

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему

«Особливості прояву та переживання емоційного вигорання у педагогічних
працівників»
(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав/(ла): студент/(ка) 2 курсу,
групи ЗПс-24мг
спеціальності : 053 Практична психологія
(код і найменування спеціальності)

_____ / Яніна НОСОВА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Сергій КУЧЕРЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Юрій БРИТАН
(підпис) (ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

Завідувач кафедри _____ / Наталія КУЧЕРЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Галина ЮДІНА
(підпис) (ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Маргарита МИХАЛЕНКО
(підпис) (ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут
«Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних
оздоровчих технологій
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Практична психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри

_____ Н.С. КУЧЕРЕНКО
(підпис) (ініціали, прізвище)

« ____ » _____ 2025р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

НОСОВІЙ Яніні Юріївні

(прізвище, ім'я, по батькові студента)

1. Тема роботи «Особливості прояву та переживання емоційного вигорання у педагогічних працівників»

керівник роботи Кучеренко Сергій Михайлович, доц., к.психол.н., _____
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по університету від “06” жовтня 2025 року №4801-5/3665

2. Строк подання студентом роботи “28” листопада 2025 року.

3. Перелік питань, які потрібно розробити:

- Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання в контексті професійної діяльності педагога.
- Визначити структурні компоненти, динаміку та психологічні чинники емоційного вигорання у педагогічних працівників.
- Емпірично дослідити рівень, особливості прояву та переживання емоційного вигорання серед педагогів різних типів навчальних закладів.
- Розробити рекомендації щодо психологічної профілактики та подолання емоційного вигорання у педагогічній діяльності.

4. План роботи

№ з/п	Назви етапів роботи
1.	Робота з літературними джерелами, складання бібліографії з теми, написання теоретичної частини роботи.
2.	Підбір психодіагностичних методик та проведення дослідження.
3.	Математико-статистична обробка даних дослідження. Опис експериментальних даних дослідження.
4.	Оформлення висновків та рекомендацій.
5.	Підготовка та подання дипломної роботи до захисту (здача дипломної роботи керівникові на перевірку; виправлення зроблених зауважень; отримання відгуку та рецензії; підготовка виступу).

5. Дата видачі завдання “7” жовтня 2025 року.

Студент

(підпис)

Я.Ю. Носова
(ініціали, прізвище)

Керівник роботи

(підпис)

С.М. Кучеренко
(ініціали, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить: 73 сторінки, 13 таблиць, 3 рисунки, використані літературні джерела (18 найменувань).

Мета дослідження: науково обґрунтувати та емпірично дослідити особливості прояву й переживання емоційного вигорання у педагогічних працівників, визначити його психологічні детермінанти, структурно-змістові компоненти та взаємозв'язки з індивідуально-особистісними характеристиками педагога.

Об'єкт дослідження: емоційне вигорання у професійній діяльності педагогічних працівників.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву та переживання емоційного вигорання у педагогічних працівників.

Завдання дослідження:

- Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання в контексті професійної діяльності педагога.
- Визначити структурні компоненти, динаміку та психологічні чинники емоційного вигорання у педагогічних працівників.
- Емпірично дослідити рівень, особливості прояву та переживання емоційного вигорання серед педагогів різних типів навчальних закладів.
- Розробити рекомендації щодо психологічної профілактики та подолання емоційного вигорання у педагогічній діяльності.

Практична значущість дослідження: отримані дані можуть бути використані для розробки ефективних програм психологічної підтримки, профілактики вигорання та підвищення професійної стресостійкості педагогічних працівників.

Ключові слова: емоційне вигорання, педагогічні працівники, психологічна стійкість, психологічний тренінг, професійна ефективність.

ABSTRACT

The thesis contains 73 pages, 13 tables, 3 figures, and 18 references.

Research aim: to scientifically substantiate and empirically investigate the features of the manifestation and experience of emotional burnout in educational staff, identify its psychological determinants, structural-content components, and relationships with the individual-personal characteristics of teachers.

Research object: emotional burnout in the professional activity of pedagogical workers.

Research subject: psychological features of the manifestation and experience of emotional burnout in pedagogical workers.

Research tasks:

- To analyze theoretical approaches to studying the phenomenon of emotional burnout in the context of teachers' professional activity.
- To identify the structural components, dynamics, and psychological factors of emotional burnout in pedagogical workers.
- To empirically investigate the level, features of manifestation, and experience of emotional burnout among teachers in different types of educational institutions.
- To develop recommendations for psychological prevention and overcoming of emotional burnout in teaching activity.

Practical significance of the study: the obtained data can be used to develop effective programs for psychological support, burnout prevention, and enhancement of professional stress resistance among pedagogical staff.

Keywords: emotional burnout, pedagogical workers, psychological resilience, psychological training, professional effectiveness.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1	10
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	10
1.1. Поняття, сутність і класифікація емоційного вигорання.....	10
1.2. Структурні компоненти та психологічні чинники емоційного вигорання	20
1.3. Наслідки емоційного вигорання та його вплив на педагогічну діяльність	30
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	39
РОЗДІЛ 2	41
ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	41
2.1. Організаційно-методологічна схема побудови дослідження	41
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження	45
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	58
РОЗДІЛ 3	60
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	60
3.1. Організаційно-психологічні заходи профілактики вигорання в освітніх установах	60
3.2. Психологічний тренінг для розвитку ресурсів педагогів	63
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	69
ВИСНОВКИ.....	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних соціокультурних умовах діяльність педагогічних працівників характеризується підвищеним рівнем професійного, емоційного та когнітивного навантаження. Освітня сфера зазнає значних трансформацій, пов'язаних із реформуванням системи освіти, цифровізацією навчального процесу, зростанням соціальних вимог до якості освітніх послуг та необхідністю постійного саморозвитку. У таких умовах педагог постає не лише як транслятор знань, а як особистість, що забезпечує емоційно-психологічну підтримку учнів і водночас виступає суб'єктом складних міжособистісних взаємодій. Постійна емоційна напруга, недостатність ресурсів відновлення, суперечливість очікувань з боку адміністрації, учнів і батьків формують передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання.

Емоційне вигорання у педагогічних працівників становить значну психологічну й соціальну проблему, адже воно знижує ефективність професійної діяльності, погіршує якість освітнього процесу, спричиняє професійні деформації, впливає на психологічний клімат у колективі та загальне ментальне здоров'я освітян. З огляду на це актуальним є глибоке вивчення особливостей прояву й переживання емоційного вигорання у педагогічних працівників з урахуванням індивідуально-психологічних, соціально-професійних і мотиваційних чинників.

Теоретичне осмислення феномена емоційного вигорання сприятиме удосконаленню наукових уявлень про механізми емоційної регуляції в професійній діяльності педагога, а також розробці ефективних програм психологічної профілактики й підтримки педагогічних кадрів. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання його результатів для оптимізації психоемоційного стану педагогів, підвищення рівня їхньої стресостійкості та професійної мотивації.

Мета дослідження: науково обґрунтувати та емпірично дослідити особливості прояву й переживання емоційного вигорання у педагогічних

працівників, визначити його психологічні детермінанти, структурно-змістові компоненти та взаємозв'язки з індивідуально-особистісними характеристиками педагога.

Об'єкт дослідження: емоційне вигорання у професійній діяльності педагогічних працівників.

Предмет дослідження: психологічні особливості прояву та переживання емоційного вигорання у педагогічних працівників.

Завдання дослідження:

- Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення феномену емоційного вигорання в контексті професійної діяльності педагога.
- Визначити структурні компоненти, динаміку та психологічні чинники емоційного вигорання у педагогічних працівників.
- Емпірично дослідити рівень, особливості прояву та переживання емоційного вигорання серед педагогів різних типів навчальних закладів.
- Розробити рекомендації щодо психологічної профілактики та подолання емоційного вигорання у педагогічній діяльності.

Методи дослідження:

1. Теоретичні методи: у роботі використано аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію науково-психологічних джерел із проблеми емоційного вигорання. Це дало змогу розкрити сутність феномену, визначити його структуру, основні прояви та чинники виникнення у педагогічній діяльності.

2. Емпіричні методи: для вивчення особливостей прояву та переживання емоційного вигорання у педагогічних працівників застосовано такі психодіагностичні методики:

- Опитувальник емоційного вигорання (МБІ) К. Масlach і С. Джексон — використовується для визначення рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень, що дозволяє оцінити загальний ступінь професійного вигорання педагога.

- Копенгагенський опитувальник вигорання (КОВ) — спрямований на дослідження персонального, робочого та міжособистісного вигорання, тобто різних сфер, у яких може проявлятися емоційне виснаження працівника освіти.
- Опитувальник вигорання Олденбурга (ОВО) — дає змогу оцінити рівень виснаження та відстороненості від професійної діяльності, що відображає когнітивно-емоційний аспект вигорання.

3. Статистичні методи: для кількісної обробки отриманих даних застосовано кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона для виявлення взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання, його окремими компонентами та психологічними характеристиками педагогічних працівників.

Характеристика вибіркової групи дослідження: 30 осіб – педагогічних працівників закладів освіти Харківщини.

Теоретична значущість дослідження: результати дослідження сприятимуть поглибленому розумінню психологічних механізмів емоційного вигорання педагогів, його структурних компонентів та взаємозв'язків із індивідуально-особистісними характеристиками.

Практична значущість дослідження: отримані дані можуть бути використані для розробки ефективних програм психологічної підтримки, профілактики вигорання та підвищення професійної стресостійкості педагогічних працівників.

Структура та обсяг роботи: кваліфікаційна робота відповідає вимогам і містить: вступ, теоретичний, емпіричний та практичний розділи, висновки, список використаних літературних джерел. Ілюстративний матеріал складається з 13 таблиць, 3 рисунків.

Загальний обсяг роботи 73 сторінки машинописного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Поняття, сутність і класифікація емоційного вигорання

Проблема емоційного вигорання у педагогічній діяльності привертає значну увагу сучасних психологів та фахівців у сфері освіти, адже вона безпосередньо впливає на ефективність професійної діяльності, психоемоційний стан педагога та якість освітнього процесу. У сучасних умовах інтенсивних змін у системі освіти, зростання професійних вимог, цифровізації навчального процесу та підвищення соціальних очікувань від педагога, фахівець освітньої сфери постає перед викликом не лише забезпечення академічних результатів учнів, а й підтримки їхнього психологічного комфорту. Емоційне вигорання в педагогів проявляється як комплексне психоемоційне явище, що включає виснаження емоційних ресурсів, відчуження від професійної діяльності, зниження мотивації та зменшення професійної ефективності. Воно поєднує як когнітивні, так і поведінкові та емоційні аспекти, що зумовлює необхідність комплексного теоретичного підходу до його вивчення.

Наукове дослідження цього феномену розпочалося наприкінці ХХ століття, коли Масlach і Джексон запропонували визначення та структурну модель емоційного вигорання, яка передбачає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Подальші дослідження розширили розуміння вигорання, включивши аналіз міжособистісних, організаційних та соціально-професійних детермінантів його виникнення.

Розгляд поняття, сутності та класифікації емоційного вигорання дозволяє систематизувати наявні підходи, виокремити ключові характеристики феномену та створити підґрунтя для подальшого аналізу його психологічних компонентів і чинників, що визначають розвиток цього процесу у педагогічних працівників.

Історія вивчення феномену емоційного вигорання має багатовимірний характер і охоплює як ранні психоаналітичні, так і сучасні соціально-психологічні підходи. Перші спроби осмислення професійного виснаження пов'язані з працями Зігмунда Фрейда, який досліджував механізми психічного виснаження та перенапруження особистості в умовах тривалого стресу. Фрейд наголошував, що постійне залучення психічної енергії до виконання соціально значущих завдань може призводити до виснаження внутрішніх ресурсів особистості, що проявляється як зниження емоційної стійкості та здатності до адекватної саморегуляції. Ці ідеї стали основою для подальшого вивчення взаємозв'язку професійної діяльності та психоемоційного стану людини. Наступним етапом розвитку теорії професійного вигорання стало дослідження Фрейденберга, який уперше запропонував концептуалізацію синдрому емоційного виснаження серед працівників допоміжних професій. Він відзначав, що особи, що працюють у сферах, пов'язаних із високою емоційною напругою, постійно піддаються ризику емоційного виснаження, яке проявляється через зниження мотивації, емоційне відчуження від клієнтів та зменшення задоволення від професійної діяльності. Фрейденберг акцентував на соціальному контексті вигорання, зазначаючи, що воно формується не лише під впливом індивідуальних особливостей, а й як реакція на структурні та організаційні умови роботи [18].

Сучасне наукове осмислення емоційного вигорання значною мірою пов'язане з працями Кріста Маслач та Сьюзен Джексон, які у 1970–1980-х роках запропонували комплексну модель цього феномену. Маслач і Джексон визначили емоційне вигорання як синдром фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, що виникає у відповідь на хронічний стрес на роботі і проявляється через три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистісної ефективності. Емоційне виснаження розглядається як втрата здатності до емоційного реагування, деперсоналізація – як формування відчуженості та цинічного ставлення до об'єктів професійної діяльності, а зниження професійної ефективності відображає втрату відчуття

досягнень і компетентності. Ця модель стала базовою для численних досліджень у педагогічній сфері та соціальних професіях, оскільки дозволяє не лише діагностувати рівень вигорання, а й оцінити його структурні компоненти. Варто зазначити, що розвиток концепції емоційного вигорання супроводжувався створенням спеціалізованих методик для його виявлення. У 1990-х роках з'явилися адаптовані опитувальники, що дозволяли оцінювати інтенсивність емоційного вигорання та його прояви у різних професійних групах, зокрема педагогічних. Це дало змогу не лише стандартизувати підхід до вивчення феномену, а й сформувати емпіричну базу для аналізу зв'язків між особистісними характеристиками, робочими умовами та рівнем професійного виснаження.

Одночасно з розвитком класичної моделі Масlach і Джексон, у науковій літературі виникли альтернативні підходи до вивчення емоційного вигорання. Зокрема, концепція Олденбурга акцентує увагу на когнітивно-емоційному аспекті виснаження, відстороненості від професійної діяльності та формуванні негативних установок до роботи. Копенгагенський підхід, у свою чергу, розширює межі аналізу, включаючи міжособистісне, персональне та робоче вигорання, що дозволяє оцінювати феномен у різних сферах життя працівника, а не лише у професійному контексті. Історія вивчення емоційного вигорання демонструє поступовий розвиток від окремих психоаналітичних уявлень про психічне виснаження до комплексних моделей, що враховують як індивідуальні психологічні, так і соціально-професійні детермінанти цього феномену. Вона створює наукове підґрунтя для подальшого аналізу структурних компонентів емоційного вигорання та його проявів у педагогічній діяльності, що є актуальним для сучасних умов освітньої практики та забезпечує методологічну основу для емпіричного дослідження [14].

Емоційне вигорання у педагогічній діяльності розглядається як комплексне психоемоційне явище, що характеризується виснаженням внутрішніх ресурсів особистості, формуванням відчуття втрати контролю над професійною діяльністю, зниженням мотивації та професійної ефективності. У

психологічній літературі емоційне вигорання часто визначається як синдром хронічного стресу, що виникає внаслідок тривалого емоційного навантаження та перевищення ресурсів адаптації. Таке визначення акцентує увагу на внутрішньому емоційному стані особистості та його взаємозв'язку з професійними обов'язками, підкреслюючи, що вигорання є не просто втомою, а системним процесом, що охоплює емоційний, когнітивний і поведінковий рівні.

