

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ  
ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**Кваліфікаційна робота (проект)**

для здобуття вищої освіти «магістр»

Виконала: здобувачка 2 курсу 07-231 групи  
Спеціальності 053 Психологія  
Освітньо-професійної програми «Психологія»  
Світлана ЯРОШЕВСЬКА  
Керівник: к. психол. н., доцент  
Руслана БІЛОУС

Івано-Франківськ, 2024

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| <b>ВСТУП</b> .....   | 3  |
| <b>РОЗДІЛ 1 Теоретичні аспекти синдрому емоційного вигорання вчителів у сучасних умовах праці</b> .....                    | 7  |
| 1.1 Характеристика поняття «синдром емоційного вигорання»: сутність та моделі вигорання.....                               | 7  |
| 1.2 Симптоми та форми прояву емоційного вигорання у вчителів...  | 11 |
| 1.3 Фактори та причини емоційного вигорання вчителів у сучасних умовах праці .....   | 20 |
| <br>   |    |
| <b>РОЗДІЛ 2 Емпіричне дослідження профілактики синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах</b> .....          | 28 |
| 2.1 Характеристика вибірки та методик діагностики синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах .....           | 28 |
| 2.2 Психологічний аналіз та інтерпретація відмінностей вчителів, які працюють офлайн та онлайн .....                       | 33 |
| 2.3 Розробка програми подолання синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах .....                             | 44 |
| 2.4 Результати програми та практичні рекомендації подолання синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах ..... | 48 |
| <b>ВИСНОВКИ</b> .....  | 59 |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....  | 64 |
| <br>   |    |
| <b>ДОДАТКИ</b>   |    |
| Додаток А.....   | 71 |
| Додаток Б.....   | 73 |
| Додаток В.....   | 78 |

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Однією з головних проблем у галузі психології та педагогіки в останні роки є порушення психічної адаптації педагогічних працівників. Ця проблема виникає через зростання вимог до психологічних ресурсів вчителів у зв'язку з постійними соціальними та технологічними змінами. Особливо необхідно виокремити економічну та політичну нестабільність в умовах воєнного стану України, що підвищує рівень стресу та невизначеності. Так, сучасні українські вчителі стикаються з необхідністю викладання та виховання молодого покоління, знаходячись в укриттях або перебуваючи у дистанційному форматі навчання, що через російську агресію ускладнює забезпечення якісного рівня оволодіння навчальним матеріалом.

Педагогічна діяльність завжди відносилась до категорії складних, стресових та найбільш напружених з психологічної точки зору. Вона пов'язана з високим ризиком психічних та соматичних реакцій організму на нестандартні ситуації. Так, формування професійної педагогічної кар'єри зазвичай супроводжується значним емоційним напруженням, комунікативними переваженнями, соціальною незахищеністю та низьким статусом професії в загальному сприйнятті. Це може призводити до виникнення різних професійних деформацій, серед яких є синдром емоційного вигорання, що становить серйозну загрозу для якості навчання та самопочуття вчителів.

Емоційне вигорання викликає у працівників освітньої сфери відчуття особистої непотрібності, байдужості до професійної сфери, втрати або спотворення життєвих цінностей, зменшення внутрішніх ресурсів, прояву психосоматичних захворювань тощо. Оскільки учні є основними суб'єктами навчального процесу, вивчення та профілактика синдрому емоційного вигорання серед вчителів у сучасних умовах праці має велике значення для суспільства та майбутнього народу.

Синдром емоційного вигорання цікавить вчених різних країн світу. Проте, незважаючи на кількість проведених досліджень та наукових робіт на цю тему, його вивчення з кожним роком лише набуває значущості, а з огляду на зростаючу агресію та жорстокість з боку росії вимагає доповнення у профілактичних та корекційних підходах.

**Методологічною основою** дослідження стали праці українських (В. В. Овсяннікова, В. М. Тесленко, В. С. Горбунова, М.С. Корольчук, Н. М. Кошечко, С. В. Походенко, Т. А. Колтунович тощо) та зарубіжних (С. Maslach, S. Jackson, M. Anderson, M. Burisch, E. Iwanicki, R. Burke, D. Cronin-Stubbs, C. Rooks, A. Pines, W. Schaufeli, J. Winnubst тощо) науковців, у яких висвітлюються аспекти емоційного вигорання та функціонування особистості у стані вигорання, проводиться структурно-функціональний і системний аналіз досліджуваного синдрому, розглядаються чинники та засади профілактики.

Актуальність проблеми дослідження зумовлено зростаючими вимогами до особистості вчителя та його професійних якостей, підвищенням рівню відповідальності та стресового стану в умовах війни, а також необхідністю пошуку оптимальних методів корекції синдрому емоційного вигорання. У системі «вчитель-учень» відбувається постійний обмін знаннями та емоціями. Вчитель постійно змушений реагувати емоційно, надавати зворотний зв'язок учневі. Постійна емоційна участь в житті своїх учнів призводить до затуплення емоційних реакцій, до емоційної сухості та байдужості. Це негативно впливає на відносини в системі "вчитель-учень" і призводить до дегуманізації освітнього процесу.

Аналіз наукових публікацій показав, що, незважаючи на значний дослідницький інтерес до теми емоційного вигорання, його профілактичний аспект висвітлено не так широко у контексті викладацької діяльності в умовах війни. Проте, грамотно побудована психолого-педагогічна профілактика може не лише призупинити початок процесу вигорання, але й

запобігти його виникненню, зберігаючи психологічне та фізичне здоров'я педагога та результативність його роботи.

Спроба вирішення наявних проблем зумовила вибір теми випускної кваліфікаційної роботи: **«Профілактика синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах».**

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальному доведенні дієвості практичних рекомендацій щодо подолання синдрому емоційного вигорання у вчителів.

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

- 1) конкретизувати сутність поняття «синдром емоційного вигорання», охарактеризувавши у контексті педагогічної діяльності його симптоми, форми прояву, причини та фактори;
- 2) провести теоретичне та емпіричне дослідження щодо виявлення та визначення синдрому емоційного вигорання вчителів, які працюють офлайн та онлайн;
- 3) надати практичні рекомендації щодо подолання синдрому емоційного вигорання у вчителів.

**Об'єктом дослідження** є емоційне вигорання вчителів; **предметом дослідження** – профілактика синдрому емоційного вигорання учителів в сучасних умовах.

**Гіпотезою дослідження** виступило припущення про те, що позитивній динаміці емоційного стану сучасних вчителів із синдромом емоційного вигорання сприятиме врахування взаємозв'язку між особистісними особливостями та компонентами емоційного вигорання у педагогів під час реалізації потенціалу розроблених практичних рекомендацій, створених на основі психологічних особливостей вчителів, які працюють офлайн та онлайн в умовах війни.

Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс **методів дослідження** (методи критичного аналізу психологічної, методичної літератури з проблеми дослідження; узагальнення досвіду вчених з цієї

проблеми, узагальнення власного досвіду роботи) та емпіричні (діагностика, метод спостереження, метод бесіди, анкетування, метод математичної обробки результатів експерименту).

**Експериментальну базу дослідження** склали вчителі КЗ «Кодимський ліцей № 1» Кодимської міської ради Подільського району Одеської області. В експерименті взяло участь 30 респондентів.

**Теоретична значимість** результатів дослідження синдрому емоційного вигорання вчителів допомагає розкрити механізми стресу та втоми в контексті освітньої діяльності, що має важливе значення для розуміння психічного здоров'я вчителів в сучасних умовах праці. Теоретичне вивчення синдрому емоційного вигорання вчителів дасть можливість попередження та подолання досліджуваного синдрому. **Практична значимість** полягає у розробці практичних рекомендацій подолання синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах, що може бути використаним у практичній діяльності психологів.

**Апробація дослідження:** Основні положення кваліфікаційної роботи представлено на: результати емпіричного дослідження обговорювалися на засіданні кафедри психології (протокол від 12.2024 №), результати висвітлено у науковій збірці “Магістерські студії” Херсонського державного університету (тези “Профілактика емоційного вигорання працівників банківської сфери”, листопад 2024р.).

**Структура роботи.** Випускна кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, поділених на підрозділи, висновків, списку використаних джерел ( 53 найменувань, із яких – 16 іноземними мовами) та 3 додатків.

## РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ ПРАЦІ

### 1.1 Характеристика поняття «синдром емоційного вигорання»: сутність та моделі вигорання

В українському суспільстві швидко відбуваються освітні реформи, які мають нести у собі не лише великий розвивальний і навчальний потенціал, але й зберігати здоров'я всіх учасників освітнього процесу. Це можливо, якщо педагог професійно компетентний, фізично та психологічно здоровий, а також стійкий до розвитку негативних професійно-умовлених станів. На сьогодні остання задача залишається складною для виконання. У зв'язку з великою емоційною напруженістю професійної діяльності педагога, нестандартністю педагогічних ситуацій, складністю професійної праці вчителя та відповідальністю за здоров'язберігаючу підтримку учнів в умовах війни збільшується ризик розвитку синдрому «емоційного вигорання».

Феномен вигорання («burnout») був вперше описаний американським психологом Х. Фрейденбергом у 1974 році у зв'язку з аналізом вимог, які пред'являються до соціальних професій, що передбачають основним змістом міжособистісну взаємодію [41]. Він описував його як стан хронічного виснаження, депресії та розчарування через участь у діяльності, де людина не може реалізувати свої амбіції та не досягає очікуваного результату. Пізніше цей феномен у багатьох зарубіжних і вітчизняних публікаціях отримав назву «синдром емоційного вигорання».

У науці немає єдиної точки зору щодо розуміння феномену вигорання («burnout»). Спочатку вигорання вважалося «платою за співчуття», а згодом перетворилося на «хворобу комунікативних професій». Так, під вигоранням розуміли стан виснаження з відчуттям власної непотрібності [48]. Розглянемо деякі трактування досліджуваного явища.

Ф. Сторлі відзначила, що синдром емоційного вигорання виникає в результаті конфронтації з реальністю, коли людина витрачає свої психічні ресурси, намагаючись протистояти об'єктивним обставинам, які складно змінити. Це може призвести до професійного аутизму, коли робота фахівця виконується, але без належної емоційної відповіді [31, с. 91].

Згідно з поглядами Г. Сельє, вигорання розглядається як форма дистресу та загального адаптаційного синдрому адаптації – виснаження. У будь-якому виді діяльності існує певний діапазон емоційної напруги, в межах якого вона стає найбільш ефективною. Якщо негативні емоції перевищують цей рівень, вони можуть негативно вплинути на функції регуляції. Збільшенню емоційної напруги сприяють незрілі захисні стилі та дисфункціональні установки. Емоційна напруга є початковим етапом у розвитку емоційного вигорання. Характерними ознаками стану емоційної напруги є затруднення у формулюванні думок та обранні слів для адекватного вираження, а також зменшення різноманітності словникового запасу мови [37, с. 269].

У 1976 році К. Маслач визначила цей стан як синдром фізичного та емоційного виснаження, що включає розвиток негативної самооцінки та втрату розуміння і співчуття до клієнтів і пацієнтів. Симптоматика цього синдрому суттєво розширилася за рахунок психосоматичних компонентів, що відносить його до передхворобливого стану.

У 80-х роках ХХ століття розпочалася методологічна фаза у дослідженні синдрому вигорання. Всі зусилля були спрямовані на оцінку цього психічного явища. Розроблено опитувальники та створювалася методологія дослідження у рамках індустріально-організаційної психології. У 1981 році К. Маслач опублікувала МВІ – інструмент для вимірювання вигорання [46, с. 79]. Широке використання шкали, що впливає з цієї методики, зробило її популярним інструментом для оцінки рівня вигорання у наукових дослідженнях.



Вигорання стало розумітися як форма трудового стресу, пов'язана з концепціями задоволення від роботи, організаційної культури та текучості кадрів [14, с. 146]. У 1981 році К. Маслач і С. Джексон запропонували таке визначення: «Вигорання – це синдром емоційного виснаження і цинізму, який часто виникає у працівників, що працюють з людьми, і призводить до розвитку негативного ставлення до своїх клієнтів» [46]. У зв'язку з цим дослідниця ввела «професійне вигорання» для подальшого розгляду цього явища з точки зору професійної деформації фахівця під впливом робочих стресів. Індустріально-організаційний підхід об'єднав клінічне та психологічне спрямування дослідження вигорання.

Дж. Карулл і У. Уайт розглядають вигорання як екологічну дисфункцію у взаємодії особистісних чинників та факторів навколишнього середовища.

Українська дослідниця В. Ю.Наумова визначає досліджуваний синдром як поступове зниження енергії та життєвого тону в умовах нездатності впоратися з стресовими ситуаціями, що проявляється у втраті інтересу до звичних занять, відчутті втоми та безсилля [23, с.24].

Отже, існує багато визначень синдрому емоційного вигорання, проте всі вони вказують на порушення в емоційній сфері внаслідок психотравмуючих ситуацій. У нашій роботі в контексті педагогічної діяльності ми будемо тлумачити синдром емоційного вигорання як патологічний стан, що характеризується дисфункцією емоційно-психічних механізмів педагога внаслідок довготривалого стресового навантаження та недостатньої адаптації до вимог професійної діяльності у процесі здійснення освітньо-виховної функції.

Український вчений Р. В. Павелків зробив значний внесок у дослідженні особливостей синдрому емоційного вигорання викладачів України саме в умовах російсько-української війни [26, с. 145]. Він наголошує на необхідності усвідомленого підходу педагогів до свого емоційного стану, перебуваючи на сьогоднішній день в екстремальних та

пригнічуючих обставинах. Саме обізнаність у цьому питанні може допомогти мінімалізувати згубний вплив війни на самопочуття викладачів за рахунок виокремлення відповідних засобів для відновлення ресурсного стану.

На сьогоднішній день у науці існують різні підходи до розгляду різних моделей вигорання.

Представники однофакторної моделі (А. Пайнс, Е. Аронсон) описують вигорання як «стан фізичного, психічного та емоційного виснаження, викликаний тривалим залученням у ситуацію, яка пред'являє високі вимоги до емоційної сфери» [47]. Дослідники визначають виснаження як ключову причину, внаслідок чого виникають негативні почуття і поведінка. Емоційне вигорання як вид психологічного захисту, механізми якого захищають від зовнішньої та внутрішньої інформації.

Двофакторна модель (В. Шауфелі, Д. Дирендонком) представляє структуру синдрому вигорання із двох складових: емоційне виснаження (афективний компонент) і деперсоналізацію (установочний компонент) [50].

С. Маслач та С. Джексон охарактеризували трьохкомпонентну модель синдрому вигорання, до складу якої входить фізичне та емоційне виснаження, а також деперсоналізація. Згідно з цією моделлю, вигорання розглядається як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень. Відповідно виокремлено три структурні компоненти вигорання, які відображають специфіку професійної сфери: емоційне виснаження, деперсоналізація (цинізм) та зменшення професійних досягнень [44, с. 498-512].

Емоційне виснаження визначається як відчуття емоційного спустошення та втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація означає цинічне ставлення до праці та об'єктів своєї роботи, наприклад, бездушне або негуманне ставлення працівника до клієнтів, керівника до підлеглих, викладача до студентів і колег тощо. Зниження професійних досягнень по'язане з виникненням у працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення невдачі в ній. Що стосується

деперсоналізації, то, як показали сучасні дослідження [31; 36], емоційне вигорання пов'язане не тільки з міжособистісними взаєминами в процесі діяльності, але й з професійною кризою, що відображає загалом негативне ставлення до праці та її предмету.

Відповідно до чотирьохфакторної моделі, розробленої (Г. Фірт, А. Мімс, І. Іваничи, Р. Шваб), один із елементів (емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійних досягнень) поділяється ще на два окремих фактори (зв'язок як з роботою, так і з реципієнтами) [52, с. 60].

Отже, проведений теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження сутності поняття синдрому емоційного вигорання дає підстави розглядати його як складний багатовимірний конструкт. Це довготривала стресова реакція, яка виникає через монотонні нервово-психічні навантаження у професіях типу «людина – людина», пов'язаних з міжособистісним спілкуванням, емоційною насиченістю та когнітивною складністю. Вигорання виступає захисною реакцією у формі часткового або повного виключення емоцій на психотравмуючі впливи і може проявлятися як позитивне (творче «горіння»), так і негативне (виснаження, дистрес, дезадаптація) явище.

## **1.2 Симптоми та форми прояву емоційного вигорання у вчителів**

Своєчасне виявлення перших ознак, зокрема дезадаптаційних проявів, симптомів емоційного вигорання, створює передумови для ранньої профілактики стресу, психічного здоров'я педагогів, що вказує на необхідність зниження професійних навантажень. Важливим завданням психолога є запобігання можливим негативним проявам емоційного вигорання та його наслідків, оскільки від їх вирішення залежить успішність діяльності вчителів навчального закладу, морально-психологічний образ вчителя, формування іміджу професіонала і, взагалі, благополучне ставлення суспільства до цієї професії.

