

Міністерство освіти і науки України
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
Навчально-науковий гуманітарний інститут
Кафедра психології, філософії та суспільних наук

На правах рукопису

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти

магістр

ТЕМА РОБОТИ:
ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Студентки Александрової Ольги Михайлівни
Освітня програма (спеціальність, спеціалізація)

053 Психологія

Науковий керівник Дробот Ольга В'ячеславівна,
доктор психологічних наук, професор кафедри
психології, філософії та суспільних наук
Навчально-наукового гуманітарного інституту
Таврійського національного університету
ім. В.І. Вернадського

Національна шкала _____

Кількість балів: _____ Оцінка: ECTS _____

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

Александрова О.М. Психокорекція прояву емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти.

У роботі аналізується проблема вигорання педагогів закладів середньої освіти, визначаються його психологічні особливості, чинники виникнення та обґрунтовується ефективність психокорекційних засобів його подолання.

Під час виконання роботи було розглянуто теоретичні засади дослідження емоційного вигорання, його сутність як психологічного феномена, причини, фактори формування, прояви та наслідки для професійної діяльності педагога, визначено його взаємозв'язок з індивідуально-психологічними та соціально-професійними чинниками. Розроблено та апробовано психокорекційну програму, спрямовану на подолання прояву емоційного вигорання, підвищення стресостійкості, формування позитивного професійного ставлення та профілактику вигорання. Експериментальна перевірка програми засвідчила її ефективність.

Ключові слова: емоційне вигорання, педагог, психокорекційна програма, тривожність, стрес, стресостійкість.

SUMMARY

Aleksandrova O. M. Psychocorrection of Emotional Burnout Manifestations among Secondary School Teachers.

The paper analyzes the problem of emotional burnout among secondary school teachers, identifies its psychological characteristics and causes, and substantiates the effectiveness of psychocorrectional methods for overcoming it.

The research presents the theoretical foundations of studying emotional burnout, its essence as a psychological phenomenon, the reasons and factors of its formation, as well as its manifestations and consequences for teachers' professional activity. The interrelation between emotional burnout and individual-psychological and socio-professional factors is determined. A psychocorrectional program aimed at overcoming emotional burnout, increasing stress resistance, developing a positive professional attitude, and preventing burnout was designed and tested. The experimental verification confirmed the program's effectiveness.

Key words: emotional burnout, teacher, psychocorrectional program, anxiety, stress, stress resistance.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЙОГО ПСИХОКОРЕКЦІЇ	11
1.1 Емоційне вигорання педагога як психологічний феномен.	11
1.2 Прояви та наслідки емоційного вигорання у педагогів закладів середньої освіти	21
1.3 Особливості психокорекції прояву емоційного вигорання педагогів.....	31
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I	38
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	41
2.1 Організація та методи дослідження	41
2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження	52
2.3 Взаємозв'язок емоційного вигорання з індивідуально-психологічними та соціально-професійними факторами	61
2.4 Узагальнення результатів діагностичного етапу	71
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II	74
РОЗДІЛ III. РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ З ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ	76
3.1 Теоретичні основи щодо створення психокорекційної програми «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти». Структура та зміст програми	76
3.2 Розробка та впровадження психокорекційної програми	83
3.3 Оцінка ефективності психокорекційної програми	86
3.4 Практичні рекомендації щодо використання програми у практиці психологічної служби закладу середньої освіти.....	94
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III	98
ВИСНОВКИ	100
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	104
ДОДАТКИ	110

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Проблема емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти посідає важливе місце серед актуальних напрямів сучасної психологічної науки. У контексті реформування української школи, посилення вимог до якості освіти та зростання психологічного навантаження на педагогів, питання збереження їхнього психічного здоров'я й професійного благополуччя набуває особливої актуальності. Сутність проблеми полягає в тому, що емоційне вигорання призводить до зниження мотивації до праці, емоційного виснаження, втрати професійного сенсу, що безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу та психологічний клімат у шкільному колективі. Саме тому дослідження особливостей і шляхів психокорекції емоційного вигорання педагогів є надзвичайно актуальним і соціально значущим завданням. Ця проблемна ситуація вимагає не лише фіксації явища, але й розробки ефективних психокорекційних моделей, що адаптовані до специфіки шкільного середовища.

Феномен емоційного вигорання вперше був описаний у працях Г. Фрейденбергера, який охарактеризував його як стан фізичного, емоційного та мотиваційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу професійного стресу. Подальший розвиток теорії отримав у дослідженнях К. Масlach і С. Джексона, які створили класичну трикомпонентну модель вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень) та розробили «Maslach Burnout Inventory (MBI)» – один із найпоширеніших інструментів його діагностики. Серед інших зарубіжних авторів вагомий внесок зробили В. Шауфелі, Д. Енцман, Р. К. Копп, які досліджували механізми виникнення вигорання у працівників «допомагаючих професій» і підкреслювали значення соціально-психологічних чинників у його формуванні. У вітчизняній психології проблема емоційного вигорання та його профілактики досліджувалася в роботах Л. Карамушки, О. Бондарчук, С. Максименка, О. Степанової, І. Мельничук, В. Бодрова, Н. Пов'якель. Зокрема,

Л. Карамушка акцентує увагу на організаційних чинниках вигорання педагогів і підкреслює важливість психологічного клімату освітнього середовища. О. Бондарчук аналізує взаємозв'язок емоційного виснаження з рівнем професійної самореалізації та адаптаційними ресурсами особистості. С. Максименко розглядає вигорання як прояв дисгармонії між особистісними цінностями та вимогами професійного середовища, що порушує цілісність професійного «Я» педагога. Аналіз наукових джерел свідчить, що більшість дослідників сходяться на думці про багатфакторну природу вигорання. Серед чинників виділяють індивідуально-психологічні (емоційна нестійкість, низький рівень саморегуляції, відсутність навичок подолання стресу) та соціально-професійні (перевантаження, неефективна комунікація, відсутність підтримки з боку колег і керівництва). Узагальнюючи підходи, можна відзначити, що зарубіжні науковці здебільшого акцентують увагу на когнітивно-поведінкових аспектах (Маслач, Шауфелі), тоді як українські та пострадянські дослідники (Бойко, Карамушка, Пов'якель) розглядають вигорання як системне явище, що включає особистісно-мотиваційні та соціально-психологічні компоненти.

Незважаючи на значну кількість теоретичних і практичних розробок, недостатньо вивченими залишаються питання психокорекції емоційного вигорання саме педагогів закладів середньої освіти, які працюють у складних емоційно насичених умовах. Існуючі програми профілактики здебільшого універсальні та не враховують специфіку педагогічної діяльності – постійну взаємодію з учнями, батьками, колегами, необхідність емоційного самоконтролю й підтримки позитивного психологічного клімату в класі. Це створює потребу в розробці спеціалізованих психокорекційних програм, які б поєднували індивідуальні й групові форми роботи, інтегрували когнітивно-поведінкові, арт-терапевтичні, релаксаційні та ресурсно-орієнтовані методи.

Суттєве значення дослідження полягає в тому, що воно сприяє розвитку теорії професійного здоров'я педагогів, уточнює механізми виникнення емоційного вигорання й дає змогу інтегрувати теоретичні положення з практичними психокорекційними технологіями. З позиції практичної психології,

створення та апробація ефективної програми психокорекції має велике значення для діяльності шкільних психологів, соціальних педагогів і керівників освітніх закладів. Такі програми можуть бути використані в системі післядипломної освіти, професійного розвитку вчителів і психологічного супроводу педагогічних колективів.

Актуальність практичного значення розробляємої тематики очевидна: результати дослідження мають безпосереднє застосування у системі психологічної служби навчальних закладів. Ефективні психокорекційні методики можуть бути включені до професійного розвитку вчителів, програм супервізії, системи підтримки педагогічного колективу, а також послужити підставою для рекомендацій адміністрації щодо регулювання робочих навантажень та формування сприятливого психологічного клімату. Впровадження таких заходів сприятиме збереженню професійного потенціалу кадрів, зниженню ризику професійної дезадаптації та підвищенню якості освіти загалом.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою глибшого розуміння феномену емоційного вигорання педагогів, розробки науково обґрунтованих, практично ефективних психокорекційних стратегій його подолання та підвищення рівня професійного благополуччя вчителів. Вивчення й психокорекція цього явища відповідають сучасним тенденціям розвитку психології праці, освіти та здоров'я, а також державним пріоритетам у сфері збереження кадрового потенціалу освіти України. Саме тому тема дослідження «Психокорекція прояву емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти» актуальна, має не лише наукову, але й важливу соціальну та практичну значущість.

Об'єкт дослідження: емоційне вигорання педагогів закладів середньої освіти.

Предмет дослідження: психокорекція прояву емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити прояви емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти, розробити психокорекційну програму, спрямовану на зниження рівня емоційного вигорання педагогів «Білоцерківського корпоративного ліцею родини Шрайбер» та довести її ефективність.

Завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі.
2. Виявити особливості психокорекції емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти.
3. Провести емпіричне дослідження з метою визначення взаємозв'язків між рівнем емоційного вигорання та індивідуально-психологічними особливостями педагогів.
4. Розробити психокорекційну програму з подолання емоційного вигорання педагогів, перевірити її ефективність.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові принципи психології – детермінізму, розвитку, системності, єдності свідомості та діяльності, особистісного підходу, гуманістичної орієнтації та комплексного вивчення психічних явищ. У процесі дослідження використано положення діяльнісного підходу (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, згідно з яким професійна діяльність учителя є джерелом як розвитку, так і можливих психічних перевантажень. Особистісно-орієнтований підхід (К. Роджерс, А. Маслоу, О. Бондарчук, С. Максименко) дозволив розглядати педагога як активного суб'єкта, здатного до саморегуляції, саморозвитку та подолання емоційного виснаження. Теоретичною базою стали класичні й сучасні дослідження феномена емоційного вигорання, зокрема роботи Г. Фрейденбергера, К. Маслач і С. Джексон, В. Шауфелі, М. Лейтера, які визначили структуру та етапи розвитку вигорання. У вітчизняній психології проблема емоційного вигорання педагогів висвітлювалася у дослідженнях Л. Карамушки, О. Бондарчук, Н. Пов'якель, В. Бойка, які наголошують на взаємозв'язку між особистісними

характеристиками, організаційним середовищем і рівнем психоемоційного навантаження. Також враховано ідеї гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), положення концепції психологічного здоров'я (Т. Титаренко, Н. Пов'якель) та сучасні підходи до психокорекції професійного стресу, розроблені у межах когнітивно-поведінкової та ресурсно-орієнтованої психології (Л. Карамушка та інші).

З метою вирішення поставлених завдань у дослідженні було використано **комплекс методів**, що включає:

1. методи теоретичного аналізу літератури (аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукових джерел щодо досліджень емоційного вигорання);

2. емпіричні методи (опитування, тестування, експеримент) із застосуванням таких психодіагностичних методик:

- «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойка – методика для визначення рівня вираженості емоційного вигорання педагогів бази дослідження та фаз його розвитку: «напруження», «резистенції», «виснаження»;

- «Діагностика професійного вигорання» К. Маслач, С. Джексон в адаптації Е. Водоп'янової – методика для визначення рівня виразності синдрому професійного вигорання шляхом вимірювання емоційного, фізичного та психологічного виснаження у педагогів, що має за мету оцінити три ключові компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійних досягнень;

- «Шкала ситуативної та особистісної тривожності» Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна» – методика для визначення ступеня ситуативної та особистісної тривожності педагогів, що дозволяє оцінити, наскільки людина тривожна в конкретний момент (стан) і як цю тривожність можна описати як стійку рису характеру;

3. методи статистичної обробки результатів дослідження (кореляційний аналіз, статистичний t-критерій Стьюдента).

Базою дослідження було обрано заклад середньої освіти «Білоцерківський корпоративний ліцей родини Шрайбер», в якому навчаються учні 1-11 класів. У

дослідженні взяли участь 40 педагогів ліцею. Серед них – 36 жінок (90 %) та 4 чоловіки (10 %), що відображає типовий гендерний розподіл у сфері загальної середньої освіти, де більшість педагогічних посад традиційно обіймають жінки. Вік респондентів коливається від 25 до 58 років. Педагогічний стаж учасників дослідження становить від 3 до 32 років. Респондентів було розподілено на групи в залежності від стажу роботи.

Практичне значення результатів дослідження полягає у створенні та апробації психокорекційної програми, спрямованої на зниження прояву емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти. Запропонована програма може використовуватися практичними психологами, соціальними педагогами, методистами та керівниками шкіл для надання психологічної допомоги вчителям, профілактики професійного виснаження й підвищення рівня емоційної саморегуляції педагогічного персоналу. Розроблені у ході дослідження рекомендації можуть бути впроваджені в систему роботи психологічних служб, тренінгових занять, програм підвищення кваліфікації та супервізії педагогів. Матеріали дослідження можуть стати основою для проведення семінарів, консультацій, психопрофілактичних заходів, а також використовуватись у навчальних курсах із педагогічної та практичної психології. Результати дослідження мають перспективне значення для вдосконалення системи психологічного супроводу педагогів, формування у них навичок збереження власного психологічного здоров'я та підвищення якості професійної діяльності.

Підходи до реалізації теми дослідження були представлені на міжнародній науково-практичній конференції «Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень» (19 листопада 2025 року, м. Київ) у межах одного з основних напрямків роботи конференції «Когнітивні аспекти соціалізації, реабілітації та самовизначення особистості» та опубліковані у вигляді тез доповіді «Емоційне вигорання педагога у професійній сфері: чинники виникнення».

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками до них, загальних висновків, списку використаних джерел із 62 найменувань (із них 9 зарубіжних), 3 додатків. Робота містить 18 таблиць та 5 рисунків. Загальний обсяг роботи складає 121 сторінку, із них 103 сторінки становить основний текст.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ЙОГО ПСИХОКОРЕКЦІЇ

1.1 Емоційне вигорання педагога як психологічний феномен

Емоційне вигорання в сучасній психологічній науці розглядають як складну реакцію організму на тривалий вплив професійного стресу середньої інтенсивності, який поступово підриває внутрішні ресурси людини. Йдеться не просто про втому чи тимчасове виснаження, а про поступову втрату здатності підтримувати звичний рівень емоційної, когнітивної та фізичної активності. Цей стан проявляється через відчуття спустошеності, апатії, байдужості до роботи, зниження ініціативи, а також труднощі у концентрації уваги та прийнятті рішень. Людина ніби «згорає зсередини», втрачаючи внутрішній вогонь, що раніше надихав її на професійне зростання.

За своєю суттю емоційне вигорання є психологічним захисним механізмом, який формується поступово – у відповідь на надмірне навантаження, постійну напругу, необхідність безперервного контролю власних емоцій і взаємодії з іншими людьми. Організм намагається зберегти внутрішню рівновагу шляхом «емоційного відключення» – зниження чутливості, байдужості до подій, що раніше викликали переживання. Така реакція спершу може мати адаптивний характер, адже дозволяє уникнути перевантаження, однак з часом переходить у деструктивну форму, коли байдужість і апатія охоплюють усі сфери життя. Особливо це характерно для професій, у яких основною складовою є взаємодія з людьми – педагогів, медиків, психологів, соціальних працівників, управлінців [3].

Наукові дослідження останніх десятиліть переконливо доводять, що емоційне вигорання тісно пов'язане не лише з психічними, а й із фізіологічними процесами. Тривала емоційна напруга призводить до порушення гормональної регуляції, зниження імунітету, виникнення соматичних розладів – від безсоння та головного болю до серцево-судинних захворювань. Таким чином, явище має

не лише психологічний, а й медико-біологічний вимір, що пояснює інтерес до нього представників різних наукових шкіл [5].

У площині професійного розвитку емоційне вигорання розглядають як одну з форм деформації кар'єрного шляху, коли знижується не тільки продуктивність, а й ціннісне ставлення до праці. У сфері «людина-людина» цей процес особливо виражений, адже робота вимагає постійної емоційної віддачі, співпереживання, терпіння. З часом навіть найстійкіші працівники починають відчувати хронічну втому, внутрішній опір виконанню звичних обов'язків, втрату сенсу діяльності. Саме тоді формується синдром професійної втоми, який переходить у власне синдром емоційного вигорання [1].

Історично науковий інтерес до цього явища бере початок у 1970-х роках. Американський психіатр Г. Фрейденбергер одним із перших описав феномен «burnout», визначивши його як стан психофізичного виснаження, що характерний для фахівців, котрі постійно взаємодіють із людьми. Він зауважив, що цей стан не є наслідком слабкості чи некомпетентності, а природною реакцією організму на перевантаження, відсутність підтримки та визнання. Згодом термін поширився у світовій науковій спільноті, ставши предметом міждисциплінарного вивчення [55].

У медичній психології поняття вигорання описується як глибокий стан виснаження, що поєднує елементи психічних розладів, соматичних порушень та соціальної дезадаптації. М. В. Барабанова вказує, що емоційне вигорання має тісний зв'язок із внутрішньою потребою людини у визнанні, прийнятті, схваленні. Коли ця потреба залишається незадоволеною, відбувається руйнування внутрішніх механізмів самопідтримки, що провокує розвиток психоемоційного виснаження [1].

Особливу роль у формуванні наукового розуміння феномену відіграла К. Масlach. У 1976 році вона запропонувала тривимірну модель емоційного вигорання, що охоплює три взаємопов'язані складові: емоційне виснаження (втрата внутрішніх сил), деперсоналізацію (цинічне ставлення до роботи та людей) і зниження професійної ефективності (відчуття власної

некомпетентності). Ця концепція стала основою для створення діагностичних методик, зокрема опитувальника Maslach Burnout Inventory, який і сьогодні залишається провідним інструментом дослідження цього явища. Завдяки цьому підходу вивчення вигорання перейшло на якісно новий рівень – від описових спостережень до точних емпіричних вимірів [56].

У 1980-х роках почали формуватися перші узагальнені теоретичні моделі, що пояснювали причини, етапи та наслідки вигорання. В 1990-х роках коло досліджуваних професій розширилося: до традиційних «допомагаючих» спеціальностей додалися представники адміністративних, управлінських і технічних сфер. Це дало змогу зробити висновок, що вигорання є універсальним явищем, властивим будь-якій діяльності, де існує високий рівень відповідальності, емоційна напруга й брак соціальної підтримки [4].

В Україні інтерес до проблеми емоційного вигорання активізувався наприкінці 1990-х років. З'явилися перші ґрунтовні емпіричні дослідження, розроблено національні підходи до визначення й вимірювання цього стану. І. Брецько розглядає емоційне вигорання як патологічний процес, що формується у професійній взаємодії «людина-людина» і проявляється у втраті емоційного контакту, співчуття, професійної відданості [5].

На думку А. Я. Боднара, розвиток наукових уявлень про вигорання відбувався у два етапи. Спочатку дослідники зосереджувалися на описі зовнішніх ознак – поширеності, характерних симптомах, впливі на особистість. Згодом почалася емпірична фаза, коли увага змістилася на вимірювання клінічних проявів – втрати мотивації, підвищеної втомлюваності, погіршення результативності, змін у поведінці та сприйнятті професійної діяльності [4].

Нині емоційне вигорання розглядають як один із найпомітніших викликів сучасного суспільства. Воно не обмежується рамками окремих професій чи галузей, а має загальнолюдський вимір, пов'язаний із зростанням темпу життя, інформаційним перевантаженням, невизначеністю майбутнього. Вивчення цього феномену має не лише теоретичне, а й практичне значення – воно дозволяє

розробляти програми психологічної підтримки, профілактики стресу, підвищення стійкості до навантажень.

І. Варнавська визначає професійне вигорання як процес поступових деструктивних змін у професійній поведінці людини, що виникають унаслідок тривалого впливу стресових чинників робочого середовища. На думку дослідниці, структура цього явища охоплює кілька взаємопов'язаних елементів: дисбаланс між зовнішніми вимогами та внутрішніми ресурсами особистості, етап тимчасового емоційного перенапруження, а також подальшу зміну мотиваційної сфери, що виявляється у байдужості, емоційній дистанційованості та зниженні зацікавленості у взаємодії з колегами й клієнтами [10].

Поетапну динаміку цього стану описала Н. М. Булатевич, запропонувавши модель із шести послідовних фаз розвитку емоційного виснаження – від стадії надмірного професійного залучення, коли фахівець повністю віддається роботі, до етапу формування психосоматичних порушень, що свідчать про глибоке виснаження адаптаційних ресурсів організму [6]. Така модель демонструє, що вигорання не є миттєвим явищем – воно розгортається поступово, часто непомітно для самої людини.

У межах результативного підходу вигорання тлумачать як стан, який може охоплювати від одного до чотирьох взаємопов'язаних компонентів. Водночас найпоширенішою серед науковців залишається трикомпонентна модель, створена К. Маслач і С. Джексоном. Її цінність полягає в тому, що вона поєднує теоретичне осмислення з практичною перевіркою у численних емпіричних дослідженнях. Сучасні автори розглядають емоційне вигорання як складний комплекс негативних психоемоційних станів і поведінкових змін, які виникають під впливом тривалого перебування у середовищі, де емоційна напруга, відповідальність і когнітивне перевантаження стають постійними супутниками професійної діяльності [57].

Розвиток синдрому відбувається поетапно. Його провідним компонентом виступає емоційне виснаження – відчуття глибокої внутрішньої втоми, спустошеності, втрати енергії та бажання працювати. Працівник поступово

перестає отримувати задоволення від своєї діяльності, втрачає інтерес до професійного спілкування, уникає нових завдань. Таке виснаження часто супроводжується відчуттям ізоляції, небажанням брати участь у колективних процесах, внутрішнім протестом проти надмірних вимог, що висувуються середовищем [1].

Другим компонентом є деперсоналізація, яку іноді називають цинізмом. Вона проявляється у формуванні негативного, відчуженого ставлення до оточення – колег, клієнтів, пацієнтів. Емпатійна взаємодія поступово замінюється формальною, байдужою комунікацією. Людина починає ставитися до співрозмовників як до об'єктів виконання обов'язків, а не як до рівноправних партнерів спілкування. На емоційному рівні деперсоналізація часто супроводжується внутрішньою напругою, роздратуванням, пригніченою агресією, яка може раптово проявлятися у конфліктних або вибухових реакціях [4].

Третій компонент – редукція особистих досягнень – стосується зниження відчуття професійної значущості та віри у власну компетентність. Людина починає сумніватися у своїй ефективності, вважає результати своєї праці незначними або недооціненими, що веде до втрати мотивації, ініціативності та відповідальності. У деяких випадках це супроводжується униканням нових завдань або прагненням мінімізувати контакти, пов'язані з роботою [9].

Спочатку емоційне вигорання описували переважно у представників професій, де взаємодія з людьми є центральною – у лікарів, учителів, психологів, соціальних працівників. Проте подальші дослідження засвідчили, що синдром не має вузькопрофесійних меж: його прояви однаково фіксуються серед менеджерів, інженерів, військових, ІТ-фахівців, працівників сфери послуг. Така універсальність підтверджує, що першопричиною вигорання є не стільки сам тип діяльності, скільки надмірний тиск, висока відповідальність, дефіцит відпочинку й емоційної підтримки [13].

У новітніх дослідженнях поняття цинізму розширюється: воно включає не лише негативне ставлення до колег чи клієнтів, а й до самої професійної сфери.

Людина починає сприймати свою діяльність як беззмистовну або позбавлену перспективи, що створює підґрунтя для відчуття кар'єрної кризи, втрати сенсу праці та власної професійної ідентичності [16; 25]. Це свідчить, що емоційне вигорання не обмежується лише сферою міжособистісних стосунків, а зачіпає глибші рівні самосприйняття та життєвих орієнтацій.

Українські вчені дедалі активніше досліджують чинники, що зумовлюють виникнення, розвиток і наслідки емоційного вигорання у педагогічному середовищі. Професійна діяльність учителя характеризується високою емоційною напругою, постійною взаємодією з учнями, батьками та адміністрацією, що потребує значних психологічних ресурсів. За результатами узагальнення підходів різних дослідників, зокрема М. С. Міщенко, можна виокремити чотири основні групи детермінант цього явища, кожна з яких має власну природу та механізм впливу на психоемоційний стан педагога [29] (табл. 1.1).

Особливу роль серед наведених груп чинників відіграють стресогенні, адже в умовах соціальної та економічної нестабільності вони посилюють психологічну напругу педагогів і поступово руйнують внутрішню стійкість. Їх дія має тривалий, накопичувальний характер. Відомий дослідник Г. Сельє розглядав стрес як неспецифічну реакцію організму на зовнішні вимоги – фізичні, емоційні чи соціальні. Учений підкреслював, що помірний рівень стресу стимулює активність, проте його надмір, коли ресурси адаптації вичерпуються, стає підґрунтям для розвитку емоційного вигорання [10].

З психологічної точки зору, стрес можна тлумачити як стан внутрішнього напруження, що виникає тоді, коли професійні вимоги перевищують можливості людини їх подолати. У педагогічній діяльності це проявляється у постійному емоційному навантаженні, необхідності приймати рішення в умовах дефіциту часу, працювати в атмосфері перевірок і оцінювання. Коли такий стан стає хронічним, він поступово трансформується у форму емоційного виснаження. Таким чином, вигорання є не одномоментною реакцією, а процесом, який

розгортається в умовах постійного дисбалансу між вимогами професії та можливостями педагога підтримувати внутрішню рівновагу [5].

Таблиця 1.1

Основні чинники емоційного вигорання педагогічних працівників
закладів середньої освіти

Група чинників	Зміст проявів у педагогічній діяльності
Особистісні	- жінки-педагоги статистично частіше зазнають емоційного виснаження через підвищену емпатійність і схильність до співпереживання; - обмежена самостійність у прийнятті професійних рішень (наприклад, у виборі методів навчання чи оцінювання); - мотивація, що ґрунтується на зовнішніх стимулах (контроль, вимоги адміністрації), а не на внутрішньому прагненні до розвитку та самореалізації.
Рольові	- конфлікти між педагогічними ролями (викладач, наставник, психолог, адміністратор), що створюють суперечливі очікування; - невизначеність професійних обов'язків, особливо за умов реформування системи освіти; - розмита відповідальність за результати освітнього процесу, навіть за незначного навантаження.
Організаційні	- хронічне перевантаження, зумовлене великою кількістю уроків, звітів і позакласних заходів; - надлишок інформації, складність її оброблення та часті зміни нормативних вимог; - відсутність стабільності організації праці, неузгодженість вимог адміністрації; - напружений психологічний клімат у педагогічному колективі, конкуренція замість підтримки.
Стресогенні	- соціальна нестабільність, що посилює тривожність і невпевненість у майбутньому; - постійна емоційна напруга через роботу з дітьми, батьками та адміністрацією; - дефіцит відчуття професійної безпеки, страх втратити роботу або статус; - хронічне виснаження внаслідок повторюваних конфліктів, надмірної відповідальності та дефіциту відпочинку.

Дослідники виокремлюють три основні типи стресових чинників, що різняться силою та тривалістю дії [12]:

- Повсякденні труднощі (мікростресори) – незначні, але регулярні подразники, що супроводжують педагогічну практику: запізнення учнів, технічні збої, конфлікти з батьками, порушення дисципліни, невдоволення результатами уроку. Окремо вони не є руйнівними, але їх сукупність створює постійне емоційне тло напруження.

- Життєво значущі або психотравмуючі події (макростресори) – ситуації, які вимагають радикальної адаптації або переосмислення (зміна місця роботи, конфлікт з керівництвом, втрата колеги, серйозні зміни у навчальному процесі). Вони спричиняють глибокі емоційні переживання, що можуть тривати місяцями.

- Хронічні стресори – тривалі впливи, пов'язані з постійною присутністю виснажливих умов: надмірне навантаження, дефіцит підтримки, бюрократичний тиск, низький рівень автономії. Саме ця група чинників найчастіше призводить до формування синдрому вигорання.