У педагогіці емоційне вигорання розглядається як явище, що виникає на межі між професійною відповідальністю та особистісними можливостями педагога. Воно проявляється у трьох основних формах: емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної ефективності. Емоційне виснаження характеризується втратою енергії для виконання щоденних професійних завдань, зниженням здатності до емоційної саморегуляції та переживанням хронічної втоми. Деперсоналізація проявляється через відчуженість, цинізм або байдужість у стосунках із учнями та колегами, а зниження професійної ефективності відображає відчуття недостатності власних досягнень і неспроможності впливати на результат освітнього процесу [2].

У психологічній літературі емоційне вигорання часто розглядають як багатовимірне явище, що включає когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Когнітивний аспект вигорання проявляється у зниженні концентрації, труднощах із прийняттям рішень, сприйняттям професійних завдань як складних і безперспективних. Емоційний компонент відображає виснаження внутрішніх ресурсів, формування негативних емоційних станів, тривожності та апатії. Поведінковий рівень вигорання проявляється у відстороненості від професійних обов'язків, зниженні ініціативності, уникненні контакту з учнями чи колегами [6].

Крім того, у педагогіці наголошується на важливості розмежування емоційного вигорання та професійного стресу або хронічної втоми. На відміну від тимчасового стресу, що є адаптивною реакцією на перевантаження, та фізіологічної втоми, вигорання є більш тривалим і системним процесом, що формує стійкі зміни у психоемоційному стані та поведінці педагога. Хронічне

відчуття виснаження, зниження мотивації до роботи та відчуженість від колективу і професійної діяльності дозволяють відрізнити вигорання від тимчасових стресових реакцій. Сучасні визначення емоційного вигорання підкреслюють його багатофакторність, зазначаючи, що феномен формується під впливом взаємодії особистісних, професійних та соціально-організаційних чинників. До особистісних чинників відносять рівень емоційної стабільності, самооцінку, професійну мотивацію, цінності та когнітивні установки педагога. Професійні чинники включають інтенсивність робочого навантаження, характер взаємодії з учнями та колегами, складність педагогічних завдань та наявність ресурсів для їх виконання. Соціально-організаційні детермінанти охоплюють підтримку з боку адміністрації, психологічний клімат у колективі, ступінь автономії та участі у прийнятті рішень. Важливо зазначити, що емоційне вигорання у педагогічній діяльності має не лише негативні наслідки, а й виступає своєрідним індикатором невідповідності між професійними вимогами та індивідуальними ресурсами педагога. З цієї точки зору, вигорання розглядається як сигнал для корекції робочого навантаження, підвищення психологічної підтримки та розвитку особистісних ресурсів, що сприяє профілактиці його поглиблення. Сучасні наукові визначення емоційного вигорання підкреслюють його комплексний характер, включаючи когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, що формуються під впливом індивідуально-психологічних та соціально-професійних чинників. У педагогічній практиці розуміння цього явища є ключовим для своєчасної діагностики, профілактики та корекції психоемоційного стану педагогів, а також для підвищення ефективності освітнього процесу та підтримки психологічного здоров'я педагогічного колективу [7].

Професійне вигорання, стрес і хронічна втома часто розглядаються як взаємопов'язані явища, проте між ними існують суттєві психологічні та функціональні відмінності. Стрес у педагогічній діяльності є природною адаптивною реакцією організму на інтенсивні вимоги професії, зміни в освітньому процесі або конфліктні ситуації. Він проявляється фізіологічними,

когнітивними та емоційними реакціями, такими як підвищена тривожність, напруженість, погіршення концентрації та сприйняття професійних завдань. Стрес може бути як короточасним, так і хронічним, і у помірних формах він стимулює активність, сприяє підвищенню ефективності та розвитку професійних навичок. Хронічна втома відрізняється від стресу тим, що виникає внаслідок тривалого фізичного та психічного перевантаження і проявляється зниженням енергії, мотивації та працездатності. У педагогів хронічна втома часто поєднується з порушеннями сну, зниженням концентрації та підвищеною дратівливістю, але за умови відновлення ресурсів вона є оборотною та неформує стійких змін у психоемоційному стані. Професійне вигорання, на відміну від стресу та втоми, є системним і тривалим процесом, що охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти особистості. Воно проявляється через стійке емоційне виснаження, відчуженість від професійної діяльності, зниження мотивації, відчуття власної неефективності та професійної недооцінки. Вигорання формує стійкі зміни у ставленні до професійних завдань, взаємодії з учнями та колегами, а також у сприйнятті власних можливостей у професійній сфері. На відміну від стресу, воно не стимулює активність і не має адаптивного характеру, а виявляє негативний вплив на психоемоційний стан та професійну ефективність [10].

Ключовою відмінністю вигорання від хронічної втоми є його соціально-психологічний компонент. Вигорання формує зміни у взаєминах педагога з оточенням, зокрема у стосунках із учнями, колегами та адміністрацією, тоді як хронічна втома має переважно фізіологічний характер і не обов'язково впливає на соціальну взаємодію. Тривале ігнорування ознак професійного вигорання призводить до стійких психологічних порушень, зниження ефективності діяльності та зменшення задоволення від професійного самовираження. Хоча стрес, хронічна втома та емоційне вигорання є взаємопов'язаними явищами, вони мають різний характер, механізми формування та наслідки. Розуміння цих відмінностей дозволяє педагогам та фахівцям з психологічної підтримки вчасно виявляти ризики професійного виснаження, адекватно реагувати на

перевантаження та застосовувати профілактичні стратегії для збереження психоемоційного балансу та професійної ефективності.

Емоційне вигорання у педагогічній діяльності є багатовимірним феноменом, що виявляється у взаємодії когнітивних, емоційних та поведінкових процесів. Для системного вивчення цього явища розроблено низку класифікацій та теоретичних підходів, які дозволяють не лише розпізнати вигорання на ранніх стадіях, а й визначити його структурні компоненти та сфери прояву. Однією з найбільш поширених класифікацій є виділення трьох основних компонентів емоційного вигорання:

- Емоційне виснаження – характеризується втратою психоемоційних ресурсів, хронічною втомою, зниженням енергії та здатності до емоційного реагування. Воно проявляється у постійній перевтомі, відчутті виснаження після робочого дня та труднощах із підтриманням емоційного контакту з учнями та колегами.
- Деперсоналізація – відображає тенденцію до формування цинічного або байдужого ставлення до об'єктів професійної діяльності, що проявляється у зменшенні емпатії, відчуженості та соціальному дистанціюванні.
- Редукція професійних досягнень – характеризується зниженням відчуття компетентності, мотивації до досягнення результатів та впевненості у власних професійних можливостях.

Крім структурного підходу, існують класифікації, що виділяють сфери прояву вигорання:

- Персональне вигорання – пов'язане з внутрішніми психологічними ресурсами педагога, рівнем самооцінки, мотивацією та здатністю до саморегуляції.
- Міжособистісне вигорання – відображає труднощі у взаємодії з учнями, колегами та адміністрацією, проявляється у конфліктах, зниженні емпатії та погіршенні комунікативних навичок.
- Організаційне вигорання – формується під впливом зовнішніх факторів: високого робочого навантаження, недостатньої підтримки з боку

керівництва, відсутності автономії у прийнятті рішень та складності виконання професійних завдань у межах організаційних структур [6].

Додатково виділяють підходи, що акцентують увагу на динаміці вигорання. Згідно з цими концепціями, процес формування вигорання включає стадії поступового зниження професійної мотивації, розвитку відчуженості та формування стійких емоційних порушень. Такий підхід дозволяє розглядати вигорання не як одноразове явище, а як тривалий процес, що потребує системної діагностики та профілактики.

Особливу увагу у педагогічній практиці приділяють когнітивно-емоційним підходам, які розглядають вигорання як наслідок дисбалансу між професійними вимогами та особистісними ресурсами. У цьому контексті вигорання виникає тоді, коли педагог постійно перевищує свої внутрішні можливості для виконання роботи, а зовнішня підтримка та ресурси для відновлення є недостатніми. Когнітивний компонент вигорання проявляється у зміні сприйняття професійних завдань, перекручуванні оцінки власної ефективності та формуванні негативних установок щодо професії. На сучасному етапі розвитку науки про емоційне вигорання виділяють комплексні моделі, що інтегрують різні підходи. Так, модель Копенгагенського опитувальника вигорання дозволяє оцінювати персональне, міжособистісне та робоче вигорання у взаємодії, що дає змогу зрозуміти загальний рівень психоемоційного виснаження працівника. Інші моделі акцентують на міжкомпонентних взаємозв'язках: вплив емоційного виснаження на деперсоналізацію та зниження професійної ефективності, а також взаємозалежність між особистісними ресурсами та соціально-організаційними чинниками [3].

Сучасні підходи до вивчення емоційного вигорання орієнтовані на інтеграцію різних аспектів професійного виснаження, що дозволяє більш глибоко аналізувати його причини, механізми формування та наслідки для педагогів. Одним із центральних напрямів є концептуальна модель, яка визначає вигорання як багатовимірний процес, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної ефективності. Ця модель стала

основою для численних методик оцінки рівня вигорання та наукових досліджень у сфері освіти.

Інший підхід розглядає емоційне вигорання через призму соціально-психологічних взаємодій педагога. Згідно з цією концепцією, процес вигорання формується під впливом взаємодії між особистісними ресурсами педагога та вимогами зовнішнього середовища. Недостатня підтримка з боку колег, адміністрації та батьків, відсутність зворотного зв'язку та оцінки результатів праці створюють передумови для емоційного виснаження. У педагогічній практиці це проявляється у втраті інтересу до професійної діяльності, виникненні негативних установок щодо учнів і колег, формуванні відчуженості та апатії.

Сучасні моделі також акцентують увагу на динаміці вигорання як тривалого процесу, що включає кілька стадій розвитку:

- Початкова стадія – характеризується періодичною втомою, зниженням емоційного тону та появою легких когнітивних труднощів. На цій стадії педагог ще здатен відновлювати свої ресурси самостійно.
- Стадія хронічного виснаження – проявляється у стійкому зниженні енергії, відчутті перевтоми, труднощах із концентрацією та виконанням професійних завдань.
- Стадія деперсоналізації – виникає емоційна відстороненість від учнів, колег та професійної діяльності, що супроводжується цинізмом, байдужістю та зниженням емпатії.
- Стадія редукції професійних досягнень – формується стійке відчуття власної неефективності, зниження професійної мотивації та інтересу до саморозвитку [7].

Ці стадії дозволяють відстежувати розвиток вигорання і своєчасно застосовувати профілактичні та корекційні заходи.

Крім того, сучасні концепції виділяють інтегративні моделі, які поєднують когнітивний, емоційний та соціально-професійний підходи. Такі моделі підкреслюють взаємозв'язок між внутрішніми ресурсами педагога, його

сприйняттям професійних завдань та соціальною підтримкою у колективі. Вони дозволяють враховувати індивідуальні особливості педагогів, особливості освітньої установи та міжособистісні взаємодії, що є ключовим для розробки програм профілактики та психологічної підтримки. Серед сучасних підходів окрему увагу приділяють когнітивно-ресурсній моделі, яка розглядає вигорання як наслідок дисбалансу між професійними вимогами та психологічними ресурсами особистості. Відповідно до цієї моделі, ризик вигорання зростає, якщо педагог постійно перевищує свої внутрішні можливості, а наявні ресурси для відновлення недостатні. Когнітивно-ресурсна модель підкреслює, що ефективна профілактика вигорання має включати розвиток стратегій саморегуляції, підвищення професійної компетентності та формування психологічної стійкості. Сучасні дослідження також акцентують увагу на міжкомпонентних взаємозв'язках вигорання. Наприклад, емоційне виснаження стимулює деперсоналізацію, що, у свою чергу, негативно впливає на професійну ефективність. Аналіз цих взаємозв'язків дозволяє розробляти комплексні програми психологічної підтримки, які враховують як індивідуальні, так і колективні ресурси.

Таким чином, сучасні концепції та теоретичні моделі емоційного вигорання підкреслюють його багатовимірний і динамічний характер, включають емоційні, когнітивні та соціально-професійні аспекти та забезпечують основу для практичної діагностики, профілактики та корекції цього явища у педагогічній діяльності. Інтегративний підхід до вивчення вигорання дозволяє враховувати індивідуальні особливості педагогів, специфіку освітніх установ і міжособистісні взаємодії, що забезпечує ефективність профілактичних та корекційних програм.

1.2. Структурні компоненти та психологічні чинники емоційного вигорання

Емоційне вигорання у педагогічній діяльності є комплексним психоемоційним явищем, яке проявляється на різних рівнях особистості та професійної діяльності. Для повноцінного розуміння цього феномену важливо виділити його структурні компоненти та з'ясувати основні психологічні чинники, що сприяють розвитку виснаження та зниженню професійної ефективності. Аналіз структурних елементів вигорання дозволяє визначити, які аспекти емоційної та когнітивної діяльності педагога найбільш уразливі, а також сприяє формуванню цілеспрямованих заходів профілактики та корекції.

У сучасній психологічній науці вигорання розглядається як багаторівневий процес, який включає емоційні, когнітивні та поведінкові складові. Кожен із цих компонентів взаємопов'язаний і впливає на загальний психоемоційний стан педагога. Водночас розвиток вигорання тісно пов'язаний із особистісними характеристиками, соціально-професійними умовами та мотиваційними чинниками діяльності. Вивчення цих взаємозв'язків дозволяє визначати фактори ризику та ресурси, що сприяють збереженню психологічного благополуччя педагога. Психологічні чинники виникнення вигорання у педагогів можна розглядати з кількох позицій: індивідуально-особистісної, соціально-професійної та мотиваційно-ціннісної. Індивідуальні характеристики включають особливості емоційної регуляції, рівень стресостійкості, когнітивні схеми сприйняття професійних завдань і здатність до саморефлексії. Соціально-професійні чинники визначаються умовами роботи, взаємодією з колегами, учнями та адміністрацією, обсягом та інтенсивністю навантаження, а також наявністю підтримки та ресурсів для відновлення. Мотиваційно-ціннісні чинники включають професійні цілі, внутрішню мотивацію, відчуття значущості діяльності та відповідності професійним ідеалам [1].

Емоційне вигорання у педагогічній діяльності є багатовимірним явищем, що проявляється на різних рівнях психічної діяльності та включає когнітивні,

емоційній й поведінковій складові. Кожен із цих компонентів взаємопов'язаний і впливає на загальний психоемоційний стан педагога, визначаючи його здатність до професійної діяльності та ефективної взаємодії з учнями, колегами та адміністрацією. Системне розуміння структури вигорання дозволяє не лише діагностувати проблему на ранніх стадіях, а й розробляти цільові програми профілактики та корекції.

Когнітивний компонент емоційного вигорання проявляється у змінах мислення, сприйняття та оцінки професійних завдань. Педагог, який перебуває у стані вигорання, часто демонструє зниження концентрації уваги, труднощі у прийнятті рішень та плануванні роботи. Спостерігається викривлене сприйняття власної ефективності: педагог відчуває себе недостатньо компетентним, недооцінює свої досягнення та переоцінює труднощі, що виникають у процесі навчання. Когнітивні порушення супроводжуються появою негативних установок щодо учнів, колег та професії в цілому. У результаті формується когнітивний дисбаланс, який підсилює емоційне виснаження і сприяє розвитку деперсоналізації. Когнітивний компонент включає також сприйняття соціальної взаємодії. Наприклад, педагог може інтерпретувати поведінку учнів або колег як деструктивну, навіть у випадках, коли об'єктивних підстав для конфлікту немає. Цей когнітивний дисонанс сприяє формуванню емоційного напруження та відчуженості, поглиблюючи негативні переживання, які характерні для вигорання. Крім того, зміни у когнітивній сфері проявляються у зниженні гнучкості мислення, що обмежує можливості адаптації до змін освітнього середовища та вимог професії.

