

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД»
МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2026 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

«ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ У
ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ»

Виконав студент групи

ТУЖТ-9-24-М1ПС(1,6д)

спеціальності 053 «Психологія»

Волинець Артур Анатолійович

Керівник: д. мед. н., доц.

Дідора М.І.

Рецензент:.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	8
1.1. Поняття професійної деформації в психологічній науці: сутність, структура, підходи до визначення.....	8
1.2. Психологічні особливості професійної діяльності вчителя середньої школи.....	21
1.3. Основні чинники формування професійної деформації педагогів.....	26
1.4. Структура та прояви професійної деформації у вчителів.....	
1.5. Наслідки професійної деформації для особистості вчителя та освітнього процесу.....	33
Висновки до розділу 1.....	36
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ У ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	38
2.1. Методи та організація дослідження.....	38
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	45
Висновки до розділу 2.....	57
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ.....	59
3.1. Обґрунтування програми профілактики професійної деформації..	59
3.2. Програма тренінгу профілактики професійної деформації педагогів.....	61
3.3. Рекомендації для адміністрації, практичних психологів та педагогів закладів освіти.....	65
Висновки до розділу 3.....	68
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	73
ДОДАТКИ.....	82

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивними трансформаційними процесами, пов'язаними з реформуванням освітньої системи, цифровізацією навчання, підвищенням вимог до професійної компетентності педагогів та зростанням соціальної відповідальності вчителя. Професійна діяльність педагогів середньої школи відзначається високою емоційною напруженістю, постійною міжособистісною взаємодією, необхідністю швидкого прийняття рішень та адаптації до змінних соціально-педагогічних умов. За таких обставин зростає ризик виникнення негативних особистісних змін, що проявляються у формуванні професійної деформації.

Проблема професійної деформації особистості є однією з ключових у сучасній психології праці та професійного розвитку. У наукових працях вона розглядається як закономірний, але потенційно деструктивний наслідок тривалого виконання професійної діяльності, що призводить до стійких змін у структурі особистості, системі цінностей, стилях взаємодії та способах реагування.

Проблематика професійної діяльності спеціалістів ґрунтовно досліджувалася у працях як українських науковців (В. Бодров, А. Бродський, С. Грищенко, Л. Карамушка, Л. Качала, Б. Новіков, С. Максименко, І. Рогач, Р. Погоріляк, В. Полуєтков, В. Самойлова, Д. Трунов, М. Фірсов, О. Хухлаєва, К. Чопей та ін.), так і зарубіжних дослідників (С. Браун, М. Ганн, Дж. Едельвич, Е. Зеєр, Дж. Коллінс, К. Маслач, А. Пайнас, У. Шуфелі, Х. Фрейденбергер, В. Холдер та ін.). У наукових розвідках цих авторів висвітлюються різні аспекти професійного становлення, функціонування та трансформації особистості в умовах трудової діяльності. Окрему увагу приділено аналізу феномену професійної деформації, який розглядається представниками психології праці, інженерної, військової, юридичної, педагогічної психології та інших соціогуманітарних дисциплін як складне

міждисциплінарне явище, що відображає вплив професійного середовища на особистість фахівця.

Особливої актуальності проблема професійної деформації вчителів середньої школи набуває в сучасних умовах реформування освітньої системи, цифровізації навчального процесу та підвищених соціальних очікувань до педагога. Дослідження українських науковців (О. Бондарчук, Н. Чепелєва, Л. Карамушка) засвідчують, що професійне перевантаження, рольова невизначеність, дефіцит соціальної підтримки та організаційні зміни значно підвищують ризик розвитку деструктивних професійних змін.

Крім того, в умовах суспільної нестабільності та воєнних викликів зростає рівень психоемоційної напруги педагогів, що посилює вплив стресогенних чинників. Педагог змушений виконувати не лише освітню, а й психологічну, підтримувальну функцію щодо учнів, що додатково збільшує професійне навантаження та ризик особистісного виснаження.

Попри значну кількість досліджень у сфері емоційного вигорання, професійного стресу та педагогічної взаємодії, проблема професійної деформації вчителів середньої школи потребує комплексного аналізу. Недостатньо систематизованими залишаються питання структури професійної деформації, взаємозв'язку її компонентів з індивідуально-психологічними характеристиками педагогів, а також визначення ефективних психологічних умов профілактики.

Отже, соціальна значущість проблеми, зростання професійних ризиків у діяльності сучасного вчителя, теоретична недостатня інтегрованість підходів до розуміння професійної деформації та потреба у практично орієнтованих психопрофілактичних заходах зумовлюють актуальність обраної теми магістерського дослідження.

Об'єкт дослідження: феномен професійної деформації.

Предмет дослідження: психологічні особливості професійної деформації у вчителів середньої школи.

Мета дослідження: полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних аспектів професійної деформації у вчителів середньої школи, визначенні її структури, чинників формування та розробці психологічних рекомендацій щодо її профілактики.

Гіпотеза: передбачається, що рівень професійної деформації у вчителів середньої школи статистично пов'язаний з рівнем емоційного вигорання та особливостями їх професійної мотивації, емоційного інтелекту і психічних станів.

Для досягнення мети дослідження і перевірки висунутої гіпотези поставлені та послідовно розв'язані такі **завдання:**

1. Проаналізувати наукові підходи до розуміння професійної деформації та визначити її психологічний зміст у контексті педагогічної діяльності.

2. Розкрити психологічні особливості професійної діяльності вчителів середньої школи та окреслити чинники, що сприяють виникненню професійної деформації.

3. Теоретично обґрунтувати взаємозв'язок професійної деформації вчителів із емоційним вигоранням, мотивацією професійної діяльності, емоційним інтелектом і психічними станами.

4. Організувати та провести емпіричне дослідження професійної деформації вчителів середньої школи на базі ЗОШ №19 із використанням комплексу психодіагностичних методик.

5. Проаналізувати статистичні взаємозв'язки між показниками емоційного вигорання, мотивації, емоційного інтелекту та психічних станів і визначити статистично значущі взаємозв'язки та чинники, пов'язані з рівнем професійної деформації..

6. Розробити практичні психологічні рекомендації щодо профілактики та зниження проявів професійної деформації у вчителів середньої школи.

Організація та методи дослідження. Дослідження проводилось на базі ГО «КС «МеТа», яка співпрацює з Ліцеєм №19 м. Житомира. У дослідженні прийняло участь 25 вчителів (16 жінок та 9 чоловіків) віком від 44 до 57 років.

У дослідженні було використано наступний діагностичний інструментарій: «Методика діагностики професійної деформації особистості педагога (С. Андреев, В. Орел); «Професійне (емоційне) вигорання» К. Маслач, С. Джексон; Методика «Мотивація професійної діяльності» К.Замфір у модифікації А. Реана; Діагностичний тест «Емоційний інтелект» Н. Холла; Методика «Самооцінки психічних станів» Г. Айзенка.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає у комплексному аналізі психологічних аспектів професійної деформації вчителів середньої школи з урахуванням взаємозв'язку емоційного вигорання, мотивації професійної діяльності, емоційного інтелекту та психічних станів особистості; уточненні структури професійної деформації в умовах сучасної освітньої діяльності; емпіричному встановленні кореляційних зв'язків між її проявами та індивідуально-психологічними характеристиками педагогів; а також у подальшому розвитку теоретичних положень психології професійного становлення особистості щодо детермінант і механізмів формування професійних деформацій у педагогічній діяльності.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих емпіричних результатів для ранньої діагностики проявів професійної деформації у вчителів середньої школи; розробці психологічних рекомендацій щодо профілактики емоційного вигорання та оптимізації мотиваційної сфери педагогів; впровадженні програм розвитку емоційного інтелекту та саморегуляції психічних станів; удосконаленні системи психологічного супроводу педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти; а також використанні матеріалів дослідження у процесі підвищення кваліфікації вчителів та підготовці практичних психологів закладів освіти.

Апробація результатів дослідження. Сформульовані у дипломній роботі теоретичні положення і висновки доповідалися під час проведення XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові ініціативи сьогодення України: правові, економічні, соціальні та поведінкові аспекти»

(10-11 грудня 2025 року, м. Житомир) на базі Житомирського інституту ПрАТ «ВНЗ «МАУП».

Публікації. За результатами дослідження було опубліковано 2 тези-доповіді:

1) Дідора М.І., Волинець А.А. Психологічні детермінанти професійної деформації педагогів у сучасних умовах освітньої діяльності. *Наукові ініціативи сьогодення України: правові, економічні, соціальні та поведінкові аспекти: матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. (10-11 груд. 2025 р. ЖІ ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м. Житомир). ЖІ ПрАТ «ВНЗ «МАУП», 2025. (подано до друку);*

2) Меліченко В.В., Волинець А.А., Психологічні предиктори професійної деформації вчителів: результати емпіричного дослідження. *Наукові ініціативи сьогодення України: правові, економічні, соціальні та поведінкові аспекти: матеріали XIII Всеукр. наук.-практ. конф. (10-11 груд. 2025 р. ЖІ ПрАТ «ВНЗ «МАУП», м. Житомир). ЖІ ПрАТ «ВНЗ «МАУП», 2025. (подано до друку).*

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Робота містить 3 таблиці та 4 рисунки. Загальний обсяг роботи викладено на 80 сторінках, список використаних джерел складає 87 найменувань.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

1.1. Поняття професійної деформації в психологічній науці: сутність, структура, підходи до визначення

Проблема професійної деформації особистості посідає важливе місце в системі сучасної психології праці, педагогічної та соціальної психології. Її дослідження пов'язане з вивченням впливу професійної діяльності на формування та трансформацію особистісних характеристик у процесі тривалого професійного функціонування. У межах діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) професійна діяльність розглядається як провідний чинник розвитку особистості, що зумовлює формування нових якостей, установок і способів взаємодії зі світом. Водночас наголошується, що цей вплив може мати як конструктивний, так і деструктивний характер.

Поняття «професійна деформація» використовується для позначення стійких змін особистісних структур, що виникають під впливом тривалого виконання професійної діяльності та проявляються у звуженні поведінкового репертуару, стереотипізації мислення, ригідності установок і трансформації ціннісної сфери. За визначенням В. Бодрова, професійна деформація є результатом хронічного професійного навантаження, що призводить до зміни системи ставлень особистості до себе, інших та професійної діяльності. Л. Мітіна підкреслює, що у педагогічній діяльності професійна деформація проявляється у формуванні авторитарного стилю взаємодії, втраті педагогічної гнучкості, емоційній відстороненості [48].

У сучасних наукових джерелах представлено різні концептуальні підходи до тлумачення сутності професійної деформації. Сам термін «деформація» набув наукового вжитку ще у 20–30-х роках ХХ століття, насамперед у природничих галузях знань, де ним позначали природні або

штучно зумовлені відхилення від норми. У межах біології, медицини, фізіології та санітарії дослідники диференціювали фізичні (соматичні), фізіологічні, психічні та особистісні форми деформаційних змін.

У подальшому проблематика деформації як соціально-психологічного феномену набула розвитку в працях українських (С. Безсонов, С. Берізка, В. Боснюк, Н. Онищенко, Ж. Павлова, Я. Разоза, І. Шупта та ін.) та зарубіжних учених (Е. Aronson, V. Dierendonck, S. Jackson, C. Maslach, A. Pines, H. Sixma, W. Schaufeli, A. Shirom та ін.). Значна частина дослідників пов'язує професійну деформацію з проявами синдрому емоційного вигорання, розглядаючи його як своєрідну захисну реакцію особистості на тривалий, інтенсивний і психологічно виснажливий стрес [4, 5, 35, 76, 85 та ін.]. У такому контексті деформаційні зміни інтерпретуються як поступове зниження фізичної, когнітивної та емоційної активності, що супроводжується виснаженням, хронічною втомою, емоційним відчуженням, зменшенням професійної мотивації та втратою задоволеності діяльністю.

Водночас у науковому середовищі відсутня єдина позиція щодо змісту феномену деформації, критеріїв його класифікації та типології. Залежно від підстав аналізу дослідники виділяють різні її різновиди, зокрема статусні, рольові, проєктні, професійні, навчально-професійні, особистісні та інші форми, що свідчить про багатовимірність і складність даного явища.

У межах діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) підкреслюється, що професійна діяльність є потужним чинником особистісного розвитку, однак за умов перевантаження, монотонності або емоційної перенапруги вона може зумовлювати деформаційні процеси [30].

У дослідженнях Є. Клімова професійна діяльність розглядається як система «людина – людина», «людина – знакова система» тощо, де саме тип професії визначає специфіку професійних ризиків [20]. Педагогічна діяльність належить до типу «людина – людина», що передбачає інтенсивну емоційну взаємодію, високий рівень відповідальності та постійне психоемоційне

включення. Саме тому вона є особливо вразливою щодо формування професійної деформації.

У працях В. Бодрова та Л. Мітіної професійна деформація трактується як поступова трансформація особистісних характеристик під впливом професійних стереотипів, що може проявлятися у ригідності мислення, звуженні поведінкових стратегій, домінуванні професійної ролі над іншими сферами життя. Л. Мітіна наголошує, що педагогічна професія створює умови для виникнення таких явищ, як педагогічний авторитаризм, стереотипізація сприйняття учнів, зниження рефлексивності.

Суттєвий внесок у розуміння механізмів професійної деформації зроблено в межах концепції емоційного вигорання. К. Масlach та С. Джексон визначають емоційне вигорання як синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. У педагогічному середовищі ці прояви можуть трансформуватися у цинічне ставлення до учнів, формалізацію професійної діяльності та втрату мотивації. Вітчизняні дослідники (В. Орел, Т. Форманюк) підкреслюють, що вигорання є одним із ключових компонентів професійної деформації, але не вичерпує її структуру [75].

У сучасних дослідженнях професійного стресу (Р. Лазарус, С. Фолкман) доведено, що хронічне стресове навантаження за відсутності ефективних копінг-стратегій призводить до деструктивних особистісних змін. У контексті педагогічної діяльності такі зміни можуть проявлятися у підвищенні тривожності, агресивності, професійній ригідності, зниженні емпатії [73].

У науковому підході Ю. М. Чемодурової професійна деформація трактується у двох вимірах. У широкому розумінні вона розглядається як вплив професійної діяльності на особистість загалом. У вузькому сенсі йдеться про трансформацію вже сформованої структури діяльності та особистісних характеристик, що має негативні наслідки як для результативності праці, так і для міжособистісної взаємодії. Дослідниця наголошує на високій соціальній значущості цієї проблеми. З одного боку,

особа, яка зазнає деформаційного впливу професійного середовища, може втрачати здатність повною мірою відповідати суспільним очікуванням. З іншого – поширеність професійної деформації в сучасному суспільстві зумовлює потребу в ґрунтовному дослідженні її проявів, механізмів формування, а також розробці діагностичних і корекційних засобів [51, с. 242–245].

П. В. Теслюк, аналізуючи феномен професійної деформації, визначає його як процес набуття певних рис, умінь і поведінкових схильностей під впливом специфіки професійної діяльності, що може негативно відображатися як на виконанні професійних обов'язків, так і на психологічній структурі особистості. За його спостереженнями, професійна деформація проявляється у таких рисах, як байдужість, прагнення до домінування, підозрілість, скептичність, правовий нігілізм, корпоративність, шаблонність мислення, кар'єризм, надмірний індивідуалізм тощо [45, с. 100–105].

Крім того, автор зазначає, що рівень професійної деформації можна встановити шляхом аналізу поведінки особистості та особливостей її діяльності. Деформаційні зміни охоплюють як психічну, так і фізичну сферу людини, трансформуючи їх під впливом професійних умов (наприклад, порушення постави чи зору в офісних працівників, формування улесливості в представників сфери обслуговування). Професійна деформація здатна ускладнювати повсякденне життя та знижувати ефективність праці. Її розвиток має поетапний характер: спочатку несприятливі умови професійної діяльності спричиняють окремі негативні зміни, які поступово накопичуються та призводять до глибшої перебудови особистості, відображаючись у стилі поведінки та спілкування. На ранніх етапах виникають тимчасові негативні психічні стани й установки, згодом поступово нівелюються позитивні якості, а на їх місці формуються стійкі деструктивні риси, що змінюють індивідуально-психологічний профіль особистості [45, с. 100–105].

