

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

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2026 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

на тему:

**«ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ»**

Виконав студент групи

ІН5-4-22-Б1ПС(4,0з)

спеціальності 053 «Психологія»

Золотаревський Дмитро Михайлович

Керівник: к. психол. н., доц.

Дідора М.І.

Рецензент:

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	8
1.1. Поняття синдрому емоційного вигорання та його структура.....	8
1.2. Психологічні чинники розвитку емоційного вигорання у професійній діяльності.....	11
1.3. Професійні та організаційні фактори вигорання у педагогів.....	14
Висновки до розділу 1.....	19
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ.....	21
2.1. Організація та методи дослідження.....	21
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних.....	25
2.3. Психологічні умови оптимізації професійного функціонування педагогів.....	34
2.4. Практичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання.....	39
Висновки до розділу 2.....	51
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ.....	62

ВСТУП

Актуальність теми: сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується високим рівнем соціальних, професійних та емоційних навантажень на педагогічних працівників. Умови реформування освіти, цифровізації навчального процесу, дистанційного формату роботи, а також вплив воєнного стану зумовлюють суттєве зростання психоемоційного напруження в діяльності вчителя. У зв'язку з цим проблема професійного вигорання педагогів набуває особливої наукової та практичної значущості.

Професійне вигорання розглядається як складний психологічний феномен, що формується внаслідок тривалого впливу хронічного стресу та проявляється у емоційному виснаженні, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Класичне трактування синдрому було запропоноване Г. Фрейденбергером [39], а системну трикомпонентну модель розробили К. Масlach і С. Джексон [45; 46]. Подальший розвиток концепції здійснювався у працях В. Шауфелі та Д. Енцмана [49], а також М. Лейтера [44], які розширили розуміння організаційних детермінант вигорання.

У педагогічній сфері проблему стресу та вигорання активно досліджував К. Кіріаку [43], який підкреслював специфічність професійних стресорів учителя. Метааналізи зарубіжних досліджень підтверджують високу поширеність синдрому серед педагогів та його зв'язок із професійною ефективністю [37; 47]. Встановлено, що ключовими чинниками виступають організаційний клімат, рівень професійної підтримки, самооцінка компетентності та самоефективність [38; 50].

В українській психологічній науці проблема професійного вигорання педагогів набула активного розвитку упродовж останніх років. Теоретико-методологічні засади дослідження синдрому розкрито у працях В. В. Бойка [2; 3], який запропонував діагностичну модель емоційного вигорання як механізму психологічного захисту в умовах хронічного стресу. Питання

діагностики та профілактики синдрому висвітлені у роботах Н. Є. Водоп'янової [6].

Соціально-психологічні чинники вигорання педагогів досліджували Н. М. Мирончук [21], І. І. Галецька [7], Л. О. Сушко [33], які підкреслюють значущість міжособистісних відносин, професійної підтримки та психологічного клімату колективу. Особистісні детермінанти синдрому аналізуються у працях С. В. Ситнік [32], А. Ю. Процюк [28], Т. В. Зайчикової [10], де акцентується роль рівня тривожності, емоційної регуляції, професійної мотивації та ціннісних орієнтацій.

В умовах воєнного стану проблема набула нових аспектів. Дослідження М. С. Міщенко [22] та С. Качмарчик, Л. Піскунової [13] демонструють зростання емоційного виснаження педагогів внаслідок невизначеності, загроз безпеці та підвищеного психоемоційного навантаження. Аналогічні тенденції простежуються і в контексті дистанційного навчання [31].

Важливим напрямом сучасних досліджень є вивчення психологічних ресурсів подолання вигорання. Концепція резильєнтності як захисного чинника розкрита у роботах А. К. Базиленко [1] та Т. М. Титаренко [34]. Психологічна стійкість та професійне благополуччя педагогів аналізуються О. І. Кононенко [15], І. С. Романенко [29], О. А. Шевчук [36]. Значення емоційного інтелекту як ресурсу професійної саморегуляції обґрунтовано О. М. Шевченко [35].

Попри значну кількість досліджень, проблема психологічних чинників розвитку синдрому емоційного вигорання у вчителів залишається актуальною з огляду на зміну соціального контексту професійної діяльності, трансформацію освітнього середовища та зростання вимог до особистості педагога. Необхідність системного аналізу поєднання індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та професійно-організаційних детермінант зумовлює подальші наукові пошуки.

Таким чином, актуальність теми дослідження визначається: по-перше, високою поширеністю синдрому емоційного вигорання серед педагогів; по-

друге, впливом сучасних соціальних викликів на психоемоційний стан вчителів; по-третє, необхідністю розробки ефективних психопрофілактичних програм, спрямованих на підвищення стресостійкості, резильєнтності та професійного благополуччя педагогічних працівників.

Мета дослідження: виявити психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у вчителів з різним стажем професійної діяльності.

Об'єкт дослідження: синдром емоційного вигорання у педагогічній діяльності.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву емоційного вигорання у вчителів із різним професійним стажем.

Гіпотеза дослідження: особливості прояву синдрому емоційного вигорання відрізняються у вчителів із різним стажем професійної діяльності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми вигорання.
2. Охарактеризувати специфіку педагогічної діяльності як стресогенного чинника.
3. Дослідити рівень вигорання у вчителів різних вікових та стажових груп.
4. Здійснити порівняльний аналіз отриманих результатів.
5. Розробити рекомендації щодо профілактики вигорання залежно від стажу роботи.

Організація та методи дослідження: емпіричне дослідження проводилося на базі Коднянського ліцею Станишівської сільської ради Житомирського району. Участь у дослідженні взяли 30 педагогів різного стажу роботи.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі психологічних чинників розвитку синдрому емоційного вигорання у вчителів з урахуванням сучасних умов професійної діяльності та освітніх трансформацій. У роботі уточнено взаємозв'язок між особистісними

характеристиками педагогів, рівнем їх стресостійкості та проявами емоційного виснаження, що розширює наукові уявлення про механізми формування вигорання у професії вчителя.

Теоретичне значення дослідження: теоретичне значення роботи полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у вчителів з різним стажем професійної діяльності. У дослідженні уточнено зміст та структуру поняття «емоційне вигорання» в контексті педагогічної діяльності, систематизовано сучасні підходи до визначення його детермінант.

Отримані результати доповнюють положення психології професійної діяльності, психології стресу та педагогічної психології щодо ролі індивідуально-психологічних та професійних чинників у розвитку вигорання. Дослідження сприяє розширенню наукових знань про специфіку проявів синдрому на різних етапах професійного становлення вчителя.

Практичне значення дослідження: практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів закладів освіти з метою своєчасної діагностики та профілактики емоційного вигорання педагогів.

Матеріали дослідження можуть бути використані для:

- розробки програм психологічного супроводу вчителів із різним стажем роботи;
- створення тренінгових програм розвитку стресостійкості та професійної саморегуляції;
- удосконалення системи психологічної підтримки педагогів у закладах освіти;
- підготовки методичних рекомендацій щодо профілактики емоційного виснаження.

Результати дослідження можуть бути впроваджені в освітній процес під час викладання дисциплін «Психологія професійної діяльності»,

«Психологія праці», «Педагогічна психологія», а також у практичну діяльність фахівців психологічної служби.

Методи дослідження: для досягнення мети та реалізації завдань дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів.

Структура роботи: кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1.1. Поняття синдрому емоційного вигорання та його структура

Проблема синдрому емоційного вигорання є однією з найбільш актуальних у сучасній психології професійної діяльності. Зростання інтенсивності праці, підвищення емоційного навантаження та відповідальності у професіях типу «людина – людина» зумовлюють підвищений ризик розвитку емоційного виснаження, що негативно впливає як на ефективність діяльності, так і на психічне здоров'я фахівця [16; 20]. В умовах постійних соціальних змін, реформування освітньої системи, зростання вимог до професійної компетентності та необхідності швидкої адаптації до нових форматів роботи проблема збереження психологічного благополуччя педагогів набуває особливої значущості.

Синдром емоційного вигорання розглядається як складний багатовимірний феномен, що формується поступово внаслідок хронічного професійного стресу. Його розвиток пов'язаний із тривалим емоційним напруженням, перевантаженням, відсутністю належної підтримки та обмеженими можливостями для відновлення психічних ресурсів. Вигорання не виникає раптово – воно є результатом накопичення негативних переживань, що супроводжуються зниженням мотивації, втратою інтересу до професійної діяльності та почуттям професійної неефективності.

Термін «burnout» уперше був використаний американським психіатром Г. Фрейденбергером для позначення стану фізичного та емоційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого перебування у напружених умовах професійної діяльності. Подальший розвиток концепції пов'язаний із роботами К. Маслач, яка розглядала емоційне вигорання як синдром, що включає три взаємопов'язані компоненти: емоційне виснаження,

деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Такий підхід дозволив структурувати явище та окреслити його психологічні механізми.

Сучасні дослідження підкреслюють, що емоційне вигорання є не лише індивідуальною проблемою, а й соціально зумовленим явищем, яке виникає в системі професійних взаємин. Воно відображає дисбаланс між вимогами професійної діяльності та ресурсами особистості, що необхідні для їх подолання. Особливої уваги ця проблема набуває у сфері освіти, де діяльність учителя пов'язана з постійною міжособистісною взаємодією, емоційною включеністю та високим рівнем відповідальності за результати навчально-виховного процесу [45; 46].

Емоційне виснаження розглядається як центральний компонент синдрому і проявляється у відчутті спустошеності, перевтоми, зниженні емоційного тону. Деперсоналізація характеризується формуванням байдужого, цинічного або формалізованого ставлення до суб'єктів професійної взаємодії. Редукція професійних досягнень виявляється у зниженні відчуття компетентності, втраті професійної мотивації та задоволення від роботи [45].

У працях В. Шауфелі та Д. Енцмана синдром емоційного вигорання трактується як результат тривалого дисбалансу між вимогами професійного середовища та ресурсами особистості [49]. Подібної позиції дотримується і С. Хобфолл, який у межах теорії збереження ресурсів підкреслює, що виснаження виникає внаслідок втрати або загрози втрати значущих психологічних ресурсів [42].

У вітчизняній психології проблема емоційного вигорання активно розробляється у межах психології праці та професійного розвитку. В. В. Бойко визначає емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи [2; 3]. Автор пропонує поетапну модель розвитку синдрому, що включає фазу напруження, фазу резистенції та фазу виснаження.

Н. Є. Водоп'янова розглядає вигорання як «специфічний вид професійної деформації, що формується внаслідок хронічного стресу та характеризується стійкими змінами у мотиваційній, емоційній та когнітивній сферах особистості» [6]. Аналогічну позицію займає М. С. Корольчук, який пов'язує розвиток синдрому з механізмами стресу та дезадаптації [16].

У сучасних українських дослідженнях акцент робиться на соціально-психологічних чинниках вигорання. Зокрема, Н. М. Мирончук підкреслює роль професійного середовища та міжособистісних взаємин у формуванні синдрому [21], а І. І. Галецька визначає емоційне вигорання педагогів як комплексний соціально-психологічний феномен, що виникає під впливом організаційних і особистісних факторів [7].

Особливу увагу науковці приділяють професійній специфіці синдрому у педагогічній діяльності. Т. П. Коваленко наголошує, що «професія вчителя передбачає постійне емоційне включення у взаємодію з учнями, батьками та колегами, що підвищує ризик хронічного перевантаження» [14]. О. В. Грицук підкреслює, що «емоційна насиченість педагогічної праці поєднується з високою відповідальністю та соціальними очікуваннями» [8].

Дослідження зарубіжних авторів підтверджують, що вигорання у вчителів пов'язане з рівнем професійної самоефективності, організаційним кліматом та психологічним благополуччям [41; 50]. Метааналізи свідчать про системний характер проблеми та її вплив на якість освітнього процесу [37; 47].

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що синдром емоційного вигорання є багатовимірним психологічним феноменом, який виникає внаслідок тривалого впливу професійного стресу та проявляється у структурній єдності емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Його розвиток зумовлюється взаємодією особистісних характеристик та особливостей професійного середовища, що особливо актуально для педагогічної діяльності як емоційно напруженої сфери професійної взаємодії.

1.2. Психологічні чинники розвитку емоційного вигорання у професійній діяльності

Синдром емоційного вигорання у педагогічній діяльності формується під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, серед яких провідне місце займають індивідуально-психологічні особливості особистості вчителя, специфіка професійної діяльності та соціально-організаційні умови праці. Багатофакторність даного феномену підкреслюється як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях [45; 49; 21].

