

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

Кафедра психології

«До захисту допущено»

Завідувач кафедри _____
(підпис)

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище та ініціали)

« ____ » _____ 202 ____ р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
на тему: «Особистісні чинники стійкості до синдрому вигорання
в професії вчителя»

Виконала:

студентка групи ТУод-8-24-М1ПС(2,0зс)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія

(код і найменування спеціальності)

Зякун Наталія Анатоліївна

(ПІБ студента)

(підпис студента)

Керівник: доктор філос. галузі знань 05

«Соціальні та поведінкові науки»,

спеціальності 053 «Психологія», доцент

кафедри

Єрмакова Аліса Сергіївна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

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

Кафедра психології

Рівень вищої освіти: другий (магістерський) рівень

Спеціальності: 053 «Психологія»

Освітньої програми: «Психологія»

«Затверджую»

Завідувач кафедри _____

(підпис)

(вчене звання, науковий ступінь, ПІБ)

«_____» _____ 2026р.

Завдання

на кваліфікаційну роботу студента

Зякун Наталії Анатоліївни

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема кваліфікаційної роботи Особистісні чинники стійкості до синдрому вигорання в професії вчителя

Керівник кваліфікаційної роботи: доктор філос. галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія», доцент кафедри Єрмакова Аліса Сергіївна

2. Строк подання студентом кваліфікаційної роботи на попередній захист: Травень 2026р.

3. Вихідні дані до кваліфікаційної роботи (рекомендовані науковим керівником та відповідним методичним забезпеченням /окремі аспекти роботи, обсяги роботи
Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 95 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 86 сторінок.

4. Необхідний графічний та аналітичний матеріал за темою дослідження: .
Кваліфікаційна робота містить 3 таблиці

5. Календарний план виконання кваліфікаційної роботи

№ з/п	Назва етапів виконання кваліфікаційної роботи	Строки виконання		Примітка
		Планові	Фактичні	
1	2	3	4	5
1.	Збір та опрацювання наукових джерел	Листопад 2025	Листопад 2025	
2.	Написання вступу	Грудень 2025	Грудень 2025	
3.	Розділ 1. Роль психолога у розвитку комунікативної діяльності особистості	Грудень 2025	Грудень 2025	

1	2	3	4	5
4.	Розділ 2. Методичне підґрунтя реалізації психологом розвивальної функції	Січень 2026	Січень 2026	
5.	Розділ 3. Емпіричне дослідження особливостей розвивальної функції психолога закладу спеціальної дошкільної освіти	Березень 2026	Березень 2026	
6.	Висновки	Квітень 2026	Квітень 2026	
7.	Оформлення списку використаних джерел	Квітень 2026	Квітень 2026	
8.	Подання роботи на перевірку керівнику	Квітень 2026	Квітень 2026	
9.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	Травень 2026	Травень 2026	

АНОТАЦІЯ

Зякун Н.А. «Особистісні чинники стійкості до синдрому вигорання в професії вчителя» – Рукопис.

Кваліфікаційна робота на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» –ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом». Київ, 2026.

Актуальність дослідження дослідження особистісних чинників стійкості до синдрому вигорання у професії вчителя є своєчасним і соціально значущим, оскільки дозволяє поглибити наукові уявлення про психологічні механізми професійної стійкості педагогів, визначити ресурси подолання професійного стресу та розробити ефективні психопрофілактичні й корекційні програми, спрямовані на збереження психічного здоров'я та професійного довголіття вчителів.

Мета дослідження: провести дослідження особливостей вираженості синдрому вигорання у вчителів.

У роботі були використані наступні **методи дослідження:** метод теоретичного аналізу наукових джерел, психолого-діагностичного обстеження, математичної обробки результатів дослідження

Ключові слова: *синдром вигорання, особистість вчителя, професійна адаптація, профілактика вигорання.*

ANNOTATION

Zyakun N.A. “Personal factors of resistance to burnout syndrome in the teaching profession” – It’s Manuscript.

Diploma’s work in obtaining the educational qualification of " bachelor's " PJSC «Institution of higher education «Interregional Academy of Personnel Management», 2026.

Relevance of the study. The study of personal factors of resistance to burnout syndrome in the teaching profession is timely and socially significant, as it allows us to deepen scientific understanding of the psychological mechanisms of professional resistance of teachers, identify resources for overcoming professional stress, and develop effective psychoprophylactic and corrective programs aimed at preserving the mental health and professional longevity of teachers.

The purpose of the study: to conduct a study of the features of the severity of burnout syndrome in teachers.

The following research **methods** were used in the work: the method of theoretical analysis of scientific sources, psychological and diagnostic examination, mathematical processing of research results

Keywords: *burnout syndrome, teacher personality, professional adaptation, prevention of burnout.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
 РОЗДІЛ 1	
ПРОБЛЕМА ВИГОРЯННЯ В ПСИХОЛОГІЇ	13
1.1. Розвиток уявлень про синдром вигорання	13
1.2. Поняття адаптації у психології	20
1.3. Проблема визначення синдрому емоційного вигорання	43
Висновки до першого розділу	49
 РОЗДІЛ 2	
МЕТОДОЛОГО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ	52
2.1 Загальнонаукові принципи дослідження синдрому вигорання	52
2.2. Методики дослідження синдрому вигорання вчителя	62
Висновки до другого розділу	71
 РОЗДІЛ 3	
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ	
ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ	73
3.1. Основні симптоми синдрому вигорання вчителів	73
3.2. Методичні рекомендації з профілактики вигорання вчителів	80
Висновки до третього розділу	83
 ВИСНОВКИ.....	85
 СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87

ВСТУП

Актуальність дослідження особистісних чинників стійкості до синдрому вигорання у професії вчителя зумовлена сучасними соціальними, професійними та психологічними викликами, які суттєво впливають на психоемоційний стан педагогів. У сучасних умовах професійна діяльність учителя характеризується високим рівнем емоційної напруги, постійною відповідальністю за результати навчально-виховного процесу, необхідністю інтенсивної міжособистісної взаємодії, швидкою адаптацією до змін в освітньому середовищі та значним психічним навантаженням. Особливої гостроти проблема професійного вигорання педагогів набула в умовах суспільної нестабільності, цифровізації освіти, реформування освітньої системи та тривалого впливу стресогенних факторів воєнного часу.

Педагогічна діяльність належить до професій типу «людина – людина», які потребують постійної емоційної залученості, емпатії, самоконтролю та значних внутрішніх ресурсів. Унаслідок тривалого впливу професійних стресорів у вчителів може формуватися синдром професійного вигорання, який проявляється у емоційному виснаженні, деперсоналізації, зниженні професійної мотивації, втраті інтересу до роботи та відчутті професійної неефективності. Дослідники наголошують, що педагогічна професія є однією з найбільш психологічно напружених, оскільки поєднує високі вимоги до особистості вчителя з постійним емоційним навантаженням.

У сучасній психологічній науці дедалі більше уваги приділяється не лише аналізу причин виникнення професійного вигорання, а й вивченню внутрішніх ресурсів особистості, які забезпечують стійкість до нього. Саме тому особливого значення набуває дослідження особистісних чинників, що сприяють збереженню психологічного благополуччя, професійної ефективності та емоційної стабільності вчителя. До таких чинників належать стресостійкість, емоційна саморегуляція, резильєнтність, мотивація професійної діяльності, самооцінка, рівень тривожності, локус контролю,

комунікативні здібності, професійна ідентичність та здатність до конструктивного подолання стресових ситуацій (П. Гильмонте, К. Маслач, Н.В. Чепелєва, С. Чернис та ін.).

Актуальність дослідження посилюється також тим, що професійне вигоряння вчителя негативно впливає не лише на його психічне та фізичне здоров'я, а й на якість освітнього процесу, рівень педагогічної майстерності, характер взаємодії з учнями, психологічний клімат у колективі та загальну ефективність професійної діяльності. Емоційне виснаження педагогів часто призводить до професійної деформації, зниження творчої активності, втрати мотивації до саморозвитку та професійного зростання.

Особливої значущості проблема набуває в умовах воєнного стану, коли вчителі змушені здійснювати професійну діяльність в умовах тривалого стресу, психологічної невизначеності, емоційної напруги та необхідності забезпечення психологічної підтримки учнів. Сучасні дослідження засвідчують, що тривалий травматичний стрес суттєво підвищує ризик розвитку професійного вигоряння у працівників освітньої сфери, що зумовлює необхідність пошуку ефективних психологічних ресурсів і механізмів підтримки професійної стійкості педагогів.

Отже, дослідження особистісних чинників стійкості до синдрому вигоряння у професії вчителя є своєчасним і соціально значущим, оскільки дозволяє поглибити наукові уявлення про психологічні механізми професійної стійкості педагогів, визначити ресурси подолання професійного стресу та розробити ефективні психопрофілактичні й корекційні програми, спрямовані на збереження психічного здоров'я та професійного довголіття вчителів.

Мета дослідження: провести дослідження особливостей вираженості синдрому вигоряння у вчителів.

Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження ставилися такі основні завдання:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми з професійної адаптації та вигоряння .

2. Підібрати методики для реалізації мети дослідження.
3. Організувати та провести емпіричне дослідження.
4. Укласти методичні рекомендації з профілактики вигорання вчителів.

Об'єкт дослідження- особистість вчителя.

Предмет дослідження - особистісні чинники стійкості до синдрому

в

и **Методи дослідження:** метод теоретичного аналізу наукових джерел, метод психолого-діагностичного обстеження, методи математичної обробки результатів дослідження.

р В емпіричному дослідженні було застосовано були використані такі методики: Опитувальник MBI (Maslach Burnout Inventory — опитувальник емоційного вигорання Масlach), Опитувальник емоційного вигорання В.В. Бойко.

я **Теоретичне значення** дослідження особистісних чинників стійкості до синдрому вигорання в професії вчителя полягає у поглибленні наукових уявлень про психологічні механізми професійної адаптації, емоційної стійкості та збереження психічного здоров'я педагогів у процесі професійної діяльності. Дослідження цієї проблематики сприяє розширенню теоретичних засад психології особистості, педагогічної психології, психології праці та психології професійного розвитку шляхом систематизації знань про внутрішні ресурси особистості, які забезпечують ефективне подолання професійного стресу та запобігають розвитку синдрому емоційного вигорання.

с Теоретична цінність дослідження визначається також можливістю уточнення сутності феномену професійного вигорання в контексті педагогічної діяльності. Аналіз особистісних чинників стійкості дозволяє розкрити взаємозв'язок між індивідуально-психологічними особливостями вчителя та рівнем його професійного благополуччя. Це сприяє більш ґлибокому розумінню механізмів виникнення емоційного виснаження, професійної деформації та зниження мотивації до педагогічної діяльності.

т Водночас результати дослідження дають змогу розширити наукові

е

л

уявлення про роль таких особистісних характеристик, як резильєнтність, емоційна саморегуляція, стресостійкість, самооцінка, локус контролю, професійна мотивація, рівень тривожності та комунікативна компетентність у формуванні стійкості до професійного стресу.

Важливе теоретичне значення дослідження полягає у конкретизації психологічних умов підтримання професійної ефективності вчителя в умовах підвищеного психоемоційного навантаження. Отримані результати можуть доповнити сучасні концепції професійного здоров'я особистості, психологічної стійкості та професійного довголіття, а також сприяти розвитку ресурсного підходу у психології. Дослідження особистісних чинників стійкості до вигорання дозволяє розглядати педагога не лише як суб'єкта професійної діяльності, а і як активного носія внутрішніх психологічних ресурсів, здатного до саморегуляції, самовідновлення та конструктивного подолання труднощів.

Крім того, теоретичне значення роботи полягає у можливості інтеграції міждисциплінарних підходів до вивчення синдрому вигорання. Поєднання положень психології особистості, педагогічної психології, психології праці, соціальної психології та психофізіології дозволяє комплексно дослідити природу професійного стресу вчителя та чинники, які забезпечують його психологічну стійкість. Такий підхід сприяє створенню цілісної моделі особистісних ресурсів педагога, що визначають успішність професійної діяльності та здатність протистояти негативним впливам професійного середовища.

Теоретична значущість дослідження також пов'язана з уточненням понятійно-категоріального апарату проблеми професійного вигорання та психологічної стійкості. Аналіз сучасних наукових підходів дозволяє систематизувати існуючі концепції синдрому вигорання, визначити його структурні компоненти, стадії розвитку та особливості прояву у професії вчителя. Це створює підґрунтя для подальших наукових розвідок у сфері психології професійної діяльності та розроблення нових теоретичних моделей психологічної підтримки педагогів.

Отже, теоретичне значення дослідження особистісних чинників стійкості до синдрому вигорання у професії вчителя полягає у поглибленні наукового розуміння психологічних механізмів професійної стійкості педагогів, розширенні уявлень про внутрішні ресурси особистості та вдосконаленні теоретичних підходів до проблеми професійного вигорання в умовах сучасного освітнього середовища.

Практичне значення дослідження особистісних чинників стійкості до синдрому вигорання в професії вчителя полягає у можливості використання отриманих результатів для вдосконалення системи психологічної підтримки педагогічних працівників, профілактики професійного виснаження та підвищення ефективності професійної діяльності вчителів у сучасних умовах освітнього середовища. Вивчення особистісних ресурсів, що забезпечують стійкість до професійного стресу, створює підґрунтя для розроблення практичних механізмів збереження психічного здоров'я педагогів та попередження негативних наслідків професійного вигорання.

Практична значущість дослідження полягає насамперед у можливості застосування його результатів у діяльності практичних психологів закладів освіти. Отримані дані можуть бути використані для проведення психодіагностики рівня професійного вигорання педагогів, виявлення чинників ризику та визначення індивідуально-психологічних особливостей, які впливають на здатність учителя ефективно протистояти стресогенним впливам професійного середовища. Це дозволяє своєчасно виявляти педагогів, які перебувають у стані емоційного виснаження, та організовувати цілеспрямовану психологічну допомогу.

Результати дослідження можуть бути використані для створення та впровадження психопрофілактичних і корекційних програм, спрямованих на розвиток стресостійкості, емоційної саморегуляції, резильєнтності, навичок самоконтролю та конструктивного подолання професійних труднощів.

Практичні рекомендації, розроблені на основі дослідження, можуть застосовуватися під час проведення тренінгів особистісного розвитку, програм

психологічного супроводу педагогів, семінарів із профілактики професійного вигорання та занять із формування навичок психологічного самозбереження.

Важливим напрямом практичного використання результатів дослідження є їх впровадження у систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Матеріали дослідження можуть бути включені до змісту навчальних дисциплін із педагогічної психології, психології праці, психології здоров'я та психології професійного розвитку. Водночас результати роботи можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності з метою формування в них навичок психологічної саморегуляції, емоційної компетентності та ефективного подолання професійного стресу.

Практичне значення дослідження полягає також у можливості використання його результатів адміністрацією закладів освіти для створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі та оптимізації умов професійної діяльності вчителів. Виявлення особистісних чинників стійкості до вигорання дозволяє удосконалити систему психологічної підтримки педагогів, організацію праці, розподіл професійного навантаження та заходи, спрямовані на підтримання професійного благополуччя працівників освіти.

Особливої практичної значущості дослідження набуває в умовах сучасних соціальних викликів, пов'язаних із реформуванням освітньої системи, цифровізацією освіти та впливом тривалих стресогенних факторів воєнного часу. Отримані результати можуть бути використані для розроблення програм психологічної підтримки педагогів, спрямованих на підвищення адаптаційних можливостей особистості, збереження емоційної рівноваги та забезпечення професійної ефективності в умовах підвищеної психоемоційної напруги.

Крім того, результати дослідження можуть стати основою для подальшого вдосконалення методів психологічного консультування педагогів, створення програм професійного довголіття та впровадження сучасних

технологій психопрофілактики емоційного виснаження. Практичні напрацювання дослідження сприятимуть формуванню системи комплексної психологічної підтримки вчителів, орієнтованої на розвиток особистісних ресурсів, підтримання психічного здоров'я та підвищення якості професійної діяльності.

Отже, практичне значення дослідження особистісних чинників стійкості до синдрому вигорання у професії вчителя полягає у можливості застосування його результатів для профілактики професійного вигорання, збереження психологічного благополуччя педагогів, удосконалення системи психологічного супроводу в освітньому середовищі та підвищення ефективності професійної діяльності вчителів у сучасних умовах.

Структура дипломної роботи визначена метою та завданнями магістерського дослідження. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 95 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 86 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ПРОБЛЕМА ВИГОРЯННЯ В ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Розвиток уявлень про синдром вигорання

Проблематика синдрому емоційного вигорання має тривалу історію наукового осмислення та розвивалася у межах різних психологічних підходів. Поняття «вигорання» (burnout) уперше почало використовуватися у психологічній літературі ще у 30-х роках ХХ століття, насамперед у сфері спортивної психології. Цим терміном позначали стан фізичного та психоемоційного виснаження спортсменів, які після тривалого періоду інтенсивних тренувань і високих спортивних досягнень втрачали здатність підтримувати попередній рівень активності та ефективно продовжувати участь у змаганнях. Подібний стан характеризувався зниженням мотивації, емоційною втомою та відсутністю внутрішніх ресурсів для подальшої діяльності. Виникнення такого феномена зумовило необхідність його теоретичного пояснення, тому дослідники звернулися до провідних психологічних концепцій того часу, зокрема до положень неофрейдизму.

Значний внесок у розвиток уявлень про психологічні передумови емоційного виснаження зробила К. Хорні, яка у процесі вивчення невротичних розладів особистості виокремила специфічну групу порушень, безпосередньо пов'язаних із професійною діяльністю людини [цит. за 32]. Дослідниця приділяла особливу увагу аналізу психологічної природи внутрішніх конфліктів, які виникають у процесі професійної взаємодії. Вона наголошувала, що значний вплив на ефективність праці має так звана базова тривожність, яка часто залишається неусвідомленою. Саме ця прихована тривога, за її твердженням, здатна викликати хронічне напруження, емоційне виснаження, страх, підвищену втому та інші невротичні прояви. При цьому людина намагається раціоналізувати свій стан, пояснюючи його звичайними

«проблемами на роботі», хоча справжні причини нерідко мають глибший психологічний характер.

Подальший розвиток досліджень проблеми психоемоційного виснаження пов'язаний із роботами П. Кільхольца та Р. Бека, які у 1964 році описали феномен так званої «депресії виснаження» [цит. за 32]. Цей стан характеризувався різноманітними соматичними та психофізіологічними симптомами, що не мали чіткого медичного пояснення. У зв'язку з цим науковці почали розглядати психологічні чинники як основне джерело подібних порушень. Серед найбільш значущих причин називали професійні конфлікти, надмірне навантаження, фінансові труднощі, а також поєднання професійних і побутових обов'язків, що особливо стосувалося жінок.

Дослідники вказували, що розвиток депресії виснаження проходить декілька етапів. Спочатку формується гіперестетично-астенічна стадія, для якої характерні надмірна чутливість, емоційна дратівливість та швидка втомлюваність. Надалі виникають психосоматичні порушення, а завершальним етапом стає власне депресивний стан із типовими проявами депресії [цит. за 32].

Інший напрям дослідження синдрому емоційного вигорання сформувався у межах вивчення процесів психічної та біологічної адаптації людини. Представники цього підходу розглядали вигорання як один із проявів професійної дезадаптації, що виникає внаслідок тривалого впливу стресогенних чинників та недостатності внутрішніх ресурсів для їх подолання. У межах такого підходу емоційне вигорання трактується як порушення адаптаційних механізмів особистості, що призводить до зниження психологічної стійкості, професійної ефективності та емоційного благополуччя [11].

