

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА
СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кафедра психології особистості та соціальних практик

КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Навчально-професійний проєкт

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

спеціальності 053 Психологія

освітньої програми 053.00.05 Екстремальна та кризова психологія

ВІК ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ВЧИТЕЛІВ

Виконала: студентка II курсу групи ЕКПм-1-24-1.4з
заочної форми навчання

Василенко Тетяна Сергіївна

Науковий керівник:

Вінник Н.Д., старший викладач
кафедри психології особистості та соціальних практик,
кандидат психологічних наук

Київ – 2025

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	3
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ РІЗНОГО ВІКУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЙОГО РОЗВИТОК.	11
1.1. Теоретичні основи феномену професійного вигорання	11
1.2. Аналіз психологічних чинників професійного вигорання	17
1.3. Роль вікових особливостей вчителів у розвитку профвигорання ..	23
Висновки до розділу 1	28
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВІКУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ.	31
2.1. Організація та методика дослідження професійного вигорання вчителів	31
2.2. Психодіагностика професійного вигорання вчителів різних вікових груп.	35
2.3. Аналіз результатів психодіагностики професійного вигорання ...	40
Висновки до розділу 2.	43
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП	46
3.1. Організація впровадження психопросвітницького матеріалу	46

3.2. Розробка психопросвітницького буклету «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії»	49
3.3. Аналіз ефективності психопросвітницьких заходів	55
Висновки до розділу 3	58
ВИСНОВКИ	62
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ	69

АНОТАЦІЯ

Актуальність дослідження. Проблема професійного вигорання вчителів набуває дедалі більшого значення в умовах сучасних соціальних і освітніх викликів. Враховуючи, що вік може впливати на стійкість до стресів, стратегії подолання та професійну мотивацію, дослідження ролі віку як чинника професійного вигорання є важливим для розробки профілактичних програм та підтримки психологічного здоров'я педагогів. Так, молоді вчителі часто стикаються з професійною адаптацією, високими очікуваннями та відсутністю досвіду подолання стресу. Середні за віком педагоги зазнають перевантаження через відповідальність та потребу поєднувати професійне життя з сімейними обов'язками. Старші вчителі можуть відчувати зниження енергії, професійної мотивації та стрес через невідповідність сучасним вимогам. Вивчення вікових факторів дозволить розробити більш диференційовані підходи до профілактики та подолання професійного вигорання. Це важливо не лише для підтримки психічного здоров'я педагогів, але й для забезпечення стабільності та якості освітньої системи в цілому.

Зазначимо, вивченням професійного вигорання педагогів займалися як зарубіжні, так і українські дослідники. Зокрема, К. Масlach, авторка концепції емоційного вигорання, розробила Масlach-шкалу вигорання (MBI), яка стала базовим інструментом для оцінки цього явища. Г. Фройденбергер вперше ввів поняття «професійне вигорання» та описав його симптоми, акцентуючи увагу на емоційному виснаженні. М. Лейтер разом із К. Масlach працював над дослідженням професійного вигорання вчителів у контексті робочих стосунків (наприклад, з адміністрацією, учнями та колегами). Серед українських науковців значний внесок у цю тему зробила Л. Лук'янова, яка аналізувала професійне вигорання у контексті різних вікових груп учителів, звертаючи увагу на особливості розвитку цього явища у молодих і досвідчених педагогів. Н. Чепелева зосередилася на вивченні психоемоційних станів педагогів у контексті освітніх реформ, приділяючи

увагу адаптаційним механізмам та профілактиці вигорання. Т. Титаренко акцентувала увагу на впливі професійного вигорання на життєву задоволеність педагогів та їхній особистісний розвиток. Л. Карамушка спеціалізується на дослідженні стресу в педагогічному середовищі, зокрема вивчала особливості управління психоемоційним навантаженням та розробила практичні рекомендації для запобігання професійному вигоранню. Її методики включають інструменти для діагностики стресостійкості та оцінки рівня задоволеності працею вчителів. Ці дослідження стали основою для розуміння вигорання, особливо в професіях із високим соціальним навантаженням, таких як викладання.

Таким чином, запропонована тема є досить актуальною та недостатньо розробленою в контексті сучасних трансформацій суспільства.

Метою роботи є визначення ролі віку у схильності до професійного вигорання вчителів.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз наукових джерел щодо проблематики професійного вигорання вчителів різного віку.
2. Емпірично дослідити вікові особливості чинників професійного вигорання педагогів.
3. Розробка рекомендацій щодо профілактики та подолання професійного вигорання серед учителів різних вікових груп.

Шляхами реалізації мети та завдань дослідження є: теоретичний аналіз наукової літератури щодо феномену професійного вигорання та вікових особливостей педагогів; формування репрезентативної вибірки учасників дослідження різних вікових категорій; адаптація та використання валідних психодіагностичних методик, зокрема анкет, тестів та інтерв'ю для вивчення рівня професійного вигорання та його зв'язку з віковими характеристиками; проведення емпіричного дослідження з подальшим статистичним аналізом даних для виявлення закономірностей і зв'язків між віком і психологічними чинниками; розробка практичних рекомендацій для

профілактики та подолання професійного вигорання, а також апробація результатів на конференціях і в освітніх установах з метою впровадження у практичну діяльність.

Ключові слова: професійне вигорання, вік, учителі, психічне здоров'я, психологічна адаптація, стресостійкість.

ВСТУП

Професійна діяльність педагога передбачає високу емоційну залученість, постійну взаємодію з учасниками освітнього процесу, необхідність оперативного прийняття рішень та відповідальність за результат навчання. У сучасних умовах ці вимоги лише посилюються: зростає інтенсивність інформаційних потоків, змінюються формати комунікації, впроваджуються цифрові інструменти, що потребують адаптації та гнучкості.

У зв'язку з цим проблема збереження психологічного благополуччя та професійного ресурсу вчителя набуває особливої актуальності. Одним з найбільш розповсюджених негативних наслідків тривалого стресового навантаження у педагогів є професійне вигорання – комплексний психологічний феномен, що впливає на емоційний стан, мотивацію, ефективність діяльності та подальшу професійну траєкторію.

Актуальність дослідження. Проблема професійного вигорання вчителів набуває дедалі більшого значення в умовах сучасних соціальних і освітніх викликів. Враховуючи, що вік може впливати на стійкість до стресів, стратегії подолання та професійну мотивацію, дослідження ролі віку як чинника професійного вигорання є важливим для розробки профілактичних програм та підтримки психологічного здоров'я педагогів. Так, молоді вчителі часто стикаються з професійною адаптацією, високими очікуваннями та відсутністю досвіду подолання стресу. Середні за віком педагоги зазнають перевантаження через відповідальність та потребу поєднувати професійне життя з сімейними обов'язками. Старші вчителі можуть відчувати зниження енергії, професійної мотивації та стрес через невідповідність сучасним вимогам. Вивчення вікових факторів дозволить розробити більш диференційовані підходи до профілактики та подолання професійного вигорання. Це важливо не лише для підтримки психічного здоров'я педагогів, але й для забезпечення стабільності та якості освітньої системи в цілому.

Зазначимо, вивченням професійного вигорання педагогів займалися як зарубіжні, так і українські дослідники. Зокрема, К. Масlach, авторка концепції емоційного вигорання, розробила Масlach-шкалу вигорання (MBI), яка стала базовим інструментом для оцінки цього явища. Г. Фройденбергер вперше ввів поняття «професійне вигорання» та описав його симптоми, акцентуючи увагу на емоційному виснаженні. М. Лейтер разом із К. Масlach працював над дослідженням професійного вигорання вчителів у контексті робочих стосунків (наприклад, з адміністрацією, учнями та колегами). Серед українських науковців значний внесок у цю тему зробила Л. Лук'янова, яка аналізувала професійне вигорання у контексті різних вікових груп учителів, звертаючи увагу на особливості розвитку цього явища у молодих і досвідчених педагогів. Н. Чепелева зосередилася на вивченні психоемоційних станів педагогів у контексті освітніх реформ, приділяючи увагу адаптаційним механізмам та профілактиці вигорання. Т. Титаренко акцентувала увагу на впливі професійного вигорання на життєву задоволеність педагогів та їхній особистісний розвиток. Л. Карамушка спеціалізується на дослідженні стресу в педагогічному середовищі, зокрема вивчала особливості управління психоемоційним навантаженням та розробила практичні рекомендації для запобігання професійному вигоранню. Її методики включають інструменти для діагностики стресостійкості та оцінки рівня задоволеності працею вчителів. Ці дослідження стали основою для розуміння вигорання, особливо в професіях із високим соціальним навантаженням, таких як викладання.

Таким чином, запропонована тема є досить актуальною та недостатньо розробленою в контексті сучасних трансформацій суспільства.

Об'єкт дослідження: професійне вигорання вчителів.

Предмет дослідження: вікові особливості професійного вигорання вчителів.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вікові особливості професійного вигорання вчителів, а також

розробити інформаційний матеріал, спрямований на профілактику та подолання професійного вигорання.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Здійснити аналіз наукових джерел щодо проблематики професійного вигорання вчителів різного віку.
2. Емпірично дослідити вікові особливості чинників професійного вигорання педагогів.
3. Розробити інформаційний матеріал щодо профілактики та подолання професійного вигорання серед учителів різних вікових груп.

Шляхами реалізації мети та завдань дослідження є: теоретичний аналіз наукової літератури щодо феномену професійного вигорання та вікових особливостей педагогів; формування репрезентативної вибірки учасників дослідження різних вікових категорій; адаптація та використання валідних психодіагностичних методик, зокрема анкет, тестів та інтерв'ю для вивчення рівня професійного вигорання та його зв'язку з віковими характеристиками; проведення емпіричного дослідження з подальшим статистичним аналізом даних для виявлення закономірностей і зв'язків між віком і психологічними чинниками; розробка інформаційного матеріалу щодо профілактики та подолання професійного вигорання, а також апробація результатів на конференціях і в освітніх установах з метою впровадження у практичну діяльність.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять класичні та сучасні підходи до вивчення професійного вигорання та вікових аспектів професійного розвитку педагога. Концепції К. Маслач і М. Лейтера, а також фундаментальні положення Г. Фройденбергера забезпечують розуміння структури та динаміки емоційного виснаження. Погляди О. Вознесенської, О. Іванової та Г. Костюка дозволяють інтерпретувати професійне вигорання крізь призму вікових закономірностей розвитку особистості вчителя. Дослідження Л. Карамушки, Т. Зайчикової, О. Малікової та О. Главацької розкривають організаційні, соціально-психологічні та індивідуальні чинники

формування синдрому вигорання у педагогів. Концепція життєвого світу та особистісного розвитку Т. Титаренко, а також праці О. Савченко, С. Сукача та А. Тімакової, присвячені особистісним ресурсам і механізмам подолання стресу, доповнюють методологію дослідження аспектами психологічної стійкості. Положення С. Максименка щодо професійного становлення та динаміки професійної кар'єри забезпечують розуміння зв'язку між віком, професійними змінами та ризиками розвитку вигорання.

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань використано такі **методи наукового дослідження**:

- *теоретичні методи*: аналіз, синтез, узагальнення й систематизація наукових джерел з проблематики професійного вигорання;
- *емпіричні методи*: методика «Особистісні ресурси» (О. Савченко, С. Сукач, А. Тімакова) для оцінки ресурсного потенціалу педагогів, опитувальник К. Маслач (MBI) для визначення рівня професійного вигорання в різних вікових групах учителів, а також авторське опитування з метою виявлення індивідуальних стратегій подолання емоційного виснаження та особистісного сприйняття професійного стану;
- *методи обробки даних* – кількісно-якісний аналіз, контент аналіз узагальнення та інтерпретація отриманих результатів;
- *методичні методи*: розроблення інформаційного матеріалу щодо профілактики та подолання професійного вигорання серед учителів різних вікових груп, розроблення просвітницького буклету.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Академічного ліцею № 1 імені А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області. У дослідженні взяли участь 50 педагогічних працівників різного віку, статі та педагогічного стажу. Вибірка формувалася за принципом добровільності та є репрезентативною для структури педагогічного колективу сучасного українського закладу загальної середньої освіти.

Елементи наукової новизни полягають у уточненні вікових особливостей прояву професійного вигорання педагогів, визначенні

чинників, що впливають на його розвиток у різних вікових групах, а також у розробці диференційованого інформаційного матеріалу з профілактики та подолання емоційного виснаження вчителів.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів у діяльності психологічних служб освітніх закладів, для організації тренінгів, семінарів та профілактичних програм з метою попередження професійного вигорання серед вчителів. Розроблений інформаційний матеріал може бути впроваджений у програми підвищення кваліфікації педагогів, а також використаний адміністраціями закладів освіти для формування сприятливого психологічного клімату та підтримки професійного здоров'я працівників.

Апробація результатів. Апробація здійснювалася у ході емпіричного (констатувального) експерименту на базі Академічного ліцею № 1 імені А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області. Підготовлено та опубліковано у співавторстві з науковим керівником тези: Вінник Н., Василенко Т. Роль професійного вигорання вчителів у впровадженні інклюзії. *Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики*. Міжнародна науково-практична конференція (11 листопада 2025 року, м. Київ). Результати дослідження були представлені на звітно-науковій конференції студентів “Перші кроки в науку” (6 листопада 2025 року, м. Київ)

Структура роботи. Кваліфікаційна магістерська робота (навчально-професійний проєкт на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти) складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Було використано 25 літературних джерела. Основний зміст становить 54 сторінки та включає в себе 5 рисунків і 2 таблиці. Загальний обсяг роботи 73 сторінки разом з додатками.

РОЗДІЛ 1

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ РІЗНОГО ВІКУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЙОГО РОЗВИТОК

1.1. Теоретичні основи феномену професійного вигорання

У сучасному суспільстві питання професійного вигорання дедалі частіше стає предметом уваги психологів, медиків та представників соціальних наук. Зростаючі вимоги до професійної діяльності, інтенсивний темп життя, постійна необхідність емоційної саморегуляції та відповідальність за результати праці створюють умови для розвитку специфічного стану, який отримав назву «синдром професійного вигорання». Це явище має значний вплив на психологічне благополуччя людини, її соціальну активність та професійну ефективність, що обумовлює актуальність його дослідження.