У педагогічній професії емоційне вигорання проявляється як підсумок тривалого впливу таких стресогенних умов, які виснажують енергетичний потенціал, знижують працездатність і викликають порушення психоемоційної рівноваги. Згодом це позначається не лише на професійній діяльності, а й на особистому житті педагога – з'являється відчуження, емоційна холодність, порушення сімейних і соціальних зв'язків, схильність до депресивних станів [15].

Вигорання педагогів має також колективний вимір. У шкільному колективі воно проявляється через зниження продуктивності праці, зростання конфліктності, плинність кадрів, погіршення морально-психологічного клімату. Як показують дослідження [12], існує стійка обернена залежність між рівнем емоційного вигорання та задоволеністю працею: що вищий рівень виснаження, то менше позитивних емоцій викликає професійна діяльність.

Проблема емоційного вигорання педагогічних працівників посідає одне з провідних місць у психології праці та педагогічній науці. Вона має не лише психоемоційний, а й соціальний вимір, оскільки від рівня внутрішньої стійкості вчителя безпосередньо залежить ефективність навчального процесу, емоційна атмосфера у школі та якість взаємодії з учнями. Емоційне виснаження не виникає раптово – воно формується поступово, унаслідок поєднання низки чинників: особистісних, організаційних, соціальних і контекстуальних [14].

Однією з провідних причин вигорання дослідники вважають особистісну чутливість, надмірну емпатійність і схильність до самопожертви. Як зазначає

Т. О. Ковалькова, педагоги, які відзначаються підвищеним рівнем емоційного залучення, швидше втрачають внутрішні ресурси, оскільки не мають змоги відновлювати енергію після тривалих контактів з учнями, особливо у разі роботи в інклюзивних класах [20].

Важливим чинником є також недостатній розвиток навичок емоційної саморегуляції. На думку Т. В. Зайчикової, педагоги, які не володіють ефективними механізмами психологічного самозахисту, частіше демонструють прояви деперсоналізації – байдужості до колег та учнів, зниження співчуття і формального ставлення до професійних обов'язків [18].

Дослідження І. С. Куделі, Т. Д. Перепелюк підтверджують, що стійкість до стресу (резистентність) відіграє роль внутрішнього буфера, який послаблює дію негативних чинників професійного середовища. За низького рівня резистентності педагог виявляється беззахисним перед хронічним напруженням, що створює передумови для розвитку емоційного виснаження [21].

Педагогічна діяльність у школі вирізняється багатофункціональністю: учитель одночасно виступає організатором, психологом, наставником, адміністратором і фасилітатором навчального процесу. Ця багаторольовість часто супроводжується конфліктом очікувань, коли різні соціальні групи (адміністрація, батьки, учні) пред'являють несумісні вимоги. Як зазначають Л. М. Карамушка, Г. В. Гнускіна, перевантаження педагогічними ролями створює відчуття безсилля і фрустрації, що з часом трансформується у вигорання [23].

Подібної позиції дотримується Н. М. Маляр-Газда, підкреслюючи, що професійна напруга у вчителів часто посилюється через постійне порівняння себе з колегами, змагання за визнання та нестачу соціальної підтримки з боку адміністрації [25]. Рольові суперечності загострюються наприкінці семестру, коли зростає кількість звітів, контрольних заходів та адміністративних завдань. Саме в цей період, за спостереженням Н. Метельської, рівень емоційного виснаження педагогів досягає піку [28].

Організаційне середовище школи істотно впливає на розвиток емоційного вигорання. Перевантаженість роботою, велика кількість уроків і позаурочних заходів, постійна зміна освітніх стандартів, складність адаптації до нових програм – усе це створює стан хронічного професійного стресу. М. С. Міщенко звертає увагу на те, що одним із найзначущіших чинників є бюрократизація освітнього процесу: педагоги змушені витратити надмірну кількість часу на заповнення журналів, звітів та анкет, що зменшує час на безпосередню роботу з дітьми. До організаційних причин також належить психологічний клімат у колективі. Недовіра, конкуренція, пасивність адміністрації щодо підтримки працівників створюють відчуття емоційної ізоляції. У такому середовищі навіть висококваліфіковані педагоги поступово втрачають професійне задоволення [29].

Учительська професія потребує постійної емоційної включеності, вміння зберігати спокій, демонструвати доброзичливість і підтримку незалежно від особистого стану. Така розбіжність між внутрішніми переживаннями та зовнішньою поведінкою створює глибоке емоційне напруження. Як зазначає М. С. Міщенко, педагогічна діяльність – це щоденна емоційна робота, що вимагає не лише інтелектуальних, а й психологічних ресурсів. Її перевантаження призводить до феномена емоційного відчуження, коли вчитель втрачає здатність до щирого співпереживання [31].

Крім того, постійні конфлікти з учнями, непорозуміння з батьками та відсутність підтримки з боку керівництва створюють стійке відчуття тривоги, яке з часом переходить у стан емоційної втоми.

Емоційне вигорання педагогів не можна пояснити винятково внутрішніми чи організаційними причинами. Воно тісно пов'язане із зовнішніми соціальними обставинами. До соціальних причин належать низький рівень престижу професії, недостатня матеріальна винагорода, постійна потреба адаптації до реформ та нестабільність освітньої політики. У роботі Н. В. Перегончук наголошується, що саме поєднання професійної напруги й соціальної невизначеності формує той ґрунт, на якому з'являється синдром вигорання [36].

Такі чинники діють не ізольовано, а взаємопідсилюють одне одного. Коли особистісні ресурси виснажуються, а підтримка з боку колег і суспільства відсутня, професійна діяльність втрачає смисл, а педагог починає відчувати байдужість і втому.

Таким чином, емоційне вигорання педагогічних працівників є складним і тривалим процесом, який формується під впливом комплексу особистісних, рольових, організаційних і соціальних чинників. Воно поступово охоплює як внутрішній світ учителя, так і професійне середовище, змінюючи характер педагогічної взаємодії та якість освітнього процесу. Причини емоційного вигорання педагогів середньої школи охоплюють поєднання особистісних характеристик, професійних суперечностей, організаційних проблем і соціального тиску. Кожен із цих чинників має власну динаміку, але саме їхня взаємодія створює передумови для формування стану виснаження, який поступово трансформується у втрату емоційної включеності та професійної мотивації.

1.2 Прояви та наслідки емоційного вигорання у педагогів закладів середньої освіти

Емоційне вигорання педагога – це не миттєва реакція на складний день чи конфліктну ситуацію. Це поступовий процес, який формується під впливом щоденних навантажень, постійного контролю, високих очікувань і, часто, дефіциту підтримки. У школі, де кожна година наповнена спілкуванням, оцінюванням, вирішенням дрібних і великих проблем, емоційні ресурси виснажуються швидше, ніж встигають відновлюватися. Саме тому прояви вигорання в освітян мають свої характерні риси, відмінні від інших професій.

Першим сигналом зазвичай стає постійна втома, яка не минає навіть після вихідних чи канікул. Учитель починає відчувати, що щоденні завдання забирають забагато сил, а повернути внутрішню енергію дедалі важче. З'являється відчуття «спустошеності», коли емоції, які колись допомагали

утримувати контакт з учнями, тепер наче зникають. Педагог робить усе «як треба», але без внутрішнього натхнення. Як зазначає С. Піговська, у вчителів, які працюють з інклюзивними класами, рівень емоційного виснаження є помітно вищим, адже їхня діяльність потребує постійної уваги, емпатії й гнучкості в спілкуванні з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Це втома не фізична, а психологічна – коли емоційна віддача стає більшою, ніж можливість відновлення [38]. З часом до цього додається втрата радості від роботи, байдужість до успіхів учнів, бажання швидше завершити урок. Учитель може помічати, що реагує на дрібні порушення різкіше, ніж раніше, або, навпаки, не реагує взагалі, бо просто «немає сил».

Наступним кроком стає охолодження у взаєминах. Це своєрідний психологічний захист, коли педагог намагається зберегти себе, зменшуючи емоційне залучення. Він починає говорити коротко, уникає дискусій, відходить від особистісного спілкування з учнями. Так формується те, що в науковій літературі називають деперсоналізацією. Ще один прояв – сумнів у власній компетентності. Учитель починає відчувати, що його зусилля не приносять очікуваного результату, що він «працює багато, а сенсу мало». Це супроводжується зниженням мотивації, байдужістю до нових методик, страхом брати участь у конкурсах чи експериментах. Нерідко педагоги порівнюють себе з колегами і відчують внутрішнє розчарування. Як показали дослідження І. Юрченко, саме зниження самооцінки й відчуття марності зусиль стають передумовою переходу від емоційного виснаження до професійної кризи [39]. У цей період учитель частіше використовує фрази на кшталт: «Я вже не можу придумати нічого нового», «Діти зараз зовсім інші», «Моя праця ніким не цінується». Такі думки фіксують зміну внутрішньої картини професії – із покликання на «роботу, яку треба просто відбути».

Вигорання не обмежується емоціями чи думками – воно переходить у поведінку та тіло. Педагог стає менш ініціативним, рідше відвідує методичні об'єднання, уникає додаткових навантажень, навіть якщо раніше брав у них активну участь. У класі з'являється формалізм: мінімум імпровізації, жорстке

дотримання плану, відсутність живої енергії. На фізичному рівні спостерігаються головні болі, порушення сну, хронічна втома, зниження імунітету. Як зазначає О. Киселиця, більшість педагогів, що перебувають у стані вигорання, скаржаться на відчуття зібраності в грудях, підвищений тиск і часті застуди [35]. Організм ніби сигналізує, що його ресурси вичерпані.

Проблема поступового виснаження внаслідок професійного навантаження привертала увагу багатьох учених. Одним із перших дослідників, хто описав її послідовний розвиток, був Д. Грінберг. Він виділив п'ять етапів, що відображають, як позитивна енергія праці поступово переходить у стан внутрішньої спустошеності [45].

Перша стадія – «медовий місяць». На початку професійного шляху педагог відчуває піднесення: робота приносить задоволення, є відчуття натхнення і сенсу. Людина охоче бере нові завдання, активно взаємодіє з учнями й колегами. Проте з часом ентузіазм поступово зменшується. Постійний тиск, дедлайни, емоційні конфлікти з учнями або батьками починають підточувати сили. Учитель уже не відчуває тієї радості, яка була раніше, і з'являється легке розчарування від невідповідності очікувань і реальності [45].

Друга стадія – «нестача палива». З'являється відчуття втоми, апатії, порушення сну. Педагог усе частіше ловить себе на думці, що працює «на автоматі». Якщо колеги чи керівництво не підтримують і не заохочують, інтерес до праці поступово згасає. Інколи людина намагається компенсувати втому перевиконанням – працює понаднормово, жертвує відпочинком, але така стратегія лише пришвидшує виснаження і погіршує здоров'я [45].

Третя стадія – хронічні симптоми. На цьому етапі виснаження набуває сталого характеру. У вчителя з'являються психосоматичні реакції: головний біль, безсоння, м'язова напруга, схильність до застуд. У поведінці помітні дратівливість, різкі відповіді, відчуження від колег. Д. Грінберг зазначав, що подібний стан часто спостерігається у людей, схильних до трудоголізму, які не дозволяють собі відпочинку й постійно прагнуть «тримати планку» [45].

Четверта стадія – криза. Поступово виснаження виходить за межі професійного життя. Людина відчуває постійне незадоволення собою, сумнівається у власній ефективності. Часто саме на цьому етапі починають проявлятися хронічні хвороби або різкі перепади настрою. Знижується працездатність, зникає інтерес до взаємодії з учнями. Педагогічна діяльність, яка колись давала відчуття значущості, починає сприйматися як тягар [45].

П'ята стадія – «пробивання стіни». Це найнебезпечніша фаза, коли фізичні та психоемоційні ресурси вичерпані. Людина може втратити здатність до праці, з'являються ознаки депресії, байдужості до всього, що раніше мало значення. Професійна деградація супроводжується глибокими переживаннями провини, втрати сенсу життя, а іноді – серйозними проблемами зі здоров'ям [45].

Іншу структуру процесу вигорання подають Б. Перлман та Е. Хартман, які виокремлюють чотири стадії розвитку явища [51].

Перша стадія – період напруження, коли педагог намагається адаптуватися до вимог професії. Вона часто пов'язана або з нестачею професійних навичок, або з невідповідністю між очікуваннями й реальними умовами роботи. Це викликає внутрішній конфлікт між прагненнями людини та середовищем, у якому вона діє.

Друга стадія – фаза стресових переживань. Педагог починає гостро реагувати на невдачі, помилки учнів, зауваження адміністрації. Якщо внутрішні ресурси особистості обмежені, а підтримка з боку колективу слабка, напруження швидко переходить у втому.

Третя стадія супроводжується помітними фізіологічними й емоційними змінами: зниженням концентрації, тривогою, агресивністю, порушеннями сну. Поведінка стає захисною – людина уникає нових завдань, скорочує коло спілкування.

Четверта стадія – власне емоційне вигорання, коли «вогонь» професійної мотивації гасне. Людина відчуває хронічний психологічний стрес, апатію, байдужість до результатів своєї діяльності. Будь-які робочі події сприймаються як нав'язливий тиск, а не як можливість розвитку.

Отже, всі наведені моделі – від класичної п'ятиетапної Д. Грінберга до чотиристадійних схем Б. Перлман-Е. Хартман демонструють спільну логіку: вигорання розгортається поступово. Починається воно з надмірної відданості справі, проходить через фази емоційної та фізичної втоми, а завершується байдужістю й втратою сенсу праці. Для педагога цей шлях особливо небезпечний, адже його професія заснована на спілкуванні, довірі й співпереживанні – тих ресурсах, які першими виснажуються.

Американська дослідниця К. Маслач, яка першою системно описала феномен емоційного вигорання, у 1978 р. запропонувала умовний поділ його проявів на три основні групи – фізичні, психологічні (соціально-емоційні) та поведінкові. Такий підхід дав змогу побачити вигорання не лише як емоційний стан, а як багатогранний процес, що зачіпає всі рівні функціонування людини – від тіла до мислення й соціальних реакцій [57].

1. Найпомітнішими є саме фізичні симптоми, адже тіло першим реагує на тривале напруження. Людина починає відчувати хронічну втому, яка не минає навіть після сну чи відпустки. Зранку важко прокинутися, увечері – заснути. Відчуття «розбитості» супроводжує протягом усього дня. З'являється загальна слабкість, знижується працездатність, сповільнюються реакції. Організм втрачає здатність адекватно відповідати на зовнішні стимули: нові завдання, виклики чи навіть небезпеку сприймаються байдуже, без колишньої мобілізації. Типовими є часті головні болі, розлади травлення, коливання ваги, порушення сну або навпаки – сонливість, коли вчитель засинає буквально на ходу. У педагогів такі симптоми часто пояснюють «перевтомою», хоча насправді це перші дзвіночки емоційного виснаження. Дослідники також звертають увагу на погіршення чутливості органів відчуття – ніби світ стає «туманнішим», фарби буднів тьмяніють, а тілесні реакції сповільнюються. Для освітян це небезпечно, адже робота вимагає уважності, швидкої реакції та енергетичної віддачі, а саме ці якості страждають першими [57].

2. Психологічні (соціально-емоційні) симптоми. Поступово зміни переходять у сферу почуттів і настрою. На місце інтересу та натхнення

приходять байдужість, апатія, пасивність. Учитель перестає реагувати на успіхи чи невдачі учнів, уникає спілкування, не прагне до професійного зростання. З'являються депресивні стани й відчуття безвиході, що часто поєднується з дратівливістю через дрібниці – шум у класі, запізнення, зайве питання можуть викликати гостру реакцію. Іноді людина сама дивується власним емоціям, не розуміючи, чому вона злиться чи засмучується. Нерідко виникають невмотивовані спалахи гніву, які змінюються періодами емоційного «заморожування» – педагог уникає будь-яких контактів, замикається в собі. Для шкільного колективу це помітно: активний, щирий учитель раптом стає мовчазним і відстороненим. Серед прихованих ознак – відчуття постійної тривоги без видимих причин, страх не впоратися зі своїми обов'язками, підвищена відповідальність аж до самозвинувачення. Людина починає сумніватися у своїй професійній спроможності, втрачає віру у власні можливості, негативно оцінює майбутнє, переконуючи себе, що «нічого вже не зміниться». Цей стан часто називають «емоційним виснаженням душі», адже він супроводжується втратою радості, сенсу, відчуттям емоційної порожнечі. Для педагогів це особливо болісно, бо їхня праця базується на взаємодії та емпатії, а саме ці якості поступово згасають [58].

3. Третя група симптомів відображає, як внутрішні зміни проявляються зовні. Людина починає поводитися інакше – і це помітно і колегам, і учням. Першим сигналом є відчуття, що робота стає все важчою, навіть якщо обсяг завдань не збільшується. Учитель довше готується до уроків, вагається з рішеннями, відкладає перевірку зошитів, часто відкриває новий файл чи журнал – і не може почати. Змінюється робочий режим: хтось залишається у школі допізна, прагнучи «доробити все до ідеалу», інший – навпаки, намагається скоротити час перебування на роботі. Обидва варіанти мають одну природу – спробу уникнути напруження, яке вже стало нестерпним. Типовою поведінкою стає «робота на дім» без виконання: педагог приносить додому купу матеріалів, але не відкриває їх, відчуваючи провину й безсилля. З'являються вагання, труднощі з прийняттям рішень, розфокусування уваги. Людина береться за

дрібниці, а важливі справи відкладає. Знижується ентузіазм щодо результатів праці – робота сприймається як обов’язок, а не як справа життя. У крайніх випадках педагог починає байдуже ставитися до успіхів учнів, обмежується формальними фразами на зразок «робіть, як знаєте». Іноді як спосіб втечі від напруження з’являються деструктивні звички – надмірне вживання кави, алкоголю, снодійного. Це не завжди свідчить про залежність, але демонструє намагання тимчасово «вимкнути» емоційний біль і відновити рівновагу [58].

Отже, симптоми, окреслені К. Масlach, показують, що емоційне вигорання – не лише про втому чи зниження настрою. Це складний процес поступового виснаження, який починається з незначних змін – поганого сну, легкого роздратування, відчуття безсилля – і, якщо його не зупинити, переходить у глибокі емоційні й поведінкові порушення. Для педагогів така динаміка особливо небезпечна, адже їхня професія вимагає постійної відкритості, емоційної залученості та вміння надихати інших. Коли ж учитель сам опиняється у стані виснаження, страждає не лише його особисте благополуччя, а й атмосфера у класі, рівень мотивації учнів і загальний освітній процес.

Відомий український дослідник проблеми професійного стресу В. В. Бойко запропонував одну з найпоширеніших у вітчизняній психології моделей емоційного вигорання, у якій виділив три послідовні фази – напруження, резистенції та виснаження. Кожна з них має власні механізми формування й проявляється певним набором симптомів, що дозволяє простежити динаміку переходу від емоційної перевтоми до психофізичного виснаження [8] (табл.1.2).

Фаза напруження є початковою ланкою у формуванні вигорання. Людина ще намагається працювати у звичному темпі, але внутрішня рівновага вже порушена. Постійні емоційні перевантаження, конфлікти, брак підтримки та висока відповідальність створюють фон тривожності. З’являється відчуття втоми, що не минає навіть після відпочинку, знижується концентрація уваги, робота починає сприйматися як тягар [8].

Таблиця 1.2

Стадії емоційного вигорання за В. В. Бойком

Фаза	Характеристика стану	Основні симптоми
Фаза напруження	Початкове емоційне виснаження, відчуття тривоги, невдоволення собою та професійною ситуацією	• Переживання психотравмуючих обставин; • Незадоволення професійною діяльністю; • Відчуття «глухого кута»; • Тривожність і депресивні прояви.
Фаза резистенції	Формування психологічного захисту через емоційне відсторонення та зниження емпатії	• Вибіркове емоційне реагування; • Емоційно-моральна дезорієнтація; • Економія емоцій, уникнення контактів; • Редукція професійних обов'язків.
Фаза виснаження	Психофізична перевтома, байдужість, зниження професійної ефективності	• Емоційний дефіцит; • Емоційне й особистісне відчуження; • Цинізм у професійних стосунках; • Психосоматичні та психовегетативні порушення.

Психолог виділяє кілька характерних ознак цього періоду:

- Переживання психотравмуючих обставин – працівник починає сприймати професійне середовище як джерело небезпеки. Будь-які труднощі чи зауваження сприймаються надмірно гостро.

- Незадоволеність собою та своєю роботою – людина втрачає впевненість у власній компетентності, порівнює себе з іншими, постійно відчуває, що «робить замало».

- Відчуття «глухого кута» – педагог втрачає бачення перспектив, починає сумніватися у правильності вибору професії, з'являється бажання все покинути.

- Підвищена тривожність і схильність до депресії – тривога стає фоновим станом, з'являються коливання настрою, дратівливість, знижується загальна стресостійкість [8].

На цій стадії ще можливе відновлення – достатньо зміни середовища або відпочинку. Проте якщо фактори стресу тривають, процес переходить у наступну фазу.

Фаза резистенції (опору) – це період, коли людина намагається захистити себе від подальших емоційних перевантажень. Психіка вмикає механізми самозбереження, які проявляються у формі емоційної «економії» – зниження

емоційного залучення, байдужості або навіть цинічного ставлення до подій і людей. Педагог починає уникати надмірних контактів, мінімізує спілкування, формально виконує обов'язки. З боку це виглядає як спокій, але насправді – це результат виснаження. Бойко виокремлює чотири типові симптоми цієї фази:

- Неадекватне вибіркоче емоційне реагування – настрій людини визначає її поведінку у спілкуванні. В один день вона може бути доброзичливою, в інший – різкою й нетерпимою.

- Емоційно-моральна дезорієнтація – поступова втрата емпатії, байдужість до переживань учнів і колег, ослаблення почуття відповідальності за спільну справу.

- Розширення сфери «економії емоцій» – педагог свідомо уникає ситуацій, де потрібно проявляти турботу або співчуття. Людина закривається у внутрішній «шкаралупі», обмежуючи спілкування лише необхідним.

- Редукція професійних обов'язків – спостерігається прагнення скоротити навантаження, відмова від ініціатив, виконання лише мінімально необхідних завдань [8].

На цьому етапі вчитель уже втрачає здатність отримувати задоволення від професійної діяльності. Будь-яке спілкування або нова задача сприймаються як додатковий тягар.

Фаза виснаження. Цей період – кульмінація процесу. Емоційні ресурси виснажені, психічна та фізична енергія знижуються до критичного рівня. Людина відчуває спустошення, байдужість, втрату інтересу до життя й професії. Виникають характерні симптоми:

- Емоційний дефіцит – відсутність здатності відчувати і проявляти емоції. Педагог діє «на автоматі», уникаючи ситуацій, що вимагають емпатії чи гнучкості.

- Емоційне відчуження – формування внутрішнього бар'єра у спілкуванні. Учитель уникає контактів з учнями, не включається у колективне життя, намагається обмежити будь-які розмови.

- Особистісне відчуження (деперсоналізація) – цинічне ставлення до колег, батьків, адміністрації, а іноді й до самих дітей. Людина втрачає відчуття власної місії, починає сприймати себе як «гвинтик», а професію – як тягар [8].

Психосоматичні й психовегетативні порушення – часті головні болі, безсоння, коливання тиску, шлунково-кишкові розлади, серцево-судинні симптоми. Тривала емоційна напруга переходить у фізичні захворювання, які ще більше підсилюють стан виснаження [8].

У фазі виснаження педагог часто втрачає здатність контролювати власний емоційний стан. Робота стає механічною, а почуття професійного сенсу – зникає. Людина може думати про зміну діяльності або повністю дистанціюватися від педагогічного процесу [8].

Як свідчить порівняння моделей, запропонованих В. В. Бойком, Д. Грінбергом, К. Маслач, Б. Перлманом та Е. Хартман, між ними існують певні відмінності у кількості виділених стадій – від трьох до п'яти. Проте всі автори сходяться на тому, що вигорання розвивається поступово: спочатку виникає емоційне напруження, потім – реакція опору, і зрештою – стан виснаження.

Розбіжності пояснюються не стільки суперечливістю підходів, скільки різницею у вибірках і контекстах досліджень. У педагогічній діяльності цей процес часто має хвилеподібний характер: учитель може не проходити всі фази послідовно, а «застрягати» на певному рівні або, навпаки, періодично повертатися до початкових стадій. Індивідуальні особливості особистості – рівень стресостійкості, мотивація, характер емоційної регуляції – визначають, як саме розгортається цей процес. Тому емоційне вигорання не можна розглядати як єдиний сценарій, що розвивається за фіксованими етапами. У кожного педагога він має власну траєкторію: у когось процес розтягується на роки, у когось – відбувається стрімко після кількох місяців напруженої праці.

Таким чином, прояви емоційного вигорання у педагогів мають комплексний характер: емоційне виснаження поєднується з внутрішнім відчуженням, зниженням самооцінки, формальністю у спілкуванні, фізичними розладами та зменшенням мотивації. Вони не з'являються раптово, а

формуються поступово – спершу як «легка втома», потім як відчуття безсилля і, зрештою, як втрата сенсу праці.

1.3 Особливості психокорекції прояву емоційного вигорання педагогів

Професійна діяльність педагога вимагає значних емоційних витрат, постійного залучення, терпіння, співпереживання та здатності до самоконтролю. Таке навантаження неминуче впливає на психоемоційний стан, а за відсутності належної підтримки призводить до розвитку емоційного вигорання. Тому питання психокорекції набуває особливої ваги у педагогічній психології, адже воно пов'язане не лише з особистим благополуччям учителя, а й із якістю освітнього процесу.

Психокорекція розглядається як процес цілеспрямованого впливу на емоційну сферу людини, спрямований на відновлення психологічної рівноваги, зменшення внутрішньої напруги та формування здорових способів реагування на професійні труднощі. Її завдання полягає у відновленні здатності педагога до саморегуляції, підвищенні усвідомленості власних емоцій, розширенні діапазону адаптивних реакцій на стресові ситуації [34].

Наукові дослідження (І.В. Пахомов, О.М. Киселиця, А.М. Богданюк, Л.В. Гуліна, Р.М. Свекла) свідчать, що ефективна психокорекція повинна враховувати три взаємопов'язані рівні: індивідуальний, міжособистісний та організаційний. Індивідуальний рівень спрямований на роботу з внутрішніми переживаннями, переконаннями, відчуттям власної ефективності. Міжособистісний стосується корекції стилю спілкування, формування здорових кордонів, навичок конструктивної взаємодії. Організаційний рівень пов'язаний із середовищем, у якому працює педагог, адже навіть найефективніші індивідуальні техніки не дадуть результату без підтримувального колективу та адекватного управлінського підходу. Основна мета психокорекційної роботи полягає не в усуненні симптомів, а у переосмисленні ставлення до професійної діяльності, відновленні балансу між віддачею та відновленням, а також у

формуванні внутрішнього ресурсу для подолання стресу [34, 35].

Індивідуальна психокорекційна робота передбачає допомогу педагогу у відновленні емоційної стабільності, формуванні навичок саморегуляції та підвищенні рівня усвідомлення власних емоцій.

Когнітивно-поведінкові методи ґрунтуються на розумінні того, що негативні думки та установки безпосередньо впливають на емоційний стан. Завдання полягає у тому, щоб педагог навчився розпізнавати автоматичні деструктивні думки та замінювати їх реалістичними, конструктивними судженнями [40].

Методика включає:

- Аналіз внутрішнього діалогу – педагог фіксує свої повторювані думки, що супроводжують стресові ситуації («я не впораюсь», «всі незадоволені моєю роботою»), і поступово замінює їх на більш реалістичні вислови («я роблю все можливе», «у мене є досвід і підтримка»).

- Рефреймінг ситуації – зміна сприйняття події з негативного на нейтральне або конструктивне. Наприклад, замість «діти не слухають» – «мені потрібно знайти інший спосіб зацікавити їх».

- Планування досяжних цілей – великий обсяг завдань розбивається на менші кроки, що дозволяє знизити напруження та повернути відчуття контролю [40].