Одним із ключових чинників розвитку вигорання є хронічний професійний стрес. Педагогічна діяльність передбачає постійну емоційну взаємодію з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, що створює ситуацію тривалого психоемоційного напруження. М. С. Корольчук зазначає, що «тривале перебування у стресогенному середовищі спричиняє виснаження адаптаційних механізмів особистості та призводить до дезадаптаційних проявів» [16]. Подібну позицію висловлює В. В. Бойко, який розглядає вигорання як «наслідок затяжної психотравмуючої ситуації у професійній сфері» [2; 3].

Вагомим чинником є особистісні характеристики вчителя. Дослідження свідчать, що підвищений рівень тривожності, емоційна нестійкість, знижена саморегуляція та недостатня сформованість навичок емоційного контролю сприяють більш швидкому формуванню емоційного виснаження [28; 32]. Натомість розвинений емоційний інтелект, здатність до рефлексії та конструктивної взаємодії виступають захисними ресурсами [35].

Окрему групу чинників становлять професійно-рольові особливості діяльності вчителя. Зауважується, що високий рівень відповідальності за результати навчання, необхідність постійного прийняття рішень, перевантаженість документацією та інтенсивний темп роботи сприяють накопиченню емоційної втоми [8; 14]. Т. В. Зайчикова підкреслює, що «неузгодженість між професійними очікуваннями та реальними умовами

праці може провокувати зниження мотивації та редукцію професійних досягнень» [10].

Суттєве значення мають соціально-психологічні чинники, зокрема характер міжособистісних відносин у колективі, стиль управління, рівень підтримки з боку адміністрації. Н. М. Мирончук зазначає, що «несприятливий психологічний клімат підвищує ризик формування деперсоналізації та професійної ізоляції» [21]. І. І. Галецька також наголошує на важливості соціальної підтримки як ресурсу профілактики вигорання [7].

У сучасних умовах особливої актуальності набувають зовнішні соціальні чинники, пов'язані з трансформацією освітнього середовища. Перехід до дистанційного навчання, цифровізація освітнього процесу та воєнний стан посилили психоемоційне навантаження на педагогів. М. С. Міщенко вказує на зростання рівня емоційного виснаження вчителів в умовах воєнної нестабільності [22], а С. Качмарчик і Л. Піскунова підкреслюють, що «постійне перебування у ситуації невизначеності підвищує ризик хронічного стресу» [13]. Аналогічні тенденції щодо впливу дистанційного навчання відзначає Ж. В. Сидоренко [31].

Водночас сучасні дослідження акцентують увагу на ролі психологічних ресурсів як чинників, що стримують розвиток вигорання. Концепція резильєнтності розглядається як здатність особистості зберігати внутрішню рівновагу та ефективність діяльності в умовах стресу [1; 34]. О. І. Кононенко пов'язує психологічну стійкість із «здатністю педагога до адаптації та саморегуляції» [15]. Розвинені механізми копіngu, внутрішня мотивація та усвідомленість професійних цінностей сприяють зниженню проявів емоційного виснаження [29; 36].

Зарубіжні дослідження переконливо доводять, що синдром емоційного вигорання формується під впливом як індивідуально-особистісних, так і організаційних чинників, причому їхній взаємозв'язок має системний характер. Особливу увагу в міжнародних наукових працях приділено ролі

професійної самоефективності, характеристикам освітнього середовища та впливу хронічних професійних стресорів.

Поняття самоефективності було введене в науковий обіг у межах соціально-когнітивної теорії А. Бандури, який довів, що віра людини у власну здатність успішно справлятися з професійними завданнями безпосередньо впливає на її мотивацію, емоційний стан і поведінкові стратегії подолання труднощів. У професійному контексті низький рівень самоефективності знижує впевненість у можливості впливати на результат діяльності, що призводить до відчуття безпорадності, хронічної напруги та емоційного виснаження. Емпіричні дослідження демонструють, що педагоги з низьким рівнем професійної самоефективності частіше повідомляють про симптоми емоційного виснаження та деперсоналізації, а також про зниження відчуття особистих досягнень [41]. Таким чином, суб'єктивне сприйняття власної компетентності виступає не лише ресурсом професійної стійкості, а й фактором ризику при його дефіциті.

Не менш вагомим чинником є організаційне середовище, зокрема так званий «шкільний клімат» у випадку педагогічної діяльності. Під цим поняттям розуміють систему міжособистісних взаємин, стиль керівництва, рівень підтримки з боку адміністрації, атмосферу довіри та співпраці, справедливість розподілу навантаження і визнання професійних досягнень. Дослідження показують, що несприятливий клімат – конфліктність у колективі, авторитарний стиль управління, відсутність підтримки, надмірна бюрократизація – значно підвищує ризик формування синдрому вигорання [38]. У таких умовах навіть фахівці з високою внутрішньою мотивацією поступово втрачають емоційні ресурси, що спричиняє розвиток хронічного стресу.

Варто підкреслити, що сучасні метааналізи міжнародних досліджень засвідчують системний характер впливу професійних стресорів на формування синдрому емоційного вигорання. Узагальнені дані свідчать, що ключовими предикторами виступають надмірне робоче навантаження,

рольова невизначеність, емоційна інтенсивність взаємодії з клієнтами чи учнями, дефіцит автономії та низький рівень соціальної підтримки [37; 47]. Виявлено, що поєднання високих вимог і низьких ресурсів є особливо небезпечним для психоемоційного стану працівників. У межах ресурсно-вимогової моделі професійної діяльності наголошується, що саме дисбаланс між вимогами та ресурсами зумовлює поступове виснаження, формування цинічного ставлення до професійної ролі та зниження професійної ефективності.

Додатково встановлено, що організаційні чинники можуть посилювати або, навпаки, пом'якшувати вплив особистісних характеристик. Наприклад, за умов підтримувального клімату навіть працівники з помірним рівнем самоефективності демонструють нижчий рівень емоційного виснаження. Натомість у несприятливому середовищі особистісні ресурси швидше вичерпуються, що підтверджує інтегративну природу синдрому.

Таким чином, психологічні чинники розвитку синдрому емоційного вигорання у вчителів мають багатовимірний характер і включають:

- індивідуально-психологічні особливості особистості;
- рівень стресостійкості та сформованість механізмів саморегуляції;
- професійно-рольові навантаження та організаційні умови діяльності;
- соціально-психологічний клімат колективу;
- зовнішні соціальні виклики.

Комплексний вплив зазначених чинників визначає специфіку розвитку синдрому на різних етапах професійного становлення вчителя та потребує системного підходу до його профілактики й подолання.

1.3. Професійні та організаційні фактори вигорання у педагогів

Синдром емоційного вигорання у педагогів формується під впливом комплексу професійних та організаційних чинників, які мають системний,

тривалий і кумулятивний характер. Специфіка педагогічної діяльності полягає в інтенсивній емоційній взаємодії, високому рівні соціальної відповідальності, необхідності постійного контролю власних емоцій та відповідності численним професійним вимогам. Саме тому освітня сфера традиційно розглядається як одна з найбільш уразливих щодо розвитку вигорання [4; 7; 15].

Професійні фактори вигорання безпосередньо пов'язані зі змістом педагогічної діяльності. Передусім йдеться про високе емоційне навантаження. Педагог щоденно взаємодіє з великою кількістю учнів, батьків, колег, адміністрації, що вимагає постійної емоційної включеності, емпатії, регуляції поведінки та підтримки дисципліни. Така діяльність належить до категорії «людина – людина», що характеризується підвищеним ризиком емоційного виснаження [6; 12]. Постійна необхідність демонструвати доброзичливість, терпіння, зацікавленість навіть за умов внутрішньої втоми поступово призводить до емоційного спустошення.

Другим важливим професійним чинником є надмірне робоче навантаження. Воно проявляється не лише в кількості навчальних годин, а й у позаурочній діяльності: підготовка до занять, перевірка письмових робіт, складання звітності, участь у методичних заходах, робота з документацією. Дослідники підкреслюють, що саме поєднання інтелектуального, емоційного та часово-організаційного перевантаження створює умови для хронічного стресу [5; 14]. Тривале перебування в режимі дефіциту часу формує відчуття постійної поспішності, незавершеності справ, що знижує задоволеність професійною діяльністю.

Значущим чинником виступає рольова невизначеність та рольовий конфлікт. Сучасний педагог виконує одночасно функції викладача, вихователя, психологічного наставника, соціального посередника між школою і сім'єю, організатора позакласної діяльності. Нечіткість меж професійних обов'язків та суперечливість очікувань з боку адміністрації, батьків і суспільства загалом посилюють внутрішню напругу [8; 16]. У таких

умовах зростає ризик формування деперсоналізації як захисного механізму, що дозволяє знизити інтенсивність переживань.

Окрему групу професійних чинників становлять поведінкові та дисциплінарні труднощі у роботі з учнями. Низька навчальна мотивація, агресивна або девіантна поведінка окремих учнів, конфлікти в класному колективі створюють додаткове психоемоційне навантаження. За відсутності достатньої підтримки з боку адміністрації та психологічної служби такі ситуації можуть викликати почуття безсилля та професійної некомпетентності [10; 18].

Не менш важливим є рівень професійної самоєфективності педагога. Низька віра у власні можливості ефективно впливати на освітній процес підвищує вразливість до стресу та сприяє розвитку емоційного виснаження [11; 41]. У свою чергу, висока самоєфективність виступає психологічним ресурсом, що зменшує негативний вплив професійних труднощів.

Поряд із професійними чинниками важливу роль відіграють організаційні фактори, пов'язані з умовами функціонування освітнього закладу. Одним із ключових є організаційний (шкільний) клімат. Дослідження показують, що атмосфера взаємоповаги, підтримки, відкритої комунікації та справедливого керівництва знижує ризик вигорання, тоді як конфліктність, авторитарний стиль управління та відсутність зворотного зв'язку його посилюють [38; 17]. Педагог, який не відчуває підтримки адміністрації, швидше переживає фрустрацію та зниження мотивації.

Вагомим організаційним чинником є недостатня соціальна підтримка з боку колег і керівництва. Соціальна підтримка розглядається як буфер стресу, що пом'якшує вплив професійних труднощів. Її дефіцит посилює відчуття ізольованості, підвищує рівень тривожності та сприяє формуванню негативного ставлення до професійної ролі [9; 13].

Суттєвим фактором виступає також матеріальна та соціальна незадоволеність. Низький рівень оплати праці, обмежені можливості кар'єрного зростання, недостатнє суспільне визнання педагогічної професії

знижують внутрішню мотивацію та підсилюють переживання професійної несправедливості [3; 15]. Хронічне відчуття невідповідності між зусиллями та винагородою є потужним предиктором емоційного виснаження.

У сучасних умовах додатковими стресогенними чинниками є освітні реформи, цифровізація навчального процесу та зростання вимог до звітності. Постійні зміни нормативної бази, необхідність освоєння нових технологій, адаптація до дистанційного чи змішаного формату навчання створюють ситуацію невизначеності, що підсилює психологічну напругу [14; 18]. За відсутності належного методичного супроводу такі трансформації можуть виступати каталізатором вигорання.

Зарубіжні дослідження підтверджують, що поєднання високих професійних вимог і низьких організаційних ресурсів формує найбільш несприятливі умови для психічного здоров'я педагогів [37; 47]. Метааналізи свідчать, що надмірне навантаження, рольовий конфлікт, низький рівень автономії та дефіцит підтримки мають стабільний позитивний зв'язок із показниками емоційного виснаження та деперсоналізації [37]. Таким чином, вигорання розглядається як наслідок дисбалансу між вимогами професії та доступними ресурсами.

Важливо підкреслити, що професійні та організаційні чинники не діють ізольовано. Вони перебувають у постійній взаємодії, підсилюючи або компенсуючи один одного. Наприклад, високий рівень навантаження може не призводити до вигорання за умов сприятливого психологічного клімату та підтримувального стилю керівництва. Натомість навіть помірні вимоги в умовах конфліктного середовища здатні викликати швидке виснаження.

Отже, професійні та організаційні фактори вигорання у педагогів охоплюють широкий спектр змінних: емоційне перевантаження, надмірну кількість обов'язків, рольову невизначеність, труднощі взаємодії з учнями, низьку самоефективність, несприятливий клімат, дефіцит соціальної підтримки, матеріальну незадоволеність та постійні структурні зміни в системі освіти. Їх сукупна дія створює умови для формування хронічного

стресу, що поступово трансформується у синдром емоційного вигорання [4; 7; 15; 37; 47]. Усвідомлення багатфакторної природи цього явища є необхідною передумовою розробки ефективних профілактичних та корекційних програм у системі освіти.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз проблеми синдрому емоційного вигорання та окреслено його сутність, структуру й чинники формування в професійній діяльності педагогів.

