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

До захисту допущено кафедрою практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій протокол №____від _____

завідувач кафедри _____Наталія КУЧЕРЕНКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Психологічні детермінанти емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу

(тема роботи)

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

Здобувач _____/Данило ВОЛОШИН

(підпис) (ім'я, прізвище)

Керівник _____/Тетяна САПЄЛЬНІКОВА

(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології
Рівень вищої освіти перший (бакалаврський)
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Практична психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
_____ **Н. С. КУЧЕРЕНКО**
(підпис) (ініціали, прізвище)
«___» _____2026р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Волошин Данило Олександрович
(прізвище, ім'я, по батькові студента)

1. Тема роботи: «психологічні аспекти емоційного вигорання та копінг-стратегій в професійній діяльності педагогів»

керівник роботи САПЄЛЬНІКОВА Т.С.,
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по університету від — «11» Квітня 2026 року №_____

2. Строк подання студентом роботи 28.05.2026

3. Перелік питань, які потрібно розробити:
   1. Провести теоретичний аналіз психологічної літератури за темою емоційного вигорання та копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів.
   2. Визначити індивідуально – психологічні фактори впливу на емоційне становище педагогів.
   3. Емпірично дослідити рівень емоційного вигорання та особливості копінг-стратегій в професійній діяльності педагогів.
   4. Розробити психологічні рекомендації з метою профілактики вигорання емоційного у педагогів.

4. План роботи

№ з/п	Назви етапів роботи
1.	Здійснити теоретичний аналіз психологічної літератури з теми психологічних аспектів емоційного вигорання та копінг-стратегій.
2.	Написання вступу дипломної роботи.
3.	Написання першого розділу дипломної роботи, а саме: теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури на тему психологічних аспектів емоційного вигорання та копінг-стратегій в професійній діяльності педагогів.
4.	Виконання емпіричного дослідження особливостей психологічних аспектів емоційного вигорання та копінг-стратегій в професійній діяльності педагогів.
5.	Статистична обробка результатів емпіричного дослідження та їх аналіз.
6.	Психологічні рекомендації з метою профілактики психологічних аспектів емоційного вигорання в професійній діяльності педагогів
7.	Оформлення кваліфікаційної роботи. Підготовка матеріалу для захисту роботи.

5. Дата видачі завдання 12 квітня 2026 року.

Студент

_____ Волошин Д. О.
(підпис) (ініціали, прізвище)

Керівник роботи

_____ Сапєльнікова Т. С.
(підпис) (ініціали, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломну роботу присвячено проблемі емоційного вигорання педагогів та копінг-стратегіям подолання професійного стресу. Актуальність зумовлена високим емоційним навантаженням, інтенсивною комунікацією та відповідальністю у цій професії.

Об'єкт дослідження: процес вигорання у педагогів.

Предметом дослідження: емоційне вигорання у педагогів та їх копінг-стратегії.

Мета дослідження: дослідити психологічні особливості педагогів з емоційним вигоранням.

Основні завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз психологічної літератури за темою емоційного вигорання та копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів.
2. Визначити індивідуально – психологічні фактори впливу на емоційне становище педагогів.
3. Емпірично дослідити рівень емоційного вигорання та особливості копінг-стратегій в професійній діяльності педагогів.
4. Розробити психологічні рекомендації з метою профілактики вигорання емоційного у педагогів.

Практична значущість дослідження: результати емпіричного дослідження за тематикою психологічних аспектів емоційного вигорання та копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів можна буде використовувати для розробки психокорекційних і профілактичних програм, спрямованих на зниження ризиків емоційного вигорання, розвиток адаптивних копінг-механізмів та загальне збереження психологічного здоров'я педагогічних працівників.

Ключові слова: емоційне вигорання, педагогічні працівники, копінг-стратегії, психокорекція емоційного вигорання, індивідуально психологічні особливості, індивідуально типологічні особливості.

ABSTRACT

The diploma thesis is dedicated to the problem of emotional burnout among educators and coping strategies for overcoming professional stress. The relevance of the study is driven by the high emotional workload, intensive communication, and high level of responsibility inherent in this profession.

Object of the research: the burnout process among educators.

Subject of the research: emotional burnout among educators and their coping strategies.

Purpose of the research: to investigate the psychological characteristics of educators experiencing emotional burnout.

Main tasks of the research:

1. To conduct a theoretical analysis of the psychological literature on the topic of emotional burnout and coping strategies in the professional activities of educators.
2. To identify the individual psychological factors influencing the emotional state of educators.
3. To empirically investigate the level of emotional burnout and the characteristics of coping strategies in the professional activities of educators.
4. To develop psychological recommendations aimed at the prevention of emotional burnout among educators.

Practical significance of the research: the results of the empirical study regarding the psychological aspects of emotional burnout and coping strategies in the professional activities of educators can be used to develop psychocorrectional and preventive programs. These programs are aimed at reducing the risks of emotional burnout, developing adaptive coping mechanisms, and preserving the overall psychological well-being of pedagogical staff.

Keywords: emotional burnout, educators, coping strategies, psychocorrection of emotional burnout, individual psychological characteristics, individual typological characteristics.

ЗМІСТ

ВСТУП **9**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПЕДАГОГІВ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ **12**

1.1 Теоретичний аналіз психологічної літератури з теми емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів… 12

1.2. Особливості та умови виникнення емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів… 15

1.3. Фактори впливу на формування емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів…..... 21

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1 ..... **28**

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПЕДАГОГІВ **30**

2.1. Організація та проведення емпіричного дослідження 30

2.2. Вибір та обґрунтування методик емпіричного дослідження..... 32

2.3. Емпіричне дослідження емоційного вигорання і копінг-стратегій педагогів 35

2.4. Психологічні рекомендації з метою профілактики емоційного вигорання педагогів..... 50

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2 ..... **55**

ВИСНОВКИ **58**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **61**

ДОДАТКИ **63**

ВСТУП

Актуальність дослідження: актуальність дослідження емоційного вигорання зумовлена тим, що у сучасних умовах розвитку суспільства та реформування системи освіти особливу увагу привертають проблеми збереження професійного та психологічного здоров’я педагогів. Професійна діяльність вчителя супроводжується високим емоційним навантаженням, інтенсивною міжособистісною комунікацією, високим рівнем відповідальності та хронічним стресом. У результаті впливу цих несприятливих чинників у педагогів часто розвивається синдром емоційного вигорання, що створює серйозні труднощі як для самих фахівців, так і для освітнього процесу загалом.

Важливість даного дослідження зумовлена стрімким поширенням емоційного виснаження серед освітян. Зростання рівня професійної деформації, зниження мотивації, емоційної відстороненості та психосоматичних порушень свідчить про необхідність глибокого аналізу причин і умов виникнення таких явищ. У процесі постійних змін в освітньому середовищі особливої актуальності набуває дослідження копінг-стратегій (механізмів подолання стресу), які використовують педагоги. Розробка ефективних методів психологічної профілактики вигорання та формування адаптивних копінг-стратегій є важливою складовою сучасної практичної психології та запорукою успішної професійної діяльності.

Проблемі емоційного вигорання та професійного стресу присвячено значну кількість наукових досліджень. Сутність і природу цього феномену фундаментально розглядали Г. Фройденбергер, К. Маслач та С. Джексон. У вітчизняній психологічній науці вагомий внесок у дослідження симптомів та стадій вигорання зробили В. Бойко та Н. Водоп'янова. Питання копінг-стратегій та їхньої ролі у подоланні життєвих і професійних криз ґрунтовно досліджували Р. Лазарус та С. Фолкман, які акцентують увагу на когнітивній та поведінковій адаптації особистості до стресових умов.

Дослідження психологічних аспектів вигорання та копінг-стратегій педагогів є актуальним та необхідним для ефективної профілактики, корекції дезадаптивних станів та сприяння гармонійному професійному розвитку особистості.

Об'єкт – процес емоційного вигорання та копінг-стратегії педагогів.

Предмет – емоційне вигорання у педагогів та копінг-стратегії.

Мета дослідження – дослідити психологічні особливості педагогів з емоційним вигоранням.

Завдання:

1. Провести теоретичний аналіз психологічної літератури щодо проблеми емоційного вигорання та копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів.
2. Визначити індивідуально-психологічні особливості та фактори впливу на емоційне становище педагогів.
3. Емпірично дослідити аспекти емоційного вигорання у педагогів та переважаючі копінг-стратегії.
4. Розробити практичні рекомендації з метою профілактики емоційного вигорання у педагогів.

Методи дослідження:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури за тематикою емоційного вигорання та подолання професійного стресу.
2. Емпіричне дослідження за допомогою тестових методик: опитувальник емоційного вигорання В. Бойка, методика діагностики професійного вигорання К. Маслач і С. Джексон, опитувальник способу подолання кризових ситуацій Р. Лазаруса.
3. Аналіз отриманих емпіричних даних з використанням статистичних методів обробки даних, кореляційний аналіз, коефіцієнт кореляції Спірмена.

Наукова новизна одержаних результатів: отримані результати дослідження сприяють подальшому розвитку наукової бази у сфері психології професійного здоров'я та розширюють уявлення про специфіку взаємозв'язку між рівнем емоційного вигорання та вибором конкретних копінг-стратегій сучасними педагогами.

Практична значущість дослідження: результати емпіричного вивчення особливостей емоційного вигорання та копінг-стратегій можна буде використовувати у майбутній психологічній та консультативній роботі практичного психолога закладу освіти для розробки профілактичних і тренінгових програм, спрямованих на зниження професійного виснаження та розвиток адаптивних копінг-механізмів у вчителів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПЕДАГОГІВ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

1.1 Теоретичний аналіз психологічної літератури з теми емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів

Емоційне вигорання педагогів є складним і багатогранним явищем, яке викликає значний інтерес у психології праці, педагогічній психології та психології управління [1, 3]. Воно охоплює різноманітні прояви психологічного виснаження, які виникають у відповідь на хронічний міжособистісний та професійний стрес, що можуть включати емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм), зниження професійних досягнень, а також психосоматичні порушення [10, 19].

Згідно з результатами досліджень, проведених як українськими, так і закордонними науковцями, ключовими чинниками, що впливають на виникнення емоційного вигорання, є високе емоційне навантаження, інтенсивність комунікації, умови праці в освітньому закладі та індивідуально-типологічні особливості особистості вчителя [4, 7]. Наприклад, у своїх роботах О.І. Бондарчук наголошує на значущості організаційного клімау в колективі та його ролі у збереженні психологічного здоров’я педагогів [3]. Вона вказує, що негативні робочі стани, зокрема рольовий конфлікт, перевантаження та відсутність підтримки керівництва, можуть спричиняти швидкий розвиток синдрому емоційного вигорання [5].

Одним із перших Г. Фройденбергер глибоко дослідив механізми виснаження у професіях типу «людина-людина», що дозволило закласти методологічне підґрунтя для розуміння природи емоційного вигорання [12]. Він підкреслював, що певні особистісні риси (зокрема, перфекціонізм,

надмірна емпатія, схильність до ідеалізації професії) можуть сприяти формуванню вигорання за умови несприятливих організаційних впливів [2]. Фройденбергер вважав, що вигорання у фахівців нерідко є формою дезадаптивного реагування на хронічний стрес, а також результатом завищених очікувань від себе в умовах дефіциту підтримки [12]. Він увів поняття «burnout» у науковий обіг, створивши потужне підґрунтя для подальшого наукового аналізу деструктивних професійних станів [10].

На думку К. Маслач та С. Джексон, розвиток синдрому емоційного вигорання відбувається як тривимірний конструкт, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень [10]. Вони підкреслювали, що цей стан має соціально-психологічне походження, виникаючи внаслідок специфічної взаємодії фахівця з реципієнтами його послуг (у випадку педагога – з учнями, батьками, колегами) [19]. Саме тому ключовим чинником формування вигорання є характер міжособистісного спілкування у робочому середовищі [10].

У наукових працях німецького психолога М. Буріша питання емоційного вигорання розглядається з позиції фазового підходу, що описує цей процес як поступову втрату енергії у відповідь на психотравмуючі впливи [12]. Його концепція створила міцне теоретичне підґрунтя для розуміння стадій розвитку вигорання: від надмірної активності та ідеалізму через фрустрацію і апатію до повного емоційного виснаження [3]. Буріш розглядав вигорання як набутий стереотип захисної поведінки, розвиток якого залежить від внутрішньої структури особистості та впливу професійного середовища [13].

Особливу увагу вчений приділяв поняттю емоційної відстороненості, вказуючи, що якщо педагог не має можливості для відновлення ресурсів, у нього формуються неадаптивні поведінкові моделі економії емоцій (цинізм, байдужість) [12]. За Бурішем, для профілактики вигорання необхідно

своєчасно діагностувати ранні симптоми на етапі підвищеної напруги та створювати умови для психологічного розвантаження [3].

За концепцією Р. Лазаруса та С. Фолкман, centralny роль у подоланні професійного стресу та запобіганні вигоранню відіграють копінг-стратегії – усвідомлені когнітивні та поведінкові зусилля особистості, спрямовані на оволодіння специфічними зовнішніми чи внутрішніми вимогами [8]. Вони підкреслюють, що стрес виникає не стільки від самої події, скільки від когнітивної оцінки цієї події педагогом і його здатності з нею впоратися [18]. Адаптивні копінг-стратегії (планомірне вирішення проблеми, пошук соціальної підтримки) сприяють зниженню рівня емоційної напруги [16]. Натомість переважання емоційно-орієнтованих, неадаптивних копінг-стратегій (уникнення, самозвинувачення) посилює стрес і є прямим шляхом до виснаження ресурсів вчителя [8].

Дослідження української науковиці Л.М. Карамушки вказують на те, що соціально-демографічні фактори, такі як вік, стаж роботи та специфіка викладання, відіграють важливу роль у формуванні вигорання [5]. Вона зазначає, що педагоги з великим стажем роботи частіше схильні до редукції особистісних досягнень, оскільки стикаються з рутиною та відчуттям професійного плато [5].

Важливим аспектом є також рівень психологічної культури самих педагогів. Згідно з працями В.Г. Панка та українських дослідників психологічної служби, вигорання часто пов'язане з невмінням екологічно регулювати власні емоційні стани та недостатньою обізнаністю щодо методів самодопомоги [12]. Вчителі, які не володіють навичками релаксації та саморефлексії, компенсують внутрішнє виснаження через відсторонення від робочих обов'язків [17]. У таких випадках емоційне вигорання є індикатором необхідності цілеспрямованого розвитку професійної стресостійкості [15].