Емоційний компонент є центральним у структурі вигорання, оскільки він визначає загальний психоемоційний стан педагога та його здатність до регуляції почуттів. Емоційне виснаження проявляється у втраті енергії, хронічній втомі, тривожності, роздратованості та апатії. Педагог може відчувати емоційну відстороненість від учнів, колег і професійної діяльності, що проявляється у зменшенні емпатії, байдужості до проблем оточуючих та цинізмі. Емоційна складова взаємопов'язана з когнітивним компонентом: негативне сприйняття

ситуацій підсилює емоційне напруження, а виснаження емоційних ресурсів ускладнює об'єктивну оцінку професійних завдань. У педагогів, що перебувають у стані емоційного вигорання, часто спостерігаються коливання настрою, відчуття безпорадності та зниження задоволення від професійної діяльності. Емоційний компонент тісно пов'язаний із формуванням деперсоналізації, оскільки втрата здатності адекватно реагувати на емоційні потреби учнів і колег стимулює соціальну відстороненість та прагнення до дистанціювання.

Поведінковий компонент вигорання проявляється у зміні поведінкових стратегій педагога, зниженні активності та професійної мотивації. Характерними проявами є затримки у виконанні завдань, уникнення відповідальності, зменшення кількості ініціативних дій та пасивність у взаємодії з учнями. У педагогів можуть виникати адаптаційні поведінкові стратегії, що мають захисний характер, наприклад, формальне виконання обов'язків без емоційної залученості або надмірне прагнення до контролю та регламентованості процесів. Поведінковий компонент відображає взаємодію когнітивних і емоційних аспектів вигорання. З одного боку, негативне сприйняття професійних завдань та емоційне виснаження стимулюють уникнення активної діяльності; з іншого боку, пасивність і зменшення професійної залученості поглиблюють когнітивні викривлення та емоційне виснаження. Така взаємопов'язаність компонентів створює порочне коло, яке поступово формує стійкий стан професійного вигорання [12].

Отже, когнітивний компонент визначає спосіб сприйняття професійних ситуацій, емоційний – загальний психоемоційний стан педагога, а поведінковий – прояви активності та мотивації у професійній діяльності.

Особистісні характеристики педагога відіграють ключову роль у формуванні стійкості до професійних навантажень та ризику виникнення емоційного вигорання. Відомо, що не всі педагоги піддаються однаковому рівню стресу; наявність певних особистісних особливостей здатна як зменшувати, так і посилювати вразливість до психоемоційного виснаження. Основними особистісними чинниками, що впливають на розвиток вигорання, є:

- темперамент;
- тип особистості;
- емоційна стабільність.

Темперамент визначає природну схильність людини до певного рівня активності, емоційності та реактивності. У педагогічній діяльності, яка пов'язана з високим рівнем міжособистісних контактів та емоційними витратами, темперамент істотно впливає на здатність до адаптації. Наприклад, особи з високим рівнем нервової збудливості більш схильні до швидкого емоційного виснаження, труднощів у контролі стресових реакцій та негативного сприйняття професійних труднощів. Навпаки, педагоги з флегматичним або меланхолійним темпераментом можуть демонструвати підвищену емоційну чутливість, але їхня спокійна поведінка та здатність до планування діяльності дозволяють ефективніше регулювати стресові ситуації. Темперамент також визначає рівень емоційної реактивності та стійкості до навантажень. Холеричний тип педагога може швидше включатися у професійні конфлікти та відчувати психоемоційне напруження, тоді як сангвінічний тип здатен швидше відновлювати ресурси та підтримувати позитивне ставлення до професійної діяльності навіть у стресових умовах. Таким чином, темперамент є базовим чинником, що модулює вплив зовнішніх професійних вимог на внутрішній психоемоційний стан педагога.

Тип особистості впливає на формування когнітивних та емоційних стратегій поведінки у професійній діяльності. Психологічні дослідження показують, що педагоги з інтровертованими рисами часто схильні до внутрішньої рефлексії та самокритики, що може підсилювати когнітивні викривлення та емоційне виснаження. Екстравертовані педагоги, навпаки, більш активно взаємодіють з учнями та колегами, що дозволяє їм підтримувати соціальні ресурси, але одночасно підвищує ризик емоційного перевантаження через активну залученість у конфліктні та стресові ситуації. Особливості характеру та структури особистості визначають схильність до саморегуляції та ефективного управління емоціями. Педагоги з високим рівнем відповідальності, організованості та самоконтролю частіше здатні підтримувати професійну

ефективність навіть за умов інтенсивного емоційного навантаження. У той же час педагоги з низьким рівнем самоконтролю або підвищеною тривожністю швидше вступають у стан когнітивного та емоційного дисбалансу, що сприяє формуванню вигорання.

Емоційна стабільність є ще одним критичним фактором, що визначає стійкість педагога до професійних стресів. Високий рівень емоційної стабільності забезпечує здатність зберігати позитивне ставлення до професійної діяльності, ефективно справлятися з конфліктами та відновлювати ресурси після емоційних навантажень. Низька емоційна стабільність, навпаки, характеризується підвищеною чутливістю до стресу, частими емоційними спалахами, швидким формуванням відчуття втоми та зниженням мотивації. Комплексний вплив особистісних чинників визначає індивідуальну схильність педагога до вигорання. Наприклад, поєднання високої тривожності, імпульсивності та низької емоційної стабільності створює підвищений ризик формування емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності. Натомість педагоги з оптимальним поєднанням темпераменту, типу особистості та емоційної стійкості здатні мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати професійну мотивацію та ефективно взаємодіяти з учнями та колегами. Отже, особистісні психологічні характеристики педагога — темперамент, тип особистості та емоційна стабільність — виступають ключовими детермінантами розвитку емоційного вигорання. Врахування цих факторів є необхідною умовою для системної діагностики, прогнозування ризику вигорання та розробки цілеспрямованих програм психологічної підтримки педагогів, спрямованих на підвищення психоемоційної стійкості та ефективності професійної діяльності [4, 9].

Мотиваційні та когнітивні чинники відіграють важливу роль у формуванні емоційного вигорання, оскільки вони визначають внутрішню установку педагога щодо професійної діяльності, рівень залученості та сприйняття трудових навантажень. Мотиваційна сфера включає прагнення досягти професійних цілей, внутрішню зацікавленість у педагогічній діяльності та відчуття значущості

власної праці, тоді як когнітивна складова визначає оцінку власної компетентності, стратегій взаємодії з учнями та вирішення професійних завдань.

Професійна мотивація є ключовим чинником, що впливає на ризик розвитку вигорання. Висока внутрішня мотивація, орієнтована на саморозвиток, професійне вдосконалення та задоволення від педагогічної діяльності, дозволяє педагогам ефективно мобілізувати ресурси у складних ситуаціях та підтримувати позитивне ставлення до роботи. Низька мотивація, зокрема зовнішня, що ґрунтується на оцінці результатів діяльності адміністрацією чи соціальним статусом, часто супроводжується відчуттям формальності та зниженням залученості, що створює передумови для розвитку емоційного виснаження.

Важливим аспектом є ціннісне ставлення педагога до професії. Якщо діяльність співпадає з особистими цінностями та ідеалами, педагог здатен витримувати підвищені навантаження та відновлюватися після стресових ситуацій. Невідповідність між професійними цінностями та реальними умовами праці сприяє формуванню когнітивного дисонансу, підсилює негативне ставлення до колег, учнів та власної діяльності, що, у свою чергу, стимулює емоційне виснаження та деперсоналізацію. Самооцінка ефективності діяльності є ще одним критичним когнітивним чинником. Педагоги, які адекватно оцінюють свої досягнення, здатні планувати діяльність, передбачати труднощі та використовувати адаптивні стратегії. Низька самооцінка професійної ефективності супроводжується зростанням тривожності, відчуттям безпорадності та фрустрації, що є сприятливим ґрунтом для формування вигорання. Когнітивні спотворення, наприклад, надмірне фокусування на негативних аспектах роботи або постійна самокритика, підсилюють емоційне виснаження та знижують здатність до конструктивної взаємодії з учнями [4].

Мотиваційні та когнітивні детермінанти взаємопов'язані з особистісними характеристиками педагога. Наприклад, педагоги з високою емоційною стабільністю здатні підтримувати внутрішню мотивацію та об'єктивно оцінювати власні досягнення навіть за умов високого професійного

навантаження. Навпаки, педагоги з підвищеною тривожністю та низькою самоконтролем схильні до катастрофізації професійних ситуацій та швидкого емоційного виснаження. Комплексний вплив мотиваційних та когнітивних чинників проявляється у різних проявах емоційного вигорання. Наприклад, високий рівень внутрішньої мотивації може компенсувати негативні ефекти емоційного виснаження, але при недостатній підтримці з боку колективу або за надмірного навантаження виникає ризик деперсоналізації та зниження професійної ефективності. У свою чергу, низька мотивація та викривлена когнітивна оцінка діяльності сприяють швидшому розвитку всіх трьох компонентів вигорання: емоційного, когнітивного та поведінкового [10].

Таким чином, мотиваційні та когнітивні детермінанти визначають внутрішнє ставлення педагога до професії, його здатність до саморегуляції та оцінки власної ефективності. Вони є ключовими факторами, що модулюють розвиток емоційного вигорання та визначають індивідуальну стійкість до професійного стресу. Розуміння цих аспектів дозволяє розробляти програми психологічної підтримки та професійного розвитку, спрямовані на зміцнення внутрішньої мотивації, підвищення самооцінки та формування адаптивних когнітивних стратегій у педагогів.

Соціально-професійне середовище педагогічної діяльності є одним із ключових чинників, що визначають розвиток емоційного вигорання. Педагог працює у постійному контакті з учнями, колегами, адміністрацією та батьками, що створює складні міжособистісні взаємодії та високі психоемоційні навантаження. Взаємодія з різними соціальними суб'єктами може бути як ресурсом підтримки, так і джерелом стресу. Наявність конфліктів, суперечливих очікувань і високих вимог значно підвищує ризик формування емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної мотивації. Одним із основних соціально-професійних чинників є міжособистісні взаємодії. Педагог постійно взаємодіє з учнями, які мають різний рівень підготовки, мотивації та поведінкові особливості. Відсутність взаєморозуміння та емоційної підтримки з боку учнів може призводити до фрустрації, формування негативних емоцій і

цинізму, характерних для деперсоналізації. Аналогічно, взаємодія з колегами та адміністрацією може мати як підтримуючий, так і деструктивний ефект. Конфлікти, конкуренція за ресурси, невідповідність очікувань або відсутність визнання професійних досягнень формують додаткове психоемоційне навантаження та підвищують ризик вигорання [12].

Роль адміністрації та організаційна підтримка є важливим детермінантом. Недостатня комунікація, невизначені вимоги, надмірний контроль або відсутність адекватного зворотного зв'язку сприяють розвитку стресових станів і підсилюють відчуття безпорадності. Педагог, який не відчуває підтримки з боку керівництва, схильний до емоційного відчуження та деперсоналізації, що негативно позначається на якості освітнього процесу. Наявність структурованої підтримки, адекватних ресурсів для відновлення та можливостей професійного розвитку, навпаки, зменшує ризик вигорання і сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності.

Очікування учнів і батьків також виступають потужним соціально-професійним чинником. Високі вимоги до педагогів, непослідовність вимог та конфліктні ситуації, пов'язані з невідповідністю очікувань, створюють додатковий емоційний тиск. Педагог, який відчуває постійне напруження через необхідність відповідати різним інтересам та вимогам, може швидко зазнавати емоційного виснаження, відчувати внутрішній конфлікт та втрату професійного задоволення.

Соціально-професійні фактори впливають не лише на емоційний стан педагога, а й на когнітивні та поведінкові прояви вигорання. Наприклад, конфлікти з учнями або колегами можуть посилювати когнітивні викривлення, знижувати самооцінку професійної компетентності, а також формувати поведінкові стратегії уникання або формальної активності. Взаємозв'язок між соціально-професійними чинниками та особистісними характеристиками визначає індивідуальну вразливість педагога до професійного стресу та емоційного виснаження [3].

Комплексний аналіз соціально-професійних чинників дозволяє виділити ключові напрями профілактики вигорання. До них належать: розвиток професійної компетентності та комунікативних навичок, формування навичок конструктивного вирішення конфліктів, підтримка міжособистісних відносин у колективі, а також забезпечення системи організаційної підтримки та адекватного навантаження. Усвідомлення впливу соціально-професійних чинників дозволяє педагогам краще контролювати емоційний стан, підвищувати стресостійкість і підтримувати високий рівень професійної мотивації. Таким чином, соціально-професійні фактори — міжособистісні взаємодії, конфлікти, роль адміністрації, очікування учнів і батьків — є потужними детермінантами розвитку емоційного вигорання.

Організаційне та екологічне середовище є одним із ключових факторів, що визначають інтенсивність психоемоційного навантаження та ризик формування емоційного вигорання у педагогів. Професійна діяльність у системі освіти передбачає виконання великого обсягу завдань, що часто поєднуються з високими очікуваннями адміністрації, учнів і батьків, обмеженими ресурсами та недостатньою підтримкою. Наявність таких умов створює передумови для хронічного стресу та психоемоційного виснаження, що відображається на когнітивних, емоційних та поведінкових компонентах вигорання. Одним із ключових організаційних чинників є обсяг робочого навантаження. Педагоги змушені одночасно виконувати численні професійні функції: підготовка навчальних матеріалів, проведення уроків, оцінювання результатів, участь у методичних об'єднаннях, консультації з батьками та адміністрацією. Надмірне навантаження сприяє хронічній втомі, зниженню енергетичних ресурсів та емоційній нестійкості. При цьому постійна необхідність підтримувати високий рівень продуктивності стимулює розвиток когнітивного дисонансу та формування негативних установок щодо професійної діяльності. Рівень підтримки з боку колективу та адміністрації визначає здатність педагога ефективно протидіяти професійному стресу. Недостатня підтримка, відсутність можливості отримати консультації або допомогу у вирішенні конфліктних

ситуацій підвищує ризик розвитку емоційного виснаження та деперсоналізації. Навпаки, підтримка колег і керівництва, ефективна комунікація та створення ресурсних умов для відновлення психоемоційного стану знижують інтенсивність вигорання і сприяють підтриманню мотивації та професійної ефективності. Ресурсні обмеження, що включають відсутність часу на відпочинок, недостатність матеріально-технічної бази, обмежені можливості для професійного розвитку, формують додатковий стрес. Педагоги, які стикаються з нестачею ресурсів, змушені шукати компенсаторні стратегії, що часто неефективні або виснажливі. Це створює хронічне перевантаження і поступово веде до зниження продуктивності, апатії та відчуженості від професійної діяльності. Екологічні умови праці також мають значення. Фізичне середовище, включаючи освітлення, температуру, рівень шуму та загальну організацію робочого простору, впливає на психоемоційний стан педагога. Неблагополучні умови праці можуть посилювати втому, знижувати концентрацію уваги та підвищувати дратівливість, що у поєднанні з іншими стресовими чинниками створює сприятливе середовище для розвитку вигорання [11].