Для більш глибокого розуміння сутності синдрому емоційного вигорання важливим є його розмежування із суміжними психологічними феноменами, зокрема професійною деформацією особистості. Частина дослідників, серед яких і В. В. Бойко, фактично ототожнювали ці поняття,

розглядаючи емоційне вигорання як одну з форм професійної деформації. Науковець підкреслював, що ознаки вигорання формуються поступово у процесі життєдіяльності людини та не пов'язані з органічними порушеннями психіки. На його думку, синдром вигорання слід відрізняти від емоційної ригідності, яка має природжений або органічно зумовлений характер. Таким чином, емоційне вигорання трактувалося як набута форма професійної деформації, що виникає внаслідок тривалого психоемоційного перевантаження [цит. за 46].

Разом із тим більшість сучасних дослідників вважають, що між професійною деформацією та емоційним вигоранням існують суттєві відмінності. Одним із поширених підходів є розуміння професійної деформації як перенесення професійних моделей поведінки у сферу особистого життя, тоді як синдром емоційного вигорання переважно проявляється саме у професійній діяльності та професійних взаєминах [цит. за 46].

Цікаву інтерпретацію співвідношення цих понять запропонував Д. Г. Трунов [цит. за 10]. Дослідник розглядав проблему крізь призму взаємодії двох компонентів особистості — «Я-професійного» та «Я-людського». На його думку, синдром емоційного вигорання виникає тоді, коли послаблюється контроль «Я-професійного», а емоційні переживання та особистісні реакції починають домінувати у сфері професійної компетентності. Професійна деформація, навпаки, пов'язана з надмірним проникненням професійних рис у сферу особистого життя людини, коли професійна роль виходить за власні межі та починає визначати поведінку особистості поза межами роботи.

Однак таке чітке протиставлення не завжди можна вважати повністю коректним, оскільки межа між професійною та особистісною сферами життя є досить умовною, особливо у професіях із вираженим творчим та емоційним компонентом, зокрема у педагогічній діяльності. Крім того, одним із характерних проявів емоційного вигорання є деперсоналізація, що супроводжується відчуженням людини від власних переживань, емоційною холодністю та втратою здатності до щирої міжособистісної взаємодії. Це

свідчить про те, що проблема емоційного вигорання має складний багатовимірний характер і потребує комплексного теоретичного осмислення [5].

Відмінність між синдромом емоційного вигорання та професійною деформацією багато дослідників убачають також у характері тих змін, які відбуваються в особистості під впливом професійної діяльності. Емоційне вигорання здебільшого розглядається як явище, що має виражено деструктивний характер та негативно впливає на психічний стан, емоційну сферу й професійну ефективність людини. Натомість професійна деформація не завжди оцінюється виключно негативно, оскільки певні професійно зумовлені зміни можуть виконувати адаптаційну або навіть захисну функцію [14]. Зокрема, В. В. Бойко підкреслював, що емоційне вигорання частково можна розглядати як своєрідний механізм психологічного захисту, який дозволяє людині економніше витратити власні енергетичні ресурси в умовах тривалого емоційного перенапруження. У такому випадку зниження емоційної залученості або формування певної відстороненості може виступати способом самозбереження психіки в умовах постійного професійного стресу [цит. за 54].

Окремі науковці звертають увагу на те, що професійна деформація та емоційне вигорання часто мають схожі зовнішні прояви, хоча їхнє психологічне походження є різним. Саме тому в описах професійної деформації нерідко зустрічаються ознаки, характерні й для синдрому емоційного вигорання. Наприклад, Д. Г. Трунов, аналізуючи особливості професійної деформації практичних психологів, зазначав, що її проявами можуть бути прагнення пояснювати всі життєві труднощі виключно психологічними причинами, надмірна схильність до раціоналізації власного досвіду за допомогою професійних знань, а також звичка до постійного самопостереження, що знижує природність і спонтанність поведінки. Крім того, дослідник вказував на тенденцію деяких спеціалістів поводитися як професійний психолог у будь-яких життєвих ситуаціях, навіть тоді, коли це є недоречним або заважає звичайному людському спілкуванню [цит. за 45].

Досить поширеним серед представників допоміжних професій є також так званий синдром «шевця без чобіт», який проявляється у нездатності людини самостійно впоратися зі своїми психологічними труднощами при одночасному небажанні звертатися по фахову допомогу. Причиною цього нерідко стає стереотипне переконання: «я сам собі психолог» [64]. Такі особливості професійної поведінки поступово можуть призводити до емоційного виснаження, внутрішнього напруження та професійного цинізму.

Зокрема, втрата здатності щиро дивуватися, емоційна холодність, байдужість до переживань інших людей і формування цинічного ставлення до професійної діяльності фактично співвідносяться з проявами деперсоналізації, яка є одним із ключових симптомів емоційного вигорання [64].

Окремі ознаки синдрому емоційного вигорання мають подібність і до симптоматики депресивних розладів. Проте між цими явищами існують принципові відмінності. Для депресії характерним є чітке переживання людиною власного психологічного неблагополуччя, усвідомлення пригніченого емоційного стану, внутрішньої спустошеності та страждання. При синдромі емоційного вигорання подібне усвідомлення може бути відсутнім або недостатньо вираженим. Людина нерідко не помічає власного психоемоційного виснаження, тоді як його прояви стають очевидними для оточення, насамперед через погіршення професійної взаємодії, підвищену дратівливість, байдужість чи втрату інтересу до роботи [3].

Крім психологічних проявів, емоційне вигорання часто супроводжується психосоматичними порушеннями. Саме тому деякі дослідники проводять паралелі між синдромом вигорання та соматизованою депресією, для якої характерним є приховане переживання емоційного неблагополуччя, що маскується соматичними симптомами. Людина може скаржитися на постійну втому, головний біль, порушення сну, проблеми із серцево-судинною системою чи інші фізичні нездужання, не пов'язуючи їх безпосередньо зі своїм психоемоційним станом [68].

Історично подібне трактування емоційного виснаження бере початок із досліджень П. Кільхольца та Р. Бека, які описали феномен «депресії виснаження». Дослідники звертали увагу на те, що психосоматичні симптоми виникають не раптово, а проходять певні етапи розвитку. Спочатку формується прихований або латентний період, який характеризується підвищеною чутливістю, дратівливістю та астеничними проявами. Надалі психоемоційне напруження накопичується, що призводить до виникнення психосоматичних порушень, а завершальним етапом стає депресивна фаза, у якій поєднуються як психічні, так і фізичні симптоми виснаження. Поштовхом до розвитку такого стану може стати навіть незначна додаткова психотравмуюча ситуація. Серед основних причин дослідники називали професійні конфлікти, надмірне навантаження, фінансові труднощі та хронічний стрес [64].

Розбіжності у трактуванні специфіки емоційного вигорання нерідко пов'язані також із тим, що різні автори по-різному визначають його основні ознаки та наслідки. Частина дослідників розглядає як наслідки вигорання зниження продуктивності професійної діяльності, погіршення ставлення до праці, ослаблення ідентифікації працівника з організацією, а також загальне погіршення фізичного і психічного здоров'я.

Особливої уваги заслуговує питання співвідношення між реальною продуктивністю праці та таким компонентом вигорання, як редукція професійних досягнень. Відмінність полягає у тому, що редукція професійної успішності здебільшого визначається на основі суб'єктивних переживань самої людини, її відчуття професійної неспроможності або недостатньої ефективності. Водночас оцінювання продуктивності діяльності потребує врахування об'єктивних показників праці [44].

Щодо проблеми погіршення стану здоров'я, сучасні психосоматичні концепції дають підстави розглядати фізичні симптоми не лише як наслідок емоційного вигорання, а і як складову самого синдрому. Багато дослідників підкреслюють, що психосоматичні прояви інколи виникають навіть раніше, ніж тривожні чи депресивні симптоми, або можуть повністю їх замінювати. Це

свідчить про складний комплексний характер синдрому емоційного вигорання, який охоплює не лише емоційну, а й фізіологічну сферу функціонування особистості.

Отже, професійна діяльність, що передбачає постійну, інтенсивну та емоційно насичену взаємодію з людьми, висуває до особистості підвищені вимоги щодо її психологічної стійкості, емоційної врівноваженості та адаптаційних можливостей. Саме недостатність або виснаження цих внутрішніх ресурсів часто стає підґрунтям для формування синдрому емоційного вигорання. У цьому контексті емоційне вигорання можна розглядати як специфічний прояв порушення адаптаційних механізмів особистості в умовах тривалого професійного стресу та надмірного психоемоційного навантаження [19].

Саме цим синдром емоційного вигорання суттєво відрізняється від професійної деформації. Професійна деформація зазвичай має більш стійкий, тривалий характер і глибше проникає у структуру особистості, поступово змінюючи стиль мислення, поведінки та міжособистісної взаємодії людини не лише у професійній сфері, а й у повсякденному житті. Натомість емоційне вигорання переважно пов'язане із виснаженням адаптаційних ресурсів у процесі професійної діяльності та є більш динамічним явищем, безпосередньо залежним від рівня психоемоційного навантаження [7].

Разом із тим між цими феноменами існує певна зона перетину. І професійна деформація, і синдром емоційного вигорання можуть супроводжуватися появою депресивних станів, погіршенням професійної ефективності, зниженням мотивації до праці, а також різноманітними соматичними проявами. Однак емоційне вигорання не можна повністю ототожнювати з депресією, оскільки воно має власну психологічну специфіку та особливі механізми розвитку. Саме тому одним із найбільш перспективних напрямів сучасного наукового аналізу цього явища стало його розуміння як особливого варіанта психологічної адаптації особистості до складних умов професійного середовища.

1.2. Поняття адаптації у психології

Термін «адаптація» походить від латинського слова *adaptare*, що означає «пристосовувати», «узгоджувати» або «підлаштовувати». У найширшому значенні адаптація трактується як процес пристосування живого організму чи особистості до умов навколишнього середовища та змін, які в ньому відбуваються.

Уперше поняття адаптації набуло наукового значення у біології, де його використовували для пояснення механізмів пристосування організмів до умов існування. У межах біологічного підходу адаптація розглядалася як зміна будови та функцій організму відповідно до вимог середовища. Зокрема, у теорії еволюції Ч. Дарвіна адаптація посідала центральне місце та визначалася як один із головних чинників еволюційного розвитку. Учений наголошував, що виживання організмів залежить від їхньої здатності змінюватися відповідно до умов існування або максимально узгоджувати свої функції з відносно стабільним середовищем [21].

У медичній науці поняття адаптації отримало подальший розвиток і стало використовуватися для позначення процесу пристосування організму людини до постійно змінюваних умов зовнішнього середовища. Таке пристосування сформувалося в ході еволюційного розвитку й забезпечує підтримання стабільності внутрішнього середовища організму. Завдяки адаптаційним механізмам зберігаються життєво важливі фізіологічні показники, зокрема кислотно-лужний баланс, осмотичний тиск, температура тіла та інші біологічні константи. На рівні організму адаптацію умовно поділяють на фізіологічну, яка охоплює діяльність організму загалом, та клітинну, пов'язану з функціонуванням окремих клітин і тканин [29].

Крім забезпечення внутрішньої рівноваги організму, адаптація виконує важливу роль у пристосуванні людини до фізичних, емоційних, психічних та інтелектуальних навантажень. Саме завдяки адаптаційним процесам організм здатний виробляти компенсаторні механізми та захисні реакції, які сприяють

протидії несприятливим чинникам середовища. У цьому контексті навіть хворобу інколи розглядають як своєрідний результат невдалої або недостатньо ефективної адаптації організму до певних умов існування [16].

У психології поняття адаптації набуло ще ширшого значення, оскільки психічні процеси є надзвичайно динамічними та чутливими до впливу зовнішнього середовища. Психіка людини формується саме у процесі взаємодії з навколишнім світом, а тому без такого взаємозв'язку її існування втрачає сенс. Основною функцією психіки виступає регуляція взаємодії особистості із середовищем, забезпечення здатності орієнтуватися в умовах життя та ефективно реагувати на зміни зовнішніх обставин [43].

Практично всі фундаментальні психологічні теорії особистості та загальної психології так чи інакше враховують роль адаптаційних процесів. Показовою у цьому контексті є історична дискусія між представниками структуралізму та функціоналізму в психології. Структуралізм, засновником якого був В. Вундт, зосереджував увагу насамперед на аналізі структури психіки, її елементів та внутрішньої організації. При цьому роль зовнішнього середовища залишалася другорядною й фактично лише припускалася [49].

Однак із часом структуралістичний підхід виявився недостатнім для пояснення багатьох експериментально встановлених психологічних фактів. Саме тому подальший розвиток психологічної науки був пов'язаний із функціоналізмом, представники якого змістили акцент із вивчення структури психіки на дослідження її функцій. У межах цього підходу психіка почала розглядатися як система, головним призначенням якої є забезпечення ефективної взаємодії людини з навколишнім середовищем та її пристосування до умов життя. Таким чином, проблема адаптації стала одним із ключових понять психології та основою для пояснення механізмів психічної регуляції поведінки й діяльності особистості [65].

У широкому розумінні процес психологічної адаптації супроводжує людину протягом усього її індивідуального розвитку. Насамперед він пов'язаний із пристосуванням особистості до інших людей, соціального

оточення та умов суспільного життя. Саме у процесі соціально-психологічної адаптації поступово формується особистість, розвиваються її цінності, установки, способи поведінки та система міжособистісних взаємин. Водночас було б помилковим розглядати адаптацію лише як пасивне підлаштування людини під вплив зовнішнього середовища, ніби психіка є лише об'єктом, на який накладається певний «відбиток» соціальних умов [34].

Психіка людини за своєю природою є активною системою, тому особистість не тільки пристосовується до середовища, а й сама впливає на нього, змінюючи його відповідно до власних потреб, цілей і цінностей. У цьому контексті психологічна адаптація являє собою єдність двох взаємопов'язаних процесів — акомодатії та асиміляції. Акомодатія передбачає пристосування людини до умов середовища, тобто певне «уподібнення» зовнішнім вимогам і нормам. Асиміляція, навпаки, означає активне перетворення середовища відповідно до власних потреб особистості, своєрідне «уподібнення середовища собі». На соціально-психологічному рівні це означає, що будь-яка взаємодія між людьми завжди є взаємним процесом впливу, у якому кожен учасник одночасно і пристосовується до іншого, і певною мірою змінює соціальну ситуацію [19].

Співвідношення між асиміляцією та акомодатією значною мірою визначає характер поведінки людини, її стиль взаємодії із соціальним середовищем та способи реагування на життєві труднощі. Це співвідношення залежить від системи потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій особистості, а також від можливостей реалізації цих потреб у конкретних соціальних умовах. Відповідно до домінування того чи іншого механізму виокремлюють два основні типи адаптаційного процесу: активний та пасивний. Активний тип адаптації характеризується переважанням асиміляції, коли людина намагається активно впливати на середовище, змінювати його та підпорядковувати власним цілям. Пасивний тип, навпаки, пов'язаний із домінуванням акомодатії та орієнтацією переважно на пристосування до зовнішніх вимог. Проте надмірне переважання будь-якого з цих механізмів є

небажаним, оскільки як абсолютна пасивність, так і надмірне прагнення повністю підпорядкувати середовище власним потребам можуть призводити до порушення адаптації [71].

У психологічній науці практично кожний теоретичний напрям тією чи іншою мірою враховує значення середовища для розвитку особистості. Однак різні психологічні концепції по-різному трактують характер взаємодії людини із середовищем та механізми адаптації. Саме тому для більш повного розуміння проблеми адаптації доцільно розглянути основні підходи до її тлумачення.

У працях Г. Айзенка та його послідовників адаптація розглядалася в межах необіхевіористського підходу [цит. за 64]. Представники цього напрямку визначали адаптацію як такий стан, за якого потреби особистості та вимоги середовища перебувають у стані гармонії й взаємного задоволення. Іншими словами, адаптація трактувалася як досягнення рівноваги між людиною та соціальним або природним середовищем. Разом із тим для уникнення термінологічної плутанини більш доцільним є розмежування понять «адаптація» та «адаптованість». У такому випадку адаптованість слід розуміти як результат або стан гармонійної взаємодії особистості із середовищем, тоді як адаптація виступає процесом досягнення цього стану.

Однак у межах необіхевіористської традиції адаптація переважно описувалася через загальні схеми поведінкових реакцій, що значною мірою обмежувало розуміння внутрішніх психологічних механізмів цього процесу. Представники цього підходу вважали, що адаптація здійснюється шляхом зміни поведінки людини або зміни умов середовища відповідно до вимог ситуації. При цьому основна увага приділялася саме зовнішнім реакціям організму, тоді як роль внутрішніх психічних процесів фактично залишалася поза межами аналізу. Саме це вважається одним із головних недоліків біхевіористського підходу до проблеми адаптації особистості, оскільки він недостатньо враховує активну роль психіки, внутрішніх переживань, мотивації та саморегуляції [54].

Більш комплексне розуміння адаптації було запропоноване в межах інтеракціоністського підходу, представником якого є, зокрема, Л. Філіпс. Згідно з цією концепцією, адаптація людини визначається одночасним впливом як внутрішньопсихічних чинників, так і особливостей соціального середовища. Інтеракціоністи розглядають ефективну адаптацію як такий стан, коли особистість не лише задовольняє власні потреби, а й відповідає мінімальним вимогам та очікуванням суспільства [цит. за 76].

Л. Філіпс підкреслював, що в процесі соціалізації вимоги суспільства до особистості поступово ускладнюються. Відповідно, адаптованість людини проявляється у двох основних формах реагування на вплив середовища. По-перше, це здатність приймати соціальні норми та ефективно діяти відповідно до очікувань, які висувуються до людини залежно від її віку, статі та соціального статусу. Прикладами такої адаптації можуть бути успішне навчання у школі, встановлення дружніх взаємин із ровесниками, формування сімейних стосунків тощо. У цьому випадку адаптація значною мірою пов'язана з конформністю, тобто здатністю людини дотримуватися соціальних норм і правил поведінки [цит. за 76].

Разом із тим справжня адаптація не зводиться лише до пасивного прийняття соціальних вимог. Наприклад, якщо просте відвідування школи ще може забезпечуватися переважно механізмами акомодатії, то успішне навчання вже передбачає активну асиміляцію знань, їх глибоке осмислення та включення у власну систему досвіду. Саме тому засвоєними вважаються лише ті знання, які були активно перероблені особистістю та інтегровані у структуру її мислення [14].

Отже, у більш вузькому та психологічно значущому розумінні адаптація означає не лише пристосування до соціальних норм, а й здатність людини гнучко реагувати на нові, складні або потенційно небезпечні ситуації, ефективно долати труднощі та надавати життєвим подіям особистісного смислу відповідно до власних цілей і потреб.

У такому розумінні адаптація означає здатність людини ефективно використовувати наявні умови середовища для реалізації власних потреб, цілей, цінностей і життєвих прагнень. Ідеться не лише про просте пристосування до зовнішніх обставин, а про активне й результативне функціонування особистості у різних сферах життя. Подібний рівень адаптованості може проявлятися в будь-якому виді діяльності — професійній, навчальній, соціальній чи міжособистісній. Адаптивна поведінка характеризується здатністю людини успішно приймати рішення, проявляти ініціативність, брати відповідальність за власні дії та чітко усвідомлювати перспективи свого майбутнього [46].

Представники інтеракціоністського підходу вважають, що основними сферами прояву адаптованості є, з одного боку, соціально-економічна активність людини, а з іншого — сфера міжособистісних взаємин.

