

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ УПРАВЛІННЯ, ПСИХОЛОГІЇ
ТА БЕЗПЕКИ**

Кафедра практичної психології

**ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК
ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ**

кваліфікаційна робота
здобувача вищої освіти
першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти
заочної форми здобуття освіти
спеціальність 053 «Психологія»
СОФІЇ ГУТИРЯК

Науковий керівник
старший викладач
кафедри практичної
психології
Вікторія БАГРІЙ

Рецензент
доцент кафедри загальної
та соціальної психології, кандидат
психологічних наук, доцент
Оксана ХРИСТУК

Кваліфікаційна робота допущена до захисту

«_____» _____ 2026 р., протокол № _____

завідувач кафедри практичної психології

_____ **Галина ОДИНЦОВА**

Львів

2026

АНОТАЦІЯ

Софія Гутиряк. Кваліфікаційна робота. Психологічні ресурси особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання.

Дослідження присвячене проблемі дослідження психологічних ресурсів особистості педагога як чинник професійного вигорання. Розглянуто професійне вигорання особистості педагога: зміст, структура та особливості. Проаналізовано характеристику психологічних ресурсів педагога у професійній діяльності. Описано основні шляхи та підходи у профілактиці професійного вигорання педагога. Емпіричне дослідження виявило чітку залежність між професійним вигоранням, стажем та стилем діяльності педагогів. Результати дослідження можуть бути впроваджені у діяльність психологічних служб сектору освіти для реалізації тренінгових комплексів, тематичних семінарів та профілактичних ініціатив, що протидіють емоційному вигоранню педагогів.

Ключові слова: професійне вигорання, педагог, вихованці, стрес, емоційна саморегуляція, психоемоційні стани.

Sofia Gutryak. Qualification work. Psychological resources of the teacher's personality as a factor in the prevention of professional burnout.

The study is devoted to the problem of studying the psychological resources of the teacher's personality as a factor in professional burnout. The professional burnout of the teacher's personality is considered: content, structure and features. The characteristics of the teacher's psychological resources in professional activity are analyzed. The main ways and approaches in the prevention of professional burnout of the teacher are described. The empirical study revealed a clear relationship between professional burnout, experience and style of activity of teachers. The results of the study can be implemented in the activities of psychological services in the education sector for the implementation of training complexes, thematic seminars and preventive initiatives that counteract the emotional burnout of teachers.

Keywords: professional burnout, teacher, students, stress, emotional self-regulation, psycho-emotional states.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	7
1.1. Професійне вигорання особистості педагога: зміст, структура та особливості.....	7
1.2. Характеристика психологічних ресурсів педагога у професійній діяльності.....	12
1.3. Основні шляхи та підходи у профілактиці професійного вигорання педагога.....	17
Висновок до розділу I.....	23
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	25
2.1. Організація та методи емпіричного дослідження.....	25
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження.....	29
Висновок до розділу II.....	42
ВИСНОВКИ.....	44
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	50

ВСТУП

У теперішніх освітніх реаліях питання професійного вигорання стає дедалі гострішим, адже безперервне зростання вимог до результатів роботи, пришвидшення темпів діяльності та посилення емоційного тиску спричиняють вичерпання внутрішніх сил педагога. Професійне вигорання, яке раніше трактували як суто особистісну проблему, сьогодні визначається як системний феномен, що деструктивно впливає і на конкретних спеціалістів, і на функціонування установ загалом. Негативні прояви цього стану охоплюють спад робочої ефективності, деградацію мікроклімату в команді та погіршення ментального стану кадрів. Вирішальним вектором у дослідженні професійного вигорання постає його превенція. Своєчасно реалізовані запобіжні кроки здатні не лише мінімізувати виснаження, а й забезпечити ментальне благополуччя професіоналів. Своєю чергою, фахова та організаційна психологія безпосередньо формують рівень успішності їхньої діяльності.

Педагогічні працівники належать до категорії фахівців, найбільш схильних до виникнення синдрому професійного вигорання, оскільки ключовими психологічними викликами в роботі педагога є стан емоційної перевтоми, необхідність залучення прихованих резервів, концентрація розумових зусиль, опрацювання великих обсягів інформації, самомотивація та стимулювання пізнавального інтересу вихованців, контроль над власними реакціями, а також підтримання якісної комунікації на засадах рівноправної взаємодії. Це також включає майстерне володіння психотехніками, оперативне врегулювання суперечок та формування сприятливої атмосфери в колі вихованців. У ході викладання вкрай важливо брати до уваги симптоми професійного виснаження, що відображаються на поведінкових моделях педагога.

Таким чином, тема даної кваліфікаційної роботи є актуальною, попри наявність у наукових обговореннях різноманітних концепцій протидії професійному вигоранню педагога, необхідність у впорядкуванні та

деталізації способів його попередження та нейтралізації, залишається вкрай важливою.

Об'єктом нашого дослідження є професійне вигорання педагога.

Предмет дослідження – психологічні ресурси особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання.

Мета дослідження: теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні ресурси особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання.

Завдання дослідження:

1. Розглянути професійне вигорання особистості педагога: зміст, структура та особливості;
2. Проаналізувати характеристику психологічних ресурсів педагога у професійній діяльності;
3. Описати основні шляхи та підходи у профілактиці професійного вигорання педагога;
4. Емпірично дослідити психологічні ресурси особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання.

Теоретико-методологічні основи дослідження. Питання професійного вигорання було ґрунтовно висвітлено в наукових доробках таких зарубіжних вчених: К. Маслач, С. Джексон, Б. Перлман, Г. Фрейденбергер, Е. Хартман та ін. Безпосередній темі дослідження професійного вигорання педагогів присвятили такі українські вчені, як О. Вільнікова, Г. Гнускіна, І. Денищук, К. Дзюба, Г. Думанська, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Т. Колтунович, П. Комарова, О. Лящ, М. Міщенко, О. Миронюк, Т. Парфьонова, Т. Пономаренко, Є. Саламатіна та ін.

Теоретична значущість дослідження зумовлена ідентифікацією, змістовним аналізом, всебічним висвітленням та науковим уточненням психологічні ресурси особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання.

Практичне значення одержаних результатів виявляється у перспективі впровадження його результатів у діяльність психологічних служб сектору освіти для реалізації тренінгових комплексів, тематичних семінарів та профілактичних ініціатив, що протидіють емоційному вигоранню педагогів. Сформовані інформаційні напрацювання можуть бути залучені до змісту програм післядипломної освіти педагогічних кадрів, а також використані керівництвом навчальних закладів для оптимізації соціально-психологічної атмосфери та зміцнення професійного здоров'я персоналу.

Методи дослідження: аналіз, узагальнення та систематизація наукових досліджень; емпіричні методи: діагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової), методика «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності», опитувальник оцінки симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21); методи мат-статистики.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1. 1. Професійне вигорання особистості педагога: зміст, структура та особливості

Будь-яка професійна діяльність накладає відбиток на характер та індивідуальні особливості індивіда, передусім у сферах, що передбачають активну соціальну взаємодію. Згідно з поглядами О. Стельмах, виділяють певні категорії посад, найбільш вразливих до синдрому професійного вигорання. До цього переліку належать спеціалісти, чия робота базується на постійних контактах: освітяни, медичний персонал, менеджери з роботи з клієнтами, представники медіа, фахівці з підбору персоналу та ін. [42]. Зокрема, у працівників медицини це проявляється у механічному застосуванні фахових знань, коли фахівець мимоволі оцінює стан здоров'я оточуючих за зовнішніми ознаками та звично радить пройти діагностику.

Регулярні контакти з численною аудиторією здатні спричинити стан емоційного спустошення. Крім того, небезпека загрожує особам, які розв'язують важкі завдання в умовах суворих дедлайнів, наприклад, управлінцям будь-якої ланки. Підвищена міра відповідальності суттєво посилює ймовірність психологічного виснаження. Особливу групу вразливості становлять перфекціоністи, оскільки їхня жага до досконалості потребує колосальних енерговитрат, що виснажують фізичні та психічні ресурси.

Отже, специфіка емоційного вигорання найяскравіше виражена у так званих професіях підвищеного ризику системи «людина-людина». Працівники цього напряму мають неухильно демонструвати відмінні навички спілкування, інтенсивно контактувати з соціумом та відповідати за результати своєї праці.

Систематичний психологічний тиск під час взаємодії з людьми може провокувати серйозні внутрішні кризи, зумовлені трудовим процесом.

Багаторічна монотонна праця нерідко стає причиною вигорання, що особливо характерно для вчителів, серед яких деформація особистості зустрічається найчастіше.

Слід зауважити, що тематику професійного вигорання саме у педагогічному середовищі вивчали не лише українські дослідники, а й представники зарубіжної науки. Спільну думку про те, що саме в педагогіці спостерігається найвищий відсоток емоційно виснажених фахівців, поділяли Дж. У. Каннінгем, Дж. С. Е. Джексон, Р. Л. Шваб і Р. С. Шулер, Ч. С. Уільямс та інші автори [18]. До того ж певні вчені, навіть, висловлюють думку, що праця педагога за своєю природою, фактично приречена на вигорання [5].

Згідно з поглядами І. А. Прокопенко, специфіка педагогічної діяльності полягає в залученні фізичного, розумового, індивідуального та духовного потенціалу як інструменту й мети роботи. Це передбачає, що педагог має майстерно контактувати з вихованцями, їхніми родинами та співробітниками, не обмежуючись, лише, знанням навчальних методів. Освітянину необхідне вміння тонко сприймати чужий внутрішній світ, фактично ідентифікуючись із ним, проте зберігаючи власну цілісність. На сьогодні ні соціум, ні наукова спільнота не створюють достатньої бази для повноцінного професійного зростання та саморозвитку вчителя [37].

П. Г. Комарова наголошує, що в системі шкільної освіти основний обсяг роботи припадає на фахівців зі стажем від 10 до 15 років, котрі фактично формують категорію найвищої вразливості до професійного виснаження. Чимало таких спеціалістів на певному етапі своєї трудової діяльності стикаються не тільки з тілесною втомою, а й з усіма ознаками психологічної деградації, часто не усвідомлюючи причин свого стану чи методів боротьби з ним. Водночас, існують педагоги, здатні ефективно долати стресові ситуації, піклуватися про власний стан та якісно реалізовувати робочі завдання. Таким

чином, навіть у межах такої психологічно складної професії цілком можливо нівелювати деструктивні наслідки стресу [34].

Діяльність педагогів визнається однією з найбільш енерговитратних форм праці через високий рівень психологічного тиску, зумовлений постійною комунікацією та безперервним пошуком рішень. До списку деструктивних чинників такої праці належать:

- психологічне та емоційне навантаження, спричинене щільним графіком спілкування, що потребує миттєвої обробки даних, аналізу ситуацій та запам'ятовування відомостей;
- відсутність прозорості структури та планування, несистематизованість матеріалів, а також надмірні професійні вимоги;
- високий рівень звітності за результати роботи, що реалізується в умовах суворого нагляду;
- важкий морально-психологічний клімат у колективі, що може характеризуватися частими суперечками;
- взаємодія з емоційно складними категоріями вихованців, зокрема з дітьми, які мають особливі освітні потреби чи специфіку розвитку [17].