Дослідниця С. В. Березка, здійснюючи аналіз проблеми деформацій у наукових джерелах, зазначає, що питання особистісної деформації в контексті

професійної підготовки фахівців порушувалося фрагментарно. У межах суміжних досліджень учені розглядали близькі за змістом феномени, зокрема «дезінтеграцію свідомості» (О. М. Леонтьєв), «стан психічної напруженості» (В. В. Столін), «кризу ідентичності» (Л. І. Анциферова), «кризу розвитку особистості» (Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник), а також «афективний конфлікт» (Л. І. Божович). Власне поняття «деформація» у психології тривалий час розглядалося переважно у контексті психічних відхилень і патологій (З. Фрейд, Ю. В. Мілова), гіпертрофії окремих рис або домінування певних психотипів (К. Г. Юнг), проявів егоцентризму (Ж. Піаже), порушень міжособистісної взаємодії та етапів формування особистісних структур (Е. Берн), труднощів адаптації (Т. В. Алейникова), а також обмежень у процесі самоактуалізації (К. Роджерс, А. Маслоу) [4, с. 88–91].

М. Е. Білова, аналізуючи історичні аспекти виникнення поняття «професійна деформація», підкреслює, що вперше цей термін було зафіксовано у 1915 році в «Американському журналі психології», де він використовувався для опису змін психічної сфери представників різних професій. Автором поняття став Х. Ландерок. У подальшому, у 1921 році, соціолог П. Сорокін звернувся до проблеми професійної деформації, зазначаючи, що тривале перебування на одній посаді може зумовлювати особистісні трансформації, які негативно впливають на емоційну сферу та поведінкові реакції людини. Учений пов'язував це явище з довготривалим впливом професійної діяльності та ініціював розробку соціологічної програми його вивчення [8].

У своїх подальших узагальненнях М. Е. Білова зазначає, що в психологічній науці деформація особистості найчастіше інтерпретується як зміна характерологічних рис, особливостей сприйняття, системи цінностей, комунікативних і поведінкових моделей, що формується під впливом професійного середовища. Поняття «професійна деформація особистості» широко застосовується у дослідженнях професійної адаптації, однак його змістові межі та механізми розвитку залишаються дискусійними. Професійна

деформація (від лат. *deformatio* — спотворення) трактується як різновид емоційно-когнітивного викривлення, що відображається у професійних обов'язках, інтересах, звичках, стилі спілкування та реагуванні на життєві події [8].

У межах даного дослідження професійна деформація розуміється як сукупність стійких змін у психіці, поведінці та особистісних характеристиках працівника, що формуються під впливом специфіки його професійної діяльності. Такі зміни можуть проявлятися у трансформації ставлення до роботи, колег, учнів, а також у загальному психоемоційному стані особистості. Як правило, професійна деформація має поступовий характер розвитку та формується в процесі тривалого виконання професійних обов'язків.

З. Р. Кісіль у своєму дослідженні підкреслює, що вплив несприятливих умов професійної діяльності зумовлює зростання незадоволеності собою, посилення внутрішнього напруження, виникнення психологічного дискомфорту та невпевненості. За тривалого впливу таких чинників зазначені стани можуть закріплюватися та трансформуватися у стійкі особистісні характеристики [23].

Психолог А. Б. Мудрик аналізувала прояви професійних деформацій на різних етапах професійного становлення особистості та зазначала, що проблема деструктивних особистісних змін активно досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. У працях науковців (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, В. Бойко, В. Бодров, Н. Водоп'янова, Е. Зеєр, Л. Карамушка, С. Максименко, А. Маркова, К. Масляч, В. Мерлін, Л. Мітіна, М. Смульсон, Х. Фрейденбергер, У. Шуфелі та ін.) розкриваються змістові характеристики, структурні компоненти та методи діагностики професійних деформацій. Емпіричні дослідження охоплювали представників різних професійних сфер: медичних працівників (Г. Каплан, Г. Робертс, Б. Дж. Седок, В. Семеніхіна, К. Черніс та ін.), соціальних працівників (К. Ван Вак, Т. Марек та ін.), професійних спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, А. Хакней та ін.).

Водночас питання специфіки виникнення й проявів професійних деформацій у психологів із різним рівнем професійного досвіду залишається недостатньо дослідженим [34, с. 434–446].

Т. М. Майтак, аналізуючи історію становлення поняття «деформація», зазначає, що термін «професійна деформація» вперше було використано П. Сорокіним на початку ХХ століття для позначення негативних наслідків тривалого впливу професійної діяльності на особистість. У 1960-х роках до цієї проблематики звернулися С. Б. Безносів і А. Р. Ратинов. У науковому дискурсі поряд із поняттям «професійна деформація» вживаються також терміни «професійна деструкція» та «професійна деградація». Дослідники розмежовують їх таким чином: деградація означає зниження та втрату професійних якостей; деформація – зміни особистості під впливом певних чинників; деструкція – руйнування сформованої структури. У західній науковій традиції для опису подібних процесів широко застосовується поняття «burnout» (емоційне вигорання), яке характеризується психоемоційним виснаженням і відчуттям зниження власної значущості. У вітчизняній психології близьким за змістом явищем вважається «астенічна перевтома». Професійна деформація супроводжується активізацією психологічних захисних механізмів, що проявляються у зміні поведінкових реакцій, когнітивних установок і емоційних проявів, заміщенні травмуючих чинників, уникненні складних ситуацій та зниженні емоційної напруги [29].

Високий рівень відповідальності, постійне емоційне напруження та значні професійні вимоги здатні спричиняти глибокі психоемоційні переживання і формування професійного стресу. Несприятливі умови праці в поєднанні з інтенсивними психоемоційними навантаженнями прискорюють розвиток емоційного виснаження, що негативно позначається на якості виконання професійних обов'язків. У сучасному темпі життя не кожен фахівець має достатні внутрішні ресурси для самостійного подолання такого навантаження, тому особливого значення набувають профілактичні заходи, спрямовані на запобігання емоційному вигоранню. У цьому контексті

дослідження його ролі у формуванні професійної деформації є вкрай актуальним [43].

М. М. Ільєнко та Д. О. Пузіков, вивчаючи проблему емоційного вигорання, підкреслюють, що виникненню цього синдрому у соціальних працівників сприяє комплекс чинників. По-перше, вагомим є соціальний аспект, зокрема невисокий престиж професії, що може негативно впливати на психологічний стан спеціаліста. По-друге, суттєву роль відіграють індивідуально-психологічні особливості, серед яких авторитарність, недостатній рівень емпатії, надмірна відданість професії в поєднанні з агресивними чи апатичними реакціями, особливо в ситуаціях, коли очікувані результати не досягаються швидко. По-третє, важливим є вплив мікросередовища – характер професійних взаємин у колективі. Підтримувальна атмосфера, співпраця та гуманістичний стиль управління сприяють зменшенню ризику вигорання, тоді як байдужість або негативне ставлення з боку колег чи керівництва знижують мотивацію та посилюють емоційне виснаження [18, с. 307].

Е. Ф. Беляєва та Л. М. Зубкова, аналізуючи чинники розвитку професійних деформацій, виокремлюють кілька груп детермінант. До об'єктивних належать умови соціально-професійного середовища, зокрема соціально-економічна ситуація, статус і специфіка професії, а також освітньо-просторове середовище. Суб'єктивні чинники пов'язані з індивідуальними особливостями педагога та учнів і характером їхньої взаємодії. Об'єктивно-суб'єктивні фактори зумовлюються організацією професійно-освітнього процесу, якістю управління та рівнем професійної компетентності керівництва [7].

У дослідженнях феномену професійної деформації М. Е. Білова та Г. Ш. Коваль звертають увагу на двокомпонентну модель професійного вигорання, запропоновану Д. В. Дирендонком, В. Шауфелі та Х. Дж. Сікмою. Згідно з цією концепцією, синдром «burnout» складається з двох основних складових: емоційного виснаження – афективного компонента, що проявляється у скаргах

на погіршення здоров'я, фізичне нездужання, нервові перенапруження та відчуття спустошеності; і деперсоналізації – настановного компонента, який виражається у зміні ставлення до інших людей або до самого себе. Запропонована модель описує психологічний стан фахівців, які, перебуваючи в умовах інтенсивного та емоційно насиченого спілкування, надають професійну допомогу в стресогенних обставинах [8; 65, р. 159-165].

Дослідники зазначають, що американські психологи К. Маслач і С. Джексон акцентували увагу на тому, що синдром психічного (емоційного) вигорання найчастіше притаманний представникам професій типу «людина – людина», діяльність яких передбачає інтенсивну та постійну міжособистісну взаємодію. Такий підхід дозволяє глибше осмислити психологічну природу професійної взаємодії та її наслідки [10; 76, р. 1-16].

К. Маслач образно порівняла синдром емоційного вигорання із «запахом палаючої психологічної проводки», підкреслюючи поступовість і прихований характер його розвитку [8]. Надалі вона конкретизувала зміст цього феномену як специфічного психологічного синдрому, що охоплює емоційне виснаження, фізичну втоми, дегуманізацію, деперсоналізацію, негативне самосприйняття та втрату професійної компетентності. Центральним проявом вигорання вважається емоційне виснаження, тоді як інші симптоми розглядаються як його похідні. На початкових етапах воно проявляється у вигляді хронічної втоми та зниження емоційного тону (соматичний рівень), а згодом торкається глибинних переживань особистості – зникає відчуття радості, знижується мотивація, з'являється внутрішня спустошеність (психічний рівень). Деперсоналізація або дегуманізація виражається у трансформації ставлення до оточуючих, що може супроводжуватися посиленням негативізму чи цинізму щодо людей, з якими здійснюється професійна взаємодія. Редукція професійних досягнень виявляється у втраті сенсу професійної діяльності, відчутті власної неспроможності, зниженні самооцінки, униканні відповідальності та обмеженні професійної активності [33].

Б. Перлман і Е. Хартман доповнили аналіз професійних деформацій, підкреслюючи такий аспект, як зниження ефективності праці. Б. А. Фарбер розширив це розуміння, трактуючи професійну деформацію як трансформацію мотиваційного ставлення до діяльності, що проявляється у зменшенні самооцінки, незадоволеності роботою та міжособистісними відносинами в колективі, втраті відчуття професійної компетентності та зниженні потреби в досягненнях [8; 79, р. 283-305].

У зарубіжній психології однією з найбільш розроблених моделей професійної деформації вважається чотирифакторна концепція Г. Х. Фірта та А. Мімса, а також І. Ф. Іваничі та Р. Л. Шваба [8; 67, р. 225-227]. М. Е. Білова зазначає, що автори цієї моделі диференціюють деперсоналізацію на два різновиди: пов'язану безпосередньо з професійною діяльністю та таку, що стосується взаємодії з реципієнтами (клієнтами), при цьому остання передбачає формування негативного ставлення до них. Таким чином, у західних теоріях професійна деформація описується через сукупність таких компонентів, як емоційне виснаження, зниження особистісних досягнень, деперсоналізація в межах професійної ролі та деперсоналізація у взаємодії з клієнтами [8; 67, р. 57-64].

О. М. Хайрулін підкреслює, що синдром вигорання слід розглядати як пролонгований процес деформації психологічної структури особистості, який ускладнює не лише ефективне виконання професійних обов'язків, а й самореалізацію, задоволеність життям та збереження психічного благополуччя. Серед основних проявів професійного вигорання науковці джерела називають втрату інтересу до праці та її результатів, зниження рівня професійної етики та внутрішньої культури, часту зміну місця роботи, падіння продуктивності, схильність до зловживання психоактивними речовинами, труднощі в особистому житті, формування цинічного ставлення до оточення й суспільства загалом, а також зростання ризику психічних розладів [8; 48].

Професійна деформація постає як складне, багатовимірне явище, що формується внаслідок взаємодії індивідуально-психологічних особливостей

особистості, специфіки професійного середовища та ширших соціальних умов. Різні наукові підходи до її аналізу акцентують як на внутрішніх особистісних ресурсах і властивостях, так і на зовнішніх детермінантах, що впливають на перебіг цього процесу.

І. В. Астремська, досліджуючи проблему професійної деформації, виокремлює кілька методологічних підходів до її вивчення. Зокрема, діяльнісний підхід передбачає розгляд працівника як суб'єкта професійної діяльності, водночас підкреслюючи, що обмеженість спрямованості суб'єкта на об'єкт праці є ознакою професіоналізму. При цьому специфіка предмета діяльності, професійні норми та засвоєні технології виступають чинниками трансформації свідомості особистості. Індивідуальний підхід орієнтований на аналіз розвитку суб'єктних характеристик людини в єдності з її особистісними якостями як складниками цілісної структури індивідуальності. У межах цього підходу підкреслюється, що професійні норми засвоюються суб'єктом діяльності, тоді як морально-етичні орієнтири належать сфері особистості, що зумовлює взаємовплив професійних та особистісних характеристик. Феноменологічний підхід трактує поділ праці як загальний чинник деформації, а специфіку конкретної професійної діяльності – як частковий. У його межах ознаки професійної деформації класифікуються за такими критеріями, як глибина змін, їх широта, стійкість і темп розвитку [2, с. 25].

В. С. Медведєв у своїх наукових працях підкреслював, що в сучасній психологічній літературі виділяють кілька груп чинників, які зумовлюють розвиток професійної деформації, зокрема об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних факторів він відносив: організаційні (недосконала система професійного відбору й підготовки кадрів, відсутність чітких критеріїв оцінювання результативності діяльності, недостатній рівень мотивації); соціально-виховні (переважання неконструктивної критики, орієнтація на покарання); юридичні (прогалини або надмірна зарегламентованість законодавчої бази); соціально-економічні (рівень заробітної плати, матеріально-технічне забезпечення); соціально-психологічні (міжособистісні

конфлікти, низький суспільний статус професії, несприятливий морально-психологічний клімат у колективі, авторитарний стиль управління, жорсткий контроль); а також специфічні умови діяльності (наявність владних повноважень, робота в команді, підвищена відповідальність, значні психічні й фізичні навантаження, стресові ситуації, взаємодія з особами з деформованими рисами, ненормований робочий день, нестабільний графік, екстремальні умови праці, дефіцит позитивних емоційних переживань, необхідність виконання додаткових або чужих функцій) [31].

Отже, формування професійної деформації часто зумовлюється систематичним перебуванням у психологічно напружених і складних ситуаціях, що потребують високого рівня емпатійності, емоційної залученості та готовності надавати підтримку іншим. Особливо вразливими до подібних впливів є представники соціономічних професій, характеристику яких буде розглянуто в наступному підрозділі.

Структура професійної деформації є багатовимірною. У сучасних дослідженнях виокремлюють такі її компоненти:

- когнітивний (стереотипізація мислення, ригідність, професійна упередженість);
- емоційний (емоційне виснаження, зниження емпатії, підвищена тривожність або агресивність);
- мотиваційний (зміна професійних мотивів, зниження внутрішньої мотивації);
- поведінковий (формалізація діяльності, авторитарність, шаблонність взаємодії);
- ціннісно-смісловий (звуження життєвих орієнтирів, домінування професійної ролі).

Важливо підкреслити, що професійна деформація не є одномоментним явищем, а формується поступово, проходячи етапи від професійної адаптації до стійких особистісних змін. На початкових етапах вона може мати компенсаторний характер, сприяючи підвищенню ефективності діяльності,

проте за умов тривалого перевантаження трансформується у деструктивну форму.

Аналіз наукових праць свідчить, що під час характеристики професійної діяльності спеціаліста та її впливу на його особистість дослідники часто звертаються до класифікації рівнів професійної деформації, запропонованої Е. Зеєром [35, с. 9]. Учений виокремлює кілька рівнів цього явища. Перший – загальнопрофесійні деформації, які проявляються у формуванні специфічних установок сприйняття (наприклад, «асоціальна перцепція», коли кожна людина розглядається як потенційний правопорушник чи носій проблеми). Другий – спеціальні професійні деформації, що виникають у процесі професійної соціалізації фахівця. Третій рівень – професійно-типологічні деформації, зумовлені особливостями індивідуально-психологічної сфери особистості. Вони можуть проявлятися у формуванні різноманітних комплексів, зокрема деформації професійної спрямованості (спотворення мотивації, трансформація ціннісних орієнтацій, песимістичні настрої, небажання засвоювати нові знання тощо); у змінах, пов'язаних із надмірною актуалізацією здібностей (завищена самооцінка, гіпертрофований рівень домагань); у деформаціях, обумовлених характерологічними рисами (прагнення до домінування, індіферентність тощо). Окремо виділяються індивідуальні деформації, які формуються з урахуванням особистісної специфіки фахівця, наприклад професійний фанатизм або надмірний ентузіазм.