Професійне вигорання є складним багатовимірним феноменом, що охоплює емоційні, когнітивні та поведінкові прояви. Воно формується поступово під впливом тривалого стресу, надмірних вимог, недостатньої психологічної підтримки та інших несприятливих факторів професійної діяльності. У результаті людина відчуває втрату інтересу до роботи, зниження внутрішньої мотивації, емоційне виснаження та відчуженість у взаємодії з іншими [1; 2; 12; 13].

У широкому розумінні професійне вигорання трактується як стан хронічного фізичного та емоційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресорів. Його можна розглядати як загальний результат перенапруження, який проявляється у втомі, втраті життєвої енергії, порушеннях емоційної рівноваги та зниженні продуктивності діяльності [2, с. 47–49].

У вузькому розумінні професійне вигорання визначається як специфічний психологічний синдром, пов'язаний насамперед із емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням особистісних досягнень. У цьому контексті воно розглядається не лише як наслідок професійного стресу, але й як особлива форма психологічної дезадаптації, що виникає у процесі професійної діяльності та проявляється у зміні ставлення до себе, інших людей і роботи в цілому [1; 13]. Саме таке розуміння вигорання дозволяє глибше усвідомити його відмінність від звичайної втоми чи перевантаження.

Після визначення сутності явища важливим є звернення до його наукового витоку. Вперше термін «вигорання» («burnout») був уведений у науковий обіг американським психіатром Г. Фройденбергером у 1974 році. Досліджуючи діяльність працівників волонтерських організацій та медичного персоналу, він помітив поступову втрату ними енергії, ентузіазму та мотивації. У своїй статті «Staff Burnout», опублікованій у журналі *Journal of Social Issues*, Г. Фройденбергер визначив вигорання як стан фізичного та емоційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого напруження й інтенсивної взаємодії з людьми [23, с. 159–165].

Подальший розвиток його поглядів відбувся у книзі «Burnout: The High Cost of High Achievement» (1980), де автор докладніше розкрив механізми виникнення синдрому. Він описав вигорання як процес поступового виснаження, що супроводжується негативним ставленням до професійної діяльності та відчутним зниженням результативності. Особливу увагу Г. Фройденбергер приділив тому, що надмірна самовідданість роботі та ідеалізовані очікування часто стають передумовою для розвитку вигорання [23].

У нашому дослідженні ми звертаємося до трактування Г. Фройденбергера тому, що саме воно дозволяє зрозуміти витoki наукового осмислення феномену професійного вигорання. Хоча сучасні підходи суттєво деталізують і розширюють це поняття, перше визначення окреслює базові риси проблеми та підкреслює її соціально-психологічний характер. Це

важливо для того, щоб простежити еволюцію наукових уявлень про вигорання й визначити, як із початкових спостережень поступово сформувався цілісний підхід до його вивчення та профілактики.

Трактування Г. Фройденбергера стало основою для подальших досліджень феномену вигорання, однак його підхід здебільшого зосереджувався на загальному описі симптомів та умов виникнення цього стану. Наступним кроком у розвитку теоретичних уявлень стали спроби систематизувати різні прояви синдрому та визначити його структурні особливості. У науковій літературі поступово виокремилося кілька підходів до визначення сутності професійного вигорання [4, с. 42].

Перший із них розглядає вигорання як стан глибокої втоми – фізичної, психічної й передусім емоційної, що зумовлена тривалим перебуванням у перевантажених ситуаціях спілкування. У цьому випадку вигорання фактично ототожнюється із синдромом хронічної втоми, коли людина поступово втрачає енергію та здатність відновлюватися. Другий підхід описує вигорання як двокомпонентне явище, у центрі якого перебувають емоційне виснаження та деперсоналізація – байдужість або відчуження у ставленні до інших, а часом і до себе. Проте найбільш поширеним і науково обґрунтованим став третій підхід, що сформувався завдяки дослідженням американських учених і передбачає багатовимірний розгляд цього синдрому [4, с. 42].

Найбільшого розвитку ці уявлення набули у працях К. Масlach. У 1980-х роках К. Масlach разом зі співавторами почала систематично вивчати феномен вигорання серед представників так званих «професій допомоги» – медичних працівників, психологів, учителів, соціальних службовців. Вона зазначала, що вигорання формується насамперед у тих видах діяльності, які вимагають постійної інтенсивної взаємодії з іншими людьми та високого рівня емоційної віддачі [24; 25]. У цьому контексті вигорання розглядалося вже не просто як виснаження, а як особливий психологічний синдром із чіткою внутрішньою структурою.

Найвагомішим внеском К. Масlach стало формування тривимірної моделі професійного вигорання, яка включає три ключові компоненти:

- емоційне виснаження – відчуття спустошення, втрати енергії та емоційних ресурсів;
- деперсоналізація (або цинізм) – розвиток байдужого, відчуженого, іноді негативного ставлення до тих, із ким доводиться працювати;
- зниження особистісних досягнень – відчуття власної неефективності, зниження професійної самооцінки, переконання у безрезультатності зусиль [24; 25].

Трактування К. Масlach є особливо важливим для нашого дослідження, оскільки воно дозволило перейти від описового розуміння вигорання до системного аналізу його структури та проявів. Її підхід дав змогу створити стандартизований інструмент для діагностики – «Maslach Burnout Inventory» (MBI), який і досі є однією з найпоширеніших методик у дослідженні цього феномену. Тому концепція К. Масlach стала фундаментальною у розвитку психологічної науки про професійне вигорання та визначила основні напрями його подальшого вивчення.

Подальший розвиток вивчення феномену професійного вигорання відбувся не лише у зарубіжній, але й у вітчизняній психологічній науці. Сучасні українські вчені приділяють значну увагу цій проблемі, враховуючи як специфіку національного професійного середовища, так і загальні закономірності розвитку синдрому вигорання. Їхні підходи дозволяють розглядати це явище комплексно – на перетині психологічних, соціальних та фізіологічних аспектів.

Так, Т. Грубі та Л. Карамушка визначають професійне вигорання як наслідок тривалого некерованого стресу, який виснажує внутрішні ресурси людини. На їхню думку, вигорання можна розглядати як психофізіологічну реакцію організму на надмірні або непропорційні зусилля, що спрямовуються на задоволення трудових потреб [5; 6; 9]. При цьому особистість поступово

починає демонструвати відхід від активної діяльності, що проявляється на кількох рівнях – психологічному, емоційному та фізичному.

Особливо важливим у підході цих дослідників є те, що вони акцентують увагу на системному характері вигорання. Воно не обмежується лише емоційним виснаженням чи втратою інтересу до професії, а проявляється у комплексі реакцій, які охоплюють як психічну сферу, так і соматичний стан людини [5; 6; 9]. Тому у працях сучасних українських науковців вигорання розглядається як універсальний захисний механізм, який, однак, у довготривалій перспективі призводить до дезадаптації та зниження ефективності професійної діяльності.

У процесі дослідження феномену професійного вигорання важливо враховувати послідовні етапи його розвитку, оскільки вони відображають прогресуючу зміну психологічного, поведінкового та фізіологічного стану педагога. С. Малікова, спираючись на роботи В. Еверса та В. Томіча, зазначає, що розгляд фаз дозволяє не лише встановити рівень вигорання, але й визначити ключові точки, на яких можуть виникати критичні навантаження та негативні наслідки для професійної діяльності [12, с. 103].

Основні фази розвитку професійного вигорання:

1. Перша фаза (попереджувальна) – характеризується надмірною активністю та залученістю до роботи, відмовою від задоволень, не пов'язаних із професійною діяльністю. Працівник намагається витіснити власні невдачі та обмежує соціальні контакти, що поступово призводить до почуття виснаження, порушень сну та фізичної втоми.

2. Друга фаза (зниження рівня участі) – проявляється у зміні ставлення до колег, учнів та професійних обов'язків. Спостерігається перехід від бажання допомагати до контролю та нагляду, виникає звинувачення інших у власних невдачах, знижується емпатія та турбота про оточення, зростає відчуття розчарування та заздрості.

3. Третя фаза (емоційні реакції) – характеризується появою депресивного настрою, зниженням самооцінки, почуттям провини та апатії.

Часто спостерігаються агресивні захисні установки, конфлікти та підозрілість у стосунках із найближчим соціальним оточенням.

4. Четверта фаза (деструктивна поведінка) – включає зниження концентрації уваги та ригідність мислення, зменшення ефективності діяльності та ініціативності, соціальне відчуження, уникання неформальних контактів і спілкування, відмова обговорювати теми, пов'язані з роботою.

5. П'ята фаза (психосоматичні реакції) – проявляється у фізичних симптомах: зниження імунітету, тахікардія, головний біль, втрата здатності до релаксації, постійна втома.

6. Шоста фаза (розчарування) – характеризується негативною життєвою установкою, почуттям безпорадності та безглуздості життя, екзистенційним відчаєм та безвихіддю [12, с. 103-104].

Підсумовуючи, розгляд цих фаз дозволяє оцінити комплексність процесу вигорання та його вплив на різні аспекти професійної діяльності та особистості педагога. Такий підхід важливий для визначення ефективних профілактичних стратегій і своєчасного втручання, що може зменшити ризики емоційного та психофізіологічного виснаження.

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що професійне вигорання є складним багатовимірним феноменом, який поєднує у собі психологічні, емоційні, когнітивні та фізіологічні прояви. У широкому розумінні воно визначається як стан хронічного виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресорів, а у вузькому – як специфічний синдром, пов'язаний з емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням особистісних досягнень. Цей феномен є динамічним і прогресуючим, що передбачає поступове наростання симптомів і взаємозв'язок різних сфер особистості.

1.2. Аналіз психологічних чинників професійного вигорання

Професійне вигорання, як і будь-який інший психологічний синдром, має складну природу та формується під впливом низки взаємопов'язаних чинників. Воно не виникає раптово, а є результатом тривалого впливу внутрішніх і зовнішніх умов, які поступово виснажують емоційні, когнітивні та фізичні ресурси особистості. Саме тому вивчення детермінант вигорання є важливим кроком у розумінні механізмів його розвитку та пошуку ефективних шляхів профілактики.

У своїй дипломній роботі під поняттям «чинники» ми розглядаємо сукупність внутрішніх та зовнішніх умов, які зумовлюють виникнення, перебіг і прояв певного психологічного явища. У контексті професійного вигорання до чинників відносимо особистісні особливості, емоційні й мотиваційні характеристики, а також особливості професійної діяльності та соціального середовища. Вони можуть виступати як у ролі захисних механізмів, що знижують ризик розвитку синдрому, так і у ролі стресорів, що прискорюють його формування.

Зважаючи на різноманітність підходів, у дослідженнях зазвичай виокремлюють психологічні, соціально-професійні та організаційні чинники вигорання. У межах нашого дослідження основна увага буде приділена саме психологічним чинникам, оскільки вони безпосередньо відображають індивідуальну здатність особистості протистояти стресовим впливам, адаптуватися до вимог професійного середовища та зберігати внутрішню емоційну рівновагу.

Важливим для розуміння психологічних чинників професійного вигорання є підхід, запропонований О. Главацькою, яка розглядає даний синдром крізь призму трьох рівнів його розвитку [4, с. 42]. Такий погляд дозволяє не лише описати прояви вигорання, але й простежити його динаміку, визначити характерні ознаки на різних стадіях, що має практичне значення для своєчасної профілактики та корекції.

На першому рівні симптоми вигорання проявляються у легкій, тимчасовій формі й сприймаються радше як епізодичне виснаження. Людина відчуває втому, але ще може впоратися із нею за допомогою звичних способів саморегуляції: відпочинку, сну, зміни діяльності. Це своєрідні сигнали організму, які попереджають про перенапруження [4].

Другий рівень характеризується більш стійкими та регулярними проявами. Навіть після відпочинку відчуття виснаження не зникає, що свідчить про глибші психологічні зміни. У цей період звичні ресурси компенсації втрачають ефективність, а відновлення потребує значно більших зусиль. Саме на цій стадії підвищується ризик формування деструктивних особистісних і професійних установок, зокрема зниження інтересу до діяльності [4].

Третій рівень вигорання є найбільш небезпечним, адже проявляється у хронічній формі та може супроводжуватися серйозними фізичними й психоемоційними розладами, включаючи депресію. На цьому етапі втрачається відчуття цінності власної роботи, з'являється байдужість до результатів діяльності та навіть до власного життя [4].

Звернення до цього підходу є важливим у нашому дослідженні, оскільки воно демонструє, що синдром вигорання не є статичним явищем, а має поетапний характер розвитку. Це дозволяє краще зрозуміти психологічні чинники, які впливають на його формування на різних рівнях, та підкреслює необхідність ранньої діагностики й профілактичних заходів. Таким чином, концепція трьох рівнів вигорання забезпечує теоретичну основу для подальшого аналізу внутрішніх і зовнішніх детермінант цього синдрому.

Розгляд професійного вигорання крізь призму стадій його розвитку дає можливість краще усвідомити, що цей синдром має складну й багаторівневу природу. Його формування не обмежується лише впливом зовнішніх умов праці, адже вирішальну роль відіграють саме внутрішні ресурси та особливості особистості. Саме тому важливо звернутися до аналізу

психологічних чинників, які можуть як посилювати ризик вигорання, так і знижувати його й забезпечувати стійкість до стресових впливів.

До психологічних чинників передусім належать індивідуальні особистісні риси, які визначають спосіб реагування людини на труднощі та професійні виклики. Сюди можна віднести рівень емоційної стабільності, здатність до самоконтролю, схильність до тривожності чи, навпаки, до оптимізму. Важливу роль відіграють також когнітивні особливості, зокрема уміння раціонально оцінювати ситуацію, гнучкість мислення, здатність знаходити альтернативні шляхи вирішення проблем.