Комплексний вплив організаційних та екологічних чинників проявляється у посиленні когнітивного навантаження, емоційного виснаження та зміни поведінкових стратегій. Надмірне робоче навантаження та обмежені ресурси стимулюють педагогів до використання захисних поведінкових стратегій, таких як формальне виконання завдань, уникнення відповідальності або відсторонення від взаємодії з учнями. Такі стратегії, хоча й тимчасово знижують психоемоційне напруження, поступово підсилюють деперсоналізацію та зниження професійного задоволення. Таким чином, організаційні та екологічні чинники — робоче навантаження, рівень підтримки та ресурсні обмеження — виступають критичними детермінантами розвитку емоційного вигорання. Їхній вплив проявляється у формуванні хронічного стресу, зниженні психоемоційних ресурсів, когнітивних викривлень та зміні поведінкових стратегій педагога. Розуміння цих аспектів дозволяє розробляти ефективні програми організаційної підтримки, оптимізації робочого навантаження та створення сприятливих умов

праці, що сприяють профілактиці емоційного вигорання та підвищенню професійної ефективності педагогів.

1.3. Наслідки емоційного вигорання та його вплив на педагогічну діяльність

Емоційне вигорання у педагогічних працівників має не лише внутрішньоособистісний характер, а й значний вплив на якість освітньої діяльності, міжособистісні стосунки та психологічний клімат у колективі. Цей феномен проявляється у формі хронічного емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності, що негативно впливає на здатність педагога виконувати професійні функції та підтримувати ефективні взаємини з учнями та колегами.

Наслідки емоційного вигорання охоплюють когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти діяльності педагога. Когнітивні прояви включають зниження концентрації уваги, погіршення пам'яті та критичного мислення, труднощі у плануванні та прийнятті рішень. Емоційні наслідки виражаються у хронічній втомі, дратівливості, апатії, втраті мотивації та негативному ставленні до професійних обов'язків. Поведінкові прояви включають формальне виконання обов'язків, уникання відповідальності, зниження якості взаємодії з учнями та колегами. Особливо важливим є взаємозв'язок між наслідками вигорання та ефективністю педагогічної діяльності. Педагог, який зазнав емоційного виснаження, не лише втрачає задоволення від професії, а й демонструє зниження продуктивності, скорочення ініціативи та інноваційності, що безпосередньо впливає на результати навчання учнів. Крім того, емоційне вигорання негативно позначається на міжособистісних стосунках, провокуючи конфлікти у колективі, зростання цинізму та формування психологічного відчуження.

Емоційне вигорання значно впливає на професійну діяльність педагогів, знижуючи її ефективність та змінюючи характер виконання професійних

обов'язків. Одним із основних проявів є зниження продуктивності та результативності роботи, що проявляється у скороченні ініціативи, втраті інтересу до нових педагогічних підходів і методик, а також у прагненні до формального виконання обов'язків. Такий стан часто супроводжується відчуттям професійної безпорадності, внутрішньою демотивацією та зниженням задоволеності від роботи.

Когнітивні обмеження — ще одна важлива складова професійних наслідків. Педагоги, які зазнають емоційного вигорання, відзначають труднощі у концентрації уваги, зниження швидкості та точності прийняття рішень, погіршення пам'яті та проблеми з плануванням освітнього процесу. Це негативно позначається на якості підготовки до занять, підборі дидактичних матеріалів та організації навчальної діяльності. Когнітивні обмеження також впливають на творчий потенціал педагога: знижується здатність до генерації інноваційних ідей, адаптації методів навчання під потреби учнів, що особливо критично у сучасному освітньому середовищі, яке швидко змінюється та потребує гнучкості і креативності.

Професійна деградація проявляється як поступове зниження рівня компетентності та професійної майстерності. Емоційне вигорання спричиняє формування стереотипного підходу до виконання обов'язків, уникання складних педагогічних завдань та відмову від професійного розвитку. Це призводить до того, що педагог перестає удосконалювати власні навички, не реагує на зміни у навчальній програмі або освітніх стандартах, що в довгостроковій перспективі знижує його професійну цінність та ефективність.

Професійні наслідки вигорання тісно пов'язані з внутрішньою мотивацією та когнітивними оцінками власної діяльності. Педагоги з високою внутрішньою мотивацією можуть частково компенсувати негативний вплив вигорання, використовуючи внутрішні ресурси для підтримання професійної активності. Водночас ті, хто орієнтується переважно на зовнішні стимули або оцінки результатів своєї роботи, більш схильні до вираженого зниження ефективності, професійної деградації та втрати зацікавленості у власній діяльності.

Особливу увагу слід приділяти впливу вигорання на педагогічну креативність та інноваційність. Зниження емоційного ресурсу обмежує здатність педагога генерувати нові ідеї, застосовувати нестандартні методи навчання та адаптуватися до індивідуальних потреб учнів. Це не лише погіршує якість освітнього процесу, а й створює замкнене коло: педагог, що не бачить результатів своєї творчої роботи, ще більше втрачає мотивацію та емоційно відчужується від професії [5].

Емоційне вигорання у педагогічній діяльності формує стійкі зміни психоемоційного стану, які впливають на внутрішній світ педагога та його реакції у професійній діяльності. Одним із найбільш виражених проявів є підвищена тривожність, яка часто виникає як реакція на хронічне перевантаження, невизначеність у професійних очікуваннях та конфліктні ситуації у колективі. Тривожність проявляється у постійному відчутті напруження, неспокою, страху негативної оцінки з боку учнів, батьків та адміністрації. Педагог може відчувати внутрішнє занепокоєння перед кожним уроком, що знижує ефективність концентрації уваги та утруднює прийняття рішень у критичних ситуаціях. Іншим проявом є депресивний емоційний стан, що характеризується зниженням мотивації, апатією та втратою професійного інтересу. Хронічне виснаження, яке супроводжує вигорання, часто призводить до відчуття безпорадності та зменшення відчуття власної компетентності. У педагогів спостерігається зниження ентузіазму щодо педагогічної діяльності, небажання брати участь у додаткових освітніх проектах або методичних об'єднаннях. Депресивні прояви можуть супроводжуватися порушеннями сну, змінами апетиту та загальним погіршенням психофізичного стану. Емоційна нестійкість виступає ще одним ключовим психоемоційним наслідком. Вона проявляється у швидких змінах настрою, дратівливості, спалахах роздратування навіть у відповідь на дрібні стресові ситуації. Це часто веде до конфліктних взаємодій із колегами, учнями та батьками, оскільки педагог не завжди може контролювати власні реакції. Крім того, емоційна лабільність впливає на вибір стратегій взаємодії: замість конструктивного вирішення проблем педагоги

можуть уникати контактів, демонструвати формальну комунікацію або перебільшувати емоційні реакції на дрібні непорозуміння.

Важливу роль відіграє вплив психоемоційних порушень на професійну самооцінку та внутрішню мотивацію. Педагоги, які переживають емоційне вигорання, часто оцінюють власну діяльність критично, фіксуються на невдачах, недооцінюють власні досягнення та порівнюють себе з більш успішними колегами. Це підсилює тривожність та емоційне виснаження, зменшує готовність до творчих експериментів і впровадження нових методів навчання. Соціальні контексти психоемоційних наслідків проявляються через складнощі у взаємодії з учнями та колегами. Педагог може демонструвати емоційне відчуження, зменшення рівня емпатії та втрату зацікавленості у проблемах учнів. У результаті зростає ризик конфліктів, непорозумінь, а також знижується здатність підтримувати дружню атмосферу у колективі та формувати сприятливий психологічний клімат для навчання [4, 16].

Додатково, психоемоційні наслідки включають перенесення емоційного напруження на позапрофесійні сфери життя, що призводить до загального емоційного виснаження, погіршення фізичного стану та зниження здатності до відновлення ресурсів. Часто спостерігається синдром «хронічної втоми», при якому педагог не може відновитися навіть під час відпочинку, що ще більше підсилює емоційне виснаження та знижує якість виконання професійних функцій. Розкриття психоемоційних наслідків емоційного вигорання потребує врахування індивідуально-психологічних особливостей педагогів, таких як рівень емоційної регуляції, здатність до стрес-менеджменту та когнітивна гнучкість. Педагоги з високим рівнем емоційної стабільності частково компенсують негативні прояви вигорання, підтримуючи здатність до ефективного реагування на професійні виклики та збереження певного рівня мотивації [13].

Емоційне вигорання у педагогів має значний вплив на характер взаємодії з колегами, учнями та батьками. Однією з найбільш поширених форм цього впливу є зниження рівня емпатії та соціальної чутливості. Педагоги, що

переживають вигорання, можуть демонструвати поверхнєве або формальне ставлення до потреб учнів, що проявляється у зменшенні підтримки, зниженні мотиваційної взаємодії та обмеженні персоналізованих підходів до навчання. Це часто супроводжується появою дистанції у спілкуванні, коли педагог уникає емоційно насичених контактів і надає перевагу формальному виконанню навчальної програми. Конфліктність у колективі також є прямим наслідком емоційного вигорання. Хронічне психоемоційне виснаження знижує толерантність до професійних розбіжностей, збільшує реактивність на критику та погіршує здатність до конструктивного вирішення суперечок. Педагоги з високим рівнем вигорання частіше вступають у конфлікти з колегами через дрібні непорозуміння, проявляють неприязнь або цинічне ставлення до професійних дискусій. Це негативно впливає на спільну роботу педагогічного колективу, знижує координацію дій та формує напружену атмосферу, що, у свою чергу, підсилює емоційне навантаження і поглиблює вигорання.

На рівні взаємодії з учнями емоційне вигорання проявляється через деградацію педагогічних стратегій спілкування та зниження контролю емоцій. Педагоги стають більш вимогливими або, навпаки, байдужими, що створює дисбаланс у процесі навчання. Відсутність емоційної підтримки та індивідуального підходу до учнів може знижувати їх мотивацію, збільшувати конфліктність та зменшувати ефективність засвоєння навчального матеріалу. Крім того, педагоги, що відчують вигорання, рідше використовують методи активного залучення учнів, що обмежує розвиток креативності та взаємодії у навчальному процесі.

Взаємодія з батьками також зазнає змін під впливом емоційного вигорання. Педагоги можуть демонструвати зниження комунікаційної відкритості та негативну емоційну реакцію на запити або пропозиції батьків, що провокує напруженість у відносинах та формує бар'єри для співпраці. Дистанційованість у спілкуванні з батьками обмежує ефективне вирішення освітніх проблем, зменшує довіру до педагога та впливає на формування спільної освітньої стратегії.

Особливе значення мають непрямі механізми впливу вигорання на міжособистісні стосунки. Емоційне виснаження веде до зниження рівня позитивної мотивації, що проявляється у небажанні брати участь у колективних заходах, методичних об'єднаннях та спільних проектах. Це зменшує соціальну інтеграцію педагога у колектив і підсилює ізоляцію, що додатково ускладнює ефективну комунікацію та сприяє виникненню міжособистісних напружень. Крім того, вигорання формує тенденцію до формального або механічного спілкування, коли педагог виконує комунікаційні функції без емоційного включення. Така поведінка зменшує якість професійної взаємодії, ускладнює розвиток довірчих відносин та знижує рівень підтримки серед колег. У довгостроковій перспективі це може призвести до порушення командної взаємодії, виникнення соціальної ізоляції окремих педагогів і збільшення ризику плинності кадрів [17].

Важливим аспектом є взаємозв'язок між психоемоційними проявами вигорання та міжособистісними стосунками. Педагоги з низькою здатністю до емоційної регуляції більш схильні до конфліктів, імпульсивної поведінки та цинічного ставлення, що прямо впливає на атмосферу у класі та колективі. У той же час педагоги з більш високою емоційною стабільністю частково компенсують негативні наслідки вигорання, підтримуючи стабільні контакти та прагнучи до конструктивної взаємодії, хоча професійне виснаження все одно відображається на якості їхнього спілкування. Також слід зазначити, що вплив емоційного вигорання на міжособистісні стосунки не обмежується професійною сферою, а переноситься на соціальне оточення поза роботою. Втрата емоційної витривалості і постійне психоемоційне напруження можуть спричиняти напруженість у сімейних стосунках та соціальних контактах, що додатково впливає на психічний стан педагога та здатність до відновлення ресурсів.

Емоційне вигорання у педагогів істотно впливає на соціальну та організаційну сферу професійної діяльності, формуючи низку негативних наслідків для колективу та системи освіти загалом. Одним із ключових проявів є зниження рівня соціальної взаємодії та кооперації серед педагогів. Працівники,

які переживають хронічне емоційне виснаження, часто уникають спільних проєктів, методичних об'єднань та активної участі в педагогічних конференціях, що призводить до обмеження обміну професійним досвідом і формує бар'єри для розвитку колективної компетентності. Плинність кадрів є ще однією важливою організаційною проблемою, яка виникає внаслідок вигорання. Педагоги, які постійно відчують емоційне виснаження, схильні до частішого переходу на інші посади або змін професійної діяльності, що створює нестабільність у кадровому складі навчального закладу. Плинність кадрів знижує ефективність організаційних процесів, призводить до витрат на навчання нових працівників і погіршує стабільність освітнього середовища.

Важливим аспектом є зниження якості освітніх послуг. Емоційно вигораючі педагоги можуть демонструвати формальний підхід до навчального процесу, недостатнє заохочення учнів, обмежену мотивацію до інновацій у викладанні та адаптації навчальних матеріалів. Це безпосередньо впливає на успішність учнів, їхню зацікавленість у навчанні та формування позитивного ставлення до освітньої діяльності. У колективі таке зниження якості проявляється у зростанні напруженості та виникненні суперечок, що додатково підсилює стресовий фон. Вплив на організаційні процеси та внутрішню структуру закладу проявляється у зменшенні ефективності комунікацій, уповільненні прийняття рішень та зниженні рівня колективного планування. Педагоги, що перебувають у стані вигорання, менш схильні до участі в стратегічному розвитку закладу, відмовляються від обговорення інноваційних методик або внесення пропозицій щодо покращення навчального процесу. Це формує ризик застою у педагогічному розвитку та обмежує впровадження сучасних освітніх практик. Соціальні наслідки емоційного вигорання включають погіршення психологічного клімату в колективі. Конфлікти, зниження взаємної підтримки та відчуженість серед педагогів створюють середовище, у якому зростає загальна напруженість та підвищується рівень професійного стресу. Педагоги, які переживають вигорання, можуть проявляти цинізм або байдужість

до спільних цінностей закладу, що додатково ускладнює організаційну інтеграцію і впливає на моральний стан колективу.

Робоче навантаження та обмеженість ресурсів є провідними факторами, що посилюють соціальні та організаційні наслідки. Недостатня підтримка з боку адміністрації, нерівномірний розподіл завдань та високі вимоги до результатів освітньої діяльності поглиблюють емоційне виснаження та знижують здатність педагогів ефективно взаємодіяти з колегами. Це також веде до формування захисних стратегій поведінки, таких як емоційне дистанціювання або уникнення участі в колективних заходах, що додатково впливає на соціальну динаміку закладу. Особливу увагу варто приділяти взаємозв'язку соціальних та організаційних наслідків з професійними та психоемоційними проявами вигорання. Зниження ефективності колективної роботи, конфліктність та обмежена взаємодія прямо пов'язані з внутрішнім емоційним станом педагогів і когнітивними обмеженнями, викликаними вигоранням. При цьому педагогічні колективи з високим рівнем соціальної підтримки та організаційної культури частково компенсують негативні прояви, зменшуючи ризик дестабілізації освітнього процесу. Крім того, організаційні наслідки вигорання часто поєднуються з ризиками для психічного здоров'я педагогів, оскільки постійний стрес і соціальна напруженість підсилюють психоемоційне виснаження та знижують ефективність відновлювальних процесів. У таких умовах педагоги втрачають мотивацію до участі в житті закладу, що створює замкнене коло, де соціально-організаційні проблеми посилюють вигорання, а воно, у свою чергу, поглиблює негативні наслідки для колективу та освітньої діяльності.