Узагальнення наукових джерел дозволяє констатувати, що синдром емоційного вигорання розглядається як складне багатовимірне психологічне явище, яке виникає внаслідок тривалого професійного стресу та хронічного емоційного перевантаження. У структурному вимірі він охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, що відображає як емоційні, так і когнітивно-поведінкові зміни особистості [4; 6; 15]. Вигорання формується поступово, проходячи низку стадій, і супроводжується зниженням професійної мотивації, психологічної стійкості та задоволеності діяльністю.

Теоретичний аналіз засвідчив, що проблема емоційного вигорання активно досліджується як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Українські науковці акцентують увагу на соціально-психологічних умовах професійної діяльності, особистісних ресурсах педагога, ролі стресостійкості та професійної саморегуляції [7; 12; 14]. Зарубіжні дослідження підтверджують системний характер явища, підкреслюючи значущість балансу між професійними вимогами та ресурсами, рівня самоефективності та особливостей організаційного клімату [37; 41; 47].

У ході аналізу встановлено, що педагогічна діяльність належить до групи професій із підвищеним ризиком розвитку вигорання через її емоційно насичений характер, високий рівень відповідальності та постійну міжособистісну взаємодію. До провідних професійних чинників належать надмірне навантаження, рольова невизначеність, емоційна інтенсивність спілкування, труднощі взаємодії з учнями та батьками, а також зниження професійної самоефективності [8; 11; 18]. Сукупність цих факторів створює умови для хронічного психоемоційного напруження.

Водночас організаційні чинники – несприятливий шкільний клімат, дефіцит соціальної підтримки, авторитарний стиль керівництва, низький рівень матеріального та морального заохочення, часті реформаторські зміни – суттєво підсилюють ризик формування синдрому [17; 38]. Метааналізи зарубіжних досліджень підтверджують, що саме поєднання високих вимог і обмежених ресурсів виступає ключовим предиктором емоційного виснаження [37; 47].

Отже, теоретичний аналіз дає підстави розглядати синдром емоційного вигорання педагогів як результат комплексної взаємодії індивідуально-психологічних характеристик та організаційних умов професійної діяльності. Його формування має системний і кумулятивний характер, що потребує цілісного підходу до профілактики й психокорекції. Виявлення провідних професійних та організаційних чинників створює наукове підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження та розробки практичних заходів щодо збереження психічного здоров'я педагогів.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення особливостей прояву синдрому емоційного вигорання у вчителів залежно від стажу професійної діяльності. Дослідження проводилося у констатувальному форматі з використанням психодіагностичних методик, що дозволяють визначити рівень емоційного виснаження та пов'язані з ним показники.

У дослідженні взяли участь 30 вчителів Коднянського ліцею Станишівської сільської ради Житомирського району. Вибірка була сформована за принципом цілеспрямованого добору з урахуванням стажу професійної діяльності.

Респондентів було розподілено на три рівні групи:

- **Перша група** – 10 вчителів зі стажем роботи до 5 років (етап професійної адаптації);
- **Друга група** – 10 вчителів зі стажем роботи близько 10 років (етап професійної стабілізації);
- **Третя група** – 10 вчителів зі стажем роботи 15 років і більше (етап професійної зрілості).

Такий розподіл дозволяє здійснити порівняльний аналіз показників емоційного вигорання на різних етапах професійного становлення педагога та виявити можливі вікові й стажові особливості його прояву.

У дослідженні дотримувалися принципів добровільності участі, конфіденційності та анонімності отриманих результатів. Усі учасники були поінформовані про мету та завдання дослідження, а також надали згоду на участь у ньому.

Збір емпіричних даних здійснювався індивідуально у зручний для респондентів час. Обробка результатів проводилася з використанням методів порівняльного аналізу з метою визначення відмінностей між групами педагогів із різним стажем професійної діяльності.

Методики дослідження

1. Методика діагностики синдрому емоційного вигорання

Призначення – вивчення ступеня професійного «вигорання».

Інструкція. Дайте відповідь, будь ласка, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього на бланку для питань відмітьте з кожного пункту варіант відповіді: «ніколи»; «дуже рідко»; «деколи»; «часто»; «дуже часто»; «кожний день».

Опрацювання даних

Опитувальник має три шкали: «емоційне виснаження» (9 тверджень), «деперсоналізація» (5 тверджень) і «редукція особистих досягнень» (8 тверджень).

Варіанти відповідей оцінюються так:

- «Ніколи» – 0 балів;
- «Дуже рідко» – 1 бал;
- «Інколи» – 3 бали;
- «Часто» – 4 бали;
- «Дуже часто» – 5 балів;
- «Кожний день» – 6 балів.

Ключ до опитувальника

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

«Емоційне виснаження» – відповіді «так» на запитання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів – 54).

«Деперсоналізація» – відповіді «так» на запитання 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

«Редукція особистих досягнень» – відповіді «так» на запитання 4, 7, 9, 12, 17, 20, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони «вигорання». Про важкість «вигорання» свідчить сума балів усіх шкал.

2. Методика визначення рівня сприйманого стресу

Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS) є класичним інструментом оцінки сприйняття стресу, вона допомагає зрозуміти, як різноманітні життєві ситуації впливають на почуття та сприйняття стресу, а також, наскільки непередбачуваним, неконтрольованим і надмірним сприймається життя респондентом. Запитання шкали стосуються почуттів і думок респондента протягом останнього місяця.

- 0–13 балів. Низький рівень стресу. Поточне навантаження сприймається як кероване.
- 14–26 балів. Помірний рівень стресу. Напруження присутнє та може впливати на самопочуття й ефективність.
- 27–40 балів. Високий рівень стресу. Стан супроводжується відчуттям перевантаження та втрати контролю. Доцільно звернути увагу на джерела стресу та способи регуляції.

3. Методика діагностики загальної самоефективності

Шкала загальної самоефективності (General Self-Efficacy Scale, GSE) (автори: Р. Шварцер, М. Єрусалим)

Методика є самоопитувальником, спрямованим на вимірювання суб'єктивного відчуття особистісної ефективності в межах авторської концепції. Методика розроблена Ральфом Шварцером (Schwarzer Ralf) та Маттіасом Єрусалимом (Jerusalem Matthias). Російською мовою перекладена та стандартизована В. Г. Ромеком.

Особливості процедури: отримані результати тестування доцільно співвіднести з показниками інших методик, зокрема тестів, спрямованих на вивчення впевненості в собі та самооцінки. Варто встановити можливі взаємозв'язки між результатами різних тестів, звернувши увагу на те, які якості та риси особистості можуть доповнювати або компенсувати одна одну.

Слід урахувати, що дана методика не захищена від так званих соціально бажаних відповідей, тому під час професійного відбору доцільно додатково застосовувати проєктивні методики, які не дають можливості респонденту «прикрасити» результати.

Інструкція: оцініть наведені твердження за ступенем своєї згоди з ними та поставте будь-який знак у графі з відповідними позначеннями:

- 1 – абсолютно неправильно
- 2 – навряд чи це правильно
- 3 – скоріше за все правильно
- 4 – цілком правильно.

Обробка результатів:

- за відповідь «абсолютно невірно» – 1 бал;
- «скоріше за все невірно» – 2 бали;
- «скоріше за все вірно» – 3 бали;
- «абсолютно вірно» – 4 бали.

Загальна кількість балів підсумовується.

Показники до 27 балів свідчать про низький рівень самоефективності;

27–35 балів – про середній рівень самоефективності;

понад 35 балів – про високий рівень самоефективності.

4. Методика оцінки психологічного клімату в колективі

Методика дозволяє визначити рівень сприятливості міжособистісних відносин у педагогічному колективі, ступінь згуртованості, підтримки та характер взаємодії між працівниками

Інструкція для учасників дослідження: нижче наведені деякі характеристики роботи в житті трудового колективу. Заповнюючи таблицю, на кожній шкалі, що визначає ступінь тієї чи іншої характеристики, зробіть свої позначки:

- позначкою «X» вкажіть, наскільки дана характеристика притаманна Вашому колективу на сьогодні;

- позначкою «О» вкажіть місце характеристики, що мала б займати, на Вашу думку, в роботі та в житті колективу.

Досвід використання зазначеної методики свідчить про те, що вона дає можливість діагностувати такі показники:

1. загальну оцінку соціально-психологічного клімату в колективі (рівень його сприятливості);
2. оцінку «реального» та «ідеального» соціально-психологічного клімату (орієнтацію членів колективу на «реальні» та «ідеальні» показники клімату);
3. особливості двох основних складових соціально-психологічного клімату.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих даних

(Методика «Діагностика професійного вигорання» – Maslach Burnout Inventory, автори: Christina Maslach, Susan E. Jackson)

У межах дослідження для визначення рівня сформованості синдрому емоційного вигорання було використано опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI), який дозволяє оцінити три основні компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень (рис. 2.1, рис. 2.2, рис. 2.3.

За результатами проведеного дослідження отримано такі середні показники рис. 2.4.:

Емоційне виснаження – 24,6 бала.

Деперсоналізація – 11,2 бала.

Редукція особистих досягнень – 18,4 бала.

