

**Міністерство освіти і науки України**  
**Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»**  
**Факультет філології, психології та педагогіки**

**Кафедра психології та педагогіки**

Спеціальність 053 «Психологія»  
Очна форма навчання 2 курс другого (магістерського) рівня вищої освіти

**КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**  
**«ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ**  
**ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ»**

Виконала студентка гр. 601-ФП  
\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.2025 р. \_\_\_\_\_. Г.Ю. Волошко  
Керівник кваліфікаційної роботи  
\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.2025 р. \_\_\_\_\_. В.В. Шевчук

Робота допущена до захисту:  
В.о.завідувачка кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.  
\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.2024 р. \_\_\_\_\_. (підпис)

Полтава 2025

Факультет **Філології, психології та педагогіки**

Кафедра **психології та педагогіки**

Ступінь вищої освіти **магістр**

Спеціальність **053 «Психологія»**

**ЗАТВЕРДЖУЮ**  
**В.о.завідувача кафедри**  
**Л.П. Клевака**

« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2024року

**ЗАВДАННЯ**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**  
**Волошко Галині Юрївні**  
(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи **«ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ»**

керівник роботи Шевчук В.В., к.псих.н., доцент

затверджена наказом вищого навчального закладу від «09» серпня 2024року №818- ф,а

2. Строк подання здобувачем роботи 13.01.2025 р.

3. Вихідні дані до роботи навчальна, наукова, довідкова і методична література, фахові періодичні видання, інші інформаційні ресурси

4. Зміст кваліфікаційної роботи

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

1.1. Теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання

1.2. Психологічні аспекти професійної діяльності педагога

1.3. Чинники емоційного вигорання педагогічних працівників

**РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження

2.2. Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання»

(за Дж. Гринбергом)

2.3. Методика діагностики професійного вигорання (В.В. Бойко)

2.4. Опитувальник для діагностики структури емоційності

в професійно-педагогічній діяльності (за Л.А. Рабіновичем)

2.5. Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.О. Леонт'єв)

**РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ**

**ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

3.1. Організація емпіричного дослідження

3.2. Особливості показників емоційного вигорання педагогів у професійній діяльності

3.3. Показники осмисленості життя педагогів

3.4. Аналіз показників професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя

5. Перелік графічного матеріалу

Результати аналізу показників емоційного вигорання педагогів у професійній діяльності  
 Результати визначення осмисленості життя педагогів  
 Результати показників професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
I	Шевчук В.В., к.псих.н., доцент		
II	Шевчук В.В., к.псих.н., доцент		
III	Шевчук В.В., к.псих.н., доцент		

7. Дата видачі завдання 17.09.2024 р.

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вивчення нормативних та інструктивних матеріалів, спеціальної літератури, періодичних видань.	упродовж терміну виконання кваліфікаційної роботи	
2.	РОЗДІЛ 1. Збір теоретичного матеріалу, аналіз наукових джерел із теми кваліфікаційної роботи, написання розділу		
3.	РОЗДІЛ 2. Огляд і обґрунтування вибору психодіагностичних методик, характеристика обраних методик, написання розділу		
4.	РОЗДІЛ 3. Проведення емпіричного дослідження, написання розділу, оформлення графічної частини.		
5.	Формування загальних висновків і рекомендацій із зазначенням перспектив подальших досліджень, оформлення роботи		
6.	Представлення роботи на кафедрі, перевірка на плагіат, рецензування, написання доповіді для захисту в ЕК		

Студентка \_\_\_\_\_

(підпис)

Волошко Г.Ю..

Керівник роботи \_\_\_\_\_

(підпис)

Шевчук В.В.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ</b> .....	<b>9</b>
1.1. Теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання .....	9
1.2. Психологічні аспекти професійної діяльності педагога .....	20
1.3. Чинники емоційного вигорання педагогічних працівників .....	33
Висновок до першого розділу .....	36
<b>РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ</b> .....	<b>39</b>
2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження.....	40
2.2. Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (за Дж. Гринбергом) .....	41
2.3. Методика діагностики професійного вигорання (В.В. Бойко) .....	42
2.4. Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності (за Л.А. Рабіновичем) .....	43
2.5. Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.О. Леонтьєв) .....	44
Висновок до другого розділу.....	45
<b>РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ</b> ....	<b>46</b>
3.1. Організація емпіричного дослідження .....	46
3.2. Особливості показників емоційного вигорання педагогів у професійній діяльності.....	48
3.3. Показники осмисленості життя педагогів.....	55
3.4. Аналіз показників професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя .....	57
Висновок до третього розділу .....	68
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>75</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	<b>83</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>90</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** полягає в необхідності збереження фізичного та психічного здоров'я педагогів, які зазнають інформаційних, комунікаційних та емоційних перевантажень. Інтенсифікація професійної діяльності та висока відповідальність за життя, здоров'я і розвиток дітей, що покладається на педагогів суспільством і родинами, створюють ризики виникнення професійного вигорання. Особливо актуальним є вивчення цього феномену серед учителів загальноосвітніх шкіл, які часто працюють у складних умовах психоемоційного напруження через дисбаланс між професійними зусиллями та отриманою винагородою.

Професійне вигорання педагогів негативно впливає не лише на їхній емоційний стан, а й на розвиток їхніх учнів, що може проявлятися у тривожності, напруженості та уповільненні розумового і фізичного розвитку дітей. У зв'язку з цим постає потреба виявлення причин і чинників, які сприяють вигоранню, а також розроблення підходів до його профілактики.

Професія педагога є переважно «жіночою», що додає додаткове навантаження через необхідність поєднання професійних обов'язків із сімейними, що ускладнює підтримання балансу між роботою та особистим життям. Ці фактори суттєво підвищують рівень психоемоційного напруження та сприяють виснаженню.

Актуальність теми також зумовлена недостатньою дослідженістю психологічних аспектів професійного вигорання, попри значну кількість праць, присвячених його діагностиці, профілактиці та корекції. Особливу увагу привертає роль осмисленості життя як важливого чинника попередження вигорання, що визначає необхідність подальших теоретичних та емпіричних досліджень у цій сфері.

**Мета** дослідження – теоретично вивчити і емпірично дослідити психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя.

Відповідно до мети були сформульовані **завдання** дослідження:

1) провести теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання особистості, специфіки професійної діяльності педагогічних працівників та чинників їх емоційного вигорання.;

2) обґрунтувати методичні основи та засоби дослідження професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя;

3) дослідити психологічні особливості професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя.

**Об'єктом** дослідження виступає процес професійного вигорання особистості.

**Предметом** дослідження є психологічний аналіз професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя.

**Гіпотеза дослідження** – ми припускаємо, що осмисленість життя виступає вагомим чинником попередження професійного вигорання педагогічних працівників у професійній діяльності. Зокрема, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя, зважаючи на їх чітке усвідомлення життєвих цілей чи сформованість системи смислів, імовірно, характеризуються низькими показниками професійного вигорання та його компонентів, а процес діяльності супроводжується у них позитивними емоційними переживаннями. Натомість, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя, зважаючи на дифузність життєвих цілей та не чітке бачення життєвої перспективи, скоріше за все, характеризуються вираженими напруженням та резистентністю як ознаками професійного вигорання, переважанням негативних емоційних станів під час професійної діяльності.

**Теоретико-методичною основою** нашого дослідження виступили положення про системний характер і соціальну сутність особистості (Виготський Л.С., Рубінштейн С.Л., Леонтьєв О.М.); особливу роль емоційної сфери в професійній діяльності типу «людина-людина» (Ю. Бабанський, А.Борисюк, В. Гриньова, С. Гончаренко, І. Зязюн, Ю. Кулюткін); концепції професійного становлення особистості (В.А. Бодров, Н.О. Гончарова,

А.А. Деркач, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, В.Ф.Моргун, Ю.П. Поваренков, М.С. Пряжніков, Н.В. Самоукіна, А.Р. Фонарьов).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети, перевірки гіпотези нами використовувалися загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (тестування, опитування: Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (за Дж. Гринбергом), Методика діагностики професійного вигорання (В.В. Бойко), Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності (за Л.А. Рабіновичем) та «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (за Д.О. Леонтьєвим)), кількісної, якісної та статистичної обробки даних (критерій  $\chi^2$  - Пірсона).

**Емпіричною базою** дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 60 педагогічних працівників (52 жінки та 8 чоловіків) Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

**Теоретичне значення дослідження** полягає у поглибленні теоретичних уявлень про взаємозв'язок емоційної сфери особистості та її професійної діяльності, розширення уявлень про чинники емоційного вигорання особистості в умовах професійної діяльності, ролі осмисленості життя в процесі формування симптоматики професійного вигорання особистості.

**Практичне значення роботи** полягає у можливості використання результатів дослідження у корекційній та консультативній роботі з педагогами загальноосвітніх шкіл, направлених на зменшення рівня їх емоційного вигорання.

**Апробація.** Основні ідеї та результати дослідження були представлені двома тезами та участю у двох міжнародних науково-практичних конференціях: Волошко Г.Ю. Особливості саморегуляції студентів-психологів / Г.Ю. Волошко ; наук. кер. В.В. Шевчук // *Тези 76-ї наукової конференції професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету* (Полтава, 14 травня – 23 травня 2024 р.). – Полтава :

Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка, 2024. – Т. 2. – С. 210–212. та Волошко Г. Особливості емоційного вигорання педагогів / Г. Волошко; наук. кер. В.В. Шевчук // *Прояви резилієнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни* : зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., (23–24 травня 2024 р.). – Полтава : Нац. ун-т ім. Юрія Кондратюка, 2024. – С. 68–70.

**Структура та обсяг роботи.** Вирішення окреслених задач зумовило логіку і структуру нашої роботи, яка складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Зміст роботи викладений на 86 сторінках друкованого тексту, вміщує 8 таблиць та 7 малюнків. Список використаних джерел нараховує 64 найменування.

# РОЗДІЛ I

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Даний розділ містить виклад результатів теоретичного аналізу проблеми професійного вигорання особистості, специфіки професійної діяльності педагогічних працівників та чинників їх емоційного вигорання.

### 1.1. Теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання

#### Теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання

Уперше термін «burnout» (вигорання) був введений американським психіатром Х.Фрейденбергом в 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в тісному спілкуванні з пацієнтами в емоційно насиченій атмосфері при наданні професійної допомоги.

Дослідниця Х. Масlach у 1976 році визначила це поняття як синдром фізичного та емоційного вигорання, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного відношення до роботи, втрату розуміння по відношенню до клієнтів чи пацієнтів [64].

Сьогодні більшість дослідників вважають загальноприйнятим розуміння вигорання, яке запропоноване Х. Масlach. Згідно з цим визначенням під психічним вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що проявляється в професіях соціальної сфери. Цей синдром включає три основних складових: емоційне виснаження, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень [64].

Сьогодні існують кілька моделей емоційного вигорання, які представляють результативний підхід.

1. Однофакторна модель емоційного вигорання (Пайнс, Аронсон). Відповідно до неї, вигорання – це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно

перевантажених ситуаціях. Виснаження є головною причиною, а інші прояви дисгармонії переживань та поведінки є наслідками.

2. Двофакторна модель (Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма). Синдром вигорання зводиться до двомірної конструкції, яка складається з виснаження та деперсоналізації.

Перший компонент, який назвали «афективним», відноситься до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервові напруження, емоційне виснаження.

Другий – деперсоналізація – проявляється у зміні відношення або до пацієнтів, або до себе.

3. Найбільш поширеною концепцією результативного підходу є трьохфакторна модель К.Маслач та С.Джексона. Вигорання за цими авторами – це реакція-відповідь на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, яка включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень [64].

Емоційне виснаження розглядається як основна складова вигорання. Воно викликане міжособистісними потребами, стосується спустошення емоційних ресурсів і виявляється у зниженому емоційному фоні, байдужості або емоційному перенасиченні.

Для деперсоналізації характерна деформація відносин з іншими людьми, що виявляється у негативізмі, цинічному ставленні до тих, кому надаються послуги (клієнтів, тощо), а не до власної персони.

Редукція особистих досягнень – тенденція до негативного оцінювання власної роботи з тими, кому надаються послуги. Вона може виявлятися або в тенденції негативно оцінювати себе, занижувати свої професійні досягнення й успіхи, негативізмі до службових досягнень і можливостей, або у применшенні власної гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших [64].

Редукція особистих досягнень проявляється як зниження відчуття компетентності в своїй роботі, незадоволеність собою, зменшення цінності

своєї діяльності, негативне сприйняття себе як професіонала та особистості. Внаслідок цього у людини поступово знижується як професійна, так і особиста самооцінка, з'являється відчуття власної неспроможності та байдужості до роботи. В.А. Бодров відзначає, що люди з низькою самооцінкою справляються з стресом гірше, ніж люди з високою самооцінкою, якщо ж лікарі оцінюють себе в професії досить високо, менша ймовірність, що вони будуть інтерпретувати багато подій в своїй роботі як стресові і, відповідно, менше будуть піддаватися ризику емоційного вигорання.

Єдність 3 компонентів – провокує складні механізми виникнення і розгортання професійного вигорання.

У вітчизняній літературі процесуальна концепція вигорання представлена в роботі В.В. Бойко, що описує його з точки зору основних стадій стресу, згідно концепції Г. Сельє. Ця концептуальна конструкція носить наглядний характер в силу відсутності психометричної перевірки створеної на основі цього підходу методики і інших емпіричних даних, що підтверджують її цінність [34].

Дослідник В. В. Бойко, вважає що емоційне вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на обрані психотравмуючі дії. "Вигорання" частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економно витратити енергетичні ресурси. В той же час, можуть виникати його дисфункціональні наслідки, коли "вигорання" негативно позначається на виконанні професійної діяльності і стосунках з партнерами.

Дослідник Г. Сельє, вважає що вигорання прирівнюється до дистресу та розглядається як загальний синдром адаптації – виснаження. Буденні події можуть стати першопричиною емоційного порушення, та викликати проблеми на психофізіологічному рівні. У кожному виді діяльності є певний діапазон емоційної напруги, за умови досягнення якого вона стає найбільш ефективною. Негативні емоції можуть мати позитивний вплив на

усвідомлену регуляцію діяльності людини до моменту, коли їх інтенсивність не досягне певного рівня. Коли негативні емоції подолають цей рівень, вони матимуть руйнівний вплив на функції регуляції. Підвищувати емоційну напругу можуть незрілі захисні стилі та дисфункціональні установки. Емоційна напруга є початковою фазою у формуванні емоційного вигорання. Для стану емоційної напруги характерні утруднення у формулюванні думок і в доборі слів для їхньої адекватної передачі, зниження словникової різноманітності мови.

Дослідник Е. Махер у 1983 р. узагальнила перелік симптомів емоційного вигорання: втома, психосоматичні погіршення здоров'я, безсоння, негативне ставлення до клієнтів; негативне ставлення до роботи; обмеженість репертуару робочих дій; відсутність апетиту або, навпаки, переїдання, негативна «Я-концепція»; агресивні почуття (дратівливість, напруженість, тривожність, занепокоєння, схвильованість, гнів); песимізм, почуття безнадійності, апатія, депресія, відчуття безглуздя; переживання почуття провини [57].

За даними В.В. Бойко, розвиток синдрому емоційного вигорання відбувається в три фази [57].

Перша – «фаза напруження». Основним передвісником та провокуючим фактором вигорання є фіксований стан тривожного напруження, при якому спостерігається зниження настрою, дратівливість та депресивні реакції.

Друга – «фаза опору». Для цього етапу характерна захисна поведінка по типу «неучасті», прагнення уникати впливу емоційних факторів та обмеження власного емоційного реагування у відповідь на незначні психотравмуючі впливи. Проявляється «економія емоцій», в результаті професійне спілкування стає поверхневим та формальним, а потім міжособистісні взаємодії у всіх інших сферах життя стають регламентованими та вибірковими.

Третя фаза називається «фазою виснаження». На цьому етапі знижується енергетичний тонус, відзначається зниження настрою та відчуття

безперспективності, підвищується рівень тривоги з ознаками дезорганізації психічної діяльності, з'являються виражені психо вегетативні порушення та соматичні симптоми у виді больових відчуттів, розладів серцево-судинної та інших систем.

Дослідник О. Мірошніченко [44] у дослідженні професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах виділяє психофізичні, емоційні, поведінкові, соціально-психологічні симптоми. Психофізичні симптоми характеризуються: - почуттям постійної, неминаючої втоми не тільки по вечорах, але і зранку, відразу ж після сну (симптом хронічної втоми); - відчуттям емоційного і фізичного виснаження; - зниженням сприйнятливості і реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості та страху); - загальною астеною (слабкістю, зниженням активності і енергії, погіршенням біохімії крові і гормональних показників); - частими безпричинними головними болями, постійними розладами шлунковокишкового тракту; - різкою втратою чи різким збільшенням ваги; - повним чи частковим безсонням (швидким засипанням і відсутністю сну вранці, або ж навпаки, нездатність заснути і «важким» пробудженням вранці, коли потрібно вставати на роботу); - постійним загальмованим, сонливим станом і бажанням спати протягом усього дня; - задишкою, або порушенням дихання при фізичному чи емоційному навантаженні; - помітним зниженням зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршенням зору, слуху, нюху і дотику, втратою внутрішніх, тілесних відчуттів, запамороченням, тремтінням [44].

П.І. Сидоров визначає синдром емоційного вигорання як процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, який проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості та зниження задоволення від виконання роботи.

Цікавим науковим підходом до вивчення професійного вигорання особистості, котрий водночас дозволяє здійснювати первинну діагностику

цього явища, є класифікація Дж. Гринберга, який розглядає емоційне вигорання як процес, що охоплює 5 стадій.

Перша стадія емоційного вигорання – це «медовий місяць»: працівник спочатку отримує задоволення від професії і з ентузіазмом виконує завдання. Проте, що більше стресових ситуацій у професійній діяльності, то менше задоволення він отримує.

На другій стадії з'являється втома, апатія, безсоння. За відсутності додаткової мотивації, стимулювання працівник втрачає інтерес до трудової діяльності, зникає зацікавленість працювати продуктивно, виникають порушення трудової дисципліни. Надто висока мотивація призводять до професійного виснаження працівника: надміру використовуються внутрішні ресурси, але це ще не завдає шкоди здоров'ю [2].

Хронічні симптоми на третій стадії виявляються так: надмірна праця, відсутність чергування праці із відпочинком викликає фізичну втому та захворювання, психологічні переживання, роздратованість, загострену озлобленість і безсилля.

Четверта стадія кризова: розвиваються хронічні захворювання, внаслідок яких людина частково або повністю втрачає працездатність, підсилюється переживання незадоволення собою, обраною професією та власним життям.

На п'ятій стадії емоційного вигорання усі фізичні та психологічні проблеми переходять у гостру форму, а небезпечні захворювання розпочинають загрожувати життю людини. Отож, проблеми у професійній діяльності призводять до загрози кар'єрному зростанню фахівця.

Таким чином, з позиції процесуального підходу, вигорання – це процес, який починається з напруження, є результатом протиріччя між очікуваннями, ідеалами, бажаннями особистості та вимогами суворого повсякденного життя. Цей процес проходить ряд стадій та має характер тривалого стресу. Емоційне вигорання – форма професійної деформації особистості, яка негативно впливає на психічне здоров'я особистості, на виконання професійної діяльності та взаємовідносини з оточуючими [15].

Отже, емоційного «вигорання» розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-енергетичних та особистісних ресурсів. Емоційне «вигорання» виникає в результаті внутрішнього нагромадження негативних емоцій без відповідної «розрядки» або «звільнення» від них. небезпека «вигорання» полягає в тому, що це не короткочасний минулий епізод, а довгостроковий процес «тління». До даного синдрому найбільше схильні фахівці, що працюють у системі «людина-людина».