Рання діагностика емоційного вигорання є ключовим інструментом для збереження психічного здоров'я педагогів та підтримки ефективності їхньої професійної діяльності. Виявлення перших ознак емоційного виснаження дозволяє своєчасно втрутитися у ситуації, що формують хронічне психоемоційне навантаження, і запобігти його розвитку. Для цього застосовуються різні психодіагностичні методики, спрямовані на оцінку рівня емоційного вигорання, когнітивних і поведінкових проявів, а також психоемоційного стану педагогів у

контексті професійної діяльності. Одним із основних напрямів ранньої діагностики є психологічне тестування та опитування, що дозволяє визначити ступінь емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень. Результати таких методик дозволяють педагогам та адміністрації закладу освіти виявляти групи ризику, визначати індивідуальні особливості реагування на стресові ситуації та розробляти заходи, спрямовані на підвищення стресостійкості. Тестування може включати оцінку тривожності, рівня депресивних проявів, емоційної лабільності та когнітивної напруженості, що дозволяє комплексно оцінити психоемоційний стан педагогів.

Крім психодіагностики, рання профілактика емоційного вигорання передбачає впровадження програм психологічної підтримки. Це може включати індивідуальні та групові консультації, тренінги з розвитку емоційної стійкості, навчання методам саморегуляції та стрес-менеджменту. Регулярне проведення таких заходів дозволяє педагогам формувати навички контролю емоцій, підвищувати здатність до адаптації у складних професійних ситуаціях і знижувати ризик розвитку хронічного емоційного виснаження.

Важливим аспектом є формування організаційної культури підтримки в освітньому закладі. Раннє виявлення ознак вигорання у педагогів ефективно поєднується з організаційними заходами, такими як оптимізація робочого навантаження, створення системи внутрішньої підтримки, розподіл відповідальності та забезпечення ресурсів для професійного розвитку. Педагоги, які відчують підтримку адміністрації та колег, менш схильні до емоційного виснаження і більш активно використовують механізми самовідновлення. Особливу увагу слід приділяти індивідуальним профілактичним стратегіям, що враховують особистісні та когнітивні характеристики педагогів. Це можуть бути методи когнітивної переформатування, техніки релаксації, тайм-менеджмент, а також розвиток навичок конструктивної комунікації та управління конфліктами. Регулярне застосування цих стратегій дозволяє педагогам зменшувати рівень стресу, підтримувати позитивне ставлення до професійних обов'язків і підвищувати ефективність міжособистісних взаємодій. Крім індивідуальних і

організаційних заходів, важливим є впровадження систем моніторингу та супервізії. Це передбачає регулярну оцінку стану педагогів, аналіз показників навантаження, професійної задоволеності та міжособистісних взаємодій. Систематичний моніторинг дозволяє виявляти групи ризику на ранніх етапах та впроваджувати превентивні заходи до розвитку виражених форм емоційного вигорання. Не менш значущим є розвиток колективної підтримки та обміну досвідом. Формування практик менторства, групових дискусій, навчальних спільнот дозволяє педагогам взаємодіяти у безпечному середовищі, обговорювати складні ситуації, знаходити спільні рішення та ділитися ефективними стратегіями подолання професійного стресу. Такий підхід сприяє не лише зниженню рівня вигорання, а й зміцненню соціальної інтеграції колективу та підвищенню мотивації до професійного розвитку [15].

Раннє виявлення ознак вигорання і впровадження системних профілактичних заходів також включає розробку навчальних програм із психологічної компетентності. Це можуть бути курси, тренінги та семінари, що навчають педагогів управлінню емоціями, подоланню стресових ситуацій та підтримці власного психоемоційного здоров'я. Навчальні програми спрямовані на формування у педагогів навичок саморегуляції, розвитку емоційної витривалості та підвищення рівня професійної мотивації. Додатково, профілактика вигорання включає регулярне проведення заходів з відновлення ресурсів, таких як психологічні практики релаксації, фізична активність, організація тимчасових перерв і відпочинку, створення умов для емоційного та когнітивного відновлення. Такі заходи сприяють зменшенню психоемоційного навантаження, підтримці внутрішнього балансу та підвищенню загальної стресостійкості педагогів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Аналіз теоретичних джерел та досліджень дозволяє зробити висновок, що емоційне вигорання у педагогів є комплексним феноменом, який охоплює

психоемоційні, когнітивні, поведінкові та соціально-організаційні аспекти професійної діяльності. Воно проявляється через хронічне емоційне виснаження, деперсоналізацію, зниження мотивації, продуктивності та професійної ефективності, що безпосередньо впливає на якість освітнього процесу та формування психологічного клімату у колективі.

Психоемоційні наслідки включають підвищену тривожність, депресивні прояви, емоційну лабільність, зниження емоційної чутливості та емпатії, що негативно впливає на взаємодію з учнями, колегами та батьками. Когнітивні обмеження виражаються у зниженні концентрації уваги, пам'яті, критичного мислення, труднощах планування та прийняття рішень, а також зменшенні креативності та здатності до впровадження інноваційних підходів у навчанні. На соціальному та організаційному рівні вигорання знижує ефективність колективної роботи, спричиняє конфліктність, формує дистанцію у спілкуванні, підвищує ризик плинності кадрів та погіршує загальний психологічний клімат у закладі. Водночас рівень внутрішньої мотивації, емоційної стабільності та когнітивної гнучкості педагогів може частково компенсувати негативні прояви вигорання, забезпечуючи більш ефективне функціонування у професійній діяльності. Раннє виявлення ознак емоційного вигорання та системна профілактика, що включає психодіагностику, психологічну підтримку, тренінги з розвитку емоційної стійкості, організаційні заходи оптимізації робочого навантаження та розвиток колективної підтримки, є ключовими стратегіями збереження психічного здоров'я педагогів та підвищення ефективності освітньої діяльності.

Таким чином, емоційне вигорання слід розглядати як багатогранне явище, яке потребує комплексного підходу до діагностики, профілактики та підтримки педагогів з метою забезпечення високої якості навчального процесу та формування сприятливого психологічного середовища у закладі освіти.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Організаційно-методологічна схема побудови дослідження

Метою проведеного дослідження є наукове обґрунтування та емпіричне вивчення специфіки прояву й переживання емоційного вигорання у педагогічних працівників. Основний акцент було зроблено на визначенні психологічних детермінантів цього явища, його структурно-змістових компонентів та взаємозв'язків з індивідуально-особистісними характеристиками педагогів. Об'єктом дослідження виступає емоційне вигорання у професійній діяльності педагогічних працівників, а предметом – психологічні особливості його прояву та переживання. Формулювання мети та предмета дослідження дозволяє системно вивчати феномен вигорання, його когнітивні, емоційні та поведінкові прояви, а також вплив індивідуально-психологічних характеристик педагогів на стійкість до професійного стресу.

Емпіричне дослідження реалізовувалося із використанням психодіагностичних методик, які дозволяють комплексно оцінити прояви емоційного вигорання у педагогічних працівників. Вибір методів забезпечував охоплення когнітивних, емоційних та поведінкових аспектів професійного виснаження, а також оцінку взаємозв'язків із психологічними характеристиками особистості.

Методика 1. Опитувальник емоційного вигорання (МБІ, Масlach і Джексон). Опитувальник є однією з найбільш широко застосовуваних психодіагностичних методик для дослідження професійного емоційного вигорання. Він ґрунтується на концепції, що вигорання проявляється у трьох основних компонентах: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень. Емоційне виснаження характеризує хронічну втому, втрату енергії та зниження мотивації до професійної діяльності, що зазвичай

виникає внаслідок тривалого психоемоційного навантаження. Деперсоналізація проявляється у формуванні цинічного або відчуженого ставлення до учнів та колег, зменшенні емпатії та соціальної чутливості, що ускладнює міжособистісну взаємодію. Редукція професійних досягнень відображає зниження відчуття компетентності та ефективності роботи, втрату задоволення від професії та зменшення готовності до професійного розвитку. Опитувальник МБІ містить низку тверджень, на які респондент відповідає за шкалою частоти прояву симптомів (від «ніколи» до «щодня»). Кожне твердження спрямоване на оцінку конкретного аспекту вигорання, що дозволяє не лише визначити загальний рівень прояву цього феномену, а й окремо проаналізувати інтенсивність кожного компоненту. Психологічне значення методики полягає у можливості виявлення суб'єктивного досвіду професійного виснаження та структурування його проявів, що особливо важливо для педагогів, які постійно взаємодіють із значним обсягом емоційних та когнітивних вимог. Використання МБІ дозволяє не лише діагностувати ступінь вигорання, а й оцінити взаємозв'язок між його проявами та індивідуально-психологічними характеристиками, такими як рівень стресостійкості, емоційної регуляції та мотивації до професійної діяльності.

Методика 2. Копенгагенський опитувальник вигорання (КОВ).

Опитувальник розроблений для комплексної оцінки проявів емоційного вигорання в різних сферах професійного життя. На відміну від МБІ, КОВ дозволяє детально аналізувати сфери впливу вигорання: персональну (загальне виснаження особистості), робочу (взаємодія з професійними обов'язками) та міжособистісну (контакти з учнями, колегами або клієнтами). Цей підхід забезпечує багатовимірну оцінку вигорання, що є важливим для педагогічної діяльності, де взаємодія з іншими людьми є основним джерелом емоційного навантаження. Персональна шкала оцінює відчуття хронічної втоми, зниження енергії та фізичного та психоемоційного виснаження, незалежно від конкретної професійної діяльності. Вона дозволяє визначити, наскільки загальний психоемоційний стан педагога сприяє формуванню вигорання. Робоча шкала

спрямована на виявлення втрати мотивації, зниження ефективності виконання професійних обов'язків та труднощів у виконанні повсякденних завдань. Міжособистісна шкала оцінює емоційне відчуження у спілкуванні з учнями та колегами, цинізм і дистанціювання, що відображає соціально-психологічний аспект професійного вигорання. КОВ складається з серії питань, на які респондент відповідає за шкалою частоти або інтенсивності відчуттів. Це дозволяє кількісно визначити рівень виснаження та виявити пріоритетні сфери, які потребують корекції чи психологічної підтримки. Психологічне значення методики полягає у виявленні специфічних сфер ризику емоційного вигорання та розумінні його впливу на загальний професійний функціонал педагога. Вона також забезпечує можливість порівняння між групами педагогів та оцінки взаємозв'язків між вигоранням і індивідуально-психологічними характеристиками, що є важливим для розробки ефективних профілактичних та корекційних програм.

Методика 3. Опитувальник вигорання Олденбурга (ОВО). Даний опитувальник є психодіагностичним інструментом, який дозволяє оцінити ступінь виснаження та відстороненості від професійної діяльності. На відміну від МБІ та КОВ, ОВО акцентує увагу на когнітивно-емоційному аспекті вигорання, тобто на переживаннях професійної втоми та зниженні мотивації до виконання обов'язків, а також на психологічному дистанціюванні від роботи. ОВО включає дві основні шкали: виснаження та дистанціювання. Шкала виснаження оцінює інтенсивність психоемоційного стресу, фізичної та емоційної втоми, труднощі у підтриманні концентрації та продуктивності під час професійної діяльності. Вона дозволяє виявити, наскільки педагог відчуває втому, зниження енергії та внутрішній дискомфорт під час виконання щоденних завдань. Шкала дистанціювання досліджує тенденцію до емоційного відсторонення від роботи, формальне виконання обов'язків, зниження зацікавленості у взаємодії з учнями та колегами, а також прояви цинізму або байдужості до професійних завдань. Методика передбачає відповіді респондентів на серію тверджень, які оцінюються за градацією інтенсивності від «ніколи» до «дуже часто». Кількісний

аналіз отриманих даних дозволяє не лише визначити загальний рівень професійного вигорання, але й розкрити його структуру та взаємозв'язки між психоемоційним виснаженням і відстороненістю. Це особливо важливо для педагогічної діяльності, де ефективність взаємодії з учнями та колегами значною мірою визначає успіх освітнього процесу.

Психологічна цінність ОВО полягає у можливості комплексного оцінювання професійного вигорання та його впливу на когнітивні, емоційні та поведінкові прояви. Методика дозволяє виявити групи ризику серед педагогів, оцінити ефективність профілактичних заходів та розробити рекомендації для підвищення стресостійкості та підтримки професійного здоров'я. Вона також дає змогу досліджувати взаємозв'язки між вигоранням і індивідуально-особистісними характеристиками педагога, що є ключовим для емпіричного аналізу у межах нашого дослідження.

Для обробки отриманих даних застосовано кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона, що дозволяє визначити силу та напрямок взаємозв'язків між показниками емоційного вигорання, його окремими компонентами та особистісними характеристиками педагогів. Використання цього методу забезпечує кількісну оцінку залежностей та виявлення статистично значущих зв'язків, що має важливе значення для формулювання практичних рекомендацій.

Вибіркова група дослідження складалася з 30 педагогічних працівників закладів освіти Харківщини. Формування групи враховувало різні типи закладів та професійний досвід педагогів, що дозволило отримати репрезентативні дані про прояви емоційного вигорання у різних умовах професійної діяльності.

Таким чином, організаційно-методологічна схема дослідження поєднує теоретичну підготовку, емпіричне вимірювання та кількісну обробку даних, що забезпечує комплексне вивчення феномену емоційного вигорання та дозволяє визначити його психологічні детермінанти й практичні наслідки для педагогічної діяльності.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження

Після проведення емпіричного дослідження педагогічних працівників Харківщини та обробки отриманих даних можна перейти до їхнього системного аналізу та інтерпретації. Метою цього етапу є виявлення особливостей прояву та переживання емоційного вигорання, оцінка його структурних компонентів, а також встановлення взаємозв'язків між рівнем професійного виснаження та психологічними характеристиками педагогів.

У вибірку дослідження увійшли педагоги різного віку, цей розподіл представлено у Табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл вибіркової групи дослідження за віком

№ з/п	Вікова група	Кількість осіб	% від вибірки
1.	25–30 років	6	20%
2.	31–40 років	10	33%
3.	41–50 років	8	27%
4.	51–60 років	5	17%
5.	61–65 років	1	3%
Всього		30	100%

Віковий розподіл дає змогу оцінити структуру вибірки та забезпечує репрезентативність різних вікових груп педагогів для подальшого аналізу емоційного вигорання.

Також вибіркова група дослідження була представлена працівниками з різним стажем педагогічної діяльності. Це представлено у Табл. 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл вибіркової групи дослідження за педагогічним стажем

№ з/п	Стаж роботи	Кількість осіб	% від вибірки
1.	0–5 років	6	20%
2.	6–10 років	8	27%

№ з/п	Стаж роботи	Кількість осіб	% від вибірки
3.	11–20 років	9	30%
4.	21–30 років	5	17%
5.	31–35 років	2	6%
Всього		30	100%

Такий розподіл дозволяє аналізувати залежність проявів емоційного вигорання від стажу та віку педагогів і враховувати контекст досвіду у подальшому інтерпретуванні результатів дослідження.

Для оцінки рівня емоційного вигорання педагогів було застосовано методику МБІ (Maslach Burnout Inventory), що дозволяє визначити три ключові компоненти вигорання: емоційне виснаження (ЕЕ), деперсоналізацію (DP) та редукцію професійних досягнень (РА). Отримані результати подано в узагальненому вигляді у Табл. 2.1.

Таблиця 2.3.