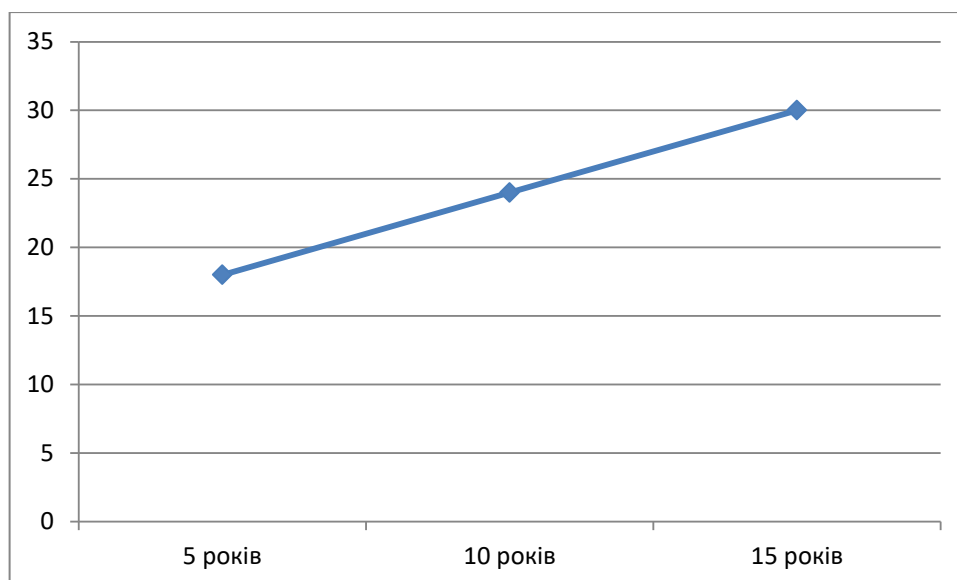


Рис. 2.1 Рівень емоційного виснаження

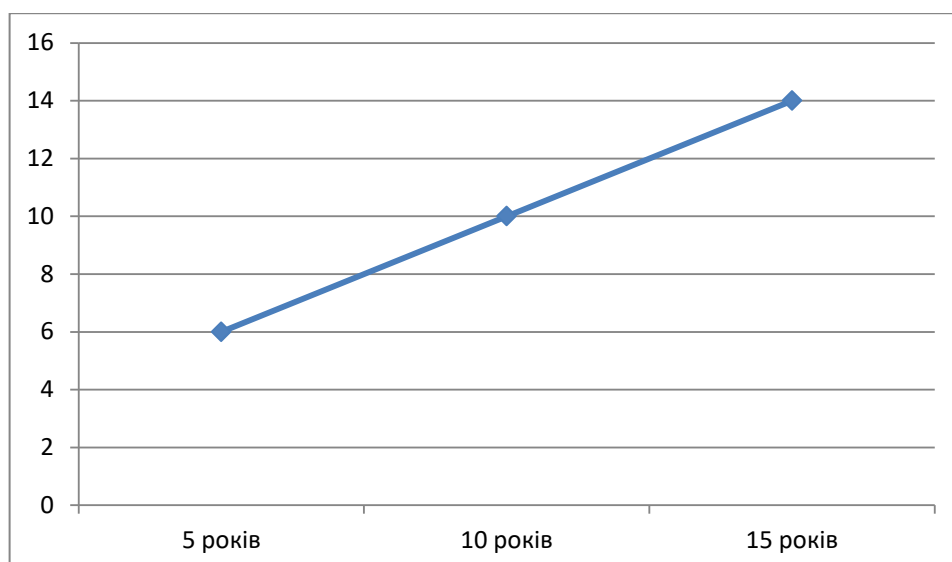


Рис. 2.2 Рівень деперсоналізації

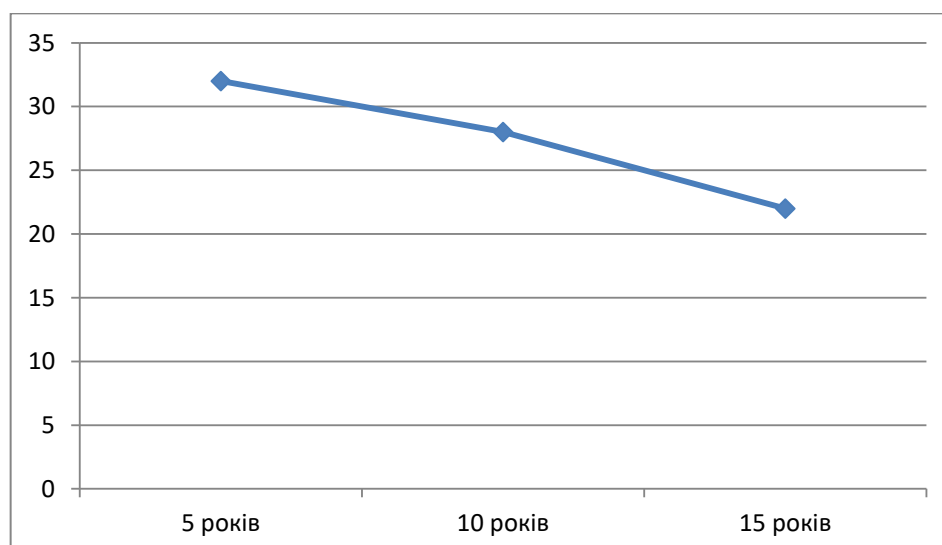


Рис. 2.3. Рівень редукції особистих досягнень

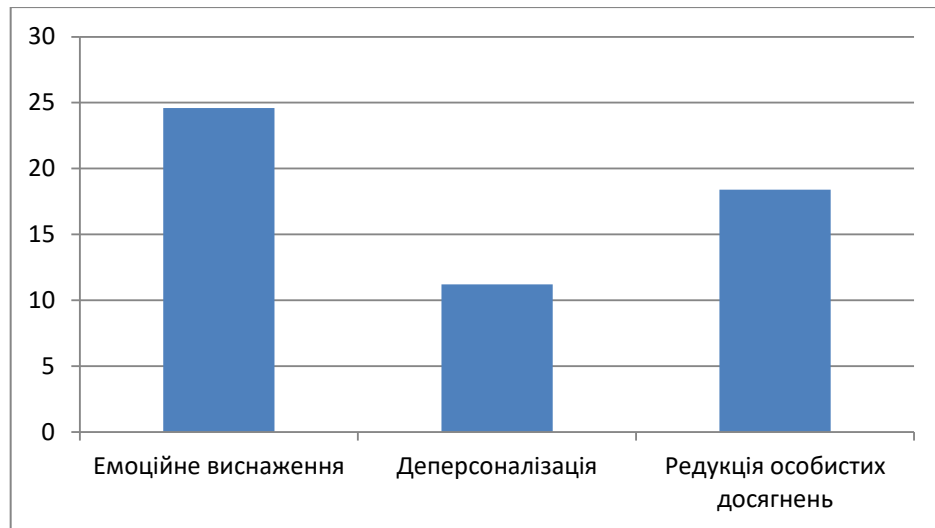


Рис. 2.4 Результати діагностики професійного вигорання (MBI) (середній бал)

Графічне зображення результатів демонструє, що найвищий показник зафіксовано за шкалою емоційного виснаження. Це свідчить про наявність у досліджуваних вираженого почуття втоми, емоційної спустошеності, перевантаження професійними обов'язками. Даний компонент є базовим у структурі синдрому вигорання і зазвичай виступає його першим проявом.

Показник деперсоналізації знаходиться на середньому рівні. Це може вказувати на формування тенденції до психологічного дистанціювання, формалізації міжособистісних контактів, певної емоційної холодності у професійному спілкуванні. Водночас цей компонент ще не набув критичного характеру.

Показник редукції особистих досягнень має помірне значення, що може свідчити про зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності, сумнівів у власній компетентності, зменшення задоволеності результатами діяльності. Однак рівень цього компоненту не є максимально вираженим, що дозволяє говорити про збережений потенціал професійної самореалізації.

Отже, загальний профіль результатів свідчить про формування синдрому емоційного вигорання з домінуванням емоційного виснаження як провідного компоненту. Така структура характерна для осіб, які працюють у

сферах з підвищеним рівнем відповідальності та емоційного навантаження, що є особливо актуальним у контексті професій із підвищеним рівнем ризику (що узгоджується з тематикою Вашого дослідження щодо стресостійкості).

Другий етап дослідження. Шкала сприйнятого стресу (PSS) спрямована на оцінку суб'єктивного переживання стресу, тобто того, наскільки ситуації в житті людини сприймаються як напружені, неконтрольовані та перевантажуючі. Методика дозволяє визначити загальний рівень психоемоційного напруження за останній місяць.

За результатами дослідження педагогів із різним стажем професійної діяльності встановлено відмінності у рівні сприйнятого стресу залежно від тривалості роботи в освітній сфері рис. 2.5.

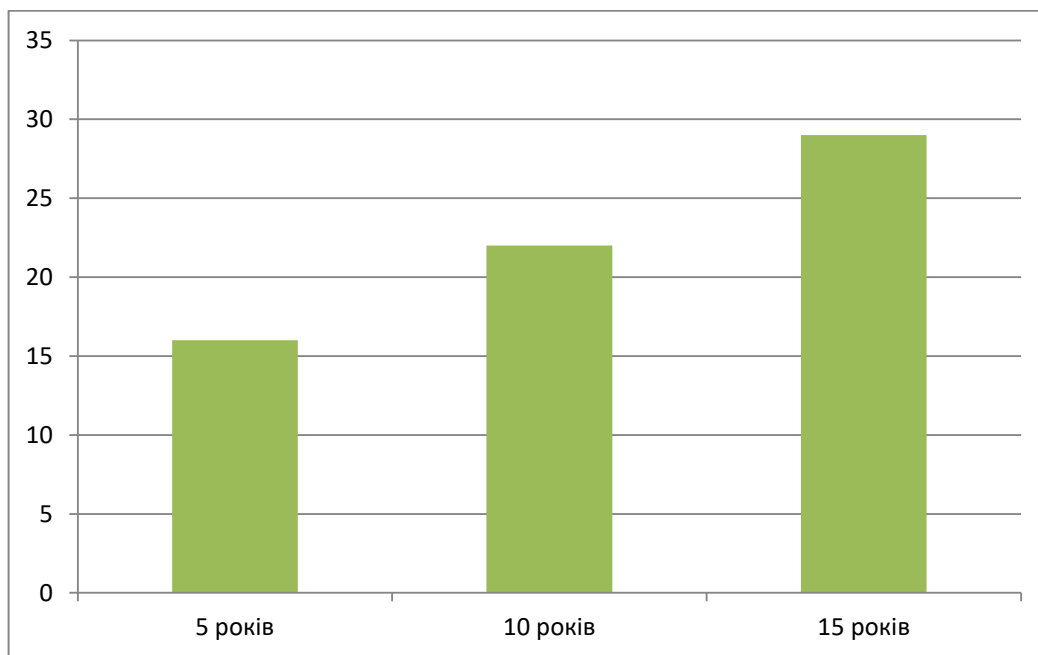


Рис. 2.5. Рівні сприйняття стресу (середній бал)

У групі педагогів із невеликим стажем (до 5 років) показники сприйнятого стресу перебувають на помірному рівні. Це може бути пов'язано з адаптаційним періодом входження в професію, необхідністю опановувати нові ролі, підвищеною відповідальністю та формуванням професійної ідентичності. Водночас на цьому етапі ще зберігається мотиваційний ресурс, професійний ентузіазм та відчуття новизни діяльності.

У групі педагогів із середнім стажем (5–15 років) спостерігається підвищення показників сприйнятого стресу. Це може свідчити про накопичення професійного навантаження, збільшення обсягу відповідальності, адміністративного тиску, а також про поєднання професійних і сімейних ролей у період максимальної соціальної активності.

Найвищі показники сприйнятого стресу зафіксовано серед педагогів із тривалим стажем (понад 15 років). Така тенденція може бути зумовлена хронічним характером професійного напруження, рутинізацією діяльності, зниженням відчуття професійної новизни та накопиченням емоційного виснаження. Тривале перебування в умовах постійної міжособистісної взаємодії, високих вимог та змін у системі освіти може сприяти формуванню стійкого переживання перевантаженості.

Отримані результати свідчать про тенденцію до зростання рівня сприйнятого стресу зі збільшенням педагогічного стажу. Це дозволяє припустити, що професійна діяльність педагога має кумулятивний стресогенний ефект.

Виявлена динаміка узгоджується з результатами попереднього етапу дослідження (MBI), де також спостерігалось зростання емоційного виснаження зі збільшенням стажу. Таким чином, можна говорити про взаємозв'язок між високим рівнем сприйнятого стресу та формуванням компонентів синдрому емоційного вигорання.

Шкала загальної самооефективності (GSE) спрямована на визначення впевненості особистості у власній здатності ефективно діяти в складних життєвих ситуаціях, долати труднощі та досягати поставлених цілей.

Діапазон балів (10–40):

- 10–20 – низький рівень самооефективності
- 21–30 – середній
- 31–40 – високий

Аналіз отриманих даних свідчить про наявність зворотної тенденції порівняно з показниками стресу та вигорання рис. 2.6.

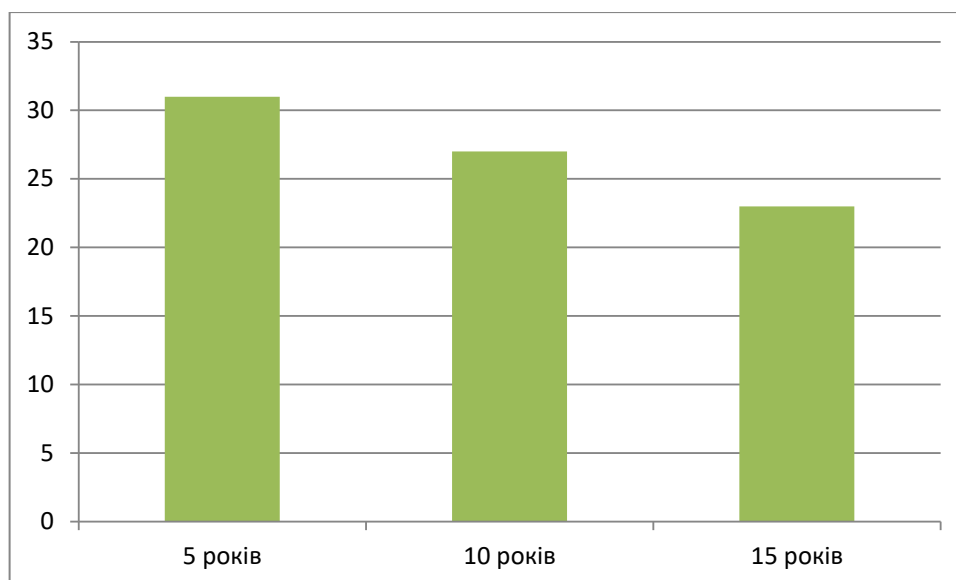


Рис. 2.6. Рівні самооефективності

У педагогів із невеликим стажем (до 5 років) виявлено найвищий рівень загальної самооефективності. Це може бути пов'язано з професійною мотивацією, вірою у власні сили, високим рівнем внутрішнього ресурсу та наявністю професійного ентузіазму.

У групі зі стажем 5–15 років спостерігається зниження показників самооефективності до середнього рівня. Така динаміка може пояснюватися накопиченням професійного стресу, зіткненням із реальними труднощами педагогічної діяльності та частковим виснаженням внутрішніх ресурсів.