Науковців найбільш, в дослідженні емоційного «вигорання» приваблює визначення чинників які його обумовлюють. Сьогодні їх традиційно поділяють на два блоки: індивідуальні (внутрішні) та організаційні (зовнішні). В індивідуальних, своєю чергою, можна виділити дві групи: соціальнодемографічні характеристики та особистісні властивості. До зовнішніх (синоніми – «організаційні» та «ситуаційні фактори») належать умови праці та соціально-психологічні особливості її організації. Однак сучасні емпіричні дослідження «вигорання» необхідно доречно здійснювати на новій, концептуальній основі в межах цілісного підходу до визначення його факторів. Крім індивідуальних (внутрішніх) та організаційних (зовнішніх) психологічних чинників, які традиційно вивчають у контексті «вигорання», доцільно розглядати третю групу. Йдеться про чинники, пов'язані із специфікою психотерапевтичних взаємовідносин, які обґрунтував І. Ялом. Дослідник В.Є Орел вважає, що пошук змінних модераторів, що опосередковують зв'язки «вигорання» з основними чинниками, а також розгляд не окремих властивостей, а їхньої структури та її зв'язків з «вигоранням» [44].

У вивченні чинників вигорання виділяють три найпоширеніші підходи: інтерперсональний (Б.П. Бунк, К. Маслач, В.Б. Шауфелі та ін.), у межах якого основною детермінантою вигорання вважається міжособистісна взаємодія на рівні «професіонал-суб'єкт діяльності»; індивідуальний (С.Гобфул, А. Пайнс, Дж. Фріді, Л. Халлсен), де основною детермінантою вигорання розглядаються особливості емоційної та мотиваційної сфер

особистості; організаційний (Р. Бурке, І. Віннабст), у межах якого причиною вигорання визначаються чинники професійного середовища (особливості організаційної структури, режим діяльності, стиль керівництва та ін.). Проте жоден із цих підходів не відображає повної картини чинників вигорання.

Розглянемо модель вигорання Е. Перлмана і Б. Хартмана. Вона є динамічною моделлю, що характеризує емоційне вигорання як процес, що складається з трьох компонентів або реакцій на стрес: 1) Реакція організму на фізіологічному рівні – мова йде про фізичне виснаження; 2) Афективно-когнітивні реакції у вигляді переконань, неконструктивних переживань і відчуттів (емоційне і мотиваційне виснаження, деморалізація і деперсоналізація); 3) Поведінкова реакція у вигляді дезадаптації, дистанціювання від професійних обов'язків, зниження робочої мотивації і продуктивності [56].

В.О. Орел пропонує таку схему чинників впливу на вигорання:

–індивідуальні чинники (соціально-демографічні характеристики, вік, стать, рівень освіти, сімейний стан, стаж роботи);

–особистісні особливості (витривалість, локус контролю, стиль опору, самооцінка, тривожність, екстраверсія, професійна мотивація, ціннісні орієнтації, рівень домагань, когнітивні процеси, здібності та інтелект);

–організаційні чинники (умови роботи, робоче перевантаження, дефіцит часу, тривалість робочого дня, зміст праці, кількість клієнтів, гострота проблем клієнтів, глибина контакту з клієнтом, участь у прийнятті рішень, самостійність у своїй роботі, зворотний зв'язок );

–соціально-психологічні (рольовий конфлікт і рольова амбівалентність, соціальна підтримка, зворотний зв'язок) [34].

Розглянемо деякі особливості цих факторів.

Організаційний фактор пов'язаний з умовами та особливостями роботи спеціаліста. Різні характеристики організаційного середовища, такі як кадрова політика, графік роботи, характер керівництва, система винагороди, соціально-психологічний клімат, **робота з психологічно важким**

**контингентом** (люди старечого віку, хронічно або смертельно хворі та ін.) можуть впливати на розвиток стресу на робочому місці і, як наслідок, вигорання.

На думку П.І. Сидорова, головною причиною емоційного вигорання є психологічна перевтома. Коли вимоги (внутрішні та зовнішні) тривалий час переважають над ресурсами (внутрішніми та зовнішніми), у людини порушується стан рівноваги, що неминуче приводить до емоційного вигорання. Важливо звернути увагу на те, що емоційне вигорання є проблемою не тільки уже працюючих спеціалістів.

Дослідник Г. Нікіфоров виділив низку чинників, що зумовлюють виникнення та розвиток емоційного вигорання: 1) особистісні – схильність до інтроверсії, реактивність, твердість, авторитарність, агресивність, низький рівень самоповаги й самооцінки тощо; 2) статусно-рольові – рольовий конфлікт, рольова невизначеність, незадоволеність професійним і особистісним зростанням, низький соціальний статус, рольові поведінкові стереотипи, відторгненість у референтній групі, негативні статево-рольові (гендерні) установки, тощо; 3) професійно-організаційні – несправедливість взаємин в організації, відсутність корпоративної згуртованості, слабка організаційна культура, внутрішньо-організаційні конфлікти, дефіцит адміністративної, соціальної і професійної підтримки, відсутність свободи планування, жорсткий контроль, відстороненість від прийняття рішень тощо; 4) екзистенційні – нереалізовані життєві й професійні очікування, незадоволеність самоактуалізацією, досягнутими результатами, розчарування в інших людях чи в обраній справі, знецінювання й втрата сенсу своїх зусиль, переживання самотності, відчуття безглуздості активної діяльності життя взагалі тощо [44].

Соціально-психологічні симптоми проявляються в таких ознаках: - часті нервові «зриви» (вибухи невмотивованого гніву чи відмова від спілкування, «відхід у себе»); - почуття неусвідомленого занепокоєння і підвищеної тривожності (відчуття, що «щось не так, як треба»); - почуття гіпер

відповідальності і постійний страх, що щось «не вийде», чи з чимось не вдасться впоратися; - загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи (типу «Як не намагайся, все одно нічого не вийде»); - втрата ідеалів, надій, професійних перспектив; - відчуття непотрібності, підвищене почуття відповідальності; - нестача часу або енергії для соціальної активності; - зменшення інтересу до дозвілля, хобі, соціальні контакти обмежуються роботою; - відчуття ізоляції; - девіантні форми поведінки (зловживання алкоголем, тютюном, кавою) [25]

Г. Нікіфоров виділив низку чинників, що зумовлюють виникнення та розвиток емоційного вигорання: - особистісні (схильність до інтроверсії, реактивність, твердість, авторитарність, агресивність, низький рівень самоповаги й самооцінки тощо); - статусно-рольові (рольовий конфлікт, рольова невизначеність, незадоволеність професійним і особистісним зростанням, низький соціальний статус, рольові поведінкові стереотипи, відторгненість у референтній групі, негативні статево рольові (гендерні) установки тощо); - професійно-організаційні (несправедливість взаємин в організації, відсутність корпоративної згуртованості, слабка організаційна культура, внутрішньо організаційні конфлікти, дефіцит адміністративної, соціальної і професійної підтримки, відсутність свободи планування, жорсткий контроль, відстороненість від прийняття рішень тощо); - екзистенційні (нереалізовані життєві й професійні очікування, незадоволеність самоактуалізацією, досягнутими результатами, розчарування в інших людях чи в обраній професії, знецінювання й втрата сенсу своїх зусиль, переживання самотності, відчуття безглуздості активної діяльності й життя взагалі тощо) [44].

Вигорання, як правило, розвивається в осіб, чия діяльність передбачає взаємодію з іншими людьми, від якості якої залежить моральний чи матеріальний її результат. Тому поряд з поняттям «емоційного вигорання» використовується і «професійне вигорання» – багатовимірний, пов'язаний із роботою синдром, який виникає на різних етапах професійної діяльності

людей та характеризується поступовою втратою під дією пролонгованого професійного стресу емоційної, когнітивної і фізичної енергії, виявляючись у симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи. Як чинник, що протидіє емоційному та професійному вигоранню, Н.Є. Водоп'янова розглядає позитивне самоствавлення.

Результати чисельних досліджень впливу індивідуально-психологічних властивостей працівників на їхнє професійне вигорання свідчать про зв'язки каузального характеру між ним і: нейротизмом, особистісною витривалістю, локусом контролю, темпераментними і характерологічними властивостями; самооцінкою, ціннісними орієнтаціями, мотивацією, агресивністю, тривожністю, емоційною сенситивністю, самоефективністю; самоствавленням, осмисленістю життя тощо.

Так, М. В. Борисова з'ясувала, що працівникам з високими показниками вигорання властиві: 1) високий рівень нейротизму, 2) неузгодження у мотиваційній та ціннісно-орієнтаційній сферах, 3) неефективна саморегуляція [8].

Отже, проаналізувавши наукову літературу, роботи зарубіжних та вітчизняних науковців, можна зробити висновки, що емоційне вигорання особистості – це соціально-психологічний феномен, зумовлений синдромом фізичного, розумового та емоційного виснаження, що призводить до розвитку негативної самооцінки, байдужого ставлення до професійної діяльності, деперсоналізації. Виокремлено групу чинників, які зумовлюють професійне вигорання: організаційні та індивідуально-особистісні фактори діяльності, зокрема її ефективність, задоволеність нею, ідентифікація із професійною групою, мотиви діяльності, стан здоров'я. Емоційне вигорання особистості – це результат негативного впливу професійної діяльності на поведінку та мислення, порушення їх психологічної структури, що призводить до звуження кола інтересів і потреб до суто професійних; це домінування у певної

професійної групи особистісних якостей та оцінювання об'єктивної дійсності через призму індивідуальних інтересів.

Тож, перелік чинників виникнення феномену професійного вигорання особистості дає підстави стверджувати про комплексний вплив усієї сукупності цих чинників в процесі професійної підготовки майбутніх психологів.

## **1.2. Психологічні аспекти професійної діяльності педагога**

Педагогічна діяльність – це об'єкт дослідження різних галузей педагогічної науки: дидактики, теорії виховання. Педагогію педагогічної діяльності можна визначити як галузь педагогічного знання, що вивчає педагогічні закономірності праці вчителя і те, як вчитель сприймає, трансформує і реалізує задане суспільством через інститути виховання, цілі і систему педагогічної діяльності; як він усвідомлює актуальність завдань, форм і методів своєї діяльності в залежності від конкретних умов [2].

Професія вчителя відноситься до професій типу «людина-людина», що висуває певні вимоги до наявних у особистості професійно вагомих якостей. Особливого значення такі характеристики особистості набувають у професіях типу «людина-людина». До професій даного типу відносять такі як вчитель (викладач), вихователь, практичний психолог, менеджер з персоналу, лікар, провідник пасажирського вагона, екскурсовод, соціальний працівник, офіціант, продавець, перукар, менеджер-керівник, тренер, інструктор, та ін. (О.М. Кокун [28]).

Професії типу «людина-людина» спрямовані на забезпечення підтримки й управління різними соціальними процесами. Вони вимагають від їх представників нерідко полярних якостей: уміння бути вимогливим і в той же час добро зичливим, уважним; суворо дотримуватись етичних і правових норм і вміння швидко орієнтуватися в неординарних ситуаціях; суворо дотримуватись технологічного регламенту і швидко приймати рішення в екстремальних ситуаціях; на власному прикладі задавати і підтримувати

норми поведінки і спілкування та рішуче припиняти їхнє порушення. Професії цього типу нерідко висувають підвищені вимоги до здоров'я, фізичної і психічної працездатності людини. Їм властиві складні сполучення прямих і непрямих результатів праці, безпосередніх і віддалених у часі [48]. Зміст праці у цих професіях відрізняється високою емоційною насиченістю міжособистісних контактів, високою відповідальністю за результати спілкування, за прийняття рішення (О.А.Кириленко [26]).

Професіограми і психограми професій типу «людина-людина» відображають звичайно лише якісні характеристики діяльності. Усі соціально-психологічні умови діяльності суб'єктів, як правило, складно заздалегідь передбачити і кількісно оцінити через високу динамічність і специфіку соціально-психологічних феноменів. Наприклад, діяльність того чи іншого фахівця в організації багато в чому визначається її формальною структурою (числом рівнів управління, жорсткістю регламентації тих чи інших аспектів діяльності – доступу в бази даних, контролю спілкування й ін.), особистісними особливостями безпосередніх керівників, організаційною культурою. Успішність професійної діяльності суб'єкта в професіях типу «людина-людина», як правило, не може бути зведена лише до результативності. Вона звичайно є інтегральним феноменом (кількісні і якісні показники діяльності, психофізіологічні витрати, задоволеність працею, оцінка людиною своєї праці та її оплати, взаємини з колегами і керівництвом, їхня оцінка праці суб'єкта й ін.). Крім цього, у професіях типу «людина-людина» відчутним є вплив факторів зовнішнього середовища, таких як соціально-економічна політика держави у певні періоди, різні соціально-психологічні феномени громадського життя, що одночасно охоплюють різні організації і їхній персонал [40].

В структурі діяльності фахівців, що працюють з людьми, виділяють наступні задачі:

- розуміння психологічного змісту різних життєвих та професійних ситуацій, дій, вчинків та інших проявів особистості клієнта;

- прогнозування способів поведінки та розробка змістовних та адекватних втручань у контексті відповідних ситуацій;
- адекватне розуміння себе, своїх емоцій, станів, думок; опанування навичками психологічної релаксації, що запобігатимуть професійному вигоранню;
- реалізація власного особистого та професійного потенціалу [40].

З'явилася необхідність розрізняти підтипи в професіях типу «людина-людина» («людина-людина», «людина – соціальна контактна група», «людина – соціальні групи» та ін.), оскільки вони часто передбачають різні трудові функції суб'єктів. Так і в професії «психолог» вимоги до професійно важливих якостей (ПВЯ) психолога-дослідника, викладача, тренера (фасилітатора), зовнішнього оргконсультанта, внутрішнього оргконсультанта (психолога в організації), психотерапевта тощо дуже різняться (О.В. Кулешова [32]).

Узагальнення професіограм різних професій, що відносяться до типу «людина-людина» дозволило виділити такі спільні для них риси: 1) якості, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності: а) здібності: комунікативні (навички спілкування і взаємодії з людьми), організаційні, вербальні (вміння говорити ясно, чітко, виразно), ораторські, розвинуті мисленнєві якості, здатність до співпереживання, тощо; б) особистісні якості, інтереси та схильності: високий ступінь особистісної відповідальності, самоконтроль та врівноваженість, терпимість та безоцінне ставлення до людей, інтерес та повага до іншої людини, тощо; 2) якості, які перешкоджають ефективності професійної діяльності: неорганізованість, психічна та емоційна неврівноваженість, замкнутість, невпевненість у собі, безініціативність, агресивність, ригідність мислення, егоїстичність, неакуратність, відсутність організаційних здібностей, (В.Ф. Моргун, Н.О. Гончарова, О.М. Кокун [12, 28]) тощо. Саме перелік таких якостей, їх сформованість у молодій особистості значною мірою визначає її

орієнтованість у сфері діяльності «людина-людина», адже саме наявність цих якостей виступає основою для орієнтацій на даний тип професій.

Окрім цього, такі професійно вагомні якості у процесі подальшої професійної підготовки істотно зміняться і розвинуться у майбутніх фахівців, про що стверджується у більшості досліджень з даної теми. Зокрема, О.Ф. Бондаренко [2], розглядаючи професійне становлення психолога-практика, наголошує на необхідності та важливості врахування вимог до особистості фахівця даного профілю.

Такі вимоги повинні враховуватися як на етапі професійного вибору, так і протягом професійного навчання і становлення. В.Г. Панок та Н.В. Чепелева [50] у структурі особистісних якостей, важливих для фахівця у сфері «людина-людина», психолога, зокрема, виділяють щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, терпіння, високий рівень психологічної культури. Дані якості, будучи властиві особистості ще до навчання у ЗВО, забезпечують орієнтованість особистості до професій типу «людина-людина» та виступають особистісним ресурсом у професійному навчанні в подальшому.

Виходячи з того, що усі професії даного типу реалізуються через систему стосунків між людьми, особливого значення в орієнтації на ці професії відіграють комунікативні схильності особистості. Серед комунікативних умінь виділяють такі складові: 1) уміння повно і правильно сприймати людину (спостережливість); 2) уміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини (інтуїція); 3) уміння співпереживати (емпатія); 4) уміння аналізувати власну поведінку (рефлексія); 5) вміння керувати собою і процесом спілкування.

Зміст і педагогічні особливості педагогічної діяльності визначаються соціальними факторами – місцем і функціями вчителя в суспільстві, вимогами суспільства до вчителя. Також, вони визначаються соціально-педагогічними факторами: соціальними очікуваннями людей, які оточують

вчителя, відносно його особистості і діяльності, його власних очікувань та установок у сфері його педагогічної діяльності.

Виділяють три компонента педагогічної діяльності:

- конструктивний;
- організаторський;
- комунікативний.

Конструктивний компонент. У роботі вчителя велике місце належить конструюванню уроку, позакласного заходу, підбору навчального матеріалу відповідно до шкільних програм, підручників, різних методичних розробок та його переробка для викладу учням. Вся ця робота у підсумку виливається в докладний конспект уроку. Пошук шляхів активізації та інтенсифікації процесу навчання також невід'ємна частина конструктивної діяльності педагога [27].

Організаторський компонент. Важливе місце в структурі педагогічної діяльності займає організаторська діяльність. Все, що планує вчитель провести протягом уроку, повинно поєднуватися з його вмінням організувати весь навчально-виховний процес. Тільки в цьому випадку учні будуть озброюватися знаннями. Організаторський компонент включає три напрямки: організацію свого викладу; організацію своєї поведінки на уроці; організацію діяльності дітей; постійну активізацію їх пізнавальної сфери. Якщо вчитель виявляє майстерність лише в одному аспекті організаторської діяльності, наприклад, добре організував виклад (уміло підібрав навчальний матеріал, словесну наочність), але не залучив дітей до активної розумової діяльності, то урок може носити тільки розважальний характер, а повноцінного засвоєння знань не буде. Це ж відноситься і до інших напрямків організаторського компонента структури.

Комунікативний компонент включає встановлення і підтримання відносин з учнями, батьками, адміністрацією та вчителями. Саме ставлення вчителя до учнів визначає успіх його конструктивної і організаторської діяльності та емоційне благополуччя школяра в процесі навчання [16].

Виділяють п'ять типів емоційних відносин педагогічних працівників до учнів: емоційно-позитивний активний, емоційно-позитивний пасивний, емоційно-негативний активний, емоційно-негативний пасивний та неврівноважений тип. Виявляється, що взаємини дітей у класі в більшості випадків відповідають тому чи іншому емоційному стилю, яким характеризується поведінка вчителя. Так, у вчителя емоційно-неврівноваженого, який то підозрілий і негативно налаштований до учнів, то сентиментальний і необґрунтовано захоплює учнів, клас буває нервозним, нерівним у відношенні один до одного [30].

Комунікативна сторона педагогічної діяльності виявляється в усьому педагогічному процесі. Здійснення індивідуального підходу, як однієї зі сторін комунікативної діяльності людини, також визначає успіх його роботи. Учитель повинен помічати й врахувати особливості школяра, які заважають або допомагають йому, і відповідно реагувати на них. Так, повільність учня, пов'язана з його темпераментом, вимагає терпіння і такту вчителя. Треба пам'ятати, що саме комунікативні компоненти діяльності вчителя в більшості випадків є причиною відхилень в результатах навчання.

Г.Б.Штельмах, крім викладених компонентів, виділяє педагогічні функції педагогічної діяльності. Зокрема, він визначає наступні: інформаційна функція (володіння матеріалом і мистецтвом його подання); розвивальна (управління розвитком особистості школяра в цілому); орієнтаційна (спрямованість особистості, її мотиви, ідеали); мобілізаційна (активізація розумової діяльності учнів, розвиток їх самостійності); дослідницька (творчий пошук у педагогічному процесі, вміння провести експеримент, узагальнити досвід і постійно удосконалювати свою майстерність) [63].

Учитель у сучасній школі виконує ряд функцій:

- Учитель - організатор навчального процесу в школі. Він – джерело знань для учнів як під час уроків, додаткових занять і консультацій, так і поза рамками навчального процесу.

- Більшість педагогічних працівників виконують функцію класних керівників (тобто є організаторами виховного процесу).