Педагогічна праця за своєю суттю є надзвичайно інтенсивною та нерідко призводить до падіння результативності внаслідок розладів функціонального стану, ослаблення когнітивної активності тощо. Освітня сфера традиційно характеризується високим рівнем напруги, адже педагог відповідає за вихованців, їхні родини, а також перед власною совістю та соціумом. Актуальність цього питання є незаперечною, оскільки педагог постійно відчуває тягар відповідальності за безпеку вихованців, рівень їхніх знань та майбутній розвиток країни. Освітня зазвичай виконують свої обов'язки у психологічно складному середовищі, де постійно перетинаються складні вектори людських взаємин.

У середовищі працівників шкіл та університетів особливу роль за поширеністю та деструктивним впливом відіграють стани втоми та перевтоми.

Вони виражаються у надмірній чутливості до завдань, стрімкому виснаженні сил та тривалому періоді реабілітації, що вказує на часткову втрату професійної спроможності. Перевтома спричиняє низку збоїв у роботі центральної нервової системи, зокрема погіршення уваги, труднощі з фокусуванням та пам'яттю, гальмування інтелектуальних операцій, що стає підґрунтям для робочого стресу та вигорання [11].

Симптоматика професійного вигорання є різноплановою, охоплюючи пригніченість, спустошення, зникнення стимулів до праці та втрату оптимістичного світосприйняття. Оскільки зазначені чинники суттєво позначаються не лише на якості викладання, а й на соматичному та ментальному благополуччі особистості, необхідно розробити цілісну стратегію їх подолання.

В. М. Тесленко зауважує [43], що схильність педагогів до емоційного спустошення корелює з їхніми віковими показниками та фаховим досвідом. Згідно з науковими дослідженнями, працівники у віковому діапазоні 51–60 років найбільш вразливі до емоційного виснаження, що проявляється у відчутті перевтоми та браку життєвих сил. Педагоги, яким виповнилося від 40 до 50 років, нерідко потерпають від деперсоналізації (втрати зв'язку з власною діяльністю) та дегуманізації (емоційного відсторонення від вихованців). Молоде покоління педагогів до 30 років частіше демонструє ознаки мотиваційної кризи, що супроводжується байдужістю до фаху або сумнівами у власній компетентності. Фахівці з відносно невеликим стажем (до 20 років) більше схильні до заниження власної професійної цінності та спрощення своїх обов'язків, ніж їхні колеги, які присвятили школі 30–40 років.

Дані досліджень також свідчать, що дефіцит профільної підготовки (зокрема дефектологічної) може стимулювати появу симптомів психічного виснаження у педагогів. Понад те, суттєву роль відіграє соціокультурне оточення, що накладає відбиток на різні елементи структури вигорання. Наприклад, явища деперсоналізації та мінімізації професійних зусиль частіше

фіксуються у педагогів міських освітніх установ через особливості соціального клімату та високі очікування до їхньої праці.

За переконанням О. П. Лящ, спеціалісти корекційних та інтернатних закладів нерідко стикаються з критичним рівнем емоційного вигорання через специфічні стресори у їхній діяльності. Деперсоналізація, тобто відчуження від дітей, часто виникає внаслідок невміння педагогів спеціальної ланки скоротити соціальну дистанцію, налагодити рівноправну співпрацю та побудувати взаємодію на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу. Певна частина педагогів інтернатів, на жаль, демонструє упередженість до вихованців, акцентуючи увагу на наявних порушеннях розвитку замість пошуку шляхів для їхньої позитивної компенсації [23]. Знецінення власних професійних здобутків та виникнення деструктивного ставлення до трудових функцій в освітян може зумовлюватися низкою причин, а саме: малим рівнем доходів, складним характером порушень у вихованців, що гальмує видимий прогрес, та некоректною самооцінкою.

У спеціалістів-початківців прояви вигорання виникають через надмірні зусилля, спрямовані на отримання швидких результатів у роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби. У разі відсутності очікуваного успіху такі педагоги схильні відчувати власну непридатність та зневіру у фаховому призначенні. Натомість, досвідчені педагоги частіше потерпають від моральної та соматичної втоми, яка стає перешкодою для продуктивної взаємодії з класом.

Спираючись на наукову концепцію Г. Сельє, проаналізуємо фази формування вигорання у педагогічному середовищі. Їх прийнято розділяти на три рівні:

- Перший етап виявляється у сфері виконання обов'язків та свідомих дій, охоплюючи дрібні прорахунки, помилки в автоматизованих операціях або порушення координації звичних рухів. Такі початкові ознаки нерідко залишаються поза увагою працівника. З огляду на характер

педагогічного навантаження, цей період може тривати від трьох до п'яти років;

- Другий етап супроводжується охолодженням до праці, мінімізацією соціальних контактів (навіть, у колі близьких) та зростанням нервової напруги. Дана фаза, зазвичай, розвивається у проміжку між п'ятим та п'ятнадцятим роками професійної активності;
- Третій етап – це стадія тотального вигорання особистості, що проявляється у цілковитій байдужості до кар'єри та власного буття, глибокому емоційному спустошенні та апатії. Людина свідомо обмежує контакти з соціумом, віддаючи перевагу усамітненню або спілкуванню з тваринами та навколишнім світом. Даний критичний стан може сформуватися після десяти-двадцяти років стажу [1].

Отже, будь-яка спеціалізація по-своєму трансформує психологічний профіль особистості, особливо в галузях, де домінує активна робота з великими групами людей. Найвищий ризик емоційної деструкції притаманний напрямам, що базуються на постійному контакті з оточуючими, зокрема вчителям, медичному персоналу та іншим експертам системи «людина-людина». Це зумовлено надскладними психічними та вольовими вимогами, які висуваються до таких працівників. Зокрема, педагоги, які щоденно мають фокусувати увагу аудиторії, стежити за порядком та стимулювати інтерес вихованців, перебувають під безперервним стресом, що закономірно спричиняє втому, втрату ентузіазму і, зрештою, вигорання.

1.2. Характеристика психологічних ресурсів педагога у професійній діяльності

Повсякденна праця педагога включає безперервні контакти з вихованцями, їхніми родинами, колегами та керівництвом, причому кожен такий акт комунікації здатний бути, водночас, і точкою опори, і чинником напруги. Одним із вагомих рис, притаманних для педагога, як запорука

долання труднощів та відновлення після стресових ситуацій, виступає розвинена життєстійкість, яка дає змогу освітянину зберігати спокій, запобігати емоційному виснаженню, конструктивно розв'язувати суперечки та залишатися продуктивним, навіть, у періоди нестабільності чи сильного тиску [12].

Від ступеня внутрішньої наповненості педагога залежать психологічна атмосфера в аудиторії, зацікавленість вихованців та глибина співпраці, тобто, фактори, що прямо визначають успішність освітнього процесу. Через це витривалість цілком обґрунтовано розглядається як фундаментальний елемент актуальної системи навчання. Вона не тільки гарантує захист ментального стану педагога, а й забезпечує високу якість його роботи, стимулює професійне вдосконалення та створює базу для надійного освітнього простору, сприятливого для розвитку всіх учасників процесу.

Протягом останнього часу українські науковці дедалі частіше досліджують феномен витривалості в межах педагогічної праці, що є цілком логічним кроком. Сучасний освітній простір зазнає фундаментальних змін: воєнні дії, пандемічні обмеження та системні реформи формують екстремальне психологічне навантаження, за якого педагог мусить не, лише, виконувати обов'язки, а й дбати про власне емоційне виживання. У подібних обставинах проблема психологічної витривалості втрачає статус допоміжної – вона стає пріоритетною.

Як підкреслює О. Бевзюк, фундаментом збереження фахового добробуту вчителів є вчасне виявлення та вдосконалення їхньої опірності стресам і резильєнтності. Зазначені властивості виступають не просто додатковими перевагами, а критичними потребами, оскільки саме вони гарантують спроможність до адаптації, підтримку ментального балансу та збереження продуктивності в періоди потрясінь. Вчена презентує розмаїття діагностичних інструментів, що дають змогу не лише виміряти рівень внутрішньої міцності, а й сформувані прикладні заходи для посилення особистісного потенціалу педагога [2]. Це підтверджує практичну цінність

наукових досліджень: дані тестування служать основою для реабілітаційних програм, які ефективно допомагають педагогам уникати професійної деструкції та покращувати результати праці.

Досить змістовний погляд пропонують В. Галузяк і В. Бойко, котрі наголошують на необхідності закладання основ витривалості ще під час навчання у вищій школі. Даний погляд має велике значення: молодий спеціаліст, який з університетської лави опановує навички емоційного контролю, розуміє важливість ментальної загартованості та практикує саморозвиток – володіє значно вищими шансами на успішну адаптацію у реальних умовах закладу освіти.

Дослідники стверджують, що життєстійкість не є вродженим даром, а постає характеристикою, що викристалізовується під час фахового зростання людини. Відповідно, програма вищої освіти має передбачати систему тренінгів та психологічного супроводу, спрямованих на засвоєння студентами прийомів саморегуляції, стрес-менеджменту та методів вирішення складних ситуацій [4]. Таким чином, розвиток здатності до відновлення стає обов'язковим елементом виховання майбутнього педагога.

Схожий підхід простежується і в наукових працях Л. Кальченко, котра досліджує процеси становлення життєстійкості як індивідуальної особливості [14]. Вона акцентує, що спроможність освітянина пристосовуватися до свіжих вимог, від оновлення навчальних програм до глобальних суспільних потрясінь, зумовлена безпосередньо його рівнем внутрішньої стійкості. У такому контексті життєстійкість виступає як комплексна характеристика, що інтегрує в собі емоційну міцність, ментальну пластичність та вміння продуктивно розв'язувати напружені ситуації.

З огляду на це, українські вчені все частіше стверджують: психологічна витривалість в педагога не є незмінною ознакою, яка надається раз і назавжди. Дана властивість формується в процесі комунікації з колегами, керівництвом, вихованцями та їхніми родинами, а також визначається мірою схвалення та взаємної віри, що існують у трудовому колективі. На досвіді педагогів

молодших класів дослідниця демонструє, що солідарність співробітників, дух партнерства та грамотний менеджмент здатні значно зміцнити ментальний потенціал фахівця. Водночас, дефіцит допомоги та деструктивні стосунки в освітніх закладах стрімко поглинають внутрішні сили педагога, нівелюючи його опірність труднощам [16].

Іншу сторону цього питання розкриває М. Кулик, аналізуючи життєстійкість у ситуаціях непередбачуваності. Вона наголошує, що життєстійкість є не статичним станом, а радше активним процесом, що розгортається у постійному діалозі індивіда з його середовищем [21]. Відповідно, ступінь стійкості педагога може коливатися під впливом обставин: суспільних криз, трансформацій у робочій сфері або приватних негараздів. Таке бачення дозволяє сприймати ржиттєстійкість, як підсумок безперервного пристосування, а не як сталу вроджену рису.

Практичні методики вдосконалення життєстійкості детально розглядають І. Мельничук [28] та О. Москаленко [29]. Вчені вказують на дієвість спеціальних навчальних та корекційних курсів, орієнтованих на загартування психічної рівноваги педагогів. Такі заходи охоплюють психотерапевтичну допомогу, техніки опанування саморегуляції, колективну роботу та просвітницькі ініціативи щодо підтримки здоров'я.

Формування здатності до відновлення потребує системної стратегії, що охоплює як індивідуальний рівень, так і рівень усієї педагогічної спільноти. Цей процес зумовлений як персональними характеристиками педагога, так і специфікою робочого оточення, а також може успішно стимулюватися за допомогою цільових психологічних проектів.