Окрему групу становлять чинники, пов'язані з емоційною сферою. До них відносять уміння управляти власними емоціями, здатність до емпатії та емоційної підтримки інших, що особливо актуально в професіях, пов'язаних із постійною взаємодією з людьми. Недостатня розвиненість цих умінь або надмірна емоційна включеність у робочий процес можуть стати ґрунтом для швидкого виснаження.

Не менш значущими є мотиваційні чинники. Висока внутрішня мотивація та наявність чітких ціннісних орієнтацій здатні підтримувати професійну активність і допомагати долати труднощі. Натомість домінування зовнішньої мотивації, орієнтація лише на матеріальну винагороду чи соціальне схвалення можуть спричиняти швидке розчарування та втрату інтересу до діяльності.

Отже, психологічні чинники професійного вигорання охоплюють цілу систему індивідуальних характеристик особистості, які визначають, як саме людина реагує на професійні навантаження. Їхній аналіз дозволяє глибше зрозуміти механізми розвитку вигорання та окреслити можливості для його попередження на різних етапах професійного становлення.

У контексті аналізу психологічних чинників варто звернутися до напрацювань сучасних українських дослідників, адже їхні підходи відображають специфіку вітчизняного професійного середовища та соціокультурні особливості. Зокрема, важливою для нашого дослідження є

позиція Т. Титаренко, яка виокремлює три основні групи чинників професійного вигорання: особистісні, статусно-рольові та корпоративні (професійно-організаційні) [19]. Така класифікація дозволяє розглядати вигорання як багатовимірний феномен, що формується під впливом не лише внутрішніх характеристик особистості, але й зовнішніх умов її професійної діяльності.

На думку дослідниці, серед особистісних чинників особливе місце посідає схильність до трудоголізму [20]. Люди, які надмірно відповідально ставляться до виконання обов'язків, прагнуть постійно досягати високих результатів та більшість часу присвячують роботі, мають вищий ризик зіткнутися з проявами вигорання. У цьому випадку внутрішня мотивація та прагнення досягти успіху поступово трансформуються у виснаження та втрату життєвих сил.

Статусно-рольові чинники проявляються через прагнення завжди бути першими, мати високий рівень досягнень та зберігати авторитет у професійному середовищі [20]. Такі люди нерідко демонструють високу чутливість до критики, гостро реагують на невдачі та перепони, що робить їх більш вразливими до стресу та виснаження.

Корпоративні чинники відображають вплив професійно-організаційного середовища. Йдеться про умови праці, рівень підтримки з боку колективу, особливості корпоративної культури, які можуть або сприяти збереженню психологічного здоров'я, або, навпаки, підштовхувати до вигорання [20].

Погляди авторки є особливо цінними для нашого дослідження, адже вони поєднують аналіз внутрішніх особистісних характеристик із врахуванням соціально-професійного контексту. Це дозволяє глибше зрозуміти, як поєднання індивідуальних рис і організаційних умов може впливати на розвиток синдрому вигорання. Такий підхід імпонує нашому дослідженню, оскільки він орієнтований на комплексне бачення проблеми й

підкреслює необхідність розглядати вигорання як результат взаємодії особистості та професійного середовища.

Важливим аспектом розуміння феномену вигорання є не лише умови праці, а й внутрішні ресурси самої людини. О. Стельмах підкреслює, що індивідуально-психологічні особливості часто виявляються вагомішими за зовнішні фактори, адже вони визначають спосіб реагування на професійні виклики [18, с. 79]. Це означає, що навіть у несприятливому робочому середовищі рівень стресу та ймовірність виснаження значною мірою залежать від того, як саме працівник сприймає труднощі та які стратегії додання він застосовує.

Одним із ключових чинників є тип локусу контролю. Люди, які схильні покладати відповідальність на зовнішні обставини, зазвичай почуваються більш вразливими, адже відчують, що їхнє життя визначається не власними діями, а силами, на які вони не можуть вплинути. У таких умовах вигорання розвивається швидше, оскільки формується стійке відчуття безпорадності. Натомість ті, хто вважають себе відповідальними за результат і контролюють власні дії, мають більше шансів зберігати внутрішню рівновагу навіть у ситуації стресу [18].

Особливу роль відіграють і стратегії поведінки в умовах напруження. Схильність до придушення емоцій може з одного боку негативно впливати на психофізіологічний стан, провокуючи соматичні проблеми. З іншого боку, контроль над емоційними реакціями є важливою навичкою для тих, хто працює у сфері комунікативних професій. Постійна емоційна відкритість може бути не лише недоречною, але й руйнівною для ефективної взаємодії з клієнтами чи колегами [18, с. 79]. Тому вміння керувати власними емоціями іноді виступає не фактором ризику, а навпаки – механізмом захисту від вигорання.

Таким чином, підхід О. Стельмах демонструє важливість урахування індивідуально-психологічних відмінностей у вивченні професійного вигорання. Не можна розглядати його як наслідок лише зовнішніх умов, адже

особистісні ресурси та внутрішні установки людини визначають, чи стане стрес руйнівним, чи, навпаки, мотивуючим чинником. Для нашого дослідження цей підхід є особливо цінним, адже він дозволяє інтегрувати розуміння середовищних і внутрішніх механізмів у цілісну модель аналізу вигорання.

Для розвитку професійного вигорання важливим чинником є також особливості того, як працівник справляється зі стресовими ситуаціями. Як зазначає С. Максименко, найбільш уразливими виявляються ті люди, які реагують на стрес агресивно, імпульсивно та намагаються подолати його шляхом постійного суперництва [11]. У таких осіб простежується схильність до недооцінки складності завдань і часу, необхідного для їх виконання. Це призводить до внутрішнього напруження, незадоволеності та відчуття, що поставлені цілі залишаються недосяжними.

З цим твердженням варто погодитися, адже воно підкреслює, що не лише об'єктивні умови діяльності, але й індивідуальні стратегії подолання стресу значною мірою визначають імовірність розвитку вигорання. Якщо людина не вміє гнучко адаптуватися до вимог ситуації, використовує надмірно конфронтаційні або деструктивні форми поведінки, то стрес набуває накопичувального характеру та поступово виснажує її ресурси. Таким чином, стиль реагування на труднощі є ключовим психологічним чинником, що визначає динаміку формування синдрому професійного вигорання.

Отже, професійне вигорання визначається комплексом психологічних чинників, які можна розглядати як взаємопов'язані внутрішні ресурси та стратегії особистості. Серед них ключове значення мають індивідуальні особистісні риси, рівень емоційної стабільності та здатність контролювати власні емоції, а також способи реагування на стресові ситуації. Велику роль відіграє мотиваційна спрямованість, відчуття контролю над власною діяльністю та здатність до саморегуляції.

Крім того, психологічна адаптивність особистості визначає, наскільки ефективно вона може протидіяти негативним наслідкам професійного навантаження. Врахування цих чинників дозволяє побудувати цілісне розуміння процесу формування вигорання та визначити напрями його профілактики й корекції.

1.3. Роль вікових особливостей вчителів у розвитку профвигорання

Вчителі належать до категорії працівників, які особливо схильні до професійного вигорання через специфіку своєї діяльності, що передбачає постійну емоційну взаємодію з учнями, високі вимоги до професійної відповідальності та необхідність вирішення численних педагогічних завдань щодня. Ця професійна група часто перебуває під впливом інтенсивного емоційного навантаження, що з часом може призводити до емоційного виснаження, зниження мотивації та втрати відчуття власної ефективності.

Зарубіжні та вітчизняні психологи підкреслюють, що особливості професійної діяльності, пов'язаної з наданням допомоги іншим, роблять людей вразливими до розвитку синдрому професійного вигорання [11; 12; 14; 22]. Вчителі, як представники цієї категорії, постійно перебувають у ситуаціях інтенсивної взаємодії з учнями, що потребує високого рівня емоційної віддачі та здатності швидко реагувати на різноманітні педагогічні виклики. З часом це може призводити до накопичення стресу, емоційного виснаження та зниження внутрішньої мотивації.

Схильність педагогів до професійного вигорання пояснюється передусім складністю та багатогранністю їхніх професійних обов'язків. Вчитель постійно опиняється в умовах високого емоційного навантаження: йому необхідно одночасно планувати уроки, проводити навчальні заняття, оцінювати досягнення учнів, підтримувати дисципліну, організовувати групову роботу та реагувати на індивідуальні потреби кожного школяра. Крім

того, педагог зобов'язаний координувати свою діяльність із адміністрацією закладу та батьками, враховуючи їхні очікування та стандарти якості освіти. Такий постійний баланс між професійними вимогами та соціально-психологічними очікуваннями створює високий рівень стресу, який може поступово накопичуватися та призводити до виснаження.

Професійне вигорання у вчителів проявляється не лише у зниженні продуктивності та ефективності роботи, а й у більш глибоких емоційних та психологічних змінах [14; 15]. Серед типових симптомів можна виділити емоційне виснаження – почуття хронічної втоми, апатії та відчуття перенавантаженості. Також виникає деперсоналізація – зменшення емпатії, байдужість до учнів, відсторонення від соціальної взаємодії. Поступово знижується відчуття власної компетентності та значущості, що проявляється у втраті мотивації, негативному ставленні до професії та небажанні брати на себе додаткові обов'язки. У деяких випадках це може призвести до гострого конфлікту між професійними очікуваннями та внутрішнім ресурсом педагога, що, у свою чергу, може спричинити звільнення або зміну професії.

Крім того, важливо відзначити, що професійне вигорання має багатовимірний характер і включає психофізіологічні прояви: порушення сну, головні болі, підвищену тривожність, зниження імунного захисту, а також хронічне відчуття втоми. Тобто, синдром вигорання охоплює не лише психологічні, а й фізіологічні аспекти, що підсилює загальне навантаження на організм і здатність до професійної діяльності [11; 14; 15].

З огляду на ці особливості, стає зрозуміло, що вчителі належать до категорії працівників, які особливо вразливі до формування професійного вигорання. Аналіз цих проявів є важливим передумовою для подальшого вивчення вікових детермінант, оскільки саме вік та стаж роботи можуть значно впливати на ступінь ризику та характер вигорання у педагогів.

У нашому дослідженні вік педагогів розглядається як одна з основних детермінант розвитку професійного вигорання. Зміна віку супроводжується значними трансформаціями психологічних та фізіологічних ресурсів, рівня

стресостійкості, мотиваційних пріоритетів, а також здатності адаптуватися до умов професійного середовища. Це дозволяє більш комплексно аналізувати механізми формування синдрому вигорання та виявляти вразливі групи педагогів.

Водночас зарубіжні дослідження демонструють, що вплив віку на вигорання потребує обережної інтерпретації. Зокрема, К. Масlach і співавтори зазначають, що молодші фахівці, які перебувають на початкових етапах професійної діяльності, частіше демонструють високий рівень емоційного виснаження [24; 25]. Це може бути пов'язано із недостатнім досвідом подолання стресових ситуацій та необхідністю адаптації до професійних вимог. Проте автори застерігають, що такі результати можуть бути упередженими, оскільки ті, хто швидко вигорає, можуть залишати професію, а тому їхні дані не завжди повністю відображають реальний стан більшої частини педагогічної спільноти.

Тому у нашому дослідженні врахування віку педагогів як детермінанту розвитку професійного вигорання є важливим, однак його вплив слід оцінювати комплексно та з урахуванням можливих змін у складі професійної групи протягом кар'єри.

Сучасні закордонні дослідження також підтверджують важливу роль вікових особливостей у розвитку професійного вигорання серед педагогів. Так, С. Пакді та співавтори провели аналіз факторів, що впливають на емоційне виснаження та загальний рівень професійного вигорання у викладачів. Результати дослідження показали, що вік є значущим чинником: молодші вчителі частіше відчують емоційне виснаження, ніж їхні старші колеги. Однією з причин цього автори вважають те, що старші педагоги, накопичивши професійний досвід, опановують ефективніші стратегії подолання труднощів, управління стресом та емоційною напругою, що дозволяє їм більш стійко реагувати на професійні виклики [22].

Дослідження також вказує на вплив щоденного робочого часу на рівень вигорання. Тривалі та інтенсивні навантаження підвищують ризик розвитку

емоційного виснаження, особливо серед молодих працівників, які ще не мають достатньої психологічної витривалості та досвіду в організації своєї роботи. Старші ж педагоги частіше вміють планувати робочий день, оптимізувати час та розподіляти зусилля, що знижує негативний вплив професійного навантаження на емоційний стан [22].

Висновок, який можна зробити на основі цього дослідження, полягає в тому, що врахування віку педагогів є важливим при розробці профілактичних та підтримуючих заходів для зменшення ризику професійного вигорання. Зокрема, молодші педагоги потребують активного навчання методам подолання стресу та управління емоціями, тоді як старші – індивідуальної підтримки для підтримання мотивації та збереження психологічного ресурсу.

А. Перчик у своїй роботі підкреслює, що професійне вигорання вчителів формується під впливом різних чинників, серед яких важливе місце займають вік та педагогічний стаж [15]. Авторка зазначає, що у педагогів з тривалим стажем роботи прояви емоційного виснаження та моральної напруженості стають взаємопов'язаними та взаємозалежними. Іншими словами, якщо збільшуються відчуття втоми, емоційного дефіциту чи напруги, рівень професійного вигорання також підвищується, тоді як особистісне віддалення при цьому може зменшуватися і ставати менш помітним.

Особливу увагу у роботі А. Перчик приділено різним «кризам» педагогічного стажу:

1. На першому етапі, який охоплює початкові роки роботи (0–9 років, вік приблизно 23–29 років), молоді вчителі стикаються з невиправданими очікуваннями, фрустрацією та стресовими ситуаціями, пов'язаними з адаптацією до колективу та необхідністю відповідати високим стандартам наставників.

2. На другому етапі (10–19 років стажу, вік 30–39 років) педагоги вже досягли певних успіхів і визнання, проте підвищена самовимогливість та

прагнення підтримувати високий рівень продуктивності спричиняють додатковий стрес.