Спочатку під синдромом емоційного вигорання розумівся стан виснаження з відчуттям власної некорисності. Пізніше симптоматика цього синдрому значно розширилась за рахунок психосоматичного компоненту. Дослідники все більше пов'язували синдром з психосоматичним самопочуттям, відносячи його до станів передхворобливого стану.

Дослідник В. С. Горбунова зауважує, що багато педагогічних працівників мають високий рівень тривожності. Виявлено, що в перші роки роботи в освітніх установах позитивний емоційний фон заміщується страхом або тривогою, отже, педагогічне спілкування призводить до деформації емоційного фону педагога [4, с. 44-52].

Н. М. Кошечко пише, що у педагогів з часом з'являється відчуття стурбованості, невпевненості у собі, тривоги [17, с. 21].

Так, слід зауважити, що перед формуванням явища «професійного вигорання» стоїть період активності (педагог повністю поглиблюється в своїй діяльності, забуваючи про власні потреби), після чого проявляються виснаження, перенапруження, втомленість. Наступною ознакою вигорання стає особистісне відчуження (зниження інтересу до трудової діяльності). Далі педагог відчуває почуття втрати власної ефективності (відсутність перспектив у подальшій кар'єрі, незадоволеність, вина). Специфіка явища полягає в тому, що педагог не здатний самостійно усвідомити його прояви.

Дослідники минулого століття пов'язували поняття «вигорання» з емоційним виснаженням, проте в сучасних науково-практичних джерелах характеристика цього процесу значно розширилась і отримала зв'язок з психосоматичним станом. Зараз виокремлюються понад 100 симптомів цього феномену.

Усі симптоми емоційного вигорання можна розділити на п'ять груп:

1. Поведінкові: імпульсивність, нав'язлива бажання зробити перерву.
2. Фізичні: втома, юезсоння, загальна вялість, виснаженість, зниження імунітету, головний біль, м'язові напруги.

3. Емоційні: пригніченість, почуття вини, відсутність яскравих емоцій, безвідповідальність, можлива істеричність, паніка, тривожність і депресія.
4. Інтелектуальні: відчуття нудьги, зниження концентрації, відсутність бажання розвиватися, виконувати поставлені завдання.
5. Соціальні: зниження соціальної активності, уникнення контактів, відчуття ізольованості, конфліктність у взаємодії з іншими, відчуження від колег і сім'ї [12, с. 81].

Для профілактики емоційного вигорання педагогів необхідно вибрати засоби, адекватні проявам симптомів з усіх вказаних груп.

Синдром емоційного вигорання розвивається в процесі професійної діяльності педагога у формі стереотипу емоційної поведінки, що проявляється в особливостях професійного спілкування. Персональні особливості, які розвиваються на тлі професійного вигорання: нерішучість (зниження здатності самостійно приймати рішення та реалізовувати їх у діяльності); пасивність (прагнення уникати витрат: емоційних та фізичних); консерватизм (труднощі у зміні установок, втрата гнучкості в спілкуванні та поведінці); замкнутість (внутрішній світ людини – неприступна фортеця, ворота надійно зачинені, неможливо ні ввійти, ні вийти); підвищена мінливість настрою (будь-яка дрібниця впливає на настрій); роздратованість як форма прояву агресії; емоційна холодність (зниження яскравості почуттів); перехресний контроль (бажання контролювати не лише інших, але й себе, забороняючи все, що виходить за межі уявлення про себе); втомленість (фізична та розумова); тривожна параноя (очікування небезпечних подій, постійне переживання ситуації невизначеного небезпеки).

Е. Малер виявив декілька груп симптомів емоційного вигорання:

- щодо самого себе: втома, виснаження; психосоматичні недомагання; безсоння; негативна Я-концепція;
- щодо роботи: негативне ставлення до клієнтів; негативне ставлення до самої роботи; обмеженість вибору робочих дій; агресивні почуття

(драгівливість, напруженість, тривожність, занепокоєння, гнів);  
відчуття безглуздості;

- щодо оточуючих: цинізм, песимізм, відчуття безнадії, апатія, депресія; переживання почуття провини [38].

На думку окремих авторів, синдром вигорання формується через ряд етапів. Наприклад, Б. Перлман і Е. Хартман, аналізуючи цей синдром у контексті динамічної моделі, виділили чотири етапи в його формуванні. На першому етапі відзначається зростання напруженості внаслідок розходження вимог, що пред'являються до фахівця, і рівнем його професійної компетентності. На другому етапі характеризується вираженими відчуттями стресу. Третій етап визначається зміною та непродуктивним проявленням афективних, поведінкових, когнітивних та фізіологічних паттернів. Останній етап фіксує хронічний психоемоційний стрес [49].

З погляду В. М. Тесленко формування синдрому вигорання відбувається на шести етапах. На першому етапі відзначається підвищена активність суб'єкта виключно в професійній діяльності, що призводить до втоми, виснаження та порушення життєвого ритму. На другому етапі відбувається руйнування міжособистісних зв'язків з колегами та близькими, на третьому етапі проявляються афективні емоційні реакції в професійному середовищі, на четвертому етапі фіксується деструктивна поведінка у форматі ригідності мислення, зниження мотивації, трансформації цінностей і т. д. На п'ятому етапі фіксуються окремі психосоматичні реакції та зниження захисних механізмів, а на останньому етапі відзначається втрата життєвих установок, втрата змісту життя, безпорадність [32, с. 351].

Умовно виокремлюють три кризи в професійному становленні педагогів, які тривалий час перебувають у стані емоційного вигорання: (див. Рис. 1.1).



**Рис. 1.1 Кризи професійного становлення педагогів [34, с. 82]**

Для деяких педагогів перший рік у освітніх закладах стає останнім, оскільки фактична реальність часто не збігається зі змістом лекцій в університеті. Симптом невдоволення собою проявляється одним з перших на початковій фазі емоційного вигорання – фазі напруження.

Внаслідок невдач або неспроможності вплинути на психотравмуючі обставини вчитель-початківець починає відчувати незадоволення обраною професією, займаною посадою, а в найбільш серйозних випадках – собою. Так, відбувається механізм «емоційного переносу» – розчарування та роздратування направляється не тільки на зовнішні джерела, а й на себе. Людина потрапляє в енергетичне замкнуте коло: враження від оточуючих обставин негативно впливають на особистість та змушують її постійно переживати психотравмуючі елементи професійної діяльності [18, с. 32].

Для вчителів зі стажем 5-7 років навіть думка про контакт з колегами може викликати поганий настрій, безсоння, почуття страху.

Симптом «загнаності в клітку» є логічним продовженням тривалої стресової ситуації. У цей період вчитель опиняється під тиском психотравмуючих обставин, які не здатний усунути. Така ситуація викликає почуття безвихідності. Спроби знайти рішення проблеми та змінити

щось змушують мислено повертатися до негативної ситуації та постійно уявно відтворювати незадовільні аспекти педагогічної діяльності. У цей момент вчитель порівнює «ідеальний варіант» того, що сталося (альтернативні цілі, дії, установки, реакції, слова, результати) з реальним становищем справ. Образи прийняттого і бажаного викликають почуття емоційного підйому, приплив енергії, особистість прагне до удосконалення зовнішніх обставин, проте при зіткненні з дійсністю виявляється непрацездатність планів та неможливість перетворювальної діяльності в реальних умовах. На зміну стану зосередженості психічної енергії та натхнення приходять почуття «загнаності в клітку». Вчитель відчуває стан інтелектуально-емоційного затору, тупику, супроводжуючись почуттям безвихідності, непомітності власних дій, відчуттям безмежності стресової ситуації. Така реакція свідчить про порушення в механізмах психологічного захисту. Це пояснює факт того, що «загнаність в клітку» відчувається не кожним педагогом, що має ознаки емоційного вигорання [40, с. 294].

Найбільша кількість педагогів знаходиться у другій фазі емоційного вигорання, у фазі «резистенції» (опір) та симптомі «неадекватного емоційного реагування» [31, с. 65]. Під час уроку вчитель звертається до великої кількості учнів, здебільшого до сильних, які його цікавлять, опитує їх у швидкому темпі, ставить неформальні запитання, але обмежує час на їх говоріння, не чекає, поки вони самостійно сформулюють відповідь. Педагогу зі стажем 12 і більше років у стані емоційного вигорання зазвичай властиве резистентне відношення до іноваційних методів навчання та бажання нічого не змінювати.

Симптом редукції професійних обов'язків є ключовим аспектом фази резистенції або опору. Ця фаза умовно визначається, оскільки опір стресу починається ще з моменту появи фактора стресу. У контексті емоційного вигорання педагога фаза резистенції передбачає спроби вчителя вести себе «відповідно». І чим більше він фіксує за собою відхилення від заданої ним самим «норми», тим активніше намагається «згладжувати» ці відхилення.



Проте для суб'єктів спілкування стає помітним факт «напруженості» та штучності поведінки [25, с. 65]. Редукція професійних досягнень проявляється у відчутті некомпетентності та неуспішності у власній діяльності, тобто для «вигорівшого» педагога характерною є низька професійна самооцінка.

Суть симптома редукції професійних обов'язків полягає у спробах спростити процес професійної діяльності. Якщо йдеться про роботу, що передбачає широке щоденне спілкування з людьми, це проявляється в спробах обмежити особисту участь у професійній діяльності, полегшити, уникнути або скоротити обсяг обов'язків, які потребують емоційних витрат. Тобто, суб'єкти діяльності: учні, колеги, батьки – обмежені увагою. Педагог з свого боку не виявляє належного зацікавлення у людських проблемах, перетворюючи роботу на машинне виконання службових обов'язків. З боку це проявляється через «скляний погляд», засуджуюче псевдодоброзичливе вираження обличчя-маски, дежурні фрази і питання, відповіді на які не мають для вчителя ніякого значення. Часто це інтерпретується партнерами як особиста неприязнь або неуважність, породжуючи непорозуміння та комунікативні бар'єри.

Симптом емоційної віддаленості при роботі з людьми є розвитком симптома редукції професійних обов'язків. Однак це вже критична стадія, що свідчить про фазу виснаження, яка настає після безуспішного опору на стадії резистентності [18, с. 89].

Симптом емоційної віддаленості проявляється у майже повному виключенні особистістю своїх емоцій з професійної сфери. Все починається з відчуття, що педагог вже не в змозі емоційно допомогти учням або колегам, увійти в їх положення, співчувати, співчувати разом з ними. Потім зникає реакція на емоційні ситуації, які повинні зворушувати, торкатися, стимулювати, мотивувати або викликати якусь віддачу: емоційну, дієву, вольову, моральну. У контексті емоційної віддаленості прийнято розглядати крайню форму – відсутність майже будь-яких переживань та емоційної

реакції, незалежно від того, чи є вона позитивною чи негативною. Ці прояви не є фізіологічним ознакою – це пристосування психіки, розвинений емоційний захист. При цьому в інших сферах може зустрічатися навіть бурхлива емоційна реакція, але на роботі людина навчається взаємодіяти як автомат по обслуговуванню.

«Емоційність» вчителя» – найважливіший фактор впливу та взаємодії у навчально-виховній роботі; вона мобілізує учнів, спонукає їх до дій, активізує їхню інтелектуальну активність. Відповідно, учні «вигорілого» педагога будуть відчувати труднощі у формуванні досвіду емоційного реагування. Оскільки емпатія є афективним «розумінням» іншої людини, такі учні не зможуть відгукнутися на проблеми інших людей або усвідомити, як їх будуть сприймати партнери по спілкуванню. Так, проявлення симптомів «вигорілого» педагога неминуче призведе до низького рівня розвитку комунікативних навичок його учнів.

Симптом деперсоналізації або відчуження від самого себе є найяскравішим проявом фінальної фази синдрому емоційного вигорання – виснаження. Він має глибокі корені і виникає з сукупності станів реакцій на психотравмуючі фактори професійної діяльності, що веде до серйозних і часто необоротних наслідків на психічному і фізіологічному рівнях [7, с. 92].

Особистісна відчуженість небезпечна тим, що вона впливає не лише на реакцію на психотравмуючі зовнішні фактори, але й є вже сформованою моделлю поведінки. Деперсоналізація проявляється у широкому спектрі станів та дій педагога у процесі професійної діяльності та спілкування і з робочого середовища переносяться в усі сфери життя [33, с. 84].

Перш за все, настає часткова або повна втрата інтересу до суб'єкта своєї діяльності, тобто, до учня. Професіонал починає ставитися до дітей як до «матеріалу», бездушному об'єкту, над яким необхідно виконати ряд маніпуляцій згідно з посадовими обов'язками. Так, поняття «людина-учень», «людина-колега», «людина-батько/мати» втрачають своє початкове значення, в якому враховувався б індивідуальний набір психо-фізичних рис,

налаштувань, цінностей, проблем. Усі ці прояви «живості»: проблеми, інтереси, потреби, здібності – починають обтяжувати педагога, роздратовувати одним тільки фактом свого існування. Такі люди на роботі намагаються пристосувати будь-яку діяльність до стандартного переліку, за яким можна працювати, не відхиляючись, виконуючи чітко визначені завдання, заперечуючи індивідуальність і учня, і себе як педагога.

Формою прояву деперсоналізації є негативне, саркастичне або байдуже ставлення до учнів. Педагог, який перебуває в стані вигорання, може втрачати здатність бачити позитивні сторони учнів і концентруватися лише на негативних аспектах. Наприклад, педагог може часто висловлювати негативні коментарі щодо учнів або їх роботи. Також властива втрата інтересу до особистісних потреб та проблем учнів, байдужість до їхніх досягнень та труднощів. Вчитель також уникає особистих розмов з учнями, обмежує спілкування лише формальними фразами, ігнорує питання або прохання учнів. Крім того, властива відсутність щирості та ентузіазму в проведенні уроків, виконання обов'язків «на автоматі»; недбале ставлення до підготовки уроків, використання одноманітних та нецікавих методів викладання; зниження вимог до учнів, формальне виставлення оцінок без належного аналізу їхніх робіт.

У контексті військової агресії росії проти України емоційне вигорання серед викладачів може мати різну симптоматику та різноманітні форми прояву. Під час кожної стадії емоційного вигорання в умовах війни взаємодія між вчителями та учнями, а також ефективність навчання можуть відчувати суттєві зміни. Розглянемо ці аспекти в кожній фазі (див. Рис. 1.2) [Павелкін, с. 147]. На нашу думку, ознайомлення із зазначеними симптомами кожної фази та формами прояву синдрому емоційного вигорання в умовах війни допомагає самодіагностувати педагогу психологічний регрес та вчасно отримати допомогу спеціалістів-психологів.



**Рис. 1.2 Фази протікання емоційного вигорання викладачів  
внаслідок війни**

Професійне вигорання педагогів найбільш небезпечно для суспільства. Синдром вигорання впливає не лише на поведінку вчителя, але і на стиль навчання. Такий вчитель, як правило, є холодним, не тактовним, авторитарним у відносинах з дітьми, дозволяє собі ігнорувати їх права, виходити з себе на них.

### **1.3 Фактори та причини емоційного вигорання вчителів у сучасних умовах праці**

Професійна педагогічна діяльність відноситься до стресогенних видів діяльності, які вимагають значних резервів самовладання та саморегуляції, одним з яких є емоційна стійкість педагога, необхідна для подолання негативних змін, зокрема синдрому емоційного вигорання. Крім цього, педагоги потребують високого рівня адаптивності для швидкого реагування на зміни в навчальних планах та методиках викладання.

Дослідження, проведені з метою вивчення факторів, які впливають на емоційне вигорання, не дали точної відповіді на питання, що саме є головною причиною виникнення цього явища. У чому головна причина – особистісні риси чи характеристики педагогічної діяльності, особливості взаємодії з учнями чи фактори робочого середовища? Все це є відображенням загального методологічного питання про взаємодію особистості та професії. Поява підходів до поняття вигорання стала вдалою спробою пошуку відповіді на це питання.

Як показує аналіз наукових досліджень [11; 15; 27; 32; 47], у сучасній психології сформовано декілька наукових підходів, в рамках яких розглядаються різні аспекти емоційного вигорання суб'єкта діяльності. Найбільш відомим є екзистенційний підхід, розроблений А. Пайнсом та Е. Аронсоном [Pines]. З позицій авторів, емоційному вигоранню в більшій мірі піддаються спеціалісти допоміжних професій з високим рівнем вимог.

Представник інтерперсонального підходу К. Маслач основною причиною вигорання вважає дисгармонію міжособистісних відносин між реципієнтом та працівником [46].

Прихильники організаційного підходу основною передумовою вигорання та професійних деструкцій співробітників називають специфіку професійної діяльності. Основними факторами виокремлюють багатозадачність трудової діяльності, обмеження можливостей регулювання процесу діяльності, обмеженість міжособистісних контактів, надмірні навантаження, включаючи психоемоційні [30].