- Сучасний вчитель не може не бути соціальним педагогом, бо йому необхідно вміти регулювати міжособистісні відносини учнів, використовувати соціально-педагогічні механізми дитячого колективу. Як член педагогічного колективу учитель бере участь в організації життєдіяльності шкільного колективу, працює в методичних об'єднаннях педагогів в-предметників і класних керівників, виконує громадські доручення.

- Кожен учитель, виступаючи з лекціями, бесідами перед батьками учнів і громадськістю, є пропагандистом педагогічних знань.

Специфіка готовності до педагогічної професії проявляється у тому, що старшокласники мають відповідати ряду вимог до професій такого типу. До особистості педагога пред'являється ряд серйозних вимог. Серед них є головні і другорядні. І серед головних, і серед додаткових педагогічних властивостей, необхідних для кваліфікованого педагога, є як стійкі, постійно властиві вчителю й вихователю всіх епох, часів і народів, так і мінливі, обумовлені особливостями етапу соціально-економічного розвитку суспільства, де живе і працює педагог [45].

Головною і постійною вимогою, що пред'являється до педагога, є любов до дітей, до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій області, якій він навчає дітей; широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності, професійне оволодіння різноманітними методами навчання і виховання дітей. Всі ці властивості не є вродженими. Вони набуваються систематичною і наполегливою працею, величезною роботою педагога над собою.

Додатковими, але відносно стабільними вимогами, що пред'являються до педагога, є товариськість, артистичність, весела вдача, гарний зовнішній вигляд тощо. Ці якості важливі, але без кожної з них окремо вчитель цілком може обійтися. Можна уявити, наприклад, не дуже товариського математика,

знання й викладацькі здібності якого настільки добре розвинені, що при відсутності у нього загальних для людей якостей, він може залишатися гарним вчителем. І навпаки, можна уявити собі товариського, з гарним смаком, артистичного вчителя, якому явно не вистачає педагогічних здібностей. Така людина навряд чи може стати гарним вчителем [29].

Головні та другорядні педагогічні якості в сукупності складають індивідуальність педагога, в силу якої кожен хороший вчитель являє собою унікальну й своєрідну особистість. Для того щоб успішно справлятися зі своєю роботою, педагог повинен мати неабиякі педагогічні здібності.

Під педагогічними здібностями ми розуміємо певні педагогічні особливості особистості, які є умовою досягнення його в ролі вчителя високих результатів у навчанні та вихованні дітей. Так, виділяють наступний ряд педагогічних здібностей [13, 14, 29, 33]:

- дидактичні здібності, що дозволяють вчителю успішно здійснювати відбір зміст і методів навчання учнів, доступно викладати навчальний матеріал, викликаючи пізнавальну активність у самих учнів;
- експресивні здібності, що дозволяють вчителю знайти найкращу емоційно-виразну форму викладу програмного матеріалу;
- перцептивні здібності – виражаються в педагогічній спостережливості педагога по відношенню до учнів, проникненні в їх внутрішній духовний стан, глибокому розумінні вікових та індивідуальних особливостей вихованців;
- організаторські здібності, що забезпечують дисципліну і порядок у класі; продумане використання кожної хвилини на уроці, створення дружного і згуртованого колективу учнів;
- сугестивні або авторитарні здібності – навіювання, сильний емоційно-вольовий вплив вчителя на учнів і вміння на цій основі завоювати авторитет у їхніх очах; академічні здібності, пов'язані з засвоєнням знань, навичок і вмінь у відповідній галузі науки.

До спеціальних педагогічних здібностей відносять педагогічний такт, здібності до виховання дітей і педагогічного спілкування. Такт вчителя завжди являє собою єдність високоморального ставлення до учнів і педагогічно досконалої форми поводження з ними. Педагогічний такт включає в себе не тільки питання, пов'язані з педагогічними сторонами особистості вчителя, але і орієнтування вчителя у прийомах і засобах педагогічного впливу, а також моральні установки і принципи, яким учитель слідує [5].

Учитель своїми діями на уроці повинен сприяти встановленню сприятливої педагогічної атмосфери, комфортних умов спілкування і діяльності для всіх учнів, дбати про розвиток дружніх відносин між дітьми. Для цього необхідно:

- не підкреслювати успіхи одних учнів і невдачі інших;
- не протиставляти сильних учнів слабким;
- не критикувати дитину при всьому класі, частіше розмовляти наодинці;
- помічати навіть невеликі успіхи слабких учнів, але не наголошувати на цьому різко;
- сприймати всерйоз все, що відбувається з дітьми;
- формувати позицію спрямовану на те, що здатність до хорошого вчення є лише одною із численних якостей особистості.

Учитель може позитивно впливати на різні сторони поведінки дітей, якщо стане заохочувати їх за хороші вчинки і не буде карати за допущені ними помилки.

Говорячи про індивідуальний стиль педагогічної діяльності, мають на увазі, що педагог враховує свої індивідуальні схильності, особливості, свою індивідуальність. Педагоги, що володіють різною індивідуальністю, з безлічі навчальних і виховних завдань можуть вибрати одні й ті ж, але реалізувати їх по-різному. Розглянемо основні ознаки індивідуального стилю педагогічної діяльності. Він проявляються:

- в темпераменті;

- в характері реакції на ті чи інші педагогічні ситуації;
- в підборі засобів виховання;
- в стилі педагогічного спілкування;
- в реагуванні на дії і вчинки дітей; в манері поведінки; в перевазі тих або інших видів заохочення чи покарання;
- в застосуванні засобів педагогічного впливу на дітей.

Педагогічний досвід копіювати не варто; сприймаючи головне, учитель повинен прагнути до того, щоб залишатися самим собою. Це не тільки не знизить, але істотно підвищить ефективність навчання і виховання дітей на основі запозичення передового педагогічного досвіду. Спроби прямого копіювання передового педагогічного досвіду одних учителів безперспективні, оскільки такий досвід практично невіддільний від особистості вчителя, а педагогічну індивідуальність педагога важко відтворити, без неї результат неминуче виявляється іншим [1].

Специфіка педагогічної діяльності передбачає оволодіння навичками спілкування у визначеному професійному колективі, уміннями, що забезпечують вирішення задач, які складають сутність професійної педагогічної діяльності.

В результаті проведеного дослідження В.Г. Дуб [18] виявлено, що в майбутніх педагогів, важливою цінністю є духовність, яка не втрачає своєї значущості і на 4-му курсі навчання. Важливим є те, що у студентів 4-го курсу цінності професійного розвитку набувають вищого статусу, на відміну від 1-го курсу, де найважливішими для майбутніх педагогів є активні соціальні контакти та матеріальне становище. Майбутні педагоги пріоритетними визначають сфери професійного життя та навчання, що є позитивним у їхньому професійному становленні.

О.Б. Мартинюк [40] визначає професійній ціннісній орієнтації вчителя як систему інтегрованих смислових установок, що визначає ставлення вчителя до сутнісних сторін педагогічної діяльності, її суб'єктів та рівень професійної активності і творчості вчителя й тим самим забезпечує його особистісне та

професійне самовизначення та самореалізацію, надає педагогічній діяльності сталий характер, виконує різноманітні функції.

О.Б.Мартинюк визначено *критерії* (професійна широта професійних ціннісних орієнтацій вчителя; суб'єктивне емоційне ставлення вчителя до аксіологічної складової педагогічної діяльності; особистісні професійні позиції вчителя) і *показники* (обізнаність вчителя у світі суспільно-педагогічних та професійно-групових цінностей відповідно до численних професійних функцій; осмислення вчителем педагогічних цінностей; структурно-сміслова зв'язаність особистісних педагогічних цінностей у свідомості вчителя; емоційні модальності професійно-ціннісних орієнтацій; задоволення вчителем власними професійними позиціями й переживання їх гармонійності – суперечливості; спрямованість вчителя на результат педагогічної діяльності; цілепокладання, мотивація педагогічної взаємодії, готовність до використання певних засобів педагогічної діяльності, виконання професійних ролей, рефлексія результатів педагогічної діяльності, ставлення до суб'єктів педагогічного процесу) їх діагностування та *рівні* сформованості професійних ціннісних орієнтацій як цілісної системи (декларативний, формально-рольовий, творчо-рефлексивний) [40].

Цікавою в контексті нашого дослідження є ціннісно-сміслова модель особистості вчителя, запропонована І. Ярмакєєвим (цит. за О.Б.Мартинюк [40]), у якій системотвірним началом висунуто ціннісно-опосередковані професійно-сміслові орієнтації особистості. Згідно із запропонованою автором концепцією, основна увага у процесі формування особистості майбутнього вчителя повинна спрямовуватися на становлення і розвиток його смислової сфери як центру професійно-особистісної саморегуляції на основі вільного, ціннісно-орієнтованого вибору, що забезпечує дійсну професійно-особистісну самореалізацію, свободу його професійно-особистісного самопрояву.

Важливим чинником становлення ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, за словами І.М.Галяна, є саморегуляційний компонент.

Він визначає особистісну саморегуляцію як це самодетермінація дій суб'єкта на мобілізацію та інтеграцію особистісних ресурсів задля оптимізації ставлень, які забезпечують його самоактуалізацію [10].

Даним автором розглянуті особливості ціннісно-сміслової саморегуляції особистості, яку він визначає як цілеспрямований, усвідомлений процес самоорганізації, самоуправління та самоконтролю ціннісних самозмін, що завдяки сформованому смислому конструкту забезпечує динаміку ціннісно-сміслового становлення особистості. І.М. Галяном розроблено структурно-функціональну модель ціннісно-сміслової саморегуляції майбутніх педагогів, що базується на уявленні про відкритість як життєвих, так і професійних цілей, які сукупно утворюють екзистенційні очікування особистості та конкретизуються нею в процесі життя. Її основу становлять: умови здійснення саморегулятивних дій, детермінанти, що їх спонукають, та функціональні блоки, які забезпечують безпосередній процес саморегуляції. Усі вони працюють як цілісний механізм, детермінуючи, підтримуючи і контролюючи один одного. Одним із системотвірних компонентів регуляційного процесу є мета, яка визначає специфіку процесів регуляції в більш широких життєвих контекстах.

Механізмом ціннісно-сміслової саморегуляції є вибір як внутрішня діяльність конструювання основ і смислових критеріїв для зіставлення ціннісних альтернатив, що використовує досвід суб'єктної активності та досвід регулятивних умінь. Механізмом вибору слугує процес наділення суб'єктом смыслом можливих альтернатив.

І.М.Галян зауважує, що вища цінність забезпечує «справжній» вибір під час функціонування «саморегуляції». Тобто, якщо у людини сформована вища цінність, тоді вибір для неї втрачає проблемну напруженість. Повноцінність такої діяльності забезпечують відповідні уміннями – смислотвірні та регулятивні. Сукупно вони формують суб'єктний досвід ціннісно-сміслової саморегуляції людини [10].

І.М.Галян [10] визначив рівні ціннісно-сислової саморегуляції майбутніх педагогів: інформаційно-енергетичний, мотиваційний, емоційно-вольовий. Інформаційно-енергетичний рівень саморегуляції забезпечує необхідний ступінь енергетичної мобілізації фізіологічних систем для оптимального функціонування психіки. Нормальна життєдіяльність суб'єкта без регулювання енергетичного забезпечення психічних функцій, підтримки певного їх тону практично неможлива. Водночас нервова рівновага існує не тільки за рахунок біологічної та психічної активності. Найважливішим фактором саморегуляції є свідомість (і самоусвідомлення як його частина), що відображає соціальну діяльність у всіх її різноманітних проявах. На інформаційно-енергетичному рівні посилюється рухова або психічна активність; здійснюється саморегуляція за допомогою зміни нервової імпульсації (запобігає можливому психічному перенапруженню); проходить «вигорання» негативних психічних станів під час реагування на позитивну інформацію.

Мотиваційний рівень включає в себе взаємозв'язок зовні опосередкованої саморегуляції і активної смислової регуляції, безпосередньої і опосередкованої ціннісно-сислової саморегуляції. Для зовні опосередкованої саморегуляції людина використовує не прямі способи самовпливу (самопереконавання, самонаказ тощо), а відволікальні, опосередковані, організувальні впливи зовнішнього середовища або власної діяльності, спрямованої ззовні (наприклад, спілкування з мистецтвом, друзями, природою; відволікальну працю, прогулянки тощо). Активна смислова (надситуативна) регуляція вимагає прямих інтелектуальних зусиль, переосмислення ситуації, спроб подивитися на свої бажання і спонукання з інших позицій, відкрити для себе нове бачення життя тощо. Безпосередня ціннісно-мотиваційна саморегуляція полягає в тому, що особистість прямо й усвідомлено переглядає свої особистісні смисли, коригує ті установки і спонукання, які з певних причини необхідно змінити, наслідком чого є модифікація системи цінностей та мотивів. Психологічними умовами

формування мотиваційної підструктури, на нашу думку, є усвідомлення майбутніми педагогами провідного мотиву власної поведінки, діяльності (або необхідності його зміни), наявності внутрішньої установки на саморозвиток.

Емоційно-вольовий рівень забезпечує дію механізмів самоконтролю, самопереконавання. Специфіка їх функціонування полягає в тому, що людина в разі необхідності може довільно, навіть у вкрай несприятливих умовах, виконати певні фізичні та психічні дії, свідомо підтримуючи при цьому необхідний для виконання продуктивної діяльності психічний тонус. Дія емоційно-вольового рівня саморегуляції виявляється в різних ситуаціях – від поживлення одноманітної обстановки до серйозної роботи з обґрунтуванням власної життєвої позиції. Умовами формування емоційно-вольового рівня є усвідомлення майбутніми педагогами ролі і значення афективної сфери особистості в оптимізації психолого-педагогічної діяльності, психічного і фізичного здоров'я; усвідомлення, прийняття індивідуальних способів саморегуляції; наявності внутрішньої установки на їхній розвиток.

### **1.3. Чинники емоційного вигорання педагогічних працівників**

Професія педагога вирізняється високою відповідальністю та значною напруженістю, що робить її особливо вразливою до негативного впливу професійного вигорання. Це явище впливає на професійні ідеали, гуманізм, пізнавальні інтереси та ставлення до роботи працівників освіти. Незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми емоційного і професійного вигорання педагогів, її не можна вважати повністю розв'язаною, оскільки досі бракує ґрунтовних досліджень про вплив професійної самосвідомості та її компонентів на розвиток цього явища.

Дослідження показують, що професійне вигорання значною мірою залежить від специфіки діяльності педагогів. Проте проблема вигорання серед працівників дитячих навчальних закладів залишається недостатньо

вивченою, хоча загалом існує велика кількість робіт, присвячених цій темі, що свідчить про її актуальність у всьому світі.

Результати порівняльного аналізу професійного вигорання серед різних груп професій, що належать до типу "людина-людина", показують, що педагоги належать до групи з найвищим рівнем вигорання. Наприклад, Н. Є. Водоп'янова та О. С. Старченкова виявили, що серед учителів кількість вигорілих фахівців є найвищою. Ці висновки підтверджуються роботами Дж. У. Каннінгема, Дж. С. Е. Джексона, Р. Л. Шваба, Р. С. Шулера та інших.

Перфекціонізм педагога може як посилювати, так і протидіяти вигоранню. Згідно з Й. Стоєбером та К. Отто, адаптивний перфекціонізм, який включає задоволення від праці, врівноваженість і здатність аналізувати помилки, може зменшити вплив негативних факторів. Натомість деструктивний перфекціонізм, підкріплений зовнішнім тиском, наприклад, з боку учнів і їхніх батьків, сприяє розвитку вигорання.

Дослідники, такі як К. Чернісс, наголошують, що педагогічна професія буквально "створена для вигорання" через брак контролю за учнями, необхідність роботи у переповнених класах і неможливість приділяти достатню увагу кожному учневі. Інші вчені, зокрема М. В. Борисова та О. В. Григор'єва, вивчали різні аспекти емоційного вигорання, пов'язані з особистісними характеристиками, стилем педагогічного спілкування, професійною компетентністю та психофізіологічними межами особистості.

Моделі вигорання педагогів, розроблені К. Маслач і М. П. Лайтером, а також І. А. Фрідманом, розглядають різні чинники, що сприяють цьому явищу. Наприклад, модель Маслач фокусується на впливі зовнішніх умов і особистісних якостей, тоді як Фрідман підкреслює розрив між професійними ідеалами педагога та реальними труднощами роботи.

Професійне вигорання педагогів також має залежність від індивідуально-психологічних властивостей: нейротизму, самооцінки,

мотивації, витривалості, локусу контролю, темпераменту та інших характеристик. Високий рівень вигорання супроводжується емоційними розладами, низькою комунікативною компетентністю, тривожністю, песимізмом і невпевненістю в собі, що підтверджують роботи таких дослідників, як М. В. Борисова, Н. В. Назарук та інших.

Таким чином, проблема професійного вигорання педагогів є багатогранною і потребує подальших досліджень для розробки ефективних методів профілактики та корекції.

Дослідження показали, що найбільше схильні до професійного вигорання педагоги, які є трудоголіками або мають риси невротичного перфекціонізму. Ці особистості прагнуть досягти ідеалу як у професійному, так і в особистому житті, категорично відкидаючи все, що не відповідає їхнім високим стандартам. Це заважає їм отримувати задоволення від роботи, навіть якщо оточення оцінює її як бездоганну. Відчуття неповноцінності, підвищена вразливість та надмірні зусилля створюють стресогенне замкнене коло, що призводить до хронічного дискомфорту та ризику психосоматичних розладів.

На думку Л. Лафферті, негативний вплив невротичного перфекціонізму на продуктивність зумовлений прив'язкою власної значущості до професійної діяльності, що спричиняє надмірну фіксацію на неважливих деталях. Натомість дослідження Н. Водоп'янової і В. Зінченко свідчать, що зниженню ризику вигорання сприяє використання педагогами конструктивних моделей поведінки, таких як просоціальна взаємодія та асертивні дії. Неконструктивні ж стратегії, наприклад уникання чи маніпуляції, лише поглиблюють проблему.

Л. Тищук довела, що запобігти вигоранню допомагають: розвиток проблемно-орієнтованої копінг-поведінки, творчий підхід до роботи, гуманність у стосунках із колегами й учнями, поліпшення комунікативних навичок і формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. Світоглядно-мотиваційною основою для протидії вигоранню є усвідомлення високого сенсу педагогічної діяльності, внутрішня мотивація, професійна компетентність і задоволення результатами роботи.

Професійне вигорання педагога має значні наслідки як для нього самого, так і для тих, із ким він взаємодіє. Вигорілі педагоги можуть передавати свій негативний емоційний стан вихованцям, колегам та навіть членам родини, що погіршує загальний психологічний клімат. Л. Кремер-Айон і Г. Курц зазначають, що вигорілий педагог є серйозною проблемою для освітнього середовища, адже його деморалізація і поведінка негативно впливають на атмосферу в колективі.

Ефективним засобом подолання вигорання є активне застосування педагогами ефективних копінг-стратегій у проблемних ситуаціях. Водночас слід розуміти, що психологічний захист забезпечує лише тимчасове полегшення, яке може стати причиною шаблонності поведінки, соціальної пасивності та зниження самооцінки.

Вивчення феномену професійного вигорання дозволяє припустити, що цей стан тісно пов'язаний із певною особистісною системою педагога, яка інтегрує індивідуально-психологічні характеристики, гендерні особливості, мотиваційні установки та ціннісні орієнтири. Тому психологічна корекція має бути спрямована на трансформацію схильностей до вигорання, розвиток саногенного копінгу та підтримання балансу між професійним і особистим життям.

Цей комплексний підхід сприятиме зниженню ризику професійного вигорання педагогів та підвищенню їхнього емоційного благополуччя.

### **Висновок до першого розділу**

Теоретичний аналіз наукових джерел, присвячених проблемі емоційного вигорання та його психологічним чинникам, свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення цього явища й існування кількох варіантів його трактування.