Такі методи поступово змінюють мислення педагога з «катастрофічного» на більш гнучке та раціональне. Людина вчиться сприймати труднощі як частину професійного зростання, а не як поразку. Це сприяє зменшенню тривожності, внутрішньої напруги, підвищує рівень самоповаги й формує відчуття психологічної стійкості.

Як підкреслює Є. Саламатіна, когнітивно-поведінкові техніки ефективні тим, що педагог не просто отримує поради, а навчається мислити й діяти по-новому, стає автором власних рішень. Відтак, формується здатність адекватно оцінювати події, не накопичувати емоційну втому й підтримувати внутрішній баланс навіть у ситуаціях підвищеного навантаження [41].

Завдяки таким методам педагог поступово опановує навички самодопомоги – здатність самотійно знижувати рівень стресу, розуміти свої потреби та дбати про власне емоційне благополуччя. Це не лише зменшує прояви вигорання, а й підвищує професійну ефективність, роблячи педагога більш впевненим, відкритим і врівноваженим у взаємодії з колегами та учнями.

Емоційно-відновлювальні методи охоплюють техніки, спрямовані на зняття внутрішнього напруження та розвиток навичок емоційної саморегуляції:

- Аутогенне тренування – через повторення формул самонавіювання («я спокійний», «моє тіло розслаблене», «я відчуваю тепло й легкість») педагог поступово досягає розслаблення тіла і зниження емоційного збудження.

- Методи тілесної релаксації (прогресивна м'язова релаксація Джекобсона, техніка «сканування тіла») допомагають відновити контакт із тілесними відчуттями та розпізнати, де саме накопичується напруга.

- Дихальні вправи – контрольоване повільне дихання за схемою «вдих – затримка – видих» сприяє відновленню рівноваги нервової системи.

- Метод візуалізації – створення уявних образів спокою (наприклад, «місце відновлення») допомагає переключити увагу від проблем до відчуття безпеки [41].

Таким чином, емоційно-відновлювальні методи є не просто техніками зняття стресу – вони формують у педагога нову культуру ставлення до себе, засновану на турботі, усвідомленості й довірі до власних відчуттів. Завдяки регулярному використанню цих методів педагог поступово відновлює енергію, відчуття спокою й внутрішню цілісність, що є основою його професійного благополуччя.

Методи самопізнання і самоприйняття. Вигорання часто пов'язане з надмірним перфекціонізмом і внутрішнім самозасудженням. Тому важливо допомогти педагогові прийняти себе з власними обмеженнями й дозволити собі помилятися. У цьому напрямі ефективними є:

- Метод «лист до себе» – педагог пише звернення до себе, ніби до близької людини, виражаючи співчуття і підтримку.

- Техніка «життєва лінія професійного шляху» – аналіз власних успіхів, змін, значущих подій допомагає побачити динаміку розвитку, а не лише поточні труднощі.

- Практики усвідомлення (mindfulness) – спостереження за своїми емоціями без оцінки, вміння бути присутнім у моменті [42].

Застосування методів самопізнання дає змогу педагогові відновити контакт із власним «Я», що часто губиться в рутині професійних обов'язків. Поступово людина починає краще розуміти свої потреби, емоційні межі, мотиви поведінки. Це створює передумови для більш здорових способів реагування – замість самозвинувачення з'являється прагнення до самопідтримки, замість страху помилитися – готовність до навчання й розвитку. Самоприйняття допомагає педагогу позбутися внутрішньої напруги, пов'язаної з постійним порівнянням себе з іншими. Відбувається переоцінка власної діяльності не через призму «ідеалу», а через розуміння реальних обставин і власних можливостей. Це сприяє відновленню внутрішнього спокою, підвищенню задоволеності працею й зменшенню симптомів емоційного виснаження [42].

Групові методи психокорекції посідають особливе місце у практиці психологічної допомоги педагогам, адже саме спільна діяльність, емоційна взаємодія та колективна підтримка створюють умови для ефективного подолання професійного виснаження. На відміну від індивідуальної роботи, групові форми дозволяють учасникам усвідомити, що їхній досвід не є унікальним – інші колеги стикаються з подібними труднощами, що саме по собі знижує рівень тривоги й самозвинувачення. Групова психокорекція у педагогічному середовищі сприяє не лише покращенню емоційного стану, а й розвитку навичок спілкування, підвищенню толерантності, зміцненню колегіальності та згуртованості колективу. Як зазначає Л. Карамушка, саме позитивний психологічний клімат у колективі виступає важливим ресурсом професійного здоров'я педагога [22].

Одним із найефективніших інструментів групової психокорекції є тренінги емоційної компетентності, метою яких є розвиток умінь усвідомлювати,

розпізнавати, виражати та регулювати емоції. Такі програми створюють безпечний простір для самопізнання, спілкування, взаємопідтримки та розвитку соціально-емоційних навичок [46].

Зміст тренінгових занять передбачає вправи на розвиток емпатії, активного слухання, асертивності, а також формування навичок командної взаємодії. Наприклад:

- Вправа «Емоційне дзеркало» – учасники по черзі відтворюють емоції партнера, вчаться розуміти невербальні сигнали та прояви почуттів. Такий досвід підвищує рівень емоційної чутливості й співпереживання.

- Вправа «Моя межа» – спрямована на усвідомлення власних психологічних меж у спілкуванні. Педагоги навчаються розпізнавати, коли вони беруть на себе надмірну відповідальність або дозволяють порушувати власні кордони, що є частою причиною вигорання.

- Вправа «Коло довіри» – використовується для створення атмосфери взаємопідтримки в колективі.

- Ефективність тренінгів полягає у тому, що вони забезпечують активне навчання через досвід, сприяють розвитку позитивного мислення, впевненості у власних силах і зниженню емоційної напруги [51].

Групи психологічної підтримки створюють середовище безоцінного спілкування, де педагоги можуть відкрито ділитися переживаннями, труднощами, історіями успіху. Це дає відчуття приналежності до спільноти, формує емоційну згуртованість і знижує відчуття самотності у професійних викликах. Під час зустрічей учасники не лише отримують допомогу, а й виступають у ролі підтримки для інших, що підвищує самооцінку та сприяє формуванню почуття компетентності. Важливою умовою є дотримання принципів конфіденційності, емпатії та добровільності [51].

Окрему роль відіграють супервізійні кола – форма професійного розвантаження, під час якої педагоги спільно аналізують складні робочі ситуації за участю психолога або фасилітатора. На таких зустрічах обговорюються конкретні кейси, але без критики чи адміністративного тиску. Це дає змогу

переосмислити педагогічні конфлікти, знайти нові шляхи їх вирішення, зменшити відчуття провини та внутрішньої напруги [48].

Згідно з дослідженнями І. В. Пахомова, участь у групах підтримки суттєво підвищує рівень емоційної стійкості та запобігає повторному вигоранню, оскільки забезпечує регулярний контакт зі співпереживанням і розумінням [34].

Арттерапія. Творчість є одним із найприродніших способів відновлення емоційної рівноваги. Вона дозволяє педагогові виразити те, що важко вербалізувати, перетворити напруження на творчий процес. Арттерапія поєднує психологічний і естетичний вплив, створюючи умови для спонтанного самовираження, релаксації та рефлексії. Для педагогів ефективними є такі арттерапевтичні техніки:

- Малюнок «Моє професійне дерево» – відображає особистісне зростання, силу, ресурси й труднощі професійного шляху. Обговорення цього образу допомагає усвідомити власний розвиток.

- Колаж «Моє джерело натхнення» – створення зображення, яке символізує ресурси, що підтримують у професії.

- Музикотерапія – використання звуків природи або спокійних мелодій для відновлення внутрішнього ритму.

- Драматерапія – інсценізація типових професійних ситуацій, що допомагає прожити емоції у безпечному форматі [38].

Як зазначає О. Матвієнко, арттерапевтичні засоби особливо ефективні для педагогів із високим рівнем емоційної втоми, оскільки вони активізують підсвідомі ресурси, знімають напруження й відновлюють внутрішню цілісність особистості [27].

Отже, групові методи психокорекції поєднують індивідуальну рефлексію з колективним досвідом, сприяють налагодженню взаємин у педагогічному середовищі та формуванню культури психологічної підтримки (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Групові методи та засоби психокорекції емоційного вигорання педагогів

№	Напрямок психокорекції	Зміст методів	Очікувані результати
1	Тренінгові програми	Розвиток емоційної компетентності, навичок емпатії, асертивності, ефективного спілкування. Вправи «Емоційне дзеркало», «Моя межа», «Коло довіри».	Підвищення емоційної грамотності, покращення міжособистісних відносин, зниження напруги у колективі.
2	Групи підтримки	Регулярні зустрічі для обміну досвідом, емоціями, труднощами; формування відчуття спільності.	Зменшення почуття ізоляції, розвиток емпатії, відновлення внутрішньої рівноваги.
3	Супервізійні кола	Колективний аналіз складних професійних ситуацій під керівництвом психолога; навчання новим способам реагування.	Зменшення професійного стресу, підвищення впевненості у власних діях, розвиток колегіальної взаємодопомоги.
4	Арттерапевтичні техніки	Малюнок «Моє професійне дерево», колаж «Моє джерело натхнення», музикотерапія, драматерапія.	Емоційне розвантаження, розвиток самопізнання, відновлення творчої енергії й мотивації.

Психокорекційна робота буде неповною без створення сприятливих умов на рівні освітньої установи. На думку Т. В. Скорик, профілактика й психокорекція вигорання мають бути інтегрованими у структуру шкільного менеджменту, а не зводитися до одноразових заходів. До таких засобів належать:

- впровадження гнучкого графіка роботи під час періодів пікового навантаження;
- регулярні дні психологічного розвантаження (семінари, тренінги, зустрічі з фахівцями);
- створення ресурсного простору у школі – окремої кімнати або зони відпочинку;
- заохочення педагогів до самоосвіти у сфері емоційної грамотності;
- налагодження культури зворотного зв'язку, де оцінювання не сприймається як покарання, а як підтримка розвитку [40].

Такі заходи зміцнюють психологічне благополуччя педагогів, формують атмосферу довіри та взаємоповаги, що само по собі є потужним засобом профілактики емоційного виснаження.

Психокорекція емоційного вигорання не обмежується відновленням емоційної рівноваги. Вона сприяє переосмисленню власної педагогічної місії, підвищенню мотивації до професійного росту, розширенню світогляду. Як зазначає І. Сапун, педагог, який здатен підтримувати свій психоемоційний баланс, демонструє більш високий рівень професійної гнучкості, емпатійності та творчого потенціалу [42]. Ефективна психокорекційна робота змінює не лише поведінку педагога, а й атмосферу навчального середовища: знижується конфліктність, зростає взаємна підтримка, підвищується якість навчально-виховного процесу. Вона стає шляхом до усвідомлення того, що турбота про власний внутрішній стан – це не привілей, а професійна необхідність [42].

Отже, методи та засоби психокорекції емоційного вигорання педагогів охоплюють широкий спектр індивідуальних і групових підходів, що спрямовані на відновлення внутрішніх ресурсів, емоційного тону та професійної мотивації. Їх ефективність залежить від готовності педагога до самопізнання, підтримки з боку колективу та створення безпечного простору для відновлення. Турбота про психічне здоров'я педагога є інвестицією у стабільність і якість сучасної освіти, адже вчитель, який здатен підтримувати власну рівновагу, стає джерелом психологічної безпеки й натхнення для своїх учнів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ І

Емоційне вигорання педагогів – це тривалий стан внутрішнього виснаження, що виникає внаслідок постійної дії професійного стресу, перевантаження й емоційного перенапруження. Воно проявляється поступово – від відчуття втоми й байдужості до глибокої апатії, втрати сенсу праці та внутрішньої мотивації. Поступово педагог утрачає здатність підтримувати емоційний контакт з учнями, що впливає на ефективність навчального процесу

та атмосферу у колективі. Вигорання формується не миттєво, а в результаті дії низки чинників – особистісних, рольових, організаційних і соціальних. До особистісних належать надмірна емпатійність, перфекціонізм, відчуття відповідальності, схильність до самопожертви. Рольові чинники пов'язані з поєднанням кількох професійних ролей – учителя, наставника, психолога, адміністратора. Організаційні проявляються через хронічне перевантаження, бюрократичний тиск, постійні зміни вимог і брак підтримки. А соціальні чинники посилюють цю напругу через низький престиж професії, невизначеність у системі освіти та недостатнє матеріальне заохочення. Усі вони разом створюють ґрунт, на якому поступово розвивається емоційне виснаження.

Прояви вигорання охоплюють фізичний, емоційний і поведінковий рівні. На фізичному – з'являються хронічна втома, безсоння, головні болі, ослаблення імунітету. На емоційному – апатія, дратівливість, байдужість до результатів праці, зниження здатності до співпереживання. Поведінковий рівень характеризується формалізмом у роботі, униканням спілкування, втратою ініціативи й творчого підходу. Усе це разом свідчить про глибокий дисбаланс між внутрішніми ресурсами людини та вимогами професійного середовища.

Подолання цього стану можливе завдяки системній психокорекційній роботі, спрямованій на відновлення внутрішньої рівноваги та розвиток емоційної стійкості. Ефективними є когнітивно-поведінкові методи, що допомагають змінити ставлення до труднощів і навчитися контролювати деструктивні думки; техніки емоційного розвантаження – дихальні вправи, аутотренінг, методи релаксації; практики самопізнання, які сприяють прийняттю себе та усвідомленню власних меж. Важливу роль відіграють групові форми роботи – тренінги емоційної компетентності, групи підтримки, супервізійні зустрічі, арттерапевтичні заняття. Вони допомагають педагогам відчувати підтримку колег, знизити напругу й повернути інтерес до своєї професії. Профілактика вигорання має відбуватися не лише на індивідуальному, а й на організаційному рівні. Створення у школах дружньої атмосфери, гнучкого графіка, можливостей для психологічного розвантаження та розвитку емоційної грамотності сприяє

збереженню професійного здоров'я педагогів. Турбота про їхній внутрішній стан повинна розглядатися як необхідна умова якісної освіти.

Отже, емоційне вигорання – це не просто втома, а глибокий психологічний процес, що впливає на особистість і професію вчителя. Його попередження й подолання можливі лише за умови усвідомленого ставлення до власних емоцій, підтримки колег і створення сприятливого шкільного середовища.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1 Організація та методи дослідження

Мета цього дослідження полягає у всебічному вивченні особливостей прояву емоційного вигорання серед педагогічних працівників, з опорою на реальні емпіричні дані. У центрі уваги – психоемоційні умови професійної діяльності, специфіка взаємодії з учнівською аудиторією, а також індивідуально-психологічні особливості педагогів, які визначають інтенсивність і форму прояву вигорання.

Основні завдання дослідження:

- Проаналізувати феномен емоційного вигорання через призму сучасних наукових підходів, що розкривають його як складний, динамічний процес, який охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні аспекти функціонування особистості.

- Сформувати репрезентативну вибірку педагогічних працівників, беручи до уваги стаж роботи, рівень освіти, характер педагогічного навантаження, тип навчального закладу та соціально-демографічні чинники, що можуть впливати на рівень психоемоційної напруги.

- Визначити особливості структури емоційного вигорання у вчителів, зокрема рівень емоційного виснаження, ступінь деперсоналізації у взаємодії з колегами й учнями, тенденцію до зниження суб'єктивної значущості власних досягнень, а також наявність психосоматичних реакцій та порушень емоційної саморегуляції.

- Розробити практичні рекомендації на основі результатів дослідження для створення дієвих програм психологічної підтримки педагогічного персоналу, спрямованих на профілактику професійного вигорання та підвищення рівня емоційного добробуту й задоволеності працею та перевірити їх ефективність.

Для реалізації поставленої мети застосовано комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів, що поєднують теоретичні й емпіричні підходи. До теоретичних методів віднесено категоріальний аналіз, порівняння, синтез і узагальнення наукових праць, які дали змогу створити цілісну картину феномену емоційного вигорання, простежити його взаємозв'язок із професійними навантаженнями, особливостями педагогічного середовища та емоційними стратегіями поведінки.

Емпіричні методи:

- тест В.В. Бойка «Синдром емоційного вигорання», який дає змогу виявити фазовість та інтенсивність вигорання;
- опитувальник Maslach Burnout Inventory (К. Масlach, С. Джексон, адаптація Н. Є. Водоп'янової), що забезпечує комплексне вимірювання структурних компонентів синдрому;
- «Шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера - Ю. Л. Ханіна»

Етапи проведення дослідження представлені в табл. 2.1.

Обґрунтованість і достовірність отриманих результатів дослідження були забезпечені низкою взаємопов'язаних чинників, що гарантували наукову точність і відтворюваність висновків. Передусім це – опора на цілісний теоретико-методологічний підхід, побудований на системному аналізі психофізіологічних, особистісних і соціально-психологічних аспектів професійної діяльності педагога. Такий підхід дав змогу врахувати не лише зовнішні умови праці, а й внутрішні механізми психічної саморегуляції, які визначають схильність учителя до емоційного виснаження.

Надійність емпіричних даних забезпечувалася застосуванням валідних і стандартизованих психодіагностичних методик, адаптованих до вітчизняних умов і апробованих у численних психологічних дослідженнях. Вибірка респондентів була сформована відповідно до мети та завдань дослідження, із дотриманням принципів репрезентативності, що дозволило уникнути випадковості результатів і забезпечити їх наукову узагальненість.

Таблиця 2.1

Етапи проведення дослідження емоційного вигорання педагогічних працівників

Етап дослідження	Зміст етапу
Підготовчий етап	На цьому етапі здійснюється постановка наукової проблеми, уточнюється її актуальність для сучасної психологічної науки та практики освіти. Формулюються мета, завдання, об'єкт, предмет і гіпотези дослідження. Передбачається проведення аналітичного огляду наукових джерел, що стосуватимуться феномену емоційного вигорання, а також визначення основних теоретичних підходів до його вивчення — психодинамічного, когнітивно-поведінкового, гуманістичного та системного. Визначаються критерії дослідження, обрані валідні й надійні психодіагностичні методики та підготовлений інструментарій для збору емпіричних даних.
Формування вибірки та проведення емпіричного дослідження	На цьому етапі формується вибірка респондентів із числа педагогічних працівників різного віку, професійного стажу, типу навчальних закладів і рівня кваліфікації. Добір учасників відбувається з урахуванням принципів репрезентативності, добровільності та конфіденційності. Планується проведення комплексу психодіагностичних процедур (тестування, анкетування, спостереження), спрямованих на виявлення рівня емоційного виснаження, деперсоналізації, зниження професійної самооцінки та супутніх психосоматичних проявів. Усі етапи діагностики проводяться відповідно до етичних стандартів наукових досліджень.
Аналіз та інтерпретація емпіричних даних	На цьому етапі здійснюється багаторівневий аналіз отриманих даних із використанням кількісних методів (обчислення середніх показників, стандартних відхилень, коефіцієнтів кореляції, перевірка статистичної значущості) та якісних методів (інтерпретація індивідуальних профілів, узагальнення типових тенденцій). Виявляються взаємозв'язки між окремими компонентами емоційного вигорання, соціально-демографічними характеристиками респондентів і особливостями їхньої професійної діяльності. На основі отриманих результатів будується узагальнена модель прояву емоційного вигорання серед педагогічних працівників.
Узагальнення результатів і визначення прикладного значення	Завершальний етап передбачає формулювання науково обґрунтованих висновків, які відображатимуть структуру, чинники та динаміку емоційного вигорання педагогів. Розробляються пропозиції щодо профілактики емоційного виснаження та підвищення рівня психологічного благополуччя вчителів. Отримані результати буде використано для вдосконалення системи психологічного супроводу освітніх закладів, а також окреслюються напрями подальших наукових досліджень у сфері психології праці, освіти й особистісного розвитку фахівців допомагаючих професій.

Важливу роль у підвищенні достовірності відіграло поєднання кількісних та якісних методів аналізу. Такий підхід дозволив не лише виявити статистичні закономірності у проявах емоційного вигорання, а й глибше зрозуміти

індивідуальну динаміку цього процесу, враховуючи особистісні відмінності педагогів, особливості їхньої мотивації та стилю професійної взаємодії.

На всіх етапах роботи було дотримано принципів наукової доброчесності, етичних норм і поваги до учасників дослідження: забезпечувалася добровільна участь, анонімність і конфіденційність отриманих даних.

Базою проведення емпіричного дослідження став заклад загальної середньої освіти «Білоцерківський корпоративний ліцей родини Шрайбер», у якому навчаються учні з 1 по 11 класи. Цей освітній заклад обрано не випадково: він поєднує різні рівні навчання – початкову, базову та старшу школу – що створює багатовимірне професійне середовище з різними емоційними та комунікативними викликами для педагогів. Висока інтенсивність міжособистісних контактів, значна відповідальність за результати навчання й виховання, необхідність постійної взаємодії з учнями, батьками та адміністрацією роблять таку базу дослідження оптимальною для аналізу емоційного вигорання вчителів.

У дослідженні взяли участь 40 педагогічних працівників закладу. Серед них – 36 жінок (90 %) та 4 чоловіки (10 %), що відображає типовий гендерний розподіл у сфері загальної середньої освіти, де більшість педагогічних посад традиційно обіймають жінки. Вік респондентів коливається від 25 до 58 років. Такий віковий діапазон дозволив охопити педагогів на різних етапах професійного розвитку – від молодих фахівців, які лише розпочинають свій трудовий шлях, до досвідчених учителів із багаторічною практикою, які формують педагогічне середовище школи.

Педагогічний стаж учасників дослідження становить від 3 до 32 років. Це дало змогу простежити, як тривалість професійної діяльності впливає на рівень емоційного виснаження, задоволеність роботою та загальне психологічне благополуччя. Деякі вчителі мають досвід роботи в інших навчальних закладах, тоді як інші працюють у цьому закладі багато років, що дозволяє порівняти вплив стабільного колективу та нових професійних умов на розвиток емоційного вигорання.

Таким чином, сформована вибірка є репрезентативною для вивчення феномену емоційного вигорання серед педагогів середньої освіти. Вона відображає широкий спектр вікових, професійних і особистісних характеристик учасників, що забезпечує достовірність отриманих результатів і можливість їх узагальнення для ширшого кола педагогічних працівників.

У межах роботи було використано комбінований підхід до збору даних, що поєднав кількісні та якісні методи. Такий підхід дав змогу охопити різні сторони феномену емоційного вигорання, поєднавши статистичну об'єктивність із глибинним розумінням суб'єктивного досвіду педагогів. Кількісні методи забезпечили можливість об'єктивного вимірювання рівня психоемоційного напруження, частоти проявів виснаження, особливостей емоційної регуляції та схильності до професійної дезадаптації. Зокрема, вони дали змогу отримати чіткі числові показники, що дозволили порівняти дані між окремими групами учасників і простежити загальні закономірності. Якісні методи, у свою чергу, були спрямовані на розкриття внутрішніх переживань учителів, їхніх суб'єктивних оцінок професійних труднощів, почуття задоволеності чи виснаження від праці. Це дозволило не лише побачити статистичну картину, а й зрозуміти психологічний зміст емоційного вигорання, зокрема, як педагоги усвідомлюють власний стан, які стратегії подолання стресу використовують і як пояснюють причини власної втоми.

1. Методика діагностики емоційного вигорання В. В. Бойка. Для вивчення рівня та структури емоційного вигорання серед педагогічних працівників у дослідженні застосовано методику діагностики емоційного вигорання, розроблену В. В. Бойком. Ця методика є однією з найґрунтовніших і найпоширеніших у практиці психологічної діагностики професійних груп, діяльність яких пов'язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією. Її ефективність підтверджена багаторічним використанням у дослідженнях представників так званих соціономічних професій – педагогів, лікарів, психологів, соціальних працівників, тобто тих, хто щоденно працює з людьми і переживає значні емоційні навантаження. Методика ґрунтується на розумінні

емоційного вигорання як поступового, багатостадійного процесу психоемоційного виснаження, що розвивається під впливом тривалих стресових і напружених ситуацій у професійній діяльності. Згідно з концепцією В. В. Бойка, вигорання не виникає раптово – воно формується крок за кроком, унаслідок постійного накопичення негативних емоційних переживань, перевтоми, високої відповідальності, конфліктів чи відсутності належної соціальної підтримки [7].

Автор методики виділяє три послідовні фази розвитку синдрому емоційного вигорання, кожна з яких має власну психологічну структуру та набір характерних симптомів:

Фаза напруги. На цьому етапі з'являються перші ознаки внутрішнього емоційного неблагополуччя – підвищена тривожність, емоційна напруга, дратівливість, фрустрація та відчуття постійного перевантаження. Учитель починає гостріше реагувати на труднощі, втрачає відчуття емоційної стабільності, знижується здатність до швидкої відновлюваності після стресу. Поступово формується внутрішній фон постійної втоми й невдоволення [7].

Фаза резистентності. На цій стадії активізуються психологічні механізми захисту, спрямовані на зменшення емоційного напруження. Педагог може ставати емоційно відстороненим, байдужим до учнів, колег і навчального процесу. Знижується чутливість до проблем інших людей, іноді формується цинічне або іронічне ставлення до роботи. Такі реакції не завжди усвідомлюються – вони є своєрідним способом самозбереження психіки в умовах тривалого навантаження [7].

Фаза виснаження. Це найглибший рівень розвитку синдрому, коли виснажуються як емоційні, так і фізичні ресурси. Людина відчуває втрату енергії, зниження мотивації, байдужість до результатів праці, утрату сенсу професійної діяльності. З'являються ознаки психосоматичних порушень – головний біль, розлади сну, хронічна втома. Емоційна порожнеча й апатія можуть супроводжуватися відчуттям власної неефективності та байдужістю до учнів і колег [7].

Методика містить 84 твердження (Додаток А), що відображають різні аспекти професійної взаємодії, емоційних реакцій і ставлення до роботи. Респондент відповідає на кожне твердження, обираючи «так» або «ні», виходячи зі свого реального досвіду й переживань. Такий формат забезпечує простоту заповнення та підвищує достовірність отриманих результатів, оскільки відповіді ґрунтуються на безпосередніх емоційних оцінках [7].

Обробка результатів здійснюється за допомогою спеціального ключа, який дозволяє визначити наявність і вираженість симптомів, притаманних кожній із трьох фаз. Аналіз передбачає як кількісну обробку даних – підрахунок балів, середніх значень і порівняльних показників, так і якісну інтерпретацію, спрямовану на виявлення індивідуальних особливостей перебігу вигорання.

Отримані результати інтерпретуються за ступенем прояву кожної фази:

- домінування показників у фазі «напруги» свідчить про початковий етап розвитку синдрому, коли вигорання ще оборотне і піддається корекції;
- переважання симптомів «резистентності» вказує на закріплення неадаптивних стратегій реагування, коли професійне напруження переходить у стійкі емоційні установки;
- високі бали у фазі «виснаження» означають глибоке психоемоційне спустошення, яке вже негативно позначається на якості професійної діяльності та особистому самопочутті [7].

Завдяки своїй структурі методика В. В. Бойка дозволяє не лише оцінити загальний рівень емоційного вигорання, а й побудувати індивідуальний профіль цього процесу. Це відкриває можливість для точнішого визначення психологічних потреб кожного педагога, розробки персоналізованих програм профілактики та психокорекції, спрямованих на зниження емоційного напруження, підвищення рівня саморегуляції та збереження професійної мотивації [7].

2. Для комплексного вимірювання рівня емоційного вигорання педагогічних працівників у дослідженні також використано опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI) – один із найвідоміших, найвалідніших і

найнадійніших психодіагностичних інструментів у світовій психологічній практиці. Його розробили американські дослідники К. Масlach і С. Джексон, які заклали підвалини сучасного розуміння вигорання як комплексного соціально-психологічного феномену, що виникає у професіях, пов'язаних з інтенсивною міжособистісною взаємодією [57].

Методика базується на трифакторній моделі емоційного вигорання, у межах якої виокремлюються три взаємопов'язані складові: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Кожна з них відображає окремий аспект впливу хронічного професійного стресу на особистість працівника [56].

