

УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему

*“Психологічні особливості емоційного
вигорання викладачів закладів вищої освіти”*

Виконав: здобувач 2 курсу,
групи ПС-23-2вм
Спеціальності 053 Психологія
Овсянникова К. І.
Керівник: Олійник І. В.,
к. пед. наук, доцент

м. Дніпро
2025

АНОТАЦІЯ

**кваліфікаційної роботи
Овсянникової Катерини Ігорівни**

на тему:

**«Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів
закладів вищої освіти»**

Кваліфікаційна робота здобувача 2-го курсу, спеціальності «Психологія» (у форматі Магістр) (Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро, кафедра психології та педагогіки) присвячена проблемі теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

У сучасному світі інтенсивні соціально-економічні зміни, зростання вимог до професійної компетентності та необхідність адаптації до новітніх технологій ставлять викладачів закладів вищої освіти перед численними викликами. Професійна діяльність викладачів характеризується високим рівнем відповідальності, інтелектуального й емоційного навантаження, а також необхідністю постійного міжособистісного спілкування, що може призводити до появи синдрому емоційного вигорання.

Визначено, що емоційне вигорання є багатограним психологічним феноменом, який включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Ці складові впливають на психічне та фізичне здоров'я, емоційну стійкість і професійну діяльність. Педагоги становлять особливо вразливу групу через специфіку їхньої професійної діяльності, що передбачає високий рівень емоційного залучення та взаємодії з іншими людьми. Негативний вплив цього стану посилюється під впливом стресових чинників, таких як змішане навчання або складні соціально-економічні умови.

Розвиток вигорання пов'язаний з тривалим емоційним та професійним стресом, який призводить до зниження адаптаційних можливостей і порушення психоемоційного балансу. Важливим фактором є неможливість компенсувати втрату внутрішніх ресурсів через відсутність підтримки чи належних умов праці. Вигорання може проявлятися на різних рівнях: емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному. Воно негативно впливає не лише на професійну ефективність, але й на загальне психічне здоров'я, викликаючи депресію, тривожність, фізичну втому та інші порушення.

До основних чинників вигорання належать надмірне робоче навантаження, високі емоційні вимоги, недостатнє визнання й підтримка, а також конфлікти в робочому середовищі. Умови війни та постійний стрес значно ускладнюють педагогічну діяльність, сприяючи когнітивному, емоційному та фізичному виснаженню. Особливо важливими є адаптація до нових умов роботи, брак ресурсів та нестабільність.

Для запобігання вигоранню важливими є розвиток навичок емоційного регулювання, підвищення самоорганізації, підтримка сприятливого робочого

середовища та професійна підтримка (тренінги, консультації). Створення програм педагогічного супроводу, підтримки молодих педагогів та покращення організаційної культури сприятиме зміцненню емоційного благополуччя та зниженню рівня вигорання в освітньому середовищі.

У результаті проведеного емпіричного дослідження було частково підтверджено концептуальну гіпотезу дослідження. В контексті сформованих емпіричних припущень було виявлено, що:

- чим вища схильність до ситуативної та особистісної тривожності у педагогів, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання;

- чим нижчий рівень стресостійкості, тим вищий ризик емоційного вигорання. Відповідно, педагоги з вищими показниками стресу частіше демонструють високий рівень деперсоналізації та зниження особистісних досягнень, тобто частіше відчують стан відчуження та мають неадекватне сприйняття самих себе, а також частіше відчують зниження власної ефективності, зокрема у професійній діяльності.

- чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання у педагогів, зокрема виявлено статистично значущий зв'язок між когнітивною гнучкістю та рівнем зниження особистих досягнень, що свідчить про те, що здатність адаптуватися до нових умов і швидко переключатися між завданнями є важливим ресурсом для викладачів у боротьбі з професійними викликами.

- чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий ризик емоційного вигорання у педагогів, зокрема такими складовими емоційного вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація.

- чим менші показники чутливості та підпорядкованості у педагогів, тим більша ймовірним є виникнення емоційного вигорання;

- чим вища емоційна стійкість, тим менші показники емоційного вигорання у педагогів, зокрема із такими його складовими як зниження особистих досягнень та загальним показником емоційного вигорання педагога.

Відповідно, високий рівень тривожності, низька стресостійкість, обмежена когнітивна гнучкість та низькі рівні підпорядкованості, чутливості і емоційна стійкості значно підвищують ризик розвитку емоційного вигорання серед педагогів.

Перелік ключових слів: емоційне вигорання, педагогічна діяльність, емоційний інтелект, емоційна стійкість, тривожність, змішане навчання.

SUMMARY

The qualification work of the 2nd-year applicant, majoring in "Psychology" (in Master's format) Alfred Nobel University, Dnipro, Ukraine, Department of Psychology and Pedagogy is devoted to the problem of theoretical substantiation and empirical study of the psychological characteristics of emotional burnout of higher education teachers.

In the modern world, intensive socio-economic changes, increasing demands on professional competence and the need to adapt to the latest technologies pose numerous challenges to teachers of higher education institutions. The professional activity of teachers is characterized by a high level of responsibility, intellectual and emotional stress, as well as the need for constant interpersonal communication, which can lead to the emergence of emotional burnout syndrome.

It has been determined that emotional burnout is a multifaceted psychological phenomenon that includes three main components: emotional exhaustion, depersonalization, and a decrease in personal achievement. These components affect mental and physical health, emotional stability, and professional performance. Teachers are a particularly vulnerable group due to the specifics of their professional activities, which involve a high level of emotional involvement and interaction with other people. The negative impact of this condition is exacerbated by stressors such as blended learning or difficult socioeconomic conditions.

The development of burnout is associated with prolonged emotional and professional stress, which leads to a decrease in adaptive capacity and a violation of psycho-emotional balance. An important factor is the inability to compensate for the loss of internal resources due to lack of support or proper working conditions. Burnout can manifest itself at different levels: emotional, cognitive, behavioral, and somatic. It negatively affects not only professional performance but also overall mental health, causing depression, anxiety, physical fatigue, and other disorders.

The main factors of burnout include excessive workload, high emotional demands, lack of recognition and support, and conflicts in the work environment. The conditions of war and constant stress significantly complicate teaching activities, contributing to cognitive, emotional and physical exhaustion. Adapting to new working conditions, lack of resources, and instability are particularly important.

To prevent burnout, it is important to develop emotional regulation skills, increase self-organization, maintain a favorable working environment, and provide professional support (trainings, consultations). Creating programs of pedagogical support, support for young teachers, and improving organizational culture will help to strengthen emotional well-being and reduce burnout in the educational environment.

The empirical study partially confirmed the conceptual hypothesis of the study. In the context of the formed empirical assumptions, it was found that

- the higher the propensity for situational and personal anxiety among teachers, the greater the likelihood of emotional burnout;

- the lower the level of stress resistance, the higher the risk of emotional burnout.

Accordingly, teachers with higher levels of stress are more likely to demonstrate a high level of depersonalization and a decrease in personal achievement, i.e., they are more

likely to experience a state of alienation and have an inadequate perception of themselves, and are more likely to experience a decrease in their own effectiveness, in particular in professional activities.

- the lower the level of cognitive flexibility, the higher the likelihood of emotional burnout in teachers, in particular, a statistically significant relationship between cognitive flexibility and the level of decline in personal achievement was found, which indicates that the ability to adapt to new conditions and quickly switch between tasks is an important resource for teachers in dealing with professional challenges.

- the higher the level of emotional intelligence, the lower the risk of emotional burnout in teachers, in particular, such components of emotional burnout as emotional exhaustion and depersonalization.

- the lower the indicators of sensitivity and subordination in teachers, the more likely it is that emotional burnout will occur;

- the higher the emotional stability, the lower the indicators of teachers' emotional burnout, in particular with such components as a decrease in personal achievements and the overall indicator of teacher's emotional burnout.

Accordingly, high levels of anxiety, low stress tolerance, limited cognitive flexibility, and low levels of subordination, sensitivity, and emotional stability significantly increase the risk of developing emotional burnout among teachers.

Keywords: emotional burnout, teaching, emotional intelligence, emotional resilience, anxiety, blended learning.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. СУТНІСТЬ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ	8
1.1. Стан теоретичної розробки дослідження структури емоційного вигорання та його впливу на психічне здоров'я	8
1.2. Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників.....	15
1.3. Особливості стресових станів у викладачів під час війни.....	19
Висновки до першого розділу.....	27
РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО	27
2.1. Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів	28
2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичного забезпечення для емпіричного дослідження	30
Висновки до другого розділу.....	44
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО	45
3.1. Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження емоційного вигорання викладачів.....	45
3.2. Результати, аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження	47
Висновки до третього розділу.....	71
ВИСНОВКИ.....	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ...	Ошибка! Закладка не определена.
ДОДАТКИ.....	Ошибка! Закладка не определена.

ВСТУП

У сучасному світі інтенсивні соціально-економічні зміни, зростання вимог до професійної компетентності та необхідність адаптації до новітніх технологій ставлять викладачів закладів вищої освіти перед численними викликами. Професійна діяльність викладачів характеризується високим рівнем відповідальності, інтелектуального й емоційного навантаження, а також необхідністю постійного міжособистісного спілкування, що може призводити до появи синдрому емоційного вигорання. Також багато науковців, серед яких М. Коць, Л. П'янківська, М. Сицінська, звертали увагу на проблему ментального здоров'я людей, що живуть у нестабільних умовах, зважаючи на умови воєнного стану.

Емоційне вигорання є серйозною психологічною проблемою, яка негативно впливає як на професійну діяльність, так і на фізичний та психоемоційний стан викладачів. Воно супроводжується такими проявами, як зниження мотивації до роботи, емоційна виснаженість, розвиток цинічного ставлення до професійних обов'язків і студентів, що може погіршувати якість освітнього процесу. Термін "професійне вигорання" був уведений американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 році для опису психологічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами. Згодом теорію розвинули такі відомі психологи, як К. Масlach та С. Джексон, і сьогодні її вважають однією з провідних у дослідженні вигорання.

Проблема емоційного вигорання стає особливо актуальною у зв'язку зі зростанням кількості випадків професійного стресу в освітній сфері. Вона впливає не лише на викладачів, але й на якість освіти загалом, адже емоційний стан педагога визначає його ефективність як у навчальному, так і у виховному аспектах.

Наукові дослідження цього феномену важливі для розробки ефективних методик профілактики та подолання емоційного вигорання. Особливої уваги заслуговує вивчення психологічних чинників, які обумовлюють розвиток цього

стану, зокрема особистісних характеристик викладачів, організаційних умов праці та специфіки міжособистісних взаємодій у професійному середовищі.

Отже, дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти є необхідним як для розуміння механізмів виникнення цього явища, так і для формування практичних рекомендацій щодо його попередження та подолання. Це сприятиме покращенню психоемоційного стану викладачів, підвищенню їхньої професійної ефективності та якості освітніх послуг загалом.

Мета роботи – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

Об'єктом дослідження є процес емоційного вигорання викладачів.

Предметом дослідження є психологічні особливості емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

Концептуальна гіпотеза полягає в тому, що існують психологічні особливості емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

1. Чим нижчий рівень емоційного інтелекту, тим більшою мірою проявляється емоційне вигорання.

2. Чим нижчий рівень стресостійкості, тим вищий ризик розвитку емоційного вигорання в професійній діяльності.

3. Чим вища схильність до тривожності, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання під час роботи педагога.

4. Чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання при необхідності адаптуватися до частих змін.

5. Чим більше стриманість, підпорядкованість, чутливість, невпевненість, особи тим більша ймовірність емоційного вигорання.

6. Чим вища емоційна стійкість, тим менш проявлене емоційне вигорання у викладачів.

Згідно з метою та гіпотезою дослідження нами було поставлено такі **завдання:**

1. Провести теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення феномену емоційного вигорання, його структури, факторів виникнення та впливу на психічне здоров'я.
2. Визначити особливості емоційного вигорання педагогічних працівників.
3. Проаналізувати стресові стани викладачів, спричинені специфічними умовами роботи під час війни, та їхній вплив на емоційне вигорання.
4. Обґрунтувати вибір психодіагностичних методик для емпіричного дослідження емоційного вигорання педагогів.
5. Провести емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти.
6. Проаналізувати результати емпіричного дослідження, узагальнити отримані дані та розробити рекомендації для запобігання емоційному вигоранню викладачів.

Ці завдання забезпечують системний підхід до досягнення мети дослідження, охоплюючи як теоретичний, так і практичний аспекти проблеми.

Теоретико-методологічна основа дослідження. У процесі дослідження спиралися на фундаментальні положення та теорії у сфері психології стресу, емоційного вигорання та адаптації до нових форм навчання. Зокрема, враховано праці таких учених, як К. Маслач, яка запропонувала концепцію професійного вигорання, та її послідовників, що вивчали аспекти стресостійкості та саморегуляції. Було використано наукові підходи з психології особистості для аналізу індивідуально-психологічних рис (теорія Р. Кеттелла), а також принципи когнітивної психології та дослідження адаптації до змін (А. Бандура, Дж. Роттер).

Усі ці положення дали змогу комплексно підійти до вивчення емоційного вигорання і в умовах змішаного навчання, розширити знання про вплив індивідуальних особливостей на емоційний стан освітян та встановити залежності між психологічними характеристиками викладачів і їхньою стресостійкістю в умовах нових навчальних форматів.

У цьому дослідженні для психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти було використано комплекс методів, що дозволяють всебічно проаналізувати досліджуване явище.

Обрано такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз наукових джерел, узагальнення теоретичних підходів та систематизація наукових даних; *психодіагностичні методи* – «Тест на емоційне вигорання за К. Маслач і С. Джексон», «Тест Спілбергера-Ханіна», «Методика особистісного опитування (16-факторний тест особистості Кеттелла)» «Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге», «Опитувальник когнітивної гнучкості (Cognitive Flexibility Inventory, CFI)», «Тест емоційного інтелекту Шутте (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test, SREIT).»; *математико-статистичної* обробки даних – критерій Колмагорова Смірнова для перевірки розподілу вибірки, кореляційний аналіз Пірсона. *інтерпретаційні* – аналіз, синтез, систематизація отриманих даних, порівняння з результатами інших досліджень.

Теоретична значущість роботи полягає в науковій новизні отриманих результатів, які вперше розкривають індивідуально-психологічні особливості емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. У дослідженні було виявлено та встановлено специфічні зв'язки між емоційним вигоранням і такими чинниками, як адаптація до нових навчальних форматів, стресостійкість, здатність до саморегуляції та психоемоційна стабільність педагогів.

Практична значущість роботи зумовлена можливістю використання отриманих результатів у кількох напрямках практичної діяльності. Зокрема, дані дослідження можуть бути застосовані в системі підвищення кваліфікації педагогів для розробки програм профілактики емоційного вигорання, особливо в умовах змішаного навчання через воєнний стан. Крім того, результати можуть слугувати основою для створення тренінгових програм та методичних рекомендацій з емоційної стійкості та саморегуляції, які допоможуть педагогам краще адаптуватися до змін у навчальному процесі. Також їх можуть використовувати шкільні психологи для підвищення рівня психологічної підтримки в освітніх

зкладах, що сприятиме збереженню психологічного здоров'я та ефективності діяльності педагогів.

Структура та обсяг роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ I. СУТНІСТЬ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

1.1. Стан теоретичної розробки дослідження структури емоційного вигорання та його впливу на психічне здоров'я

Професійне вигорання педагогів – це комплексний феномен, який включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної ефективності. Цей стан має особливий вплив на психічне здоров'я, знижуючи рівень емоційної стійкості, задоволеність роботою, здатність до емпатії та якість спілкування з студентами.

Теоретичні дослідження структури емоційного вигорання започаткував американський психіатр Г. Фрейденбергер у 1970-х роках, і сьогодні визнаними моделями вигорання є ті, що запропоновані такими вченими, як К. Маслач та С. Джексон. Маслач виділяє три основні компоненти емоційного вигорання:

1. Емоційне виснаження – відчуття виснаженості й нездатності подолати навантаження.
2. Деперсоналізація – розвиток байдужості та негативного ставлення до учнів, студентів, клієнтів і колег.
3. Зниження особистих досягнень – втрата почуття професійної компетентності, незадоволення власною роботою.