Характеризуючи професійні деформації представників соціономічних професій, В. Гомонюк відносить до найтиповіших такі прояви, як авторитарність, прагнення до домінування, професійний догматизм і консерватизм, схильність до надмірного контролю, соціальне лицемірство, демонстративність, професійну байдужість тощо. Дослідник також описує ступені розвитку професійної деформації, серед яких – часте використання поза межами професійної діяльності спеціалізованої термінології або «професійного жаргону»; переконаність у власній безпомилковості та

зниження емоційної чутливості; а на вищому рівні – так звана професійна деградація, що проявляється у схильності діяти виключно за усталеними шаблонами [14].

Особливої уваги потребує питання співвідношення професійної деформації та професійного вигорання. Хоча ці поняття часто ототожнюються, більшість дослідників розглядають вигорання як один із проявів або компонентів професійної деформації, що відображає емоційно-енергетичний аспект негативних змін. Натомість професійна деформація охоплює ширший спектр трансформацій, включаючи когнітивні, мотиваційні та ціннісні зміни.

Таким чином, професійну деформацію доцільно визначати як комплекс стійких особистісних змін, що виникають у процесі тривалого виконання професійної діяльності та проявляються у трансформації емоційної, когнітивної, мотиваційної й поведінкової сфер особистості. Її структура є багатокomпонентною, а механізми формування пов'язані з впливом професійного середовища, хронічного стресу, особистісних ресурсів та особливостей мотиваційної сфери.

Отже, теоретичний аналіз підходів до розуміння професійної деформації створює підґрунтя для подальшого дослідження її специфіки у вчителів середньої школи та визначення психологічних чинників її формування.

1.2. Психологічні особливості професійної діяльності вчителя середньої школи

Професійна діяльність учителя середньої школи належить до соціономічного типу професій, що передбачають інтенсивну міжособистісну взаємодію, високу емоційну залученість та постійну відповідальність за результати навчально-виховного процесу. Специфіка педагогічної праці визначається поєднанням інтелектуального, емоційного, комунікативного та

організаційного навантаження, що зумовлює її підвищену психологічну складність.

Особливістю діяльності вчителя є багатофункціональність професійної ролі: педагог одночасно виступає організатором навчального процесу, вихователем, комунікатором, наставником, психологічною підтримкою для учнів та посередником між школою і сім'єю. Така рольова багатовимірність вимагає високого рівня професійної компетентності, розвиненої емоційної регуляції, емпатійності, рефлексивності та здатності до швидкої адаптації в умовах змін.

Крім того, сучасний освітній простір характеризується зростанням соціальних очікувань до особистості вчителя, необхідністю впровадження інноваційних методів навчання, цифровізації освітнього процесу та забезпечення психологічної безпеки учнів. Усе це підсилює професійне навантаження та створює умови для виникнення хронічного стресу, що може виступати одним із чинників формування професійної деформації.

У психологічному аналізі діяльності вчителя зазвичай виокремлюють низку взаємопов'язаних компонентів: цільовий (постановка дидактичних і виховних цілей), змістовий (добір навчального матеріалу), операційно-технологічний (методи, прийоми, засоби), комунікативний (педагогічне спілкування), контрольно-оцінний (діагностика результатів, оцінювання), рефлексивний (осмислення власних дій, корекція стратегії) та мотиваційно-ціннісний (професійні мотиви, установки, смисли). Саме поєднання рефлексивного режиму з «нерефлексивною» рутинізацією частини педагогічних дій є типовою особливістю праці вчителя: з одного боку, потрібна автоматизація ряду операцій (управління класом, організаційні процедури), з іншого – рефлексивність як умова гнучкості, індивідуалізації та професійного розвитку [16].

Важливо, що педагогічна діяльність є діяльністю з відкладеним результатом: ефекти навчання й виховання не завжди очевидні негайно, а оцінка якості праці часто залежить від зовнішніх критеріїв (вимоги стандартів,

адміністративні очікування, суспільні уявлення про «хорошого вчителя»). Така специфіка посилює психологічну невизначеність, що може підвищувати ризик хронічного стресу й професійного виснаження.

Центральною психологічною «віссю» роботи вчителя є педагогічне спілкування, оскільки саме через нього реалізуються вплив, підтримка, керівництво навчальною діяльністю й формування стосунків у класі. У межах підходів до педагогічного спілкування підкреслюється його професійний характер: воно має цілеспрямованість, організаційну структуру та орієнтацію на розвиток учня, але водночас відбувається в контексті живих емоційних реакцій і міжособистісної динаміки. У практиці вчителя спілкування виконує одразу кілька функцій: інформаційну (пояснення, інструкції), регулятивну (керування поведінкою й увагою), емоційно-підтримувальну (зниження тривоги, підсилення віри у власні сили), оціночно-мотиваційну (зворотний зв'язок, підкріплення) та соціалізуючу (формування норм взаємодії, відповідальності, співпраці). Саме багатофункціональність і «публічність» спілкування підвищують психологічні вимоги до педагога: потрібні стійкість до фрустрації, здатність утримувати професійну позицію та швидко відновлюватися після конфліктних чи емоційно насичених ситуацій [17].

Окремо слід підкреслити, що педагогічне спілкування часто включає управління групою (класом) – із властивими груповій динаміці феноменами: лідерство, опір, коаліції, підвищена емоційна «заразність», зростання напруження у ситуаціях оцінювання. Це підсилює вимоги до комунікативної компетентності й саморегуляції вчителя [15].

Педагогічна праця є емоційно насиченою: учитель регулярно стикається з переживаннями дітей, реакціями батьків, оцінками адміністрації та суспільними очікуваннями. У таких умовах «емоційна праця» (необхідність керувати власними емоціями й демонструвати соціально бажані реакції) стає щоденною нормою. З одного боку, емпатія та емоційна включеність є ресурсом: вони підтримують контакт, довіру, мотивацію учня. З іншого боку,

надмірна емоційна залученість без достатніх навичок відновлення підвищує вразливість до виснаження.

У психологічній літературі вигорання розглядають як відповідь на хронічні емоційні та міжособистісні стресори професії; найбільш відомою є модель, що описує його через емоційне виснаження, деперсоналізацію/цинізм і редукцію професійних досягнень. Для педагогів це має особливе значення, оскільки зміна ставлення до учнів (формалізація контакту, роздратування, «холодність») прямо впливає на якість освітньої взаємодії, провокує конфлікти та може запускати «замкнене коло» зростання напруження [13].

Професійна саморегуляція вчителя включає:

- когнітивну регуляцію (переформулювання проблеми, гнучке пояснення, планування);
- емоційну регуляцію (зниження інтенсивності негативних переживань, відновлення емоційного балансу);
- поведінкову регуляцію (вибір стилю реагування, управління голосом, темпом, дистанцією);
- смислову регуляцію (утримання професійних цінностей, переживання значущості праці). Власне смислова регуляція є критично важливою у ситуаціях, коли зовнішні результати неочевидні або суспільні оцінки є суперечливими [20].

Психологічною особливістю професії вчителя є рольова множинність. Учитель виконує роль предметника, класного керівника (за наявності), вихователя, модератора групи, наставника, іноді – «неформального психолога», посередника між сім'єю та школою. Така рольова багатозадачність супроводжується частими рольовими конфліктами: необхідність підтримувати учня й водночас оцінювати його; бути партнером у спілкуванні й водночас носієм нормативної влади; демонструвати гуманність і одночасно витримувати вимоги дисципліни та стандартів [52].

Крім того, педагогічна праця включає високу відповідальність за безпеку, розвиток і результати навчання дітей. Відповідальність у поєднанні з

дефіцитом часу, ресурсів та високими соціальними очікуваннями є типовим фоном професійного стресу. У сучасній школі додатковими стресорами стають інтенсивні зміни (оновлення програм, цифровізація, розширення документування), що посилюють когнітивне навантаження та відчуття «перевантаження ролями».

Професійний стрес учителя формується не лише через індивідуальні особливості, а й через організаційні чинники: стиль управління, психологічний клімат колективу, прозорість вимог і критеріїв оцінювання праці, підтримку з боку адміністрації, умови розподілу навантаження. Дослідження в галузі психології управління в освіті підкреслюють, що підтримувальна управлінська культура, кооперація і справедливість процедур знижують стрес і сприяють збереженню професійної мотивації, тоді як авторитарні практики, постійний контроль і дефіцит підтримки можуть підсилювати напруження [54].

З психологічної точки зору, тривалий стрес у педагогічній діяльності проявляється у втомі, зниженні концентрації, подразливості, соматизації, звуженні репертуару поведінкових стратегій (перехід до «шаблонів»), униканні складних ситуацій або, навпаки, надконтролі. На цьому тлі зростає ймовірність професійної деформації – поступових змін у стилі спілкування, ставленні до учнів, професійних установах та самооцінці.

Важливим ресурсом протидії професійному стресу є копінг-стратегії та соціальна підтримка. У межах транзакційної моделі стресу підкреслюється роль когнітивної оцінки ситуації: те, як учитель інтерпретує вимоги (як «загрозу» чи «виклик»), і те, які ресурси він бачить для їх подолання, істотно впливає на наслідки стресу. Отже, психологічні особливості професійної діяльності вчителя визначаються не лише об'єктивною складністю праці, а й тим, як педагог вибудовує систему саморегуляції, професійних смислів і підтримки.

Сучасні підходи до психологічного забезпечення педагогічної діяльності акцентують на розвитку ключових компетентностей: рефлексивності,

емоційної компетентності (у т.ч. емоційного інтелекту), стресостійкості, навичок конструктивної комунікації, конфліктологічної компетентності, здатності до професійного саморозвитку. У цьому контексті емоційний інтелект розглядається як ресурс, що підтримує:

- точніше розпізнавання емоційного стану учнів;
- ефективну регуляцію власних реакцій;
- профілактику емоційного виснаження;
- збереження професійної мотивації та позитивного ставлення до діяльності [25].

Отже, психологічні особливості професійної діяльності вчителя середньої школи визначаються поєднанням інтенсивної комунікації, емоційної праці, рольової багатозадачності, високої відповідальності та впливу організаційного контексту. Саме ці характеристики створюють передумови як для високих досягнень і професійної самореалізації, так і для ризиків хронічного стресу, вигорання та подальших професійних деформацій, що зумовлює потребу в цілеспрямованій профілактиці й психологічній підтримці педагогів.

1.3. Основні чинники формування професійної деформації педагогів

Формування професійної деформації педагогів є складним і багатофакторним процесом, який зумовлюється взаємодією індивідуально-психологічних особливостей особистості вчителя, специфіки професійної діяльності та соціально-організаційного контексту її здійснення. Професійна діяльність у сфері освіти характеризується високим рівнем емоційної залученості, інтенсивною комунікацією, підвищеною відповідальністю та постійною необхідністю адаптації до змін освітнього середовища, що створює передумови для накопичення психоемоційного напруження.

У наукових дослідженнях професійну деформацію розглядають як результат тривалого впливу як зовнішніх (об'єктивних), так і внутрішніх (суб'єктивних) чинників. До зовнішніх відносять організаційні умови праці, стиль управління, соціальний статус професії, рівень матеріально-технічного забезпечення та особливості професійного середовища. Внутрішні чинники пов'язані з індивідуально-психологічними характеристиками педагога – рівнем емоційної стійкості, мотиваційною спрямованістю, особливостями саморегуляції, професійними установками та ціннісними орієнтаціями [3, 4, 8].

Комплексний аналіз чинників формування професійної деформації дозволяє виявити механізми її розвитку та визначити напрями психологічної профілактики. У зв'язку з цим доцільним є розгляд індивідуально-психологічних, організаційно-професійних та соціально-психологічних детермінант, що впливають на становлення деформаційних змін у педагогів.

Індивідуально-психологічні чинники посідають провідне місце у структурі детермінант професійної деформації, оскільки саме вони визначають спосіб реагування особистості на професійні вимоги, стресогенні ситуації та організаційні умови праці. Вплив однакових зовнішніх обставин може мати різні наслідки залежно від рівня розвитку особистісних ресурсів, типологічних властивостей нервової системи, мотиваційної спрямованості та емоційної компетентності педагога.

Одним із ключових чинників виступають індивідуально-типологічні особливості особистості. Підвищена тривожність, емоційна лабільність, низька стресостійкість, ригідність мислення та схильність до перфекціонізму можуть підвищувати вразливість до хронічного професійного стресу. Зокрема, ригідність як властивість нервової системи та когнітивної сфери ускладнює адаптацію до змін освітнього середовища, сприяє закріпленню стереотипних способів взаємодії та знижує гнучкість педагогічного стилю. У поєднанні з високим рівнем відповідальності це може призводити до накопичення

внутрішнього напруження та формування негативних установок щодо професійної діяльності [5].

Важливу роль відіграє емоційна сфера особистості, зокрема здатність до емоційної регуляції та рівень розвитку емоційного інтелекту. Низький рівень усвідомлення власних емоцій, труднощі в їх контролі та недостатня емпатійність можуть зумовлювати конфлікти в педагогічній взаємодії, посилювати емоційне виснаження та сприяти розвитку деперсоналізації. Водночас надмірна емоційна включеність без достатніх механізмів самовідновлення також створює ризик виснаження. Таким чином, як дефіцит, так і надмірність емоційної залученості можуть виступати чинниками професійної деформації [20].

Суттєвим детермінантом є мотиваційна спрямованість педагога. Переважання зовнішньої мотивації (орієнтація на оцінювання, контроль, матеріальні стимули) у поєднанні з низьким рівнем внутрішньої мотивації знижує стійкість до труднощів і підвищує ризик розчарування у професії. Натомість внутрішня мотивація, заснована на усвідомленні соціальної значущості праці та прагненні до саморозвитку, виконує захисну функцію. Деформаційні зміни часто супроводжуються трансформацією мотиваційної структури – втратою професійного смислу, зниженням інтересу до інновацій та професійного зростання [24].

Окрему групу індивідуальних чинників становлять ціннісні орієнтації та професійні установки. Якщо професійна роль поступово починає домінувати над іншими сферами життя, формується звуження особистісної ідентичності, що може призвести до перенесення професійних стереотипів у повсякденне спілкування. Авторитарні установки, схильність до надконтролю, категоричність суджень, формалізація педагогічного впливу часто є наслідком тривалого закріплення певних моделей поведінки [28].

Значущим чинником виступає також рівень професійної рефлексії. Низька здатність до самоаналізу, критичного осмислення власних дій і професійних труднощів знижує можливість своєчасної корекції поведінки та

адаптації до нових умов. Натомість розвинена рефлексія сприяє усвідомленню ознак емоційного виснаження, перегляду професійних стратегій та попередженню закріплення негативних змін.

Не менш важливими є копінг-стратегії педагога – способи подолання стресових ситуацій. Конструктивні стратегії (пошук соціальної підтримки, планування, позитивна переоцінка) знижують імовірність формування деформаційних проявів. Деструктивні ж (уникання, заперечення, агресивні реакції, соматизація) сприяють накопиченню напруження та закріпленню негативних установок [24].

Організаційно-професійні чинники пов'язані зі специфікою організації освітнього процесу, умовами праці, системою управління закладом освіти та нормативно-регулятивним середовищем діяльності вчителя. Саме ці чинники формують зовнішній контекст професійного функціонування педагога та значною мірою визначають рівень психологічного навантаження, можливості професійного розвитку й ступінь задоволеності діяльністю [19].

Одним із ключових чинників виступає характер організації праці. Нерівномірний розподіл навчального навантаження, перевантаженість документацією, поєднання викладацької, виховної та організаційної роботи, дефіцит часу на підготовку до занять створюють умови хронічного перевтомлення. Постійна багатозадачність, необхідність одночасно виконувати кілька функцій і працювати в умовах часових обмежень підвищують ризик емоційного виснаження та зниження якості професійної діяльності.

Вагоме значення має стиль управління та організаційна культура закладу освіти. Авторитарний стиль керівництва, надмірний контроль, відсутність зворотного зв'язку та підтримки з боку адміністрації формують атмосферу психологічної напруженості. Натомість демократичний стиль управління, орієнтація на співпрацю, визнання професійних досягнень педагогів і створення умов для їх самореалізації виконують профілактичну функцію щодо професійної деформації.

