

Міністерство освіти і науки України
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
Навчально-науковий гуманітарний інститут

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПЕДАГОГІКИ

На правах рукопису

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти
магістр

ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Студент

Мельниченко Олег Сергійович

Освітня програма «Психологія»

Спеціальність 053 Психологія

Науковий керівник

Мітіна Світлана Володимирівна

Кандидат психологічних наук, доцент

Національна шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Київ –2024

АНОТАЦІЯ

Мельниченко О. С. Професійна деформація особистості педагогічних працівників закладів загальної середньої та вищої освіти.

У роботі досліджено проблему професійної деформації особистості педагогів, що виникає внаслідок емоційного та психологічного навантаження. В ході теоретичного аналізу визначено ключові прояви професійної деформації. Емпірично виявлено рівні професійної деформації у вчителів та викладачів. Розроблено та апробовано тренінгову програму корекції професійної деформації, статистично підтверджено її ефективність. Практичні рекомендації, створені у рамках дослідження, можуть бути використані для запобігання професійній деформації у педагогічному середовищі.

Ключові слова: професійна деформація, емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень, тренінгова програма, працівники освіти.

S U M M A R Y

Melnychenko O. S. Professional Deformation of the Personality of Pedagogical Workers in Secondary and Higher Education Institutions.

The study addresses the issue of professional deformation among teachers, arising from emotional and psychological stress. Through theoretical analysis, key manifestations of professional deformation were identified. Empirical research determined the levels of professional deformation among school teachers and university lecturers. A training program aimed at correcting professional deformation was developed and tested, with its effectiveness statistically confirmed in reducing burnout levels and improving teachers' psychological well-being. Practical recommendations created within the framework of the study can be used to prevent professional deformation in educational settings.

Keywords: professional deformation, emotional exhaustion, depersonalization, achievement reduction, training program, education workers.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	8
1.1. Поняття професійної деформації особистості у сучасній психології.....	8
1.2. Особливості педагогічної діяльності у рамках загальної середньої освіти в аспекті психології.....	16
1.3. Особливості педагогічної діяльності у рамках вищої освіти в аспекті психології	23
1.4. Ключові особливості професійної деформації педагогічних працівників...31	
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I.....	37
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	39
2.1. Опис вибірки та етапів емпіричного дослідження	39
2.2. Обґрунтування методів та методик емпіричного дослідження	41
2.3. Аналіз результатів констатуючого етапу експериментального дослідження.....	50
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II.....	58
РОЗДІЛ III. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	60
3.1. Обґрунтування тренінгової програми корекції професійної деформації та профілактичних практичних рекомендацій	60
3.2. Аналіз результатів формуючого етапу експериментального дослідження.....	67
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III.....	72
ВИСНОВКИ.....	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. На даний момент сфера освіти являє собою одну із найважливіших інституцій сучасного українського суспільства. Саме ця галузь забезпечує соціалізацію майбутніх поколінь та фундаментальну підготовку трудових кадрів для потреб суспільства. Основною ланкою, яка виконує освітні завдання є педагогічні працівники.

Професійна діяльність педагогічних працівників відзначається високою емоційною інтенсивністю, значними психологічними та фізичними навантаженнями, а також необхідністю постійної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Це робить педагогів однією з найбільш вразливих професійних груп, схильних до розвитку професійної деформації особистості. Професійна деформація, зокрема емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень, негативно впливає не лише на психічний стан педагогів, але й на якість їхньої професійної діяльності, що створює ризики для ефективності освітнього процесу загалом.

Актуальність представленого магістерського дослідження зумовлена зростанням викликів, що постають перед педагогами в умовах реформування системи освіти, збільшенням обсягу обов'язків та очікувань суспільства, а також діяльності в умовах воєнного стану. У такій ситуації важливим є пошук ефективних шляхів профілактики та корекції професійної деформації педагогічних працівників, які б сприяли зниженню рівня професійного вигорання, підвищенню психологічної стійкості та мотивації до професійної діяльності.

У сучасній психологічній літературі проблема професійної деформації розглядається з позицій багатьох підходів, однак емпіричних досліджень, присвячених розробці та впровадженню комплексних програм корекції, залишається недостатньо. Це актуалізує необхідність наукового аналізу особливостей професійної деформації вчителів та створення ефективних практичних рішень, спрямованих на її профілактику.

Загальна постановка проблеми. Незважаючи на актуальність проблеми професійної деформації, в освітніх закладах часто бракує системних підходів до її профілактики та корекції. Хоча питання професійного вигорання широко висвітлюється у науковій літературі, емпіричних досліджень, спрямованих на розробку і впровадження ефективних корекційних програм, все ще недостатньо. Це обумовлює необхідність вивчення особливостей професійної деформації педагогів, аналізу її причин та пошуку практичних рішень, спрямованих на мінімізацію негативних наслідків. Проблема також ускладнюється відсутністю диференційованих підходів до роботи з педагогами різних рівнів освіти, що враховують специфіку їхньої діяльності, індивідуальні та групові особливості. У контексті сучасних викликів у системі освіти постає необхідність у створенні комплексних тренінгових програм, які б не лише коригували прояви професійної деформації, але й запобігали їхньому виникненню.

Об'єктом дослідження є професійна деформація педагогічних працівників.

Предметом дослідження є особливості професійної деформації особистості педагогічних працівників закладів загальної середньої та вищої освіти.

Метою магістерської роботи є виявлення особливостей професійної деформації педагогічних працівників та розробка програми корекції рівня професійного вигорання педагогів.

Для досягнення мети було поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні основи проблематики професійної деформації особистості педагогів.
2. Емпірично дослідити рівень і специфіку проявів професійної деформації вчителів закладів загальної середньої освіти та викладачів закладів вищої освіти.
3. Розробити та апробувати тренінгову програму корекції професійної деформації особистості працівників освіти.

4. Оцінити ефективність розробленої програми за результатами формуючого етапу експериментального дослідження.

Методологічна основа роботи. Робота ґрунтується на основних принципах сучасної психології: принципах системності, детермінізму, розвитку та єдності свідомості й діяльності. Проблема професійної деформації особистості викликала значний інтерес як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідників. Зарубіжні дослідники, зокрема К. Маслач і С. Джексон, визначили ключові компоненти професійного вигорання та розробили стандартизовані методики для його оцінки. У роботах Дж. Фрідмана та А. Пайнса було досліджено вплив професійного стресу на емоційний стан працівників, зокрема педагогів. Методичні підходи до корекції професійної деформації розробила Л.І. Долінська. У дослідженні також враховані положення С.Я. Харченко та Н.Ю. Максимової, які аналізували шляхи профілактики професійної деформації в контексті підвищення психологічної стійкості педагогів. Загалом враховані наукові розробки таких спеціалістів, як Л.Ф. Вербицька, М.В. Кучеренко, М.С. Міщенко, С.В. Мітіна та багатьох інших науковців.

Методи та методики дослідження.

- *теоретичні*: аналіз психологічної наукової літератури з проблеми дослідження, синтез, метод порівняння, систематизації та узагальнення теоретичного матеріалу;

- *емпіричні* – психологічне тестування, констатувальний та формувальний експерименти;

У ході дослідження застосовано психодіагностичні методики: ЕРІ Айзенка та опитувальник Маслач-Джексон.

- *методи обробки та інтерпретації даних*: якісний і кількісний аналіз з використанням математико-статистичні методів, зокрема t-критерії Стьюдента для залежних і незалежних вибірок.

Вибірка та експериментальна база дослідження: Для констатуючого етапу експериментального дослідження було залучено дві групи – вибірка вчителів закладів загальної середньої освіти та вибірка викладачів закладів

вищої освіти. Обидві вибірки мали однакову чисельність – по 30 осіб у кожній. Для формуючого етапу дослідження вибірка вчителів була розподілена на 2 групи – контрольну та експериментальну, по 15 осіб у кожній.

Практичне значення здобутих результатів дослідження. Практичне значення результатів дослідження полягає у створенні тренінгової програми корекції професійної деформації педагогічних працівників, яку можна використовувати для покращення психологічного стану педагогів і підвищення якості їхньої професійної діяльності.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел (61 найменування). У роботі є наочний матеріал: 2 рисунки, 10 таблиць. Основний зміст роботи викладений на 75 сторінках, загальний обсяг роботи – 86 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1.1 Поняття професійної деформації особистості у сучасній психології

Для якісного виконання даного магістерського дослідження важливо присвятити увагу теоретичним аспектам обраної проблематики. Без розуміння того на якому рівні наукової розробки знаходиться питання професійної деформації, як феномену людської особистості та суспільства неможливо досягти розв'язання поставлених завдань дослідження. Тому в цьому підрозділі подані ключові теоретичні аспекти професійної деформації, як феномену.

Слід зазначити, що в українському науковому та освітньому полі проблематика професійної деформації у рамках різних професій розроблена доволі ґрунтовно. Наявна велика кількість актуальних наукових публікацій на цю тему. В основному, явище професійної деформації вивчалось у контексті трудової діяльності працівників медицини, ДСНС, МВС, юридичної та педагогічної сфери діяльності. У закордонному науковому полі ця проблема також розроблена, хоча там ширше використовується поняття «professional burnout» (професійне вигорання), а не «professional deformation» (професійна деформація).

Якщо підсумувати результати теоретичної та практичної роботи великої кількості дослідників, то можна дати наступне узагальнене визначення досліджуваного поняття: професійна деформація - це складний соціально-психологічний феномен, який полягає у виникненні та прогресивному розвитку змін особистісних характеристик людини під впливом тривалого, систематичного виконання трудових обов'язків, професійних завдань. Це явище, як указує автор Синеокий О.В. (2008), характеризується появою у особистості певних змін, які можуть як позитивно, так і негативно позначатися на результативності трудової діяльності. У контексті психології, як науки

професійна деформація часто пов'язується зі змінами, які обумовлюють викривлення норм сприйняття, і як наслідок виникнення специфічних моделей поведінки та взаємодії у сфері професійної діяльності [53]. Дослідниця Вірна Ж. (2015) пропонує розглядати професійну деформацію особистості у системі різних рівнів. Вона пропонує чотири рівні прояву професійної деформації: загально професійний, спеціально професійний, типологічний та індивідуальний [8].

На загально професійному рівні деформація особистості пов'язана із певними характеристиками, які є спільними для представників конкретної професії. До прикладу, для працівників сфери охорони здоров'я означеною характеристикою є установлення емоційної дистанції під час роботи з пацієнтами, що дозволяє зменшити вплив професійних стресогенних факторів, але водночас може призводити до відсутності емпатії.

Спеціально професійний рівень стосується особливостей, які притаманні для представників окремих спеціальностей в рамках конкретної професії. Наприклад, у сфері охорони здоров'я спеціально професійна деформація може бути притаманною лікарям конкретного професійного спрямування. Так, хірурги можуть бути схильні до розвитку надмірної самовпевненості, яка заснована на високому ступені відповідальності та вагомості, що притаманна даному лікарському напрямку.

На типологічному рівні професійна деформація пов'язана з типологічними характеристиками особистості, які зумовлюють виникнення у індивіда своєрідного стилю трудової діяльності. Наприклад, особистості з вираженою акцентуацією на тривожність можуть виявляти схильність до надмірної обережності у процесі прийняття рішень Така поведінка може уповільнювати робочі процеси, але також знижує ризик помилок. У той же час, особистості з вираженими демонстративними рисами характеру можуть проявляти схильність до хизування, що впливає на процес комунікації з колегами та клієнтами та впливає на робочий процес.

Індивідуальний рівень стосується змін, які є унікальними для конкретної особистості та зумовлені його індивідуальними особливостями, попереднім життєвим та професійним досвідом, ставленням до роботи, професії у цілому та специфічними умовами діяльності. Наприклад, лікар із тривалим стажем роботи може виявляти формалізм у підходах до лікування, при цьому не врахувавши індивідуальні особливості пацієнтів.

Ж. Вірна підкреслює, що описані вище рівні не існують ізольовано один від одного, а знаходяться у процесі взаємодії. Так, до прикладу загально професійний рівень виступає базою для розвитку спеціально професійних і типологічних проявів деформації, тоді як особистісні риси визначатимуть, індивідуальні прояви деформації у конкретного працівника. Така концепція має певну практичну цінність – вона дозволяє глибше аналізувати явище професійної деформації та конструювати стратегії профілактики для професіоналів різного роду діяльності[8].

Важливо окреслити основні прояви та фактори професійної деформації особистості. Проаналізувавши доступну наукову інформацію можна висунути наступний тезис: професійна деформація включає зміни у когнітивній, поведінковій, мотиваційній та емоційній сферах психіки. Цей феномен може виникати та розвиватися під впливом тривалого дистресу, високих вимог до емоційної включеності або монотонності роботи. Наприклад, дослідниця Вербицька Л.Ф. та Овдієнко І.М. (2024) вказують, що у медичних працівників часто виникають такі прояви деформації особистості, як емоційне вигорання, когнітивне виснаження, втрати інтересу до професійного розвитку. Це особливо характерно для ситуацій, коли пацієнти потребують постійної емоційної підтримки, емпатії, а організовані трудові умови не сприяють збереженню необхідного психологічного стану [17].

Дослідниця Главацька О. (2020) підкреслює, що у працівників соціальних служб професійна деформація може полягати у втраті емпатії, підвищеній тривожності та схильності до ригідності у процесі прийняття рішень. Авторка у своїй публікації звертає увагу на значну роль процесу професійного

самовиховання, яке сприяє розвитку адаптивності працівника та зниженню негативних проявів деформації особистості. Наприклад, систематичне навчання методам саморегуляції, релаксації та розвитку емоційної лабільності допомагає соціальним працівникам підтримувати належний рівень професійної ефективності[18].

Дослідниця Астренська І.В. (2018) зосереджує увагу на тому, що професійна деформація лікарів часто проявляється у вигляді втрати емпатії, емоційного вигорання та схильності до механістичного підходу під час трудової діяльності. Така ситуація обумовлена наявністю значного емоційного навантаження, високих професійних очікувань і обмеженням ресурсів для виконання роботи [2].

Можна припустити, що у рамках різних професій ступінь розвитку професійної деформації особистості може бути неоднаковий. Але для того, щоб упевнено висувати даний тезис необхідна тривала і ґрунтовна наукова робота. З більшою долею впевненості можна стверджувати, що у професіях, які передбачають постійну та активну взаємодію з людьми, ризик професійної деформації особливо високий. Це підтверджується корпусом наукових досліджень в контексті цієї проблематики.

Так, учені Кісіль З.Р. і Кісіль Р.-В.В. (2021) у своїй роботі зазначають, що працівники органів внутрішніх справ стикаються з проявами психоемоційного напруження, професійного цинізму та втрати чутливості до етичних стандартів через систематичний вплив факторів професійного стресу та постійною роботою в умовах екстремальних ситуацій [27]. Надзвичайно велику роль у цьому процесі відіграє постійний стрес обумовлений ризиками для життя та здоров'я, з якими регулярно стикаються поліцейські у своїй професійній діяльності. Висока відповідальність за забезпечення правопорядку і безпеки цивільних, а також необхідність приймати швидкі рішення в екстремальних ситуаціях спричиняє підвищену емоційну напругу і потребує від працівників поліції значного ментального ресурсу.

Емоційне виснаження виникає через тривалу взаємодію з людьми у контексті конфліктних ситуацій, жертвами злочинів і агресивно налаштованими особами. Це є підґрунтям розвитку емоційного вигорання. Автори зазначають, що психоемоційна напруженість виступає детермінантою професійної деформації працівників поліції, проявляючись через емоційні та поведінкові зміни. Серед психологічних наслідків такої особистісної деформації відзначаються зростання професійного цинізму, зниження емпатії, розвиток професійних стереотипів по відношенню до громадян. Це може негативно впливати на якість виконання службових обов'язків. Іншими наслідками можуть бути такі прояви, як підвищена тривожність, дратівливість, відчуженість і зниження мотивації до роботи. Поведінкові зміни часто проявляються у формі агресивності, схильності до жорсткого стилю спілкування. Особливою важливою проблемою, яка може бути пов'язана з професійною деформацією є зловживання службовими повноваженнями. Автори стверджують про гостру потребу впровадити заходи, спрямовані на зниження рівня психоемоційної напруженості у поліцейських. Це можуть бути програми психологічної підтримки, регулярні тренінги з управління стресом і розвиток навичок емоційної саморегуляції. Стверджується, що такі заходи не тільки сприятимуть зменшенню проявів професійної деформації, але й допоможуть підвищити загальну ефективність роботи правоохоронців, зміцнюючи їхній емоційний та психологічний стан.

Особливий інтерес становить аналіз професійної деформації адвокатів, запропонований Синєоким О.В. (2008). Він визначає, що у цій категорії працівників деформація може проявлятися через надмірну самовпевненість, схильність до шаблонного мислення та використання елементів кримінальної субкультури у професійній діяльності. Зазначається, що адвокатська діяльність передбачає роботу в умовах складних юридичних ситуацій конфліктного характеру. Часто це робота з клієнтами, які нерідко перебувають у кризовому або навіть злочинному середовищі. Умови роботи адвоката - доволі унікальний набір чинників, які впливають на формування професійної деформації. Так,

адвокатам притаманний високий рівень професійної автономії. Це з одного боку дозволяє їм приймати рішення керуючись власними знаннями та досвідом, але з іншого – обумовлює ризик розвитку таких проявів професійної деформації, як надмірна самовпевненість, схильність до шаблонного мислення та схильність використання елементів кримінальної субкультури у своїй діяльності. Надмірна впевненість у власних знаннях та оцінках призводить до того, що адвокати можуть ігнорувати альтернативні підходи до вирішення правових задач, що обмежує їхню гнучкість і здатність до інновацій. Часто зустрічається формалізм та стереотипність у роботі, особливо коли адвокат є вузькопрофільним спеціалістом. Робота по стандартним алгоритмам і у стандартних ситуаціях може призводити до ригідного стилю мислення. Проблема використання адвокатами елементів кримінальної субкультури є також важливою проблемою. У цьому контексті професійна адаптація проявляється у несвідомому копіюванні стилю спілкування клієнтів із кримінального середовища або навіть прийняття їхніх мовних норм. Такий процес часто супроводжується зниженням рівня етичної чутливості, що може призвести до дистанціювання від моральних норм. А такі норми є важливим фактором регуляції діяльності адвоката. Автор також указує, що характерним та вагомим чинником професійної деформації є систематична робота адвоката з потоком негативної інформації, яка стосується конфліктів, правопорушень та інших деструктивних соціальних явищ. Така ситуація призводить до формування професійного цинізму, зниження емпатії та емоційного вигорання.