У науковій літературі виокремлюють численні фактори, що підвищують ризик емоційного вигорання. Психологи відзначають, що педагоги є однією з найуразливіших категорій професій, оскільки їх робота вимагає значної емоційної залученості, відповідальності та інтенсивної взаємодії з учнями та студентами. У складних умовах, зокрема змішаного навчання під час воєнного стану, ці фактори посилюються, що збільшує схильність до вигорання [1].

Синдром вигорання виникає внаслідок постійного стресу, що призводить до виснаження емоційних і особистісних ресурсів особистості [9]. Він може проявлятися у людей, які регулярно спілкуються і взаємодіють з іншими,

поступово змінюючи їхню особистісну структуру, що ускладнює ефективне виконання емоційних обов'язків.

Як психологічний феномен, емоційне вигорання є сформованим стереотипом поведінки, часто емоційної, що частково виконує захисну функцію, дозволяючи зберігати енергію та регулювати її витрати. Водночас, вигорання має негативні наслідки, що впливають на виконання емоційних обов'язків, загальне психічне здоров'я та психологічний комфорт особистості [30].

Розглянемо різницю між стресом і вигоранням:

- Вигорання - це затяжний, довготривалий робочий стрес.
- Стрес є адаптивним механізмом, що мобілізує всі психічні ресурси, тоді як вигорання є зривом адаптації.
- Стрес може відчувати кожен, а вигорання стосується тільки тих, хто активно виконує емоційну роботу.
- Стрес не завжди призводить до вигорання; відомо, що люди можуть успішно виконувати роботу у стресових умовах, наприклад, під час війни чи стихійних лих.
- У більшості випадків вигорання має незворотний характер, розвиваючись поступово, і його можна лише частково сповільнити [6].

Емоційне вигорання визначається як стан фізичної, емоційної та психічної втоми, який з'являється через тривалий стрес і перевантаження на роботі. Це явище виникає, коли працівник втрачає внутрішню мотивацію та задоволення від своєї діяльності. Вигорання є комплексом процесів, що можуть впливати як на фізичне, так і на психічне здоров'я особистості [20].

Сучасні підходи до вивчення емоційного вигорання передбачають різні методи оцінки цього стану. Один із підходів розглядає вигорання як наслідок фізичного, психічного та, зокрема, емоційного виснаження, спричиненого тривалим перебуванням у стресових ситуаціях, що робить його синдромом «хронічної втоми».

Голландські дослідники пропонують двовимірну модель вигорання, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації, де останнє виражається

у зміні ставлення до оточуючих, таких як студенти чи колеги, а іноді навіть до себе.

Більш поширеним є підхід, запропонований американськими дослідниками К. Маслах і С. Джексон. Вони розглядають емоційне вигорання як систему з трьох компонентів: емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження особистих досягнень. Емоційне виснаження вважається центральним елементом цього синдрому, проявляючись у зниженні емоційного тону, байдужості або надмірній емоційній напрузі.

Деперсоналізація виражається у спотворенні стосунків з іншими людьми, що може проявлятися як підвищена залежність від них або зростання негативізму, цинічного ставлення та емоцій. Також характерне зменшення власних досягнень, що призводить до недооцінки власних успіхів і зниженої самооцінки [19].

Існує кілька підходів до розуміння емоційного вигорання. Один із них розглядає його як механізм психологічного захисту, що спричиняє повне або часткове «відключення» емоцій у відповідь на психотравмуючі ситуації, формуючи стереотип емоційної поведінки, зосереджений на звичках. Інший підхід визначає вигорання як частково функціональний механізм, що допомагає оптимально використовувати енергетичні ресурси, хоча в деяких випадках це може негативно впливати на емоційну діяльність (В. В. Бойко) [5].

За визначенням П. Сидорова, вигорання - це процес поступового виснаження емоційних, когнітивних та фізичних сил, що проявляється через емоційне й розумове виснаження, фізичну втоми, особистісне відсторонення та зниження задоволення від роботи [39].

Концепція Маслах і Джексона визначає емоційне вигорання як адаптацію до тривалого емоційного стресу у міжособистісних взаємодіях, що охоплює три складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження власних досягнень [2].

Інше визначення розглядає вигорання як фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що призводить до зниження продуктивності, хронічної втоми, безсоння та схильності до соматичних захворювань. Може також виникати

тимчасове полегшення через вживання алкоголю або інших речовин, що у деяких випадках може призвести до фізіологічної залежності. Цей синдром розглядається як стресова реакція на надмірні виробничі та емоційні навантаження, характерні для людей, які повністю віддані своїй роботі [28].

Ознаки, які супроводжують емоційне вигорання, поділяються на декілька груп:

- **Фізичні симптоми:** постійне відчуття втоми і виснаження; зміни ваги (як схуднення, так і набір ваги); проблеми зі сном, включаючи безсоння; погіршення загального стану здоров'я; утруднене дихання та задишка; симптоми, такі як нудота, запаморочення, надмірне потовиділення і тремор; підвищений артеріальний тиск; шкірні проблеми, ураження слизових оболонок, а також порушення в роботі серцево-судинної системи.
- **Емоційні прояви:** відсутність емоційного відгуку; домінування песимістичних та цинічних настроїв у професійній та особистій сферах; байдужість, відчуття безпорадності; підвищена дратівливість і агресивність; почуття тривоги і неспокою; зниження здатності до концентрації; депресивні настрої, почуття провини, душевні страждання; втрата ідеалів та надій.
- **Інтелектуальні ознаки:** втрата інтересу до нових ідей; відчуття апатії, туги; втрата смаку до життя і зацікавленості у подіях навколо; схильність до стандартних рутинних дій; цинічне ставлення до новин та подій; уникання творчих експериментів.
- **Поведінкові прояви:** тривала робота, понад 45 годин на тиждень; постійне бажання відпочити навіть під час робочого процесу; байдужість до прийомів їжі; недостатня фізична активність; схильність до вживання тютюну, алкоголю, лікарських засобів. Часті випадки травматизму, емоційної нестабільності [23].

Канадський науковець Ганс Сельє порівнює емоційне вигорання з третьою стадією загального адаптаційного синдрому, яку він називає "стадією виснаження". Литовський психотерапевт Р. Кочюнас вважає, що емоційне

вигорання слід розглядати як психофізіологічний феномен, який проявляється фізичним, розумовим та емоційним виснаженням через тривале емоційне навантаження. Наразі цей синдром має особливий діагностичний статус у "Міжнародній класифікації хвороб" як "проблеми, пов'язані з труднощами в управлінні власним життям".

Л. Юр'єва описує синдром емоційного вигорання як системний феномен, прояви якого можна помітити на чотирьох рівнях:

- **Емоційний рівень:** втрата почуття гумору, роздратованість, образливість, постійний депресивний стан, відчуття некомпетентності у сімейному житті, почуття провини, апатія та пасивність.
- **Когнітивний рівень:** труднощі з концентрацією уваги, ригідність мислення, підозрілість до партнера, формалізоване та відчужене мислення, поява нав'язливих думок.
- **Поведінковий рівень:** уникання емоційної активності, скорочення контактів із колегами та клієнтами, прагнення витратити мінімум часу на роботу, стереотипна негнучка поведінка, а також девіантні прояви, такі як надмірне вживання алкоголю, тютюну або наркотиків.
- **Соматичний рівень:** відчуття втоми, млявість, порушення сну та інші фізичні розлади. На цьому рівні вигорання супроводжується психологічним, емоційним і, подекуди, фізичним виснаженням, спричиненим відмовою від активності під впливом надмірного стресу чи незадоволеності.

Наразі Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає синдром вигорання як стан, що характеризується фізичним, емоційним або мотиваційним виснаженням, яке проявляється зниженням продуктивності на роботі, хронічною втомою, безсонням, підвищеною вразливістю до соматичних захворювань, а також може супроводжуватися вживанням алкоголю чи інших психоактивних речовин і навіть суїцидальними думками.

Існує декілька моделей емоційного вигорання. Однофакторна модель розглядає вигорання як стан фізичного, емоційного та психічного виснаження, що

виникає через тривале перебування у ситуаціях, які виснажують емоційні ресурси організму [9].

Двофакторна модель, розроблена Дієрендоном і В. Шауфелі, складається з афективного компоненту виснаження та когнітивного компоненту деперсоналізації, що виникає через розбіжність між очікуваннями та професійними вимогами [23].

К. Маслах і С. Джексон запропонували трьохфакторну модель, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень [1].

Чотирьохфакторна модель, запропонована Б. Парманом і Х. Хартманом, включає емоційне виснаження, деперсоналізацію емоційної діяльності, деперсоналізацію суб'єктів емоційної діяльності та зниження рівня особистих досягнень. Загалом емоційне вигорання сприймається як фізичний та психологічний дискомфорт [27].

В. Бойко виділяє серед симптомів емоційного вигорання такі прояви, як емоційний дефіцит, відчуження, деперсоналізація, а також психосоматичні та психовегетативні порушення. Він також розробив методику для діагностики рівня емоційного вигорання, яка дає змогу оцінити його прояви за дванадцятьма основними симптомами, що зазвичай супроводжують три компоненти цього синдрому [17].

Перший компонент - «напруження» - відзначається емоційною втомою і виснаженням, які виникають у результаті постійної емоційної активності. Цей компонент включає ознаки сприйняття робочих умов і міжособистісних відносин як психотравмуючих, незадоволеність власною професійною діяльністю, відчуття безвихідності та прагнення змінити місце роботи або сферу діяльності. На цьому етапі також можуть виникати тривога і депресія, що проявляються у вигляді нервозності та депресивних станів.

Другий компонент - «резистенція» - характеризується надмірним емоційним виснаженням, яке породжує захисні реакції. Це призводить до емоційної закритості, байдужості та відсторонення. Людина може відчувати надмірну перевтому при будь-якому емоційному залученні в робочі справи чи комунікації.

До цього елементу належать неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій та скорочення емоційних обов'язків.

Третій компонент - «виснаження» - проявляється психофізичною втомою, почуттям спустошеності, зниженням емоційної продуктивності та порушенням емоційної взаємодії. Виснаження може супроводжуватися цинічним ставленням до колег чи клієнтів, а також психосоматичними порушеннями [7].

Одним із характерних проявів деперсоналізації є відчуття особистісної відстороненості. Виснажені вчителі, наприклад, можуть відчувати байдужість або відчуженість щодо своїх студентів. Вони намагаються приглушити негативні емоції, оскільки дотримуються вимог своєї професійної діяльності, яка передбачає самоконтроль, тактовність та вміння грати роль перед аудиторією. Парадокс полягає в тому, що приглушення негативних емоцій, часто на підсвідомому рівні, призводить до емоційного збіднення взаємодії, яка з часом перетворюється на формальний, безособистісний обмін [35].

Окремої уваги заслуговують дослідження, які трактують емоційне вигорання як особливий стан. П. Бріл [50] запропонував одне з найбільш точних визначень цього феномена, виділяючи два головні симптоми - дисфоричні прояви та зниження емоційної ефективності. Він вважає, що емоційне вигорання виникає через нереалізовані очікування. Це визначення включає два важливі критерії: зв'язок з професійною діяльністю та відсутність психопатології, припускаючи, що вигорання може проявлятися лише в межах емоційної діяльності та не стосується осіб із психічними розладами. А. Ленглі [2] з позицій екзистенційно-аналітичного підходу описує емоційне вигорання як тривалий стан виснаження, що виникає під час виконання певної діяльності.

Виснаження, на його думку, є провідним симптомом і основною характеристикою емоційного вигорання, яке зумовлює інші його прояви. Цей стан має внутрішній розвиток: спершу він впливає лише на самопочуття, а згодом відбивається на емоціях, рішеннях, поглядах та діях людини. Д. Міллер і М. Мелок виділяють чотири етапи розвитку емоційного вигорання: ентузіазм, стагнацію,

фрустрацію та апатію. Ентузіазм характеризує працівника, який прагне бути корисним, проявляє підвищену чутливість до потреб суб'єктів діяльності та має завищені очікування щодо роботи. Стагнація ж супроводжується зниженням цих очікувань до реалістичних меж та виявляється у зовнішніх проявах особистого невдоволення.

1.2. Теоретичний аналіз проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників

У контексті педагогічної діяльності емоційне вигорання стало предметом численних наукових досліджень, які підтвердили його негативний вплив на професійну ефективність педагогів, їхнє здоров'я та загальне благополуччя.

Аналізуючи погляди закордонних авторів щодо процесу вигорання, Л. Сурженко визначає, що початковим тригером цього явища є постійний напружений робочий графік, який виникає внаслідок протиріччя між внутрішніми психологічними ресурсами особистості (очікуваннями, намірами, бажаннями, ідеалами) та вимогами реальної емоційної обстановки [12, 21].

Дослідники виділяють дві категорії чинників, що сприяють емоційному вигоранню педагогів: організаційні (зовнішні) та індивідуальні (внутрішні). До індивідуальних чинників належать соціально-демографічні характеристики, такі як вік, стать, стаж роботи, рівень освіти, а також особистісні риси, зокрема самооцінка, витривалість, локус контролю, сором'язливість та схильність до перфекціонізму. Наприклад, молоді педагоги можуть стикатися з вигоранням через нереалістичні очікування, пов'язані з кар'єрним успіхом, та недостатню адаптацію до емоційних можливостей і обмежень [12, 33].

Серед особистісних характеристик, які впливають на емоційний успіх, важливими є мотивація до емоційної діяльності, здатність до самоаналізу, високий рівень рефлексії, а також уміння саморегуляції і самоконтролю. Л. Сурженко наводить результати дослідження групи науковців (Н. Водоп'янова, А. Серебрякова, Е. Старченкова), які визначили чинники, що запобігають синдрому

вигорання, такі як готовність до співпраці та компромісу, прагнення до саморозвитку та емоційного зростання, творчий підхід до виконання емоційних завдань, високі комунікативні навички, соціальна сміливість і радикалізм. Водночас, емоційна нестійкість, низька самооцінка та слабкі організаційні здібності можуть перешкоджати емоційному успіху [12, 34].

Організаційні чинники охоплюють умови емоційного оточення, характер роботи та соціально-психологічні аспекти праці. До емоційного оточення, що сприяє вигоранню, відносять надмірне навантаження та понаднормову роботу. Зовнішні чинники включають рольові аспекти, такі як відсутність ясності в обов'язках (додаткові чи обмежені обов'язки), міжособистісні конфлікти та несумісність з колегами, а також внутрішнє протиріччя між бажанням бути хорошим сім'янином і успішним фахівцем (вибір між родиною і роботою). До організаційних чинників також належать невідповідні умови робочого місця, відсутність можливостей для ефективної роботи та відпочинку, авторитарний стиль управління, брак ініціативи та низький соціальний статус професії [12, 34]. Зменшення рівня вигорання може бути досягнуте шляхом перерв у роботі, однак це є тимчасовим заходом.

Основними факторами, які впливають на вигорання дослідників, таких як К. Маслач, В. Шафуелі та М. Лейтер, є проблеми в організації праці [3]. Ці висновки підтверджуються результатами інших досліджень, які вказують на стресогенні чинники в педагогічній діяльності, зокрема високий динамізм праці, брак часу, перевантаженість, складні педагогічні ситуації та емоційні витрати [9, 48-60].

Різні вчені вказують на інші чинники, що сприяють вигоранню, такі як одночасний характер навчально-виховного процесу, нервово-емоційне напруження та малорухливий спосіб життя [10, 74]. Для подолання цих чинників важливо розвивати організаційну культуру як у самих педагогів, так і в їхній емоційній діяльності.

Н. Водоп'янова та Е. Старченкова стверджують, що систематична робота над актуалізацією особистісних ресурсів і оптимізацією організаційних умов праці може перетворити вигорання на "продуктивне горіння" [2, 5]. Для

запобігання негативним наслідкам стресогенних явищ рекомендується використовувати стратегічні прийоми, такі як встановлення пріоритетів, раціональний розподіл часу, а також аналіз позитивних і негативних аспектів емоційної діяльності [4, 89; 7].