Розглянемо детальніше підхід, розроблений С. Маслач та М. Лейтером, який спрямований на дослідження взаємодії особистісних та ситуаційних факторів у виникненні вигорання. Основною ідеєю є те, що вигорання є результатом неспіввідношення між роботою та особистістю [9].

Наростання такого роду неспіввідношення збільшує ймовірність виникнення вигорання. Автори визначають вигорання як прояв душевної

ерозії людини. Вони пропонують 6 типів неспіввідношення, які ми розглянемо в контексті педагогічної діяльності:

1. Неспіввідношення, що виникає між вимогами, які пред'являються до педагога, та його ресурсами. Найголовніше – це висунення високих вимог до особистості та можливостей, які вона має. Вигорання призводить до регресу якості викладання та погіршення взаємовідносин з учнями та колегами.

2. Неспіввідношення, що проявляється між бажанням вчителів мати більше самостійності у своїй роботі, визначати шляхи досягнення результатів, за які вони несуть відповідальність, та строгою політикою адміністрації у робочому процесі. Результатом може стати поява відчуття власної непотрібності та некомпетентності.

3. Неспіввідношення між роботою та особистістю через відсутність винагороди, що для нього означає непризнання його внеску у педагогічну діяльність навчального закладу.

4. Неспіввідношення між педагогічною діяльністю та особистістю виникає через відсутність позитивних взаємин з іншими в робочому оточенні. Вчителі працюють більш ефективно, коли отримують позитивну оцінку своєї роботи, підтримку та одобрення від колег та адміністрації, яких поважають. Нажаль, через війну багато вчителів працюють в ізоляції один від одного або у онлайн-просторі, який не замінить живе спілкування. Проте ще більш деструктивним для педагогічного середовища є постійні конфлікти між працівниками. Вони викликають постійне відчуття ворожості, що призводить до втрати віри в соціальну підтримку.

5. Неспіввідношення між особистістю та педагогічною діяльністю може виникати у вчителя через відчуття відсутності справедливості в оцінці його роботи адміністрацією або колегами. Наприклад, якщо вчитель вкладає значні зусилля в розвиток учнів, але замість відповідного визнання або підтримки з боку адміністрації отримує критику або менший відсоток щорічної премії у порівнянні з іншими, це може призвести до втрати віри в справедливість та зниження самооцінки вчителя.

6. Неспіввідношення між етичними принципами та принципами особистості у вимогах роботи виникає, наприклад, коли людину змушують обманювати, виголошувати неправдиву інформацію та інші аморальні дії. В контексті педагогічної діяльності це може статися, наприклад, коли адміністрація школи тисне на вчителів з метою штучного підвищення оцінок або приховування недоліків у навчанні учнів. Такі ситуації порушують етичні норми та можуть привести до внутрішнього конфлікту особистості, що може вплинути на якість педагогічної роботи та моральне самопочуття вчителя [43, с. 91].

На нашу думку, цей підхід вважається досить перспективним, оскільки дозволяє знайти загальний вплив різноманітних факторів у кожному випадку емоційного вигорання.

Наступним кроком є відповідь на питання: «Які вчителі становлять групу ризику у випадку, коли ми говоримо про професійне вигорання?» Відповідаючи на це питання, можна виокремити наступні закономірності.

По-перше, можна відзначити, що професійному вигоранню найбільш піддаються працівники, які за характером своєї роботи змушені багато та інтенсивно спілкуватися з різними учнями та батьками, але які схильні до інтровертної поведінки за природою та індивідуально-психологічні особливості яких не відповідають професійним вимогам цієї комунікативної професії. Вони не мають запасу життєвої енергії, відзначаються скромністю та сором'язливістю, схильні до замкнутості та концентрації на предметі професійної діяльності. Саме вони здатні накопичувати емоційний дискомфорт без «звільнення» негативних переживань у зовнішнє середовище.

По-друге, синдрому професійного вигорання більше піддаються люди, які постійно знаходяться у постійному внутрішньоособистісному конфлікті у зв'язку зі своєю роботою. Частіше за все, це можуть бути вчителі, які переживають внутрішні конфлікти між своїми професійними обов'язками та особистими справами. Особливо це стосується жінок, які відчувають потребу

у збалансованому поєднанні сімейного життя та професійної діяльності. Також важливо враховувати конкурентні умови в освітній галузі, де вчителі, часто змушені доводити свою професійну компетентність з іншими колегами.

По-третє, працівники, чиє професійне життя проходить у ситуаціях гострої нестабільності та постійного страху втрати роботи, більш схильні до професійного вигорання. В Україні через ймовірність скорочення деяких предметних годин або залежність кількості чи наявності факультативних годин від результатів опитування батьків та учнів спричинюють відчуття фінансової нестабільності.

У контексті педагогічної діяльності можна визначити четвертий фактор, що сприяє розвитку синдрому вигорання. Це ситуації, коли вчитель опиняється в новому, непривичному середовищі, де йому доводиться проявляти високу ефективність. Наприклад, після того, як молодий фахівець завершив стажування в вищому навчальному закладі на денній формі навчання, він починає працювати у школі з учнями різного віку, і гостро відчуває свою некомпетентність через недостатність практичного досвіду. У такому випадку симптоми професійного вигорання можуть виявитися вже через шість місяців роботи [19, с. 26].

У п'ятому випадку, синдрому вигорання більш піддані мешканці великих мегаполісів, які проживають в умовах нав'язаного спілкування та взаємодії з великою кількістю незнайомих осіб у громадських місцях .

Розвиток «вигорання» можна розглядати при сукупному впливі цих факторів, але в кожному конкретному випадку їх вплив може бути різноманітним. Постійні професійні стреси разом із зазначеними вище факторами є стійкою та універсальною основою формування не лише психічного «вигорання», а й повної дезінтеграції різних психічних сфер, перш за все – емоційної [13, с. 52].

З меншим ризиком для здоров'я та менш виразним зниженням ефективності синдром професійного вигорання переживають працівники



навчального закладу, які мають наступні особливості. По-перше, це люди, які мають гарне здоров'я і свідомо, цілеспрямовано дбають про свій фізичний стан (вони постійно займаються спортом та підтримують здоровий спосіб життя). Це також люди, які мають високу самооцінку та впевненість у собі, своїх здібностях та можливостях.

Також важливо відзначити, що професійне вигорання менше стосується людей, які мають досвід успішного подолання професійного стресу та здатні конструктивно адаптуватися до напружених умов. Говорячи про характер таких осіб, слід виділити такі індивідуально-психологічні особливості, як висока мобільність, відкритість, комунікабельність, самостійність та прагнення покладатися на власні сили. Також важливою відмінною рисою людей, які стійкі до професійного вигорання, є їх здатність формувати та підтримувати у собі позитивні, оптимістичні налаштування та цінності щодо самих себе, інших людей і життя взагалі.

Так, виникнення професійного вигорання у вчителів обумовлено системою взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих факторів, що стосуються різних рівнів організації особистості: на індивідуально-психологічному рівні – це психодинамічні особливості суб'єкта, характеристики ціннісно-мотиваційної сфери та сформованість навичок саморегуляції; на соціально-психологічному рівні – особливості організації діяльності та міжособистісної взаємодії вчителя.

Аналізуючи інші причини, що впливають на виникнення та розвиток емоційного вигорання у педагогів, вчені у своїх дослідженнях [9; 18; 22; 41] виокремлюють наступні групи факторів:

1. Особистісні причини: індивідуально-психологічні особливості вчителя, такі як рівень емпатії, ступінь захопленості професією, схильність до агресивності, спрямованість фокусу контролю (зовнішній / внутрішній), акцентуації характеру, а також вибір стратегій протистояння стресовим ситуаціям у навчальному середовищі.

2. Рольові причини: конфліктогенність та невизначеність професійних ролей вчителя, нечіткість обов'язків та відповідальності, соціальне порівняння з іншими вчителями, а також відчуття відсутності соціальної підтримки з боку адміністрації, колег або батьків учнів.
3. Організаційні причини: невизначеність у встановленні часових, змістових та оцінювальних параметрів роботи, непослідовність кадрової політики школи, а також характер стосунків вчителя з учнями, адміністрацією та іншими працівниками закладу освіти.
4. Екзистенційні причини: відсутність у вчителя відчуття власної цінності, відмова від усвідомлення важливості його професійного внеску, а також невизнання значущості його роботи іншими.
5. Мотиваційні причини: переважання зовнішніх мотивів (наприклад, оплата праці) над внутрішніми (прагнення до професійного зростання та розвитку), відчуття невдоволеності роботою, обмежена можливість реалізації кар'єрних амбіцій, низький рівень оплати праці, а також розчарування від нереалізованих очікувань у професійній діяльності.
6. Умови роботи: підвищення робочого навантаження, понаднормова робота.
7. Зміст роботи: кількісні та якісні аспекти роботи з учнями (їх кількість, частота взаємодії, ступінь глибини контакту).

С. В. Походенко виокремив додаткові причини, що зумовлюють емоційне вигорання і стосуються виключно педагогічної діяльності: велика кількість показових заходів (відкриті уроки, участь у семінарах), безвідповідальність, лінь та низька культура учнів, відсутність матеріально-технічного забезпечення, систематична гостра зміна видів діяльності (необхідність заміни відсутніх колег і несподівані завдання керівництва), конфлікти між вчителями та батьками, а також між учнями [14, с. 90].

Поміж наведеними причинами Т. А. Колтунович також відзначається присутність в сучасній школі дітей із обмеженими можливостями здоров'я, взаємодія з якими призводить до високого емоційного напруження педагогів

через розбіжність між очікуваннями та реальними освітніми результатами таких учнів [7, с. 478].

Важливо відмітити реалії сьогодення. Ми виокремлюємо такі причини вигорання у педагогів під час воєнного періоду:

1. Стрес від зіткнення з складними ситуаціями на роботі, з якими вчитель відчуває себе недостатньо підготовленим. Це може включати в себе несподівані виклики, військові події або емоційну напругу серед учнів та колег.
2. Втрата віри у майбутнє, втрата контролю над ситуацією та відчуття незахищеності через загрозу втрати роботи.
3. Страх за долю рідних та близьких, що може бути спричинено військовими діями та загальним нестабільним становищем у країні, що призводять до постійного напруження та втоми.
4. Низький рівень досягнень або відчуття безперспективності в своїй роботі, коли вчитель відчуває, що його зусилля не приносять очікуваних результатів через військові обставини та загальну напруженість.

Страх за власне життя, відповідальність за безпеку учнів, погіршення побутових умов (перебої з водою та електроенергією, відсутність мобільного зв'язку, затримки з доставкою продуктів тощо), збільшення позаурочного навантаження (організація виховних заходів, переважно спрямованих на патріотичне виховання учнів), ускладнення змісту роботи вчителів, на яке їх не готували (у класах з'явилися діти, у яких виникли складнощі з концентрацією уваги та інші проблеми, спричинені пережитими травмами; у багатьох дітей знизилась мотивація до навчання) – все це потенційно стресові та знижуючі якість життя причини, здатні вплинути на професійну мотивацію та емоційно виснажити вчителя.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

#### **2.1 Характеристика вибірки та методик діагностики синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах**

Наше дослідження базується на емпіричних даних, оскільки воно проводиться через практичне дослідження з використанням методів, які фіксують та узагальнюють факти, а також виявляють емпіричні закономірності. У роботі використовуються різноманітні теоретичні, емпіричні методи та методи кількісної обробки даних для вирішення поставлених дослідницьких завдань.

Після проведеного теоретико-метадологічного аналізу емоційного вигорання було підібрано групу респондентів у м.Кодима Одеської області. Для організації константувального експерименту у дослідженні взяли участь 30 вчителів середніх класів віком від 27 до 50 років із КЗ «Кодимський ліцей №1» ліцею м.Кодима, навчання проводиться офлайн та онлайн. Відповідно створено дві експериментальні групи по 15 осіб жіночої статі. Відзначемо, що загальну вибірку склали вчителі, які на момент проведення дослідження вже мають професійний трудовий стаж – 6–25 років.

З відібраними вчителями проведено колективну та індивідуальну бесіди, що мало на меті ознайомлення із цілями та процесуальною стороною дослідження. Крім того, для відбору з метою збору інформації про особливості їх професійної діяльності та обміну досвідом. Даний підхід дозволив визначити найбільш ефективні та адекватні методики для

подальшого проведення констатувального експерименту, щоб забезпечити високу якість та достовірність отриманих результатів.

Наведемо питання для індивідуального опитування:

1. Як відбувалася Ваша робота в освітньому секторі, особливо в контексті воєнних подій з початку російського вторгнення у 2022 році?
2. Чи маєте Ви досвід у спілкуванні та роботі з учнями, які постраждали від війни?
3. Чи брали Ви участь у волонтерській діяльності або благодійних заходах?
4. Чи проводили Ви заходи для підтримки психологічного стану учнів, які страждають від воєнних подій?
5. Чи маєте Ви плани залучитися до додаткових курсів або тренінгів у галузі психологічної підтримки для підвищення кваліфікації?
6. Які зміни у вашому професійному житті Ви зауважили внаслідок воєнного конфлікту, що можуть впливати на ваше емоційне здоров'я?
7. Як Ви розумієте важливість збереження свого емоційного здоров'я для якості вашої роботи з учнями в умовах воєнного конфлікту?
8. Які конкретні ситуації або події найбільше викликають у Вас стрес?
9. Які стратегії ви використовуєте для збереження свого емоційного здоров'я під час роботи в умовах воєнного конфлікту?
10. Які ресурси або підтримку Ви вважаєте корисними для боротьби з емоційним вигоранням у контексті воєнних подій?

Проведене опитування свідчить, що вчителі не є переселенцями з інших прифронтових / окупованих територій, 22 респондентів залишалися в Україні від початку війни, 8 – знаходилися закордоном та повернулися у зв'язку з відновленням у навчальному закладі очного навчання. Всі респонденти засвідчили про наявність досвіду роботи з учнями, які стали жертвами війни та емоційно постраждали від сьогоденних подій. Відмічено про активну залученість до волонтерської роботи (проведення шкільних

благодійних ярмарків та акцій підтримки військових) та організації заходів для підтримки психологічного стану учнів, які страждають від воєнних подій.

Всі вчителі визнають необхідність покращення свого емоційного стану, який погіршився через сучасні умови праці. Усвідомлення цієї потреби у всіх педагогів відображає їхню відповідальність перед учнями та підтверджує важливість збереження здорового психологічного стану для забезпечення якісної освіти та ефективної підтримки дітей у непростих умовах воєнного конфлікту.

Так, індивідуальне опитування за відібраним списком питань дозволяє збирати специфічні дані, що не враховуються іншими опитувальниками. Відповіді на питання є важливими для розуміння конкретних аспектів вигорання учителів.

Метою емпіричного дослідження є виявлення психологічних особливостей емоційного вигорання учителів та їх відмінностей через дистанційне і очне навчання в умовах воєнного стану в Україні для створення та апробації практичних рекомендацій профілактики синдрому емоційного вигорання.

Для отримання порівняльних даних, що дозволять оцінити структурні складові емоційного вигорання, у дослідженні було використано модифіковану та адаптовану до українських соціокультурних умов версію опитувальника «Maslach Burnout Inventory» («МВІ») – «Професійне вигорання», яка складається з трьох підшкал: «Психоемоційне виснаження» (9 пунктів), «Деперсоналізація» (5 пунктів) і «Професійна редукція» (8 пунктів) (див. Додаток А). Зазначені підшкали, відповідно до трьохкомпонентної моделі професійного вигорання, запропонованої творцем методики «МВІ» С. Maslach, відображають структуру досліджуваного феномена.

Відповіді на запитання тесту, починаючи від «ніколи» і закінчуючи «кожен день», оцінюються за 7-бальною шкалою. Для обчислення результатів першої шкали «Емоційне виснаження» всі значення сумуються.

Кінцевий результат за шкалою може варіюватися від 0 до 54. Для обчислення результатів другої шкали «Деперсоналізація» всі значення сумуються. Кінцевий результат за шкалою може варіюватися від 0 до 30. Для обчислення результатів третьої шкали «Редукція професійних досягнень» всі значення спочатку віднімаються від 8, а потім сумуються. Кінцевий результат за шкалою може варіюватися від 0 до 48. Про виражений синдром емоційного вигорання можна судити за сумою показників трьох шкал.

Інтегративний показник ступеня напруженості психологічного захисту вчителів у дослідженні оцінювався за допомогою психодіагностичного методу «Life Style Index» («LSI»), що був сконструйований на основі теоретичних досліджень R. Plutchik та H. Kellerman [47]. Проведення цього тесту з учителями має сенс для визначення практичних рекомендацій подолання синдрому емоційного вигорання. Індекс життєвого стилю використовується для оцінки рівня психологічного захисту учасників дослідження. Враховуючи те, що синдром емоційного вигорання часто виникає внаслідок тривалого стресу та високого навантаження, порівняння результатів тестів «MBI» і «LSI» може дати глибше розуміння емоційного стану та здатності особистості учителя впоратися зі стресом. Такий підхід дозволяє не лише виявити наявність синдрому емоційного вигорання, а й зрозуміти, наскільки ефективно людина використовує психологічні механізми для подолання стресу і захисту себе від негативних впливів у сучасних умовах.