У першому випадку йдеться про діяльність, у процесі якої індивід набуває знань, умінь, навичок, досягає професійної компетентності, майстерності та соціальної успішності.

У другій сфері адаптація пов'язана зі здатністю людини встановлювати глибокі емоційні контакти, підтримувати близькі взаємини, будувати дружні, партнерські та сімейні зв'язки, засновані на взаєморозумінні й емоційній довірі.

Ефективне функціонування особистості в обох сферах потребує достатньо високого рівня психологічної чутливості, розуміння мотивів поведінки інших людей, уміння точно сприймати зміни у взаєминах та адекватно реагувати на них. Людина повинна вміти не лише орієнтуватися у соціальних вимогах, а й гнучко перебудовувати власну поведінку відповідно до ситуації, зберігаючи при цьому внутрішню цілісність і психологічну рівновагу [53].

Однією з важливих особливостей інтеракціоністського підходу є розмежування понять «адаптація» та «пристосування». Представники цього напрямку підкреслювали, що ці терміни не є тотожними. Зокрема, Т. Шибутані

зазначав, що кожна особистість виробляє певну систему способів подолання труднощів, які можна розглядати як форми адаптації. На відміну від пристосування, яке пов'язане з реакцією людини на конкретну ситуацію та необхідністю тимчасово відповідати її вимогам, адаптація являє собою більш стійку й організовану систему поведінки. Вона формується поступово у процесі накопичення досвіду подолання типових життєвих проблем і закріплюється як відносно стабільний спосіб взаємодії із середовищем [цит. за 64].

Отже, якщо пристосування можна розглядати як ситуативну реакцію на певні труднощі, то адаптація охоплює більш глибокий і тривалий процес формування ефективних моделей поведінки, які забезпечують людині можливість підтримувати психологічну рівновагу та успішно функціонувати у різних життєвих обставинах.

Особливе місце у вивченні проблеми адаптації посідає психоаналітичний підхід. Значний внесок у його розвиток зробив німецький психоаналітик Г. Гартман, хоча сама проблема адаптації активно розглядалася ще у працях З. Фрейда, а механізми захисної адаптації були детально описані А. Фрейд. Психоаналітичне трактування адаптації ґрунтується на класичному уявленні про структуру психіки, відповідно до якого особистість складається з трьох основних інстанцій: Ід (Воно), Его (Я) та Супер-Его (Над-Я) [цит. за 78].

У межах психоаналітичної теорії Ід розглядається як сфера інстинктивних потягів і несвідомих бажань, що функціонує за принципом задоволення. Супер-Его являє собою систему моральних норм, заборон і соціальних вимог, які були засвоєні особистістю у процесі соціалізації. Его, у свою чергу, пов'язане з раціональними пізнавальними процесами та діє відповідно до принципу реальності, намагаючись узгодити вимоги інстинктів, моральних норм і зовнішнього світу.

Згідно з психоаналітичним підходом, процес адаптації включає не лише подолання внутрішніх конфліктів, а й функціонування так званої «вільної від конфліктів» сфери Его. Г. Гартман підкреслював, що адаптація людини не

може бути пояснена виключно через боротьбу інстинктів або внутрішніх суперечностей. На його думку, розвиток характеру, здібностей, інтересів, способів психологічного захисту та інших особистісних особливостей пов'язаний із більш складними процесами взаємодії людини із середовищем. Спочатку в психоаналізі основна увага приділялася саме захисним механізмам Его, які допомагають особистості знижувати рівень внутрішньої напруги та справлятися з конфліктами. Проте згодом психоаналітики почали розглядати й інші функції Его, пов'язані із забезпеченням ефективної взаємодії людини з реальністю. Добре адаптованою психоаналіз вважає таку людину, яка здатна продуктивно працювати, отримувати задоволення від життя та підтримувати психічну рівновагу [цит. за 78].

У процесі адаптації змін зазнає не лише особистість, а й саме середовище, унаслідок чого між ними формується стан взаємної адаптованості. Під впливом ідей еволюційної біології Г. Гартман вважав, що людина від природи наділена певними засобами адаптації, які поступово розвиваються, дозрівають і використовуються в процесі життєдіяльності [цит. за 78].

Сучасний психоаналіз широко використовує введені ще З. Фрейдом поняття алопластичної та аутопластичної адаптації. Алопластична адаптація полягає у зміні людиною зовнішнього середовища відповідно до власних потреб. Наприклад, людина створює комфортні умови для життя, змінює організацію праці, використовує технічні засоби для забезпечення фізичного чи психологічного комфорту. Аутопластична адаптація, навпаки, пов'язана зі змінами самої особистості — формуванням нових умінь, навичок, моделей поведінки та внутрішніх психологічних механізмів, які дозволяють ефективніше пристосовуватися до середовища.

Окрім цих двох форм адаптації, Г. Гартман виокремлював ще один важливий механізм — пошук людиною такого середовища, яке є найбільш сприятливим для її функціонування та розвитку. Інакше кажучи, особистість прагне знайти такі умови, у яких може бути досягнута гармонія між процесами

акомодації та асиміляції, тобто між пристосуванням до середовища і можливістю активно впливати на нього [цит. за 78].

Загалом психоаналітична теорія адаптації є однією з найбільш розроблених у психології. Саме представники психоаналізу створили розгалужену систему понять, що описують механізми пристосування людини до соціального середовища, а також відкрили й детально описали численні психологічні захисні механізми. Хоча психоаналітичний підхід певною мірою зберігає біологізаторський характер і спирається на класичні уявлення З. Фрейда про структуру психіки, багато його положень і сьогодні залишаються цінними для психологічної науки.

Навіть короткий аналіз поняття адаптації свідчить про високу продуктивність його використання для дослідження проблеми емоційного вигорання. З методологічного погляду це означає, що основним предметом аналізу має виступати взаємодія між особистістю та соціальним середовищем. Відповідно, для розуміння природи емоційного вигорання необхідно враховувати як індивідуально-психологічні особливості людини, так і специфіку соціального середовища, у якому вона функціонує [8].

Оскільки проблема досліджується у межах загальної психології, основна увага приділяється саме особистості та її внутрішнім психологічним механізмам, тоді як соціальне середовище розглядається у тому обсязі, який є необхідним для пояснення процесу адаптації.

У найбільш загальному вигляді успішну адаптацію можна визначити як оптимальний баланс між процесами акомодації та асиміляції, який відповідає актуальним умовам життєдіяльності людини. Важливо підкреслити, що такий баланс рідко формується автоматично та потребує активної участі самої особистості. Саме ця активність, пов'язана зі свідомою саморегуляцією, управлінням власним психоемоційним станом і здатністю гнучко реагувати на зміни середовища, є одним із ключів до розуміння природи синдрому емоційного вигорання [47].

Короткий аналіз необіхевіористського, інтеракціоністського та психоаналітичного підходів до проблеми адаптації засвідчує, що жоден із них окремо не може повністю пояснити складність і багатовимірність процесу психологічної адаптації особистості. Кожна з цих концепцій висвітлює лише окремі аспекти взаємодії людини із середовищем, акцентуючи увагу на певних механізмах пристосування, однак не охоплює проблему в цілісному вигляді. Саме тому в межах дослідження виникає необхідність поєднання положень різних теоретичних підходів на основі єдиного концептуального підґрунтя. Такий синтез дозволяє більш комплексно осмислити психологічні механізми адаптації та глибше зрозуміти природу синдрому емоційного вигорання [43].

Водночас аналіз зазначених підходів має важливе методологічне значення, оскільки дає змогу чіткіше усвідомити концептуальні засади сучасних моделей емоційного вигорання, які ґрунтуються на різних уявленнях про взаємодію особистості та середовища. Розгляд основних психологічних концепцій адаптації створює теоретичну основу для подальшого аналізу різновидів адаптивної поведінки та механізмів порушення адаптації в умовах професійного стресу.

Після розгляду основних підходів до визначення сутності психологічної адаптації доцільно здійснити їх узагальнення з метою виокремлення основних типів адаптивних процесів. При цьому методологічною основою можуть виступати положення вітчизняної психології та класифікація, запропонована С.Д. Максименко.

У найбільш загальному вигляді нормальним адаптивним процесом можна вважати такий процес пристосування особистості, який забезпечує її стійку адаптованість у типових проблемних ситуаціях без виникнення патологічних змін у структурі особистості та без порушення соціальних норм і вимог тієї групи, у межах якої здійснюється життєдіяльність людини. Іншими словами, адаптація є нормальною тоді, коли особистість успішно долає труднощі, зберігаючи при цьому психічну рівновагу, соціальну адекватність і здатність до конструктивної взаємодії з оточенням.

Нормальна соціально-психологічна адаптація, у свою чергу, може мати два основні різновиди — захисний і незахисний. Важливо зазначити, що поняття «незахисна адаптація» не слід трактувати як «наступальну» або агресивну поведінку. Навіть агресія в багатьох випадках виступає не первинним нападом, а реакцією захисту у відповідь на фруструючий вплив середовища [58].

Захисна адаптація проявляється у використанні особистістю різноманітних психологічних захисних механізмів, які допомагають знизити внутрішню напругу та подолати емоційний дискомфорт. До таких механізмів належать агресія, раціоналізація, проєкція, регресія, реактивні утворення, сублімація та інші форми психологічного захисту. За умови, що ці механізми не набувають патологічного характеру, вони можуть виконувати адаптивну функцію й сприяти збереженню психічної рівноваги особистості.

Наприклад, регресія, яка полягає у тимчасовому поверненні людини до більш ранніх форм реагування та поведінки, не завжди є ознакою психологічної незрілості. У певних ситуаціях вона може виконувати цілком здорову й адаптивну функцію, допомагаючи особистості знизити рівень психоемоційного напруження та відновити внутрішні ресурси. Подібні регресивні прояви можуть спостерігатися як у стані неспання, так і у сновидіннях, не обов'язково свідчаючи про патологію [5].

Незахисні адаптивні процеси відрізняються тим, що виникають у ситуаціях, які не мають вираженого фруструючого характеру, але потребують від людини раціонального аналізу, прийняття рішень та активного використання когнітивних ресурсів. У таких випадках адаптація здійснюється не за допомогою психологічних захистів, а через так звані незахисні адаптивні комплекси.

Для досягнення адаптованості у подібних ситуаціях особистість використовує пізнавальні процеси, механізми цілепокладання, аналізу ситуації, планування діяльності, а також різноманітні соціально-психологічні способи взаємодії. Важливу роль у цьому відіграють комунікація, обмін

інформацією, здатність до співпраці, інтелектуальна переробка життєвого досвіду та конформна поведінка, спрямована на узгодження власних дій із вимогами соціального середовища. У цьому аспекті інтеракціоністський підхід фактично описує саме незахисні форми адаптації, пов'язані з активною взаємодією людини із соціальним оточенням [71].

Оскільки реальні життєві ситуації зазвичай є складними та суперечливими, вони рідко включають лише один тип адаптаційних механізмів. У більшості випадків людина одночасно стикається як із фруструючими факторами, що викликають емоційне напруження, так і з необхідністю конструктивного вирішення практичних завдань. Саме тому доцільно виокремлювати ще один тип адаптаційного процесу — змішаний або захисно-незахисний.

Змішана соціально-психологічна адаптація проявляється у тих ситуаціях, коли особистість частково переживає фрустрацію та емоційний дискомфорт, але водночас зберігає здатність до конструктивного вирішення проблем, пов'язаних із виконанням її соціальних ролей. У таких умовах людина потенційно здатна подолати труднощі без руйнівних наслідків для власної психіки та без порушення соціальної взаємодії [19].

На противагу нормальній адаптації виділяють також девіантну адаптацію. Її сутність полягає в тому, що поведінка людини забезпечує задоволення її власних потреб, однак суперечить очікуванням інших учасників соціальної взаємодії або порушує соціальні норми. У такому випадку особистість досягає внутрішнього комфорту чи реалізує власні цілі, але ціною конфлікту із соціальним середовищем.

Девіантна адаптація умовно поділяється на два основні різновиди — нонконформістську та новаторську. Нонконформістська адаптація пов'язана із запереченням соціальних норм і вимог, прагненням діяти всупереч очікуванням суспільства. Новаторська або інноваційна адаптація, навпаки, характеризується творчим переосмисленням соціальної реальності та створенням нових способів діяльності чи взаємодії. У цьому випадку

відхилення від усталених норм може мати конструктивний характер і сприяти суспільному розвитку [24].

У першому випадку йдеться про ситуації, коли особистість у межах своєї соціальної або групової взаємодії знаходить нестандартні способи подолання проблемних обставин, які суттєво відрізняються від прийнятих у даній групі норм і моделей поведінки. Така поведінка часто не відповідає очікуванням оточення, через що людина поступово потрапляє у стан конфлікту з груповими правилами та їх носіями. У результаті її життєвий простір ускладнюється новими проблемними ситуаціями, які вимагають формування додаткових адаптаційних стратегій і нових поведінкових тактик. Однак ці механізми не завжди встигають сформуватися, що призводить до накопичення труднощів.

Подібний тип девіантної адаптації можна проілюструвати на прикладі класичних експериментів С. Аша з вивчення конформізму, де окремі учасники, незважаючи на тиск більшості та помилкові відповіді групи, продовжували спиратися на власне сприйняття і давали об'єктивно правильні відповіді. У подібних випадках поступово виникає ефект «накопичення труднощів», коли кількість проблемних ситуацій зростає за принципом снігової кулі, і зрештою перевищує адаптаційні можливості людини. Саме з цим типом порушеної адаптації багато дослідників пов'язують формування синдрому емоційного вигорання, оскільки особистість виявляється в умовах хронічного перевантаження вимогами середовища при недостатності ресурсів для їх ефективного подолання [27].

Інший, більш конструктивний варіант девіантної адаптації представлений інноваційною або творчою формою пристосування. Її девіантність полягає не у руйнівному характері поведінки, а у відхиленні від традиційних норм і стандартних способів дії. У цьому випадку особистість не просто підлаштовується під наявні умови, а активно трансформує їх, створюючи нові способи діяльності, цінності та форми соціального досвіду.

Таким чином, адаптація набуває характеру творчого перетворення середовища.

Для кращого розуміння цього процесу доцільно звернутися до широкого трактування культури як системи матеріалізованих форм людського досвіду, що закріплюються у вигляді текстів, символів, традицій, норм та інших соціальних продуктів. До таких форм можна віднести, наприклад, міфи, легенди, літературні твори або наукові концепції, які фіксують певну картину світу та передають її від покоління до покоління. Люди, взаємодіючи з цими культурними продуктами, певною мірою узгоджують своє бачення реальності, а ті уявлення, які виявляються життєздатними та функціональними, поступово закріплюються і стають частиною соціальної норми [43].

З цього погляду інтеракціоністський підхід підкреслює, що реальність значною мірою є соціально конструйованою, тобто такою, що підтримується колективною згодою більшості членів суспільства. Відповідно, ті індивіди, які не приймають усталену картину світу, змушені або пристосовуватися до неї, або ж намагатися її змінити. У другому випадку результати таких змін також закріплюються у культурі, набуваючи форми нових норм, знань чи цінностей. Історичний розвиток суспільства свідчить про те, що значущі соціальні зміни зазвичай ініціюються саме творчими особистостями, які першими усвідомлюють необхідність трансформацій [43].

У контексті даного дослідження важливо підкреслити, що творча активність людини є одним із найпотужніших чинників соціокультурного розвитку і з позиції суспільства загалом має виражений адаптивний характер. Водночас на рівні безпосереднього соціального оточення така поведінка нерідко сприймається як відхилення від норми, оскільки будь-які інновації порушують стабільність усталених взаємин і викликають опір з боку групи. На практиці це проявляється у тому, що мале соціальне середовище або організація можуть обмежувати творчу ініціативу індивіда, не приймаючи його нововведення або навіть чинити їм активний опір [44].

Таким чином, одна й та сама форма поведінки може мати подвійний соціальний статус: з позиції розвитку суспільства вона є адаптивною та прогресивною, тоді як у межах конкретної групи може розглядатися як

девіантна та потенційно дезадаптивна. У цьому контексті доречним є зауваження Т. Шибутані, який, коментуючи ідеї Дж. Г. Міда, підкреслював, що адаптація не зводиться до пасивного підкорення зовнішнім вимогам. Навпаки, люди часто здійснюють активне пристосування до середовища шляхом його трансформації, створюючи нові умови, які в подальшому дозволяють їм ефективніше досягати власних цілей [цит. за 78].

Окремо слід виділити ще один тип адаптації — патологічну. Вона характеризується тим, що пристосування особистості до середовища здійснюється переважно або частково за рахунок патологічних психологічних механізмів і форм поведінки. У результаті такого процесу можуть формуватися стійкі патологічні риси характеру, які входять до структури невротичних або психопатологічних синдромів.

Однією з перших ознак патологічної адаптації є неадекватність реакцій людини на проблемні ситуації, коли її поведінка не відповідає реальним вимогам середовища. Другою важливою характеристикою, на яку звертав увагу Г. Саллівен, є те, що різні типи невротичних і психотичних розладів мають свої специфічні захисні механізми, які стають для них характерними. Під «патологізованими» захисними механізмами розуміють ті форми психологічного захисту, які на початкових етапах розвитку особистості виконували адаптивну функцію і сприяли нормальному пристосуванню [цит. за 62]. Проте під впливом тривалих або надмірно інтенсивних фруструючих ситуацій, а також унаслідок загальної дестабілізації психіки, ці механізми зазнають якісних змін і трансформуються у патологічні способи реагування, що вже не забезпечують ефективної адаптації, а навпаки — поглиблюють дезадаптацію особистості.

Патологічними з часом можуть ставати практично всі захисно-адаптивні механізми, а також їхні складні комбінації, якщо вони починають функціонувати в умовах хронічного стресу або тривалих фруструючих впливів. У такому разі первинно конструктивні способи психологічного

захисту втрачають свою регулятивну функцію та поступово трансформуються у дезадаптивні форми поведінки [7].

У цьому контексті доцільно запропонувати ще один критерій, який дозволяє розмежовувати творчу (інноваційну) та патологічну адаптацію. Творчий тип адаптації завжди пов'язаний із розширенням можливостей системи — як у зовнішньому плані (зміна середовища, впровадження нових способів діяльності), так і у внутрішньому (розвиток психічних ресурсів, збагачення особистісного досвіду, підвищення гнучкості мислення). Натомість патологічна адаптація характеризується протилежною тенденцією: вона звужує поведінковий репертуар, робить його більш жорстким, стереотипізованим і менш чутливим до змін конкретної ситуації [28].

Ще одним важливим показником ефективності та якісного типу адаптації можна вважати рівень автономності особистості. У межах соціально-психологічного підходу можна сформулювати таке положення: чим вищим є рівень адаптованості індивіда до соціального середовища, тим більшою є його здатність до автономного функціонування відносно цього середовища. Інакше кажучи, справді адаптована особистість не зливається повністю з вимогами середовища, а зберігає внутрішню незалежність і здатність до саморегуляції.

У цьому контексті Р. Беллах, аналізуючи еволюцію соціальних систем, підкреслював, що розвиток будь-якої складної системи можна розглядати як процес зростання диференціації та ускладнення організації. Такий розвиток забезпечує системі підвищену здатність пристосовуватися до змін зовнішнього середовища, а отже — робить її більш автономною порівняно з менш складними попередніми формами. Подібний підхід дозволяє розглядати особистість як відкриту систему, яка розвивається у взаємодії із соціальним оточенням і водночас поступово набуває більшої внутрішньої самостійності [цит. за 54].