О. Винославська, досліджуючи роль інформаційно-комунікаційних технологій, зазначає, що непродуктивне витрачання часу може негативно впливати на самоорганізацію користувачів ІКТ, що може призвести до втоми та проблем зі здоров'ям [1, 48].

Важливість самоорганізації викладачів вищих навчальних закладів у їхній емоційній діяльності пов'язана з виконанням низки функцій, які визначають їхню роль як педагога, вихователя, методиста, вченого та організатора [1; 5]. Забезпечення належного рівня фізичного, духовного і психічного здоров'я є ключовим аспектом для підтримки ефективності та емоційного благополуччя науково-педагогічних працівників.

Ефективність діяльності викладача вищих навчальних закладів значною мірою залежить від умов емоційного середовища, таких як зміст роботи, особливості праці та робочий режим. Аналіз наукових досліджень підтверджує, що робота викладача є складною системою, що об'єднує різні аспекти діяльності, спрямовані на підготовку фахівців, соціалізацію молоді та формування свідомих громадян [8, 85].

Збереження та зміцнення емоційного здоров'я викладача вищого навчального закладу передбачає проведення просвітницької, діагностичної та психокорекційної роботи. Основні аспекти цього підходу включають підвищення рівня грамотності викладачів у питаннях емоційної ефективності, створення умов для запобігання емоційним деформаціям та розробку програм педагогічного супроводу для молодих викладачів [1, 48].

Мінімізація стресових чинників під час емоційної діяльності може бути досягнута шляхом визначення мети діяльності, встановлення режиму роботи та планування робочого дня. Організаційні принципи, такі як правильне

встановлення робочого часу і обґрунтоване чергування робочих і відпочинкових періодів, можуть суттєво знизити ризик емоційного нездоров'я викладачів.

Стрес може активувати приховані резерви людини, підвищуючи її енергію і розумові здібності. Важливо правильно спрямувати ці резерви та з'ясувати причини стресу. Якщо цього не зробити, стресові гормони накопичуються, викликаючи негативні реакції в організмі: людина може стати агресивною, нервовою та метушливою. З часом стрес може перейти в стадію пасивних негативних емоцій, таких як апатія чи депресія. Найнебезпечнішим є той етап, коли стрес переходить у хворобу, з якою може впоратися лише кваліфікований психотерапевт. Реакція на стрес у різних людей проявляється по-різному: це може бути підвищена нервозність, різкі зміни настрою, швидка стомлюваність та почуття спустошеності. Деякі можуть раптово виявляти агресію, в той час як інші стають недовірливими, намагаючись виявити у себе симптоми різних захворювань. За виразом обличчя можна визначити, що людина переживає стрес. Напруга може відчуватися й у м'язах тіла, плечі можуть напружуватися і сутулитися, а тіло інстинктивно схиляється вперед у спробі захиститися. Пасивність проявляється у людей з недостатнім адаптаційним резервом, коли їх організм не може ефективно протистояти стресу, що призводить до почуття безпорадності, безнадійності і депресії.

Активним способом захисту від стресу може бути зміна сфери діяльності, коли людина знаходить щось більш корисне для досягнення рівноваги, що, в свою чергу, сприяє поліпшенню здоров'я.

Отже, емоційне вигорання серед педагогічних працівників становить серйозну проблему, яка негативно позначається на їхній ефективності, здоров'ї та загальному благополуччі. Існує кілька чинників, які сприяють виникненню цього явища у педагогів.

1. Робоче навантаження: Педагоги часто стикаються з великими обсягами роботи, високими вимогами до підготовки уроків, оцінювання та ведення документації. Це може призвести до виснаження та зниження енергії.

2. Емоційні вимоги: Педагоги регулярно опиняються в емоційно напружених ситуаціях, таких як конфлікти з студентами та колегами. Невміння ефективно справлятися з цими ситуаціями може викликати стрес і призвести до вигорання.
3. Недостатнє визнання: Відчуття відсутності визнання та підтримки з боку адміністрації навчального закладу або суспільства загалом може негативно вплинути на самооцінку педагогів та підвищити ризик вигорання.
4. Недостатня підтримка: Брак підтримки з боку колег та відсутність можливостей для самовираження і самовдосконалення також можуть сприяти розвитку емоційного вигорання у педагогів.

Розуміння цих чинників дозволяє розробити стратегії для запобігання та управління емоційним вигоранням серед педагогічних працівників. Важливо надавати їм підтримку, навчати навичкам емоційного регулювання та створювати можливості для саморозвитку і самовираження.

Для боротьби з емоційним вигоранням необхідно вживати різні заходи, серед яких:

- **Професійна підтримка:** психологічні консультації, коучинг, участь у тренінгах з управління стресом.
- **Розвиток навичок емоційного регулювання:** навчання навичкам саморегуляції, розвитку емпатії та ефективного спілкування.
- **Створення сприятливого робочого середовища:** впровадження програм підтримки педагогів, організація взаємодопомоги між колегами.

Таким чином, емоційне вигорання є складним феноменом, який потребує уваги з боку науковців, управлінців освітніх закладів та самих педагогів. Визначення причин, наслідків та шляхів подолання цього явища може суттєво поліпшити умови праці педагогічних працівників та забезпечити їхнє емоційне благополуччя.

1.3. Особливості стресових станів у педагогів під час війни

Упродовж останніх років, під час епідемій та повномасштабної військової агресії, викладачам щоденно доводиться стикатися з труднощами, працюючи в умовах постійного стресу та адаптуючись до нового формату освітнього процесу. Значне когнітивне, емоційне і фізичне виснаження призводять до поступового розвитку синдрому емоційного вигорання, що, в свою чергу, є одним із чинників формування синдрому "хронічної втоми", депресивних розладів та психосоматичних захворювань.

Синдром емоційного вигорання внесено до 11-го видання Міжнародної класифікації хвороб (МКХ) в розділ "Фактори, що впливають на стан здоров'я або контакт з медичними службами". Це явище, викликане тривалим стресом на роботі, не вважається медичним станом або діагнозом і, отже, не розглядається як хвороба. Таким чином, термін "емоційне вигорання" слід вживати лише в емоційному контексті і не використовувати для опису досвіду в інших сферах життя.

Важливо відрізнити емоційне вигорання від депресії, яка є медичним захворюванням і, зазвичай, не пов'язана виключно з емоційною діяльністю, а має зв'язок з іншими проблемами, включаючи особисте життя.

Таким чином, до факторів, що сприяють стресовим станам у викладачів під час війни, можна віднести:

- Нестача часу для виконання емоційних обов'язків (взаємодія з студентами) в умовах збільшення обсягів роботи з документацією.
- Перевантаження на роботі (необхідність швидкого освоєння нових технологій навчання) та перевищення робочого часу.
- Низький рівень матеріальної мотивації (зарплата, премії, доплати) в умовах значних обсягів роботи.
- Нестабільність в організації діяльності: неясне планування, брак необхідного обладнання та погано структурована інформація.
- Відсутність перспектив, обмежені можливості для емоційного розвитку та кар'єрного зростання.

- Негативний психологічний мікроклімат у колективі (блеймінг, газлайтинг, мобінг, харасмент тощо), конфлікти в системах "керівник-підлеглий" та "колега-колега".
- Нестача неформального спілкування з колегами у вільний час (участь у спільних тренінгах, екскурсіях, активному відпочинку тощо).
- Відсутність балансу між роботою та особистим життям.

Цікаво, що емоційне вигорання швидко розповсюджується серед працівників, що веде до зниження ефективності роботи підрозділу та підвищення плинності кадрів. Симптоми емоційного вигорання можна умовно розділити на три категорії:

Психофізичні:

- Загальна втома та відчуття виснаження, навіть вранці.
- Постійна загальмованість, апатія, відсутність реакції на новизну або страх перед небезпекою.
- Часті головні болі та проблеми з травленням.
- Різка втрата або надмірна прибавка у вазі.
- Порухення сну (безсоння чи надмірна сонливість).
- Погіршення пам'яті та зниження концентрації.
- Зменшення сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху та дотику.

Соціально-психологічні:

- Відчуття нудьги, пасивності та депресії.
- Підвищена дратівливість та нервові спалахи.
- Постійне переживання негативних емоцій, почуття провини чи образи.
- Невизначена тривожність.
- Гіпервідповідальність та невпевненість у власних силах.
- Песимістичний настрій щодо емоційного майбутнього.

Поведінкові:

- Відчуття, що робота стає важчою, а задоволення від неї зменшується.
- Зміни у робочому графіку (подовження робочого часу, виконання роботи вдома, але без результату).

- Ускладнення у прийнятті обґрунтованих рішень.
- Безтурботність щодо результатів роботи та відсутність віри у можливість покращення ситуації.
- Невиконання важливих завдань та надмірна увага до незначних деталей.
- Більшість часу витрачається на рутинні та елементарні дії.
- Віддалення від колег та уникнення неформального спілкування.
- Зловживання алкоголем або наркотиками.

Серйозність симптомів емоційного вигорання у педагогів залежить від їхніх індивідуальних характеристик, початкового стану здоров'я, тривалості стресових ситуацій на роботі та здатності ефективно з ними впоратися. Багато людей не усвідомлюють серйозність своїх проблем, поки психосоматичні симптоми не змушують їх звертатися за допомогою, переосмислювати свої цілі та пріоритети, а також шукати нові шляхи в житті.

Доктор соціологічних наук Сергій Дембіцький, який є заступником директора Інституту соціології НАН України та керівником дослідницького проекту "Стресові стани населення України в контексті війни" (фінансованого Національною академією наук України), підготував прес-реліз, у якому навів результати актуального опитування щодо стресових станів населення України під час війни.

Опитування показало, що внаслідок російського вторгнення кількість людей, які мали досвід перебування в зоні бойових дій, зросла з 18% до 44%. Рейтинг стресорів, які викликають найбільше напруження, складається з: травматичного досвіду, соціальних стресорів (конфлікти, недостатня підтримка, дискримінація), погіршення життєвих умов, проблем зі здоров'ям, а також загрози для життя, пов'язаної з війною.

Основними ресурсами для боротьби зі стресом є спілкування, дозвілля та робота. Однак взаємодія з близькими задовольняє більшість населення на належному рівні, тоді як потреби в дозвіллі та роботі реалізуються гірше.

Серед індивідуальних психологічних ресурсів найбільш ефективними є загальна активність (як у трудовій, так і соціальній сферах) та оптимізм. Проте

ситуація з емоційною стійкістю та відчуттям контролю над обставинами виглядає гірше.

На сьогоднішній день рівень психологічного дистресу в Україні порівнюється з другою половиною 2020 року, коли населення чекало на нову хвилю коронавірусу. Близько 69% респондентів повідомили про нормальний рівень психологічного дистресу, 21% - про підвищений, а 10% - про високий. Це свідчить про те, що завдяки діям Збройних сил України більшість населення має достатні ресурси для психологічного відновлення та захисту від стресових факторів війни.

Різні індивідуальні стресові стани можна упорядкувати за поширеністю, від менш поширених до найбільш поширених: ворожість, депресія, соматизація, міжособистісна чутливість, тривожність, виснаження, параноїдальні ідеї.

Основні наслідки психологічних стресових станів під час війни включають ціннісну депривацію в сферах дозвілля, фізичного здоров'я та матеріального благополуччя. Зокрема, міжособистісні стосунки, моральність та знання стають ключовими цінностями, які підтримують життя населення.

Психологічний дистрес визначається як емоційно дискомфортний стан, що виникає у відповідь на специфічні стресори або сильну потребу, і може призводити до тимчасових або постійних негативних наслідків. Дослідники зазначають, що у людей існують неусвідомлені потреби в отриманні як позитивних, так і негативних емоцій, що вказує на те, що індивідуальні відмінності в емоційному сприйнятті можуть створювати різний баланс між позитивною та негативною мотивацією.

У викладачів, які стикаються з труднощами на роботі, незадоволенням від керівництва, конфліктами з колегами та проблемами зі здоров'ям, може розвиватися психосоматика - група захворювань, в яких психологічні фактори, такі як стрес, емоційне виснаження та психологічні проблеми, відіграють важливу роль. Педагогічні працівники, здається, особливо схильні до психосоматичних проблем, що свідчить про значне психологічне напруження, яке необхідне для покращення якості освітнього процесу.

Збереження психологічного і фізичного добробуту викладачів є необхідною умовою для покращення якості навчання та підтримки здоров'я молоді. Погіршення фізичного стану викладача може призвести до негативних емоцій, підвищення втоми та дратівливості, що, у свою чергу, негативно позначається на ефективності викладання і взаємодії зі студентами.

Емоційне вигорання серед педагогів є серйозною проблемою, що потребує уваги та дослідження. Це складний процес, що охоплює фізичні, емоційні та психологічні аспекти, які можуть виникати через надмірний стрес і перевантаження.

Основними характеристиками емоційного вигорання серед педагогічних працівників є високий рівень стресу, розрив між очікуваннями та реальністю, відчуття виснаження і втрати енергії, а також психологічні наслідки, такі як погіршення самопочуття, втрата інтересу до роботи та відчуття невпевненості в собі.

Щоб запобігти і впоратися з емоційним вигоранням, педагогам важливо використовувати різні стратегії самозахисту та самовдосконалення. Серед таких стратегій можуть бути регулярні перерви для відпочинку, дотримання здорового способу життя, розвиток емоційного інтелекту, отримання психологічної підтримки та навички управління стресом. Крім того, необхідно створити підтримуючу робочу атмосферу, де педагоги відчувають підтримку, цінність та мають можливості для емоційного і особистісного розвитку. Впровадження програм з ментального здоров'я та консультування допоможе виявити та вирішити проблеми, пов'язані з емоційним вигоранням.

Вивчення структури емоційного вигорання свідчить про те, що воно проявляється у вигляді зниження енергії, емоційного виснаження, цинізму та відчуження. Основні чинники, що сприяють розвитку емоційного вигорання, включають підвищений рівень стресу, конфлікти в колективі, а також нерівномірність навантаження у професійній діяльності. В особливих умовах війни вчителі зазнають додаткового емоційного та психологічного тиску, що може призводити до серйозних наслідків для їхнього психічного здоров'я.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що на емоційне вигорання педагогічних працівників впливають як індивідуальні особливості, так і зовнішні умови. Важливими аспектами є розвиток стресостійкості, емоційної інтелігентності та навичок саморегуляції, що можуть суттєво зменшити ризики вигорання. У ситуаціях, пов'язаних із військовими конфліктами, потреба в підтримці, психологічній допомозі та створенні сприятливих умов для роботи стає надзвичайно актуальною.

Загалом, дослідження емоційного вигорання викладачів вказує на необхідність комплексного підходу до вирішення цієї проблеми, що включає як профілактичні заходи, так і активну підтримку педагогів у процесі їхньої професійної діяльності. Створення здорового психологічного клімату в освітньому середовищі має стати пріоритетом для забезпечення якісної освіти та добробуту як педагогів, так і студентів.

У підсумку, ефективне управління емоційним вигоранням серед педагогічних працівників є важливим аспектом забезпечення якості освіти та покращення робочих умов у навчальних закладах. Приділення уваги цій проблемі сприятиме створенню здорового і продуктивного робочого середовища, що позитивно вплине на успіхи як педагогів, так і студентів.

Висновки до першого розділу.

На основі проведеного аналізу були зроблені наступні висновки:

1. Емоційне вигорання є багатограним психологічним феноменом, який включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Ці складові впливають на психічне та фізичне здоров'я, емоційну стійкість і професійну діяльність. Педагоги становлять особливо вразливу групу через специфіку їхньої професійної діяльності, що передбачає високий рівень емоційного залучення та взаємодії з іншими людьми. Негативний вплив цього стану посилюється під впливом стресових чинників, таких як змішане навчання або складні соціально-економічні умови.

2. Розвиток вигорання пов'язаний з тривалим емоційним та професійним стресом, який призводить до зниження адаптаційних можливостей і порушення психоемоційного балансу. Важливим фактором є неможливість компенсувати втрату внутрішніх ресурсів через відсутність підтримки чи належних умов праці. Вигорання може проявлятися на різних рівнях: емоційному, когнітивному, поведінковому та соматичному. Воно негативно впливає не лише на професійну ефективність, але й на загальне психічне здоров'я, викликаючи депресію, тривожність, фізичну втому та інші порушення.