1.2. Особливості та умови виникнення емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів

Деструктивні зміни у професійному самопочутті, зокрема синдром емоційного вигорання педагогів, є складним соціально-психологічним явищем, яке виникає внаслідок багаторівневої взаємодії особистісних, міжособистісних, організаційних і соціокультурних чинників [1, 7]. Цей феномен не є ізольованою реакцією на одиничний стрес, а виступає проявом глибших внутрішніх і зовнішніх впливів, які порушують гармонійний професійний розвиток (професіогенез) особистості [4]. Педагогічна діяльність розглядається як одна з найбільш емоційно вразливих та ресурсозатратних сфер праці, оскільки саме в цій професії відбуваються фундаментальні зіткнення між ідеалізованими уявленнями про роботу та жорсткими реаліями освітнього процесу [5]. Особистість педагога періодично проходить через нормативні професійні кризи, коли фахівець прагне осмислити свою роль у системі освіти, визначити власні цінності, знайти баланс між віддачею та отриманням винагороди. Потреба у професійній автономії та визнанні постійно загострюється, водночас нерідко зростає конфліктність у стосунках з адміністрацією та посилюється емоційний тиск з боку батьківського колективу [3, 7]. Психологи праці вказують, що в умовах сучасних освітніх реформ підвищується когнітивна та емоційна чутливість: вчителі починають ставити під сумнів доцільність надмірної бюрократизації, шукають власні орієнтири для збереження ментального здоров'я, і часто не мають достатньо сформованих копінг-ресурсів для осмисленої рефлексії [16]. Це створює потенціал для пошуку альтернативних, іноді дезадаптивних, моделей поведінки, що проявляються у формі цинізму або відчуження [1, 10].

На думку нідерландського психолога та визнаного дослідника професійного здоров'я Вільмара Шауфелі [20], організаційне середовище є

вирішальним у формуванні робочої поведінки фахівця, зокрема на етапах професійної адаптації, які вважаються критичними для становлення фахової ідентичності. У своїх численних дослідженнях він доводив, що відхилення в емоційній сфері працівників освіти часто мають не лише внутрішньоособистісні, а й глибоко соціально та організаційно обумовлені причини. У несприятливому робочому середовищі, де бракує підтримки, стабільності, справедливої оцінки праці та елементарної уваги з боку керівництва, педагоги починають несвідомо шукати альтернативні, часто деструктивні способи економії своїх емоційних і фізичних ресурсів [20].

Особливо небезпечними для розвитку синдрому, за В. Шауфелі [20], є хронічні колективні конфлікти, емоційне відчуження з боку колег, адміністративна байдужість або жорсткий авторитарний стиль управління, а також відсутність можливості для творчого самовираження на уроках. Він підкреслює, що емоційне вигорання не є проявом внутрішньої професійної непридатності чи патології, а, радше, закономірним наслідком порушення адаптації до хронічно несприятливих організаційних обставин. У такому контексті роздратування, формалізм, емоційна глухота до проблем учнів або бажання змінити професію можуть виступати як компенсаторна реакція на хронічну фрустрацію базових професійних потреб – зокрема потреби у безпеці, повазі, справедливості та довірі [4, 20].

Ключову роль при цьому відіграє індивідуальна вразливість педагога та наявність або відсутність зрілих механізмів психологічного захисту (копінг-стратегій) [8]. Одна і та ж робоча ситуація, наприклад несправедлива критика або запровадження нових вимог, може мати різний ефект: у когось викликати внутрішнє замикання та апатію, у когось – зовнішню агресію та конфліктність [18]. Особливої уваги заслуговують молоді спеціалісти з гіпертрофованим почуттям відповідальності, а також педагоги, що працюють в умовах інклюзивної освіти чи з дітьми з особливими освітніми потребами [7]. На думку дослідників, емоційне вигорання таких вчителів є

своєрідним дзеркалом порушеного зв’язку між зусиллями фахівця та зворотним зв'язком від суспільства [1, 5]. З погляду практичної психології, наголошується на необхідності створення захисного професійного середовища, яке включає активну участь психологічної служби у житті колективу, формування довірливих міжособистісних стосунків у вчительській, супервізійний супровід, а також цілеспрямований розвиток у педагогів навичок стресостійкості, емоційної грамотності й саморефлексії [12, 15].

Як зазначає відомий український психолог С. Д. Максименко [9], високий рівень внутрішньої напруги, що поєднується з недостатнім досвідом конструктивного вирішення конфліктів у системі «вчитель-учень» або «вчитель-батьки», часто стає основою для захисної, уникаючої поведінки, яка легко трансформується у стійкі симптоми емоційного виснаження. Серед ключових психологічних характеристик та станів педагогів, що сприяють виникненню вигорання, науковці виокремлюють емоційну лабільність та нестабільність, що проявляється в різких перепадах настрою та підвищеній дратівливості; сильну, але фрустровану потребу у професійному самоствердженні, яка може набувати форм авторитарності; схильність до надмірного перфекціонізму та самопожертви; глибоку залежність від соціального схвалення; а також недостатню сформованість навичок психогігієни праці та тайм-менеджменту [1, 13, 17].

Педагогічний колектив як первинне професійне середовище має вирішальне значення у формуванні психоемоційного стану фахівця. Як зазначає американський дослідник Кері Чернісс (Cary Cherniss) [19], найвищі ризики для психічного здоров’я спостерігаються у вчителів із дисфункційних колективів – з емоційною холодністю між колегами, надмірною конкуренцією або жорстким, контролюючим стилем керівництва. Особливо небезпечними є ситуації, коли в колективі домінують деструктивні зразки професійної поведінки: токсичне

спілкування, плітки, знецінення чужих досягнень або повне ігнорування принципів корпоративної етики [4, 5].

Організаційне середовище закладу освіти може істотно впливати на рівень адаптації педагогів та їхнє ставлення до своєї місії. Як підкреслює ізраїльська дослідниця Аяла Пайнс (Ayala Pines) [7], брак моральної та інструментальної підтримки в школі, наявність прихованого мобінгу з боку керівництва, відсутність кар'єрних досягнень або перспектив розвитку можуть призводити до формування цинізму, недовіри до системи освіти та знецінення власних зусиль. У таких умовах редукція професійних обов'язків може стати формою самозбереження або тихого протесту [10]. Пайнс також наголошує на значенні неформальних груп всередині колективу як одного з провідних факторів ризику: молоді фахівці з високою мотивацією можуть швидко перейняти дезадаптивні моделі, якщо вони домінують у їхньому найближчому оточенні [7]. Саме професійна спільнота здатна або підтримувати конструктивні інновації, або, навпаки, формувати сприятливий ґрунт для масового вигорання через постійні скарги та романтизацію образу «вічно втомленого вчителя» [1, 7].

Як зазначає Крістіна Маслач (Christina Maslach) [10, 19], соціальний та адміністративний тиск виступає одним із найсильніших факторів впливу на психологічний стан у цій професії. До вчителя висуваються надзвичайно високі, часто суперечливі морально-етичні та фахові вимоги суспільства. У таких умовах навіть ті педагоги, які раніше демонстрували високий рівень емпатії та стресостійкості, можуть поступово засвоювати захисні моделі емоційної відстороненості [19]. Крім того, коли фахівець відчуває себе емоційно виснаженим, але не знаходить розуміння серед адміністрації, він схильний шукати виправдання своєму стану через знецінення об'єктів своєї праці. Якщо корпоративна культура закладу толерує таке ставлення, деперсоналізація стає для працівника основним механізмом «виживання» в системі [10].

До глибинних чинників вигорання можна також віднести індивідуально-психологічні особливості: занижена професійна самооцінка, відсутність навичок емоційної регуляції та нездатність конструктивно застосовувати копінг-стратегії є серйозним підґрунтям для розвитку депресивних станів або відкритого конфліктування [16]. У межах концепції Елліота Аронсона (Elliot Aronson) [6, 11], професійне вигорання розглядається як результат складної взаємодії соціальних очікувань та реальних можливостей фахівця. Було запропоновано диференційований підхід, згідно з яким виснаження може бути індукованим перевантаженням (через надмірну кількість обов'язків та тиск дедлайнів) або індукованим браком розвитку (через монотонність роботи та ігнорування інновацій адміністрацією) [6, 11]. Дослідники підкреслюють, що використання певних копінг-стратегій виконує не лише адаптивну, а й компенсаторну функцію, що дозволяє глибше осягнути мотиваційні основи вибору тих чи інших стратегій подолання стресу та їх потенційні наслідки для здоров'я [8, 16].

Сьогодні надзвичайну роль у професійній діяльності педагогів відіграють цифрові та медіафактори. Постійна присутність в інтернет-середовищі, необхідність бути на зв'язку у численних робочих чатах та неконтрольований потік інформації призводять до розмиття меж між робочим та особистим часом, що значно прискорює психологічне виснаження [14]. В дослідженнях О. В. Завгородньої визначається, що існує прямий взаємозв’язок між форматом інформаційно-комунікаційного навантаження педагогів та швидкістю розвитку у них симптомів вигорання [14]. Найбільшу частку виснажених фахівців складають вчителі з високим рівнем вимушеної активності в месенджерах у позаробочий час. Щодо здатності до асертивності, педагоги здебільшого демонструють низький рівень, що свідчить про страх отримати догану за несвоєчасну відповідь [14, 15].

В дослідженнях було виявлено також, що нездатність відключитися від робочих процесів тісно корелює з підвищенням загальної тривожності. Виявлено прямий зв’язок між рівнем емоційного інтелекту, усвідомленим вибором копінг-стратегій та здатністю педагога успішно протистояти інформаційному стресу [14, 16]. Це дозволяє зробити висновок, що гіпотеза про існування взаємозв’язку між рівнем емоційного виснаження і слабкими навичками регуляції цифрового навантаження отримує своє підтвердження [14]. Як показали дослідження вітчизняних фахівців, зокрема Н. В. Чепелєвої [11], значна частина емоційних ресурсів витрачається на подолання суперечностей між застарілими вимогами освітньої системи та сучасними викликами. Серед додаткових чинників, що сприяють виникненню емоційного вигорання, варто відзначити відсутність позитивного зворотного зв'язку від керівництва, дезорганізацію професійних ролей, низьку фінансову перспективу, кризу цінностей та брак кваліфікованої психологічної підтримки у складні періоди реформування галузі [3, 4, 7].

Синдром емоційного вигорання педагогів формується на стику внутрішньої емоційної вразливості та зовнішніх організаційно-управлінських впливів, які нерідко мають деструктивний характер [1, 10]. Він виступає своєрідним маркером загальної системної напруги, що акумулює в собі недоліки управління освітою, проблеми статусу вчителя та фінансової нестабільності [5, 20]. Ефективне попередження та подолання вигорання вимагає системного підходу – від розвитку конструктивних копінг-стратегій на індивідуальному рівні до глибокого переосмислення умов праці та корпоративної культури [8, 20].

1.3. Фактори впливу на формування емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів

Сучасні наукові підходи все частіше розглядають синдром емоційного вигорання не лише як маркер професійної непридатності чи слабкості, а як своєрідну форму неадаптивної, але цілком логічної та закономірної реакції психіки на надмірні соціальні та професійні виклики [1, 10]. Зокрема, О. І. Бондарчук звертає увагу на те, що вигорання може бути не проявом внутрішньої патології фахівця, а відчайдушною спробою психологічної адаптації до викривленої, конфліктної, перевантаженої або несправедливої організаційної реальності сучасного закладу освіти [3]. У контексті соціально-психологічного підходу до проблеми професійних деструкцій вагоме місце займають дослідження Л. М. Карамушки, у яких акцентується на множинності чинників, що впливають на емоційне виснаження педагогів [5]. Зокрема, вона підкреслює, що вигорання є наслідком невдалого процесу професійної адаптації та соціалізації, в основі якого лежать порушення фахової ідентифікації та рольові конфлікти. У таких умовах у вчителів зникають або конфліктують між собою декларовані суспільством культурні норми (образ «ідеального, жертовного вчителя») та реальні умови праці, що сприяє формуванню стану внутрішньої дезорганізації [5]. Авторка доводить необхідність комплексного підходу до вивчення й профілактики вигорання, враховуючи не лише психологічні або фізіологічні, а й організаційно-управлінські чинники впливу [4, 5].

У контексті соціально-психологічного підходу до аналізу кризових станів значний внесок зробила Т. М. Титаренко [15], яка розглядала розвиток особистості як процес складної соціальної адаптації в умовах динамічного та часто непередбачуваного середовища. На її думку, професіонал формується через активну взаємодію із соціумом, і ця взаємодія є вирішальною для підтримки психологічного благополуччя.

Особливу увагу Т. М. Титаренко приділяє життєвим та професійним кризам, а також ситуаціям соціальної невизначеності, які можуть призводити до глибоких порушень особистісної ідентичності [15]. В таких умовах педагоги, не маючи достатньої підтримки від адміністрації, держави чи колег, часто опиняються в ситуації хронічної фрустрації базових потреб у безпеці, самореалізації та суспільному визнанні. У цьому випадку емоційне відсторонення (деперсоналізація) розглядається як своєрідна адаптивна реакція на дисфункційне робоче середовище, що блокує реалізацію професійного потенціалу [10, 15].

У контексті системного підходу до проблеми впливу середовища на особистість значний внесок зробив Юрій Бронфенбреннер [1]. Його екологічна (соціо-екологічна) модель розвитку розглядає кілька рівнів: від найближчої мікросистеми (колектив, учні, батьки) до макросистеми (державна освітня політика, суспільні цінності, статус вчителя). Бронфенбреннер підкреслює, що будь-які деструктивні стани формуються не лише через внутрішні риси, а в результаті складної взаємодії індивідуального й соціального контексту [1]. Так, несприятливі умови професійної діяльності – відсутність емоційної підтримки в колективі, авторитарний стиль управління директора, а також соціальна незахищеність – створюють умови, що стрімко підвищують ризик емоційного зриву. Крім того, дослідження підтверджують, що сприятливий організаційний клімат («тепло» та взаємовиручка) знижує рівень стресу, тоді як відсутність такої підтримки є ключовим фактором ризику [7, 20]. Такий підхід дозволяє розглядати вигорання як результат дисфункцій у системі взаємин освітнього середовища. Це підтверджує необхідність комплексного підходу до профілактики, який враховує як копінг-ресурси самого педагога, так і якість його робочого оточення [8, 16].