Емоційне виснаження – центральна ланка синдрому, що проявляється у відчутті спустошеності, втрати енергії та емоційного ресурсу. Для педагогів цей стан часто виявляється через постійну втому, дратівливість, апатію, зниження інтересу до навчального процесу та брак мотивації до спілкування з учнями й колегами. Вчитель може відчувати, що «вичерпався» емоційно і більше не здатен віддавати стільки сил, як раніше [56].

Деперсоналізація – друга складова, що відображає зміну ставлення до оточення. Вона характеризується поступовою втратою емпатії, зниженням чутливості до переживань інших, появою цинізму або відчуженості. У педагогічному середовищі це проявляється у формалізації стосунків з учнями, байдужості до їхніх проблем, униканні емоційного контакту. Така позиція є несвідомим захисним механізмом, який допомагає зменшити напруження, але водночас поглиблює ізоляцію та професійну дезадаптацію [56].

Редукція особистих досягнень – третій компонент, що характеризує зміну самооцінки та сприйняття власної професійної компетентності. Педагог починає сумніватися у своїх здібностях, втрачає задоволення від результатів роботи, з'являється відчуття безсилля або переконання, що його зусилля не мають вагомego впливу. Це супроводжується зниженням самооцінки, апатією та небажанням ініціювати нові проєкти чи педагогічні ідеї [56].

Опитувальник МВІ складається з 22 тверджень (Додаток Б), об'єднаних у три шкали:

- «Емоційне виснаження» – 9 пунктів;
- «Деперсоналізація» – 5 пунктів;
- «Редукція особистих досягнень» – 8 пунктів [57].

Респонденти оцінюють, як часто вони переживають описані в твердженнях стани чи відчуття, використовуючи шестибальну шкалу частоти:

- 6 балів – «щодня»;
- 5 – «часто»;
- 4 – «іноді»;
- 3 – «рідко»;
- 2 – «дуже рідко»;
- 0 – «ніколи» [57].

Такий формат дозволяє визначити не просто наявність певного емоційного стану, а його частоту та інтенсивність, що є критично важливим для оцінки динаміки вигорання.

Після заповнення анкет здійснюється кількісна обробка результатів: підраховуються суми балів за кожною з трьох шкал окремо. Високі показники за шкалами «емоційного виснаження» і «деперсоналізації» свідчать про глибокі прояви вигорання, тоді як низькі бали за шкалою «особистих досягнень» – про зниження професійної самооцінки та задоволеності роботою.

Опитувальник Maslach Burnout Inventory надає можливість отримати не лише кількісну оцінку рівня вигорання, а й якісне уявлення про структуру емоційних порушень. Його результати дають змогу:

- виявити педагогів, які перебувають у зоні ризику розвитку синдрому емоційного виснаження;
- визначити специфіку професійних реакцій колективу в цілому;
- здійснити профільну діагностику для планування заходів психологічної підтримки;
- оцінити ефективність психопрофілактичних програм у динаміці [57].

Важливо, що МВІ застосовується як у наукових дослідженнях, так і в практиці психологічного супроводу освітніх закладів. Методика особливо корисна в ситуаціях, коли необхідно швидко оцінити емоційний стан педагогічного персоналу – наприклад, після періоду інтенсивного навчального навантаження, змін у навчальній програмі або під час адаптації до нових умов праці.

3. Одним із важливих психодіагностичних інструментів, що буде застосований у процесі емпіричного дослідження, стане шкала тривожності Спілбергера-Ханіна. Ця методика є класичним засобом вимірювання рівня тривожності й належить до найвідоміших і найвалідніших інструментів у сучасній психологічній практиці. Її розробили Ч. Д. Спілбергер та Ю. Л. Ханін, які запропонували диференційований підхід до розуміння тривожності як складного феномену, що має дві взаємопов'язані, але різні форми прояву – ситуативну (станову) та особистісну [61].

Шкала призначена для самооцінки індивідом власного рівня тривожності і дозволяє отримати точні уявлення про як короточасні емоційні реакції, так і стійкі індивідуальні тенденції до переживання тривоги. У межах опитувальника респондент оцінюватиме, наскільки певні твердження відповідають його поточним відчуттям або звичному способу емоційного реагування [61].

Методика складається з двох окремих блоків по 20 тверджень кожен (Додаток В). Перший блок діагностує рівень ситуативної тривожності – тобто тимчасового емоційного стану, який відображає реакцію людини на конкретну ситуацію, подію чи зовнішній подразник. Другий блок спрямований на оцінку особистісної тривожності – відносно стабільної риси, що характеризує загальну схильність людини до тривожних переживань, невпевненості та внутрішнього напруження [62]. Такий поділ забезпечить можливість не лише кількісно визначити рівень тривожності, а й порівняти емоційні стани респондента в момент обстеження із його типовою емоційною чутливістю, що суттєво підвищить точність і глибину інтерпретації результатів.

Шкала Спілбергера-Ханіна продемонструвала високу психометричну надійність і стабільність показників у численних дослідженнях. Її перевагою є універсальність: методика може бути ефективно застосована як у клінічній, так і в освітній психології, у тому числі в роботі з педагогічними працівниками, студентами, підлітками чи представниками допомагаючих професій.

Перед початком тестування респондентам буде надано детальну інструкцію, спрямовану на створення атмосфери довіри й відкритості. Учасникам буде наголошено, що важливо відповідати швидко, спираючись на перше враження, не намагаючись шукати «правильні» варіанти. Інструкція передбачатиме таке звернення: «Уважно прочитайте кожне з наведених тверджень. Оберіть той варіант відповіді, який найточніше відображає те, що ви відчуваєте зараз або як зазвичай реагуєте у подібних ситуаціях. У тесті немає правильних чи неправильних відповідей – важлива лише ваша щирість» [62].

Як приклад, серед тверджень першого блоку можна буде зустріти вислови:

- «У цей момент я відчуваю себе спокійним»;
- «Я відчуваю приплив енергії та бажання діяти»;
- «Мене непокоїть, що щось може піти не так» [62].

Кожне твердження оцінюватиметься за чотирибальною шкалою: від «повністю не згоден» до «повністю згоден». Така система дозволить точно фіксувати градації емоційних реакцій і уникнути надмірної узагальненості.

У результаті буде отримано дві незалежні оцінки – рівень ситуативної та особистісної тривожності, які потім піддадуться порівняльному аналізу. Це забезпечить комплексне уявлення про емоційну регуляцію, психологічну стійкість та рівень внутрішньої напруги учасників дослідження. Отримані показники допоможуть визначити, як індивідуальні особливості тривожності можуть взаємодіяти з проявами емоційного вигорання, зокрема на рівні самоконтролю, емпатії та мотиваційної сфери [62].

Таким чином, використання шкали Спілбергера-Ханіна дозволить підсилити діагностичну частину дослідження, оскільки вона допоможе виявити не лише інтенсивність тривожних станів, а й внутрішні механізми емоційного

реагування, що безпосередньо впливають на процес формування емоційного вигорання педагогічних працівників.

2.2 Аналіз результатів дослідження

В процесі проведення дослідження спершу було застосовано методику В. В. Бойка «Діагностика рівня емоційного вигорання», спрямовану на виявлення інтенсивності та характеру проявів синдрому серед педагогічних працівників. Психодіагностичне обстеження проводилося поетапно й охопило всю емпіричну вибірку респондентів.

Учасники дослідження виявили щиру зацікавленість і позитивне ставлення до проведення тестування. Багато педагогів демонстрували високу мотивацію до самопізнання, прагнули глибше усвідомити власний емоційний стан і зрозуміти механізми виникнення професійного виснаження. Такий рівень включеності учасників сприяв отриманню об'єктивних і достовірних даних.

Після завершення збору емпіричного матеріалу результати були опрацьовані, систематизовані та проаналізовані з використанням кількісних і якісних методів. Для підвищення наочності та точності аналітичного представлення даних кількісні показники було згруповано у таблиці 2.2, яка відображає рівень вираженості основних симптомів емоційного вигорання у педагогів відповідно до авторської концепції В. В. Бойка.

Результати, подані у таблиці 2.2, показали, що синдром емоційного вигорання серед педагогічних працівників має неоднорідну структуру та різний ступінь вираженості окремих симптомів у межах трьох фаз, запропонованих В. В. Бойком. Найбільш вираженими виявилися прояви, пов'язані з першою фазою – фазою напруги. Зокрема, високі показники спостерігалися за симптомом «тривога і депресія» (27,5 % – 11 осіб), що свідчить про значну поширеність станів емоційного напруження, внутрішньої тривоги та психоемоційного виснаження серед учителів. Помітна частина респондентів також продемонструвала незадоволеність собою (15 % – 6 осіб) і переживання

психотравмуючих подій (12,5 % – 5 осіб), що відображає тенденцію до підвищеного самоконтролю, почуття провини за невдачі у професійній діяльності та схильність до внутрішнього самозвинувачення. Менше поширеним був симптом «загнаності у клітку» (5 % – 2 особи), проте навіть поодинокі прояви цього стану можуть свідчити про відчуття безвиході або втрату свободи дій у педагогічному середовищі.

Таблиця 2.2

Кількісні показники (%) та чисельність (осіб) вираженості основних симптомів емоційного вигорання у педагогічних працівників за методикою

В. В. Бойка «Діагностика рівня емоційного вигорання»

Симптом	Фаза	Формуюча	Сформована	Домінуюча
Переживання психотравмуючих подій	Фаза I	12,5 % (5 осіб)	10 % (4 особи)	5 % (2 особи)
Незадоволеність собою		15 % (6 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)
«Загнаність у клітку»		5 % (2 особи)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)
Тривога і депресія		27,5 % (11 осіб)	2,5 % (1 особа)	2,5 % (1 особа)
Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	Фаза II	7,5 % (3 особи)	17,5 % (7 осіб)	10 % (4 особи)
Емоційно-моральна дезорієнтація		15 % (6 осіб)	7,5 % (3 особи)	10 % (4 особи)
Розширення сфери економії емоцій		22,5 % (9 осіб)	0 % (0 осіб)	5 % (2 особи)
Редукція професійних обов'язків		15 % (6 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)
Емоційний дефіцит	Фаза III	10 % (4 особи)	5 % (2 особи)	15 % (6 осіб)
Емоційна відстороненість		20 % (8 осіб)	7,5 % (3 особи)	5 % (2 особи)
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)		22,5 % (9 осіб)	7,5 % (3 особи)	0 % (0 осіб)
Психосоматичні та психовегетативні порушення		10 % (4 особи)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)

Друга фаза – резистентності – показала тенденцію до формування захисних механізмів, які допомагають педагогам зменшувати емоційне напруження, але водночас можуть призводити до емоційного відсторонення від учнів і професійних завдань. Найбільш поширеним став симптом «розширення сфери економії емоцій» (22,5 % – 9 осіб), що демонструє поступове охолодження у

взаєминах з оточенням, прагнення обмежити емоційні контакти та знизити внутрішнє залучення у роботу. Водночас 17,5 % (7 осіб) продемонстрували ознаки неадекватного вибіркового емоційного реагування – вибіркової байдужості або дратівливості, що може бути проявом хронічного перевантаження. Емоційно-моральна дезорієнтація та редукція професійних обов'язків зустрічалися рідше, проте навіть їхня наявність засвідчує поступове послаблення професійної мотивації.

У третій фазі – виснаження – найвищі показники зафіксовано за симптомами «особистісна відстороненість (деперсоналізація)» (22,5 % – 9 осіб), «емоційний дефіцит» (15 % – 6 осіб) та «емоційна відстороненість» (20 % – 8 осіб), що свідчить про помітне зниження здатності до емоційної віддачі, втрачену чутливість до емоційних потреб інших і поступову байдужість до результатів діяльності. Психосоматичні порушення виявлено у 10 % (4 осіб), що вказує на реальний вплив тривалого емоційного виснаження на фізичне самопочуття педагогів. Для більшості опитаних характерні саме початкові та проміжні етапи формування синдрому, тоді як виражених домінуючих проявів виявлено небагато, що може бути наслідком компенсаторних можливостей особистості та підтримки в колективі.

Що стосується гендерного аспекту, серед чотирьох чоловіків, які брали участь у дослідженні, спостерігався нижчий загальний рівень емоційного виснаження порівняно з жінками. Їхні результати частіше відповідали формуючій фазі, переважно з помірними проявами тривоги та емоційної скутості, але без виражених симптомів деперсоналізації чи психосоматичних розладів. Це може бути пов'язано з відмінностями у стилях емоційної регуляції, меншою схильністю до переживань через міжособистісні ситуації або з нижчим рівнем емоційної залученості в педагогічний процес.

Отже, можна зазначити, що найвразливішими компонентами емоційного вигорання серед педагогів є підвищена тривожність, емоційне виснаження та тенденція до відстороненості, що відображає високу напруженість і психологічне навантаження професії. Водночас відсутність значної кількості

домінуючих симптомів дає підстави стверджувати, що більшість педагогів перебувають на етапі, коли своєчасна психологічна підтримка та профілактичні заходи можуть ефективно запобігти переходу до глибокої фази виснаження.

Залежно від ступеня розвитку фази емоційного вигорання результати можна представити так (табл. 2.3):

Таблиця 2.3

Узагальнені кількісні та якісні показники рівня вираженості фаз емоційного вигорання у педагогічних працівників за методикою В. В. Бойка
«Діагностика рівня емоційного вигорання» (у %)

Фаза	Не сформувалася	У стадії формування	Сформована (домінуюча)
1. Фаза «напруги»	40 % (16 осіб)	52,5 % (21 особа)	7,5 % (3 особи)
2. Фаза «резистентності»	17,5 % (7 осіб)	65 % (26 осіб)	17,5 % (7 осіб)
3. Фаза «виснаження»	25 % (10 осіб)	55 % (22 особи)	20 % (8 осіб)

Результати, наведені у таблиці 2.3 та рисунку 2.1, свідчать про нерівномірний розподіл інтенсивності проявів емоційного вигорання серед педагогічних працівників. Найбільш показовою є фаза «резистентності», у якій перебуває більшість опитаних. Для 65 % респондентів (26 осіб) вона зафіксована як стадія формування, ще у 17,5 % (7 осіб) – як сформована. Це підтверджує, що значна частина педагогів уже виробила певні психологічні захисні реакції: емоційне дистанціювання, обмеження комунікації, зниження емпатійного залучення у взаємодію з учнями. Такі механізми тимчасово знижують напруження, але у довгостроковій перспективі підвищують ризик професійної дезадаптації.

Фаза «напруги» займає друге місце за поширеністю. Половина педагогів (52,5 % – 21 особа) продемонстрували симптоми її формування, тоді як 7,5 % (3 особи) – вже сформований стан. Це означає, що більшість учителів систематично відчують емоційне перевантаження, підвищену тривожність і втому, які є передумовами розвитку вигорання. Водночас у 40 % (16 осіб)

симптоми ще не набули стабільного характеру, що відкриває можливості для своєчасного профілактичного втручання.

У фазі «виснаження» помітна тенденція до поступового зниження емоційних ресурсів. Для 55 % респондентів (22 особи) характерні ознаки її формування, а у 20 % (8 осіб) цей стан уже набув чітко вираженої форми. Це відображає зростання емоційної байдужості, втрату інтересу до професійної діяльності та часткове виснаження мотиваційної сфери. Разом із тим у 25 % (10 осіб) вигорання ще не проявилось, що свідчить про збереження адаптивних можливостей і внутрішніх ресурсів.

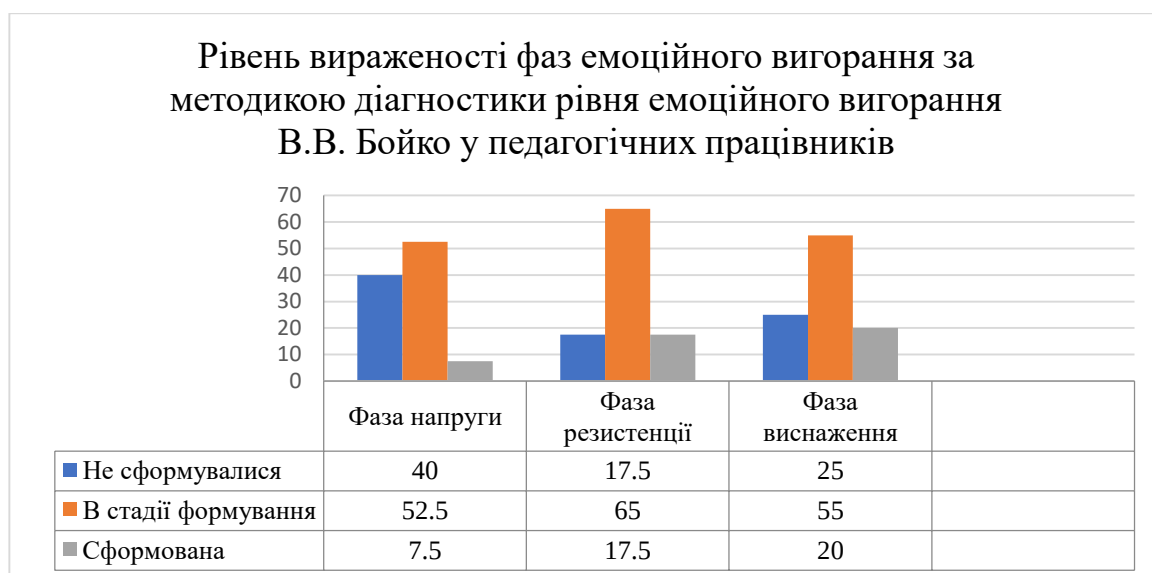


Рис. 2.1. Рівень вираженості фаз емоційного вигорання у педагогічних працівників за методикою діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойко

Отже, отримані результати дозволяють зробити висновок, що більшість педагогів перебувають у проміжній стадії розвитку синдрому, коли емоційна напруга вже стала хронічною, але ще не перейшла у глибоку деструктивну форму. Це підтверджує потребу у впровадженні системних заходів психологічної підтримки, тренінгів емоційної компетентності та створенні сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, здатного знизити

рівень професійного виснаження і попередити перехід до фази стійкого емоційного виснаження.

Наступним інструментом емпіричного дослідження було застосовано опитувальник К. Маслач і С. Джексона (Maslach Burnout Inventory – MBI), який належить до найбільш визнаних та валідних інструментів у сучасній психологічній науці для вивчення феномену професійного вигорання. Дана методика широко використовується у дослідженнях педагогічних працівників, оскільки їхня професійна діяльність пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження, відповідальністю за результати навчання та постійною міжособистісною взаємодією.

Для узагальнення отриманих результатів і визначення загальної динаміки проявів синдрому професійного вигорання серед педагогічних працівників було розраховано інтегральний показник вигорання (КІВ) на основі трьох шкал опитувальника К. Маслач і С. Джексона (MBI): емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. До аналізу залучено дані 40 педагогів із різним стажем роботи – від 3 до 32 років (табл. 2.4., рис. 2.2.).

Представлені дані свідчать про чітку закономірність між рівнем професійного вигорання та тривалістю педагогічного стажу. Найбільш вираженим компонентом синдрому виступає редукція особистих досягнень – 47,5 % педагогів (19 осіб) мають високі показники за цим критерієм, що означає втрату впевненості у власній професійній компетентності, відчуття неефективності праці та зниження мотивації до подальшого розвитку. Така тенденція часто спостерігається у педагогів із тривалим стажем, коли рутинність роботи, відсутність швидкого зворотного результату й емоційне перевантаження зменшують відчуття значущості власних зусиль.

За шкалою емоційного виснаження 40 % опитаних (16 осіб) мають високий рівень, що відображає глибоке відчуття перевтоми, емоційного спустошення й напруження. Це свідчить про системне накопичення емоційних витрат у професійній діяльності, постійний контакт із великою кількістю учнів і необхідність одночасного виконання навчальних, виховних і адміністративних

функцій. Високий рівень виснаження є передумовою для переходу вигорання у стійку хронічну форму.

Таблиця 2.4

Розподіл педагогічних працівників за рівнями професійного вигорання за методикою К. Масlach (МВІ) з урахуванням педагогічного стажу та інтегрального показника ($n = 40$)

Рівень прояву	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень	Інтегральний показник вигорання (КІВ)	Педагогічний стаж (роки)
Низький	15 осіб (37,5 %)	8 осіб (20 %)	4 особи (10 %)	7 осіб (17,5 %)	3-10 років
Середній	9 осіб (22,5 %)	20 осіб (50 %)	17 осіб (42,5 %)	16 осіб (40 %)	11-20 років
Високий	16 осіб (40 %)	12 осіб (30 %)	19 осіб (47,5 %)	17 осіб (42,5 %)	21-32 роки
Середній показник вибірки				39,7 % (≈ 16 осіб)	17,5 років

Показники деперсоналізації мають переважно середній рівень (50 %, 20 осіб), що може розглядатися як ознака формування захисних механізмів емоційного дистанціювання. Це означає, що педагоги намагаються зменшити емоційне залучення у взаємодії з учнями, щоб уникнути надмірного навантаження. Водночас у 30 % (12 осіб) цей показник є високим, що вказує на тенденцію до байдужості, дратівливості та формального ставлення до спілкування, що вже свідчить про глибший рівень емоційного виснаження.

Інтегральний показник вигорання (КІВ) становить 39,7 % (приблизно 16 осіб), що відповідає середньому рівню вираженості синдрому. Це означає, що більшість педагогічних працівників мають помірні, але вже стабільні прояви емоційного виснаження, часткову втрату емоційної залученості та ознаки професійної втоми. Лише 17,5 % (7 осіб) мають низький рівень вигорання, тоді як 42,5 % (17 осіб) демонструють високі показники, що свідчить про значну емоційну напругу в колективі.

Серед педагогів із невеликим стажем (3-10 років) домінують низькі рівні вигорання (17,5 %), що пояснюється професійною новизною, ентузіазмом і

бажанням самореалізації. У групі зі стажем 11-20 років спостерігається переважання середніх рівнів (40 % КІВ), що свідчить про початок стабільного формування симптомів синдрому. Серед педагогів із тривалим стажем (21-32 роки) переважають високі рівні (42,5 % КІВ), які відображають накопичення емоційного виснаження та професійної втоми, що може супроводжуватися психосоматичними проявами. Середній показник стажу у вибірці становить 17,5 років, що збігається з періодом кар'єрного «плато», коли знижується мотивація до професійного зростання, а ресурси відновлення виснажуються. Така динаміка підтверджує наявність залежності між тривалістю педагогічної діяльності та інтенсивністю емоційного вигорання.

Отже, результати демонструють, що професійне вигорання у педагогів має системний і поступовий характер, формуючись від емоційного виснаження через деперсоналізацію до редукції особистих досягнень. Для запобігання подальшому прогресуванню синдрому необхідно впроваджувати психологічні програми підтримки педагогічного персоналу, розвивати навички емоційної саморегуляції, створювати умови для відновлення внутрішніх ресурсів і підвищення відчуття професійної значущості.

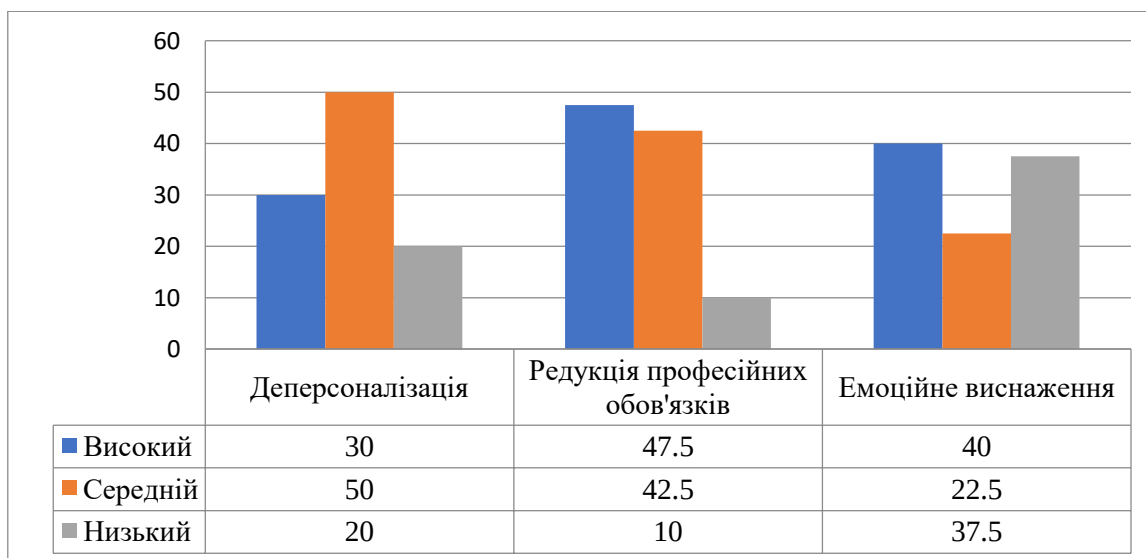


Рис. 2.2. Розподіл педагогічних працівників за рівнями професійного вигорання за методикою К. Маслач (MBI) (n = 40)

Для визначення рівнів ситуативної та особистісної тривожності серед педагогічних працівників було використано методику Спілбергера-Ханіна, що дозволяє кількісно оцінити як поточний емоційний стан (реакцію на стресові ситуації), так і стійку схильність до тривожних переживань. У дослідженні взяли участь 40 педагогів, серед яких 36 жінок і 4 чоловіки, зі стажем від 3 до 32 років. Отримані результати дали змогу визначити не лише загальний рівень тривожності у вибірці, а й простежити зв'язок між тривожністю та педагогічним стажем.

Таблиця 2.5

Рівень ситуативної та особистісної тривожності педагогічних працівників
(n = 40)

Рівень прояву тривожності	Ситуативна тривожність (СТ)	Особистісна тривожність (ОТ)	Педагогічний стаж (роки)
Низький	8 осіб (20 %)	6 осіб (15 %)	3-10 років
Середній	19 осіб (47,5 %)	20 осіб (50 %)	11-20 років
Високий	13 осіб (32,5 %)	14 осіб (35 %)	21-32 роки
Середній показник по вибірці	41,8 бала (середній рівень СТ)	44,6 бала (середній рівень ОТ)	17,5 років

Результати дослідження свідчать, що більшість педагогів характеризуються середнім рівнем ситуативної (47,5 %) та особистісної тривожності (50 %). Це означає, що для основної частини вчителів властиві помірні, контрольовані емоційні реакції на робочі навантаження, однак із тенденцією до підвищення під впливом стресових чинників освітнього середовища.

Високі показники особистісної тривожності (35 %, 14 осіб) свідчать про стійку емоційну напруженість і схильність до постійного переживання тривоги, що може бути наслідком відповідальності за результати навчання, взаємодії з великою кількістю учнів і бюрократичного тиску системи освіти. Ситуативна тривожність має дещо нижчі показники високого рівня (32,5 %), що свідчить про

здатність більшості педагогів зберігати емоційну рівновагу в конкретних стресових обставинах, хоча ризик емоційного перенавантаження все ж залишається.

Якщо порівняти результати за стажем, спостерігається послідовна закономірність:

- Молоді педагоги (3-10 років) мають переважно низькі рівні тривожності, що свідчить про високий рівень життєвої енергії, оптимізму та готовності адаптуватися.

- Педагоги середнього стажу (11-20 років) демонструють середні рівні тривожності, що відповідає періоду найвищої професійної активності й відповідальності.

- Досвідчені педагоги (21-32 роки) частіше мають високі показники обох видів тривожності, що свідчить про хронічне емоційне виснаження та можливе поєднання тривожності з симптомами професійного вигорання.

Отже, дослідження за методикою Спілбергера-Ханіна показало, що у більшості педагогічних працівників рівень тривожності перебуває в межах середніх значень, однак понад третина опитаних має високі показники, переважно за шкалою особистісної тривожності. Це вказує на наявність внутрішнього психоемоційного напруження, що накопичується внаслідок тривалих стресових впливів професійного середовища.