Рівень емоційного вигорання педагогів за методикою МБІ

№ з/п	Показник	Мінімум	Максимум	Середнє (М)	Стандартне відхилення (SD)
1.	Емоційне виснаження (ЕЕ)	15	34	24,7	5,2
2.	Деперсоналізація (DP)	5	15	9,8	2,7
3.	Редукція професійних досягнень (РА)	16	33	25,9	4,6

Отримані дані з Табл.2.1. демонструють, що у вибірці педагогів середній рівень емоційного виснаження знаходиться на помірному рівні ($M = 24,7$), що вказує на наявність вигорання, проте не в критичній формі. Стандартне відхилення ЕЕ ($SD = 5,2$) свідчить про відносно високу варіабельність у сприйнятті емоційного навантаження серед респондентів, що може бути

обумовлено індивідуальними психологічними особливостями та специфікою педагогічної діяльності.

Деперсоналізація у середньому становить $M = 9,8$, що є нижчим за середній рівень шкали, проте окремі педагоги демонструють показники до 15, що сигналізує про формування певної дистанційованості у професійних стосунках. Це може проявлятися у формальному ставленні до учнів та зменшенні мотиваційної підтримки. Щодо компонента РА, середнє значення ($M = 25,9$) свідчить про помірне зниження відчуття власної ефективності, однак більшість педагогів не демонструють критично низьких показників. Зазначені результати вказують на те, що попереджувальні заходи щодо зниження професійних досягнень можуть бути актуальними для частини колективу.

Для наочності розподіл середніх показників представлено на Рис. 2.1.

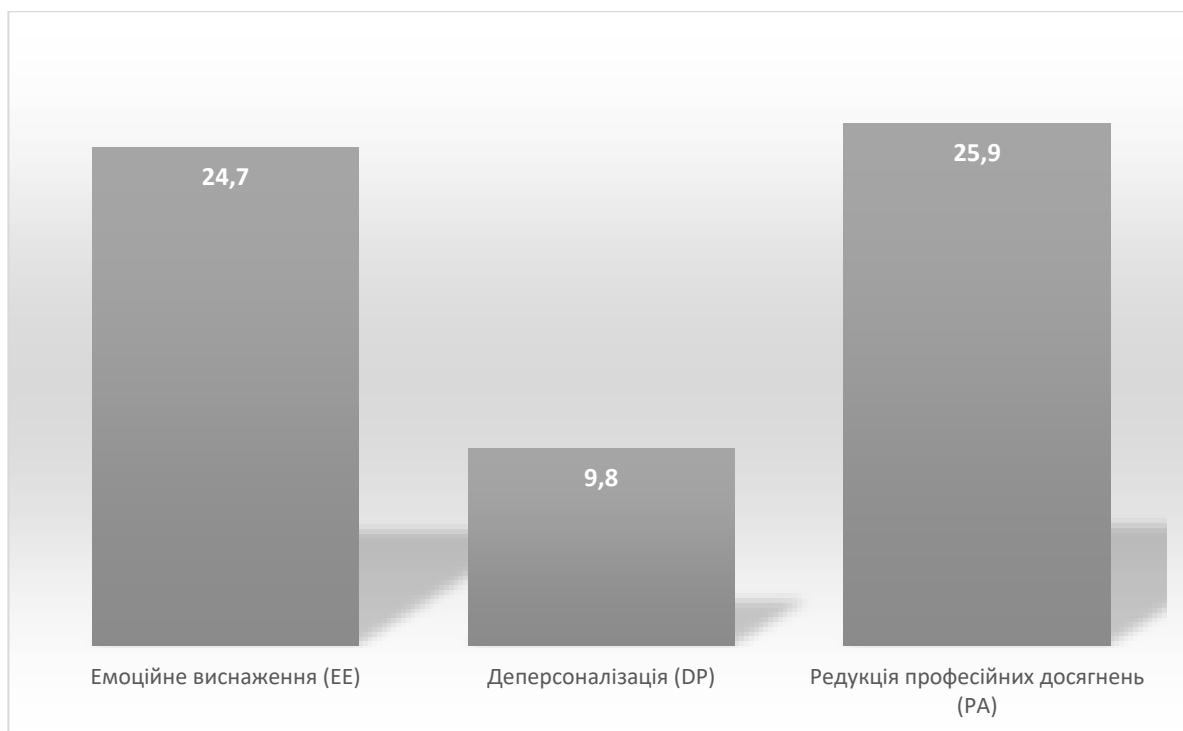


Рис. 2.1. Середні показники рівня емоційного вигорання педагогів за методикою МБІ.

Для детального розуміння впливу віку і стажу роботи на вигорання було проведено відповідні дослідження за методикою МБІ, дані узагальнено і представлено у Табл. 2.4. та Табл. 2.5.

Таблиця 2.4.

Розподіл показників емоційного вигорання за віковими групами за методикою МБІ

№ з/п	Вікова група	Емоційне виснаження (M ± SD)	Деперсоналізація (M ± SD)	Редукція професійних досягнень (M ± SD)
1.	<30	20.75 ± 5.25	9.25 ± 1.71	12.75 ± 4.03
2.	30–40	19.56 ± 4.48	13.78 ± 5.72	15.56 ± 4.50
3.	41–50	18.73 ± 6.63	11.36 ± 4.74	13.64 ± 4.39
4.	>50	17.50 ± 5.17	12.00 ± 4.86	12.50 ± 5.86

Розподіл показників емоційного вигорання за віком у Табл. 2.4. демонструє, що найвищий рівень емоційного виснаження спостерігається у педагогів віком до 30 років, тоді як деперсоналізація вище в групі 30–40 років. Редукція професійних досягнень дещо зростає у віковій групі 30–40 років. Це дозволяє виявити тенденції прояву вигорання в різних вікових категоріях, що є важливим для подальшого аналізу кореляційних зв'язків між віком і складовими емоційного вигорання.

Таблиця 2.5.

Розподіл показників емоційного вигорання за стажом роботи за методикою МБІ

№ з/п	Стажов роботи	Емоційне виснаження (M ± SD)	Деперсоналізація (M ± SD)	Редукція професійних досягнень (M ± SD)
1.	<5	20.60 ± 3.58	9.60 ± 5.98	14.20 ± 4.32
2.	5–10	19.00 ± 8.07	12.17 ± 2.48	10.67 ± 4.59
3.	11–20	19.00 ± 5.27	11.00 ± 4.21	15.22 ± 5.19
4.	>20	18.20 ± 5.03	13.80 ± 5.67	14.40 ± 3.95

Розподіл показників за стажем у Табл. 2.5. показує, що емоційне виснаження та деперсоналізація не мають чіткої лінійної залежності від стажу, хоча педагоги з меншим стажем (<5 років) демонструють трохи вищий рівень виснаження. Це вказує на потенційний вплив адаптаційного періоду на розвиток вигорання, тоді як досвідчені педагоги (>20 років) демонструють підвищену деперсоналізацію, що може бути пов'язано з тривалою професійною напругою та звиканням до трудових стресорів.

Узагальнено, результати за методикою МВІ показують, що серед педагогів наявні ознаки емоційного вигорання, прояви якого варіюються від помірного емоційного виснаження до початкових ознак деперсоналізації. Це обґрунтовує необхідність подальшого дослідження психологічних детермінант та міжзв'язків між компонентами вигорання для розробки ефективних профілактичних заходів.

Другим кроком для комплексного вивчення емоційного вигорання педагогів було застосовано Копенгагенський опитувальник вигорання (Copenhagen Burnout Inventory, CBI), який оцінює три сфери: персональне вигорання (PB), робоче вигорання (WB) та міжособистісне вигорання (IB). Методика дозволяє виявити, в яких аспектах професійної діяльності педагоги відчують найбільше виснаження. Отримані результати подано в узагальненому вигляді у Табл. 2.2.

Таблиця 2.6.

**Рівень емоційного вигорання педагогів за Копенгагенським
опитувальником**

№ з/п	Показник	Мінімум	Максимум	Середнє (М)	Стандартне відхилення (SD)
1.	Персональне вигорання (PB)	30	72	51,3	11,2
2.	Робоче вигорання (WB)	28	70	48,7	10,5
3.	Міжособистісне вигорання (IB)	25	68	46,9	9,8

Як бачимо з даних Табл. 2.6., середнє значення персонального вигорання ($M = 51,3$) демонструє помірний рівень виснаження, що свідчить про суб'єктивне відчуття перевантаження, емоційної втоми та зниження ресурсності серед педагогів. Висока варіативність ($SD = 11,2$) відображає індивідуальні відмінності в сприйнятті стресових факторів.

Робоче вигорання ($M = 48,7$) характеризується близьким до середнього показником, що свідчить про наявність впливу робочих завдань та професійних навантажень на психологічний стан педагогів. Окремі педагоги демонструють підвищений рівень WB (до 70), що сигналізує про ризик хронізації вигорання.

Міжособистісне вигорання ($M = 46,9$) знаходиться на нижчому рівні порівняно з іншими сферами, що свідчить про відносно добрі взаємини в колективі та відсутність серйозної емоційної дистанційованості у спілкуванні з колегами та учнями. Однак наявність індивідуальних пікових значень (до 68) вказує на потребу в персоналізованих профілактичних заходах.

Для наочності розподіл середніх показників представлено на Рис. 2.2.

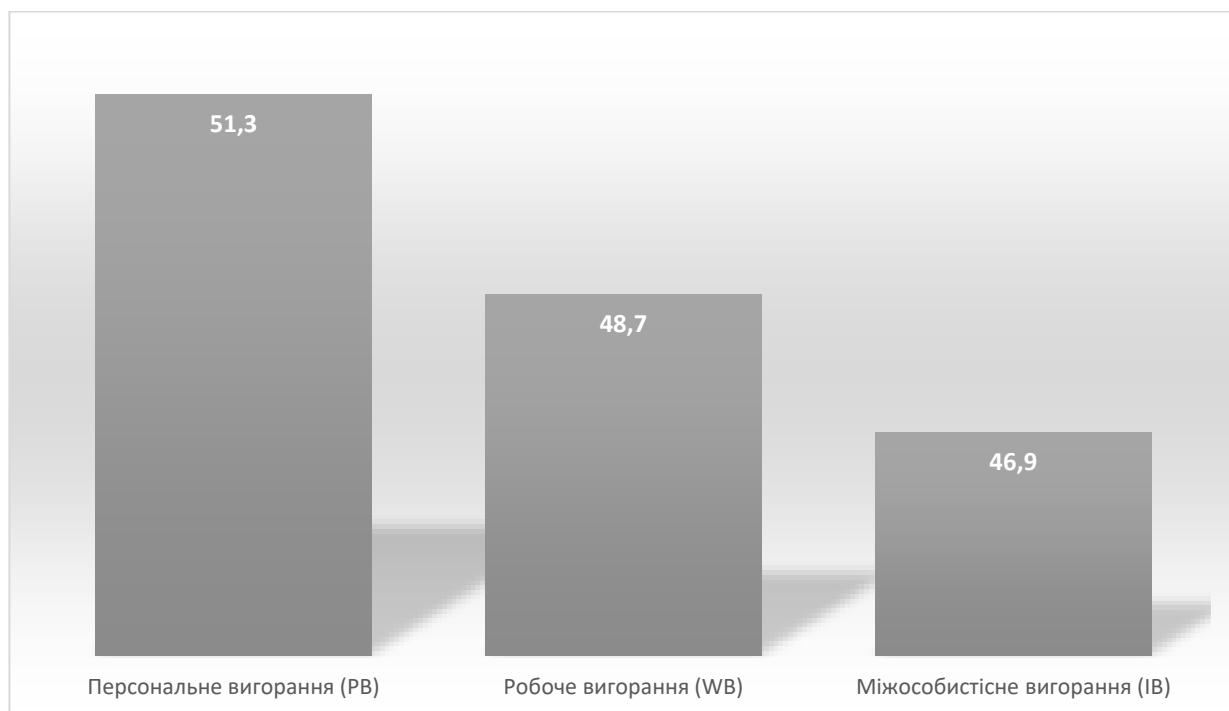


Рис. 2.2. Середні показники рівня емоційного вигорання педагогів за Копенгагенським опитувальником.

Для детального розуміння впливу віку і стажу роботи на вигорання було проведено відповідні дослідження за Копенгагенським опитувальником, дані узагальнено і представлено у Табл. 2.7. та Табл. 2.8.

Таблиця 2.7.

Розподіл показників емоційного вигорання за віковими групами за КОВ

№ з/п	Вікова група	Персональне вигорання (M ± SD)	Робоче вигорання (M ± SD)	Міжособистісне вигорання (M ± SD)
1	<30	21.25 ± 4.58	19.00 ± 5.12	17.75 ± 4.44
2	30–40	20.56 ± 5.12	20.78 ± 4.88	18.33 ± 5.00
3	41–50	19.73 ± 5.87	18.91 ± 4.77	17.64 ± 4.88
4	>50	18.90 ± 5.12	18.00 ± 5.30	16.80 ± 4.90

Розподіл показників за віковими групами у Табл. 2.7. демонструє, що найвищий рівень персонального вигорання спостерігається у педагогів віком до 30 років, тоді як робоче та міжособистісне вигорання трохи вище у групі 30–40 років. Це свідчить про диференційоване проявлення вигорання залежно від вікових категорій.

Таблиця 2.8.

Розподіл показників емоційного вигорання за стажем роботи за КОВ

№ з/п	Стаж роботи	Персональне вигорання (M ± SD)	Робоче вигорання (M ± SD)	Міжособистісне вигорання (M ± SD)
1	<5	21.00 ± 4.80	18.80 ± 5.10	17.20 ± 4.50
2	5–10	20.50 ± 5.10	19.75 ± 4.85	17.50 ± 5.05
3	11–20	19.80 ± 5.50	19.00 ± 4.75	18.00 ± 4.80
4	>20	18.90 ± 5.05	18.20 ± 5.20	16.80 ± 4.90

Розподіл показників за стажем Табл. 2.8. показує тенденцію до зменшення персонального вигорання у педагогів з більшим стажем, тоді як міжособистісне

вигорання залишається стабільним. Це підкреслює вплив професійного досвіду на прояв персональної втоми.

Загалом, результати КОВ демонструють, що педагогічні працівники відчують вигорання переважно у персональній та робочій сферах, при цьому міжособистісні аспекти залишаються менш ураженими.

Третім кроком у нашому дослідженні стала оцінка когнітивно-емоційного аспекту емоційного вигорання. Це було зроблено за Опитувальником вигорання Олденбурга (Oldenburg Burnout Inventory, OLBI). Методика включає два основні компоненти: виснаження (EX) та відстороненість від професійної діяльності (DI), що дозволяє комплексно оцінити рівень емоційного та мотиваційного вигорання педагогів. Отримані результати подано в узагальненому вигляді у Табл. 2.3.

Таблиця 2.9.

Рівень емоційного вигорання педагогів за методикою Олденбурга

№ з/п	Показник	Мінімум	Максимум	Середнє (М)	Стандартне відхилення (SD)
1.	Виснаження (EX)	20	48	33,6	7,1
2.	Відстороненість від діяльності (DI)	15	44	28,9	6,3

Дані Табл. 2.3. демонструють, що середній рівень виснаження ($M = 33,6$) вказує на помірну виразність емоційного вигорання у педагогічній діяльності. Варіативність показників ($SD = 7,1$) свідчить про суттєві індивідуальні відмінності: окремі педагоги демонструють підвищений рівень емоційної втоми, що може потребувати психологічної підтримки.

Відстороненість від професійної діяльності ($M = 28,9$) також має помірний рівень, що свідчить про часткове зниження залученості педагогів до роботи та зменшення внутрішньої мотивації. Значення мінімум/максимум демонструють,

що серед респондентів є педагоги з практично повною професійною залученістю, а також ті, хто відчуває явні ознаки дистанціювання.