Як один із ключових шляхів протидії професійній деформації адвокатів, автор Синєокий О.В. пропонує активно запроваджувати творчий підхід в адвокатську діяльність. Вважається, що це дозволить уникати шаблонного стилю мислення, підтримувати належний рівень мотивації та адаптивності до непростих умов трудової діяльності. Акцентується на необхідності постійного професійного розвитку спеціалістів адвокатської справи, зокрема брати участь у професійних тренінгах, обговореннях складних кейсів і навчанні новим підходам до вирішення професійних задач. Зазначено, що творчий підхід

дозволить зберегти професійну гнучкість та баланс між професійним та приватним життям спеціалістів даної сфери [53].

Надзвичайно важливою темою для наукових досліджень та практичної роботи є профілактика професійної деформації особистості, а також запобігання розвитку різного роду психічних розладів, пов'язаних із цим феноменом. Це є важливим завданням для збереження у першу чергу ментального здоров'я населення, ефективності суспільної праці та як наслідок – благополуччя країни. Ця тематика потребує дуже фундаментальної наукової розробки, що не стоїть на меті даної роботи. Тому нижче оглядово розглянуті основні концептуальні моменти, які пропонують різні спеціалісти для профілактики професійної деформації особистості.

Одним із ключових підходів до запобігання професійній деформації є оптимізація робочого середовища. Главацька О. (2020) наголошує на необхідності установлення регламентованих перерв для емоційного розвантаження працівників. Другим важливим заходом, який запропонувала авторка є створення сприятливого мікроклімату в робочому колективі, для зниження рівня конфліктності [18]. У правоохоронній сфері, як зазначають Кісіль З.Р. і Кісіль Р.-В.В. (2021), необхідно впроваджувати тренінги з управління стресом і розвитку емоційної саморегуляції, що дозволить зберігати ментальне здоров'я працівників даної сфери та запобігати розвитку негативних процесів у рамках даної трудової сфери [27]. Важливу роль відіграє надання психологічної підтримки. Астренська І.В. (2018) підкреслює ефективність програм релаксації та навчання саморегуляції для зниження психоемоційного напруження працівників [2]. Спеціаліст Синеокий О.В. (2008) пропонує використовувати творчі підходи у професійній діяльності, що допомагає уникати шаблонного мислення та підтримувати мотивацію [53]. Розвиток професійних навичок також є важливим заходом профілактики розвитку деформації особистості. Дослідник Малхазов О.Р. (2010) зазначає, що участь працівників у тренінгах, семінарах і впровадження нових, можливо не стандартних методик у трудову сферу сприяють збереженню інтересу до

роботи [37]. Особливо важливо підтримувати баланс між роботою та особистим життям. Вербицька Л.Ф. та Овдієнко І.М. (2024) наголошують на необхідності організації належного режиму праці та відпочинку для того, щоб не було масової перевтоми працівників [17]. На основі наведених вище пропозицій можна зробити висновок про те, що для профілактики розвитку професійної деформації особистості серед працівників різних сфер доцільно притримуватися комплексного підходу. Слід поєднувати організаційні, психологічні та освітні заходи, спрямовані на покращення ментального стану працівників та роботу з різного роду когнітивними та поведінковими викривленнями, які обумовлені кваліфікаційною втратою в трудову діяльність певного роду.

Загалом, у якості висновку необхідно зазначити наступне. Професійна деформація є багатогранним психологічним та соціальним феноменом. Він охоплює зміни в особистісних і професійних характеристиках працівника під впливом тривалого виконання професійних та трудових обов'язків. На основі проведених наукових досліджень можна стверджувати, що професійна деформація особистості виникає внаслідок впливу як зовнішніх (організаційних, соціальних), так і внутрішніх (психологічних, мотиваційних) факторів трудової ситуації. Дослідження демонструють, що цей феномен проявляється через зміну поведінкових моделей, когнітивні викривлення, та емоційне неблагополуччя.

Професійну деформацію доцільно розглядати у системі рівнів серед яких виділяється загально професійний, спеціально професійний, типологічний та індивідуальний. Це явище, вірогідно, може розвиватися у представників усіх видів професій, але у спеціалістів, робота яких тісно пов'язана із соціальною взаємодією (медицина, правоохоронна діяльність, соціальна робота, адвокатура та освіта) професійна деформація набуває особливої гостроти через постійну соціальну комунікацію, надмірне емоційне напруження та високі очікування зі сторони соціуму. Профілактика професійної деформації потребує комплексного підходу, який включає психологічну підтримку, тренінги з управління стресом,

розвиток творчого мислення та професійних навичок, а також створення сприятливих умов праці. Загалом, професійна деформація особистості працівника є природним та керованим процесом. Негативні аспекти його можна амортизувати шляхом активної роботи з кадрами трудової організації. Розуміння суті цього явища та запровадження заходів його профілактики сприяють збереженню професійної ефективності, психологічного благополуччя працівників та якості виконання їхніх обов'язків у всіх трудових сферах.

1.2 Особливості педагогічної діяльності у рамках загальної середньої освіти в аспекті психології

У рамках даного магістерського дослідження важливо проаналізувати ключові особливості професійної діяльності педагога закладу загальної середньої освіти. Це дозволить краще зрозуміти механізми становлення та розвитку професійної деформації особистості шкільного учителя, що необхідно у контексті роботи.

Питання особливостей педагогічної діяльності у рамках середньої освіти доволі добре розроблені в українському науковому просторі. Такий висновок можна зробити дослідивши та проаналізувавши різноманітні наукові публікації за цією темою. Далі наведено результат аналізу певного корпусу джерел з окресленої проблематики.

Професійна діяльність педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) є досить складним і багатограним процесом. У процесі педагогічної діяльності поєднуються різноманітні аспекти: теоретичні, методологічні, соціально-психологічні, цифрові, організаційні, тощо. Цей рід професійної діяльності спрямований на формування не лише знань і вмінь учнів, як це було прийнято раніше. З урахуванням вимог концепції «Нова українська школа» першочерговим завданням педагога у школі є формування у здобувачів освіти ключових компетентностей - соціальних, емоційних, когнітивних та ін. Сучасні виклики в освіті, обумовлені життєвими реаліями,

вимагають від учителів високого рівня професійної підготовки, готовності до адаптації в мінливій трудовій ситуації та інтеграції у свою роботу сучасних інноваційних технологій.

Теоретична основа педагогічної діяльності вчителя ЗЗСО визначає її зміст, мету та ключові підходи до організації освітнього процесу. Як зазначає Мотуз Т.В. (2020), головною метою професійної діяльності сучасного педагога є створення безпечного освітнього середовища, яке ґрунтується на засадах дитиноцентризму та педагогіки партнерства. Вважається, що за таких заданих умов забезпечується розкриття потенціалу кожного здобувача освіти [44]. У цьому контексті на педагога лягає обов'язок запроваджувати сучасні інноваційні методи навчання: формувальне оцінювання, інтегроване навчання та проектна діяльність.

Формувальне оцінювання є, як вважається, передовим підходом до оцінювання досягнень учнів у процесі освіти. Акцент ставиться на тому, що учитель та учень знаходяться на партнерських засадах під час освітнього процесу, обговорюючи проміжні результати учня та спільно плануючи подальшу освітню траєкторію. Зазначається, що формувальне оцінювання дозволяє адаптувати процес навчання до індивідуальних потреб кожної дитини, стимулюючи мотивацію до навчання та впевненість у власних силах.

Інтегроване навчання передбачає поєднання знань із різних предметних галузей для розв'язання освітніх завдань. Це формує цілісну картину світу та розуміння наявності взаємозв'язку між різними науками. Мотуз Т.В. указує на те, що інтегроване навчання стимулює розвиток креативності, дозволяючи дітям краще опановувати навчальний матеріал і знаходити нестандартні підходи до розв'язування проблем [44].

Проектна діяльність є одним із найбільш ефективних інструментів для розвитку навичок практичної діяльності та стимулювання високої мотивації навчання. Діяльність учнів направляється для створення продукту — це може бути дослідницький проєкт, презентація, модель відображення об'єкта вивчення, чи навіть громадська ініціатива. У процесі роботи над проєктами

учні не лише засвоюють нові знання, але й вчать планувати, аналізувати, презентувати свої ідеї та працювати у команді.

Для реалізації описаних інноваційних методів сучасний педагогічний працівник ЗЗСО має відповідати низці важливих вимог. Учителю необхідно мати належний рівень професійної компетентності, розуміти сучасні освітні тенденції, бути готовим до постійного навчання упродовж життя. Значну роль відіграють розвинені комунікативні навички та здатність до фасилітації. Розвинена емоційна стійкість, гнучкість і креативність допомагають адаптуватися у мінливій ситуації. Окрім цього, цифрова грамотність є обов'язковою складовою, так як вона робить можливим використання сучасних інструментів та інтерактивних платформ для забезпечення освітнього процесу. Таким чином, учитель виступає як наставник, новатор і партнер у процесі формування компетентностей учнів.

Дослідники Лунячек В. і Рубан Н. (2019) вказують, що сучасний учитель має володіти компетентностями, які дозволяють йому ефективно працювати в умовах змін, включаючи здатність до аналітичного мислення, прогнозування та використання сучасних технологій [35]. Авторами стверджується, що аналітичне мислення є однією з ключових компетентностей для педагога ЗЗСО, адже саме здатність до аналізу дозволяє йому оцінювати актуальність, адекватність та ефективність педагогічних методик, адаптувати робочі матеріали до потреб здобувачів освіти, а також визначати можливі ризики і стратегії подолання проблем. Прогнозування, як ще одна важлива навичка, допомагає вчителям передбачати актуальні тенденції в освіті, планувати довгострокову діяльність та спрямовувати свої зусилля на досягнення стратегічних цілей. Знову ж таки, Лунячек В. і Рубан Н. указують на важливу роль у професійній діяльності педагога ЗЗСО сучасних технологій. Акцентують увагу на тому, що інтеграція цифрових інструментів і платформ є не просто вимогою часу, а необхідною умовою для організації ефективного освітнього процесу. До прикладу, це включає навички використання мультимедійних матеріалів, інтерактивних ресурсів і програм для організації дистанційного

навчання. Підкреслюється, що компетентність педагога полягає у постійному професійному розвитку. Вчитель має брати участь у тренінгах, семінарах, методичних об'єднаннях та активно впроваджувати нові підходи у свою практику. Систематичний професійний розвиток є ключовим для ефективної педагогічної діяльності. Як зазначає Бондаренко Ю.А. і Позняк О.С. (2022), курси підвищення кваліфікації, тренінги та самоосвіта дозволяють вчителям удосконалювати свої компетенції й адаптуватися до сучасних викликів [13]. Участь у методичних об'єднаннях, семінарах і творчих групах сприяє активному запровадженню інноваційних підходів у процес освіти. Колектив авторів на чолі з Овчарук О.В. (2023) наголошуює, що сучасна педагогічна діяльність неможлива без інтеграції цифрових технологій. Ними розвинуте поняття інформаційно-цифрового середовища. Воно визначається як системно організована сукупність технічних, навчально-методичних і комунікаційних компонентів, які сприяють інтерактивності та персоналізації освітнього процесу [47]. Педагогам ЗЗСО необхідно володіти розвинутими цифровими компетентностями для організації дистанційного навчання (особливо враховуючи поточні реалії життя українського суспільства), навичками роботи з електронними платформами та використання мультимедійних ресурсів.

У методологічному аспекті педагогічна діяльність сучасного вчителя ЗЗСО ґрунтується на реалізації діяльнісного підходу, що передбачає активну участь здобувачів освіти у процесі навчання. Як зазначає дослідниця Фокша С. (2021), у рамках концепції «Нова українська школа» принциповим є створення умов для інтеграції міждисциплінарного навчання, яке сприяє розвитку креативності та розкриванню творчого потенціалу учнів [58]. Для забезпечення описаного підходу вчителю необхідно володіти вмінням створювати умови для активного пізнання, де учні стають суб'єктами навчального процесу. Педагог має бути компетентним у плануванні та реалізації інтегрованого навчання. Це вимагає від учителя здатності поєднувати зміст різних навчальних дисциплін, демонструючи учням інтеграційний зв'язок між теорією та практикою, а також взаємозалежність різних сфер знань. Важливим є розвиток навичок фасилітації,

де вчитель виступає в ролі наставника, а не лише джерела інформації. Він має допомагати учням знаходити власні рішення, аналізувати результати своєї діяльності та працювати в команді. Реалізація діяльнісного підходу потребує від особистості учителя високого рівня творчості й креативності.

Окрім цього, Фокша С. наголошує на великому значенні емоційної стійкості та здатності до рефлексії, які дозволяють педагогу підтримувати сприятливий психологічний клімат у класі та адаптувати освітній процес до актуальних потреб дітей. Таким чином, реалізація діяльнісного підходу потребує від педагога професійної, методичної, психологічної та цифрової компетентності [58].

Соціально-психологічний контекст педагогічної діяльності визначає якість взаємодії між учителями, учнями та батьками. Швець Т. (2023) підкреслює, що в умовах зростання соціальної динаміки та психологічного навантаження на учнів педагог виконує роль посередника, який допомагає дітям адаптуватися до викликів сучасного суспільства [59]. Автор зазначає, що взаємодія між учителем і учнями має ґрунтуватися на основі довіри, взаємоповаги та емпатії. Учитель має не лише транслювати знання, але й формувати у дітей почуття власної гідності, мотивацію до навчання та впевненість у своїх силах. Для цього педагогу необхідно володіти сформованими та ефективними комунікативними навичками, здатністю розуміти індивідуальні особливості учасників освітнього процесу і вміти враховувати такі особливості у процесі взаємодії. Як і інші дослідники, Швець Т. указує на той факт, що в своїй педагогічній діяльності вчитель виступає фасилітатором за рахунок чого допомагає учням знайти індивідуальну освітню траєкторію, спрямовує їхню пізнавальну активність та забезпечує підтримку у складних ситуаціях.

Важливим компонентом соціально-психологічного контексту роботи вчителя є взаємодія з батьками. Стверджується, що ця взаємодія має будуватися на принципах відкритості, партнерства та спільної відповідальності за розвиток дитини. Автор наголошує, що регулярний діалог із батьками дозволяє педагогу

краще розуміти сімейний контекст, у якому зростає дитина, і враховувати його в освітньому процесі. Батьки, у свою чергу, отримують можливість краще підтримувати дітей у навчанні та сприяти формуванню позитивного ставлення до школи, поліпшуючи освітнє середовище. Як зазначають дослідники Бондаренко Ю.А. і Позняк О.С. (2022), ефективна комунікація між учителями та батьками сприяє підвищенню рівня довіри й взаєморозуміння, що є важливим для створення сприятливого навчального середовища [13]. Ця взаємодія є важливим елементом соціалізації учнів і формування позитивного клімату в шкільному колективі.

Соціально-психологічний контекст включає також взаємодію вчителя з колегами, що є фундаментом професійного середовища, де відбувається обмін досвідом, спільне напрацювання способів вирішення педагогічних проблем і методи запровадження інновацій. Співпраця із колегами має бути побудована таким чином, щоб допомагати вчителям створювати ефективний підхід до виховання і навчання учнів, підвищувати ефективність освітнього процесу та забезпечувати професійний розвиток педагогічних працівників.

Для забезпечення належного соціально-психологічного контексту освітнього середовища вчителю необхідно володіти розвиненими комунікативними навичками для побудови діалогу з учасниками освітнього процесу. Важливо мати розвинену емпатію для розуміння емоційних станів та потреб учнів, батьків, колег. Емоційна стійкість є ключовою для збереження позитивного клімату в класі, особливо за наявності факторів дистресу. Риси лабільності та адаптивності у структурі характеру особистості педагога дозволяють корегувати підходи відповідно до індивідуальних потреб учнів, а навички фасилітації сприяють розвитку їхньої автономії та відповідальності. Важливими є сформована соціальна компетентність, яка забезпечує ефективну взаємодію з колегами та батьками, розвинена рефлексивність для аналізу власної діяльності та постійного вдосконалення, а також толерантність і культурна чутливість для врахування різноманітності учнівського середовища.

Описані якості необхідні педагогічному працівнику ЗЗСО для успішного виконання своїх професійних обов'язків [59].

Дуже важливою особливістю педагогічної діяльності вчителя є інклюзивність. Цей компонент відображає сучасні соціальні тенденції, які необхідно враховувати у процесі модернізації системи освіти. Як зазначає у своїй публікації Удич З.І. (2019), впровадження інклюзивної освіти вимагає від педагогічних працівників спеціальних знань та навичок, які дозволяють створювати рівні умови для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх освітніх потреб [57]. Інтеграція інклюзії в освітній процес є не лише освітнім завданням, а й соціальним обов'язком, спрямованим на створення гармонійного та рівноправного соціуму. Одним із ключових аспектів інклюзії є забезпечення доступності освітнього середовища. Це включає доступність фізичну (продумане обладнання шкільних приміщень, створення безбар'єрного та ресурсного середовища), так і доступність дидактичну, куди входить використання адаптованих навчальних посібників, електронних ресурсів і спеціальних технологій. Важливим є створення індивідуальних освітніх траєкторій для учнів з особливими освітніми потребами, що опираються на їхні можливості, здібності й інтереси. Інклюзивне навчання передбачає адаптацію навчальних програм, використання індивідуальних підходів і створення позитивного психологічного клімату. Інклюзивна освіта передбачає активну співпрацю між педагогом, батьками та фахівцями різних галузей, зокрема асистентами вчителя, психологами, логопедами та соціальними педагогами. Як зазначає Удич З.І., успіх інклюзії значною мірою залежить від згуртованості зусиль усіх учасників освітнього процесу, що дозволяє створити для учня оптимальні умови здобування освіти. Варто зазначити, що запровадження інклюзивного компоненту супроводжується низкою викликів. Найперше - недостатня підготовка педагогічних працівників. Це, вірогідно, найсуттєвіша проблема у даному контексті. Друга проблема - обмеженість матеріально-технічної бази. На даний момент можна припустити, що узв'язку із економічною ситуацією в країні ця проблема є найбільш складною для її

вирішення. Третє - стереотипи в суспільстві щодо дітей з особливими освітніми потребами, які негативним чином впливають на учнів з особливими освітніми потребами та освітнє середовище. Для подолання цих труднощів важливим є впровадження адекватних програм підвищення кваліфікації вчителів, залучення ресурсів для розвитку інклюзивного середовища та просвітницька діяльність серед учасників освітнього процесу для формування толерантного ставлення[57].