3. Третій етап (20 років і більше, вік 40+) характеризується зниженням самооцінки, фізичною та психологічною втомою, труднощами адаптації до нововведень та підвищеною відповідальністю, що також створює умови для розвитку професійного вигорання [12, с. 30-31].

Важливим є те, що досвід роботи може одночасно виступати як ресурсом, так і фактором ризику. З одного боку, накопичений стаж дозволяє краще справлятися зі стресовими ситуаціями та підвищує професійну компетентність. З іншого – довготривала одноманітна діяльність, постійні зміни в системі освіти та зростаюча відповідальність перед учнями, батьками й колегами підсилюють стрес і сприяють формуванню вигорання. Також відсутність належної оцінки праці та підтримки з боку колег чи адміністрації може поглиблювати відчуття безпорадності та емоційного виснаження.

Для нашого дослідження ці висновки є важливими, оскільки дозволяють виділити критичні періоди педагогічного стажу та вік, на яких вчителі найбільш вразливі до проявів професійного вигорання. Усвідомлення цих закономірностей дає змогу розробляти профілактичні заходи, спрямовані на підтримку емоційного стану педагогів, оптимізацію їх робочого навантаження та запобігання психологічному виснаженню.

Отже, вікові особливості педагогів є важливим детермінантом розвитку професійного вигорання. Молодші вчителі, що тільки починають свою професійну діяльність, більш вразливі до емоційного виснаження через недостатній досвід і несформовані стратегії подолання стресу. На цьому етапі вони часто стикаються з труднощами адаптації до нових умов праці, підвищеним рівнем відповідальності та очікуваннями з боку адміністрації та батьків.

У середньому віці, коли педагог накопичує професійний досвід і досягає певних успіхів, з'являються інші ризики, пов'язані з високими вимогами до себе та прагненням утримати досягнутий рівень. Це може

спричиняти перенапруження, особливо якщо професійні зусилля не отримують належного визнання чи підтримки.

Старші педагоги, незважаючи на більший досвід і психологічну зрілість, можуть стикатися зі зниженням фізичної витривалості, відчуттям одноманітності та втратою інтересу до нововведень, що також провокує розвиток вигорання.

Таким чином, врахування віку та стажу педагогів є важливим для глибшого розуміння механізмів формування професійного вигорання. Різні вікові групи мають свої специфічні ризики та виклики, тому їх аналіз дозволяє окреслити більш повну картину цього феномену. Усвідомлення цих закономірностей створює підґрунтя для подальшого наукового дослідження та забезпечує розуміння того, чому саме педагогічна професія є однією з найбільш уразливих до розвитку синдрому емоційного виснаження.

Висновки до розділу 1

У процесі теоретичного аналізу проблеми професійного вигорання вчителів встановлено, що даний феномен є складним, багатокомпонентним утворенням, яке поєднує у собі емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти. Він виникає унаслідок тривалої дії професійних стресорів і проявляється у формі хронічного емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Професійне вигорання розглядається як динамічний процес, що має свою логіку розвитку та різний ступінь вираженості залежно від індивідуальних і соціально-професійних чинників.

Аналіз літературних джерел показав, що педагогічна діяльність належить до категорії найбільш стресогенних видів професійної праці. Це зумовлено низкою специфічних особливостей: високою інтенсивністю соціальних контактів, необхідністю одночасного вирішення багатьох завдань, постійним контролем і оцінюванням результатів роботи з боку учнів, батьків та адміністрації. Важливою характеристикою педагогічної професії є також

підвищений рівень відповідальності за результати навчання й виховання, що створює додаткове емоційне навантаження.

У науковій літературі окреслено широкий спектр чинників професійного вигорання вчителів, серед яких провідне місце посідають: інтенсивність і тривалість робочого навантаження, невідповідність між вимогами й реальними можливостями, рольові конфлікти, недостатня соціальна підтримка та низький рівень матеріального й морального стимулювання. Поряд із цим вагомим значення набувають і внутрішньоособистісні чинники – система цінностей, рівень стресостійкості, особливості саморегуляції та мотиваційна сфера.

Особливу увагу слід звернути на вікові аспекти розвитку синдрому професійного вигорання. У різні періоди професійного становлення вчителі по-різному переживають труднощі професійної діяльності: молоді педагоги частіше стикаються з проблемою невідповідності очікувань і реалій професії, тоді як педагоги середнього віку – з перевантаженням і втомою від рутинності праці. У старших вікових групах переважають прояви зниження мотивації та відчуття знецінення професійних досягнень. Таким чином, вік виступає одним із ключових чинників, що визначає як інтенсивність, так і особливості перебігу професійного вигорання.

Встановлено також, що наслідки професійного вигорання проявляються на кількох рівнях: індивідуальному (погіршення психоемоційного стану, розвиток психосоматичних розладів, втрата професійної ідентичності), міжособистісному (ускладнення взаємодії з учнями, батьками та колегами) та організаційному (зниження продуктивності, якості освітнього процесу, зростання ризику професійної дезадаптації).

Проведений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що проблема професійного вигорання педагогів є актуальною як у науковому, так і в практичному аспекті. Її дослідження дозволяє не лише глибше зрозуміти закономірності розвитку цього феномену, але й створити підґрунтя для

розробки програм профілактики та психологічної підтримки педагогів на різних етапах їх професійного життя.

Таким чином, узагальнення наукових підходів і результатів попередніх досліджень підтверджує доцільність подальшого емпіричного вивчення особливостей професійного вигорання вчителів у різних вікових групах. Це дозволить не лише визначити специфіку впливу віку як психологічного чинника, а й сформулювати практичні рекомендації щодо збереження професійного здоров'я педагогів та підвищення ефективності освітнього процесу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВІКУ НА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

2.1. Організація та методика дослідження професійного вигорання вчителів

Метою емпіричного дослідження було вивчення особливостей прояву професійного вигорання у вчителів різного віку та визначення впливу вікового чинника на інтенсивність окремих компонентів синдрому емоційного виснаження. Вихідним припущенням було те, що рівень професійного вигорання педагогічних працівників змінюється залежно від етапу життєвого й професійного розвитку особистості, що обумовлює відмінності у сприйнятті професійних труднощів, емоційній стабільності та мотивації до діяльності.

Дослідження проводилося на базі Академічного ліцею № 1 імені А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області в період з 29 вересня по 25 жовтня 2025 року. У дослідженні взяли участь 50 педагогічних працівників різного віку, статі та педагогічного стажу. Вибірка формувалася за принципом добровільності та є репрезентативною для структури педагогічного колективу сучасного українського закладу загальної середньої освіти.

За статевою ознакою переважну більшість респондентів становили жінки (понад 90 %), що є типовим для педагогічної професії. У вибірці були представлені вчителі початкових класів, учителі-предметники, класні

керівники та практичні психологи. Освітній рівень усіх учасників – вища педагогічна освіта (ступінь бакалавра, спеціаліста або магістра).

Для розподілу досліджуваних за віком було використано підхід, сформований у працях українських психологів О. В. Вознесенської, О. М. Іванової, Г. С. Костюка та Т. М. Титаренко, які розглядають дорослість як динамічний етап активного професійного становлення, самореалізації та пошуку життєвих сенсів [8; 10; 17; 19]. Відповідно до цього підходу, учителів було розподілено на три вікові групи:

Молодша група (20–35 років) – період ранньої дорослості, який характеризується формуванням професійної ідентичності, набуттям досвіду, високою мотивацією до розвитку й творчим потенціалом.

Середня група (36–50 років) – період стабілізації професійної діяльності, підвищеної відповідальності, прагнення до самореалізації та осмислення результатів праці.

Старша група (51 рік і старше) – період пізньої зрілості, який може супроводжуватися емоційним виснаженням, зниженням мотивації та потребою у психологічній підтримці й відновленні.

Подібне групування відповідає вітчизняним уявленням про розвиток особистості в дорослому віці, де зрілість розглядається не як статичний, а як безперервно змінюваний процес самовдосконалення й професійного становлення [19].

Кількісне співвідношення учасників за віковими групами було таким:

- молодша група (20–35 років) – $n = 17$;
- середня група (36–50 років) – $n = 15$;
- старша група (51+ років) – $n = 18$.



Рис. 2.1. Розподіл учасників емпіричного дослідження за віковими групами

Цей розподіл забезпечив рівномірне представлення різних етапів професійного розвитку вчителів, що дозволяє достовірно простежити вікові тенденції у прояві синдрому професійного вигорання.

Для збору емпіричних даних застосовувалося анкетування, що складалося з 3 частин:

1. *Соціо-демографічний блок (авторський)* – у першій частині анкети зібрані лише дані про соціально-демографічні та професійні характеристики респондентів: час відповіді (позначка часу), стать, вік, стаж педагогічної роботи (в роках), посада та освітній рівень. Ці показники використовувалися для формування вибірки, розподілу по вікових групах та аналізу можливих кореляцій між соціально-професійними змінними і показниками вигорання.

2. *Опитувальник «Професійне вигорання педагогічних працівників»* – україномовний адаптований варіант методики К. Масlach (Maslach Burnout Inventory, MBI) [24; 25]. Дана методика пройшла адаптацію до українського освітнього середовища та визнана надійним інструментом діагностики емоційного вигорання у педагогічних працівників.

3. Додатково, на етапі відбору інструментарію було проведено пілотажне тестування на малій вибірці ($n = 7$) за методикою «*Діагностика особистісних ресурсів*» з метою оцінки її доцільності у даному дослідженні (бланк методики наведено у Додатку В). За результатами пілотажу було

вирішено не включати цю методику до основного порівняльного аналізу, оскільки її результати носили допоміжний уточнювальний характер.

Опитувальник MBI дає змогу визначити рівень професійного вигорання за трьома основними компонентами:

- **емоційне виснаження** – ступінь психологічної перевтоми, спустошення, втоми від спілкування з учнями;
- **деперсоналізація (емоційне відчуження)** – тенденція до формального, байдужого ставлення до колег і вихованців, емоційне дистанціювання;
- **редукція особистісних досягнень** – суб'єктивне зниження відчуття професійної ефективності, самоповаги та задоволеності результатами своєї праці.

Кожне твердження оцінювалося респондентами за шестибальною шкалою частоти проявів:

- 0 — ніколи;
- 1 — один раз на рік або рідше;
- 2 — один раз на місяць;
- 3 — кілька разів на місяць;
- 4 — один раз на тиждень;
- 5 — кілька разів на тиждень;
- 6 — щодня.

Це забезпечило кількісну обробку результатів і можливість порівняння показників за окремими компонентами в різних вікових групах.

Дослідження проводилося у кілька етапів:

1. **Підготовчий етап** – визначення мети, завдань, предмета й об'єкта дослідження, підбір і апробація інструментарію, отримання дозволу адміністрації ліцею, узгодження умов опитування.
2. **Діагностичний етап** – проведення опитування у письмовій формі, індивідуально та групово, із дотриманням принципів анонімності, добровільності та конфіденційності.

3. Аналітичний етап – статистична обробка результатів, розрахунок середніх значень та частотних показників, порівняння рівнів вигорання між віковими групами, аналіз динаміки проявів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Обробка даних здійснювалася з використанням методів описової статистики: визначалися середні арифметичні значення, відсоткові співвідношення, показники варіації. Отримані результати дали можливість простежити взаємозв'язок між віком педагогів і рівнем професійного вигорання.

У процесі дослідження дотримано етичних принципів психологічної діагностики: добровільна участь, інформована згода, конфіденційність результатів, анонімність відповідей, відсутність примусу, а також використання отриманих даних виключно у наукових цілях. Особлива увага приділялася створенню доброзичливої атмосфери, яка сприяла відвертому самовираженню респондентів.

Використання саме україномовного адаптованого варіанту методики К. Маслач забезпечило високий рівень валідності та надійності результатів, оскільки інструмент враховує соціокультурні особливості українських педагогічних колективів, специфіку комунікації та професійного навантаження вчителів. Додатковий авторський блок запитань дав змогу розширити кількісний аналіз якісними характеристиками емоційного стану педагогів, що суттєво поглибило інтерпретацію отриманих даних.

Таким чином, обрана організація дослідження та поєднання стандартизованої й авторської методики дозволили здійснити комплексний аналіз феномену професійного вигорання вчителів, визначити його вікові особливості та створити емпіричну базу для подальшого статистичного аналізу, результати якого наведено у пункті 2.2 «Психодіагностика професійного вигорання вчителів різних вікових груп».

2.2. Психодіагностика професійного вигорання вчителів різних вікових груп

На цьому етапі дослідження було здійснено кількісний аналіз результатів опитувальника Maslach Burnout Inventory (MBI) серед 50 педагогічних працівників Академічного ліцею № 1 ім. А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області. Опрацювання даних передбачало розрахунок середніх показників трьох компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження (ЕВ), деперсоналізації (ДП) та редукції особистісних досягнень (РА).

Для аналізу впливу вікового чинника респонденти були розподілені на три групи:

- 20–35 років – рання дорослість;
- 36–50 років – середній зрілий вік;
- 51 рік і старше – пізня зрілість.

У межах кожної групи обчислювалися середні арифметичні значення (М) за кожною шкалою опитувальника. Отримані результати подано у таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

Середні показники компонентів професійного вигорання у вчителів різних вікових груп

Вікова група	Емоційне виснаження (М)	Деперсоналізація (М)	Редукція особистих досягнень (М)
20–35 років	25,59	16,35	27,06

Таблиця 2.2.1.

**Середні показники компонентів професійного вигорання у вчителів
різних вікових груп**

Вікова група	Емоційне виснаження (М)	Деперсоналізація (М)	Редукція особистих досягнень (М)
36–50 років	21,93	14,53	22,87
51+ років	26,72	16,61	28,00

Емоційне виснаження

Найвищі показники емоційного виснаження зафіксовано у групі пізньої зрілості (51+ років) – $M = 26,72$, що свідчить про значну втому, емоційне спустошення та зниження внутрішньої енергії. Трохи нижчі результати спостерігаються у групі молодших педагогів (20–35 років) – $M = 25,59$, що може бути пов'язано з адаптацією до професійних вимог, високою інтенсивністю навантаження та недостатніми ресурсами відновлення. Найнижчий рівень емоційного виснаження характерний для групи 36–50 років ($M = 21,93$), де зазвичай спостерігається професійна стабільність і більша стресостійкість.