Зарубіжні наукові праці сприяють кращому осмисленню природи життєстійкості педагогів, презентуючи комплексні схеми її вдосконалення. Зокрема, С. Бельтман, К. Менсфілд та А. Прайс у своїй праці зауважують, що життєстійкість не варто зводити лише до рис характеру чи простого подолання перешкод [49]. Автори трактують її як активний процес, що об'єднує кілька взаємозалежних площин:

1. Персональний потенціал – позитивне мислення, психічна адаптивність, упевненість у власній ефективності;
2. Суспільна взаємодія – солідарність із колегами, комунікація з вихованцями та їхніми сім'ями, залученість до фахових груп;
3. Професійна база – перспективи кар'єрного зростання, комфортна робоча атмосфера, свобода у виборі педагогічних рішень.

Актуальні зарубіжні вчення доводять: психологічна пружність освітян нерозривно пов'язана з їхнім професійним комфортом та ступенем емоційного виснаження. Системні підходи розглядають ці аспекти як взаємообумовлені елементи ментальної міцності педагога. Подібні концепції охоплюють не тільки індивідуальні можливості освітянина, а й суспільні та структурні чинники, що формують його вміння зберігати стійкість у робочому процесі. Зокрема, Т. Хашер, С. Бельтман та К. Менсфілд розробили цілісну модель життєстійкості та благополуччя [50], де особливого значення надано груповій солідарності та управлінським обставинам.

У сучасних працях Дж. Лу, Дж. Чен, З. Лі та Х. Лі опірність педагогів розглядається крізь концепцію «Вимоги та ресурси роботи» (JD-R), яка є однією з ключових теоретичних баз у вивченні фахового здоров'я. У своїй роботі автори підсумували дані 54 наукових досліджень, продемонструвавши, що значний професійний тиск – психологічна втома, бюрократичне навантаження, проблемна дисципліна учнів – неминуче веде до вигорання за відсутності належних компенсуючих інструментів.

Етап підготовки у закладі вищої освіти є не лише періодом накопичення інформації. Це фаза внутрішньої трансформації, коли студент перебуває у перехідному стані між навчанням та викладанням, постійно маневруючи між академічними канонами та власними переживаннями. Рівень напруження у цей час є дійсно значним. Причому він стосується не тільки навчання: це виклик для емоцій, соціальних зв'язків та ідентичності.

Г. Му з колегами обґрунтовують, що інтеграція цільових занять, з психологічної стійкості, управління стресом та активації прихованого

потенціалу – дає реальний результат. Окрім теорії та прийомів викладання, критично важливою є турбота про власний стан, відчуття та способи подолання перешкод. Адже, саме така самосвідомість формує фундамент майбутньої професійної загартованості [49].

Вдосконалюючи ці характеристики, педагог здобуває здатність не тільки якісно виконувати обов'язки, а й підтримувати ментальне здоров'я навіть у періоди нестабільності та криз.

1.3. Основні шляхи та підходи у профілактиці професійного вигорання педагога

Дієвими методами для нейтралізації деструктивних впливів стресогенних чинників на особистість педагога займалися такі зарубіжні вчені, як Дж. Грінберг, Л. Джоуелл, Н. Дусь, Н. Потримай та Г. Мешко [5]. Вони пропонують впровадження стратегічних підходів, орієнтованих на чітке визначення професійних пріоритетів та майстерність тайм-менеджменту: формулювання ключових цілей і планів на конкретний термін із ранжуванням їх за важливістю; розробку графіків виконання робіт; передачу частини функцій іншим особам; розумне планування власного дня; критичний розгляд факторів, що сприяють успіху або ж гальмують кар'єрні досягнення; відмову від рольової моделі «трудоголіка»; диверсифікацію життєвих інтересів; налагодження режиму харчування та створення зручного робочого простору; виконання фізичних вправ для підтримки тону й зняття втоми; застосування антистресових практик та методів самонавіювання.

Аналізуючи значення інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, О. Винославська вказує на негативні наслідки неефективного використання часу користувачами ІКТ, а саме: перемикання уваги на другорядний контент (новинні стрічки чи блоги), прокрастинацію через оманливу легкість швидкого пошуку даних, надмірне занурення у соцмережі, що збиває робочий ритм і порушує розпорядок дня, а також створює ризики

для фізичного стану (малорухомість біля монітора провокує виснаження, проблеми із зором та інші розлади) [3].

Науковці вбачають прямий зв'язок між рівнем самоорганізації педагога в освіті та ефективністю реалізації ним багатогранних ролей, у яких він постає як наставник, вихователь, розробник методів, дослідник та керівник процесів [8].

Науково-педагогічному працівнику необхідно дбати про належний стан тілесного, морального та ментального благополуччя задля підтримки особистої продуктивності та збереження фахової дієздатності. Рівень успішності роботи педагога суттєво залежить від чинників робочого оточення: наповнення функцій, специфіки трудових процесів та встановленого розпорядку. Вивчення теоретичних джерел доводить, що діяльність освітянина є багатогранною системою, яка інтегрує різноманітні вектори (навчальний, науково-методичний, управлінський, інтерактивний, творчий тощо), спрямовані на виховання кваліфікованих фахівців, інтеграцію молоді в соціум та плекання відповідальних громадян із чіткою життєвою позицією.

Пріоритетними лініями підтримки та посилення фахового здоров'я науково-педагогічного працівника виступають інформаційна, дослідницька та відновлювальна робота, що передбачають: розвиток обізнаності колективу щодо методів особистої ефективності та психогігієни; формування системних та приватних передумов для недопущення особистісних деформацій; розробку цілісної стратегії наставництва для новачків задля їхнього входження в професію, подальшого опанування навичок самоконтролю, впорядкування робочих дій та повної творчої віддачі [43].

Нівелювати деструктивні чинники під час виконання трудових завдань можливо через такі заходи: безпосередньо педагогом – через конкретизацію цілей, встановлення чіткого графіку, тайм-менеджмент, ергономіку робочого місця, перерозподіл завдань та дотримання етичних і службових норм; з боку менеджменту (керівництва підрозділів та вишу) – через прозоре цілепокладання, надання методичної підтримки, вчасне оповіщення та

стимулювання персоналу; впровадження справедливої моделі винагороди; плекання здорової атмосфери в групі; залучення викладачів до процесів оптимізації роботи установи; грамотне кадрове планування та збалансоване навантаження на кожного співробітника [7].

Фундаментальним інструментом підтримання фахового благополуччя є наявність у педагогів розвиненої культури впорядкування власної трудової активності. Одним із ключових способів зростання продуктивності постає збалансоване керування часовим ресурсом. Раціонально встановлений графік життєдіяльності допомагає берегти сили спеціалістів, забезпечувати високу працездатність, продуктивно використовувати робочі години та налагоджувати конструктивну взаємодію в колективі. Орієнтуючись на особливості педагогічної праці, успішність часових витрат обумовлюється логічною послідовністю інтенсивних завдань та етапів релаксації [5].

Серед чинників, що нівелюють ефективність часового планування, виділяють: хаотичне прогнозування справ; неспроможність перерозподіляти завдання; потребу в постійному уточненні інформації у колег; надмірну кількість раптових пауз у роботі; нераціональне закріплення обов'язків за співробітниками; напружений емоційний клімат у команді; дефіцит системних заходів із попередження стресу та виснаження; недосконалість інформаційних зв'язків тощо.

Систематичне самовдосконалення, розвиток самовладання, впорядкованість дій та готовність до вольових зусиль стають запорукою збереження здоров'я педагога в межах його фаху. Виокремимо ключові організаційні засади праці педагога, реалізація яких мінімізує загрози професійного регресу [38]: глибоке розуміння змісту й функцій своєї роботи; дотримання службового порядку; впровадження технік саморегуляції; аналітичні навички: усвідомлення сильних та слабких сторін у роботі, здатність до об'єктивної самокритики; щира зацікавленість справою; майстерність планування часу; ергономічне облаштування трудового простору; систематичний аудит та оцінка власних результатів.

Превентивна психологічна робота щодо запобігання фаховим викривленням ґрунтується на розвитку віри у власну продуктивність, впевненості у своїх можливостях, здатності раціонально розподіляти внутрішні сили та своєчасно їх відновлювати, а також на вмінні об'єктивно аналізувати підсумки своєї праці (рефлексія). Слід підкреслити, що під час психокорекційних занять із педагогами фокус уваги необхідно переносити з почуття безсилля чи вразливості на розкриття ціннісного та творчого потенціалу, а також на акумуляцію внутрішніх резервів адаптаційної сили.

Теперішнє освітнє середовище очікує від педагога миттєвої адаптації до поточних змін, високої точності професійних кроків та зрілості його емоційного інтелекту. Оскільки педагог, як ключова постать навчального процесу, впливає на вихованців через власну цілісну систему цінностей, у стані емоційного виснаження він потребує не тільки психологічної підтримки, а й опанування дієвих технік самостійного регулювання свого внутрішнього стану.

Проаналізуємо певні вектори превентивної та відновлювальної діяльності, спрямованої на профілактику та усунення симптомів професійного вигорання. Під час профілактичних заходів корисними можуть бути такі кроки [38]: усвідомлення індивідуальної манери поведінки в стресових умовах, збагачення арсеналу поведінкових реакцій, засвоєння прийомів продуктивної комунікації, трансформація внутрішніх установок, а також опанування методів релаксації. Саме тому, найбільш дієвими інструментами запобігання цьому стану є тренінгові програми та коучинговий супровід.

У контексті вирішення цієї проблеми тренінг трактується, як структурований процес оновлення поглядів, знань чи практичних умінь педагогів у напружених ситуаціях через освітній досвід задля побудови рівноправного партнерства та подальшої успішної самореалізації у праці [13]. Відповідно до конкретних запитів доцільно проводити персональні або колективні заняття, де шліфуються вміння виявляти симптоми стресу та розробляються дієві сценарії виходу з кризи (пошук адаптивних копінг-

механізмів). Під час тренінгів варто залучати техніки арт-терапії, зокрема малювання, роботу з казками, символдраму, аудіальну терапію та використання метафоричних карт.

Оцінюючи коучинг з точки зору поглядів підходу Т. Голві – це гнучкий консультативний формат допомоги, що сприяє вивільненню прихованих можливостей людини для суттєвого зростання її продуктивності в роботі. Персональний коучинг зосереджений на чіткому визначенні цілей та їх оперативному втіленні завдяки активізації внутрішнього потенціалу й освоєнню найефективніших шляхів досягнення успіху [23].

Трансформаційний коучинг базується на комплексному та багатогранному баченні процесів розкриття й удосконалення потенційних можливостей людини відповідно до її індивідуальних запитів. Під час проведення тренінгів та коучингових сесій результативними складниками можуть виступати техніки саморегуляції, асоціативні методи та організація психодраматичних груп.

Саморегуляція передбачає підтримку стабільного психічного й фізичного стану, а також усвідомлений контроль над емоційними реакціями. Серед розмаїття підходів до саморегуляції найбільшу продуктивність демонструють такі методи [39]:

- Нервово-м'язова релаксація: реалізація серії вправ, що будуються на контрасті між граничним напруженням та подальшим вивільненням м'язових груп, що дозволяє зняти блоки в тілі та автоматично знизити рівень стресу.
- Ідіомоторне тренування: фази напруження та спокою опрацьовуються не фізично, а лише у воображенні; ця стратегія спирається на доведені наукові дані (праці І. Павлова та «ефект Карпентера»), які підтверджують ідентичність реакцій м'язів під час дійсного та уявного виконання рухів. Даний підхід ефективний як для зниження тілесного тону, так і як інструмент ментального самопрограмування в стані спокою.