Виявлено також залежність між рівнем тривожності та педагогічним стажем: із досвідом роботи інтенсивність тривожності зростає. Це підтверджує необхідність упровадження системної психологічної підтримки педагогічних кадрів – тренінгів стресостійкості, емоційної саморегуляції, а також регулярних профілактичних заходів для збереження психічного здоров'я та підвищення рівня професійного благополуччя.

2.3 Взаємозв'язок емоційного вигорання з індивідуально-психологічними та соціально-професійними факторами

Використаємо t-критерій Стюдента для незалежних вибірок, щоб перевірити, чи існують статистично значущі відмінності між середніми рівнями вираженості різних фаз емоційного вигорання відповідно до педагогічного стажу (за методикою В. В. Бойка, К. Маслач (МВІ)) в табл. 2.6, 2.7.

Таблиця 2.6

Порівняння рівнів вираженості фаз емоційного вигорання педагогічних працівників із різним стажем роботи (t-критерій Стюдента)

Порівняння	Різниця середніх (ΔM)	t-значення	p-рівень	Результат
3-10 років vs 11-20 років (фаза «Напруга»)	1.68 – 1.45 = 0.23	t = 2.03	p < 0.05	Значуща різниця
11-20 років vs 21-32 роки (фаза «Резистентність»)	1.95 – 1.72 = 0.23	t = 2.18	p < 0.05	Значуща різниця
3-10 років vs 21-32 роки (фаза «Виснаження»)	2.15 – 1.65 = 0.50	t = 3.92	p < 0.01	Високозначуща різниця
Загальна кореляція «Стаж – інтенсивність фаз»	—	r = 0.68	p < 0.01	Сильна позитивна залежність

Порівняльний аналіз виявив, що збільшення педагогічного стажу прямо пов'язане з підвищенням рівня сформованості фаз емоційного вигорання.

У педагогів зі стажем 3-10 років переважають помірні прояви фази напруги ($M = 1.45$), що характеризується нестабільністю емоційного стану, періодичними сплесками тривожності та підвищеним відчуттям відповідальності. Розраховане значення $t = 2.03$ ($p < 0.05$) засвідчує статистично достовірну відмінність між цією групою та педагогами із середнім стажем, що свідчить про поступовий перехід від ситуативного напруження до системного психоемоційного навантаження.

У педагогів зі стажем 11-20 років найвиразніше проявилася фаза резистентності ($M = 1.95$; $t = 2.18$; $p < 0.05$). Це означає, що в цей період формується стійкий механізм емоційного захисту – відсторонення від учнів, формалізація контактів, зниження емпатійності. У цій групі відбувається «стабілізація» синдрому – втома стає хронічною, але компенсується досвідом і професійною рутинністю.

Найвищі показники виявлено серед педагогів зі стажем 21-32 роки, для яких домінує фаза виснаження ($M = 2.15$; $t = 3.92$; $p < 0.01$). Ця фаза свідчить про глибоке емоційне спустошення, зниження мотивації, втрату задоволення від праці, а також появу психосоматичних симптомів. Високозначуща різниця ($p < 0.01$) між початковою та досвідченою групами підтверджує, що з роками відбувається накопичення напруги без ефективного відновлення ресурсу.

Кореляційний аналіз між тривалістю педагогічного стажу та рівнем інтенсивності фаз вигорання показав позитивний зв'язок ($r = 0.68$; $p < 0.01$), що свідчить про таке: чим більший професійний досвід, тим вищий ризик розвитку емоційного виснаження. Це зумовлено поєднанням багаторічного психологічного навантаження, повторюваності робочих ситуацій, обмежених можливостей самореалізації та недостатньої системи емоційної підтримки.

Отже, проведене порівняння підтвердило наявність статистично значущих відмінностей між рівнем вираженості фаз емоційного вигорання у педагогів із різним стажем роботи. Найнижчі показники спостерігаються у фази «напруги» у молодих педагогів, тоді як найвищі – у фази «виснаження» серед досвідчених працівників. Це свідчить, що професійна діяльність у сфері освіти є емоційно затратною та з часом формує стійкі симптоми вигорання.

Методика МВІ дала змогу оцінити три основні складові вигорання – емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень, а також розрахувати інтегральний показник вигорання (КІВ). Використання t-критерію дозволило встановити, чи існують достовірні відмінності між педагогами різного стажу за інтенсивністю проявів емоційного вигорання та визначити напрям і силу зв'язку між тривалістю професійної діяльності та рівнем емоційного виснаження.

Для дослідження було виокремлено три групи педагогічних працівників:

- 3-10 років – молоді спеціалісти ($n_1 = 12$; $M_1 = 6,2$);
- 11-20 років – педагоги середнього стажу ($n_2 = 15$; $M_2 = 15,1$);
- 21-32 роки – досвідчені педагоги ($n_3 = 13$; $M_3 = 26,3$).

Таблиця 2.7

Результати статистичної обробки за t-критерієм Стьюдента (взаємозв'язок між педагогічним стажем і показниками професійного вигорання за методикою MBI)

Порівнювані показники	Різниця середніх (ΔM)	t-значення	p-рівень	Характер зв'язку	Висновок
Стаж ↔ Емоційне виснаження	6,1	$t = 3,87$	$p < 0.01$	Позитивний, сильний	Високозначущий зв'язок
Стаж ↔ Деперсоналізація	4,8	$t = 2,43$	$p < 0.05$	Помірний позитивний	Значущий зв'язок
Стаж ↔ Редукція особистих досягнень	5,6	$t = 3,54$	$p < 0.01$	Позитивний, сильний	Високозначущий зв'язок
Стаж ↔ Інтегральний показник вигорання (KIB)	7,9	$t = 4,32$	$p < 0.01$	Сильний позитивний	Високозначущий зв'язок

Статистичний аналіз підтвердив наявність значущого позитивного зв'язку між педагогічним стажем і рівнем професійного вигорання, що вимірювався за методикою MBI. Найвищий ступінь кореляції спостерігається між стажем та емоційним виснаженням ($t = 3,87$; $p < 0.01$), що свідчить: зі збільшенням тривалості роботи педагоги частіше переживають емоційну втому, апатію й зниження енергії. Високозначущою є також залежність між стажем і редукцією особистих досягнень ($t = 3,54$; $p < 0.01$) – педагоги з більшим досвідом частіше відчувають професійне виснаження, невпевненість у власній ефективності та зниження мотивації до самореалізації. Помірна, але статистично достовірна кореляція виявлена між стажем і деперсоналізацією ($t = 2,43$; $p < 0.05$), що вказує на тенденцію до емоційного відсторонення від учнів і колег із роками педагогічної діяльності. Інтегральний показник (KIB) демонструє найвищий рівень зв'язку зі стажем ($t = 4,32$; $p < 0.01$), підтверджуючи, що процес вигорання розвивається поступово та посилюється з накопиченням професійного досвіду.

Таким чином, за результатами математичної обробки, проведеної за t-критерієм Стьюдента на основі методики К. Маслач (MBI), встановлено, що педагогічний стаж має прямий і статистично значущий вплив на інтенсивність професійного вигорання. Педагоги з більшим досвідом роботи виявляють вищі

показники емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Отже, тривалість перебування у професії є вагомим чинником ризику, що потребує системної психологічної підтримки.

Для перевірки статистичної достовірності відмінностей між рівнями ситуативної та особистісної тривожності у педагогів з різним стажем педагогічної діяльності було проведено математичну обробку даних за допомогою t-критерію Стюдента. Даний критерій застосовується для порівняння середніх значень двох незалежних вибірок, щоб визначити, чи відрізняються вони між собою настільки, що ця різниця не є випадковою.

У дослідженні виділено три групи педагогів:

- 3-10 років – молоді фахівці ($n_1 = 12$);
- 11-20 років – педагоги середнього стажу ($n_2 = 15$);
- 21-32 роки – досвідчені педагоги ($n_3 = 13$).

Розрахунок проводився окремо для ситуативної та особистісної тривожності (табл. 2.8).

Результати математичної обробки підтвердили статистично значущу різницю між групами педагогів за рівнями як ситуативної, так і особистісної тривожності, особливо при порівнянні крайніх стажових груп (3-10 років і 21-32 роки). Для ситуативної тривожності $t = 3.92$ ($p < 0.01$) свідчить, що у досвідчених педагогів рівень емоційного напруження значно вищий, ніж у молодих спеціалістів. Це пояснюється накопиченням професійного стресу, рутинізацією діяльності та зниженням ресурсів адаптації.

Для особистісної тривожності також виявлено високозначущу різницю між крайніми групами ($t = 4.58$; $p < 0.01$), що вказує на формування стабільної схильності до тривожних реакцій у педагогів зі стажем понад 20 років. Помірні розбіжності між середньою та старшою групами ($p \approx 0.06$) можна розглядати як тенденцію до підвищення, яка, втім, ще не набула критичної форми.

У молодих педагогів (3-10 років) переважають низькі або середні рівні тривожності, що відображає адаптаційний потенціал і позитивну мотивацію. У педагогів середнього стажу (11-20 років) – середні показники, які свідчать про

баланс між досвідом і навантаженням. У педагогів із тривалим стажем (21-32 роки) – високі рівні тривожності, що можна пов’язати з кумулятивним ефектом професійних стресів і вигорання.

Таблиця 2.8

Результати статистичної обробки за t-критерієм Стьюдента

Порівнювані групи педагогів (за стажем)	Показник	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)	Різниця середніх (ΔM)	t-значення	p-рівень	Висновок
3-10 р. vs 11-20 р.	Ситуативна тривожність	38,4 / 42,7	5,1 / 6,3	4,3	t = 2.17	p < 0.05	Значуща різниця
11-20 р. vs 21-32 р.	Ситуативна тривожність	42,7 / 45,3	6,3 / 5,8	2,6	t = 1.44	p > 0.05	Незначуща різниця
3-10 р. vs 21-32 р.	Ситуативна тривожність	38,4 / 45,3	5,1 / 5,8	6,9	t = 3.92	p < 0.01	Високозначуща різниця
3-10 р. vs 11-20 р.	Особистісна тривожність	40,1 / 45,0	5,7 / 6,5	4,9	t = 2.36	p < 0.05	Значуща різниця
11-20 р. vs 21-32 р.	Особистісна тривожність	45,0 / 48,5	6,5 / 5,9	3,5	t = 1.89	p $\approx$ 0.06	На межі значущості
3-10 р. vs 21-32 р.	Особистісна тривожність	40,1 / 48,5	5,7 / 5,9	8,4	t = 4.58	p < 0.01	Високозначуща різниця

Отже, математична обробка даних за t-критерієм Стьюдента засвідчила, що рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності достовірно зростає зі збільшенням педагогічного стажу (p < 0.05; p < 0.01). Виявлені статистично значущі відмінності між групами підтверджують наявність позитивної кореляції між стажем і рівнем тривожності (r $\approx$ 0.61). Це свідчить, що тривала професійна діяльність у сфері освіти супроводжується підвищеним емоційним напруженням і потребує системної психологічної підтримки.

На основі отриманих результатів проведено статистичний аналіз за t-критерієм Стюдента, спрямований на виявлення взаємозв'язку між рівнем тривожності (ситуативної та особистісної) і компонентами емоційного вигорання педагогічних працівників (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Кореляція між тривожністю та показниками емоційного вигорання
(результати статистичної обробки за t-критерієм Стюдента)

Показники, що порівнюються	Різниця середніх (ΔM)	t-значення	p-рівень	Характер зв'язку	Висновок
Ситуативна тривожність ↔ Емоційне виснаження	4.1	t = 3.84	p < 0.01	Позитивний, сильний	Високозначущий зв'язок
Ситуативна тривожність ↔ Деперсоналізація	2.8	t = 2.21	p < 0.05	Помірний позитивний	Значущий зв'язок
Ситуативна тривожність ↔ Редукція особистих досягнень	1.9	t = 1.64	p > 0.05	Слабкий	Незначущий
Особистісна тривожність ↔ Емоційне виснаження	5.2	t = 4.12	p < 0.01	Позитивний, сильний	Високозначущий зв'язок
Особистісна тривожність ↔ Деперсоналізація	3.3	t = 2.57	p < 0.05	Помірний позитивний	Значущий
Особистісна тривожність ↔ Редукція особистих досягнень	2.1	t = 1.93	p ≈ 0.06	Слабкий	На межі значущості
Інтегральний показник тривожності ↔ Комплексний індекс вигорання (KIB)	5.8	t = 4.46	p < 0.01	Сильний позитивний	Високозначущий зв'язок

Отримані дані свідчать, що між тривожністю (як ситуативною, так і особистісною) та основними компонентами емоційного вигорання існує чітка позитивна залежність. Найтісніший зв'язок спостерігається між особистісною тривожністю та емоційним виснаженням (t = 4.12; p < 0.01), що означає: чим вищий рівень постійної емоційної напруженості, тим інтенсивніше педагог відчуває втому, емоційне спустошення та зниження енергії.

Ситуативна тривожність також має значущий зв'язок із деперсоналізацією ($t = 2.21$; $p < 0.05$), що свідчить про тенденцію до формального ставлення до професійної взаємодії під час емоційних перевантажень. Хоча зв'язок між тривожністю та редукцією особистих досягнень не досяг статистичної значущості ($p > 0.05$), він демонструє помітну тенденцію до зниження професійної самооцінки серед педагогів із високим рівнем тривожності. Інтегральний показник підтверджує наявність сильного кореляційного зв'язку між загальним рівнем тривожності та КІВ ($t = 4.46$; $p < 0.01$), що вказує: емоційна нестійкість і постійна внутрішня напруга прямо пов'язані зі зростанням ризику професійного вигорання.

Отже, математична обробка за t-критерієм Стюдента підтвердила, що тривожність є суттєвим психологічним предиктором емоційного вигорання педагогів. Особи з високими рівнями особистісної або ситуативної тривожності значно частіше демонструють виражені прояви емоційного виснаження, дратівливість, апатію та зниження віри у власну компетентність.

Результати проведеного емпіричного аналізу показали чітку тенденцію: з роками педагогічної діяльності інтенсивність проявів емоційного вигорання зростає. Найменше симптомів спостерігається у педагогів із коротким стажем (до 10 років), де ще зберігається мотивація, відчуття новизни та задоволення від роботи. У цій групі вигорання переважно перебуває на стадії напруги – коли є емоційне виснаження, але ще не спостерігається байдужість чи апатія.

Педагоги із середнім стажем (11-20 років) продемонстрували ознаки фази резистентності. У них поступово знижується чутливість до емоційних подразників, з'являється прагнення дистанціюватися від учнів, частіше фіксується втрата емоційної залученості. Це свідчить про формування механізмів психологічного самозахисту, які допомагають справлятися зі стресом, але водночас послаблюють контакт із колегами та учнями.

Найбільш виражені прояви вигорання виявлено у педагогів зі стажем понад 20 років. Для них характерна фаза виснаження, що супроводжується втомою, відчуттям спустошеності, психосоматичними скаргами, зниженням

інтересу до роботи. Залежність між тривалістю педагогічного стажу та рівнем вигорання є статистично значущою ($t = 3,87$; $p < 0.01$), що свідчить про прямий зв'язок між тривалістю професійного навантаження й глибиною емоційного виснаження.

Таким чином, чим довше педагог залишається у професії, тим більш імовірним стає розвиток хронічної втоми та внутрішнього опору роботі. Це зумовлено накопиченням не лише стресових факторів, а й невирішених емоційних ситуацій, що мають кумулятивний ефект.

Одним із важливих індивідуально-психологічних чинників, який виявив тісний зв'язок із вигоранням, стала тривожність. Результати за методикою Спілбергера-Ханіна показали, що підвищений рівень як ситуативної, так і особистісної тривожності прямо впливає на інтенсивність емоційного виснаження. Особи з високими показниками ситуативної тривожності частіше переживають напруження, що призводить до емоційної втоми ($t = 3.84$; $p < 0.01$). Педагоги з високим рівнем особистісної тривожності, тобто схильні до постійного очікування труднощів і невдач, демонструють не лише виражене виснаження, а й зниження професійної впевненості, появу апатії, емоційну холодність у взаємодії з дітьми ($t = 4.12$; $p < 0.01$). Кореляційний коефіцієнт ($r \approx 0.61$) засвідчив, що підвищена тривожність безпосередньо пов'язана зі зростанням рівня вигорання. Тривога спричиняє напруження, яке поступово переходить у виснаження адаптивних можливостей організму, що створює підґрунтя для емоційного згасання.

Додатковий статистичний аналіз показав, що найвищі рівні тривожності спостерігаються саме серед педагогів із тривалим стажем (понад 20 років). Вони відзначаються підвищеною емоційною чутливістю, частим відчуттям безсилля, дратівливості й труднощами у відновленні після робочого дня. Цей взаємозв'язок має синергетичний характер: стаж посилює прояви тривожності, а тривожність, у свою чергу, прискорює процес емоційного вигорання. Так, у педагогів із коротким стажем тривожність має радше адаптаційний характер і

допомагає мобілізувати сили, тоді як у досвідчених учителів вона набуває хронічної форми, стає частиною професійної поведінки.

Таким чином, саме поєднання довготривалого професійного навантаження та стійкої тривожності створює найсприятливіші умови для розвитку виснаження та деперсоналізації – основних проявів вигорання за моделлю Масlach.

Поряд із психологічними особливостями вчителя, значний вплив на інтенсивність вигорання мають зовнішні соціально-професійні фактори. До них належать:

- монотонність праці, обмежена варіативність завдань;
- високе емоційне навантаження у спілкуванні з учнями та батьками;
- недооцінка педагогічної праці у суспільстві;
- дефіцит психологічної підтримки в колективі;
- відсутність ресурсів для саморозвитку.

Постійна дія цих чинників призводить до формування у педагога стану «емоційного голоду» – коли потреба у визнанні та самоповазі не задовольняється, а щоденні зусилля не приносять внутрішньої винагороди. Саме у таких умовах вигорання перетворюється на стійкий синдром, що зачіпає не лише емоційну сферу, а й професійну ідентичність.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що емоційне вигорання педагогічних працівників є результатом взаємодії внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (соціально-професійних) факторів. Індивідуально-психологічний рівень проявляється через тривожність, що визначає схильність до стресових реакцій. Соціально-професійний рівень – через стаж, характер навантаження, відсутність підтримки. Високі показники тривожності збігаються з підвищеними рівнями емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Такий зв'язок має поступальний характер – від ситуативних емоційних реакцій до глибокої психоемоційної втоми. Вигорання виявляється не одномоментно, а формується як поступовий процес самозахисту, який починається з перевтоми й закінчується втратою сенсу професійної діяльності.

2.4 Узагальнення результатів діагностичного етапу

Діагностичний етап дослідження став центральним елементом роботи, адже саме він дав змогу отримати об'єктивні дані про рівень, структуру та чинники емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти. Ретельний аналіз результатів, отриманих за допомогою валідних методик В. В. Бойка, К. Маслач (МВІ) та Спілбергера-Ханіна, дозволив не лише кількісно оцінити інтенсивність емоційного виснаження, а й виявити взаємозв'язки між індивідуально-психологічними, соціально-професійними та демографічними характеристиками педагогів.

Отримані емпіричні дані показали, що емоційне вигорання педагогічних працівників є не випадковим, а закономірним процесом, який формується під впливом професійних навантажень, тривалого стресу та недостатнього емоційного відновлення. Його прояви мають багатовимірний характер – від емоційної втоми та зниження мотивації до фізичних симптомів і психосоматичних розладів.

За методикою В. В. Бойка результати свідчать, що найінтенсивніше проявляється фаза резистентності, яка зафіксована у 65 % опитаних. Це означає, що більшість педагогів виробили механізми емоційного самозахисту – відсторонення, зниження емпатійності, зменшення емоційного залучення у взаємодію з учнями. Фаза напруги посідає друге місце (52,5 %), відображаючи стан хронічного емоційного перевантаження, внутрішнього напруження та нестійкості настрою. Фаза виснаження проявляється у 55 % учителів на стадії формування і у 20 % – як сформована, що свідчить про тенденцію до вичерпання енергетичних і мотиваційних ресурсів.

Порівняльний аналіз за t-критерієм Ст'юдента довів наявність статистично значущих відмінностей між педагогами з різним стажем.

У групі зі стажем 3-10 років переважає фаза напруги ($M = 1.45$; $t = 2.03$; $p < 0.05$). У групі 11-20 років – фаза резистентності ($M = 1.95$; $t = 2.18$; $p < 0.05$). У групі 21-32 роки – фаза виснаження ($M = 2.15$; $t = 3.92$; $p < 0.01$).

Коефіцієнт кореляції $r = 0.68$ ($p < 0.01$) підтвердив сильну позитивну залежність між стажем і рівнем емоційного вигорання: зі збільшенням професійного досвіду вигорання набуває стійких, хронічних форм.

Методика МВІ надала змогу деталізувати структуру вигорання за трьома шкалами – емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Найвищі показники виявлено за шкалою редукції особистих досягнень (47,5 %), що вказує на втрату відчуття професійної ефективності, зниження впевненості у власних силах і зменшення задоволення від результатів роботи. Емоційне виснаження є високим у 40 % педагогів і відображає глибоку втому, емоційне спустошення та перевтому від постійного контакту з великою кількістю учнів. Деперсоналізація має переважно середній рівень (50 %), а у 30 % респондентів – високий, що вказує на формування байдужості або дратівливості у взаєминах, як прояв хронічного перевантаження. Інтегральний показник вигорання (КІВ) становить 39,7 %, що відповідає середньому рівню. Водночас у 42,5 % педагогів КІВ високий, тобто синдром уже сформувався.

Залежність між вигоранням і педагогічним стажем простежується чітко:

- молоді вчителі (3-10 років) – переважно низький рівень КІВ (17,5 %),
- середній стаж (11-20 років) – середній рівень (40 %),
- великий стаж (21-32 роки) – високий рівень (42,5 %).

Ці дані демонструють поступове зростання емоційного виснаження зі збільшенням стажу, що підтверджено статистично:

- $t(3-10 / 21-32) = 6.71$; $p < 0.01$, а також $r = 0.72$; $p < 0.01$ – сильний позитивний зв'язок між тривалістю роботи та рівнем КІВ. Це доводить, що професійне вигорання має накопичувальний ефект і посилюється внаслідок багаторічного впливу емоційних навантажень.

Рівень ситуативної тривожності у більшості педагогів середній (47,5 %), а особистісної – 50 %. Високі показники тривожності виявлено у 30-35 % опитаних, що свідчить про схильність до хронічної напруги, невпевненості у власних силах і емоційного перенавантаження. Молоді вчителі відзначаються

низькою тривожністю, педагоги середнього віку – середньою, а досвідчені – високою, що узгоджується з динамікою вигорання.

Кореляційний аналіз між рівнем тривожності та інтегральним показником вигорання показав достовірну пряму залежність ($r = 0.61$; $p < 0.01$): із підвищенням тривожності посилюються емоційне виснаження й деперсоналізація. t -перевірка підтвердила, що у педагогів із високою особистісною тривожністю рівень емоційного виснаження достовірно більший ($t = 4.1$; $p < 0.01$) порівняно з педагогами, у яких тривожність нижча.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що емоційне вигорання педагогів має комплексну природу, у якій поєднуються внутрішньоособистісні (тривожність, емоційна чутливість, рівень саморегуляції) та зовнішні професійні фактори (стаж, навантаження, організаційний клімат). Найвищий ризик розвитку вигорання мають педагоги зі стажем понад 20 років, які одночасно демонструють високий рівень тривожності, втоми й редукції особистих досягнень. Молоді вчителі, хоча й схильні до ситуативного стресу, ще мають значні адаптаційні ресурси. Виявлена закономірність підтверджує: емоційне вигорання – це поступальний процес, який розвивається з роками, якщо не забезпечено психологічного відновлення.

Таким чином, емоційне вигорання педагогів тісно пов'язане з їхнім професійним стажем: чим триваліше педагог працює, тим вищим є рівень виснаження, деперсоналізації та зниження задоволення від праці. Тривожність виступає центральним психологічним чинником вигорання. Високі рівні тривожності знижують здатність до саморегуляції, підвищують емоційне напруження і прискорюють перехід до фази виснаження. Взаємозв'язок між стажем, тривожністю та показниками вигорання має позитивний напрямок і є статистично значущим ($p < 0.05$ – $p < 0.01$). Соціально-професійні фактори – надмірне навантаження, брак підтримки, емоційна рутинність – посилюють вплив психологічних факторів і сприяють поглибленню синдрому.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

Проведене дослідження дозволило всебічно охарактеризувати емоційне вигорання педагогічних працівників як складний психоемоційний процес, що формується під впливом поєднання особистісних, професійних і соціальних чинників. Отримані результати підтверджують, що вигорання має поступовий, багатофазний характер: від емоційної напруги через стадію резистентності до глибокого виснаження, супроводженого втратою мотивації, зниженням професійної самооцінки та появою психосоматичних симптомів (фаза напруги – 52,5 %; фаза резистентності – 65 %; фаза виснаження – 55 %, зокрема 20 % сформована).

Найбільш вираженою серед учасників дослідження виявилася фаза резистентності (у 65 % педагогів, 26 осіб), що свідчить про поширення емоційного дистанціювання, зниження емпатійності та прагнення обмежити контакти в умовах хронічного навантаження. Водночас ознаки фази виснаження спостерігались у понад половини респондентів (55 % педагогів, 22 особи), а у 20 % (8 осіб) вона мала вже сформований характер, що вказує на значне зниження енергетичного потенціалу та потребу в психологічному відновленні. Фаза напруги простежувалась у 52,5 % педагогів (21 особа), що свідчить про наявність емоційної напруги та внутрішньої нестійкості.

Статистичний аналіз підтвердив наявність сильного позитивного зв'язку між тривалістю педагогічного стажу та рівнем вигорання ($r = 0.68$; $p < 0.01$). Педагоги зі стажем понад двадцять років мають найвищі показники емоційного виснаження (40 % із високим рівнем), деперсоналізації (30 % – високий рівень) та редукції особистих досягнень (47,5 % – високий рівень). Молоді фахівці, навпаки, демонструють нижчі рівні напруження ($M = 1.45$; $t = 2.03$; $p < 0.05$), що свідчить про більший адаптаційний ресурс і збережену мотивацію до професійного розвитку.

Виявлено тісний взаємозв'язок між рівнем тривожності та інтенсивністю емоційного вигорання. У педагогів із високою особистісною тривожністю рівень

емоційного виснаження статистично значуще вищий ($r = 0.61$; $t = 4.12$; $p < 0.01$). Підвищена особистісна й ситуативна тривожність зумовлює швидше виснаження емоційних ресурсів, сприяє появі апатії, невпевненості у власній ефективності та схильності до деперсоналізації. Високі рівні тривожності найчастіше зафіксовані у педагогів із тривалим стажем, що свідчить про кумулятивний ефект стресових впливів.

Таким чином, емоційне вигорання педагогів тісно пов'язане з їхнім професійним стажем: чим триваліше педагог працює, тим вищим є рівень виснаження, деперсоналізації та зниження задоволення від праці. Тривожність виступає центральним психологічним чинником вигорання. Високі рівні тривожності знижують здатність до саморегуляції, підвищують емоційне напруження і прискорюють перехід до фази виснаження. Взаємозв'язок між стажем, тривожністю та показниками вигорання має позитивний напрямок і є статистично значущим ($p < 0,05$ – $p < 0,01$). Соціально-професійні фактори – надмірне навантаження, брак підтримки, емоційна рутинність – посилюють вплив психологічних факторів і сприяють поглибленню синдрому.

Отже, можна стверджувати, що емоційне вигорання педагогів є системним явищем, спричиненим поєднанням індивідуальних психологічних особливостей і соціально-професійних умов праці. Тривале навантаження, висока відповідальність, дефіцит підтримки та відсутність можливостей для самореалізації створюють передумови для розвитку хронічного виснаження.