У своїх дослідженнях О. В. Завгородня акцентує на впливі цифрового середовища та комунікаційних технологій, що істотно формують рівень

стресу сучасних освітян [14]. Вона підкреслює, що в умовах інформаційного перенасичення, вимог щодо постійної доступності (24/7), соціального тиску у батьківських чатах та стирання меж між робочим і особистим часом, педагоги виснажуються набагато швидше [14]. Надмірне перебування в робочому онлайн-просторі та необхідність миттєво реагувати на цифрові запити можуть знижувати здатність до повноцінного відновлення, викривляти систему пріоритетів і формувати хронічну втому [14, 17]. Згідно з її висновками, інформаційне перевантаження здатне не лише посилювати вже наявні психологічні вразливості, а й виступати самостійним фактором ризику у розвитку синдрому вигорання [14].

Згідно з дослідженнями американського нейробіолога Роберта Сапольскі [1], виснаження під впливом стресу є наслідком складної взаємодії біологічних і соціально-психологічних чинників. Зокрема, нейрофізіологічні зміни, спричинені тривалим виділенням кортизолу (гормону стресу), призводять до перевантаження префронтальної кори мозку та дисфункції системи контролю емоцій. Це фізіологічно знижує здатність особистості до саморегуляції, концентрації уваги та емпатії [1, 17]. Хоча біологічні чинники самі по собі не виступають першопричиною, вони формують фізіологічну вразливість педагога до розвитку вигорання за умови щоденної взаємодії з несприятливими факторами робочого середовища [4, 8].

У межах мотиваційного підходу значний внесок зробив А. Маслоу [6], який вважав, що фрустрація є особливим психічним станом, що виникає внаслідок незадоволення базових потреб. Згідно з його ієрархією, індивід не може повноцінно та творчо функціонувати, якщо не задоволені такі ключові рівні, як потреба в безпеці, повазі та самореалізації [6, 9]. Коли педагог натрапляє на нездоланні перешкоди (бюрократію, знецінення своєї праці, низьку оплату), які перешкоджають задоволенню цих потреб, виникає стан глибокої фрустрації. Це супроводжується негативними емоціями:

розчаруванням, тривогою, гнівом, професійною безнадією [17]. Вчитель відчуває гострий внутрішній конфлікт між ідеальним уявленням про свою місію та жорстокою реальністю, що порушує баланс та ускладнює виконання обов'язків [1]. Фрустрація, пов’язана з соціально-професійними потребами, стає головним тригером вигорання, якщо фахівець не має конструктивних копінг-стратегій подолання стресу [16].

До важливих внутрішніх факторів належать також індивідуально-психологічні особливості особистості: занижена професійна самооцінка, низький рівень розвитку емоційного інтелекту, невміння делегувати повноваження та гіпервідповідальність [1, 13]. Такі чинники часто не мають яскравих зовнішніх ознак, проте фатально впливають на самопочуття. Низька впевненість у собі може провокувати прагнення довести свою ідеальність ціною власного здоров'я, тоді як нестача навичок емоційного контролю підвищує ймовірність зривів на учнях або повного емоційного ступору [17]. Професійні психотравми (зокрема досвід публічного приниження, несправедливих перевірок або мобінгу) здатні надовго спотворювати уявлення педагога про себе та колектив. У результаті формуються захисні стратегії: самоізоляція, формалізм, відмова від інновацій або цинічне ставлення до роботи [4, 10].

Дослідження А. Баккера (Arnold Bakker) [20] свідчать, що керівництво та адміністрація відіграють провідну роль у формуванні психологічного клімату. Найбільше значення має підтримка директора, справедлива оцінка праці, заохочення та надання професійної автономії. Такі дії зміцнюють лояльність до закладу, сприяють розвитку мотивації й знижують ризик вигорання. Водночас слабкий зворотний зв'язок, мікроменеджмент, жорстке контролювання, а також брак ресурсів підвищують імовірність швидкого виснаження [20]. Особливо небезпечними є приховані конфлікти в колективі або відсутність очікуваної підтримки під час конфліктів з

батьками, що може викликати фрустрацію та бажання покинути професію [4].

У працях Н. В. Чепелєвої [11] обґрунтовано, що конфліктні форми реагування на роботі є результатом складної взаємодії суб'єктивних та об'єктивних чинників. Емоційне вигорання виникає через ригідність професійних установок, знижену здатність до гнучкості, а також як наслідок нереалістичних очікувань щодо соціальної взаємодії [11]. Авторкою було виділено провідні типи особистісного реагування на стрес: стійкий профіль (адекватна самооцінка, розвинуті адаптивні копінг-стратегії) і уразливий профіль (емоційна нестабільність, високий рівень тривожності, проблеми в адаптації) [11, 16]. Окрему увагу приділено тому, що агресивна або холодна поведінка педагога може бути не ознакою його "поганого характеру", а способом захисту психологічного «Я», реакцією на порушену систему відносин [9]. Уразливі фахівці, які відчувають брак підтримки, частіше демонструють редукцію професійних обов'язків. Хронічне невдоволення своєю працею виступає індикатором несприятливого організаційного середовища [1, 10].

Проведений теоретичний аналіз Т. В. Зайчиковою [4] дозволяє дійти висновку, що синдром вигорання є наслідком комплексної взаємодії психологічних, організаційних і макросоціальних чинників. В умовах соціально-економічної нестабільності, постійних трансформаційних процесів у системі освіти та падіння престижу професії, педагоги виявляються вкрай уразливими. Значну роль відіграє неспроможність соціальних інститутів забезпечити гідні умови праці, а також низький рівень психологічної культури у суспільстві [4, 7]. До специфічних чинників, що сприяють виникненню вигорання, належать:

- низький соціальний статус професії та невідповідність матеріальної винагороди затраченим зусиллям [1, 5];

- нестабільна або конфліктна атмосфера в колективі, психоемоційна напруга між адміністрацією та підлеглими [4];
- гіпервідповідальність за життя, здоров'я та результати учнів у поєднанні з відсутністю реальних важелів впливу на ситуацію [3, 7];
- досвід мобінгу або психологічного тиску з боку батьківського комітету чи адміністрації [5];
- соціальна дезадаптація в умовах постійних освітніх реформ: збільшення паперової та звітної роботи, яка не залишає часу на творчість [3];
- неможливість повноцінного відновлення через понаднормову працю [14];
- відсутність системи супервізії та доступу до якісної психоемоційної підтримки для самих вчителів [15].

Згідно з соціологічною теорією Р. Мертона [1], деструктивні явища в професійному середовищі загострюються в умовах аномії – стану системи, в якому старі правила більше не працюють, а нові ще не сформовані або суперечать одне одному. У педагогів, які не отримують чітких орієнтирів щодо того, як саме вони мають працювати в умовах постійних інновацій, зростає внутрішня тривога та відчуття професійної безпорадності [4]. Сучасна українська реальність формує безпрецедентні додаткові психотравмуючі чинники: проведення уроків в умовах воєнного стану, повітряні тривоги, вимушене переміщення учнів та вчителів, блекаути [3]. Це створює новий тип екстремального стресу для освітян. Педагоги змушені не лише навчати, а й виконувати функцію емоційних контейнерів для травмованих дітей, що призводить до так званої «втоми від співчуття» [15, 17]. Емоційне виснаження проявляється через психосоматичні симптоми: порушення сну, серцево-судинні розлади. Один із малодосліджених факторів – відсутність інституту наставництва (супервізії), до якого вчитель міг би звернутись у кризовій ситуації [5]. Крім того, якщо адміністрація постійно застосовує до колективу негативні ярлики («ви некомпетентні», «ви не справляєтесь»), спрацьовує ефект Пігмаліона: педагоги починають

відповідати цим очікуванням, втрачаючи будь-яку мотивацію до розвитку [10].

У контексті класичної психоаналітичної традиції проблематика формування захисних механізмів висвітлювалась у працях З. Фрейда та К. Хорні [9]. Зигмунд Фрейд підкреслював, що неадаптивні прояви особистості можуть бути результатом неусвідомлених внутрішніх конфліктів – зокрема між «Над-Я» (ідеалізованим образом всесильного вчителя) та реальним «Его», яке не має ресурсу цей образ підтримувати. Карен Хорні розвинула ці ідеї, запропонувавши поняття «базової тривоги» – глибокого почуття незахищеності. У професійній діяльності ця тривога стає основою для формування відчуженого або надмірно пристосуванського (конформного) стилю поведінки [9]. Прагнучи захиститися від постійного стресу, педагог може несвідомо обирати дезадаптивні стратегії: агресивність до учнів, замкненість у собі або цинізм, що і є глибинною сутністю емоційного вигорання [1, 10].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Проведено теоретичний аналіз психологічної літератури щодо проблеми емоційного вигорання та використання копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів. У результаті теоретичного аналізу наукової літератури, присвяченої проблемі професійного виснаження освітян, було встановлено, що це складне соціально-психологічне явище формується під впливом широкого спектра взаємопов’язаних чинників: індивідуально-психологічних, організаційних, міжособистісних, соціокультурних та інформаційних. В багатьох дослідженнях психологів емоційне вигорання постає як складне деструктивне явище, зумовлене багатофакторною взаємодією індивідуальних, колективних і соціальних умов професійного розвитку. Аналіз наукових праць вітчизняних і закордонних дослідників (К. Маслач, В. Шауфелі, Л.М. Карамушки) дозволяє зробити висновок, що ключовими чинниками є: несприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі; нестача соціальної та адміністративної підтримки; високе емоційне навантаження; використання неадаптивних копінг-стратегій та низький рівень емоційної стабільності.

В умовах зростання складності освітнього середовища, постійних реформ та посилення психологічного навантаження на особистість педагога, особливої актуальності набуває проблема розробки та впровадження ефективних профілактичних і корекційних стратегій щодо подолання синдрому емоційного вигорання. Сучасні підходи вимагають врахування не лише зовнішніх організаційних факторів ризику, а й глибоких особистісних механізмів (зокрема, специфіки вибору копінг-стратегій), які лежать в основі професійних деструкцій. Комплексна природа вигорання передбачає взаємодію фізіологічних, психологічних, управлінських та макросоціальних чинників, що вимагає системного підходу до збереження ментального здоров'я вчителів.

Визначено індивідуально-психологічні особливості та фактори впливу на емоційне становище педагогів. Акцентовано на особливостях і умовах виникнення емоційного вигорання у професійній діяльності. Встановлено, що ключову роль у формуванні синдрому відіграє емоційний стан фахівця, а також вплив мікросоціального оточення: адміністрації закладу, колег, учнів та їхніх батьків. Значущими виявилися також негативні умови професійної адаптації, дефіцит інструментальної підтримки та переважання неефективних копінг-механізмів. Здійснено аналіз чинників, що впливають на розвиток емоційного вигорання. Виявлено, що найбільшу загрозу становлять: організаційна дисфункція колективу, професійні психотравми, надмірне інформаційне навантаження, хронічний стрес у робочому середовищі. Емоційне вигорання часто є закономірною відповіддю педагога на фрустрацію базових потреб, соціальну несправедливість, рольовий конфлікт або брак психологічного захисту з боку керівництва.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПЕДАГОГІВ

2.1. Організація та проведення емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання та специфіки використання копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів проводилося на базі загальноосвітніх навчальних закладів. Загальна вибірка дослідження склала 31 педагогічного працівника віком від 25 до 60 років. До вибірки входили вчителі з різним педагогічним стажем (від молодих спеціалістів до фахівців вищої категорії) та різною специфікою викладання (вчителі початкових класів, вчителі-предметники гуманітарного та природничо-математичного циклів). Такий підхід до формування вибірки дозволив забезпечити необхідну репрезентативність даних та проаналізувати проблему емоційного виснаження з урахуванням різних умов професійної діяльності. Дослідження проводилося виключно за умови добровільної участі респондентів та з суворим дотриманням принципів професійної етики психолога.

Зважаючи на високе професійне навантаження сучасних освітян та необхідність оптимізації процесу тестування, емпіричне дослідження було організовано та проведено в онлайн-режимі. Основним інструментарієм для збору первинних емпіричних даних було обрано платформу Google Forms (Google Форми), де були коректно оцифровані та розміщені всі обрані психодіагностичні методики. Вибір цього цифрового формату був зумовлений низкою суттєвих переваг. По-перше, електронна форма дозволила забезпечити респондентам максимально комфортні умови: педагоги мали змогу проходити тестування у зручний для них час та у спокійній обстановці, що знижувало вплив ситуативного стресу на

результати. По-друге, функціонал Google Forms дозволив налаштувати обов'язковість відповідей на всі пункти опитувальників, що повністю виключило проблему "втрачених даних" (пропущених запитань) і підвищило надійність отриманих результатів. По-третє, використання цієї платформи забезпечило миттєву автоматизацію збору даних, їх надійне збереження у хмарному сховищі та можливість швидкого експорту у формат електронних таблиць для подальшої математичної обробки.

Сама електронна форма була структурована логічними блоками. На першій сторінці розміщувалося звернення до учасників, де у доступній формі пояснювалися мета та актуальність дослідження. Особлива увага приділялася гарантіям повної анонімності та конфіденційності. Респондентам наголошувалося, що результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукової роботи, без збору електронних адрес чи ідентифікаційних даних. Це стало критично важливим кроком для зниження рівня соціальної бажаності та отримання максимально чесних відповідей від фахівців щодо їхнього психоемоційного стану. Наступні блоки містили чіткі інструкції та безпосередньо стимули (запитання) методик.

Загалом наше дослідження проводилось у чотири послідовні етапи:

1. Підготовчий етап: здійснення теоретичного аналізу проблеми, визначення мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження. Пошук і підбір валідного та надійного психодіагностичного інструментарію, який дозволив би максимально точно дослідити задані феномени, а також оцифрування цих методик на платформі Google Forms.

2. Організаційний етап: підбір вибірки та залучення 31 досліджуваного педагогічного працівника. На цьому етапі з учасниками проводився попередній інструктаж у дистанційному форматі (через робочі месенджери або електронну пошту) щодо правил заповнення форми та важливості їхньої участі.