3. До основних чинників вигорання належать надмірне робоче навантаження, високі емоційні вимоги, недостатнє визнання й підтримка, а також конфлікти в робочому середовищі. Умови війни та постійний стрес значно ускладнюють педагогічну діяльність, сприяючи когнітивному, емоційному та фізичному виснаженню. Особливо важливими є адаптація до нових умов роботи, брак ресурсів та нестабільність.

4. Для запобігання вигоранню важливими є розвиток навичок емоційного регулювання, підвищення самоорганізації, підтримка сприятливого робочого середовища та професійна підтримка (тренінги, консультації). Створення програм педагогічного супроводу, підтримки молодих педагогів та покращення організаційної культури сприятиме зміцненню емоційного благополуччя та зниженню рівня вигорання в освітньому середовищі.

РОЗДІЛ II. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологічне обґрунтування гіпотез дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів

Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів під час воєнного стану мають велике значення для дослідження, оскільки вони впливають на якість професійної діяльності, емоційний стан педагогів та їх здатність адаптуватися до складних умов. У цьому розділі розглянуто методологічне обґрунтування гіпотез, які стосуються цієї проблематики.

Аналізуючи емоційне вигорання викладачів, важливо враховувати багатовимірність цього явища, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження почуття особистих досягнень [40]. Умови змішаного навчання в умовах війни додають стресових факторів, таких як нестабільність, постійні зміни та висока відповідальність за навчальний процес. На основі теоретичного аналізу формулюються такі гіпотези:

1. *Чим вища схильність до тривожності, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання.* Підвищена тривожність погіршує здатність педагогів управляти емоціями, збільшує навантаження на психіку та сприяє виснаженню.
2. *Чим вищий рівень емоційної стійкості та впевненості, тим нижчий ризик емоційного вигорання.* Емоційно стійкі педагоги здатні краще регулювати свої емоції, ефективніше взаємодіяти зі студентами та колегами, знижуючи ризик вигорання навіть за умов високого стресу.
3. *Чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання.* Когнітивна гнучкість, яка є здатністю адаптуватися до змін, є ключовою і в умовах змішаного навчання, яке сьогодні вводиться

в освітніх закладах. Її відсутність може призвести до стресових реакцій та вигорання.

4. *Чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий ризик емоційного вигорання.* Педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту можуть краще справлятися зі стресовими ситуаціями, що зменшує ризик виснаження.
5. *Чим більше стриманість, підпорядкованість, чутливість, невпевненість, особи тим більша ймовірність емоційного вигорання.* Педагогічні працівники, які більш, стримані, сором'язливі, надто чутливі або невпевнені в собі, мають вищий ризик зіткнутися з емоційним вигоранням.
6. *Чим вища емоційна стійкість, тим менший рівень емоційне вигорання.* Вчителі які мають більшу емоційну стійкість мають менші шанси на емоційне вигорання.

Сформульовані гіпотези враховують індивідуально-психологічні особливості педагогів, зокрема рівень тривожності, стресостійкості, когнітивної гнучкості та емоційного інтелекту. Їхній комплексний аналіз сприятиме глибшому розумінню чинників емоційного вигорання, що стане основою для розробки ефективних профілактичних програм.

Посилаючись на дослідження освітньої фундації GoGlobal, проведеним за підтримки Finn Church Aid (FCA), 87% українських педагогів потребують більше часу на відновлення, відчуваючи спустошеність і постійну втому.

У час війни, коли певна кількість навчальних закладів у прифронтових районах країни переходять на змішане навчання, вчителі опиняються в складних умовах. Батьки усвідомлюють, що організація навчального процесу, контроль відвідуваності уроків та виконання домашніх завдань лягає на їхні плечі. Постійні обов'язки, робота та «дитячі турботи» 24 години на добу заважають їм займатися звичними справами. Постійні повітряні тривоги, також не сприяють покращенню ситуації.

У цей період більшість шкіл, відповідно до рекомендацій ДСНС та МОН, працюють в асинхронному режимі. Педагоги готуються до занять, складають різні алгоритми дій та записують пояснення, розміщуючи свої матеріали на

затверджених навчальними закладами платформах. При цьому, викладачі фізично не здатні організувати це через необхідність перебування в укриттях та контроль за поведінкою учасників освітнього процесу під час тривоги. Ці фактори стають основними причинами емоційного вигорання викладачів у складних умовах воєнного стану.

Регулярні вибухи та руйнування цивільних об'єктів створюючи безпосередню загрозу життю негативно впливають на фізичне та психічне здоров'я педагогів, але, незважаючи на всі труднощі, їм доводиться проводити заняття, не виявляючи своїх внутрішніх переживань і страху перед студентами.

Для організації дослідження емоційного вигорання викладачів необхідно використовувати різні методи, такі як спостереження, анкетування, тестування, психологічні ігри та бесіди. Ці методи дозволяють досліджувати особистісні риси, ставлення до інших і до себе, реакції на конфлікти, емоційну орієнтацію, рівень емпатії, мотивацію, тривожність і агресивність.

Дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів в умовах воєнного стану є важливим для розуміння механізмів цього явища. Методологічне обґрунтування гіпотез дозволяє не лише ідентифікувати ключові фактори, що впливають на розвиток емоційного вигорання, але й пропонує конкретні способи для подолання цього явища. Застосування різноманітних методів дослідження забезпечить комплексний підхід до вивчення проблеми та створить основу для подальших практичних рекомендацій для підтримки психічного здоров'я педагогів.

2.2. Обґрунтування вибору психодіагностичного забезпечення для емпіричного дослідження

Психодіагностичне забезпечення є важливим етапом у проведенні емпіричного дослідження, оскільки воно дозволяє отримати об'єктивні дані про психологічний стан педагогів, а також виявити фактори, що сприяють або перешкоджають розвитку емоційного вигорання. У цьому розділі ми обґрунтуємо

вибір психодіагностичних методик, які використовувалися в нашому дослідженні, а також їх відповідність цілям і задачам.

При виборі психодіагностичних методик ми керувалися наступними критеріями:

- Валідність: методики мають бути перевірені і визнані науковою спільнотою.
- Надійність: результати, отримані за допомогою цих методик, повинні бути стабільними і відтворюваними.
- Зручність використання: методики повинні бути легкими для адміністрування та інтерпретації, особливо в умовах, коли педагоги можуть бути емоційно виснаженими.
- Адаптація до українських реалій: важливо, щоб обрані методики були адаптовані до специфіки українського контексту, зокрема до умов війни та зміненого навчального процесу.

1. *Тест на емоційне вигорання за К. Маслач і С. Джексон.* Тест МВІ є однією з найбільш визнаних методик для діагностики емоційного вигорання. Розроблений у 1981 році психологами Крістіною Маслач та Сюзан Джексон, цей тест базується на концепції вигорання як трикомпонентного явища. Ця методика розроблена для оцінки стану працівників у професіях, які потребують високого рівня емоційної взаємодії, наприклад, педагогів, медичних працівників, соціальних службовців тощо.

Основні параметри вимірювання.

Методика дозволяє оцінити три основні складові емоційного вигорання:

- Емоційне виснаження (emotional exhaustion) — почуття спустошення, втрати енергії, перевтоми внаслідок професійних обов'язків.
- Деперсоналізація (depersonalization) — негативне або цинічне ставлення до колег, студентів чи клієнтів.
- Редукція особистісних досягнень (reduced personal accomplishment) — зниження суб'єктивного відчуття ефективності в роботі та самоповаги.

Структура опитувальника.

Тест складається з 22 тверджень, які оцінюються за шкалою частоти проявів відповідних станів. Відповіді варіюються від 0 ("ніколи") до 6 ("щодня"). Пункти згруповані відповідно до трьох вимірюваних аспектів:

- Емоційне виснаження: 9 тверджень.
- Деперсоналізація: 5 тверджень.
- Редукція особистісних досягнень: 8 тверджень.

Інтерпретація результатів.

Рівень кожного компонента визначається як низький, середній або високий залежно від набраної кількості балів у відповідній категорії:

- Високий рівень емоційного виснаження та деперсоналізації свідчить про ризик емоційного вигорання.
- Низький рівень редукції особистісних досягнень може свідчити про задоволеність професійною діяльністю.

Застосування у педагогічній діяльності

Методика активно використовується у дослідженнях, присвячених емоційному вигоранню в соціально орієнтованих професіях, таких як медицина, психологія, соціальна робота та педагогіка. У сфері освіти вона допомагає:

- виявляти ризик вигорання серед викладачів;
- визначати ключові фактори стресу та розробляти стратегії профілактики;
- аналізувати взаємозв'язок між професійними навантаженнями та емоційним станом педагога.

Наукові дослідження:

- Маслач та Джексон (1981) вперше апробували тест у медичних закладах і серед педагогів.
- У пізніших дослідженнях, таких як Bakker et al. (2000), було підтверджено ефективність МВІ у вивченні вигорання серед педагогів.
- Українські науковці (Леонтєва, 2016; Кравченко, 2019) використовували цей тест для аналізу стану викладачів у складних соціально-економічних умовах.

Методика МВІ є надійним і валідним інструментом, який дозволяє оцінювати як загальний рівень вигорання, так і окремі його компоненти, забезпечуючи надійний базис для подальшого аналізу та інтервенцій.

Методика широко використовувалася в дослідженнях педагогів, наприклад, у роботах Schaufeli та Enzmann (1998), де вона демонструвала високу валідність у визначенні вигорання серед викладачів і освітян. Українські науковці, зокрема Зазуляк (2021), також активно застосовували МВІ для дослідження емоційного стану педагогів у складних умовах.

Вибір цієї методики для дослідження в педагогічній діяльності обґрунтований високою валідністю та надійністю інструменту. МВІ дозволяє точно і детально оцінити рівень емоційного вигорання у педагогів, що важливо в умовах інтенсивної професійної діяльності, а також в умовах зовнішніх стресових факторів, таких як війна або змішане навчання в кризових ситуаціях.

Методика має доведену здатність до виявлення підвищеного рівня стресу та вигорання у педагогів, що сприяє більш ефективному розробленню заходів з профілактики та корекції цього стану. Згідно з дослідженнями, вигорання в педагогів не лише знижує ефективність їхньої роботи, але й може вплинути на психічне та фізичне здоров'я, що підкреслює важливість ранньої діагностики і застосування цього тесту в дослідженнях

Таким чином, використання цього тесту є обґрунтованим і необхідним для емпіричного дослідження емоційного вигорання педагогів, оскільки він дозволяє комплексно оцінити психологічний стан респондентів у умовах підвищеного стресу та змін в професійному середовищі.

2. *Тест на особистісну та ситуативну тривожність Спілбергера-Ханіна* є ефективним інструментом для вимірювання рівня тривожності, зокрема ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності. Ця методика широко використовується для оцінки впливу стресових ситуацій на індивідуальне самопочуття, що є важливим для виявлення рівня тривожності педагогів, які працюють в умовах активних бойових дій, зокрема в контексті війни.

Ця методика, розроблена Ч. Д. Спілбергером і адаптована Ю. Л. Ханіним, спрямована на вимірювання двох типів тривожності:

1. Ситуативна тривожність відображає стан тривожності, викликаний конкретною ситуацією або зовнішніми факторами, що впливають на індивіда в даний момент часу. Наприклад, це може бути стресова ситуація на роботі або підвищений рівень тривоги перед важливим заходом.
2. Особистісна тривожність є більш стабільною характеристикою, що вказує на схильність особистості до високого рівня тривожності в будь-яких ситуаціях. Це загальна тенденція до переживання стресу, навіть у відсутності явних загроз або стресових факторів.

Методика Спілбергера-Ханіна складається з 40 запитань (20 для кожного виду тривожності), на які респонденти відповідають, оцінюючи свої відчуття за допомогою 4-бальної шкали (від "зовсім не так" до "повністю так"). Оцінка дозволяє визначити рівень тривожності як ситуативної, так і особистісної у кожного учасника.

Ця методика застосовується в різних сферах, зокрема в психології, психотерапії, педагогічній діяльності, для оцінки рівня тривожності у студентів, педагогів, медичних працівників та інших професіоналів. Її використовують в багатьох дослідженнях, зокрема в роботах *Spielberger (1972)* та *Hanin (1980)*, для визначення впливу тривожності на професійну діяльність, в тому числі на розвиток емоційного вигорання.

У контексті емоційного вигорання тест дозволяє визначити, наскільки тривожність сприяє розвитку стресу та виснаження в педагогів. Дослідження *Spielberger (1983)* і подальші адаптації методики (наприклад, у роботах Демченко, 2019) підтверджують її ефективність для аналізу тривожності у викладачів.

Шкала ситуативної тривожності (РТ) визначає рівень тривоги, що виникає у відповідь на конкретні стресові ситуації, а шкала особистісної тривожності (ЛТ) оцінює загальну схильність особи до тривожності як сталу рису особистості. Це дозволяє не лише виявити поточний стан тривоги викладачів під час навчання, але

й оцінити, чи мають вони схильність до тривожності в цілому, що може посилювати стресові реакції під час викладання в період війни

Зважаючи на актуальність вивчення тривожності серед педагогів під час воєнного стану, методика Спілбергера-Ханіна є доцільною для такого дослідження, оскільки дає можливість отримати точні дані про те, як зовнішні стресові фактори (наприклад, бойові дії) впливають на емоційний стан викладачів. Результати можуть допомогти в розробці програм підтримки та психологічної допомоги для педагогів, що працюють в умовах війни.

3. *Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге*, або шкала соціальної адаптації (Social Readjustment Rating Scale), є популярним психодіагностичним інструментом, призначеним для оцінки рівня стресу, що виникає через значущі життєві події. Основою методики є гіпотеза, що певні життєві події мають різну ступінь стресогенності, а їх накопичення може негативно вплинути на фізичне і психічне здоров'я людини. Шкала містить список подій, кожна з яких має власний бал, який відображає її стресогенність. Загальна сума балів дозволяє оцінити ризик розвитку захворювань, що мають зв'язок зі стресом.

Методику було розроблено в 1967 році Томасом Холмсом та Річардом Раге, які виявили, що кількість життєвих змін має позитивний зв'язок з імовірністю виникнення захворювань. Наприклад, в подальших дослідженнях вони виявили, що високі бали за цією шкалою корелюють з частотою звернень за медичною допомогою, особливо у випадках високого навантаження, як-от навчання під водою для спеціалістів ВМС США. Шкала Холмса та Раге дозволяє не лише оцінити рівень стресу, але й може слугувати індикатором для визначення необхідності підтримки та консультацій щодо стресостійкості та адаптації в умовах змін.

Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге була розроблена в 1967 році для аналізу взаємозв'язку між життєвими подіями та рівнем стресу у людини. Це одна з найвідоміших та широко використовуваних

методик для вивчення впливу стресових ситуацій на психіку та емоційний стан індивіда.

Принцип методики:

Методика Холмса і Раге базується на принципі, що кількість і інтенсивність життєвих подій може бути прямо пропорційною стресу, якого зазнає людина. Вони визначили, що на стресовий стан особистості впливає не лише сам факт подій, але й їх характер і важливість для індивіда.

Методика передбачає оцінку життєвих подій (як позитивних, так і негативних), які сталися з особою за останній рік. Кожна подія має певну кількість балів, що відображає її потенційний вплив на стрес. За допомогою підсумовування балів, що були отримані для кожної події, розраховується загальний рівень стресу у людини.

Структура методики:

1. Список життєвих подій: Методика містить перелік 43 подій, таких як смерть близької людини, розлучення, зміна роботи, зміна житла, народження дитини тощо. Кожна подія має свій бал у залежності від того, наскільки вона стресогенна.
2. Підрахунок балів: Для кожної події учасник дослідження оцінює, чи стала вона з ним за останній рік. Якщо подія мала місце, підсумовується її значення балів.
3. Оцінка рівня стресу: Після підрахунку всіх балів для 43 подій, на основі отриманого результату можна оцінити рівень стресу особи, а також виявити потенційні проблеми в адаптації до життєвих змін.

Оцінка стресостійкості та соціальної адаптації:

- Рівень стресу оцінюється за сумою балів:
 - 150-199 балів – низький рівень стресу.
 - 200-299 балів – середній рівень стресу.
 - 300 і більше балів – високий рівень стресу.