Суттєвим організаційним чинником є нормативно-правове регулювання освітньої діяльності. Часті зміни освітніх стандартів, вимог до звітності, реформування системи оцінювання, впровадження нових програм і технологій потребують постійної адаптації та професійного переналаштування. У разі недостатнього методичного супроводу такі зміни можуть викликати відчуття нестабільності, невизначеності та зниження професійної впевненості.

До організаційно-професійних детермінант належить також матеріально-технічне забезпечення та умови праці. Недостатній рівень ресурсного забезпечення, невідповідність матеріальної бази сучасним освітнім вимогам, велика наповнюваність класів, шумове навантаження, ненормований робочий день негативно впливають на психофізіологічний стан педагога та сприяють розвитку хронічної втоми [19].

Важливим аспектом є система професійного оцінювання та соціальний престиж професії. Невідповідність між високими соціальними очікуваннями до вчителя та реальним рівнем суспільного визнання чи матеріальної винагороди може призводити до внутрішнього конфлікту та зниження мотивації. У таких умовах зростає ризик формалізації діяльності, втрати ініціативності та розвитку цинічного ставлення до професії.

Окремої уваги потребує професійна ізолюваність або, навпаки, конфліктність колективу. Відсутність командної взаємодії, методичної підтримки, супервізії та професійного обміну досвідом зменшує можливості емоційного розвантаження та професійного зростання. Наявність тривалих конфліктів у педагогічному колективі створює додаткове психологічне напруження та може виступати каталізатором деформаційних змін [24].

Таким чином, організаційно-професійні чинники формування професійної деформації педагогів охоплюють особливості управління, умови та режим праці, нормативне регулювання, рівень ресурсного забезпечення, соціальний статус професії та характер внутрішньокolleктивної взаємодії. Їх сукупна дія здатна або підсилювати стресогенний вплив професійної

діяльності, або, навпаки, створювати умови для збереження психологічного благополуччя та професійної стабільності вчителя.

Соціально-психологічні чинники формування професійної деформації педагогів пов'язані з особливостями міжособистісної взаємодії, групової динаміки, соціальних очікувань та статусно-рольових позицій учителя в системі освітніх і суспільних відносин. На відміну від індивідуально-психологічних чинників, що зумовлені внутрішніми характеристиками особистості, соціально-психологічні детермінанти формуються у просторі взаємодії «вчитель – учень», «вчитель – батьки», «вчитель – колектив», «вчитель – адміністрація», а також у ширшому соціальному контексті.

Одним із ключових соціально-психологічних чинників є характер міжособистісних стосунків у педагогічному колективі. Психологічний клімат у закладі освіти істотно впливає на емоційний стан педагога та його професійну самооцінку. Атмосфера співробітництва, взаємопідтримки, відкритого обміну досвідом і справедливого розподілу відповідальності сприяє зниженню психоемоційної напруги. Натомість конфліктність, конкуренція, ізоляція, наявність неформальних угруповань або прихованих міжособистісних протистоянь підвищують рівень тривожності та можуть призводити до формування захисних моделей поведінки (замкнутість, демонстративність, агресивність, байдужість) [41].

Важливим чинником є соціальні очікування та рольові стереотипи, пов'язані з образом «ідеального вчителя». У суспільстві педагог традиційно асоціюється з моральним авторитетом, бездоганною поведінкою, високим рівнем відповідальності та емоційної стабільності. Надмірно високі очікування, поєднані з недостатнім рівнем соціальної підтримки та матеріального забезпечення, можуть створювати внутрішній рольовий конфлікт. Учитель опиняється між вимогами системи, очікуваннями батьків, потребами учнів та власними ресурсами, що сприяє накопиченню психологічного напруження.

Суттєвим соціально-психологічним чинником виступає характер взаємодії з учнями. Робота з підлітками передбачає щоденне зіткнення з віковими кризами, опозиційною поведінкою, емоційною нестабільністю та підвищеною чутливістю до оцінювання. Часті конфліктні ситуації, необхідність підтримувати дисципліну та водночас зберігати партнерський стиль спілкування вимагають високого рівня психологічної гнучкості. За умов систематичних труднощів у взаємодії можуть формуватися негативні узагальнені установки щодо учнів, що є однією з ознак професійної деформації (стереотипізація, формалізація контакту, зниження емпатії) [50].

Не менш важливим є взаємозв'язок із батьківською спільнотою. Підвищена критичність, претензії щодо якості освітніх послуг, втручання в педагогічні рішення або, навпаки, повна байдужість до навчального процесу створюють додаткові соціально-психологічні труднощі. Вчитель змушений балансувати між педагогічною автономією та необхідністю зберігати конструктивні відносини з батьками, що підвищує рівень емоційної напруги.

Окрему групу чинників становлять процеси соціального порівняння та професійної ідентифікації. Постійне порівняння результатів діяльності, участь у рейтингах, конкуренція за статус або визнання можуть впливати на самооцінку педагога. За умов низького рівня професійної підтримки це здатне призводити до зниження впевненості в собі або, навпаки, до формування захисної надкомпенсації (авторитарність, демонстративність) [50].

Соціально-психологічним чинником є також зміна суспільного статусу професії вчителя. Трансформація освітніх цінностей, інформаційна відкритість та доступність знань через цифрові ресурси змінюють роль учителя як носія інформації. Відбувається зсув до функцій фасилітатора, наставника, модератора навчального процесу. За відсутності психологічної готовності до таких змін у частини педагогів може виникати відчуття втрати професійної значущості, що посилює ризик деформаційних проявів.

Важливо враховувати й соціальну підтримку як ресурсний фактор. Підтримка з боку колег, адміністрації, родини та професійної спільноти

виконує буферну функцію щодо стресу та сприяє збереженню психологічного благополуччя. Дефіцит підтримки, навпаки, підсилює ізолюваність і сприяє закріпленню негативних професійних установок [51].

Таким чином, соціально-психологічні чинники формування професійної деформації педагогів охоплюють систему міжособистісних відносин, групову динаміку, рольові очікування, соціальний статус професії та рівень соціальної підтримки. Їх взаємодія визначає якість професійного середовища та може виступати як каталізатором деформаційних змін, так і важливим ресурсом профілактики професійного виснаження й збереження професійної ідентичності педагога.

Отже, професійна діяльність учителя середньої школи є психологічно складною та багатовимірною системою, що поєднує інтелектуальну, емоційну, комунікативну та організаційну складові. Її специфіка визначається інтенсивною міжособистісною взаємодією, високою відповідальністю за результати навчально-виховного процесу, рольовою багатофункціональністю та постійною необхідністю адаптації до змін освітнього середовища. Емоційна насиченість педагогічної праці, потреба в ефективній саморегуляції, управлінні класом та підтриманні професійної мотивації створюють як умови для особистісного зростання і самореалізації, так і потенційні ризики розвитку професійного стресу, емоційного вигорання та деформаційних змін. Усвідомлення психологічних особливостей педагогічної діяльності є необхідною передумовою для подальшого аналізу чинників формування професійної деформації та розробки заходів її профілактики.

1.4. Структура, прояви та наслідки професійної деформації у вчителів

Професійна діяльність педагога характеризується високим рівнем соціальної відповідальності, інтенсивною міжособистісною взаємодією,

емоційним навантаженням та необхідністю постійного самоконтролю. За умов тривалого перебування в напруженому професійному середовищі можливе формування специфічних особистісних змін, що отримали назву професійної деформації. У педагогічній сфері такі зміни мають особливу значущість, оскільки безпосередньо впливають на якість освітнього процесу, психологічний клімат у колективі та особистісний розвиток учнів.

У наукових дослідженнях (зокрема у працях Євген Климов, Віктор Бодров, Ганс Сельє, Крістіна Маслач) професійна деформація розглядається як багатовимірне явище, що охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти.

У структурі професійної деформації вчителя доцільно виокремлювати такі складові:

1. Когнітивний компонент – стійкі зміни у професійному мисленні, формування шаблонності суджень, схильність до категоричності, зниження гнучкості мислення. Педагог може сприймати будь-яку ситуацію крізь призму дисципліни та контролю.

2. Емоційний компонент – емоційне виснаження, зниження емпатійності, розвиток цинізму або байдужості до переживань учнів. Найчастіше цей компонент пов'язують із феноменом емоційного вигорання, концептуалізованим у працях Крістіни Маслач.

3. Поведінковий компонент – авторитарність, формалізація взаємодії, підвищена вимогливість або, навпаки, професійна апатія.

4. Мотиваційно-ціннісний компонент – трансформація професійних цінностей, зниження внутрішньої мотивації, орієнтація виключно на формальні показники діяльності [12].

Таким чином, професійна деформація має системний характер і відображає комплексні зміни особистості вчителя під впливом професійного середовища.

У педагогічній практиці професійна деформація проявляється у різних формах:

- домінування директивного стилю спілкування;
- стереотипізація учнів (формування «ярликів»);
- зниження толерантності до індивідуальних відмінностей;
- емоційна холодність або дратівливість;
- формалізація педагогічного процесу;
- перенесення професійної ролі у сферу особистого життя (рольова ригідність) [13].

Особливо небезпечним є поєднання професійної деформації з синдромом емоційного вигорання, що посилює психоемоційне виснаження, сприяє розвитку психосоматичних порушень і професійної дезадаптації.

Наслідки професійної деформації можна розглядати на трьох рівнях:

1. Індивідуальний рівень – зниження психологічного благополуччя вчителя, хронічний стрес, тривожність, розвиток психосоматичних розладів, професійна стагнація.

2. Міжособистісний рівень – погіршення взаємин з учнями, колегами та батьками, формування конфліктності, зниження рівня довіри у колективі.

3. Соціально-професійний рівень – зниження якості освітнього процесу, професійна дезадаптація, підвищення ризику звільнення або професійного вигорання [9].

В умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєнного стану та підвищеного психоемоційного навантаження на педагогів, проблема професійної деформації набуває особливої актуальності. Профілактика цього явища передбачає системну психологічну підтримку вчителів, розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування рефлексивної культури та створення сприятливого психологічного клімату в закладі освіти.

Отже, професійна деформація вчителя є складним багатокomпонентним процесом, що охоплює когнітивні, емоційні, поведінкові та ціннісні зміни особистості та має суттєві наслідки як для самого педагога, так і для освітнього середовища в цілому.

Висновки до розділу 1

У даному розділі було здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми професійної деформації вчителів середньої школи в контексті сучасних психологічних підходів. Узагальнення наукових джерел дозволяє сформулювати такі висновки.

1. Професійна деформація розглядається в сучасній психологічній науці як складне, багатовимірне явище, що виникає внаслідок тривалого впливу професійної діяльності на особистість. Вона проявляється у стійких змінах когнітивної, емоційної, мотиваційної, поведінкової та ціннісно-сміслової сфер. У межах діяльнісного, індивідуального та феноменологічного підходів підкреслюється, що професійна діяльність може виступати як чинником розвитку, так і джерелом деструктивних трансформацій особистості.

2. Теоретичний аналіз показав, що професійна деформація не є тотожною професійному вигоранню, хоча останнє становить один із її ключових компонентів. Якщо емоційне вигорання відображає переважно емоційно-енергетичний аспект виснаження, то професійна деформація охоплює ширший спектр змін, включаючи стереотипізацію мислення, ригідність установок, трансформацію професійних цінностей та зниження рефлексивності.

3. Професійна діяльність учителя середньої школи має низку психологічних особливостей, що підвищують ризик розвитку деформаційних змін: належність до професій типу «людина – людина», інтенсивна міжособистісна взаємодія, висока емоційна залученість, багатофункціональність ролей, підвищена соціальна відповідальність, відкладений характер результатів діяльності та постійні зміни освітнього середовища. Сукупність цих характеристик зумовлює значне психоемоційне навантаження та хронічний професійний стрес.

4. Формування професійної деформації педагогів зумовлюється

взаємодією зовнішніх (організаційних, соціально-економічних, управлінських) та внутрішніх (індивідуально-психологічних) чинників. До провідних суб'єктивних детермінант належать рівень емоційної стійкості, особливості мотивації професійної діяльності, ригідність мислення, стиль саморегуляції, рівень емоційного інтелекту та копінг-стратегії. Об'єктивні фактори включають стиль керівництва, психологічний клімат колективу, соціальний статус професії, матеріально-технічні умови та обсяг навантаження.

5. Структура професійної деформації має поетапний характер розвитку: від початкових ситуативних негативних психічних станів і компенсаторних реакцій до формування стійких деструктивних особистісних змін, що впливають на професійну ефективність і міжособистісну взаємодію. На ранніх етапах окремі зміни можуть виконувати адаптивну функцію, однак за умов тривалого перевантаження вони трансформуються у стійкі деформаційні риси.

6. Теоретичний аналіз підтвердив доцільність розгляду професійної деформації вчителів у взаємозв'язку з емоційним вигоранням, мотиваційною сферою, емоційним інтелектом та психічними станами. Саме комплексний підхід дозволяє глибше розкрити психологічні механізми її формування та визначити потенційні предиктори деформаційних змін.

Отже, здійснений теоретичний аналіз створює концептуальне підґрунтя для проведення емпіричного дослідження психологічних аспектів професійної деформації у вчителів середньої школи, визначення рівня її проявів та виявлення статистичних взаємозв'язків із показниками емоційного вигорання, мотивації, емоційного інтелекту та психічних станів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ У ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

2.1. Методи та організація дослідження

Емпіричне дослідження психологічних аспектів професійної деформації у вчителів середньої школи здійснювалося відповідно до логіки наукового пошуку та структури кваліфікаційної роботи. Організація дослідження передбачала послідовну реалізацію підготовчого, констатувального та аналітичного етапів і ґрунтувалася на принципах наукової об'єктивності, системності, добровільності участі, конфіденційності та етичності психодіагностичної процедури.

Дослідження проводилось на базі ГО «КС «MeTa», яка співпрацює з Ліцеєм №19 м. Житомира. У дослідженні взяли участь 25 педагогічних працівників, з них 16 жінок (64 %) та 9 чоловіків (36 %). Вік респондентів становив від 44 до 57 років, що дозволяє віднести вибірку до категорії педагогів зрілого віку з тривалим професійним стажем. Такий віковий діапазон є методично виправданим, оскільки саме у період стабілізації професійної діяльності можуть накопичуватися ознаки емоційного виснаження, знижуватися рівень професійної мотивації та посилюватися ригідність поведінкових стратегій.

Формування вибірки здійснювалося за принципом добровільної участі. Усі досліджувані були поінформовані про мету та завдання дослідження, мали можливість відмовитися від участі на будь-якому етапі. Анонімність відповідей забезпечувалася відсутністю персоніфікованих даних у бланках опитування.

Методологічною основою дослідження стали:

- положення психології професійної діяльності;
- концепція професійного (емоційного) вигорання;

- теорії внутрішньої та зовнішньої мотивації професійної діяльності;
- сучасні підходи до вивчення емоційного інтелекту як ресурсу особистісної регуляції;
- положення диференційної психології щодо психічних станів особистості.

Відповідно до структури професійної деформації як багатовимірного психологічного феномена було обрано комплекс методик, що дозволяють дослідити її емоційний, мотиваційний та особистісно-регулятивний компоненти:

- 1) «Методика діагностики професійної деформації особистості педагога» (С. Андрєєв, В. Орел);
- 2) «Професійне (емоційне) вигорання» К. Маслач, С. Джексон;
- 3) Методика «Мотивація професійної діяльності» К.Замфір у модифікації А. Реана;
- 4) Тест «Емоційний інтелект» Н. Холла;
- 5) Методика «Самооцінки психічних станів» Г. Айзенка.

Дослідження здійснювалося у декілька послідовних етапів:

1. Підготовчий етап – визначення мети, завдань, формування вибірки, добір психодіагностичних методик.

2. Констатувальний етап – безпосереднє проведення тестування. Дослідження проводилося у груповій формі в умовах навчального закладу. Загальна тривалість обстеження становила 60–80 хвилин.

3. Аналітичний етап – обробка та інтерпретація результатів.

Для аналізу результатів застосовувалися:

- методи описової статистики (визначення середніх значень, відсоткових показників);
- порівняльний аналіз;
- кореляційний аналіз з метою встановлення взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання, мотивації, емоційного інтелекту та психічних станів.