Якщо конкретизувати прояви автономності, то вона насамперед виявляється у вибіркового ставленні людини до зовнішніх впливів. Автономна особистість не сприймає соціальні норми та вимоги автоматично, а спочатку

осмислює їх, пропускає через власну систему цінностей, і лише після цього приймає рішення щодо їхнього прийняття або відхилення. Натомість менш автономна особистість схильна діяти за принципом безумовного прийняття соціальних впливів, часто не рефлексуючи їх зміст і значення, сприймаючи традиції та правила як незаперечні даності.

На рівні соціальної взаємодії саме такі менш автономні індивіди зазвичай отримують більше схвалення з боку оточення, оскільки їх поведінка сприяє підтриманню стабільності та передбачуваності соціальної системи. Натомість автономні особистості, які демонструють критичність і здатність до самостійного вибору, нерідко сприймаються як потенційний фактор ризику для усталеного порядку. У повсякденному житті їх часто характеризують як людей «із власною думкою», і саме тому вони можуть зустрічати опір або насторожене ставлення з боку групи. Реалізація змін, які вони ініціюють, як правило, потребує від них додаткових зусиль для подолання соціального опору [цит. за 68].

Узагальнюючи, можна зазначити, що розглянута проблематика на більш глибокому, системно-філософському рівні може бути інтерпретована як діалектична взаємодія двох протилежних тенденцій — прагнення системи до змін і розвитку, з одного боку, та прагнення до стабільності й збереження усталеного порядку, з іншого. Якщо виходити з того, що адаптація передбачає не лише пристосування, а й розвиток, то в цій взаємодії доцільно виокремити щонайменше два рівні її прояву.

На першому, безпосередньому рівні, будь-які зміни оцінюються через порівняння з уже існуючим станом речей. У більшості випадків така оцінка супроводжується відчуттям невизначеності, що закономірно викликає настороженість і може призводити до опору новому. Саме тому соціальні системи на цьому рівні часто демонструють тенденцію до збереження стабільності навіть тоді, коли зміни є об'єктивно необхідними.

Другий рівень адаптаційного процесу характеризується більш широким і системним баченням реальності, у межах якого як зовнішнє середовище, так

і власне місце особистості в ньому розглядаються у взаємозв'язку та динаміці.

У такій перспективі зміни перестають сприйматися як випадкові або загрозливі й набувають статусу необхідного й закономірного елемента розвитку. Саме подібне цілісне бачення дійсності, в якому трансформації розуміються як неминучі та потенційно конструктивні, створює психологічну основу для діяльності новаторів. Воно забезпечує внутрішню опору для впровадження змін і водночас сприяє подоланню зовнішнього опору з боку соціального середовища [38].

За своїм змістом і логікою розвитку цей процес певною мірою нагадує етапи творчого мислення, однак відбувається він не лише на рівні індивідуальної психіки, а й у ширшому соціальному контексті. Тобто йдеться про своєрідну «соціалізовану» форму творчого процесу, у якій зміни проходять шлях від усвідомлення необхідності до їх реалізації в системі суспільних відносин.

Виходячи з цього, можна припустити, що синдром емоційного вигорання певною мірою є наслідком ускладнень у реалізації саме творчо-адаптаційного способу взаємодії з середовищем. З суб'єктивно-психологічної точки зору він може відображати переживання тієї стадії, яка у творчому процесі (за Е. Хрящовою та С. Макшановим) описується як стан «тупика», а у Д. Саппа — як етап інкубації. У цей період людина стикається з внутрішньою напругою, невизначеністю та неможливістю швидкого знаходження ефективного рішення [цит. за 53].

Подальший розвиток ситуації можливий у двох основних напрямках. З одного боку, це може бути перехід до етапу «інсайту», який у межах запропонованої моделі відповідає другому рівню адаптації — більш зрілому, системному способу осмислення та подолання труднощів. З іншого боку, можливий і альтернативний варіант розвитку, коли особистість «застрягає» на початковому рівні, що призводить до стагнації, зниження адаптивних можливостей і накопичення напруження. У термінах запропонованої типології

це може відповідати як нормальним, так і патологічним формам адаптації, при цьому нормальний варіант часто має більш пасивний характер реагування.

У зв'язку з розглядом адаптаційних механізмів, порушення яких, як зазначалося раніше, може виступати однією з ключових передумов розвитку синдрому емоційного вигорання, доцільно перейти до уточнення самого поняття «емоційне вигорання» на більш широкій теоретичній основі [17].

Оскільки проблема емоційного вигорання є відносно новою для психологічної науки, особливо у вітчизняному науковому просторі, одним із ключових завдань дослідження є чітке розмежування цього феномену з близькими за змістом поняттями. Так, Г. В. Ложкін застерігає від ототожнення емоційного вигорання з перенапруженням або звичайним станом фізичного і психічного перевтомлення. У свою чергу, Л. Н. Карамушка звертає увагу на те, що в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10) синдром емоційного вигорання віднесено до рубрики, пов'язаної з проявами хронічної втоми, що підкреслює його складний і багатофакторний характер [цит. за 53].

В. В. Бойко наголошує на необхідності розрізнення емоційного вигорання як набутого професійного синдрому від різних форм емоційної ригідності, які можуть мати органічне походження та бути зумовленими особливостями функціонування нервової системи. Таким чином, підкреслюється, що вигорання має переважно соціально-професійну природу і формується в процесі тривалого виконання діяльності в умовах емоційного навантаження.

Невирішеним залишається також питання співвідношення між феноменами емоційного вигорання та професійного (робочого) стресу. Зокрема, С. Осипов і А. Спокейн зазначають, що стрес набуває негативного характеру тоді, коли індивід не має достатніх ресурсів для його подолання і відновлення внутрішньої рівноваги. За умов тривалого збереження такого стану напруження формується стійка дезадаптація, одним із можливих наслідків якої є розвиток синдрому емоційного вигорання [цит. за 63].

На сучасному етапі дослідження емоційного вигорання здійснюються у кількох основних напрямках.

Перший з них пов'язаний із вивченням структури та динаміки синдрому.

Другий зосереджується на виявленні психологічних і непсихологічних чинників його виникнення.

Третій напрям орієнтований на аналіз наслідків вигорання для особистості та професійної діяльності.

Четвертий має інтегративний характер і поєднує попередні підходи, розробляючи системи профілактики та психологічної корекції цього стану [68].

Таким чином, поділ досліджень на окремі напрями має значною мірою умовний характер, оскільки реальне вивчення феномену потребує комплексного підходу. Саме така методологічна позиція є доцільною і для даної роботи, в межах якої аналіз та інтерпретація емпіричних даних будуть здійснюватися з урахуванням багатовимірності природи синдрому емоційного вигорання.

У різних наукових підходах до визначення синдрому емоційного вигорання акцент робиться на різних його аспектах, що безпосередньо залежить від теоретичних позицій дослідників. Узагальнюючи наявні трактування, можна констатувати, що цей феномен найчастіше описується через три взаємопов'язані категорії: як специфічний психологічний захист, як особливий психічний стан, а також як прояв порушеної або ускладненої адаптації особистості.

Зокрема, В. В. Бойко розглядає емоційне вигорання як сформований у процесі професійного розвитку механізм психологічного захисту, який проявляється у частковому або повному «відключенні» емоційної сфери. Йдеться про зниження емоційної чутливості та енергетичної насиченості реагування у відповідь на тривалі психотравмувальні впливи професійного середовища. Таким чином, захисна функція поступово трансформується у стійку особистісну особливість реагування.

Інша група дослідників схильна трактувати вигорання насамперед як стан — відносно стабільний і тривалий психоемоційний результат дії обмеженого набору зовнішніх і внутрішніх чинників. У цьому контексті важливе значення має визначення Х. Фрейденберґера, який одним із перших описав цей феномен. Він характеризує вигорання як стан виснаження, втрати енергії та загального психофізичного спаду, що виникає внаслідок надмірних вимог, які людина висуває до самої себе, або які нав'язуються їй зовнішнім середовищем — родиною, соціальним оточенням, професійною системою цінностей тощо. У результаті відбувається поступове виснаження внутрішніх ресурсів, зниження здатності до подолання труднощів і порушення адаптаційних можливостей. Автор також підкреслює, що цей стан впливає не лише на рівень енергії, але й на мотиваційну сферу, поведінкові реакції та систему ставлень особистості [цит. за 23].

Попри певну фрагментарність цього визначення, зумовлену його прикладним характером, воно має важливе значення для розуміння базових характеристик феномену. У науковому плані більш обґрунтованим є підхід, який розглядає емоційне вигорання як динамічний процес, що формується внаслідок тривалої взаємодії багатьох психологічних, соціальних і професійних змінних.

Важливо також звернути увагу на сам термін «синдром», який передбачає процесуальність і певну етапність розвитку явища. У медико-психологічному контексті синдром завжди розглядається як сукупність симптомів, що відображають специфіку перебігу певного патологічного процесу, а отже, імпліцитно містить уявлення про його розвиток у часі та зміну станів [14].

Найпоширенішим є підхід, відповідно до якого емоційне вигорання розглядається як тривала стресова реакція, що виникає внаслідок хронічного впливу професійних стресорів середньої інтенсивності. У зв'язку з цим у науковій літературі часто використовується поняття «професійне вигорання»,

яке дозволяє розглядати цей феномен у контексті деформації особистості під впливом специфічних умов професійної діяльності.

Водночас доцільно розмежовувати поняття «професійне вигорання» і «психічне вигорання» в більш широкому сенсі. Останнє охоплює не лише професійні чинники, а й інші сфери життя особистості, зокрема сімейні, міжособистісні та соціальні навантаження. Таким чином, професійне вигорання слід розглядати як окремий випадок ширшого феномену психічного вигорання. При цьому навіть у випадках, коли основні причини мають професійний характер, наслідки цього стану неминуче поширюються на інші життєві сфери людини. Тому обмеження аналізу лише емоційною складовою є недостатнім, оскільки вигорання зачіпає також фізичний стан, когнітивне функціонування та загальну життєву активність особистості [37].

За оцінками Г. С. Никифорова, на сьогодні описано понад сто різних симптомів синдрому професійного вигорання, що свідчить про його багатовимірність і складну структуру. Незважаючи на значну кількість досліджень у цій сфері, як зазначають К. Маслач і С. Джексон, більшість із них мають переважно описовий характер і недостатньо розкривають глибинні механізми розвитку феномену [цит. за 27].

Серед найтипівіших проявів емоційного вигорання зазвичай виділяють емоційне виснаження, яке проявляється у відчутті хронічної втоми та нестачі енергії для виконання професійних обов'язків; зниження працездатності та неможливість працювати на повну силу; деперсоналізацію, що виражається у формуванні цинічного або негативного ставлення до людей, з якими здійснюється професійна взаємодія (учнів, клієнтів, пацієнтів, підлеглих); а також редукцію професійних досягнень, тобто негативне самосприйняття у професійній сфері, відчуття зниження власної ефективності та значущості результатів діяльності.

Найбільш комплексне та узагальнене визначення професійного вигорання, отримане на основі контент-аналізу наукових джерел, пропонують А. Перлман і В. Хартман. Як зазначає Т. І. Ронгінська, автори розглядають цей

феномен як реакцію особистості на хронічний емоційний стрес, що має складну багатокомпонентну структуру. До основних складових вони відносять емоційне та/або фізичне виснаження, зниження продуктивності професійної діяльності, а також деперсоналізацію або знеособлення міжособистісних взаємин. Таким чином, вигорання постає не як одиничний симптом, а як цілісний синдром, що охоплює різні рівні функціонування особистості [цит. за 39].

Варто наголосити, що навіть у межах медичної традиції синдром як діагностична категорія розглядається лише за умови наявності сукупності характерних симптомів, а не окремих їх проявів. У випадку професійного вигорання симптоматика відображає наслідки тривалого психоемоційного напруження та хронічного стресу, які поступово можуть призводити до порушення інтеграції різних психічних сфер особистості. При цьому емоційна складова виступає найбільш помітною та суб'єктивно переживаною, а також є найбільш доступною для емпіричного дослідження. Окрім того, акцент на емоційному аспекті дозволяє використовувати добре розроблений у психологічній науці понятійний апарат психології емоцій, що значно розширює аналітичні можливості дослідження [3].

У зв'язку з цим постає необхідність визначення місця синдрому емоційного вигорання в системі споріднених понять, які описують особливості професійного функціонування та розвитку особистості. Спираючись на роботи В. В. Бойка, Н. Є. Водоп'янової, В. Є. Орла та інших дослідників, можна припустити наявність відносно послідовного, майже лінійного зв'язку між розвитком синдрому хронічної втоми, тривалого професійного стресу та подальшим формуванням стану професійного вигорання. За умов тривалого збереження такої динаміки та відсутності ефективних стратегій подолання стресу поступово можуть формуватися різні форми професійної деформації, що зрештою призводить до професійної дезадаптації фахівця [цит. за 36].

Інакше кажучи, не кожна ситуація професійного перевантаження автоматично завершується розвитком емоційного вигорання. Саме тому в

межах емпіричного дослідження особливої уваги потребує аналіз індивідуально-психологічних відмінностей між респондентами з різним рівнем вираженості вигорання, причому йдеться не лише про окремі симптоми, а про цілісну структуру синдрому.

Після аналізу різних підходів і визначень феномену емоційного вигорання доцільно запропонувати його робоче трактування, яке буде використовуватися в межах даного дослідження. У нашому розумінні цей феномен може бути визначений як прояв дезадаптаційного синдрому у сфері соціальних взаємодій або як динамічно детермінований стан переживання кризи адаптаційних можливостей в емоційно-особистісній сфері.

Другий варіант визначення потребує окремого пояснення. У межах гуманістичної психологічної традиції вихідною є ідея про те, що людина в кожен момент свого життя володіє певним потенціалом ресурсів, необхідних для вирішення життєвих труднощів, однак не завжди має до них усвідомлений доступ або здатність їх ефективно актуалізувати. Саме це обмеження доступу до власних ресурсів і розуміється як стан кризи адаптаційних можливостей.

Такий підхід є відносно оптимістичним, оскільки передбачає не втрату ресурсів як таких, а радше тимчасове порушення їх використання. Відповідно, і подолання синдрому емоційного вигорання розглядається не як відновлення втрачених можливостей, а як процес відновлення доступу до вже наявного особистісного потенціалу, що відкриває перспективи ефективної психологічної допомоги та профілактики цього стану.

1.3. Проблема визначення синдрому емоційного вигорання

Після розгляду поняття адаптації, порушення якої, як зазначалося раніше, розглядається як один із ключових чинників виникнення синдрому емоційного вигорання, доцільним є перехід до уточнення самого феномена вигорання вже на більш широкому теоретичному рівні. Йдеться про

необхідність його концептуального окреслення в системі сучасних психологічних знань.

Оскільки проблема емоційного вигорання є відносно новою, особливо для вітчизняної психологічної науки, одним із центральних методологічних завдань залишається чітке розмежування цього феномена з іншими, близькими за проявами психічними станами. Так, Г. В. Ложкін наголошує на недоцільності ототожнення вигорання з явищами перевтоми або загального перенапруження, які можуть мати тимчасовий характер і не обов'язково формують стійкий синдром. У свою чергу, Л. М. Карамушка звертає увагу на те, що в Міжнародній класифікації хвороб десятого перегляду (МКХ-10) синдром вигорання віднесений до тієї ж рубрики, що й синдром хронічної втоми, що підкреслює їхню певну симптоматичну близькість, але не тотожність [цит. за 30].

В. В. Бойко акцентує увагу на необхідності розмежування професійно зумовленого емоційного вигорання як набутої в процесі діяльності форми психологічного реагування від різних варіантів емоційної ригідності, які можуть мати органічне походження та бути пов'язаними з індивідуальними властивостями нервової системи. Таким чином, підкреслюється соціально-професійна детермінованість синдрому вигорання.

Окремою дискусійною проблемою залишається визначення характеру взаємозв'язку між емоційним вигоранням і професійним стресом. Зокрема, С. Осипов і А. Спокейн зазначають, що стрес набуває деструктивного характеру у випадках, коли особистість не здатна ефективно його подолати та відновити внутрішню рівновагу. За умов тривалого збереження напруження або хронічної нестабільності можуть формуватися негативні наслідки, одним із яких і виступає синдром емоційного вигорання. Таким чином, вигорання постає як можливий результат неефективної або виснаженої стресової адаптації [цит. за 18].

Сучасні дослідження цього феномена розвиваються у кількох основних напрямках. Перший з них пов'язаний із вивченням структури та динаміки

розвитку синдрому. Другий орієнтований на виявлення психологічних і непсихологічних чинників, що зумовлюють його виникнення. Третій напрям зосереджується на аналізі наслідків вигорання для особистості та професійної діяльності. Четвертий має інтегративний характер і поєднує попередні підходи, розробляючи підходи до профілактики та психологічної корекції цього стану. Така багатовекторність досліджень свідчить про складність і багаторівневість самого феномена, а також підкреслює доцільність комплексного підходу, який застосовується і в межах даної роботи при інтерпретації емпіричних результатів.

Аналіз різних наукових визначень емоційного вигорання показує, що акценти в його розумінні значною мірою залежать від теоретичної позиції дослідників. Водночас узагальнення існуючих підходів дозволяє виокремити кілька ключових смислових ліній у трактуванні цього феномена: його розглядають як особливий захисний механізм, як специфічний психоемоційний стан або як результат порушення процесів адаптації [13].

Так, В. В. Бойко визначає емоційне вигорання як сформований у процесі життєдіяльності механізм психологічного захисту, який проявляється у частковому або повному зниженні емоційної включеності у відповідь на психотравмувальні професійні впливи. У такому трактуванні вигорання виступає своєрідною захисною реакцією, спрямованою на збереження внутрішніх ресурсів особистості в умовах надмірного навантаження [цит. за 51].

Інша група дослідників схильна розглядати вигорання передусім як відносно стабільний психічний стан, що формується під впливом обмеженого, але тривалого комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. У цьому контексті воно інтерпретується як кумулятивний результат тривалого впливу стресових факторів, який поступово закріплюється у структурі особистості та її професійного функціонування.

Одним із найбільш ранніх і водночас класичних визначень феномена вигорання є формулювання його автора — Х. Фрейденбергера. У його

інтерпретації вигорання постає як стан виснаження та втрати життєвої енергії, що виникає внаслідок надмірних вимог до самого себе з боку працівника або ж під впливом зовнішніх соціальних очікувань — з боку сім'ї, оточення, партнерів чи системи цінностей загалом. У результаті такого тривалого напруження відбувається поступове вичерпання внутрішніх ресурсів особистості, знижується її здатність до подолання труднощів і ефективного копіngu (у даному контексті копінг розглядається як нормальна, не захисна форма адаптаційної поведінки). Стан вигорання супроводжується хронічним стресом і з часом починає впливати не лише на емоційну сферу, а й на мотивацію, поведінкові реакції та систему міжособистісних установок працівника [цит. за 75].

Хоча наведене визначення має радше прикладний і описовий характер і не завжди вирізняється концептуальною завершеністю, воно є важливим етапом у становленні наукових уявлень про цей феномен. У зв'язку з цим у сучасних дослідженнях дедалі частіше пропонується розглядати вигорання не як статичний стан, а як динамічний процес, що формується внаслідок складної взаємодії різних психологічних, соціальних і професійних чинників.

Важливо відзначити, що сам термін «синдром» у цьому контексті вже імпліцитно передбачає процесуальний характер явища. У медичній і психологічній традиції під синдромом зазвичай розуміють не ізольований симптом, а цілісну систему ознак, що відображають певну динаміку розвитку патологічного процесу та його внутрішню логіку. Таким чином, використання цього поняття підкреслює, що вигорання є не одноразовою реакцією, а поступово сформованим станом із власною структурою і етапами розвитку [13].