Так, ми вважаємо, що аналіз захисних механізмів та їх профілю може допомогти в профілактиці емоційного вигорання у вчителів наступним чином:

1. Саморозуміння. Вчителі, які розуміють свої особисті захисні механізми, можуть краще відчувати, коли вони реагують на стрес та перевантаження. Це дає їм можливість вчасно виявляти ознаки емоційного вигорання та звертатися за допомогою.

2. Ефективне управління стресом. Це дозволяє вчителям розвивати здорові стратегії управління стресом та швидше виявляти ситуації, які можуть викликати емоційне вигорання.
3. Розвиток адаптаційних стратегій, що полягає в здатності вчителів адаптуватися до стресових ситуацій шляхом вивчення власного профілю захисних механізмів. Цей процес включає в себе аналіз та розуміння того, як вони реагують на стрес, і розробку способів зміни своєї поведінки та реакцій на стресові події відповідно до власних потреб і цілей.
4. Підтримка та інтервенція. Аналіз захисних механізмів може допомогти психологам та керівникам закладу освіти в ідентифікації вчителів, які можуть потребувати додаткової підтримки або інтервенції для запобігання емоційного вигорання.

Оскільки тест містить 97 тверджень з форматом відповіді «так / ні», запропоновано учасникам експерименту проходження в онлайн-форматі, де результати відправляються на електронну пошту (див. Додаток Б).

Методика «Оцінка власного потенціалу вигорання» G. Gibson використовується для визначення домінуючих аспектів емоційного вигорання. Ця методика складається з 18 запитань, що спрямовані на визначення рівня трьох основних компонентів вигорання: деперсоналізації, особистої задоволеності та емоційного виснаження. Вчителям пропонується вибрати одну з шести можливих відповідей на кожне запитання. Після цього для кожного компонента розраховується середній бал, який допомагає визначити рівень вигорання (низький, середній, високий). Текст опитувальника подано у додатку (див. Додаток В). Такий аналіз дозволить ідентифікувати основні аспекти, які сприяють емоційному вигоранню серед вчителів, і розробити спеціалізовані стратегії профілактики, спрямовані на кожний з цих компонентів.

Отже, у якості діагностичного інструментарія обрано:

1. Індивідуальне опитування за відібраним списком питань;



2. опитувальник «Професійне вигорання» (С. Maslach);
3. опитувальник «Індекс життєвого стилю» (R. Plutchik, Н. Kellerman);
4. «Оцінка власного потенціалу вигорання» (G. Gibson).

Комбінація цих діагностичних інструментів дозволить отримати комплексний образ професійного вигорання учителів, його причини та можливі шляхи протидії.

## **2.2 Психологічний аналіз та інтерпретація відмінностей вчителів, які працюють офлайн та онлайн**

У результаті порівняльного аналізу психологічних особливостей вчителів, що працюють онлайн та офлайн, були виявлені значущі відмінності як за ступенем вираженості структурних компонентів, так і за часткою учасників, що стикаються з професійним вигоранням. Розглянемо дані, отримані після проходження вчителями опитувальника «Професійне вигорання» (С. Maslach). Дані зведено в таблицю (див. Таблиця 2.1).

*Таблиця 2.1*

**Процентні співвідношення рівнів професійного вигорання серед офлайн та онлайн педагогів (за методикою С. Maslach), %.**

| Категорія вигорання            | Рівень   | Групи вчителів |        |
|--------------------------------|----------|----------------|--------|
|                                |          | Офлайн         | Онлайн |
| Психоемоційне виснаження       | високий  | 60,0           | 76,0   |
|                                | середній | 28,0           | 24,0   |
|                                | низький  | 12,0           | 0,0    |
| Деперсоналізація               | високий  | 56,0           | 42,0   |
|                                | середній | 50,0           | 32,0   |
|                                | низький  | 18,0           | 26,0   |
| Редукція професійних досягнень | високий  | 46,0           | 64,0   |
|                                | середній | 40,0           | 20,0   |
|                                | низький  | 14,0           | 16,0   |

За результатами наведених даних видно кілька важливих відмінностей між вчителями, які працюють онлайн і офлайн. Зокрема, серед педагогів, які займають керівні посади або є класними керівниками в умовах організації онлайн навчання, спостерігається найвища частота випадків професійного вигорання. Згідно з проведеним дослідженням, 76,0% учасників цієї категорії мали високий рівень психоемоційного виснаження, що проявляється у зниженні емоційного фону, байдужості та перевтомленості, іноді до повної апатії до професійної діяльності та власного життя. При цьому ні в одного з учасників даної групи не спостерігалось низького рівня психоемоційного виснаження, що свідчить про високу схильність персоналу до емоційного вигорання, оскільки виснаження є основним компонентом синдрому вигорання. Так, вчителі, які працюють онлайн, мають значно вищий рівень психоемоційного виснаження порівняно з офлайн колегами (76,0% проти 60,0% високого рівня). Це може бути пов'язано з віддаленим характером роботи, нестабільним робочим графіком, використанням технологій та зменшеним особистим контактом з учнями (ізоляція).

Респонденти обох досліджуваних груп засвідчили майже однаковий середній рівень психоемоційного виснаження (28,0% - офлайн група, 24,0% -

онлайн група). Для них властиве сприймання життя з позитивних сторін, перебуваючи серед факторів стресового стану. Однак вони розуміють, що багато може змінитися, тому докладають значні зусилля для збереження досягнутого професійного рівня та інших успіхів. Цей рівень вираженості шкал тесту притаманний особам з підвищеним оптимізмом, ініціативністю, почуттям виконаності життя та відвагою. Однак зовсім небагато обстежуваних задоволені поточним станом справ. Середній рівень самопочуття та настрою свідчить про наявність у респондентів деяких життєвих труднощів, але вони можуть їх подолати або не ставлять масштабних цілей. Настрій у них пов'язаний як із ситуацією успіху, так із ситуацією стресу, однак вони можуть подолати негативний вплив останнього.

Щодо самопочуття, то воно також регулюється наявністю труднощів чи успіхів: чим менше перших і чим більше других, тим помітніше покращення в стані організму та психіки. Таким чином, середній рівень – це нормальний психологічний стан: досліджувані не виснажені, не пригнічені. У 46,0% онлайн-вчителів виявлена низька активність, що свідчить про суттєву емоційно-психологічну (можливо, і фізичну) дисгармонію, перешкоди, негативні події та складність у комунікативному сенсі оточення. У цьому випадку низька активність є наслідком втрати енергії (поганого самопочуття) та впевненості у зміні життя в позитивний бік.

Деперсоналізація, яка проявляється в дегуманізації та деформації відносин з колегами та учнями, також відіграє значну роль у емоційному вигоранні. Відзначимо, що саме у вчителів, які працюють в офлайн режимі, засвідчено вищі показники за цим критерієм вигорання, а саме на 56,0% вчителів це явище має дуже негативний вплив, зокрема на якість професійних відносин та задоволення результатами своєї роботи. Отримані відповіді учасників дослідження свідчать про вплив таких факторів на цей компонент вигорання: постійний безпосередній контакт з учнями, батьками

та колегами; безперервний стрес і відсутність належної соціальної підтримки; конфлікти.

42,0% онлайн вчителів знаходяться на високому рівні деперсоналізації з тенденцією до середнього. На думку респондентів, це може бути пов'язано зі зменшеним особистим контактом та меншою можливістю виявлення емоцій в онлайн-середовищі.

Низький рівень деперсоналізації представлено майже однаковою кількістю педагогів (18,0% - офлайн група, 26,0% - онлайн група): обстежувані прийняті в колективі, адекватно спілкуються з усіма учасниками освітнього процесу, володіють педагогічним досвідом та вмінням розв'язувати різні складні питання, а також можуть швидко адаптуватися до нових умов.

Крім того, за шкалою редукції професійних досягнень значна частка педагогів відмічають високий рівень мотиваційного вигорання, що проявляється у зниженні особистих досягнень, схильності до негативної самооцінки, наростанні негативізму у відношенні до службових обов'язків, прагненні до ізоляції від оточуючих, униканні роботи. Наприклад, онлайн вчителі постійно намагалися зберегти звичний режим робочого дня і не виходили онлайн після завершення уроків у визначений час. Перевірка виконаних учнями завдань здійснювалася ними як можна швидше, що впливало на адекватність виставлених оцінок. Так, вчителі, які працюють онлайн, мають значно вищий рівень редукції професійних досягнень порівняно з офлайн-вчителями (64,0% проти 46,0% високого рівня). Це може бути зумовлено більшою вимогою до адаптації до віртуального середовища та технічних аспектів онлайн-навчання.

40,0% офлайн та 20,0% онлайн вчителів намагалися виконувати обов'язки сумлінно і зберегли адекватну самооцінку. Вони змогли частково / повністю зберегти впевненість у собі та своїх здібностях, адаптуватися до нових обов'язків у зв'язку з війною. Для 16,0% педагогів перехід на

дистанційне навчання не став основою для розвитку тривожного стану, вони швидко освоїли технічні засоби проведення уроків і змогли використовувати їх для якісного подання матеріалу.

Відповідно до наших спостережень, імовірно, зі збільшенням професійного стажу педагога в процесі вигорання інтенсивніше втрачають психічну енергію, відчувають емоційне виснаження та психічний дискомфорт, деформується «Я-концепція», втрачається задоволеність та сенс професійної діяльності, а іноді і власного життя. Специфіка педагогічної діяльності, що потребує постійного активного міжособистісного спілкування, має виражену негативну професіогенність, сприяючи емоційному вигоранню. Окрім стресогенності та високого комунікативного навантаження, фактором вигорання є психозахисна напруженість, зумовлена незадоволенням якістю життя, відчуттям соціальної несправедливості, низьким соціальним престижем та втратою ролевого статусу педагога в суспільстві.

Ми зробили порівняння за критерієм Манна-Уїтні, щоб визначити, чи відрізняється офлайн вибірка (вчителі, які працюють очно) від онлайн вибірки (вчителі, які працюють дистанційно). Наведемо результати (див. Таблиця 2.2).

*Таблиця 2.2*

**Результати порівняння груп вчителів, що працюють онлайн та офлайн, за рівнем вигорання за критерієм Манна-Уїтні.**

| Шкала                         | Середнє значення для групи вчителів, що працюють офлайн | Середнє значення для групи вчителів, що працюють онлайн | Значення критерію |
|-------------------------------|---|---|-------------------|
| Сміливість                    | 4,78  | 5,85  | 0,031             |
| Емоційне виснаження           | 10,47   | 27,10   | 0,000             |
| Деперсоналізація              | 5,53  | 14,89   | 0,000             |
| Редукція професіоналізму      | 37,53   | 33,88   | 0,032             |
| Інтегральний індекс вигорання | 0,21  | 0,47  | 0,000             |
| Переживання психотравмуючих   | 10,08   | 15,76   | 0,000             |

|   |       |       |       |
|---|-------|-------|-------|
| обставин                                  |       |       |       |
| Незадоволення собою                       | 10,37 | 14,33 | 0,000 |
| Почуття ув'язненості                      | 10,55 | 14,51 | 0,000 |
| Тривога и депресія                        | 10,98 | 13,47 | 0,000 |
| Неприйнятне вибіркоче емоційне реагування | 10,97 | 14,74 | 0,000 |
| Емоційно-моральна дезорієнтація           | 10,32 | 14,27 | 0,001 |
| Розширення сфери економії емоцій          | 10,97 | 13,53 | 0,026 |
| Редукція професійних обов'язків           | 11,08 | 15,19 | 0,000 |
| Емоційний дефіцит                         | 11,16 | 15,59 | 0,000 |

*Продовження Таблиці 2.2*

|  |        |        |       |
|--|--------|--------|-------|
| Емоційна відчуженість                        | 10,94  | 14,23  | 0,002 |
| Психосоматичні та психовегетативні порушення | 10,16  | 14,05  | 0,000 |
| Напруження                                   | 41,98  | 58,07  | 0,000 |
| Резистенція                                  | 43,33  | 57,78  | 0,000 |
| Виснаження                                   | 42,31  | 56,75  | 0,000 |
| Загальний індекс професійного вигорання      | 127,61 | 172,60 | 0,000 |

Ця таблиця, що існує значна різниця між досліджуваними вибірками за трьома особистісними факторами: емоційною стійкістю, прийняттям моральних норм і сміливістю. Середні значення цих шкал у групі вчителів, що працюють онлайн, вищі, що дозволяє припустити, що особи з високим емоційним вигоранням мають більшу емоційну стійкість, краще відповідають загальноприйнятим нормам і мають більшу витривалість перед складними життєвими ситуаціями.

Отже, індивіди з високим рівнем вигорання є більш жорсткими, орієнтованими на реальність та стійкими у своїх інтересах, але при цьому проявляють зовнішню емоційну стійкість. Зауважимо, що автор методики уточнює, що фактор емоційної стійкості відображає скоріше силу нервової системи [47]. Можливо, особи з більш міцною нервовою системою початково схильні брати на себе більше обов'язків та втягуватися в більш стресогенні ситуації, в результаті чого їх рівень вигорання значно підвищується порівняно з людьми з менш міцною нервовою системою.

Розглянемо різницю у прийнятті моральних норм. У групі онлайн вчителів нормативність поведінки підвищена, що свідчить про те, що представники даної вибірки схильні до вимогливості до себе, керуються сильним почуттям обов'язку, схильні брати на себе відповідальність, тоді як у групі офлайн вчителів ця шкала має менше значення. Це не означає, що представники цієї вибірки не дотримуються моральних норм, але вони менше схильні до поняття обов'язкового і менш вимогливі до себе, що може призводити до того, що індивід з високою нормативністю поведінки більш прискіпливо шукає те, що його не задовольняє і провокує вигорання.

Також у групі онлайн вчителів підвищена шкала сміливості у порівнянні з офлайн групою, що свідчить про те, що ці особи більш готові до ризику, дещо емоційніші та підприємливі, вони віддають перевагу діям, пов'язаним з лідерством, ризиком і проявленням себе. Це може вносити свій внесок у наше припущення про те, що особи з більш високим вигоранням схильні втягуватися в більш стресогенні ситуації через свій склад особистості.

Звернемося до найбільш відмінних шкал, а саме деперсоналізації та емоційного виснаження. Показники цих шкал у групі онлайн вчителів вищі, ніж у тих, у групі офлайн вчителів, більше, ніж у два рази. Це свідчить про те, що вчителі, які працюють онлайн, дійсно значно сильніше відчувають втрату особистісних орієнтирів та відчувають виснаження емоційної сфери. Також варто зауважити, що всі інші шкали, пов'язані з вигоранням хоча б

одним способом, мають статистично значимо вище значення у вибірці з онлайн вчителями, ніж у вибірці з офлайн вчителями.

Для виявлення зв'язку між вираженістю емоційного вигорання та механізмами захисно-справляючої поведінки (за методикою R. Plutchik, H. Kellerman) була проведена параметрична перевірка за допомогою методу парної кореляції за Спірменом. Результати кореляційного аналізу засвідчили те, що професійне вигорання пов'язане з використанням неконструктивних паттернів поведінки, таких як позитивна регресія, відмова від проблеми або втікання у фантазії. Ці механізми захисно-справляючої поведінки можуть відображати спроби вчителів подолати стрес та негативні емоції, але при цьому не сприяють ефективному вирішенню проблем.

Виявлення зазначеного зв'язку може вказувати на те, що вчителі, які відчують високий рівень стресу та вигорання, шукають способи впоратися з цими відчуттями через механізми захисно-справляючої поведінки. Однак, використання неконструктивних паттернів такої поведінки може не тільки не допомогти вирішити проблему, але й поглибити її, що веде до подальшого збільшення рівня вигорання та стресу серед вчителів. Так, розуміння цього зв'язку може мати важливе значення для розробки програм підтримки та інтервенцій, спрямованих на підтримку психологічного благополуччя вчителів (див. Таблиця 2.3).

*Таблиця 2.3*

**Коефіцієнти кореляції в діадах «компоненти професійного вигорання» – «механізми захисно-справляючої поведінки»**

| Респонденти    | Компонент вигорання      | Механізми захисно-справляючої поведінки |        |       |        |
|----------------|--------------------------|---|--------|-------|--------|
|                |                          | 1                                       | 2      | 3     | 4      |
| Офлайн вчителі | Психоемоційне виснаження | 0,78*                                   | 0,33*  | 0,76* | -0,44* |
|                | Деперсоналізація         | 0,37*                                   | -0,03  | 0,40* | 0,05   |
|                | Професіональна редукція  | 0,75*                                   | 0,10   | 0,80* | 0,07   |
| Онлайн вчителі | Психоемоційне виснаження | 0,28                                    | -0,40* | 0,32  | -0,39* |
|                | Деперсоналізація         | 0,23                                    | -0,38* | 0,01  | -0,42* |
|                | Професіональна редукція  | 0,60*                                   | 0,17   | 0,72* | 0,12   |



Примітка до таблиці. Значущі коефіцієнти кореляції, для яких значення критерію достовірності перевищують критичні значення на рівні достовірності 0,05, виділені серед інших коефіцієнтів зірочкою. Цифрами у таблиці позначені механізми захисно-справляючої поведінки: 1 – ступінь напруженості психологічного захисту; 2 – вирішення проблем; 3 – уникнення проблем; 4 – пошук соціальної підтримки.