- Соціальна адаптація залежить від того, як особа справляється з цими стресовими подіями. Особистість із низьким рівнем стресу зазвичай має кращу соціальну адаптацію, здатність адаптуватися до змін.

Використання методики:

Методика Холмса і Раге активно використовується в дослідженнях, що стосуються психологічного стану викладачів, медичних працівників та інших категорій, що працюють у стресових умовах. Вона дозволяє оцінити не тільки рівень стресу, але й допомагає виявити ключові фактори, що сприяють розвитку професійного вигорання.

Дослідження:

- Holmes & Rahe (1967) визначили, що висока сума балів за життєвими подіями корелює з високим рівнем стресу, що, в свою чергу, може бути фактором ризику для розвитку вигорання.
- У психолого-педагогічних дослідженнях, таких як у роботах Maslach & Leiter (1997), було показано, що професійне вигорання часто зумовлено поєднанням стресових подій та недостатнього емоційного ресурсного забезпечення для боротьби з ними.

Методика широко використовується для діагностики стресу, особливо в період змін чи бойових дій, коли педагогічна діяльність піддається додатковому психологічному навантаженню.

Цей інструмент широко використовується у психологічних дослідженнях для визначення впливу стресу на здоров'я і поведінку особистості, зокрема в умовах значних життєвих змін або критичних ситуацій, що важливо для профілактики вигорання та зміцнення психічного здоров'я людини.

Наприклад, у роботах Weinberg і Cooper (2007) методика використовувалася для оцінки впливу стресових подій на професійний стан викладачів. Українські дослідники, такі як Литвиненко (2020), застосовували цей інструмент для аналізу впливу соціальних і професійних факторів на рівень стресу в педагогічній діяльності, що підтвердило його надійність та актуальність у таких дослідженнях.

4. Опитувальник когнітивної гнучкості (*Cognitive Flexibility Inventory, CFI*).

Опитувальник когнітивної гнучкості (*Cognitive Flexibility Inventory, CFI*) – це психодіагностичний інструмент, розроблений Dennis та Vander Wal у 2010 році для оцінки когнітивної гнучкості, яка визначає здатність особи адаптуватися до нових ситуацій, змінювати стратегії мислення та знаходити альтернативні рішення у складних умовах. Когнітивна гнучкість є важливим компонентом адаптації до стресових ситуацій та змін, що особливо актуально в умовах змінного навчального середовища.

Структура опитувальника:

CFI складається з 10-20 запитань, які вимірюють два основні аспекти когнітивної гнучкості:

1. Здатність до зміни стратегії — як особа змінює своє мислення та підходи в залежності від нових умов.
2. Здатність до багатозадачності — здатність переходити між різними завданнями або проблемами без втрати ефективності.

Оцінка результатів:

Кожен елемент оцінюється за шкалою від 1 до 5 балів, де 1 — це повна нездатність адаптуватися до змін, а 5 — висока здатність адаптуватися та знаходити альтернативні стратегії в умовах змін. Загальний бал дозволяє оцінити рівень когнітивної гнучкості респондента.

Використання:

Опитувальник CFI є корисним інструментом для дослідження когнітивної гнучкості в педагогічному середовищі, особливо в умовах стресових ситуацій, таких як змішане навчання під час воєнного стану, де вчителі стикаються з необхідністю постійно адаптувати свої методи та підходи до нових обставин.

CFI активно застосовується у психології для вивчення взаємозв'язку між когнітивною гнучкістю та іншими аспектами психічного здоров'я, такими як стресостійкість та емоційне вигорання. Наприклад, дослідження Martin та Anderson (1998) показують, що низька когнітивна гнучкість може бути пов'язана

з високим рівнем стресу, оскільки особи, що мають труднощі з адаптацією до нових ситуацій, часто зазнають емоційного та психічного перевантаження.

CFI зручний у використанні, має високу внутрішню надійність і може бути застосований в різних психологічних і освітніх контекстах, зокрема, при оцінці адаптаційного потенціалу, стресостійкості та розвитку навичок вирішення проблем, що робить його доцільним для емпіричних досліджень у психології. Цей інструмент може бути особливо корисним для оцінки здатності осіб адаптуватися в умовах стресу та вивчення особливостей когнітивної гнучкості у процесі соціалізації або професійного розвитку, наприклад, у педагогів чи психологів.

5. *Тест емоційного інтелекту Шутте (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test, SREIT)* є одним із найбільш широко використовуваних інструментів для вимірювання емоційного інтелекту. Цей самозвітний опитувальник, розроблений на основі моделі емоційного інтелекту Саловея та Майєра, включає 33 пункти, що оцінюють здатність особи розпізнавати, розуміти й управляти своїми емоціями та емоціями інших людей.

Психодіагностичний інструмент, розроблений вченими Shutte та колегами (1998), який оцінює рівень емоційного інтелекту (EQ) у особистості. Тест є самозвітним і складається з 33 запитань, що дозволяють визначити, наскільки людина здатна розуміти, використовувати та керувати своїми емоціями, а також емоціями інших людей.

SREIT охоплює п'ять основних компонентів емоційного інтелекту:

1. Самоусвідомлення емоцій – здатність розпізнавати та усвідомлювати свої емоції.
2. Управління емоціями – здатність контролювати власні емоції та адаптувати їх до різних ситуацій.
3. Мотивація – здатність використовувати емоції для досягнення особистих цілей.
4. Емпатія – здатність розпізнавати емоції інших людей та відповідно реагувати на них.

5. Соціальні навички – здатність ефективно взаємодіяти з іншими, враховуючи їхні емоційні потреби.

Оцінка результатів:

Кожне питання має п'ятибальну шкалу оцінок, де 1 — це "повністю не згідний", а 5 — "повністю згідний". Після проходження тесту підсумовуються всі бали, що дозволяє визначити загальний рівень емоційного інтелекту особи.

SREIT активно використовується для вивчення емоційного інтелекту в різних сферах, включаючи психологію, менеджмент, освіту та медицину. Для педагогів, цей тест є важливим інструментом, оскільки високий рівень емоційного інтелекту дозволяє ефективніше керувати стресом, підтримувати позитивні стосунки зі студентами та колегами, а також знижувати ризик професійного вигорання.

Тест SREIT є важливим інструментом для визначення рівня емоційного інтелекту, що має безпосереднє значення для профілактики емоційного вигорання серед педагогів, особливо в умовах стресових ситуацій.

Однією з основних причин вибору SREIT для емпіричних досліджень є його високі психометричні характеристики, зокрема надійність і валідність. Як показують дослідження, тест має хорошу внутрішню узгодженість (наприклад, показник Кронбаха Альфа часто перевищує 0,7) і здатний визначати різні компоненти емоційного інтелекту, такі як оптимізм і регулювання настрою, оцінка емоцій, соціальні навички та використання емоцій

Завдяки своїй простоті і доступності, а також безкоштовному використанню для наукових досліджень, SREIT є популярним інструментом як для академічних досліджень, так і для оцінки емоційного інтелекту в психологічній практиці. Результати тесту дозволяють отримати цінні дані для подальшої роботи в таких сферах, як психологічне консультування, навчання та організаційний розвиток.

Дослідження Salovey і Mayer (1990) стали основою для використання SREIT у вивченні емоційного інтелекту як фактору запобігання професійному вигоранню. Goleman (1995) у своїх працях підкреслював важливість емоційного інтелекту для педагогів, які працюють у стресових умовах. Українські вчені, такі

як Кононенко (2021), підтвердили, що педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту значно рідше відчують емоційне виснаження, оскільки краще управляють своїми емоціями та взаємодіють із студентами й колегами.

6. *Методика особистісного опитування (16-факторний тест особистості Кеттелла)* – це одна з найбільш відомих та широко використовуваних методик у психології для вивчення структури особистості.

Тест був розроблений Реймондом Кеттеллом (Raymond Cattell) у середині 20 століття і базується на факторному аналізі, що дозволяє виділити 16 основних рис особистості.

Опис методики:

16-факторний тест особистості Кеттелла складається з серії запитань, що дозволяють оцінити 16 базових факторів особистості. Кожен фактор відображає певну рису, що впливає на поведінку людини в різних ситуаціях.

Основні фактори тесту:

1. Відкритість до досвіду (C1) – характеризує схильність людини до нових ідей та інтелектуальних пошуків.
2. Соціальна сміливість (C2) – визначає рівень самовпевненості у соціальних ситуаціях.
3. Чутливість (A) – наскільки людина чуйна до емоційних станів інших.
4. Емоційна стабільність (B) – здатність контролювати свої емоції.
5. Інтроверсія - екстраверсія (E) – рівень орієнтації на зовнішній світ або внутрішній світ.
6. Пунктуальність (F) – ставлення до відповідальності і точності.
7. Зручність у взаємодії з іншими (G) – здатність адаптуватися в колективі.
8. Стійкість до стресу (H) – здатність справлятися з напруженими ситуаціями.
9. Контроль емоцій (I) – рівень здатності контролювати свої емоції в різних обставинах.
10. Ініціативність (L) – рівень активності та бажання діяти.
11. Гнучкість (M) – здатність адаптуватися до нових ситуацій.
12. Розумова збудливість (N) – здатність до інтелектуальної збудливості.

13. Ідеалістичні тенденції (O) – рівень намагання жити відповідно до високих моральних стандартів.
14. Суперечливість у поведінці (Q1) – схильність до незгоди з іншими.
15. Широта у виборі стратегій (Q2) – здатність адаптувати поведінку залежно від ситуацій.
16. Незалежність (Q3) – рівень самостійності у прийнятті рішень.

Оцінка та інтерпретація:

Кожен з цих факторів має шкалу, на якій респонденти оцінюють свою поведінку, риси або нахили. Тест дозволяє отримати індивідуальний профіль особистості, що дає розгорнуту характеристику поведінкових тенденцій та схильностей людини.

Застосування:

16PF використовується для широкого кола завдань: у психодіагностиці, при відборі персоналу, в клінічній практиці, а також для дослідження взаємодії особистісних рис та психічного здоров'я. У педагогічному середовищі цей тест може бути корисним для визначення профілю особистості викладачів, що дозволяє краще розуміти їх схильності до стресу, емоційної стабільності та адаптивності до змін.

Дослідження:

Методика була застосована у багатьох дослідженнях для оцінки різних аспектів особистості, включаючи взаємозв'язок між стресостійкістю, емоційною стабільністю та професійним вигоранням у педагогів (Cattell, 1973). У педагогічних дослідженнях цей інструмент допомагає зрозуміти, які риси можуть впливати на емоційну адаптацію до стресових ситуацій, характерних для навчального процесу.

Таким чином, 16PF є важливим інструментом для глибокого вивчення особистісних рис і стратегії адаптації, що особливо актуально в умовах змінного та стресового навчального середовища.

Обґрунтування вибору 16-факторного тесту особистості Р. Кеттелла для дослідження емоційного вигорання педагогів полягає у його здатності дати

всебічний аналіз особистісних рис, які впливають на адаптацію до стресових умов. Цей тест дозволяє оцінити індивідуально-психологічні особливості особистості, включаючи такі риси, як емоційна стабільність, самоконтроль, тривожність, соціальна адаптованість тощо. У контексті вивчення емоційного вигорання тест використовується для визначення тих особистісних факторів, які можуть впливати на здатність педагога справлятися зі стресом.

Вибір психодіагностичного забезпечення для емпіричного дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів є критично важливим етапом, який забезпечує отримання об'єктивних даних. Обрані методики дозволяють комплексно оцінити емоційний стан викладачів закладів вищої освіти, їх рівень тривожності та індивідуально-психологічні особливості, що в свою чергу сприяє розробці рекомендацій щодо профілактики та подолання емоційного вигорання, зокрема і в умовах змішаного навчання.

Висновки до другого розділу.

В другому розділі роботи було методологічно обгрунтовано основні гіпотези дослідження та можна представити такі висновки:

1. Емоційне вигорання викладачів у період воєнного стану визначається як багатовимірне явище, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження почуття особистих досягнень.

2. Сформовано концептуальну гіпотезу дослідження, що існують психологічні особливості емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти на основі чого сформульовано шість емпіричних гіпотез, що відображають взаємозв'язок між рівнями тривожності, емоційної стійкості, когнітивної гнучкості, емоційного інтелекту та іншими особистісними характеристиками викладачів з ризиком емоційного вигорання.

3. Підкреслено, що особливі умови змішаного навчання в умовах війни додають стресових факторів, які підвищують ризик емоційного вигорання педагогів.

4. Для дослідження було обрано шість основних психодіагностичних методик, які відповідають критеріям валідності, надійності, адаптованості до українського контексту та зручності використання, а саме тест МВІ Маслач-Джексон, тест Спілбергера-Ханіна, шкала Холмса-Раге, опитувальник когнітивної гнучкості CFI, тест емоційного інтелекту Шутте та 16-факторний тест Кеттелла.

РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Цілі, завдання та організація емпіричного дослідження емоційного вигорання викладачів

Основною метою емпіричного дослідження є вивчення емоційного вигорання педагогів закладів вищої освіти, а також виявлення факторів, що сприяють або знижують ризик його розвитку. Особлива увага приділяється визначенню взаємозв'язку між емоційним інтелектом, стресостійкістю, схильністю до тривожності, когнітивною гнучкістю та особистісними рисами викладачів з рівнем емоційного вигорання.

Завдання дослідження:

1. Оцінити рівень емоційного вигорання педагогів, використовуючи тест за К. Маслач і С. Джексон.
2. Оцінити рівень тривожності викладачів за тестом Спілбергера-Ханіна і дослідити, як тривожність пов'язана з емоційним вигоранням.
3. Вивчити стресостійкість педагогів за методикою Холмса та Раге і з'ясувати, як цей фактор впливає на розвиток емоційного вигорання.
4. Проаналізувати когнітивну гнучкість педагогів за допомогою Cognitive Flexibility Inventory (CFI) і встановити її вплив на адаптацію до умов навчання в умовах війни.
5. Визначити рівень емоційного інтелекту викладачів через опитувальник Шутте (SREIT) і встановити зв'язок із рівнем емоційного вигорання.
6. Оцінити особистісні риси педагогів, такі як емоційна стабільність, за допомогою 16-факторного тесту Кеттелла та визначити їх вплив на емоційне вигорання.

Відповідно до поставлених завдань нами були сформульовані наступні **припущення:**

1. Чим нижчий рівень емоційного інтелекту, тим більшою мірою проявляється емоційне вигорання.

2. Чим нижчий рівень стресостійкості, тим вищий ризик розвитку емоційного вигорання в професійній діяльності.

3. Чим вища схильність до тривожності, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання під час роботи педагога.

4. Чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання при необхідності адаптуватися до частих змін.

5. Чим більше стриманість, підпорядкованість, чутливість, невпевненість, особи тим більша ймовірність емоційного вигорання.

6. Чим вища емоційна стійкість, тим менш проявлене емоційне вигорання у викладачів.

Емпіричне дослідження проводилось у декілька етапів, з використанням психодіагностичних методик та опитувальників для оцінки рівня емоційного вигорання і пов'язаних з ним психологічних характеристик.

1. Підготовчий етап: На першому етапі було проведено попереднє ознайомлення з учасниками дослідження, визначено критерії відбору педагогів, і проведена їх первинна діагностика для встановлення початкового рівня емоційного вигорання.

2. Збір даних: Вчителі проходили тестування за методиками:

- Тест на емоційне вигорання (К. Маслач і С. Джексон),
- Тест Спілбергера-Ханіна для вимірювання рівня тривожності,
- Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге,
- Опитувальник когнітивної гнучкості (CFI),
- Тест емоційного інтелекту Шутте (SREIT).
- 16-факторний тест особистості Кеттелла,

3. Обробка результатів: Дані, отримані за результатами тестування, було проаналізовано за допомогою статистичних методів (перевірено нормальність розподілу за критерієм Колмагорова-Смірнова, виконаний кореляційний аналіз Пірсона), що дозволило виявити взаємозв'язки між психодіагностичними показниками та рівнем емоційного вигорання.
4. Інтерпретація результатів: На основі отриманих результатів була проведена інтерпретація зв'язку між психологічними факторами (емоційний інтелект, стресостійкість, тривожність, когнітивна гнучкість, особистісні риси) і рівнем емоційного вигорання викладачів.
5. Висновки та рекомендації: Розроблено рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання на основі виявлених психологічних факторів, а також запропоновані практичні заходи для підвищення емоційної стійкості педагогів.