Найчастіше в сучасній науковій літературі емоційне вигорання визначається як тривала стресова реакція організму і психіки, яка виникає внаслідок хронічного впливу професійних стресорів середньої інтенсивності. У цьому контексті низка авторів використовує поняття «професійне вигорання», підкреслюючи його зв'язок із трудовою діяльністю та

розглядаючи як одну з форм професійної деформації особистості, що розвивається під впливом тривалого робочого стресу [5].

Водночас слід зауважити, що психічне вигорання є ширшим поняттям, оскільки воно охоплює не лише професійну сферу, а й інші життєві контексти — сімейні, міжособистісні, ціннісні. Професійне ж вигорання в цьому випадку виступає лише його окремим різновидом. Як підкреслює О. Б. Михайлова, навіть якщо первинні причини вигорання пов'язані з роботою, його наслідки неминуче виходять за межі професійної діяльності та впливають на загальне функціонування особистості. Саме тому аналіз цього феномена не може обмежуватися лише емоційною сферою, оскільки вигорання зачіпає також фізичний стан, когнітивні процеси та систему життєвих відносин.

За підрахунками Г. С. Никифорова, на сьогодні синдром професійного вигорання включає понад сотню різноманітних симптомів, що свідчить про його складну багатовимірну структуру. Попри значну кількість наукових публікацій у цій галузі, більшість із них, як зазначають К. Маслач і С. Джексон, має переважно описовий характер і не завжди пропонує цілісну теоретичну модель феномена [цит. за 43].

До найбільш типових проявів синдрому вигорання зазвичай відносять відчуття емоційного виснаження та фізичного знесилання, зниження здатності працювати з повною віддачею, розвиток деперсоналізації, що проявляється у зростанні цинізму та негативного ставлення до інших людей (клієнтів, пацієнтів, учнів чи підлеглих), а також формування негативного професійного самосприйняття, яке виражається у знеціненні власних досягнень і зниженні суб'єктивної оцінки професійної компетентності.

Найбільш узагальнене та структурно повне визначення професійного вигорання, отримане в результаті контент-аналізу наукових джерел, пропонують А. Перлман і В. Хартман. Як зазначає Т. І. Ронгінська, автори трактують цей феномен як реакцію особистості на тривалий, хронічний емоційний стрес, що має складну багатокomпонентну природу. У його структурі виділяються три основні складові: емоційне та/або фізичне

виснаження, зниження ефективності та продуктивності професійної діяльності, а також деперсоналізація або знеособлення міжособистісних взаємин [цит. за 54].

Варто підкреслити, що відповідно до загальної медичної традиції синдром як діагностична категорія розглядається лише за умови наявності цілісного комплексу симптомів, а не окремих його проявів. У випадку професійного вигорання симптоматика відображає наслідки тривалого психоемоційного перевантаження і хронічного стресу, які можуть поступово призводити до порушення інтеграції різних психічних функцій. При цьому емоційний компонент є найбільш очевидним, безпосередньо переживаним суб'єктом і, відповідно, найбільш доступним для психологічного аналізу. Окрім того, акцент саме на емоційній складовій дозволяє ефективно використовувати розвинений понятійний апарат сучасної психології емоцій.

У цьому контексті постає питання визначення місця синдрому емоційного вигорання в системі суміжних понять, що описують особливості професійного розвитку особистості. Спираючись на дослідження В. В. Бойка, Н. Є. Водоп'янової, В. Є. Орла та інших науковців, можна припустити існування відносно послідовного, наближеного до лінійного зв'язку між розвитком синдрому хронічної втоми, тривалого професійного стресу та формуванням стану професійного вигорання [цит. за 61]. За умов прогресування цих процесів і відсутності ефективних механізмів подолання стресу поступово можуть виникати різні форми професійної деформації, що зрештою призводить до професійної дезадаптації фахівця.

Інакше кажучи, сам факт наявності професійних перевантажень ще не означає обов'язкового формування синдрому емоційного вигорання. Саме тому в межах емпіричного дослідження важливо враховувати індивідуально-психологічні відмінності між респондентами з різним рівнем вираженості цього синдрому, аналізуючи не окремі симптоми, а його цілісну структуру.

Узагальнивши різні підходи до трактування феномена вигорання, у межах нашого дослідження доцільно запропонувати його робоче визначення

як прояву дезадаптаційного синдрому у сфері соціальних взаємодій або як динамічно зумовленого багатофакторного стану переживання кризи адаптаційних можливостей в емоційно-особистісній сфері.

Друге формулювання потребує окремого уточнення. У межах гуманістичної психологічної традиції вихідним є положення про те, що особистість у кожен момент свого розвитку має потенційні ресурси для подолання життєвих труднощів, однак не завжди здатна їх повною мірою актуалізувати або усвідомлено використовувати. Саме цей стан обмеженого доступу до власних ресурсів і визначається як криза адаптаційних можливостей [4].

Такий підхід має відносно оптимістичний характер, оскільки передбачає, що вигорання не є остаточною втратою ресурсів особистості, а радше тимчасовим порушенням їх ефективного використання. Відповідно, це відкриває перспективи для психологічної корекції та відновлення адаптаційного потенціалу як у подоланні синдрому емоційного вигорання, так і в ширшому контексті криз адаптації загалом.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз проблеми професійного емоційного вигорання та особистісних чинників стійкості до нього, що дозволило узагальнити основні наукові підходи до розуміння цього феномена, його структури, механізмів виникнення та розвитку.

Встановлено, що емоційне вигорання розглядається в сучасній психологічній науці як складний багатокомпонентний синдром, який формується під впливом тривалого професійного стресу середньої інтенсивності. Його основними проявами є емоційне виснаження, зниження професійної ефективності та розвиток деперсоналізації у сфері міжособистісних взаємин. Підкреслено, що вигорання не є одноразовим

станом, а становить динамічний процес поступового виснаження адаптаційних можливостей особистості.

Теоретичний аналіз показав, що у визначенні природи вигорання існують різні підходи: як до механізму психологічного захисту, як до стійкого психоемоційного стану або як до наслідку порушення процесів адаптації.

Найбільш продуктивним є розгляд вигорання в контексті адаптаційної парадигми, що дозволяє пояснити його як результат неефективного або виснаженого функціонування адаптаційних ресурсів особистості в умовах тривалих професійних навантажень.

З'ясовано, що у структурі професійного розвитку вигорання тісно пов'язане з такими явищами, як хронічний стрес, синдром хронічної втоми та професійна деформація. Разом із тим встановлено, що ці феномени не є тотожними, хоча можуть взаємопов'язано розвиватися та взаємно підсилювати один одного. Особливо підкреслено, що наявність професійних стресорів не обов'язково призводить до формування вигорання, оскільки вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості.

Окрему увагу приділено аналізу підходів до адаптації, яка розглядається як ключовий механізм взаємодії особистості з професійним середовищем. Узагальнення різних теоретичних позицій дозволило визначити адаптацію як динамічний процес, що забезпечує баланс між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами особистості. Порушення цього балансу створює передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання.

На основі аналізу наукових джерел визначено, що особистісні чинники (зокрема стресостійкість, емоційна регуляція, рівень тривожності, мотиваційні характеристики, локус контролю та резильєнтність) виступають ключовими ресурсами, які визначають рівень стійкості до професійного вигорання у педагогічній діяльності.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна зробити висновок, що синдром емоційного вигорання є складним, динамічним і багатофакторно зумовленим явищем, у структурі якого провідну роль

відіграють процеси професійної адаптації та індивідуальні психологічні ресурси особистості. Це зумовлює необхідність подальшого емпіричного дослідження особистісних чинників стійкості до вигорання в професії вчителя.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ

2.1. Загальнонаукові принципи дослідження синдрому вигорання

Розглянемо основні загальнонаукові принципи пізнання, які використовуються у будь-якій сучасній науці, зокрема й у психології, оскільки саме вони визначають логіку побудови теоретичного та емпіричного дослідження.

Одним із базових є принцип детермінізму, відповідно до якого кожне явище має свої причини та закономірності виникнення. З методологічної точки зору цей принцип має щонайменше два важливі наслідки.

По-перше, якщо певне явище детерміноване, то його причини не є випадковими і можуть бути виявлені в процесі наукового аналізу.

По-друге, пріоритет у дослідженні має не просте описування феномена, а саме його пояснення через систему причинно-наслідкових зв'язків, тобто опис виступає лише етапом на шляху до розуміння його природи [10].

У контексті нашого магістерського дослідження це означає, що синдром емоційного вигорання доцільно розглядати як наслідкове явище, тоді як у ролі потенційних детермінант виступає комплекс особистісних характеристик викладачів. При цьому важливо підкреслити, що йдеться не про окремі ізольовані риси, а про їхню сукупність та взаємодію. Водночас така детермінаційна схема має певною мірою умовний характер, оскільки особистісні властивості не є незмінними і можуть трансформуватися під впливом професійної діяльності та життєвого досвіду.

Отже, причинно-наслідкові зв'язки у цій сфері є складними, багаторівневими та взаємозворотними, що обмежує можливість їх повного лінійного опису в межах одного дослідження [7].

Це, у свою чергу, підкреслює необхідність врахування ще одного фундаментального методологічного підходу — принципу розвитку. Під розвитком у науковому розумінні слід розуміти закономірну зміну явищ у певному напрямі, що має не хаотичний, а впорядкований характер. Хоча в реальності існують і випадкові зміни, складні системи, до яких належить і особистість, зазвичай еволюціонують відповідно до певних внутрішніх закономірностей, зокрема у напрямі ускладнення та диференціації.

Застосування принципу розвитку передбачає розгляд об'єктів дослідження не як статичних утворень, а як таких, що постійно змінюються, проходять певні етапи становлення і трансформації. Як зазначав С. Л. Рубінштейн, цей підхід дозволяє розуміти особистість як систему, що перебуває у безперервному процесі становлення, проходячи різні фази, періоди та рівні розвитку своїх сутнісних характеристик. У нашій роботі цей принцип реалізується при аналізі адаптаційних процесів і динамічних моделей формування синдрому емоційного вигорання. Узагальнено розвиток у цьому контексті може бути представлений як спіралеподібний процес, у якому поєднуються поступальний рух до вищого рівня адаптивності та періодичне повернення до подібних за змістом кризових станів, але вже на іншому рівні психологічної організації [цит. за 28].

Згідно з положеннями теорії систем, явища необхідно розглядати у взаємозв'язку з тим цілісним утворенням, елементами якого вони є, адже саме включеність у систему надає їм нових, інтегративних властивостей. Як зазначав С. Л. Рубінштейн, системний підхід передбачає дослідження явищ у контексті цілісності, яка визначає їхню специфіку та функціональні характеристики.

У межах нашого магістерського дослідження системні властивості проявляються, зокрема, у соціально-психологічних та демографічних характеристиках вибірки, таких як належність до професійної групи викладачів закладів вищої освіти. Водночас принцип системності не заперечує індивідуальної своєрідності кожної особистості. Навпаки, він передбачає

аналіз того, як загальні закономірності професійної діяльності та соціального контексту по-різному проявляються в конкретних індивідуальних випадках, тобто як загальне реалізується у неповторному [27].

Системний підхід у сучасній науці передбачає розгляд будь-якого складного явища як цілісної, саморегульованої структури, яка здатна підтримувати певну внутрішню рівновагу у взаємодії з довкіллям. Йдеться про те, що система не є пасивним утворенням: вона постійно реагує на зміни зовнішніх умов, коригує власні параметри й таким чином забезпечує власне функціонування. При цьому важливо підкреслити, що джерела змін часто містяться не лише поза системою, а й усередині неї самої, що робить її розвиток внутрішньо зумовленим і багатовекторним. Саме тому в межах системного підходу умовне «об'єктне» трактування системи є спрощенням, яке допускається лише для зручності аналізу, але не відображає її реальної природи [27].

Для того щоб система могла здійснювати саморегуляцію, необхідною умовою є узгоджена взаємодія всіх її компонентів. Важливо, що не окремі елементи як такі визначають її функціонування, а насамперед спосіб їх організації та характер зв'язків між ними. З позицій гносеології це означає, що значно інформативнішим є вивчення принципів організації системи, ніж простий опис її складових частин, оскільки саме структура задає якісні властивості цілого.

У цьому контексті У. Кеннон сформулював низку характеристик, властивих організованим системам: розподіл функцій між елементами, їх узгоджена взаємодія задля досягнення спільного результату, баланс внутрішніх і зовнішніх процесів, а також наявність механізмів зворотного зв'язку, які фіксують відхилення й забезпечують їх корекцію [цит. за 39]. З огляду на це, адекватне дослідження людини можливе лише за умови її розгляду, по-перше, як цілісної психічної системи, а по-друге — як елемента ширших соціальних структур (групи, професійного середовища, суспільства загалом). У нашій магістерській роботі перший аспект реалізується через

аналіз соціально-психологічного контексту професійної діяльності, тоді як другий — через виокремлення окремих психічних характеристик як предмета емпіричного вивчення.

Застосування системного принципу також передбачає інтерпретацію кожного окремого факту не ізольовано, а з точки зору його функції у підтриманні рівноваги цілісної системи. Таку функціональну значущість можна визначити як «системний сенс» явища. Наприклад, психологічні захисні механізми доцільно розуміти не як окремі реакції на стрес, а як засоби підтримання психічної стабільності в умовах перевантаження. Відповідно, синдром емоційного вигорання доцільно трактувати не лише як негативний стан, а як специфічну форму адаптаційної реакції організму та особистості [32].

Відомо, що психологія як наука має низку особливостей, серед яких особливо виділяються складність її предмета та той факт, що суб'єкт і об'єкт дослідження в ній частково збігаються. Саме тому в психологічній науці сформувалися специфічні методологічні принципи, які є конкретизацією загальнонаукових підходів стосовно психічної реальності [78].

Одним із таких є принцип психофізичної єдності, що ґрунтується на уявленні про нерозривний зв'язок психічних процесів із роботою нервової системи як їх матеріальної основи. Водночас цей зв'язок має двосторонній характер: психічні стани також впливають на фізіологічні процеси організму. Класичним прикладом є реакції організму на уявні стимули, коли навіть нематеріальний образ здатен викликати реальні фізіологічні зміни. Отже, психічне й фізіологічне слід розглядати як взаємопов'язані аспекти єдиної системи.

Конкретизацією цього підходу є принцип урахування фізіологічних основ психіки, який підкреслює необхідність включення біологічних компонентів у психологічний аналіз. Хоча за кожним психічним явищем стоять фізіологічні процеси, їхнє пряме однозначне зіставлення наразі є неможливим, що й зумовлює самотійний статус психології як науки.

Водночас результати класичних фізіологічних досліджень, зокрема

праць І. Павлова, стали підґрунтям для розвитку низки психологічних концепцій, зокрема теорій темпераменту. У нашому дослідженні цей принцип реалізується через використання діагностичних методик, що враховують не лише психологічні, а й психофізіологічні прояви емоційного вигорання.

Принцип урахування соціального змісту психічних явищ ґрунтується на положенні про те, що психіка людини не може бути зведена ні до біологічних, ні до фізіологічних механізмів, так само як і її аналіз неможливий поза контекстом соціального середовища, в якому вона формується та функціонує. Будь-які психічні процеси та поведінкові прояви мають певне соціальне значення, адже вони завжди співвідносяться з нормами, очікуваннями та оцінками суспільства. Оскільки особистість і її психічна організація розвиваються саме в системі соціальних відносин, ігнорування цього аспекту суттєво обмежує глибину психологічного аналізу [27].

У межах нашого магістерського дослідження цей принцип набуває особливої ваги. Зокрема, можна припустити, що одним із центральних механізмів розвитку емоційного вигорання вчителя є процес самосприйняття та самооцінювання професійної ефективності. На початкових етапах психіка реагує на перевантаження переважно захисними механізмами, спрямованими на зниження напруги. Однак у випадку, коли рівень професійного функціонування знижується і стає недостатнім для ефективного виконання обов'язків, виникає зниження результативності діяльності.

У подальшому людина починає — свідомо або несвідомо — порівнювати власний професійний стан із певними внутрішніми або зовнішніми еталонами: образом «ідеального спеціаліста» або власним попереднім рівнем ефективності до появи ознак вигорання. Таке порівняння може мати два основні наслідки: або мобілізацію ресурсів для подолання труднощів, що потребує значних психічних зусиль, або ж поступове зниження активності з метою зменшення внутрішнього напруження та переживання невідповідності очікуванням. Саме в цьому контексті такі прояви, як емоційне виснаження та деперсоналізація, можна розглядати як своєрідні механізми психологічного захисту [22].

Водночас важливо враховувати, що жодна теоретична модель особистості не здатна повністю охопити унікальність конкретної людини. Будь-які наукові концепції оперують узагальненими характеристиками, які умовно застосовуються до багатьох індивідів, тоді як реальна психічна реальність завжди є індивідуально неповторною. Саме тому важливим методологічним орієнтиром виступає принцип індивідуалізації дослідження, який передбачає пріоритет вивчення окремих випадків із подальшим переходом до узагальнення закономірностей на рівні групи. У філософському плані це відповідає логіці руху від одиничного до загального, а також від випадкового до закономірного.

У нашій роботі реалізація цього підходу проявилася у формуванні вибірок не за одним ізольованим показником, а на основі комплексу взаємопов'язаних характеристик, які не задавалися наперед як жорсткі критерії. Застосування статистичного аналізу дало змогу одночасно виявити як типові закономірності, так і якісну своєрідність груп досліджуваних.

Генетичний принцип у психології є конкретизацією загальнонаукового принципу розвитку, однак у межах психологічної науки він набуває особливої обов'язковості. Якщо в природничих науках врахування розвитку є важливим, то в психології без нього неможливо адекватно описати психічні явища, оскільки психіка за своєю природою є динамічною системою, що постійно ускладнюється та змінюється [45].

З гносеологічної точки зору застосування генетичного принципу означає необхідність аналізу не лише станів психічної системи, але й переходів між ними, а також чинників, що зумовлюють ці зміни. У термінах системного підходу це передбачає вивчення не тільки структури явища, але й механізмів його розвитку в часі. Іншими словами, психічні феномени слід розглядати не як статичні утворення, а як процеси, що мають власну динаміку.

У нашому магістерському дослідженні цей принцип уже був врахований на етапі теоретичного аналізу, зокрема при розгляді емоційного вигорання як процесу порушення професійної адаптації.

Усі розглянуті методологічні положення фактично є конкретизацією одного базового, «системоутворювального» принципу — єдності свідомості та діяльності. Його сутність полягає в тому, що людська поведінка ніколи не може бути коректно інтерпретована лише як зовнішній прояв або, навпаки, виключно як внутрішній психічний процес. Між цими рівнями існує нерозривний зв'язок: одна й та сама поведінкова дія може мати різне психологічне наповнення, тоді як подібні внутрішні стани здатні проявлятися у зовнішньо різних формах активності.

З цього випливає важливий для психологічного дослідження висновок: вивчення психіки можливе лише через поєднання аналізу внутрішніх процесів із їхніми зовнішніми поведінковими проявами. Для науки безпосередньо доступним є саме спостережуване — поведінка, тоді як психічний зміст залишається опосередкованим і потребує реконструкції. При цьому одна й та сама форма поведінки може бути зумовлена різними мотиваційними чинниками, що значно ускладнює завдання психологічної інтерпретації [45].