За результатами аналізу можна зробити наступні порівняльні висновки між онлайн та офлайн вчителями щодо зв'язку між компонентами вигорання та механізмами захисно-справляючої поведінки:

#### 1. Психоемоційне виснаження:

- Офлайн вчителі мають значущі позитивні кореляції зі ступенем напруженості психологічного захисту (0,78\*) та професійною редукацією (0,76\*), в той час як онлайн вчителі не показують значущих кореляцій з цими механізмами.
- Онлайн вчителі мають значущу негативну кореляцію з уникненням проблем (-0,39\*), в той час як для офлайн вчителів така кореляція не спостерігається.

#### 2. Деперсоналізація:

- Офлайн вчителі мають позитивні кореляції з психологічним захистом (0,37\*) та професійною редукацією (0,75\*), в той час як для онлайн вчителів такі кореляції менш виразні.
- Онлайн вчителі мають значущу негативну кореляцію з уникненням проблем (-0,38\*), в той час як для офлайн вчителів ця кореляція не є статистично значущою.

#### 3. Професійна редукація:

- Офлайн вчителі мають значущі позитивні кореляції з психологічним захистом (0,75\*) та вирішенням проблем (0,80\*), в той час як для онлайн вчителів значення цих кореляцій менше.

- Онлайн вчителі мають позитивні кореляції з психологічним захистом (0,60\*) та професійною редуцією (0,72\*), проте ці значення трохи нижчі, ніж у вчителів офлайн.

Отже, можна зробити висновок, що існують певні відмінності у зв'язку між компонентами професійного вигорання та механізмами захисно-справляючої поведінки між онлайн та офлайн вчителями. Особливо видимі ці відмінності у зв'язку з психоемоційним виснаженням та деперсоналізацією, що може свідчити про вплив різних умов роботи на психологічне благополуччя вчителів.

На наступному етапі дослідження застосування методики «Оцінка власного потенціалу вигорання» (G. Gibson) дозволить з'ясувати, які саме аспекти психологічного благополуччя вчителів є найбільш вразливими і чи існують різниці у рівнях емоційного вигорання між онлайн та офлайн вчителями. Отримані результати зведено у таблицю (див. Таблиця 2.4).

*Таблиця 2.4*

**Розподіл компонентів емоційного вигорання серед офлайн та онлайн педагогів (за методикою G. Gibson), %.**

| Компоненти<br>емоційного<br>вигорання | Рівень   | Групи вчителів |        |
|---------------------------------------|----------|----------------|--------|
|                                       |          | Офлайн         | Онлайн |
| Емоційне<br>виснаження                | високий  | 60,0           | 68,0   |
|                                       | середній | 40,0           | 32,0   |
|                                       | низький  | 0,0            | 0,0    |
| Деперсоналізація                      | високий  | 46,0           | 47,0   |
|                                       | середній | 60,0           | 22,0   |
|                                       | низький  | 18,0           | 31,0   |
| Особиста<br>задоволеність             | високий  | 16,0           | 35,0   |
|                                       | середній | 30,0           | 25,0   |
|                                       | низький  | 54,0           | 46,0   |

Слід звернути увагу на підвищений фактор «виснаження», який характеризується зниженням тонусу нервової системи, що призводить до емоційного дефіциту та відчуженості особистості. Так, більшість вчителів обох досліджуваних груп відзначають високий рівень «Емоційного виснаження», що вимагає професійного психологічного втручання для зменшення стресу та поліпшення функціонування нервової системи. У форматі офлайн цей показник становить 60,0%, а у форматі онлайн – 72,0%. Крім того, виявлено, що 23% вчителів у форматі офлайн та 28,0% у форматі онлайн мають середній рівень задоволеності собою.

За даними дослідження, високий рівень реактивної деперсоналізації у 60,0% опитаних у форматі офлайн та 68,0% у форматі онлайн. Такі люди реагують на ситуації бурхливо та емоційно, тому будь-яка нестандартна або нова подія може сприйматися ними як стресова. Середній рівень реактивної деперсоналізації становить 60,0% для групи вчителів у форматі офлайн та 72,0% у форматі онлайн. Ці результати свідчать про те, що більшість респондентів на даний момент хоча і відчувають напругу та занепокоєння, але їх реакції на виникаючі життєві обставини є адекватними та стриманими.

Також можна зауважити, що з низьким рівнем реактивної деперсоналізації не виявлено респондентів в обох досліджуваних групах.

Щодо особистого задоволення, виявлено, що 57,0% вчителів відчують середнє задоволення в офлайн форматі, а 33,0% - у форматі онлайн. Крім того, у форматі офлайн 16,0% вчителів відзначають високий рівень задоволеності собою, у порівнянні з 35,0% у форматі онлайн. Ці дані можна пояснити різними психологічними особливостями респондентів. Наприклад, вчителі в офлайн форматі можуть відчувати більшу задоволеність внаслідок більш прямого контакту зі студентами та можливості більш ефективно комунікувати та спілкуватися з ними в реальному часі. З іншого боку, вчителі в онлайн форматі можуть відчувати більше задоволення завдяки більш гнучкому графіку роботи, можливості використовувати нові технології та інновації в навчальному процесі, що сприяє підвищенню самореалізації та самовдосконалення.

Педагогічна діяльність пов'язана зі стресовими ситуаціями, які впливають на психологічне та фізіологічне здоров'я вчителя. Високі емоційні навантаження призводять до того, що вчитель тривалий час перебуває в стані стресу, що сприяє виникненню емоційних злетів. Ступінь виявлених симптомів емоційного вигорання у кожного вчителя відрізняються. Можна припустити, що ці показники пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями досліджуваних осіб, соціально-психологічними характеристиками даного колективу, здатністю керівників вирішувати проблеми підлеглих як усередині, так і поза колективом. Незважаючи на це, в отриманих результатах спостерігаються загальні закономірності, які відображають відмінності у психологічній картині вчителів, які працюють онлайн та офлайн під час воєнного стану в Україні.

Отримані результати засвідчують актуальність нашого дослідження та взято до уваги під час розробки моделі профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання вчителів, які працюють онлайн та офлайн.

### **2.3 Розробка програми подолання синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах**

У нашому експериментальному дослідженні ми дотримуємося рекомендацій щодо орієнтування професійної допомоги педагогу із синдромом емоційного вигорання на розвиток суб'єктності, надання підтримки для переходу до прогресивної фази професійного зростання, подолання особистісних і професійних криз. Розроблені з цього підходу суб'єкт-орієнтовані програми базуються на принципі розвитку когнітивно-екзистенціальної активності суб'єкта професійного та життєвого шляху, розширенні навичок конструктивного впорядкування з екзистенційними і професійними стресами, а також усвідомленні особистих ресурсів.

На основі результатів теоретичного аналізу наукових публікацій та проведеного констатуючого експерименту був розроблений і впроваджений цикл занять з психолого-педагогічної профілактики емоційного вигорання педагогів, які працюють онлайн та офлайн.

Основною метою занять було створення комплексу умов для збереження та покращення психологічного здоров'я, формування та розвитку аутопсихологічної компетентності, сприяння регуляції емоційного стану педагогів тощо, що є основою психолого-педагогічної профілактики емоційного вигорання.

Завдання проведених занять включали:

1. Інформування про синдром емоційного вигорання та методи його профілактики.
2. Покращення психологічного клімату через створення умов для відкритого, довірливого спілкування учасників.
3. Розвиток позитивного самосприйняття.
4. Створення умов для осмислення та усвідомлення професійної мотивації.
5. Підвищення аутопсихологічної компетентності педагогів.
6. Підтримка професійної та особистісної самооцінки.

7. Розвиток навичок ефективного спілкування через вивчення техніки «я-повідомлень» та безоцінкових висловлювань.

Форми організації занять включали інтерактивні бесіди, соціально-психологічні тренінги та групи Балінта. Усі заняття відбувалися в колі, щоб кожен учасник бачив обличчя всіх присутніх.

Заняття складається з чотирьох етапів: мотиваційного, інформаційного, адаптаційного та практичного. Наведемо приклад змісту одного заняття про перфекціонізм із організованого циклу занять.

Мета мотиваційного етапу полягає у знятті обмежень на самовираження та самовдосконалення, а також у підвищенні мотивації до особистісного та професійного розвитку. Це включає розуміння та подолання перфекціоністичних уявлень, які можуть заважати розвитку та виконанню завдань. На цьому етапі ставиться завдання допомогти особистості переоцінити важливість досконалості та прийняти концепцію продуктивного навчання на помилках. Також важливо зосередитися на розвитку позитивних мотивацій, які сприяють особистісному зростанню та самовдосконаленню, замість внутрішньої критики та перфекціоністичних стереотипів.

Мета інформаційного етапу: інформування педагогів про особливості формування, розвитку та протікання синдрому емоційного вигорання. Основна задача психолога – створення атмосфери прийняття та розуміння, уникнення обвинувачень. Так, підтримувалася тонкість підтримки педагога в дружньому середовищі, не з метою «рішення проблем», а для знайомства з собою та прийняття свого права на помилки.

Мета адаптаційного етапу: створення умов для усвідомлення та прийняття педагогами свого перфекціонізму, тобто страху зробити помилки. Основна задача психолога полягала у дотриманні учасниками прийнятих правил, перенаправленні обговорень на почуття учасників, уникненні оцінювальних суджень, формуванні атмосфери прийняття та підтримки, де можна без страху виявляти будь-які особистісні риси.

Мета практичного етапу: формування аутопсихологічної компетентності педагогів. Основне завдання психолога на цьому етапі полягало у створенні умов для усвідомлення педагогами власної цінності для себе та інших, отримання емоційної підтримки від групи, закріплення та розвитку навичок ефективного спілкування, емоційної саморегуляції, вміння надавати та приймати підтримку, проявляти себе в групі, висловлювати свої почуття та приймати власні та чужі емоції.

Так, практичний етап влючає:

1. Ціннісно-смысловий підетап включає усвідомлення основних цінностей у житті та кар'єрі, підвищення значення особистих досягнень у минулому, сучасності та майбутньому, зміцнення самооцінки та довіри до власних можливостей та «Я-концепції»; відновлення колишніх і пошук нових значень, підвищення позитивного ставлення до себе.
2. Суб'єктно-особистісний психосинтез включає подолання відчуженості між «Фактичним Я» і «Реальним Я», розширення уявлення про власні ресурси (суб'єктні, особисті, індивідуальні), корекцію надмірного уявлення про себе, взяття на себе особистої відповідальності за свої дії, розвиток стратегій управління емоціями, ціннісних орієнтацій, саморозвитку тощо.
3. Компетентнісний підетап передбачає розвиток навичок ефективного поведінки в умовах стресу, розвиток комунікативних вмінь, емоційно-рефлексивних навичок, саморегуляції та самоконтролю тощо.

По закінченню кожного заняття відбувається рефлексія, під час якої учасники обговорюють свої почуття і думки, що виникли протягом заняття, та формулювали своє власне ставлення до того, що відбулося.

Апробація різних методів зниження рівня емоційного вигорання в умовах війни дозволило нам виокремити метод десенсибілізації. Найбільш ефективним варіантом цього методу є десенсибілізація та переробка

психологічних травм за допомогою рухів очей за Ф. Шапіро. Це психотерапевтична техніка, яка застосовується при лікуванні емоційних травм, особливо актуальна в умовах воєнних подій. Вона розроблена головним чином для терапії посттравматичного синдрому, синдрому залежності або депресії, викликаних втратою близької людини. Будь-яка травматична подія блокує процеси саморегуляції психіки: образи, звуки або тілесні відчуття, пов'язані з болючим переживанням, ніби «застрягають» в ній, так що людина знову й знову відчуває жах, біль, страх і безпорадність. Рухи очей допомагають синхронізувати ритми півкуль мозку: вони викликають чергову активацію півкуль і синхронну переробку інформації. «Процеси природної саморегуляції відновлюються, і мозок самостійно завершує роботу» [40, с. 53].

Достатньо ефективним методом психокорекції рівня вигорання є метод «wingwave». На занятті з використанням цього методу проробляються найбільш укорінені та достатньо глибокі емоційні шари, пов'язані зі стресовими переживаннями. Метод «wingwave» дозволяє швидко виявити та вирішити проблему. В ньому об'єднані такі прийоми, як: кінезіологічний тест Омури, білатеральна (двостороння) стимуляція функціональної активності півкуль головного мозку, елементи нейролінгвістичного програмування і методи кінезіології (О-кільцевий тест, синхронізація роботи правої та лівої півкуль головного мозку тощо) [31, с. 25].

Загальна перевантаженість, виконання «невидимої» роботи, брак часу на особисті потреби та відпочинок створюють критичну ситуацію, яка потребує негайного вирішення. Вчителі часто змушені виконувати безліч додаткових завдань, які залишаються непоміченими, але суттєво впливають на їхнє здоров'я та добробут. Відсутність часу для саморефлексії, відпочинку та особистих занять призводить до накопичення стресу та емоційного вигорання.

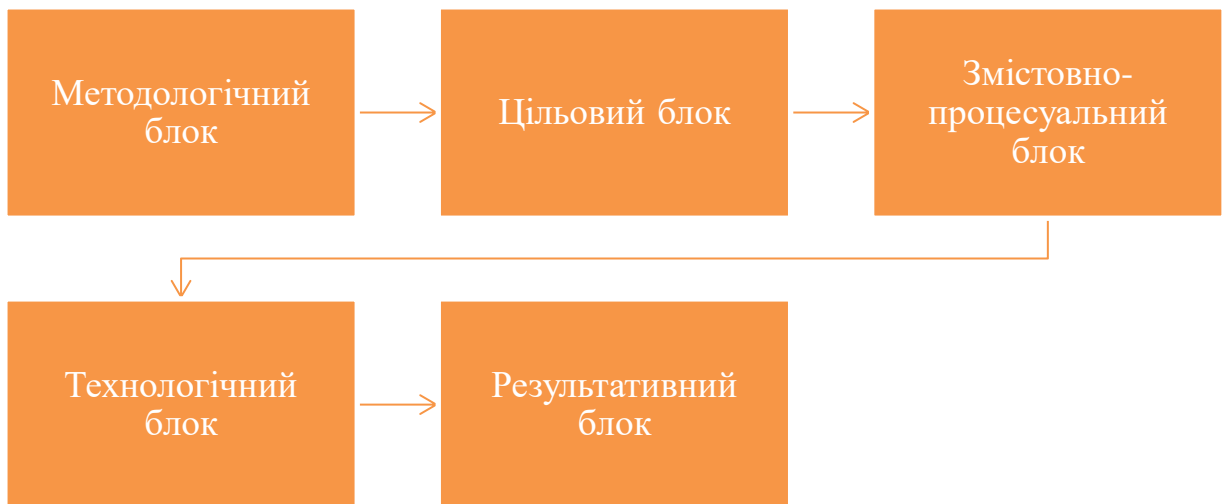


## **2.4 Практичні рекомендації та результати експерименту подолання синдрому емоційного вигорання вчителів в сучасних умовах**

Профілактика синдрому емоційного вигорання вчителів, які працюють онлайн та офлайн, повинна бути системною, що передбачає індивідуальну або групову роботу з колективом (з урахуванням їх особистісного потенціалу та якісної діагностики ранніх змін особистості) з метою формування адекватних, «приспосованих» форм поведінки. Це також охоплює розробку певних стратегій поведінки, спрямованих на вміння впоратися з проблемною ситуацією. Адекватна стратегія співпраці описується як та, що підвищує адекватні можливості людини, як реалістичне, гнучке, з включенням вибору, де людина прагне до вдосконалення та реалізації свого потенціалу [17]. Загалом, чим вищий рівень розвитку особистості (рівень її самореалізації), тим успішніше вона впорається з труднощами, які виникають у житті [18, с. 191-192].

Важливо звернути увагу вчителів на первинну профілактику. Вона включає заходи, спрямовані на запобігання проявам емоційного виснаження та визначення осіб з підвищеними ризиками. Наступний етап – вторинна профілактика, спрямована на переривання негативних тенденцій і забезпечення сприятливого вирішення ситуації для вже затронутих проблемою. Розуміння третинної профілактики є життєво важливим для тих, хто стикається з високими рівнями емоційного вигорання, оскільки мета таких заходів – мінімізація негативних наслідків і запобігання повторного виникнення.

