

**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.Екстримальна та кризова психологія**

**Психологічні чинники професійного вигорання
фахівців приватних освітніх установ**

**Виконала студентка групи ЕКПм12414з
заочної форми навчання
Дворецька Дар'я Сергіївна**

**Науковий керівник:
Когут О.О., професор кафедри
психології особистості та соціальних практик,
доктор психологічних наук, доцент**

Київ – 2025

АНОТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ ПРИВАТНИХ ОСВІТНІХ УСТАНОВ

Актуальність дослідження. В умовах швидких суспільних трансформацій, економічної нестабільності та постійних змін у сфері освіти дедалі більшої актуальності набуває проблема емоційного (професійного) вигорання фахівців. Високі вимоги до якості освітніх послуг, зростання рівня конкуренції на ринку праці, інтенсивне інформаційне навантаження та постійна необхідність відповідати очікуванням керівництва, батьків і учнів призводять до накопичення хронічного стресу, який з часом переходить у стан емоційного виснаження.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, рівень емоційного вигорання серед фахівців освітньої сфери у світі неупинно зростає: у країнах Європи цей показник становить від 50 до 57 %, у США – близько 40 %. Схожі тенденції спостерігаються й в Україні, де значна частина педагогів повідомляє про постійне відчуття емоційного виснаження, втрату професійної мотивації та інтересу до роботи.

Особливо вразливою до цього синдрому є категорія фахівців приватних освітніх установ, діяльність яких передбачає підвищену відповідальність за результат, гнучкість у спілкуванні з клієнтами, а також постійне емоційне залучення. На відміну від працівників державних закладів, вони часто мають інтенсивніший темп роботи, більшу залежність від зворотного зв'язку та конкурентного середовища, що підсилює ризик професійного виснаження.

Діяльність педагога у приватному освітньому секторі вимагає високої емоційної саморегуляції, стресостійкості, вміння ефективно долати труднощі та підтримувати позитивний психологічний стан. Проте не кожен фахівець здатен адекватно протистояти професійним викликам, що зумовлює необхідність вивчення психологічних чинників, які визначають появу, розвиток і прояви емоційного вигорання.

Проблема емоційного вигорання широко висвітлена у наукових дослідженнях. Класичні праці К. Маслач, С. Джексона, Х. Фрейденбергера, С. Мадді, Р. Лазаруса, С. Фолкман заклали теоретичні засади розуміння цього феномену, його структури та динаміки. Серед українських учених проблему досліджували С. Максименко, Т. Титаренко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, Н. Чепелєва, які розглядали емоційне вигорання в контексті професійної діяльності педагогів та його соціально–психологічних детермінант.

Актуальність теми зумовлена потребою у комплексному аналізі психологічних чинників, що впливають на виникнення емоційного вигорання серед фахівців приватних освітніх установ, а також у розробці дієвих рекомендацій і психопрофілактичних заходів для його попередження.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні чинники професійного вигорання фахівців приватних освітніх установ, а також визначити напрями його профілактики та подолання.

Відповідно до мети визначено **завдання**:

1. Проаналізувати науково–теоретичні підходи до проблеми емоційного вигорання особистості.
2. Визначити психологічні чинники, що зумовлюють емоційне вигорання фахівців приватних освітніх установ.
3. Емпірично дослідити рівень емоційного вигорання та пов'язані з ним психологічні особливості фахівців.
4. Розробити рекомендації та психопрофілактичні напрями зниження рівня емоційного вигорання серед освітян приватного сектору.

Шляхами реалізації мети та завдань дослідження є: узагальнення й систематизація теоретичних положень, аналіз наукових, психологічних та педагогічних джерел, а також нормативно-правових документів, що регулюють діяльність у сфері освіти. Для глибшого розуміння феномену емоційного вигорання педагогів приватних освітніх установ застосовано системно-структурний і порівняльний аналіз, що дав змогу простежити взаємозв'язок між професійними умовами, особистісними характеристиками та

проявами емоційного виснаження. Емпірична частина дослідження була реалізована за допомогою спостереження, опитування, анкетування й бесід із педагогами, що дозволило визначити особливості їхнього емоційного стану, способи подолання стресу та рівень саморегуляції в умовах професійної діяльності.