Отже, центральним завданням психології є встановлення відповідності між зовнішніми проявами діяльності та внутрішніми психічними станами, а також виявлення їхньої взаємозумовленості. Саме тому співвідношення психіки й поведінки розглядається не лише як об'єкт дослідження, а і як методологічна основа, на якій будуються діагностичні та емпіричні процедури. У межах нашої магістерської роботи це положення реалізується через аналіз особистості як єдності внутрішнього психічного змісту та зовнішньої професійної поведінки, що безпосередньо відображено у формулюванні предмета дослідження.

У даному дослідженні здійснено спробу інтегрувати різні теоретичні підходи до проблеми емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. На більш загальному рівні методологічною основою роботи виступають принципи детермінізму психічних явищ, а також принцип єдності свідомості та діяльності, розроблені у працях О.М. Леонтьєва, Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка та інших учених.

Додатково дослідження спирається на загальні засади психологічної діагностики, узагальнені Л. Ф. Бурлачуком [цит. за 53]. Серед них особливе значення має принцип індивідуалізації, який передбачає, що аналізу підлягають не лише усереднені групові показники, але й специфічні особливості окремих підгруп та варіативність проявів усередині вибірки. Такий підхід дає змогу отримати більш повне й диференційоване уявлення про досліджуване явище.

Узагальнений методологічний підхід, реалізований у нашому дослідженні, можна охарактеризувати як синтетичний. Водночас важливо підкреслити, що він не зводиться до еклектичного поєднання різнорідних теоретичних положень без належного обґрунтування їхнього використання. Щоб уникнути такої фрагментарності, було проведено ґрунтовний теоретичний аналіз різних наукових підходів до проблеми, після чого їх ключові положення були критично осмислені та інтегровані в концептуальне бачення синдрому емоційного вигорання з урахуванням специфіки професійної діяльності вчителів.

У цьому контексті реалізовано методологічні положення, сформульовані С. Л. Рубінштейном, зокрема принципи послідовності «аналіз — синтез» та необхідності врахування соціального контексту психічних явищ. Загалом можна стверджувати, що фундаментальні принципи вітчизняної психологічної науки були покладені в основу як розробки теоретичної моделі, так і побудови програми емпіричного дослідження, що детальніше представлено у відповідному розділі роботи [23].

Змістовно обрана методологічна позиція ґрунтується на трактуванні емоційного вигорання як одного з можливих варіантів адаптаційного процесу. У цьому випадку адаптація розуміється як динамічне прагнення досягнення оптимального балансу у взаємодії між особистістю (організмом, суб'єктом діяльності) та умовами середовища, що забезпечує стан відносної адаптованості.

Сучасний розвиток психологічної науки, особливо в межах системного підходу, вимагає розгляду психічних явищ у їхній цілісності та взаємозв'язках. У нашому дослідженні системна методологія виступає не формальним теоретичним тлом, а необхідною умовою адекватного розуміння досліджуваного феномену. Аналіз різних концепцій емоційного вигорання дозволив виокремити їх спільний змістовий компонент — порушення рівноваги у взаємодії між суб'єктом і професійним середовищем [58].

Саме цей аспект відповідає ключовим положенням системного підходу, згідно з яким будь-яка система повинна розглядатися в процесі розвитку та змін. У цьому контексті професійна адаптація інтерпретується як безперервний процес розвитку, тоді як синдром емоційного вигорання може бути осмислений як прояви уповільнення, деформації або порушення цього розвитку. При цьому принципово важливо уникати однобічної інтерпретації вигорання лише як негативного явища, натомість розглядати його як складний, багатовимірний феномен, що має власну логіку формування та функціонування [37].

У межах нашого дослідження як робочі були використані два взаємодоповнювальні визначення синдрому емоційного вигорання: «прояв дезадаптаційного синдрому у сфері соціальних контактів» та «динамічно полідетермінований стан переживання кризи адаптаційних можливостей в емоційно-особистісній сфері». У контексті гуманістичної психології виходимо з положення про те, що кожна людина в будь-який момент часу потенційно має достатній внутрішній ресурс для розв'язання життєвих і професійних труднощів, однак не завжди має до нього повний доступ. Саме такі стани обмеженого доступу до власних ресурсів і позначаються нами як криза адаптаційних можливостей. Така інтерпретація передбачає доволі оптимістичне бачення природи людини, зокрема її здатності до подолання як загальних криз адаптації, так і проявів емоційного вигорання [44].

У цьому сенсі професійний шлях вчителя можна розглядати як процес, у якому періодично виникають кризові стани різного рівня інтенсивності. Їх

подолання може мати різні наслідки: у сприятливому випадку воно сприяє переходу особистості на вищий рівень професійного та особистісного функціонування, тобто її розвитку; у менш сприятливому — призводить до поступового зниження професійної ефективності та особистісної деградації [31]. Відповідно до сучасних уявлень теорії складних систем (В. А. Ганзен, І. П. Пригожин), жодна відкрита система не може залишатися незмінною в умовах динамічного середовища. Більше того, стабільне функціонування передбачає не застій, а постійне ускладнення та підвищення рівня організації.

У цьому контексті розвиток є природним станом живих систем, тоді як його припинення або блокування може розглядатися як ознака дисфункції. Отже, кризові стани доцільніше інтерпретувати не як аномалію, а як етапи переходу між рівнями розвитку, які в системному розумінні мають дискретний, «стрибоподібний» характер, що й зумовлює їхню неминучість у процесі професійного становлення.

Окремим методологічним орієнтиром нашого дослідження виступає так званий «енергетичний» принцип. Його зміст полягає в тому, що будь-які зміни в системі, зокрема процеси адаптації, супроводжуються певним рівнем психічного напруження. Водночас це напруження може мати різну якість: бути конструктивним і відповідати вимогам ситуації або ж набувати надмірного, деструктивного характеру, як це спостерігається у випадку емоційного вигорання. У зв'язку з цим показник психологічного напруження було використано як один із допоміжних індикаторів для аналізу адаптаційних процесів з енергетичної точки зору.

На методичному рівні зазначені підходи реалізувалися через використання комплексу психодіагностичних методик, що базуються на різних теоретичних інтерпретаціях феномену емоційного вигорання.

2.2. Методики дослідження синдрому вигорання вчителя

Опитувальник емоційного вигорання В.В. Бойко. В основі теоретичного конструкту даної методики покладено уявлення про емоційне вигорання як про поетапний, динамічний процес, що розгортається відповідно до загальних закономірностей розвитку стресу.

Згідно з підходом Г. Сельє, стрес визначається як неспецифічна, універсальна захисна реакція організму на різноманітні психотравмувальні впливи. У випадку емоційного вигорання цей процес проходить через три послідовні стадії:

1. фаза нервового (тривожного) напруження, яка виникає під впливом хронічного психоемоційного навантаження, складних умов діяльності, високої відповідальності та напруженої соціальної взаємодії;
2. фаза резистенції (опору), коли особистість намагається різними способами зменшити або нейтралізувати вплив стресогенних факторів і захиститися від негативних переживань;
3. фаза виснаження, що характеризується поступовим виснаженням психічних ресурсів, зниженням емоційної енергії та загальним ослабленням функціонального стану внаслідок неефективності попередніх захисних механізмів.

Кожна з цих фаз супроводжується специфічними проявами, які відображають наростання синдрому емоційного вигорання.

1. Фаза «напруження».

Фаза нервового (тривожного) напруження виступає початковим етапом і своєрідним пусковим механізмом формування емоційного вигорання. Вона має поступовий, хвилеподібний характер і зумовлюється тривалим або інтенсивним впливом психотравмувальних чинників професійного середовища.

До складу цієї фази входять такі основні симптоми:

1. Симптом переживання психотравмувальних обставин. Він проявляється у постійному усвідомленні складних, малозмінних або взагалі незмінних умов професійної діяльності. Якщо особистість не має достатньої психологічної гнучкості, поступово зростають роздратування, внутрішнє напруження, відчуття безсилля та емоційне виснаження. Усвідомлення неможливості змінити ситуацію сприяє подальшому розвитку вигорання.

2. Симптом незадоволеності собою. Як наслідок невдач або неможливості вплинути на стресові обставини, людина починає негативно оцінювати себе, власну професійну діяльність, посаду чи коло обов'язків. Відбувається своєрідне «емоційне спрямування всередину», коли значна частина негативної енергії фокусується на самій особистості.

3. Симптом «загнаності в клітку». Цей прояв виникає не у всіх випадках, однак є логічним продовженням наростаючого стресу. За умов надмірного тиску психотравмувальних факторів формується відчуття безвиході та неможливості змінити ситуацію. Людина багаторазово повертається до аналізу проблемних аспектів роботи, що посилює внутрішню напругу. Психічна активність при цьому зосереджується на пошуку виходу, однак відсутність реальних рішень або ефективних механізмів захисту призводить до переживання стану «пастки», інтелектуально-емоційного глухого кута.

4. Симптом тривоги і депресії. Він проявляється в умовах особливо складної професійної ситуації та виступає одним із найбільш виражених проявів напруженої фази. Невдоволення роботою та собою формує стійке емоційне напруження, яке може проявлятися як ситуативна або більш глибока особистісна тривога, розчарування у професії, власному виборі чи місці діяльності. Даний симптом можна розглядати як крайню межу розвитку фази напруження та важливий передумовний етап подальшого емоційного вигорання.

2. Фаза «резистенції».

Виділення цієї стадії як окремої є певною мірою умовним, оскільки опір наростанню стресу фактично починається вже з моменту появи первинного

тривожного напруження. Це закономірно, адже людина, свідомо або несвідомо, прагне зберегти психологічний комфорт і зменшити вплив зовнішніх стресових чинників, використовуючи доступні їй механізми самозахисту. Формування захисних реакцій, пов'язаних із емоційним вигоранням, проявляється через низку характерних симптомів.

1. Симптом неадекватного вибірково-емоційного реагування. Це один із найбільш показових проявів вигорання, коли професіонал поступово втрачає здатність розрізняти принципово різні явища: економне емоційне реагування та його неадекватне обмеження. Зменшення емоційної включеності або її нерівномірність у професійному спілкуванні часто сприймається оточенням як байдужість чи неповага, що переходить у площину морально-етичних оцінок.

2. Симптом емоційно-моральної дезорієнтації. Цей прояв поглиблює порушення у сфері взаємин із клієнтами або колегами. У фахівця може виникати потреба виправдати власну емоційну холодність або відстороненість. З'являються внутрішні установки на кшталт: «у цьому випадку не варто емоційно залучатися», «ці люди не заслуговують співчуття», «я не повинен переживати за всіх». Такі переконання свідчать про ослаблення емоційної чутливості, яка в професіях типу «людина–людина» є необхідною складовою етичної поведінки.

3. Симптом розширення сфери економії емоцій. Цей прояв свідчить про перенесення захисного механізму за межі професійної діяльності. Якщо на роботі людина ще дотримується формальних норм і вимог, то в особистому житті вона може ставати емоційно закритою, дратівливою або різкою з близькими. Це часто описується як стан емоційного перенасичення спілкуванням або своєрідного «виснаження від людей».

4. Симптом редукції професійних обов'язків. Під редукцією розуміється спрощення або звуження професійних функцій. Людина, діяльність якої пов'язана з інтенсивною комунікацією, починає уникати завдань, що потребують емоційних витрат, намагається мінімізувати контакти та скоротити коло обов'язків, які викликають психологічне напруження.

3. Фаза «виснаження».

Ця стадія характеризується вираженим зниженням загального енергетичного потенціалу та ослабленням нервово-психічної стійкості. Емоційний захист у формі вигорання стає стійкою характеристикою особистості та істотно впливає на її професійне функціонування.

1. Симптом емоційного дефіциту. У людини формується відчуття нездатності емоційно залучатися до проблем інших. Вона втрачає здатність до співпереживання, емпатійного розуміння та емоційної підтримки. З часом це супроводжується зменшенням позитивних емоцій і зростанням негативних реакцій — роздратування, різкості, образливості, підвищеної чутливості до дрібниць.

2. Симптом емоційної відстороненості. На цьому етапі емоції майже повністю виключаються з професійної діяльності. Працівник реагує формально, байдужо як на позитивні, так і на негативні події. Це не вроджена особливість, а набутий захисний механізм, який формується внаслідок тривалого емоційного перевантаження. Такий стан часто описується як «робота на автоматі» та є одним із найяскравіших проявів професійного вигорання.

3. Симптом особистісної відстороненості (деперсоналізації). Проявляється у зміні ставлення до людей як до об'єктів професійного впливу, а не як до особистостей. Знижується інтерес до їхніх проблем, потреб і переживань, з'являється емоційна холодність, відчуження та навіть роздратування через сам факт необхідності взаємодії. Людина починає сприймати інших формально, що свідчить про глибоку професійну деформацію та значне порушення якості міжособистісного спілкування.

У найважчих випадках формується деперсоналізований, захисний емоційно-вольовий стан із вираженим антигуманістичним забарвленням.

Особа може заявляти про втрату інтересу до професійної взаємодії з людьми, відсутність задоволення від роботи та заперечувати її соціальну значущість. За глибокого розвитку синдрому інколи з'являються різко

негативні висловлювання щодо оточення («ненавиджу», «зневажаю», агресивні фантазії), що свідчить про суттєву деформацію емоційно-ціннісної сфери. У таких ситуаціях прояви емоційного вигорання можуть наближатися до психопатологічного рівня, перетинаючись із неврозоподібними або психопатичними станами.

4. Симптом психосоматичних і психовегетативних порушень. Даний симптом проявляється на рівні фізичного та психічного самопочуття і часто формується на основі умовно-рефлекторних негативних асоціацій. Будь-які аспекти професійної діяльності, пов'язані з клієнтами або пацієнтами, можуть провокувати соматичні та психічні реакції. Навіть думки про робочі ситуації іноді спричиняють погіршення настрою, тривожні асоціації, порушення сну, відчуття страху, дискомфорт у ділянці серця, судинні реакції або загострення наявних хронічних захворювань.

Перехід реакцій з емоційного рівня на психосоматичний свідчить про те, що механізми емоційного захисту у формі «вигорання» вже не справляються з навантаженням. У такому випадку психоемоційна напруга перерозподіляється на інші системи організму, що можна розглядати як спосіб адаптаційного самозбереження за умов хронічного стресу.

Кожному варіанту відповіді заздалегідь надається певна кількість балів експертами, і ці значення фіксуються у «ключі» поряд із номером твердження. Такий підхід застосовується тому, що різні ознаки мають неоднакову діагностичну вагу у структурі кожного симптому. Максимальний бал (10) отримує найбільш інформативна ознака, яка найточніше відображає прояв симптому.

Відповідно до ключа здійснюється обробка результатів у три етапи:

1. обчислюється сума балів для кожного з 12 симптомів вигорання;
2. визначається сумарний показник для кожної з трьох фаз розвитку синдрому;
3. розраховується загальний індекс емоційного вигорання як сума всіх 12 симптомів.

Структура шкал симптомів.

Фаза «напруження».

1. Переживання психотравмувальних обставин:

+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)

2. Незадоволеність собою:

-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)

3. «Загнаність у клітку»:

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)

4. Тривога і депресія:

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

Фаза «резистенції».

1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування:

+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)

2. Емоційно-моральна дезорієнтація:

+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)

3. Розширення сфери емоційної економії:

+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)

4. Редукція професійних обов'язків:

+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

Фаза «виснаження».

1. Емоційний дефіцит:

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)

2. Емоційна відстороненість:

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)

3. Особистісна відстороненість (деперсоналізація):

+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +72(2), +83(10)

4. Психосоматичні та психовегетативні порушення:

+12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Запропонована методика дозволяє отримати детальну діагностичну картину синдрому емоційного вигорання. Вираженість кожного симптому оцінюється в діапазоні від 0 до 30 балів:

- 9 балів і менше — симптом не сформований;
- 10–15 балів — симптом перебуває на етапі формування;
- 16 і більше балів — сформований симптом.

Симптоми, що набирають 20 і більше балів, вважаються провідними у структурі відповідної фази або всього синдрому емоційного вигорання.

Методика дає змогу визначити провідні прояви емоційного вигорання та встановити, до якої саме фази розвитку стресу належать домінуючі симптоми, а також у якій фазі їх зафіксовано найбільше.

Наступним етапом інтерпретації результатів є аналіз показників основних фаз формування стресу — «напруження», «резистенції» та «виснаження». Кожна з них може оцінюватися в межах від 0 до 120 балів. Водночас порівнювати числові значення між фазами з метою визначення їх «ваги» або внеску в загальний синдром некоректно, оскільки вони відображають якісно різні психологічні явища: реакцію на зовнішні та внутрішні стресори, механізми психологічного захисту та стан нервово-психічного виснаження. Тому кількісні показники доцільно використовувати лише для визначення ступеня сформованості кожної фази:

- 36 балів і менше — фаза не сформована;
- 37–60 балів — фаза перебуває на етапі формування;
- 61 бал і більше — сформована фаза.

Поєднання якісного аналізу змісту симптомів із кількісними показниками дозволяє отримати комплексну характеристику особистості, а також визначити напрями профілактичної та психокорекційної роботи.

Зокрема, можна з'ясувати:

- які симптоми є провідними;
- якими проявами супроводжується сформоване «виснаження»;

- чи зумовлене воно переважно професійними чинниками, що входять до структури вигорання, чи має більш суб'єктивне походження;
- які симптоми найбільше погіршують емоційний стан;
- у якому напрямі доцільно коригувати організацію професійного середовища для зниження психоемоційного навантаження;
- які особистісні особливості поведінки потребують корекції для запобігання подальшому розвитку вигорання та його негативному впливу на діяльність і міжособистісні взаємини.

Опитувальник MBI (Maslach Burnout Inventory — опитувальник емоційного вигорання Маслач) розроблений К. Маслач і С. Джексон на основі відповідної концепції вигорання. У межах цієї моделі синдром емоційного вигорання включає три ключові компоненти: емоційне виснаження (відчуття втоми та внутрішнього спустошення), деперсоналізацію (емоційну відстороненість від професійної діяльності та її об'єктів) і редукцію професійних досягнень (суб'єктивне відчуття зниження власної ефективності).

Провідним компонентом вважається емоційне виснаження, особливо в умовах хронічного професійного комунікативного перевантаження. Воно проявляється насамперед у робочих контактах із людьми, після чого, за відсутності ефективних стратегій подолання стресу, поступово формується деперсоналізація, що на суб'єктивному рівні супроводжується відчуттям неефективності, а на поведінковому — прагненням уникати професійного спілкування.

Методика адаптована Н. Є. Водоп'яноюю та призначена для оцінювання загального рівня вигорання та співвідношення його структурних компонентів у представників соціономічних професій. Вона містить 22 твердження, що відображають суб'єктивні переживання та оцінки. Респондентам пропонується визначити частоту прояву зазначених станів за шестибальною шкалою — від «ніколи» (0 балів) до «щодня» (6 балів). Таким чином, вищі бали відповідають більшій вираженості симптомів емоційного вигорання.

До шкали «емоційне виснаження» входить 9 тверджень, а максимальний можливий результат за нею становить 54 бали. Чотири пункти описують безпосередні емоційні стани респондентів, зокрема: «Я відчуваю себе емоційно спустошеним», «Після роботи я відчуваю себе як вичавлений лимон», «Я відчуваю пригніченість і апатію», «Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до того, що раніше приносило задоволення в роботі».

Ще три твердження відображають поведінкові наміри та потреби, пов'язані з виснаженням: «Вранці я відчуваю втому і небажання йти на роботу», «Після роботи мені хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього», «Мені хочеться побути наодинці та відпочити від будь-якого спілкування».