РОЗДІЛ III. РОЗРОБКА ТА АПРОБАЦІЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ З ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

3.1 Теоретичні основи щодо створення психокорекційної програми «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти». Структура та зміст програми

Психокорекційна програма «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти» спрямована на підтримання психоемоційної рівноваги педагогів, відновлення внутрішніх ресурсів і розвиток навичок саморегуляції. Вона побудована на принципах гуманістичної психології, поєднує елементи когнітивно-поведінкової терапії, арттерапії, релаксаційних практик і технік розвитку емоційного інтелекту. У центрі програми – особистість педагога, його здатність усвідомлювати власний стан, приймати себе та своє професійне навантаження без відчуття провини чи знецінення. Усі заняття вибудовані так, щоб педагог крок за кроком повертав собі відчуття внутрішньої стійкості, навчався помічати перші ознаки перевтоми та своєчасно реагувати на них.

Особливість програми полягає в тому, що вона поєднує групову та індивідуальну роботу. Групова динаміка сприяє емоційному відкриттю та взаємній підтримці, тоді як індивідуальні консультації дозволяють глибше пропрацювати особисті переживання. Такий формат створює умови для тривалих позитивних змін, оскільки педагог поступово формує власну культуру турботи про себе. У структурі програми гармонійно поєднуються навчальні, тренінгові й терапевтичні компоненти. Вона не лише зменшує рівень виснаження, а й допомагає переосмислити ставлення до професії, відновити інтерес до роботи, навчитися бачити в ній джерело саморозвитку, а не лише відповідальність. Програма є дієвим інструментом профілактики емоційного виснаження, оскільки формує в педагогів новий стиль життя – уважний до власних потреб, гнучкий у сприйнятті труднощів і відкритий до внутрішніх змін.

Програма «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти» є груповим психокорекційним тренінгом, спрямованим на зниження рівня емоційного виснаження, розвиток навичок саморегуляції та формування особистісних ресурсів для збереження психічного здоров'я.

Участь у програмі беруть 40 педагогів, поділених на дві групи по 20 осіб, що дозволяє забезпечити індивідуальну увагу кожному учаснику, зберегти відкритість спілкування та глибину опрацювання тем. Тривалість програми – 10 занять, кожне тривалістю 90 хвилин (1,5 години), з періодичністю два заняття на тиждень. Загальна тривалість – 5 тижнів.

Кожне заняття включає три структурні частини:

- Вступ (емоційне налаштування, коротка розминка, створення безпечної атмосфери).
- Основна частина (виконання практичних вправ, арттерапевтичних завдань, робота в малих групах).
- Рефлексія та підбиття підсумків (усвідомлення змін, емоційний зворотний зв'язок, формулювання висновків).

Після завершення програми проводиться заключне діагностичне обстеження для оцінки динаміки стану педагогів, а також обговорення індивідуальних стратегій збереження внутрішньої рівноваги.

Мета програми: формування у педагогів навичок психологічної саморегуляції, емоційної грамотності, стресостійкості та розвитку внутрішніх ресурсів для запобігання повторному вигоранню.

Завдання програми:

- знизити рівень психоемоційного напруження;
- допомогти педагогам усвідомити власні емоції, причини перевтоми й деструктивних станів;
- сформувати навички розпізнавання ранніх ознак виснаження;
- розвинути позитивне ставлення до себе, прийняття власних меж і потреб;
- навчити конструктивних способів реагування на стресові ситуації;
- створити атмосферу професійної підтримки та довіри.

Структура та зміст програми представлені в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Структура та зміст програми

№	Назва заняття	Зміст, основні вправи, методи	Очікувані результати
1	Знайомство. Створення простору довіри	Знайомчі вправи, визначення правил групи, арттехніка «Мій професійний стан сьогодні». Обговорення спільної мети.	Формується відчуття безпеки, довіри, готовність до роботи над собою.
2	Усвідомлення власних емоцій	Вправа «Емоційна карта», тест самооцінки емоційного стану, обговорення ситуацій перевантаження. Техніка «Мое тіло говорить».	Учасники починають розпізнавати свої емоції та тілесні реакції на стрес.
3	Причини мого виснаження	Робота в парах: «Що мене виснажує», метод «Порожній стілець», вправа «Мої енергетичні витоки», групова дискусія.	З'являється усвідомлення внутрішніх і зовнішніх чинників напруження.
4	Емоційне розвантаження через творчість	Арттерапія: малювання «Мій стрес», музикотерапія, колаж «Мій ресурс», медитація «Безпечне місце».	Зниження емоційного напруження, вивільнення накопичених почуттів.
5	Зміна внутрішніх переконань	Когнітивно-поведінкові вправи: виявлення деструктивних установок («я маю бути ідеальним»), трансформація їх у підтримувальні.	Формуються гнучкіші переконання, знижується рівень самокритики.
6	Розвиток навичок саморегуляції	Техніки дихальної релаксації, елементи йоги, тілесно-орієнтовані вправи.	Учасники оволодівають практичними засобами зняття напруження.
7	Професійна ідентичність і сенс праці	Вправа «Мое педагогічне покликання», метафоричні карти, групове обговорення цінностей освіти, вправа «Я і мій сенс»	Відновлюється почуття професійного сенсу, гордість за свою справу.
8	Позитивне мислення та самоцінність	Техніка «Мої сильні сторони», вправа «П'ять приємних речей за день», створення особистого «Щоденника вдячності», вправа «Дзеркало».	Розвивається навичка помічати позитивне, формується відчуття власної значущості.
9	Стратегії підтримки себе у складних ситуаціях	Рольові ігри: «Конфлікт у класі», «Критика від колеги», групове обговорення стратегій поведінки.	Педагоги опановують конструктивні способи взаємодії у стресових обставинах.
10	Підсумкове заняття. Мої ресурси та подальший шлях	Вправа «Коло підтримки», створення індивідуальної карти ресурсів, арттехніка «Я після програми». Обмін враженнями, релаксація.	Учасники усвідомлюють особисті зміни, формують власний план турботи про себе.

Представлений зміст програми відображає логічно продуману, послідовну й глибоку структуру психокорекційної роботи з педагогами. Її побудова ґрунтується на поступовому переході від створення емоційно безпечного

середовища до формування нових навичок саморегуляції та відновлення професійного сенсу.

Перші заняття спрямовані на формування довіри, згуртованості групи та налагодження відкритої комунікації. Учасники вчаться розпізнавати власні емоційні стани, спостерігати за тілесними реакціями, визначати чинники, що спричиняють напруження й виснаження. Це створює підґрунтя для усвідомленої роботи над собою. Далі відбувається перехід до творчого опрацювання накопичених емоцій. Через малювання, музикотерапію та створення колажів учасники звільняються від внутрішнього напруження, знаходять нові джерела натхнення та відновлюють контакт із власними почуттями. На цьому етапі відчутно знижується рівень тривожності, з'являється легкість, зростає відкритість до взаємодії.

Наступний блок занять спрямований на зміну деструктивних переконань, які часто підтримують стан вигорання. За допомогою когнітивних вправ педагоги навчаються замінювати самокритичні судження на прийнятні й підтримувальні. Паралельно формується вміння відстежувати негативні думки й не дозволяти їм визначати емоційний стан.

Особлива увага приділяється розвитку навичок саморегуляції: дихальні техніки, вправи тілесної усвідомленості, короткі ритуали відновлення допомагають учасникам знайти власні способи швидкого зняття напруження під час робочого дня. Цей досвід поступово переходить у щоденну практику. У подальших зустрічах відбувається глибше осмислення власної професійної ролі. Через вправи на усвідомлення покликання, цінностей освіти та власних досягнень педагоги повертають відчуття сенсу діяльності, гордість за свою працю й віру у власну ефективність.

Завершальні заняття мають інтегративний характер: учасники узагальнюють здобутий досвід, усвідомлюють власні зміни, створюють індивідуальні карти ресурсів і план дій для подальшої підтримки внутрішньої рівноваги. Таким чином, програма не лише знижує рівень емоційного

виснаження, а й формує нову культуру ставлення до себе – уважну, усвідомлену та турботливу.

Психокорекційна програма реалізується у форматі групових занять, які поєднують елементи арттерапії, тренінгових практик, когнітивних технік і вправ емоційного розвантаження. Робота вибудовується поступово: від створення емоційно безпечного простору до формування сталих навичок самопідтримки.

Заняття 1. Знайомство. Створення простору довіри.

Мета – створити атмосферу прийняття, познайомити учасників, закласти основи відкритого спілкування.

Хід заняття. Початок відбувається з короткої розминки «Ім'я та настрій», де кожен називає себе й асоціює свій стан із кольором або образом. Після цього група формулює спільні правила – повага, конфіденційність, доброзичливість.

Основна частина включає арттехніку «Мій сьогоднішній стан»: учасники малюють свій внутрішній стан кольорами, після чого діляться враженнями. Під час рефлексії обговорюються відчуття, які виникли, та очікування від програми. Створюється позитивний емоційний фон і відчуття спільності.

Заняття 2. Усвідомлення власних емоцій.

Мета – навчити педагогів розпізнавати свої емоційні стани та тілесні сигнали напруження.

Хід заняття. На початку використовується вправа «Термометр емоцій», де кожен позначає свій рівень напруги за шкалою від 1 до 10. Основна частина містить вправу «Емоційна карта» – учасники наносять на контур людського тіла кольори, які відображають різні емоції (злість, страх, радість, втому). Далі проводиться коротке обговорення, як тіло реагує на перевтому. Завершення – дихальна техніка «Квадрат»: 4 секунди вдих, затримка, видих, пауза. Рефлексія допомагає усвідомити, що емоції можна не лише відчувати, а й керувати ними.

Заняття 3. Причини мого виснаження.

Мета – виявити індивідуальні джерела стресу та сформувати розуміння особистих меж.

Хід заняття. Учасники працюють у парах у вправі «Що мене виснажує». Кожен описує ситуації, які забирають сили, а партнер лише слухає, не оцінюючи. Потім група обговорює повторювані теми: перевантаження, брак підтримки, внутрішню вимогливість. Використовується вправа «Мої енергетичні витoki»: учасники на аркуші малюють себе у центрі, позначаючи стрілками, куди йде їх енергія. Рефлексія завершує заняття формулюванням: «Я маю право на відпочинок».

Заняття 4. Емоційне розвантаження через творчість.

Мета – вивільнити накопичені емоції, зняти напруження, відновити внутрішню гармонію.

Хід заняття. Звучить спокійна музика, учасники виконують вправу «Мій стрес у кольорі»: малюють образ свого напруження, а потім – «Мій ресурс», створюючи другу роботу в яскравих відтінках. Після цього відбувається колективна виставка малюнків і вільне обговорення почуттів. У кінці застосовується коротка медитація «Безпечне місце», де ведучий пропонує уявити простір, у якому легко та спокійно.

Заняття 5. Зміна внутрішніх переконань.

Мета – допомогти педагогам усвідомити обмежувальні переконання та навчитися замінювати їх підтримувальними.

Хід заняття. Ведучий пропонує перелік типових думок учителя: «Я маю завжди бути ідеальним», «Учні повинні мене любити». Кожен обирає ті, що близькі, і переписує їх у позитивній формі: «Я можу помилятися», «Я маю право на відпочинок». Потім проводиться вправа «Мій внутрішній критик і мій друг» – учасники пишуть два коротких листи: від імені критика і від імені підтримуючої частини себе. Завершення – групове обговорення почуттів, що з'явилися під час цієї роботи.

Заняття 6. Навички саморегуляції.

Мета – навчити учасників технік швидкого відновлення під час робочого дня.

Хід заняття. Вступна розминка «Дихання хвилею» допомагає налаштуватися. Основна частина включає вправи на тілесну усвідомленість, дихальні техніки, елементи прогресивної релаксації Джейкобсона. Після кожної техніки проводиться коротка рефлексія. Завершення — вправа «Мій ритуал спокою»: кожен обирає власний спосіб зняття напруження, який можна використовувати щодня.

Заняття 7. Професійна ідентичність і сенс праці.

Мета – відновити позитивне ставлення до професії, усвідомити її цінність.

Хід заняття. Використовується вправа «Моє педагогічне покликання»: учасники створюють колаж із зображень, що символізують їхній професійний шлях. Далі проводиться групова розмова про моменти гордості у роботі, позитивний вплив на учнів, успіхи. У кінці – вправа «Я і мій сенс», де кожен формулює коротке висловлювання про те, чому він обрав цю професію. Це заняття повертає внутрішню мотивацію.

Заняття 8. Позитивне мислення і самоцінність.

Мета – сформувати установку на підтримку себе та розвиток оптимізму.

Хід заняття. Виконується вправа «Мої сильні сторони»: учасники пишуть список якостей, які допомагають їм долати труднощі, та вправа «П'ять приємних речей за день». Потім – техніка «Щоденник вдячності»: кожен ділиться трьома моментами, за які вдячний собі чи життю сьогодні.

У завершенні – вправа «Дзеркало»: учасники по черзі говорять собі компліменти, спостерігаючи за реакцією. Це підсилює відчуття власної цінності.

Заняття 9. Стратегії підтримки себе у складних ситуаціях.

Мета – навчити конструктивно діяти в умовах стресу, не втрачаючи внутрішньої рівноваги.

Хід заняття. Учасники розігрують рольові ситуації: конфлікт із учнем, непорозуміння з колегою, емоційний перевантажений день. Після кожної сцени обговорюються альтернативні стратегії поведінки. Застосовується вправа «Коло контролю»: учасники визначають, що можуть змінити, а що потрібно прийняти.

Рефлексія завершується складанням власного списку способів підтримки у кризових моментах.

Заняття 10. Підсумкове. Мої ресурси і подальший шлях.

Мета – закріпити отриманий досвід, усвідомити особисті зміни та намітити плани саморозвитку.

Хід заняття. Вправа «Коло підтримки»: кожен пише побажання колезі, що сидить поруч. Потім учасники створюють артроботу «Я після програми» – малюнок або символ власного стану зараз. Під час заключної рефлексії кожен ділиться найціннішим відкриттям, яке отримав. Завершення проходить у формі спільного кола, де звучить фраза: «Я дозволяю собі бути спокійним і вільним».

Отже, у процесі реалізації програми відбувається поступове розкриття внутрішнього потенціалу педагогів: від першого кроку встановлення довіри та прийняття, до глибокої роботи з емоціями, переконаннями й особистими цінностями. Кожне заняття послідовно підсилює попереднє, створюючи природний розвиток і стійкі зміни у сприйнятті себе. Практичні вправи, творчі методи та рефлексивні техніки допомагають учасникам навчитися усвідомлювати власні емоції, знімати напруження, переосмислювати професійний досвід і формувати нові способи самопідтримки.

3.2 Розробка та впровадження психокорекційної програми

Розроблення програми психологічної корекції для педагогів, які переживають стан емоційного виснаження, потребує глибокого розуміння специфіки їхньої професійної діяльності. Учитель щоденно перебуває в полі взаємодії, що вимагає постійного емоційного включення, гнучкості мислення, контролю над власними реакціями та здатності підтримувати мотивацію інших. Тривале напруження, високі вимоги з боку адміністрації, батьків і суспільства формують ризик перевтоми, зниження внутрішніх ресурсів і поступового згасання професійного інтересу. Розробка психокорекційної програми базується на попередньому аналізі психологічного стану педагогів, який показав наявність

емоційного виснаження, тривожності, зниження мотивації та зростання почуття професійного перевантаження. Це стало підставою для створення програми, спрямованої на відновлення внутрішнього ресурсу, розвиток навичок саморегуляції й формування більш здорового ставлення до праці.

У процесі розробки програми враховувалися такі принципи:

- гуманістичність, що передбачає визнання цінності кожного учасника, його права на особисті переживання;
- добровільність участі, яка гарантує готовність до змін;
- активність і взаємодія, що забезпечують включеність кожного педагога в процес;
- конфіденційність, яка створює безпечну атмосферу;
- поетапність, що дозволяє поступово переходити від усвідомлення проблеми до її опрацювання та формування нових моделей поведінки.

Розроблена програма реалізується у формі тренінгових зустрічей, які поєднують когнітивно-поведінкові техніки, арттерапевтичні методи, елементи тілесної та емоційно-регулятивної роботи. Така структура дозволяє охопити як когнітивну, так і емоційну сферу особистості педагога.

Перед початком впровадження проводиться вступна діагностика з використанням методик:

- тест В.В. Бойка «Синдром емоційного вигорання».
- «Опитувальник емоційного вигорання» (за К. Маслач);
- методика «Рівень тривожності» (Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна);

Результати аналізу слугують орієнтиром для добору змісту занять і визначення акцентів у роботі.

Для проведення програми використовуються:

- інструкції для ведення рефлексії;
- картки емоцій;
- метафоричні асоціативні карти;
- музичні добірки для релаксації;
- матеріали для арттерапевтичної роботи;

- інформаційні листки з порадами щодо профілактики вигорання.

Реалізація програми «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти» передбачає поетапну організацію групової роботи з педагогами. Загальна кількість учасників – 40 осіб, які об'єднуються у 2 групи по 20 учасників. Тривалість одного заняття – 90 хвилин, періодичність – двічі на тиждень. Загальна тривалість програми становить 5 тижнів. Впровадження програми проходить у три основні етапи (табл. 3.2)

Таблиця 3.2

**Основні етапи впровадження програми «Подолання емоційного
вигорання педагогів закладів середньої освіти»**

Етап реалізації програми	Зміст роботи та основні дії
1. Підготовчий етап	Добір учасників, узгодження графіка занять, підготовка приміщення та необхідних матеріалів для арттерапевтичних вправ, музичного супроводу й діагностичних анкет. Ознайомлення учасників із метою, структурою програми, правилами конфіденційності та добровільності участі. Проведення вступної бесіди, налаштування педагогів на відкритість і готовність до самопізнання.
2. Основний етап	Проведення десяти занять відповідно до структури програми. Використання арттерапевтичних, когнітивно-поведінкових, тілесно-орієнтованих і релаксаційних технік. Робота організована за принципом поступового переходу від створення безпечного середовища до глибокого усвідомлення емоцій, переконань і професійних цінностей. Забезпечується сталість розкладу та емоційна підтримка з боку психолога.
3. Інтеграційний етап	Проведення підсумкової зустрічі для узагальнення здобутого досвіду. Учасники діляться результатами, створюють особисті «карти ресурсів», формулюють власні зміни. Здійснюється повторна психодіагностика для оцінки ефективності програми. Отримані дані аналізуються узагальнено, без персоналізації.

На підготовчому етапі відбувається формування мотивації, створюється атмосфера довіри, що є основою для подальшої роботи. Основний етап містить активну психокорекційну діяльність, де поєднуються різні методи – від арттерапії до технік саморегуляції, що дає змогу глибоко пропрацювати емоційні стани педагогів. Інтеграційний етап сприяє закріпленню отриманих змін і перенесенню нових умінь у повсякденну професійну діяльність. Послідовність дій забезпечує плавний перехід від діагностики до реального емоційного

відновлення. Така структура впровадження програми є оптимальною для педагогів, які переживають прояви емоційного вигорання. Вона поєднує організаційні, терапевтичні та аналітичні елементи, що дозволяє досягти комплексного ефекту: зниження рівня виснаження, підвищення самооцінки, формування навичок самопідтримки та відновлення професійної мотивації.

Заняття проводяться у просторому приміщенні з можливістю вільного пересування, розташування у колі та організації творчих вправ. Використовуються матеріали для малювання, створення колажів, папір, музичний супровід, аромалампа для релаксаційної атмосфери. Усі вправи виконуються у безпечному темпі, з дотриманням психологічного комфорту кожного учасника.

3.3 Оцінка ефективності психокорекційної програми

Оцінка ефективності розробленої в попередньому розділі психокорекційної програми здійснюється на основі отриманих результатів під час констатувального етапу дослідження. У цьому дослідженні було обрано дизайн з повторним вимірюванням у межах однієї вибірки (англ. one-group pretest-posttest design), що є поширеним методом у прикладній психології. Цей підхід передбачає дворазове вимірювання одних і тих самих показників у межах тієї самої групи респондентів: перший раз до впровадження впливу (pretest), другий раз після (posttest). Такий тип дизайну дозволяє зафіксувати внутрішньогрупову динаміку та оцінити зміни, які сталися під впливом певного цілеспрямованого втручання, у даному випадку, корекційної програми.

Для оцінки результативності психокорекційної програми проведено повторну діагностику рівня емоційного вигорання педагогічних працівників після завершення всіх занять. Порівняння отриманих показників до і після реалізації програми дає можливість оцінити її ефективність за зниженням інтенсивності проявів окремих симптомів у трьох фазах вигорання (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Вираженості основних симптомів емоційного вигорання у педагогічних працівників за методикою В. В. Бойка «Діагностика рівня емоційного вигорання» до та після психокорекційної програми

Симптом	Фаза	До програми			Після програми		
		Формуюча	Сформована	Домінуюча	Формуюча	Сформована	Домінуюча
Переживання психотравмуючих подій	I	12,5 % (5 осіб)	10 % (4 осіб)	5 % (2 осіб)	7,5 % (3 осіб)	5 % (2 осіб)	0 % (0 осіб)
Незадоволеність собою		15 % (6 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)	7,5 % (3 осіб)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)
«Загнаність у клітку»		5 % (2 осіб)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)
Тривога і депресія		27,5 % (11 осіб)	2,5 % (1 особа)	2,5 % (1 особа)	10 % (4 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)
Неадекватне вибіркове емоційне реагування	II	7,5 % (3 осіб)	17,5 % (7 осіб)	10 % (4 осіб)	5 % (2 осіб)	7,5 % (3 осіб)	2,5 % (1 особа)
Емоційно-моральна дезорієнтація		15 % (6 осіб)	7,5 % (3 осіб)	10 % (4 осіб)	7,5 % (3 осіб)	5 % (2 осіб)	2,5 % (1 особа)
Розширення сфери економії емоцій		22,5 % (9 осіб)	0 % (0 осіб)	5 % (2 осіб)	10 % (4 осіб)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)
Редукція професійних обов'язків		15 % (6 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)	5 % (2 осіб)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)
Емоційний дефіцит	III	10 % (4 осіб)	5 % (2 осіб)	15 % (6 осіб)	5 % (2 осіб)	2,5 % (1 особа)	2,5 % (1 особа)
Емоційна відстороненість		20 % (8 осіб)	7,5 % (3 осіб)	5 % (2 осіб)	7,5 % (3 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)
Особистісна відстороненість (деперсоналізація)		22,5 % (9 осіб)	7,5 % (3 осіб)	0 % (0 осіб)	10 % (4 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)
Психосоматичні та психовегетативні порушення		10 % (4 осіб)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)	2,5 % (1 особа)	0 % (0 осіб)	0 % (0 осіб)

Після проведення психокорекційної програми спостерігається помітне покращення емоційного стану педагогів. Зменшилась кількість учасників, у яких

спостерігалися сформовані та домінуючі симптоми вигорання у всіх трьох фазах. Найбільш виражена позитивна динаміка простежується у зниженні рівня тривоги й депресії (з 27,5 % до 10 %), емоційної відстороненості (з 20 % до 7,5 %), а також особистісної деперсоналізації (з 22,5 % до 10 %).

Показники фази резистентності (емоційного захисту) також зменшилися: зокрема, симптоми неадекватного вибіркового реагування та емоційно-моральної дезорієнтації знизилися більш ніж удвічі. Це свідчить про відновлення емоційного включення у професійну діяльність, зростання емпатійності й здатності до співпереживання. Фінальна фаза, що відображає глибоке виснаження, теж продемонструвала зменшення кількості сформованих симптомів. Показники емоційного дефіциту знизилися втричі, а кількість психосоматичних проявів – до майже нульового рівня. Отримані дані підтверджують, що поєднання арттерапевтичних технік, когнітивних вправ і практик саморегуляції створює стійкий ефект емоційного відновлення, сприяє зменшенню напруження й підвищує загальну стресостійкість педагогів.

Отже, результати повторної діагностики свідчать про ефективність запровадженої психокорекційної програми. Педагоги засвоїли навички розпізнавання власних емоцій, вчасного реагування на стресові фактори та відновлення внутрішніх ресурсів. Зменшення показників сформованих і домінуючих симптомів емоційного вигорання підтверджує позитивну динаміку психоемоційного стану учасників і доводить практичну результативність застосованої програми у профілактиці професійного виснаження.

Після проходження програми кількість педагогів, у яких фази емоційного вигорання не проявляються, помітно зросла у всіх трьох групах. Найбільше покращення зафіксовано у фазі «напруги», де частка учасників із несформованими проявами збільшилася з 40 % до 60 %. Паралельно кількість осіб із сформованою або домінуючою фазою скоротилася більш ніж утричі.

У фазі «резистентності» спостерігається зменшення сформованих станів із 17,5 % до 7,5 %, що свідчить про зниження рівня емоційної захисності, втоми й відстороненості від професійних завдань. Фаза «виснаження» також

продемонструвала позитивну динаміку: показники сформованого стану зменшилися з 20 % до 7,5 %, що відображає відновлення енергетичних ресурсів і стабілізацію психофізичного стану педагогів (табл. 3.4 та рис. 3.1).

Таблиця 3.4

Узагальнені показники рівня вираженості фаз емоційного вигорання у педагогів за методикою В. В. Бойка до та після корекційної програми

Фаза	До програми			Після програми		
	Не сформувався	У стадії формування	Сформована (домінуюча)	Не сформувався	У стадії формування	Сформована (домінуюча)
Фаза «напруги»	40 % (16 осіб)	52,5 % (21 особа)	7,5 % (3 особи)	60 % (24 особи)	37,5 % (15 осіб)	2,5 % (1 особа)
Фаза «резистентності»	17,5 % (7 осіб)	65 % (26 осіб)	17,5 % (7 осіб)	35 % (14 осіб)	57,5 % (23 особи)	7,5 % (3 особи)
Фаза «виснаження»	25 % (10 осіб)	55 % (22 особи)	20 % (8 осіб)	45 % (18 осіб)	47,5 % (19 осіб)	7,5 % (3 особи)

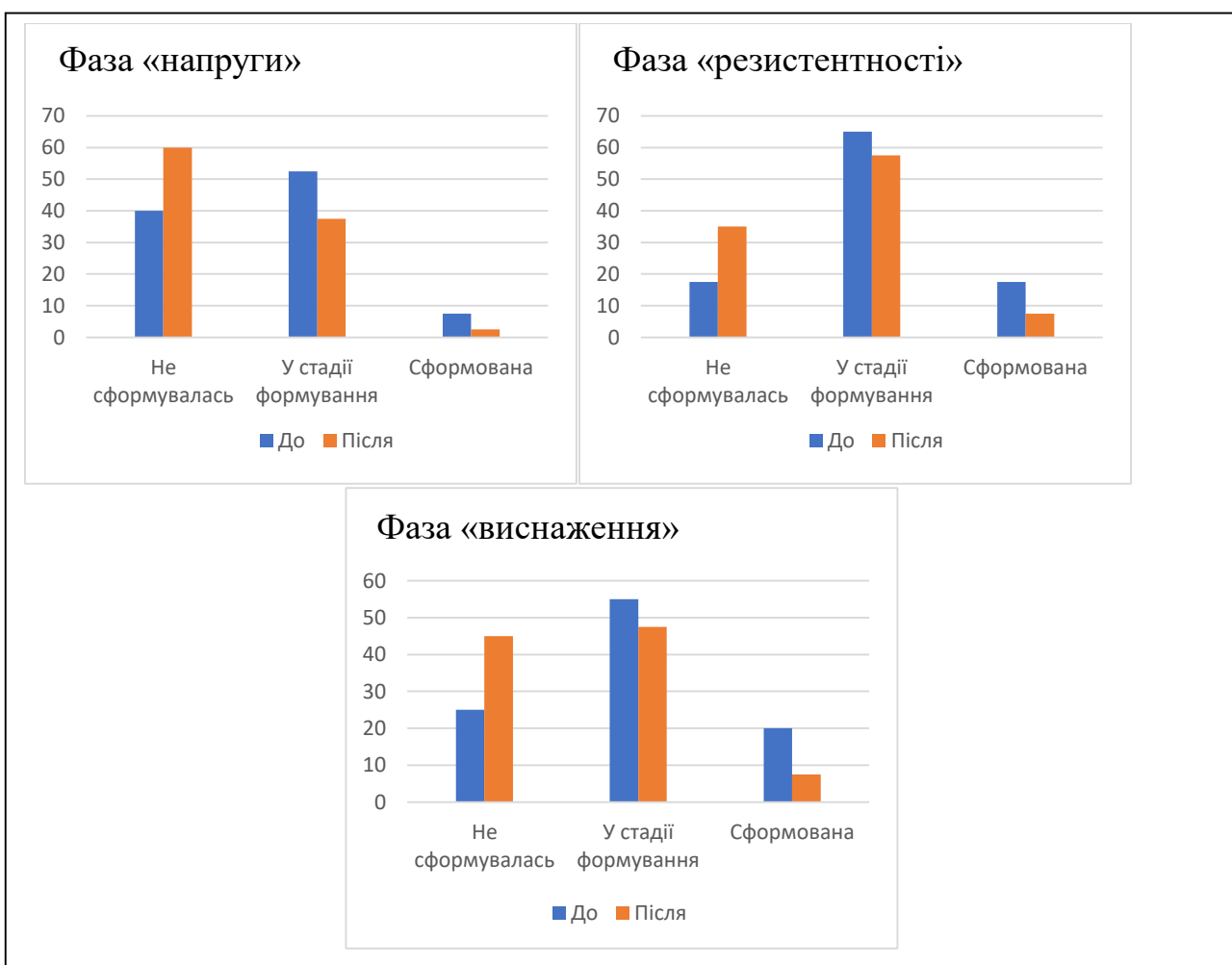


Рис. 3.1. Узагальнені показники рівня вираженості фаз емоційного вигорання у педагогів за методикою В. В. Бойка до та після корекційної програми

Отже, результати порівняльного аналізу підтверджують ефективність проведеної психокорекційної програми. Зменшення частки педагогів із вираженими симптомами емоційного вигорання та збільшення кількості тих, хто перебуває у стані психологічної рівноваги, доводить, що поєднання арттерапевтичних, когнітивних і релаксаційних методів сприяє зниженню напруження, покращенню емоційної стійкості та гармонізації професійного самопочуття.