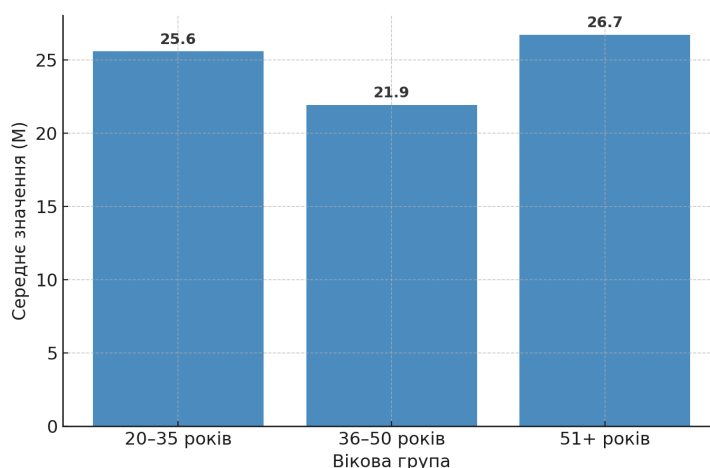


Рис. 2.2.1. Середній рівень емоційного виснаження у вчителів різних вікових груп (на діаграмі відображено середні значення М із цифровими позначеннями)

Деперсоналізація

Аналіз результатів за шкалою деперсоналізації показав, що в усіх вікових групах спостерігається помірний рівень цього компоненту. Найвищі значення має група педагогів старшого віку ($M = 16,61$), що може відображати певну емоційну дистанційованість або втрату інтересу до взаємодії з учнями. Для молодих педагогів ($M = 16,35$) також характерний підвищений рівень деперсоналізації, ймовірно, унаслідок емоційного напруження початкового етапу професійної діяльності. Найнижчий показник має група 36–50 років ($M = 14,53$) – період професійної зрілості та відносного балансу між вимогами й особистими ресурсами.

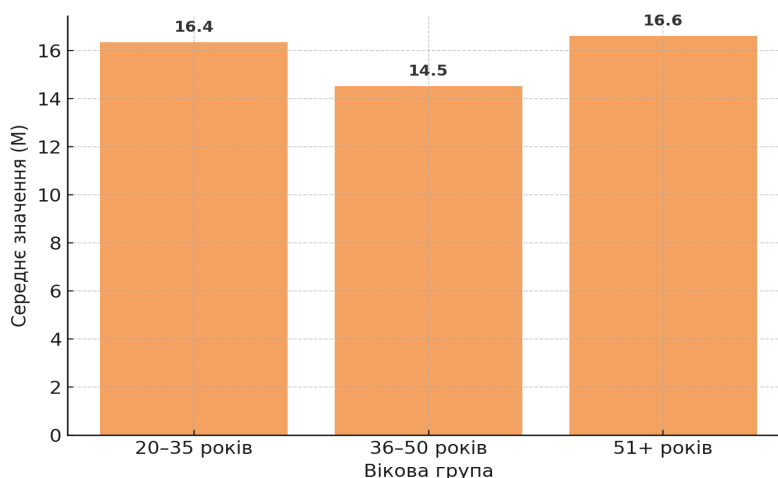


Рис. 2.2.2. Середній рівень деперсоналізації у вчителів різних вікових груп

Редукція особистісних досягнень

Шкала редукції особистісних досягнень показала тенденцію, подібну до попередніх компонентів. Найвищий рівень цього показника спостерігається серед учителів старшої вікової групи ($M = 28,00$), що може свідчити про зниження відчуття ефективності та задоволеності власною діяльністю. Серед педагогів молодшої вікової групи ($M = 27,06$) результати також свідчать про схильність до переживання неспішності, що зумовлено нестачею досвіду та підвищеними очікуваннями від професії. Найменш виражена редукція спостерігається у групі 36–50 років ($M = 22,87$), де вчителі мають усталені навички саморегуляції та професійної самореалізації.

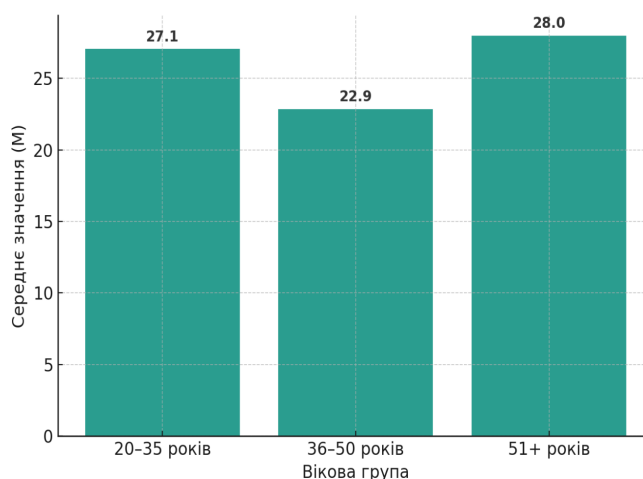


Рис. 2.2.3. Середній рівень редукції особистісних досягнень у вчителів різних вікових груп

Порівняльний аналіз

Порівняльна діаграма (рис. 2.2.4) демонструє, що в усіх вікових категоріях показники емоційного виснаження переважають над іншими складовими синдрому, що є типовим для педагогічної професії. Водночас середня вікова група має загалом найнижчі показники за всіма трьома шкалами, що свідчить про оптимальний баланс між навантаженням та психологічною адаптацією.

Для молодших і старших педагогів спостерігається підвищення рівня вигорання, що можна пояснити професійною невизначеністю на початку кар'єри та втомою або мотиваційним виснаженням наприкінці професійного шляху.

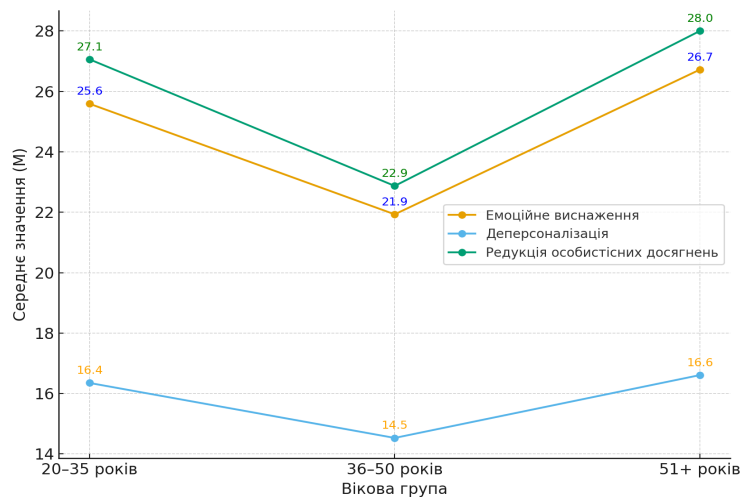


Рис. 2.2.4. Порівняння компонентів професійного вигорання у вчителів різних вікових груп

Таким чином, результати психодіагностики свідчать, що рівень прояву компонентів професійного вигорання у вчителів залежить від вікового чинника. Найнижчі показники характерні для педагогів середнього віку, що пояснюється стабільністю професійної ідентичності та сформованими стратегіями саморегуляції. Молодші й старші вчителі, навпаки, виявляють підвищену вразливість до емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Це підтверджує гіпотезу про модулюючий вплив віку на інтенсивність синдрому професійного вигорання у педагогічній діяльності.

2.3. Аналіз результатів психодіагностики професійного вигорання

Отримані за методикою Масlach результати дозволили здійснити поглиблений аналіз вираженості компонентів синдрому професійного вигорання у педагогічних працівників різних вікових груп. Як відомо, професійне вигорання є складним багатовимірним феноменом, що відображає взаємодію особистісних, організаційних і соціальних чинників.

Його структура, за К. Маслач, охоплює три ключові компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію (емоційне відчуження) та редукцію особистісних досягнень. Кожен із них виконує діагностичну функцію та відображає певний рівень емоційного неблагополуччя працівника [25]

Аналіз показників емоційного виснаження

Результати емпіричного дослідження показали, що найвищі показники емоційного виснаження спостерігаються у педагогів старшої вікової групи (51+ років) – середнє значення ***M = 26,7 бала***. Це свідчить про наявність стійкого емоційного виснаження, яке може бути наслідком багаторічного професійного навантаження, зниження фізичних ресурсів та частих організаційних змін у системі освіти. У педагогів цієї групи відзначається відчуття втоми, зниження енергії, труднощі з емоційним залученням у навчальний процес.

У молодих педагогів (20–35 років) емоційне виснаження також є досить високим (***M = 25,6 бала***). Для цієї групи характерні труднощі адаптації до професійної діяльності, емоційна нестійкість, невпевненість у власних силах, а також зіткнення з реаліями освітнього середовища, що часто не відповідають їхнім очікуванням. Молоді вчителі перебувають у стані високої мотивації до успіху, але водночас – під тиском професійної відповідальності, що може призводити до емоційного виснаження навіть на початкових етапах кар'єри.

Натомість у групі 36–50 років показник емоційного виснаження є найнижчим (***M = 21,9 бала***), що можна трактувати як період професійної стабільності. У цей віковий проміжок педагоги вже сформували ефективні стратегії емоційної саморегуляції, мають досвід подолання стресових ситуацій, краще розподіляють власні ресурси та час. Вони часто демонструють вищу задоволеність професійною діяльністю та почуття компетентності. Таким чином, спостерігається нелінійна динаміка емоційного виснаження – високі показники у молодих і старших педагогів при помірних значеннях у середній віковій групі.

Аналіз показників деперсоналізації

Деперсоналізація у структурі вигорання відображає емоційне відсторонення, зниження емпатії, появу байдужості або навіть цинічного ставлення до учнів і колег. У нашому дослідженні її рівень виявився помірним у всіх групах, але з певними віковими коливаннями.

У молодших педагогів (20–35 років) середній показник склав ***$M = 16,4$ бала***, що свідчить про наявність елементів емоційного відчуження. Це може бути реакцією на перевантаження, труднощі з балансом між професійними й особистими обов'язками, а також страх емоційного вигорання ще на початку кар'єри.

Найнижчий рівень деперсоналізації спостерігається у педагогів 36–50 років (***$M = 14,5$ бала***). Вони вже мають стабільну професійну ідентичність, розвинені навички комунікації, емпатію та здатність контролювати власні емоції. Такі педагоги, як правило, добре розуміють психологічні особливості учнів, що дозволяє уникати надмірної емоційної залученості та підтримувати професійну дистанцію.

Старша вікова група (51+ років) знову демонструє деяке підвищення рівня деперсоналізації (***$M = 16,6$ бала***). Це може бути зумовлено втомою від професійних змін, зниженням адаптивності, а також зростанням емоційної дистанції як механізму психологічного самозахисту. Згідно з дослідженнями, у цьому віці деперсоналізація часто набуває форми емоційного “згасання”, коли педагог зберігає формальну активність, але внутрішньо відсторонюється від професійного процесу.

Аналіз показників редукції особистісних досягнень

Редукція особистісних досягнень є третім компонентом синдрому вигорання і характеризує зниження самооцінки професійної ефективності. За нашими даними, найвищий рівень редукції (тобто найнижче відчуття ефективності) виявлено у старшій групі педагогів (***$M = 28,0$***). Це можна пояснити тим, що тривала робота в умовах реформ, перевантаження й частого

недооцінювання з боку адміністрації або суспільства формує відчуття безсилля та знецінення власних зусиль.

У молодших педагогів (20–35 років) редукція досягнень також відносно висока ($M = 27,1$ бала), що свідчить про невпевненість у власних професійних можливостях, потребу в позитивному підкріпленні та соціальному визнанні. Найменше виражений цей показник у педагогів середнього віку (36–50 років) – $M = 22,9$ бала. У цій групі спостерігається оптимальне поєднання досвіду, впевненості у власних силах і професійної самореалізації.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що синдром професійного вигорання у вибірці вчителів має виражений віковий характер. Його прояви підпорядковуються принципу «U-подібної кривої»: підвищені показники у молодшій і старшій групах та відносно низькі – у середній.

Такий розподіл підтверджує думку вітчизняних дослідників, які наголошують, що професійна діяльність педагога вимагає постійного емоційного включення, а отже, виснажує ресурси психіки [9; 19]. Молоді педагоги стикаються з невизначеністю, пошуком власного стилю, тоді як старші – з емоційним перенасиченням і відчуттям рутинності.

Отримані дані також вказують на те, що професійне вигорання не є фіксованим станом, а змінюється впродовж життєвого шляху педагога. Воно відображає не лише професійні труднощі, а й процес переосмислення цінностей, мотивацій і очікувань. Саме тому профілактика вигорання має бути диференційованою за віковими групами:

- *для молодих педагогів* – наставництво, тренінги адаптації, розвиток стресостійкості;
- *для педагогів середнього віку* – підтримка професійного розвитку, можливості самореалізації;
- *для старших* – створення умов для відпочинку, психологічної підтримки та передачі досвіду.

Таким чином, результати психодіагностичного дослідження підтверджують гіпотезу про суттєвий вплив віку на прояви професійного вигорання педагогічних працівників. Найбільші ризики емоційного виснаження та зниження професійної самооцінки виявляються на початку та завершенні кар'єри. Це створює підґрунтя для подальшої розробки програм профілактики вигорання, спрямованих на збереження психологічного здоров'я та підвищення професійної ефективності педагогів.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було представлено організацію, методику та результати емпіричного дослідження особливостей прояву синдрому професійного вигорання у вчителів різних вікових груп. Здійснений аналіз дозволив виявити закономірності прояву емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень у педагогів, а також оцінити вплив вікового чинника на інтенсивність цих компонентів.