Найнижчі показники зафіксовано у педагогів із тривалим стажем (понад 15 років). Хоча рівень залишається в межах середнього, спостерігається чітка тенденція до зниження впевненості у власній ефективності. Це може бути пов'язано з хронічним професійним навантаженням, емоційним виснаженням та зменшенням суб'єктивного відчуття контролю над професійними ситуаціями.

Отримані результати демонструють, що зі збільшенням педагогічного стажу:

- зростає рівень сприйнятого стресу (PSS),
- посилюються компоненти емоційного вигорання (MBI),
- знижується рівень загальної самооефективності (GSE).

Така динаміка свідчить про поступове виснаження психологічних ресурсів особистості у процесі тривалої професійної діяльності.

Останній етап дослідження і для нього ми використали методику Методика оцінки психологічного клімату в колективі. Вона дозволяє визначити рівень сприятливості соціально-психологічного клімату в колективі: характер взаємин, рівень довіри, згуртованості, підтримки та задоволеності взаємодією. Результати представлені на рис. 2.7

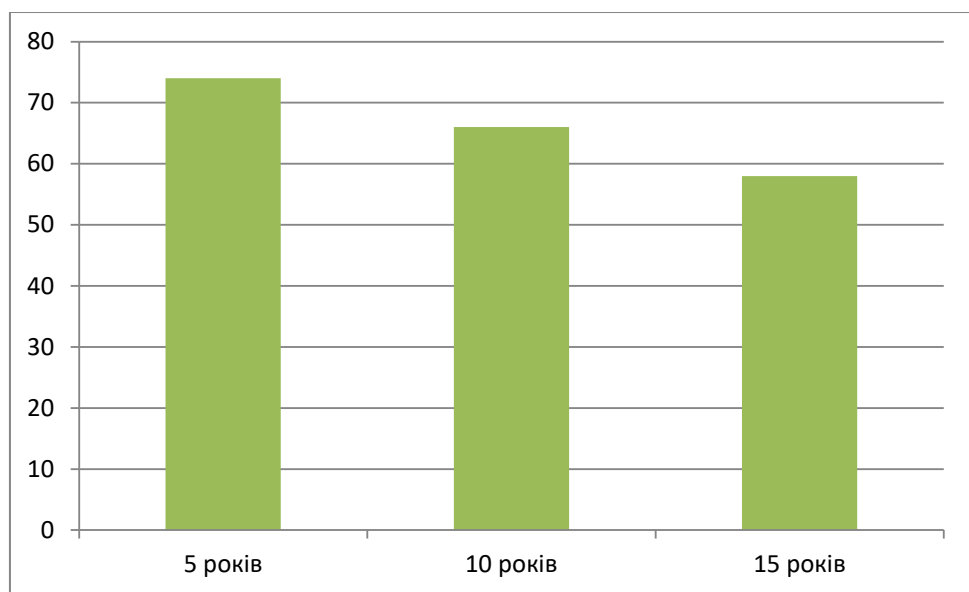


Рис. 2.7. Рівень сприятливості соціально-психологічного клімату в колективі

1. Педагоги зі стажем 5 років

У цій групі зафіксовано найвищий рівень позитивного сприйняття психологічного клімату. Молоді спеціалісти оцінюють взаємини в колективі як доброзичливі, підтримувальні та достатньо відкриті.

Це може пояснюватися:

- адаптаційною підтримкою з боку колег;
- високою мотивацією до професійної взаємодії;
- позитивними очікуваннями щодо професії.

На цьому етапі колектив виступає важливим ресурсом професійного становлення.

2. Педагоги зі стажем 10 років

У цій групі спостерігається зниження показників психологічного клімату до помірно сприятливого рівня. Взаємини оцінюються як загалом конструктивні, однак з'являється критичніше ставлення до організаційних процесів.

Можливі чинники:

- підвищення професійних вимог;
- накопичення міжособистісних напружень;
- адміністративне навантаження.

Колектив продовжує виконувати підтримувальну функцію, але вже не сприймається як безумовний ресурс.

3. Педагоги зі стажем 15 років

У цій групі показники є найнижчими. Хоча рівень залишається у межах помірно сприятливого, простежується тенденція до зниження задоволеності міжособистісною взаємодією.

Це може бути пов'язано з:

- професійною втомою;
- зниженням толерантності до організаційних змін;
- накопиченим досвідом конфліктних ситуацій;
- емоційним виснаженням.

Колектив у цій групі меншою мірою виконує ресурсну функцію і може сприйматися як додатковий фактор напруження.

Отримані результати свідчать про поступове зниження позитивного сприйняття психологічного клімату зі збільшенням педагогічного стажу.

З метою виявлення закономірностей взаємозв'язку між рівнем емоційного вигорання, професійного стресу, самоефективності та психологічного клімату було здійснено порівняльний аналіз результатів, отриманих у трьох групах педагогів залежно від стажу професійної діяльності: 5 років, 10 років та 15 років.

Аналіз показників за методикою Maslach Burnout Inventory засвідчив, що середній рівень емоційного виснаження у вибірці становить 24,6 бала, що відповідає помірному рівню проявів вигорання. При цьому у групі педагогів зі стажем 15 років спостерігається тенденція до підвищення показників емоційного виснаження порівняно з групою молодих спеціалістів. Аналогічна динаміка простежується щодо деперсоналізації (середній показник 11,2 бала) та редукції особистих досягнень (18,4 бала). Таким чином, збільшення тривалості професійної діяльності супроводжується посиленням компонентів синдрому емоційного вигорання.

Порівняльний аналіз результатів за шкалою сприйнятого стресу Perceived Stress Scale виявив чітку тенденцію до зростання рівня стресу залежно від стажу роботи. У групі педагогів зі стажем 5 років середній показник становив 16 балів, у групі 10 років – 20 балів, а у групі 15 років – 24 бали. Отримані дані свідчать про накопичувальний характер стресового навантаження та підтверджують припущення про те, що тривала професійна діяльність у сфері «людина–людина» підвищує ризик формування хронічного психоемоційного напруження.

Водночас результати за шкалою загальної самоефективності General Self-Efficacy Scale продемонстрували зворотну динаміку. У педагогів зі стажем 5 років середній показник становив 31 бал, що відповідає високому рівню впевненості у власних можливостях. У групі 10 років стажу показник знизився до 27 балів, а у групі 15 років стажу – до 23 балів. Зниження самоефективності може виступати психологічним механізмом, що опосередковує розвиток емоційного виснаження, оскільки втрата впевненості у власній компетентності посилює суб'єктивне відчуття перевантаження.

Порівняння показників соціально-психологічного клімату також засвідчило тенденцію до поступового зниження його позитивного сприйняття: 74 бали у групі 5 років, 66 балів – у групі 10 років та 58 балів – у педагогів зі стажем п 15 років. Отримані результати дозволяють припустити, що зі зростанням професійного досвіду зменшується відчуття підтримки та

задоволеності міжособистісними відносинами у колективі, що може виступати додатковим фактором ризику формування вигорання.

Комплексне зіставлення результатів усіх методик дає змогу встановити узгоджену тенденцію: підвищення рівня сприйнятого стресу (16 → 20 → 24 бали) та зниження самоефективності (31 → 27 → 23 бали) супроводжується зростанням показників емоційного виснаження (середнє значення 24,6 бала) та погіршенням оцінки психологічного клімату (74 → 66 → 58 балів). Така динаміка свідчить про поступове виснаження психологічних ресурсів особистості в процесі тривалої педагогічної діяльності.

2.3. Психологічні умови оптимізації професійного функціонування педагогів

Професійна діяльність педагога належить до категорії соціально напружених видів праці типу «людина – людина», що передбачає постійну емоційну взаємодію, високу відповідальність та інтенсивне міжособистісне спілкування. Отримані результати емпіричного дослідження засвідчили тенденцію до зростання рівня сприйнятого стресу та емоційного вигорання зі збільшенням педагогічного стажу, а також поступове зниження показників загальної самоефективності й позитивного сприйняття психологічного клімату. Це зумовлює необхідність визначення психологічних умов оптимізації професійного функціонування педагогів.

Оптимізація професійного функціонування педагога доцільно розглядати як цілісну систему психологічних, організаційних та соціально-професійних заходів, спрямованих на збереження й розвиток особистісних ресурсів, підтримання психологічного благополуччя та підвищення результативності професійної діяльності. У межах сучасних підходів до вивчення професійного стресу та вигорання акцент переноситься з усунення

негативних наслідків на зміцнення ресурсної бази особистості та створення сприятливих умов професійного середовища.

Однією з ключових психологічних умов оптимізації є розвиток особистісних ресурсів педагога, передусім самоефективності. Згідно з положеннями соціально-когнітивної теорії, розробленої Albert Bandura, уявлення людини про власну здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях визначає рівень її мотивації, наполегливість у подоланні труднощів та емоційну стійкість. Високий рівень самоефективності сприяє конструктивному сприйняттю професійних викликів як завдань, що підлягають розв'язанню, а не як загроз.

Формування та підтримка самоефективності педагога можуть здійснюватися через систематичне закріплення позитивного професійного досвіду, аналіз досягнень, розвиток рефлексивних умінь та формування адекватної професійної самооцінки. Важливими є також соціальні джерела впливу – підтримка колег, зворотний зв'язок від адміністрації, визнання професійних успіхів. У практичному вимірі це передбачає створення умов для обміну досвідом, презентації успішних кейсів, участі в професійних конкурсах, семінарах і тренінгах. Таким чином, підвищення самоефективності виступає не лише індивідуальним, а й організаційно зумовленим процесом.

Не менш значущою умовою є формування стресостійкості як інтегральної характеристики особистості, що забезпечує здатність ефективно функціонувати в умовах підвищеного емоційного та інтелектуального навантаження. Стресостійкість включає когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, які забезпечують адаптивне реагування на складні професійні ситуації. Розвиток адаптивних копінг-стратегій, уміння здійснювати когнітивне переосмислення проблемних ситуацій, навички емоційної саморегуляції сприяють зниженню інтенсивності переживання стресу.

Практичне формування стресостійкості може реалізовуватися через тренінгові програми, спрямовані на розвиток психологічної гнучкості, усвідомленості, технік релаксації та саморегуляції. Опанування дихальних вправ, методів м'язової релаксації, навичок управління емоційними реакціями дозволяє педагогам знижувати рівень напруження в повсякденній діяльності. Важливо, що систематичне використання таких технік сприяє попередженню хронічного виснаження та зменшенню ризику розвитку емоційного вигорання.

Окремим напрямом оптимізації є підтримка сприятливого соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі. Позитивний клімат характеризується атмосферою довіри, взаємоповаги, відкритості до діалогу та співпраці. Колектив у цьому випадку виступає ресурсним середовищем, яке забезпечує емоційну підтримку та професійну солідарність. Натомість конфліктність, конкуренція, відсутність взаєморозуміння підвищують ризик професійного стресу та сприяють формуванню негативних емоційних станів.

Формування сприятливого клімату передбачає розвиток командної взаємодії, організацію спільних професійних заходів, впровадження супервізійних та інтервізійних форм роботи, що дозволяють педагогам обговорювати складні випадки та отримувати підтримку колег. Важливою є також профілактика міжособистісних конфліктів через розвиток навичок конструктивної комунікації та медіації.

Суттєву роль у збереженні психологічного благополуччя педагогів відіграють організаційні умови праці. Організаційне середовище може виступати як фактором стабілізації, так і чинником посилення емоційного виснаження. Раціональний розподіл навчального та позанавчального навантаження є одним із провідних механізмів профілактики професійного стресу. Надмірна кількість годин, поєднання педагогічної, методичної та адміністративної діяльності без належного балансування призводять до перевтоми, зниження концентрації уваги та зменшення продуктивності.

Оптимізація навантаження передбачає врахування індивідуальних можливостей педагога, його професійного стажу, психофізіологічних ресурсів та потреб у відновленні. Доцільним є гнучке планування робочого часу, чергування видів діяльності, надання можливостей для професійних перерв і відпочинку. Важливим аспектом є також запобігання рольовій перевантаженості, коли педагог змушений одночасно виконувати численні функції без чіткої пріоритезації.

Чіткість професійних ролей і функціональних обов'язків також є важливою умовою психологічної стабільності. Невизначеність ролей, суперечливі вимоги, відсутність зрозумілих критеріїв оцінювання результатів праці підвищують рівень тривожності та сприяють формуванню хронічного стресу. Натомість прозора система очікувань, зрозумілі стандарти діяльності та зворотний зв'язок з боку адміністрації формують відчуття контролю та передбачуваності професійного середовища.