Таким чином, організація дослідження включала в себе не лише оцінку рівня емоційного вигорання викладачів, а й комплексний аналіз особистісних та психологічних характеристик, що можуть обумовлювати його розвиток.

3.2. Результати, аналіз та інтерпретація отриманих результатів емпіричного дослідження

Для емпіричного дослідження було залучено 50 педагогів, які працюють в університеті імені Альфреда Нобеля. Середній вік учасників становив 38 років (діапазон: від 20 до 55 років). До групи увійшли 38 жінок та 12 чоловіків, що відображає загальну тенденцію до переважання жінок у педагогічній професії.

Професійний досвід, а саме стаж роботи:

- До 5 років – 20% (10 осіб).
- 6–15 років – 40% (20 осіб).
- Понад 15 років – 40% (20 осіб).

Дослідження проводилося в умовах змішаного навчання, яке було впроваджене внаслідок вимог воєнного стану. Заняття в Університеті імені

Альфреда Нобеля наразі відбуваються частково в дистанційному форматі (через платформи Meet та Google Classroom) і частково офлайн. Відповідно, викладачі стикалися з підвищеним навантаженням, включаючи необхідність адаптації до технічних інструментів, підтримання мотивації студентів у нестабільних умовах та вирішення організаційних питань.

Очікувано, що такі фактори суттєво впливають на емоційний стан педагогів, тому їхній рівень емоційного вигорання, тривожності, стресостійкості та інших особистісних характеристик є надзвичайно важливим для аналізу.

1. Тест на емоційне вигорання за К. Маслач і С. Джексон. Для оцінки рівня емоційного вигорання педагогів використовувалася адаптована версія тесту на емоційне вигорання за К. Маслач і С. Джексон (МВІ). Цей тест дозволив оцінити три основні компоненти емоційного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистісних досягнень. Дані дослідження були узагальнені в таблиці, яка демонструє розподіл рівнів емоційного вигорання серед учасників.

Таблиця 3.1

Підсумкова таблиця результатів тесту на емоційне вигорання за К. Маслач і С. Джексон (МВІ)

Категорія	Кількість учасників	Середнє значення емоційного виснаження	Середнє значення деперсоналізації	Середнє значення зниження особистісних досягнень	Середній загальний бал
Високий рівень вигорання	12	23.4	15.6	19.8	58.2
Середній рівень вигорання	22	19.1	12.3	14.5	45.9
Низький рівень вигорання	16	15.3	9.8	11.4	36.5

За результатами тестування, серед 50 учасників 12 педагогів демонструють високий рівень емоційного вигорання, 22 – середній рівень, і 16 – низький рівень.

- Емоційне виснаження найбільше виражене серед педагогів з високим рівнем вигорання (середнє значення – 23.4), що свідчить про значне фізичне та емоційне виснаження учасників цієї групи.
- Деперсоналізація є найвищою у групі з високим рівнем вигорання (середнє значення – 15.6). Цей компонент вказує на те, що педагоги з високим рівнем вигорання більш схильні до негативного ставлення до студентів і колег.
- Зниження особистісних досягнень також спостерігається у педагогів з високим рівнем вигорання (середнє значення – 19.8), що свідчить про зниження почуття особистої ефективності та самоповаги серед цих учасників.

Загалом, педагоги з високим рівнем вигорання мають значно вищі показники за всіма компонентами порівняно з тими, хто має середній або низький рівень вигорання.

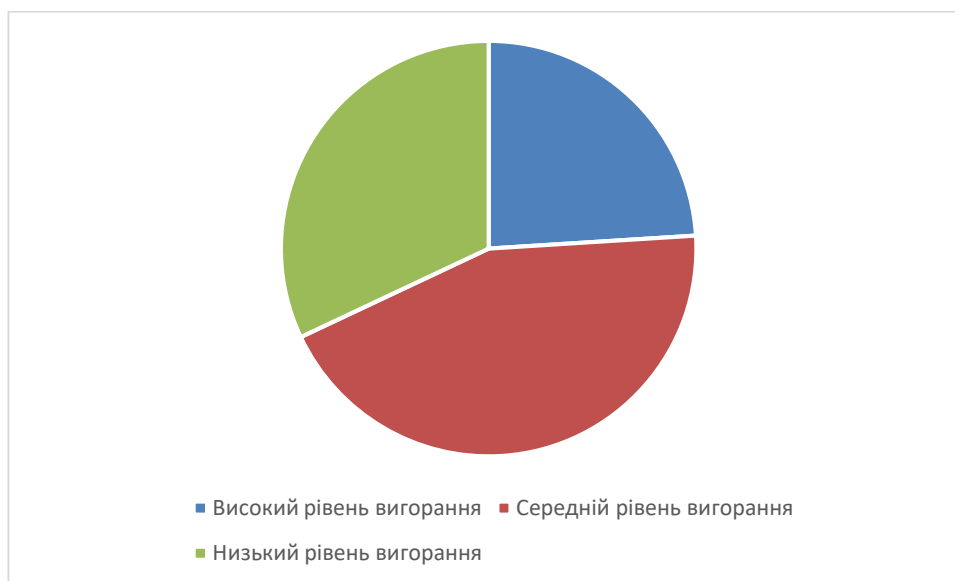


Рис 3.1 Рівень емоційне вигорання за К. Маслач і С. Джексон (МВІ)

Ці результати дозволяють зробити висновок про наявність високого рівня стресу та емоційного виснаження серед частини педагогів, що працюють у змішанному навчальному середовищі в умовах воєнного стану. Для подальшого аналізу необхідно провести кореляцію отриманих результатів за іншими

показниками, такими як рівень стресостійкості, тривожності та когнітивної гнучкості.

2. *Тест Спілбергера-Ханіна.* Далі нами було здійснене дослідження рівня ситуативної тривожності педагогів за методикою Спілбергера-Ханіна (1977), яка дозволяє оцінити рівень тривожності у конкретній ситуації. Вона включає шкалу ситуативної тривожності, що вимірює реакцію людини на поточні стресові ситуації. За допомогою цієї методики ми виявляли, як педагоги реагують на зміни у навчальному процесі, що особливо важливо в умовах змішаного навчання під час воєнного стану. В результаті було визначено рівень ситуативної тривожності у 50 учасників дослідження.

Таблиця 3.2

**Підсумкова таблиця рівня ситуативної тривожності
за методикою Спілбергера-Ханіна.**

Клас тривожності	Кількість педагогів (50)	Відсоток (%)
Високий	18	36%
Середній	22	44%
Низький	10	20%

У цій таблиці представлені результати оцінки рівня ситуативної тривожності серед 50 педагогів. Значення в колонці "Рівень ситуативної тривожності" варіюють від 20 до 80 балів, що дозволяє розподілити учасників за трьома категоріями: високий, середній та низький рівень тривожності. Класифікація була виконана згідно з критеріями, прийнятими для цієї методики: рівень від 60 балів і вище оцінюється як високий, від 40 до 59 балів – середній, а від 20 до 39 балів – низький.

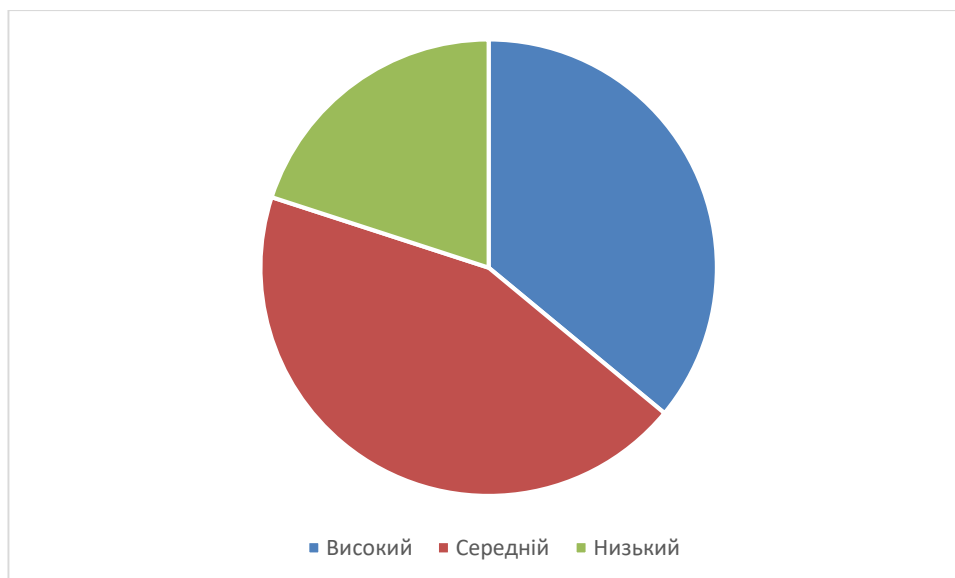


Рис 3.2 Рівень ситуативної тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна.

З отриманих даних можна зробити висновок, що значна частина педагогів має високий рівень ситуативної тривожності, що, ймовірно, пов'язано з підвищеними вимогами та невизначеністю, що супроводжує навчання в умовах воєнного стану. У подальшому дослідженні ми можемо співвіднести ці результати з іншими психологічними показниками, такими як рівень емоційного вигорання, стресостійкість, когнітивна гнучкість та ін.

Для проведення кореляційного аналізу між рівнем емоційного вигорання та рівнем тривожності серед педагогів і перевірки гіпотези про те, що *чим вища схильність до тривожності, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання*, було використано критерій Пірсона. Результати кореляційного аналізу представлені в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Підсумкова таблиця результатів кореляційного аналізу між показниками емоційного вигорання та ситуативною і особистісною тривожністю

Кореляція				
Показники методик	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Зниження особистісних досягнень	Загальний бал виснаження
Ситуативна тривожність	0,723**	0,713**	0,703**	0,722**
Особистісна тривожність	0,621**	0,557**	0,483**	0,602**

Примітка ** Кореляція значуща на рівні 0,01 (двостороння)

Кореляційний аналіз засвідчує наявність значущих позитивних зв'язків між рівнем ситуативної і особистісної тривожності та рівнем емоційного вигорання. Відповідно можна констатувати підтвердження першої емпіричної гіпотези, що чим вища схильність до тривожності, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання серед педагогів. Згідно з отриманими результатами, педагоги, у яких рівень ситуативної тривожності вищий, також показують вищі рівні емоційного вигорання. Це свідчить про те, що стрес та тривога, які виникають через непередбачуваність ситуацій, можуть посилювати емоційне виснаження у педагогічному середовищі, особливо в умовах змішаного навчання та війни.

Підсумовуючи, можна зазначити, що як ситуативна, так і особистісна тривожність значною мірою пов'язані з проявами емоційного вигорання. Проте, ситуативна тривожність має сильніший зв'язок з усіма аспектами вигорання порівняно з особистісною тривожністю. Це підкреслює важливість врахування тривожності як значущого психологічного фактора в дослідженні й профілактиці емоційного вигорання.

3. *Методика оцінки стресостійкості та соціальної адаптації Холмса та Раге.* Для визначення рівня стресостійкості та соціальної адаптації учасників використовувалася шкала життєвих подій Холмса та Раге. Учасники дослідження

(50 педагогів) відзначали події, що відбулися з ними протягом останнього року, а їхній загальний "стресовий бал" обчислювався згідно з ваговими коефіцієнтами для кожної події.

Рівні стресу:

- Низький рівень стресу (менше 150 балів): адаптація не ускладнена.
- Середній рівень стресу (150–299 балів): помірний ризик розвитку психологічних труднощів.
- Високий рівень стресу (300 і більше балів): значний ризик емоційного та фізичного вигорання.

Таблиця 3.4

Узагальнені результати оцінки рівня стресу серед педагогів

Рівень стресу	Кількість учасників	Відсоток (%)
Низький (до 150 балів)	12	24%
Середній (150–299)	25	50%
Високий (300 і більше)	13	26%

Результати показують, що більшість педагогів (50%) мають середній рівень стресу, що свідчить про помірний ризик виникнення психологічних труднощів. У 26% педагогів спостерігається високий рівень стресу, який значно підвищує ризик емоційного вигорання та проблем із здоров'ям. Це може бути ще наслідком впливу змінного навчального середовища та додаткового емоційного навантаження в умовах воєнного стану.

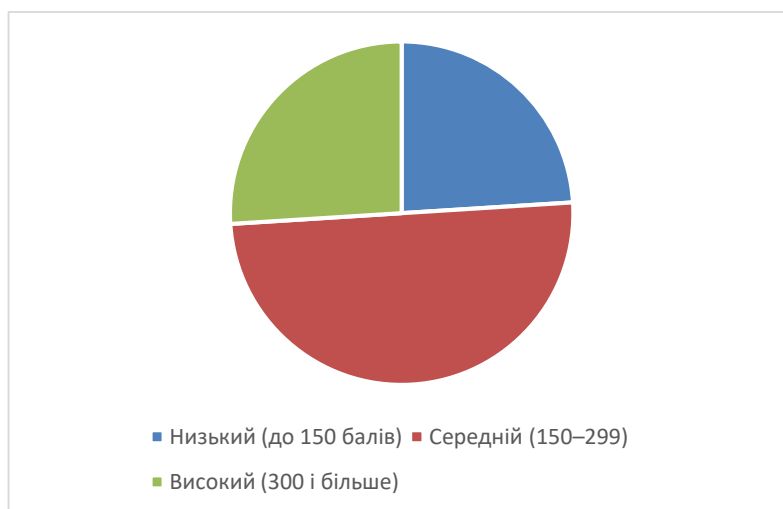


Рис 3.3. Рівень стресового навантаження за методикою Холмса та Раге

В табл 3.5 представлені результати кореляційного зв'язку між показниками стресостійкості та емоційного вигорання педагогів.

Таблиця 3.5

Підсумкова таблиця результатів кореляційного аналізу між показниками емоційного вигорання та рівнем стресового навантаження за методикою Холмса та Раге

Показники методик	Кореляція			
	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Зниження особистісних досягнень	Загальний бал виснаження
Міра здатності опиратися стресу (стресостійкість)	-0,244	-0,276*	-0,290*	-0,274*

Примітка *Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння).

З табл. 3.5 можна засвідчити наявність статистично значущих негативних кореляційних зв'язків між показниками опору стресу та рівнем емоційного вигорання викладачів. Відповідно, педагоги з вищими показниками стресу частіше демонструють високий рівень деперсоналізації та зниження особистісних досягнень, тобто частіше відчують стан відчуження та мають неадекватне сприйняття самих себе, а також частіше відчують зниження власної ефективності, зокрема у професійній діяльності. Отримані дані дають підставу зробити висновок, що наші результати частково підтверджують другу емпіричну гіпотезу про те, що чим вищі показники стресостійкості, тим нижчі показники емоційного вигорання педагогів.

4. Опитувальник когнітивної гнучкості (Cognitive Flexibility Inventory, CFI).

В умовах, коли освітній процес зазнає значних змін через бойові дії, пандемію та інші стресові фактори, здатність адаптуватися до нових викликів стає важливою рисою для педагогів. Тому, нами була використана методика на виявлення когнітивної гнучкості як здатності швидко та ефективно переключатися між різними завданнями або стратегіями, враховуючи нові умови та обставини. Це

набуває особливо важливого значення у контексті змішаного навчання, яке поєднує очні та дистанційні форми навчання.

Учасники оцінювали свої відповіді за шкалою від 1 (категорично не згоден) до 7 (повністю згоден).

Показники когнітивної гнучкості варіювалися від 25 до 98 балів (максимально можливий бал – 98). Згідно з отриманими результатами, когнітивна гнучкість була поділена на три рівні:

- Низький рівень: до 50 балів.
- Середній рівень: від 51 до 75 балів.
- Високий рівень: понад 75 балів.