Організаційно-методичне забезпечення дослідження ґрунтувалося на використанні україномовного адаптованого варіанта методики Maslach Burnout Inventory (MBI), що забезпечує валідну оцінку трьох структурних компонентів синдрому професійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Вибірка включала 50 педагогічних працівників різних вікових категорій (20–35, 36–50, 51+ років), що дало змогу провести порівняльний аналіз за віковою ознакою.

На етапі відбору інструментарію також було проведено пілотажне тестування на малій вибірці ($n = 7$) за методикою «Діагностика особистісних ресурсів» з метою оцінки її доцільності у дослідженні (бланк методики наведено у Додатку В) [17]. За результатами пілотажу було вирішено не включати цю методику до основного порівняльного аналізу, оскільки її результати носили допоміжний уточнювальний характер.

Отримані результати свідчать про наявність вікових відмінностей у проявах професійного вигорання. Найвищі показники емоційного виснаження виявлено у педагогів старшої вікової групи ($M = 26,7$) та молодших учителів ($M = 25,6$). Це свідчить про підвищену емоційну вразливість на початку та наприкінці професійного шляху. У середній віковій групі (36–50 років) спостерігається зниження цього показника ($M = 21,9$), що відображає стабілізацію емоційного стану та адаптацію до професійних вимог.

Рівень деперсоналізації виявився помірним у всіх групах, однак з тенденцією до зростання в молодших ($M = 16,4$) та старших педагогів ($M = 16,6$). Це може свідчити про використання емоційного дистанціювання як психологічного захисного механізму. Найменший рівень деперсоналізації спостерігається у педагогів середнього віку ($M = 14,5$), які демонструють найбільш збалансований стиль професійного спілкування та емоційної взаємодії.

Редукція особистісних досягнень як показник суб'єктивного відчуття професійної неефективності має схожу вікову динаміку: найбільш виражена у старших ($M = 28,0$) та молодших педагогів ($M = 27,1$), і найнижча у групі 36–50 років ($M = 22,9$). Це вказує на те, що педагоги середнього віку найкраще реалізують свій професійний потенціал і відчують задоволення від результатів діяльності.

Інтегральний аналіз результатів підтверджує наявність нелінійної динаміки професійного вигорання, що підпорядковується принципу «U-подібної кривої»: високі рівні на початку та в завершенні професійного шляху і відносно нижчі в середині. Така закономірність узгоджується з висновками зарубіжних і вітчизняних дослідників про вікову детермінацію синдрому вигорання [9; 19; 24].

Отримані дані дозволяють визначити основні напрями профілактики професійного вигорання, які мають бути віково диференційованими. Для молодих педагогів важливими є підтримка наставників, розвиток емоційної

саморегуляції та формування впевненості у власній професійній спроможності. Для середньої вікової групи доцільним є стимулювання подальшого професійного розвитку, участь у тренінгах підвищення кваліфікації та розвитку креативності. Старшим педагогам варто створювати умови для відновлення ресурсів, зниження перевантаження та передачі досвіду молодшим колегам.

Таким чином, результати другого розділу підтверджують гіпотезу про вплив вікового чинника на вираженість синдрому професійного вигорання вчителів. Професійне вигорання розвивається нерівномірно та залежить від етапів професійного становлення особистості. Виявлені закономірності створюють підґрунтя для подальшого розроблення програм психопрофілактики та психокорекції, спрямованих на підтримку психологічного благополуччя педагогів.

У цілому, проведене дослідження підтвердило, що професійне вигорання є багатовимірним феноменом, який поєднує емоційні, мотиваційні та соціально-психологічні аспекти. Його своєчасна діагностика та профілактика є необхідною умовою збереження ефективності педагогічної діяльності та розвитку особистісного потенціалу вчителя.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ТА ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

3.1. Організація впровадження психопросвітницького матеріалу

Метою формувального етапу емпіричного дослідження було перевірити ефективність **інформаційно-профілактичного блоку**, що включав розповсюдження *інформаційного буклету* та короткі групові обговорення, спрямованого на зниження рівня професійного вигорання педагогічних працівників різного віку.

Формувальний експеримент став логічним продовженням констатувального етапу, результати якого продемонстрували наявність різного ступеня проявів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень у вчителів Академічного ліцею № 1 імені А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області.

Попередній аналіз даних, отриманих за методикою Маслач, виявив, що найбільш вираженим компонентом синдрому у вибірці є **емоційне виснаження**, що переважно спостерігається у вчителів середньої вікової групи (36–50 років). Молодші вчителі частіше демонстрували **ознаки редукції особистих досягнень**, а старші – **елементи деперсоналізації** у професійній взаємодії. Отримані результати підтвердили доцільність упровадження **профілактичного блоку**, орієнтованого на зниження рівня вигорання.

Метою формувального експерименту було визначення ефективності впровадження психологічних рекомендацій, поданих у формі інформаційного буклету «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії», у профілактиці та зниженні рівня професійного вигорання вчителів різного віку.

Основні завдання формувального етапу:

- визначити вихідний рівень професійного вигорання педагогів у двох групах (експериментальній і контрольній);

- розробити та впровадити комплекс психологічних рекомендацій, спрямованих на профілактику вигорання (зокрема – у форматі інформаційного буклета);
- повторно виміряти рівень вигорання після впровадження рекомендацій;
- здійснити порівняльний аналіз змін між групами та виявити можливі вікові відмінності у ефективності впливу.

Було висунуто гіпотезу, що впровадження комплексу психологічних рекомендацій, представлених у форматі інформаційного буклета «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії», сприятиме зниженню рівня емоційного виснаження та деперсоналізації, а також підвищенню суб'єктивного відчуття професійної ефективності у вчителів **експериментальної групи порівняно з контрольною.**

Очікувалося, що позитивна динаміка буде більш вираженою серед педагогів молодшого і середнього віку, які є більш відкритими до нових форм психологічної підтримки.

Експеримент проводився у вересні–жовтні 2025 року на базі Академічного ліцею № 1 імені А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області. У дослідженні взяли участь 50 педагогічних працівників різних спеціальностей, віку та педагогічного стажу. Для реалізації формувального експерименту вибірку було розподілено на дві групи:

- **експериментальну** (25 осіб) – учасники, які отримали комплекс психологічних рекомендацій у форматі інформаційного буклета «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії»;
- **контрольну** (25 осіб) – учасники, які не отримували рекомендацій, але проходили аналогічні опитування.

Групи були співставні за віком, статтю, педагогічним стажем та професійним навантаженням, що забезпечило коректність порівнянь.

Формувальний експеримент складався з трьох основних етапів:

Підготовчий етап. Було здійснено підбір та узгодження психодіагностичних методик, проведено початкове анкетування за методикою Маслач та визначено вихідні показники рівня професійного вигорання. Також було розроблено та підготовлено інформаційний буклет «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії».

Формувальний етап. Учасники експериментальної групи отримали інформаційний буклет і рекомендації щодо профілактики емоційного виснаження, саморегуляції та зниження напруги. Матеріали містили прості вправи, техніки відновлення та поради щодо підтримки один одного у колективі.

Зміст рекомендацій враховував вікові особливості: молодшим учителям пропонувалися завдання на усвідомлення власних ресурсів і формування професійної впевненості, тоді як педагогам старшого віку – стратегії підтримання внутрішньої мотивації та адаптації до сучасних вимог освітнього процесу.

Контрольний етап. Через три тижні після впровадження рекомендацій було проведено повторне анкетування за методикою Маслач у обох групах. Отримані дані дали змогу порівняти зміни в рівнях професійного вигорання та оцінити ефективність упроваджених рекомендацій.

Методи та критерії ефективності

Для перевірки ефективності впроваджених рекомендацій застосовувалися:

- порівняльний аналіз середніх показників за трьома шкалами вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень);
- оцінка динаміки індивідуальних результатів учасників експериментальної групи;
- аналіз суб'єктивних відгуків педагогів щодо корисності буклету та застосованих технік саморегуляції.

Критеріями ефективності вважалися:

- зниження показників емоційного виснаження;
- зменшення проявів деперсоналізації у ставленні до учнів і колег;
- підвищення професійної ефективності та задоволеності роботою.

Формувальний експеримент відповідав принципам психологічної етики:

- участь була добровільною;
- усі учасники надали усвідомлену згоду на участь;
- дані оброблялися конфіденційно, а результати використовувалися лише у наукових цілях;
- інформаційно-профілактичні матеріали не містили елементів маніпулятивного або оцінного впливу.

Таким чином, формувальний експеримент було організовано з урахуванням вікових особливостей педагогів, рівня їхнього професійного навантаження та потреб у психологічній підтримці. Отримані дані дозволили перевірити гіпотезу щодо впливу інформаційно-профілактичного блоку на зниження рівня професійного вигорання та підготували підґрунтя для подальшого аналізу результатів у наступних підрозділах.

3.2. Розробка психопросвітницького буклету «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії»

Формувальний етап емпіричного дослідження передбачав розробку та цілеспрямоване впровадження психопросвітницького буклету *«Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії»*, який виступав головним інструментом профілактики синдрому професійного вигорання. Для кращого засвоєння матеріалу буклет супроводжувався короткими груповими зустрічами – психопросвітницькими міні-сесіями, під час яких педагоги обговорювали представлені в буклеті рекомендації та виконували прості вправи саморегуляції.

Результати констатувального етапу дослідження виявили низку проблемних зон, що потребують психологічної підтримки та профілактики вигорання серед педагогів різних вікових груп. Серед основних проблем виділено:

- підвищений рівень емоційного виснаження серед вчителів середнього віку;
- тенденції до деперсоналізації у педагогів старшої вікової категорії;
- зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності у молодих педагогів.

Ці дані стали підґрунтям для розробки психопросвітницького буклету «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії», основною метою якого є підтримка внутрішнього ресурсу педагогів та профілактика емоційного вигорання.

Ці три напрямки виявилися ключовими точками ризику. Звідси випливає, що формувальний етап програми мав бути не універсальним, а адресним, орієнтованим на реальні проблеми конкретного колективу.

Додатковою підставою для розробки буклету став високий рівень запиту педагогів: частина респондентів, особливо у віковій групі 36–50 років, прямо зазначала, що усвідомлює втрату внутрішнього ресурсу, проте не володіє практичними інструментами для його відновлення. Тобто вчителі не заперечували наявність проблеми, але потребували доступних та конкретних засобів для самопідтримки.

Психопросвітницький вплив мав виконати дві базові функції: інформувати – науково, доступно, без моралізувань, та навчати – надавати конкретні практики, які педагог міг включити у повсякденне життя.

Комплекс психопросвітницького впливу складався з двох компонентів: психопросвітницький буклет, який педагог міг опрацьовувати індивідуально у зручному темпі, та три очні інтерактивні групові сесії по 30 хвилин, що слугували закріпленням навичок і обговоренням матеріалу. Таким чином,

психопросвітницький буклет виступав стрижнем програми, а інтерактивні сесії слугували підтримкою та практичною інтеграцією запропонованих технік.

Буклет виконано у двосторінковому форматі А4, у лілово-блакитній кольоровій гамі, що асоціюється зі спокоєм та внутрішньою гармонією. Для полегшення сприйняття інформації використано піктограми, інфографіку та кольорові акценти. Він виконував роль психологічного опору: педагог міг повертатися до нього в будь-який момент, перечитувати та згадувати про необхідність саморегуляції. Буклет не є методикою, а виступає профілактичним інструментом саморегуляції.

Зміст психопросвітницького буклету

Буклет виконано у двосторінковому форматі А4, в лілово-блакитній кольоровій гамі, що асоціюється зі спокоєм, відновленням та внутрішньою гармонією. Для візуалізації матеріалу використано піктограми, інфографіку та кольорові акценти, які полегшують сприйняття інформації та сприяють ефективному засвоєнню психологічних технік саморегуляції та профілактики вигорання.

Зміст поділено на п'ять основних тематичних блоків:

1. Розпізнати та подолати вигорання

У цьому розділі подано визначення професійного вигорання, його симптоми та стадії. Зазначено, що синдром проявляється у хронічній втомі, емоційному спустошенні, зниженні мотивації, байдужості до успіхів учнів, роздратованості. Наведено основні складові за К. Масlach: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень.

Розміщено короткий чек-лист для самодіагностики, який допомагає педагогам оцінити власний рівень напруження (“Чи відчуваю втому ще до початку робочого дня?”, “Чи знизився мій інтерес до роботи?”, “Чи часто я уникаю спілкування з колегами?”).

2. Практичні стратегії відновлення

У другому блоці зібрано рекомендації щодо відновлення внутрішнього ресурсу:

- чергування роботи й коротких перерв;
- дотримання режиму сну та харчування;
- збереження меж між професійною та особистою сферами;
- розвиток хобі як способу “енергетичного підживлення”;
- ведення “щоденника радості”, де фіксуються позитивні події дня.

У тексті наголошено, що самодопомога – не прояв слабкості, а професійна відповідальність учителя перед собою та учнями.

3. Техніки саморегуляції

Блок присвячено простим методикам зниження емоційного напруження:

- дихальна техніка “вдих–видих 4×4”;
- вправа “м’язова хвиля” (послідовне напруження й розслаблення м’язів);
- метод уявного занурення – створення у думках образу спокійного місця;
- “якорі спокою” – асоціації або предмети, що допомагають швидко повернутись у стан рівноваги.

Кожну техніку описано покроково, із зазначенням часу виконання (1–3 хвилини).

4. Взаємопідтримка в педагогічному колективі

У цьому розділі наголошено, що соціальна підтримка є ключовим фактором стресостійкості педагога [Nakanen et al., 2019].

Подано поради щодо створення атмосфери доброзичливості:

- щотижневі “кава-паузи підтримки”;
- обмін успіхами та подяками колегам;
- уникнення “емоційного зараження” негативом;
- спільне святкування досягнень.

У тексті підкреслюється: “Професійна турбота про себе починається з підтримки один одного.”