3. Емпіричний етап: безпосереднє проведення процедури тестування. Збір первинної емпіричної інформації за допомогою електронних бланків відповідей. Контроль за надходженням даних.

4. Аналітичний етап: збір та систематизація отриманих результатів. Дані з Google Forms були автоматично експортовані у таблиці Google, після чого здійснювалася їх кількісна та якісна обробка.

Для статистичної обробки та поглибленого аналізу отриманих емпіричних даних були використані комп'ютерна веб-програма "таблиці Google» і для збору результатів "Google Forms" Застосування цих цифрових інструментів дозволило ефективно здійснити математичну обробку результатів, що значно підвищило достовірність, об'єктивність та загальну наукову цінність отриманих висновків.

2.2. Вибір та обґрунтування методик емпіричного дослідження

Для досягнення мети нашого емпіричного дослідження та виконання поставлених завдань щодо вивчення психологічних аспектів емоційного вигорання та копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів, нами було сформовано репрезентативний психодіагностичний інструментарій. Вибір конкретних методик здійснювався з урахуванням специфіки об'єкта і предмета дослідження, а також суворих вимог до валідності, надійності та прогностичної цінності психологічних тестів. Оскільки феномен професійного вигорання має комплексну природу і тісно пов'язаний із процесами стресодолання, діагностичний комплекс складався з трьох взаємодоповнюючих інструментів, що дозволяють оцінити як внутрішні стани фахівця, так і його поведінкові реакції на напругу.

Першою базовою методикою у нашому дослідженні стала стандартизована діагностична програма «Шкала професійного вигорання», розроблена дослідниками К. Маслач та С. Джексон. Ця методика була

обрана з метою точного кількісного та якісного визначення рівня, а також структурних компонентів емоційного виснаження у вчителів. Опитувальник складається з двадцяти двох тверджень, які відображають специфічні почуття та переживання, безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю в системі «людина-людина». Методика дає змогу оцінити синдром вигорання за трьома основними субшкалами. Шкала емоційного виснаження вимірює відчуття перенапруження та вичерпання внутрішніх ресурсів, коли педагог відчуває неможливість працювати з колишньою самовіддачею. Шкала деперсоналізації фіксує виникнення байдужого, цинічного або формального ставлення до учнів та колег, що виступає деструктивною захисною реакцією психіки на перевантаження. Шкала редукції особистісних досягнень дозволяє виявити тенденції до негативного оцінювання власної компетентності, заниження професійних успіхів та відчуття обмеженості своїх можливостей. Використання цієї методики дозволяє не просто констатувати факт наявності вигорання, а визначити його якісну симптоматику у конкретного педагога.

Другою методикою для поглибленого вивчення механізмів психологічного захисту стала «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка. Її концептуальний апарат дозволяє побачити вигорання не як статичний стан, а в динаміці, як розгорнутий у часі процес психологічної дезадаптації. Опитувальник складається з вісімдесяти чотирьох тверджень і дає змогу діагностувати три провідні фази розвитку стресу: напруження, резистенцію (опір) та виснаження. Фаза напруження відображає первинне усвідомлення психотравмуючих факторів професійної діяльності та загальний стан тривожності. Фаза резистенції демонструє спроби особистості відгородитися від стресу шляхом неадекватної економії емоцій та вибіркового реагування на робочі ситуації. Фаза виснаження характеризується падінням загального енергетичного тонусу і послабленням нервової системи, коли захисні механізми перестають діяти.

У межах кожної фази додатково визначаються по чотири специфічні симптоми, що дозволяє максимально деталізувати клінічну картину емоційного стану вчителя. Застосування цієї методики чітко показує, на якому саме етапі формування деструктивних змін знаходиться фахівець і які саме стратегії емоційного захисту він активує найчастіше.

Третьою методикою було обрано «Опитувальник копінг-стратегій», розроблений Р. Лазарусом та С. Фолкман. За допомогою цього інструменту визначаються переважаючі когнітивні та поведінкові стратегії, які педагоги свідомо або несвідомо використовують для подолання професійного стресу. Тест складається з п'ятдесяти тверджень, що описують різні моделі реагування у складних та кризових життєвих ситуаціях. Усі твердження згруповані у вісім базових шкал, які охоплюють широкий спектр долаючої поведінки: конфронтативний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планомірне вирішення проблеми та позитивна переоцінка. За результатами методики визначається індивідуальне співвідношення адаптивних, проблемно-орієнтованих дій, спрямованих на конструктивну зміну ситуації, та неадаптивних, емоційно-орієнтованих стратегій, які передбачають ігнорування або пасивне уникнення труднощів. Це дозволяє прослідкувати прямий зв'язок між повсякденною поведінкою вчителя в умовах стресу та рівнем його емоційного вигорання.

Застосований комплекс із трьох психодіагностичних методик повністю відповідає меті, завданням та гіпотезі нашої наукової роботи. Поєднання інструментарію для оцінки ступеня виснаження з методикою аналізу долаючої поведінки дозволяє різнобічно та глибоко дослідити як актуальний стан емоційної сфери педагогів, так і їхні внутрішні ресурси для боротьби з цим станом. Такий методологічний підхід забезпечує отримання максимально об'єктивних показників, створюючи надійне та валідне

підґрунтя для подальшого математико-статистичного та кореляційного аналізу отриманих емпіричних даних.

2.3. Емпіричне дослідження емоційного вигорання і копінг-стратегій педагогів

На етапі первинної обробки емпіричних даних, отриманих за допомогою методики «Шкала професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон), текстові відповіді респондентів було конвертовано у числові значення. Згідно з ключем методики, відповіді оцінювалися за такою шкалою: «Ніколи» – 0 балів, «Кілька разів на рік» – 1 бал, «Раз на місяць або рідше» – 3 бали, «Раз на тиждень» – 4 бали, «Кілька разів на тиждень» – 5 балів, «Щодня» – 6 балів. Після цього було здійснено підрахунок сирих балів за трьома ключовими субшкалами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Для отримання загальної картини психоемоційного стану досліджуваної вибірки (31 педагогічний працівник) було розраховано базові показники описової статистики, які наведено у таблиці нижче.

Таблиця 2.1.

Шкала опитувальника	**Високий рівень (осіб / %)**	**Середній рівень (осіб / %)**	**Низький рівень (осіб / %)**
Емоційне виснаження	11 осіб (35.5%)	14 осіб (45.2%)	6 осіб (19.3%)
Деперсоналізація	9 осіб (29.0%)	15 осіб (48.4%)	7 осіб (22.6%)
Редукція особистих досягнень	12 осіб (38.7%)	13 осіб (42.0%)	6 осіб (19.3%)

За результатами кількісного аналізу даних, поданих у таблиці 2.1, спостерігається яскраво виражена тенденція до професійного виснаження

серед досліджуваної вибірки педагогів. Аналіз шкали емоційного виснаження демонструє, що понад третина респондентів (35.5%) перебуває на високому рівні емоційного перенапруження. Для цієї групи характерним є стійке відчуття спустошеності, зниження загального енергетичного тонусу та хронічна втома, яка не зникає навіть після вихідних. Найбільша частка педагогів (45.2%) виявила середній рівень емоційного виснаження, що вказує на перехідний стан адаптаційних можливостей психіки. Ці фахівці ще здатні виконувати свої обов'язки, однак вже відчувають перші симптоми емоційного дискомфорту та потребують своєчасної психологічної профілактики. Лише 19.3% опитаних мають низький рівень виснаження, що свідчить про наявність у них ефективних копінг-стратегій або сприятливих умов праці. Графічно співвідношення рівнів професійного вигорання за шкалою емоційного виснаження наочно представлено на Рис. 1.

Рис. 1

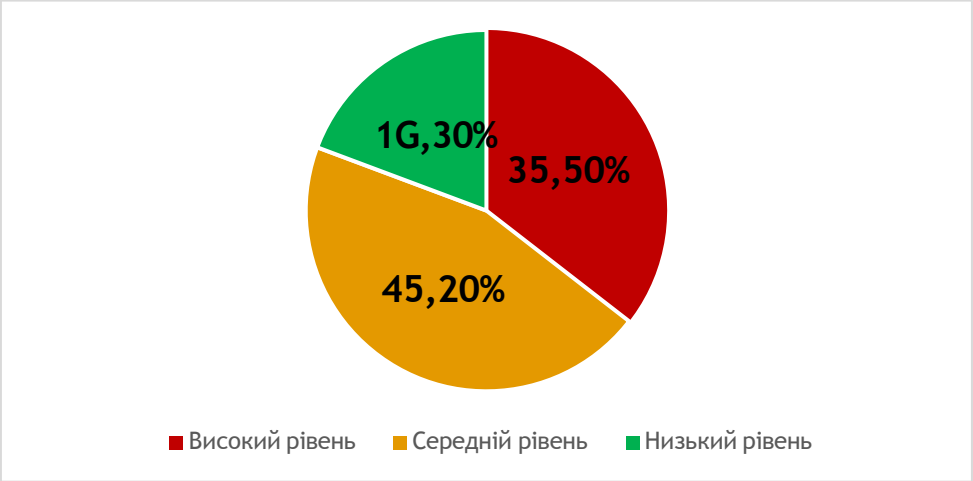


Рис. 1. Рівні емоційного виснаження за методикою “Шкала професійного вигорання” Маслач

Оцінюючи показники за шкалою деперсоналізації, було виявлено, що 29.0% вчителів мають високий рівень емоційного відсторонення від своєї професійної діяльності. Високі показники за цією шкалою свідчать про формування деструктивного захисного механізму, який проявляється у байдужому, формальному, а подекуди й цинічному ставленні до учнів, їхніх

батьків та колег. Педагоги з таким рівнем деперсоналізації схильні мінімізувати емоційні контакти в робочому середовищі, сприймаючи взаємодію з іншими як джерело постійного роздратування. Переважна більшість респондентів (48.4%) продемонструвала середній рівень деперсоналізації, що є індикатором поступового наростання емоційної дистанції. Низький рівень зафіксовано у 22.6% фахівців, які зберігають високий рівень емпатії та особистісної залученості в освітній процес. Графічно співвідношення рівнів професійного вигорання за шкалою деперсоналізації наочно представлено на Рис. 2.

Рис. 2.

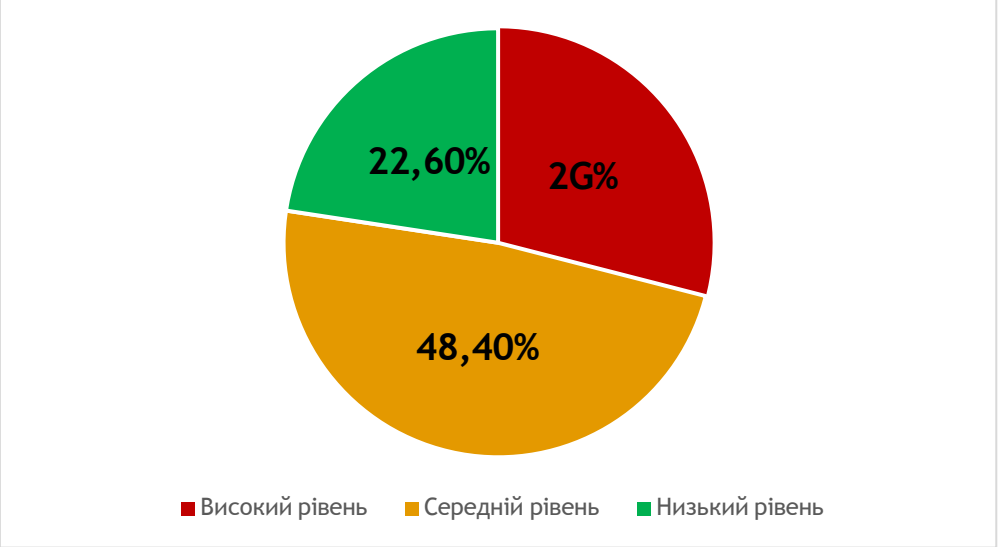


Рис. 2. Рівні деперсоналізації за методикою “Шкала професійного вигорання” Маслач

Аналіз показників за шкалою редукції особистих досягнень виявив найбільш критичну ситуацію серед усіх компонентів синдрому вигорання. Високий рівень редукції (знецінення власних результатів) зафіксовано у 38.7% досліджуваних. Це означає, що значна частина педагогічного колективу відчуває гостру некомпетентність, сумнівається у власній професійній придатності та не бачить перспектив для подальшого кар'єрного чи особистісного зростання. Середній рівень виявлено у 42.0% респондентів, що вказує на нестабільність професійної самооцінки та

залежність від зовнішнього схвалення. Лише 19.3% вчителів продемонстрували низький рівень редукції, зберігаючи впевненість у своїй кваліфікації та значущості власної праці. Графічно співвідношення рівнів професійного вигорання за шкалою редукції особистих досягнень наочно представлено на Рис. 3.

Рис. 3.

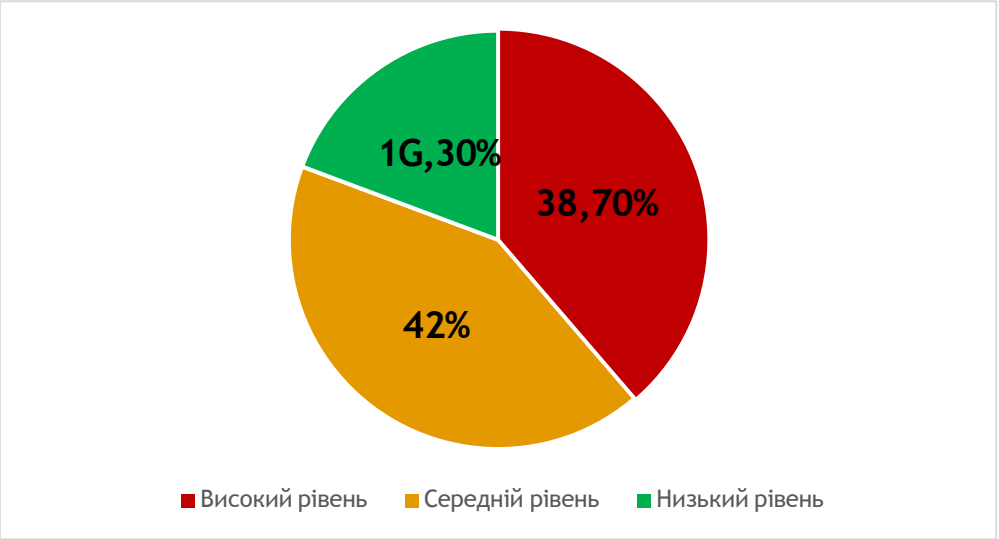


Рис. 3. Рівні редукції особистих досягнень за методикою “Шкала професійного вигорання” Маслач

Підсумовуючи результати діагностики за методикою К. Маслач, можна констатувати, що професійне здоров'я досліджуваної групи педагогів перебуває під загрозою. Домінуючими проявами професійної деформації виступають відчуття власної неефективності (редукція досягнень) та емоційне виснаження, що створює несприятливе тло для здійснення освітнього процесу та потребує подальшого вивчення тих стратегій подолання стресу, до яких вдаються вчителі у своїй повсякденній діяльності.