Рівень статистичної значущості приймався на рівні $p \leq 0,05$.

Кількісна обробка результатів дозволила виявити структуру проявів професійної деформації, а якісний аналіз – інтерпретувати психологічний зміст виявлених закономірностей.

Розглянемо послідовно використані методики.

«Методика діагностики професійної деформації особистості педагога» містить 69 тверджень. Для відповідей піддослідних пропонується дихотомічна шкала, піддослідні повинні погодитися чи ні з пропонованими твердженнями. Показником профдеформації особи служила сума всіх балів, які були отримані відповідно до ключа та переведені згідно з таблицею норм у стіни.

Методика передбачає оцінювання п'яти структурних компонентів професійної деформації: авторитарності, формалізації професійної взаємодії, емоційної відстороненості, професійної ригідності та професійної агресивності (домінантності). За результатами обробки визначаються показники за кожною окремою шкалою, а також розраховується інтегральний індекс професійної деформації, що відображає загальний рівень її вираженості (низький, середній або високий).

Високі показники за окремими шкалами свідчать про наявність стійких деформаційних тенденцій у професійній поведінці педагога, що можуть проявлятися у посиленні жорсткості стилю взаємодії, зниженні емпатійності, формалізації спілкування з учнями та колегами, а також у підвищенні ригідності та домінантності. Низькі показники інтерпретуються як відсутність або слабка вираженість деформаційних проявів і збереження гнучкості, емоційної чутливості та професійної рефлексивності. Інтегральний індекс дозволяє здійснити комплексну оцінку рівня професійної деформації та визначити групи педагогів із різним ступенем ризику її розвитку.

Методика діагностики рівня емоційного вигорання «Професійне (емоційне) вигорання» К. Маслач, С. Джексона, адаптований Н. Водоп'яною була розроблена та вперше апробована у 1986 році американською соціальною психологинею, професоркою Крістіна Маслач. В її основу покладено

трикомпонентну модель синдрому професійного вигорання, яка включає такі складові: емоційне виснаження (9 позицій), деперсоналізацію (5 позицій) та редукцію особистісних досягнень (8 позицій). Кількісна обробка результатів передбачає підрахунок сумарних балів за кожною шкалою: чим вищі отримані показники, тим більш вираженими є прояви професійного вигорання.

Опитувальник містить 22 твердження, на основі відповідей на які розраховуються показники за трьома основними шкалами: «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація» та «Редукція професійних досягнень».

Шкала «Емоційне виснаження» відображає рівень психоемоційного перенапруження, що виникає у процесі виконання професійних обов'язків, і характеризує ступінь втрати емоційних ресурсів. Саме цей компонент розглядається як центральний у структурі синдрому професійного вигорання.

Шкала «Деперсоналізація» фіксує тенденції до емоційного відчуження, формалізації міжособистісної взаємодії, байдужості або негативного ставлення до суб'єктів професійного спілкування. Вона відображає зростання дистанційованості та зниження особистісної включеності у професійну діяльність.

Шкала «Редукція професійних досягнень» характеризує ступінь зниження суб'єктивного відчуття компетентності, ефективності та професійної результативності. Вона дає змогу оцінити, наскільки особистість сприймає власні досягнення як значущі, а також чи відчуває задоволення від виконання професійних завдань і власної продуктивності.

Згідно з інтерпретаційною моделлю авторів, виділяють три рівні сформованості синдрому – низький, середній і високий. Кожному з них відповідає певна інтенсивність та специфіка симптомів, що відображають ступінь емоційного виснаження, відчуження у професійній взаємодії та зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності.

Методика «*Мотивація професійної діяльності*» К. Замфір у модифікації А. Реана призначена для аналізу особливостей мотиваційної сфери фахівців, зокрема представників соціономічних професій. Вона дозволяє визначити структуру професійної мотивації та співвідношення її основних складових.

У межах методики виокремлюються три провідні типи мотивації:

- внутрішня мотивація, за якої діяльність має самостійну цінність і приносить задоволення незалежно від зовнішніх заохочень;
- зовнішня позитивна мотивація, що пов'язана з орієнтацією на соціальне визнання, престиж, кар'єрне зростання або матеріальні стимули;
- зовнішня негативна мотивація, зумовлена прагненням уникнути осуду, покарання чи інших небажаних наслідків.

Внутрішня мотивація формується тоді, коли професійна діяльність сприймається як значуща сама по собі та задовольняє потреби самореалізації. Натомість зовнішня мотивація орієнтована на досягнення результатів, що лежать поза межами безпосереднього змісту роботи. При цьому позитивні зовнішні стимули, як правило, сприяють більшій продуктивності та професійному задоволенню, ніж негативні.

Методика дає змогу оцінити не лише загальний рівень професійної мотивації, а й визначити баланс між внутрішніми та зовнішніми мотивами, що впливають на ефективність діяльності та рівень задоволеності працею.

Дослідження здійснюється за низкою показників, серед яких: орієнтація на професійну діяльність як таку, матеріальна винагорода, прагнення кар'єрного зростання, уникнення критики з боку керівництва чи колег, уникнення санкцій або неприємних ситуацій, потреба в соціальному визнанні та повазі, задоволення від процесу і результатів роботи, а також можливості самореалізації у професійній сфері.

Для оцінювання значущості кожного мотиву використовується п'ятибальна шкала, де:

- 1 бал – мінімальний рівень значущості;
- 2 бали – низький рівень значущості;
- 3 бали – середній рівень;
- 4 бали – високий рівень;
- 5 балів – максимально виражений рівень значущості мотиву.

Отримані результати дозволяють здійснити кількісний і якісний аналіз

мотиваційної структури особистості та визначити домінуючі спонукальні чинники професійної активності.

Діагностичний тест *«Емоційний інтелект»* Н. Холл призначений для оцінювання рівня розвитку емоційного інтелекту особистості. Методика широко застосовується як у психологічних дослідженнях, так і в практиці управління персоналом, зокрема у сфері добору, оцінювання та розвитку кадрів.

Концептуально тест ґрунтується на уявленні про емоційний інтелект як інтегративну характеристику, що включає сукупність здібностей до усвідомлення, регуляції та використання емоцій у процесі міжособистісної взаємодії та професійної діяльності. Загальний показник емоційного інтелекту визначається шляхом підрахунку балів за п'ятьма шкалами, які відображають ключові компоненти даного феномена. За процедурою проведення тест є стандартизованим опитувальником, подібним за структурою до інших бланкових методик, зокрема інструментів оцінювання емоційного вигорання та професійної мотивації.

У структурі методики виокремлюються такі шкали:

1. Емоційна обізнаність;
2. Управління власними емоціями;
3. Самомотивація;
4. Емпатія;
5. Управління емоціями інших людей.

Емоційна обізнаність передбачає здатність людини усвідомлювати власні переживання, розпізнавати їх причини та диференціювати емоційні стани. Вищий рівень цього показника свідчить про кращу рефлексію внутрішнього досвіду.

Управління власними емоціями характеризує спроможність регулювати інтенсивність переживань, знижувати напруження, зберігати емоційну рівновагу та гнучко реагувати на зміну ситуації.

Самомотивація відображає здатність спрямовувати власну поведінку

шляхом свідомого використання емоційних ресурсів, підтримувати активність і наполегливість у досягненні цілей.

Емпатія визначає рівень розуміння емоційних станів інших людей, уміння співпереживати та надавати емоційну підтримку.

Управління емоціями інших людей передбачає здатність впливати на емоційний фон взаємодії, сприяти формуванню конструктивної атмосфери спілкування та врегульовувати емоційно напружені ситуації.

Оцінювання відповідей здійснюється за шестибальною шкалою від -3 до $+3$, де:

- -3 бали – повна незгода з твердженням;
- -2 бали – переважна незгода;
- -1 бал – часткова незгода;
- $+1$ бал – часткова згода;
- $+2$ бали – переважна згода;
- $+3$ бали – повна згода.

Отримані результати дають змогу визначити як інтегральний рівень емоційного інтелекту, так і ступінь розвитку окремих його компонентів. Це дозволяє виявити сильні та проблемні аспекти емоційної сфери особистості, що має значення для професійної ефективності, міжособистісної взаємодії та особистісного зростання.

Методика «*Самооцінка психічних станів*» Ганс Айзенк застосовується з метою визначення особливостей актуального емоційного та особистісного стану людини. Вона була розроблена відомим британським психологом німецького походження у другій половині XX століття. Г. Айзенк відомий як автор факторної теорії особистості та дослідник інтелекту, зокрема розробник популярних тестів для вимірювання рівня IQ.

Методика передбачає оцінювання чотирьох основних психічних станів:

– тривожність, що розглядається як емоційне напруження, пов'язане з очікуванням небезпеки або невизначеності, і може проявлятися у відчуттях

занепокоєння, страху чи внутрішньої нестабільності;

- фрустрація, яка виникає у ситуаціях перешкоджання досягненню значущих цілей або задоволенню потреб і супроводжується переживаннями розчарування, роздратування чи безсилля;

- агресивність, що характеризує схильність до ворожих реакцій, конфліктної поведінки або негативних установок щодо інших;

- ригідність, яка відображає труднощі адаптації до нових умов, негнучкість мислення та поведінки, небажання змінювати усталені способи реагування.

Опитувальник містить 40 тверджень. До кожного з них респондент обирає один із трьох варіантів відповіді: «Згоден», «Не згоден» або «Згоден, але не зовсім», орієнтуючись на власні переживання та поведінкові особливості. Отримані результати дозволяють визначити рівень вираженості кожного з чотирьох психічних станів та здійснити їх подальший кількісний і якісний аналіз. Повний текст опитувальника подано в Додатку Д.

Застосування комплексу взаємодоповнюючих психодіагностичних методик та статистичних процедур дозволило забезпечити наукову валідність і надійність отриманих результатів, а також створити емпіричну основу для подальшого аналізу психологічних аспектів професійної деформації у вчителів середньої школи.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

З метою перевірки висунутої гіпотези було здійснено кількісний та якісний аналіз результатів емпіричного дослідження психологічних аспектів професійної деформації у вчителів середньої школи. Обробка отриманих даних проводилася відповідно до ключів кожної методики з подальшим визначенням рівнів вираженості досліджуваних показників та встановленням статистичних взаємозв'язків між ними.

На першому етапі аналізу було визначено рівень професійної деформації за методикою С. Андрєєва та В. Орла, що дозволило встановити інтегральний показник деформації та ступінь вираженості її окремих компонентів: авторитарності, формалізації професійної взаємодії, емоційної відстороненості, професійної ригідності та агресивності. Кількісний аналіз результатів дослідження здійснювався шляхом обчислення інтегрального індексу професійної деформації та показників за п'ятьма шкалами: авторитарність, формалізація професійної взаємодії, емоційна відстороненість, професійна ригідність та професійна агресивність (домінантність).

Отримані результати засвідчили, що інтегральний індекс професійної деформації у вибірці з 25 педагогів варіює від 19 до 60 балів.

- мінімальне значення – 19 балів;
- максимальне значення – 60 балів;
- середнє арифметичне (M) ≈ 40 балів.

Отримане середнє значення свідчить про загалом середній рівень професійної деформації у досліджуваній групі.

За рівнями вираженості показники розподілилися таким чином:

- низький рівень (до 30 балів) – 6 осіб (24 %);
- середній рівень (31–50 балів) – 10 осіб (40 %);
- високий рівень (понад 50 балів) – 9 осіб (36 %).

Таким чином, у 76 % педагогів виявлено середній або високий рівень професійної деформації, що свідчить про наявність у більшості досліджуваних певних деформаційних тенденцій, сформованих у процесі професійної діяльності.

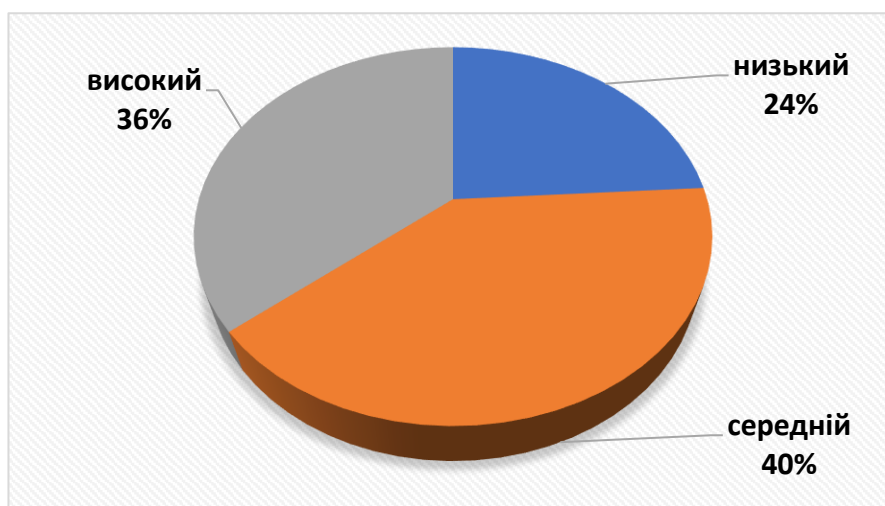


Рис. 2.1. Рівень інтегрального показника професійної деформації

Для визначення домінуючих деформаційних проявів було проаналізовано середні значення за кожною шкалою.

Середні показники становлять:

- авторитарність – 7,6 бала;
- формалізація професійної взаємодії – 8,4 бала;
- емоційна відстороненість – 8,1 бала;
- професійна ригідність – 9,4 бала;
- професійна агресивність (домінантність) – 7,0 бала.

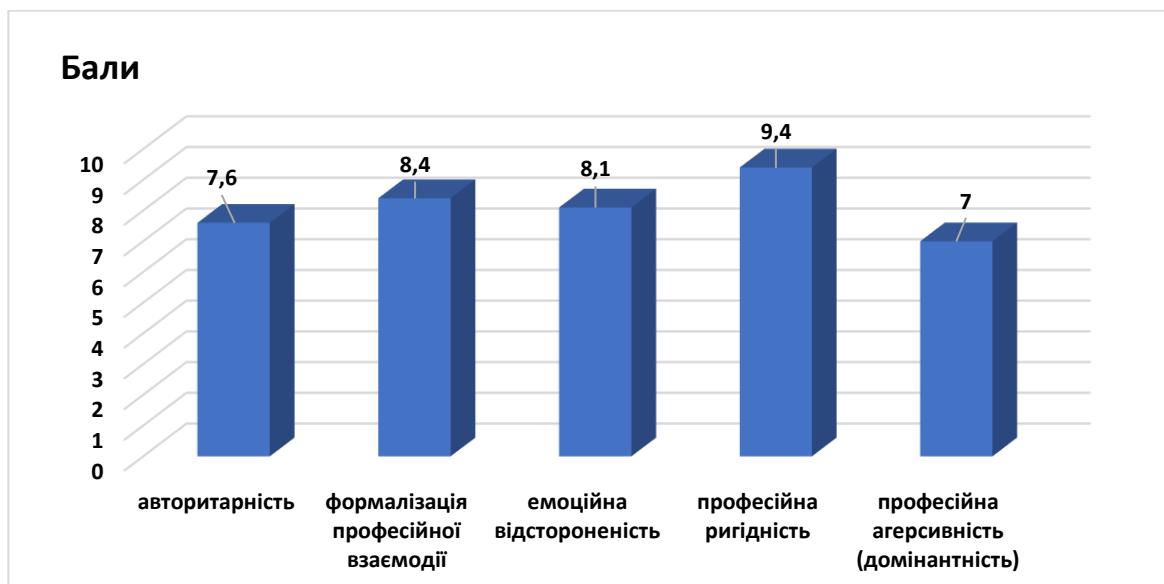


Рис. 2.2. Структура професійної деформації (за шкалами)

Отримані результати дозволяють зробити такі висновки.

Найбільш вираженим компонентом у структурі професійної деформації є професійна ригідність. Підвищений рівень цього показника свідчить про тенденцію до зниження гнучкості мислення та поведінки, труднощі в адаптації до змін освітнього середовища, схильність до використання усталених, інколи стереотипних професійних стратегій.

Відносно високими є також показники формалізації професійної взаємодії та емоційної відстороненості. Це може виявлятися у зменшенні особистісної включеності у педагогічний процес, послабленні емоційного контакту з учнями та домінуванні інструментально-рольового стилю спілкування.