Два пункти стосуються самооцінки власної діяльності та ставлення до роботи: «Мені здається, що я працюю занадто багато» та «Моя робота все більше мене розчаровує». Останнє твердження відрізняється тим, що в ньому суб'єктом оцінки виступає не сама особа («Я»), а безпосередньо робота як об'єкт ставлення. У цілому дана шкала відображає суб'єктивне сприйняття різних аспектів емоційного виснаження, включаючи когнітивно-оцінний та поведінковий компоненти, що свідчить про її змістовну валідність.

Шкала деперсоналізації містить 5 тверджень, а максимальна сума балів становить 30. Два з них відображають емоційне відсторонення у взаємодії з іншими: «Я відчуваю, що спілкуюся з деякими колегами як з предметами, без теплоти і поваги», «Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю», а також «Буває, що мені байдуже, що відбувається з окремими підлеглими і колегами».

Ще два твердження мають оцінний характер і стосуються ставлення до роботи та професійного оточення: «Моя робота озлобляє мене» та «Останнім часом здається, що колеги й підлеглі все частіше перекладають на мене свої проблеми та обов'язки». Загалом ця шкала відображає різні прояви деперсоналізації, а під час інтерпретації важливо враховувати, що її сутність

полягає у зміні або втраті позитивного ставлення до роботи та професійних взаємин.

Шкала «редукція професійних досягнень» включає 8 тверджень, максимальний показник становить 48 балів. Її особливістю є те, що всі твердження сформульовані у позитивному ключі, а система підрахунку передбачає зворотне оцінювання. Пункти охоплюють різні аспекти професійної діяльності: когнітивний («Я добре розумію, що відчувають мої колеги і намагаюся враховувати це в роботі»), поведінковий («Я вмію знаходити правильні рішення у конфліктних ситуаціях», «Я легко створюю атмосферу співпраці в колективі»), емоційно-оцінний («Я впевнений, що моя робота корисна людям», «Завдяки роботі я вже досяг у житті багато важливого») та емоційний стан («Під час роботи я відчуваю піднесення і зацікавленість»).

Окреме твердження поєднує когнітивні та мотиваційні аспекти: «У мене є багато планів на майбутнє, і я вірю в їх реалізацію». Воно також відображає значущість структурованого майбутнього як протилежності одному з проявів вигорання — втрати чітких життєвих і професійних перспектив. Загалом професійні досягнення передбачають наявність цілей у професійній сфері та планів щодо їх досягнення.

Висновки до другого розділу

У другому розділі було розглянуто теоретико-методичні засади дослідження синдрому емоційного вигорання, а також проаналізовано основні підходи до його розуміння у сучасній психологічній науці. Встановлено, що емоційне вигорання розглядається як складний, поетапний і динамічний процес, який розвивається на тлі тривалого професійного стресу та поступового виснаження адаптаційних ресурсів особистості.

На основі узагальнення наукових джерел визначено, що найбільш поширеною є трикомпонентна модель вигорання, яка включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Саме емоційне виснаження розглядається як базовий і провідний компонент, що запускає подальші деструктивні зміни у професійній та особистісній сфері.

Проаналізовано особливості структурної організації синдрому вигорання, який умовно поділяється на три фази розвитку: «напруження», «резистенція» та «виснаження». Кожна з них характеризується специфічними симптомами, що відображають поступове ускладнення адаптаційних механізмів та зниження ефективності психологічного захисту особистості.

У розділі також розглянуто діагностичні можливості опитувальника МВІ (Maslach Burnout Inventory), адаптованого Н. Є. Водоп'яною, який дозволяє оцінити рівень вираженості окремих компонентів вигорання та їх співвідношення. Підкреслено, що методика забезпечує як кількісну, так і якісну інтерпретацію результатів, що дає змогу визначити ступінь сформованості симптомів і фаз синдрому.

Окремо обґрунтовано, що аналіз показників вигорання має здійснюватися комплексно — з урахуванням як домінуючих симптомів, так і загальної структури фаз, що дозволяє не лише діагностувати рівень емоційного вигорання, а й визначати потенційні напрями профілактичної та психокорекційної роботи.

Таким чином, другий розділ закладає теоретичне та методичне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання та його проявів у представників професій «людина–людина».

РОЗДІЛ 3

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ

3.1. Основні симптоми синдрому вигорання вчителів

Таблиця 3.1

Сформованість фаз синдрому вигорання в групі вчителів

Фази емоційного вигорання	Фаза відсутня	Фаза формується	Фаза сформована
	%	%	%
Напруження	82,6%	11,7%	5,7%
Резистенція	62,0%	24,8%	13,1%
Виснаження	87,0%	11,3%	1,7%

У таблиці 3.1 представлено результати дослідження сформованості фаз синдрому емоційного вигорання у групі вчителів, що дозволяє оцінити рівень професійного психоемоційного навантаження та стадії його розвитку.

Аналіз даних свідчить, що найбільш благополучною є ситуація щодо фази «виснаження»: у 87,0% респондентів вона відсутня, у 11,3% перебуває на стадії формування, і лише у 1,7% — є сформованою. Це свідчить про те, що у більшості вчителів ще не відбулося критичного виснаження психічних ресурсів, а також не зафіксовано глибоких деструктивних змін у емоційній сфері, характерних для завершальної стадії вигорання.

Подібна тенденція простежується і щодо фази «напруження»: у 82,6% опитаних вона відсутня, у 11,7% — формується, і лише у 5,7% — є сформованою. Це свідчить про те, що значна частина педагогів не перебуває у стані вираженого хронічного стресу, хоча у частини респондентів уже спостерігаються його початкові прояви. Водночас наявність групи з сформованим напруженням вказує на існування потенційних ризиків розвитку

вигорання в майбутньому.

Найбільш проблемною серед трьох фаз є «резистенція». Лише 62,0% учителів не мають її сформованої, тоді як у 24,8% вона перебуває на стадії формування, а у 13,1% — вже сформована. Це означає, що майже у кожного третього педагога спостерігаються ознаки активізації психологічного захисту у відповідь на професійний стрес, зокрема у вигляді емоційного відсторонення, економії емоційних ресурсів та зниження емпатійної залученості.

У цілому отримані дані свідчать про те, що в досліджуваній групі переважає початковий та компенсований рівень розвитку синдрому емоційного вигорання. Найменш вираженою є фаза «виснаження», що вказує на відсутність масового глибокого професійного вигорання. Водночас наявність сформованих та таких, що формуються, проявів у фазах «напруження» та особливо «резистенції» свідчить про поступове накопичення професійного стресу.

Особливо важливо, що саме фаза резистенції демонструє найвищу частку сформованих проявів. Це може розглядатися як перехідний етап, коли вчителі ще зберігають працездатність, але вже починають використовувати психологічні механізми захисту, які в довгостроковій перспективі можуть сприяти розвитку більш глибоких форм вигорання.

Таким чином, результати дослідження дозволяють зробити висновок про наявність прихованих ризиків професійного вигорання в педагогічному середовищі. Отримані дані підкреслюють необхідність впровадження профілактичних заходів, спрямованих на зниження рівня професійного стресу, підтримку емоційних ресурсів учителів та запобігання переходу резистентних форм реагування у стадію емоційного виснаження.

Таблиця 3.2

Сформованість симптомів вигорання у вчителів

Показник	M	m	SD	min	max
Переживання психотравмуючих обставин	5,205	0,615	7,198	0	30
Незадоволеність собою	4,422	0,429	5,020	0	28
Загнаність до клітки	2,828	0,49	5,731	0	29
Тривога і депресія	4,654	0,487	5,692	0	20
Сума балів за фазою "Напруження"	17,103	1,589	18,646	0	75
Неадекватне емоційне реагування	9,161	0,586	6,868	0	25
Емоційно-етична дезорієнтація	7,770	0,447	5,227	0	22
Розширення сфери економії емоцій	7,393	0,798	9,347	0	30
Редукція професійних обов'язків	9,480	0,680	7,963	0	28
Сума балів за фазою "Резистенція"	33,828	1,748	20,518	3	85
Емоційний дефіцит	5,205	0,619	7,245	0	30
Емоційна відчуженість	7,074	0,494	5,777	0	28
Деперсоналізація	3,306	0,386	4,508	0	20
Психосоматичні і психовегетативні порушення	3,944	0,521	6,098	0	25
Сума балів за фазою "Виснаження"	19,524	1,479	17,354	0	91
Загальна сума балів за тестом Бойко	70,451	4,239	49,781	8	215

У таблиці 3.2 представлено кількісні показники сформованості симптомів емоційного вигорання у групі вчителів, що дозволяє оцінити як вираженість окремих симптомів, так і загальний рівень синдрому та його фазову структуру. Аналіз включає середнє значення (M), стандартну похибку (m), стандартне відхилення (SD), а також мінімальні та максимальні значення, що дає змогу оцінити як типову тенденцію, так і варіативність показників у вибірці.

Аналіз фази «Напруження».

Середній сумарний показник фази «Напруження» становить 17,103 бала, що вказує на загалом помірний рівень її сформованості в досліджуваній групі. Найвищі середні значення серед окремих симптомів спостерігаються для «переживання психотравмуючих обставин» ($M = 5,205$) та «незадоволеності собою» ($M = 4,422$), що свідчить про наявність у частини вчителів внутрішнього напруження, пов'язаного з професійними умовами та самооцінкою.

Водночас симптом «загнаність у клітку» має найнижчий середній показник ($M = 2,828$), що може свідчити про те, що відчуття безвиході є менш поширеним або проявляється епізодично. Показник «тривога і депресія» ($M = 4,654$) вказує на наявність окремих емоційно негативних станів, однак у цілому не досягає високого рівня вираженості.

Загалом, фаза «напруження» перебуває на початково-помірному рівні розвитку, що свідчить про наявність стресогенних чинників, але без їх критичної інтенсивності.

Аналіз фази «Резистенція».

Фаза «Резистенція» має найвищий сумарний показник серед усіх фаз — 33,828 бала, що свідчить про її найбільшу сформованість у структурі синдрому вигорання у вчителів.

Найбільш вираженим симптомом є «редукція професійних обов'язків» ($M = 9,480$), що може вказувати на тенденцію до спрощення професійної діяльності, зниження емоційних та функціональних витрат у роботі. Також високі показники має «неадекватне емоційне реагування» ($M = 9,161$), що свідчить про порушення емоційної регуляції у професійній взаємодії.

Симптоми «емоційно-етичної дезорієнтації» ($M = 7,770$) та «розширення сфери економії емоцій» ($M = 7,393$) також демонструють помітну вираженість, що вказує на поступове формування захисних стратегій — емоційного дистанціювання, вибіркового реагування та зниження емпатійної залученості.

Отримані результати свідчать, що саме на етапі резистенції відбувається активізація психологічних механізмів захисту, які дозволяють зберігати працездатність, але водночас можуть сприяти подальшому розвитку вигорання.

Аналіз фази «Виснаження».

Сумарний показник фази «Виснаження» становить 19,524 бала, що є нижчим порівняно з фазою резистенції, але вищим за окремі показники напруження, що свідчить про наявність початкових ознак енергетичного виснаження у частини вибірки.

Найбільш вираженим симптомом є «емоційна відчуженість» ($M = 7,074$), що вказує на тенденцію до зниження емоційної включеності у професійну діяльність. «Емоційний дефіцит» ($M = 5,205$) також свідчить про обмеження здатності до емоційного відгуку та емпатії.

Натомість симптоми «деперсоналізації» ($M = 3,306$) та «психосоматичних і психовегетативних порушень» ($M = 3,944$) мають відносно нижчі значення, що може свідчити про те, що глибокі структурні зміни особистості та соматизація стресу ще не набули масового характеру.

Загальна сума балів за тестом становить 70,451 бала, що відображає помірний рівень емоційного вигорання у вибірці вчителів.

Високе стандартне відхилення ($SD = 49,781$) свідчить про значну варіативність показників у групі, тобто наявність як осіб із мінімальними проявами вигорання, так і респондентів із високим рівнем його сформованості. Це вказує на неоднорідність вибірки за рівнем професійного стресу та адаптаційних можливостей.

Отримані результати свідчать, що найбільш сформованою фазою емоційного вигорання у вчителів є «резистенція», що характеризується активним використанням психологічних захисних механізмів, зокрема емоційним дистанціюванням та редукцією професійних функцій. Фаза «напруження» перебуває на помірному рівні розвитку, тоді як «виснаження»

поки що не є провідним компонентом синдрому, хоча окремі його прояви вже фіксуються.

У цілому це дозволяє зробити висновок про наявність ризику поступового переходу від адаптаційної стадії стресу до більш глибоких форм професійного вигорання, що підкреслює необхідність профілактичних та психокорекційних заходів, спрямованих на збереження емоційних ресурсів педагогів та підвищення їхньої стресостійкості.

Таблиця 3.3

Вираженість вигорання у вчителів (за даними опитувальника MBI в адаптації Н.Є. Водоп'янової)

Показник	M	m	SD	min	max
Емоційне виснаження	14,219	0,690	8,080	0	32
Деперсоналізація	6,872	0,446	5,215	0	21
Редукція особистих досягнень	32,074	0,548	6,412	12	48

У таблиці 3.3 подано результати діагностики рівня емоційного вигорання у вчителів за методикою MBI (Maslach Burnout Inventory) в адаптації Н. Є. Водоп'янової. Показники відображають середні значення (M), стандартну похибку (m), стандартне відхилення (SD), а також мінімальні та максимальні значення за трьома основними компонентами синдрому вигорання: емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень.

Середній показник емоційного виснаження становить 14,219 бала, що свідчить про наявність помірного рівня емоційного перевантаження у частини вчителів. Враховуючи діапазон значень (від 0 до 32 балів), можна констатувати значну варіативність у вибірці.

Стандартне відхилення ($SD = 8,080$) підтверджує суттєві індивідуальні відмінності: у групі є як педагоги з мінімальними проявами емоційного виснаження, так і ті, у кого воно виражене на високому рівні. Це може свідчити про різний рівень професійного навантаження, стажу роботи, а також

індивідуальних ресурсів стресостійкості.

Емоційне виснаження як базовий компонент вигорання вказує на поступове виснаження емоційних ресурсів, що є першою ланкою у розвитку синдрому.

Аналіз деперсоналізації.

Показник деперсоналізації становить 6,872 бала, що загалом відображає невисокий або помірний рівень емоційного відсторонення у професійній взаємодії.

Стандартне відхилення ($SD = 5,215$) свідчить про помірну варіативність результатів, тобто у частини респондентів уже сформовані тенденції до емоційної дистанції, тоді як інші практично не демонструють таких проявів.

Деперсоналізація є важливим індикатором захисного реагування особистості, коли емоційна економія та відсторонення починають виконувати функцію зниження професійного стресу, але водночас негативно впливають на якість міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності.

Аналіз редукції особистих досягнень.

Найвищий середній показник зафіксовано у шкалі редукції особистих досягнень — 32,074 бала, при можливому максимальному значенні 48 балів.

Це свідчить про загалом відносно збережене, але вже частково знижене суб'єктивне відчуття професійної ефективності.

Невисоке стандартне відхилення ($SD = 6,412$) вказує на більш однорідний розподіл показників у групі порівняно з іншими шкалами. Мінімальне значення (12 балів) свідчить про наявність респондентів із вираженим відчуттям професійної неефективності, тоді як максимальне (48 балів) — про осіб із високим рівнем професійної впевненості та задоволеності власними досягненнями.

Цей компонент є інверсним у структурі вигорання, тобто низькі показники відображають більш виражене вигорання. Отже, отримані дані можуть свідчити про наявність у частини педагогів тенденції до зниження професійної самооцінки та втрати відчуття значущості власної діяльності.

Узагальнення результатів за методикою МВІ дозволяє констатувати, що в досліджуваній групі вчителів найбільш вираженим компонентом вигорання є емоційне виснаження, яке виступає базовим механізмом формування синдрому. Деперсоналізація має помірний рівень прояву, що свідчить про наявність окремих захисних стратегій емоційного відсторонення, але без їх масового характеру.

Редукція особистих досягнень демонструє порівняно високі середні значення, що загалом вказує на відносно збережене, але неоднорідне відчуття професійної ефективності серед педагогів.

Виявлена варіативність показників (високі значення SD) свідчить про неоднорідність вибірки: у групі одночасно присутні як вчителі з мінімальними проявами вигорання, так і ті, у кого вже формуються окремі його компоненти.

Це може бути зумовлено різницею в стажі роботи, інтенсивності професійного навантаження, умовах праці та індивідуальних копінг-ресурсах.

У цілому результати діагностики за МВІ підтверджують наявність початкових і помірних проявів емоційного вигорання у педагогічній вибірці, що актуалізує необхідність подальшого вивчення факторів ризику та розробки профілактичних програм, спрямованих на підтримку емоційного благополуччя вчителів і збереження їх професійної ефективності.

3.2. Методичні рекомендації з профілактики вигорання вчителів

Профілактика емоційного вигорання педагогів має ґрунтуватися на комплексному підході, що поєднує організаційні, психологічні та індивідуальні заходи. Ефективність таких заходів підвищується за умови системної реалізації на рівні закладу освіти та особистісної саморегуляції вчителя.

1. Організаційно-педагогічні заходи.

З метою зниження професійного стресу доцільно:

- оптимізувати навчальне навантаження вчителів з урахуванням їхніх ресурсних можливостей;
- забезпечити рівномірний розподіл обов'язків у педагогічному колективі;
- уникати надмірної бюрократизації та дублювання звітної документації;
- створювати умови для регулярних перерв упродовж робочого дня;
- запроваджувати гнучкі форми методичної підтримки педагогів;
- сприяти формуванню позитивного соціально-психологічного клімату в колективі;
- розвивати систему наставництва для молодих учителів.

2. Психологічна підтримка та робота з колективом.

Важливим напрямом є системна психологічна робота:

- організація регулярних тренінгів зі стрес-менеджменту та емоційної саморегуляції;
- проведення груп підтримки для педагогів (обговорення складних випадків, емоційне розвантаження);
- впровадження елементів психологічного консультування у закладі освіти;
- розвиток навичок асертивної поведінки та конструктивної комунікації;
- формування культури взаємопідтримки в педагогічному середовищі;
- профілактика професійних конфліктів і емоційного вигорання через супервізійні зустрічі.

3. Індивідуальні психологічні стратегії вчителя.

Кожному педагогу рекомендується формувати власні ресурси стресостійкості:

- розвиток навичок саморегуляції (дихальні вправи, релаксація, майндфулнес);
- усвідомлене планування робочого часу та уникнення перевантаження;

- чергування видів діяльності для зниження монотонності роботи;
 - формування реалістичних професійних очікувань;
 - розвиток позитивного мислення та переоцінка стресових ситуацій;
 - підтримка балансу між роботою та особистим життям;
 - регулярна фізична активність як засіб зниження психоемоційної напруги;
- використання технік «емоційного дистанціювання» у складних ситуаціях.

4. Профілактика когнітивно-емоційного виснаження.

З метою запобігання розвитку ключових симптомів вигорання доцільно:

- своєчасно розпізнавати ознаки емоційного перевантаження;
- працювати з установками професійного перфекціонізму;
- знижувати рівень надмірної відповідальності за результати учнів;
- розвивати толерантність до невизначеності та помилок;
- формувати позитивну професійну самооцінку;
- практикувати рефлексію професійної діяльності.

5. Підтримка професійного розвитку та мотивації

Для збереження професійної залученості важливо:

- забезпечувати можливості професійного зростання та навчання;
- підтримувати участь у семінарах, курсах підвищення кваліфікації;
- стимулювати творчий підхід до викладання;
- визнавати професійні досягнення педагогів;
- створювати умови для самореалізації у педагогічній діяльності;
- розвивати відчуття значущості та соціальної цінності професії.