Наступним етапом емпіричного дослідження став глибокий аналіз результатів, отриманих за допомогою багатовимірної методики діагностики рівня емоційного вигорання. Використання цього психодіагностичного інструментарію дозволило дослідити синдром професійного виснаження

педагогів не лише як статичний або ситуативний стан, а як розгорнутий у часі динамічний процес психологічного захисту. Цей захисний механізм структурується у трьох послідовних фазах: напруження, резистенція (опір) та виснаження. Первинна математична обробка масиву емпіричних даних полягала у підрахунку сирих балів за кожним із дванадцяти специфічних симптомів з подальшим сумуванням результатів для визначення загального індексу кожної фази. Згідно з нормативними критеріями методики, фаза вважається не сформованою при сумі до 36 балів, такою, що перебуває у стадії активного формування – від 37 до 60 балів, і повністю сформованою – при показнику 61 бал і вище. Для загального розуміння тенденцій у досліджуваному педагогічному колективі було розраховано середні бали за кожною з фаз, які представлено у таблиці 2.2.

Методика «діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойко

Таблиця 2.2

Фаза емоційного вигорання	**Середній бал (M)**	**Стандартне відхилення (SD)**	**Статус фази за середнім балом**
Напруження	44.5	10.2	У стадії формування
Резистенція (опір)	68.2	8.4	Сформована
Виснаження	52.1	11.5	У стадії формування

Аналіз першої фази вигорання – «Напруження» – дозволяє оцінити рівень первинної тривоги та незадоволеності професійною діяльністю. За результатами дослідження було встановлено, що ця фаза є повністю сформованою у 19.4% педагогів, що свідчить про наявність у них гострого відчуття психотравмуючих обставин та внутрішньої напруги. У стадії формування фаза напруження перебуває у 35.5% опитаних, що вказує на поступове накопичення емоційного дискомфорту та тривожних очікувань. Для найбільшої частини вибірки (45.1%) фаза напруження залишається не

сформованою, що пояснюється наявністю певного рівня адаптивності або переходом стресу в більш глибокі захисні форми. Співвідношення рівнів сформованості цієї стадії представлено нижче на Рис. 4.

Рис. 4

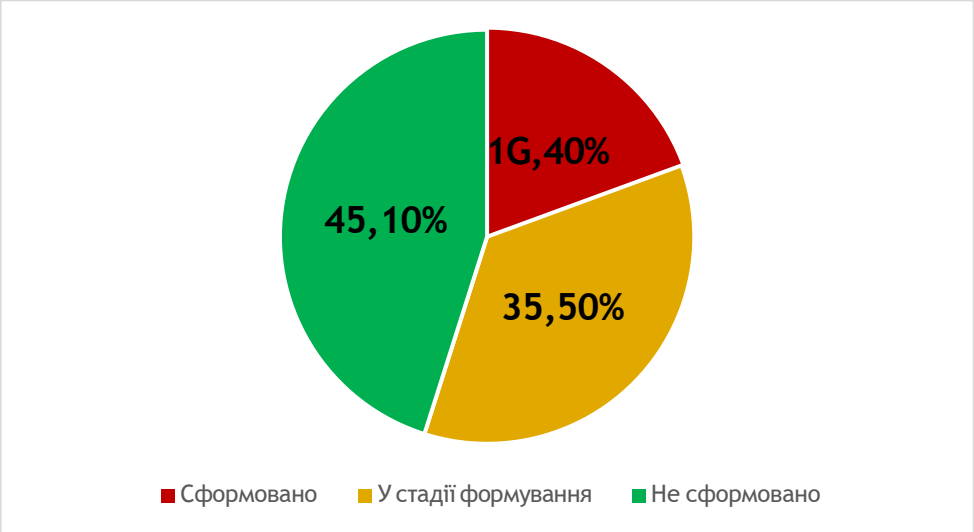


Рис. 4. Фаза вигорання “Напруження” за методикою “Діагностика рівня емоційного вигорання” за В. В. Бойко.

Друга фаза – «Резистенція» – виявилася найбільш вираженою в структурі загального синдрому вигорання серед досліджуваної групи. Вона виступає як механізм економії емоцій та спроба особистості протистояти тиску ззовні. Кількісні дані свідчать, що фаза резистенції є повністю сформованою у 45.2% респондентів, що є вкрай високим показником для педагогічного колективу. Ще 38.7% фахівців знаходяться у стадії її активного формування, і лише для 16.1% вчителів ця стадія залишається не сформованою. Такий розподіл результатів вказує на те, що переважна більшість педагогів працює в режимі жорсткого емоційного дистанціювання та вибіркового реагування на робочі подразники, намагаючись зберегти залишки внутрішніх ресурсів через формалізацію професійної взаємодії.

Детальна візуалізація стану фази резистенції наведена далі на Рис. 5.

Рис. 5

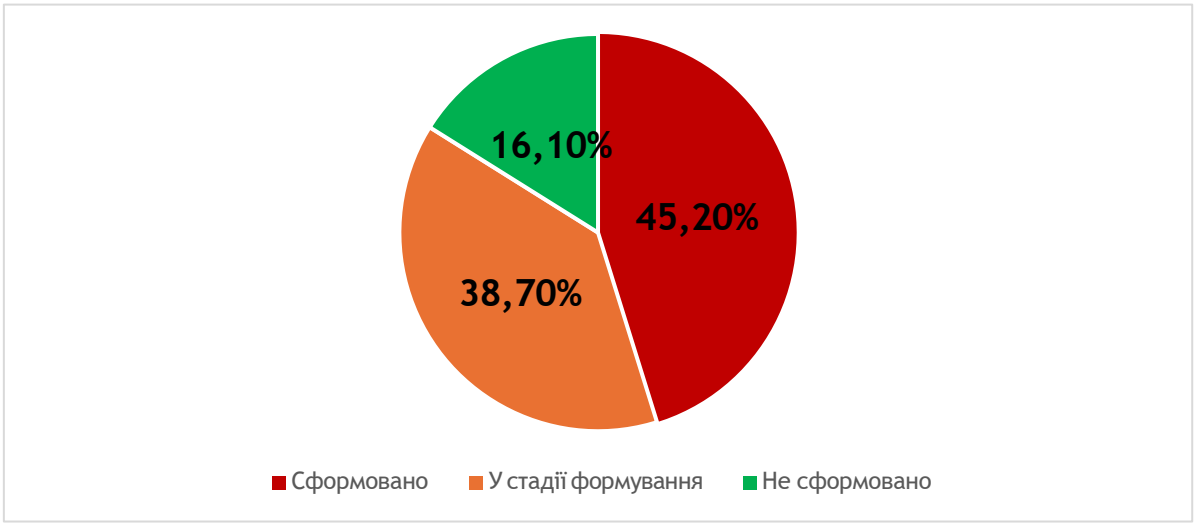


Рис. 5. Фаза вигорання “Резистенція” за методикою “Діагностика рівня емоційного вигорання” за В. В. Бойко.

Третя фаза – «Виснаження» – відображає кінцевий етап професійної дезадаптації, коли захисні механізми перестають бути ефективними. Емпіричний аналіз показав, що фаза виснаження повністю сформована у 32.2% опитаних педагогів, що супроводжується стійким емоційним дефіцитом та відчуженням. У стадії формування ця фаза перебуває у 38.7% вчителів, що свідчить про реальну загрозу їхньому психофізичному здоров'ю в найближчій перспективі. Не сформованою дана стадія виявилася лише у 29.1% респондентів. Такі дані демонструють значну глибину професійного виснаження, коли емоційна втома починає переходити в психосоматичні порушення та повну апатію до результатів своєї праці.

Графічне представлення рівнів сформованості фази виснаження подано нижче на рис. 6.

Рис. 6



Рис. 6. Фаза вигорання “Виснаження” за методикою “Діагностика рівня емоційного вигорання” за В. В. Бойко.

Узагальнюючи результати цього етапу емпіричного зрізу, можна зробити обґрунтований висновок, що емоційне вигорання в обстеженої групи вчителів реалізується переважно через жорсткі механізми психологічного захисту. Фахівці змушені витрачати колосальні обсяги внутрішньої психічної енергії на стримування негативних емоцій та дистанціювання від професійних проблем, що зрештою не вирішує саму проблему стресу, а лише відтерміновує повне психофізичне виснаження. Виявлена глибина та динаміка професійних деструкцій вимагає обов'язкового аналізу конкретних поведінкових і когнітивних патернів подолання криз. Саме специфіка вибору копінг-стратегій дозволить відповісти на запитання, чому одні педагоги успішно протистоять стресу, тоді як інші швидко вигорають.

Третім етапом емпіричного дослідження стало вивчення специфіки долаючої поведінки педагогів за допомогою опитувальника «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса та С. Фолкман. Дана методика дозволила визначити, які саме когнітивні та поведінкові інструменти використовують фахівці для

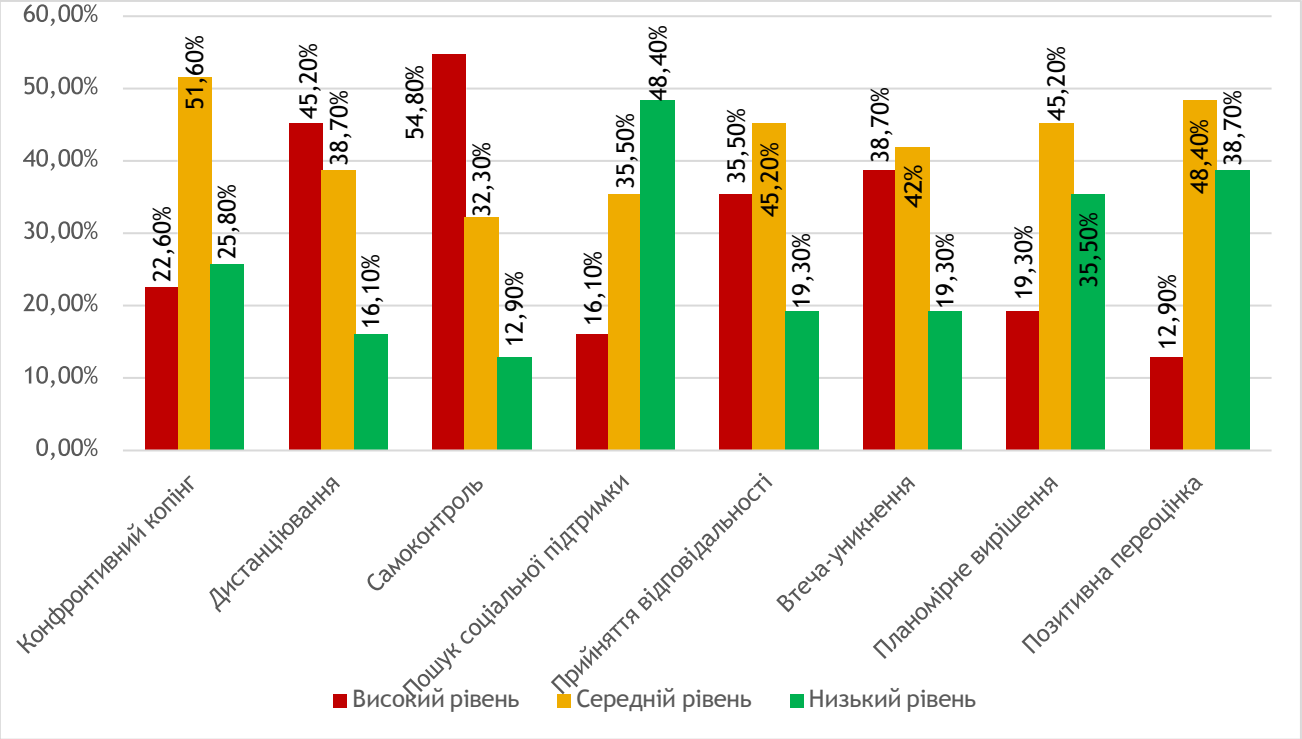
зниження рівня професійного стресу, і як ці стратегії співвідносяться з раніше виявленим емоційним виснаженням. За результатами математичної обробки відповідей респондентів було визначено рівні напруженості (використання) кожної з восьми базових копінг-стратегій: високий (часте використання), середній (ситуативне використання) та низький (рідкісне використання). Зведені результати розподілу рівнів представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Копінг-стратегія	**Високий рівень (осіб / %)**	**Середній рівень (осіб / %)**	**Низький рівень (осіб / %)**
Конфронтативний копінг	7 осіб (22.6%)	16 осіб (51.6%)	8 осіб (25.8%)
Дистанціювання	14 осіб (45.2%)	12 осіб (38.7%)	5 осіб (16.1%)
Самоконтроль	17 осіб (54.8%)	10 осіб (32.3%)	4 осіб (12.9%)
Пошук соціальної підтримки	5 осіб (16.1%)	11 осіб (35.5%)	15 осіб (48.4%)
Прийняття відповідальності	11 осіб (35.5%)	14 осіб (45.2%)	6 осіб (19.3%)
Втеча-уникнення	12 осіб (38.7%)	13 осіб (42.0%)	6 осіб (19.3%)
Планомірне вирішення проблеми	6 осіб (19.3%)	14 осіб (45.2%)	11 осіб (35.5%)
Позитивна переоцінка	4 осіб (12.9%)	15 осіб (48.4%)	12 осіб (38.7%)

Рис. 7. Аналіз шкал за опитувальником “Копінг-стратегій” Р. Лазаруса та С. Фолкман.