На основі проаналізованих підходів у науковій літературі, які були доповнені, конкретизовані та деталізовані з урахуванням особливостей та вимог до педагогічної діяльності в Україні, ми створили модель профілактики емоційного вигорання сучасного педагога, що включає сукупність ряду взаємопов'язаних блоків (див. Рис. 2.1).



**Рис. 2.1. Модель процесу організації профілактики синдрому емоційного вигорання вчителів у сучасних умовах**

Методологічний блок розкриває реалізацію можливих підходів до профілактики емоційного вигорання педагога на основі трьох основних принципів:

1. Адаптація профілактичної роботи до потреб конкретного освітнього закладу з урахуванням особливостей емоційного вигорання працюючих у ньому педагогів, а також наявних організаційних, кадрових і науково-методичних ресурсів.
2. Психолого-педагогічна спрямованість профілактичної роботи, що забезпечує єдність діагностики і самодіагностики психологічних ресурсів педагогів, які піддаються ризику емоційного вигорання і потребують поповнення ресурсів; вплив на них освітніми засобами на основі єдності психологічної освіти, супроводу та залучення до освоєння самовідновлювальних та автопрофілактичних технологій.
3. Диверсифікація профілактичної роботи на основі поєднання загальних заходів, призначених для всіх педагогів і задовольняючих їхні потреби в підвищенні автопрофілактичної компетентності, і адресних заходів, що проводяться для конкретних груп педагогів з урахуванням

сформованості у них симптомів емоційного вигорання, фаз і стадій стресу.

Проаналізовані методи та напрямки корекції соціально-емоційних відхилень, що запропоновано у науково-дослідницькій літературі, включають тренінги, які складаються з різних комбінацій та спрямовані на такі аспекти [26]:

1. Усвідомлення педагогом своїх професійних проблем як особистісного аспекту. Цей напрямок працює найефективніше в умовах прямого інформування про причини, ознаки та застосування різних методів психодіагностики.
2. Зміна професійних і особистісних установок, самосвідомості в спілкуванні та поведінці, розвиток позитивного самовідображення та підвищення значимості професії.
3. Подолання ірраціональних переконань, навчання навичкам конструктивного спілкування, підвищення комунікативної компетентності фахівців.
4. Розвиток поведінково, емоційної та інтелектуальної гнучкості, усунення неадекватних стереотипів поведінки.
5. Гметодам саморегуляції та самоконтролю емоційного стану, психофізична тренування для досягнення більш стабільного психологічного стану.
6. Медичні методи корекції. Більшість програм корекції включають ці напрямки в тій чи іншій комбінації. Сюди входить баланс між роботою і відпочинком, регулярні фізичні вправи, адекватний сон, делегування відповідальності, наявність хобі, активна професійна позиція.

Цільовий блок включає орієнтацію на профілактику емоційного вигорання на основі поєднання доступності діагностичного супроводу педагога з створенням сприятливих умов для відновлення та поповнення емоційних ресурсів. Додатково, в цьому блоку зосереджено увагу на:

1. Розвитку системи психологічної підтримки, яка б забезпечувала постійне діагностичне спостереження за станом емоційного благополуччя українських педагогів та надавала їм необхідну психологічну підтримку у випадках виникнення стресових ситуацій.
2. Створенні умов для регулярних психологічних тренувань та семінарів з емоційного самопізнання та самовідновлення, що сприяють розвитку вмінь управління власними емоціями та стресом.
3. Підтримці здорового способу життя серед педагогів шляхом організації фізичних вправ, релаксаційних практик та методів відпочинку, що сприяють збереженню фізичного та психічного здоров'я.

Змістовно-процесуальний блок включає декілька напрямків диференціації роботи з профілактики емоційного вигорання сучасного вчителя, до яких входить:

1. систематична профілактична робота, спрямована на стабілізацію несформованих симптомів емоційного вигорання і запобігання їх виникненню (з педагогами, у яких відсутні симптоми синдрому емоційного вигорання);
2. поєднання профілактики дестабілізації несформованих симптомів з корекційно-розвивальною роботою, яка гарантує зниження темпу змін фази сформованих симптомів та усунення негативних наслідків їх впливу (з педагогами, у яких виявлені симптоми емоційного вигорання, що формується);
3. поєднання особистого психолого-педагогічного супроводу з профілактичною та корекційно-розвивальною роботою, що забезпечує зниження темпу змін фази сформованих симптомів та усунення негативних наслідків їх дії (з педагогами, у яких сформоване емоційне вигорання на фазах напруги та резистенції);
4. поєднання роботи з професійної переорієнтації на непедагогічну сферу діяльності з професійною перепідготовкою та

працевлаштуванням, а також з профілактикою суїцидальних, депресивних або маніакальних уподобань (з педагогами, у яких сформоване емоційне вигорання на фазі виснаження);

5. багатогранне підвищення професійної кваліфікації у поєднанні з психолого-педагогічним супроводом профілактики рецидивів емоційного вигорання (з педагогами, у яких подолано стрес на фазі виснаження, з урахуванням рівня відбух змін за їх бажанням повернутися в педагогічну сферу діяльності).

Технологічний блок вибудовується з урахуванням змістових напрямків профілактичної роботи та ресурсів освітньої організації, задіяних для їх реалізації. В основі блока лежать організаційні технології, що забезпечують оптимальний режим праці та відпочинку, раціональний розклад, уникнення перевантажень та втрат часу, підтримання сприятливого психологічного клімату у педагогічному колективі.

З наявністю у штаті організації педагога-психолога (психолога освіти) діагностична та загальнопрофілактична робота доповнюється диференційованими тренінговими технологіями, спрямованими на вирішення проблем емоційного вигорання, характерних для супроводжуваних педагогів. При цьому важливо враховувати індивідуальні потреби та особливості кожного педагога. Такі тренінги можуть охоплювати такі аспекти, як саморегуляція емоційних станів та активності, навички комунікації, розвиток емоційного інтелекту, збільшення стресостійкості, розробку ефективних стратегій копінгу а також інші методи та техніки, спрямовані на покращення психологічного стану та підвищення психологічної стійкості педагогів. Такий підхід дозволяє індивідуально підібрати технології, що найефективніше відповідають потребам конкретних особистостей та сприяють підвищенню їхнього благополуччя та професійного зростання.

Тенології персонального психолого-педагогічного супроводу використовуються в профілактичній роботі з педагогами, у яких емоційне

вигорання досягло стадії сформованості або залишається ймовірність рецидиву стресу після його подолання.

При обмежених профілактичних ресурсах можлива співпраця з педагогічними коледжами та вищими навчальними закладами, а також службами і центрами професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які можуть організувати цикл заходів з профілактики емоційного вигорання педагога на власній базі або на базі організацій загальної та додаткової освіти. Наприклад, у Києво-Могилянській академії практикується тематичний науково-методичний курс. Під час його проведення просвітництво педагогів щодо сутності емоційного вигорання, його проявів та можливості діагностики поєднується з адресною профілактичною роботою у групах та мікрогрупах, де освоюються техніки самовідновлення та саморозвитку професійно-особистісних емоційних ресурсів.

Результативний блок передбачає сформованість компетенції педагога в галузі аутопрофілактики емоційного вигорання, зокрема розвиток вмінь та навичок, необхідних для ефективного впровадження стратегій збереження психічного здоров'я та протидії стресовим ситуаціям.

Так, реалізація моделі спрямована на досягнення передбаченого результату і призначена для переходу профілактичного процесу від зовнішнього супроводу (діагностичного, інформаційно-просвітницького, тренінгового) до внутрішнього, що забезпечує освоєння та застосування педагогом системи аутопрофілактики емоційного вигорання, самовідновлення та саморозвитку професійно-особистісних емоційних ресурсів.

Впровадження розроблених заходів з профілактики синдрому емоційного вигорання має на меті зниження рівню тривожності та напруги в міжособистісних відносинах, розвитку у сучасного педагога навичок психічної саморегуляції і формуванню емоційної стабільності. Ці аспекти є

важливими для учителів, щоб подолати цей синдром та адаптуватися до постійно змінюваних соціальних умов у сучасному суспільстві.

Зважаючи на складність ситуації в умовах війни, організація заходів для профілактики емоційного вигорання вчителів вимагає урахування особливостей сучасної ситуації. Наведемо приклад практичних рекомендацій для дотримання у навчальних закладах онлайн та офлайн форми навчання:

1. Забезпечення навчальним закладом вільного доступу до психологічної підтримки та консультування для вчителів, які можуть відчувати стрес та емоційне перевантаження.

2. Організація тренінгів та семінарів зі стрес-менеджменту для вчителів з метою навчання ефективним стратегіям управління стресом та підтримки психічного здоров'я в умовах війни.

3. Створення сприятливого та підтримуючого колективу, де вчителі можуть ділитися своїми досвідом, емоціями та знаходити підтримку у колегах.

4. Звернення уваги на забезпечення безпеки вчителів та їхніх родин, а також на створення стабільних умов праці та підвищення кваліфікації.

5. Підтримка балансу між роботою та особистим життям. Заохочення до здійснення регулярних перерв у роботі, відпочинку та зайняття хобі для відновлення емоційного заряду. Організація спільної перерви «на каву» на добровільній основі може сприяти реалізації попередніх рекомендацій.

6. Надання можливостей для участі в тренінгах з саморозвитку та самопізнання, які допоможуть вчителям краще розуміти свої потреби та емоції.

7. Створення системи внутрішньої підтримки та заохочення, яка визнає досягнення вчителів та сприяє їхньому психологічному благополуччю.

8. Проведення психологічних тренінгів для впровадження засобів саморегуляції. Розвиток індивідуальних стратегій саморегуляції дозволяє вчителям управляти своїми емоціями та стресом у будь-яких ситуаціях.

9. Створення креативних просторів для відновлення емоційного заряду. Організація спеціальних заходів, які стимулюють креативність та дозволяють вчителям відновлювати свою енергію та інспірацію. Наприклад, терапевтичні мистецькі практики. Проведення майстер-класів з мистецтва або музики як засобу самовираження та терапії для вчителів сприяє стабілізації психологічного стану, наповнюючи натхненням та яскравими емоціями.

10. Надання доступу до групової або індивідуальної психотерапії для викладачів, які пережили травматичні події або стресові ситуації.

11. Використання методу зміни звичного способу дій розбарвлює монотонність робочих днів та підвищує задоволеність від неординарності. Наприклад, зміна робочого місця або умов праці, що може включати переміщення в інше приміщення, організацію робочого простору або навіть зміну місця проведення уроків (наприклад, проведення занять на свіжому повітрі).

12. Формування вчительського ком'юніті у соціальній мережі для підтримки та співпраці навчальних закладів. Створення мережі взаємопідтримки між вчителями дозволяє ділитися досвідом, навичками та емоціями, а також знаходити спільні рішення для, наприклад, конфліктних чи стресових ситуацій.

13. Стимулювання рефлексії та саморефлексії. Запровадження практик регулярної рефлексії над власними емоціями, стресом та переживаннями, що допоможе вчителям краще розуміти себе та свої потреби.

14. Запровадження програм або додатків для медитації, релаксації та психологічної підтримки, доступних для використання в будь-який час та з будь-якого місця.

15. Практика вдячності. Вчителі можуть створити щоденник, в якому будуть записувати кожного дня кілька речей, за які вони вдячні в роботі. Створення культури вдячності на робочому місці, де колеги можуть виражати подяку один одному за допомогу, підтримку та співпрацю.



16. Позитивні афірмації сприяють зниженню рівня стресу та тривоги, допомагаючи вчителям залишатися спокійними та зосередженими навіть у складних ситуаціях. Вони можуть допомогти вчителям розвивати свій потенціал, стимулюючи віру у власні здібності та мотивації до постійного самовдосконалення.

17. Випадкові прояви доброти. Доброзначливі дії та слова можуть викликати позитивні емоції, такі як радість та вдячність. Це може допомогти вчителям зберігати оптимізм та енергію в умовах стресу та невизначеності. Умови війни можуть призвести до відчуття відокремленості та ізоляції. Прояв доброти у вигляді заохочення, підтримки, допомоги створює відчуття спільноти та підтримки, що може зменшити відчуття самотності серед вчителів.

18. Керування робочим навантаженням. Освітні заклади мають працювати над ефективним контролем та управлінням робочим навантаженням педагогічного персоналу. Шляхом надання реалістичних очікувань та забезпечення необхідних ресурсів, часу та підтримки адміністрація може уникнути перевантаження вчителів, що веде до емоційного вигорання. Крім того, рекомендуємо провести аудит робочих обов'язків, а саме проаналізувати всі завдання, які виконують вчителі, і визначити, які можна делегувати, скоротити або переглянути. Це може допомогти зосередитися на основних завданнях та звільнити час для відпочинку та саморефлексії.

Експериментальна частина психокорекційної та профілактичної роботи тривала 1,5 місяці. Важливо відзначити, що на даному етапі дослідження ми не мали на меті остаточне подолання синдрому емоційного вигорання, оскільки цей процес є тривалим, систематичним. Основною метою експериментальної частини було вивчення ефективності застосування запропонованих практичних рекомендацій, психокорекційних та профілактичних заходів у зменшенні та управлінні синдромом емоційного вигорання.

Так, після завершення формувального етапу експерименту було проведено повторне діагностування за методикою С. Maslach (див. Додаток А). Порівняння показників першої та повторної діагностики у обох групах досліджених представлено в таблиці (див. Таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

**Динаміка рівнів емоційного вигорання серед офлайн та онлайн педагогів (за методикою С. Maslach), %.**

| Категорія вигорання            | Рівень   | Групи вчителів |       |        |       |
|--------------------------------|----------|----------------|-------|--------|-------|
|                                |          | Офлайн         |       | Онлайн |       |
|                                |          | до             | після | до     | після |
| Психоемоційне виснаження       | високий  | 60,0           | 42,0  | 76,0   | 26,0  |
|                                | середній | 28,0           | 32,0  | 24,0   | 42,0  |
|                                | низький  | 12,0           | 26,0  | 0,0    | 32,0  |
| Деперсоналізація               | високий  | 56,0           | 38,0  | 42,0   | 28,0  |
|                                | середній | 50,0           | 28,0  | 32,0   | 30,0  |
|                                | низький  | 18,0           | 34,0  | 26,0   | 42,0  |
| Редукція професійних досягнень | високий  | 46,0           | 32,0  | 64,0   | 38,0  |
|                                | середній | 40,0           | 18,0  | 20,0   | 28,0  |
|                                | низький  | 14,0           | 50,0  | 16,0   | 34,0  |

Початкові дані показали, що обидві групи педагогів, які працюють як офлайн, так і онлайн, мали високий рівень психоемоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень перед проведенням дослідження. Результати повторного діагностування свідчать про те, що в досліджуваних вибірках спостерігається позитивна динаміка емоційного стану сучасних вчителів із синдромом емоційного вигорання.

Аналізуючи дані, можна відзначити, що вчителі онлайн мали вищий рівень психоемоційного виснаження та деперсоналізації до проведення дослідження, але після його завершення ці показники значно знизилися. У той же час, офлайн вчителі мали вищий рівень редукції професійних досягнень до дослідження, але їх показники покращилися після нього, тоді як онлайн вчителі мали зниження у цьому аспекті.

Отже, можна вважати, що проведені дослідження та впроваджені після його результатів заходи суттєво вплинули на зниження рівня емоційного вигорання серед обох груп вчителів. Такий підхід може бути корисним для подальших заходів з профілактики емоційного вигорання серед педагогічного персоналу.

Отримані дані цілком підтвердили висунуту гіпотезу і довели ефективність імплементації практичних рекомендацій, які враховують взаємозв'язок між особистісними особливостями та компонентами емоційного вигорання у вчителів.

## **ВИСНОВКИ**

У процесі проведення дослідження ми докладно вивчили проблему емоційного вигорання серед педагогічного колективу та досягли всіх поставлених на початку завдань. Внаслідок проведеного дослідження ми зробили такі висновки:

Ми визначаємо синдром емоційного вигорання вчителя як складний та багатовимірний феномен, що представляє довготривалу реакцію на стрес, який виникає внаслідок монотонних нервово-психічних навантажень у робочому середовищі, де важливо міжособистісне спілкування, емоційна насиченість та когнітивна складність. Вигорання може бути спричинене захисною реакцією, коли емоції частково або повністю виключаються від психотравмуючих впливів, і воно може виявлятися як позитивне (творче «горіння»), так і негативне (виснаження, дистрес, дезадаптація) явище.

На сьогоднішній день у науці існують різні підходи до розгляду різних моделей вигорання (однофакторна, двофакторна, трьохкомпонентна, чотирьохфакторна). У нашій роботі ми дотримуємося концепту трьохкомпонентної моделі (С. Maslach). Так, синдром емоційного вигорання включає три психічні конструкти: емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) та редукція професійних досягнень. Ці психічні компоненти негативно впливають на якість роботи педагога, його взаємини з учнями та колегами, а також загальний стан емоційного та психічного здоров'я.