- Сенсорна репродукція образів: досягнення розслаблення через візуалізацію цілісних картин чи обставин, що символізують для людини відпочинок (наприклад, перебування на природі), із фокусом на ритмічному диханні та комфортних відчуттях у тілі.

- Аутогенне тренування: метод, що базується на самонавіюванні та аутосугестії за допомогою конкретних словесних команд – самонаказів; це сприяє закріпленню стійких зв'язків між вербальними установками та реальними фізіологічними реакціями організму.

Метод асоціацій являє собою систему вправ, орієнтованих на подолання станів відчуженості шляхом свідомого занурення в досвід; для цього створено спеціальні алгоритми, що допомагають опанувати гнучке перемикання між позиціями учасника та спостерігача [33].

Ще одним безпечним та гуманним шляхом є: створення груп психодрами, де через театралізацію та спонтанне моделювання побутових чи професійних обставин відбувається глибоке пізнання внутрішнього світу людини [38].

Успішність діагностики синдрому вигорання серед освітян зумовлюється, перш за все, поєднанням специфічних психологічних чинників, а саме:

- Інтерпсихологічні умови: створення сприятливого середовища навколо педагога, що передбачає тривалий моніторинг найбільш вразливих сторін особистості, а також систему консультування, яка охоплює фахову просвіту та практичні тренінгові заняття.

- Інтрапсихологічні умови: цілеспрямований розвиток у педагога навичок самопізнання та самокерування (аутопсихологічної компетентності) [48].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що професійне здоров'я педагога виступає фундаментальною запорукою продуктивності його праці та детермінується сукупністю структурних, персональних і ментальних факторів.

Одним із ключових механізмів підтримки цього стану є створення та реалізація цілісної програми, орієнтованої на розвиток у педагогів внутрішньої мотивації, а також системи знань і навичок щодо впорядкування власного «Я», побуту та робочих процесів задля забезпечення творчого й професійного довголіття.

Окрім цього, наявність у педагогів стійкої спроможності до самоорганізації, яка охоплює їхню психолого-педагогічну обізнаність у питаннях гармонійного поєднання навантаження та релаксації, а також методів відновлення енергії та працездатності, суттєво допомагатиме збереженню фахового добробуту та ефективному залученню внутрішніх ресурсів у професійну діяльність [36].

Ключовим психологічним новоутворенням індивіда, що гарантує запобігання емоційному виснаженню педагогів, виступає аутопсихологічна компетентність – це спроможність особистості аналізувати власний внутрішній світ, опановувати його та трансформувати, спрямовуючи зусилля на вдосконалення персональних рис і професійної майстерності.

Висновок до розділу I

Розглянули професійне вигорання особистості педагога: зміст, структура та особливості. Професійне вигорання педагога – це складний процес емоційного та психофізичного виснаження, зумовлений специфікою роботи в системі «людина–людина». Його сутність полягає у поступовій втраті внутрішніх ресурсів через надмірну відповідальність, інтенсивну комунікацію та високий рівень психологічного тиску. Серед ключових особливостей виділяють наступні компоненти: 1 етап – шлях незначних помилок у роботі; 2 етап – соціальне дистанціювання, 3 етап – повна апатія та особистісна деформація, що корелює зі стажем роботи.

Проаналізували характеристику психологічних ресурсів педагога у професійній діяльності та дійшли до висновку, що психологічні ресурси педагога – це цілісна система внутрішніх характеристик та зовнішніх

факторів, які забезпечують його професійне довголіття, захищають від вигорання та гарантують високу якість освітнього процесу та включає у себе такі компоненти: особистісний (індивідуальний) компонент (охоплює емоційну гнучкість, позитивне мислення, навички саморегуляції та здатність до швидкого відновлення після стресу), соціально-комунікативний компонент (базується на підтримці колег, конструктивній взаємодії з адміністрацією, батьками та вихованцями), професійно-компетентнісний компонент (включає впевненість у власній фаховій ефективності (self-efficacy), володіння методами стрес-менеджменту та прагнення до безперервного саморозвитку, що закладається ще на етапі навчання у ЗВО) та адаптивно-динамічний компонент (спроможність педагога трансформувати професійні виклики (нестабільність, реформи, кризи) у простір для особистісного зростання, використовуючи концепцію «Вимоги та ресурси роботи» (JD-R) для балансування навантаження).

Описали основні шляхи та підходи у профілактиці професійного вигорання педагога. Профілактика професійного вигорання в освітньому середовищі – це багаторівневий процес, що інтегрує організаційні зусилля установи та індивідуальну психогігієну фахівця. Ключова мета такої діяльності полягає у переході від пасивного накопичення втоми до активного управління власними ресурсами. Основними шляхами та підходами до профілактики визначено: організаційно-управлінський підхід (передбачає створення ергономічного робочого простору, прозоре цілепокладання з боку менеджменту, впровадження системи наставництва для новачків та підтримку здорового морально-психологічного клімату в колективі), технології самоорганізації «Тайм-менеджмент» (раціональне планування робочого дня, ранжування завдань за пріоритетністю та свідома відмова від моделі «трудоголізму»), методи саморегуляції (опанування практичних інструментів відновлення енергії, таких як нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування, сенсорна репродукція образів та ідіомоторні вправи) та застосування активних методів навчання та терапії (тренінги, коучинг, арт-

терапія, психодрама), що спрямовані на трансформацію внутрішніх установок та розширення копінг-стратегій (механізмів подолання стресу)).

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

2.1. Організація та методи емпіричного дослідження

Проведення емпіричного дослідження передбачало підбір психодіагностичних методик для дослідження психологічних ресурсів особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання. У ході дослідженні прийняло участь 50 респондентів з різних освітніх закладів м. Львова. Для зручності зібрання даних, діагностика досліджуваних проводилась онлайн за допомогою спеціально розробленої Google-форми.

З метою виконання завдань емпіричного дослідження було використано такий психодіагностичний інструментарій:

1. Діагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) [12];
2. Методика «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» [12];
3. Опитувальник оцінки симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21) [26].

Розглянемо більш детально методики нашого емпіричного дослідження.

Діагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової). Мета – визначення ступеня рівня професійного вигорання. Дана методика містить у собі 22 твердження, які визначаються за мірою вираження почуттів, які надаються в опитувальнику. Опрацювання результатів відбувається згідно ключа, який передбачає наступні відповіді:

«ніколи» – 0 балів; «дуже рідко» – 1 бал; «інколи» – 3 бали; «часто» – 4 бали; «дуже часто» – 5 балів; «щодня» – 6 балів.

Інтерпретація отриманих результатів проводиться згідно 3-ьох факторної моделі:

1. Емоційне виснаження (9 тверджень) – трактується як базовий компонент вигорання, що виражається у пригніченості емоційного стану, апатії або відчутті психологічного перевантаження.

2. Деперсоналізація (5 тверджень) – проявляється через деструкцію міжособистісних зв'язків. Це може виявлятися як у зростанні надмірної залежності від соціуму, так і в ескалації негативізму, формуванні цинічного ставлення та байдужості до суб'єктів професійної взаємодії – вихованців, колег чи батьків.

3. Редукція особистих досягнень (8 тверджень) – цей стан може виражатися або у схильності до деструктивної самооцінки, нівелюванні власних фахових здобутків та успіхів, негативному сприйнятті своїх службових якостей і потенціалу, або ж у применшенні особистої гідності, штучному обмеженні власних можливостей та ігноруванні обов'язків щодо оточуючих.

Зростання кількісного показника за кожною окремою шкалою вказує на глибший ступінь прояву відповідних граней професійного виснаження у респондента. Про загальну складність та інтенсивність процесу «вигорання» дозволяє судити сумарний результат, отриманий шляхом додавання балів за всіма вимірюваними показниками.

Методика «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності». Метою даної методики є виявлення свого індивідуального стилю роботи. Опитувальник містить у собі 33 запитання, відповіді на які передбачаються «так» або «ні». Після завершення опитування підсумовуються кількість обраних варіантів («так» і «ні») окремо за кожною із чотирьох вертикальних шкал, зафіксувавши отримані дані в рядку «сума». У стовпчику, що набрав максимальну кількість балів, вказує на домінуючий стиль педагогічної

взаємодії. У випадку ідентичних показників у двох чи більше секторах, можна стверджувати про відсутність єдиного вираженого стилю; у такому разі професійна діяльність є адаптивною та поєднує ознаки кількох стратегій викладання залежно від обставин.

Інтерпретація шкал за даною методикою:

1. Емоційно-імпровізаційний стиль (ЕІС):

Сильні сторони: Висока ерудиція, артистизм та комунікабельність дозволяють вам створювати натхненну атмосферу й легко захоплювати учнів предметом. Гнучкість у виборі методів забезпечує позитивний мікроклімат на заняттях. Зони ризику: слабкою стороною є брак систематичності у контролі та закріпленні знань. Надмірна емоційність може призводити до ігнорування потреб слабших вихованців та демонстративності. Як наслідок, активність вихованців не завжди конвертується у ґрунтовні знання. Рекомендації: слід збалансувати час між поясненням та перевіркою засвоєного, не уникати монотонних, але необхідних етапів повторення, навчайте вихованців виправляти помилки самостійно, стимулюючи їх глибинний, а не лише зовнішній інтерес до науки.

2. Емоційно-методичний стиль (ЕМС):

Сильні сторони: поєднання професіоналізму із високою методичною грамотністю. Здатність зацікавити вихованців внутрішньою логікою предмета забезпечує міцні знання та розвинені навички навчання. Зони ризику: можлива певна залежність від настрою аудиторії та схильність до самопрезентації. Рекомендації: прагнути до лаконічності, надаючи більше простору для висловлювань вихованців, уникати негайного виправлення помилок – дозвольте вихованцям дійти правильної відповіді через ваші уточнювальні запитання, проявляйте більше емоційної витримки.

3. Міркувально-імпровізаційний стиль (МІС)

Сильні сторони: характеризується логічністю викладання, уважність до всіх учасників процесу та об'єктивна самооцінка. Вихованці демонструють стабільні знання та усвідомлений інтерес до навчання. Зони ризику: деяка

одноманітність методів та недостатня увага до дисципліни, ретельне опитування кожного вихованця може сповільнювати темп уроку. Рекомендації: урізноманітнювати форми роботи, частіше залучати колективні дискусії, виявляти більше твердості щодо порушень порядку на занятті, щоб зменшити потребу в постійних зауваженнях.

4. Міркувально-методичний стиль (ММС)

Сильні сторони: сувора послідовність, висока вимогливість та методична виваженість гарантують високий рівень підготовки вихованців. Зони ризику: схильність до репродуктивних методів (повторення за зразком) може спричиняти втрату інтересу вихованців до предмета, на уроках часто бракує творчої іскри та емоційного комфорту. Рекомендації: працювати над розвитком пізнавальної мотивації, виходячи за межі стандартних схем, намагатися створювати більш теплу, продуктивну атмосферу, залучаючи вихованців до творчих завдань, а не лише до відтворення інформації.

Опитувальник оцінки симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21).