Рис. 7



Аналіз шкали «Конфронтативний копінг» демонструє рівень агресивних зусиль, спрямованих на зміну ситуації. Високий рівень використання цієї стратегії виявлено у 22.6% респондентів, що вказує на їхню схильність до імпульсивного реагування та відстоювання своїх інтересів через конфлікт під час стресу. Більшість вибірки (51.6%) демонструє середній рівень, застосовуючи конфронтацію лише у крайніх випадках, тоді як 25.8% педагогів мають низький рівень, намагаючись уникати будь-яких прямих зіткнень з колегами чи батьками учнів.

Стратегія «Дистанціювання» передбачає когнітивні зусилля щодо відокремлення від ситуації та зменшення її значущості. Кількісні дані свідчать, що ця неадаптивна стратегія є вкрай популярною: високий рівень зафіксовано у 45.2% вчителів. Разом із показниками середнього рівня (38.7%), це свідчить про те, що колектив масово намагається знецінити робочі проблеми, щоб зберегти психіку. Лише 16.1% опитаних рідко

використовують дистанціювання. Ці дані ідеально підтверджують сформовану фазу резистенції, яку було виявлено на попередніх етапах.

Найвищі показники серед усіх шкал було виявлено за стратегією «Самоконтроль». Понад половина респондентів (54.8%) мають високий рівень пригнічення власних емоцій, а 32.3% знаходяться на середньому рівні. Низький показник зафіксовано лише у 12.9% фахівців. Такий стан речей є типовим для педагогічної професії, де корпоративна етика та соціальні очікування вимагають від вчителя постійного приховування своїх справжніх переживань, що стає головним каталізатором емоційного вигорання через неможливість екологічного вивільнення напруги.

Аналіз шкали «Пошук соціальної підтримки» виявив критичний дефіцит комунікативних ресурсів у колективі. Лише 16.1% педагогів мають високий рівень звернення за допомогою, порадою чи співчуттям до оточення. Натомість майже половина вибірки (48.4%) продемонструвала низький рівень використання цієї стратегії, а 35.5% – середній. Це означає, що у стані гострого стресу вчителі схильні замикатися в собі, не довіряють колегам або адміністрації і залишаються з проблемами сам на сам.

Стратегія «Прийняття відповідальності» відображає визнання своєї ролі у виникненні проблеми. Високий рівень зафіксовано у 35.5% респондентів, що свідчить про наявність гіпервідповідальності, яка часто межує із самозвинуваченням та надмірною критикою на власну адресу. Середній рівень виявлено у 45.2% педагогів, які здатні адекватно оцінювати свій внесок у конфлікт, а низький – у 19.3% фахівців, які схильні перекладати провину за робочі невдачі на зовнішні обставини.

Шкала «Втеча-уникнення» фіксує неадаптивні поведінкові реакції, спрямовані на ухилення від вирішення проблеми. Високий рівень цієї стратегії виявлено у 38.7% досліджуваних, середній – у 42.0%, а низький – лише у 19.3%. Такі тривожні показники вказують на те, що значна частина вчителів не має дієвих інструментів впливу на робочі стресори і обирає

пасивну позицію ігнорування труднощів, що лише поглиблює їхню професійну дезадаптацію.

Адаптивна стратегія «Планомірне вирішення проблеми», яка передбачає аналітичний підхід до зміни ситуації, виявилася малозатребуваною. Високий рівень її використання продемонстрували лише 19.3% педагогів. Найбільша група (45.2%) використовує цей копінг на середньому рівні, а 35.5% фахівців мають низький рівень. Ці результати доводять, що в умовах емоційного вигорання педагоги втрачають здатність конструктивно та послідовно вирішувати професійні завдання, діючи здебільшого реактивно.

Остання шкала «Позитивна переоцінка» вимірює здатність особистості знаходити позитивний сенс та можливості для розвитку навіть у кризових ситуаціях. Високий рівень цієї оптимістичної стратегії зафіксовано лише у 12.9% респондентів. Середній показник виявлено у 48.4% опитаних, тоді як 38.7% продемонстрували низький рівень, що свідчить про загальний песимістичний фон, зневіру у власному професійному зростанні та фіксацію на негативних аспектах педагогічної діяльності.

Загальний емпіричний аналіз копінг-стратегій дозволяє зробити висновок, що у досліджуваному педагогічному колективі домінують емоційно-спрямовані та неадаптивні форми подолання стресу: жорсткий самоконтроль, дистанціювання та втеча-уникнення. Натомість конструктивні інструменти, такі як планомірне вирішення проблеми чи пошук соціальної підтримки, використовуються вкрай рідко. Такий дисбаланс у копінг-профілі є безпосередньою причиною високих показників емоційного виснаження.

В емпіричному дослідженні для виявлення статистичних закономірностей було використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена (r_s). Кореляційний аналіз, що був проведений між показниками використовуваних методик («Шкала професійного вигорання» К. Маслач, «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка та

опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса), дозволив виявити характер взаємозв'язків між вибором долаючої поведінки та розвитком професійних деструкцій. Результати представлені у Таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Копінг-стратегії	**Емоційне виснаження**	**Деперсоналізація**	**Редукція особистих досягнень**
Конфронтативний копінг	0,214*	0,391**	0,158*
Дистанціювання	0,446**	0,516***	-0,116*
Самоконтроль	0,381**	-0,149*	0,204*
Пошук соціальної підтримки	-0,248*	-0,447**	-0,205*
Прийняття відповідальності	0,180*	0,106*	0,265*
Втеча-уникнення	0,501***	0,423**	0,343**
Планомірне вирішення проблеми	-0,482**	-0,381**	-0,524***
Позитивна переоцінка	-0,206*	-0,164*	-0,152*

Примітка: * $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Якщо проаналізувати кореляційні зв’язки між стратегіями подолання стресу та структурними елементами синдрому вигорання, можна побачити наявність взаємозв’язків різного ступеня вираженості. Як видно з таблиці, адаптивна стратегія «Планомірне вирішення проблеми» демонструє найвиразнішу значущу негативную кореляцію з усіма компонентами: емоційним виснаженням (-0,482), деперсоналізацією (-0,381) та редукцією особистих досягнень (-0,524***). Це свідчить про те, що особистості, які здатні конструктивно аналізувати ситуацію та послідовно розв'язувати

робочі завдання, мають найвищий захист від професійної деформації та зберігають високе почуття власної компетентності.

Стратегія «Пошук соціальної підтримки» характеризується значущою негативною кореляцією з деперсоналізацією (-0,447) та емоційним виснаженням (-0,248*). Це свідчить про те, що здатність педагога відкрито комунікувати з колегами та звертатися за допомогою перешкоджає формуванню цинічного ставлення до учнів і знижує загальний рівень втоми, виконуючи потужну буферну функцію в умовах стресу.

Водночас неадаптивна стратегія «Втеча-уникнення» виявляє сильні позитивні зв'язки з емоційним виснаженням (0,501***), деперсоналізацією (0,423) та редукцією досягнень (0,343). Такі показники переконливо вказують на те, що пасивне ігнорування проблем, фантазування чи ухилення від відповідальності не вирішує стресову ситуацію, а лише поглиблює її, виступаючи головним каталізатором тотального емоційного та професійного краху педагога.

Стратегія «Дистанціювання» демонструє найбільш виражену позитивну кореляцію з деперсоналізацією (0,516***) та емоційним виснаженням (0,446). Це підтверджує, що спроби педагога когнітивно знецінити значущість робочих ситуацій та емоційно відсторонитися від них призводять до прямого формування бездушного, формального ставлення до учасників освітнього процесу.

Для більш глибокого розуміння механізмів психологічного захисту було проведено кореляційний аналіз між копінг-стратегіями та фазами розвитку стресу за методикою В. В. Бойка (Таблиця 2.7).

Табл. 2.7

Копінг-стратегії	**Фаза Напруження**	**Фаза Резистенції**	**Фаза Виснаження**
Конфронтативний копінг	0,184*	0,211*	0,103

Продовження Табл. 2.7

Дистанціювання	0,209*	0,573***	0,390**
Самоконтроль	0,307**	0,553***	0,265*
Пошук соціальної підтримки	-0,206*	-0,105*	-0,482**
Прийняття відповідальності	0,114	0,152*	0,198*
Втеча-уникнення	0,423**	0,501***	0,553***
Планомірне вирішення проблеми	-0,381**	-0,447**	-0,516***
Позитивна переоцінка	-0,194*	-0,215*	-0,244*

Примітка: * $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Схильність до жорсткого «Самоконтролю» показала прямий сильний взаємозв’язок із повністю сформованою фазою резистенції (0,553***) та помірний зв'язок із фазою напруження (0,307). Це означає, що необхідність постійно приховувати свої справжні емоції та відповідати суворим корпоративним стандартам школи змушує вчителя витрачати колосальну кількість внутрішньої енергії на опір, що швидко виснажує нервову систему.

Стратегія «Дистанціювання» виявила найтісніший зв'язок саме з фазою резистенції (0,573***). Це підтверджує теоретичне припущення про те, що спроба відсторонитися від проблеми є базовим інструментом економії емоцій на етапі, коли фахівець намагається ізолювати свою психіку від токсичного робочого середовища, проте такий захист невідворотно наближає фазу виснаження (0,390).

Результати кореляційного аналізу підтверджують наявність складної системи взаємозв’язків між вибором долаючої поведінки та динамікою професійного вигорання у педагогів. Зокрема, виявлено, що конструктивні

копінги (планомірне вирішення проблем, пошук соціальної підтримки) мають стійкі негативні кореляції з усіма руйнівними фазами стресу та симптомами дезадаптації. Це вказує на їхню абсолютну захисну функцію в регуляції професійної поведінки.

Натомість емоційно-орієнтовані та уникнювальні стратегії (втеча, дистанціювання, надмірний самоконтроль) виступають не як способи вирішення проблеми, а як патологічні механізми виживання. Їх використання напряму пов'язане із формуванням фаз резистенції та виснаження, зростанням цинізму та втратою педагогом своєї професійної ідентичності. Отримані статистичні дані створюють надійне підґрунтя для розробки цільових психокорекційних тренінгів, спрямованих на трансформацію копінг-репертуару вчителів.

2.4. Психологічні рекомендації з метою профілактики емоційного вигорання педагогів

На основі емпіричних даних, отриманих під час дослідження особливостей емоційного вигорання та специфіки використання копінг-стратегій педагогами, було розроблено комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на профілактику професійного виснаження. Впровадження цих рекомендацій у роботу психологічної служби закладу освіти дозволить суттєво мінімізувати ризики формування деструктивних проявів у професійній діяльності, оптимізувати копінг-репертуар фахівців та сприятиме збереженню їхнього психологічного здоров’я і загальному особистісному розвитку.

До базових індивідуально-психологічних рекомендацій, які можуть запобігти емоційному вигоранню, належить цілеспрямоване навчання педагогів навичкам емоційної саморегуляції. Це допоможе фахівцям вчасно розпізнавати, екологічно проживати та виражати власні емоції, що значно

знижує рівень внутрішньої напруги та роздратованості після інтенсивного робочого дня. Важливим аспектом є розвиток адаптивного самоконтролю та свідоме формування конструктивних копінг-стратегій (зокрема, планомірного вирішення проблем), які дозволяють зупинити імпульсивне реагування чи уникнення у стресових ситуаціях. Психологам варто акцентувати увагу на розвитку навичок самопідтримки, навчаючи вчителів дихальним технікам, позитивним афірмаціям та релаксаційним вправам, які можна застосовувати безпосередньо на робочому місці. Надзвичайно корисною практикою є впровадження елементів тренінгу з усвідомленості (майндфулнес), що передбачає щоденні короткі медитації для зменшення реактивного стресу, підвищення концентрації та профілактики емоційного відчуження.

Не менш значущою складовою профілактики є зміцнення соціальної підтримки в межах педагогічного колективу. Доцільно створювати безпечний простір для довірчих професійних контактів, впроваджуючи регулярні балінтовські групи (групи психологічної підтримки) або групові заняття з розвитку емоційного інтелекту. Ефективним кроком є розробка програм професійного наставництва, у межах яких досвідчені педагоги з високим рівнем стресостійкості можуть підтримувати молодих спеціалістів через регулярні зустрічі. Для подолання редукції особистісних досягнень необхідно працювати над підвищенням професійної самооцінки педагогів шляхом фіксації навіть малих успіхів, що мотивує до подальших зусиль і знижує потребу у захисній деперсоналізації. Окрім того, важливим є навчання фахівців ефективним стилям комунікації з батьками учнів, що включає майстер-класи з асертивної поведінки та встановлення чітких особистісних меж.

На організаційному рівні необхідною умовою є психологічна просвіта адміністрації закладів освіти. Управлінський персонал має розуміти маркери емоційного вигорання підлеглих для своєчасного реагування на

сигнали професійної кризи. Керівництву шкіл рекомендується впровадити систему позитивного підкріплення, яка передбачає нематеріальні винагороди, визнання заслуг та відкриту подяку за відповідальну роботу. Системна робота з усім професійним середовищем педагога є запорукою того, що профілактика вигорання буде ефективною, оскільки вона вимагає одночасних скоординованих зусиль адміністрації, колективу та психологічної служби.

Описані практичні рекомендації виявлять найвищу ефективність у превенції професійних деструкцій, якщо впроваджувати їх у комплексі з цілеспрямованим психокорекційним впливом. З цією метою було розроблено програму психологічного тренінгу, орієнтованого на профілактику емоційного вигорання та розвиток адаптивних копінг-стратегій у педагогів. У Таблиці 2.8 подано короткий опис структури розробленого тренінгового заняття.