Таблиця 3.6

Підсумкова таблиця розподілу учасників за рівнем когнітивної гнучкості

Категорія рівня когнітивної гнучкості	Кількість учасників	Відсоток (%)
Низький	10	20%
Середній	28	56%
Високий	12	24%

Відповідно до результатів в табл. 3.6 можна констатувати:

- понад половина педагогів (56%) демонструють середній рівень когнітивної гнучкості, що свідчить про помірну здатність до адаптації та сприйняття альтернативних точок зору;
- 24% учасників мають високий рівень когнітивної гнучкості, що є позитивним показником для подолання стресів та адаптації до змін у навчальному середовищі;
- 20% педагогів показали низький рівень когнітивної гнучкості, що може бути фактором ризику для виникнення стресу та емоційного вигорання.

Для перевірки третьої емпіричної гіпотези про те, що *чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання*, проведено кореляційний аналіз між результатами за опитувальником когнітивної гнучкості

(Cognitive Flexibility Inventory, CFI) та загальним рівнем емоційного вигорання за тестом К. Маслач і С. Джексон, що представлено в табл 3.7.

Таблиця 3.7

Підсумкова таблиця результатів кореляційного аналізу між емоційним вигоранням та когнітивною гнучкістю

Кореляція				
Показники методик	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Зниження особистих досягнень	Загальний бал виснаження
Когнітивна гнучкість	-0,203	-0,154	-0,328*	-0,162

Примітка * Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння).

З табл. 3.7 можна засвідчити наявність статистично значущого кореляційного зв'язку між показниками когнітивної гнучкості та рівнем зниження особистих досягнень викладачів. Як вже зазначалось раніше, когнітивна гнучкість – це здатність людини адаптуватися до нових умов, переключатися між різними завданнями чи мислити нестандартно в складних ситуаціях. Викладачі, які мають високий рівень когнітивної гнучкості, легше справляються зі змінами в навчальному процесі, інноваціями та вимогами сучасної освіти. Вони здатні знаходити нові підходи до викладання, вирішувати проблеми і ефективно працювати навіть у стресових умовах. Викладачі з низьким рівнем когнітивної гнучкості можуть відчувати труднощі в адаптації до змін. Нездатність ефективно адаптуватися до викликів у складних умовах воєнного часу може спричиняти зниження почуття особистих досягнень, оскільки викладач може відчувати, що не відповідає сучасним професійним стандартам чи втрачає контроль над власною ефективністю. Це може посилювати самокритику та емоційне виснаження. Відповідно, третя емпірична гіпотеза про те, що *чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання* була підтверджена частково. Виявлено тільки статистично значущий зв'язок між когнітивною гнучкістю та рівнем зниження особистих досягнень, що свідчить про те, що здатність адаптуватися до нових умов і швидко переключатися між завданнями є

важливим ресурсом для викладачів у боротьбі з професійними викликами. Відповідно, розвиток когнітивної гнучкості може суттєво підвищити ефективність викладачів і знизити ризик їхнього професійного вигорання.

5. *Тест емоційного інтелекту Шутте (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test, SREIT)*. Використовуючи Тест емоційного інтелекту Шутте (Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test, SREIT), було оцінено рівень емоційного інтелекту серед педагогів на основі 33 тверджень, що відображають здатність до розпізнавання та управління емоціями. Респондентам пропонувалося оцінити кожне твердження за шкалою від 1 (зовсім не згоден) до 5 (повністю згоден).

Нижче наводиться таблиця результатів дослідження рівня емоційного інтелекту у педагогів, отриманих за допомогою тесту SREIT. Усі учасники розподіляються за рівнями емоційного інтелекту: високий, середній та низький, залежно від набраних балів.

Таблиця 3.8

Підсумкова таблиця тесту емоційного інтелекту Шутте

Рівень емоційного інтелекту	Кількість педагогів	% від загальної кількості
Високий	17	34%
Середній	27	54%
Низький	6	12%

За результатами тесту SREIT, більшість педагогів (54%) мають середній рівень емоційного інтелекту, що свідчить про досить хороший рівень здатності до саморегуляції емоцій та їх розпізнавання. При цьому 34% учасників набрали високі бали, що вказує на гарну здатність до емоційної взаємодії та ефективного керування емоціями. Лише 12% педагогів мають низький рівень емоційного інтелекту, що може свідчити про труднощі в розпізнаванні або регулюванні власних емоцій у стресових ситуаціях.

Для перевірки четвертої емпіричної гіпотези про те, що *чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий ризик емоційного вигорання* було проведено

кореляційний аналіз між результатами оцінки рівня емоційного інтелекту (за тестом SREIT) і загальним рівнем емоційного вигорання (за тестом К. Маслач і С. Джексон).

Таблиця 3.9

Підсумкова таблиця результатів кореляційного аналізу між емоційним вигоранням та емоційним інтелектом

Кореляція				
Показники методик	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Зниження особистих досягнень	Загальний бал виснаження
Емоційний інтелект	-0,327*	-0,314*	-0,141	-0,238

Примітка * Кореляція значуща на рівні 0,05 (двостороння).

З таблиці 3.9 можна побачити наявність статистично значущого зв'язку між показниками емоційного інтелекту та такими складовими емоційного вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація. Такі результати свідчать про те, що вищий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із нижчим рівнем емоційного виснаження. Це означає, що люди, які мають добре розвинені навички управління своїми емоціями, краще справляються зі стресом і навантаженнями, що знижує ризик емоційного виснаження. Також, викладачі з вищим рівнем емоційного інтелекту рідше вдаються до деперсоналізації як захисного механізму. Іншими словами, здатність розуміти й регулювати власні та чужі емоції допомагає уникнути байдужого чи відчуженого ставлення до інших людей, зокрема студентів або колег. Тож, четверта емпірична гіпотеза була підтверджена частково. Результати показують, що емоційний інтелект є важливим ресурсом для запобігання емоційному вигоранню, особливо в аспектах емоційного виснаження та деперсоналізації. Люди з високим емоційним інтелектом краще адаптуються до емоційно напружених ситуацій, зберігають психологічну стійкість і продовжують ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

6. *16-факторний тест особистості Кеттелла (16PF)* Тест вимірює 16 основних факторів особистості, серед яких: відкрите ставлення до нового досвіду,

емоційна стабільність, сміливість, відповідальність, соціальна адаптованість та інші. Оцінка цих факторів дозволяє досліджувати, як ці риси впливають на адаптацію до стресових ситуацій, зокрема, на ризик розвитку емоційного вигорання.

В рамках даного дослідження було використано 16-факторний тест особистості Кеттелла для оцінки психологічних характеристик педагогів, що можуть впливати на їх здатність справлятися зі стресом та рівнем емоційного вигорання. Педагоги проходили тест в умовах змішаного навчання, що було ускладнене стресовими факторами, пов'язаними з воєнним станом.

Тест включає 16 основних факторів особистості, які поділяються на 4 групи:

- Психічна стабільність і емоційна стійкість
- Соціальна адаптація та комунікативність
- Інтелектуальна гнучкість та саморегуляція
- Рівень соціальної відповідальності та орієнтація на досягнення

Досліджувані надають оцінки для кожного з факторів за шкалою, що варіюється від «зовсім не згоден» до «повністю згоден». В результаті отримуються індекси для кожного фактора особистості.

Для перевірки п'ятої емпіричної гіпотези про те, що *чим більше стриманість, підпорядкованість, чутливість, невпевненість особи, тим більша ймовірність емоційного вигорання*, а також шостої емпіричної гіпотези про те, що *чим вища емоційна стійкість, тим менш емоційне вигорання*. Було проведено кореляційний аналіз між результатами оцінки рівня емоційної стійкості, стриманості, підпорядкованості, чутливості та загальним рівнем емоційного вигорання серед 50 педагогів, результати якого представлені в табл 3.10.

Таблиця 3.10

Підсумкова таблиця результатів кореляційного аналізу між емоційним вигоранням та емоційною стійкістю, підпорядкованістю, стриманістю, чутливістю, невпевненістю

Кореляція

Показники методик	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Зниження особистих досягнень	Загальний бал виснаження
Емоційна стійкість (С)	-0,127	0,161	-0,623**	-0,650**
Підпорядкованість (Е)	-0,156	0,124	-0,458**	-0,521**
Стриманість (F)	0,054	-0,145	0,232	0,145
Чутливість (G)	-0,220	0,184	-0,306*	-0,408**
Невпевненість (O)	0,124	-0,082	0,154	0,212

Примітка. ** Кореляція на рівні 0.01

*Кореляція на рівні 0.05

Після проведення кореляційного аналізу між рівнем емоційного інтелекту та емоційним вигоранням було отримано наступні дані:

1. За шкалою *G* (Чутливість) було виявлено значущий негативний зв'язок із показником *зниження особистісних досягнень* ($r=-0,306$). Також виявлено негативний зв'язок із *загальним балом виснаження* ($r=-0,408$). Люди з підвищеною чутливістю, як правило, мають глибоку емпатію, високу реактивність до емоційних станів і вразливість до зовнішніх стимулів. Ці характеристики, хоча й можуть робити їх більш емоційно вразливими, водночас сприяють збереженню почуття значущості власної діяльності, навіть у складних професійних умовах. Проте, підвищена чутливість сприяє тому, що люди своєчасно звертають увагу на ознаки виснаження й можуть активніше використовувати ресурси для відновлення, такі як емоційна підтримка від інших, відпочинок або зміна підходів до роботи. Це дозволяє знижувати рівень емоційного напруження, що в кінцевому підсумку зменшує ризик вигорання. Іншими словами, підвищена чутливість може мотивувати таких людей до кращого виконання професійних завдань, оскільки вони більш уважні до потреб інших (наприклад, студентів або колег), що позитивно впливає на їхню оцінку власних досягнень.

2. За шкалою *E* (Підпорядкованість) виявлено значущий негативний зв'язок із *зниженням особистісних досягнень* ($r=-0,458$), а також значущий негативний зв'язок із *загальним балом виснаження* ($r=-0,521$). Це вказує на те, що

люди з більшою схильністю до підпорядкованості (пасивності, покірності) менш схильні відчувати зниження особистісних досягнень і загальне емоційне виснаження. Можливо, такі особистості легше адаптуються до робочих умов, не прагнучи домінувати чи конкурувати, що сприяє зниженню рівня стресу та навантаження.

3. За шкалами *F* (Стриманість) та *O* (Невпевненість) не було виявлено статистично значущих зв'язків, що дозволяє зробити висновок, що ці особистісні риси не є ресурсними у попередженні чи розвитку емоційного вигорання.

Відповідно за отриманими результатами п'ята емпірична гіпотеза про те, що *чим більше стриманість, підпорядкованість, чутливість та невпевненість особи, тим більша ймовірність емоційного вигорання*, підтвердилася частково. Тому як статистично значущі зв'язки виявлені лише за показниками підпорядкованості та чутливості як особистісних характеристик.

Відповідно до шостої емпіричної гіпотези про те, що *чим вища емоційна стійкість, тим менш емоційне вигорання*. Згідно з отриманими результатами в табл. 3.10 можемо казати, що гіпотеза підтверджена частково. Проведений кореляційний аналіз показав, що емоційна стійкість має значущі негативні зв'язки із компонентами емоційного вигорання, а саме:

- Зниження особистих досягнень ($r=-0,623$ при $p<0,05$);
- Загальний бал вигорання ($r=-0,651$ при $p<0,05$).

Це свідчить про те, що вищий рівень емоційної стійкості сприяє збереженню відчуття професійної ефективності та запобігає розвитку вигорання в цілому. Проте, зв'язки між емоційною стійкістю та іншими компонентами емоційного вигорання, такими як емоційне виснаження та деперсоналізація, виявилися статистично незначущими. Це свідчить про те, що емоційна стійкість пов'язана лише з окремими аспектами емоційного вигорання, а для зниження рівня емоційного виснаження або деперсоналізації необхідні інші фактори, такі, наприклад, як соціальна підтримка чи розвиток емоційного інтелекту. Відповідно шоста емпірична гіпотеза була підтверджена частково.

За підсумками проведеного кореляційного аналізу можна зробити такі висновки:

1. *Гіпотеза 1: Чим вища схильність до тривожності, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання* була підтверджена повністю. Виявлено сильний позитивний кореляційний зв'язок між рівнями ситуативної та особистісної тривожності та рівнем емоційного вигорання серед педагогів.
2. *Гіпотеза 2: Чим нижчий рівень стресостійкості, тим вищий ризик емоційного вигорання* була підтверджена частково. Відповідно, педагоги з вищими показниками стресу частіше демонструють високий рівень деперсоналізації та зниження особистісних досягнень, тобто частіше відчують стан відчуження та мають неадекватне сприйняття самих себе, а також частіше відчують зниження власної ефективності, зокрема у професійній діяльності.
3. *Гіпотеза 3: Чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання* також підтверджена частково. Виявлено статистично значущий зв'язок між когнітивною гнучкістю та рівнем зниження особистих досягнень, що свідчить про те, що здатність адаптуватися до нових умов і швидко переключатися між завданнями є важливим ресурсом для викладачів у боротьбі з професійними викликами.
4. *Гіпотеза 4: Чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий ризик емоційного вигорання* була підтверджена частково. Виявлено наявність статистично значущого зв'язку між показниками емоційного інтелекту та такими складовими емоційного вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація.
5. *Гіпотеза 5: Чим більше стриманість, підпорядкованість, чутливість, невпевненість, особи тим більша ймовірність емоційного вигорання, не* підтверджена. Були виявлені статистично значущі зв'язки між показниками емоційного вигорання та шкалами підпорядкованості та чутливості, проте у

негативному значенні. Тобто, чим менше проявлені показники чутливості та підпорядкованості, тим більші прояви емоційного вигорання педагогів.

6. *Гіпотеза 6: Чим вища емоційна стійкість, тим менші показники емоційного вигорання* також підтверджена частково. Проведений кореляційний аналіз показав, що емоційна стійкість має значущий негативний зв'язок із компонентом зниження особистих досягнень та загальним показником емоційного вигорання педагога.

Результати показали, що високий рівень тривожності, низька стресостійкість, обмежена когнітивна гнучкість та низькі рівні підпорядкованості, чутливості і емоційна стійкості значно підвищують ризик розвитку емоційного вигорання серед педагогів.

На основі отриманих результатів розроблено ряд рекомендацій для зниження рівня емоційного вигорання викладачів, включаючи організацію тренінгів з управління стресом, створення підтримуючого середовища та доступ до психологічної підтримки.

Навчання в умовах воєнного конфлікту створює значні виклики для педагогів, особливо для викладачів. Навчальний процес у таких обставинах ускладнюється через стресові ситуації, непередбачуваність та зміни у повсякденному житті, що може спричинити емоційне вигорання. Щоб цьому запобігти, необхідно вжити певних заходів, спрямованих на підтримку психологічного благополуччя та ефективності роботи викладачів.

- Рекомендується створити сприятливе середовище, яке забезпечуватиме педагогів психологічною підтримкою та можливістю взаємодії з колегами для обміну досвідом та взаємопідтримки.
- Важливо розвивати навички управління стресом, надаючи педагогам можливість вивчати та застосовувати різні техніки, такі як дихальні вправи, медитація та фізична активність. Адміністрація закладів освіти має організувати регулярні психологічні тренінги та семінари для підтримки психологічного здоров'я та профілактики емоційного вигорання.

- Кожному педагогічному працівнику слід щороку проходити не менше 30 годин самоосвіти, що затверджується МОН та педагогічною радою, а також забезпечувати доступ до онлайн-курсів, літератури та інших ресурсів для професійного розвитку.
- Важливим є підтримання балансу між роботою та особистим життям, що сприятиме розмежуванню професійних обов'язків та особистого часу. Це включає рекомендації щодо організації робочого часу та належного відпочинку.
- Також слід забезпечити доступ викладачів до консультативної психологічної допомоги та психотерапевтичної підтримки у разі потреби, а також заохочувати активну взаємодію зі студентами для збереження педагогічної мотивації.
- Таким чином, результати емпіричного дослідження вказують на необхідність системного підходу до управління емоційним вигоранням викладачів, зокрема в умовах змішаного навчання, що є важливим для забезпечення їхнього психологічного благополуччя та ефективності професійної діяльності.
- Психологічний супровід викладачів під час воєнного стану є надзвичайно важливим аспектом забезпечення їх емоційного та психічного благополуччя в умовах стресу та невизначеності. У зв'язку з великою відповідальністю перед студентами та вимогами до якості освіти, викладачі зазнають підвищеного ризику виникнення психологічних проблем в контексті військових подій.
- Метою психологічного супроводу є створення безпечного і підтримуючого середовища для викладачів, де вони можуть відкрито висловлювати свої почуття і переживання, отримувати підтримку та консультації з психологічних питань. Важливим є також колективна підтримка та забезпечення можливостей для спілкування та обміну думками між педагогами.