Ключові слова: емоційне вигорання, педагог, стрес, саморегуляція, копінг-стратегії, психологічна профілактика.

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG SPECIALISTS IN PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Relevance of the study. In the context of rapid social transformations, economic instability, and constant changes in the field of education, the issue of emotional (professional) burnout among specialists is becoming increasingly relevant. High demands for the quality of educational services, rising competition in the labor market, intensive informational load, and the constant need to meet the expectations of management, parents, and students lead to the accumulation of chronic stress, which over time transforms into a state of emotional exhaustion.

According to the World Health Organization, the level of emotional burnout among education professionals worldwide is steadily increasing: in European countries, it ranges from 50% to 57%, while in the USA it is around 40%. Similar trends are observed in Ukraine, where a significant proportion of educators report constant feelings of emotional exhaustion, a loss of professional motivation, and diminished interest in their work.

Particularly vulnerable to this syndrome are professionals working in private educational institutions. Their work typically involves heightened responsibility for outcomes, flexibility in client communication, and constant emotional involvement. Unlike employees of public institutions, they often operate at a more intense pace and face greater dependence on feedback and a competitive environment, which intensifies the risk of professional burnout.

Teaching in the private education sector requires high emotional self-regulation, stress resilience, the ability to effectively overcome challenges, and maintain a positive psychological state. However, not every specialist is capable of adequately responding to professional challenges, which highlights the need to study the psychological factors that contribute to the emergence, development, and manifestations of emotional burnout.

The problem of emotional burnout has been widely addressed in scientific research. Theoretical foundations for understanding this phenomenon, its structure, and dynamics have been established by classical works of C. Maslach, S. Jackson, H. Freudenberger, S. Maddi, R. Lazarus, and S. Folkman. Among Ukrainian scholars, the issue has been explored by S. Maksymenko, T. Tytarenko, L. Karamushka, H. Lozhkin, and N. Chepeleva, who examined emotional burnout in the context of educators' professional activities and its socio-psychological determinants.

The relevance of this topic stems from the need for a comprehensive analysis of the psychological factors influencing the emergence of emotional burnout among specialists in private educational institutions, as well as the development of effective recommendations and psychoprophylactic measures for its prevention.

Research aim: to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological factors of professional burnout among specialists in private educational institutions, and to identify strategies for its prevention and mitigation.

To achieve this aim, the following objectives **were set:**

1. To analyze theoretical approaches to the problem of emotional burnout in individuals.
2. To identify psychological factors contributing to emotional burnout among specialists in private educational institutions.
3. To empirically examine the level of emotional burnout and related psychological characteristics among specialists.
4. To develop recommendations and psychoprophylactic strategies for reducing emotional burnout among private sector educators.

The research objectives were achieved through: the generalization and systematization of theoretical positions, analysis of scientific, psychological, and pedagogical sources, as well as legal and regulatory documents governing educational activities. To gain a deeper understanding of the phenomenon of emotional burnout among private sector educators, a systemic-structural and comparative analysis was employed. This allowed for the tracing of interrelations between professional conditions, personal characteristics, and manifestations of emotional exhaustion. The empirical part of the research was conducted through observation, surveys, questionnaires, and interviews with educators, which enabled the identification of their emotional states, coping strategies, and levels of self-regulation within professional settings.

Keywords: emotional burnout, educator, stress, self-regulation, coping strategies, psychological prevention.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ	10
1.1. Поняття емоційного вигорання, його види та стадії.....	10
1.2. Чинники емоційного вигорання фахівців приватних освітніх установ.....	13
1.3. Критерії дослідження емоційного вигорання в професійній діяльності.....	18
Висновок до розділу 1	22
РОЗДІЛ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ПРАЦІВНИКІВ ПРИВАТНИХ ОСВІТНІХ УСТАНОВ	24
2.1. Організація дослідження: мета, завдання та етапи.....	24
2.2. Опис методик дослідження.....	26
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	30
Висновок до розділу 2	40
РОЗДІЛ III ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ФАХІВЦІВ ПРИВАТНИХ ОСВІТНІХ УСТАНОВ	42
3.1 Психокорекційні напрями та інтервенції подолання емоційного вигорання.....	42
3.2. Аналіз результатів впровадження програми профілактики й подолання синдрому професійного вигорання у вчителів.....	53
3.3. Рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання освітян приватних установ.....	66
Висновок до розділу 3	70
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
ДОДАТКИ	82