Важливим фактором виступає підтримка з боку керівництва закладу освіти. Психологічно безпечне управлінське середовище передбачає відкритість комунікації, конструктивне вирішення конфліктів, залучення педагогів до прийняття рішень, а також емоційну підтримку в складних ситуаціях. Визнання професійних досягнень, моральне заохочення, можливість професійного розвитку та підвищення кваліфікації сприяють зміцненню внутрішньої мотивації та збереженню відчуття професійної значущості. Для педагогів із тривалим стажем організаційна підтримка має особливе значення, оскільки вона компенсує накопичене емоційне навантаження та сприяє підтримці професійної ідентичності.

Окремої уваги потребує диференційований підхід до психологічної підтримки педагогів залежно від стажу професійної діяльності. Професійний шлях педагога характеризується різними етапами, кожен із яких має власні психологічні виклики.

Для молодих педагогів (до 5 років стажу) першочерговим є період професійної адаптації. У цей час важливо забезпечити наставництво з боку

більш досвідчених колег, організувати підтримувальні зустрічі, методичні консультації та створити атмосферу прийняття й професійного зростання. Розвиток професійної впевненості може здійснюватися через позитивне підкріплення, фокусування на досягненнях, формування реалістичних очікувань щодо професійної діяльності. Підтримка на цьому етапі дозволяє знизити рівень адаптаційного стресу та закласти основу для подальшої професійної стійкості.

Для педагогів із середнім стажем (5–15 років) характерним є період максимальної професійної активності, що поєднується з високим рівнем відповідальності та часто – з додатковими сімейними та соціальними ролями. На цьому етапі особливо актуальними стають програми розвитку стресостійкості та профілактики хронічного перевантаження. Доцільними є тренінги з управління часом, емоційної саморегуляції, розвитку адаптивних копінг-стратегій, а також групові форми роботи, спрямовані на обмін професійним досвідом. Метою таких заходів є попередження накопичення стресу та підтримка оптимального рівня психологічних ресурсів.

Для педагогів із тривалим стажем (понад 15 років) пріоритетними стають заходи, спрямовані на відновлення професійної мотивації та профілактику емоційного вигорання. На цьому етапі важливо створити можливості для самореалізації, участі в інноваційних проєктах, наставницькій діяльності, професійному консультуванні молодших колег. Надання нових ролей і функцій сприяє переосмисленню професійного досвіду як цінного ресурсу, а не лише як джерела навантаження. Додатково доцільним є впровадження програм психологічного розвантаження, груп підтримки та індивідуального психологічного консультування.

Таким чином, психологічна оптимізація професійного функціонування педагогів передбачає комплексний підхід, що поєднує розвиток особистісних ресурсів, підтримку сприятливого соціально-психологічного середовища та вдосконалення організаційних умов праці. Реалізація зазначених умов сприятиме зниженню рівня сприйнятого стресу, профілактиці емоційного

вигорання та підвищенню професійної ефективності педагогів незалежно від стажу діяльності.

2.4. Практичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання

Проблема емоційного вигорання педагогів набуває особливої актуальності в умовах зростання професійного навантаження, інтенсифікації освітнього процесу та підвищених вимог до результативності діяльності. Емоційне вигорання розглядається як синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень (за концепцією Christina Maslach). Профілактика цього явища повинна мати системний характер і реалізовуватися на кількох рівнях: індивідуальному, міжособистісному та організаційному.

1. Рекомендації на індивідуальному рівні (розширений варіант)

Індивідуальний рівень профілактики емоційного вигорання передбачає активну позицію самого педагога у збереженні власного психологічного здоров'я. Йдеться не лише про реагування на вже наявні ознаки виснаження, а й про систематичну роботу з розвитку особистісних ресурсів, емоційної культури та відповідального ставлення до власного психоемоційного стану. Формування таких навичок забезпечує підвищення внутрішньої стійкості до стресових впливів і створює підґрунтя для довготривалого професійного функціонування без втрати мотивації та задоволеності діяльністю.

1.1. Розвиток навичок емоційної саморегуляції

Педагогічна діяльність характеризується високим рівнем емоційної насиченості, необхідністю постійної взаємодії з учнями, батьками, колегами та адміністрацією. У таких умовах здатність керувати власними емоційними реакціями стає одним із ключових чинників профілактики емоційного виснаження.

Емоційна саморегуляція передбачає:

- усвідомлення власних емоційних станів;
- прийняття їх без надмірного самокритицизму;
- здатність конструктивно виражати емоції;
- використання технік зниження напруження.

Першим кроком є розвиток емоційної усвідомленості – здатності розпізнавати й називати власні емоції. Усвідомлена емоція втрачає частину своєї інтенсивності та стає керованою. Доцільним є регулярне здійснення короткої рефлексії наприкінці робочого дня: визначення ситуацій, що викликали напруження, аналіз власних реакцій та пошук альтернативних способів реагування.

Практичними засобами розвитку саморегуляції є:

- дихальні вправи (повільне діафрагмальне дихання, техніка «4–6–8»);
- прогресивна м'язова релаксація;
- короткі «паузи відновлення» між уроками;
- техніки ментального дистанціювання від проблемної ситуації;
- метод когнітивного переосмислення (заміна катастрофічних думок більш реалістичними).

Систематичне застосування таких технік сприяє зниженню рівня фізіологічного збудження, запобігає накопиченню емоційного напруження та зменшує ризик формування хронічного виснаження.

1.2. Підтримання балансу між професійним і особистим життям

Однією з причин розвитку емоційного вигорання є порушення балансу між професійною та особистісною сферами. Педагог часто переносить робочі проблеми в особистий простір, продовжує виконувати професійні обов'язки поза межами робочого часу, що поступово призводить до виснаження ресурсів.

Підтримання балансу передбачає:

- чітке планування робочого часу;

- визначення часових меж для виконання професійних завдань;
- регулярний відпочинок та відновлення;
- наявність позапрофесійних інтересів.

Доцільним є формування індивідуального режиму відновлення: фізична активність, творчі заняття, спілкування з близькими, перебування на природі. Особливу увагу слід приділяти якості сну та режиму харчування, оскільки фізичне виснаження безпосередньо впливає на емоційну стійкість.

Важливо також навчитися делегувати частину завдань та уникати надмірного перфекціонізму, який часто виступає внутрішнім чинником перевантаження. Усвідомлення власних меж і прийняття обмеженості ресурсів є проявом професійної зрілості, а не слабкості.

1.3. Розвиток самоефективності та професійної впевненості

Відчуття професійної компетентності та віра у власні можливості є важливими психологічними ресурсами, що знижують ризик формування синдрому вигорання. Згідно з положеннями теорії самоефективності Albert Bandura, переконаність у власній здатності впливати на результати діяльності визначає рівень наполегливості, мотивації та стійкості до труднощів.

Практичні способи розвитку самоефективності включають:

- ведення «щоденника професійних досягнень»;
- регулярну рефлексію успішних педагогічних ситуацій;
- аналіз труднощів з позиції навчального досвіду;
- участь у професійних конкурсах, тренінгах, семінарах;
- розширення професійних компетентностей.

Важливим є також формування адекватної професійної самооцінки. Педагогу доцільно навчитися відокремлювати оцінку власної особистості від оцінки окремих результатів діяльності. Невдача в конкретній ситуації не є свідченням загальної професійної неспроможності.

Розвиток професійної впевненості сприяє зменшенню тривожності, підвищенню задоволеності діяльністю та збереженню внутрішньої мотивації.

1.4. Формування адаптивних копінг-стратегій

Копінг-стратегії – це способи подолання складних або стресових ситуацій. Від їх характеру залежить, чи стане професійне напруження ресурсом розвитку, чи чинником виснаження.

Адаптивними є:

- проблемно-орієнтований копінг (аналіз ситуації, пошук рішень);
- планування діяльності;
- структуризація завдань;
- пошук соціальної підтримки;
- позитивна переоцінка досвіду.

Педагогу доцільно формувати звичку ставити собі запитання: «Що саме я можу змінити в цій ситуації?» замість фокусування на безсиллі. Конструктивний аналіз труднощів дозволяє зменшити рівень суб'єктивного стресу.

Натомість уникання проблем, заперечення складності ситуації або придушення емоцій лише тимчасово знижують напруження, але в довгостроковій перспективі сприяють його накопиченню. Тому важливим є розвиток відкритості до обговорення труднощів і готовність звертатися по допомогу за потреби.

2. Рекомендації на міжособистісному рівні

Профілактика емоційного вигорання у педагогічному середовищі значною мірою залежить від якості міжособистісних взаємин у колективі. Саме характер професійної взаємодії, рівень довіри, підтримки та відкритості визначають психологічний клімат організації. Наявність позитивного соціального середовища знижує ризик хронічного емоційного виснаження, сприяє формуванню відчуття безпеки, професійної значущості та належності до спільноти. Міжособистісний рівень профілактики є особливо важливим, оскільки соціальна підтримка виступає одним із найсильніших захисних факторів у подоланні професійного стресу.

2.1. Розвиток підтримувального професійного середовища

Підтримувальне професійне середовище передбачає створення умов, у яких педагог може відкрито говорити про труднощі, не побоюючись осуду, знецінення чи критики. Важливо формувати культуру довіри, де проблеми сприймаються не як прояв слабкості, а як природна складова професійної діяльності. Такий підхід сприяє зниженню внутрішньої напруги та попередженню накопичення негативних емоцій.

Ефективними формами організації підтримки є інтервізійні зустрічі, під час яких педагоги обговорюють складні професійні ситуації, аналізують способи їх вирішення та отримують зворотний зв'язок від колег. Групи підтримки дозволяють нормалізувати переживання, зменшити відчуття ізольованості та підвищити рівень професійної впевненості. Дискусійні клуби або методичні об'єднання можуть виконувати не лише освітню, а й психологічну функцію, сприяючи формуванню відчуття єдності.

Важливо, щоб у колективі заохочувалася взаємодопомога, обмін ресурсами та спільний пошук рішень. Колектив, який функціонує як команда, знижує індивідуальне навантаження на кожного працівника. Відчуття підтримки з боку колег є одним із ключових факторів профілактики емоційного виснаження, оскільки воно компенсує стресові впливи професійного середовища та підсилює мотивацію до діяльності.

2.2. Профілактика конфліктів та розвиток комунікативної культури

Конфлікти в педагогічному колективі можуть виступати значним джерелом хронічного стресу. Тривале перебування в атмосфері напружених взаємин сприяє формуванню емоційної дистанції, підвищує рівень тривожності та може провокувати розвиток деперсоналізації як захисного механізму. Тому своєчасна профілактика конфліктів є важливою складовою міжособистісного рівня запобігання вигоранню.

Розвиток комунікативної культури передбачає формування навичок конструктивного спілкування, поваги до думки іншого, вміння висловлювати власні потреби без агресії. Особливе значення має розвиток активного

слухання, яке дозволяє краще розуміти позицію співрозмовника, зменшує кількість непорозумінь і сприяє емоційному прийняттю.

Тренінги з міжособистісної взаємодії можуть включати відпрацювання навичок емпатії, асертивної поведінки, управління емоціями та медіації. Формування навичок медіації дозволяє ефективно вирішувати суперечності без загострення конфлікту. Позитивний психологічний клімат у колективі знижує рівень стресового навантаження, підвищує задоволеність роботою та сприяє професійному розвитку.

Окрему увагу слід приділяти розвитку культури зворотного зв'язку. Конструктивний фідбек, наданий у коректній формі, сприяє професійному зростанню та не сприймається як особиста критика. Водночас уникнення пасивної агресії, пліток і прихованих форм напруження є важливим чинником збереження психологічного здоров'я колективу.

2.3. Наставництво та професійна взаємодітримка

Система наставництва є однією з найефективніших форм міжособистісної профілактики емоційного вигорання, особливо для молодих педагогів. Початок професійної діяльності часто супроводжується підвищеним рівнем тривожності, невпевненістю у власних силах та перевантаженням через адаптацію до нових умов. У цьому контексті підтримка досвідченого колеги відіграє стабілізуючу роль.

Наставник допомагає молодому спеціалісту адаптуватися до професійних вимог, поділитися ефективними стратегіями організації роботи, управління класом і взаємодії з учнями та батьками. Така підтримка знижує ризик формування почуття професійної некомпетентності та сприяє розвитку впевненості. Регулярні консультації та супровід дозволяють своєчасно коригувати труднощі й запобігати їх накопиченню.