Цей інструмент діагностики складається з 21 пункту та спрямований на визначення інтенсивності загального психологічного дистресу. Методика дозволяє кількісно оцінити прояви, що стосуються депресивних станів, рівнів тривожності та психоемоційного напруження особистості. Респонденту пропонується ознайомитись із наведеними твердженнями та позначити варіант, який найбільш точно відображає його стан протягом останнього тижня. Для оцінки варіантів відповідей пропонуються наступні варіанти: 0 – ніколи: твердження абсолютно не відповідає моєму стану; 1 – іноді: стосується мене частково або виникає періодично; 2 – часто: значною мірою описує мій стан або спостерігається досить часто; 3 – майже завжди: повною мірою відповідає моєму самопочуттю протягом усього часу.

Дана методика дозволяє діагностувати специфічні прояви таких станів:

- Депресії (шкала D): аналізуються показники апатії, почуття безнадії, втрати життєвого сенсу та зниження загального тону.

- Тривоги (шкала А): досліджуються фізіологічні реакції (наприклад, прискорений пульс), суб'єктивне відчуття страху та когнітивні компоненти тривожності.
- Стресу (шкала S): оцінюється рівень психоемоційного збудження, труднощі з досягненням релаксації, схильність до дратівливості та нервово напруження.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Розглянемо результати за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової).

За показником «Емоційного виснаження» (див. рис. 2.1) у педагогів переважає середній рівень 56% – це свідчить про те, що там особам помірно зниження енергетичного потенціалу педагога. На цьому етапі пригніченість емоційного фону виникає періодично, зазвичай наприкінці робочого тижня, і супроводжується відчуттям втоми, яка вже не зникає повністю після звичайного відпочинку. Професійна апатія ще не є хронічною, проте педагог починає відчувати психологічне перевантаження від інтенсивної взаємодії з вихованцями та колегами, що вимагає додаткових зусиль для підтримання звичної продуктивності.

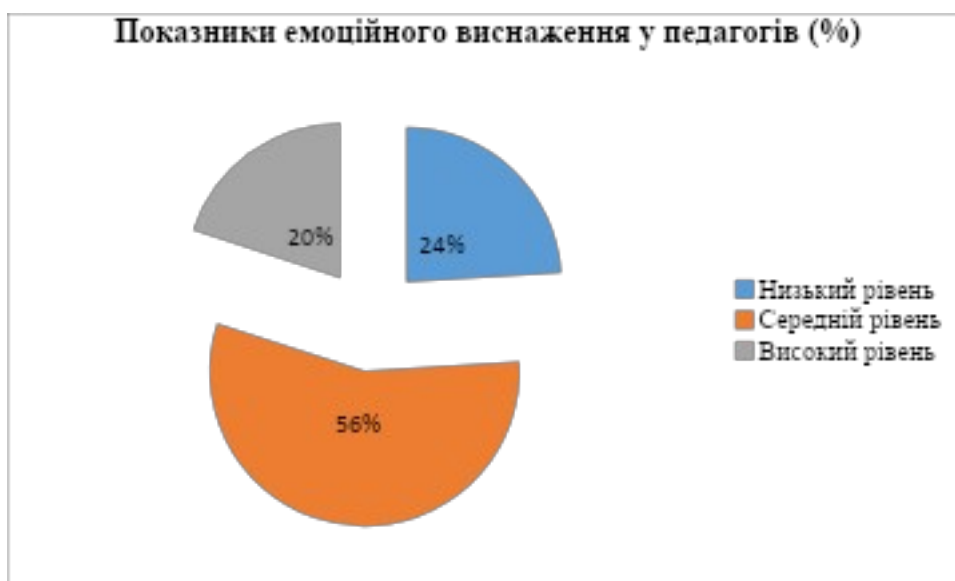


Рис. 2.1. Результати діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) за показником «Емоційне виснаження»

У 24% досліджуваних педагогів виявлений низький показник, що дає змогу говорити про те, що такі особи мають достатній запас психоемоційних сил та високу резистентність до професійних стресорів. Педагог зберігає емоційну стабільність, оптимізм та внутрішню залученість у навчальний процес. Психологічне перевантаження відсутнє або має короткочасний характер і легко нівелюється звичайним відпочинком. Професійна діяльність супроводжується відчуттям енергійності, а емоційні ресурси дозволяють адекватно реагувати на складні ситуації без шкоди для власного самопочуття.

Високий рівень даного показника виявлено у найменшій кількості респондентів – 20%. Характеризується станом глибокого психологічного спустошення та хронічної втоми, емоційний фон педагога стабільно знижений, домінують почуття безпорадності, апатії та «душевного перенасичення». Відпочинок не приносить відновлення, а відчуття вичерпаності внутрішніх ресурсів суттєво знижує якість педагогічної діяльності та може призводити до психосоматичних розладів.

За показником «Деперсоналізація» переважає середній рівень 60% (див. рис.2.2). Це педагоги, у котрих виникають перші ознаки емоційного відсторонення. У професійному спілкуванні починають з'являтися елементи формалізму та певна «механічність». Періодично може виникати дратівливість або бажання обмежити контакти з оточуючими. Педагог ще зберігає професійний такт, проте часом сприймає потреби вихованців чи запити батьків як обтяжливі, що вказує на поступове виснаження ресурсів міжособистісної взаємодії.

Високий рівень деперсоналізації виявлено у 24% респондентів, що дає змогу розуміти те, що у них виражена деформація професійних стосунків, яка проявляється в ескалації негативізму, цинічності та відвертій байдужості до суб'єктів взаємодії. Вихованці сприймаються як знеособлені «об'єкти»

навчання, а контакти з батьками та колегами викликають гостре неприйняття. Можливе формування захисного бар'єра у вигляді «емоційної стіни» або, навпаки, надмірної залежності від схвалення соціуму при повній втраті власної позиції.

Низький рівень притаманний 16% педагогів, які відображають збереження гуманістичних установок у професійній діяльності. Педагог виявляє щире зацікавлення, теплоту та емпатію у стосунках із вихованцями, колегами та батьками. Взаємодія будується на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу, де кожна особистість сприймається як унікальна цінність. Відсутні прояви цинізму чи байдужості, а професійна дистанція залишається конструктивною та гнучкою.

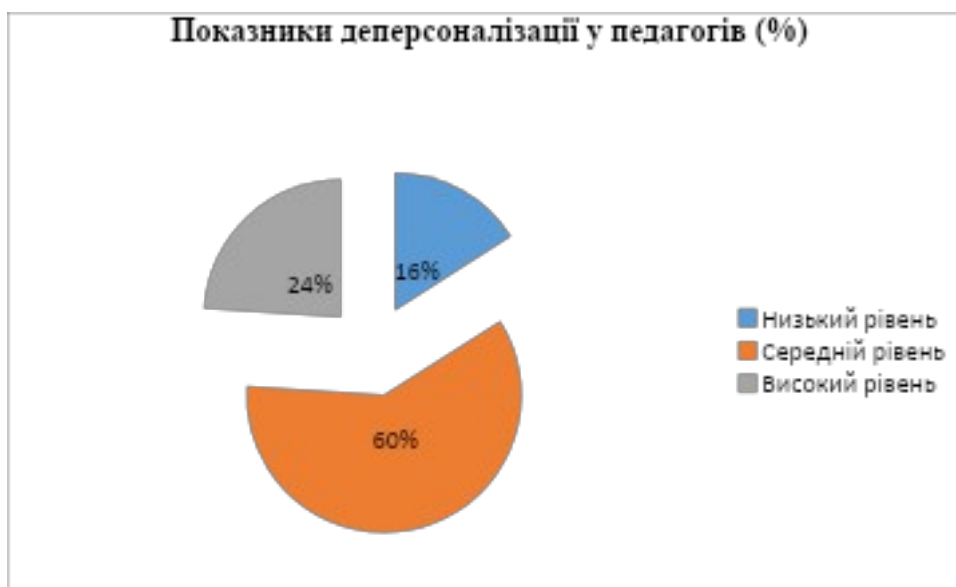


Рис. 2.2. Результати діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) за показником «Деперсоналізація»

За показником «Редукція особистих досягнень» (див. рис.2.3.) виявлено однакову кількість середнього рівня 45% та високого – 45%. Середній рівень (45%) даного показника свідчить про появу сумнівів у власній професійній спроможності. Педагог починає періодично нівелювати свої успіхи, пояснюючи їх випадковістю, а не майстерністю. Спостерігається певна втрата

професійних амбіцій; з'являється тенденція до звуження кола своїх можливостей та формального ставлення до обов'язків. Ентузіазм змінюється на стримане виконання функцій без віри у значущий результат. Високий рівень (45%) у свою чергу, відображає глибоку кризу професійної ідентичності, який проявляється у вираженій деструктивній самооцінці та тотальному знеціненні власних фахових досягнень. Педагог відчуває власну неспроможність, штучно обмежує свою активність та ігнорує відповідальність перед оточуючими. Це супроводжується применшенням особистої гідності та переконанням у відсутності будь-яких перспектив росту, що фактично паралізує подальший професійний розвиток.



Рис. 2.3. Результати діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) за показником «Редукція особистих досягнень»

У 10% педагогів проявляється низький рівень редукції особистих досягнень. Такі особи характеризуються адекватною або високою оцінкою власних професійних успіхів. Педагог чітко усвідомлює значущість своєї праці, відчуває компетентність та вірить у свій фаховий потенціал. Професійні здобутки сприймаються як результат власних зусиль, що стимулює до подальшого самовдосконалення та активного виконання обов'язків.

Таким чином, після опрацювання результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) фіксуємо наступні результати: за показником «Емоційного виснаження» у педагогів переважає середній рівень 56%; за показником «Деперсоналізація» переважає середній рівень 60% та за показником «Редукція особистих досягнень» виявлено однакову кількість середнього рівня 45% та високого 45%.

Аналізуючи результати методики «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» (див. рис.2.4.) отримано наступні показники:

Серед досліджуваних педагогів переважає «Емоційно-імпровізований стиль» – 20 осіб. Сильними сторонами таких педагогів є: висока ерудиція, артистизм та комунікабельність, які дозволяють створювати натхненну атмосферу й легко захоплювати вихованців предметом. Гнучкість у виборі методів забезпечує позитивний мікроклімат на заняттях. Щодо слабких сторін такого педагога, то сюди відносять: брак систематичності у контролі та закріпленні знань; надмірна емоційність, яка може призводити до ігнорування потреб слабших вихованців та демонстративності. Як наслідок, активність вихованців не завжди конвертується у ґрунтовні знання. До рекомендації відносяться: балансування часу між поясненням та перевіркою засвоєного, не уникати монотонних, але необхідних етапів повторення, навчати вихованців виправляти помилки самостійно, стимулюючи їх глибинний, а не лише зовнішній інтерес до науки.