У якості висновку треба зазначити, що педагогічна діяльність у закладах загальної середньої освіти є складним та багатовекторним процесом, який поєднує різні аспекти. Успішна реалізація освітніх компонент потребує від учителів не лише професійної компетентності, але й готовності до адаптації, постійного розвитку й інтеграції сучасних технологій в освіті. Інклюзивність, інноваційність, професійний саморозвиток та цифровізація є ключовими складовими, що визначають сучасну педагогічну діяльність і забезпечують її ефективність.

1.3 Особливості педагогічної діяльності у рамках вищої освіти в аспекті психології

Провівши аналіз особливостей педагогічної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти доцільно проаналізувати такі ж особливості діяльності викладачів закладів вищої освіти. Для розв'язання завдань представленого магістерського дослідження важливо окреслити спільні та відмінні риси окреслених проблемних напрямків.

Педагогічна діяльність у вищій освіті, як і педагогічна діяльність у середній освіті, охоплює цілий спектр теоретичних, методологічних, соціально-психологічних та психологічних аспектів. Це визначає специфіку такого роду трудової діяльності та вимоги до викладачів ЗВО. Важливо розуміти, що сучасний освітній процес орієнтований не лише на механічну передачу знань, а й на формування критичного мислення, аналітичних здібностей і здатності до

самостійного навчання особистості протягом життя. Проаналізовані наукові матеріали дозволяють окреслити ключові особливості педагогічної діяльності у вищій школі.

Найперше, що треба проаналізувати - теоретичні основи педагогічної діяльності у вищій освіті. Педагогічна діяльність у вищій школі спрямована на організацію освітнього процесу як двосторонньої взаємодії між викладачем і студентом. Як наголошує Гринько В.О. (2019), ефективні викладачі, у своїй професійній діяльності, мають поєднувати ґрунтовні та глибокі теоретичні знання із готовністю до впровадження інновацій та інтерактивних методів навчання [19]. Ключовими компонентами такої діяльності є: гностичний, конструктивний, комунікативний та організаційний. Ці компоненти формують структурну основу професійної компетентності викладача, яка є визначальною для досягнення цілей освітнього процесу в академічному середовищі.

Гностичний компонент зосереджений на пізнавальній діяльності викладача, пов'язаній зі збором, аналізом і систематизацією даних. Він передбачає розуміння особливостей студентської аудиторії, діагностику рівня знань та потреб здобувачів освіти, а також виявлення прогалин у їхній підготовці. Завдяки цьому аспекту викладач може адаптувати дидактичні матеріали відповідно до актуальних потреб як студентського колективу, так і потреб кожного окремого студента. Гринько В.О. підкреслює, що гностичний аспект забезпечує усвідомлення педагогом мети та завдань освітнього процесу, а також критичний аналіз його результатів.

Конструктивний компонент полягає у процесі планування та організації освітньої діяльності. Сюди входить розробка навчальних програм, формування логічної структури лекцій, підготовку завдань для семінарів, практичних занять і контрольних робіт. Викладач формує навчальні траєкторії, які відповідають навчальним цілям, враховуючи міждисциплінарні зв'язки та актуальні освітні тенденції. Гринько В.О. зазначає, що конструктивний компонент також охоплює планування інтерактивних методів навчання, таких як кейс-методи,

проектна діяльність і моделювання, які сприяють підвищенню залученості студентів [19].

Комунікативний компонент забезпечує якісну взаємодію між викладачем та студентами. Суть цього компоненту полягає у здатності педагога передавати знання доступною мовою, встановлювати довірливі стосунки зі студентською аудиторією та створювати позитивний психологічний мікроклімат у групі. Гринько В.О. наголошує на тому, що розвинені комунікативні навички викладача є основою для підтримки мотивації освітньої діяльності студентів, ефективного вирішення конфліктних ситуацій та створення атмосфери співпраці [19]. Аспект комунікативної компетентності також охоплює уміння викладача організувати наукові дискусії, стимулювати розвиток критичного мислення студентів та сприяти їхній активній участі в процесі здобування освіти.

Організаційний компонент передбачає координацію навчального процесу, що включає тайм-менеджмент, керування ресурсами та логістику. Викладач має забезпечувати чітку організацію занять, контроль за виконанням навчальних завдань та адаптацію навчального процесу до мінливих умов академічного середовища, особливо на фоні модернізації системи освіти. Організаційні навички також охоплюють створення оптимального розкладу занять, підготовку дидактичних матеріалів для самостійної роботи здобувачів освіти і контроль за їхньою успішністю. Організаційний компонент є критично важливим для забезпечення злагодженої роботи студентів у процесі здобування освіти та ефективного процесу засвоєння навчального матеріалу [19].

Важливою складовою діяльності педагога вищої школи є орієнтація на особистісний розвиток студента. Кучеренко М.В. (2010) акцентує увагу на великій ролі педагогічної етики. Вона полягає у виборі таких стратегій діяльності в освітньому процесі, які сприяють розвитку у студентів професійної самосвідомості та відповідальності [33]. Разом із тим, викладачам ЗВО необхідно демонструвати гнучкість у дотриманні освітніх стандартів,

створювати авторські програми освітніх курсів, що враховують актуальні наукові досягнення.

Необхідно проаналізувати методологічні аспекти діяльності педагога вищої школи. Сучасні дослідники у галузі педагогіки вищої школи притримуються тої позиції, у рамках якої методологічний підхід до навчання у процесі здобування вищої освіти спрямований на активізацію пізнавальної діяльності студентів. Смеречак Л. (2018) підкреслює важливість використання сучасних інтерактивних методів навчання. Означені методи навчання є одним із ключових напрямів модернізації освітнього процесу у вищій школі. Такі методи забезпечують активну включеність студентів у процес навчання, стимулюють розвиток критичного мислення, креативності та навички самостійного розв'язування проблемних завдань [54]. Ефективними інтерактивними методами навчання є: кейс-методи, групові дискусії, проєктна діяльність, рольові ігри та методи моделювання.

Метод роботи над кейсами базується на аналізі реальних або змодельованих проблемних ситуацій. Такий тип діяльності дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання в практичному контексті. Викладач пропонує студентам конкретну проблему, яку потребує вирішення. Як правило, доводиться використовувати міждисциплінарний підхід. Метод кейсів розвиває аналітичні здібності, навички командної роботи та навички пошуку альтернативних рішень.

Метод організації групових дискусій сприяє розвитку комунікативної компетентності, вмінню аргументовано відстоювати свою думку та активно сприймати позицію свого опонента. Під час дискусій студенти аналізують різні пропоновані аспекти, обговорюють їх та спільно приходять до висновків. Викладач відіграє роль модератора, спрямовуючи вектор дискусії.

Метод проєктної діяльності передбачає розробку студентами конкретних проєктів, які пов'язані з практичною реалізацією теоретичних знань. Робота у рамках цього методу вимагає від студентів навичок планування, управління ресурсами, командної взаємодії та презентації результатів. Сильною стороною

цього методу є те, що проєктна діяльність дозволяє поєднувати навчання із професійною підготовкою.

Метод рольових ігор полягає у моделюванні реальних ситуацій та відпрацюванні рольових функцій обумовлених ситуацією. Це дозволяє студентам краще зрозуміти специфіку майбутньої професійної діяльності. Наприклад, вони можуть розігрувати ситуації судового процесу, управління підприємством або кризового менеджменту.

Схожим до попереднього є метод моделювання. Цей метод також передбачає створення ситуацій, які максимально наближені до реальних умов професійної діяльності. Основна відмінність полягає в тому, що рольові ігри спрямовані на розвиток міжособистісної взаємодії, тоді як моделювання ситуацій акцентує увагу на практичному вирішенні можливих професійних проблем. Це може бути симуляція управління проєктом, планування виробничих процесів або проведення наукових досліджень [54].

Для успішної реалізації інтерактивних методів навчання педагог вищої школи має відповідати низці вимог. Так чи інакше, суть цих вимог полягає у сформованій професійній, комунікативній та організаційній компетенції. Викладачу важливо ретельно готувати матеріали, які застосовуються в освітньому процесі, адаптуючи їх до потреб студентів. До прикладу, це включає розробку сценаріїв кейсів, планування рольових ігор та підготовку групових проєктів. Необхідно бути гнучким та вміти адаптувати хід навчального заняття для досягнення поставлених цілей навчання, враховуючи контекст конкретної студентської групи. Педагогу необхідно володіти фасилітаторськими навичками, оскільки у контексті інтерактивного навчання він виконує роль модератора, що спрямовує студентів у їх діяльності та забезпечує конструктивну взаємодію між ними. Для цього необхідно вміти ставити запитання, які стимулюють дискусію, при цьому створювати сприятливу психологічну атмосферу [54].

Комунікативна компетентність викладача, забезпечує створення освітнього середовища довіри та відкритості. Це дозволяє ефективно

спілкуватися зі студентами, пояснювати складні поняття доступною мовою і мотивувати їх до активної участі в дискусії. Водночас викладач має володіти навичками організації групової роботи студентів, забезпечуючи рівномірний розподіл завдань у групі та слідкуючи за дотриманням принципів командної співпраці. У сучасному навчальному процесі викладачу необхідно володіти цифровою грамотністю, інтегруючи актуальні технології у навчальні заняття, зокрема платформи для створення інтерактивних завдань, симулятори та мультимедійні інструменти. Також важливою вимогою до особистості викладача є рефлексивність. Педагогу необхідно аналізувати ефективність кожного заняття, враховувати отриманий емпіричний досвід та вдосконалювати власний арсенал педагогічних методів [54].

Таким чином, інтерактивні методи навчання вимагають від викладача високої професійності, лабільності, креативності та готовності до саморозвитку. Удосконалення педагогічної майстерності викладачів, як зазначають автори Малнацька О. і Мирончук Н.М. (2014), включає розвиток гуманістичної спрямованості особистості, ґрунтовних професійних знань та розвинених педагогічних здібностей [36]. Це створює умови для організації ефективного освітнього процесу.

У контексті аналізу особливостей діяльності викладача вищої школи важливо дослідити соціально-психологічний аспект. Цей аспект визначає якість взаємодії викладачів зі студентами та колегами. Науковець Бопко І.З. (2014) звертає увагу на важливості формування довірливих і партнерських стосунків, які сприяють створенню позитивного психологічного клімату. Викладач має бути не лише джерелом знань, а й наставником, який підтримує самостійність студентів [14]. Одночасно Кучеренко М.В. (2010) зазначає, що особливу увагу слід приділяти стилю педагогічного спілкування. Оптимальний стиль базується на партнерських стосунках, які відображають довіру, повагу та співпрацю між педагогом і здобувачами освіти. Такий підхід сприяє демократизації освітнього процесу та розвитку самостійності студентів [33].

Як стверджує Бопко І.З., викладачу вищої школи необхідно забезпечити ефективне середовище комунікації, у полі якого наявний активний обмін ідеями та формуються партнерські відносин між учасниками освітнього процесу. Важливим аспектом є використання індивідуального підходу до студентів, який дозволяє враховувати їхні особистісні особливості, потреби та рівень попередньої підготовки. З боку викладача важливо демонструвати емпатію, відкритість і готовність до конструктивного діалогу, що сприяє формуванню довіри та підтримує мотивацію навчальної діяльності [14]. Разом із тим Кучеренко М.В. акцентує на необхідності притримуватися демократичного стилю взаємодії зі студентами, який ґрунтується на взаємоповазі, рівноправності та спільній відповідальності за результати освітнього процесу. Викладач виступає не просто носієм знань, а наставником, який спрямовує студентів, допомагає їм визначити індивідуальну освітню траєкторію та стимулює до самостійної роботи [33].

Соціально-психологічний контекст також охоплює взаємодію викладача з колегами у рамках професійного середовища. За висновками Бопко І.З., успішна професійна діяльність у закладі вищої освіти вимагає колективної співпраці, яка полягає в обміні досвідом, розробці спільних навчальних програм та проєктів, а також обговорення інноваційних педагогічних підходів. Важливою є здатність притримуватися конструктивної стратегії вирішення конфліктів у колективі, що сприяє створенню позитивного психологічного клімату [14]. Кучеренко М.В. зазначає, що психологічний клімат у закладі освіти є однією з ключових умов ефективності освітнього процесу. Викладачі мають сприяти створенню атмосфери довіри, підтримки та взаєморозуміння як серед студентів, так і серед колег. Позитивний клімат забезпечує зниження рівня тривожності, підвищення мотивації студентів і сприяє їхній активній участі в освітньому процесі [33].

Для забезпечення ефективного соціально-психологічного контексту педагог вищої школи має володіти такими особистісними якостями, як емпатія, емоційна стійкість, комунікабельність та здатність до рефлексії. Важливими є

також навички фасилітації, що дозволяють спрямовувати студентів на досягнення освітніх цілей, підтримуючи їхню самостійність та ініціативність.

Важливо згадати про інклюзивний компонент у вищій освіті. Інклюзивна освіта в академічному середовищі є важливою складовою гуманізації освітнього процесу. Як зазначає Тимкова В.А. (2020), створення інклюзивного освітнього середовища спрямоване на забезпечення рівних можливостей для студентів з особливими потребами. Це включає адаптацію навчальних програм, доступність навчальних матеріалів і залучення фахівців для підтримки студентів з інвалідністю [55]. Дослідниця Малнацька О. (2014) зазначає, що викладачі повинні розуміти індивідуальні особливості студентів і адаптувати свої методики до їхніх потреб [36].

У якості висновку слід зазначити наступне. Педагогічна діяльність вчителів середньої школи та викладачів вищої школи має як спільні, так і відмінні риси. Вони обумовлені специфікою цільової аудиторії, освітніх завдань та вимог до професійної компетентності. Спільним для обох рівнів освіти є орієнтація на формування ключових компетентностей учнів і студентів, включаючи розвиток критичного мислення, комунікативних навичок, творчості та здатності до самостійного навчання. В обох випадках педагогічний працівник має володіти належною професійною компетентністю, розвиненими емпатією та комунікативними навичками, здатністю до самоаналізу. Вони мають інтегрувати інноваційні дидактичні методи, зокрема інтерактивні технології, проектну діяльність та формувальне оцінювання.

Відмінності між професійною діяльністю вчителя закладу загальної середньої освіти та викладача закладу вищої освіти полягають у глибині предметної спеціалізації та стилі комунікації з аудиторією. Вчителі орієнтуються на ширину загальної підготовки учнів та необхідність забезпечити соціалізацію та адаптацію в соціумі. Їхня діяльність включає виховну складову. Значна увага приділяється віковим особливостям дітей та потребі створення підтримуючого психологічного клімату в класі та безпечного освітнього середовища у школі. У той же час викладачі спрямовані на

формування у студентів спеціалізованих професійних компетентностей та навичок навчання упродовж життя. Їхні завдання включають наукове наставництво, підготовку до професійної діяльності та розвиток критичного мислення і креативності. Соціально-психологічний контекст у шкільному середовищі обумовлюється процесом взаємодії з батьками, необхідністю забезпечувати дисципліну та мотивацію навчання у дітей та підлітків. У середовищі академічному цей контекст зміщується на партнерські відносини викладача та студентів, колективну роботу з колегами та формування професійного середовища. Важливою відмінністю є рівень самостійності освітньої аудиторії: школярі потребують більшої підтримки та контролю з боку вчителя, тоді як студенти здебільшого проявляють автономію, а викладач виконує роль фасилітатора та наставника. Описані умови та особливості важливо враховувати у процесі дослідження проблематики професійної деформації вчителів та викладачів.

1.4 Ключові особливості професійної деформації педагогічних працівників

У рамках представленого магістерського дослідження необхідно провести аналіз наукової розробки проблеми професійної деформації особистості педагогічних працівників середньої та вищої освіти. Слід зазначити, що в українському науковому полі ця проблематика має відчутний рівень розробки.

Насамперед необхідно уточнити термінологію, яка застосовується у цьому підрозділі та в роботі у цілому. Є два поняття, які застосовуються у контексті досліджуваної проблематики – «професійна деформація особистості» та «професійне вигорання». На основі роботи Беляєвої Е.Ф. (2010) можна сформулювати наступне визначення поняття: професійна деформація – це стійкі зміни в структурі особистості, обумовлені тривалою дією комплексу чинників середовища де розгортається професійна діяльність. Цей феномен проявляється у звуженні мислення, стереотипізації поведінки, втраті креативності та формалізації діяльності, тощо[12].

Професійне вигорання, на відміну від деформації, є тимчасовим явищем емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності. Як зазначає Грановська Р.М. (2014), воно виникає через тривалу та інтенсивну дію факторів стресу і супроводжується фізичною втомою, емоційно нестабільним станом та зниженням мотивації діяльності. Професійне вигорання може бути скориговане за умов своєчасного надання допомоги. Як зазначає дослідниця Мітіна С.В. (2017) на виникнення та розвиток синдрому емоційного вигорання впливає низка факторів - педагогічний стаж, умови професійної діяльності, діяльність з паралельним інтенсивним психоемоційним включенням, інтенсивна комунікація, нерациональна організація роботи, підвищений рівень відповідальності та несприятливе психологічне середовище професійної діяльності [41]. У контексті даного магістерського дослідження увага зосереджується саме на проблемі професійної деформації особистості педагогічних працівників.

Дослідники виділяють декілька категорій професійної деформації педагогів: загальнопедагогічну, типологічну, специфічну та індивідуальну. Загальнопедагогічна категорія професійної деформації притаманна усім педагогічним працівникам і пов'язана із систематичним виконанням педагогічних функцій. Як зазначає Беляєва Е.Ф. (2010), загальнопедагогічна деформація проявляється через формування авторитарного стилю спілкування, надмірне моралізаторство, схильність до догматизму та стереотипного мислення [12]. Такі зміни можуть обмежувати ефективність освітнього процесу, знижуючи здатність педагога адаптуватися до індивідуальних потреб учнів і впроваджувати інновації.

Типологічна категорія деформації зумовлена злиттям професійної діяльності з індивідуальними психологічними особливостями особистості педагога. Це проявляється в узагальнених рисах поведінки, які виникають внаслідок тривалого виконання типових функцій. Наприклад, педагоги можуть демонструвати схильність до надмірного контролю, втрату емпатії або підвищену критичність у спілкуванні з учнями. Як зазначає Грановська Р.М.