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах швидких суспільних трансформацій, економічної нестабільності та постійних змін у сфері освіти дедалі більшої актуальності набуває проблема емоційного (професійного) вигорання фахівців. Високі вимоги до якості освітніх послуг, зростання рівня конкуренції на ринку праці, інтенсивне інформаційне навантаження та постійна необхідність відповідати очікуванням керівництва, батьків і учнів призводять до накопичення хронічного стресу, який з часом переходить у стан емоційного виснаження.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, рівень емоційного вигорання серед фахівців освітньої сфери у світі неупинно зростає: у країнах Європи цей показник становить від 50 до 57 %, у США – близько 40 %. Схожі тенденції спостерігаються й в Україні, де значна частина педагогів повідомляє про постійне відчуття емоційного виснаження, втрату професійної мотивації та інтересу до роботи.

Особливо вразливою до цього синдрому є категорія фахівців приватних освітніх установ, діяльність яких передбачає підвищену відповідальність за результат, гнучкість у спілкуванні з клієнтами, а також постійне емоційне залучення. На відміну від працівників державних закладів, вони часто мають інтенсивніший темп роботи, більшу залежність від зворотного зв'язку та конкурентного середовища, що підсилює ризик професійного виснаження.

Діяльність педагога у приватному освітньому секторі вимагає високої емоційної саморегуляції, стресостійкості, вміння ефективно долати труднощі та підтримувати позитивний психологічний стан. Проте не кожен фахівець здатен адекватно протистояти професійним викликам, що зумовлює необхідність вивчення психологічних чинників, які визначають появу, розвиток і прояви емоційного вигорання.

Проблема емоційного вигорання широко висвітлена у наукових дослідженнях. Класичні праці К. Маслач, С. Джексона, Х. Фрейденбергера, С. Мадді, Р. Лазаруса, С. Фолкман заклали теоретичні засади розуміння цього

феномену, його структури та динаміки. Серед українських учених проблему досліджували С. Максименко, Т. Титаренко, Л. Карамушка, Г. Ложкін, Н. Чепелєва, які розглядали емоційне вигорання в контексті професійної діяльності педагогів та його соціально–психологічних детермінант.

Актуальність теми зумовлена потребою у комплексному аналізі психологічних чинників, що впливають на виникнення емоційного вигорання серед фахівців приватних освітніх установ, а також у розробці дієвих рекомендацій і психопрофілактичних заходів для його попередження.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити психологічні чинники професійного вигорання фахівців приватних освітніх установ, а також визначити напрями його профілактики та подолання.

Об’єкт дослідження – емоційне (професійне) вигорання фахівців приватних освітніх установ.

Предмет дослідження – психологічні чинники емоційного вигорання в професійній діяльності фахівців приватних освітніх установ.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-теоретичні підходи до проблеми емоційного вигорання особистості.
2. Визначити психологічні чинники, що зумовлюють емоційне вигорання фахівців приватних освітніх установ.
3. Емпірично дослідити рівень та чинники емоційного вигорання та пов’язані з ним психологічні особливості фахівців.
4. Розробити програму профілактики професійного вигорання у вчителів.
5. Проаналізувати результати впровадження програми профілактики професійного вигорання у вчителів.
6. Розробити рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання освітян приватних установ.

Методи дослідження:

– *теоретичні*: аналіз і систематизація наукових джерел, узагальнення теоретичних концепцій, порівняльний аналіз;

– *емпіричні*: спостереження, анкетування, тестування із використанням таких методик:

1. Опитувальник професійного вигорання (Maslach Burnout Inventory, MBI) К. Маслач, С. Джексон;
2. Тест життєстійкості (Hardiness Survey, HS) С. Мадді;
3. Опитувальник копінг-стратегій (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) Р. Лазарус, С. Фолкман;
4. Опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера.