Професійне вигорання особистості розглядається як наслідок негативного впливу професійної діяльності на поведінку та мислення, що призводить до порушення їхньої психологічної структури. Це

супроводжується звуженням інтересів і потреб до суто професійних аспектів, домінуванням професійних якостей у певній групі людей та оцінюванням дійсності крізь призму професійних інтересів. Професійне вигорання є індивідуальним процесом, зумовленим поєднанням суб'єктивних та об'єктивних чинників, які залежать від особистісних характеристик, системи професійного розвитку й особливостей соціальної взаємодії.

Емоційне вигорання визначається як механізм психологічного захисту, сформований особистістю, що проявляється у частковому або повному приглушенні емоційної чутливості у відповідь на психотравмуючі впливи.

Процес емоційного вигорання включає три фази:

1. Фаза напруження, для якої характерний постійний стан тривоги, зниження настрою, дратівливість і депресивні реакції.
2. Фаза опору, яка проявляється захисною поведінкою у вигляді емоційної "відстороненості" й прагнення уникати впливу емоційних подразників.
3. Фаза виснаження, що характеризується енергетичним занепадом, відчуттям безперспективності, підвищеною тривожністю, дезорганізацією психічної діяльності та появою психовегетативних і соматичних розладів.

Основними психологічними чинниками, які сприяють емоційному вигоранню, є сила процесів збудження, особистісна тривожність, нейротизм і рухливість нервових процесів.

Педагогічна діяльність реалізується через три основні компоненти: конструктивний, організаційний та комунікативний, що є ключовими напрямками професійної підготовки майбутніх педагогів. До найважливіших якостей педагога належать любов до дітей, відданість професії, спеціальні знання, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високий рівень культури й моральності, а також професійне володіння методиками навчання та виховання. Важливими педагогічними здібностями є дидактичні, експресивні, перцептивні та організаторські навички.

У сучасному світі важливою якістю будь-якого професіонала є здатність ефективно організувати свою роботу й раціонально розподіляти час. Без свідомого ставлення до навчання й чіткої стратегії життя успіх у професії є малоімовірним.

Передумови професійного вигорання педагогів включають:

- високу відповідальність за життя й здоров'я дітей, що вимагає значної самовідданості;
- дисбаланс між докладеними зусиллями та отриманими винагородами;
- недосконале нормативне регулювання.

Оскільки більшість педагогів є жінками, ці професійні виклики посилюються родинними обов'язками й дефіцитом часу для сім'ї, що ускладнює балансування між роботою та особистим життям і підвищує психоемоційну напругу, фізичне й психічне виснаження.

## **РОЗДІЛ II**

### **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

### **ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

### **ПІД ЧАС ВІЙНИ**

Даний розділ присвячений опису методичних засад та методик психодіагностики, які використані для дослідження професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя.

#### **2.1. Огляд та обґрунтування вибору методик дослідження**

Для вивчення професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя пропонується використання методик типу опитувальників. Ці інструменти відповідають специфіці досліджуваного явища, дозволяючи виявити різноманітні аспекти емоційного вигорання працівників освітніх закладів і його зв'язок з рівнем осмисленості життя.

Зважаючи на загальні вимоги, прийняті у психологічній науці, під час планування й організації дослідження ми дотримувалися принципів системності, єдності свідомості й діяльності, детермінізму, а також враховували валідність діагностичного інструментарію щодо досліджуваної проблеми.

Методика дослідження емоційних аспектів адаптації студентів до професійної діяльності включала три етапи:

Вибір методики, який базувався на теоретичних засадах, меті діагностики та ступені надійності й достовірності інструменту.

Проведення дослідження, відповідно до вимог діагностичної роботи.

Інтерпретація отриманих результатів, заснована на теоретичних принципах, що стосуються предмета дослідження.

Однак методики опитувальників мають певний недолік – можливість свідомої фальсифікації відповідей респондентами. Тому отримані дані мають імовірно-орієнтаційну значущість. Опитувальники спрямовані на

вимірювання особистісних особливостей, що відповідало меті цього емпіричного дослідження.

Опитувальники визначаються як методики, що складаються з набору тверджень без "правильних" відповідей, які оцінюються за частотою й спрямованістю виборів. Особливість їх використання полягає в імовірнісній значущості отриманих результатів, що залежить від валідності, надійності, достовірності та стандартизованості методики.

Для діагностики професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя використовувалися такі методики:

Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (Дж. Грінберг).

Методика діагностики професійного вигорання (В.В. Бойко).

Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності (Л.А. Рабінович).

Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.О. Леонтьєв).

Далі розглянемо ці методики детальніше.

## **2.2. Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання»**

**(за Дж. Грінбергом)**

Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (за Дж. Грінбергом) орієнтована на визначення загального рівня емоційного вигорання особистості в умовах професійної діяльності. Вона складається з 20 питань і дозволяє оцінити загальний рівень вираженості емоційного вигорання.

Процес дослідження включає надання респонденту бланка методики з інструкцією: «Поставте 1 бал, якщо ви погоджуєтесь з кожним висловлюванням, або 0 – якщо не погоджуєтесь».

Обробка результатів полягає у підрахунку кількості відповідей «1» і визначенні загального рівня вигорання.

Згідно з методикою, можна виділити три рівні вигорання:

- 0-7 балів – низький рівень,
- 8-14 балів – середній рівень,
- 15-20 балів – високий рівень.

### **2.3. Методика діагностики професійного вигорання (В.В. Бойко)**

Методику "Діагностики рівня емоційного вигорання" розробив В.В. Бойко [46]. Вона призначена для виявлення рівня розвитку компонентів "емоційного вигорання". Досліджуваним пропонується відповісти на 84 запитання (зазначені в додатку А), кожне з яких відображає один із симптомів "вигорання", що належить до одного з трьох основних компонентів: 1) напруження, 2) резистенція, 3) виснаження.

Перший компонент — напруження виявляється через такі симптоми:

1. переживання психотравмуючих ситуацій,
2. незадоволеність собою,
3. відчуття безвиході,
4. тривога та депресія.

Другий компонент — резистенція характеризується симптомами, як-от:

1. неадекватне емоційне реагування,
2. емоційно-моральна дезорієнтація,
3. економія емоцій,
4. зменшення обсягу професійних обов'язків.

Третій компонент — виснаження проявляється в таких симптомах:

1. емоційний дефіцит,
2. емоційне відчуження,
3. деперсоналізація,
4. психосоматичні та психовегетативні порушення.

Методику можна використовувати як самостійну психологічну інструмент, а також у поєднанні з іншими методиками подібного спрямування. Вона дозволяє детально вивчити синдром «емоційного вигорання».

Кожен симптом оцінюється в діапазоні від 0 до 30 балів:

- 0-9 балів — симптом не сформований,
- 10-15 балів — симптом на стадії формування,
- 16 і більше балів — симптом сформований.

Симптоми з показниками від 20 балів і більше вказують на домінуючі ознаки у фазі або наявність значної частини синдрому «емоційного вигорання».

Для інтерпретації результатів важливо враховувати, до якої фази розвитку «емоційного вигорання» відносяться домінуючі симптоми та в якій фазі їх більше.

Оцінка кожної фази можлива в межах від 0 до 120 балів. Важливо зазначити, що порівняння балів між фазами не дає змогу оцінити їх відносну значущість у синдромі, оскільки явища, що вимірюються в кожній фазі, є різними — реакцією на внутрішні та зовнішні фактори, стратегіями психологічного захисту, станом нервової системи. Проте можна оцінити, наскільки кожна фаза сформувалася:

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

Цей тест є науково обґрунтованим інструментом для діагностики розвитку компонентів "емоційного вигорання".

#### **2.4. Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності (за Л.А. Рабіновичем)**

Ця методика дозволяє оцінити переважаючі емоційні стани працівників під час їх професійної діяльності. Розроблена Л.А. Рабіновичем, вона дає змогу діагностувати інтенсивність емоцій, таких як радість, гнів, страх і печаль, у досліджуваних студентів [46]. Методика

складається з 42 запитань, які відображають переважання тих чи інших емоцій.

Процедура дослідження передбачає надання респондентам бланка методики (додаток А) з інструкцією, що вимагає відповісти на запитання опитувальника.

Обробка результатів полягає в порівнянні відповідей досліджуваних з ключем та нарахуванні відповідних балів. Інтерпретація результатів дослідження включає аналіз вираженості емоцій студентів — радості, гніву та страху — під час освоєння майбутньої професії.

За підсумками методики можна оцінити вираженість емоцій у діяльності студентів у межах від 0 до 44 балів. Ось як визначаються рівні вираженості емоцій:

- Низький рівень — 0–12 балів,
- Середній рівень — 13–32 бали,
- Високий рівень — 33–44 бали.

## **2.5. Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (Д.О. Леонтьєв)**

Тест "Смисложиттєві орієнтації" (методика СЖО) Д.О. Леонтьєва дозволяє оцінити джерела сенсу життя, які можуть бути знайдені людиною в різних часових аспектах: майбутньому (цілі), теперішньому (процес) або минулому (результат), що є важливим при оцінці психологічної ефективності реабілітації наркозалежних.

Цей тест є адаптованою версією тесту "Мета в житті" (Purpose-in-Life Test, PIL), розробленого Джеймсом Крамбо та Леонардом Махоліком, і базується на теорії прагнення до сенсу та логотерапії Віктора Франкла.

Тест СЖО складається з 20 пар протилежних тверджень, які відображають різні аспекти сприйняття сенсу життя особистості.

Згідно з тестом СЖО, життя вважається осмисленим, якщо воно супроводжується наявністю цілей, задоволенням від їх досягнення та впевненістю у здатності ставити цілі, вибирати завдання та досягати

результатів. Важливою є чітка співвіднесеність цілей із майбутнім, емоційної насиченості — з теперішнім, а задоволення — з результатами минулого.

Інструкція для досліджуваного: "Вам запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання — вибрати те твердження, яке, на Вашу думку, більше відповідає дійсності, і оцінити його, позначивши цифру 1, 2 або 3, в залежності від того, наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження здаються рівнозначними)". Бланк методики надано в додатку А.

Інтерпретація результатів методики СЖО включає такі субшкали:

Цілі в житті — оцінка наявності або відсутності в житті цілей на майбутнє, що надають сенс і часову перспективу. Низькі бали при загальному високому рівні усвідомлення життя вказують на людину, яка живе сьогоднішнім або минулим днем. Високі бали можуть характеризувати як цілеспрямовану особистість, так і людину з нереалістичними планами, не підкріпленими реальними умовами.

Процес життя або емоційна насиченість життя — оцінка того, чи сприймає досліджуваний процес свого життя як цікавий і емоційно насичений. Високі бали по цій шкалі вказують на гедоніста, що живе сьогоднішнім днем, а низькі — на незадоволеність теперішнім життям, при цьому можливою наявністю сенсу в минулому або майбутньому.

Результативність життя або задоволеність самореалізацією — оцінка продуктивності і осмисленості пройденого етапу життя. Високі бали можуть свідчити про людину, яка оцінює своє минуле як важливу частину свого життя, надаючи сенс теперішньому.

Локус контролю – Я (Я – хазяїн життя) — оцінка відчуття контролю над власним життям. Високі бали свідчать про сильну особистість, здатну будувати своє життя відповідно до своїх цілей. Низькі бали — про невіру у свої сили.

Локус контролю – життя або керованість життя — оцінка переконаності в тому, що людина здатна контролювати своє життя та приймати рішення.

Низькі бали вказують на фаталізм і переконання в тому, що життя не підвладне свідомому контролю.

### **Висновки до другого розділу**

Діагностика професійного вигорання педагогічних працівників з різним рівнем осмисленості життя базується на загальноприйнятих у психології методологічних принципах, таких як системність, детермінізм, єдність свідомості та діяльності тощо.

Для вивчення особливостей професійного вигорання педагогів з різним рівнем осмисленості життя використовуються такі методики: "Дослідження синдрому емоційного вигорання" за Дж. Гринбергом, методика діагностики професійного вигорання В.В. Бойка, опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності за Л.А. Рабіновичем та "Тест смисложиттєвих орієнтацій" (СЖО) за Д.О. Леонтьєвим.

Методика "Дослідження синдрому емоційного вигорання" за Дж. Гринбергом дозволяє оцінити загальний рівень емоційного вигорання досліджуваних осіб.

Методика діагностики професійного вигорання В.В. Бойка спрямована на визначення вираженості компонентів емоційного вигорання, таких як напруження, резистенція і виснаження, у контексті професійної діяльності працівників.

Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності за Л.А. Рабіновичем дає можливість оцінити емоції, що виникають у педагогів під час їх трудової діяльності, зокрема радість, гнів, страх і печаль.

Методика "Тест смисложиттєвих орієнтацій" Д.О. Леонтьєва дозволяє дослідити рівень осмисленості життя працівників, їх життєві цілі, результативність діяльності та локус контролю в критичних життєвих ситуаціях.

## **РОЗДІЛ III**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

Даний розділ присвячений аналізу результатів емпіричного дослідження емоційного вигорання педагогічних працівників, їх переважаючих емоцій та сформованості компонентів емоційного вигорання, показників осмисленості життя педагогічних працівників та особливостей емоційного вигорання педагогічних працівників залежно від рівня осмисленості життя.

#### **3.1. Організація емпіричного дослідження**

Емпіричне дослідження показників емоційного вигорання педагогічних працівників ґрунтується на припущенні, що процес емоційного вигорання є складним і багатогранним явищем, що залежить від різноманітних факторів. Одним із ключових факторів, що впливають на схильність до емоційного вигорання або його попередження у педагогів, є осмисленість життя, ясність у визначенні життєвих цілей і перспектив.

Об'єктом дослідження є професійна діяльність педагогічних працівників, а предметом — особливості професійного вигорання серед педагогів з різним рівнем осмисленості життя. Метою дослідження є вивчення особливостей професійного вигорання у педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя.

Згідно з цією метою, для вивчення показників професійного вигорання серед педагогів з різним рівнем осмисленості життя були визначені такі завдання:

1. дослідити рівень вираженості емоційного вигорання педагогічних працівників;
2. охарактеризувати особливості осмисленості життя педагогів;
3. проаналізувати взаємозв'язок між рівнем осмисленості життя та показниками професійного вигорання педагогічних працівників.

Емпіричне дослідження передбачало кілька етапів:

1. **Підготовчий етап**, який включав вивчення наукових джерел з проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників, формулювання дослідницької гіпотези, а також визначення об'єкту, предмету та завдань дослідження. **Гіпотеза дослідження:** ми припускаємо, що осмисленість життя є важливим фактором для попередження професійного вигорання у педагогічних працівників. Зокрема, педагоги з високим рівнем осмисленості життя, з чітким уявленням про свої життєві цілі та систему смислів, ймовірно, матимуть низькі показники професійного вигорання та супроводжуватимуть свою діяльність позитивними емоційними переживаннями. Натомість педагоги з низьким рівнем осмисленості життя, з неясними життєвими цілями, скоріше за все, відчуватимуть підвищене напруження і резистентність, а їх професійна діяльність супроводжуватиметься переважно негативними емоціями.

2. **Дослідницький етап**, на якому проводилось емпіричне вивчення показників професійного вигорання та осмисленості життя педагогічних працівників, оброблялася отримана інформація та здійснювався її кількісний аналіз.

3. **Аналіз результатів дослідження**, що включав інтерпретацію отриманих даних і формулювання висновків.

Дослідження було проведено в період з вересня по листопад 2024 року. **Емпіричною базою** дослідження виступала вибірка, до якої увійшли 60 педагогічних працівників (52 жінки та 8 чоловіків) Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

Первинні результати дослідження подано в додатку Б.

### 3.2. Особливості показників емоційного вигорання педагогів у професійній діяльності

Розглянемо показники професійного вигорання педагогічних працівників. Зокрема, на рис. 3.2.1. представлено відсоткові показники загального рівня професійного вигорання педагогічних працівників, що отримані за методикою «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (за Дж. Гринбергом).

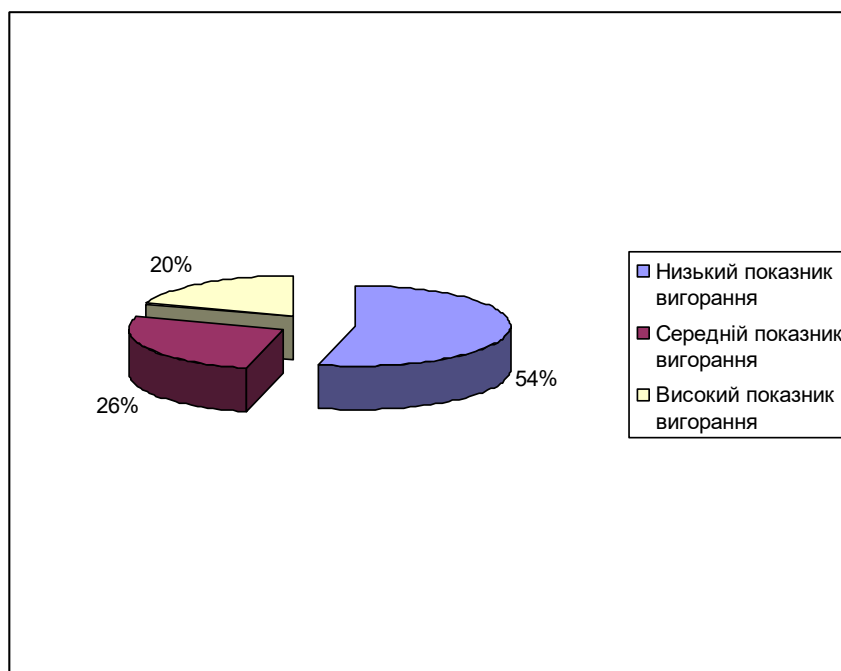


Рис. 3.2.1. Показники професійного вигорання педагогічних працівників

Як видно з рис. 3.2.1., половина педагогічних працівників (54%) характеризується низьким показником емоційного вигорання під час виконання професійних обов'язків педагога. Ці педагогічних працівників не демонструють виражених ознак емоційного вигорання, не мають тенденції до проявів редуції власних професійних педагогічних обов'язків та на високому рівні розцінюють власну продуктивність у професійній діяльності. Ці педагогічні працівники позитивно оцінюють власну особистість з професійної точки зору та досягнення у сфері педагогічної трудової діяльності, задоволені своєю взаємодією з учнями та власною професійною компетентністю. Їх емоційне ставлення до педагогічної професійної діяльності та оцінка себе у ролі фахівця-педагога позитивні.

Визначено, що 26% педагогічних працівників мають посередній показник емоційного вигорання під час професійної педагогічної діяльності. Вони, здебільшого, позитивно відносяться до себе як до суб'єкта професійної педагогічної діяльності, проте за певних умов можуть проявляти ознаки емоційного напруження чи виснаження, надмірно емоційно реагувати на труднощі в їхній професійній діяльності. В деяких аспектах професійної педагогічної діяльності вони можуть відчувати нестачу фізіологічного та емоційного потенціалу для виконання професійних обов'язків, іноді не мають достатнього потенціалу для якісного проведення уроків, спілкування з учнями та колегами, реалізації дидактичних завдань, мають певне неспівпадіння своїх професійних планів та реальних досягнень. Хоча, загалом, їх ставлення до своєї професійної діяльності цілком позитивне.

Встановлено, що 20% педагогічних працівників характеризуються вираженими ознаками професійного вигорання. Вони мають суттєво проявлене емоційне виснаження від процесу здійснення педагогічної діяльності, постійної методичної роботи, здійснення навчальної діяльності з учнями та спілкування з колегами і адміністрацією закладу освіти. Їх ставлення до себе як суб'єкта професійної педагогічної діяльності достатньо негативне, а показник потенціалу для професійного становлення знижений, вони не спроможні реалізувати свій професійний потенціал. Для таких педагогічних працівників складно активізуватися для виконання професійних обов'язків, готуватися до уроків, навчати учнів, планувати своє професійне зростання. Такі педагогічних працівників схильні до економії емоцій відносно свого професійного зростання та виконання дидактичних задач, і не мають задоволення від процесу професійної діяльності.