У контексті військової агресії росії проти України емоційне вигорання серед викладачів може мати різну симптоматику та різноманітні форми прояву. Всі симптоми емоційного вигорання можна розділити на п'ять основних груп: поведінкові, фізичні, емоційні, інтелектуальні та соціальні. Поведінкові симптоми включають імпульсивність та нав'язливу потребу зробити перерву. Фізичні охоплюють втому, безсоння, загальну вялість, виснаженість, зниження імунітету, головний біль та м'язові напруги. Емоційні симптоми охоплюють ригніченість, почуття вини, відсутність яскравих емоцій, безвідповідальність, можливу істеричність, паніку, тривожність та депресію. Інтелектуальні симптоми включають відчуття

нудьги, зниження концентрації, відсутність бажання розвиватися та виконувати завдання. Соціальні прояви включають зниження соціальної активності та конфліктність у взаємодії з іншими.

Поява професійного вигорання у педагогів в умовах воєнного стану в Україні обумовлена системою взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих факторів, що стосуються різних рівнів організації особистості. На індивідуально-психологічному рівні це можуть бути психодинамічні особливості суб'єкта, його цінності та мотивація, а також рівень розвиненості навичок саморегуляції. На соціально-психологічному рівні – це особливості організації діяльності та міжособистісної взаємодії педагога, особливості спілкування та робочого середовища в умовах посиленого стресу і небезпеки.

Для організації експерименту у дослідженні взяли участь 30 вчителів середніх класів віком від 27 до 50 років із КЗ «Кодимський ліцей №1» Кодимсько міська рада Подільського району Одеської області, де навчання проводиться онлайн навчання та офлайн. Відповідно створено дві експериментальні групи по 15 осіб жіночої статі з професійним трудовим стажем від 6 до 25 років.

Діагностика здійснювалась за допомогою взаємодоповнюючих методик, що дозволяли ступінь напруженості психологічного захисту, визначити домінуючі аспекти емоційного вигорання та виявити фактори, які впливають на виникнення емоційного вигорання. У якості діагностичного інструментарія обрано: 1) індивідуальне опитування за відібраним списком питань; 2) опитувальник «Професійне вигорання» (С. Maslach); 3) опитувальник «Індекс життєвого стилю» (R. Plutchik, H. Kellerman); 4) «Оцінка власного потенціалу вигорання» (G. Gibson).

Отримані результати опитування «Професійне вигорання» (за С. Maslach) вказують на те, що вчителі, які працюють онлайн, мають значно вищий рівень психоемоційного виснаження порівняно з офлайн колегами. Це може бути пов'язано з віддаленим характером роботи, нестабільним робочим графіком, використанням технологій та зменшеним особистим контактом з

учнями (ізоляція). Щодо редукції професійних досягнень, значна частка онлайн педагогів має високий рівень мотиваційного вигорання, що проявляється у зниженні особистих досягнень, схильності до негативної самооцінки та наростанні негативізму у відношенні до службових обов'язків. Щодо деперсоналізації, то саме у вчителів, які працюють в офлайн режимі, засвідчено вищі показники за цим критерієм вигорання.

Ми провели порівняння за критерієм Манна-Уїтні, щоб визначити відмінності між офлайн і онлайн вибірками вчителів. Виявлено значні відмінності за трьома особистісними факторами: емоційною стійкістю, прийняттям моральних норм і сміливістю. Середні значення цих показників вищі у вчителів, що працюють онлайн, що вказує на їхню більшу емоційну стійкість та кращу відповідність загальноприйнятим нормам.

Спроможність вчителя до розвитку та адаптації (якісні показники стресостійкості, потенціалу адаптації тощо) залежить від індивідуально-психологічних особливостей та зовнішнього впливу (характеристики колективного середовища, професійної діяльності тощо), які вирішальним чином впливають на розвиток синдрому вигорання або виникнення невротичних порушень.

Отримані дані на констатуючому етапі експерименту дозволили сформулювати уявлення про рівень розвитку компонентів синдрому емоційного вигорання у вчителів, які працюють онлайн та офлайн, а також визначити напрямки психолого-педагогічної роботи з його профілактики.

Ми розробили модель профілактики емоційного вигорання для педагогів, яка включає п'ять взаємопов'язаних блоків: методологічний, цільовий, змістовно-процесуальний, технологічний та результативний. Модель спрямована на досягнення передбачуваних результатів, переходячи від зовнішньої підтримки (діагностичної, інформаційно-просвітницької, тренінгової) до внутрішнього самоуправління, що забезпечує педагогам навички аутопрофілактики, самовідновлення та саморозвитку емоційних ресурсів.

У нашому дослідженні ми орієнтуємось на допомогу педагогам із синдромом емоційного вигорання, розвиваючи їх суб'єктність та підтримуючи професійне зростання. Суб'єкт-орієнтовані програми, створені на основі цього підходу, спрямовані на розвиток когнітивно-екзистенціальної активності, навичок конструктивного подолання стресу та усвідомлення особистих ресурсів. Основною метою занять є збереження та покращення психологічного здоров'я, розвиток аутопсихологічної компетентності та регуляція емоційного стану педагогів. Заняття включає чотири етапи: мотиваційний, інформаційний, адаптаційний та практичний (ціннісно-смысловий, суб'єктно-особистісний та компетентнісний підетапи).

Імплементатії різних методів профілактики та психокорекції синдрому емоційного вигорання серед вчителів під час повномасштабної війни росії проти України стає гострою проблемою з серйозними наслідками. Війна не дає шансу бути впевненим у завтрашньому дні, а інформативне перевантаження новин призводить до тривалого емоційного виснаження та погіршення ментального і фізичного здоров'я. Вчителі, які працюють дистанційно, втратили соціальну підтримку та обмежують життя екраном. Вчителі, які мають змогу працювати очно, зустрілися з новими викликами екстремального рівню викладання. Серед запропонованих практичних рекомендацій: забезпечити доступ до психологічної підтримки, організувати тренінги зі стрес-менеджменту, створити підтримуючий колектив, забезпечити безпеку та стабільні умови праці, підтримувати баланс між роботою та особистим життям, надавати можливості для саморозвитку, створити систему внутрішньої підтримки, проводити тренінги з саморегуляції, організувати креативні простори для відновлення енергії, надати доступ до психотерапії, змінювати умови праці, формувати вчительське ком'юніті у соціальних мережах, стимулювати рефлексію, запровадити програми для медитації, практикувати вдячність, використовувати позитивні афірмації, заохочувати прояви доброти та ефективно керувати робочим навантаженням. Ці заходи допоможуть

зберегти психологічне здоров'я вчителів і підвищити їхню стійкість у складних умовах.

Результати повторного діагностування свідчать про те, що в досліджуваних вибірках вчителів із синдромом емоційного вигорання спостерігається позитивна динаміка їх емоційного стану. Отримані дані підтверджують поставлену гіпотезу та доводять ефективність впровадження практичних рекомендацій, які враховують взаємозв'язок між особистісними особливостями та компонентами емоційного вигорання у вчителів, які працюють онлайн та офлайн в умовах війни.

Проведене дослідження дозволяє якісно вирішувати питання профілактики синдрому емоційного вигорання вчителів. Водночас його результати не вичерпують усіх аспектів означеної проблеми й не претендують на всебічне її розкриття. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з розробкою повного пакету курсу для профілактики емоційного вигорання вчителів за описаною моделлю.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**



1. Арефнія С. В. Психологічні засоби профілактики та корекції професійного вигорання державних службовців законодавчого органу влади: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / *Класичний приватний уні-верситет. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК»*. Київ, 2018. 249 с.
2. Білера Н.В. Основні напрями профілактики синдрому професійного вигорання у військовослужбовців. *Медицина третього тисячоліття : матеріали міжвузівської конференції молодих вчених та студентів, Харків : ХНМУ, 22–24 січня 2018 р.* С. 285.
3. Гончаренко Н.В., Білоус М.В. Психологічні особливості синдрому «емоційного вигорання» у провізорів-інтернів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. ( 40). С. 62-80.
4. Горбунова В., Карачевський А., Климчук В., Нетлюх., Романчук О. Соціальнопсихологічна підтримка адаптації ветеранів АТО: посібник для ведучих груп: навчальний посібник. Львів: Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету, 2016. 96 с. URL: <https://er.ucu.edu.ua/handle/1/1067> (дата звернення: 21.02.2024).
5. Горбунова В. Професійні особливості емоційного вигорання викладача закладу вищої освіти. Львів: Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету, 2020. с. URL: <https://er.ucu.edu.ua/handle/1/1567> (дата звернення: 22.02.2024).
6. Дацун О.В., Демченко Н.І. Особливості профілактики емоційного вигорання викладачів засобами арттерапії в умовах війни. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. К. : Національний авіаційний університет, 2022. Вип. 2(21). С. 108-114.
7. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання. *Психолог*. 2013. № 8. С. 24–25.

8. Жогно Ю. П. Типологія переживання педагогом стану емоційного вигорання. *Науковий часопис*. К., 2009. Вип.26, ч.1 (50). С.235-239.
9. Зайчикова Т. В. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць*. Київ, 2020. Вип. 11 (56). С. 57-56.
10. Заяць А.Р., Чаркіна О.А. Психоедукація як засіб попередження емоційного вигорання вчителів. Психологічний супровід особисті в умовах війни. Технології розвитку резильєнтності : Матеріали щорічної звітної науковопрактичної конференції студентів і молодих учених / Під ред. З.М. Мірошник, О.А. Чаркіної. Кривий Ріг: Вид-во "Криворізький державний педагогічний університет", 2023. С.56-62.
11. Заяць А.Р., Чаркіна О.А. Психоедукація як засіб попередження емоційного вигорання вчителів. Психологічний супровід особисті в умовах війни. Технології розвитку резильєнтності : Матеріали щорічної звітної науковопрактичної конференції студентів і молодих учених / Під ред. З.М. Мірошник, О.А. Чаркіної. Кривий Ріг: Вид-во "Криворізький державний педагогічний університет", 2023. С.56-62.
12. Карамушка Л. М., Гнускіна Г. В. Психологія професійного вигорання підприємців: монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.
13. Католик Г. Емоційне вигорання в час війни: pro і contra (психоаналітичний контекст). *Збірник тез II Міжнародної наукової конференції „Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки*. 2022. С. 11-13.
14. Ковалькова Т. О. Вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогічних фахівців. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. №24. 2016. С. 254-260.
15. Колтунович Т.А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : Дис. ... канд.пс.наук. 19.00.07. М-во освіти і науки, України, ДВНЗ «Прикарпатський національний

- університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, 2016. URL: [https://www.oa.edu.ua/doc/dis/dis\\_Koltunovych.pdf](https://www.oa.edu.ua/doc/dis/dis_Koltunovych.pdf) 2 (дата звернення: 01.03.2024).
16. Корольчук М.С. Професійне вигоряння працівників освіти : монографія. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. 304 с. URL: <https://knute.edu.ua/file/MjIxNw==/1694da867f94bf78c417355ec4748551.pdf> (дата звернення: 01.03.2024)
17. Кошечко Н. М. Профілактика синдрому «емоційного професійного вигорання» викладача ВНЗ / *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2016. Вип. 1. С. 21-28.
18. Кузнєцов М.А. Емоційне вигорання вчителів : основні закономірності динаміки : [монографія] . Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.
19. Луценко Ю.А. Профілактика професійного вигорання у надавачів психосоціальних послуг населенню, що постраждало внаслідок військових дій на сході України. *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми)*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. С 473-476.
20. Любіч І. А. Професійне вигоряння у вчителів, які працюють у зоні військового конфлікту і за його межами. Магістерська робота. К., 2019. 90 с.
21. Melnychuk O. The psychological peculiarities of the emotional intelligence of future social sphere professionals. *The advanced science journal*. 2015. P. 107-112.
22. Мельничук О.Б. Основи психоконсультування та психокорекції. Навчальний посібник для студентів подвійних спеціальностей із спеціальністю «Практична психологія» та спеціалізацією «Соціально-психологічна реабілітація». Київ: Каравела, 2015. 390 с.
23. Наумова В.Ю. Феномен емоційного вигорання. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. К.: Основа, 2014, 496 с.

24. Низовець, А. Виснажує тема війни та дратують новини. Що таке емоційна втома і як її подолати. 2023. URL: <https://life.liga.net/poyasnennya/article/iznuryaet-tema-voyny-i-razdrajayut-novosti-chto-takoe-emotsionalnaya-ustalost>. (дата звернення: 13.03.2024).
25. Овсяннікова В.В. Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 1. С. 113-118.
26. Павелкін Р. В., Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії Росії проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. №20. С. 144-153.
27. Павлюк М. М., Журавська, Д., Клімишина, Н. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. Актуальні проблеми психології XI. 2018. С. 226-244.
28. Походенко С. В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. Вища школа*. Комплект. 2009. № 4. С. 75–87.
29. Сіроха Л. В. Психологічні особливості емоційного вигорання у вчителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. С. 201-205.
30. Соколовський С. І. Професійне емоційне вигорання державних службовців: діагностика проблеми. *Публічне адміністрування: теорія та практика: збірник наукових праць*. 2010. №10. URL: <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2010-01/10ssisdg.pdf>. (дата звернення: 16.03.2024).
31. Тавровецька Н. І., Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-смыслові сфери і життєвих позицій. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць*. 2020. №49. С. 296-321.
32. Тесленко В. М. Запобігання професійного вигорання педагогів державних та приватних шкіл. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія*

- обдарованості*. Вип. 16. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 351-359.
33. Фалько Н. М. Психологічна симптоматика синдрому емоційного вигорання вчителів. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2015. №5. С. 119-124.
34. Чебикіна Т. М., Жогно Ю. П. До питання емоційної компетентності вчителя в контексті особистісно-орієнтованих технологій перепідготовки. *Наша школа*. № 2. 2020. С. 39-42.
35. Чеканська Л. М. Особливості психологічної профілактики професійного вигорання у педагогів. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: мат. VII Міжнар. наук.-прак. конф.*, м. Суми, 10 груд. 2020 р. : у 2 ч. Суми : ФОП Цьома С.П., 2020. Ч. 2. С. 211-217.
36. Якимчук Б. А. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. *Психологічні науки*. 2021. №16. С. 110-119.
37. Burisch, M., Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis. 1993. P. 75-93
38. Day C., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mujtaba T. *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Final report for the VITAE project. 2006. 280 p.
39. Domina G. Conflicts as a cause of post-traumatic stress. *European Humanities Studies: State and Society. Europejskie Studia Humanistyczne: Państwo i Społeczeństwo*. Poland-Ukraine, 2018. Issue 1(I), P. 78-88.
40. Fesun, H., Nechytailo, T., Kanivets, T., Zhurat, Y., Radchuk, V. The Correlation of Socio-Psychological Factors with “Burnout” Syndrome in Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 2020. PP. 294-311. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/322> (дата звернення: 07.02.2024).

41. Freudenberger H. J., North G. 12 stages of burnout according to psychologists Herbert Freudenberger and Gail North. 2019. URL: <https://florencejimenezotto.com/01/14/12-stages-of-burnout-according-to-psychologists-herbert-freudenberger-and-gail-north/> (дата звернення: 15.02.2024).
42. Girnyk A. Explorative study of psychosocial stress factors that cause professional burnout among teachers, who leave near the front-line zone in the East of Ukraine. MHGC Proceedings, Rome, Italy. 2018. P. 18-22.
43. M. Huberman. Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice. *Edited by Roland Vandenberghe.*, 2015. URL: <https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/ac963-teacher-burn-out.pdf> (дата звернення: 17.01.2024).
44. Maslach C, Leiter MP. Early predictors of job burn-out and engagement. *Applied Psychology*. 2008. Vol. 93 (3). P. 498-512.
45. Maslach C., Jackson S., Leiter M. Maslach Burn-out Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.). *Evaluating stress: A book of re-sources. Scarecrow education*, 1997. P. 191-218.
46. Maslach C., Leiter M., Schaufeli W. Measuring burn-out. In C. L. Cooper, S. Cartwright (Eds.). *The Oxford handbook of organizational well-being. Oxford: Oxford University Press*. 2008. P. 86-108.
47. Pines A.M., Aronson E. *Career burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press. 1988. 257 p.
48. Pishghadam R, Sahebjam S. Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*. 2012. 15(1). P. 227-236.
49. Plevová, I., Váchová, L., Pugnerová, M., Kavková, V., Cakirpaloglu, S. D., Kvintová, J., & Kvapilová, B. Burnout syndrome and stress management of teachers. In *ICERI2022 Proceedings*. 2022. P. 1041-1048.
50. Schaufeli W. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study // *Journal of Organizational Behavior*. 2004. № 25. P. 293-315.