(2014), цей тип деформації часто поглиблюється через професійне середовище, яке підтримує такі установки [31]. Типологічна деформація залежить від поєднання професійних функцій із типовими рисами певної групи педагогів (наприклад, викладачів із сильним аналітичним складом мислення).

Специфічна категорія професійної деформації залежить від специфіки трудової діяльності педагога у певній галузі знань. Як зазначає дослідниця Березовська Л.І. (2012), викладачі гуманітарних дисциплін можуть бути схильними до моралізаторства та надмірного емоційного включення, тоді як викладачі точних дисциплін – до формалізації підходів та знеособлення у спілкуванні зі студентами [34]. Специфічна деформація виникає під впливом особливостей викладання конкретного предмета чи діяльності в певній галузі знань, а не через загальні професійні функції або особистісні характеристики педагога [12].

Індивідуальна категорія деформації обумовлена особистісними характеристиками педагога і може проявлятися незалежно від особливостей професійної діяльності. Як зазначає Марусинець М.М. (2014), цей вид деформації охоплює негативні зміни в професійній діяльності, які виникають внаслідок дії індивідуальних психологічних рис, наприклад конфліктності, ригідності мислення чи низької толерантності до невизначеності [34]. Індивідуальний тип часто ускладнює професійну адаптацію педагога та його здатність ефективно взаємодіяти з колективом.

Далі представлений аналіз особливостей професійної деформації вчителів закладів загальної середньої освіти. Професійна деформація у даній категорії працівників формується під впливом специфіки роботи з дітьми шкільного віку, організаційного середовища та постійних соціальних і психологічних викликів. Ці особливості визначають унікальний характер змін, які відбуваються в особистості педагогів, а також впливають на якість їхньої професійної діяльності. Найперше - робота вчителя середньої школи здійснюється на фоні сильного емоційного навантаження, що обумовлено необхідністю систематичної взаємодії з великою кількістю дітей різного віку та рівня

розвитку. Як зазначає Главацька О. (2020), вчителі змушені адаптуватися до постійних змін у настрої, поведінці й потребах учнів, що може сприяти розвитку емоційного вигорання, яке є вагомим фактором розвитку професійної деформації. Емоційна нестабільність учнів, їхній спротив дисциплінарним, чи освітнім вимогам часто формують у педагогів почуття професійного розчарування та цинізму [3].

Однією з найпоширеніших форм особистісної деформації серед учителів є схильність до авторитаризму. Це проявляється у прагненні контролювати всі аспекти освітнього процесу - поведінку учнів, їхню мотивацію та способи засвоєння матеріалу. Як стверджують Кісіль З.Р. і Кісіль Р.-В.В. (2021), авторитаризм часто стає наслідком необхідності забезпечувати дисципліну та організованість у колективі учнів. Разом із тим, авторитарний стиль взаємодії обмежує творчий та індивідуальний підхід до учнів. Також втрачається здатність до інноваційного мислення та впровадження сучасних методик [27].

У зв'язку з необхідністю постійно контактувати з великою кількістю учнів та обмеженість часу на взаємодію вчителі можуть втрачати здатність до емпатії. Наслідком цього є зменшення індивідуальної уваги до учнів, байдужість до їхніх емоційних чи психологічних потреб. Як зазначає Марусинець М.М. (2014), такий стан часто є наслідком психологічної втоми, що виникає через тривалу роботу в умовах емоційного напруження [11].

Іншою характерною особливістю професійної деформації вчителів є формалізація підходів до навчання. Як підкреслює Міщенко М.С. (2014), педагоги починають орієнтуватися більше на виконання навчального плану, ніж на реальні потреби учнів. Це може призводити до зниження інтересу в роботі, втрати творчого підходу та звуження педагогічного мислення [42].

Соціально-економічні умови та організаційні чинники, зокрема низька оплата праці, відсутність належного визнання професійних досягнень та обмежені можливості для кар'єрного зростання, можуть сприяти формуванню професійного цинізму. Як зазначають Березовська Л.І. (2012) і Беляєва Е.Ф. (2010), цей стан характеризується зниженням інтересу до роботи, байдужістю

до результатів навчання та негативним ставленням до професії в цілому [33; 11]. Учителі часто стикаються із соціальним тиском, який збоку адміністрації школи, та батьків учнів. Завищені очікування, надмірна відповідальність за результати освітнього процесу та постійна необхідність звітування створюють надзвичайно високе навантаження. Це може призводити до відчуття невдоволення собою та своєю професійною діяльністю, що є тригером для розвитку деформаційних змін [3].

Таким чином, можна зробити проміжний висновок про те, що професійна деформація учителів проявляється в емоційному вигоранні, авторитарному стилю роботи, зниженні емпатії та формалізації професійних підходів. Соціально-економічні та організаційні фактори, створюють умови для становлення професійного цинізму та розчарування.

Професійна деформація викладачів вищої школи також є комплексним феноменом, котрий визначається особливостями академічного середовища, характером професійної діяльності та соціальними умовами. Але присутні деякі відмінності від аналогічного феномену в учителів середньої школи через специфіку взаємодії зі студентами, особливості організації навчального процесу та орієнтацію на наукову діяльність.

Зокрема, робота викладача зумовлює відчутну інтелектуальну та психологічну напругу. Як зазначає Гринько В.О. (2019), викладачі часто стикаються із перевантаженням, викликаним одночасним виконанням кількох функцій: викладацької, наукової та адміністративної. Це провокує зниження мотивації професійної діяльності та її формалізації [19]. Педагоги вищої школи часто перебувають під тиском адміністративних вимог щодо публікаційної активності, рейтингових показників і зовнішнього оцінювання. Як зазначає Бопко І.З. (2014), така фактори можуть зумовлювати зниження уваги до індивідуальних потреб студентів та зосередження на кількісних, а не якісних показниках педагогічної діяльності [14]. Викладачі працюють із молоддю, яка є більш автономною порівняно зі школярами. Це вимагає інших підходів до організації навчання та комунікації. Як зазначає Ребрина А.А. (2021),

недостатній досвід роботи зі студентами або неготовність до гнучкості можуть призводити до втрати емпатії, надмірної формалізації викладання та емоційного дистанціювання [52].

У зв'язку із цим є низка, специфічних для викладачів, проявів деформації. Так, зосередження викладача на адміністративних вимогах і стандартах освіти часто призводить до того, що процес викладання стає формалізованим. Лекції та семінари перетворюються на механічне відтворення матеріалів без адаптації до реальних потреб студентів. Дослідниця Малнацька О. (2014) зазначає, що викладачі часто втрачають мотивацію до впровадження нових технологій та методів через перенавантаження та відсутність належної підтримки. Це знижує якість навчального процесу і сприяє закріпленню стереотипних методів викладання [36]. Накопичення емоційної втоми через високий рівень відповідальності та стресів може обумовити зниження чутливості до потреб студентів. Викладачі починають уникати глибокої взаємодії з аудиторією, обмежуючись лише поверхневим спілкуванням. Як зазначає Кучеренко М.В. (2010), у деяких викладачів може формуватися надмірна впевненість у своїй непогрішності, що перешкоджає діалогу зі студентами та їхній активній участі в навчальному процесі [32]. Дослідниця Мітіна С.В. наголошує на тому, що наявність емоційних бар'єрів у викладачів не просто призводять до ускладнення комунікації, а й можуть бути фактором емоційного вигорання, що є серйозною перешкодою у професійній діяльності [41]. Викладачі, які тривалий час працюють в академічному середовищі, часто схильні до звуження своїх професійних підходів. Вони можуть відмовлятися від адаптації до нових реалій навчання, включаючи цифрові технології або зміни в освітніх програмах.

На основі описаного вище доцільно підвести наступні висновки. Професійна деформація вчителів середньої школи та викладачів вищої школи має спільні риси, зумовлені природою педагогічної діяльності. Такими рисами є поступовість формування структури деформації, систематичний вплив стрес-факторів, емоційне вигорання. У обох категоріях працівників цей феномен проявляється через стереотипізацію мислення, зниження лабільності

особистості та мотивації діяльності. Водночас наявні відмінності, які визначаються специфікою роботи. Вчителі середньої школи працюють з дітьми, що потребує підвищеної емпатії та виховного залучення, через що деформація часто проявляється у вигляді авторитаризму, моралізаторства та зниження толерантності. У викладачів вищої школи, які працюють із дорослішою і більш автономною аудиторією, деформація зазвичай пов'язана з формалізацією викладання, втратою творчого підходу та емоційним дистанціюванням. Крім того, викладачі частіше стикаються з тиском адміністративних вимог, тоді як вчителі зазнають впливу очікувань батьків та шкільного керівництва. Таким чином, з упевненістю можна стверджувати, що дана наукова проблематика є надзвичайно актуальною для розробки.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

У ході теоретичного аналізу встановлено, що професійна деформація особистості (у цілому, не лише стосовно педагогічних працівників) є складним соціально-психологічним феноменом, для якого характерні стійкі зміни в особистісних та професійних характеристиках працівника під впливом тривалого виконання трудових обов'язків та включення у професійну діяльність.

Розглянуто чинники, які впливають на виникнення та розвиток професійної деформації, включаючи зовнішні (організаційні умови, соціальні очікування) та внутрішні (психологічні особливості, рівень стресостійкості). Виявлено специфіку впливу професійної деформації на різні сфери особистості, зокрема емоційну, когнітивну, поведінкову та мотиваційну. Особливу увагу приділено особливостям професійної деформації серед педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та закладів вищої освіти.

Визначено різні рівні професійної деформації педагогів — загальнопедагогічний, типологічний, специфічний та індивідуальний, кожен із яких має свої особливості формування та проявів.

Загалом, у цьому розділі окреслюється висока актуальність дослідження феномену професійної деформації для розуміння її впливу на особистість і професійну діяльність педагогів, а також необхідність розробки профілактичних заходів для збереження ментального здоров'я означеної категорії працівників.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1 Опис вибірки та етапів емпіричного дослідження

Визначення мети дослідження. Мета дослідження формулювалася з урахуванням ключових положень, які були виявлені у процесі роботи над теоретичною частиною даної магістерської роботи. Під час вибору теми дослідження мета була представлена у широкому розумінні, її суть полягала у виявленні особливостей професійної деформації педагогів середньої школи та викладачів вищої школи, її зв'язок із професійним вигоранням, аналіз основних факторів, що впливають на формування деформації, та розробка рекомендацій щодо профілактики. Після опрацювання теоретичних аспектів обраної проблематики та результатів підготовки методології дослідження мета була окреслена чіткіше - виявлення відмінних рис професійної деформації особистості між вчителями закладів загальної середньої освіти та викладачами закладів вищої освіти, а саме у аспектах ступеня професійного вигорання, рівня екстраверсії та рівня нейротизму у структурі особистості.

В процесі емпіричного дослідження нами були поставлені такі завдання:

1. Емпірично дослідити рівень і специфіку проявів професійної деформації вчителів закладів загальної середньої освіти та викладачів закладів вищої освіти.
2. Розробити та апробувати тренінгову програму корекції професійної деформації особистості працівників освіти.
3. Оцінити ефективність розробленої програми за результатами формуючого етапу експериментального дослідження.

Формулювання емпіричної гіпотези. У рамках процесу формулювання емпіричної гіпотези зазначається, що професійна деформація особистості педагогів середньої школи та викладачів вищої школи має спільні психологічні

основи. У той же час, наявні відмінності за проявами означеного феномену через специфіку професійної діяльності.

Емпірична гіпотеза дослідження: ступінь професійного вигорання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти буде вищим, ніж у педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Така гіпотеза висунута з урахуванням особливостей професійної діяльності педагогічних працівників обох категорій – діяльність учителя вимагає більшого емоційного включення педагогічного працівника, порівняно із діяльністю викладача.

Вибірка. До дослідження були залучені педагогічні працівники різних закладів загальної середньої освіти у кількості 30 осіб. Педагоги даної категорії мали вік від 27 до 56 років та стаж роботи на посаді від 4 до 25 років.

Учасники дослідження даної вибірки мали різні галузеві спрямування, тобто були вчителями різних предметів. Також до дослідження були залучені викладачі різних закладів вищої освіти у кількості 30 осіб. Педагоги даної категорії також мали різний вік (від 36 до 58 років) та стаж роботи на посаді (від 5 до 27 років). Учасники цієї вибірки мали різні наукові звання та викладали різні цикли дисциплін.

Етапи проведення експериментального дослідження:

Визначення діагностичного інструментарію дослідження. Для вирішення завдань емпіричного дослідження застосовано тест-опитувальник ЕРІ (автор Г. Айзенк) для визначення особистісних рис та схильності до стресу та методика діагностики професійного вигорання (автори К. Масlach, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової).

Констатуючий етап експерименту. Організація збору даних. Збір даних здійснювався у період з червня по жовтень 2024 року включно. Тестування проводилося в приблизно однакових умовах. Учасників було проінформовано про мету дослідження, тестування здійснювалося із забезпеченням анонімності та добровільності. У жовтні 2024 здійснена розробка корекційної програми.

Апробація корекційної програми та оцінка її ефективності проведена у кінці листопада.

Аналіз отриманих результатів. Аналіз отриманих результатів дослідження здійснювався у кінці листопада. У цей період проведено первинну обробку даних та наступна обробка з використанням методів статистичної обробки даних.

Інтерпретація результатів. На основі опрацьованих даних було здійснено висновки в контексті емпіричної гіпотези дослідження.

2.2 Обґрунтування методів та методик емпіричного дослідження

У рамках представленої роботи важливо розкрити ті методи наукового дослідження, які були застосовані. Розуміння принципів організації та проведення наукового дослідження є важливим для правильного виконання магістерської роботи. Далі наведено опис та обґрунтування використаних методів.

Метод аналізу літературних джерел. Даний метод не відноситься безпосередньо до емпіричного дослідження, але його роль є надзвичайно високою. Без теоретичного обґрунтування проблемного поля неможливо визначити мету дослідження, сформулювати адекватну робочу гіпотезу, підібрати корпус методик дослідження, організувати виконання емпіричної частини дослідження.

Метод аналізу літературних джерел включає вивчення та систематизацію доступних наукових джерел, у контексті яких розглядається проблемне поле наукового дослідження, яке передбачається виконати. У контексті представленої магістерської роботи - це проблематика професійної деформації особистості педагогічних працівників. Цей метод дозволяє узагальнити та систематизувати вже здобуті іншими науковцями теоретичні знання, визначити прогалини та актуальні вектори розробки обраної проблематики.

Так, дослідниця Мітіна С.В. (2024) зазначає, що аналіз літератури включає низку ключових етапів: пошук релевантних джерел, оцінювання ступеня їх наукової значущості, узагальнення ключових положень, їх систематизація для формування цілісного розуміння проблеми. [40, с. 12-14]. Так у процесі виконання даної магістерської роботи, використовувалися навчальні посібники, монографії, наукові публікації у фахових виданнях, а також матеріали міжнародних наукових конференцій, що стосуються проблематики професійної деформації особистості педагогічних працівників.

Завдяки застосуванню методу аналізу літератури було ґрунтовно окреслено базові положення стосовно професійної деформації, як соціально-психологічного феномену. Було чітко визначено поняття цього феномену [53, с. 45-47]. Систематизовано типи професійної деформації, визначені Вірною Ж. (2015) [8, с. 28-30].

Метод аналізу літературних джерел забезпечує комплексний підхід до вивчення окресленої наукової проблеми. На його основі стає можливим інтеграція різних теоретичних підходів, що виступає необхідною основою для організації та проведення подальшого емпіричного дослідження. У контексті даної роботи цей метод дає можливість виявити ключові закономірності досліджуваного феномену, визначити напрями профілактики професійної деформації та розробити рекомендації для педагогічних працівників з метою збереження їх ментального здоров'я.

Метод аналізу та синтезу. Методи аналізу та синтезу, обов'язково використовуються у наукових дослідженнях на різних рівнях. Означені методи є ключовими, фундаментальними для забезпечення цілісного розуміння об'єкта дослідження. Аналіз визначається як метод розчленування об'єкта дослідження на складові елементи для вивчення кожної частини окремо. Фактично, аналіз може бути як абстрактний (аналітична діяльність у свідомості суб'єкта), так і емпіричний (аналітичний процес із використанням матеріальних об'єктів). Метод аналізу дозволяє дослідити властивості, ознаки та взаємозв'язки елементів об'єкта, що допомагає виявити його структуру. У контексті

дослідження професійної деформації аналіз застосований для визначення різних рівнів означеного проблемного феномену, включаючи поведінкові, емоційні та когнітивні аспекти, а також їхній вплив на професійну діяльність учителів та викладачів. У роботах Бочелюка В.Й. та Бочелюка В.В. метод аналізу визначається, як спосіб ідентифікації основних елементів явища, а також взаємозв'язків між ними (15, с. 57).

Синтез визначається, як процес об'єднання елементів, розчленованих в процесі аналізу, в єдину систему для пізнання об'єкта як цілого. Синтез також може бути абстрактним (у свідомості суб'єкта) та емпіричним (яскравий приклад – хімічний синтез сполук). Даний метод дозволяє здійснити процес інтеграції отриманих знань у комплексну модель досліджуваного явища. У рамках магістерської роботи, використання методу синтезу забезпечило розуміння, як різні аспекти професійної деформації взаємодіють між собою та впливають на формування проявів цього феномену. У роботах Бочелюка В.Й. і Бочелюка В.В. акцентується на тому, що синтез є діалектичним методом, де об'єднання частин відображає їх внутрішню взаємозалежність [15, с. 57].

Аналіз та синтез діалектично взаємопов'язані, так як аналіз розкриває структуру об'єкта, а синтез забезпечує його інтеграцію в цілісну модель. У контексті даної роботи, аналіз професійної деформації педагогів дозволяє визначити її структурні компоненти, а синтез об'єднує ці дані для розробки профілактичних заходів, спрямованих на зменшення впливу деформацій на педагогічну діяльність та ментальне здоров'я вчителів і викладачів. Таким чином, методи аналізу та синтезу є важливими інструментами теоретичного рівня дослідження, що забезпечують комплексний підхід до вивчення проблематики магістерської роботи. Їх застосування дозволяє виявляти ключові закономірності, систематизувати отримані дані та розробляти практичні аспекти дослідження.