Розглянемо підсумки емпіричного дослідження, які характеризують вираженість компонентів емоційного вигорання педагогічних працівників і отримані за результатами проведення методики «Діагностики рівня емоційного вигорання» (В.В. Бойко). Ці дані представлені у таблиці 3.2.1

Таблиця 3.2.1.

Особливості компонентів професійного вигорання педагогічних працівників

Компоненти професійного вигорання	Рівні сформованості компонентів професійного вигорання у педагогів		
	низький	середній	високий
напруження	27%	24%	49%
резистенція	27%	43%	30%
виснаження	66%	20%	14%

Представимо ці дані графічно на рис. 3.2.2.

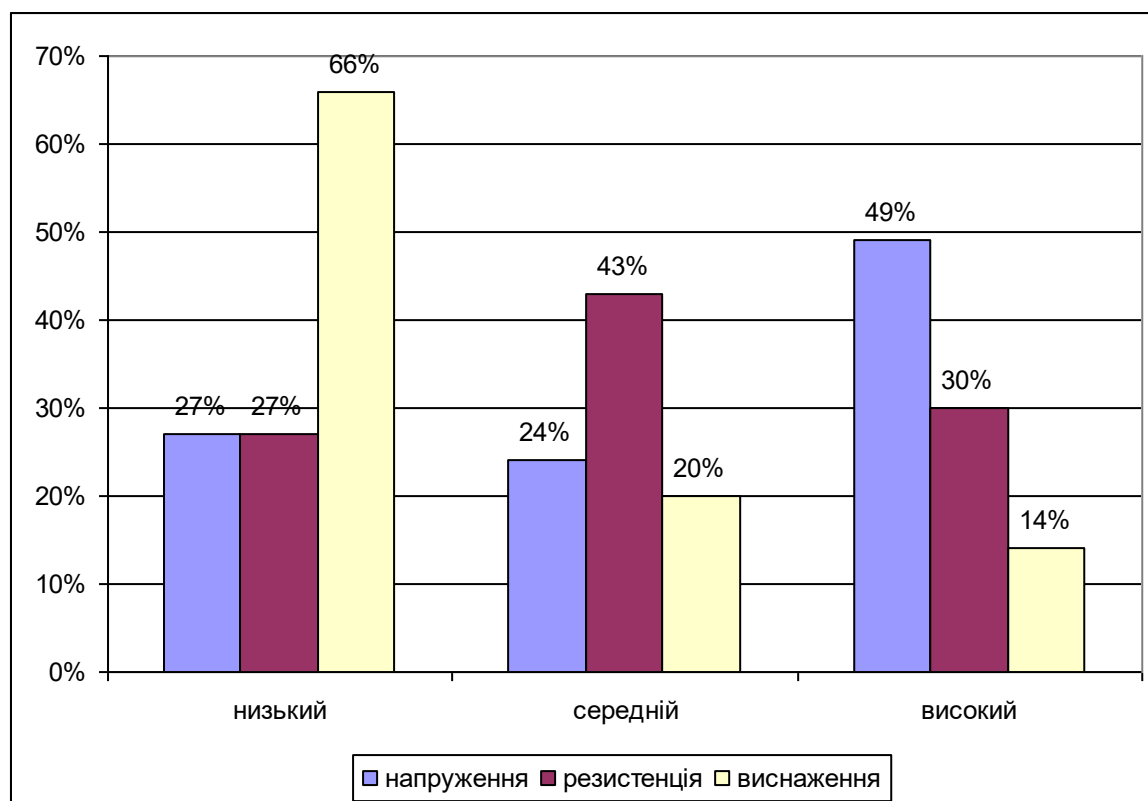


Рис. 3.2.2. Особливості компонентів професійного вигорання педагогічних працівників

Як свідчать дані, представлені у таблиці 3.2.1. та на рис. 3.2.2., найбільш явно вираженим компонентом емоційного вигорання педагогічних працівників є напруження, а найменш проявленим – виснаження.

До 7 слайду Зафіксовано, що майже для половини (49%) досліджуваних притаманний виражений компонент напруження у структурі їхнього емоційного вигорання. Такі педагогічних працівників не задоволені собою як фахівцем, переживають негативні емоції під час професійної діяльності. У деяких ситуаціях вони переживають стан, ніби «загнані у кут», і розцінюють такі випадки як травмуючі для них ситуації. Також, їм переважно притаманні почуття тривоги і ознаки депресії від неможливості або не бажання адаптуватися до мінливих умов професійної діяльності – необхідності опанувати нові методики, нові форми навчання, наприклад, дистанційні, тощо.

Компонент напруження у структурі професійного вигорання педагогічних працівників не властивий для 27%, які переважно відчувають позитивні емоції, а професійна діяльність сприймається як корисний життєвий досвід і розцінюється у розрізі особистісного і професійного становлення, вдосконалення і зростання, без ознак психологічного травмування.

Також, нами виявлено, що 30% педагогічних працівників характеризуються явно вираженою резистенцією, як аспектом професійного вигорання. Ці педагогічних працівників переважно схильні до неадекватного фрагментарного та вибіркового емоційного реагування та проявів емоційно-моральної дезорієнтації в педагогічній діяльності. Це виражається у їхньому негативному відношенні до професії педагога та виникненні неадекватних професійним педагогічним ситуаціям емоційних переживань. Внаслідок такого реагування, у педагогічних працівників цієї групи спостерігається розширення сфери надмірної економії емоцій, що має компенсаторний зміст і покликане зменшити психологічну напругу від емоційного вигорання під час здійснення професійної педагогічної діяльності. Також, ці педагогічні працівники часто характеризуються редукцією міжособистісних контактів у колективі та з іншими учасниками навчального процесу що свідчить і про соціально-психологічні труднощі у адаптованості їх до професійної

реалізації.

При цьому, для 27% педагогічних працівників фаза резистенції, як компоненту професійного вигорання в умовах професійної діяльності, не притаманна. Ці педагогічні працівники позитивно відносяться до професійної педагогічної діяльності, схильні адекватно реагувати на успіхи та неуспіхи в педагогічній сфері та характеризуються схильністю до не обмеженого та особистісного забарвленого вираження своїх емоцій і розширення аспектів соціальних і професійних педагогічних контактів.

Окрім цього, за підсумками проведеного дослідження виявлено, що педагогам практично не властиве виснаження, як аспект професійного вигорання у педагогічній діяльності. Переважна більшість педагогічних працівників (66%) позитивно ставиться до педагогічної діяльності і прагне розвивати свої професійно необхідні уміння і накопичувати професійні компетентності і знання, не відчуваючи при цьому емоційного навантаження.

Лише 14% педагогічних працівників властиве емоційне та особистісне відчуження в умовах педагогічної діяльності, суттєві проблеми в стосунках з учнями та колегами, труднощі в реалізації педагогічних функцій. Вони характеризуються проявленим емоційним дефіцитом та негативною спрямованістю емоційних переживань, що відбиває несформованість їх бажання до професійної активності та проблеми у сфері контактів з колегами та іншими учасниками освітнього простору.

Вираженість емоцій педагогічних працівників досліджена за допомогою методики «Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності» (за Л.А. Рабіновичем) та представлена у таблиці 3.2.2.

Таблиця 3.2.2.

Переважаючі емоції у професійній педагогічній діяльності педагогічних працівників

Переважаючі емоції педагогів	Рівень вираженості показника емоцій		
	низький	середній	високий
Радість	23%	22%	55%
Гнів	66%	25%	9%
Страх	21%	17%	62%
Печаль	75%	20%	5%

Виявлені тенденції емоційного реагування графічно представлені на рис. 3.2.3.

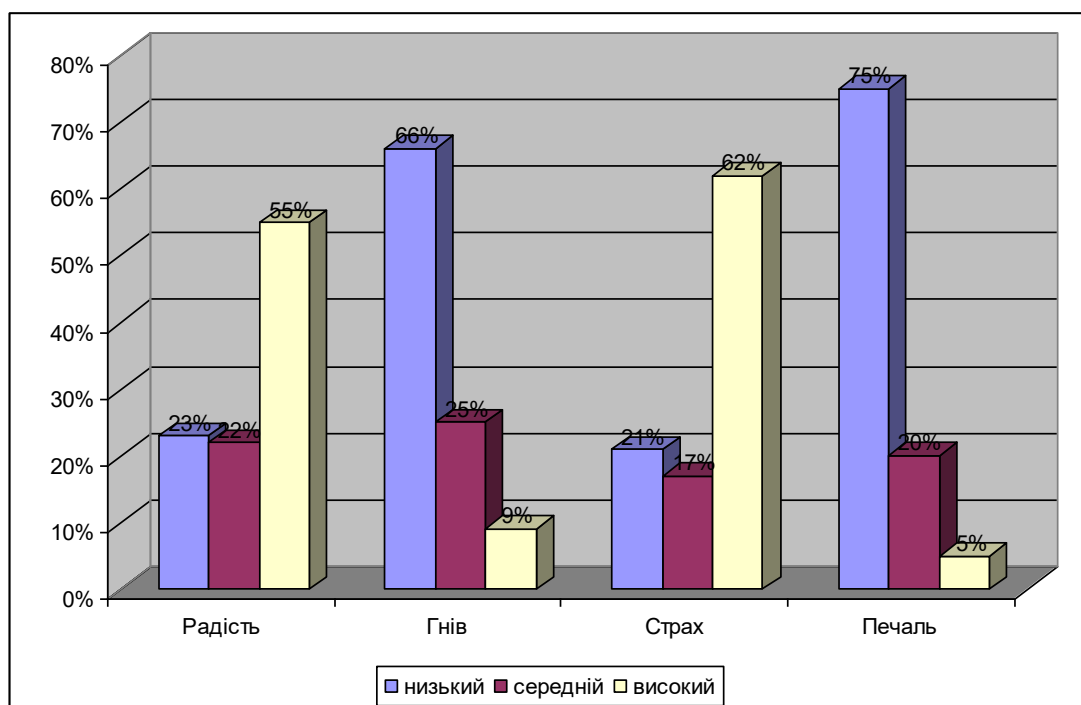


Рис. 3.2.3. Переважаючі емоції у професійній педагогічній діяльності педагогічних працівників

До 8-го слайду

Як свідчать дані, подані у таблиці 3.2.2. та на рис. 3.2.3., найбільш часто під час професійної педагогічної діяльності педагогічні працівники переживають радість та страх. При цьому, гнів та печаль практично не супроводжують професійну діяльність педагогічних працівників.

Так, 55% педагогічних працівників характеризуються переважанням радості під час професійної діяльності. Їх ставлення до професійної педагогічної діяльності позитивне, ці педагогічні працівники налаштовані на успішну реалізацію свого професійного потенціалу, якісне і продуктивне навчання учнів та успішні стосунки з колегами, реалізацію педагогічних новинок і новітніх технологій в освітньому процесі. При цьому, успіхи в діяльності і загальне емоційне налаштування таких педагогів позитивне.

Професійна діяльність не супроводжується позитивними переживаннями та емоціями у 23% педагогічних працівників, які переживають та відчувають емоційний дискомфорт, відсутність радості при виконанні своїх професійних обов'язків.

Також, встановлено, що 62% педагогічних працівників характеризуються вираженим переживанням стану страху під час професійної педагогічної діяльності, що відображає їх невпевненість у собі та своїх силах, негативне емоційне реагування на необхідність виконання професійних обов'язків педагога, нестачу професійної компетентності та достатнього рівня педагогічних знань та умінь. Професійна педагогічна діяльність для таких педагогічних працівників дається важко, оскільки вимагає подолання негативних емоційних переживань ,страхів перед стосунками з учнями та колегами.

Також, 66% педагогічних працівників із вибірки ніколи не відчувають гнів під час професійної педагогічної діяльності. Виражене почуття гніву зафіксоване лише у 9% педагогічних працівників, які схильні відчувати дисфоричні переживання та емоції під час стосунків з колегами та дітьми, що, імовірно, обумовлено їхнім життєвим досвідом та індивідуальними

особливостями життя. Для педагогічних працівників не властивим є і почуття печалі, що не супроводжує процес професійної педагогічної діяльності 75% досліджуваних. Тільки 5% педагогічних працівників можуть відчувати печаль під час професійної діяльності.

Отже, педагогічні працівники характеризуються достатньо зниженими показниками професійного вигорання, та, особливо, компоненту виснаження. Їх емоційне реагування на професійну педагогічну діяльність здебільшого позитивне.

### 3.3. Показники осмисленості життя педагогів

Розглянемо результати емпіричного вивчення за методикою «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва. Зокрема, особливості загального показника осмисленості життя педагогічних працівників представлені у таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1.

Особливості осмисленості життя педагогічних працівників

Рівень осмисленості життя		
Низький	Середній	Високий
30%	15%	55%

До 9-го слайду.

Як видно з таблиці 3.3.1., серед педагогів досліджуваної вибірки переважає підвищений показник осмисленості життя, що представлено на рис. 3.3.1.

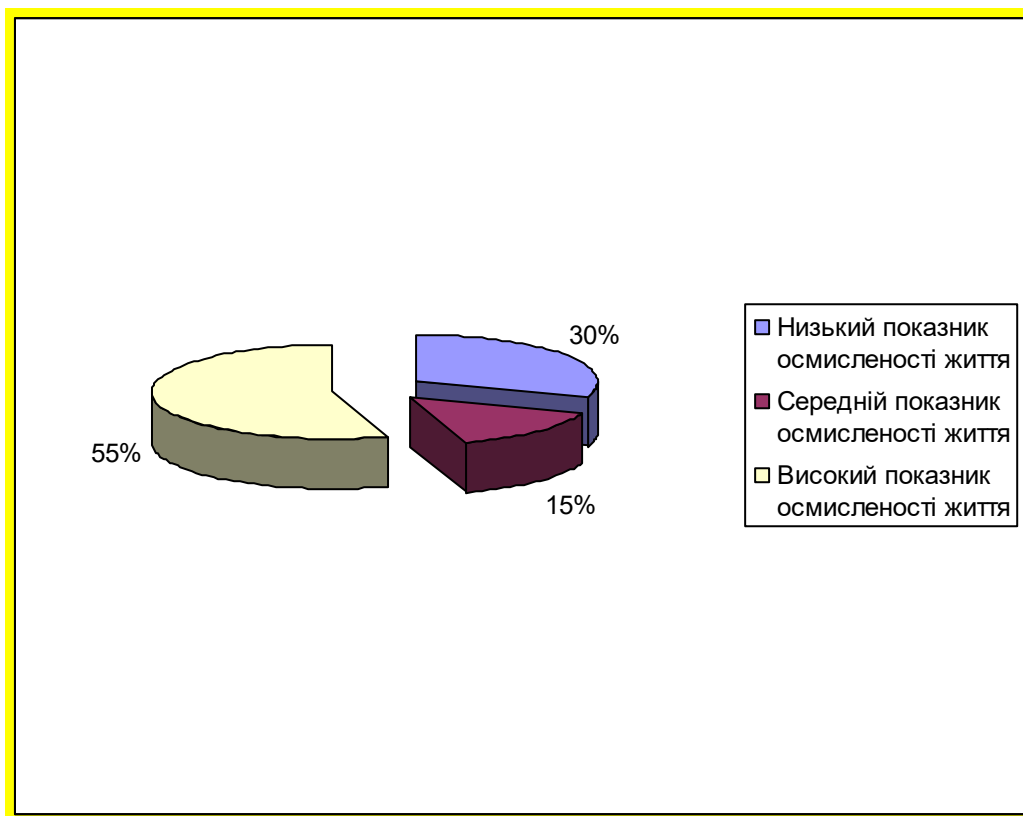


Рис. 3.3.1. Особливості осмисленості життя педагогічних працівників

Як видно з рис. 3.3.1., більше половини (55%) педагогічних працівників характеризується вираженою і чітко сформованою осмисленістю життя. Тобто, вчинки та дії, які педагогічні працівники здійснюють, підпорядковуються загальній і чітко побудованій логіці їх життя, підкоряються притаманним для педагогів смислам та смисловим настановам. Їх активність та життєві вчинки утворюють єдину логіку подій та намагань реалізації свого потенціалу. Вони мають чітко визначені життєві цілі та орієнтуються на них не лише у педагогічній діяльності, але у житті загалом.

Також, 15% педагогічних працівників мають середній показник осмисленості життя. Вони у своїх життєвих вчинках та діях переважно орієнтуються на власні смислові настанови, але у певних ситуаціях можуть діяти та чинити на противагу властивим педагогам життєвим смислам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій, логіки їхнього життя. Деякі вчинки таких педагогів можуть відрізнитися від загальної життєвої логіки та перспективи, проте загалом вони діють логічно і чітко розуміють для чого

вони живуть, в чому сенс їхнього життя. Відповідно, їхні життєві вчинки утворюють все ж єдину логіку і не мають протилежно спрямованих тенденцій.

Окрім цього, 30% педагогічних працівників характеризується вираженням низьким рівнем осмисленості свого життя. Ці педагогічні працівники не мають провідних і чітко сформованих смислових настанов, які регулюють їх активність і життєдіяльність, вчинки часто мають ситуативний і не системний характер та не підкоряються загальній життєвій логіці, пропонованій та побудованій самими педагогами життєвій перспективі. Таким педагогам властиве недиференційоване ставлення до життя та дифузність, розмитість смислової сфери, мінливість своєї професійної та соціальної поведінки, що виражається і у професійному спрямуванні, реалізації педагогічних функцій та сфери діяльності.

Отже, загалом, педагоги досліджуваної вибірки характеризуються підвищеним показником осмисленості життя.

### **3.4. Аналіз показників професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя**

Серед чинників професійного вигорання педагогів важливу роль відіграють їхні смисложиттєві орієнтації, показник осмисленості життя, що відбивають загальну логіку життєвої активності педагога та є найвищим регулятором його соціальної активності.

Зокрема, у сформульованій нами гіпотезі ми передбачаємо, що осмисленість життя виступає вагомим чинником попередження професійного вигорання педагогічних працівників у професійній діяльності. Зокрема, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя, зважаючи на їх чітке усвідомлення життєвих цілей чи сформованість системи смислів, імовірно, характеризуються низькими показниками професійного вигорання та його компонентів, а процес діяльності супроводжується у них позитивними

емоційними переживаннями. Натомість, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя, зважаючи на дифузність життєвих цілей та нечітке бачення життєвої перспективи, скоріше за все, характеризуються вираженими напруженням та резистентністю як ознаками професійного вигорання, переважанням негативних емоційних станів під час професійної діяльності.

Для перевірки сформульованої гіпотези вибірка досліджуваних педагогів поділена на дві групи – із високим показником осмисленості життя та зі зниженим, який утворений нами із педагогічних працівників досліджуваної вибірки, які за результатами діагностики отримали низький та середній рівень осмисленості життя.

У таблиці 3.4.1. представлено порівняння показників професійного вигорання педагогів із різним рівнем осмисленості життя.

Таблиця 3.4.1.

Показники професійного вигорання педагогів із різним рівнем осмисленості життя

Групи педагогічних працівників	Низький показник професійного вигорання	Середній показник професійного вигорання	Високий показник професійного вигорання
Висока осмисленість життя	71%	22%	7%
Знижена осмисленість життя	30%	32%	38%

До 10-го слайду.

Як бачимо з таблиці 3.4.1., педагоги із різним рівнем осмисленості життя характеризуються відмінними показниками професійного вигорання, що графічно подано на рис. 3.4.1.