5. Де шукати допомогу

Останній блок містить інформацію про джерела психологічної підтримки:

- психолог шкільної служби;
- національна гаряча лінія;
- онлайн-платформа;
- регіональні центри психологічної допомоги при ІППО.

Додано мотиваційний вислів: *“Турбота про себе – не егоїзм, а професійна необхідність. Щасливий учитель – натхненні учні.”*

Структура групових психопросвітницьких сесій.

Програма складається з трьох сесій, які вибудовані у логічну драбину – від первинного усвідомлення стану та ознак виснаження до формування індивідуальних стратегій саморегуляції та відновлення.

Перша сесія має назву «Що зі мною відбувається?». У межах цієї зустрічі учасникам пропонується коротка психоедукація щодо феномену професійного та емоційного вигорання. Окремий акцент робиться на трьох ключових ознаках стану «на підході до виснаження». Учасники виконують вправи на ідентифікацію власних «мікро-тригерів» – дрібних, але регулярних подразників, які запускають відтік енергії. Мета сесії – допомогти учасникам розпізнати початок деструктивної динаміки, побачити її у себе та дати мову для опису власних відчуттів і реакцій.

Друга сесія присвячена питанню «Як себе зупиняти?». На цій зустрічі учасники знайомляться з трьома короткими техніками саморегуляції (тривалістю до 2 хвилин), які можна застосовувати у повсякденному житті. Також впроваджуються вправи «ресурс за 60 секунд», що спрямовані на швидке включення механізмів заземлення та стабілізації. Значне місце приділяється тілесним мікро-інтервенціям як способу швидкого повернення балансу в моменті. Фокус сесії – вироблення звички «зупиняти» власну

внутрішню розкрутку, перш ніж вона входить у фазу емоційного зриву чи виснаження.

Третя сесія відповідає на питання «Що мені потрібно для відновлення?». Учасники опановують набір практик структурованого відновлення, включно з мікро-паузами, персональними ритуалами та внутрішніми межами. В межах зустрічі учасники самостійно формують власний «ресурс-міні-план» – короткий індивідуальний набір мікро-практик, доступних у їхніх конкретних умовах життя/роботи. Завершальна частина передбачає обмін стратегіями відновлення у групі, що створює ефект нормалізації досвіду та соціального підкріплення нових поведінкових патернів.

Таким чином, три сесії вибудовують послідовний маршрут: **усвідомлення → саморегуляція → відновлення**, і створюють умови для поступової інтеграції нових навичок у повсякденну поведінку.

Принципи розробки психопросвітницького впливу включали: короткість (педагогу немає часу на тривалі лекції), практичність (застосування «тут і зараз»), нормалізацію (вигорання – закономірна реакція, а не дефект), неоцінювальність (відсутність моралі та критики), а також опору на автономію та дорослість (педагог сам обирає, що застосувати).

Таким чином, психопросвітницький буклет виступав основним інструментом підтримки внутрішнього ресурсу педагогів, дозволяючи їм самостійно опрацьовувати інформацію та застосовувати техніки саморегуляції у повсякденній практиці. Супровідні інтерактивні консультації та групові обговорення сприяли закріпленню навичок, обміну досвідом та нормалізації переживань, пов'язаних з емоційним виснаженням.

Підсумовуючи, реалізована модель формувального впливу відповідала сучасним підходам до профілактики професійного вигорання, поєднуючи три ключові елементи: доступні інформаційні матеріали, інтерактивність та орієнтацію на реальні потреби педагогів. Програма продемонструвала ефективність у підтримці педагогів різного віку, її змішаний формат

(індивідуальний + груповий) дозволяв поєднувати самостійне опрацювання матеріалу та групову інтеграцію навичок.

Таким чином, розроблений та впроваджений психопросвітницький комплекс виступає науково обґрунтованим та практично цінним інструментом профілактики професійного вигорання, що може бути рекомендований для використання в освітніх колективах з різними віковими групами педагогів.

23.3. Аналіз ефективності психопросвітницьких заходів

Формувальний етап дослідження передбачав перевірку ефективності впровадженого психопросвітницького комплексу, зокрема буклету «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії», спрямованого на підвищення психологічної грамотності та профілактику професійного вигорання серед педагогічних працівників Академічного ліцею № 1 ім. А. С. Малишка Обухівської міської ради Київської області.

Метою цього етапу було визначення динаміки змін показників професійного вигорання після впровадження психопросвітницького впливу та оцінка його впливу на рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень педагогів.

Для оцінки результативності проведено порівняльний аналіз даних констатувального та формувального етапів експерименту. Повторне діагностування здійснювалося за допомогою опитувальника професійного вигорання К. Маслач (МВІ).

Оцінювалися ті самі показники, що й на початку дослідження:

- **Емоційне виснаження (ЕВ)** – відчуття емоційної спустошеності та втоми;
- **Деперсоналізація (Д)** – емоційне відчуження, цинічне ставлення до учнів і колег;

• **Редукція особистісних досягнень (РОД)** – зниження задоволеності професійною діяльністю, відчуття неефективності.

Для кількісного аналізу визначено середні значення (М) показників у контрольній та експериментальній групах до та після впровадження формувального впливу.

Таблиця 3.3.1

Порівняльна характеристика показників професійного вигорання педагогів експериментальної та контрольної груп до і після формувального етапу експерименту

Показник	Експериментальна група (до)	Експериментальна група (після)	Контроль на група (до)	Контрольна група (після)
Емоційне виснаження	28,4	20,1	27,9	27,1
Деперсоналізація	14,2	9,8	13,7	13,1
Редукція особистісних досягнень	23,6	18,9	22,8	22,3

Порівняння показників, поданих у таблиці 3.3.1, демонструє, що найбільш значні позитивні зміни відбулися саме в експериментальній групі. Так, рівень емоційного виснаження зменшився з 28,4 до 20,1 бала (різниця становить **-8,3**). Аналогічно, показник деперсоналізації знизився з 14,2 до 9,8 бала (різниця **-4,4**), а рівень редукції особистісних досягнень – з 23,6 до 18,9 бала (різниця **-4,7**).

У контрольній групі зміни є мінімальними і коливаються в межах від $-0,6$ до $-0,7$ бала, що вказує на відсутність самостійної позитивної динаміки без здійснення цілеспрямованого психопросвітницького впливу. Таким чином, можна зробити висновок, що саме впроваджені психопросвітницькі заходи були чинником покращення психоемоційного стану педагогів, і саме вони зумовили зниження інтенсивності проявів синдрому професійного вигорання.

Отримані дані підтверджують ефективність психопросвітницького комплексу, реалізованого через буклет та супровідні групові консультації, і свідчать про його позитивний вплив на покращення психоемоційного стану педагогів та зниження інтенсивності проявів синдрому професійного вигорання.

Основні тенденції, виявлені після впровадження буклету, дозволяють зробити такі висновки:

1. **Зниження емоційного виснаження.** Завдяки інформаційно-мотиваційному впливу буклету, педагоги стали більш уважними до власного психоемоційного стану, почали усвідомлено застосовувати короткі техніки саморегуляції, планувати відпочинок та встановлювати межі між роботою і особистим життям.

2. **Зменшення проявів деперсоналізації.** Матеріали буклету наголошували на важливості емпатії, позитивного ставлення до учнів і колег, підтримці атмосфери доброзичливості в колективі. Це сприяло покращенню соціально-психологічного клімату й підвищенню довіри в педагогічному середовищі.

3. **Зростання почуття професійної значущості.** Розділ “Пам’ятай: ресурс учителя – це ресурс учня” допоміг педагогам переосмислити власну роль у виховному процесі, що сприяло підвищенню самооцінки та почуття професійної компетентності.

Отримані результати узгоджуються з науковими положеннями *К. Маслач (Maslach, Jackson, 1986)*, які підкреслюють, що профілактика

вигорання має ґрунтуватися не лише на індивідуальній саморегуляції, а й на змінах у соціальному контексті професії – підтримці, визнанні, психологічній грамотності [24].

Крім кількісних змін, було відзначено також низку **якісних позитивних ефектів**:

- збільшення кількості педагогів, які відкрито говорять про власний стан і потребу в емоційній підтримці;
- ініціювання колективних заходів із взаємопідтримки (створення “ресурсної дошки” у вчительській кімнаті, коротких ранкових зустрічей для обміну позитивними новинами);
- формування в учасників навичок самоусвідомлення та рефлексії.

Важливо, що після завершення формувального експерименту частина педагогів виявила зацікавленість у подальшому проведенні тренінгів емоційної компетентності, що свідчить про підвищення рівня внутрішньої мотивації до саморозвитку.

Порівняльний аналіз показав, що психопросвітницькі заходи, навіть у короткотривалій формі (буклет, групове обговорення, індивідуальні консультації), сприяють зниженню рівня емоційного виснаження та деперсоналізації педагогів. Позитивні зміни відзначено переважно серед учителів середнього віку (36–50 років), для яких буклет виявився найбільш релевантним за змістом і практичними порадами.

Висновки до розділу 3

У результаті проведеного формувального експерименту було досліджено ефективність психопросвітницького впливу, спрямованого на профілактику професійного вигорання педагогічних працівників різного віку. Основним інструментом дослідження став інформаційно-профілактичний буклет «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до

професії», доповнений інтерактивними груповими сесіями тривалістю 30 хвилин.

Організація формувального експерименту передбачала три етапи: підготовчий, формувальний та контрольний. На підготовчому етапі здійснено визначення вихідного рівня професійного вигорання у педагогів експериментальної та контрольної груп за допомогою методики К. Маслач, а також розроблено психопросвітницький буклет із урахуванням вікових особливостей педагогів. Формувальний етап включав безпосереднє ознайомлення експериментальної групи з матеріалами буклету та практичне освоєння технік саморегуляції, а контрольний етап передбачав повторне анкетування для оцінки ефективності впливу.

Розроблений психопросвітницький буклет виконував дві ключові функції: інформування та навчання. Інформаційна складова забезпечувала науково обґрунтоване пояснення феномену професійного вигорання, його симптомів та стадій, а навчальна частина пропонувала конкретні практики саморегуляції, відновлення внутрішнього ресурсу та підтримки соціальних зв'язків у колективі. Врахування вікових особливостей педагогів дозволило адресно вирішувати проблеми різних категорій: молодші педагоги отримували рекомендації щодо підвищення професійної впевненості, середня вікова група – техніки зниження емоційного виснаження, а старші педагоги – стратегії підтримки внутрішньої мотивації та адаптації до сучасних вимог освітнього процесу.

Аналіз результатів формувального етапу показав, що психопросвітницький вплив сприяв суттєвому зниженню рівня професійного вигорання в експериментальній групі. Середній показник емоційного виснаження зменшився з 28,4 до 20,1 бала, деперсоналізації – з 14,2 до 9,8 бала, а редукції особистісних досягнень – з 23,6 до 18,9 бала. В контрольній групі, яка не отримувала психопросвітницьких матеріалів, зміни були мінімальними і не перевищували 0,7 бала, що підтверджує прямий вплив

буклету та супровідних групових сесій на покращення психоемоційного стану педагогів.

Якісний аналіз отриманих результатів також показав позитивні зміни у професійному середовищі колективу. Педагоги експериментальної групи почали відкрито обговорювати власний стан, ділитися досвідом подолання стресу та створювати колективні практики взаємопідтримки. Зокрема, виникли ініціативи щодо проведення ранкових зустрічей для обміну позитивними новинами, створення «ресурсної дошки» та організації регулярних «кава-пауз підтримки». Це свідчить про те, що психопросвітницький комплекс не лише знижував індивідуальний рівень вигорання, а й сприяв покращенню соціально-психологічного клімату в колективі.

Особливо ефективним буклет виявився для педагогів середньої вікової групи (36–50 років), у яких спостерігався найвищий початковий рівень емоційного виснаження. Для молодших педагогів важливою була підтримка суб'єктивного відчуття професійної значущості та впевненості у власних досягненнях, тоді як старші працівники отримали допомогу у формуванні стратегій адаптації та збереження внутрішньої мотивації. Таким чином, психопросвітницькі матеріали продемонстрували релевантність до вікових особливостей педагогів та ефективність у зниженні ключових проявів професійного вигорання.

Впроваджена модель психопросвітницького впливу відповідає сучасним підходам до профілактики професійного вигорання, поєднуючи три взаємопов'язані елементи: доступність інформаційних матеріалів, інтерактивність групових обговорень та орієнтацію на реальні потреби педагогів. Короткі за форматом та практичні за змістом матеріали дозволяють педагогам опрацьовувати їх у зручному темпі, інтегруючи техніки саморегуляції у повсякденну професійну діяльність.

Отже, результати формувального експерименту свідчать про ефективність психопросвітницького комплексу «Педагог без вигорання: як

зберегти внутрішній ресурс і любов до професії» у зниженні рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень педагогів, підвищенні психоемоційної стабільності та мотивації до професійного саморозвитку. Розроблений психопросвітницький буклет та супровідні групові сесії можуть бути рекомендовані до використання у навчальних закладах різного рівня як ефективний інструмент профілактики професійного вигорання, що враховує вікові особливості педагогічного колективу та сприяє зміцненню внутрішніх ресурсів учителів.

Таким чином, проведений розділ демонструє, що цілеспрямований психопросвітницький вплив, навіть у короткотривалому форматі, здатний забезпечити реальні зміни у психоемоційному стані педагогів та створити основу для формування довготривалих практик професійного благополуччя.

ВИСНОВКИ

Професійне вигорання вчителів – складне соціально-психологічне явище, яке набуває особливої актуальності в умовах реформування системи освіти, підвищених професійних вимог та емоційного навантаження. Проведене дослідження дозволило глибше розкрити сутність синдрому професійного вигорання, визначити його вікові особливості серед педагогічних працівників і запропонувати ефективні психопросвітницькі заходи профілактики.