Метод класифікації та систематизації. Методи класифікації та систематизації є базовими інструментами наукового дослідження, які забезпечують упорядкування інформації та встановлення логічних зв'язків.

Метод класифікації передбачає розподіл об'єктів, явищ чи понять на певні групи за спільними та відмінними ознаками. Це дозволяє структурувати інформацію та виокремлювати ключові елементи для подальшого аналізу. Застосування методу класифікації дозволило виділити основні типи професійної деформації педагогів: загальнопедагогічний, типологічний, специфічний та індивідуальний, що є основою для аналізу специфічних проявів деформації [11, с. 45–48].

Метод систематизації використовується для впорядкування знань про об'єкти дослідження шляхом встановлення їхніх взаємозв'язків та ієрархій, що формує саму структуру інформаційних даних про проблемне поле дослідження. У межах даної магістерської роботи за допомогою використання методу систематизації вдалося розподілити фактори впливу на професійну деформацію на зовнішні (організаційні умови, соціальний тиск) та внутрішні (емоційна стійкість, особистісні риси), що дозволило створити логічну модель взаємозв'язків [18, с. 24–26]. Методи класифікації та систематизації дозволили глибше зрозуміти сутність професійної деформації педагогічних працівників, упорядкувати знання про її прояви та чинники, а також розробити рекомендації для профілактики цього явища.

Метод індукції та дедукції. Індукція являє собою метод дослідження, суть якого полягає в узагальненні на основі емпіричних даних. Це дозволяє виводити загальні положення на основі сукупності спостережуваних фактів та явищ. Індукція спрямована на отримання нового знання через аналіз окремих явищ і виявлення закономірностей. Варто зазначити, що індукція має імовірнісний характер, так як висунуті узагальнення можуть бути кореговані або спростовані в майбутньому [48, с. 56].

Дедукція є методом пізнання, суть якого полягає у виведенні закономірних наслідків із уже відомих загальних положень, фактів, теорій чи законів. Цей метод забезпечує точність і строгість наукових висновків, дозволяючи прогнозувати можливі результати та перевіряти їх

експериментально. Проте застосування дедукції вимагає наявності достовірної теоретичного базису, який виступає основою для логічних висновків [48, с. 58].

Методи індукції та дедукції мають діалектичне співвідношення, так як доповнюють одне одного. Індукція дозволяє сформулювати нові гіпотези та виявити закономірності, тоді як дедукція перевіряє їх, використовуючи логічні обґрунтування та експериментальні методи. У контексті даного дослідження професійної деформації педагогів індукція допомагає виявити загальні прояви цього явища на основі аналізу окремих випадків, тоді як дедукція використовується для перевірки гіпотез про взаємозв'язок професійної деформації та емоційного вигорання, спираючись на загальні теоретичні положення.

Тестування, як зазначає Нікітчук У.І. (2015), є стандартизованим методом психодіагностики, спрямованим на кількісне оцінювання психологічних характеристик, емоційного стану, професійних установок респондентів, тощо. Цей метод забезпечує збір об'єктивних даних, які у подальшому піддаються аналізу та інтерпретації [45, с.10-14]. До його переваг належать стандартизованість, висока валідність і надійність, об'єктивність отриманих результатів. Недоліками тестування є вірогідність викривлення даних через нещирість респондентів, складність адаптації окремих тестів до культурного контексту того, чи іншого соціального середовища та залежність результатів від правильного розуміння інструкцій.

У проведеному магістерському дослідженні застосовуються дві тестові методики. Перша – опитувальник ЕРІ, розроблений Г. Айзенком, який дозволяє оцінити рівень екстраверсії, інтроверсії та нейротизму. Ці показники є важливими для розуміння емоційної стійкості педагогів та їх реакції на стресові ситуації. Друга методика – діагностика професійного вигорання, розроблена К. Маслач і С. Джексон (в адаптації Н. Е. Водоп'янової). Цей тест спрямований на вивчення трьох ключових аспектів вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності.

Тест Eysenck Personality Inventory (EPI) спрямований на оцінку таких основних показників: екстраверсія-інтроверсія та нейротизм-емоційна стійкість. Ці показники відображають важливі особистісні характеристики. Методика дозволяє визначити домінуючий тип темпераменту (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік) і рівень емоційної стабільності, що є важливим для аналізу схильності до стресу і професійних деформацій. Тест складається з 57 запитань, які розподілені між шкалами екстраверсії-інтроверсії, нейротизму та шкали брехні, що дозволяє оцінити щирість відповідей респондентів. Результати поділяються на три шкали: екстраверсія-інтроверсія, нейротизм і шкала брехні, що визначає рівень щирості відповідей. Інструкція передбачає, що респонденти читають кожне твердження і відповідають так, як це відповідає їхньому звичайному стану або поведінці. Час виконання — 10-15 хвилин, що забезпечує швидкість діагностики. Інструкція наголошує на важливості чесних відповідей, оскільки результати використовуються для аналізу, а не для оцінки особистості. Основними перевагами EPI є стандартизованість, простота виконання та висока надійність, що забезпечує об'єктивність результатів. Водночас серед недоліків можна відзначити обмежену адаптацію до культурного контексту і можливість соціально бажаних відповідей, які можуть викривляти результати [49, с. 14-18].

Методика діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексон (в адаптації Н. Е. Водоп'янової) орієнтована на оцінку трьох основних складових професійного вигорання особистості: емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності. Емоційне виснаження відображає почуття спустошення і втрати емоційних ресурсів. Деперсоналізація характеризується розвитком негативного, цинічного ставлення до об'єктів професійної діяльності. Зниження професійної ефективності проявляється у відчутті незадоволеності власними досягненнями. Тест складається з переліку тверджень, що оцінюються респондентами за шкалою частоти переживань. Це дозволяє виявити наявність вигорання та оцінити його розвитку. Інструмент включає перелік тверджень, які оцінюються

респондентами за частотою їх переживання — від «ніколи» до «щодня». Інструкція для проведення тесту підкреслює, що респондентам необхідно вибрати той варіант відповіді, який найбільше відповідає їхньому поточному емоційному стану. Процес виконання займає близько 15-20 хвилин. Твердження сформульовані таким чином, щоб допомогти виявити найбільш значущі аспекти вигорання: емоційне виснаження (наприклад, «Я відчуваю себе емоційно виснаженим через роботу»), деперсоналізацію («Я відчуваю себе відстороненим від своїх учнів/студентів») та зниження особистої ефективності («Я сумніваюся у власній професійній компетентності»). Основними перевагами даної методики є її комплексність, висока чутливість і стандартизованість, які дозволяють отримати глибокий аналіз емоційного стану респондентів. Серед недоліків можна виділити складність сприйняття окремих тверджень респондентами та необхідність адаптації методики до конкретної вибірки [46, с. 22-24].

У рамках даного магістерського дослідження передбачається, що комбінація описаних вище методик дозволяє отримати багатовимірний аналіз ментального стану педагогічних працівників. Тест ЕРІ Г. Айзенка забезпечує оцінку базових особистісних рис, таких як емоційна стабільність і схильність до екстраверсії чи інтроверсії, що впливає на стресостійкість. Методика Маслач-Джексона дозволяє визначити рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності, що є основними аспектами професійного вигорання. Припускається, що використання цих методів у комплексі забезпечує об'єктивність, достовірність і багатовимірність аналізу професійної деформації педагогів, дозволяючи не лише виявити її прояви, але й зрозуміти причини, механізми та запропонувати шляхи профілактики. Це робить їх доволі ефективними інструментами для ґрунтовного дослідження ментального стану педагогів у контексті їхньої професійної діяльності.

Підбір методів статистичної обробки емпіричних даних. Методи статистичної обробки емпіричних даних у психології є важливим інструментом аналізу та узагальнення результатів досліджень. Такі методи дозволяють

виявити закономірності, підтвердити або спростувати емпіричні гіпотези, здійснювати інтерпретацію результатів. Як стверджують дослідники Корнієнко І.О., Воронова О.Ю. (2019), завдяки використанню таких методів можна забезпечити об'єктивність та наукову валідність результатів дослідження [30, с. 4]. Статистичні методи у психології застосовуються для обробки результатів опитувань, тестувань та інших дослідницьких інструментів, а також для оцінки взаємозв'язків між змінними.

Основним завданням статистичної обробки є перевірка емпіричних гіпотез, встановлення наявності, чи відсутності достовірних відмінностей між групами, виявлення кореляції та факторів впливу на результати дослідження. Дослідник Климчук В.О. (2009) зазначає, що обробка даних з використанням методів статистичної обробки забезпечує перехід від первинних результатів дослідження до висновків, які мають наукову цінність. Це включає такі етапи, як збір даних, їх кодування, введення у спеціалізовані програми, розрахунок ключових статистичних показників (середнього арифметичного, медіани, дисперсії) та аналіз результатів [28, с. 12].

До основних статистичних методів можна віднести описову статистику та кореляційний аналіз. Описова статистика застосовується для первинної оцінки даних, зокрема, розрахунку середнього значення, стандартного відхилення, моди та медіани. Кореляційний аналіз дозволяє встановити силу та напрямок взаємозв'язків між змінними, що є основою для побудови подальших моделей [15, с. 68-70]. У психології методи статистичної обробки даних також відіграють значну роль. Їх застосування забезпечує наукову достовірність результатів дослідження. Використання параметричних або непараметричних методів дозволяє обирати підходи, що найбільш відповідають структурі даних. Наприклад, параметричні методи (ANOVA, t-критерій Ст'юдента) застосовуються за умов, коли дані мають нормальний розподіл, тоді як непараметричні методи (критерій Манна-Уїтні, тест Крускала-Уолліса) — для даних, що не відповідають цим умовам [30 с. 26-28].

Таким чином, статистична обробка даних є обов'язковим етапом наукових досліджень у галузі психології. На основі застосування таких методів забезпечується обґрунтування висновків, формування рекомендацій та наукове прогнозування. Методи, такі як кореляційний аналіз і факторний аналіз, дозволяють поглиблено оцінювати взаємозв'язки між змінними, тоді як описова статистика надає базову характеристику даних, що робить їх застосування необхідним у будь-яких емпіричних дослідженнях.

У рамках представленого магістерського дослідження передбачається використання наступних статистичних методів обробки емпіричних даних.

Методи описової статистики: визначення середнього арифметичного значення, стандартного відхилення, стандартної похибки, коефіцієнту варіації, дисперсії та медіани. Припускається, що комбінація цих методів дозволить здійснити ґрунтовний аналіз емпіричних даних. Згадані методи разом дають змогу отримати досить повну картину професійної деформації педагогів, що є важливим для формування достовірних висновків і перевірки гіпотез.

Методи кореляційного аналізу: обрахування коефіцієнту кореляції Пірсона. Припускається, що використання цього методу допоможе виявити важливі закономірності між особистісними характеристиками педагогів і проявами професійного вигорання, підвищуючи наукову обґрунтованість висновків дослідження.

Параметричні методи: обрахування t-критерію Ст'юдента. Використання цього методу дозволить виявити достовірні закономірності у процесі дослідження. Дописати конкретніше, для чого саме використовувався даний критерій в Вашому дослідженні.

2.3 Аналіз результатів констатуючого етапу експериментального дослідження.

Констатуючий етап експериментального дослідження був організований з метою виявлення особливостей професійної деформації педагогів середньої та вищої освіти. Його завданням було отримання емпіричних даних щодо проявів емоційного вигорання, деперсоналізації, редукції особистісних досягнень, нейротизму, екстраверсії-інтроверсії за допомогою описаних вище стандартизованих методик. У дослідженні взяли участь дві групи педагогічних працівників, а саме: педагоги закладів загальної середньої освіти (далі «вчителі») та педагоги закладів вищої освіти (далі «викладачі»). Чисельність як першої, так і другої групи була однаковою – 30 осіб. Вибірка була сформована за методом стратифікованої випадкової вибірки, а групи збалансовані за віком, статтю та стажем роботи для забезпечення порівнюваності результатів. Під час проведення констатуючого етапу дотримувалися принципи етичності: учасників інформували про мету дослідження, порядок проведення тестування та гарантії конфіденційності. Усі результати аналізувалися виключно у груповому форматі, без прив'язки до конкретних осіб.

Метою констатуючого етапу було виявлення особливостей професійної деформації у кожній групі педагогів, а також встановлення статистично значущих відмінностей між групами за рівнем емоційного вигорання, деперсоналізації, редукції особистісних досягнень, нейротизму та екстраверсії-інтроверсії. Це дозволило глибше зрозуміти специфіку проявів професійної деформації залежно від типу педагогічної діяльності та визначити напрями для розробки корекційних і профілактичних програм.

Отже, у процесі здійснення констатуючого етапу даного магістерського дослідження було оцінено показники професійної деформації вчителів і викладачів за опитувальником Маслач-Джексон у інтерпретації Водоп'янової та окремі особистісні характеристики за методикою ЕРІ Айзенка. За результатами цієї частини дослідження можна стверджувати наступне.

Середнє значення показника емоційного виснаження у вчителів відповідає високому рівню. Стандартне відхилення вказує на значну варіативність цього показника, що свідчить про відмінності в рівнях виснаження серед учасників дослідження цієї групи. Медіана підтверджує високий рівень емоційного виснаження, типовий для вибірки. Похибка середнього значення вказує на високу точність результатів. У групі викладачів зафіксовано середній рівень емоційного виснаження. Стандартне відхилення вказує на меншу варіативність, порівняно із групою вчителів. Медіана також свідчить про дещо нижчий рівень емоційного виснаження, що є типовим для даної групи. Похибка середнього значення свідчить про високу точність результатів.

Ступінь деперсоналізації у групі вчителів знаходиться на середньому рівні. Про це свідчить середнє значення вибірки по даному показнику. Стандартне відхилення вказує на помірну варіативність у вибірці, а медіана підтверджує вказаний рівень досліджуваного показника. Похибка середнього значення свідчить про високу точність отриманих результатів. У групі викладачів середнє значення також свідчить про середній рівень ступеня розвитку деперсоналізації. Стандартне відхилення вказує на дещо більшу варіативність числових даних, тоді як медіана свідчить про дещо нижчий рівень деперсоналізації, ніж у вчителів. Похибка середнього значення вказує на відносну точність результатів.

Ступінь редукції особистісних досягнень у групі вчителів знаходиться на межі низького та середнього рівня розвитку цього показника. На це вказує середнє значення по вибірці. Стандартне відхилення демонструє значну варіативність, а медіана підтверджує зазначений рівень. Похибка середнього значення свідчить про точність результатів. У групі викладачів даний показник знаходиться у межах середнього рівня розвитку, про що свідчить середнє значення вибірки. Стандартне відхилення вказує на меншу варіативність, порівняно із групою вчителів, а медіана підтверджує зазначений вище рівень. Похибка середнього значення вказує на високу точність результатів.

Рівень нейротизму у групі вчителів є помірним. На це вказує середнє значення вибірки. Стандартне відхилення демонструє значну варіативність цього показника, а похибка середнього значення свідчить про достатню точність отриманих результатів. У групі викладачів середнє значення вказує на відчутно нижчий рівень нейротизму, стандартне відхилення свідчить про більшу варіативність, а похибка середнього значення вказує на достатню точність даних.

Середнє значення вибірки по осі «екстраверсія-інтроверсія» у групі вчителів свідчить про тенденцію до інтроверсії. Стандартне відхилення вказує на помірну варіативність, а похибка середнього значення свідчить про високу точність результатів. У викладачів середнє значення вибірки свідчить про більш виражену тенденцію до екстраверсії. Стандартне відхилення вказує на меншу варіативність, а похибка середнього значення свідчить про високу точність даних. Описані результати наведені на рисунку 2.1. Детально первинні дані наведені у таблицях 2.1 та 2.2, які наявні у додатках.

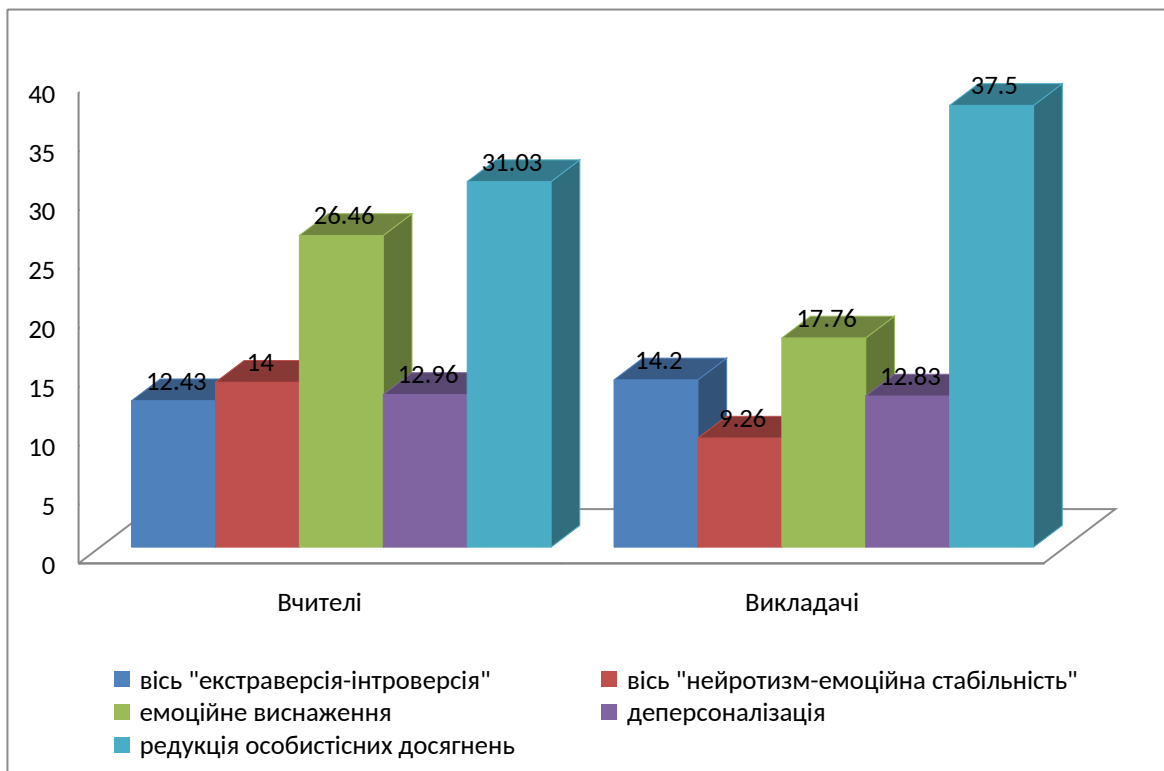


Рисунок 2.1 Середнє значення досліджуваних показників у групі вчителів та у групі викладачів (бали)

Варто зазначити, що показники емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень безпосередньо стосуються процесів професійної деформації педагогічних працівників, так як відображають динамічні процеси у структурі особистості. Зміни цих динамічних процесів обумовлюються впливом ситуації трудової діяльності, у якій знаходиться педагогічний працівник. Натомість, показники нейротизму та екстраверсії-інтроверсії відображають сталі характеристики особистості, які формуються тривалий час у процесі індивідуального розвитку особистості та мають навіть генетичну обумовленість. Ці показники навряд суттєво можуть змінюватися під впливом ситуації трудової діяльності, проте вони можуть обумовлювати певні поведінкові, емоційні, чи когнітивні реакції індивіда у процесі виконання робочих обов'язків.