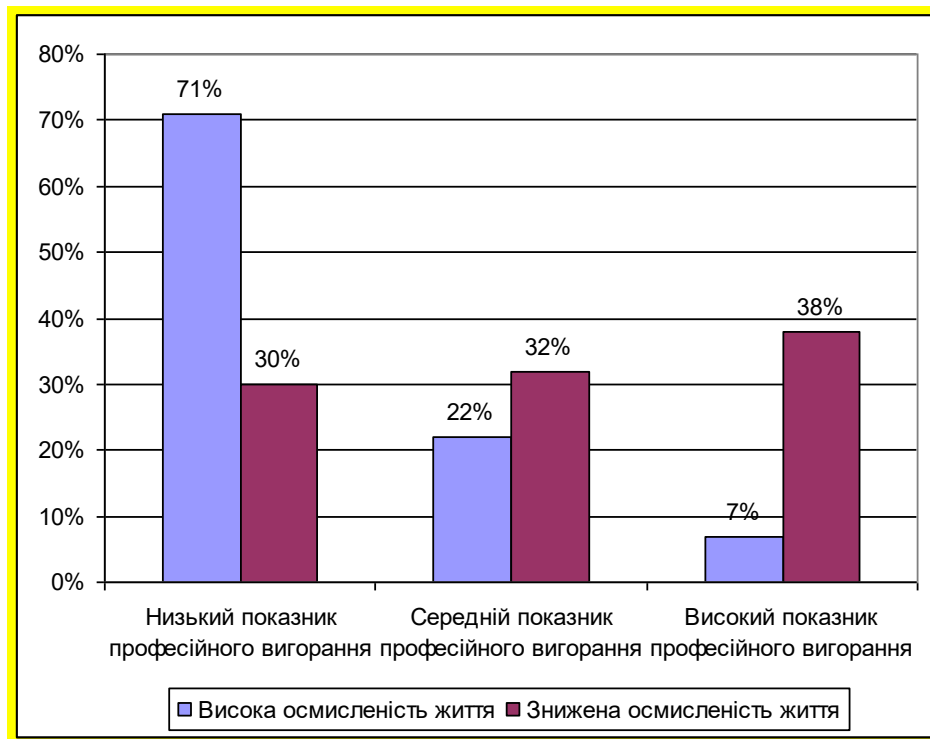


Рис. 3.4.1. Показники професійного вигорання педагогів із різним рівнем осмисленості життя

Як видно з рис. 3.4.1., педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя характеризуються зниженими показниками професійного вигорання під час професійної педагогічної діяльності та виконання функцій вчителя (низький показник професійного вигорання притаманний для 71% представників цієї підгрупи педагогів і тільки для 7% – високий показник вигорання). Маючи чітко визначені смислові настанови, усвідомлюючи мету свого життя та необхідну логіку своїх дій і вчинків, сприймаючи життя осмислено як послідовність дій і вчинків, що підкорені єдиній меті і мотивації, такі педагогічні працівники не мають ознак вигорання. Вони продуктивно взаємодіють із учнями та своїми колегами, виконують професійні обов'язки та реалізують свій професійний потенціал, розвиваються у професійній площині, здобувають професійних компетентностей без ознак виснаження та зневіри у своїх силах.

На противагу, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя характеризуються вираженими ознаками професійного вигорання під час виконання професійних педагогічних обов'язків. Вони не

мають чітко визначених смислових настанов, їхні слова, дії та вчинки хаотичні і не підкорені загальній життєвій логіці, тому вони достатньо болісно сприймають будь які труднощі на професійному шляху і швидко переживають емоційне виснаження від необхідності реалізовувати професійні обов'язки. Для цих педагогічних працівників складно взаємодіяти з колегами та учнями, готуватися до уроків та застосовувати новітні педагогічні технології, що призводить до редуції особистих і професійних досягнень та звуження сфери емоційного реагування в педагогічній діяльності – вони починають формально ставитись до роботи, навчання і втрачають зацікавленість у професійному зростанні.

Звісно, в групі педагогічних працівників з високим рівнем осмисленості життя наявні респонденти з високим показником професійного вигорання (тільки 7%), але, імовірно, ці педагогічні працівники мають вигорання або ж внаслідок інших причин, або через надмірне перенавантаження під час професійної діяльності. Також, виявлені і педагогічні працівники із низьким показником професійного вигорання у групі педагогів із низьким показником смисложиттєвих орієнтацій (30%) – це ті педагогічні працівники, які не чітко усвідомлюють життєві цілі, проте і не мають вигорання у професійній діяльності.

Виявлені відмінності доведені критерієм  $\chi^2$ -Пірсона, емпіричне значення якого = 8,652, порівняно з  $\chi^2$ - критичним, 5,991 ( $p \leq 0,05$ ); 9,210 ( $p \leq 0,01$ ) при  $k=2$ . Тобто, відмінність у показниках професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя є статистично доведеною і значущою.

Для перевірки сформульованої нами гіпотези про відмінність показників професійного вигорання у педагогічних працівників із загальноосвітніх шкіл із різним рівнем осмисленості життя, порівняємо вираженість компонентів професійного вигорання в групах педагогічних працівників із високим і зниженим рівнем осмисленості життя, що представлено у таблиці 3.4.2. та на рис. 3.4.2.

Таблиця 3.4.2.

Показники професійного вигорання педагогів із різним рівнем  
осмисленості життя

Фази професійного вигорання	групи педагогів	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
напруження	Висока ОЖ	45%	26%	29%
	Знижена ОЖ	14%	11%	75%
резистенція	Висока ОЖ	26%	53%	21%
	Знижена ОЖ	19%	31%	50%
виснаження	Висока ОЖ	79%	18%	3%
	Знижена ОЖ	42%	33%	25%

Як бачимо з таблиці 3.4.2., педагогічні працівники із різним рівнем осмисленості життя характеризуються відмінними показниками професійного вигорання, що подано графічно на рис. 3.4.2.

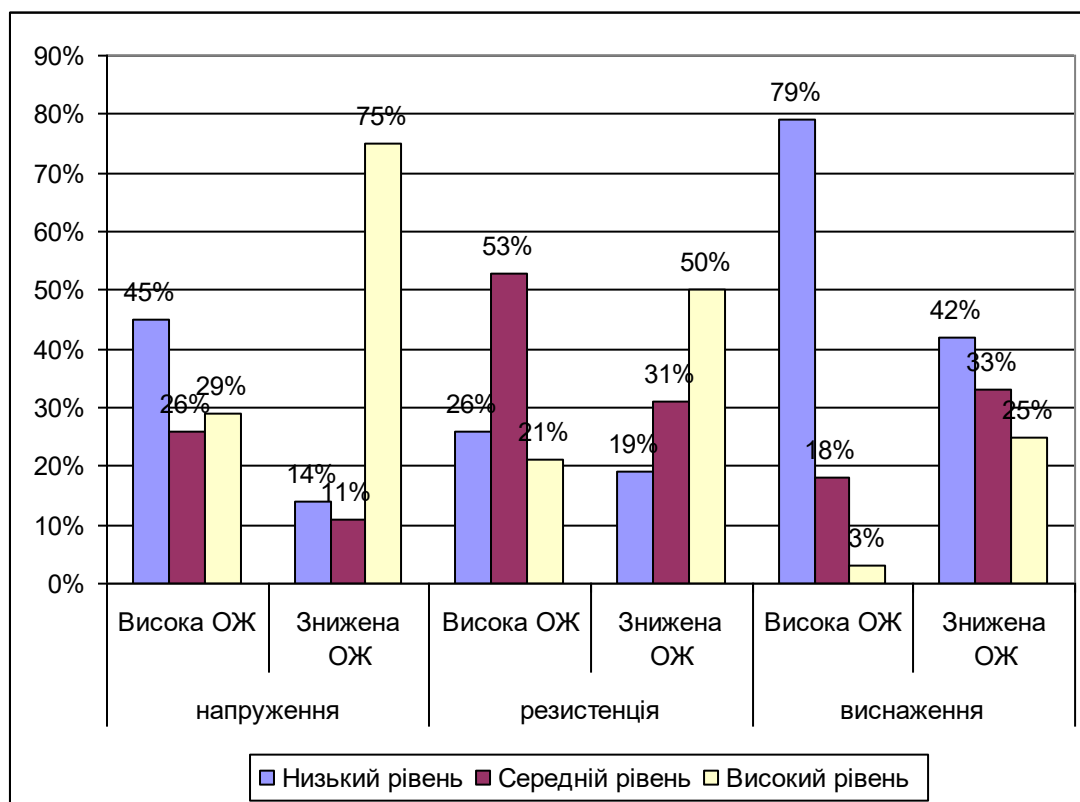


Рис. 3.4.2. Показники професійного вигорання педагогів із різним рівнем осмисленості життя

Як свідчать дані, подані на рис. 3.4.2., показники професійного вигорання педагогів відрізняються в групах із відмінним рівнем осмисленості життя. Так, педагогам із високим показником осмисленості життя переважно властивий низький рівень вираження емоційного напруження під час професійної діяльності і виконання обов'язків педагога, зафіксований у 45% педагогів даної підгрупи. Ці педагоги не переживають негативних емоцій, позитивно налаштовані на трудову педагогічну діяльність, результатами якої задоволені, не характеризуються депресією та тривогою при веденні уроків. Для них не притаманне виснаження та фіксований стан тривоги від необхідності відвідувати роботу і вчити дітей. Це базується на їхній чіткій життєвій і смисловій визначеності, наявності життєвих цілей та чіткого смислового обґрунтування своєї активності.

Натомість, 75% педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя характеризуються вираженим компонентом напруження у компонентах емоційного вигорання. Внаслідок відсутності чіткого осмислення життя, розмитих життєвих планів, такі педагогічні працівники відчують тривогу, негативні стани та депресію, негативно ставляться до проведення занять з учнями, не мають необхідного психоемоційного ресурсу для реалізації професійної діяльності, організації навчального процесу, продуктивного професійного зростання та стосунків з колегами і керівництвом. Ситуації професійної діяльності ці педагогічні працівники сприймають як травмуючі і часто вигорають.

Також, встановлено, що 53% педагогічних працівників з високим рівнем осмисленості життя властива фаза резистенції емоційного вигорання, що сформована на посередньому рівні та для 21% – на низькому показнику. Тобто, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя, не зважаючи на можливі труднощі у професійній педагогічній діяльності, мають позитивне ставлення до виконання професійних обов'язків, стосунків з учнями та колегами, ведення уроків та підготовки до них, адекватно реагують на труднощі та успіхи в педагогічній діяльності.

Натомість, 50% педагогічних працівників з низьким показником осмисленості життя характеризуються вираженим компонентом резистенції серед симптомів професійного вигорання. Маючи дифузні смислові настанови, відсутність чіткої системи життєвих цілей та її смислового опосередкування, вони схильні не адекватно реагувати на найменші труднощі та неуспіхи у педагогічній діяльності, і реагують на них проявами емоційного вигорання. Ставлення до професійної діяльності таких педагогічних працівників характеризується негативними емоційними переживаннями, які, типово, надмірно контролюються та обмежуються. Такі педагогічні працівники характеризуються погіршенням міжособистісних стосунків з колегами та учнями, адміністрацією закладу освіти, що є негативно для представників професій типу «людина-людина», до яких належить і професія педагога. Вони реалізують виражений супротив умовам реалізації педагогічної діяльності, ігнорують свої професійні задачі та часто не виконують обов'язки з метою зберегти баланс емоційної сфери та компенсувати надмірну напругу.

Низький показник емоційної резистенції зафіксований лише у 19% педагогічних працівників із низьким рівнем осмисленості життя, які позитивно ставляться до професійної педагогічної діяльності і не відчують вираженої емоційної дезорієнтації під час роботи. Вони не мають ознак супротиву процесу вигорання та не компенсують свої емоційні прояви.

Окрім цього, визначено, що для 79% педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя не властиве емоційне виснаження, як компонент професійного вигорання. Вони не відчують емоційної напруги та особистісного відчуження від професійної педагогічної діяльності. Серед педагогічних працівників із низьким рівнем осмисленості життя такий відсоток становить 42%. Вони і не мають необхідних смислових настанов для успішної діяльності, проте і не переживають через напругу і робоче перенавантаження.

Натомість, серед педагогічних працівників із низьким показником

осмисленості життя 25% характеризуються вираженим виснаженням як аспектом професійного вигорання. Вони емоційно вразливі, таким педагогам властиве переважання негативних емоцій, а реакції на ситуації педагогічної діяльності, стосунки з колегами та учнями вони намагаються приховати, відчуючи особистісне відчуження від системи професійних комунікацій. Часто, педагогам із низьким показником осмисленості життя також властиві психосоматичні та психовегетативні порушення, що свідчать про відсутність функціонування у них компенсаторних механізмів.

Для доведення статистичної значимості зафіксованих відмінностей у рівнях вираження компонентів професійного вигорання педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя використаний критерій  $\chi^2$  - Пірсона, емпіричні значення якого представлені у таблиці 3.4.3.

Таблиця 3.4.3.

Значення  $\chi^2$  - емпіричного, які характеризують відмінності у вираженості різних компонентів професійного вигорання педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя

Компонент професійного вигорання	Значення $\chi^2$ - емпіричного
напруження	10,324
резистенція	10,152
виснаження	9,874

Порівнявши значення  $\chi^2$  - емпіричного з  $\chi^2$  - критичним, 5,991 ( $p \leq 0,05$ ); 9,210 ( $p \leq 0,01$ ) при  $k=2$ , можемо зауважувати про наявність статистично доведеної значимості відмінностей у показниках усіх компонентів професійного вигорання педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя, оскільки усі  $\chi^2$  - емпіричні  $>$   $\chi^2$  - критичного, що і доводить значущість.

Тобто, педагогічні працівники із високим показником осмисленості життя характеризуються нижчими показниками професійного вигорання, натомість педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя – вищими.

Для перевірки гіпотези дослідження порівнюємо вираженість емоцій, які супроводжують процес професійної діяльності педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя, що подано в таблиці 3.4.4. та зображено на рис. 3.4.3.

Таблиця 3.4.4.

Показники емоцій у професійній діяльності педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя

Переважаючі емоції педагогів	групи досліджуваних	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
радість	Висока ОЖ	11%	14%	75%
	Знижена ОЖ	46%	18%	36%
страх	Висока ОЖ	52%	23%	24%
	Знижена ОЖ	13%	15%	72%

Як бачимо з таблиці 3.4.4., педагогічні працівники з різним рівнем осмисленості життя характеризуються різними показниками емоцій під час професійної діяльності, що графічно представлено на рис. 3.4.3.

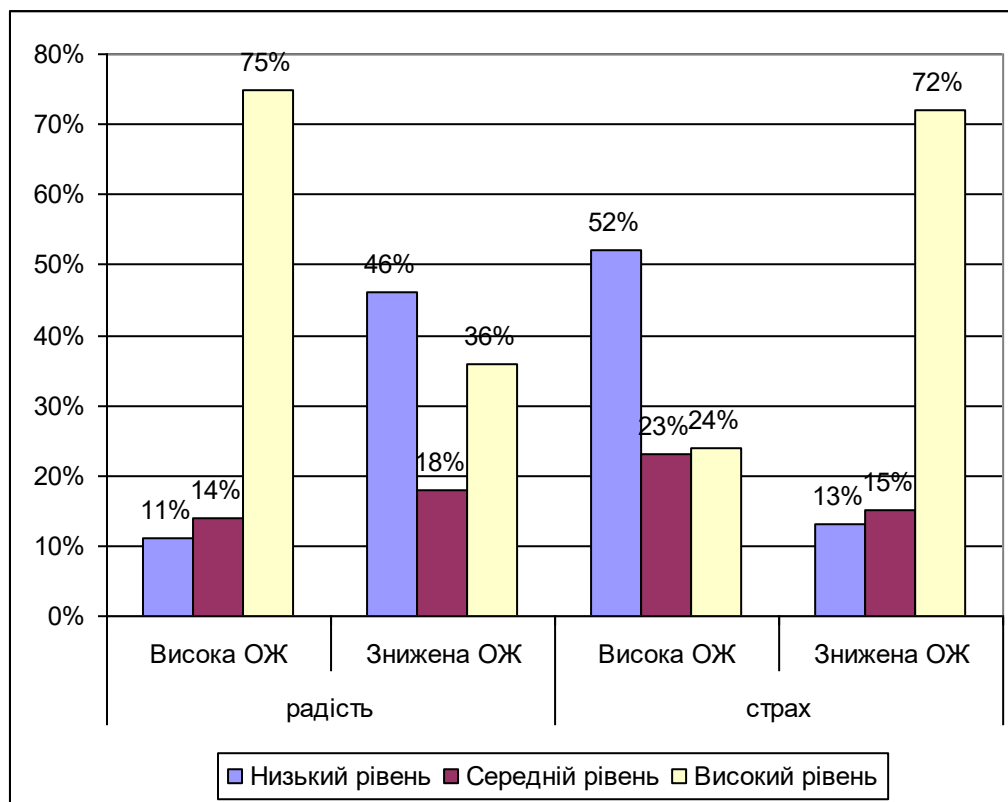


Рис. 3.4.3. Показники емоцій у професійній діяльності педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя

Як свідчать дані, представлені на рис. 3.4.3., педагогічні працівники із різним показником осмисленості життя суттєво відрізняються за властивими їм емоціями, що супроводжують процес професійної праці. Так, серед педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя у 75% переважає почуття радості, що відображає їх позитивне налаштування на процес професійної діяльності на основі чіткого розуміння своїх смислових настанов, наявність чітких життєвих цілей. Лише 11% педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя не відчують радості під час реалізації професійної педагогічної діяльності.

Натомість, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя не схильні відчувати радість під час професійної діяльності, виконання посадових обов'язків, адже низький рівень вираженості даної емоції зафіксований у 46% досліджуваних цієї підгрупи. Вони переживають

виражену смисложиттєві кризу, дифузність смислових настанов і тому мають більше негативне емоційне ставлення до процесу діяльності.

Найбільш вираженою емоцією, яка супроводжує процес діяльності педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя, є страх, властивий на високому рівні у 72% досліджуваних педагогів даної підгрупи. Такі педагогічні працівники бояться роботи, відчувають острахи від необхідності застосовувати свої знання на практиці; їх емоційний стан характеризується напруженням та переважанням негативних емоцій. Така модальність емоційних переживань педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя, відповідно, провокує ускладнення процесу адаптації до умов роботи, взаємодії з педагогами та дітьми, реалізації в професії.

При цьому, виражена емоція страху властива 24% педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя, які переживають острахи від необхідності відповідати високим вимогам педагога чи демонструвати достатньо високий рівень теоретичних знань і практичних умінь.

Для доведення статистичної значимості зафіксованих відмінностей у переважаючих емоціях педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя використаний критерій  $\chi^2$ - Пірсона, емпіричні значення якого представлені у таблиці 3.4.5.

Таблиця 3.4.5.

Значення  $\chi^2$  - емпіричного, які характеризують відмінності у вираженості переважаючих емоцій педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя

Переважаючі емоції педагогів	
радість	страх
11,013	10,854

Порівнявши значення  $\chi^2$ - емпіричного з  $\chi^2$ - критичним, 5,991 ( $p \leq 0,05$ ); 9,210 ( $p \leq 0,01$ ) при  $k=2$ , можемо зауважувати про наявність статистично доведеної відмінності у показниках переважаючих емоцій педагогічних працівників із різним показником осмисленості життя, оскільки усі  $\chi^2$ - емпіричні  $>$   $\chi^2$ - критичного, що і доводить значущість.

**Висновок** Тобто, сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, осмисленість життя виступає вагомим чинником попередження професійного вигорання педагогічних працівників у професійній діяльності. Зокрема, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя, зважаючи на їх чітке усвідомлення життєвих цілей чи сформованість системи смислів, справді, характеризуються низькими показниками професійного вигорання та його компонентів, а процес діяльності супроводжується у них позитивними емоційними переживаннями. Натомість, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя, зважаючи на дифузність життєвих цілей та не чітке бачення життєвої перспективи, дійсно, характеризуються вираженими напруженням та резистентністю як ознаками професійного вигорання, переважанням негативних емоційних станів під час професійної діяльності.

### **Висновки до третього розділу**

За результатами проведеного дослідження виявлено, що половина педагогічних працівників характеризується низьким показником емоційного вигорання під час виконання професійних обов'язків педагога. Ці педагогічних працівників не демонструють виражених ознак емоційного вигорання, не мають тенденції до проявів редукції власних професійних педагогічних обов'язків та на високому рівні розцінюють власну продуктивність у професійній діяльності. Їх емоційне ставлення до педагогічної професійної діяльності та оцінка себе у ролі фахівця-педагога позитивні.

Визначено, що третина педагогічних працівників мають посередній показник емоційного вигорання під час професійної педагогічної діяльності.