У першому розділі роботи здійснено теоретичний аналіз проблеми професійного вигорання в контексті сучасної психології праці. Розглянуто наукові підходи до визначення сутності синдрому вигорання (у працях К. Масlach, Г. Фройденбергера, М. Лейтера, Л. Лук'янової, Н. Чепелевої, Т. Титаренко, Л. Карамушки та ін.), узагальнено структуру феномену, що включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. З'ясовано, що розвиток професійного вигорання є результатом тривалого впливу стресових чинників, пов'язаних із педагогічною діяльністю, зокрема високою емоційною відповідальністю, надмірним контролем, низькою соціальною підтримкою, монотонністю праці та конфліктами у взаємодії з учнями, батьками і колегами.

Теоретичний аналіз дозволив визначити, що вік учителя виступає вагомим психологічним чинником, який впливає на специфіку переживання

професійного стресу. Молоді вчителі частіше стикаються з емоційним виснаженням через адаптаційні труднощі, тоді як педагоги старшого віку схильні до проявів деперсоналізації та редукції особистісних досягнень, що пов'язано з накопиченням професійної втоми та зниженням мотивації до саморозвитку.

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження рівня та особливостей професійного вигорання вчителів різних вікових груп за методикою К. Масlach (Maslach Burnout Inventory). Вибірку становили 50 педагогів закладу освіти. Обробка результатів засвідчила, що середній рівень емоційного виснаження становив **23,6 бала**, деперсоналізації – **10,8 бала**, редукції особистісних досягнень – **18,4 бала**.

Аналіз вікових відмінностей показав, що вчителі середнього віку (35–50 років) виявляють найвищий рівень емоційного виснаження, тоді як педагоги старшої групи (51+) – більшу схильність до редукції особистісних досягнень. Молодші вчителі (до 30 років) характеризуються помірним рівнем усіх трьох компонентів, що пояснюється наявністю професійного ентузіазму, проте водночас – недостатньою стабільністю емоційної саморегуляції.

Отже, результати другого розділу підтвердили, що проблема професійного вигорання педагогів є комплексною й має вікову специфіку, яка потребує цілеспрямованих психопрофілактичних заходів.

У третьому розділі було проведено формувальний експеримент, спрямований на профілактику та зниження проявів професійного вигорання педагогів. З цією метою розроблено психопросвітницький буклет «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії», який став інструментом психологічного впливу на педагогічний колектив. Буклет містив науково обґрунтовану інформацію про природу вигорання, його симптоматику, рекомендації щодо саморегуляції, методи відновлення емоційного ресурсу та поради для взаємопідтримки серед колег.

Формувальний експеримент передбачав роботу з двома групами вчителів – контрольної та експериментальної. Після використання

психопросвітницького матеріалу в експериментальній групі спостерігалася помітна позитивна динаміка: рівень емоційного виснаження знизився майже на третину, зменшились прояви деперсоналізації, а показники особистісної ефективності зросли.

Педагоги, які брали участь у програмі, відзначали покращення емоційного стану, підвищення рівня самоусвідомлення, зростання підтримки в колективі. Це свідчить про результативність психопросвітницького підходу як способу формування психологічної культури педагогів і запобігання професійному вигоранню.

Отримані результати дозволяють зробити такі узагальнені висновки:

1. Професійне вигорання педагогів є закономірною реакцією психіки на тривалі професійні перевантаження, надмірну відповідальність і соціально-емоційні стреси, що зумовлюють поступове виснаження емоційних ресурсів.

2. Вікові особливості суттєво впливають на характер проявів вигорання: з віком підвищується ризик деперсоналізації та редукції особистісних досягнень, тоді як емоційне виснаження частіше спостерігається у педагогів середнього віку.

3. Психопросвітницька профілактика (через інформаційні буклети, пам'ятки, короткі семінари) є доступним і ефективним способом підтримки психологічного здоров'я педагогічного колективу. Вона формує у вчителів усвідомлене ставлення до власного емоційного стану, стимулює самоаналіз і підвищує рівень психологічної грамотності.

4. Розроблений буклет «Педагог без вигорання: як зберегти внутрішній ресурс і любов до професії» підтвердив свою ефективність як практичний інструмент профілактики, що сприяє зниженню рівня емоційного напруження, розвитку навичок саморегуляції й формуванню культури взаємопідтримки серед педагогів.

5. Проведений формувальний експеримент підтвердив, що цілеспрямована психопросвітницька робота може значно зменшити

інтенсивність проявів вигорання, поліпшити психологічний клімат у колективі й підвищити професійну задоволеність учителів.

Таким чином, результати магістерського дослідження мають як теоретичне, так і практичне значення. Теоретично вони уточнюють уявлення про вікову специфіку професійного вигорання педагогів, а практично – доводять доцільність впровадження психопросвітницьких заходів у систему психологічного супроводу освітніх закладів. Матеріали дослідження можуть бути використані практичними психологами, соціальними педагогами, адміністрацією шкіл і методистами при розробці програм профілактики професійного вигорання, організації тренінгів, консультацій і семінарів для педагогічних працівників.

Отже, гіпотеза магістерської роботи підтвердилася: вік є важливим психологічним чинником професійного вигорання вчителів, а системна психопросвітницька робота виступає ефективним засобом його профілактики, збереження емоційного ресурсу й підтримки професійного благополуччя педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегун-Трачук Л. Дослідження професійного та емоційного вигорання у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. 2020. № 5. С. 128–133.
2. Булах В. Синдром професійного вигорання як складний психофізіологічний феномен. *Медсестринство*. 2015. № 4. С. 47–51.
3. Вознесенська О. В. *Психологічні особливості професійного становлення особистості*. – Київ: КМ Academia, 2018.
4. Главацька О. Попередження та подолання професійного вигорання соціальних працівників. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2019. № 2 (45). С. 41–45.
5. Грубі Т. Взаємозв'язок між особистісними чинниками та складовими професійного вигорання працівників Державної фіскальної служби України. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2016. № 2-3 (5-6). С. 46–53.
6. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителі / Л. Карамушка та ін. Київ : Міленіум, 2004. 24 с.
7. Зайчикова Т. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. № 11 (56). С. 57–66.

8. Іванова О. М. *Психологічні особливості професійного становлення особистості вчителя*. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014.
9. Карамушка Л., Зайчикова Т. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2002. Т. 1. С. 210–217.
10. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. – Київ: Радянська школа, 1989.
11. Максименко С. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. Київ : Міленіум, 2004. 264 с.
12. Малікова С. Особливості професійного емоційного вигорання педагогів. *SWorldJournal*. 2022. № 16. С. 100–105.
13. Мащак С. Професійне вигорання особистості як соціально психологічна проблема. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. № 2 (1). С. 444–452.
14. Олійник І. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки»*. 2017. № 1 (13). С. 118–125.
15. Перчик А. Особливості професійного вигорання вчителів з різним стажем роботи : дипломна робота. Чернівці : Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьков., 2023. 73 с.
16. Руденок А., Данчук Ю., Ромасюкова А. Профілактика професійного вигорання як чинник збереження психічного здоров'я фахівців. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. 2024. Т. 35 (74), № 5. С. 58–62.
17. Савченко О. В., Сукач С.А., Тімакова А.В. Методика "Особистісні ресурси": валідізація та стандартизація на вибірці осіб юнацького віку / О. В.

Савченко, С. А. Сукач, А. В. Тімакова // Габітус. - 2022. - Вип. 44. - С. 114-122. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_44_21

18. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості. *Молодь і ринок*. 2022. № 5 (203). С. 76–80.

19. Титаренко Т. М. *Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності*. – Київ: Либідь, 2016.

20. Федоришин Г., Кицмен Н. Соціально-психологічні чинники професійного вигорання персоналу Державної служби України з надзвичайних ситуацій. *Соціально-правові студії*. 2020. № 2 (8). С. 178–185.

21. Хоріна О., Ходієнко Л. Ситуаційні і середовищні чинники професійного вигорання працівників комунальної сфери. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2013. № 32. С. 184–196.

22. Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout / S. Pakdee et al. *BMC Public Health*. 2025. URL: https://bmcpublikealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-025-22602-w?utm_source=chatgpt.com (date of access: 15.09.2025).

23. Freudenberger H. Staff burnout. *Journal of social issues*. 1974. No. 30. P. 159–165.

24. Maslach C., Golberg J. Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and preventive psychology*. 1998. No. 7. P. 63–74.

25. Maslach C., Schaufeli W., Leiter M. Job burnout. *Annual review of psychology*. 2001. No. 52. P. 397–422.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для педагогічних працівників (авторська)

Запитання

Відповіді

50

Налаштування



Розділ 1 з 2

«Вік як психологічний чинник професійного вигорання вчителів»

B *I* U ↺ ↻

Шановний(а) колего!

Просимо Вас оцінити, як часто Ви відчуваєте або переживаєте наведені нижче стани у своїй роботі.

Мета: виявити рівень прояву професійного вигорання серед учителів різного віку.

Опитувальник є анонімним, отримані дані використовуються виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей.

Будь ласка, дайте щирі відповіді — у дослідженні немає «правильних» чи «неправильних» варіантів.

Скріншот з Google-форми

1. Стать: ☐ жіноча ☐ чоловіча
2. Вік: _____ років
3. Педагогічний стаж: _____ років
4. Посада (зазначити конкретно): _____
5. Освітній рівень (відмітити потрібне):
 - ☐ бакалавр
 - ☐ спеціаліст
 - ☐ магістр

Додаток Б

Опитувальник «Професійне вигорання педагогічних працівників» (адаптований варіант на основі концепції К. Маслач)

Розділ 2 з 2

Опитувальник «Професійне вигорання педагогічних працівників» (адаптований варіант на основі концепції К. Маслач)

Інструкція:
Оцініть, наскільки часто Ви відчуваєте наведені стани або переживання у своїй професійній діяльності. Поставте позначку навпроти кожного твердження, обравши один із варіантів:

- 0 — ніколи
- 1 — один раз на рік
- 2 — один раз на місяць
- 3 — кілька разів на місяць
- 4 — один раз на тиждень
- 5 — кілька разів на тиждень
- 6 — щодня

Скріншот з Google-форми

I. Емоційне виснаження

1. Я відчуваю емоційне виснаження через свою роботу.
2. Спілкування з учнями вимагає від мене великих зусиль.
3. Мені здається, що робота поступово мене виснажує.
4. Я часто відчуваю розчарування через свою роботу.

5. Відчуваю, що працюю занадто багато.
6. Пряма взаємодія з учнями або батьками викликає в мене напругу.
7. Мені здається, що я «на межі» своїх можливостей.

II. Деперсоналізація (емоційне відчуження)

1. Іноді я спілкуюся з учнями формально, ніби вони — просто об'єкти навчання.
2. Я відчуваю втому, ще до того як розпочинаю робочий день.
3. Мені здається, що учні часто покладають на мене відповідальність за свої труднощі.
4. Наприкінці робочого дня я відчуваю, що моє терпіння на межі.
5. Я став(ла) байдужішим(ою) до деяких учнів.
6. Мені здається, що я став(ла) менш чутливим(ою) до людей, ніж раніше.
7. Боюся, що робота робить мене байдужим(ою) або черствим(ою).

III. Редукція особистих досягнень (зниження професійної ефективності)

1. Я досягаю багатьох важливих результатів у своїй роботі.
2. Я відчуваю приплив енергії під час роботи.
3. Мені легко зрозуміти емоційний стан моїх учнів.
4. Я ефективно допомагаю учням розв'язувати їхні труднощі.
5. Мені вдається спокійно реагувати на емоційні ситуації в роботі.
6. Через свою роботу я відчуваю, що позитивно впливаю на людей.
7. Я вмію створювати доброзичливу атмосферу у спілкуванні з учнями.
8. Після спілкування з учнями я відчуваю себе оновленим(ою).

КЛЮЧ

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

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

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

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони “вигорання”. Про важкість “вигорання” свідчить сума балів усіх шкал

Додаток В

Методика «Діагностика особистісних ресурсів» (пілотажне тестування)

Методика була протестована на пілотажній вибірці з метою оцінки її доцільності для основного дослідження.

Текст методики «Особистісні ресурси»

Інструкція:

Уважно прочитайте твердження та оцініть за шкалою, наскільки вони відповідають Вашому уявленню про себе, своє життя.

1. В актуальний момент я відчуваю наповненість свого життя, насиченість його емоціями.

2. Я відчуваю, що кожного дня можу без зусиль відновлюватися та наповнюватися енергією для активного життя. 3. Турбота про своє тіло (душ, медитація, стретчінг, релаксація) дає мені змогу привести себе в норму після стресу.

4. Я відчуваю, як моя енергія б'є через край.

5. Зранку я наповнений силами, енергією та натхненням на цілий день.

6. Виконання приємних для мене справ (догляд за собою, відпочинок, ласощі) дає мені змогу нормалізувати мій стан після стресової ситуації.

7. Після певних стресових подій я можу ще 1–2 дні переживати безсилля та спустошеність.

8. Я усвідомлено вибираю певний відеофільм для перегляду або певну музику для прослуховування, що допомагає мені виразити певні емоції, поліпшити свій емоційний стан.

9. У мене є достатньо ресурсу зараз, щоб завершити будь-яку розпочату справу з легкістю.

10. Я можу про себе сказати, що я – людина, яка легко відновлюється навіть після сильної стресової ситуації.

11. Зараз я відчуваю брак внутрішніх ресурсів задля підтримки активного життєвого ритму.

12. Я свідомо намагаюся підтримувати оптимістичний погляд на майбутнє для додання життєвих складнощів.

13. Увечері я зазвичай переживаю повне спустошення та безсилля.

Бали нараховуються так:

- повністю не погоджуюсь / майже ніколи – 1 бал;
- частково не погоджуюсь / рідко – 2 бали;
- важко визначитися / час від часу – 3 бали;
- частково погоджуюсь / часто – 4 бали;
- повністю погоджуюсь / майже завжди – 5 балів.

Ключ:

Шкала «Достатність ресурсів» – 1, 2, 4, 5, 9, 10.

Шкала «Стратегії відновлення ресурсів» – 3, 6, 8, 12.

Шкала «Емоційна спустошеність» – 7, 11, 13.