Для наочності розподіл середніх показників представлено на Рис. 2.3.



Рис. 2.3. Середні показники рівня емоційного вигорання педагогів за методикою Олденбурга.

Для детального розуміння впливу віку і стажу роботи на вигорання було проведено відповідні дослідження за Копенгагенським опитувальником, дані узагальнено і представлено у Табл. 2.10. та Табл. 2.11.

Таблиця 2.10.

Розподіл показників емоційного вигорання за віковими групами за ОВО

№ з/п	Вікова група	Виснаження (M ± SD)	Відстороненість (M ± SD)
1	<30	22.00 ± 5.00	15.75 ± 4.50
2	30–40	20.78 ± 4.85	16.50 ± 5.10
3	41–50	19.90 ± 5.20	15.80 ± 4.90
4	>50	18.80 ± 4.90	15.00 ± 4.80

Табл. 2.10. демонструє, що виснаження найбільше в молодших вікових групах (<30), тоді як відстороненість помірно зростає у віковій категорії 30–40 років, що узгоджується з тенденціями, виявленими за МБІ та КОВ.

Таблиця 2.11.

Розподіл показників емоційного вигорання за стажом роботи за ОВО

№ з/п	Стаж роботи	Виснаження (M ± SD)	Відстороненість (M ± SD)
1	<5	21.50 ± 4.75	15.80 ± 4.55
2	5–10	20.50 ± 4.90	16.00 ± 4.90
3	11–20	19.80 ± 5.15	15.70 ± 4.85
4	>20	18.90 ± 5.05	15.20 ± 4.80

За стажом роботи у Табл. 2.11. спостерігається зниження виснаження у педагогів із більшим стажом, тоді як рівень відстороненості залишається відносно стабільним. Це свідчить про вплив професійного досвіду на когнітивно-емоційний аспект вигорання.

Узагальнено, результати ОВО дозволяють виявити, що когнітивно-емоційний аспект емоційного вигорання проявляється у більшості педагогів у помірній формі, при цьому окремі особистості демонструють критичні показники, що потребують індивідуальної уваги.

Для комплексної оцінки взаємозв'язків між різними компонентами емоційного вигорання проведено загальний кореляційний аналіз показників за методиками МБІ, КОВ та ОВО для всієї вибірки педагогічних працівників.

Таблиця 2.12.

Загальна кореляція показників емоційного вигорання за методиками МБІ, КОВ та ОВО за коефіцієнтом кореляції Пірсона

Показники	Емоційне виснаження (МБІ)	Деперсоналізація (МБІ)	Редукція досягнень (МБІ)	Персональне вигорання (КОВ)	Робоче вигорання (КОВ)	Міжособистісне вигорання (КОВ)	Виснаження (ОВО)	Відстороненість (ОВО)
Емоційне виснаження (МБІ)	1	0.65*	-0.42*	0.70*	0.52*	0.41*	0.68*	0.44*

Показники	Емоційне виснаження (МБІ)	Деперсоналізація (МБІ)	Редукція досягнень (МБІ)	Персональне вигорання (КОВ)	Робоче вигорання (КОВ)	Міжособистісне вигорання (КОВ)	Виснаження (ОВО)	Відстороненість (ОВО)
Деперсоналізація (МБІ)	0.65*	1	-0.21	0.38*	0.45*	0.29	0.36*	0.28
Редукція досягнень (МБІ)	-0.42*	-0.21	1	-0.40*	-0.32	-0.28	-0.34	-0.25
Персональне вигорання (КОВ)	0.70*	0.38*	-0.40*	1	0.58*	0.42*	0.66*	0.43*
Робоче вигорання (КОВ)	0.52*	0.45*	-0.32	0.58*	1	0.49*	0.54*	0.39*
Міжособистісне вигорання (КОВ)	0.41*	0.29	-0.28	0.42*	0.49*	1	0.42*	0.31*
Виснаження (ОВО)	0.68*	0.36*	-0.34	0.66*	0.54*	0.42*	1	0.47*
Відстороненість (ОВО)	0.44*	0.28	-0.25	0.43*	0.39*	0.31*	0.47*	1

Примітка: * $p < 0.05$.

Загальний кореляційний аналіз Табл. 2.12. показників емоційного вигорання за методиками МБІ, КОВ та ОВО дозволяє оцінити взаємозв'язки між різними аспектами професійного вигорання педагогічних працівників. Як видно з таблиці, між емоційним виснаженням за МБІ та персональним вигоранням за

КОВ спостерігається високий позитивний кореляційний зв'язок ($r = 0.70$; $p < 0.05$), що вказує на тісний взаємозв'язок між емоційним виснаженням і загальною тенденцією до вигорання в особистій сфері. Подібна закономірність простежується між емоційним виснаженням та виснаженням за ОВО ($r = 0.68$; $p < 0.05$), що підтверджує когнітивно-емоційний компонент вигорання як ключовий фактор професійного стресу.

Кореляції між деперсоналізацією (МБІ) та іншими показниками виявилися помірними ($r = 0.28-0.45$), що свідчить про те, що відстороненість від професійної діяльності та емоційне знеособлення менш безпосередньо пов'язані з іншими формами вигорання, проте все ж мають значущий вплив на рівень робочого та міжособистісного вигорання ($r = 0.38-0.45$; $p < 0.05$).

Редукція професійних досягнень за МБІ продемонструвала негативні кореляції з емоційним виснаженням і персональним вигоранням ($r = -0.40$ та $r = -0.40$; $p < 0.05$), що може свідчити про компенсаторний механізм: при зниженні відчуття досягнень відбувається підвищення емоційного навантаження та виснаження.

Складові КОВ взаємопов'язані помірно або високою мірою, зокрема робоче та міжособистісне вигорання ($r = 0.49$; $p < 0.05$), що підкреслює взаємозалежність різних сфер професійного стресу. Аналогічно, показники ОВО — виснаження та відстороненість — мають позитивний кореляційний зв'язок з іншими методиками, що підтверджує когнітивно-емоційну й поведінкову складові вигорання як взаємопов'язані феномени.

Таким чином, загальна кореляційна картина демонструє, що різні методики фіксують спільні тенденції прояву емоційного вигорання, зокрема високу взаємозалежність емоційного виснаження з іншими компонентами професійного стресу. Ці дані підкреслюють необхідність комплексного підходу до діагностики вигорання та врахування багатовимірних взаємозв'язків між його складовими.

Для виявлення взаємозв'язків між віком, стажом роботи та показниками емоційного вигорання у педагогічних працівників проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Дані представлено у Табл. 2.13.

Таблиця 2.13.

Кореляція віку та стажу роботи з показниками емоційного вигорання за методиками МБІ, КОВ та ОВО за коефіцієнтом кореляції Пірсона

Показники	Вікові кореляції (r)	Стажові кореляції (r)
МБІ		
Емоційне виснаження	-0.42*	-0.38*
Деперсоналізація	0.12	0.18
Редукція професійних досягнень	-0.15	-0.22
КОВ		
Персональне вигорання	-0.44*	-0.40*
Робоче вигорання	-0.18	-0.21
Міжособистісне вигорання	-0.09	-0.12
ОВО		
Виснаження	-0.46*	-0.41*
Відстороненість	-0.14	-0.19

Примітка: * $p < 0.05$.

Кореляційний аналіз Табл. 2.13. показав, що вік і стаж роботи мають негативний зв'язок із більшістю показників виснаження та персонального вигорання. Найсильніший негативний зв'язок спостерігається між віком та виснаженням за методикою ОВО ($r = -0.46$), а також між стажом і виснаженням за МБІ та ОВО ($r \approx -0.38-0.41$). Це свідчить про те, що молодші та менш досвідчені педагоги зазнають вищого рівня емоційного виснаження, що узгоджується з розподілом показників за віком і стажом у попередніх таблицях.

Кореляції між віком та деперсоналізацією або міжособистісним вигоранням виявилися слабкими та статистично незначущими, що свідчить про те, що ці компоненти емоційного вигорання менш залежні від віку та професійного досвіду педагогів.

Таким чином, результати вказують на значущу роль віку та стажу у формуванні когнітивно-емоційної складової вигорання, тоді як міжособистісні та професійні аспекти проявляються відносно незалежно від цих факторів. Це підкреслює необхідність диференційованого підходу до профілактики та корекції емоційного вигорання залежно від віку та досвіду педагогів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Емпіричне дослідження емоційного вигорання педагогічних працівників засвідчило, що серед педагогів спостерігається переважно помірний рівень вигорання, прояви якого варіюються за різними компонентами і методиками оцінки. Результати, отримані за методиками МБІ, Копенгагенського опитувальника та Опитувальника Олденбурга, демонструють, що найбільш уразливим аспектом є емоційне виснаження та персональне вигорання, тоді як деперсоналізація, редукція професійних досягнень та міжособистісне вигорання проявляються менш виразно.

Аналіз розподілу показників за віковими групами та стажем роботи показав, що молодші педагоги та працівники з меншим досвідом відчують вищий рівень виснаження, що свідчить про особливу вразливість цієї категорії до професійного стресу та емоційного перевантаження. Досвідчені працівники демонструють певне зростання відстороненості та деперсоналізації, що може відображати адаптаційні механізми та звикання до трудових стресорів.

Загальний кореляційний аналіз показав, що різні компоненти емоційного вигорання значною мірою взаємопов'язані між собою, особливо емоційне виснаження та когнітивно-емоційні показники (персональне вигорання, виснаження за ОВО), що підкреслює багатовимірний характер професійного вигорання. Кореляції з віком і стажем демонструють, що демографічні фактори впливають переважно на емоційний та когнітивний компоненти вигорання, тоді як міжособистісні та професійні аспекти проявляються більш незалежно.

Отже, отримані результати підтверджують необхідність комплексного підходу до діагностики емоційного вигорання, врахування різних його компонентів та диференційованого підходу до профілактики і корекції, з урахуванням віку, досвіду та індивідуальних психологічних характеристик педагогів. Це створює підґрунтя для розробки ефективних заходів щодо підтримки психоемоційного стану та збереження професійної мотивації педагогічних працівників.

РОЗДІЛ 3

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

3.1. Організаційно-психологічні заходи профілактики вигорання в освітніх установах

Проаналізувавши отримані дані нашого дослідження щодо емоційного вигорання педагогічних працівників, можна зробити висновок про необхідність комплексного підходу до його профілактики та корекції. На основі виявлених закономірностей ми пропонуємо запровадження системи організаційно-психологічних заходів. Ефективність такого підходу підтверджується сучасними дослідженнями, які демонструють зниження показників емоційного виснаження та деперсоналізації після впровадження комплексних програм профілактики.

Емоційне вигорання педагогічних працівників є комплексним психосоціальним феноменом, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, та може проявлятися у формі хронічної втоми, зниження мотивації, деперсоналізації та зменшення професійних досягнень. Зважаючи на високий рівень стресових навантажень у сучасних освітніх закладах, запобігання вигоранню стає стратегічно важливою задачею для керівництва навчальних установ та психологів, що працюють із педагогічними колективами. На думку низки дослідників, системна організаційно-психологічна підтримка є більш ефективною, ніж поодинокі індивідуальні заходи, оскільки створює стабільне психологічне середовище, що зменшує ризик розвитку професійного стресу.

Основними напрямками організаційно-психологічних заходів є:

- оптимізація робочого навантаження;
- формування психологічно безпечного середовища;
- супервізійна підтримка;
- навчання педагогів стрес-менеджменту;
- розвиток колективної взаємопідтримки.

Ефективність таких заходів підтверджується емпіричними дослідженнями, які демонструють зниження показників емоційного виснаження та деперсоналізації після впровадження комплексних програм профілактики.

Оптимізація робочого навантаження передбачає раціональний розподіл педагогічних обов'язків, зменшення надмірного обсягу адміністративної роботи та забезпечення гнучкого графіку, що дозволяє педагогам планувати робочий час та відпочинок. На думку дослідників, непомірне навантаження без адекватного відпочинку є одним із головних факторів розвитку емоційного вигорання, оскільки виснажує когнітивні та емоційні ресурси працівників. Важливо впроваджувати системи ротації обов'язків, що дозволяють змінювати види діяльності та уникати монотонності, яка посилює відчуття виснаження.

Формування психологічно безпечного середовища включає створення умов, у яких педагог може вільно висловлювати емоційні та професійні труднощі без ризику осуду або критики з боку колег чи керівництва. Це передбачає організацію регулярних нарад, групових зустрічей та неформальних обговорень проблем, що сприяє зменшенню емоційної напруги та розвитку довірливих взаємин у колективі. Як зазначає ряд науковців, психологічна безпека на робочому місці прямо пов'язана з рівнем професійного задоволення та мотивації, а також зменшує ризик появи деперсоналізації та когнітивної втоми.

Супервізія та наставництво виступають важливим механізмом організаційної підтримки, особливо для молодих або менш досвідчених педагогів. Супервізійна робота дозволяє здійснювати систематичний аналіз професійних ситуацій, обговорювати стресові фактори та шукати ефективні стратегії їхнього подолання. Наставництво створює додатковий канал підтримки та допомагає формувати професійні компетенції, знижуючи рівень невпевненості та внутрішньої напруги. На думку експертів, поєднання супервізії з груповою підтримкою значно підвищує резистентність педагогів до стресу.

Розвиток колективної взаємопідтримки включає організацію командної роботи, спільних проєктів та соціальних активностей, що сприяють формуванню підтримуючих взаємин між колегами. Дослідження свідчать, що соціальна

підтримка на робочому місці є критично важливою для профілактики емоційного вигорання, оскільки допомагає педагогам відновлювати психоемоційні ресурси та зменшує відчуття ізоляції та перевантаження.

Навчання педагогів стрес-менеджменту та формування навичок емоційної регуляції дозволяє усвідомлено підходити до власного емоційного стану та використовувати адаптивні стратегії подолання стресу. До таких стратегій належать релаксаційні техніки, техніки дихання, когнітивна переструктуризація, планування та пріоритезація завдань. На думку дослідників, систематичне впровадження тренінгів із стрес-менеджменту зменшує рівень емоційного виснаження та підвищує загальну задоволеність професійною діяльністю.

Моніторинг професійного вигорання на рівні закладу є важливою складовою організаційно-психологічної підтримки. Регулярне проведення опитувань, оцінка психологічного стану педагогів, аналіз ризиків вигорання дозволяє вчасно виявляти групи підвищеного ризику та впроваджувати профілактичні заходи. На думку науковців, проактивний підхід до моніторингу є більш ефективним, ніж реактивне реагування на вже сформовані прояви вигорання.

Комбінування організаційних та психологічних заходів створює синергійний ефект. Наприклад, поєднання оптимізації навантаження, супервізійної підтримки та тренінгів із стрес-менеджменту сприяє комплексному зменшенню когнітивної, емоційної та поведінкової складових вигорання. Важливо, щоб заходи були системними, регулярними та адаптованими до специфіки конкретного закладу та колективу педагогів. Дослідження підтверджують, що комплексні програми з профілактики вигорання забезпечують більш тривалий ефект, ніж поодинокі епізодичні заходи.

Таким чином, організаційно-психологічні заходи профілактики емоційного вигорання включають низку взаємопов'язаних напрямів, які спрямовані на підтримку емоційного благополуччя педагогів, розвиток ресурсів колективу та формування стійких стратегій подолання професійного стресу. Впровадження таких заходів в освітніх установах забезпечує підвищення

ефективності педагогічної діяльності, зменшення ризику професійного вигорання та створення сприятливого психоемоційного клімату.