Вони, здебільшого, позитивно відносяться до себе як до суб'єкта професійної педагогічної діяльності, проте за певних умов можуть проявляти ознаки емоційного напруження чи виснаження, надмірно емоційно реагувати на труднощі в їхній професійній діяльності.

Встановлено, що меншість педагогічних працівників характеризуються вираженими ознаками професійного вигорання. Вони мають суттєво проявлене емоційне виснаження від процесу здійснення педагогічної діяльності, постійної методичної роботи, здійснення навчальної діяльності з учнями та спілкування з колегами і адміністрацією закладу освіти. Такі педагогічні працівники схильні до економії емоцій відносно свого професійного зростання та виконання дидактичних задач, і не мають задоволення від процесу професійної діяльності.

Найбільш явно вираженим компонентом емоційного вигорання педагогічних працівників є напруження, а найменш проявленим – виснаження.

Майже для половини педагогічних працівників притаманний виражений компонент напруження у структурі їхнього емоційного вигорання. Такі педагогічні працівники не задоволені собою як фахівцем, переживають негативні емоції під час професійної діяльності. У деяких ситуаціях вони переживають стан, ніби «загнані у кут», і розцінюють такі випадки як травмуючі для них ситуації.

Компонент напруження у структурі професійного вигорання педагогічних працівників не властивий для третини досліджуваних, які переважно відчують позитивні емоції, а професійна діяльність сприймається як корисний життєвий досвід і розцінюється у розрізі особистісного і професійного становлення, вдосконалення і зростання, без ознак психологічного травмування.

Також, нами виявлено, що третина педагогічних працівників характеризуються явно вираженою резистенцією. Ці педагоги схильні до неадекватного фрагментарного та вибіркового емоційного реагування та

проявів емоційно-моральної дезорієнтації в педагогічній діяльності. Це виражається у їхньому негативному відношенні до професії педагога та виникненні неадекватних професійним педагогічним ситуаціям емоційних переживань. При цьому, для іншої третини педагогічних працівників фаза резистенції, як компоненту професійного вигорання в умовах професійної діяльності, не притаманна.

Окрім цього, виявлено, що педагогам практично не властиве виснаження, як аспект професійного вигорання у педагогічній діяльності. Переважна більшість педагогічних працівників позитивно ставиться до педагогічної діяльності і прагне розвивати свої професійно необхідні уміння і накопичувати професійні компетентності і знання, не відчуваючи при цьому емоційного навантаження.

Найбільш часто під час професійної педагогічної діяльності педагогічні працівники переживають радість та страх. При цьому, гнів та печаль практично не супроводжують професійну діяльність педагогічних працівників.

Визначено, що більше половини педагогічних працівників характеризується вираженою і чітко сформованою осмисленістю життя. Тобто, вчинки та дії, які педагогічні працівники здійснюють, підпорядковуються загальній і чітко побудованій логіці їх життя, підкоряються притаманним для педагогів смислам та смисловим настановам. Також, меншість педагогічних працівників мають середній показник осмисленості життя. Вони у своїх життєвих вчинках та діях переважно орієнтуються на власні смислові настанови, але у певних ситуаціях можуть діяти та чинити на противагу властивим педагогам життєвим смислам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій, логіки їхнього життя.

Окрім цього, третина педагогічних працівників характеризується вираженим низьким рівнем осмисленості свого життя. Ці педагогічні працівники не мають провідних і чітко сформованих смислових настанов, які регулюють їх активність і життєдіяльність, вчинки часто мають ситуативний

і не системний характер та не підкоряються загальній життєвій логіці, пропонованій та побудованій самими педагогами життєвій перспективі.

Сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, осмисленість життя виступає вагомим чинником попередження професійного вигорання педагогічних працівників у професійній діяльності. Зокрема, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя, зважаючи на їх чітке усвідомлення життєвих цілей чи сформованість системи смислів, справді, характеризуються низькими показниками професійного вигорання та його компонентів, а процес діяльності супроводжується у них позитивними емоційними переживаннями. Натомість, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя, зважаючи на дифузність життєвих цілей та не чітке бачення життєвої перспективи, дійсно, характеризуються вираженими напруженням та резистентністю як ознаками професійного вигорання, переважанням негативних емоційних станів під час професійної діяльності.

Зокрема, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя характеризуються зниженими показниками професійного вигорання під час професійної педагогічної діяльності та виконання функцій вчителя. Маючи чітко визначені смислові настанови, усвідомлюючи мету свого життя та необхідну логіку своїх дій і вчинків, сприймаючи життя осмислено як послідовність дій і вчинків, що підкорені єдиній меті і мотивації, такі педагогічні працівники не мають ознак вигорання. Вони продуктивно взаємодіють із учнями та своїми колегами, виконують професійні обов'язки та реалізують свій професійний потенціал, розвиваються у професійній площині, здобувають професійних компетентностей без ознак виснаження та зневіри у своїх силах.

На противагу, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя характеризуються вираженими ознаками професійного вигорання під час виконання професійних педагогічних обов'язків. Вони не мають чітко визначених смислових настанов, їхні слова, дії та вчинки

хаотичні і не підкорені загальній життєвій логіці, тому вони достатньо болісно сприймають будь які труднощі на професійному шляху і швидко переживають емоційне виснаження від необхідності реалізовувати професійні обов'язки. Для цих педагогічних працівників складно взаємодіяти з колегами та учнями, готуватися до уроків та застосовувати новітні педагогічні технології, що призводить до редукції особистих і професійних досягнень та звуження сфери емоційного реагування в педагогічній діяльності – вони починають формально ставитись до роботи, навчання і втрачають зацікавленість у професійному зростанні.

З'ясовано, що педагогам із високим показником осмисленості життя переважно властивий низький рівень вираження емоційного напруження під час професійної діяльності і виконання обов'язків педагога. Ці педагоги не переживають негативних емоцій, позитивно налаштовані на трудову педагогічну діяльність, результатами якої задоволені, не характеризуються депресією та тривогою при веденні уроків. Для них не притаманне виснаження та фіксований стан тривоги від необхідності відвідувати роботу і вчити дітей. Це базується на їхній чіткій життєвій і смисловій визначеності, наявності життєвих цілей та чіткого смислового обґрунтування своєї активності.

Натомість, більшість педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя характеризується вираженням компонентом напруження серед аспектів емоційного вигорання. Внаслідок відсутності чіткого осмислення життя, розмитих життєвих планів, такі педагогічні працівники відчують тривогу, негативні стани та депресію, негативно ставляться до проведення занять з учнями, не мають необхідного психоемоційного ресурсу для реалізації професійної діяльності, організації навчального процесу, продуктивного професійного зростання та стосунків з колегами і керівництвом.

Також, встановлено, що більшість педагогічних працівників з низьким показником осмисленості життя характеризується вираженням компонентом

резистенції серед симптомів професійного вигорання. Маючи дифузні смислові настанови, відсутність чіткої системи життєвих цілей та її смислового опосередкування, вони схильні не адекватно реагувати на найменші труднощі та неспіхи у педагогічній діяльності, і реагують на них проявами емоційного вигорання. Такі педагогічні працівники характеризуються погіршенням міжособистісних стосунків з колегами та учнями, адміністрацією закладу освіти.

Окрім цього, визначено, що для більшості педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя не властиве емоційне виснаження, як компонент професійного вигорання. Вони не відчують емоційної напруги та особистісного відчуження від професійної педагогічної діяльності.

Натомість, серед педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя майже третина характеризуються вираженим виснаженням як аспектом професійного вигорання. Вони емоційно вразливі, таким педагогам властиве переважання негативних емоцій, а реакції на ситуації педагогічної діяльності, стосунки з колегами та учнями вони намагаються приховати, відчуючи особистісне відчуження від системи професійних комунікацій.

Педагогічні працівники із різним показником осмисленості життя суттєво відрізняються за властивими їм емоціями, що супроводжують процес професійної праці. Так, серед педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя у більшості переважає почуття радості, що відображає їх позитивне налаштування на процес професійної діяльності на основі чіткого розуміння своїх смислових настанов, наявність чітких життєвих цілей.

Натомість, найбільш вираженою емоцією, яка супроводжує процес діяльності педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя, є страх. Вони бояться роботи, відчують острахи від необхідності застосовувати свої знання на практиці; їх емоційний стан характеризується

напруженням та переважанню негативних емоцій. Така модальність емоційних переживань педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя, відповідно, провокує ускладнення процесу адаптації до умов роботи, взаємодії з педагогами та дітьми, реалізації в професії.

## ВИСНОВКИ

За результатами теоретичного та емпіричного вивчення професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя маємо можливість сформулювати наступні висновки.

1. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблематики емоційного вигорання та її психологічних чинників показав, що не вироблено єдиного підходу до цього поняття та існує кілька варіантів його трактування.

Професійне вигорання особистості – це результат негативного впливу професійної діяльності на поведінку та мислення, порушення їх психологічної структури, що призводить до звуження кола інтересів і потреб до суто професійних; це домінування у певній професійній групі особистісних якостей та оцінювання об'єктивної дійсності крізь призму професійних інтересів. Водночас професійне вигорання особистості – це індивідуальний процес, причинами якого є поєднання комбінації суб'єктивних та об'єктивних чинників, які залежать від особистісних якостей людини, індивідуальної системи професійного розвитку та соціальної взаємодії.

Емоційне вигорання – це випрацьований особистістю механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи.

До основних психологічних чинників емоційного вигорання належить сила процесів збудження, особистісна тривожність, нейротизм та рухливість нервових процесів.

Педагогічна діяльність реалізується у трьох компонентах: конструктивному, організаційному та комунікативному, що відображає три найбільш вагомні сфери професійної підготовки майбутніх педагогів.

Головною і постійною вимогою, що пред'являється до педагога, є любов до дітей, до педагогічної діяльності, наявність спеціальних знань у тій області, якій він навчає дітей; широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури і моральності,

професійне оволодіння різноманітними методами навчання і виховання дітей. До педагогічних здібностей педагога відносяться: дидактичні, експресивні, перцептивну, організаторські здібності, що забезпечують максимальну ефективність навчально-виховного процесу.

Сьогодні невід'ємною якістю майбутнього професіонала в будь-якій області, що динамічно розвивається, має бути вміння ефективно організувати свою роботу, раціонально витратити свій час. У сучасному суспільстві фахівець не може бути успішним без свідомого ставлення до своєї навчання та наявності стратегії життя.

До основних передумов професійного вигорання педагогів належать: підвищена відповідальність за життя й здоров'я дітей, що вимагає самовідданості; істотний дисбаланс між зусиллями та матеріальною й моральною винагородою; неефективне нормативне регулювання. Окрім цього, педагоги – здебільшого жінки, отож вплив цих професійних передумов і чинників посилюють родинні обов'язки, дефіцит часу для сім'ї, що вимагає компромісного балансування між роботою та сім'єю і збільшує психоемоційну напругу, фізичне та психічне виснаження.

2. Для діагностики особливостей професійного вигорання педагогічних працівників із різним рівнем осмисленості життя використано наступні методики: Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (за Дж. Гринбергом), Методика діагностики професійного вигорання (В.В. Бойко), Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності (за Л.А. Рабіновичем) та «Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)» (за Д.О. Леонтьєвим).

3. За результатами проведеного дослідження виявлено, що половина педагогічних працівників характеризується низьким показником емоційного вигорання під час виконання професійних обов'язків педагога. Ці педагогічних працівників не демонструють виражених ознак емоційного вигорання, не мають тенденції до проявів редукції власних професійних педагогічних обов'язків та на високому рівні розцінюють власну продуктивність у

професійній діяльності. Їх емоційне ставлення до педагогічної професійної діяльності та оцінка себе у ролі фахівця-педагога позитивні.

Визначено, що третина педагогічних працівників мають посередній показник емоційного вигорання під час професійної педагогічної діяльності. Вони, здебільшого, позитивно відносяться до себе як до суб'єкта професійної педагогічної діяльності, проте за певних умов можуть проявляти ознаки емоційного напруження чи виснаження, надмірно емоційно реагувати на труднощі в їхній професійній діяльності.

Встановлено, що меншість педагогічних працівників характеризуються вираженими ознаками професійного вигорання. Вони мають суттєво проявлене емоційне виснаження від процесу здійснення педагогічної діяльності, постійної методичної роботи, здійснення навчальної діяльності з учнями та спілкування з колегами і адміністрацією закладу освіти. Такі педагогічні працівники схильні до економії емоцій відносно свого професійного зростання та виконання дидактичних задач, і не мають задоволення від процесу професійної діяльності.

Найбільш явно вираженим компонентом емоційного вигорання педагогічних працівників є напруження, а найменш проявленим – виснаження.

Майже для половини педагогічних працівників притаманний виражений компонент напруження у структурі їхнього емоційного вигорання. Такі педагогічні працівники не задоволені собою як фахівцем, переживають негативні емоції під час професійної діяльності. У деяких ситуаціях вони переживають стан, ніби «загнані у кут», і розцінюють такі випадки як травмуючі для них ситуації.

Компонент напруження у структурі професійного вигорання педагогічних працівників не властивий для третини досліджуваних, які переважно відчують позитивні емоції, а професійна діяльність сприймається як корисний життєвий досвід і розцінюється у розрізі особистісного і професійного становлення, вдосконалення і зростання, без

ознак психологічного травмування.

Також, нами виявлено, що третина педагогічних працівників характеризуються явно вираженою резистенцією. Ці педагоги схильні до неадекватного фрагментарного та вибіркового емоційного реагування та проявів емоційно-моральної дезорієнтації в педагогічній діяльності. Це виражається у їхньому негативному відношенні до професії педагога та виникненні неадекватних професійним педагогічним ситуаціям емоційних переживань. При цьому, для іншої третини педагогічних працівників фаза резистенції, як компоненту професійного вигорання в умовах професійної діяльності, не притаманна.

Окрім цього, виявлено, що педагогам практично не властиве виснаження, як аспект професійного вигорання у педагогічній діяльності. Переважна більшість педагогічних працівників позитивно ставиться до педагогічної діяльності і прагне розвивати свої професійно необхідні уміння і накопичувати професійні компетентності і знання, не відчуваючи при цьому емоційного навантаження.

Найбільш часто під час професійної педагогічної діяльності педагогічні працівники переживають радість та страх. При цьому, гнів та печаль практично не супроводжують професійну діяльність педагогічних працівників.

Визначено, що більше половини педагогічних працівників характеризується вираженою і чітко сформованою осмисленістю життя. Тобто, вчинки та дії, які педагогічні працівники здійснюють, підпорядковуються загальній і чітко побудованій логіці їх життя, підкоряються притаманним для педагогів смислам та смисловим настановам. Також, меншість педагогічних працівників мають середній показник осмисленості життя. Вони у своїх життєвих вчинках та діях переважно орієнтуються на власні смислові настанови, але у певних ситуаціях можуть діяти та чинити на противагу властивим педагогам життєвим смислам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій, логіки їхнього життя.

Окрім цього, третина педагогічних працівників характеризується вираженим низьким рівнем осмисленості свого життя. Ці педагогічні працівники не мають провідних і чітко сформованих смислових настанов, які регулюють їх активність і життєдіяльність, вчинки часто мають ситуативний і не системний характер та не підкоряються загальній життєвій логіці, пропонованій та побудованій самими педагогами життєвій перспективі.

Сформульована нами гіпотеза доведена. Дійсно, осмисленість життя виступає вагомим чинником попередження професійного вигорання педагогічних працівників у професійній діяльності. Зокрема, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя, зважаючи на їх чітке усвідомлення життєвих цілей чи сформованість системи смислів, справді, характеризуються низькими показниками професійного вигорання та його компонентів, а процес діяльності супроводжується у них позитивними емоційними переживаннями. Натомість, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя, зважаючи на дифузність життєвих цілей та не чітке бачення життєвої перспективи, дійсно, характеризуються вираженими напруженням та резистентністю як ознаками професійного вигорання, переважанням негативних емоційних станів під час професійної діяльності.

Зокрема, педагогічні працівники із високим рівнем осмисленості життя характеризуються зниженими показниками професійного вигорання під час професійної педагогічної діяльності та виконання функцій вчителя. Маючи чітко визначені смислові настанови, усвідомлюючи мету свого життя та необхідну логіку своїх дій і вчинків, сприймаючи життя осмислено як послідовність дій і вчинків, що підкорені єдиній меті і мотивації, такі педагогічні працівники не мають ознак вигорання. Вони продуктивно взаємодіють із учнями та своїми колегами, виконують професійні обов'язки та реалізують свій професійний потенціал, розвиваються у професійній площині, здобувають професійних компетентностей без ознак виснаження та зневіри у своїх силах.

На противагу, педагогічні працівники із низьким показником осмисленості життя характеризуються вираженими ознаками професійного вигорання під час виконання професійних педагогічних обов'язків. Вони не мають чітко визначених смислових настанов, їхні слова, дії та вчинки хаотичні і не підкорені загальній життєвій логіці, тому вони достатньо болісно сприймають будь які труднощі на професійному шляху і швидко переживають емоційне виснаження від необхідності реалізовувати професійні обов'язки. Для цих педагогічних працівників складно взаємодіяти з колегами та учнями, готуватися до уроків та застосовувати новітні педагогічні технології, що призводить до редукції особистих і професійних досягнень та звуження сфери емоційного реагування в педагогічній діяльності – вони починають формально ставитись до роботи, навчання і втрачають зацікавленість у професійному зростанні.

З'ясовано, що педагогам із високим показником осмисленості життя переважно властивий низький рівень вираження емоційного напруження під час професійної діяльності і виконання обов'язків педагога. Ці педагоги не переживають негативних емоцій, позитивно налаштовані на трудову педагогічну діяльність, результатами якої задоволені, не характеризуються депресією та тривогою при веденні уроків. Для них не притаманне виснаження та фіксований стан тривоги від необхідності відвідувати роботу і вчити дітей. Це базується на їхній чіткій життєвій і смисловій визначеності, наявності життєвих цілей та чіткого смислового обґрунтування своєї активності.

Натомість, більшість педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя характеризується вираженим компонентом напруження серед аспектів емоційного вигорання. Внаслідок відсутності чіткого осмислення життя, розмитих життєвих планів, такі педагогічні працівники відчують тривогу, негативні стани та депресію, негативно ставляться до проведення занять з учнями, не мають необхідного психоемоційного ресурсу для реалізації професійної діяльності, організації навчального процесу,

продуктивного професійного зростання та стосунків з колегами і керівництвом.

Також, встановлено, що більшість педагогічних працівників з низьким показником осмисленості життя характеризуються вираженим компонентом резистенції серед симптомів професійного вигорання. Маючи дифузні смислові настанови, відсутність чіткої системи життєвих цілей та її смислового опосередкування, вони схильні не адекватно реагувати на найменші труднощі та неспіхи у педагогічній діяльності, і реагують на них проявами емоційного вигорання. Такі педагогічні працівники характеризуються погіршенням міжособистісних стосунків з колегами та учнями, адміністрацією закладу освіти.

Окрім цього, визначено, що для більшості педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя не властиве емоційне виснаження, як компонент професійного вигорання. Вони не відчують емоційної напруги та особистісного відчуження від професійної педагогічної діяльності.

Натомість, серед педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя майже третина характеризуються вираженим виснаженням як аспектом професійного вигорання. Вони емоційно вразливі, таким педагогам властиве переважання негативних емоцій, а реакції на ситуації педагогічної діяльності, стосунки з колегами та учнями вони намагаються приховати, відчуючи особистісне відчуження від системи професійних комунікацій.

Педагогічні працівники із різним показником осмисленості життя суттєво відрізняються за властивими їм емоціями, що супроводжують процес професійної праці. Так, серед педагогічних працівників із високим показником осмисленості життя у більшості переважає почуття радості, що відображає їх позитивне налаштування на процес професійної діяльності на основі чіткого розуміння своїх смислових настанов, наявність чітких життєвих цілей.