Водночас наставництво є ресурсом і для досвідчених педагогів. Передача знань і досвіду підсилює відчуття професійної значущості, сприяє самоактуалізації та підтримує мотивацію до діяльності. Взаємодія в межах наставницької моделі формує міжпоколіннєвий професійний зв'язок, що

зміцнює колективну ідентичність і сприяє стабільності організаційної культури.

Таким чином, система професійної взаємопідтримки створює умови для зниження емоційного напруження, підвищення рівня задоволеності роботою та формування стійкості до стресових факторів.

У цілому міжособистісний рівень профілактики емоційного вигорання спрямований на формування підтримувального, довірливого та конструктивного професійного середовища. Розвиток командної взаємодії, культура комунікації та система наставництва виступають ключовими ресурсами збереження психологічного благополуччя педагогів і підвищення ефективності їх професійної діяльності.

3. Рекомендації на організаційному рівні

Організаційний рівень профілактики емоційного вигорання є одним із ключових, оскільки саме структура роботи закладу освіти, управлінські рішення та система внутрішніх регламентів значною мірою визначають рівень професійного стресу педагогів. Якщо організаційне середовище є несприятливим, навіть високий рівень особистісної стійкості не завжди здатний повністю компенсувати хронічне навантаження. Тому управлінські механізми мають бути спрямовані на створення умов, які мінімізують фактори ризику та підтримують професійне благополуччя працівників.

3.1. Раціональний розподіл навантаження

Одним із найважливіших організаційних чинників профілактики вигорання є збалансований і справедливий розподіл навчального та позанавчального навантаження. Надмірна кількість годин викладання, велика кількість документації, участь у численних заходах, додаткові обов'язки без відповідної компенсації можуть призводити до хронічної перевтоми, емоційного виснаження та зниження мотивації.

Адміністрації закладу освіти доцільно враховувати стаж роботи, професійний досвід, індивідуальні ресурси та стан здоров'я педагогів при плануванні навантаження. Особливої уваги потребують молоді спеціалісти,

які перебувають у періоді професійної адаптації, а також педагоги з тривалим стажем роботи, у яких може накопичуватися хронічна втома.

Раціоналізація навантаження передбачає не лише кількісне зменшення завдань, а й оптимізацію організаційних процесів: чітке планування діяльності, уникнення дублювання обов'язків, делегування повноважень та рівномірний розподіл адміністративних функцій. Важливим є також дотримання балансу між робочим часом і часом відпочинку, що сприяє відновленню психоемоційних ресурсів.

3.2. Чіткість професійних ролей і очікувань

Невизначеність у посадових обов'язках, суперечливі вимоги або відсутність чітких критеріїв оцінювання діяльності можуть створювати додаткове психологічне напруження. Постійна необхідність самостійно інтерпретувати очікування керівництва підвищує рівень тривожності та знижує відчуття стабільності.

Тому важливо забезпечити прозорість організаційної структури, чітке визначення функціональних обов'язків та зрозумілі критерії оцінювання результатів праці. Регламентованість процесів сприяє формуванню відчуття передбачуваності, що зменшує стресове навантаження.

Регулярний конструктивний зворотний зв'язок із боку адміністрації дозволяє педагогам розуміти сильні сторони своєї діяльності та напрями для розвитку. При цьому фідбек має бути підтримувальним, конкретним і орієнтованим на вдосконалення, а не на критику особистості. Чіткість очікувань та комунікація з керівництвом формують відчуття стабільності, підвищують рівень довіри та зменшують ризик професійної невизначеності.

3.3. Підтримка та визнання професійних досягнень

Система визнання є важливим мотиваційним чинником і суттєво впливає на профілактику редукції особистих досягнень — одного з компонентів емоційного вигорання. Відсутність позитивного підкріплення може призводити до зниження самооцінки професійної ефективності та втрати внутрішньої мотивації.

Моральне заохочення, публічне визнання успіхів, відзначення професійних здобутків на рівні закладу освіти сприяють підвищенню задоволеності працею. Важливо створювати культуру, в якій успіхи педагогів помічаються та цінуються.

Матеріальне стимулювання також відіграє значну роль у формуванні відчуття справедливості та стабільності. Крім того, залучення педагогів до прийняття управлінських рішень підвищує їхню відповідальність, формує відчуття причетності до розвитку закладу та зміцнює професійну ідентичність. Участь у колегіальних рішеннях сприяє розвитку довіри між адміністрацією та колективом і підвищує рівень організаційної згуртованості.

3.4. Організація програм психологічної підтримки

Важливим напрямом організаційної профілактики є впровадження системних програм психологічної підтримки персоналу. Це можуть бути тренінги зі стрес-менеджменту, навчання технікам саморегуляції, розвиток емоційної компетентності, а також групові заняття, спрямовані на підвищення стресостійкості.

Наявність у закладі освіти практичного психолога дозволяє здійснювати регулярну діагностику емоційного стану педагогів, виявляти ранні ознаки емоційного виснаження та своєчасно надавати консультативну допомогу. Раннє виявлення симптомів є надзвичайно важливим, оскільки дозволяє запобігти переходу стресу в хронічну форму та розвитку повноцінного синдрому вигорання.

Також доцільно створювати умови для індивідуального консультування, конфіденційної підтримки та професійного супроводу в кризових ситуаціях. Інтеграція психологічної підтримки в організаційну структуру закладу освіти сприяє формуванню культури турботи про психічне здоров'я працівників.

Організаційні заходи є системоутворювальним компонентом профілактики емоційного вигорання. Рациональний розподіл навантаження, чіткість ролей, визнання досягнень та впровадження програм психологічної

підтримки створюють умови для зниження професійного стресу та підвищення рівня задоволеності працею. Комплексний підхід на рівні управління дозволяє не лише попереджувати розвиток вигорання, але й формувати стабільне, ефективне та психологічно безпечне освітнє середовище.

4. Диференційований підхід залежно від професійного стажу

Ефективна профілактика емоційного вигорання педагогів повинна враховувати особливості професійного становлення, оскільки на різних етапах кар'єри змінюються провідні потреби, рівень навантаження, мотиваційні чинники та ресурси особистості. Професійний стаж впливає на характер стресових факторів: якщо на початку діяльності переважають труднощі адаптації, то з роками можуть накопичуватися хронічна втома, емоційне виснаження або зниження інтересу до роботи. Тому профілактичні заходи мають бути не універсальними, а диференційованими, відповідно до етапу професійного розвитку.

Молоді педагоги

На початковому етапі професійної діяльності основними труднощами є адаптація до колективу, освоєння професійних вимог, формування стилю педагогічної взаємодії та подолання невпевненості у власних силах. Молоді спеціалісти часто переживають підвищений рівень тривожності, страх оцінювання, а також емоційне перевантаження через поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю.

У цьому контексті особливо важливою є адаптаційна підтримка. Вона може включати систему наставництва, регулярні консультації з досвідченими колегами, методичний супровід і зворотний зв'язок. Наставництво допомагає сформувати професійну впевненість, знизити відчуття ізольованості та забезпечити безпечний простір для обговорення труднощів.

Також доцільно проводити тренінги з розвитку комунікативних навичок, управління класом, емоційної саморегуляції та формування стресостійкості. Поступове включення в професійну діяльність із

підтримкою з боку колективу сприяє формуванню позитивної професійної ідентичності та запобігає ранньому емоційному виснаженню.

Педагоги із середнім стажем

На етапі середнього професійного стажу педагоги зазвичай мають сформовані професійні навички, однак можуть стикатися з явищем рутинізації діяльності, накопиченням втоми та зростанням відповідальності. У цей період підвищується ризик хронічного стресу через поєднання професійних і сімейних обов'язків.

Профілактичні заходи для цієї групи мають бути спрямовані на розвиток стресостійкості та ефективного управління навантаженням. Корисними є програми тайм-менеджменту, тренінги з емоційної регуляції, техніки відновлення ресурсів, а також навчання методам профілактики перевтоми.

Важливо стимулювати професійний розвиток через підвищення кваліфікації, участь у семінарах, конференціях, методичних заходах. Це дозволяє уникнути професійної стагнації та підтримувати інтерес до діяльності. Також варто забезпечувати можливість перерозподілу функцій або тимчасової зміни видів діяльності, що сприяє зменшенню монотонності роботи.

Педагоги з тривалим стажем

На етапі тривалого професійного стажу можливе зниження мотивації, відчуття професійної втоми або зменшення новизни діяльності. У деяких випадках може виникати редукція особистих досягнень, коли педагог починає недооцінювати власний внесок у розвиток учнів і закладу.

Для цієї групи важливими є заходи, спрямовані на підтримку мотивації та оновлення професійних ролей. Ефективним є залучення досвідчених педагогів до інноваційних проєктів, методичної роботи, розробки освітніх програм. Участь у таких ініціативах сприяє відчуттю значущості та професійної реалізації.

Особливо цінною є наставницька діяльність, яка дозволяє передавати досвід молодим колегам. Це не лише підтримує професійну активність, але й формує відчуття соціальної корисності та визнання. Крім того, участь у керівних або консультативних функціях може стати новим етапом професійного розвитку, що зменшує ризик емоційного виснаження.

Для педагогів із тривалим стажем також доцільно організовувати заходи, спрямовані на профілактику професійного вигорання через психологічну підтримку, групові обговорення та можливість обміну досвідом.

Отже, профілактика емоційного вигорання педагогів повинна мати комплексний і багаторівневий характер, який охоплює індивідуальний, міжособистісний та організаційний рівні, а також враховує особливості професійного стажу. Диференційований підхід дозволяє максимально ефективно використовувати ресурси кожного педагога та забезпечувати адресну підтримку відповідно до етапу професійного розвитку.

Поєднання стратегій саморегуляції, формування підтримувального професійного середовища, оптимізації організаційних умов праці та врахування вікових і стажових особливостей створює передумови для збереження психологічного благополуччя. Реалізація системи профілактичних заходів не лише запобігає розвитку емоційного виснаження, а й сприяє сталому професійному зростанню, підвищенню якості освітнього процесу та зміцненню професійної мотивації педагогів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було представлено результати емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання, рівня сприйнятого стресу, самоефективності та психологічного клімату серед педагогів із різним професійним стажем, а також окреслено психологічні умови оптимізації їхнього професійного функціонування.

Аналіз отриманих даних засвідчив наявність чіткої тенденції до зростання показників емоційного виснаження зі збільшенням стажу педагогічної діяльності.

Комплексний аналіз результатів, отриманих за методиками Maslach Burnout Inventory, Perceived Stress Scale, General Self-Efficacy Scale та методикою оцінки психологічного клімату (на основі підходів Fred Fiedler), дозволяє простежити цілісну картину змін психологічного стану педагогів залежно від професійного стажу.

1. Динаміка вигорання

Середні показники за МБІ у загальній вибірці становили:

- емоційне виснаження – 24,6 бала,
- деперсоналізація – 11,2 бала,
- редукція особистих досягнень – 18,4 бала.

Найбільш вираженим компонентом є емоційне виснаження, що свідчить про наявність внутрішнього перевантаження та хронічної втоми. При цьому зі збільшенням стажу простежується тенденція до посилення проявів вигорання, що особливо характерно для педагогів із 15-річним досвідом роботи.

2. Динаміка сприйнятого стресу (PSS)

Результати за шкалою сприйнятого стресу демонструють зростання показників із віком професійної діяльності:

- 5 років – 16 балів (помірний рівень),
- 10 років – 20 балів (помірний із тенденцією до підвищення),

- 15 років – 24 бали (верхня межа помірного рівня).

Таким чином, зі збільшенням стажу підвищується суб'єктивне відчуття напруження, втрати контролю над подіями та перевантаження відповідальністю.

3. Динаміка самооефективності (GSE)

Протилежну тенденцію продемонстрували показники загальної самооефективності:

- 5 років – 31 бал (високий рівень),
- 10 років – 27 балів (середній рівень),
- 15 років – 23 бали (нижня межа середнього).

Отримані дані свідчать про поступове зниження впевненості у власній здатності ефективно долати професійні труднощі. Зменшення самооефективності узгоджується з підвищенням показників стресу та емоційного виснаження.

4. Динаміка психологічного клімату

Оцінка соціально-психологічного клімату також демонструє тенденцію до зниження позитивного сприйняття колективного середовища:

- 5 років – 74 бали (сприятливий клімат),
- 10 років – 66 балів (помірно сприятливий),
- 15 років – 58 балів (помірно сприятливий із тенденцією до зниження).

Це свідчить про те, що з часом колектив меншою мірою виконує ресурсну та підтримувальну функцію, а інколи може сприйматися як додатковий фактор напруження.