- Крім того, психологічний супровід передбачає регулярні тренінги з технік саморегуляції, які допомагають викладачам ефективно справлятися зі стресом і підтримувати своє психічне здоров'я. Такі тренінги можуть включати вправи для зняття стресу, техніки релаксації, афірмації та медитацію.

На завершення, слід підкреслити, що психологічний супровід викладачів є необхідним елементом забезпечення їхнього психологічного благополуччя та ефективності роботи в умовах воєнного стану. Емоційна підтримка і надання необхідних інструментів для саморегуляції допомагають викладачам залишатися стійкими та впевненими в собі, що позитивно впливає на їхню роботу та стосунки зі студентами.

Висновки до третього розділу.

У результаті проведеного емпіричного дослідження було частково підтверджено концептуальну гіпотезу дослідження. В контексті сформованих емпіричних припущень було виявлено, що:

- чим вища схильність до ситуативної та особистісної тривожності у педагогів, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання;

- чим нижчий рівень стресостійкості, тим вищий ризик емоційного вигорання. Відповідно, педагоги з вищими показниками стресу частіше демонструють високий рівень деперсоналізації та зниження особистісних досягнень, тобто частіше відчують стан відчуження та мають неадекватне сприйняття самих себе, а також частіше відчують зниження власної ефективності, зокрема у професійній діяльності.

- чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання у педагогів, зокрема виявлено статистично значущий зв'язок між когнітивною гнучкістю та рівнем зниження особистих досягнень, що свідчить про те, що здатність адаптуватися до нових умов і швидко переключатися

між завданнями є важливим ресурсом для викладачів у боротьбі з професійними викликами.

- чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий ризик емоційного вигорання у педагогів, зокрема такими складовими емоційного вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація.

- чим менші показники чутливості та підпорядкованості у педагогів, тим більша ймовірним є виникнення емоційного вигорання;

- чим вища емоційна стійкість, тим менші показники емоційного вигорання у педагогів, зокрема із такими його складовими як зниження особистих досягнень та загальним показником емоційного вигорання педагога.

Відповідно, високий рівень тривожності, низька стресостійкість, обмежена когнітивна гнучкість та низькі рівні підпорядкованості, чутливості і емоційна стійкості значно підвищують ризик розвитку емоційного вигорання серед педагогів.

ВИСНОВКИ

Отже, в ході виконання поставлених завдань ми дійшли до наступних висновків. Сучасні наукові дослідження акцентують увагу на емоційному вигоранні викладачів як на складному та багатогранному явищі. Одним з основних аспектів є дослідження факторів, що призводять до вигорання, а також його наслідків і можливих шляхів профілактики. Науковці зазначають, що вигорання серед педагогів може виникати через різноманітні чинники, такі як високий рівень конкуренції, надмірна робоча навантаженість, брак визнання та підтримки з боку соціального оточення, а також труднощі у досягненні балансу між роботою та особистим життям.

Дослідження також вказують на серйозні наслідки емоційного вигорання для фізичного та психічного здоров'я, а також для ефективності педагогічної діяльності. Вигорання може призводити до зниження мотивації, зменшення продуктивності, втрати інтересу до роботи і погіршення загального стану здоров'я.

У зв'язку з цим деякі дослідники пропонують різні стратегії профілактики та управління вигоранням. Серед них підтримка соціального середовища, реалізація програм психологічного супроводу та тренінгів зі стресостійкості, а також розробка ініціатив, спрямованих на покращення балансу між професійним і особистим життям.

Виконання емоційних обов'язків може призводити до внутрішнього емоційного виснаження, що викликане специфікою робочих умов. У педагогічній діяльності часто виникають ситуації з високим рівнем емоційної напруги та складними міжособистісними взаємодіями. Це потребує від викладачів значних зусиль для встановлення довірливих відносин і управління емоційною напругою у професійному спілкуванні. Така ситуація може призвести до різноманітних емоційних проблем, включаючи емоційний стрес та синдром вигорання.

Змішане навчання стало додатковим чинником, який ускладнює роботу та впливає на емоційний стан викладачі. Педагогічні професії вважаються

стресовими і психологічно напруженими. У дослідженнях, що зосереджені на емоційному вигоранні, існує безліч даних, які свідчать про вплив стажу роботи на цей процес, а також про специфіку взаємозв'язку для педагогів. Проте залишаються невизначеними ті аспекти задоволеності роботою, які більше пов'язані з емоційним вигоранням.

У результаті проведеного емпіричного дослідження було частково підтверджено концептуальну гіпотезу дослідження. В контексті сформованих емпіричних припущень було виявлено, що:

- чим вища схильність до ситуативної та особистісної тривожності у педагогів, тим більша ймовірність виникнення емоційного вигорання;

- чим нижчий рівень стресостійкості, тим вищий ризик емоційного вигорання. Відповідно, педагоги з вищими показниками стресу частіше демонструють високий рівень деперсоналізації та зниження особистісних досягнень, тобто частіше відчують стан відчуження та мають неадекватне сприйняття самих себе, а також частіше відчують зниження власної ефективності, зокрема у професійній діяльності.

- чим нижчий рівень когнітивної гнучкості, тим вища ймовірність емоційного вигорання у педагогів, зокрема виявлено статистично значущий зв'язок між когнітивною гнучкістю та рівнем зниження особистих досягнень, що свідчить про те, що здатність адаптуватися до нових умов і швидко переключатися між завданнями є важливим ресурсом для викладачів у боротьбі з професійними викликами.

- чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим нижчий ризик емоційного вигорання у педагогів, зокрема такими складовими емоційного вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація.

- чим менші показники чутливості та підпорядкованості у педагогів, тим більша ймовірним є виникнення емоційного вигорання;

- чим вища емоційна стійкість, тим менші показники емоційного вигорання у педагогів, зокрема із такими його складовими як зниження особистих досягнень та загальним показником емоційного вигорання педагога.

Відповідно, високий рівень тривожності, низька стресостійкість, обмежена когнітивна гнучкість та низькі рівні підпорядкованості, чутливості і емоційна стійкості значно підвищують ризик розвитку емоційного вигорання серед педагогів.

Отже, у висновках нашого дослідження можна стверджувати, що емоційне вигорання є серйозною проблемою, яка потребує уваги з боку науковців, освітян та адміністрацій навчальних закладів. Важливість психологічної підтримки, впровадження програм профілактики та стратегії саморегуляції є ключовими для збереження психічного здоров'я педагогів і забезпечення якісної освіти. Для подальших досліджень варто розглянути ефективність різних підходів до підтримки викладачів, зокрема в умовах воєнного стану, що сприятиме покращенню їхньої професійної діяльності та особистісного благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф., Носенко І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини: монографія. Д: Вид-во ДНУ, 2008. 246 с.
2. Бурковська М. О. Емоційне вигорання та психоемоційне благополуччя педагогів. Методичний посібник. К., 2022 72 с.
3. Власенко О. І. Емоційна стабільність як фактор запобігання вигоранню педагогів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2019. №2. С. 67 – 73.
4. Гагалан Ю. Ресурси для подолання стресу. Стреси в професійній діяльності викладача. *Психолог*. 2012. № 4. С. 34 – 40.
5. Григор'єва О. В. Особливості топографічної структури особистості як фактор ризику емоційного вигорання. *Психологічні перспективи*. 2013. Вип. 13. С. 73-82.
6. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2011. 22 с.
7. Гусак Н., Чернобровкіна В., Чернобровкін В., Максименко А., Богданов С., Бойко О. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. (Н. Гусак, ред.). Київ: НаУКМА, 2017. 80 с.
8. Зайчикова Т. В. Синдром «емоційного вигорання» в роботі практичних психологів. Психологічна служба системи освіти України 10 років: Здобутки, проблеми і перспективи: Матеріали Всеукраїнської ювілейної науково-практичної конференції, 22-23 жовтня 2008 р. С. 168-169.
9. Зайчикова Т. В. Емоційне вигорання педагогів - актуальна проблема сучасної школи. *Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань* (Т. 2). Київ, 2014. С. 238-243
10. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «емоційного вигорання» у викладачів: дис. канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2005. 234 с.

11. Знанецька О. М. Психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у педагогів. *Вісник Дніпропетровського університету*. 2009. Вип. 36. С. 32 – 38.
12. Касевич Н. К., Шаповал К. І. Охорона праці та безпека життєдіяльності медичних працівників. Київ: ВСВ «Медицина», 2010. 142 с.
13. Каткова Т. А. Емоційне вигорання викладачів як наслідок емоційної діяльності. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*. 2013. Вип. 6. Ч. 1, С. 300-308.
14. Колтунович Т. А. Особистісні детермінанти виникнення емоційного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII: Психологія творчості*. 2012. Вип. 15, ч. II. С. 158-170.
15. Корольчук В. М. Аналіз чинників професійного стресу в педагогів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Вип. 3. С. 54 – 62.
16. Корольчук М. С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Київ: Фірма «Інкос», 2002. 306 с.
17. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості і особистості: монографія. Київ: Ніка – Центр, 2007. 202 с.
18. Лаврова М. Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання». *Вісник Одеського національного університету*. 2020. № 4. С. 54 – 60.
19. Латіна Г. О. Фізіолого-гігієнічні аспекти емоційної діяльності викладачів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біолог. наук: спец. 14.02.01. «Гігієна та емоційна патологія». Київ, 2008. 20 с.
20. Матвієнко О. Культура здоров'я персоналу та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання. *Головна медична сестра*. 2007. № 6. С. 20-23.

21. Медведєв В. С. Проблеми емоційної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія. Київ: Національна академія внутрішніх справ України, 2014. 240 с.

22. Медведєв В. С., Шевченко В. С. Феноменологія функціонування психологічного захисту в соціумі. К., 2008. 234 с.

23. Мельніченко О. І. Психологічні особливості емоційної діяльності викладачів ВНЗ. Точка доступу: [http://www.sworld.com.ua/konfer31/929.pdf?](http://www.sworld.com.ua/konfer31/929.pdf) (дата звернення 17.12.2024 р.)

24. Мешко Г. М. Курс “Емоційне здоров’я педагога” в системі підготовки майбутніх учителів до здоров’я творчої діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2018. Вип. 30. С. 98-100.

25. Мостова К. О. Програми профілактики емоційного вигорання у педагогів. *Освіта України.* 2023. № 4. С. 24 – 28.

26. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики «емоційного вигорання» викладача: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ. 2007. 24 с.

27. Наумова В. Ю. Феномен професійного вигорання // *Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г.Кременя, Ю.В.Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г.Протасова, Ю.О.Молчанова, Т.В.Куренна; ред.рада: В.Г.Кремень, Ю.В.Ковбаскж, Н.Г.Протасова та ін.]; Над. акад. пед. наук України, Над. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. К.: Основа, 2014. – 496 с.*

28. Паловські Ю.О. Специфіка та детермінанти професійного вигорання керівників бізнесу. *Габітус.* 2021. № 3. С. 175 – 182.

29. Поджіо Т.Ю. Аналіз психодинамічного інструментарію для дослідження професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія : Психологія.* 2021. Том 32 (71). № 3. С. 88 - 92.

30. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / С. Д. Максименко, С. Б. Кузікова, В. Л. Зливков. 3-тя книга. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 540 с.

31. Процик І.С., Романська О.Б. Професійне вигорання працівників, як гальмівний чинник розвитку підприємництва в умовах розширення міжнародних економічних відносин. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку*. 2021. № 2 (6). С. 99 – 105.

32. Синдром "професійного вигорання" та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів після диплом. освіти / С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В.Зайчикова, О.І. Бондарчук, В.Т. Биковський та ін.; за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. 2-е вид., перероб. та доп. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.

33. Сіроха Л.В. Професійне вигорання працівників правничих професій у період їхнього професійного становлення. *Психологія праці; інженерна психологія*. 2019. № 2. С. 129 -133.

34. Сіпко Л.О., Бузницька Л.С. Психологічні детермінанти професійного вигорання у працівників соціометричних професій. *Psychological journal*. 2019. Вип. 5. № 9. С. 22 – 233.

35. Стрес та стресостійкість в діяльності працівників правоохоронних органів /за ред. Н. Бардин, Ю. Жидецький, Я. Когут, Н. Пряхіна, В. Ясінський. Л. : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 119 с.

36. Черновський О.К. Професійна втома або синдром професійного вигорання працівників органів суду. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18 : Економіка і право*. 2012. Вип. 17. С. 63-68.

37. Чуйко Г. В., Гуляс І. А. Синдром вигорання: коли він починається? *Наука і освіта*. 2008. № 8/9. С. 119 - 124.

38. Чумак В. В. Психологічні особливості професійного вигорання в зрілому юнацькому віці. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Серія «Психологічні науки» : зб. наук, праць. Херсон : Херсонський державний університет, 2016. Т. 1, Вип. 5. С. 184 – 190.

39. Шайлеш К. Вигорання та лікарі: поширеність, профілактика та втручання. *Охорона здоров'я*. 2016. Вип. 37, № 4. С. 1 – 9.

40. Шевченко В., Джоган Д. Мотивація професійної діяльності майбутнього психолога. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 203 – 206.

41. Шепітько В. Ю. Психологія судової діяльності : навч. посіб. Харків : Право, 2006. 160 с.

42. Шкраб'юк В. С., Білик Д. І. Професійне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. *Психологічні науки*. 2020. № 10 (86). С. 293 – 296.

43. Burns T., Huang J., Krivkovich A. Women do more to fight burnout – it's burning them out [Електронний ресурс] Режим доступу: URL: <https://hbr.org/2021/10/women-do-more-to-fight-burnout-and-its-burning-them-out>.

44. Cox J. Why women are more burned out than men [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://gdc.unicef.org/resource/why-women-are-more-burned-out-men>.

45. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. *The Society for the Psychological Study of Social Issues*. Volume 30, Issue 1. 1974. P. 159 – 165.

46. Fontes F. Freudenberger and the making of burnout as a psychopathological syndrome [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: https://www.academia.edu/44626012/Herbert_J_Freudenberger_and_the_making_of_burnout_as_a_psychopathological_syndrome.

47. Krivkovich A. The state of burnout for women in the workplace [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/diversity-and-inclusion/the-state-of-burnout-for-women-in-the-workplace>.

48. Leiter M. P. Burnout and workplace injuries: a longitudinal analysis. In A. M. Rossi, J. C. Quick, & P. L. Perrewe (Eds) / M. Leiter, C. Maslach. B. : Healthy Workplaces: An Interdisciplinary Center, University of California, 2009. P. 3 - 18.

49. Malesic J. How men burn out [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://www.nytimes.com/2022/01/04/opinion/burnout-men-signs.html>.
50. Maslach C. Job burnout: new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. В. : 2003. Vol. 12. P. 189-192.
51. Мссоу J. Burnout is real. Here's how to work through it [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.menshealth.com/health/a28859771/burnout-is-real-heres-how-to-work-through-it/>.
52. Nelson A. Failure and burnout are tough on men [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/he-speaks-she-speaks/202205/failure-and-burnout-are-tough-on-men>.
53. Parmelee M. Women continuing to face alarmingly high levels of burnout, stress in the “new normal” of work [Электронный ресурс] / М. Parmelee // Режим доступа: URL: <https://www.forbes.com/sites/deloitte/2022/04/26/women-continuing-to-face-alarmingly-high-levels-of-burnout-stress-in-the-new-normal-of-work/?sh=37ab54d7432e>.
54. Robinson J. How to spot the signs of burnout and overcome it [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.mensjournal.com/health-fitness/what-is-burnout-and-how-to-overcome-it-mens-journal/>.
55. Werner L. How to help women in the workplace overcome burnout [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <https://www.ddiworld.com/blog/overcome-burnout>.
56. World health organization [Электронный ресурс] / Режим доступа: URL: <https://www.who.int/tools/occupational-hazards-in-health-sector/occupational-stress-burnout-fatigue>.