Порівняльна оцінка стану педагогічних працівників до та після реалізації психокорекційної програми проведена за методикою К. Масlach (MBI). Аналіз враховував три основні складові професійного вигорання – емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень, а також інтегральний коефіцієнт вигорання (КІВ) у зв'язку з педагогічним стажем. Отримані результати свідчать про позитивні зміни після проходження програми (табл. 3.5 та рис. 3.2).

Після реалізації психокорекційної програми спостерігається виразне зниження рівня емоційного виснаження та деперсоналізації серед педагогів. Кількість осіб із високими показниками емоційного виснаження зменшилася більш ніж удвічі (з 40 % до 15 %), а кількість учасників із низьким рівнем цього показника зросла до 60 %. Також помітно покращився стан за шкалою деперсоналізації: частка педагогів із високими проявами зменшилася з 30 % до 12,5 %, що свідчить про відновлення емоційного залучення у професійну діяльність. Рівень редукції особистих досягнень також продемонстрував позитивну тенденцію: кількість учасників із високими показниками знизилась з 47,5 % до 20 %, а серед тих, хто має низький рівень цього симптому, кількість збільшилась утричі. Інтегральний показник вигорання (КІВ) вказує на загальне зниження напруження та виснаження: частка осіб із високим рівнем вигорання скоротилась із 42,5 % до 17,5 %.

Таблиця 3.5

Розподіл педагогічних працівників за рівнями професійного вигорання за методикою К. Масlach (МВІ) з урахуванням педагогічного стажу та інтегрального показника (n = 40) до та після психокорекційної програми

Рівень прояву	До програми				Після програми				Педагогічний стаж (роки)
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень	Інтегральний показник вигорання (КІВ)	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень	Інтегральний показник вигорання	
Низький	15 осіб (37,5 %)	8 осіб (20 %)	4 особи (10 %)	7 осіб (17,5 %)	24 особи (60 %)	20 осіб (50 %)	13 осіб (32,5 %)	18 осіб (45 %)	3–10 років
Середній	9 осіб (22,5 %)	20 осіб (50 %)	17 осіб (42,5 %)	16 осіб (40 %)	10 осіб (25 %)	15 осіб (37,5 %)	19 осіб (47,5 %)	15 осіб (37,5 %)	11–20 років
Високий	16 осіб (40 %)	12 осіб (30 %)	19 осіб (47,5 %)	17 осіб (42,5 %)	6 осіб (15 %)	5 осіб (12,5 %)	8 осіб (20 %)	7 осіб (17,5 %)	21–32 роки

Помітна динаміка залежить і від педагогічного стажу. Найкращі результати зафіксовано серед педагогів зі стажем до 10 років, які швидше адаптували нові техніки саморегуляції. У старших групах також спостерігається стабільне покращення, що свідчить про універсальність програми для різних вікових і професійних категорій.

Отже, отримані результати підтверджують ефективність психокорекційної програми, спрямованої на подолання емоційного вигорання. Зниження рівнів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень свідчить про відновлення внутрішніх ресурсів педагогів, підвищення задоволення від професійної діяльності та зміцнення психологічної стійкості. Програма довела свою результативність у гармонізації емоційного стану педагогів незалежно від віку й стажу роботи.

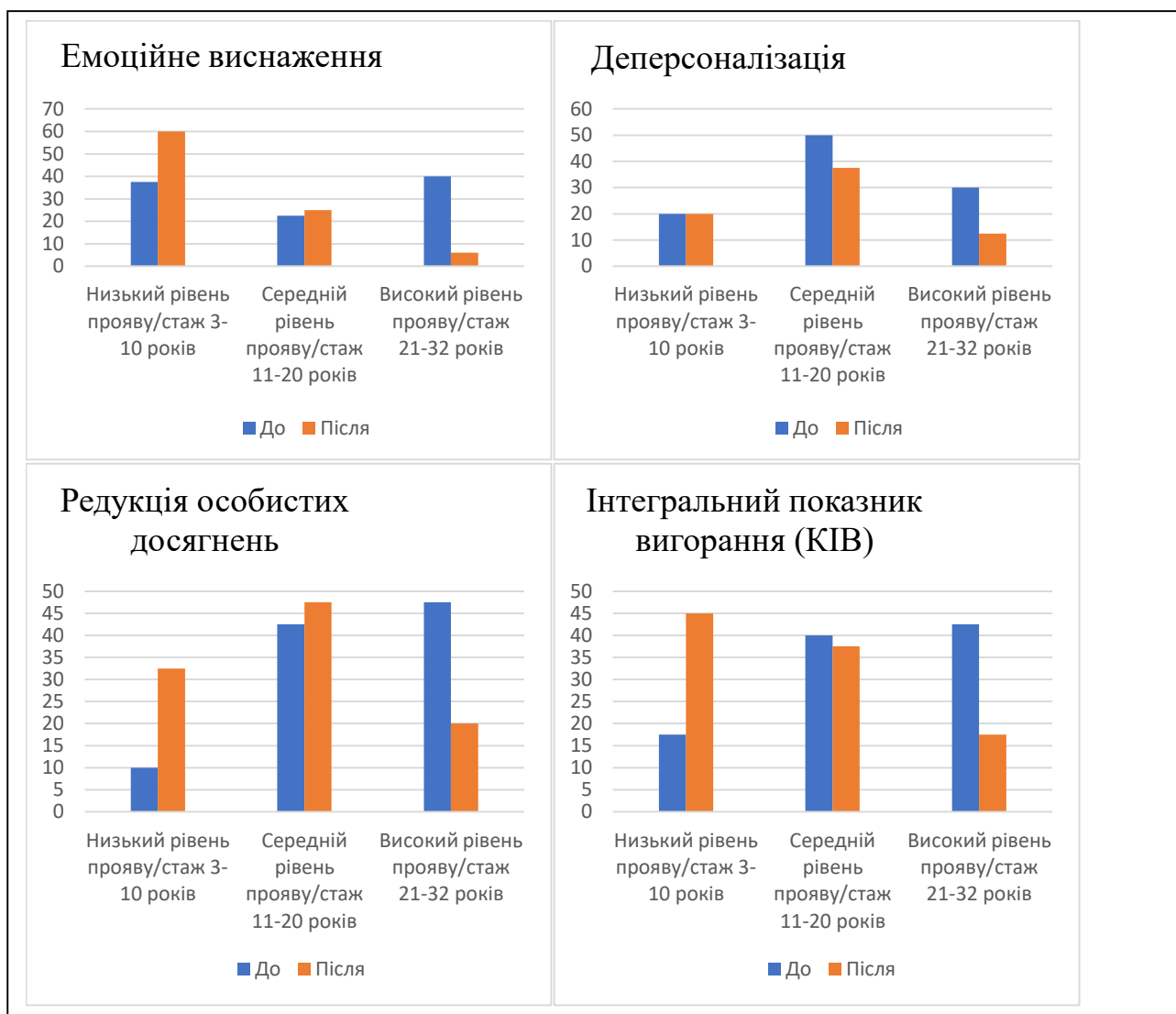


Рис. 3.2. Розподіл педагогічних працівників за рівнями професійного вигорання за методикою К. Маслач до та після психокорекційної програми

Для оцінки ефективності психокорекційної програми проведено повторне дослідження рівня тривожності педагогів за методикою Ч. Спілбергера - Ю. Ханіна. Аналіз охопив два показники: ситуативну тривожність (СТ), що відображає реакцію на поточні стресові фактори, та особистісну тривожність (ОТ), яка характеризує стійку схильність до тривожних переживань. Отримані результати демонструють виражене покращення емоційного стану педагогів після проходження програми (табл. 3.6 та рис. 3.3).

Після участі в психокорекційній програмі зафіксовано чітке зниження як ситуативної, так і особистісної тривожності педагогів. Кількість учасників із

високим рівнем ситуативної тривожності зменшилась удвічі – з 32,5 % до 15 %, а частка педагогів із низьким рівнем зросла до 40 %. Подібна тенденція спостерігається й щодо особистісної тривожності: високі показники зменшилися з 35 % до 17,5 %, а низькі – збільшилися більш ніж удвічі.

Середній бал за шкалою ситуативної тривожності знизився з 41,8 до 34,2, що свідчить про зменшення гострих емоційних реакцій на робочі труднощі. Показник особистісної тривожності зменшився з 44,6 до 38,1 бала, що відображає підвищення внутрішньої стійкості, упевненості у власних силах та здатності контролювати емоційний стан. Позитивна динаміка простежується у всіх групах, проте найвідчутніше зниження тривожності спостерігається серед педагогів зі стажем до 10 років, що пояснюється більшою гнучкістю у прийнятті нових стратегій саморегуляції.

Таблиця 3.6

Рівень ситуативної та особистісної тривожності педагогічних працівників

(n = 40)

Рівень прояву тривожності	Ситуативна тривожність (СТ) до	Ситуативна тривожність (СТ) після	Особистісна тривожність (ОТ) до	Особистісна тривожність (ОТ) після	Педагогічний стаж (роки)
Низький	8 осіб (20 %)	16 осіб (40 %)	6 осіб (15 %)	14 осіб (35 %)	3-10 років
Середній	19 осіб (47,5 %)	18 осіб (45 %)	20 осіб (50 %)	19 осіб (47,5 %)	11-20 років
Високий	13 осіб (32,5 %)	6 осіб (15 %)	14 осіб (35 %)	7 осіб (17,5 %)	21-32 роки
Середній показник по вибірці	41,8 бала (середній рівень СТ)	34,2 бала (нижчий за середній)	44,6 бала (середній рівень ОТ)	38,1 бала (нижчий за середній)	17,5 років

Отже, порівняльні результати свідчать, що участь у психокорекційній програмі суттєво знизилася рівень тривожності серед педагогічних працівників. Підвищення кількості осіб із низькими показниками тривожності та зменшення частки високих значень підтверджує розвиток емоційної стабільності, покращення самоконтролю і здатності педагогів ефективно долати стресові ситуації у професійній діяльності.

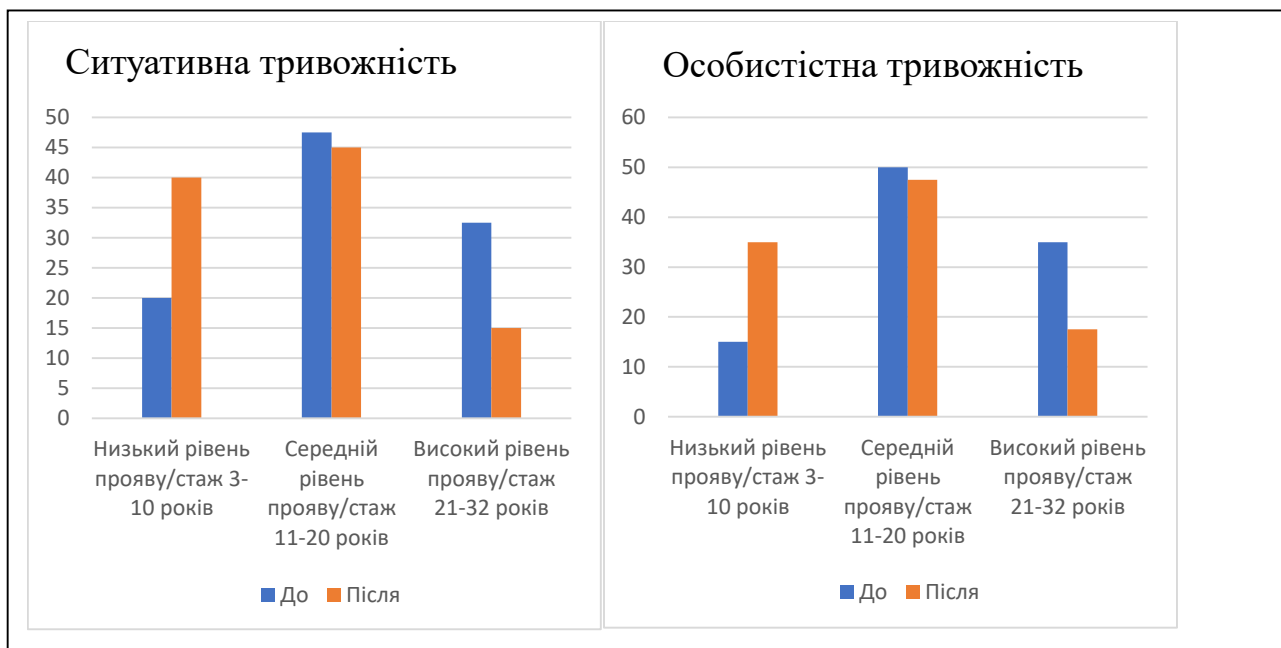


Рис. 3.3. Рівень ситуативної та особистісної тривожності педагогічних працівників до та після колекційної програми

3.4 Практичні рекомендації щодо використання програми у практиці психологічної служби закладу середньої освіти

Запуск програми «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти» має спиратися на реалії шкільного життя і ритм педагогічного колективу. Коли психологічна служба бере цю програму в роботу, першим кроком стає створення простору довіри і турботи, де вчитель може говорити про втому, розгубленість, злість чи розчарування без осуду, а далі поступово вчиться відстежувати власні стани і бережно з ними працювати. Концепція програми ставить у центр особистість педагога і його здатність усвідомлювати власні переживання, приймати професійне навантаження й відновлювати внутрішню стійкість, що прямо окреслено у вступних засадах та ціннісних орієнтирах програми. Таке розуміння завдань роботи дає змогу моделювати безпечну взаємодію, у якій поєднуються групові процеси з індивідуальними консультаціями для глибшого опрацювання особистих тем, що в самій програмі

визначено як змістову особливість і запоруку стійких змін у ставленні до себе і професії.

Організація занять має бути прорахована детально. Оптимально формувати сорок учасників у дві групи по двадцять осіб, проводити зустрічі двічі на тиждень, тривалість кожної – дев'яносто хвилин, загальна тривалість циклу – п'ять тижнів. Саме така конфігурація закладена в програмі і дає змогу поєднати глибину переживання з відчуттям підтримки у групах, зберігаючи при цьому стабільність процесу й відчуття передбачуваності для кожного педагога. Важливо заздалегідь погодити календар, подбати про приміщення, забезпечити матеріали для творчих вправ, підготувати музичний супровід і діагностичні анкети. На цю підготовчу роботу прямо вказано у блоці про етапи реалізації, що допомагає психологу швидко зібрати все необхідне і зняти зайву організаційну напругу в учасників.

Вхід у програму починається з м'якого знайомства та формування правил взаємодії. На перших зустрічах доцільно запропонувати знайомчі вправи, окреслити спільні правила, виконати прості арттехніки, які допомагають назвати свій теперішній стан і відчувати групову підтримку. Таке розгортання закладено у змісті першого заняття і працює як місток до подальшої роботи з емоціями та тілесними сигналами напруження, що передбачено на другому занятті через «емоційні карти», самоспостереження і обговорення повсякденних ситуацій перевантаження.

Коли з'являється достатньо безпеки, група переходить до вивчення власних тригерів виснаження та чинників напруження. Для цього у програмі подано вправи в парах і дискусійні формати, які дозволяють побачити повторювані сюжети й відчувати, що подібні труднощі є не чимось одиничним, а типовою реакцією на складні робочі умови. Далі важливо надати педагогу дієві інструменти розвантаження. Арттерапевтична робота, музикотерапія та колажі, згадані у змісті занять, допомагають безпечно вивільнити напруження і поступово відчувати полегшення та ясність. Використання цих способів доречно

саме на етапі зниження емоційної напруги і підтримки відновлення, що фіксує програма у змісті заняття з творчого розвантаження.

Після стабілізації емоційного стану логічною стає робота з переконаннями. Когнітивно-поведінкові техніки, передбачені у структурі, допомагають побачити надмірні вимоги до себе і замінити їх на реалістичні й підтримувальні формули, що знижує внутрішню напругу і зменшує самокритику. Цей зміст є частиною програми і слугує переходом від емоційного усвідомлення до раціонального переосмислення власних очікувань і меж. Щоб напрацювання закріпилися у повсякденні, психолог поступово вводить короткі вправи саморегуляції, які можна використовувати в перервах між уроками. Регулярність і сталість ритму занять стають для педагога опорою, а чітка тріада кожної зустрічі – коротке налаштування, основна робота, рефлексія – утримує баланс між відкритістю і безпекою. Ця логіка прямо описана в програмі як базова структура кожної зустрічі та як механізм відстеження і закріплення позитивних зрушень через рефлексію наприкінці заняття.

Коли цикл занять добігає завершення, інтеграційна частина допомагає перевести груповий досвід у персональні стратегії турботи про себе. Програма передбачає підсумкову зустріч із обміном результатами, створенням особистих «карт ресурсів» і повторною психодіагностикою для оцінювання динаміки. Це дає можливість не тільки побачити зрушення у вимірах емоційного виснаження, тривожності чи деперсоналізації, а й узгоджено обговорити подальші кроки без персоналізації даних. Такі дії чітко визначені у розділі про етапи реалізації та про завершальні процедури оцінювання ефективності програми.

Психологічна служба, що працює з цією програмою, спирається на чітко сформульовані цілі і завдання. У матеріалах прямо зазначено, що мета полягає у формуванні навичок психологічної саморегуляції, емоційної грамотності, стресостійкості і розвитку внутрішніх ресурсів для запобігання повторному вигоранню. Завдання включають зниження психоемоційного напруження, формування навички розпізнавання ранніх ознак виснаження, розвиток прийняття власних меж, навчання конструктивних способів реагування на стрес

і створення атмосфери підтримки колег. Для практики психолога це означає чіткі орієнтири у відборі методик, побудові кожної зустрічі та комунікації з адміністрацією і педагогами.

Важливо пам'ятати про етичні параметри. Конфіденційність і добровільність участі – не формальність, а умова, без якої не запрацює глибинний рівень взаємодії. На підготовчому етапі ці принципи озвучуються і підтримуються протягом усього циклу. Така фіксація правил підсилює відчуття безпеки і допомагає уникати вторинної травматизації, що окреслено в описі етапів реалізації як обов'язкова організаційна частина роботи з групою педагогів. Для щоденної практики служби корисно мати стандартний набір матеріалів, описаний у програмі. Йдеться про папір для творчих завдань, кольорові олівці й фарби, журнали для колажів, метафоричні карти, а також музичні добірки і короткі письмові рекомендації щодо самодопомоги. Такі прості речі створюють атмосферу, у якій легше перейти від напруги до діалогу з собою, і саме вони повторно згадані в програмних матеріалах як базове оснащення для занять і домашнього закріплення технік.

Уже в процесі реалізації психолог відстежує динаміку. Доцільно спиратися на ті ж інструменти, що використовувалися на старті, і повторити їх наприкінці циклу, як того вимагає логіка програми. Порівняння дає змогу побачити зменшення сформованих і домінуючих симптомів вигорання, зниження тривожності, зростання відчуття внутрішньої рівноваги. Це не просто звітний показник, а підстава для обговорення з колективом подальших кроків підтримки та профілактики повторних загострень. Про необхідність завершального обстеження і узгодженого обговорення змін йдеться у програмі безпосередньо, тож психолог має спланувати цей блок завчасно і включити результати в річний план служби.

З практичного погляду корисно вплітати елементи програми в повсякденне життя навчального закладу. Наприклад, короткі дихальні вправи можна пропонувати під час методичних зустрічей, творчі міні-завдання – у межах педагогічних рад як «емоційні паузи», а карти ресурсів – як індивідуальні

пам'ятки для вчителя під час навантажених періодів. Основна ідея проста і працює на довгу дистанцію. Педагог краще зберігає емоційний тонус тоді, коли має під рукою зрозумілі інструменти, і коли навчальний заклад як організація підтримує культуру піклування про працівника. Усе це природно впливає зі структури самої програми, де чітко прописані кроки входу, послідовність занять і логіка інтеграції набутих навичок у реальне життя колективу.

Таким чином, варто наголосити на трьох опорах, які прямо впливають з програмних матеріалів. Перша – це системність, що забезпечується стабільним графіком, структурою кожної зустрічі і прозорими правилами взаємодії. Друга – поєднання емоційної роботи з раціональним переосмисленням переконань і навчанням саморегуляції, бо тільки ця зв'язка дає реальні зміни у повсякденні педагога. Третя – об'єктивна оцінка динаміки і узгоджене обговорення результатів без персоналізації, що знімає тривогу і підсилює довіру до процесу. Саме на цих трьох опорах програма показує найкращу ефективність у шкільній практиці, зберігаючи гідність педагога, підтримуючи його право на відпочинок і допомагаючи вибудовувати ресурсну, людяну культуру взаємодії у педагогічному колективі

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ III

Розроблена програма «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти» показала високу результативність як засіб психологічної підтримки вчителя. Її структура побудована на гуманістичних засадах і поєднує арттерапію, когнітивно-поведінкові методи, тілесні техніки та вправи саморегуляції. Завдяки такій побудові педагоги поступово відновили внутрішню рівновагу, навчилися розпізнавати власні емоції, помічати ознаки перевтоми та своєчасно реагувати на них. Кожне заняття логічно продовжувало попереднє, утворюючи природну динаміку змін і поступового відновлення ресурсу. Після проходження програми педагоги стали більш уважними до власних станів, навчилися приймати свої межі й дозвіл на відпочинок.

Психодіагностика підтвердила зменшення проявів емоційного виснаження, тривожності, деперсоналізації та психосоматичних симптомів (кількість осіб із високими показниками емоційного виснаження зменшилася з 40 % до 15 %; високі прояви деперсоналізації – з 30 % до 12,5 %; високі показники редукції особистих досягнень – з 47,5 % до 20 %; інтегральний рівень вигорання скоротився з 42,5 % до 17,5 %; фаза «виснаження» – з 20 % до 7,5 % сформованого стану). Зросла кількість учасників із низьким рівнем вигорання (з 37,5 % до 60 %), покращилась емоційна стійкість і здатність до самоконтролю (зниження рівня ситуативної та особистісної тривожності за Спілбергером-Ханінім). У багатьох педагогів з'явилося відчуття професійного сенсу, упевненості у власній компетентності та готовності працювати без внутрішнього напруження.

Особливо значущим результатом стало формування культури турботи про себе. Учасники засвоїли практичні способи відновлення через творчість, дихання, тілесні техніки й позитивне мислення. Після проходження програми частка педагогів, у яких фази вигорання не проявляються, зросла у фазі «напруги» з 40 % до 60 %, у фазі «резистентності» – з 17,5 % до 35 %, у фазі «виснаження» – з 25 % до 45 %. Психологічна служба може використовувати цю програму як базову модель роботи з педагогічними колективами, адаптуючи її до потреб навчального закладу та ритму навчального року. Вона не лише знижує ризики вигорання, а й створює нову атмосферу взаємопідтримки та довіри, у якій педагог відчувається почутим і захищеним.

Отримані результати підтверджують, що поєднання емоційної, когнітивної й поведінкової роботи є ефективним шляхом профілактики професійного виснаження. Програма довела свою користь для різних вікових і стажових груп педагогів, а також показала, що навіть у складних умовах сучасної школи можливо зберігати стабільність, віру в себе і щире бажання навчати дітей.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно розкрити сутність емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти, визначити його психологічні чинники, специфіку проявів, емпірично підтвердити взаємозв'язки між рівнем вигорання та індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога, а також розробити та перевірити ефективність психокорекційної програми, спрямованої на його подолання.

У процесі розв'язання першого завдання – теоретичного аналізу проблеми емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти – було з'ясовано, що феномен емоційного вигорання є багаторівневим психоемоційним процесом, який формується внаслідок тривалого впливу професійного стресу середньої інтенсивності, поєднаного з недостатністю ресурсів саморегуляції. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел показав, що цей феномен трактується як стійкий стан психічного, фізичного та емоційного виснаження, що розвивається на тлі емоційно напруженої професійної діяльності (К. Масlach, Х. Фрейденбергер, Д. Шауфелі, В. Бойко, Л. Карамушка, Н. Водоп'янова). Педагогічна діяльність, що передбачає постійне спілкування, високий рівень відповідальності, емоційне навантаження, нерівномірність робочого ритму, створює передумови для формування синдрому емоційного вигорання. Його головними компонентами є емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень.

Теоретичний аналіз дозволив визначити основні детермінанти формування синдрому, серед яких: високий рівень тривожності, емоційна вразливість, низька самооцінка, невідповідність між вимогами професійної діяльності та реальними можливостями, дефіцит підтримки з боку адміністрації чи колег, а також відсутність внутрішніх механізмів саморегуляції. Встановлено, що емоційне вигорання є не лише наслідком хронічного стресу, а й результатом порушення особистісного балансу між віддачею й відновленням емоційних ресурсів.

Виконання другого завдання – виявлення особливостей психокорекції емоційного вигорання педагогів – показало, що ефективна корекційна робота має базуватися на системному поєднанні когнітивно-поведінкових, емоційно-відновлювальних, арттерапевтичних та тілесно орієнтованих підходів. Її мета полягає не лише у зниженні симптомів емоційного виснаження, а й у відновленні внутрішнього ресурсу особистості, розвитку рефлексії, позитивного мислення, здатності до самопідтримки та конструктивного подолання стресу. У процесі аналізу було визначено, що психокорекція повинна бути особистісно орієнтованою, забезпечувати емоційну безпеку, підтримку й довіру в групі. Групові тренінги, спрямовані на розвиток емоційної свідомості, відновлення професійного сенсу й формування навичок саморегуляції, виявилися найрезультативнішими у процесі подолання вигорання педагогів.

Розв'язання третього завдання – проведення емпіричного дослідження взаємозв'язків між рівнем емоційного вигорання та індивідуально-психологічними особливостями педагогів – дало можливість отримати узагальнені кількісні та якісні характеристики прояву синдрому серед учителів. Було встановлено, що емоційне вигорання педагогічних працівників є складним психоемоційним процесом, який формується під впливом поєднання особистісних, професійних і соціальних чинників. Найбільш вираженою серед учасників дослідження виявилася фаза резистентності, що відображає поширення емоційного дистанціювання, зниження емпатійності та прагнення обмежити соціальні контакти. У понад половини педагогів спостерігалися ознаки фази виснаження, що свідчить про значне зниження енергетичного потенціалу та потребу у психологічному відновленні.