Ефективна профілактика емоційного вигорання вчителів можлива лише за умови поєднання організаційних змін у закладі освіти та активної участі самого педагога у формуванні власної психологічної стійкості. Системна реалізація запропонованих заходів сприяє зниженню рівня професійного стресу, збереженню емоційних ресурсів та підвищенню якості педагогічної діяльності.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі представлено результати емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання у вчителів, здійсненого із застосуванням опитувальника вигорання Бойко та методики МВІ (в адаптації Н. Є. Водоп'янової). Отримані дані дозволили комплексно оцінити рівень сформованості фаз, симптомів і структурних компонентів синдрому емоційного вигорання.

Установлено, що найбільш вираженою фазою вигорання є «резистенція», яка характеризується активізацією психологічних захисних механізмів, зокрема емоційним дистанціюванням, редукцією професійних обов'язків та неадекватним емоційним реагуванням. Фази «напруження» та «виснаження» загалом мають менш виражений рівень сформованості, що свідчить про переважання початкових і компенсаторних стадій розвитку синдрому.

Аналіз симптомів показав, що найбільш значущими є прояви професійного напруження та емоційного перевантаження, зокрема переживання психотравмуючих обставин, редукція професійних функцій та емоційна відчуженість. Водночас симптоми глибокого емоційного виснаження та деперсоналізації мають помірний або слабкий рівень вираженості, що свідчить про відсутність тотального професійного вигорання у більшості респондентів.

Результати діагностики за методикою МВІ підтвердили наявність помірного рівня емоційного виснаження та початкових проявів деперсоналізації при відносно збереженому відчутті професійної ефективності. Виявлена значна варіативність показників свідчить про неоднорідність вибірки та різний рівень індивідуальних ресурсів педагогів.

На основі отриманих даних розроблено методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання вчителів, спрямовані на зниження професійного стресу, зміцнення емоційних ресурсів, формування навичок саморегуляції та підтримку професійної мотивації.

Таким чином, результати третього розділу підтверджують наявність початкових і помірних проявів емоційного вигорання у педагогічній вибірці та підкреслюють необхідність системної профілактичної та психокорекційної роботи для запобігання його подальшому розвитку.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз показав, що у визначенні природи вигорання існують різні підходи: як до механізму психологічного захисту, як до стійкого психоемоційного стану або як до наслідку порушення процесів адаптації.

Найбільш продуктивним є розгляд вигорання в контексті адаптаційної парадигми, що дозволяє пояснити його як результат неефективного або виснаженого функціонування адаптаційних ресурсів особистості в умовах тривалих професійних навантажень.

З'ясовано, що у структурі професійного розвитку вигорання тісно пов'язане з такими явищами, як хронічний стрес, синдром хронічної втоми та професійна деформація. Разом із тим встановлено, що ці феномени не є тотожними, хоча можуть взаємопов'язано розвиватися та взаємно підсилювати один одного. Особливо підкреслено, що наявність професійних стресорів не обов'язково призводить до формування вигорання, оскільки вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості особистості.

Окрему увагу приділено аналізу підходів до адаптації, яка розглядається як ключовий механізм взаємодії особистості з професійним середовищем. Узагальнення різних теоретичних позицій дозволило визначити адаптацію як динамічний процес, що забезпечує баланс між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами особистості. Порушення цього балансу створює передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання.

На основі аналізу наукових джерел визначено, що особистісні чинники (зокрема стресостійкість, емоційна регуляція, рівень тривожності, мотиваційні характеристики, локус контролю та резильєнтність) виступають ключовими ресурсами, які визначають рівень стійкості до професійного вигорання у педагогічній діяльності.

Представлено результати емпіричного дослідження особливостей емоційного вигорання у вчителів, здійсненого із застосуванням опитувальника вигорання Бойко та методики МВІ (в адаптації Н. Є. Водоп'янової). Отримані

дані дозволили комплексно оцінити рівень сформованості фаз, симптомів і структурних компонентів синдрому емоційного вигорання.

Установлено, що найбільш вираженою фазою вигорання є «резистенція», яка характеризується активізацією психологічних захисних механізмів, зокрема емоційним дистанціюванням, редукцією професійних обов'язків та неадекватним емоційним реагуванням. Фази «напруження» та «виснаження» загалом мають менш виражений рівень сформованості, що свідчить про переважання початкових і компенсаторних стадій розвитку синдрому.

Аналіз симптомів показав, що найбільш значущими є прояви професійного напруження та емоційного перевантаження, зокрема переживання психотравмуючих обставин, редукція професійних функцій та емоційна відчуженість. Водночас симптоми глибокого емоційного виснаження та деперсоналізації мають помірний або слабкий рівень вираженості, що свідчить про відсутність тотального професійного вигорання у більшості респондентів.

Результати діагностики за методикою МВІ підтвердили наявність помірного рівня емоційного виснаження та початкових проявів деперсоналізації при відносно збереженому відчутті професійної ефективності. Виявлена значна варіативність показників свідчить про неоднорідність вибірки та різний рівень індивідуальних ресурсів педагогів.

На основі отриманих даних розроблено методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання вчителів, спрямовані на зниження професійного стресу, зміцнення емоційних ресурсів, формування навичок саморегуляції та підтримку професійної мотивації.

Таким чином, результати підтверджують наявність початкових і помірних проявів емоційного вигорання у педагогічній вибірці та підкреслюють необхідність системної профілактичної та психокорекційної роботи для запобігання його подальшому розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Актуальні проблеми психологічної служби: теорія і практика: зб. мат. Міжнародної конференції. — Одеса, 2022. — 240 с. — Т. 2.
2. Богучарова О.І. Синдром професійного “вигоряння” серед українських медичних працівників та педагогів / О. І. Богучарова // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка. — Вип. 17—18). — 2023. — С.59—63.
3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 2019. — № 1(14) . — С.124—129.
4. Булатевич Н.М. До проблеми психічного вигорання /Н. М. Булатевич // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка; вип.12—13.) — 2022. — С.121—124.
5. Булатевич Н.М. Емоційне вигоряння в професійній діяльності працівників міліції охорони / Н. М. Булатевич // збірник доповідей Четвертої Міжнародної конференції молодих науковців [“Проблема особистості в науці: результати та перспективи досліджень”]. — К., 2021. — С.116—118.
6. Булатевич Н.М. Психічне вигорання в професії вчителя / Н. М. Булатевич // збірник доповідей П'ятої Міжнародної конференції молодих науковців [«Проблема особистості в науці : результати та перспективи досліджень»]. — К., 2022. — С. 51—52.
7. Булатевич Н.М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних досліджень /Н. М. Булатевич // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка: вип. 15—16). — 2023. — С.117—120.
8. Водоп'янова Н. Є. Синдром вигорання: діагностика та профілактика. Київ : Академвидав, 2019. 336 с.
9. Волкова Н.П. Педагогіка / Н. П. Волкова. — К. : Академія, 2021. — 576 с.

10. Дем'яненко Н.М. Загально педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX — перша третина XX сторіччя) / Н. М. Дем'яненко. — К. : ІЗМН, 2021. — 328 с.
11. Духневич В.М. Психологічне благополуччя професіонала як умова його ефективної діяльності (на прикладі професії психолога): автор. канд. психол. наук. 19.00.01 / В.М. Духневич — К. : Київ. Національний університет ім. Т. Шевченка. 2022. — 22 с.
12. Зайчикова Т.В. Зв'язок між синдромом “професійного вигорання” та особистісними факторами / Т. В. Зайчикова [за ред. С.Д. Максименко] // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України; вип. 26, т.2. — К. : Главник, 2025. — С. 107—110.
13. Зарецька Л.М. Питання адаптації та професіонального стресу / Л. М. Зарецька [за ред. С.Д. Максименко] // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України; вип. 26, т.2. — К. : Главник, 2025. — С. 114—116.
14. Ільїна Т.Б. До обґрунтування моделі творчої особистості фахівця: збірник наукових праць / Т. Б. Ильина. [«Психологічні проблеми формування особистості фахівця»]. — Донецьк, 2019. — 130—140 с.
15. Карамушка Л.М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти / Л. М. Карамушка. — К., 2019.
16. Карамушка Л.М. Психологія управління: навч. посіб. / Л. М. Карамушка. — К. : Міленіум, 2023. — 344 с.
17. Карамушка Л.М. та ін. Психологія управління в освіті: курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. — К., 2021. — 173 с.
18. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Проблема синдрому “професійного вигорання” в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології // Актуальні проблеми психології (Серія: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. Т.1). — С.210—217.

19. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С., Філатова О.Ф., Філь О.А. Комплекс методик для діагностики синдрому «професійного вигорання у вчителів / Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. С. Ковальчук, О. Ф. Філатова, О. А. Філь. — К., 2024.

20. Кателевська Н. М., Дяченко І. О., Пелих І. М. Особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у працівників інфекційних лікарень // *Scientific discoveries: projects, strategies and development* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Edinburgh, 2019. Vol. 2. Р. 40–42. Кириленко Т.С. Психологія спорту. Регуляція психічних станів: навчальний посібник / Т. С. Кириленко. — К. : Ін-т післядипломної освіти Київського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка, 2022. — 112 с.

21. Климчук В.О. Ціннісні засади побудови системи психологічної етики / В. О. Климчук // *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*—вип. 26, т. 2 / За ред. академіка С.Д. Максименко. — К. : Главник, 2025. — С.278—282.

22. Ковальчук В.І. Емоційне виснаження як провідна детермінанта синдрому вигорання : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / В. І. Ковальчук; за ред. Максименка С.Д. [«Проблеми загальної та педагогічної психології»]. — К., 2021. — Т. 3, ч. 6.

23. Кочерга О., Васильєв О. “Синдром згоряння” / [упоряд. О. Плавник] // *Психолог на педраді*. — К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2023. — С.31—37 (Бібліотека “Шкільного світу”).

24. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика, корекція : дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / К. О. Малишева. — К., 2023. — 203 с.

25. Микитюк О., Зачепа А., Микитюк А. Дослідження аспектів емоційного вигорання у вчителів системи післядипломної педагогічної освіти // *Молодь і ринок*. 2019. № 6(173). С. 124–129.

26. Михайлов Б.В., Гавриленко М.А. До питання про структуру особистості лікарів-психіатрів / Б. В. Михайлов, М. А. Гавриленко // *Форум*

психіатрії і психотерапії. — Львів. — 2020. — Том 2. — С.26—27.

27. Мойсенюк Н.Є. Педагогіка: навчальний посібник / Н. Є. Мойсенюк. — К. : ВАТ “КДНК”, 2021. — 608 с.

28. Пащенко В. Основні напрямки дослідження феномена емоційного вигорання у зарубіжній психології // Вісник Національного університету оборони України. 2024. № 6(82). С. 101–109.

29. Педагогічна майстерність / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Самещенко, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасович]; за ред. І. А. Зязюна.— К. : Вища школа, 2019. — 349 с.

30. Подвальна І. Синдром емоційного вигорання // Психологічний інструментарій розвитку лідерського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика : збірник наукових праць. Харків : НТУ «ХПІ», 2022. С. 88–91.

31. Потапова В.Д. Особистісно-професійні властивості психолога / В. Д. Потапова // Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки.—№ 2(4).—2022. — 189-93 с.

32. Психологічний супровід формування професійної особистості : посібник для практичних психологів. — Чернівці, 2023. — 71 с.

33. Саннікова О.П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці / О. П. Саннікова. — Одеса : СМІЛ, 2019. — 256 с.

34. Свінцицька Н. Л., Когут І. В., Каценко А. Л. та ін. Шляхи подолання та профілактики «емоційного вигорання» у викладачів закладів медичної освіти та медичних працівників // Science and education: problems, prospects and innovations : proceedings of the 7th International scientific and practical conference. Kyoto, 2021. P. 896–904.

35. Сербова О. В., Лопатіна Г. О., Цибуляк Н. Ю. Емоційне вигорання спеціального педагога // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. № 14. С. 279–290.

36. Скрипко Л.В. Профілактика емоційного “вигорання” в педагогів : збірник наукових праць [“Проблеми загальної та педагогічної психології”] (Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України) / за ред. С. Д. Максименка.

— К., 2021. — Т.4, ч.2.

37. Сидоренко О., Яновська Е. Психологічні особливості синдрому емоційного вигорання у менеджерів комерційних організацій // Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. 2020. № 9(54). С. 117–126.

38. Стаднюк Л. А., Давидович О. В., Приходько В. Й., Олійник М. В., Ширяєва М. І. Синдром емоційного вигорання: фактори, що сприяють його виникненню і попередженню // Вісник наукових досліджень. 2020. № 1. С. 117–119.

39. Усенко С. Г., Циб К. О. Емоційне вигорання працівників галузі охорони здоров'я // Громадське здоров'я в Україні: проблеми та способи їх вирішення: матеріали IV науково-практичної конференції з міжнародною участю. Харків, 2021. С. 49–51.

40. Філіпов С.О. Профілактика синдрому „вигорання” як умова оптимізації правоохоронної діяльності співробітників органів охорони державного кордону : збірник наукових праць [«Проблеми загальної та педагогічної психології»] (Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; т.5, ч.4) / С. О. Філіпов; за ред. Максименка С.Д. — К. , 2023. — С.335—338.

41. Beck C.L., Gargiulo R.M. Burnout in teachers of retarded and nonretarded children // Journal of Educational Research. — 1983. — Vol. 76, №3. — P.169—173.

42. Brouwers A., Tomic W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self—efficacy in classroom management // Teaching & Teacher Education. — 2000. — Vol.16, №2. — P.239—253.

43. Burke R.J., Greenglass E. A longitudinal study of psychological burnout in teachers // Human Relations. — 1995. — Vol.48, №2. — P.187—202.

44. Calabrese R.L. Teaching as a dehumanizing experience // High School Journal. — 1986. — Vol.69, №4. — P.255—259.

45. Cassel R.N. Critical factors related to teacher burnout // Education. — 1984. — Vol.105, №1. — P.102—106.

46. Cheek J. R., Bradley L. J., Parr G., Lan W. Using music therapy techniques to treat teacher burnout. // *Journal of Mental Health Counseling*. — 2003. — Vol.25, №3. — P.204—217.
47. Cherniss, C. The role of professional self—efficacy in the etiology of burnout // *Professional burnout: Recent developments in theory and research* / W. B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.). — Washington, DC: Hemisphere., 1993. — p.135—149.
48. Cordes S.L., Dougherty T.W., Blum M. Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models // *Journal of Organizational Behavior*. — 1997. — Vol.18, №6. — P.685—701.
49. Farber B.A. Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues // *Teachers College Record*. — 1984. — Vol.86, №2. — P.321—338.
50. Fimian M.J. Teacher stress: An expert appraisal // *Psychology in the Schools*. — 1987. — Vol.24, №1. — P.5—14.
51. Fore C., Martin C., Bender W. N. Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions // *High School Journal*. — 2002. — Vol. 86, №1. — P.36—44.
52. Freudenberger H.J. Burnout and job dissatisfaction: impact on the family // *Perspectives on work and the family*. — Rockville: Royal Tunbridge Wells. — 1984. — P.94—105.
53. Freudenberger H.J., North G. Women's burnout: how to spot it, how to reverse it and how to prevent it. — N.Y.: Penguin books, 1986. — 244p.
54. Friedman I. A. Self—efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal—relations efficacy // *Social Psychology of Education*. — 2003. — Vol. 6, №3. — P.191—215.
55. Gaines J., Jermier J. M. Emotional exhaustion in a high stress organization // *Academy of Management Journal*. — 1983. — №26. — P.567—586.
56. Gil—Monte P.R., Jose Ma Piero A study of significant sources of the “burnout syndrome” in workers at occupational centers for the mentally disabled // *Psychology in Spain*. — 1998. — Vol.2, № 1. — P.116—123.

57. Gold Y. Burnout: A major problem for the teaching profession // Education. — 1984. — Vol.104, №3. — P.271—274.

58. Gold Y. Does teacher burnout begin with student teaching // Education. — 1985. — Vol.105, №3. — P.254—257.

59. Gold Y. The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers // Educational and Psychological Measurement. — 1985. — Vol. 45, №2. — P.377—387.

60. Gold Y. Stress reduction programs to prevent teacher burnout // Education. — 1987. — Vol.107, №3. — P.338—340.

61. Golembiewski R. T., Munzenrider R. Efficacy of three versions of one burn—out measure: MBI as total score, sub—scale scores, or phases? //Journal of Health & Human Resources Administration. — 1981. — №4. — P.228—246.

62. Golinska L., Swietochowski W. Temperamentalne i osobowosciowe determinanty wypalenia zawodowego u nauczycieli // Psychologia Wychowawcza. — 1998. — Vol. 41, №5. — P.385—398. Greenglass E.R., Burke R.J., Ondrack M. A gender—role perspective of coping and burnout // Applied Psychology An International Review. — 1990. — Vol. 39, №1. — P. 5—27.

64. Hastings R. P., Bham M. S. The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. // School Psychology International. — 2003. — Vol.24, №1. — P.115—127.

65. Herman S. The relationship between leader consideration and teacher burnout // Graduate Research in Urban Education and Related Disciplines. — 1983. — Vol.15, №1—2. — P.52—74.

66. Leiter, M. P.: Burnout as a crisis in professional role structures: Measurement and conceptual issues // Anxiety, Stress and Coping. — 1992. — Vol.5, №1. — P.79—93.

67. Leiter, M.P.: Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns //Journal of Organisational Behaviour. — 1991. — Vol. 12, №2. — P.123—144.

68. Maslach, C. Burnout: The cost of caring. — New York: Prentice—Hall, 1982. — 263 p.
69. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
70. Maslach C., Leiter M.P. Take this job and ... love it! // Psychology today. — 1999. — Vol. 32, issue 5. — P.50, 6p, 7c.
71. Mazur P.J., Lynch M.D. Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout // Teaching and Teacher Education. — 1989. — Vol. 5, №4. — P.337—353.
72. Pierson H.D., Archambault F.X. Role stress and perceived intensity of burnout among reading specialists // Reading World. — 1985. — Vol.24, №4. — 41—52.
73. Pines A.M. A psychoanalytic—existential approach to burnout: Demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager // Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training. — 2002. — Vol.39, №1. — P.103—113.
74. Pines A.M. Burn—out an existential perspective // Professional burnout: recent developments in theory and research / Eds W.B.Schaufeli, C.Maslach & T.Marek. — London: Taylor and Francis, 1993. — P.35—51.
75. Ponce C. Burnout y Estrategias de Afrontamiento en Profesores de Educacion Basica // Revista de la Escuela de Psicologia. — 2002. — Vol. 11, №2. P. 71—88.
76. Professional burnout: Recent development in the theory and research / eds. W.B.Shaufeli, Cr.Maslach and T. Marek. — Washington D.C: Taylor&Trancis, 1993.
77. Rottier J., Kelly W., Tomhave W.K. Teacher burnout — small and rural school style // Education. — 1983. —Vol.104, №1. — P.72—79.
78. Schwab R.L. Teacher burnout: Moving beyond "psychobabble" // Theory into Practice. — 1983. — Vol. 22, №1. — P.21—26.
79. Smith D., Leng G. W. Prevalence and sources of burnout in Singapore

secondary school physical education teachers // Journal of Teaching in Physical Education. — 2003. — Vol. 22, №2. — P.203—218.

80. Sparks D. Practical solutions for teacher stress // Theory into Practice. — 1983.— Vol. 22, №1. — P. 33—42.