Натомість, найбільш вираженою емоцією, яка супроводжує процес діяльності педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя, є страх. Вони бояться роботи, відчують острахи від необхідності застосовувати свої знання на практиці; їх емоційний стан характеризується напруженням та переважанням негативних емоцій. Така модальність емоційних переживань педагогічних працівників із низьким показником осмисленості життя, відповідно, провокує ускладнення процесу адаптації до умов роботи, взаємодії з педагогами та дітьми, реалізації в професії.

Проте, проблема емоційного вигорання педагогів залишається не повністю вивченою. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора може виступати вивчення специфіки зв'язку емоційного вигорання фахівців та їх адаптації до професійної діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. 19.00.07- пед. та вікова психологія: автореф. дис. ... канд. психолог. наук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К, 2003. 20 с.
2. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. №4. С.8–11.
3. Боришевський М.Й. Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб.; ред.: М.Й. Боришевський; НАПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. К., 2013. 103 с.
4. Булах І.В. Психологічні чинники емоційного вигорання у майбутніх психологів. *Дипломна робота на здобуття освітнього ступеня магістра спеціальності «Психологія»*. Національний авіаційний університет. Київ, 2022. 67 с.
5. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник. К.: Четверта хвиля, 2004. 256 с.
6. Вашека Т. В., Тукаєв С. В. Детермінанти емоційного вигорання студентів психологів в процесі навчання. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. К. : ГНОЗІС, 2011. Том. XIII. Ч. 6. С. 47–55.
7. Винник В. 100 порад: як отримати задоволення від роботи і уникнути емоційного вигорання. К. : Літера ЛТД, 2010. 174 с.
8. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник / Олександр Васильович Скрипченко, Любов Василівна Долинська, Зоя Василівна Огороднічук та ін. [3–е вид.]. К. : Каравела, 2014. 400 с.
9. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-смиислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф.дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2006. 22 с.

10. Галян І. М. Дослідження становлення системи цінностей особистості майбутніх педагогів : постановка проблеми. *Особистість у кризових умовах та кризових ситуаціях життя : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 19–20 лютого 2015 р.)* / за ред. : С. Б. Кузікової, І. М. Щербакової [та ін.]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 21–25.
11. Гончарова Н.О. Самореалізація як показник формування кар'єрних орієнтацій студентської молоді. *Психологія і особистість*. 2016. №1 (9). С. 254–263.
12. Гончарова Н.О. Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів. *Психологія і особистість*. 2015. №2 (8). Ч1. С. 258–271.
13. Григор'єва О. В. Особливості топографічної структури особистості як фактор ризику професійного вигорання. *Психологічні перспективи*. 2008. Вип. 13. С. 73–82.
14. Гриньова М. Синдром емоційного вигорання у майбутніх педагогів та шляхи запобігання його проявам. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. Вип. 29 / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини ; [редкол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.), О. М. Коберник (заст. голов. ред.) та ін.]*. Умань : Жовтий, 2009. С. 81–87.
15. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». К., 2011. 22 с.
16. Демченко О. Загальнопрофесійні функції самоорганізації педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. №5. Ч2. С.34–40.
17. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис...канд. психол.наук. : спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 2004. 20 с.

18. Дуб В.Г. Психологічні особливості становлення ціннісно-сміслової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2015. 20 с.
19. Заброцький М.М. Вікова психологія: Навчальний посібник. К. : МАУП, 1998. 92с.
20. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2005. 191 с.
21. Знакова Т.А. Професійне «вигорання» керівників. *Управління персоналом*. 2003. № 11. С. 64–75.
22. Знанецька О. М. Психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 19. С. 80–87.
23. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
24. Іванцова Н. Б. Періодизація професійного розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць*. 2010. Т. 8., Вип. 7. С. 105-114.
25. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Одеса, 2002. 17с.
26. Кириленко О.А. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії типу «людина–людина» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03. Київський Національний університет імені Т. Шевченка. К., 2007. 20 с.
27. Кіяшко О. О. Емоційне вигорання та його вплив на процес професійного становлення студентів майбутніх практичних психологів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. К. : Вид-во НПУ, 2014. Вип. 45 (69). С. 144–149.

28. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
29. Колтунович Т.А. Як не згоріти в полум'ї професії : корекційна програма для вихователів дошкільних навчальних закладів. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. 200 с.
30. Кузнецов М.А. Мотивація людини: основні форми та закономірності функціонування. *Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Випуск 44. Ч.1. Х. : ХНПУ, 2012. С.116–137.
31. Кузнецов М.А. Емоційне вигорання педагога в: основні закономірності динаміки. ХНПУ, 2011. 206 с.
32. Кулешова О. В. Структура психологічної культури майбутніх педагогів та особливості її формування. *Проблеми освіти : зб. наук. пр. / Ін-т модернізації змісту освіти МОН України*. Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД», 2018. Вип. 88, ч 1. С. 333-342.
33. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». Київ, 2006. 20 с.
34. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості / за ред. С.Д. Максименка. К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
35. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій / [за ред. С. Д. Максименка, Л.М.Карамушки, Т. В. Зайчикової]. К. : Міленіум, 2004. 264 с
36. Максименко С.Д., Щербак Т.Д. Професійне становлення молодого вчителя: Навч. посібник. Ужгород: Закарпаття, 1998. 105 с.
37. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2000. 18 с.

38. Малишева К. О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція : автореф. канд. психол. наук. 19.00.04 мед. психологія. К. : КНУ ім. Т. Шевченка, 2003. 16 с.
39. Маріїч І.С., Щука В.М. Роль особистісного фактору у виникненні та розвитку емоційного вигорання. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості* : зб. наук. матеріалів II Міжнарод. наук.-практ. конф. (28-29 квітня 2022 р., м. Полтава). Полтава, 2022. С.148-150.
40. Мартинюк О.Б. Система формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогічних працівників в процесі вивчення психологічних дисциплін у ВНЗ. *Альманах РВУЗ КГУ*: Сб. науч. тр. Вып. 7. Психологія. Ялта: РИО КГУ, 2005. С. 53 – 57.
41. Матійків І.М. Емоційна компетентність фахівця професій типу «людина–людина»: результати теоретичного дослідження. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. №2. С.109–121.
42. Мащак С. О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. Вип. 2 (1). С. 444–452.
43. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності: навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2020. 133 с.
44. Мірошниченко О. А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: навчально-методичний посібник. Житомир : Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.
45. Міщенко М. С. Профілактика та корекція емоційного вигорання у практичних психологів. *Вісник Харківського національного університету. Серія Психологія*. № 1150. Харків, 2015. С. 30–34.

46. Моргун В.Ф., Тітов І.Г. Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 464 с.
47. Мудрик А. Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2013. Вип. 3. С. 238-244.
48. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник; за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
49. Олешко П.С. Формування професійної компетентності керівника закладу освіти в умовах інноваційного освітнього середовища. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 64. 2018. С. 156-162.
50. Основи практичної психології / В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, Т.М.Титаренко. К. : Либідь, 2011. 536 с.
51. Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 308 с.
52. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : практикум : навчальний посібник. К. : Кравела, 2008. 336 с.
53. Сватенкова Т.І. Місце та роль екзистенційних цінностей і переживань у період юності. *Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Київ, 2014. Том 11. Випуск 11. Частина 11. С. 318–324.
54. Сергєєва А.В. Особистісні характеристики професіоналів, які займаються психотерапевтичною практикою. *Наука і освіта*. 2006. №5-6. С.91-93.

55. Сергеєнкова О.П. Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. *Збірник наукових праць*. Київ, 2017. № 27. С. 77–81
56. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. №4. С.21–23.
57. Тищук Л. І. Психологічні чинники запобігання синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 2008. 213 с.
58. Тітова Т.Є. Проблема психологічного супроводу формування ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів. *Психологія і особистість*. 2015. №1. С.176–185.
59. Улунова Г.Є. Комунікативне вигорання як функціонально-структурні зміни культури професійного спілкування державних службовців. *Молодий вчений*. 2016. № 12.1. (40). С.245-250.
60. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : Автореф. дис . ... канд. психол.наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2009. 22 с.
61. Чішій Т.М. Психологічні чинники запобігання синдрому емоційного вигорання у майбутніх практичних психологів. Дипломна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра спеціальності «Психологія». Національний авіаційний університет. Київ, 2022. 41 с.
62. Ямницький О.В. Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів дис. ... канд. психол.наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2016. 194 с.
63. Янковська Н. Емоційне вигоряння вчителя. *Народна освіта*. 2009. №2. С. 127–137.
64. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research / Ed. W.B. Shaufeli, C. Maslach and T. Marek*. Washington D.C : Taylor & Trancis, 1993. P. 19–32.

## ДОДАТОК А. БЛАНКИ МЕТОДИК ПСИХОДІАГНОСТИКИ

### Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (за Дж. Гринбергом)

**Інструкція.** Навпроти кожного висловлювання поставте **1** бал, якщо Ви погоджуєтесь з твердженням, або **0** – якщо не погоджуєтесь.

#### Текст опитувальника

1. Чи знижується ефективність Вашої роботи?
2. Чи втратили Ви частину ініціативи на роботі?
3. Чи втратили Ви інтерес до роботи?
4. Чи посилюється Ваш стрес на роботі?
5. Чи відчуваєте Ви втому або зниження темпу роботи?
6. Вас турбує головний біль?
7. Вас турбують болі в шлунку?
8. Ви втратили вагу?
9. У Вас є проблеми зі сном?
10. Ваше дихання стало уривчастим?
11. У Вас часто змінюється настрій?
12. Вас легко розгнівати?
13. Ви легко піддаєтесь негативним емоціям, коли не можете задовольнити ті чи інші потреби?
14. Ви стали більш підозрілими, ніж зазвичай?
15. Ви відчуваєте себе більш безпорадним, ніж завжди?
16. Ви вживаєте забагато ліків, що впливають на настрій (транквілізатори, алкоголь тощо)?
17. Ви стали менш гнучким?
18. Ви стали більш критично ставитись до особистої компетентності та до компетентності інших?
19. Ви працюєте більше, а відчуваєте, що зробили менше?
20. Ви частково втратили почуття гумору?

#### Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальний бал “вигорання” та оцініть рівень розвитку цього синдрому за наведеною нижче таблицею. **Що нижчий рівень, то краще.**

#### *Рівні “вигорання”*

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
“Вигорання”	0 – 7	8 – 14	15 - 20

## **Методика діагностики професійного вигорання (за В.В. Бойко)**

**Інструкція.** На кожне із запропонованих нижче суджень дайте відповідь «так» чи «пі». Візьміть до уваги: якщо у формулюваннях опитувальника згадуються партнери, то йдеться про суб'єктів Вашої професійної діяльності — пацієнтів, клієнтів, споживачів, замовників, учнів, студентів та інших осіб, з якими Ви щоденно працюєте.

### **Текст опитувальника**

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервувати, напружуватися, хвилюватися.
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. Теплоота 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 на 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 на 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 наділові 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 па роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра — не отримаєш зла».
31. Я з радістю розповідаю домашнім про свого 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 па 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 поведжуся 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 па 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 тіа роботі, я втратив зацікавленість, живе почуття.

83. Робота з людьми погано вплинула на мене як на фахівця — зробила знервованим, злим, притупила емоції.

84. Робота з людьми вочевидь підриває моє здоров'я.

**ДОДАТОК Б. ПЕРВИННІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ**  
**Методика «Дослідження синдрому емоційного вигорання» (за**  
**Дж. Гринбергом)**

№	П.І.П.	бал
1	Г.П.	15
2	К.С.	16
3	Ю.Г.	12
4	С.Т.	8
5	Ж.Р.	9
6	Ж.Е.	6
7	З.В.	8
8	О.О.	6
9	Н.О.	9
10	К.В.	6
11	Л.Г.	12
12	Р.В.	14
13	М.Б.	15
14	В.Н.	6
15	Р.Ю.	9
16	К.О.	8
17	Н.В.	9
18	А.Д.	11
19	І.Л.	25
20	К.О.	15
21	С.О.	12
22	Н.Г.	9
23	А.Л.	6
24	В.Д.	8
25	К.Е.	9
26	Р.Л.	11
27	Р.Д.	2
28	Л.П.	6
29	В.Р.	7
30	С.О.	8
31	Н.Л.	6
32	П.Д.	5
33	К.О.	6
34	П.Л.	9
35	Н.О.	5
36	Л.Ж.	6
37	У.Н.	3
38	В.Л.	4

39	В.Т.	3
40	П.О.	12
41	Л.К.	5
42	Я.Л.	3
43	Р.М.	6
44	К.В.	5
45	Д.О.	2
46	М.О.	3
47	Л.О.	4
48	О.В.	11
49	З.А.	5
50	Д.М.	6
51	О.Д.	9
52	Е.Г.	3
53	Л.Т.	5
54	Д.П.	4
55	К.О.	6
56	М.Л.	8
57	Д.Т.	9
58	А.В.	10
59	Г.О.	8
60	К.Т.	6

**Методика діагностики професійного вигорання (за В.В. Бойко)**

№	П.І.П.	напруження	резистенція	виснаження
1	Г.П.	12	8	11
2	К.С.	22	17	12
3	Ю.Г.	23	12	22
4	С.Т.	8	9	5
5	Ж.Р.	21	16	8
6	Ж.Е.	22	6	23
7	З.В.	5	4	13
8	О.О.	19	22	5
9	Н.О.	21	11	25
10	К.В.	13	6	9
11	Л.Г.	7	5	14
12	Р.В.	23	3	8
13	М.Б.	5	5	11
14	В.Н.	21	21	10
15	Р.Ю.	20	12	3
16	К.О.	3	11	25
17	Н.В.	10	5	6
18	А.Д.	2	22	12
19	І.Л.	19	6	5
20	К.О.	17	23	14
21	С.О.	18	5	4
22	Н.Г.	5	13	4
23	А.Л.	16	27	4
24	В.Д.	25	6	25
25	К.Е.	15	8	6
26	Р.Л.	9	13	5
27	Р.Д.	29	15	3
28	Л.П.	26	9	12
29	В.Р.	27	28	4
30	С.О.	4	25	5
31	Н.Л.	26	5	8
32	П.Д.	14	10	9
33	К.О.	3	26	24
34	П.Л.	22	25	8
35	Н.О.	19	6	12
36	Л.Ж.	12	27	7
37	У.Н.	2	11	11
38	В.Л.	18	23	9
39	В.Т.	17	22	29
40	П.О.	16	21	10
41	Л.К.	5	3	5

42	Я.Л.	13	13	28
43	Р.М.	15	12	14
44	К.В.	8	24	3
45	Д.О.	16	12	6
46	М.О.	17	23	5
47	Л.О.	16	8	13
48	О.В.	5	25	8
49	З.А.	18	11	24
50	Д.М.	22	24	9
51	О.Д.	6	26	14
52	Е.Г.	13	9	11
53	Л.Т.	23	12	5
54	Д.П.	4	28	26
55	К.О.	24	29	2
56	М.Л.	25	7	5
57	Д.Т.	14	14	3
58	А.В.	26	30	2
59	Г.О.	26	25	6
60	К.Т.	8	26	8

**Опитувальник для діагностики структури емоційності в професійно-педагогічній діяльності  
(за Л.А. Рабіновичем)**

№	П.І.П.	Радість	Гнів	Страх	Печаль
1	Г.П.	39	8	41	5
2	К.С.	41	9	22	6
3	Ю.Г.	38	28	8	28
4	С.Т.	5	29	42	5
5	Ж.Р.	39	6	9	6
6	Ж.Е.	42	3	43	5
7	З.В.	35	5	39	6
8	О.О.	42	23	38	5
9	Н.О.	40	8	3	4
10	К.В.	41	9	41	2
11	Л.Г.	43	41	40	3
12	Р.В.	40	8	23	8
13	М.Б.	40	6	42	44
14	В.Н.	43	24	41	10
15	Р.Ю.	42	11	43	2
16	К.О.	36	10	5	6
17	Н.В.	3	43	44	4
18	А.Д.	25	5	9	10
19	І.Л.	38	6	39	11
20	К.О.	41	9	38	2
21	С.О.	39	8	28	26
22	Н.Г.	5	7	10	5
23	А.Л.	39	25	39	6
24	В.Д.	44	2	27	5
25	К.Е.	23	3	5	4
26	Р.Л.	38	5	38	20
27	Р.Д.	39	4	9	11
28	Л.П.	42	25	35	5
29	В.Р.	8	11	3	41
30	С.О.	25	5	36	5
31	Н.Л.	41	9	38	6
32	П.Д.	26	6	40	4
33	К.О.	41	44	26	23
34	П.Л.	42	5	41	5
35	Н.О.	43	6	5	22
36	Л.Ж.	9	3	42	6
37	У.Н.	8	4	43	9
38	В.Л.	44	6	25	2
39	В.Т.	44	10	41	8

40	П.О.	5	26	40	25
41	Л.К.	41	11	5	3
42	Я.Л.	4	28	39	6
43	Р.М.	42	39	38	40
44	К.В.	28	5	9	5
45	Д.О.	44	6	42	8
46	М.О.	42	5	40	9
47	Л.О.	23	38	4	26
48	О.В.	42	6	41	7
49	З.А.	4	25	10	5
50	Д.М.	42	6	43	6
51	О.Д.	26	3	24	2
52	Е.Г.	25	8	41	1
53	Л.Т.	44	9	11	24
54	Д.П.	43	42	42	11
55	К.О.	5	10	23	2
56	М.Л.	23	2	44	5
57	Д.Т.	41	31	39	42
58	А.В.	44	3	37	10
59	Г.О.	5	5	38	2
60	К.Т.	42	6	39	6

**Тест «Смисложиттєві орієнтації» (Д.О. Леонтєв)**

№	П.І.П.	Цілі в житті	Процес життя	Результативність життя	Локус контролю - Я
1	Г.П.	3	4	4	3
2	К.С.	1	3	3	2
3	Ю.Г.	4	4	4	4
4	С.Т.	1	3	3	1
5	Ж.Р.	2	4	4	1
6	Ж.Е.	3	1	1	3
7	З.В.	1	4	4	1
8	О.О.	2	4	4	4
9	Н.О.	4	4	3	3
10	К.В.	1	3	4	1
11	Л.Г.	2	4	3	3
12	Р.В.	3	4	4	1
13	М.Б.	1	2	4	4
14	В.Н.	4	4	4	2
15	Р.Ю.	3	4	3	3
16	К.О.	3	4	2	1
17	Н.В.	1	3	4	2
18	А.Д.	4	4	4	4
19	І.Л.	3	4	3	1
20	К.О.	1	4	3	1
21	С.О.	4	1	4	3
22	Н.Г.	3	4	4	2
23	А.Л.	1	4	4	2
24	В.Д.	4	3	3	1
25	К.Е.	1	4	1	3
26	Р.Л.	4	3	4	1
27	Р.Д.	3	3	3	4
28	Л.П.	1	4	4	2
29	В.Р.	4	4	4	3
30	С.О.	1	2	3	4
31	Н.Л.	2	4	4	1
32	П.Д.	3	4	4	4
33	К.О.	1	4	4	4
34	П.Л.	4	4	3	2
35	Н.О.	1	3	4	3
36	Л.Ж.	3	4	4	4
37	У.Н.	1	4	2	1
38	В.Л.	4	1	4	3
39	В.Т.	1	2	3	1

40	П.О.	3	4	4	4
41	Л.К.	1	3	4	2
42	Я.Л.	4	4	3	3
43	Р.М.	1	4	4	4
44	К.В.	2	3	2	1
45	Д.О.	4	4	3	3
46	М.О.	1	4	4	2
47	Л.О.	1	3	3	4
48	О.В.	3	4	4	1
49	З.А.	1	4	3	3
50	Д.М.	4	3	4	2
51	О.Д.	1	4	4	4
52	Е.Г.	4	1	4	1
53	Л.Т.	1	4	3	4
54	Д.П.	3	4	1	3
55	К.О.	4	3	4	2
56	М.Л.	4	4	4	4
57	Д.Т.	1	3	4	1
58	А.В.	4	4	3	4
59	Г.О.	4	4	1	4
60	К.Т.	4	4	4	4