3.2. Психологічний тренінг для розвитку ресурсів педагогів

Проаналізувавши результати емпіричного дослідження педагогічних працівників вибірки дослідження, можна визначити основні проблеми, що потребують корекції через психологічну підтримку. Серед ключових проявів емоційного вигорання у вибірці відзначено помірне емоційне виснаження (МБІ: $M = 24,7$), суб'єктивне зниження ефективності професійної діяльності (редукція досягнень МБІ: $M = 25,9$), а також прояви деперсоналізації у частини педагогів ($M = 9,8$). За даними КОВ, персональне вигорання ($M = 51,3$) та робоче вигорання ($M = 48,7$) перебувають на помірному рівні, що вказує на високий вплив робочого навантаження та психоемоційного стресу. Результати ОВО демонструють середній рівень виснаження ($M = 33,6$) і відстороненості ($M = 28,9$), що свідчить про часткову втрату мотиваційної залученості.

На основі цих даних стає очевидним, що педагогам необхідна системна психологічна підтримка, спрямована на:

- Зниження рівня емоційного виснаження та хронічної втоми.
- Відновлення мотивації та підвищення професійної ефективності.
- Формування навичок керування стресом і адаптації до робочого навантаження.
- Підвищення міжособистісної взаємодії та комунікативних ресурсів у колективі.

Для подолання виявлених проблем необхідно системно формувати професійні та емоційні ресурси педагогів, спрямовані на відновлення психоемоційної стабільності, розвиток адаптивних стратегій та зміцнення колективної підтримки. Оптимальною формою такого впливу є психологічний тренінг, який поєднує теоретичну інформацію з практичними вправами та груповою взаємодією.

Мета тренінгу:

- Формування навичок саморегуляції та управління емоційним станом.
- Підвищення рівня професійної мотивації та ефективності педагогів.
- Розвиток ресурсів подолання стресових ситуацій та профілактики вигорання.
- Зміцнення міжособистісних зв'язків у колективі та розвиток комунікативних компетенцій.

Цільова аудиторія та формат проведення:

Тренінг розрахований на педагогів віком 30–50 років із середнім і високим рівнем вигорання, виявленим у ході дослідження. Оптимальна чисельність групи – 8–12 осіб, що забезпечує можливість індивідуального підходу, ефективної взаємодії та безпечного обміну емоційним досвідом.

Загальна тривалість тренінгу – 12 академічних годин, які доцільно розподілити на 2 дні по 6 годин або на 3 дні по 4 години. Такий формат дозволяє поєднати лекційні блоки, практичні вправи та групові завдання без перевантаження учасників.

Структура тренінгу.

Модуль 1. Вступний блок (45 хвилин).

Ознайомлення з метою, завданнями тренінгу та правилами роботи в групі.
Формування довірчої атмосфери та встановлення очікувань учасників.

Початковий психодіагностичний блок для оцінки рівня емоційного стану та вигорання.

Модуль 2. Усвідомлення емоційного вигорання (90 хвилин).

Теоретичний блок: ознаки вигорання за моделями МБІ, КОВ та ОВО.

Вправа «Моя карта вигорання»: учасники визначають власні тригери стресу та ситуації, що спричиняють виснаження.

Групова дискусія: обговорення спільних та індивідуальних проявів вигорання.

Модуль 3. Саморегуляція та управління емоціями (120 хвилин).

Техніки релаксації, дихальні вправи, елементи медитації.

Практичні вправи на когнітивну переформатування негативних установок та зниження стресу.

Вправа «Ресурсні якорі»: створення персональних стратегій швидкого відновлення психоемоційного стану.

Модуль 4. Розвиток комунікативних ресурсів (90 хвилин).

Тренінгові вправи на розвиток емпатії, активного слухання та конструктивної взаємодії.

Вправа «Рольові сценарії»: моделювання конфліктних ситуацій у колективі та відпрацювання стратегій поведінки.

Формування групової підтримки та обговорення колективних ресурсів.

Модуль 5. Планування ресурсів та стратегій (60 хвилин).

Створення індивідуальних планів профілактики вигорання: управління навантаженням, відновлювальні практики, взаємопідтримка.

Розробка спільних рекомендацій для колективу щодо підтримки психологічного клімату.

Модуль 6. Підсумковий блок (30 хвилин)

Рефлексія учасників: обговорення результатів, почуттів та нових знань.

Закріплення навичок саморегуляції та визначення подальших кроків саморозвитку.

Завершальна оцінка стану учасників для порівняння з початковими показниками.

Методичні рекомендації для ведучого:

- Використовувати інтерактивні методи навчання, включаючи групові дискусії, рольові ігри та практичні вправи.
- Забезпечити психологічну безпеку учасників, уникати критики та порівнянь.
- Стимулювати активне включення учасників у процес саморефлексії та обговорення власних стратегій подолання стресу.

Очікувані результати:

- Зниження рівня емоційного виснаження та деперсоналізації.
- Підвищення професійної мотивації та залученості педагогів.
- Освоєння навичок саморегуляції та управління стресом.
- Посилення міжособистісних ресурсів колективу та покращення командної взаємодії.
- Формування основи для системного впровадження заходів профілактики вигорання в освітніх установах.

Приклади практичних вправ для кожного модуля тренінгу.

Модуль 1.

Вправа 1. «Знайомство через ресурс».

Кожен учасник називає своє ім'я та один особистий ресурс, який допомагає йому долати стрес (наприклад: музика, хобі, спорт).

Мета: формування довіри та акцент на ресурсному потенціалі кожного.

Вправа 2. «Очікування та побажання»

На аркуші кожен учасник записує, чого очікує від тренінгу і що хотів би отримати.

Потім учасники за бажанням діляться своїми очікуваннями з групою.

Мета: зрозуміти запити групи та створити атмосферу співпраці.

Модуль 2.

Вправа 1. «Моя карта вигорання».

Учасники малюють схему свого робочого дня/тижня та позначають ситуації, які спричиняють стрес або емоційне виснаження.

Потім група обговорює схожі тригери та знаходить загальні закономірності.

Мета: усвідомлення особистих факторів вигорання.

Вправа 2. «Визначення симптомів».

Кожен учасник відмічає у списку, які симптоми вигорання у нього проявляються найчастіше (емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження ефективності).

Групова дискусія: обговорення наслідків для роботи та життя.

Мета: навчитися розпізнавати ранні ознаки вигорання.

Модуль 3.

Вправа 1. «Дихання за 4–7–8».

Вдих на 4 рахунки, затримка на 7, видих на 8.

Виконується 5–7 циклів.

Мета: зниження фізіологічної напруги та активація ресурсного стану.

Вправа 2. «Ресурсні якорі».

Кожен учасник пригадує стан внутрішньої сили або радості.

Під час цього стану учасник робить унікальний жест або стукає пальцями.

Потім у стресових ситуаціях можна повторити жест для швидкого відновлення ресурсу.

Мета: створення персонального механізму самопідтримки.

Вправа 3. «Когнітивне переформатування».

Учасники пишуть стресові думки на аркуші.

Потім намагаються переформулювати їх у конструктивні або нейтральні формулювання.

Мета: зниження рівня негативних установок і розвиток стресостійкості.

Модуль 4.

Вправа 1. «Активне слухання».

У парах один учасник розповідає про складну робочу ситуацію, другий слухає та повторює зміст своїми словами без оцінок.

Потім ролі міняються.

Мета: розвиток емпатії та навичок підтримки колеги.

Вправа 2. «Рольові сценарії».

Група отримує типові конфліктні ситуації на роботі (конфлікт з колегою, перевантаження, критика від керівництва).

Учасники моделюють сценарій і відпрацьовують конструктивні способи реагування.

Мета: підвищення комунікативної компетентності та впевненості у вирішенні конфліктів.

Модуль 5.

Вправа 1. «Індивідуальний план профілактики вигорання».

Учасники складають план на 1–2 тижні: виділяють час для відновлення, конкретні методи релаксації, джерела підтримки.

Потім група ділиться загальними ідеями.

Мета: закріплення практичних навичок самопідтримки.

Вправа 2. «Колективна стратегія».

Група обговорює, які дії можна впровадити у колективі для покращення психологічного клімату (розклад відпочинку, взаємопідтримка, внутрішні міні-тренінги).

Мета: розвиток колективного ресурсу та командної підтримки.

Модуль 6.

Вправа 1. «Рефлексивне коло».

Кожен учасник коротко висловлює, що нового він дізнався, які техніки йому допомогли та що буде застосовувати у роботі.

Мета: закріплення матеріалу та саморефлексія.

Вправа 2. «Порівняння станів».

Повторюється початковий психодіагностичний блок для оцінки змін у емоційному стані.

Мета: показати ефективність тренінгу та розвиток усвідомлення власного ресурсу.

Проведення психологічного тренінгу для розвитку ресурсів педагогів дозволяє системно впливати на основні проблеми, виявлені в результаті дослідження, а саме: підвищену емоційну втомлюваність, зниження внутрішньої мотивації та недостатній рівень саморегуляції в стресових ситуаціях. Запропонована програма тренінгу, яка включає розвиток усвідомлення власних емоцій, формування навичок саморегуляції, підвищення комунікативної компетентності та створення індивідуальних і колективних ресурсних стратегій, спрямована на комплексну профілактику вигорання та підтримку психологічного благополуччя педагогів. Регулярне застосування методик і

вправ, передбачених тренінгом, дозволяє педагогам не лише підвищити власну стресостійкість, але й створити більш ресурсне середовище в колективі, що, у свою чергу, сприяє покращенню ефективності освітнього процесу та збереженню професійного здоров'я.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

На основі аналізу отриманих даних нашого дослідження сформовано комплекс рекомендацій щодо профілактики та корекції емоційного вигорання педагогічних працівників, що включають як організаційно-психологічні заходи, так і спеціально розроблений психологічний тренінг для розвитку ресурсів педагогів. Проведене дослідження дозволило виявити основні проблеми, характерні для педагогічного колективу: підвищений рівень емоційного виснаження серед молодших та менш досвідчених працівників, початкові прояви деперсоналізації, зниження відчуття власної ефективності та помірне когнітивно-емоційне вигорання. Ці фактори свідчать про потребу системного підходу до запобігання професійного стресу та формування ресурсів педагогів для підвищення психологічної стійкості.

Організаційно-психологічні заходи спрямовані на створення сприятливого професійного середовища, оптимізацію робочого навантаження, розвиток внутрішньо колективних ресурсів підтримки та впровадження системи профілактичних консультацій. Такі заходи дозволяють зменшити фактори, що провокують вигорання, та створити основу для формування психологічної безпеки в освітньому закладі. Спеціально розроблений психологічний тренінг дозволяє адресно коригувати виявлені негативні тенденції, розвивати особистісні та професійні ресурси педагогів, підвищувати стресостійкість, ефективність емоційного регулювання та комунікаційні навички. Тренінг має чітку структуровану програму, поділену на модулі, що включають роботу з емоційним виснаженням, деперсоналізацією, розвиток саморегуляції, формування ресурсів взаємопідтримки та підвищення мотиваційного

потенціалу. Оптимальна тривалість, груповий формат та конкретні вправи дозволяють забезпечити максимальний ефект при комплексному впливі на психологічний стан педагогів.

Завдяки поєднанню організаційних заходів та тренінгової програми створюється можливість не лише профілактики та зниження проявів емоційного вигорання, а й системного розвитку професійних і особистісних ресурсів педагогів. Впровадження запропонованих рекомендацій дозволяє підвищити загальну ефективність педагогічної діяльності, покращити міжособистісні стосунки в колективі та забезпечити сприятливий психологічний клімат в освітньому середовищі.

ВИСНОВКИ

Дослідження емоційного вигорання педагогічних працівників засвідчило, що воно є багатогранним явищем, яке охоплює психоемоційні, когнітивні, поведінкові та соціально-організаційні аспекти професійної діяльності. Аналіз теоретичних джерел та емпіричних даних дозволив виділити ключові прояви вигорання: хронічне емоційне виснаження, деперсоналізацію, зниження мотивації та професійної ефективності, що негативно впливає на якість освітнього процесу та психологічний клімат у колективі. Особливу вразливість до професійного стресу виявлено у молодших та менш досвідчених педагогів, у яких переважає емоційне виснаження, тоді як більш досвідчені працівники частіше демонструють ознаки деперсоналізації та адаптаційного дистанціювання.

Отримані результати свідчать про високий рівень взаємозв'язку між різними компонентами вигорання, що підкреслює його багатовимірний характер та необхідність комплексного підходу до профілактики та корекції. Запропоновані рекомендації включають організаційно-психологічні заходи, спрямовані на оптимізацію робочого навантаження, розвиток колективних ресурсів підтримки та створення сприятливого професійного середовища, а також спеціально розроблений психологічний тренінг, який дозволяє адресно коригувати виявлені негативні тенденції, підвищувати стресостійкість, ефективність емоційного регулювання та комунікаційні навички педагогів.

Таким чином, реалізація комплексних профілактичних і корекційних заходів сприяє зниженню проявів емоційного вигорання, розвитку особистісних і професійних ресурсів педагогів, підвищенню їхньої професійної ефективності та покращенню міжособистісних стосунків у колективі. Це, у свою чергу, забезпечує високий рівень якості освітнього процесу та формування сприятливого психологічного середовища в закладі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про вищу освіту» – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників : постанова Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 р. № 963. Офіційний вісник України. 2000. № 24. Ст. 1015. Частина перша статті 45 в редакції Закону № 1158-IV від 11.09.2003; із змінами, внесеними згідно із Законом № 5498-VI від 20.11.2012
4. Бегун-Трачук Л. Дослідження професійного та емоційного вигорання у психолого-педагогічній теорії та практиці. Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі, вип. 5, Травень 2021, С. 128–133.
5. Бойко В. В., Міщенко М. С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання». Молодий вчений. 2015. № 4(3). С. 103-105.
6. Вітенко І. С., Вітенко Т. І. Основи психології. Вінниця, 2008. 520 с.
7. Дубчак О. Б. Синдром вигорання як прояв професійної деформації педагогів. Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія». 2018. № 12. С. 118–123.
8. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. Психолог. 2010. № 45. С. 3–5.
9. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації / Укладачі: творча група практичних психологів: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. – Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016.– 60 с. – Режим доступу до ресурсу URL: <http://surl.li/urvtd>

10. Зайчикова Т. В., Карамушка Л. М., Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: Київ: Міленіум, 2006. 365 с.
11. Овчаренко О. Ю. Психологія стресу та стресових розладів: навч. посіб. Київ: Університет «Україна», 2023. 266 с.
12. Перегончук Н. В Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук.пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т. XII, ч. 4. К., 2010. – С. 322- 331.
13. Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога : дис канд. психол. наук : 19.00.07 -К., 2011. – 219 с.
14. Профілактика синдрому емоційного вигорання.
[URL:http://gati.snau.edu.ua/web/files/psiholog/emoc_vigoran.pdf](http://gati.snau.edu.ua/web/files/psiholog/emoc_vigoran.pdf) (дата звернення 02.11.2025).
15. Ракицька О. В. Особливості синдрому змоційного вигорання у педагогів з різним рівнем особистісної та ситуативної агресії. Психологія навчання. 2015. № 4. С. 78-90.
16. Freudenberger H. J. Burn-out: The high cost of high achievement / Herebert J. Freudenberger, Geraldine Richelson. Garden City, NY: Anchor Press, 1980. – 214 p.
17. Maslach C., Pines A. Burnout: The loss of human caring. Experiencing Social Psychology. N.Y.: Knopf, 1979. P. 246.
18. Pines A.M. Burnout: An existential perspective. Professional burnout: Recent developments in the theory and research/ Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. Washington DC: Taylor & Francis, 1993. P. 33–51.