Теоретична значущість полягає у систематизації сучасних наукових підходів до вивчення емоційного вигорання, уточненні його психологічних чинників у контексті діяльності фахівців приватних освітніх установ, а також у розробці моделі профілактики цього явища.

Практична значущість полягає у можливості застосування отриманих результатів у практиці психологічного супроводу освітян, розробці тренінгових і профілактичних програм для педагогічних колективів приватних навчальних закладів, а також у підготовці курсів підвищення кваліфікації.

База дослідження: Архітектурно-інженерний колегіум А+.

Структура роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 97 сторінок, з них 74 сторінки основного тексту, містить таблиці, рисунки та додатки з результатами дослідження.

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1.1. Поняття емоційного вигорання, його види та стадії

Феномен емоційного вигорання є складним, багатогранним і міждисциплінарним явищем, що привертає увагу психологів, педагогів, медиків та соціологів. У межах психологічної науки він найчастіше розглядається в контексті професійної діяльності й тісно пов'язується з поняттями «професійне вигорання», «професійна дезадаптація» та «професійна криза» [50].

У психології праці емоційне вигорання трактується як реакція організму на тривалий вплив професійних стресогенних чинників середньої або високої інтенсивності, що призводить до поступового виснаження емоційної, когнітивної та фізичної енергії працівника. Найчастіше цей синдром виникає у представників соціономічних професій, діяльність яких пов'язана з постійною взаємодією з людьми, високими емоційними вимогами та необхідністю контролю власних реакцій [44].

У психологічний обіг термін «синдром вигорання» увійшов у 1974 році завдяки роботам американського психіатра Г. Фрейденбергера, який описав його як стан виснаження енергії, мотивації та ентузіазму внаслідок тривалого контакту з людьми, що переживають стрес [55]. Надалі проблему розвивали такі дослідники, як К. Масlach, С. Джексон, У. Шауфелі, К. Черніс, Е. Едельвічий, які вказували, що вигорання найчастіше притаманне професіям типу «людина – людина», де домінує допоміжна або виховна функція [50].

К. Масlach визначила емоційне вигорання як «плату за співчуття», що виникає внаслідок надмірного емоційного залучення до проблем інших людей. [56]. На її думку, вигорання – це синдром, який складається з трьох компонентів: емоційного виснаження, деперсоналізації (цинізму) та редукції особистісних досягнень [56].

Інші автори підкреслюють, що ЕВ є наслідком тривалого професійного стресу та показником дезадаптації фахівця до умов праці. Так, Г. Робертс розглядає вигорання як «відображення професійної кризи, що виникає під

впливом хронічного стресу»; Ф. Сторлі – як реакцію на суперечність між потребами людини та можливостями їх реалізації. Людина при цьому відчуває емоційне напруження, втому, втрату продуктивності, розчарування, зниження самооцінки та неефективність власних зусиль.

У вітчизняній науці проблема емоційного вигорання активно досліджується Н. Булатевич, Н. Грисенко, О. Грицук, Ю. Жогно, Т. Зайчиковою, Л. Карамушкою, Р. Павелківим, Л. Сірохою та іншими [42]. Українські автори наголошують, що ЕВ є наслідком не лише зовнішнього тиску середовища, а й внутрішньої невідповідності між цінностями, цілями та результатами професійної діяльності [30].

На думку Н. Булатевич, ЕВ слід розглядати як наслідок психологічної напруги, що виникає у відповідь на незадоволення базових потреб у визнанні, самореалізації та професійному зростанні [4]. О.Грицук зазначає, що педагогічна діяльність створює унікальне середовище для вигорання, адже потребує постійного емоційного контролю й водночас не завжди дає миттєву віддачу у вигляді позитивних результатів [14].

У психологічній традиції досить поширеним є тлумачення емоційного вигорання через концепцію стресу Г. Сельє [12]. Як зазначає О. Грицук, феномен вигорання має спільні ознаки зі стресом: обидва процеси спричиняються впливом тривалих подразників, мають фазний розвиток (тривога – опір – виснаження) та проявляються схожими симптомами – напруженням, втомою, апатією. Однак, на відміну від стресу, вигорання охоплює не лише реакцію на подразник, а й зміну ставлення до діяльності, спотворення професійних смислів і цінностей [14].