Результати обробки отриманих даних із застосуванням t-критерію Ст'юдента вказують на наявність статистично значущих відмінностей між групами вчителів і викладачів за деякими досліджуваними показниками (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Результати застосування критерію Ст'юдента для порівняння досліджуваних показників між вчителями та викладачами

Досліджуваний показник	Вчителі ЗЗСО, $\bar{X} \pm m$	Викладачі ЗВО, $\bar{X} \pm m$	t-Ст'юдента	P
емоційне виснаження	26,46±1,25	17,76±1,12	5.16	p≤0,05
деперсоналізація	12,96±0,72	12,83±0,95	0.11	p≤0,05
редукція особистісних досягнень	31,03±1,16	37,50±0,94	-4.30	p≤0,05

Примітка: зеленим кольором виділені статистично достовірні відмінності між групами.

Цей метод дозволив перевірити гіпотези щодо відмінностей середніх значень, підтвердивши або спростувавши їх. Нульова гіпотеза передбачала, що між групами дослідження відсутні статистично достовірні відмінності за

показниками емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Альтернативна гіпотеза передбачала наявність статистично достовірних відмінностей між групами за досліджуваними показниками.

Для показника емоційного виснаження різниця між групами виявилася статистично достовірною. Це підтверджує припущення про те, що вчителі демонструють значно вищий рівень емоційного виснаження, ніж викладачі. Отримані результати демонструють різницю в інтенсивності професійного стресу між цими двома групами.

Для показника деперсоналізації застосування критерію Ст'юдента не виявило статистично достовірних відмінностей між групами дослідження. Це вказує на те, що як вчителі, так і викладачі демонструють схожий рівень розвитку цього компонента професійного вигорання. Відсутність відмінностей вказує на схожі тенденції до емоційного відсторонення у вчителів та викладачів у процесі трудової діяльності.

За показником редукції особистісних досягнень різниця між групами є статистично достовірною. Викладачі мають вищий рівень редукції особистісних досягнень, що може бути зумовлено високими вимогами до результативності їхньої професійної діяльності. Цей результат підкреслює специфіку впливу професійного середовища на різні групи.

Також було здійснено кореляційний аналіз із використанням критерію Пірсона. Для цього необхідно було встановити характер розподілу отриманих даних. Для вирішення цього проміжного завдання було застосовано тест Шапіро-Уїлка. За результатами його використання було встановлено що дані мають нормальний розподіл (таблиці 2.3 та 2.4).

Таблиця 2.3.

Характер розподілу емпіричних даних по групі вчителів

Досліджуваний показник	W-значення	P-значення	Рівень значущості P	Характер розподілу даних
Вісь «екстраверсія-інтроверсія»	0,951	0,179	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл
вісь «нейротизм-емоційна стабільність»	0.960	0.320	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл
емоційне виснаження	0.957	0.259	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл
Деперсоналізація	0.923	0.032	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл (недостовірно)
Редукція особистісних досягнень	0.967	0.480	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл

З міркувань чесності варто зазначити, що достовірність нормального розподілу даних підтверджена лише у групі вчителів (окрім показника деперсоналізації). У групі викладачів нормальний характер розподілу даних установленний, але недостовірно.

Таблиця 2.4

Характер розподілу емпіричних даних по групі викладачів

Досліджуваний показник	W-значення	P-значення	Рівень значущості P	Характер розподілу даних
Вісь «екстраверсія-інтроверсія»	0.929	0.048	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл (недостовірно)
вісь «нейротизм-емоційна стабільність»	0.908	0.013	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл (недостовірно)
емоційне виснаження	0.879	0.002	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл (недостовірно)
Деперсоналізація	0.870	0.001	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл (недостовірно)
Редукція особистісних досягнень	0.799	0.00006	$p \geq 0,05$	Нормальний розподіл (недостовірно)

У силу того, що емпіричні дані розподілені нормально було застосовано коефіцієнт Пірсона для установлення кореляційних взаємозв'язків між показниками екстраверсії-інтроверсії, нейротизму-емоційної стабільності та

показниками емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Результати наведені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Кореляційні зв'язки між показниками тесту Айзенка та показниками опитувальника Маслач-Джексон на основі застосування коефіцієнту Пірсона

Досліджувані показники	Група вчителів	Група викладачів	r
Вісь «екстраверсія-інтроверсія» та емоційне виснаження	-0.20	0.05	$r \geq 0,05$
Вісь «екстраверсія-інтроверсія» та деперсоналізація	-0.03	0.13	$r \geq 0,05$
Вісь «екстраверсія-інтроверсія» та редукція особистісних досягнень	0.30	-0.45	$r \geq 0,05$
вісь «нейротизм-емоційна стабільність» та емоційне виснаження	0.65	0.86	$r \geq 0,05$
вісь «нейротизм-емоційна стабільність» та деперсоналізація	0.26	-0.10	$r \geq 0,05$
вісь «нейротизм-емоційна стабільність» та редукція особистісних досягнень	-0.38	-0.06	$r \geq 0,05$

Достовірно встановлено позитивний кореляційний зв'язок між показниками осі «нейротизм – емоційна стабільність» та емоційного виснаження як у групі вчителів, так і в групі викладачів. Таким чином, можна стверджувати, що високий рівень нейротизму може обумовлювати більш швидке та інтенсивне емоційне виснаження. У групі вчителів достовірно встановлений негативний кореляційний зв'язок між показниками осі «нейротизм-емоційна стабільність» та редукція особистих досягнень. Це дозволяє стверджувати, що у більш емоційно стабільних вчителів професійна деформація особистості може проявлятися через знецінення власних досягнень та, як наслідок, зменшенні інтересу до професійної діяльності. У групі

викладачів достовірно установлений негативний кореляційний зв'язок між показниками осі «екстраверсії-інтроверсії» та редукції особистісних досягнень. Таким чином, можна стверджувати, що у викладачів-інтровертів професійна деформація також проявляється через знецінення особистого вкладу в роботу.

Аналіз отриманих результатів констатуючого етапу дослідження дозволяє зробити наступний висновок. Професійна деформація особистості має різні прояви у досліджуваних групах педагогічних працівників, які зумовлені специфікою їхньої діяльності, характером взаємодії у професійному середовищі та вимогами до їхніх професійних ролей.

У групі вчителів домінують емоційне виснаження та нейротизм, що свідчить про їхню підвищену емоційну залученість у професійні відносини та високу інтенсивність міжособистісної взаємодії. Високий рівень емоційного виснаження може бути пов'язаний із постійним тиском, що обумовлюється необхідністю відповідати високим соціальним очікуванням з боку учнів, їхніх батьків та адміністрації. Вищий рівень нейротизму вказує на більшу емоційну нестабільність у вибірці, що може виявитися фактором зниження стійкості до стресових ситуацій. Ці аспекти професійної діяльності вчителів можуть провокувати розвиток емоційного вигорання.

У викладачів зафіксовано виразнішу редукцію особистісних досягнень, що може вказувати на зниження суб'єктивної задоволеності своєю професійною реалізацією. Припускається, що така ситуація бути зумовлена високими вимогами до академічних результатів викладацької та наукової діяльності, що створює додатковий професійний тиск. Більша схильність до екстраверсії серед учасників групи викладачів вказує на необхідність активної взаємодії з великою аудиторією студентів. Це може провокувати значне емоційне навантаження. Рівень деперсоналізації у педагогів обох категорій виявився приблизно однаковим, що вказує на спільну тенденцію до емоційного відсторонення як захисного механізму в умовах хронічного професійного стресу.

Таким чином, у вчителів професійна деформація особистості проявляється переважно у формі емоційного виснаження та підвищеної емоційної вразливості, тоді як у викладачів — у вигляді зниження суб'єктивної оцінки професійних досягнень на тлі підвищеного навантаження та специфіки їхньої ролі в освітньому середовищі. Результати дослідження вказують на необхідність розробки диференційованих підходів до профілактики професійного вигорання та підтримки психологічного благополуччя обох груп, з урахуванням їхніх унікальних особливостей професійної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

У якості проміжного висновку необхідно зазначити наступне. У другому розділі роботи була спроба здійснити глибокий аналіз емпіричних методів дослідження професійної деформації педагогічних працівників середньої та вищої освіти. Обґрунтовано доцільність використання методик ЕРІ Айзенка та Маслач-Джексона для виявлення емоційного вигорання, нейротизму та інших важливих характеристик особистості педагогів. Припускається, що застосування цих тестових методик забезпечує валідний і надійний збір даних, дозволяючи отримати кількісні показники для аналізу професійної деформації.

Детально розглянуто використання описової статистики, зокрема визначення середнього арифметичного, стандартного відхилення, коефіцієнту варіації та медіани, що дозволяє глибоко проаналізувати отримані дані. Підкреслено важливість параметричних і непараметричних методів, таких як *t*-критерій Стьюдента для оцінки статистичної значущості відмінностей між групами педагогів. Кореляційний аналіз, запропонований для використання, дозволяє оцінити взаємозв'язки між особистісними характеристиками та проявами професійного вигорання.

На основі результатів констатуючої частини дослідження встановлено суттєві відмінності у проявах професійної деформації між групами вчителів і викладачів. Зокрема, виявлено, що у вчителів більш виражене емоційне

виснаження, а у викладачів – редукція особистісних досягнень, які можуть бути наслідком їхньої інтенсивної міжособистісної взаємодії та високих емоційних вимог професійної діяльності. Викладачі, у свою чергу, демонструють вищий рівень редукції особистісних досягнень, що пов'язано із підвищеним тиском на результати їхньої діяльності, який супроводжується необхідністю поєднувати викладання та наукову роботу. Рівень деперсоналізації залишається схожим у обох груп, що свідчить про спільну тенденцію до емоційного відсторонення як захисного механізму. Крім того, зафіксовано негативну кореляцію між показниками нейротизму та редукції особистих досягнень у групі вчителів та показниками екстраверсії та редукції особистих досягнень у групі викладачів. А також позитивну кореляцію між показником нейротизму та показником емоційного напруження.

Результати дослідження підкреслюють наявність певних відмінностей у природі професійної деформації педагогів середньої та вищої освіти, що зумовлює необхідність розробки диференційованих підходів до профілактики професійного вигорання та підтримки психологічного благополуччя для кожної групи.

РОЗДІЛ III. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

3.1 Обґрунтування тренінгової програми корекції професійної деформації та профілактичних практичних рекомендацій

Для розробки та апробації тренінгової програми корекції професійної деформації особистості було прийнято рішення залучити групу вчителів закладу загальної середньої освіти. Обстежена раніше (у процесі виконання констатуючого етапу) група вчителів була розподілена на дві окремі групи: контрольну (15 осіб) та експериментальну (15 осіб). З експериментальною групою передбачалося провести цикл тренінгових занять з метою корекції професійної деформації. Також учасникам цієї групи були надані практичні рекомендації для профілактики професійної деформації. Адміністрації закладу освіти, де працювали учасники експериментальної групи також були надані рекомендації для профілактики професійної деформації педагогів (розроблені спеціально для адміністраторів). З учасниками контрольної групи проводити такі заходи не передбачалося.

Розроблена тренінгові програма корекції професійної деформації особистості педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти розрахована на 6 тижнів, із періодичністю занять 1 раз на тиждень. Тривалість кожного заняття – до 2,5 годин. Програма була розроблена на основі доступних джерел[9,10,22].

Розроблена тренінгові програма базується на матеріалах із наведених джерел. Припускається, що високу ефективність даної програми забезпечить реалізація комплексного підходу до корекції професійної деформації. Включення рефлексивних вправ, технік саморегуляції, методів відновлення енергії та розвитку професійної мотивації сприятиме зниженню рівня емоційного вигорання. Практичні завдання та групова взаємодія дають можливість учасникам переосмислити своє ставлення до професії, підвищити

власну стійкість до стресу, розвинути навички комунікації та знайти ресурси для підтримки в колективі. Завдяки поєднанню теоретичних знань і практичних вправ припускається, що програма забезпечує як короткострокові, так і довгострокові результати у покращенні професійного та особистісного стану педагогів. Далі представлений опис тренінгової програми корекції по кожному тижню.

Тиждень 1: Вступна сесія. Усвідомлення професійної деформації

Мета: Ознайомити учасників із поняттям професійної деформації, її проявами та наслідками.

Вправа «Коло очікувань»: Учасники створюють малюнок у формі кола, заповнюючи його очікуваннями від тренінгу. Коло ділиться на сектори: «Що хочу дізнатися», «Чого прагну навчитися», «Які зміни очікую». Це допомагає налаштувати учасників на рефлексію [10, с. 10].

Міні-лекція: Ознайомлення з поняттям професійної деформації, її симптомами та впливом на особистість і професію [10, с. 6].

Вправа «Мій професійний шлях»: Учасники малюють лінію свого професійного розвитку, зазначаючи на ній ключові події та моменти, які сприяли позитивним чи негативним змінам у професійній діяльності. Після аналізу вони презентують свої висновки групі.

Рефлексія: учасники діляться враженням від першого заняття.

Тиждень 2: Управління емоціями та стресом

Мета: Навчити учасників технік емоційної регуляції.

Дихальні техніки: Учасники освоюють практику «глибокого дихання по квадрату»: вдих на 4 секунди, затримка дихання на 4 секунди, видих на 4 секунди, пауза на 4 секунди. Це сприяє зниженню рівня стресу [9, с. 39].

Вправа «Моє емоційне колесо»: Учасники малюють коло, розділене на сектори, кожен із яких відповідає емоції (радість, сум, гнів, страх тощо). Вони оцінюють, як часто відчують ці емоції у професійній діяльності, і шукають шляхи збалансування емоційного стану.

План зниження стресу: Учасники визначають основні стресори своєї професійної діяльності та пропонують конкретні дії для їх усунення.

Рефлексія: учасники обговорюють користь методик (чи відсутність користі).

Тиждень 3: Деперсоналізація та мотивація

Мета: Відновити почуття значущості професії, підвищити внутрішню мотивацію.

Вправа «Мої цінності як педагога»: Учасники визначають 5 основних цінностей, які пов'язані з їхньою роботою. Потім вони обговорюють із групою, як ці цінності впливають на їхнє ставлення до професії [22 с. 60].

Групова дискусія «Як зберегти позитивне ставлення до професії»: Учасники діляться ідеями та практиками, які допомагають їм відчувати гордість за свою професію.

Практика «День професійної гордості»: Кожен учасник пише коротку історію про найбільш успішний або радісний випадок у кар'єрі, що зміцнив їхню віру у важливість педагогічної роботи.

Рефлексія: учасники підсумовують результат заняття

Тиждень 4: Саморегуляція та енергоменеджмент

Мета: Навчити ефективних методів відновлення енергії.

Медитація усвідомленості: Учасники виконують вправу «Фокус на диханні», щоб навчитися концентруватися на моменті «тут і зараз» [22, с. 164].

Вправа «Баланс енергії»: Учасники аналізують свої дії протягом робочого дня, розподіляючи їх на «енергоємні» та «відновлювальні», і створюють план збалансування.

Тайм-менеджмент: Учасникам пропонуються поради щодо ефективного розподілу робочого часу, які допомагають уникнути перевантаження.

Рефлексія: учасники діляться враженнями від заняття

Тиждень 5: Комунікація та підтримка

Мета: Розвинути навички ефективної комунікації.

Рольова гра «Активне слухання»: Учасники попарно виконують роль слухача та оповідача, тренуючи навички активного слухання [10, с. 120].

Вправа «Групова підтримка»: Кожен учасник отримує від групи короткий позитивний відгук про свої професійні якості. Це сприяє підвищенню впевненості та зниженню рівня деперсоналізації.

Обговорення підтримки колег: Учасники аналізують, як взаємодія з колегами може сприяти зниженню професійного вигорання.

Рефлексія: учасники діляться своїми висновками стосовно значення цього заняття у розвитку комунікації та підтримки

Тиждень 6: Підсумки та план дій

Мета: Закріпити знання та навички.

Вправа «Мій особистий план дій»: Учасники формулюють власні кроки для профілактики професійної деформації.

Рефлексія: Учасники діляться своїми враженнями та результатами участі у програмі.

Ритуал завершення «Дерево підтримки»: Група разом створює малюнок дерева, де кожна гілка символізує внесок кожного учасника у взаємну підтримку.

На основі згаданих вище матеріалів були розроблені практичні рекомендації для профілактики професійної деформації особистості. Рекомендації адресовані педагогічним працівникам. Вони включають наступні положення:

- Регулярна саморефлексія та моніторинг емоційного стану. Наприклад, ведення особистого щоденника рефлексії дозволяє усвідомити свій емоційний стан та основні стресогенні чинники професійної діяльності. Важливо фіксувати події, які спричиняють дистрес або ж задоволення, для подальшого аналізу та корекції власної поведінки.
- Розвиток навичок емоційної регуляції. Спробуйте регулярно практикувати техніки стрес-менеджменту, такі як дихальні вправи (наприклад, дихання по квадрату), прогресивну м'язову релаксацію або

медитацію. Це дозволяє знижувати рівень нервової напруги та запобігати емоційному вигоранню.