51. Schaufeli, W.B. Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*. 2009. Vol. 14. № 3, P. 204-220.
52. Schwab, R.L. Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*. 1982. Vol. 18 (1), P. 60-74.
53. Wood, T. & McCarthy, Ch. Understanding and preventing teacher burnout. *ERIC Digest*. №2. 2002. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477726.pdf>.  
(дата звернення: 23.02.2024)

## ДОДАТКИ

### Додаток А

**Діагностика емоційного вигорання за україномовною версією опитувальника  
«Maslach Burnout Inventory» («МБІ»)**

П.І.Б. \_\_\_\_\_

—

Посада \_\_\_\_\_

Стаж роботи на посаді \_\_\_\_\_

Дата заповнення \_\_\_\_\_

*Будь ласка, дайте відповідь, як часто Ви відчуваєте почуття, перераховані в кожному з пунктів опитувальника. Над відповідями довго не замислюйтесь, відповідайте, керуючись першим враженням.*

|   | ніколи | дуже рідко | іноді | часто | дуже часто | кожен день |
|---|--------|------------|-------|-------|------------|------------|
| 1. Я відчуваю себе емоційно спустошеним .   |        |            |       |       |            |            |
| 2. Після роботи я відчуваю себе як «вичавлений лимон».  |        |            |       |       |            |            |
| 3. Вранці я відчуваю втому і небажання йти на роботу.   |        |            |       |       |            |            |
| 4. Я добре розумію, що відчувають діти та колеги, та використовую це в інтересах справи.  |        |            |       |       |            |            |
| 5. Я спілкуюся з дітьми, батьками, колегами цілком формально, без зайвих емоцій, і намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму. |        |            |       |       |            |            |
| 6. Після роботи на деякий час хочеться усамітнитися від усіх і всього.  |        |            |       |       |            |            |
| 7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях.  |        |            |       |       |            |            |
| 8. Я відчуваю пригніченість і апатію.   |        |            |       |       |            |            |
| 9. Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи дітей та колег.   |        |            |       |       |            |            |
| 10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) у ставленні до тих, з ким працюю.   |        |            |       |       |            |            |
| 11. Як правило, оточуючі мене люди багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони скоріше втомлюють, ніж радують мене.         |        |            |       |       |            |            |
| 12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю в їх здійснення.  |        |            |       |       |            |            |
| 13. У мене все більше життєвих розчарувань.   |        |            |       |       |            |            |
| 14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше.  |        |            |       |       |            |            |
| 15. Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими дітьми і колегами.  |        |            |       |       |            |            |
| 16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього і всіх.   |        |            |       |       |            |            |
| 17. Я можу легко створити атмосферу доброзичливості і співпраці при спілкуванні з дітьми та колегами.                               |        |            |       |       |            |            |
| 18. Я легко спілкуюся з людьми незалежно від їх статусу і характеру.  |        |            |       |       |            |            |
| 19. Я багато встигаю зробити.   |        |            |       |       |            |            |
| 20. Я відчуваю себе на межі можливостей.  |        |            |       |       |            |            |
| 21. Я багато чого ще зможу досягти в своєму житті.  |        |            |       |       |            |            |



|  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 22. Іноді колеги перекладають на мене вантаж своїх проблем і обов'язків. |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|

Підраховуються бали за трьома шкалами:

- Емоційне виснаження: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.
- Деперсоналізація: 5, 10, 11, 15, 22.
- Редукція особистих досягнень: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Варіанти відповідей оцінюються наступним чином:

- «ніколи» - 0 балів;
- «дуже рідко» - 1 бал;
- «іноді» - 3 бали;
- «часто» - 4 бали;
- «дуже часто» - 5 балів;
- «кожен день» - 6 балів.

#### Рівні вигорання:

|                              | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень |
|------------------------------|----------------|-----------------|----------------|
| Емоційне виснаження          | 0-16           | 17-26           | 27 і більше    |
| Деперсоналізація             | 0-6            | 7-12            | 13 і більше    |
| Редукція особистих досягнень | 39 і більше    | 38-32           | 31-0           |

## Додаток Б

### Онлайн-діагностика механізмів психологічного захисту за україномовною версією «Life Style Index» (R. Plutchik та H. Kellerman)

Опитувальник призначений для діагностики механізмів психологічного захисту "Я" та включає 97 затвердження. Вимірюються вісім видів захисних механізмів: витіснення, заперечення, заміщення, компенсація, реактивне

утворення, проєкція, інтелектуалізація (раціоналізація) та регресія. Кожному з цих захисних механізмів відповідають від 10 до 14 тверджень, що описують особистісні реакції людини, що виникають у різних ситуаціях. На основі відповідей будується профіль захисної структури обстежуваного.

Доступно за посиланням:

[https://www.eztests.xyz/tests/personality\\_lsi/#:~:text=%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%22%D0%86%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81%20%D0%B6%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%94%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8E%22%20\(,\)%2C%20%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0%20%D0%B2%201979%20%D1%80.](https://www.eztests.xyz/tests/personality_lsi/#:~:text=%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%22%D0%86%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D1%81%20%D0%B6%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%94%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BB%D1%8E%22%20(,)%2C%20%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B0%20%D0%B2%201979%20%D1%80.)

Текст опитувальника:

- |   |  |
|---|--|
| <p>1. Я людина, з якою дуже легко порозумітися.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>2. Коли я чогось хочу, у мене не вистачає терпіння зачекати.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>3. Завжди була така людина, на яку я хотів би бути схожимь.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>4. Люди вважають мене стриманою, розважливою людиною.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>5. Мені гидкі непристойні фільми.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>6. Я рідко пам'ятаю свої сни.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>7. Люди, які всюди розпоряджаються, доводять мене до сказу.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> | <p>8. Іноді у мене виникає бажання пробити кулаком стіну.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>9. Мене сильно дратує, коли люди поводяться манірно.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>10. У своїх фантазіях я завжди головний герой.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>11. У мене не дуже гарна пам'ять на обличчя.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>12. Я відчуваю деяку незручність, користуючись громадською лазнею.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>13. Я завжди уважно вислуховую всі точки зору у суперечці.</p> <p><input type="radio"/> а) так</p> <p><input type="radio"/> б) ні</p> <p>14. Я легко виходжу з себе, але швидко заспокоююсь.</p> |
|---|--|

- a) так  
 b) ні
15. Коли в натовпі хтось штовхає мене, я відчуваю бажання відповісти тим же.
- a) так  
 b) ні
16. Багато чого в мені захоплює людей.
- a) так  
 b) ні
17. Вирушаючи у поїздку, я обов'язково планую кожну деталь.
- a) так  
 b) ні
18. Іноді, без жодної причини, на мене нападає впертість.
- a) так  
 b) ні
19. Друзі майже ніколи не підводять мене.
- a) так  
 b) ні
20. Мені доводилося думати про самогубство.
- a) так  
 b) ні
21. Мене ображають непристойні жарти.
- a) так  
 b) ні
22. Я завжди бачу світлі сторони речей.
- a) так  
 b) ні
23. Я ненавиджу недоброчливих людей.
- a) так  
 b) ні
24. Якщо хтось каже, що я не зможу щось зробити, то я навмисне хочу зробити це, щоб довести йому неправоту.
- a) так  
 b) ні
25. Я відчуваю труднощі, згадуючи імена людей.
- a) так  
 b) ні
26. Я схильний до зайвої імпульсивності.
- a) так  
 b) ні
27. Я терпіти не можу людей, які домагаються свого, викликаючи до себе жалість.
- a) так  
 b) ні
28. Я ні до кого не ставлюся з упередженням.
- a) так  
 b) ні
29. Іноді мене турбує, що люди подумують, ніби я поводжуся дивно, безглуздо чи смішно..
- a) так  
 b) ні
30. Я завжди знаходжу логічні пояснення будь-яким неприємностям.
- a) так  
 b) ні
31. Іноді мені хочеться побачити кінець світу.
- a) так  
 b) ні
32. Порнографія огидна.
- a) так  
 b) ні
33. Іноді, будучи засмучений, я їм більше звичайного.
- a) так  
 b) ні
34. У мене немає ворогів.
- a) так  
 b) ні
35. Я не дуже добре пам'ятаю своє дитинство.
- a) так  
 b) ні
36. Я не боюся постаріти, тому що це відбувається з кожним.

- a) так  
 b) ні
37. У своїх фантазіях я роблю великі справи.  
 a) так  
 b) ні
38. Більшість людей дратують мене, тому що вони надто егоїстичні.  
 a) так  
 b) ні
39. Дотик до чогось слизького викликає в мені огиду.  
 a) так  
 b) ні
40. У мене часто бувають яскраві, сюжетні сновидіння.  
 a) так  
 b) ні
41. Я переконаний, що якщо буду не обережний, люди скористаються цим.  
 a) так  
 b) ні
42. Я не скоро помічаю погане в людях.  
 a) так  
 b) ні
43. Коли я читаю або чую про трагедію, це не надто зачіпає мене.  
 a) так  
 b) ні
44. Коли є привід розсердитися, я вважаю за краще все обміркувати.  
 a) так  
 b) ні
45. Я відчуваю сильну потребу у компліментах.  
 a) так  
 b) ні
46. Сексуальна нестримність огидна.  
 a) так  
 b) ні
47. Коли в натовпі хтось заважає моєму руху, у мене іноді виникає бажання штовхнути його плечем.  
 a) так  
 b) ні
48. Як тільки щось не по-моєму, я ображаюсь і стаю похмурим.  
 a) так  
 b) ні
49. Коли я бачу закривавлену людину на екрані, це майже не хвилює мене.  
 a) так  
 b) ні
50. У складних життєвих ситуаціях я не можу обійтися без підтримки та допомоги людей.  
 a) так  
 b) ні
51. Більшість оточуючих вважають мене дуже цікавою людиною.  
 a) так  
 b) ні
52. Я ношу одяг, який приховує недоліки моєї фігури.  
 a) так  
 b) ні
53. Для мене дуже важливо завжди дотримуватись загальноприйнятих правил поведінки.  
 a) так  
 b) ні
54. Я схильний часто суперечити людям.  
 a) так  
 b) ні
55. Майже у всіх сім'ях подружжя одне одному зраджує.  
 a) так  
 b) ні
56. Мабуть, я надто відсторонено дивлюсь на речі.  
 a) так  
 b) ні
57. У розмовах із представниками протилежної статі я намагаюся уникати делікатних тем.  
 a) так  
 b) ні

- a) так  
 b) ні
58. Коли мені щось не виходить, мені іноді хочеться плакати.
- a) так  
 b) ні
59. З моєї пам'яті часто випадають деякі дрібниці.
- a) так  
 b) ні
60. Коли хтось штовхає мене, я відчуваю сильне обурення.
- a) так  
 b) ні
61. Я викидаю з голови те, що мені не подобається.
- a) так  
 b) ні
62. У будь-якій невдачі я обов'язково знаходжу позитивні сторони.
- a) так  
 b) ні
63. Я терпіти не можу людей, які завжди намагаються бути в центрі уваги.
- a) так  
 b) ні
64. Я майже нічого не викидаю і дбайливо зберігаю безліч різних речей.
- a) так  
 b) ні
65. У компанії друзів мені найбільше подобаються розмови про минулі події, розваги та задоволення.
- a) так  
 b) ні
66. Мене не надто дратує дитячий плач.
- a) так  
 b) ні
67. Мені траплялося так роздратуватися, що я готовий був перебити всі вщент.
- a) так  
 b) ні
68. Я завжди оптимістичний.
- a) так  
 b) ні
69. Я почуваюся незатишно, коли на мене не звертають уваги.
- a) так  
 b) ні
70. Які б пристрасті не розігравалися на екрані, я завжди усвідомлюю, що це тільки на екрані.
- a) так  
 b) ні
71. Я часто відчуваю почуття ревності.
- a) так  
 b) ні
72. Я б ніколи спеціально не пішов на відверто еротичний фільм.
- a) так  
 b) ні
73. Неприємно те, що людям, як правило, не можна довіряти.
- a) так  
 b) ні
74. Я готовий майже на все, щоб справити гарне враження.
- a) так  
 b) ні
75. Я ніколи не бував панічно наляканий.
- a) так  
 b) ні
76. Я не прогавлю нагоди подивитися хороший трилер чи бойовик.
- a) так  
 b) ні
77. Я думаю, що ситуація в світі краща, ніж вважає більшість людей.
- a) так  
 b) ні
78. Навіть невелике розчарування може привести мене до смутку.
- a) так  
 b) ні
79. Мені не подобається, коли люди відверто фліртують.

- a) так  
 b) ні
80. Я ніколи не дозволяю собі втрачати самовладання.  
 a) так  
 b) ні
81. Я завжди готуюся до невдачі, щоб не бути захопленим зненацька.  
 a) так  
 b) ні
82. Здається, деякі з моїх знайомих задрять моєму вмінню жити.  
 a) так  
 b) ні
83. Мені траплялося зі зла так сильно вдарити або штовхнути по чомусь, що я ненавмисно завдав собі болю.  
 a) так  
 b) ні
84. Я знаю, що за очі дехто відгукується про мене погано.  
 a) так  
 b) ні
85. Я навряд чи можу згадати свої перші шкільні роки.  
 a) так  
 b) ні
86. Коли я засмучений, я іноді веду себе по-дитячому.  
 a) так  
 b) ні
87. Мені набагато простіше говорити про свої думки, ніж про свої почуття.  
 a) так  
 b) ні
88. Коли я буваю у від'їзді і у мене трапляються неприємності, я одразу починаю сильно тужити по дому.  
 a) так  
 b) ні
89. Коли я чую про жорстокість, це не надто глибоко чіпає мене.  
 a) так  
 b) ні
90. Я легко переношу критику та зауваження.  
 a) так  
 b) ні
91. Я не приховую свого роздратування з приводу звичок деяких членів моєї родини.  
 a) так  
 b) ні
92. Я знаю, що є люди, налаштовані проти мене.  
 a) так  
 b) ні
93. Я не можу переживати свої невдачі поодинці.  
 a) так  
 b) ні
94. На щастя, у мене менше проблем, ніж у більшості людей.  
 a) так  
 b) ні
95. Якщо щось хвилює мене, я іноді відчуваю втому та бажання виспатися.  
 a) так  
 b) ні
96. Огидно те, що майже всі люди, які досягли успіху, досягли його за допомогою брехні.  
 a) так  
 b) ні
97. Нерідко я відчуваю бажання відчутти у своїх руках пістолет чи автомат.  
 a) так  
 b) ні

## Методика «Оцінка власного потенціалу вигорання» (G. Gibson)

### Текст опитувальника

**Інструкція.** Дайте відповідь на кожне запитання, закреслюючи одне число із шкали, яка подається нижче. Відповівши на всі запитання, підрахуйте бали. Пам'ятайте, що немає правильних або неправильних відповідей.

| 1                     | 2        | 3                        | 4       | 5                         | 6     |
|-----------------------|----------|--------------------------|---------|---------------------------|-------|
| Декілька разів на рік | Щомісяця | Декілька разів на місяць | Щотижня | Декілька разів на тиждень | Щодня |

### Бланк відповідей

| № з/п | Питання  | Варіанти відповідей |   |   |   |   |   |
|-------|--|---------------------|---|---|---|---|---|
|       |  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 1     | Я почав ставитися до людей жорсткіше з того часу, як почав працювати на цій роботі             | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2     | Я турбуюся, що ця робота робить мене більш жорстким  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3     | Я фактично байдужий до того, що відбувається з деякими людьми, які потребують моєї допомоги    | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4     | Я відчуваю, що люди, які потребують моєї допомоги, вважають мене причиною деяких своїх проблем | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5     | Я достатньо ефективно вирішую проблеми людей, які потребують моєї допомоги                     | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6     | Я відчуваю, що своєю працею я позитивно впливаю на<br><br>життя інших людей                    | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7     | Я відчуваю себе наповненим значною енергією  | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8     | Я легше створюю настрій розслаблення у людей, які потребують моєї допомоги                     | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9     | Я відчуваю радість від тісного спілкування з людьми, які потребують моєї допомоги              | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10    | Я здійснив на цій роботі багато гідних справ   | 1                   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

|    |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | Я дуже спокійно вирішую емоційні проблеми на своїй роботі           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | Я відчуваю себе емоційно виснаженим своєю роботою                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | Я відчуваю себе повністю стомленим після робочого дня               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | Вранці я відчуваю себе стомленим                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | Я конче незадоволений своєю роботою                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16 | Я відчуваю, що віддаю дуже багато сил своїй роботі                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17 | Безпосередня робота з людьми потребує від мене дуже великої напруги | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | Я відчуваю, що мої нерви напружені до межі                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Підрахуйте середні бали за наступними позиціями, що характеризують кожен компонент «вигорання».

Деперсоналізація (пп. 1-4)

Особиста задоволеність (пп. 5-11)

Емоційне виснаження (пп. 12-18)

Підрахуйте середні бали кожного з компонентів та визначте рівень «вигорання» за наведеною нижче таблицею.

### Рівні «вигорання»

| Компоненти «вигорання» | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень |
|------------------------|----------------|-----------------|----------------|
| Деперсоналізація       | 1-2,99         | 3-4,99          | 5 і вище       |
| Особиста задоволеність | 5 і вище       | 3-4,99          | 1-2,99         |
| Емоційне виснаження    | 1-2,99         | 3-4,99          | 5 і вище       |