Показник авторитарності має помірний рівень вираженості, що свідчить про наявність тенденцій до жорсткішого контролю, але без крайніх форм домінування у більшості досліджуваних.

Найменш вираженим компонентом є професійна агресивність (домінантність), що може свідчити про відсутність відкрито конфліктних або ворожих форм взаємодії у більшості педагогів, хоча у групі з високим інтегральним показником цей компонент значно посилюється.

У групі з високим рівнем професійної деформації спостерігається одночасне підвищення всіх шкальних показників, особливо професійної ригідності, формалізації взаємодії та емоційної відстороненості. Це свідчить про комплексний характер деформаційних змін.

У педагогів із середнім рівнем деформації прояви мають помірний характер і не носять системного характеру.

У групі з низьким рівнем деформації зберігається гнучкість професійної поведінки, емоційна включеність та адаптивність у взаємодії.

Отримані результати дозволяють констатувати, що професійна деформація у вчителів середньої школи має багатокомпонентний характер і проявляється переважно через підвищення професійної ригідності, формалізацію педагогічної взаємодії та емоційну відстороненість. Висока частка педагогів із середнім та високим рівнем деформації підтверджує

актуальність дослідження психологічних чинників, пов'язаних із цим феноменом, та обґрунтовує необхідність подальшого аналізу їх взаємозв'язків із емоційним вигоранням, мотивацією професійної діяльності, емоційним інтелектом і психічними станами.

На другому етапі здійснено аналіз показників емоційного вигорання за методикою К. Масlach і С. Джексон, що дало змогу визначити рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Результати дослідження за методикою представлено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати опитування за методикою «Емоційне вигорання»

К. Масlach і С. Джексон

Рівень прояву	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція професіоналізму	Коефіцієнт загального рівня вигорання
низький	8%	16%	16%	16%
середній	44%	44%	36%	36%
високий	48%	40%	48%	48%

Показники емоційного виснаження варіюють від 14 до 54 балів. Середнє арифметичне значення становить приблизно 40 балів, що відповідає підвищеному рівню емоційного виснаження у вибірці.

Понад половина педагогів демонструє високі значення за даною шкалою (52%), що свідчить про значне психоемоційне навантаження, пов'язане з професійною діяльністю.

Показники деперсоналізації коливаються від 2 до 30 балів. Середній показник становить близько 18 балів, що відповідає середньому рівню проявів емоційного відчуження. У 40% педагогів спостерігається підвищена тенденція до формалізації взаємодії та зниження особистісної включеності у професійне спілкування.

Показники редукції професійних досягнень мають значний розмах – від 4 до 47 балів. Середнє значення становить приблизно 32 бали. Високі значення за цією шкалою у 48% респондентів свідчать про зниження відчуття професійної компетентності, сумніви у власній ефективності та зменшення задоволення результатами праці.

Коефіцієнт загального рівня вигорання коливається від 0,2 до 1,0. Середній показник становить приблизно 0,62, що відповідає середньо-високому рівню сформованості синдрому емоційного вигорання у досліджуваній групі. По групі досліджуваних коефіцієнт загального рівня вигорання має середні та високі показники у 48% досліджуваних і лише у 12% він низький. Таким чином, майже половина вибірки демонструє високий рівень емоційного вигорання.

Отримані результати свідчать про те, що провідним компонентом синдрому у досліджуваних педагогів є емоційне виснаження. Це вказує на значне накопичення психоемоційної втоми, зниження енергетичного ресурсу та переживання перевантаженості професійними обов'язками.

Показники деперсоналізації мають помірну вираженість, що може проявлятися у тенденції до емоційного дистанціювання, формалізації взаємодії з учнями та колегами.

Редукція професійних досягнень у частини педагогів набуває значної інтенсивності, що свідчить про зниження самооцінки професійної ефективності та послаблення мотиваційної складової діяльності.

Високий відсоток педагогів із підвищеним коефіцієнтом загального рівня вигорання підтверджує наявність у вибірці стійких ознак професійного виснаження, що потенційно може виступати психологічним чинником формування професійної деформації.

Далі для дослідження структури професійної мотивації педагогів було застосовано методику К. Замфір у модифікації Анатолій Реан, яка дозволяє визначити співвідношення внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної

мотивації та зовнішньої негативної мотивації, а також встановити тип мотиваційного комплексу.

Показники внутрішньої мотивації у вибірці варіюють від 2,0 до 4,0 бала. Середнє значення становить приблизно 2,9 бала, що відповідає помірному рівню внутрішньої мотивації. Це свідчить про те, що для частини педагогів (20%) професійна діяльність має особистісну значущість і приносить задоволення, однак у більшості респондентів (80%) внутрішні мотиви не є домінуючими.

Показники зовнішньої позитивної мотивації коливаються від 2,0 до 3,3 бала. Середнє значення становить приблизно 2,5 бала. Цей результат свідчить про помірну орієнтацію педагогів на соціальне визнання, кар'єрне зростання та матеріальні стимули. По групі досліджуваних переважають середні показники у 84% респондентів.

Показники зовнішньої негативної мотивації варіюють від 2,0 до 5,0 бала.

Середнє значення становить приблизно 3,8 бала, що є найвищим серед трьох мотиваційних компонентів. Отриманий результат вказує на домінування мотивів уникнення – прагнення запобігти критиці, покаранням або негативній оцінці з боку керівництва чи колег у 48% досліджуваних, середній у 40% і низький лише у 12% педагогів.

За результатами розподілу мотиваційних комплексів встановлено:

- оптимальний мотиваційний комплекс (переважання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації) – у 2 осіб (8 %);
- неоптимальний мотиваційний комплекс (домінування зовнішньої негативної мотивації) – у 23 осіб (92 %).

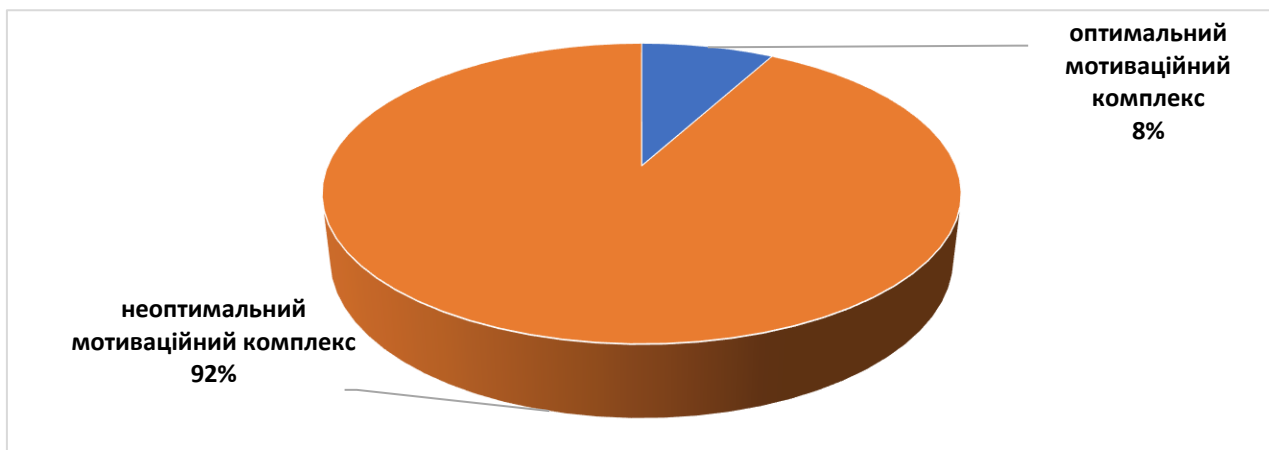


Рис. 2.3. Розподіл мотиваційних комплексів серед педагогів

Таким чином, переважна більшість педагогів демонструє неоптимальний мотиваційний профіль, що характеризується орієнтацією на уникнення негативних наслідків, а не на внутрішню професійну самореалізацію.

Отримані дані свідчать про те, що у структурі професійної мотивації досліджуваних педагогів домінують зовнішні регулятори поведінки, зокрема мотиви уникнення критики та покарання. Така мотиваційна спрямованість може знижувати суб'єктивну задоволеність професійною діяльністю та сприяти накопиченню емоційного напруження.

Помірний рівень внутрішньої мотивації свідчить про наявність у частини педагогів інтересу до змісту діяльності та можливостей самореалізації, однак ці мотиви не є провідними.

Низька частка оптимального мотиваційного комплексу вказує на певну дисгармонію мотиваційної структури, що потенційно може виступати психологічним чинником формування професійної деформації та емоційного вигорання.

Якісний аналіз додаткових шкал методики К. Замфір засвідчує, що у структурі професійної мотивації педагогів переважають мотиви уникнення критики та покарань, тоді як мотиви самореалізації, кар'єрного зростання та внутрішнього задоволення мають менш виражений характер.

Домінування зовнішніх негативних стимулів може сприяти формуванню хронічного професійного напруження, зниженню суб'єктивної задоволеності діяльністю та виступати психологічним чинником розвитку емоційного вигорання і професійної деформації.

Окремо здійснено оцінювання рівня емоційного інтелекту (Н. Холл) та показників психічних станів (Г. Айзенк), що дозволило виявити ресурсні та ризикові особистісні характеристики педагогів.

Результати дослідження оцінювання рівня емоційного інтелекту (Н. Холл) представлено на рис. 2.4.

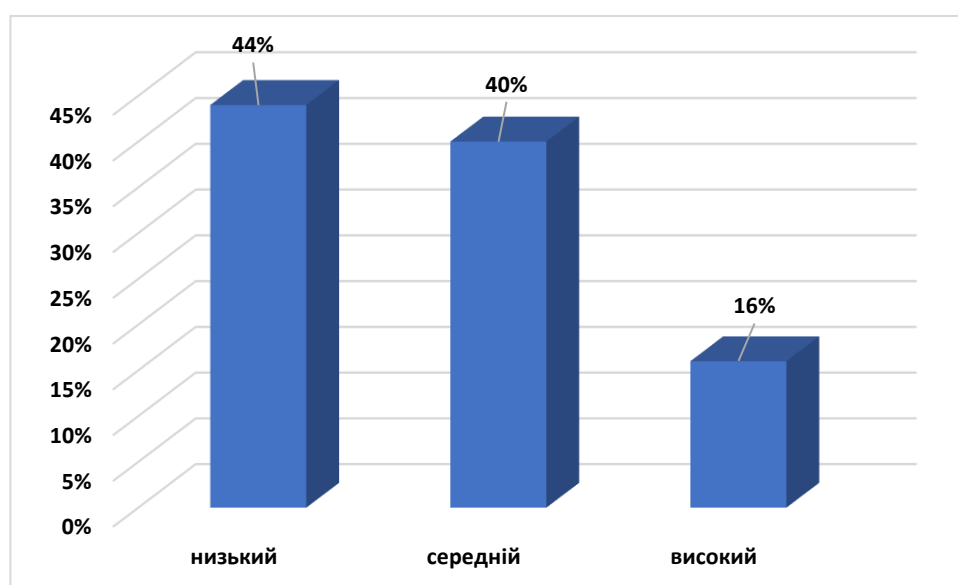


Рис. 2.4. Розподіл респондентів за рівнем емоційного інтелекту

Отримані дані свідчать про неоднорідність розвитку емоційного інтелекту у педагогів середньої школи. Значна частина респондентів (40%) демонструє середній рівень сформованості емоційних компетенцій, що дозволяє їм здійснювати професійну діяльність без суттєвих труднощів у сфері міжособистісної взаємодії.

Разом з тим 44 % педагогів мають низький рівень емоційного інтелекту, що може проявлятися у недостатній емоційній саморегуляції, зниженій гнучкості реагування та обмежених емпатійних здібностях. У контексті професійної діяльності це може виступати чинником підвищеної вразливості до стресу та розвитку емоційного вигорання.

Високий рівень емоційного інтелекту (16 %) свідчить про сформованість емоційної компетентності, здатність до ефективної саморегуляції та конструктивної взаємодії з учнями й колегами, що може виступати ресурсним фактором профілактики професійної деформації.

Остання методика, яка була застосована у нашій роботі – це методика Г. Айзенка, результати якої представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл респондентів за показниками методики Г. Айзенка

	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Низький	8%	16%	20%	24%
Середній	28%	36%	40%	36%
Високий	64%	48%	40%	40%

Як видно з табл. 2.2, Найбільш вираженим психічним станом у вибірці є тривожність: 64 % педагогів мають високий рівень цього показника. Це свідчить про постійне емоційне напруження, підвищену чутливість до професійних труднощів, переживання невизначеності та відповідальності. Такий показник може виступати значущим фактором ризику формування емоційного вигорання.

Високий рівень фрустрації зафіксовано у 48 % респондентів, що вказує на часті переживання розчарування, незадоволеності умовами професійної діяльності або результатами праці. Наявність значної частки педагогів із середнім і високим рівнем фрустрації свідчить про потенційне накопичення внутрішнього напруження.

Показники агресивності розподілені відносно рівномірно між середнім і високим рівнями (по 40%). Це може вказувати на тенденцію до зростання внутрішньої напруженості та можливу схильність до конфліктних реакцій у частини педагогів, особливо в умовах перевантаження.

Показник ригідності має високий рівень у 40 % респондентів, що свідчить про труднощі адаптації до змін, схильність до стереотипізації

поведінки та зниження гнучкості мислення. У контексті професійної діяльності це може ускладнювати реагування на нові освітні вимоги та сприяти формуванню професійної деформації.

Виявлена структура психічних станів підтверджує доцільність подальшого аналізу їх взаємозв'язків із показниками емоційного вигорання та рівнем професійної деформації, що дозволить перевірити висунуту гіпотезу дослідження.

На завершальному етапі було проведено кореляційний аналіз для встановлення статистично значущих взаємозв'язків між рівнем професійної деформації та показниками емоційного вигорання, мотивації професійної діяльності, емоційного інтелекту й психічних станів. Значущі кореляційні зв'язки подано у табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Значущі кореляційні зв'язки

Назва параметрів	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$
Інтегральний індекс професійної деформації – Емоційне виснаження	-	0,68
Інтегральний індекс професійної деформації - Деперсоналізація	-	0,59
Інтегральний індекс професійної деформації – Коефіцієнт загального рівня вигорання	-	0,72
Інтегральний індекс професійної деформації – Редукція професійних досягнень	0,40	-
Інтегральний індекс професійної деформації – Зовнішня негативна мотивація	-	0,52
Інтегральний індекс професійної деформації – Внутрішня мотивація	-0,46	-
Інтегральний індекс професійної деформації – Оптимальний мотиваційний комплекс	-0,41	-
Інтегральний індекс професійної деформації – Управління власними емоціями	-	-0,58
Інтегральний індекс професійної деформації – Емпатія	-	-0,61
Інтегральний індекс професійної деформації – Загальний індекс емоційного інтелекту	-	0,61
Інтегральний індекс професійної деформації – Тривожність	-	0,63

Інтегральний індекс професійної деформації – Фрустрація	-	0,55
Інтегральний індекс професійної деформації – Ригідність	-	0,60
Інтегральний індекс професійної деформації – Агресивність	0,48	-

Отримані результати підтверджують висунуту гіпотезу про те, що рівень професійної деформації у вчителів середньої школи статистично пов'язаний із:

- підвищеним рівнем емоційного вигорання;
- домінуванням зовнішньої негативної мотивації;
- низьким рівнем емоційного інтелекту;
- високими показниками тривожності, фрустрації та ригідності.

Найбільш вагомими психологічними чинниками, пов'язаними з рівнем професійної деформації, виступають емоційне виснаження, загальний рівень вигорання, тривожність та знижений рівень емоційної саморегуляції.

Таким чином, гіпотеза дослідження отримала емпіричне підтвердження.

Висновки до розділу 2

У другому розділі кваліфікаційної роботи було здійснено емпіричне дослідження психологічних аспектів професійної деформації у вчителів середньої школи та проведено комплексний аналіз отриманих результатів.

1. Організація дослідження відповідала вимогам наукової об'єктивності, системності та етичності. Для діагностики професійної деформації та пов'язаних із нею психологічних характеристик було застосовано комплекс взаємодоповнюючих методик, що дозволило охопити емоційний, мотиваційний і особистісно-регулятивний компоненти професійної діяльності педагогів.