- Збереження балансу між роботою та особистим життям. Спробуйте установити чіткі часові межі для роботи, запобігайте перенесенню професійних обов'язків у домашнє середовище. Регулярно плануйте час для відпочинку, спілкування з родиною та хобі, що допомагають відновлювати енергію.
- Розвиток професійних навичок та самоосвіта. Беріть Спробуйте частіше брати участь у тренінгах, семінарах і вебінарах для розширення професійних компетенцій. Можливо, це дозволить знизити відчуття професійної рутини та підвищити мотивацію до роботи.
- Формування позитивного ставлення до професії. Створіть «бібліотеку професійних досягнень» — збирайте листи подяки, записи про успішні випадки з вашої кар'єри. Це допомагає підтримувати почуття професійної гідності.
- Підтримка фізичного здоров'я. Пам'ятайте, що регулярна фізична активність, збалансоване харчування та дотримання режиму сну сприяють зміцненню ресурсів організму та підвищують стійкість до стресу.
- Залучення до підтримки колег. Створіть середовище взаємної підтримки в колективі. Регулярні зустрічі з обговоренням професійних викликів і успіхів сприяють емоційному розвантаженню та покращують атмосферу в колективі.
- Робота з психологом або коучем. Не соромтеся звертатися за консультаціями до шкільного психолога або спеціаліста з емоційної регуляції. Можливо саме це допоможе вирішити накопичені емоційні труднощі та сформуванати оптимальне ставлення до професійної діяльності.
- Участь у арт-терапевтичних практиках. Спробуйте для себе арт-терапію у якості інструменту зниження рівня стресу. Це може бути малювання,

музична терапія чи створення мандал, які сприяють емоційному розвантаженню та самовираженню.

- Розвиток навичок позитивного мислення. Спробуйте зосередити більшу увагу на позитивних аспектах своєї професії, створіть список досягнень за день, щоб закріплювати почуття задоволення від роботи. Це сприяє підтримці мотивації та зниженню негативного впливу професійного стресу.

Також на основі використаних джерел були розроблені практичні рекомендації по профілактиці професійної деформації педагогічних працівників, що адресовані адміністрації закладу. Ці рекомендації включають наступні пункти:

- Забезпечення сприятливих умов праці. Адміністрації необхідно створити належні умови професійної діяльності для педагогів. Це включає раціональне планування розкладу уроків, уникнення перевантаження вчителів зайвими обов'язками та створення фізично комфортного середовища в закладі освіти.
- Організація регулярних тренінгів та семінарів. Запровадження постійних корисних програм підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток навичок стресостійкості, тайм-менеджменту, ефективної комунікації та мотивації діяльності, допомагає педагогам краще займатися професійною діяльністю.
- Запровадження системи наставництва. Для молодих педагогів доцільно організувати програми наставництва, за якими досвідчені колеги допоможуть адаптуватися до умов діяльності у закладі освіти. Це сприяє формуванню стійкого позитивного ставлення до роботи.
- Створення можливостей для психологічної підтримки. Адміністрація має забезпечити доступ до консультацій шкільного психолога або залучати зовнішніх експертів з метою проведення сесій психологічної підтримки учительського колективу. Це сприяє попередженню емоційного вигорання.

- Організація неформальних заходів. Заходи неформального характеру, такі як тимблдінг, колективні святкування чи творчі майстер-класи, сприяють покращенню психологічного клімату в колективі, зниженню рівня стресу та формуванню почуття єдності серед педагогів.
- Розвиток культури підтримки та визнання. Адміністрація має запроваджувати практики визнання колективних чи індивідуальних досягнень вчителів. До прикладу - нагородження за високу професійну майстерність, певні досягнення у роботі. Це зміцнює мотивацію та почуття значущості педагогічної роботи.
- Моніторинг емоційного стану педагогічного колективу. Регулярне проведення опитувань, анкетувань чи психологічних діагностик дозволяє відслідковувати рівень професійного вигорання. Це дозволить своєчасно реагувати на актуальні потреби вчителів.
- Оптимізація організації навчального процесу. Важливо брати до уваги емоційне та фізичне навантаження педагогів під час планування розкладу уроків та інших заходів. Рекомендовано створити гнучкий графік, щоб не допускати перенавантаження.
- Розвиток професійної культури колективу. Адміністрація має сприяти формуванню культури взаємної підтримки серед педагогічних працівників. Це передбачає активне спілкування, обмін досвідом та конструктивне вирішення конфліктних ситуацій у колективі.
- Запровадження арт-терапевтичних і рекреаційних заходів. Організуйте заходи, спрямовані на емоційне розвантаження працівників. До прикладу: майстер-класи з малювання, хореографічні заходи або виїзди на природу. Це допомагає знижувати дистрес та відновлювати емоційний ресурс.
- Підвищення якості комунікації з педагогами. Адміністрація має надавати можливість педагогам відкрито висловлювати свої актуальні проблеми, ідеї та побажання. Це допомагає знижувати напругу, знімати бар'єри спілкування та сприяє ефективній комунікації у колективі.

- Підтримка інноваційних ініціатив. Заохочуйте педагогів до впровадження інноваційних методів навчання чи проектів, що сприяють підвищенню їхньої зацікавленості у професійній діяльності.

У підсумку, рекомендації для педагогів та адміністраторів сприяють зміцненню психологічного благополуччя педагогів, підвищенню їхньої професійної ефективності та зниженню ризику професійної деформації. Комплексний підхід до впровадження індивідуальних та організаційних заходів забезпечує довготривалий позитивний ефект для всіх учасників освітнього процесу.

3.2 Аналіз результатів формуючого етапу експериментального дослідження

Формуючий етап експерименту був спрямований на оцінку змін у рівнях професійної деформації педагогів після проходження тренінгової програми корекції. Для його проведення було організовано дві групи дослідження – контрольну та експериментальну. Формування цих груп було здійснено шляхом розподілу вибірки вчителів, які приймали участь у дослідженні на етапі констатувального експерименту. Розмір контрольної групи становив 15 осіб, розмір експериментальної групи – також 15 осіб. Розподіл здійснювався таким чином, щоб на початок формуючого експерименту обидві групи дослідження мали приблизно однакові середні значення по емоційному виснаженню, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Учасники контрольної групи не піддавалися цілеспрямованому впливу тих, чи інших методів психологічної корекції. Натомість, з учасниками експериментальної групи проводився цикл сесій у рамках описаної вище тренінгової програми корекції. Після завершення цієї програми був здійснений повторний зріз даних за методикою Маслач-Джексон.

Аналіз описової статистики продемонстрував суттєві відмінності між контрольною групою (вчителі, які не брали участі у програмі) та

експериментальною групою (вчителі, які пройшли тренінг), що дозволяє оцінити вплив програми на ключові показники професійного вигорання.

Для показника емоційного виснаження у контрольній групі середнє значення залишилося високим, демонструючи тенденцію до незначного зростання після завершення експерименту. Це свідчить про те, що без корекційного втручання вчителі продовжували відчувати високий рівень виснаження, викликаного професійною діяльністю. Стандартне відхилення залишилося значним, що вказує на високу варіативність рівнів емоційного виснаження серед учасників контрольної групи. Медіана підтверджує високий рівень цього показника, типовий для більшості педагогів у цій групі. У експериментальній групі середнє значення емоційного виснаження зменшилося після проходження тренінгової програми, що свідчить про позитивний вплив втручання. Зменшення стандартного відхилення свідчить про стабільність і узгодженість позитивних змін серед учасників. Медіана після втручання також знизилася, підтверджуючи зменшення рівня виснаження для більшості учасників. Рівень деперсоналізації у контрольній групі зріс, що свідчить про погіршення емоційного стану педагогів, які не проходили корекційну програму. Середнє значення цього показника вказує на збільшення тенденції до відчуження від своєї професійної ролі та учнів. Стандартне відхилення залишилося незмінним, що свідчить про стабільність розподілу даних у цій групі. У експериментальній групі середнє значення деперсоналізації суттєво знизилася після втручання. Це свідчить про те, що тренінг сприяв зменшенню емоційного відсторонення у більшості учасників. Зменшення стандартного відхилення вказує на узгодженість змін у групі. Для показника редукції особистісних досягнень у контрольній групі спостерігалася зростання середнього значення, що свідчить про погіршення суб'єктивної оцінки педагогами власної професійної успішності. Медіана цього показника вказує на те, що у більшості педагогів контрольної групи знизилася впевненість у своїх досягненнях. У експериментальній групі середнє значення цього показника зменшилося після проходження програми, що вказує на підвищення

впевненості педагогів у своїй професійній компетентності. Стандартне відхилення знизилося, що свідчить про зменшення варіативності між учасниками групи. Описані дані представлені на малюнку 3.1. Детально зібрані дані наведені у таблиці 3.1 та таблиці 3.2 (додаток Б).

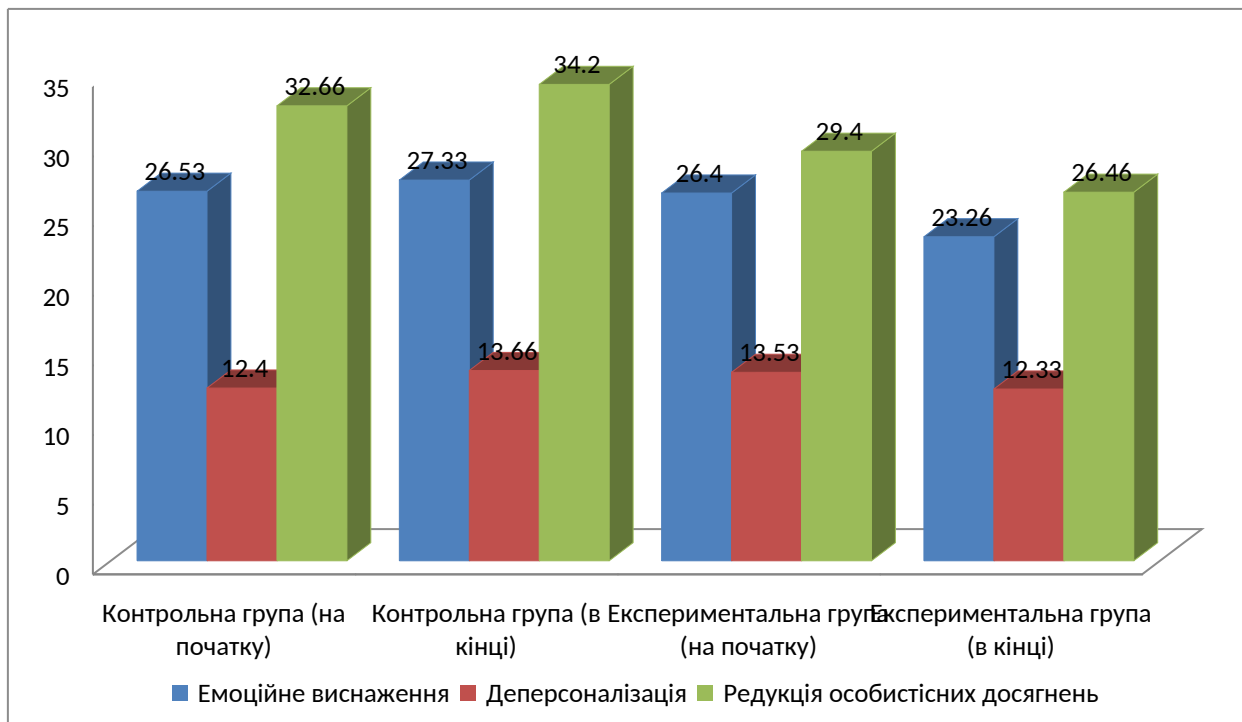


Рисунок 3.1 Порівняння контрольної та експериментальної груп за досліджуваними показниками до та після експерименту

Таким чином, описова статистика демонструє, що контрольна група, яка не проходила тренінгову програму, не зазнала позитивних змін у рівнях професійного вигорання, і в деяких випадках спостерігалися негативні тенденції, такі як зростання рівня деперсоналізації та зниження суб'єктивної оцінки професійних досягнень. У той же час, експериментальна група показала суттєві позитивні зміни в усіх трьох показниках. Зменшення рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та покращення суб'єктивної оцінки професійних досягнень підтверджують ефективність тренінгової програми корекції. Статистичні показники, такі як стандартне відхилення та медіана, підтверджують стабільність і узгодженість цих змін у групі. Це свідчить про доцільність застосування таких програм для запобігання професійній деформації педагогів та підвищення їхньої психологічної стійкості.

Аналіз результатів формуючого етапу експерименту з використанням критерію Ст'юдента дозволив оцінити статистично достовірні зміни у рівнях професійного вигорання в контрольній та експериментальній групах. Цей метод виявив як зміни у кожній групі до і після втручання, так і відмінності між групами після експерименту.

Так, у контрольній групі рівень емоційного виснаження залишився стабільно високим і не зазнав статистично значущих змін. Це свідчить про те, що без корекційного втручання вчителі продовжували відчувати значне емоційне навантаження. Водночас у експериментальній групі, яка пройшла тренінгову програму, спостерігалось статистично значуще зниження рівня емоційного виснаження, що підтверджує позитивний вплив програми. Порівняння між групами після експерименту показало, що учасники експериментальної групи мали достовірно нижчий рівень виснаження порівняно з контрольною групою.

Рівень деперсоналізації у контрольній групі зріс, що є свідченням погіршення емоційного стану педагогів, які не брали участь у програмі. У експериментальній групі, навпаки, відбулося значне зниження цього показника, що свідчить про зменшення емоційного відсторонення від професійної діяльності. Проте, порівняння рівня деперсоналізації між групами після експерименту не виявило статистично значущих відмінностей, хоча позитивна динаміка в експериментальній групі була очевидною.

Рівень редукції особистісних досягнень у контрольній групі продемонстрував тенденцію до погіршення, хоча ці зміни не були статистично значущими. Це свідчить про зниження впевненості педагогів у своїх професійних досягненнях у відсутності корекційного втручання.

Таблиця 3.3

Обробка результатів формуючого експерименту з використанням критерію Ст'юдента для залежних вибірок.

Досліджуваний показник	Контрольна група	Експериментальна група

	X±m до експ.	X±m після експ.	t- Ст'юд.	P	X±m до експ.	X±m після експ.	t- Ст'юд.	P
емоційне виснаження	26.53± 1,57	27.33± 1,33	-1.26	p≤0,05	26.4± 2,00	23.26± 1,39	3.13	p≤0,05
деперсоналіз.	12.4± 1,02	13.66± 0,84	-2.09	p≤0,05	13.53± 1,02	12.33± 0,98	2.16	p≤0,05
редукція особистісних досягнень	32.66± 1,48	34.20± 1,28	-1.60	p≤0,05	29.40± 1,73	26.46± 1,42	2.84	p≤0,05

Примітка: зеленим кольором виділені статистично достовірні зміни

У експериментальній групі спостерігалось значне зниження цього показника, що вказує на підвищення суб'єктивної оцінки власної професійної успішності після проходження програми. Порівняння між групами після експерименту показало значно кращі результати у експериментальній групі.

Таблиця 3.4

**Обробка результатів формуючого експерименту
з використанням критерію Ст'юдента для незалежних вибірок**

Досліджуваний показник	До проходження програми корекції				Після проходження програми корекції			
	Контр. X±m	Експ. X±m	t- Ст'юд.	P	Контр. X±m	Експ. X±m	t- Ст'юд.	P
емоційне виснаження	26.53± 1,57	26.4± 2,00	0.05	p≤0,05	27.33± 1,33	23.26± 1,39	2.10	p≤0,05
деперсоналіз.	12.4± 1,02	13.53± 1,02	-0.78	p≤0,05	13.66± 0,84	12.33± 0,98	1.02	p≤0,05
редукція особистісних досягнень	32.66± 1,48	29.40± 1,73	1.42	p≤0,05	34.20± 1,28	26.46± 1,42	4.03	p≤0,05

Примітка: зеленим кольором виділені статистично достовірні зміни

Загалом, результати аналізу з використанням критерію Ст'юдента підтвердили ефективність тренінгової програми корекції професійної деформації. Учасники експериментальної групи продемонстрували суттєве покращення у рівнях емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень, тоді як у контрольній групі не відбулося жодних

позитивних змін, а в окремих випадках спостерігалось навіть погіршення. Виявлені статистично значущі відмінності між групами після експерименту підкреслюють важливість і ефективність застосування корекційних заходів для запобігання професійній деформації педагогів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III

Третій розділ магістерської роботи включало опис формуючий етап експерименту із запровадженням корекційної тренінгової програми. Аналіз отриманих даних дозволив зробити наступні висновки. Результати показали, що впровадження шеститижневої тренінгової програми корекції професійної деформації дало позитивні результати. В експериментальній групі спостерігалось значне зниження рівнів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Учасники, які пройшли програму, продемонстрували підвищення емоційної стійкості та мотивації до професійної діяльності. Контрольна група, яка не брала участі у програмі, продемонструвала збереження або навіть погіршення рівнів професійної деформації, що свідчить про важливість активного втручання у процеси профілактики та корекції. Відмінності між контрольними та експериментальними групами після завершення формуючого етапу були статистично значущими, що підтверджує результативність тренінгової програми.

Описова статистика засвідчила стабільність та узгодженість отриманих результатів. Стандартизація методик забезпечила валідність і надійність даних. Зниження варіативності в експериментальній групі після втручання вказує на успішну адаптацію педагогів до корекційних заходів. Використання критерію Ст'юдента підтвердило статистично значущі покращення у рівнях емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень, що свідчить про ефективність програми.

Розроблена тренінгова програма складалася з шести тематичних занять, кожне з яких мало свою специфічну мету та завдання. На першому занятті педагоги ознайомилися з поняттям професійної деформації, її проявами та наслідками, а також проводили рефлексію власного професійного досвіду. Друге заняття було присвячене технікам управління емоціями та стресом, включаючи дихальні вправи та побудову індивідуальних планів зниження стресу. Третє заняття допомагало учасникам відновлювати професійну мотивацію через аналіз цінностей і досягнень у професійній діяльності. Четверте заняття спрямовувалося на розвиток навичок саморегуляції та управління енергією, включаючи практики майндфулнес і планування часу. П'яте заняття було орієнтоване на покращення комунікації та групової підтримки, що включало рольові ігри та вправи на активне слухання. Останнє заняття мало на меті закріпити знання та створити особисті плани дій для подолання професійної деформації. Крім того, були розроблені практичні рекомендації, які дозволяють здійснювати профілактику професійної деформації особистості вчителів.