Емпіричні дані підтвердили наявність сильного позитивного зв'язку між тривалістю педагогічного стажу та рівнем емоційного вигорання: педагоги зі стажем понад 20 років мають найвищі показники емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Молоді фахівці характеризуються більшою гнучкістю мислення, адаптивністю та збереженою мотивацією до саморозвитку. Статистично значущі кореляційні зв'язки

($p < 0,05$ – $p < 0,01$) виявлені між рівнями ситуативної й особистісної тривожності та показниками емоційного вигорання. Це свідчить, що тривожність виступає центральним психологічним чинником, який підвищує емоційне напруження й прискорює розвиток синдрому. Соціально-професійні фактори – надмірне навантаження, дефіцит підтримки, емоційна рутинність і невизначеність реформ у сфері освіти – підсилюють вплив особистісних детермінант і сприяють поглибленню вигорання.

Для виконання четвертого завдання – розроблення та перевірки ефективності психокорекційної програми подолання емоційного вигорання педагогів, – було створено програму «Подолання емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти». Вона побудована на гуманістичних і когнітивно-поведінкових засадах та передбачає інтеграцію арттерапевтичних і тілесних технік, вправ на релаксацію, медитативних практик, елементів когнітивного переосмислення, саморефлексії та розвитку навичок усвідомлення власних меж.

Психодіагностичні результати після впровадження програми підтвердили її ефективність: у педагогів знизилися показники емоційного виснаження, деперсоналізації, тривожності та психосоматичних симптомів, підвищилася емоційна стійкість, саморегуляція, професійна самооцінка. Зросла кількість учасників із низьким рівнем вигорання, покращилися показники психологічного благополуччя, сформувалося усвідомлення важливості турботи про власний емоційний стан.

Узагальнення результатів підтвердило, що реалізація програми сприяє не лише зниженню симптомів емоційного виснаження, а й формуванню нової системи цінностей, що забезпечує психологічну стабільність, розвиток позитивного ставлення до себе й професійної діяльності, відновлення внутрішнього ресурсу та підвищення загального рівня життєстійкості.

Отже, поставлена мета дослідження – теоретично обґрунтувати, емпірично дослідити й практично перевірити можливості психокорекції емоційного вигорання педагогів закладів середньої освіти – досягнута повністю. Проведене

дослідження довело, що емоційне вигорання не є незворотним станом, а може бути ефективно скориговане за допомогою цілеспрямованої психологічної роботи, що враховує індивідуально-особистісні особливості педагогів і створює умови для їхнього емоційного відновлення та професійного зростання.

Розроблена психокорекційна програма може бути використана практичними психологами, методистами та адміністрацією закладів освіти як інструмент підвищення психологічної культури, профілактики професійного виснаження та підтримання психічного здоров'я педагогічних колективів. Її впровадження сприятиме формуванню емоційно стійкого, мотивованого та гармонійного вчителя, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах сучасної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабанова М. В. Вивчення психологічного змісту синдрому «емоційного вигорання». *Вісник Київського національного університету імені Т. Шеченка. Психологія*. 2010. №1 С. 54-58.
2. Бернацька О. Професійне вигорання психологів. *Психолог*. 2010. № 38. С. 22-25.
3. Березовська Л.І. Взаємозв'язок внутрішньоособистісних конфліктів з психологічними особливостями особистості вчителів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Т. VII. Екологічна психологія. Вип. 32. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013– С. 6–14.
4. Боднар А. Я. Емоційне вигорання як внутрішньо-особистісний конфлікт. *Науково-практична конференція НаУКМА «Конфліктологічна експертиза: теорія та методика»*. 2019. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16025> (дата звернення: 20.10.2024)
5. Брецько І.І. Психологічна симптоматика емоційного вигорання особистості. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г.С.. Костюка НАПН України. Вип. №12. 2011. С. 110- 120.
6. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук спец. 19.00.04 «Медична психологія». Київ, 2004 19 с.
7. Бойко В. В., Міщенко М. С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання». *Молодий вчений*. 2015. № 4(3). С. 103-105.
8. Бойко В. Синдром емоційного вигорання: діагностика і профілактика. Хмельницький: Кронос, 2018. 332 с.

9. Батуріна М., Перєма В. Підготовка майбутніх педагогів до запобігання синдрому професійного вигорання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. №8 (1). 2018. С. 58-67.
10. Варнавська І. Фактори емоційного вигорання педагогів. *Наука і техніка сьогодні*. №14 (28). 2023. С. 55.
11. Галян О. І. Відповідальність та емоційне вигорання педагогів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2019. Вип. 2, С. 16–23.
12. Галецька І.І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації. *Актуальні проблеми психології*. Т. 5. Вип. 6. 2007. С. 89–95.
13. Грейліх О. Особливості синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності педагога. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія*. №28 (2). 2013. С. 433-438.
14. Дубчак О.Б. Синдром вигорання як прояв професійної деформації педагогів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. Київ, 2018. Вип.12. С. 118-123.
15. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. *Психолог*. 2010. № 45. С. 3–5.
16. Емоційне вигорання педагогів : навч. посіб. / Коняхіна А.В., Гаврик І.Л та ін., Суми: МВРАС, 2016. 60 с.
17. Єгорова О. Б. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН*. 2021. № 4. С. 66-73
18. Зайчикова Т.В. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки*. Київ, 2020. Вип. 11. С. 57-66.

19. Зайчикова Т. В., Карамушка Л. М., Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: Київ: Міленіум, 2006. 365 с.
20. Ковалькова Т. О. Синдром емоційного вигорання у вчителів: діагностика та шляхи подолання. *Соціально-економічні та правові аспекти розвитку суспільства. Київ: Університет економіки та права «КРОК», 2020. С. 200–219.*
21. Куделя І. С., Перепелюк Т. Д. Психологічні особливості професійного вигорання вчителя середньої школи. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. XI. Вип. 19. С. 381–395.
22. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. Київ, 2002. Вип.11(56). С. 210-217.
23. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців: монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
24. Культура здоров'я та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання. Матвієнко О., Пересадін М., Андросов Є. URL <http://www.personal.in.ua/> (дата звернення: 19.10.2024)
25. Маляр-Газда Н.М. Емоційне вигорання – актуальна проблема медицини сьогодні. *Проблеми клінічної педіатрії*. 2015. № 3. С. 27–31.
26. Марута Н.О., Чабан О.С., Каленська Г.Ю. Особливості емоційного вигорання в працівників сфери охорони неврологічного та психічного здоров'я. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2019. № 7 (109). С. 22–30.
27. Культура здоров'я та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання. Матвієнко О., Пересадін М., Андросов Є. URL <http://www.personal.in.ua/> (дата звернення: 19.10.2024)
28. Метельська Н. Вплив емоційного вигорання на розвиток професійної самосвідомості педагогічних працівників. *Психологія і особистість*. №1. 2015. С. 97-108.

29. Міщенко М. С. Особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни. Габітус. Вип. 51. 2023. С. 168 – 172.
30. Мірошніченко О. Профілактика «синдрому» професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах: начально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. 155 с.
31. Міщенко М. С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. с. 7.
32. Панасюк О., Фаловська І. Психосоціальні детермінанти професійного вигорання педагогів: виклики та способи подолання. *Перспективи та інновації науки*. №10 (44). 2024. С. 78-80.
33. Парфьонова Т., Миронюк О. Профілактика емоційного вигорання. Психолог. 2013. № 3. С. 37-39.
34. Пахомов І.В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
35. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури. О.М. Киселиця, А.М. Богданюк, Л.В. Гуліна, Р.М. Свекла. *Молодий вчений*. 2018. № 3.3 (55.3). С. 89–92.
36. Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Перегончук Наталія Василівна. – К., 2011. – 219 с.
37. Підгурська В. П. Управлінська діяльність керівника з попередження синдрому «професійного вигорання» у суб'єктів навчально-виховного процесу». Зб. наук. праць за матеріалами міжрегіональної наук.-практ. конференції «Ресурсний підхід в управлінні навчальними закладами» (10 квітня 2014 р.)Житомир: ЖДУ ім. І. Франка,2014. С. 23-74

38. Піговська С. Профілактика синдрому професійного вигорання. *Психолог*. 2011. № 14-15. С. 49-54.
39. Професійне вигорання медичних працівників за сучасних умов. І. Юрченко, І. Савченко, О. Буряк. Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України. 2021. С. 1–10.
40. Скорик, Т. В.. Профілактика синдрому «професійного вигорання» соціальних працівників як необхідна умова професійної готовності. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. (3). 2011, С. 98–100.
41. Саламатіна Є. Профілактика професійного вигорання. *Психолог*. 2013. № 8. С. 26-28.
42. Сапун І. Психологічне здоров'я: психопрофілактика емоційного «вигорання» заняття з елементами тренінгу. *Психолог*. 2013. № 6. С. 6-11.
43. Сучасні підходи до визначення категорії «емоційне вигорання». *Психологія особистості*. 2020. №27. С. 1–5.
44. Ситнік С. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2024. № 1. С. 81-88.
45. Циганчук Т. В. Стрес у професійній діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2015. №30. С. 669.
46. Філіна С. Корекція та профілактика синдрому вигорання. *Сучасні проблеми дослідження синдрому вигорання у фахівців комунікативних професій*. 2018. С. 249–283.
47. Чайковська О. Синдром емоційного вигорання. Львівський центр професійно-технічної освіти державної служби зайнятості. 2019. URL: <https://lcptodcz.lviv.ua/news/14-33-35-07-05-2019/>. (дата звернення: 18.10.2024)
48. Чутко Л. Синдром емоційного вигорання. МЕДпрес-інформ. 2014. С. 26–28.
49. Шкраб'юк В. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. *Молодий вчений*. 2020. С. 293–296.

50. Юрків, Я. І. Синдром «професійного вигорання» соціальних педагогів при роботі з сім'ями розумово відсталих дітей. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010, С. 76–82.
51. Чубук Р. В. Подолання синдрому професійного вигорання у майбутніх соціальних працівників. 2012. 357 с.
52. Чернякова О. В., Отчич Л. М. До проблеми вивчення «професійного вигорання» педагога. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. №8. 2017. С. 125.
53. Федосова Л. О., Подгородецька О. О., Вплив емпатії на формування синдрому емоційного вигорання у медичних працівників, *Науковий журнал «Психологія»*, 2016. URL: http://medpsychology.pp.ua/emociyne_vyg_orannya_med (дата звернення: 18.10.2024)
54. Cherniss C. Long-term consquences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*. 1992. Vol. 13 (1). P. 1–11.
55. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out / Herbert Freudenberger. *JOURNAL OF SOCIAL ISSUES*. 1974. №1. p. 160.
56. Maslach C. Job burnout: How people cope. *Public Welfare*. 1978. No 34. P. 111–124.
57. Maslach C., Pines A. Burnout: The loss of human caring. *Experiencing Social Psychology*. N. Y.: Knopf, 1979. P. 246.
58. Miller D. Stress and Burnout in HIV. *AIDS*. 1996. Vol. 10 (supl.). P. 213–219.
59. Pines A.M. Burnout: An existential perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W.B. Schaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. Washington DC: Taylor & Francis, 1993. P. 33–51.
60. Schaufeli W.B., Enzmann D. The burnout companion to study & practice; a critical analysis. London : Taylor and Francis, 1998. P. 77–85
61. Spielberger, C. D. Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* Academic Press. 1972. С. 23-49.
62. Spielberger, C. D. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI*. Consulting Psychologists Press. 1983.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики рівня «емоційного вигорання» В. В. Бойко

Інструкції. Прочитайте речення і дайте відповідь «так» чи «ні». Зауважте, що якщо формулювання анкети стосується партнерів, то ваша професійна або навчальна діяльність стосується колег, студентів та інших осіб, з якими ви працюєте чи навчаєтеся щодня.

- 1. Організаційні недоліки на роботі часто змушують вас бути напруженими, тривожними, напруженими.
- 2. Сьогодні я задоволений своєю кар'єрою так само, як і початком кар'єри.
- 3. Я зробив помилку у виборі професії чи діяльності (опинився не там, де мав бути).
- 4. Я переживаю, що моя робота починає погіршуватися (знижується продуктивність і якість, уповільнюється швидкість).
- 5. Тепло타 моего спілкування з партнером багато в чому залежить від мого настрою – хорошого чи поганого.
- 6. Як професіонал, благополуччя мого партнера майже повністю залежить від мене.
- 7. Коли я повертаюся додому з роботи, на деякий час (2-3 години) я хочу побути наодинці, щоб ніхто не міг зі мною поговорити.
- 8. Коли я втомлений або напружений, я намагаюся вирішити проблеми свого партнера якомога швидше (менше взаємодії).
- 9. На мою думку, я емоційно не в змозі дати своєму партнеру те, що вимагають мої професійні обов'язки.
- 10. Моя робота притупила мої емоції.
- 11. Чесно кажучи, я втомився від міжособистісних проблем, які мені доводиться вирішувати на роботі.
- 12. Чи виникають у мене іноді проблеми із засинанням (сном) через турботи, пов'язані з роботою?

- 13. Взаємодія з партнерами вимагає від мене сильного стресу.
- 14. Робота з людьми приносить усе менше задоволення.
- 15. Я б змінив роботу, якби була можливість.
- 16. Мені часто сумно, тому що я не можу надати своєму партнеру відповідну професійну підтримку, послуги та допомогу.
- 17. Я завжди намагаюся уникати впливу поганого настрою на ділову взаємодію.
- 18. Я був би дуже засмучений, якби відносини з діловим партнером пішли не так.
- 19. Я дуже втомлююся на роботі, тому намагаюся звести до мінімуму спілкування вдома.
- 20. Я часто не приділяю достатньо уваги своєму партнеру через брак часу, втому чи напругу.
- 21. Іноді самі буденні ситуації спілкування на роботі можуть викликати роздратування.
- 22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнера.
- 23. Спілкування з партнерами віддаляє мене від людей.
- 24. Згадування певних колег по роботі чи партнерів погіршує мій настрій.
- 25. Конфлікт або незгода з колегами забирає багато енергії та емоцій.
- 26. Мені все важче встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
- 27. На мій погляд, ситуація на роботі дуже складна і складна.
- 28. У мене часто виникають тривожні очікування щодо роботи: щось повинно статися, щоб я не помилився, чи зможу я зробити все, що маю робити, чи мене не звільнять тощо.
- 29. Якщо мій партнер мені не подобається, я намагаюся мінімізувати час, який проводжу з ним, або приділяти йому менше уваги.
- 30. У спілкуванні на роботі я дотримуюсь принципу «не стався до інших добротою і не відплачуй їм злом».
- 31. Я хотів би розповісти рідним про свою роботу.

- 32. Інколи мій емоційний стан негативно позначається на результатах роботи (роблю менше, знижується якість, виникають конфлікти).
- 33. Іноді я відчуваю, що мені потрібно бути емоційно чутливим до свого партнера, але я не можу.
- 34. Я переживаю за свою роботу.
- 35. Ви приділяєте колегам більше уваги та турботи, ніж вони вас цінують.
- 36. Коли я думаю про роботу, мені зазвичай стає не по собі: моє починає калатати серце, мій тиск підвищується, у мене болить голова.
- 37. У мене хороші (цілком задовільні) стосунки з моїм безпосереднім керівником.
- 38. Мені часто подобається бачити, як люди отримують користь від моєї роботи.
- 39. Останнім часом (або завжди) мене мучили невдачі на роботі.
- 40. Деякі аспекти (факти) моєї роботи призводять до глибокого розчарування та розчарування.
- 41. Іноді контакт з партнером гірший, ніж зазвичай.
- 42. Останнім часом я часто помиляюся в оцінці ділових партнерів.
- 43. Вигорання на роботі змусило мене спробувати скоротити спілкування з друзями та знайомими.
- 44. Я зазвичай виявляю інтерес до особистості мого партнера, крім того, що стосується справи.
- 45. Я зазвичай приходжу на роботу бадьорим, бадьорим, у гарному настрої.
- 46. Іноді я несвідомо працюю з партнерами.
- 47. Я зустрічаю на роботі людей, які настільки неприємні, що не можу не бажати, зробити їм щось погане.
- 48. Я іноді відчуваю себе фізично або психічно гірше після спілкування з неприємним партнером.
- 49. Я часто відчуваю фізичне та розумове перевантаження на роботі.
- 50. Успіх на роботі мотивує мене.

- 51. На роботі я потрапляю в ситуації, які здаються безнадійними (майже безнадійними).
- 52. Через роботу я втрачаю спокій.
- 53. За минулий рік партнер подав скаргу на мене.
- 54. Я намагаюся тримати свій темперамент, тому що я не сприймаю речі з моїм партнером дуже серйозно.
- 55. Я часто приношу з роботи додому негативні емоції.
- 56. Я багато працюю, тому що маю навички.
- 57. Раніше я був більш чуйним і уважним до свого партнера, ніж зараз.
- 58. У спілкуванні з людьми я дотримуюся таких принципів: будьте спокійні та уважні до свого здоров'я.
- 59. Іноді йду на роботу з важким серцем: втомившись від усього, не хочу нікого бачити й чути.
- 60. Я почуваюся погано після роботи минулого дня.
- 61. Команда партнерів, з якою я працюю, дуже складна.
- 62. Іноді мені здається, що продукт моєї праці не вартий моїх зусиль.
- 63. Я був би щасливішим, якби мені щастило на роботі.
- 64. Я в розпачі, тому що у мене серйозна проблема на роботі.
- 65. Іноді я роблю зі своїми партнерами те, чого не хочу робити зі собою.
- 66. Я засуджую партнерів, які вимагають особливої поблажливості та уваги.
- 67. У більшості випадків у мене немає сил займатися справами після довгого робочого дня.
- 68. Зазвичай я поспішаю: Робочий день швидко закінчується.
- 69. Зазвичай мене щиро хвилює стан, бажання та потреби мого партнера.
- 70. Під час спілкування з людьми я зазвичай ставлю бар'єр, щоб уберегти інших від страждань і негативних емоцій.
- 71. Робота з людьми (партнерами) мене розчаровує.
- 72. Я часто приймаю ліки, щоб відновити сили.
- 73. Зазвичай мій робочий день проходить спокійно і розслабляюче.

- 74. Я більш вимогливий до роботи, яку виконую, ніж я здатний через мої обставини.
- 75. Моя кар'єра погана.
- 76. Я нервую через усе, що пов'язане з роботою.
- 77. Я не хочу бачити і чути деяких своїх постійних партнерів.
- 78. Я схвалюю колег, які повністю віддаються людям (партнерам) і забувають про власні інтереси.
- 79. Моя втома на роботі зазвичай мало (не) впливає на моє спілкування з родиною та друзями.
- 80. Якби випала можливість, я б приділяв менше уваги своєму партнеру, так щоб він того не помітив.
- 81. Я часто нервую, коли спілкуюся з людьми на роботі.
- 82. Я втрачаю інтерес до всього (майже всього), що відбувається на роботі.
- 83. Спілкування з людьми погано вплинуло на мою кар'єру – злить, напружує, притупляє емоції.
- 84. Робота з людьми явно шкодить моєму здоров'ю.

Обробка даних

Кожен варіант відповіді попередньо оцінюється компетентними суддями і має певну кількість балів – вона вказана в ключі поряд з номером рішення в дужках. Це робиться тому, що ознаки, включені в симптом, мають різне значення при визначенні їх тяжкості. Судді присудили максимальну оцінку 10 ознакам, які найкраще описують симптоми.

За «ключем» виконуються такі розрахунки:

- 1) Визначити суму балів за 12 симптомів вигорання (по 4 у кожній із трьох стадій);
- 2) Розрахувати суму симптомних показників трьох стадій формування вигорання;
- 3) Синдром емоційного вигорання також має кінцевий показник – суму всіх 12 симптомних показників.

«Напруга»

1. «Переживання психотравмуючих обставин:

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

2. Незадоволеність собою:

-2 (3), +14 (2), +126 (2), - 38 (10), - 50 (5), +62 (5), +74 (3).

3. «Загнаність в клітку»:

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

4. Тривога і депресія:

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

«Резистенції»

1. «Неадекватне виборче емоційне реагування:

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

2. Емоційно-моральна дезорієнтація:

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

3. Розширення сфери економії емоцій:

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

4. Редукція професійних обов'язків:

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

«Виснаження»

1. «Емоційний дефіцит:

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

2. Емоційна відстороненість:

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

3. Особистісна відстороненість (деперсоналізація):

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

4. Психосоматичні і психовегетативні порушення:

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

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає детальну картину синдрому «емоційного вигорання». По-перше, потрібно звернути увагу на окремі симптоми. Кожен симптом оцінюється за шкалою від 0 до 30:

- 1) нижче 9 балів – симптоми відсутні;
- 2) 10-15 балів – комплексна симптоматика;
- 3) 16 і більше – розвиваються симптоми.

Симптоми з балом 20 і більше домінують у фазі емоційного вигорання або синдромі в цілому.

Ця методика дозволяє побачити основні симптоми вигорання. Важливо відзначити, до якої стадії розвитку стресу відносяться основні симптоми і на якій стадії їх найбільше.

Наступним кроком в інтерпретації результатів є розуміння індикаторів стадій розвитку стресу – «напруга», «опір», «виснаження». У кожному з них оцінка може коливатися від 0 до 120 балів. Однак порівнювати бали, отримані для цих стадій, незаконно, оскільки це не вказує на їх відносну роль або внесок у розвиток синдрому.

За кількісними показниками доцільно судити лише про те, наскільки сформована кожна стадія, і яка стадія сформована більшою чи меншою мірою:

- 1) 36 балів і менше – аспект ще не сформувався;
- 2) 37-60 балів – етап формування;
- 3) Більше 61 бала – стадія формування.

Використовуючи смислове наповнення та кількісні показники, розраховані для різних етапів розвитку синдрому «емоційного вигорання», можна скласти досить вичерпну характеристику особистості та, що не менш важливо, огляд заходів профілактики та психологічної корекції особистості.

Охоплює наступні питання:

- 1) які симптоми переважають;
- 2) які основні симптоми та явні симптоми супроводжують «виснаження»;

3) може пояснити, чи викликано «виснаження» (якщо воно виявлено) факторами професійної діяльності, що входять до симптомів «вигорання», чи суб'єктивними факторами;

4) які симптоми спричинили найбільше навантаження на емоційний стан індивіда;

5) у якому напрямку слід впливати на виробниче середовище, щоб зменшити нервову напругу;

6) які ознаки та сторони поведінки особистості необхідно відкоригувати, щоб емоційне вигорання не завдало шкоди їй, її професійній діяльності.

**Діагностика професійного «вигорання» К. Масlach, С. Джексон,
адаптації Н. Е. Водоп'янової.**

Інструкція: «Відповідайте, будь ласка, як часто ви відчуваєте почуття, перелічені у опитувальнику. Для цього на бланку відповідей відзначте по кожному пункту варіант відповіді: ніколи, дуже рідко, іноді, часто, дуже часто, щодня».

Текст діагностики професійного «вигорання» К. Масlach, С. Джексон, у адаптації Н.Є. Водоп'янової:

1. Мені погано.
2. Після роботи я відчуваю себе як вичавлений лимон.
3. Вранці я відчуваю втому і не хочу йти на роботу.
4. Я розумію почуття своїх підлеглих і колег і намагаюся якомога більше думати про свою кар'єру.
5. Мені здається, що коли я спілкуюся з деякими підлеглими і колегами, я сприймаю об'єкт як об'єкт (у мене немає до них ентузіазму і почуття позиції).
6. Після роботи хочеться ненадовго піти від усіх і від усього.
7. Умію знаходити правильне вирішення конфліктних ситуацій, що виникають під час спілкування з колегами.
8. Я відчуваю себе пригніченим і апатичним.
9. Я переконаний, що людям потрібна моя робота.
10. Останнім часом я став черствим і несимпатичним до людей, з якими працюю.
11. Я помічаю, що моя робота робить мене впертим.
12. У мене багато планів на майбутнє, і я вірю, що вони здійсняться.
13. Моя робота все більше мене розчаровує.
14. На мою думку, я занадто багато працюю.

15. Іноді мені дійсно байдуже, що відбувається з деякими моїми підлеглими та колегами.

16. Я хочу піти на відпочинок і побути наодинці.

17. Мені легко створити атмосферу доброзичливості та співпраці у моїй команді.

18. Під час роботи я відчуваю себе приємно відновленим.

19. Завдяки своїй роботі я зробив у своєму житті багато справжнього значення.

20. Я почуваюся апатичним і не зацікавленим у багатьох речах, які роблять мене щасливим на роботі.

21. На роботі я спокійно вирішую емоційні проблеми.

22. Останнім часом мені здається, що колеги і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем і обов'язків.

Опитувальник складався з трьох шкал: «емоційне виснаження» (9 тверджень), «деперсоналізація» (5 тверджень), «зниження особистих досягнень» (8 тверджень).

Варіанти відповідей оцінюються наступним чином: «ніколи» – 0 балів, «рідко» – 1 бал, «іноді» – 3 бали, «часто» – 4 бали, «дуже часто» – 5 балів, «щодня» – 6 балів.

Ключ до анкети.

«Емоційне виснаження» – відповідь «Так» на пункти 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна кількість балів – 54).

«Деперсоналізація» – відповідь «Так» на пункти 5, 10, 11, 22 (максимальний бал – 30).

«Зниження особистих досягнень» – відповідь «Так» на пункти 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальний бал – 48).

Чим більша сума балів за кожною шкалою, тим більше різних аспектів «вигорання» демонструють випробувані. Про вираженість «вигорання» можна судити за сумою всіх балів шкали.

Додаток В**Методика Ч. Спілбергера в модифікації Ю. Ханіна**

Інструкція – «Уважно прочитайте кожне з наведених тверджень і закресліть відповідну цифру справа залежно від того, як ви себе відчуваєте в даний момент. Над питаннями довго не замислюйтеся. Перша відповідь, зазвичай, яка приходить в голову, є найбільш правильною, адекватною Вашому стану».

Варіанти відповіді:

1– ні, це не так;

2 – напевно так;

3 – вірно;

4 – дійсно вірно.

1. Я спокійний 1 2 3 4

2. Мені нічого не загрожує 1 2 3 4

3. Я відчуваю себе напружено 1 2 3 4

4. Я відчуваю жаль 1 2 3 4

5 Я відчуваю себе вільно 1 2 3 4

6 Я розчарований 1 2 3 4

7 Мене хвилюють можливі невдачі 1 2 3 4

8 Я відчуваю себе відпочилим 1 2 3 4

9 Я стурбований 1 2 3 4

10 Я маю відчуття внутрішнього задоволення 1 2 3 4

11 Я впевнений у собі 1 2 3 4

12 Я нервую 1 2 3 4

13 Я не знаходжу собі місця 1 2 3 4

14 Я напружений 1 2 3 4

15 Я не відчуваю скованості 1 2 3 4

16 Я задоволений 1 2 3 4

17 Я заклопотаний 1 2 3 4

18 Я надто збуджений і мені не по собі 1 2 3 4

19 Мені радісно 1 2 3 4

20 Мені приємно 1 2 3 4

Показник ситуативної (реактивної) тривожності розраховується за формулою: $PT = \sum 1 - \sum 2 + 35$, де $\sum 1$ – сума закреслених цифр по пунктах 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\sum 2$ – сума закреслених цифр по пунктах 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

Якщо РТ не перевищує 30, то, особа, яку опитували, не відчуває особливої тривоги, тобто у неї в даний момент виявляється низька тривожність. Якщо сума знаходиться в інтервалі 31-45, то це означає помірну тривожність. При 46 і більше – тривожність висока. Дуже висока тривожність (> 46) прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту, з емоційними і невротичними зривами і з психосоматичними захворюваннями.