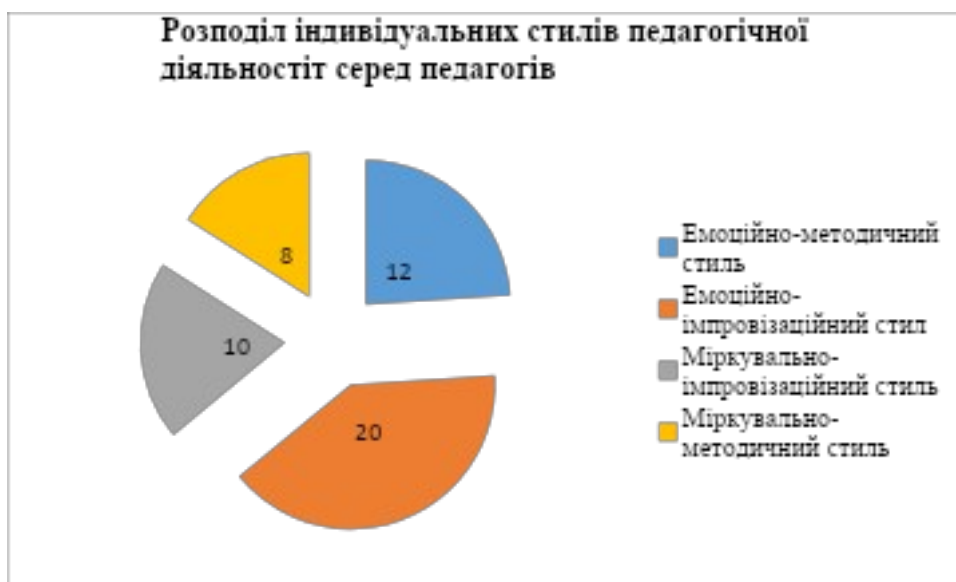


Рис. 2.4. Результати діагностики методики «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності»

12 особам педагогів притаманний «Емоційно-методичний стиль». Такі респонденти вміють поєднувати професіоналізм із високою методичною грамотністю; здатні зацікавити вихованців внутрішньою логікою предмета забезпечуючи міцні знання та розвинені навички навчання. Слабкою стороною таких педагогів є певна залежність від настрою аудиторії та схильність до самопрезентації. Серед рекомендацій: прагнути до лаконічності, надаючи більше простору для висловлювань вихованців, уникати негайного виправлення помилок.

«Міркувально-імпріваційний стиль» виявлено серед 10 педагогів, які характеризується логічністю викладання, уважність до всіх учасників процесу та об'єктивною самооцінкою. Слабкою стороною осіб у яких переважає даний стиль є: одноманітність методів та недостатня увага до дисципліни. Рекомендації для таких педагогів: урізноманітнювати форми роботи, частіше залучати колективні дискусії, виявляти більше твердості щодо порушень порядку на занятті, щоб зменшити потребу в постійних зауваженнях.

Стиль, який виявлений у найменшій кількості педагогів, 8 осіб «Міркувально-методичний стиль», адже для таких респондентів властива: суворі послідовність, висока вимогливість та методична виваженість

гарантують високий рівень підготовки вихованців. Зоною ризику є: схильність до повторення за зразком, яке може спричиняти втрату інтересу вихованців до предмета на уроках. Рекомендації: працювати над розвитком пізнавальної мотивації, виходячи за межі стандартних схем, намагатися створювати більш теплу, продуктивну атмосферу.

Отже, після опрацювання результатів за методикою «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» серед респондентів-педагогів виявлено переважаючим стилем педагогічної діяльності – «Емоційно-імпровізований стиль» – 20 осіб, а стиль, який виявлений у найменшій кількості педагогів, 8 осіб «Міркувально-методичний стиль».

За результатами опитувальника оцінка симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21) констатуємо наступні результати (див. рис.2.5.):

Переважаючою шкалою за опрацьованими результатами даного опитувальними, виявлено «Стрес» 17,2 – це свідчить про перебування досліджуваного у стані критичного психоемоційного виснаження та граничного напруження. На цьому рівні механізми адаптації практично вичерпані, що проявляється у: стані постійної «бойової готовності», який не зникає навіть поза робочим часом; найменші перепони або затримки в роботі викликають гострі реакції роздратування; педагог часто втрачає контроль над реакціями, що призводить до афективних спалахів у взаємодії з вихованцями чи колегами; нервова система реагує на звичайні подразники як на загрози, що супроводжується відчуттям постійної тривоги та фізичним дискомфортом. Такий стан потребує негайного втручання фахівців та комплексних заходів із психологічного відновлення, оскільки критичне напруження блокує можливість ефективної професійної діяльності.

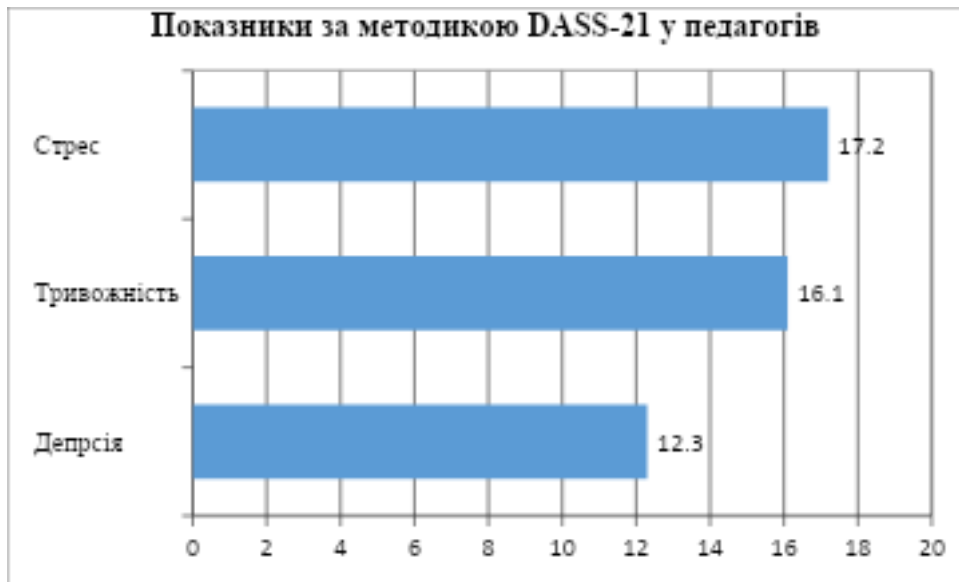


Рис. 2.5. Результати опитувальника оцінка симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21)

За шкалою «Тривожність» серед респондентів вибірки встановлено 16,1. Даний результат свідчить про перебування педагога в стані інтенсивного психофізіологічного збудження, яке суттєво дезорганізує його діяльність. Такий стан характеризується: вираженим фізичним напруження м'язів, прискореним серцебиттям; гострими панічними реакціями в професійних ситуаціях, які вимагають публічності або швидкого прийняття рішень; постійне очікування невдачі, нав'язливі тривожні думки та відчуття внутрішньої катастрофічності, що блокує здатність до зосередження та швидка фізична втома.

За шкалою «Депресія» отримано показник 12,3. Даний бал вказує на наявність помірно вираженого депресивного стану, який починає негативно впливати на професійне та особисте життя педагога. В такого педагога спостерігається відчуття млявості та нестачі енергії для виконання звичних професійних обов'язків, педагог відчуває менше задоволення від роботи, яка раніше приносила радість; з'являється емоційна відстороненість від навчальних і творчих проєктів, виникають періодичні думки про

самознецінення та сумніви у власній фаховій значущості, відсутність ентузіазму.

Отже, після опрацювання даної методи переважаючою шкалою за опрацьованими результатами даного опитувальними, виявлено «Стрес» 17. 2, за шкалою «Тривожність» 16.1, за шкалою «Депресія» отримано показник 12.3.

У нашому дослідженні брали участь педагоги із різним стажем роботи: стаж до 10 років та стаж більше 10 років, це слугувало передумовою для здійснення порівняльного аналізу в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та стажу роботи (див. рис.2.6).

Шкала «Емоційне виснаження» та педагоги зі стажем до 10 років (30,7 балів): для педагогів на даному етапі характерна висока інтенсивність праці та процес адаптації, що вимагає значних емоційних затрат, проте, наявність професійних амбіцій та відносно свіжі внутрішні ресурси стримують показник на нижчій позначці, ніж у досвідчених колег. Шкала «Емоційне виснаження» та педагоги зі стажем понад 10 років (35,2 бала): стійкий високий рівень виснаження, котрий вказує на накопичення втоми, ефект «професійного зношування» та вичерпання адаптаційних резервів нервової системи через тривалу дію стресових факторів.

Шкала «Деперсоналізація» та педагоги зі стажем роботи до 10 років (28,4) свідчити про захисну реакцію молодих фахівців, адже не маючи достатнього досвіду емоційної саморегуляції, педагоги «початківці» частіше вдаються до цинізму або емоційного відсторонення, як способу впоратися з надмірним стресом та непередбачуваністю робочих ситуацій. Це своєрідний «панцир», що допомагає дистанціюватися від проблем учнів та батьків. Шкала «Деперсоналізація» та педагоги зі стажем роботи понад 10 років (23,1): досвідчені педагоги з часом виробляють більш конструктивні стратегії взаємодії, вони краще опановують навички професійного спілкування та

встановлення оптимальної дистанції без радикального переходу до негативізму чи байдужості.



Рис.2.6. Порівняльний аналіз результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та стажу роботи

Шкала «Редукція професійних досягнень» та педагоги зі стажем роботи до 10 років (29,5): зберігають віру у власну ефективність, хоча, вони вже стикаються з першими професійними труднощами, їхня самооцінка залишається відносно стабільною, а успіхи учнів сприймаються як особисті досягнення. Шкала «Редукція професійних досягнень» та педагоги зі стажем роботи більше 10 років (37,1): виражена тенденція до нівелювання власних здобутків. Досвідчені педагоги частіше схильні применшувати свою роль у навчальному процесі, відчувати власну некомпетентність або безперспективність подальшої діяльності.

Також здійснено порівняльний аналіз в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та методикою «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» за шкалою ««Емоційно-імпрізований стиль» (див.рис.2.7.).



Рис. 2.7. Порівняльний аналіз результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та шкалою «Емоційно-імпровізований стиль»

Емоційне виснаження (31,5): для імпровізатора це критичний показник, оскільки, такий стиль вимагає постійної емоційної віддачі, а бал свідчить, що такий педагог працює «на резервах». Артистизм, який є перевагою, зараз може даватися ціною надзвичайних зусиль, що веде до ще більшої втоми. Деперсоналізація (25,1): природна контактність і проникливість зараз конфліктує із захисним механізмом відсторонення. Високий бал означає, що такий педагог підсвідомо намагається дистанціюватися від вихованців, щоб зберегти залишки енергії. Це може проявлятися як неочікувана дратівливість або цинізм, що не властиво вашому природному стилю. Редукція професійних досягнень (25,3): це «зона тривоги» через те, що вихованці мають міцний інтерес, але неміцні знання, педагог може почати знецінювати себе як професіонала, педагог бачить активність дітей, але не бачить системного результату в тестах, що підкріплює відчуття власної неефективності.

За шкалою «Емоційно-методичного стилю» та показниками емоційного вигорання педагогів отримано наступні результати (див. рис. 2.8.): Емоційне виснаження (28,7) свідчить про те, що «висока методичність» та «варіювання

форм» допомагають тримати структуру, але підвищена чутливість починає даватися знаки, адже залежність від настрою вихованців, призводить до миттєвого емоційного падіння. Витрати енергії на підтримання «демонстративності» та артистизму поступово спустошують ваш внутрішній ресурс; «Деперсоналізація» (24,1) вказує на внутрішній конфлікт: педагог змушує себе бути емпатичним і залученим, але внутрішньо вже відчуває роздратування або бажання відгородитися від вихованців, а «завищена самооцінка» може трансформуватися у цинізм як форму захисту від непередготовленості учнів, яка вас ранить;



Рис. 2.8. Порівняльний аналіз результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та шкалою «Емоційно-методичний стиль»

«Редукція професійних досягнень» (29,3) характерно ставити дуже високу планку, тому педагог на фоні виснаження може почати відчувати, що зусилля марні, або що «втрачає хватку», хоча об'єктивно вихованці мають міцні знання.