З позицій екзистенційного підходу, представники якого (А. Ленгле, В. Франкл) акцентують на пошуку смислу, емоційне вигорання трактується як втрата життєвої наповненості, розчарування у професії та втрата сенсу діяльності. Воно проявляється як стан внутрішнього спустошення, що деформує світогляд, погіршує самопочуття, знижує задоволеність життям і

професійними досягненнями. Таким чином, вигорання виходить за межі суто професійного феномену й набуває екзистенційного виміру [8].

Згідно з позицією Н. Чепелевої [54], ЕВ має не лише деструктивну, а й захисну функцію. Зменшуючи інтенсивність афективного реагування, воно виступає як своєрідний механізм психологічного самозбереження – форма пристосування до хронічного стресу, яка дозволяє економніше витратити енергетичні ресурси. Таким чином, у певних межах вигорання можна розглядати як адаптивний процес, що запобігає повному емоційному виснаженню.

Підходи до структури та стадій емоційного вигорання

У світовій психології сформувалися два провідні підходи до визначення структури феномену – результативний і процесуальний.

Результативний підхід (К. Масlach, С. Джексон) розглядає вигорання як сформований синдром, який складається з конкретних елементів: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень [56].

Процесуальний підхід (А. Пайнз, Е. Аронсон) тлумачить вигорання як динамічний процес, що поступово розгортається у часі, проходячи певні стадії розвитку – від напруження до повного виснаження [52].

У межах результативного підходу К. Масlach описала симптоми вигорання як сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових проявів:

- відчуття хронічної втоми, апатії, байдужості;
- формалізація спілкування, емоційна холодність;
- зниження почуття власної ефективності, негативне ставлення до себе як до професіонала [56].

У межах процесуального підходу А. Пайнз і Е. Аронсон розглядали вигорання як стан фізичного та психічного виснаження, який виникає під впливом тривалої діяльності, що вимагає надмірної емоційної віддачі [42]. Психічне виснаження проявляється у втраті гнучкості мислення, зниженні концентрації, емоційній лабільності, тоді як фізичне – у постійній втомі, слабкості, соматичних скаргах.

Більшість дослідників розглядають емоційне вигорання як процес, що проходить кілька послідовних стадій.

Л. Брегун-Ткачук виділяє три основні стадії розвитку синдрому:

1. Напруження – проявляється у вигляді тривожності, роздратування, невдоволення роботою, відчуття загнаності у «глухий кут».
2. Резистенція – стадія емоційного опору, що характеризується відстороненням, зниженням чутливості, формальним виконанням обов'язків.
3. Виснаження – фаза глибокої апатії, зниження енергії, байдужості до результатів діяльності [2].

Іншу, розширену модель представили Б. Перлман і А. Гартман, які виокремили чотири стадії: напруження, відчуття неспроможності, емоційне виснаження та поведінкові деформації [2].

М. Буріш і У. Шауфелі додали п'яту фазу – екзистенційну кризу, що супроводжується відчуттям безглуздості діяльності, розчаруванням у собі та втратою сенсу життя. [2].

Отже, емоційне вигорання є комплексним феноменом, який формується під впливом тривалих професійних стресів, виявляється у виснаженні ресурсів особистості та поступовій дезадаптації до професійного середовища. Воно має результативну структуру (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень) і процесуальний перебіг, який охоплює кілька послідовних стадій – від напруження до виснаження й екзистенційної кризи.

Для педагогічної професії, особливо в умовах приватних освітніх закладів, емоційне вигорання є серйозною загрозою професійному благополуччю, оскільки підриває здатність до емпатії, креативності та ефективної комунікації. Розуміння сутності, структури та динаміки цього феномену є необхідною передумовою для подальшого вивчення його чинників і пошуку шляхів психопрофілактики.

1.2. Чинники емоційного вигорання фахівців приватних освітніх установ

Емоційне вигорання не є раптовим або випадковим явищем. Воно формується поступово, унаслідок взаємодії багатьох чинників, що охоплюють як індивідуально–психологічні, так і соціально–організаційні та професійні аспекти. У педагогічній діяльності, зокрема в умовах приватних освітніх установ, де конкуренція, клієнтоорієнтованість і потреба у високій якості освітніх послуг є особливо вираженими, роль цих чинників зростає [2].