2. За результатами діагностики професійної деформації встановлено, що 76 % педагогів мають середній або високий рівень її вираженості. Найбільш вираженим компонентом у структурі деформації є професійна ригідність, що виявляється у зниженні гнучкості мислення, труднощах адаптації до змін та схильності до стереотипізації професійної поведінки. Значущими також є формалізація професійної взаємодії та емоційна відстороненість.

3. Дослідження емоційного вигорання засвідчило, що майже половина педагогів демонструє високий рівень емоційного виснаження та загального коефіцієнта вигорання. Провідним компонентом синдрому є емоційне виснаження, що свідчить про накопичення психоемоційної втоми та зниження ресурсності особистості.

4. Аналіз мотиваційної структури показав домінування зовнішньої негативної мотивації (орієнтація на уникнення критики та покарання) при помірно вираженій внутрішній мотивації. У 92 % респондентів виявлено неоптимальний мотиваційний комплекс, що свідчить про дисгармонію мотиваційної сфери та може виступати чинником професійної деформації.

5. Дослідження емоційного інтелекту виявило, що 44 % педагогів мають низький рівень його розвитку. Недостатня сформованість навичок емоційної саморегуляції та емпатії може підвищувати вразливість до стресу та ускладнювати конструктивну професійну взаємодію.

6. Оцінювання психічних станів показало високий рівень тривожності (64 %), фрустрації (48 %), а також значну поширеність ригідності та агресивності. Такий психоемоційний фон створює передумови для накопичення напруження та розвитку професійного виснаження.

7. Кореляційний аналіз підтвердив статистично значущі зв'язки між інтегральним показником професійної деформації та:

- емоційним виснаженням і загальним рівнем вигорання;
- зовнішньою негативною мотивацією;
- низьким рівнем емоційного інтелекту;
- підвищеними показниками тривожності, фрустрації та ригідності.

8. Отримані результати емпірично підтвердили висунуту гіпотезу про те, що рівень професійної деформації у вчителів середньої школи статистично пов'язаний з рівнем емоційного вигорання та особливостями їх професійної мотивації, емоційного інтелекту і психічних станів.

Таким чином, професійна деформація педагогів має комплексний характер і формується під впливом взаємопов'язаних емоційних, мотиваційних та особистісних чинників. Отримані результати створюють емпіричну основу для розробки практичних психологічних рекомендацій щодо профілактики та зниження проявів професійної деформації, що становитиме зміст наступного розділу роботи.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ

3.1. Обґрунтування програми профілактики професійної деформації

Результати теоретичного аналізу наукових джерел і проведеного емпіричного дослідження засвідчили наявність у частини педагогів ознак емоційного вигорання, підвищеної тривожності, ригідності поведінкових стратегій, зниження рівня професійної мотивації та задоволеності працею. Виявлені тенденції підтверджують необхідність цілеспрямованого психологічного впливу, спрямованого на попередження подальшого розвитку деформаційних процесів та корекцію вже наявних негативних змін у структурі особистості вчителя.

Програма профілактики професійної деформації вчителів розробляється з урахуванням специфіки педагогічної діяльності, її високої емоційної насиченості, постійної відповідальності за результати навчально-виховного процесу та необхідності багаторівневої комунікативної взаємодії. В основу програми покладено ідею своєчасного виявлення чинників ризику професійної деформації та формування у педагогів ресурсів психологічної стійкості, що забезпечують збереження їхнього професійного та особистісного потенціалу.

Метою програми є створення психологічних умов для попередження розвитку професійної деформації та корекції її проявів шляхом активізації внутрішніх ресурсів особистості вчителя, розвитку рефлексивних умінь, формування навичок емоційної саморегуляції та конструктивної професійної взаємодії.

До основних завдань програми належать:

- підвищення рівня обізнаності педагогів щодо сутності, причин і проявів професійної деформації;

- розвиток навичок самоспостереження та самодіагностики психоемоційного стану;
- формування вмій конструктивного подолання професійних стресів і конфліктів;
- розвиток емоційної компетентності, емпатії та толерантності у професійній взаємодії;
- сприяння формуванню позитивної професійної ідентичності та підтримці внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності;
- оптимізація стилю професійного спілкування та зниження проявів ригідності й авторитарності.

Структурно програма передбачає кілька взаємопов'язаних блоків. Перший – діагностичний – спрямований на визначення рівня вираженості ознак професійної деформації, емоційного вигорання, тривожності, ригідності, задоволеності професійною діяльністю. Його результати дозволяють індивідуалізувати подальшу роботу та визначити групи підвищеного ризику.

Другий блок – психоосвітній – має на меті формування у педагогів цілісного уявлення про механізми виникнення професійної деформації, її стадії та можливі наслідки для особистісного розвитку й якості педагогічної діяльності. Усвідомлення проблеми розглядається як необхідна умова активізації мотивації до змін і самовдосконалення.

Третій блок – корекційно-розвивальний – передбачає проведення тренінгових занять, спрямованих на розвиток навичок емоційної саморегуляції, стресостійкості, конструктивної комунікації та рефлексії. У межах цього блоку використовуються методи групової дискусії, рольового моделювання професійних ситуацій, вправи на розвиток усвідомлення власних емоцій і поведінкових реакцій, техніки релаксації та відновлення психоемоційного ресурсу.

Четвертий блок – рефлексивно-підсумковий – орієнтований на аналіз отриманого досвіду, оцінювання індивідуальних змін, закріплення

сформованих навичок та визначення перспектив подальшого професійного саморозвитку. Особлива увага приділяється формуванню установки на постійне самовдосконалення та підтримання психологічного благополуччя як складової професійної компетентності вчителя.

Принципами реалізації програми виступають добровільність участі, системність і послідовність впливу, активність суб'єкта, конфіденційність отриманої інформації, індивідуалізація підходів, а також орієнтація на розвиток, а не лише на усунення негативних проявів. Важливою умовою ефективності є створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі та підтримка адміністрації закладу освіти.

Очікуваними результатами впровадження програми є зниження рівня емоційного виснаження, зменшення проявів ригідності та авторитарності у професійній взаємодії, підвищення рівня рефлексивності, професійної задоволеності та внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності. У довгостроковій перспективі це сприятиме зміцненню психологічного здоров'я педагогів, підвищенню якості освітнього процесу та формуванню гуманістично орієнтованого освітнього середовища.

3.2. Програма тренінгу профілактики професійної деформації педагогів

З метою практичної реалізації визначених у п. 3.1 психологічних умов профілактики професійної деформації було розроблено програму соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток особистісних ресурсів педагогів, формування навичок емоційної саморегуляції та оптимізацію професійної взаємодії.

Програма має комплексний характер і поєднує психоосвітній, діагностичний, корекційно-розвивальний та рефлексивний компоненти. Її зміст орієнтований на активізацію внутрішніх ресурсів особистості вчителя,

розвиток професійної самосвідомості, зниження рівня емоційного виснаження та попередження формування стереотипізованих моделей професійної поведінки.

Мета тренінгу:

Формування психологічної стійкості педагогів, профілактика та корекція проявів професійної деформації шляхом розвитку рефлексивності, емоційної компетентності та конструктивних стратегій професійної взаємодії.

Завдання тренінгу:

- підвищення рівня обізнаності щодо феномену професійної деформації та її наслідків;
- розвиток навичок самодіагностики психоемоційного стану;
- формування вмінь емоційної саморегуляції та управління стресом;
- розвиток емпатії та толерантності у професійному спілкуванні;
- оптимізація стилю педагогічної взаємодії;
- зміцнення позитивної професійної ідентичності.

Організаційні параметри програми:

Форма роботи: груповий соціально-психологічний тренінг.

Кількість учасників: 10–15 осіб.

Тривалість програми: 24 академічні години.

Кількість занять: 6 занять по 4 академічні години (1–2 рази на тиждень).

Методи роботи: міні-лекції, групові дискусії, вправи на саморефлексію, рольові ігри, аналіз професійних ситуацій, техніки релаксації, арт-терапевтичні елементи, вправи на розвиток емпатії та командної взаємодії.

Структура тренінгової програми

Заняття 1. Усвідомлення професійної ролі та ризиків деформації

Мета: формування розуміння сутності професійної деформації та її ознак.

Основні елементи:

- знайомство, визначення очікувань;
- вправи на актуалізацію професійної ідентичності;

- міні-лекція про механізми професійної деформації;
- групове обговорення професійних труднощів;
- рефлексія.

Заняття 2. Емоційне вигорання та психоемоційні ресурси педагога

Мета: розвиток навичок розпізнавання емоційного виснаження та відновлення ресурсного стану.

Основні елементи:

- самодіагностика емоційного стану;
- аналіз індивідуальних «стрес-тригерів»;
- техніки дихальної релаксації;
- вправи на відновлення психологічного ресурсу;
- формування індивідуального плану самопідтримки.

Заняття 3. Розвиток емоційної компетентності

Мета: формування навичок усвідомлення, прийняття та конструктивного вираження емоцій.

Основні елементи:

- вправи на ідентифікацію власних емоцій;
- рольові ситуації «складної педагогічної взаємодії»;
- тренування емпатійного слухання;
- аналіз способів реагування у конфліктних ситуаціях.

Заняття 4. Конструктивні стратегії професійної взаємодії

Мета: оптимізація стилю спілкування та подолання авторитарних тенденцій.

Основні елементи:

- діагностика індивідуального стилю взаємодії;
- вправи на розвиток асертивності;
- моделювання педагогічних конфліктів;
- відпрацювання конструктивних моделей поведінки.

Заняття 5. Рефлексія та професійне саморозвиток

Мета: розвиток професійної самосвідомості та формування установки на самовдосконалення.

Основні елементи:

- вправи «Мій професійний шлях»;
- аналіз особистих цінностей у професії;
- визначення ресурсів професійного зростання;
- формування індивідуальної програми саморозвитку.

Заняття 6. Інтеграція досвіду та підсумкова рефлексія

Мета: закріплення сформованих навичок та оцінювання ефективності участі у тренінгу.

Основні елементи:

- повторна самодіагностика;
- групове обговорення особистісних змін;
- визначення перспектив застосування отриманих навичок у професійній діяльності;
- підсумкова рефлексія.

Очікувані результати впровадження програми

У результаті реалізації тренінгової програми передбачається:

- зниження рівня емоційного виснаження;
- зменшення проявів професійної ригідності;
- підвищення рівня рефлексивності;
- розвиток навичок емоційної саморегуляції;
- оптимізація професійної комунікації;
- підвищення задоволеності професійною діяльністю.

Таким чином, запропонована програма тренінгу є практичним інструментом профілактики та корекції професійної деформації педагогів і спрямована на підтримку їхнього психологічного здоров'я та професійної ефективності.

3.3. Рекомендації для адміністрації, практичних психологів та педагогів закладів освіти

Ефективна профілактика та корекція професійної деформації педагогів потребує системного підходу, що передбачає узгоджену взаємодію адміністрації закладу освіти, практичного психолога та самих педагогічних працівників. Професійна деформація не є виключно індивідуальною проблемою окремого вчителя, а формується під впливом організаційних, соціально-психологічних і особистісних чинників. Саме тому профілактичні заходи повинні реалізовуватися на кількох рівнях: організаційному, груповому та індивідуальному.

1. Рекомендації для адміністрації закладів освіти

1. Формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі шляхом підтримки відкритої комунікації, взаємоповаги та партнерської взаємодії.

2. Запроваджувати систематичні заходи психологічної підтримки педагогів (тренінги, семінари, супервізії, групи професійної взаємопідтримки).

3. Забезпечувати оптимальний розподіл педагогічного навантаження з урахуванням індивідуальних можливостей і стажу роботи працівників.

4. Створювати умови для професійного розвитку та підвищення кваліфікації, що сприяє підтриманню професійної мотивації та позитивної ідентичності педагога.

5. Сприяти розвитку культури визнання професійних досягнень, морального заохочення та підтримки ініціативності.

6. Впроваджувати механізми регулярного моніторингу психоемоційного стану педагогів з дотриманням принципів конфіденційності.

7. Підтримувати баланс між вимогливістю та турботою про психологічне благополуччя працівників.

2. Рекомендації для практичних психологів закладів освіти

1. Проводити регулярну психодіагностику рівня професійного вигорання, тривожності, стресостійкості та задоволеності професійною діяльністю.
2. Організовувати тренінгові програми з розвитку емоційної компетентності, навичок саморегуляції та конструктивної комунікації.
3. Надавати індивідуальні консультації педагогам, які демонструють ознаки емоційного виснаження або професійної ригідності.
4. Розробляти та впроваджувати профілактичні програми з урахуванням специфіки конкретного педагогічного колективу.
5. Проводити просвітницьку роботу щодо природи професійної деформації, її ознак і шляхів подолання.
6. Сприяти формуванню навичок рефлексії та самоспостереження як інструментів самопідтримки.
7. Виступати посередником у врегулюванні професійних конфліктів.

3. Рекомендації для педагогів

1. Розвивати навички саморефлексії та регулярно аналізувати власний емоційний стан і професійні реакції.
2. Використовувати техніки емоційної саморегуляції (дихальні вправи, релаксація, тайм-менеджмент, відновлення ресурсів).
3. Підтримувати баланс між професійною діяльністю та особистим життям.
4. Уникати надмірної ідентифікації з професійною роллю та зберігати різноманітність соціальних ролей.
5. Розвивати навички конструктивного вирішення конфліктів та асертивної поведінки.
6. Підвищувати рівень професійної компетентності через самоосвіту та участь у професійних спільнотах.
7. Звертатися по психологічну допомогу у випадку тривалого емоційного виснаження або зниження мотивації.

Таким чином, профілактика професійної деформації педагогів має бути безперервним процесом, інтегрованим у систему управління закладом освіти та професійного розвитку працівників. Комплексне впровадження запропонованих рекомендацій сприятиме збереженню психологічного здоров'я педагогів, підвищенню їхньої професійної ефективності та формуванню гуманістично орієнтованого освітнього середовища.

Висновки до розділу 3

У даному розділі було обґрунтовано психологічні умови профілактики та корекції професійної деформації вчителів, розроблено програму тренінгу та сформульовано практичні рекомендації для різних суб'єктів освітнього процесу.

На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження встановлено, що у частини педагогів наявні ознаки емоційного вигорання, підвищеної тривожності, ригідності поведінкових стратегій, зниження професійної мотивації та задоволеності працею. Це підтвердило необхідність розроблення комплексної програми профілактики, спрямованої не лише на усунення негативних проявів, а й на розвиток особистісних ресурсів педагогів.

Нами визначено концептуальні засади програми профілактики професійної деформації. Обґрунтовано її мету, завдання, принципи та структуру. Програма побудована за системним принципом і включає діагностичний, психоосвітній, корекційно-розвивальний та рефлексивно-підсумковий блоки. Така структура забезпечує поєднання діагностики, формування усвідомлення проблеми, розвитку навичок саморегуляції та закріплення позитивних особистісних змін.

Розроблено та представлено зміст тренінгової програми, що виступає практичним інструментом реалізації визначених психологічних умов. Розроблена програма має чітко визначені мету, завдання, організаційні параметри та структуровану систему занять. Її зміст спрямований на розвиток емоційної компетентності, рефлексивності, асертивності, конструктивних стратегій професійної взаємодії та формування позитивної професійної ідентичності. Очікуваними результатами впровадження тренінгу є зниження рівня емоційного виснаження, ригідності та авторитарності, підвищення професійної задоволеності та психологічної стійкості педагогів.

Підготовлено практичні рекомендації для адміністрації закладів освіти, практичних психологів та педагогів. Підкреслено, що профілактика

професійної деформації повинна здійснюватися на організаційному, груповому та індивідуальному рівнях. Визначено необхідність створення сприятливого соціально-психологічного клімату, впровадження системи психологічної підтримки, моніторингу психоемоційного стану педагогів та розвитку культури професійного самовдосконалення.

Отже, запропонована система роботи має цілісний характер, поєднує особистісно-орієнтований та організаційний підходи й може бути впроваджена у діяльність закладів освіти з метою збереження психологічного здоров'я педагогів та підвищення ефективності освітнього процесу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній магістерській роботі було здійснено комплексне теоретико-емпіричне дослідження феномену професійної деформації педагогів у контексті сучасних соціально-освітніх трансформацій.