Результати підтвердили, що впровадження тренінгової програми корекції є доцільним і сприяє зниженню професійного вигорання, покращенню емоційного стану педагогів, підвищенню їхньої професійної мотивації та загальної психологічної стійкості. Запропонована програма може стати ефективним інструментом для інтеграції в систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

ВИСНОВКИ

За результатами виконаної магістерської роботи важливо окреслити наступні висновки:

1. Аналіз наукової літератури показав, що професійна деформація є складним багатофакторним явищем, яке включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. Основними причинами цього процесу є висока емоційна напруга, значне психологічне навантаження, постійна взаємодія з учасниками освітнього процесу, відсутність належної підтримки та нестача інструментів для саморегуляції. Було визначено, що ефективна профілактика та корекція професійної деформації вимагають комплексного підходу, що враховує індивідуальні та професійні особливості педагогів.
2. Емпіричний аналіз виявив, що вчителі закладів загальної середньої освіти мають вищі рівні емоційного виснаження та деперсоналізації порівняно з викладачами закладів вищої освіти. Основними проявами професійної деформації у вчителів є хронічна втома, емоційна відстороненість від учнів та зниження відчуття професійної успішності. У викладачів вищої школи ці прояви менш виражені, але також потребують уваги. Зафіксовано негативну кореляцію між показниками нейротизму та редукції особистих досягнень у групі вчителів та показниками екстраверсії та редукції особистих досягнень у групі викладачів. А також позитивну кореляцію між показником нейротизму та показником емоційного напруження. Отримані результати підтвердили актуальність розробки програм психологічної корекції, які враховують специфіку професійної діяльності педагогів.
3. На основі аналізу проблематики було створено тренінгову програму, що складалася з шести тематичних занять, спрямованих на зниження рівня професійної деформації. Програма включала техніки саморефлексії, управління емоціями, відновлення мотивації, розвиток комунікаційних навичок та покращення емоційної стійкості. Апробація програми показала її практичну ефективність у роботі з педагогами. Учасники тренінгу продемонстрували зниження рівня

емоційного виснаження та деперсоналізації, а також підвищення суб'єктивної оцінки професійних досягнень.

4. Результати формуючого етапу експерименту засвідчили, що впровадження тренінгової програми значно покращило психологічний стан педагогів експериментальної групи порівняно з контрольною. Зниження рівнів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень у експериментальній групі підтвердили ефективність розробленої програми. Статистичний аналіз, зокрема критерій Ст'юдента, виявив значущі відмінності між показниками двох груп, що вказує на результативність корекційного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Akhmetova G., Mynbayeva A., Mukasheva A. Stereotypes in the professional activity of teachers. Procedia - social and behavioral sciences. 2015. Vol. 171.

- P. 771–775. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.190> (date of access: 08.12.2024).
2. Astrem'skaya I. Professional deformation of doctors: features, causes, consequences. *Правничий вісник університету «КРОК»*. 2018. No. 33. P. 170–175.
 3. Hlavatska O. Особливості професійного вигорання соціальних працівників. *Social work and education*. 2017. Т. 4, № 2. С. 46–62.
 4. Mekhed O., Ryabchenko S., Gariga M. Main components of socio-pedagogical activity of teacher of biology and fundamentals of health. *The sources of pedagogical skills*. 2021. No. 27. P. 176–180.
 5. Mitina S. The factors of emotional burnout of the teacher of the higher educational institution. *Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation*. 2017. URL: <https://doi.org/10.26697/9789669726094.2017.34> (date of access: 10.12.2024).
 6. Modern directions for prevention of destructive influence of teacher professional deformation / O. V. Stukalova et al. *Humanities & social sciences reviews*. 2019. Vol. 7, no. 5. P. 731–737. URL: <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7590> (date of access: 08.12.2024).
 7. Peculiarities of professional deformation of instructor-officers of higher educational institutions. *Journal for educators, teachers and trainers*. 2023. Vol. 14, no. 4. URL: <https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.04.014> (date of access: 08.12.2024).
 8. Virna Z. Professional deformations: tendencies, dynamics and risks of manifestation. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J, Paedagogia-Psychologia*. 2016. Vol. 28, no. 2. P. 123. URL: <https://doi.org/10.17951/j.2015.28.2.123> (date of access: 08.12.2024).
 9. Афанасьєва Н., Перелигіна Л. Теоретико-методологічні основи соціально психологічного тренінгу : навч. посіб. Харків : Нац. ун-т цивільн. зах. України, 2015. 251 с.

10. Балахтар В. В. Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція : Навч.-метод. посіб. Чернівці : Вижниц Вид-во «Черемош», 2015. 432 с.
11. Березовська Л. І. Теоретичні підходи до синдрому «професійного вигорання» вчителів. Зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. 2012. № 17.
12. Беляєва Е. Ф., Зубкова Л. М. Професійна деформація викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2010. № 24. С. 25–32.
13. Бондаренко Ю. А., Позняк О. С. Підвищення професійного рівня педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти у сфері інклюзивної освіти (з досвіду роботи). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. № 88. С. 33–37.
14. Бопко І. З. Особливості та проблеми наукової діяльності викладача університету. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України серія: педагогічні та психологічні науки*. 2014. № 3(72). С. 44–52.
15. Бочелюк В., Бочелюк В. Методика та організація наукових досліджень із психології : Навч. посіб. Київ : «Центр учб. літ.», 2008. 360 с.
16. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : Навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
17. Вербицька Л., Овдієнко І. Професійна деформація працівників медичних закладів: психологічний аспект. *Молодий вчений*. 2024. № 1 (125). С. 74–78. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-1-125-13> (дата звернення: 08.12.2024).
18. Главацька О. Професійне самовиховання як фактор профілактики професійної деформації соціальних працівників. *Social work and education*. 2020. Т. 7, № 1. С. 41–52.

- 19.Гринько В. О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. № 17. С. 166–173.
- 20.Давидова О. В. Специфіка педагогічної діяльності вчителя. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. № 15(28). С. 200–214.
- 21.Журат Ю. В. Майбутній педагог початкових класів як суб'єкт специфічної педагогічної діяльності. *Вісник житомирського державного університету*. 2011. № 59. С. 126–131.
- 22.Зливков В., Лукомська С. Теорія та практика психологічних тренінгів. : посібник. Київ- Ніжин: , : Вид. ПП Лисенко М.М. 209 с.
- 23.Карташова Л. А., Бахмат Н. В., Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. С. 193–205.
- 24.Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38–39. С. 43–50.
- 25.Кириченко В. Психологія праці та інженерна психологія : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 240 с.
- 26.Кісіль З. Р. Професійна деформація працівників органів внутрішніх справ України: історіографія та феноменологія. Науковий вісник львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. 2014. № 2. С. 33–44.
- 27.Кісіль З. Р., Кісіль Р.-В. В. Психоемоційна напруженість як детермінанта професійної деформації працівників Національної поліції України. *Соціально-правові студії*. 2021. № 3(13). С. 177–188.
- 28.Климчук В. Математичні методи у психології. навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей. Київ : Освіта України, 2009. 288 с.

29. Княжева І. А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. *Наука і освіта*. 2011. № 6. С. 166–173.
30. Корнієнко І., Воронова О. Статистичні методи у психології: курс лекцій з дисципліни для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності 053 Психологія ОС «Магістр». Мукачево : МДУ, 2019. 44 с.
31. Косигіна О. Профілактика професійних деформацій викладачів вищої школи. *Актуальні проблеми сучасної педагогіки: матеріали конференції*. 2017. С. 71–74.
32. Котова Н. Специфіка педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. № 53,. С. 21–26.
33. Кучеренко М. Особливості педагогічної етики у вищій школі. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки* : Зб. наук. матеріалів XXVI Міжнар. науково-практ. інтернет - конф., м. Вінниця, 21 січ. 2019 р. Вінниця, 2019. С. 51–55.
34. Лембрик І. С., Приймак Р. Ю. Синдром емоційного вигорання у викладача медичного вузу. *Лікарська справа*. 2018. № 0 (5). С. 180–186.
35. Лунячек В., Рубан Н. Компетентнісна модель працівника закладу загальної середньої освіти у сфері інтелектуальної власності. *New pedagogical thought*. 2019.
36. Малнацька О., Мирончук Н. Педагогічна майстерність викладача ВНЗ // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : Зб. наук. пр. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014.
37. Малхазов О. Р. Психологія праці : навч. посіб. Київ : «Центр учб. літ.», 2010. 208 с.
38. Марусинець М. Професійне вигорання та професійна деформація у педагогічній діяльності вчителя. *Міжнародний науковий вісник*. 2014. № 2 (9). С. 45–52.
39. Мітіна С. В. Комунікативна компетентність як одна зі складових педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу.

- Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : психологічні науки.* № 6(2). С. 59–63. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_6\(2\)__13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_6(2)__13).
40. Мітіна С. Навчально-методичні рекомендації до написання кваліфікаційних робіт: для здобувачів закладів вищої освіти спеціальності «Психологія». Київ : Вид-во ТНУ, 2024. 76 с.
41. Мітіна С.В. Попередження емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2018. Вип. 155.-С. 62-65. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_16.
42. Міщенко М. С. Агресія як професійна деформація особистості вчителя. *Zbornik prispevkov z medzinarodna vedecko-praktika konferencia «Inovacne vyskum v oblasti sociologie».* 2017. С. 106–109.
43. Моначин І., Грицаюк Ю. Особливості та практичне застосування психологічного тесту– опитувальника персональний інвентарій (ЕРІ) Г. Айзенка військовозобов'язаними. *Соціально-економічні проблеми і держава.* 2021. № 2. С. 171–176.
44. Мотуз Т. В. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. Т. 3, № 70. С. 85–88.
45. Нікітчук У. І. «Психологічне тестування» : Навч.-метод. посіб. Острого : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька акад.», 2015. 115 с.
46. Олійник М. Дослідження синдрому вигорання. КППТ- орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. Львів, 2021. 50 с.
47. Організаційно-педагогічні умови використання інформаційно-цифрового середовища закладу загальної середньої освіти / О. В. Овчарук та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання.*, 2023. Т. 95, № 3. С. 41–57.
48. Основи наукових досліджень : навч. посіб. для здобувачів ступеня магістра за освіт. програмами «Системи забезп. сп / уклад.: Г. Г. Стрелкова та ін. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 120 с.

49. Особистість: практичні засади вивчення. Том 2. Навчально- методичний посібник / Л. Бутузова та ін. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 330 с.
50. Особливості професійної деформації у працівників аварійно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія / Н. Оніщенко та ін. Харків : НУЦЗУ, КП "Міська друк.", 2012. 149 с.
51. Пахомов І. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчальний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
52. Ребрини А. А. Особливості професійно-педагогічної діяльності тренера-викладача з виду спорту та його професійно-важливі якості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2021. № 9 (140), С. 86–89.
53. Синєокий О. В. Індивідуальні умови професійної деформації особистості адвоката. *Форум права*. 2008. № 2. С. 425–431.
54. Смеречак Л. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи. *Молодь і ринок*. 2018. № 11 (166). С. 166–173.
55. Тимкова В. А. Інклюзивне освітнє середовище у вищій школі України. *Збірник наукових праць*. 2018. (1) 15. С. 99–102.
56. Туріщева Л. До питань про особливості особистості і педагогічної діяльності вчителя фізичної культури. *Physical education theory and methodology*. 2004. № 3. С. 4–6.
57. Удич З. І. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів* : Матеріали Міжнар. форум управл. діяльності, м. Тернопіль, 18–19 трав. 2019 р. Тернопіль, 2019. С. 273–278.

58. Фокша С. Освітнє середовище Нової української школи (базова середня освіта)». *Нова українська школа у базовій середній освіті: впевнені кроки Запорізької області*. 2022. С. 84–90.
59. Швець Т. Професійні компетентності вчителя-тьютора закладу загальної середньої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2023. № 2. С. 40–48.
60. Шеленкова Н., Беляєва Л. Проблема професійної деформації особистості вчителя. Теорія та практика психокорекції особистості. Електрон. зб. матер. II всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. умань, 27 жовт. 2022 р.), м. Умань, 22 жовт. 2022 р. С. 105–106.
61. Шостак І. В. Анкетування: методичні рекомендації щодо організації та проведення соціологічного дослідження : Метод. рек. Острог, 2021. 40 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

**Результати тестування за методикою ЕРІ Айзенка та опитувальником
Маслач-Джексон у групі вчителів**

№	Тест ЕРІ Г. Айзенка		Опитувальник професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон		
	вісь «екстраверсія-інтроверсія»	вісь «нейротизм-емоційна стабільність»	емоційне виснаження	деперсоналізація	редукція особистісних досягнень
1	7	18	31	13	32
2	15	19	31	18	23
3	9	8	25	14	24
4	13	21	26	14	29
5	10	11	21	8	37
6	18	16	28	13	36
7	7	11	26	13	25
8	11	5	21	17	36
9	21	19	32	9	33
10	16	7	16	4	34
11	14	12	16	12	41
12	15	17	34	15	34
13	12	16	27	18	41
14	7	18	37	9	28
15	16	11	27	9	37
16	13	4	15	12	42
17	14	13	19	14	35
18	9	12	23	4	25
19	14	18	35	15	33
20	6	13	38	18	25
21	14	23	30	15	18
22	8	11	34	19	22
23	17	8	14	13	37
24	15	19	33	16	30
25	17	16	29	14	27
26	13	14	17	14	38
27	8	13	25	6	26
28	11	7	22	12	31
29	7	19	33	15	30
30	16	21	29	16	22
X	12,43	14,00	26,46	12,96	31,03
σ	3.92	5.07	6.85	3.95	6.37
m	0,71	0,92	1,25	0,72	1,16
V	0.31	0.35	0.25	0.30	0.20
D	15.42	25.72	47.01	15.61	40.65
Me	13	13.5	27	14	31.5
n	30	30	30	30	30

Примітка: X – середнє значення вибірки; σ – стандартне відхилення; m – похибка середнього значення;

V – коефіцієнт варіації; D – дисперсія; Me – медіана; n – кількість обстежених осіб

Таблиця А.2

**Результати тестування за методикою ЕРІ Айзенка та опитувальником
Маслач-Джексон у групі викладачів**

№	Тест ЕРІ Г. Айзенка		Опитувальник професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон		
	вісь «екстраверсія- інтроверсія»	вісь «нейротизм- емоційна стабільність»	емоційне виснаження	деперсо- налізація	редукція особистісних досягнень
1	14	6	13	10	43
2	11	14	24	10	36
3	13	3	16	23	42
4	16	19	28	15	37
5	19	2	13	11	35
6	12	10	13	8	40
7	12	4	12	9	42
8	10	11	21	10	33
9	10	3	15	20	40
10	14	18	27	13	35
11	17	2	11	11	32
12	12	9	12	6	38
13	15	8	15	11	42
14	13	15	25	10	39
15	16	5	16	25	43
16	19	22	31	16	38
17	20	3	15	13	17
18	12	11	17	9	40
19	12	5	12	9	40
20	10	12	21	7	36
21	12	3	15	23	41
22	14	16	26	15	37
23	18	3	11	10	33
24	11	10	10	7	39
25	15	9	15	9	41
26	11	14	23	14	42
27	14	4	17	22	40
28	18	21	30	18	29
29	21	3	14	11	38
30	15	13	15	10	37
X	14,20	9,26	17,76	12,83	37,50
σ	3.14	6.06	6.18	5.23	5.19
m	0,57	1,10	1,12	0,95	0,94
V	0.21	0.64	0.34	0.40	0.13
D	9.88	36.82	38.25	27.45	27.01
Me	14	9	15	11	38.5
n	30	30	30	30	30

Примітка: X – середнє значення вибірки; σ – стандартне відхилення; m – похибка середнього значення;

V – коефіцієнт варіації; D – дисперсія; Me – медіана; n – кількість обстежених осіб

Додаток Б

Таблиця Б.1

**Порівняння тестових показників контрольної та експериментальної групи
за методикою Маслач-Джексон до проведення тренінгової програми
корекції**

№	Опитувальник професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон					
	емоційне виснаження		деперсоналізація		редукція особистісних досягнень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	31	15	13	12	32	42
2	31	19	18	14	23	35
3	25	23	14	4	24	25
4	26	35	14	15	29	33
5	21	38	8	18	37	25
6	28	30	13	15	36	18
7	26	34	13	19	25	22
8	21	14	17	13	36	37
9	32	33	9	16	33	30
10	16	29	4	14	34	27
11	16	17	12	14	41	38
12	34	25	15	6	34	26
13	27	22	18	12	41	31
14	37	33	9	15	28	30
15	27	29	9	16	37	22
X	26.53	26.4	12.4	13.53	32.66	29.40
σ	6.11	7.74	3.97	3.97	5.76	6.72
m	1,57	2,00	1,02	1,02	1,48	1,73
V	0.22	0.28	0.31	0.28	0.17	0.22
D	37.40	59.97	15.82	15.83	33.23	45.25
Me	27	29	13	14	34	30
n	15	15	15	15	15	15

Примітка: КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група; X – середнє значення вибірки; σ – стандартне відхилення; m – похибка середнього значення; V – коефіцієнт варіації; D – дисперсія; Me – медіана; n – кількість обстежених осіб

Таблиця Б.2

**Порівняння тестових показників контрольної та експериментальної групи
за методикою Маслач-Джексон після проведення тренінгової програми
корекції**

№	Опитувальник професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон					
	емоційне виснаження		деперсоналізація		редукція особистісних досягнень	
	контрол. група	експерим. група	контрол. група	експерим. група	контрол. група	експерим. група
1	32	16	16	10	35	39
2	33	17	19	9	26	30
3	28	20	15	5	27	28
4	24	26	13	11	27	25
5	25	29	11	17	35	21
6	30	31	15	14	34	17
7	24	31	12	18	27	21
8	20	15	18	14	35	33
9	31	27	12	12	36	25
10	22	26	7	16	40	31
11	17	16	11	11	39	27
12	32	23	13	7	37	22
13	29	24	17	10	37	29
14	35	23	16	14	38	25
15	28	25	10	17	40	24
X	27.33	23.26	13.66	12.33	34.20	26.46
σ	5.17	5.40	3.28	3.82	4.98	5.50
m	1,33	1,39	0,84	0,98	1,28	1,42
V	0.18	0.22	0.23	0.30	0.14	0.20
D	26.80	29.20	10.80	14.66	24.88	30.26
Me	28	24	13	12	35	25
n	15	15	15	15	15	15

Примітка: КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група; X – середнє значення вибірки; σ – стандартне відхилення; m – похибка середнього значення; V – коефіцієнт варіації; D – дисперсія; Me – медіана; n – кількість обстежених осіб