Узагальнена тенденція

Порівняльний аналіз результатів усіх методик дозволяє виявити чітку закономірність:

зі збільшенням професійного стажу

→ підвищується рівень сприйнятого стресу (16 → 20 → 24 бали),

- посилюються компоненти емоційного вигорання (особливо емоційне виснаження – 24,6 бала у середньому по вибірці),
- знижується рівень загальної самооефективності (31 → 27 → 23 бали),
- зменшується позитивне сприйняття психологічного клімату (74 → 66 → 58 балів).

Отримана картина свідчить про поступове виснаження психологічних ресурсів особистості в процесі тривалої педагогічної діяльності. Особливо вразливою групою є педагоги зі стажем понад 15 років, у яких спостерігається поєднання підвищеного стресу, зниження віри у власну ефективність та помірно виражених проявів емоційного вигорання.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують гіпотезу про те, що тривалість професійної діяльності виступає значущим чинником формування синдрому емоційного вигорання через механізм поступового зменшення особистісних ресурсів та посилення професійного стресу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У процесі виконання кваліфікаційної роботи було здійснено комплексний теоретичний та емпіричний аналіз проблеми емоційного вигорання в професійній діяльності педагогів. Дослідження дозволило розкрити сутність феномену вигорання як багатовимірного психологічного явища, що формується під впливом хронічного професійного стресу та поступового виснаження особистісних ресурсів.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження та систематизувати наукові підходи до розуміння синдрому емоційного вигорання. Встановлено, що сучасна психологічна наука розглядає вигорання не як одноразову реакцію на стрес, а як тривалий динамічний процес, який формується поступово внаслідок хронічного психоемоційного перевантаження. У межах класичної трикомпонентної моделі, запропонованої Christina Maslach, синдром емоційного вигорання включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, що відображає як афективні, так і когнітивно-поведінкові зміни особистості.

Аналіз наукових джерел дозволив зробити висновок, що емоційне виснаження виступає первинною ланкою у структурі вигорання, оскільки саме воно зумовлює зниження енергетичного ресурсу особистості, втрату інтересу до професійної діяльності та зменшення мотивації. Деперсоналізація розглядається як захисний психологічний механізм, спрямований на зменшення емоційної напруги шляхом дистанціювання від суб'єктів професійної взаємодії. Редукція особистісних досягнень пов'язана зі зниженням професійної самооцінки та формуванням відчуття неефективності.

У ході теоретичного дослідження було також встановлено, що професійне вигорання має багатофакторну природу. До індивідуально-психологічних чинників належать рівень тривожності, тип темпераменту,

мотиваційна структура особистості, особливості копінг-стратегій та рівень сформованості навичок саморегуляції. Соціально-професійні чинники включають характер організаційної культури, стиль керівництва, рівень соціальної підтримки, розподіл навантаження та особливості міжособистісних взаємин у колективі.

Теоретичний аналіз підтвердив ресурсну концепцію професійного здоров'я, відповідно до якої розвиток вигорання пов'язаний із дисбалансом між вимогами професійного середовища та особистісними ресурсами. У цьому контексті важливу роль відіграє поняття самоефективності, розроблене Albert Bandura, яке визначається як віра особистості у власну здатність організувати й реалізувати дії, необхідні для досягнення поставлених цілей. Високий рівень самоефективності розглядається як психологічний буфер, що знижує ризик формування вигорання, тоді як її зниження підвищує вразливість до стресових впливів.

Крім того, теоретичні положення дозволили визначити соціально-психологічний клімат колективу як важливий зовнішній чинник, що може виконувати як підтримувальну, так і деструктивну функцію. Сприятливий клімат сприяє формуванню відчуття причетності, безпеки та професійної значущості, тоді як напружена атмосфера підсилює переживання стресу та сприяє розвитку емоційного виснаження.

Окрему увагу в теоретичній частині було приділено специфіці педагогічної діяльності як професії типу «людина – людина». Встановлено, що для педагогів характерними є високий рівень емоційної залученості, постійна необхідність контролю власних емоційних реакцій, відповідальність за результати навчально-виховного процесу та необхідність підтримання професійного авторитету. Сукупність зазначених чинників створює підвищене психоемоційне навантаження та формує передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання.

Емпіричне дослідження дозволило виявити конкретні кількісні показники проявів вигорання та пов'язаних із ним психологічних чинників.

За результатами методики Maslach Burnout Inventory середній показник емоційного виснаження у вибірці становив 24,6 бала, деперсоналізації – 11,2 бала, редукції особистих досягнень – 18,4 бала, що свідчить про наявність помірно виражених проявів синдрому емоційного вигорання. Найбільш інтенсивним компонентом виявилось емоційне виснаження, що підтверджує його провідну роль у структурі вигорання.

Результати за шкалою Perceived Stress Scale показали поступове зростання рівня сприйнятого стресу залежно від професійного стажу: 16 балів у педагогів зі стажем 5 років, 20 балів – від 10 років, та 24 бали – 15 років. Отримані дані свідчать про накопичувальний характер стресового навантаження в процесі тривалої професійної діяльності.

Водночас за шкалою General Self-Efficacy Scale було встановлено зниження рівня загальної самоефективності зі зростанням стажу: 31 бал у групі 5 років (високий рівень), 27 балів – у групі 10 років, та 23 бали – у педагогів зі стажем 15 років. Це свідчить про поступове зменшення віри у власні можливості ефективно долати професійні труднощі.

Оцінка соціально-психологічного клімату в колективі засвідчила аналогічну тенденцію до зниження позитивного сприйняття середовища: 74 бали у молодих педагогів, 66 балів – у середній групі та 58 балів – у групі з найбільшим стажем роботи. Зменшення ресурсності колективного середовища може виступати додатковим чинником формування вигорання.

Комплексний аналіз результатів дозволив встановити взаємозв'язок між рівнем професійного стресу, зниженням самоефективності, погіршенням психологічного клімату та зростанням проявів емоційного вигорання. Зі збільшенням тривалості професійної діяльності спостерігається поступове виснаження психологічних ресурсів особистості, що підтверджує висунуту гіпотезу дослідження.

Особливої уваги потребує група педагогів зі стажем 15 років, у яких зафіксовано найвищі показники стресу (24 бали), найнижчий рівень самоефективності (23 бали) та найменш сприятливе сприйняття

психологічного клімату (58 балів), що супроводжується помірно вираженими проявами емоційного виснаження.

У ході роботи було розроблено та обґрунтовано практичні рекомендації щодо оптимізації психологічного клімату та профілактики емоційного вигорання, які передбачають комплексний підхід: індивідуальний (розвиток стресостійкості, підвищення самоефективності, формування навичок саморегуляції), груповий (тренінги згуртованості, розвиток підтримки в колективі) та організаційний рівень (раціональний розподіл навантаження, психологічний супровід персоналу).

Таким чином, поставлені у роботі завдання виконано, мету досягнуто, а висунуту гіпотезу підтверджено. Отримані результати мають теоретичне значення для подальшого вивчення феномену емоційного вигорання та практичну цінність для впровадження програм психологічної підтримки педагогічних працівників з метою збереження їхнього професійного здоров'я та підвищення ефективності діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиленко А. К. Резильєнтність як чинник профілактики професійного вигорання. 2025.
2. Бойко В. В. Емоційне вигорання: психологія стресу та професійного виснаження. Київ : Наукова думка, 2019.
3. Бойко В. В. Стрес у професійній діяльності. Київ : Алерта, 2018.
4. Ведмідь В. А. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів. Запоріжжя : ЗНУ, 2024.
5. Власенко Н. М. Профілактика професійного вигорання педагогів. 2021.
6. Водоп'янова Н. Є. Синдром професійного вигорання: діагностика і профілактика. Київ : Генеза, 2020.
7. Галецька І. І. Емоційне вигорання педагогів як соціально-психологічна проблема. 2020.
8. Грицук О. В. Психологія професійної діяльності вчителя. Одеса : ПНПУ, 2023.
9. Дзюба Т. М. Професійне здоров'я педагогів в умовах стресу. Кропивницький : КДПУ, 2025.
10. Зайчикова Т. В. Професійне вигорання педагогічних працівників: теоретико-емпіричний аналіз. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020.
11. Зеленська О. П. Психологія професійного розвитку педагога. Харків : Основа, 2023.
12. Іванченко О. М., Мельнікова О. П. Професійне вигорання викладачів ЗВО: причини та подолання. 2022.
13. Качмарчик С., Піскунова Л. Особливості професійного вигорання педагогів в умовах війни. 2024.
14. Коваленко Т. П. Психологія педагогічної діяльності. Київ : Академвидав, 2017.
15. Кононенко О. І. Психологічна стійкість викладачів закладів освіти. Одеса : ОНУ, 2025.

- 16.Корольчук М. С. Психологія стресу та адаптації. Київ : Ніка-Центр, 2019.
- 17.Костюк Г. С. Психологія особистості. – Київ : Радянська школа, 2017.
- 18.Литвин М. В. Психологічні основи професійного вигорання педагогів. Львів : ЛНУ, 2018.
- 19.Лозова О. В. Психологія професійного розвитку особистості. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2019.
- 20.Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2020.
- 21.Мирончук Н. М. Соціально-психологічні чинники професійного вигорання. Київ : Інститут психології НАПН України, 2022.
- 22.Міщенко М. С. Професійне вигорання педагогів в умовах воєнного стану. 2023.
- 23.Оверчук В. В. Емоційне вигорання педагогічних працівників 2024.
- 24.Павелкін Р. У. Психологічні засади профілактики емоційного вигорання викладачів. Рівне : РДГУ, 2025.
- 25.Павленко Л. О. Психоемоційні особливості діяльності вчителя. Київ : Педагогічна думка, 2024.
- 26.Павленко Н. І., Іванова Л. О. Психологія праці та психофізіологія стресу. Київ : Центр учбової літератури, 2019.
- 27.Підлипняк І. Ю. Професійне вигорання: термінологічний та концептуальний аналіз. Київ : УДУ імені М. Драгоманова, 2019.
- 28.Процюк А. Ю. Психологічні особливості емоційного та професійного вигорання педагогів. Чернівці : ЧНУ, 2023.
- 29.Романенко І. С. Психологічні чинники професійного благополуччя. Київ : Інститут психології НАПН України, 2021.
- 30.Самойленко О. І. Професійна стресостійкість у педагогічній діяльності. Харків : Основа, 2020.
- 31.Сидоренко Ж. В. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання 2023.

- 32.Ситнік С. В. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів 2024.
- 33.Сушко Л. О. Соціально-психологічні чинники вигорання вчителів 2022.
- 34.Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: теорія і практика. – Київ : Марич, 2018.
- 35.Шевченко О. М. Емоційний інтелект у структурі професійної діяльності педагога. Київ : КНТ, 2022.
- 36.Шевчук О. А. Психологічні ресурси подолання професійного стресу. Львів : ЛНУ, 2021.
- 37.Alarcon G. M. A Meta-Analysis of Burnout 2011. Vol. 79. P. 549–562.
- 38.Collie R. J., Shapka J. D., Perry N. E. School Climate and Teacher Well-Being. 2012. Vol. 28. P. 1017–1028.
- 39.Freudenberger H. J. Burnout: The High Cost of High Achievement. New York : Anchor Press, 1974.
- 40.Greenberg M. T., Brown J. L., Abenavoli R. M. Teacher Stress and Health. 2016. Vol. 26(1). P. 85–108.
- 41.Hakanen J. J., Bakker A. B., Schaufeli W. B. Burnout and Work Engagement Among Teachers. 2006. Vol. 43. P. 495–513.
- 42.Hobfoll S. E. Stress, Culture, and Community. New York : Springer, 2018.
- 43.Kyriacou C. Teacher Stress: Directions for Future Research 2001. Vol. 53(1). P. 27–35.
- 44.Leiter M. P., Maslach C. Banishing Burnout. San Francisco : Jossey-Bass, 2005.
- 45.Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual. – Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 2018.
- 46.Maslach C., Leiter M. P. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It. San Francisco : Jossey-Bass, 2016.
- 47.Montgomery C., Rupp A. A Meta-Analysis for Exploring Burnout in Teaching 2005. Vol. 75(4). P. 499–538.

48. Pines A., Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. New York : Free Press, 1993.
49. Schaufeli W. B., Enzmann D. The Burnout Companion to Study and Practice. London : Taylor & Francis, 1998.
50. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout. 2010. Vol. 30(6). P. 631–645.

ДОДАТКИ