У ході виконання магістерської роботи було досягнуто поставленої мети – теоретично обґрунтовано та емпірично досліджено психологічні аспекти професійної деформації у вчителів середньої школи, визначено її структуру, чинники формування та розроблено систему психологічних рекомендацій щодо профілактики.

1. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що професійна деформація є складним багатовимірним феноменом, який формується внаслідок тривалого впливу професійної діяльності на особистість і проявляється у стійких змінах когнітивної, емоційної, мотиваційної, поведінкової та ціннісно-смислової сфер. У роботі уточнено зміст поняття професійної деформації в педагогічному контексті як комплексу деструктивних особистісних трансформацій, що виникають під впливом хронічного професійного стресу, емоційного перевантаження та особливостей організаційного середовища.

2. Встановлено, що педагогічна діяльність, як діяльність типу «людина – людина», характеризується високою емоційною насиченістю, рольовою багатозадачністю, постійною відповідальністю та інтенсивною міжособистісною взаємодією. Саме ці характеристики створюють як умови для професійної самореалізації, так і підвищують ризик розвитку професійної деформації за відсутності належних психологічних ресурсів та підтримки.

3. Узагальнення наукових підходів дозволило визначити, що професійна деформація має поетапний характер розвитку: від початкових змін у психоемоційній сфері до формування стійких особистісних рис, що впливають на стиль професійної взаємодії, рівень рефлексивності та мотивації. Доведено, що емоційне вигорання виступає важливим, але не єдиним компонентом

професійної деформації, оскільки остання охоплює ширший спектр особистісних трансформацій.

4. У результаті емпіричного дослідження встановлено статистично значущі взаємозв'язки між рівнем професійної деформації та показниками емоційного вигорання, особливостями професійної мотивації, рівнем емоційного інтелекту та психічними станами педагогів. Отримані дані підтвердили висунуту гіпотезу про наявність системного взаємозв'язку між досліджуваними змінними.

5. Виявлено, що підвищений рівень емоційного виснаження, зниження внутрішньої професійної мотивації, недостатній розвиток емоційного інтелекту та підвищена тривожність виступають психологічними предикторами професійної деформації вчителів. Водночас сформованість навичок емоційної саморегуляції, рефлексивності та позитивна професійна ідентичність можуть виконувати захисну функцію.

6. На основі отриманих результатів було теоретично обґрунтовано та розроблено програму профілактики професійної деформації, яка передбачає поєднання діагностичного, психоосвітнього, корекційно-розвивального та рефлексивного компонентів. Запропонована тренінгова програма спрямована на розвиток емоційної компетентності, стресостійкості, конструктивних стратегій професійної взаємодії та формування внутрішніх ресурсів особистості педагога.

7. Розроблені практичні рекомендації для адміністрації, практичних психологів та педагогів закладів освіти мають системний характер і орієнтовані на створення сприятливого соціально-психологічного клімату, удосконалення системи психологічного супроводу та підтримку професійного розвитку педагогів.

8. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для ранньої діагностики проявів професійної деформації, розроблення програм профілактики емоційного вигорання,

удосконалення системи психологічного супроводу педагогічних працівників та впровадження заходів з підвищення їхньої психологічної компетентності.

9. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у розширенні вибірки дослідження, порівняльному аналізі професійної деформації педагогів різних вікових та стажевих груп, а також у вивченні впливу цифровізації освітнього середовища та воєнних соціально-психологічних чинників на динаміку професійних деформацій.

Таким чином, проведене дослідження підтвердило складний системний характер професійної деформації вчителів середньої школи, довело значущість емоційного вигорання, мотиваційної сфери, емоційного інтелекту та психічних станів як її психологічних детермінант та обґрунтувало необхідність комплексного психопрофілактичного підходу до збереження психологічного здоров'я педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І.Ф. Психологічні особливості особистості з проявами професійної деформації. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2020. Вип. 2. С. 35-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dnchpu_2020_2_8
2. Астремська І.В. Детермінанти професійних деформацій та деструкцій. Modern scientific researches. 2018. № 1(04-02), С. 100-106.
3. Беляєва Е.Ф. Професійна деформація викладача вищої школи. Наукові записки кафедри педагогіки. 2010. Вип. 24. С. 25-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkgp_2010_24_5
4. Березка С.В. Проблеми висвітлення феномену деформацій у науковій літературі. Молодий вчений. 2015. № 4(3). С. 88-91. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_4\(3\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_4(3)_23)
5. Березка С.В. Психологічні витoki деформацій особистості. Молодий вчений. 2015. № 9(2). С. 120-123. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_9\(2\)_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_9(2)_31)
6. Березовська Л.І. Професійне вигорання як форма професійної деформації працівників організацій. Актуальні проблеми психології. 2014. Т. 1, Вип. 41. С. 66-70. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2014_1_41_14
7. Беляєва Е.Ф. Професійна деформація викладача вищої школи. Наукові записки кафедри педагогіки. 2010. Вип. 24. С. 25-32. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkgp_2и010_24_5
8. Білова М.Е., Коваль Г.Ш., Дорошенко К.Ю. Психологічний феномен професійної деформації особистості: теоретичний аспект. Габітус. 2022. Вип. 4. С. 114-118.
9. Билиця І.О. Шляхи попередження та усунення наслідків професійної деформації. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Юриспруденція. 2019. Вип. 37. С. 168-170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_jur_2019_37_44

- 10.Бобро Н.В. Професійна деформація як соціальне явище: теоретичні аспекти дослідження. Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2009. Вип. 45. С. 230-235. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2009_45_36
- 11.Варій М.Й. Загальна психологія: підруч. для студ. психол. і пед. спец. ВНЗ / Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Центр учбової літератури, 2007. 967с.
- 12.Гафнер В. Професійна деформація та професійна компетентність педагога. ОБЖ. Основи безпеки життя. 2004.№10. С. 22-24.
- 13.Говорун М.В. Диференціація понять «професійне вигорання» та «професійна деформація» в діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: збірник наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. № 19. С. 226-229.
- 14.Гомонюк В.О. Особливості професійних деформацій керівників. Психологія і соціологія. Психологія праці. URL: http://www.rusnauka.com/21_NNP_2010/Psihologia/70674.doc.htm (дата звернення: 02.01.2026).
- 15.Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000.
- 16.Журавльова Л. П. Психологічні умови розвитку професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. 2011. Т. 14, № 3. С. 45-52.
- 17.Забродський О. М. Психологія професійної діяльності : навч. посіб. Київ : ВД «Освіта України», 2017. 312 с.
- 18.Ільєнко, М.М., Пузіков, Д.О. Професійне «вигорання» фахівців соціальної роботи: фактори, зміст, шляхи запобігання та подолання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей*. Київ: Університет «Україна». 2008. С. 306-309.
- 19.Карамушка Л. М. Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості. Київ : Педагогічна думка, 2017. 280 с.

- 20.Каширина Є.В. Соціально-психологічні чинники професійних деформацій у фахівців соціономічного профілю: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.05 / Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2017. 302 с.
- 21.Кирбят'єв О. Професійна деформація особистості працівника правоохоронного органу як причина неналежного виконання своїх обов'язків. Юридичний вісник. 2019. Вип. 4. С. 204-210.
- 22.Кирилишен В. 11 видів професійних деформацій педагога та управлінця. Управління освітою. 2018. № 7. URL: <https://osvita.ua.com/2018/08/65951/> (дата звернення: 05.01.2026).
- 23.Кісіль З.Р. Професійна деформація працівників органів внутрішніх справ України: історіографія та феноменологія. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. 2014. Вип. 2. С. 33-44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2014_2_6
- 24.Козерацький Г.В. Феномен професійної деформації особистості педагога: причини, шляхи профілактики і подолання. Правова держава. 2014. № 18. С. 144-150. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prav_2014_18_29
- 25.Ковтун А. Ю. Емоційне вигорання науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів під час військового стану. Там само. С. 65-66.
- 26.Кризи в житті особистості та суспільства : матер. міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. С. Б. Кузікової. Полтава : Астроя, 2019. 477 с.
- 27.Лапіна М.Д. Програма соціально-психологічного тренінгу профілактики й корекції професійної деформації та вигорання фахівців із соціальної роботи. Габітус. 2020. Вип. 19. С. 225-229.
- 28.Лічман С. Особливості професійної деформації особистості вихователя дошкільного закладу. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v4/i10/13.pdf> (дата звернення: 28.12.2025).
- 29.Майтак Т.М. До проблеми педагогічної агресії як особистісно-професійної деформації сучасного вчителя. Актуальні проблеми психології в закладах

- освіти. 2013. С. 202-210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akprpzo_2013_2013_33
30. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. С. 450-472.
 31. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія. К.: Національна академія внутрішніх справ України. 1996.
 32. Мельничук О.А. Професійна деформація як ризик для психічного здоров'я. Збірник наукових праць. 2019. Вип. 4. С. 124-130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znp_2019_4_18.
 33. Мокряк А.Г. Профілактика професійної деформації соціальних працівників територіальних центрів для людей похилого віку: соціально-педагогічний аспект. Вісник Харківської державної академії культури. 2009. Вип. 28. С. 218-225. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2009_28_28
 34. Мудрик А.Б. Психологічний аналіз особливостей прояву професійних деформацій особистості на різних етапах її професіоналізації. Проблеми сучасної психології. 2014. Вип. 23. С. 434-446.
 35. Оніщенко Н.В., Старик В.А., Тімченко О.В., Христенко В.Є. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія. Харків : НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2012. 149 с.
 36. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с.
 37. Пенькова Н.Є. Профілактики професійної деформації особистості як попередження віктимізації військовослужбовців Національної гвардії України. Південноукраїнський правничий часопис. Серія «Теоретичні та практичні аспекти забезпечення національної безпеки». 2022. № 4. Ч. 3. С. 238-244.

- 38.Петровська Т.В., Картузова А.А. Адаптаційна сфера особистості як фактор ризику професійної деформації. Зб. наук. праць ін.-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К., 2008. Т. 10, ч. 2. С. 381-388.
- 39.Пічкур О.А. Професійна деформація як соціально-психологічне явище: теоретичні основи, види та особливості. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2016. Вип. 7. С. 83-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkhdu_2016_7_19
- 40.Психологія кризових станів : навч.-метод. посіб. / уклад. Т. О. Перепеляк. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2022. 33 с.
- 41.Пузанов С.М. Професійна деформація та психологічні фактори, що її формують. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Психологія. 2017. Вип. 31. С. 169-172. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_ps_2017_31_39
- 42.Романовська О.Ю. Розвиток професійної деформації особистості: передумови та наслідки. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2016. Вип. 1. С. 94-98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvkhdu_2016_1_21
- 43.Самкова О.М. Емоційне вигорання як чинник професійної деформації [Електронний ресурс] / О. М. Самкова, О. С. Бовдир, О. О. Вельдбрехт // Габітус. 2021. Вип. 32. С. 156-159. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2021_32_29
- 44.Сенько І.І. Професійна деформація: сутність і чинники формування. Молодий вчений. 2016. № 7(1). С. 79-83. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_7\(1\)_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_7(1)_29)
- 45.Теслюк П.В. Професійна деформація особистості працівників пожежно-рятувальних підрозділів. Пожежна безпека: теорія і практика. 2013. № 14. С. 100-105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pbtp_2013_14_20
- 46.Троян О.С. Причини та форми професійної деформації соціальних працівників. Тернопіль, 2017. 90 с.

47. Ушаков В.В. Дослідження феномена професійної деформації. Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова. 2017. Вип. 2. С. 18-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpud_2017_2_3
48. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців:[монографія] / за наук. ред. А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. 220 с.
49. Чемодурова Ю.М. Проблема визначення соціально-психологічних компонентів професійної деформації особистості. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 242-245. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_49
50. Чемодурова Ю. М. Проблема визначення соціально-психологічних компонентів професійної деформації особистості // *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки.* — 2013. — Т. 2, Вип. 10. — С. 312-315.
51. Чемодурова Ю.М. Психологічні особливості формування професійної деформації керівника в системі освіти. С. 1-5. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/Chemodurova.pdf (дата звернення: 12.01.2026).
52. Черкаська Є.Ф. Особливості психологічного здоров'я вчителя та його зв'язок із віком і досвідом роботи. Науковий вісник Харківського державного університету. Серія Психологічні науки. 2021. Вип. 3. С. 74-78.
53. Чухраєва Г.В. Психологічні особливості схильності до розвитку професійної деформації. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 2.12. С. 235-239. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2_12_45
54. Шевченко О.О. Дослідження професійної деформації як елемент професійної діяльності педагога. Актуальні проблеми психології. 2018. Т. 1, Вип. 46. С. 208-212. URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/ appsuh_2018_1_46_29

55. Beck J. S. Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. New York: Guilford Press, 2011. P. 36-41/
56. Backholm K., Idås T. Work-related Crisis Exposure, Psychological Trauma and PTSD in News Journalists. *European Journal of Psychotraumatology*. 2012. Vol. 3. Article 18388.
57. Bakker A. B., Demerouti E. Job Demands–Resources Model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22. P. 315-317.
58. Bonanno G. A. Loss, Trauma, and Human Resilience. *American Psychologist*. 2004. Vol. 59, No. 1. P. 20-28
59. Cannon W. B. The Wisdom of the Body. New York : W. W. Norton & Company, 1932. P. 24-35
60. Caplan G. Principles of Preventive Psychiatry. New York : Basic Books, 1964. 304 p.
61. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. P. 267-283.
62. Cohen S., Wills T. A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*. 1985. Vol. 98. P. 310-313.
63. Cullberg J. Crisis and Development. *Human Development*. 1984. Vol. 27. P. 45-53.
64. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
65. Eisenberger R., Huntington R., Hutchison S., Sowa D. Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*. 1986. Vol. 71. P. 502-504.
66. Freudenberger, H. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 1974. № 30, P. 159-165.
67. Frith G.H., Mims A. Burnout among special education paraprofessionals // *Teaching Exceptional Children*, 1985. № 1 (3). P. 225-227.
68. Hobfoll S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44, No. 3. P. 518-520.

- 69.Hobfoll S. E. Stress, Culture, and Community: The Psychology and Philosophy of Stress. New York : Plenum Press, 1998. 296 p.
- 70.Horowitz M. J. Stress Response Syndromes. New York : Jason Aronson, 1976. P. 31-47/
- 71.Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology. 1979. Vol. 37. P. 7-17.
- 72.Koval V., Pidluzhna S. Mental Resilience of Employees in Hazardous Work Conditions: Psychoemotional Challenges and Support Strategies. Public Administration and Law Review. 2025. Issue 1(21). P. 122-135.
- 73.Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York : Springer, 1984. 456 p.
- 74.Maddi S. R. Relevance of hardiness assessment and training to military resilience. Military Psychology. 2007. Vol. 19. P. 61-70.
- 75.Maslach C., Leiter M. P. The Truth About Burnout. San Francisco : Jossey-Bass, 1997. P. 28-41.
- 76.Maslach, C., Schaufeli, W.B. Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.). // Professional burnout: Recent developments in theory and research, 1993. P. 1-16.
- 77.Maddi S. R. Relevance of hardiness assessment and training to military resilience. Military Psychology. 2007. Vol. 19. P. 61-70.
- 78.Mitchell J. T., Bray D. Critical Incident Stress Management: A New Era and Standard of Care in Crisis Intervention. Ellicott City : International Critical Incident Stress Foundation, 2003. 367 p.
- 79.Perlman B., Hartman E. A. (1982). Burnout: Summary and future research // Human Relations, 1982. № 35(4), P. 283-305.
- 80.Roberts A. R. Seven-Stage Crisis Intervention Model. Brief Treatment and Crisis Intervention. 2005. Vol. 5, No. 4. P. 320-329.
- 81.Rogers C. R. A Way of Being. Boston : Houghton Mifflin, 1980. P. 115-123.
- 82.Selye H. Stress in Health and Disease. Boston : Butterworths, 1976. P. 129-142.
- 83.Selye H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1976. P. 15–23.

84. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement. *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25. P. 295-302
85. Schaufeli W. B., Taris T. W. A Critical Review of the Job Demands-Resources Model. *Work & Stress*. 2014. Vol. 22. P. 267-285.
86. Skinner E. A., Edge K., Altman J., Sherwood H. Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*. 2003. Vol. 129. P. 216-219.
87. Thoits P. A. Mechanisms linking social ties and support to physical and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*. 2011. Vol. 52. P. 148-150.

ДОДАТКИ