За шкалою «Міркувально-імпровізаційного стилю» педагогічної діяльності та показники емоційного вигорання педагогів виявлено наступні результати (див. рис.2.9.):



Рис. 2.9. Порівняльний аналіз результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та шкалою «Міркувально-імпровізаційний стиль»

За показником «Емоційне виснаження» (27,2): завдяки врівноваженості та відсутності зайвої «демонстративності», педагог не спалює ресурси так швидко, як емоційні типи. Виснаження тут зумовлене не артистизмом, а скоріше монотонією та тривалим перебуванням у ситуації «уповільненого темпу» уроку, що вимагає постійного інтелектуального контролю. За шкалою «Деперсоналізація» (26,5) часто виглядає як надмірна раціоналізація, оскільки педагог орієнтований на знання та чіткість, підсвідомо можете почати сприймати вихованців не як особистостей, а як «носіїв знань» або «джерела порушення дисципліни». За шкалою «Редукція професійних досягнень» (23,1) об'єктивна самооцінка та міцні знання вихованців дають педагогу відчуття професійної реалізації, педагог бачить результат своєї праці в знаннях дітей, і це його головний ресурс, який не дає «згаснути» остаточно.

За шкалою «Міркувально-методичним стилем» педагогічної діяльності та показники емоційного вигорання педагогів виявлено наступні результати (див. рис.2.10.):



Рис. 2.10. Порівняльний аналіз результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та шкалою «Міркувально-методичний стиль»

За шкалою «Емоційне виснаження» (23,8): низьке виснаження зумовлене тим, що педагог не витрачає багато внутрішньої енергії на створення «шоу» або встановлення глибоких емоційних контактів, він працює раціонально, спираючись на методику, а не на почуття, оскільки мало віддає емоційно, менше виснажується. За шкалою «Деперсоналізація» (26,3): проявляється не як втома від людей, а як функціональний підхід. Вихованці для педагога – це об'єкти, які мають засвоїти знання. «Нестабільне емоційне ставлення» та «різкі догани» є прямим наслідком цього показника. Цей бал свідчить про дефіцит емпатії, що робить клімат на заняттях «нудний» та напружений. За шкалою «Редукція професійних досягнень» (28,2): педагог бачить, що вихованці мають «міцні знання» (результат педагогічної методичності), і це підтримує впевненість, однак «відсутність інтересу» у вихованців та усвідомлення того, що заняття «нудні», не дозволяють цьому показнику бути ідеальним.

Підсумовуючи результати порівняльного аналізу можна зробити висновок про те, що в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е.

Водоп'янової) та стажу роботи переважать: у шкалі «Емоційне виснаження» та педагоги зі стажем понад 10 років (35,2), за шкалою «Деперсоналізація» та педагоги зі стажем роботи до 10 років (28,4) та за шкалою «Редукція професійних досягнень» та педагоги зі стажем роботи більше 10 років (37,1).

Також здійснено порівняльний аналіз в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та методикою «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності»: «Емоційно-імпрізований стиль» найбільший показник у шкалі «Емоційне виснаження» (31,5), «Емоційно-мотивований стиль» найбільший показник у шкалі «Редукція професійних досягнень» (29,3), у «Міркувально-імпрізаційному стилі» переважає показник «Емоційного виснаження» (27,2) та у «Міркувально-методичному стилі» – «Редукція професійних досягнень» (28,2).

Висновок до розділу II

Емпірично дослідили психологічні ресурси особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання за допомогою психодіагностичного інструментарію: діагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової), методика «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності», опитувальник оцінки симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21).

Після опрацювання результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) фіксуємо наступні результати: за показником «Емоційного виснаження» у педагогів переважає середній рівень 56%; за показником «Деперсоналізація» переважає середній рівень 60%; за показником «Редукція особистих досягнень» виявлено однакову кількість середнього рівня 45% та високого 45%.

Після опрацювання результатів за методикою «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» серед респондентів-педагогів виявлено переважаючим стилем педагогічної діяльності – «Емоційно-імпрізований

стиль» – 20 осіб. Стиль, який виявлений у найменшій кількості педагогів, 8 осіб – «Міркувально-методичний стиль».

За результатами опитувальника оцінка симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21) констатуємо, що переважаючою шкалою за опрацьованими результатами даного опитувальними, виявлено «Стрес» 17, 2.

Підсумовуючи результати порівняльного аналізу можна зробити висновок про те, що в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та стажу роботи переважають: у шкалі «Емоційне виснаження» та педагоги зі стажем понад 10 років (35,2); шкала «Деперсоналізація» та педагоги зі стажем роботи до 10 років (28,4); за шкалою «Редукція професійних досягнень» та педагоги зі стажем роботи більше 10 років (37,1).

Також здійснено порівняльний аналіз в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та методикою «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності»: ««Емоційно-імпровізований стиль» найбільший показник у шкали «Емоційне виснаження» (31,5); «Емоційно-мотивований стиль» найбільший показник у шкали «Редукція професійних досягнень» (29,3); «Міркувально-імпровізаційний» переважає показник «Емоційного виснаження» (27,2; «Міркувально-методичному стилі» переважає показник «Редукція професійних досягнень» (28,2).

Отже, виявлено чітку залежність між професійним вигоранням, стажем та стилем діяльності педагогів: досвідчені педагоги (понад 10 років) найбільш вразливі до емоційного виснаження та знецінення власних здобутків, тоді як молоді педагоги частіше вдаються до деперсоналізації. При цьому «емоційні» стилі викладання корелюють із високим рівнем виснаження, а «міркувальні» – з відчуттям недостатньої самореалізації (редукцією досягнень), що підтверджує необхідність диференційованої психологічної підтримки для різних груп педагогів.

ВИСНОВКИ

Розглянули професійне вигорання особистості педагога: зміст, структура та особливості. Професійне вигорання педагога – це складний процес емоційного та психофізичного виснаження, зумовлений специфікою роботи в системі «людина–людина». Його сутність полягає у поступовій втраті внутрішніх ресурсів через надмірну відповідальність, інтенсивну комунікацію та високий рівень психологічного тиску. Серед ключових особливостей виділяють наступні компоненти: 1 етап – шлях незначних помилок у роботі; 2 етап – соціальне дистанціювання, 3 етап – повна апатія та особистісна деформація, що корелює зі стажем роботи.

Проаналізували характеристику психологічних ресурсів педагога у професійній діяльності та дійшли до висновку, що психологічні ресурси педагога – це цілісна система внутрішніх характеристик та зовнішніх факторів, які забезпечують його професійне довголіття, захищають від вигорання та гарантують високу якість освітнього процесу та включає у себе такі компоненти: особистісний (індивідуальний) компонент (охоплює емоційну гнучкість, позитивне мислення, навички саморегуляції та здатність до швидкого відновлення після стресу), соціально-комунікативний компонент (базується на підтримці колег, конструктивній взаємодії з адміністрацією, батьками та вихованцями), професійно-компетентнісний компонент (включає впевненість у власній фаховій ефективності (self-efficacy), володіння методами стрес-менеджменту та прагнення до безперервного саморозвитку, що закладається ще на етапі навчання у ЗВО) та адаптивно-динамічний компонент (спроможність педагога трансформувати професійні виклики (нестабільність, реформи, кризи) у простір для особистісного зростання, використовуючи концепцію «Вимоги та ресурси роботи» (JD-R) для балансування навантаження).

Описали основні шляхи та підходи у профілактиці професійного вигорання педагога. Профілактика професійного вигорання в освітньому середовищі – це багаторівневий процес, що інтегрує організаційні зусилля

установи та індивідуальну психогігієну фахівця. Ключова мета такої діяльності полягає у переході від пасивного накопичення втоми до активного управління власними ресурсами. Основними шляхами та підходами до профілактики визначено: організаційно-управлінський підхід (передбачає створення ергономічного робочого простору, прозоре цілепокладання з боку менеджменту, впровадження системи наставництва для новачків та підтримку здорового морально-психологічного клімату в колективі), технології самоорганізації «Тайм-менеджмент» (раціональне планування робочого дня, ранжування завдань за пріоритетністю та свідомо відмова від моделі «трудоголізму»), методи саморегуляції (опанування практичних інструментів відновлення енергії, таких як нервово-м'язова релаксація, аутогенне тренування, сенсорна репродукція образів та ідіомоторні вправи) та застосування активних методів навчання та терапії (тренінги, коучинг, арт-терапія, психодрама), що спрямовані на трансформацію внутрішніх установок та розширення копінг-стратегій (механізмів подолання стресу)).

Емпірично дослідили психологічні ресурси особистості педагога як чинник профілактики професійного вигорання за допомогою психодіагностичного інструментарію: діагностика професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової), методика «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності», опитувальник оцінки симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21).

Після опрацювання результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) фіксуємо наступні результати: за показником «Емоційного виснаження» у педагогів переважає середній рівень 56% – це свідчить про те, що там особам помірно зниження енергетичного потенціалу педагога. На цьому етапі пригніченість емоційного фону виникає періодично, зазвичай наприкінці робочого тижня, і супроводжується відчуттям втоми, яка вже не зникає повністю після звичайного відпочинку. Професійна апатія ще не є хронічною, проте педагог починає відчувати психологічне перевантаження від інтенсивної взаємодії з

вихованцями та колегами, що вимагає додаткових зусиль для підтримання звичної продуктивності; за показником «Деперсоналізація» переважає середній рівень 60% – це педагоги, у котрих виникають перші ознаки емоційного відсторонення. У професійному спілкуванні починають з'являтися елементи формалізму та певна «механічність». Періодично може виникати дратівливість або бажання обмежити контакти з оточуючими. Педагог ще зберігає професійний такт, проте часом сприймає потреби вихованців чи запити батьків як обтяжливі, що вказує на поступове виснаження ресурсів міжособистісної взаємодії; за показником «Редукція особистих досягнень» виявлено однакову кількість середнього рівня 45% (свідчить про появу сумнівів у власній професійній спроможності. Педагог починає періодично нівелювати свої успіхи, пояснюючи їх випадковістю, а не майстерністю. Спостерігається певна втрата професійних амбіцій; з'являється тенденція до звуження кола своїх можливостей та формального ставлення до обов'язків. Ентузіазм змінюється на стримане виконання функцій без віри у значущий результат) та високого 45% (відображає глибоку кризу професійної ідентичності, який проявляється у вираженій деструктивній самооцінці та тотальному знеціненні власних фахових досягнень. Педагог відчуває власну неспроможність, штучно обмежує свою активність та ігнорує відповідальність перед оточуючими. Це супроводжується применшенням особистої гідності та переконанням у відсутності будь-яких перспектив росту, що фактично паралізує подальший професійний розвиток).