Короткий опис тренінгового заняття з профілактики емоційного вигорання та розвитку адаптивних копінг-стратегій педагогів

Таблиця 2.8

Блок заняття	**Мета**	**Зміст блоку**	**Час проведення**
Знайомство	Створити доброзичливу атмосферу в групі, допомогти учасникам познайомитися та налаштуватися на роботу.	Знайомство з групою. Учасники презентують себе через призму своїх професійних цінностей. Спільне встановлення та обговорення правил групової взаємодії для створення максимально безпечного психологічного середовища в колективі.	15 хв

Самопізнання через емоції	Допомогти учасникам усвідомити власні емоційні стани, розпізнати симптоми професійного виснаження та навчитися висловлювати їх екологічно.	Вправа 1. «Емоційний термометр». Учасникам пропонують обрати кольорову картку або зображення, яке символізує їхній поточний емоційний стан на роботі. Далі коротке коло: кожен розповідає, чому обрав саме цей символ. Вправа 2. «Я - повідомлення». Учасники отримують шаблон фрази: «Я почуваюся…, коли …, і мені хочеться …». Обговорення чим відрізняється така форма комунікації з учнями та адміністрацією від деструктивної позиції «ти винен». Вправа 3. «Колесо емоцій». Учасникам дається схема (коло з емоціями), де в центрі базові емоції, а далі похідні. Завдання знайти свою типову «робочу» емоцію (наприклад, тривогу чи роздратування), назвати її та проаналізувати її причини у професійному контексті.	45 хв (по 15 хв на кожну вправу)
Розвиток адаптивних копінг-стратегій	Відпрацювати конструктивні моделі подолання професійного стресу, знизити рівень емоційного виснаження та фази резистенції.	Вправа 4. «Контроль гніву: стоп-метод». У разі виникнення злості на уроці пропонується зробити 3 кроки: 1. Зупинись. 2. Глибоко вдихни. 3. Назви емоцію та причину. Учасники розігрують мінісценки зі шкільного життя, де демонструють застосування цього методу для зняття напруги. Вправа 5. «Комплімент по колу». Кожен учасник передає сусіду по колу позитивне повідомлення (комплімент, подяку за підтримку, приємну рису). Вправа стимулює пошук соціальної підтримки та формує довірливі взаємини серед колег.	25 хв

Отже, розроблена тренінгова програма допоможе педагогічним працівникам краще усвідомлювати власні емоційні стани, розвинути

навички психологічної саморегуляції та свідомо використовувати адаптивні копінг-стратегії у кризових робочих ситуаціях. Це, у свою чергу, суттєво знизить ризик подальшого поглиблення синдрому емоційного вигорання, зупинить процес професійної деформації та сприятиме збереженню ментального здоров'я і гармонійному професійному розвитку фахівців в умовах сучасного освітнього середовища.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Експериментально досліджено аспекти емоційного вигорання та специфіку використання копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів. Для цього були застосовані такі методики: «Шкала професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон), «Методика діагностики рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойко) та опитувальник «Копінг-стратегії» (Р. Лазарус, С. Фолкман).

В емпіричному дослідженні взяв участь 31 педагогічний працівник загальноосвітніх навчальних закладів. За методикою «Шкала професійного вигорання» К. Маслач було визначено, що значна частина досліджуваних має високий рівень емоційного виснаження (35.5%) та високий рівень редукції особистих досягнень (38.7%). Високий рівень деперсоналізації зафіксовано у 29.0% опитаних, що свідчить про виражені тенденції до емоційного відсторонення від об'єктів професійної діяльності.

За тестовою методикою діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка виявлено системний характер професійних деформацій. Більшість учасників опитування продемонстрували повністю сформовану фазу резистенції (45.2%), що вказує на активне використання неадекватної економії емоцій як психологічного захисту. Фаза виснаження виявилася сформованою у 32.2% вчителів, сигналізуючи про критичне вичерпання їхнього адаптаційного потенціалу, тоді як фаза напруження залишається найменш сформованою (повністю сформована лише у 19.4% опитаних).

У результаті проведення дослідження за опитувальником «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса та С. Фолкман було зафіксовано домінування емоційно-спрямованих та неадаптивних моделей поведінки. Високий рівень напруженості зафіксовано за стратегіями самоконтролю (54.8%), дистанціювання (45.2%) та втечі-уникнення (38.7%). Адаптивні стратегії, такі як планомірне вирішення проблеми та пошук соціальної підтримки,

використовуються на високому рівні лише 19.3% та 16.1% респондентів відповідно.

Результати дослідження показали наявність значущих взаємозв'язків між специфікою вибору копінг-стратегій педагогами та рівнем їхнього емоційного вигорання. Зокрема, стратегія планомірного вирішення проблеми виявляє виражений негативний взаємозв'язок з емоційним виснаженням (–0,447) та редукцією особистих досягнень (–0,381), що свідчить про її захисну роль: здатність конструктивно та послідовно долати труднощі знижує ризик професійної дезадаптації.

Стратегія пошуку соціальної підтримки характеризується значущим негативним кореляційним зв'язком із деперсоналізацією (–0,516***) та сформованістю фази виснаження (–0,423), що вказує на її ефективність у збереженні емпатійного ставлення до учнів та колег за умови наявності довірливого та безпечного професійного середовища.

Стратегія дистанціювання демонструє найвиразнішу позитивну кореляцію з фазою резистенції (0,573***) та деперсоналізацією (0,446). Це підкреслює її роль як деструктивного механізму, який, замість вирішення проблеми, лише посилює емоційне відчуження та призводить до жорсткої формалізації робочих контактів педагога.

Неадаптивна стратегія втечі-уникнення має прямі сильні кореляції з усіма ключовими компонентами синдрому: емоційним виснаженням (0,501***), фазою напруження (0,390) та редукцією професійних досягнень (0,343), а також зворотні зв'язки із позитивною переоцінкою (–0,206*). Це переконливо доводить, що схильність до ігнорування проблем є потужним фактором ризику, який стрімко пришвидшує емоційний та фізичний крах фахівця.

Отже, результати підтверджують, що розвиток та зміцнення конструктивних копінг-стратегій (планомірного вирішення проблем, пошуку соціальної підтримки, позитивної переоцінки) слугують

ефективним захисним механізмом проти емоційного вигорання педагогів, тоді як домінування стратегій уникнення, дистанціювання та жорсткого самоконтролю є потужними факторами ризику, що призводять до глибокої професійної деформації.

ВИСНОВКИ

Проведено ґрунтовний теоретичний аналіз психологічної літератури щодо проблеми емоційного вигорання та специфіки використання копінг-стратегій у професійній діяльності педагогів. У результаті теоретичного дослідження було встановлено, що професійне вигорання освітян має складну, багатофакторну природу і формується під впливом поєднання індивідуально-психологічних, організаційних, міжособистісних та інформаційно-соціальних чинників. Особливу роль у цьому деструктивному процесі відіграє тривалий вплив робочого стресу, специфіка емоційного реагування фахівця, якість взаємин у педагогічному колективі, рівень адміністративної підтримки, а також загальний психологічний клімат закладу освіти.

Визначено індивідуально-психологічні особливості та чинники впливу на розвиток професійних деформацій у вчителів. У дослідженні встановлено, що емоційне вигорання є закономірною реакцією психіки на хронічну фрустрацію, перевантаження та емоційне відчуження. Найбільшу загрозу для ментального здоров'я педагога становлять дисфункціональне робоче середовище, надмірна відповідальність, дефіцит інструментальної підтримки та переважання неадаптивних моделей поведінки у кризових ситуаціях.

Проведене емпіричне дослідження на вибірці з 31 педагогічного працівника дозволило виявити яскраво виражену тенденцію до професійної дезадаптації. Більшість фахівців продемонстрували високий рівень емоційного виснаження та редукції особистих досягнень, а провідним механізмом психологічного захисту виявилася повністю сформована фаза резистенції. Отримані високі показники за шкалами неадаптивних копінг-стратегій, зокрема надмірного самоконтролю, дистанціювання та втечі-

уникнення, переконливо свідчать про гостру потребу в цілеспрямованій профілактиці та системній психокорекційній роботі з колективом.

Проведений кореляційний аналіз виявив низку статистично значущих взаємозв’язків між вибором долаючої поведінки та глибиною розвитку синдрому вигорання. Зокрема, адаптивна стратегія планомірного вирішення проблеми продемонструвала найвиразнішу захисну функцію: вона має сильні негативні зв’язки з емоційним виснаженням (–0,482), деперсоналізацією (–0,381) та редукцією особистих досягнень (–0,524***). Це свідчить про те, що здатність фахівця аналітично підходити до розв'язання робочих завдань ефективно гальмує процеси професійної деформації.

Стратегія пошуку соціальної підтримки також виявилася потужним буферним фактором, продемонструвавши негативні кореляції з деперсоналізацією (–0,447), емоційним виснаженням (–0,248*) та повністю сформованою фазою виснаження (–0,482). Це вказує на те, що здатність спиратися на комунікативні ресурси колективу та відкрито звертатися за допомогою сприяє зниженню емоційної нестабільності та збереженню емпатійного ставлення до учасників освітнього процесу.

Натомість використання стратегії дистанціювання виявилося одним із найбільш виражених деструктивних факторів. Цей неадаптивний копінг продемонстрував високий позитивний зв’язок із фазою резистенції (0,573***), деперсоналізацією (0,516***) та емоційним виснаженням (0,446). Це свідчить про те, що спроби когнітивно знецінити робочі проблеми та відсторонитися від них призводять до жорсткої формалізації контактів і лише посилюють синдром вигорання. Схожий деструктивний ефект має і надмірний самоконтроль, який позитивно корелює з фазою резистенції (0,553***) та емоційним виснаженням (0,381), доводячи, що постійне пригнічення власних почуттів стрімко вичерпує енергетичні ресурси психіки.

Найбільш значущим предиктором емоційного та фізичного краху педагогів виявилася стратегія втечі-уникнення. Вона демонструє сильні прямі взаємозв’язки з усіма ключовими маркерами вигорання: емоційним виснаженням (0,501***), фазою напруження (0,423), фазою виснаження (0,553***) та редукцією досягнень (0,343), одночасно маючи зворотний зв'язок із позитивною переоцінкою ситуації (–0,206*). Це є беззаперечним доказом того, що пасивна позиція та ігнорування стресорів є найнебезпечнішою поведінковою моделлю, яка підвищує ймовірність повної професійної дезадаптації.

З метою попередження емоційного вигорання у педагогів було розроблено практичні рекомендації та цільову психокорекційну програму. Запропоновані заходи мають на меті підвищити загальний рівень емоційної саморегуляції, оптимізувати копінг-репертуар та трансформувати деструктивні професійні установки вчителів. Тренінгове заняття було побудоване за класичною блочною структурою і включало як вправи на діагностику власних стресорів, так і практичні дії щодо оволодіння техніками релаксації, рефреймінгу та конструктивної міжособистісної взаємодії в групі.

Запропоноване тренінгове заняття здатне допомогти фахівцям краще розуміти власні емоційні стани, усвідомлювати причини своїх реакцій на робоче навантаження, навчитися виражати почуття екологічно, а також формувати навички активного розв'язання проблем. Впровадження цих рекомендацій у роботу психологічної служби закладу освіти сприятиме суттєвому підвищенню стресостійкості колективу, розвитку професійної ідентичності та мінімізації ризиків виникнення синдрому емоційного вигорання серед освітян.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блінова О. Є. Психологія професійного здоров’я фахівця : монографія. Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 284 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психодіагностика : підручник. Київ : Ніка-Центр, 2018. 464 с.
3. Воронюк І. В. Психологічні чинники емоційного вигорання педагогів в умовах освітніх реформ // Вісник Національного університету оборони України. 2021. Вип. 3 (61). С. 112–119.
4. Зайчикова Т. В. Синдром професійного вигорання та професійна кар’єра педагогічних працівників // Психологія і суспільство. 2017. № 1. С. 142–150.
5. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: природа, симптоми, шляхи подолання : навч.-метод. посіб. Київ : Студінцентр, 2003. 124 с.
6. Климчук В. О. Психологічні механізми розвитку внутрішньої мотивації фахівця : монографія. Київ : Освіта України, 2019. 312 с.
7. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. 528 с.
8. Лазарус Р. С., Фолкман С. Стрес, оцінка та копінг : пер. з англ. Київ : Знання, 2015. 280 с.
9. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : наук. монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
10. Маслач К., Джексон С. Професійне вигорання: як розпізнати і подолати // Психологічний вісник. 2016. № 4. С. 45–58.
11. Москаленко В. В. Соціальна психологія особистості : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 416 с.

12. Психодіагностика стресу та емоційного вигорання : практикум / упоряд. О. В. Хілько, Т. В. Комар. Вінниця : ВДПУ, 2019. 148 с.
13. Саннікова О. П. Феноменологія емоційності : монографія. Одеса : Видавництво «ВМВ», 2016. 215 с.
14. Смульсон М. Л. Психологія розвитку в умовах інформаційного суспільства : монографія. Київ : Слово, 2018. 272 с.
15. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навч. посіб. Київ : Наукова думка, 2017. 256 с.
16. Хомич Г. О. Копінг-стратегії як механізм адаптації педагогів до стресових ситуацій // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2020. Вип. 2. С. 88–94.
17. Чебикін О. Я. Психологія емоційної регуляції діяльності : монографія. Одеса : Астропринт, 2014. 256 с.
18. Folkman S., Lazarus R. S. Coping as a mediator of emotion // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54, No. 3. P. 466–475.
19. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry // World Psychiatry. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111.
20. Schaufeli W. B., Taris T. W. A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health // Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach / ed. by G. F. Bauer, O. Hämmig. Dordrecht : Springer, 2014. P. 43–68.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця з результатами кореляційного аналізу за методиками «Опитувальник копінг-стратегій» (Р. Лазарус, С. Фолкман) та «Шкала професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон)

Табл. 1

Копінг-стратегії	**Емоційне виснаження**	**Деперсоналізація**	**Редукція особистих досягнень**
Конфронтативний копінг	0,214*	0,391**	0,158*
Дистанціювання	0,446**	0,516***	-0,116*
Самоконтроль	0,381**	-0,149*	0,204*
Пошук соціальної підтримки	-0,248*	-0,447**	-0,205*
Прийняття відповідальності	0,180*	0,106*	0,265*
Втеча-уникнення	0,501***	0,423**	0,343**
Планомірне вирішення проблеми	-0,482**	-0,381**	-0,524***
Позитивна переоцінка	-0,206*	-0,164*	-0,152*

Таблиця з результатами кореляційного аналізу за методиками «Опитувальник копінг-стратегій» (Р. Лазарус, С. Фолкман) та «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. Бойко)

Табл. 2

Копінг-стратегії	**Фаза Напруження**	**Фаза Резистенції**	**Фаза Виснаження**
Конфронтативний копінг	0,184*	0,211*	0,103
Дистанціювання	0,209*	0,573***	0,390**
Самоконтроль	0,307**	0,553***	0,265*
Пошук соціальної підтримки	-0,206*	-0,105*	-0,482**
Прийняття відповідальності	0,114	0,152*	0,198*
Втеча-уникнення	0,423**	0,501***	0,553***
Планомірне вирішення проблеми	-0,381**	-0,447**	-0,516***
Позитивна переоцінка	-0,194*	-0,215*	-0,244*

Методика «Шкала професійного вигорання» Маслач

1. Я відчуваю емоційне виснаження від своєї роботи.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
2. Я почуваюся виснаженим в кінці робочого дня.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
3. Я відчуваю втому, коли прокидаюся вранці й маю знову йти на роботу.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі та колеги.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
5. Я відчуваю, що ставлюся до деяких людей на роботі як до об’єктів, а не як до особистостей.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
6. Робота з людьми протягом усього дня вимагає від мене дуже багато сил.

Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
7. Я дуже ефективно розв’язую проблеми та конфлікти своїх колег.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
8. Я почуваюся пригніченим та апатичним.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
9. Я позитивно впливаю на життя інших людей через свою роботу.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
10. Відтоді як я працюю тут, я став більш байдужим у ставленні до людей.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
11. Я турбуюсь, що ця робота робить мене черствим.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць

Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
12. Я відчуваю себе дуже енергійним.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
13. Я відчуваю роздратування через свою роботу.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
14. Я відчуваю, що працюю занадто багато.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
15. Мені насправді байдуже, що трапляється з деякими моїми колегами.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
16. Безпосередня робота з людьми створює для мене занадто багато стресу.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
17. Я легко створюю розслаблену атмосферу зі своїми колегами.

Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
18. Я відчуваю піднесення після співпраці зі своїми колегами.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
19. Я відчуваю, що багато досяг у своїй роботі.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
20. Я відчуваю, що перебуваю на межі своїх можливостей.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
21. У своїй роботі я спокійно долаю емоційні проблеми.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць
Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня
22. Я відчуваю, що колеги звинувачують мене у деяких своїх проблемах.
Ніколи
Кілька разів на рік або рідше
Раз на місяць або рідше
Кілька разів на місяць

Раз на тиждень
Кілька разів на тиждень
Щодня

Опрацювання даних

Опитувальник має три шкали: “емоційне виснаження” (9 тверджень), “деперсоналізація” (5 тверджень) і “редукція особистих досягнень” (8 тверджень).

Варіанти відповідей оцінюються так:

“Ніколи” – 0 балів;
“Дуже рідко” – 1 бал;
“Інколи” – 3 бали;
“Часто” – 4 бали;
“Дуже часто” – 5 балів;
“Кожний день” – 6 балів.

Ключ до опитувальника

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

“Емоційне виснаження” – відповіді “так” на запитання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів – 54).

“Деперсоналізація” – відповіді “так” на запитання 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

“Редукція особистих досягнень” – відповіді “так” на запитання 4, 7, 9, 12, 17, 20, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

Методика діагностика рівня емоційного вигорання В. В. Бойка

Твердження	Так	Ні
1. Організаційні недоліки на роботі постійно змушують мене нервувати, переживати, напружуватися.		
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар´єри.		
3. Я помилився у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).		
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).		
5. Теплота у взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою.		
6. Від мене, як від професіонала, мало залежить добробут партнерів.		
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути па самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.		
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).		
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати колегам того, що потребує професійний обов´язок.		
10. Моя робота притупляє емоції.		
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу по роботі.		
12. Трапляється, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов´язані з роботою.		
13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.		
14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.		
15. Я б змінив місце роботи, якби з´явилась така можливість.		
16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні надати професійну підтримку, послугу, допомогу.		
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові контакти.		
18. Мене дуже засмучує ситуація, коли щось не йде на лад у стосунках з діловим партнером.		
19. Я так стомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.		

20. Через брак часу, втому та напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.		
21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі дратують мене.		
22. Я спокійно сприймаю обгрунтовані претензії партнерів.		
23. Спілкування з партнерами спонукає мене уникати людей.		
24. При згадці про деяких партнерів та колег, у мене псується настрій.		
25. Конфлікти та суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.		
26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.		
27. Обставини на роботі мені здаються дуже складними і важкими.		
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов´язані з роботою: щось має трапитися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все як потрібно, чи не скоротять мене тощо.		
29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюсь обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.		
30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра – не отримаєш зла».		
31. Я з радістю розповідаю домашнім про свою роботу.		
32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість, виникають конфлікти).		
33. Іноді я відчуваю, що потрібно поспівчувати партнерові, але не в змозі цього зробити.		
34. Я дуже хвилююся за свою роботу.		
35. Партнерам по роботі віддаю більше уваги та турботи, ніж отримую від них вдячності.		
36. При одній згадці про роботу мені стає погано: починає колоти в області серця, підвищується тиск, виникає головний біль.		
37. У мене добрі (в цілому задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.		
38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.		
39. Останнім часом мене переслідують невдачі па роботі.		
40. Деякі аспекти (факти) моєї роботи викликають розчарування, нудьгу і зневіру.		

41. Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.		
42. Я переймаюся проблемами ділових партнерів (суб´єктів діяльності) менше, ніж зазвичай.		
43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити час спілкування з друзями та знайомими.		
44. Зазвичай я виявляю зацікавленість особистістю партнера більше, ніж того вимагає справа.		
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброму настрої.		
46. Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.		
47. У справах зустрічаються настільки неприємні люди, що всупереч волі бажаєш їм чогось недоброго.		
48. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного самопочуття.		
49. На роботі я постійно відчуваю психічне та фізичне перевантаження.		
50. Успіхи в роботі надихають мене.		
51. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається безвихідною (майже безвихідною).		
52. Я втратив спокій через роботу.		
53. Впродовж останнього року траплялися скарги на мене з боку партнерів.		
54. Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не беру близько до серця.		
55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.		
56. Я часто працюю через силу.		
57. Раніше я був більш співчутливим та уважним до партнерів, ніж тепер.		
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не псуй нерви, бережи здоров´я.		
59. Іноді я йду на роботу з важким відчуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.		
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю, що занедужав.		
61. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.		
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих		

зусиль, які я витрачаю.		
63. Якщо б мені поталанило з роботою, я був би набагато щасливішим.		
64. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.		
65. Іноді я поводжуся зі своїми партнерами так, як би не хотів, щоб вони вчиняли зі мною.		
66. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливість та увагу.		
67. Зазвичай після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.		
68. Часто я підганяю час: швидше б закінчився робочий день.		
69. Стан, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.		
70. Працюючи з людьми, я зазвичай ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.		
71. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.		
72. Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки.		
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.		
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю через певні обставини.		
75. Моя кар´єра склалася вдало.		
76. Я дуже нервую з приводу того, що пов´язано з роботою.		
77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів би бачити й чути.		
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.		
79. Моя втома на роботі зазвичай мало або взагалі не відображається на спілкуванні з домашніми і друзями.		
80. За можливості, я віддаю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.		
81. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.		
82. До всього (майже до всього), що відбувається на роботі, я втратив інтерес, живе почуття.		
83. Робота з людьми погано вплинула на мене, як на професіонала - розлютила, зробила нервовим, притупила емоції.		
84. Робота з людьми явно підриває моє здоров'я.		

Обробка та інтерпретація результатів:

Кожен варіант відповіді попередньо оцінений компетентними суддями тим чи іншим числом балів – зазначається в «ключі» поруч із номером судження в дужках. Це зроблено тому, що ознаки, які включені в симптом, мають різне значення для визначення його складності. Максимальну оцінку – 10 балів – отримала від суддів та ознака, яка є найбільш показовою для симптому.

Відповідно до «ключа» здійснюють такі підрахунки:

1. визначають суму балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання»;
2. підраховують суму показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «вигорання»;
3. знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» – сума показників за всіма 12 симптомами.

У «ключі» поряд із номерами суджень у дужках вказаний бал, встановлений експертами, який показує «вагу» цієї ознаки симптому.

«Ключ»

Фаза «Напруження»

1. Переживання психотравмуючих обставин: +1(2),+13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)
2. Незадоволеність собою:

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

3. «Загнаність у кут»:

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

4. Тривога і депресія:

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

Фаза «Резистенція»

1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)
2. Емоційно-моральна дезорієнтація:

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

3. Розширення сфери економії емоцій:

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

4. Редукція професійних обов´язків:

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

Фаза «Виснаження»

1. Емоційний дефіцит:

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

2. Емоційне відчуження:

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

3. Особистісне відчуження (деперсоналізація): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)

4. Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає детальну картину синдрому «емоційного вигорання». Насамперед, необхідно *звернути увагу на окремі симптоми.*

Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30балів:

0-9 балів – симптом не сформований;

10-15 балів – симптом на стадії формування;

16 і більше балів – симптом сформований.

Симптоми з показниками 20 і більше балів є домінуючими у фазі або у всьому синдромі «емоційного вигорання».

Методика дає можливість побачити провідні симптоми «вигорання». Суттєвим є те, до якої фази формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість.

Наступний крок в інтерпретації результатів – *осмислення показників фаз розвитку -«вигорання»: «напруження», «резистенція»* та *«виснаження».*

У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак співставлений балів, отриманих для фаз, не є правомірним, тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірювані в них явища істотно різі – реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна твердити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася більшою або меншою мірою:

- 36 і менше балів – фаза не сформована;
- 37—60 балів – фаза на стадії формування;
- 61 і більше балів – фаза сформована

Опитувальник “Копінг-стратегій” Р. Лазаруса та С. Фолкман

Якщо я опинився в важкій ситуації, я…	Ніколи 0 балів	Рідко 1 бал	Іноді 2бали	Часто 3бали
1. Зосереджувався на тому, що мені потрібно було робити				
2. Починав щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати: головне робити хоч щось.				
3. Намагався схилити вищих до того, щоб вони змінили свою думку.				
4. Говорив з іншими, щоб дізнатися більше про ситуацію.				
5. Критикував і докоряв себе.				
6. Намагався не спалювати за собою мости, лишаючи все, як воно є.				
7. Сподівався на диво.				
8. Упокорювався з долею: буває, що мені не щастить.				
9. Поводився, ніби нічого не сталося.				
10. Намагався не показувати своїх почуттів.				
11. Намагався побачити у ситуації і щось позитивне.				
12. Спав більше, ніж звичайно.				
13. Зривав свою досаду на тих, хто спричинив на мене проблеми.				
14. Шукав співчуття та розуміння у когось.				
15. У мене виникла потреба виразити себе творчо.				
16. Намагався забути все це.				
17. Звертався за допомогою до спеціалістів.				
18. Змінювався чи ріс як особистість у позитивний бік.				
19. Вибачався чи намагався все загладити.				
20. Складав план дій.				
21. Намагався дати якийсь вихід своїм почуттям.				
22. Розумів, що я викликав цю проблему.				
23. Набирався досвіду у цій ситуації.				
24. Говорив з будь-ким, хто міг конкретно допомогти в цій ситуація.				
25. Намагався покращити своє самопочуття їжею, випивкою, курінням чи ліками.				

26. Ризикував відчайдушно.				
27. Намагався діяти не надто поспішно, - довіряючись перший порив.				
28. Знаходив нову віру у щось.				
29. Знову відкривав собі щось важливе.				
30. Щось міняв так, що все налагоджувалося.				
31. Загалом уникав спілкування з людьми.				
32. Не допускав це до себе, намагаючись про це особливо не замислюватись.				
33. Запитував поради у родича або у друга, якого поважав.				
34. Намагався, щоб інші не дізналися, як погано справи.				
35. Відмовлявся сприймати це дуже серйозно.				
36. Говорив із кимось про те, що я відчуваю.				
37. Стояв на своєму і боровся за те, що хотів.				
38. Зганяв це на інших людях.				
39. Користувався минулим досвідом - мені вже доводилося потрапляти у такі ситуації.				
40. Знав, що треба робити, і подвоїв свої зусилля, щоб усе налагодити.				
41. Відмовлявся вірити, що це справді сталося.				
42. Я давав собі обіцянку, що наступного разу все буде поіншому.				
43. Знаходив кілька інших способів вирішення проблеми.				
44. Намагався, щоб мої емоції не надто заважали мені в інші справи.				
45. Щось змінював у собі.				
46. Хотів, щоб усе це якось утворилося чи скінчилося.				
47. Уявляв собі, фантазував, як усе це могло обернутися.				
48. Молився.				
49. Прокручував в умі, що мені сказати чи зробити.				
50. Думав про те, як би в даній ситуації діяла людина, якою я захоплююся, і намагався наслідувати її.				

Обробка і інтерпретація результатів. За допомогою «ключа» підраховується загальний бал за кожною шкалою (сума відповідей): «ніколи» - Про балів; «Іноді» - 1 бал; «Рідко» - 2 бали; «Часто» - 3 бали. Підсумкова оцінка за шкалою - відсоток від максимально можливої.

Аналізується профіль копінг-стратегій за всіма шкалами. Позитивним вважається переважання середнього значення по субшкалам: 3-5, 7, 8 над субшкалами 1, 2, 6.

«Ключ» і опис субшкал

1. *конфронтативного копінг.* Наступальні дії щодо зміни ситуації. Передбачає певну ступінь ворожості і готовність до ризику. Пункти: 2, 3, 13, 21, 26, 37.
2. *Дистанціювання.* Когнітивні зусилля, спрямовані на віддалення від ситуації і зменшення її значущості. Пункти: 8, 9, 11, 16, 32, 35.
3. *Самоконтроль.* Зусилля з регулювання своїх почуттів і дій. Пункти: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.
4. *Пошук соціальної підтримки.* Зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки. Пункти: 4, 14, 17, 24, 33, 36.
5. *Прийняття відповідальності.* Визнання своєї ролі у вирішенні проблеми; зусилля, спрямовані на її рішення. Пункти: 5, 19, 22, 42.
6. *Втеча-уникнення.* Уявне прагнення і поведінкові зусилля, спрямовані до відходу або уникнення проблеми. Пункти: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.
7. *Планування рішення проблеми.* Довільні проблемно фокусовані зусилля щодо зміни ситуації, що включають аналітичний підхід до вирішення проблем. Пункти: 1, 20, 30, 39, 40, 43.
8. *Позитивна переоцінка.* Зусилля по створенню позитивного значення з фокусуванням на зростанні власної особистості. Включає і релігійний вимір. Пункти: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.