Після опрацювання результатів за методикою «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» серед респондентів-педагогів виявлено переважаючим стилем педагогічної діяльності – «Емоційно-імпровізований стиль» – 20 осіб. Сильними сторонами таких педагогів є: висока ерудиція, артистизм та комунікабельність, які дозволяють створювати натхненну атмосферу й легко захоплювати вихованців предметом, а також гнучкість у виборі методів, який забезпечує позитивний мікроклімат на заняттях. Щодо слабких сторін такого педагога, то сюди відносять: брак систематичності у

контролі та закріпленні знань; надмірна емоційність, яка може призводити до ігнорування потреб слабших вихованців та демонстративності. До рекомендації відносяться: балансування часу між поясненням та перевіркою засвоєного, не уникати монотонних, але необхідних етапів повторення, навчати вихованців виправляти помилки самостійно, стимулюючи їх глибинний, а не лише зовнішній інтерес до науки. Стиль, який виявлений у найменшій кількості педагогів, 8 осіб – «Міркувально-методичний стиль», адже для таких респондентів властива: сувора послідовність, висока вимогливість та методична виваженість гарантують високий рівень підготовки вихованців. Зоною ризику є: схильність до повторення за зразком, яке може спричинити втрату інтересу вихованців до предмета на уроках. Рекомендації: працювати над розвитком пізнавальної мотивації, виходячи за межі стандартних схем, намагатися створювати більш теплу, продуктивну атмосферу.

За результатами опитувальника оцінка симптомів тривоги, депресії та стресу (DASS21) констатуємо, що переважаючою шкалою за опрацьованими результатами даного опитувальними, виявлено «Стрес» 17, 2 – це свідчить про перебування досліджуваного у стані критичного психоемоційного виснаження та граничного напруження. На цьому рівні механізми адаптації практично вичерпані, що проявляється у: стані постійної «бойової готовності», який не зникає навіть поза робочим часом; найменші перепони або затримки в роботі викликають гострі реакції роздратування; педагог часто втрачає контроль над реакціями, що призводить до афективних спалахів у взаємодії з вихованцями чи колегами; нервова система реагує на звичайні подразники як на загрози, що супроводжується відчуттям постійної тривоги та фізичним дискомфортом.

Підсумовуючи результати порівняльного аналізу можна зробити висновок про те, що в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та стажу роботи переважають: у шкалі «Емоційне виснаження» та педагоги зі стажем понад 10 років (35,2): стійкий високий рівень

виснаження, котрий вказує на накопичення втоми, ефект «професійного зношування» та вичерпання адаптаційних резервів нервової системи через тривалу дію стресових факторів; шкала «Деперсоналізація» та педагоги зі стажем роботи до 10 років (28,4) свідчити про захисну реакцію молодих фахівців, адже не маючи достатнього досвіду емоційної саморегуляції, педагоги «початківці» частіше вдаються до цинізму або емоційного відсторонення, як способу впоратися з надмірним стресом та непередбачуваністю робочих ситуацій; за шкалою «Редукція професійних досягнень» та педагоги зі стажем роботи більше 10 років (37,1): виражена тенденція до нівелювання власних здобутків. Досвідчені педагоги частіше схильні применшувати свою роль у навчальному процесі, відчувати власну некомпетентність або безперспективність подальшої діяльності.

Також здійснено порівняльний аналіз в контексті результатів за методикою діагностики професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Е. Водоп'янової) та методикою «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності»: ««Емоційно-імпрізований стиль» найбільший показник у шкали «Емоційне виснаження» (31,5): для імпрізатора це критичний показник, оскільки, такий стиль вимагає постійної емоційної віддачі, а бал свідчить, що такий педагог працює «на резервах». Артистизм, який є перевагою, зараз може даватися ціною надзвичайних зусиль, що веде до ще більшої втоми; «Емоційно-мотивований стиль» найбільший показник у шкали «Редукція професійних досягнень» (29,3) характерно ставити дуже високу планку, тому педагог на фоні виснаження можете почати відчувати, що зусилля марні, або що «втрачає хватку», хоча об'єктивно вихованці мають міцні знання; «Міркувально-імпрізаційний» переважає показник «Емоційного виснаження» (27,2): завдяки врівноваженості та відсутності зайвої «демонстративності», педагог не спалює ресурси так швидко, як емоційні типи. Виснаження тут зумовлене не артистизмом, а скоріше монотонією та тривалим перебуванням у ситуації «уповільненого темпу» уроку, що вимагає постійного інтелектуального контролю; «Міркувально-

методичному стилі» переважає показник «Редукція професійних досягнень» (28,2): педагог бачить, що вихованці мають «міцні знання» (результат педагогічної методичності), і це підтримує впевненість, однак «відсутність інтересу» у вихованців та усвідомлення того, що заняття «нудні», не дозволяють цьому показнику бути ідеальним.

Отже, виявлено чітку залежність між професійним вигоранням, стажем та стилем діяльності педагогів: досвідчені педагоги (понад 10 років) найбільш вразливі до емоційного виснаження та знецінення власних здобутків, тоді як молоді педагоги частіше вдаються до деперсоналізації. При цьому «емоційні» стилі викладання корелюють із високим рівнем виснаження, а «міркувальні» – з відчуттям недостатньої самореалізації (редукцією досягнень), що підтверджує необхідність диференційованої психологічної підтримки для різних груп педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байдик В. В. Психодіагностичні методики дослідження професійного стресу працівників освіти. *Актуальні проблеми психології*. 2020. № 33. С.16-26.
2. Бевзюк О. І. Стресостійкість та резильєнтність педагогів: діагностика та розвиток. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 21, вип. 1. С. 102–110.
3. Бегун-Трачук Л. Дослідження професійного та емоційного вигорання у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2020. № 5. С. 128–133.
4. Галузьяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки ВДПУ*. 2023. Вип. 75. С. 112–119.
5. Гільова Л. Л. Удосконалення механізмів емоційної саморегуляції вчителя. *Вісник НТУУ*. 2023. № 4. С. 55–63.
6. Главацька О. Попередження та подолання професійного вигорання соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. № 2 (45). С. 41–45.
7. Гринько Н. М. Психологічні особливості подолання емоційного вигорання педагогами. *Психологія: теорія і практика*. 2022. № 2. С. 77–85.
8. Гриньова Н., Данилевич Л. Розвиток емоційної стійкості майбутніх педагогів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. Вип. 3. С. 48–55.
9. Гуренко Л. В. Особливості копінг-стратегій педагогів у ситуаціях стресу. *Психологічний журнал*. 2022. Т. 8, № 2. С. 99–107.
10. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. *Імідж сучасного педагога*. 2023. №3. С.89-96.
11. Дьоміна Г. А. Психологічні особливості професійного вигорання психологів-психосоматологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2021. №4. С.28-35.
12. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації./ Укладачі: творча група практичних психологів: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.

В., Гутенко Д. М., Коропченко Н. М., Обравит О. М., Полякова В. С., Сухомлин Л. Г., Усик Ю. С., Чорний О. І. Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.

13. Зайчикова Т. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. № 11 (56). С. 57–66.

14. Кальченко Л. І. Психологічні механізми розвитку резильєнтності у майбутніх педагогів. Освіта і педагогічна наука. 2022. № 1(178). С. 55–62.

15. Карамушка Л. М. Психологічне забезпечення розвитку організаційної резильєнтності в освітніх організаціях. Організаційна психологія. 2019. № 1(16). С. 12–22.

16. Коваленко А. І. Психологічні умови розвитку резильєнтності у вчителів початкової школи. Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки. 2022. Вип. 14(57). С. 70–78.

17. Кокун О. М. Психологічні ресурси професійного здоров'я педагогів. Психологія і особистість. 2020. № 1(17). С. 34–43.

18. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів: дис. к-та псих. наук: 19.00.07 / Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 352с.

19. Коняхіна А. В. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації. Суми: Методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.

20. Коць М. О., Бабій М. Ф. Вплив емоційної зрілості педагогів на стійкість до професійного вигорання. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 2(48) 2025. С. 1294-1305.

21. Кулик М. В. Психологічні аспекти розвитку життєстійкості особистості в умовах невизначеності. Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Психологія. 2023. № 11. С. 33–41.

22. Льошенко О. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Вип. 10. С.105-112.
23. Лящ О. П. Теоретична модель професійного вигорання педагогів закладу інтернатного типу. Габітус. 2020. Вип. 7. С.245-250.
24. Малікова С. Особливості професійного емоційного вигорання педагогів. SWorldJournal. 2022. № 16. С. 100–105.
25. Мартиненко С. О. Саморегуляція емоцій у професійній діяльності вчителя. Проблеми сучасної психології. 2023. Вип. 61. С. 218–229.
26. Мельник Ю. Б., Стаднік А. В. Шкала депресії, тривоги та стресу: метод. посіб. (укр. версія). Харків: ХОГОКЗ. 2023. 12 с.
27. Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. Наукові записки. Серія: Психологія (ЦДУ ім. В. Винниченка). 2024. № 2. С. 14–23.
28. Міщенко М. С. Особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни. Габітус. 2023. Вип. 51. С.168-172.
29. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. Психологічний вісник УжНУ. 2024. №2(13). С. 67-70.
30. Олійник І. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». 2017. № 1 (13). С. 118–125.
31. Остренко Л. І. Саморегуляція поведінки як умова успішності педагогічної діяльності. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2021. №6(81). С. 40–45.
32. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. Збірник наукових праць РДГУ. 2023. Вип. 20. С.143-153.

33. Панченко І. О. Стратегії саморегуляції педагогів у кризових умовах. Освіта і суспільство. 2023. № 4. С. 99–106.
34. Перчик А. Особливості професійного вигорання вчителів з різним стажем роботи: дипломна робота. Чернівці: Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьков., 2023. 73 с.
35. Поджіо Т. Ю. Аналіз психодіагностичного інструментарію для дослідження професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. 2021. Т. 32. С.88-93.
36. Поліщук І. С. Вплив емоційної саморегуляції на педагогічну ефективність. Психологія і педагогіка: методика і проблеми практичного застосування. 2022. № 7. С. 18–25.
37. Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки кафедри педагогіки. 2019. Вип. 45. С.59-64.
38. Руденок А., Данчук Ю., Ромасюкова А. Профілактика професійного вигорання як чинник збереження психічного здоров'я фахівців. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. 2024. Т. 35 (74), № 5. С. 58–62.
39. Рекомендації щодо застосування методів психологічної самопомоги педагогів. URL: <https://sites.google.com/view/s16/психологічна-служба/психолог-радить/поради-вчителям/рекомендації-щодо-профілактики-професійного-вигорання>
40. Самкова О. М. Емоційне вигорання як чинник професійної деформації. Габітус. 2021. Вип. 32. С.156-159.
41. Синдром «професійного вигорання». Шляхи його подолання. URL: <https://mistotv.com/3989/>
42. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості. Молодь і ринок. 2022. №5. С.76-80.
43. Тесленко В. М. Психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої

освіти різних форм власності: дис. к-та псих. наук: 19.00.10 / ун-т ек. Та права «Крок». Київ, 2021. 268с.

44. Федоренко О. В. Психологічні технології підтримки емоційної стабільності вчителів. *Психологія і особистість*. 2022. № 2(20). С. 44–52.

45. Хоружа Л. Л. Актуальні аспекти профілактики вигорання педагогів в умовах війни. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2023. № 2. С. 117–125.

46. Чиханцова О. В. Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. *Збірник наук. праць ПТЗН*. 2023. С. 77–85.

47. Шульга Г. Особливості стратегій емоційної саморегуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки ВДПУ. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 76. С. 94–99.

48. Якимчук І. Саморегуляція як чинник формування емоційної стійкості у майбутніх педагогів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 2(57). С. 212–219.

49. Dreer B., et al. On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*. 2023. (open access). DOI:10.3389/fpsyg.2023.1205179

50. Hascher T., Beltman S., Mansfield C. Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*. 2021. Vol. 63, No. 4. P. 416–439. DOI: 10.1080/00131881.2021.1980416.