До провідних внутрішніх чинників емоційного вигорання належать особливості особистісної структури педагога, його ціннісні орієнтації, рівень емоційної компетентності, саморегуляції та життєстійкості. Як зазначає Н. Грисенко [12], схильність до емоційного виснаження частіше проявляється у фахівців із підвищеним почуттям відповідальності, гіперконтрольованістю поведінки та низьким рівнем толерантності до невизначеності. Надмірна вимогливість до себе, перфекціонізм і потреба постійно досягати високих результатів призводять до швидшого виснаження внутрішніх ресурсів.

О. Грицук вказує, що низький рівень емоційного інтелекту та невміння розпізнавати власні почуття створюють труднощі у саморегуляції, підсилюючи фрустрацію та емоційне напруження [14]. Л. Сіроха доводить, що високий рівень емпатійності за відсутності психологічної захищеності стає чинником підвищеного ризику вигорання: педагоги глибоко переймаються проблемами учнів, але не мають достатніх ресурсів для відновлення [50].

Серед особистісних характеристик, що сприяють стійкості до вигорання, дослідники називають оптимізм, самоефективність, внутрішній локус контролю, самоприйняття та життєстійкість. Такі якості дозволяють конструктивно сприймати труднощі, шукати нові підходи та підтримувати позитивну самооцінку навіть за умов значних навантажень.

Н. Булатевич підкреслює, що важливою передумовою розвитку вигорання є внутрішня неузгодженість між особистими цінностями педагога і вимогами професійного середовища [3]. Якщо діяльність не відповідає смислам особистості, вона перестає бути джерелом самореалізації й задоволення,

перетворюючись на формальний обов'язок. Відсутність творчої свободи, визнання та підтримки призводить до втрати професійного натхнення [4].

Емоційне вигорання тісно пов'язане з якістю міжособистісних стосунків у колективі та особливостями соціально–психологічного клімату. Як відзначає Л.Карамушка, саме дисгармонійні взаємини між колегами, нестача підтримки з боку керівництва, високий рівень конфліктності та невизначеність ролей стають підґрунтям для зростання напруження й зниження професійної мотивації [28].

В освітньому середовищі, де переважає авторитарний стиль управління або емоційно байдужий клімат, учителі частіше відчують почуття ізоляції, недооцінки й безпорадності [27]. У приватних навчальних закладах, де відносини з керівництвом і колегами мають також елемент конкуренції, ці фактори набувають особливої сили. Працівник не лише прагне до якісного виконання професійних обов'язків, а й змушений утримувати свою позицію у конкурентному середовищі, що виснажує психічні ресурси.

Ю. Жогно зазначає, що значущим предиктором вигорання є нестача соціальної підтримки – як емоційної, так і інструментальної [19]. Педагоги, які не мають можливості обговорити труднощі з колегами або психологом, набагато швидше втрачають мотивацію та відчуття професійної спільності [19].

Також важливими є взаємини з учнями та батьками. За спостереженнями Р. Павелківа, надмірна критика, агресивна поведінка учнів чи неповага з боку батьків стають хронічними джерелами фрустрації [44]. Це особливо характерно для приватних освітніх закладів, де батьки виступають фактичними «замовниками» освітніх послуг, що змушує педагогів перебувати у стані постійного емоційного контролю [44].

Одним із ключових джерел емоційного вигорання є умови організації праці. Т.Зайчикова підкреслює, що висока інтенсивність роботи, постійні перевантаження, невизначеність у посадових обов'язках, недостатність відпочинку та нерівномірний розподіл завдань створюють передумови для хронічного стресу [23].

Особливої уваги заслуговують чинники, притаманні приватним освітнім установам:

- орієнтація на комерційний результат, що підсилює зовнішній контроль і тиск на педагогів;
- гнучкі, але нестабільні умови праці (відсутність чіткої гарантії зайнятості, залежність від кількості учнів);
- високий рівень публічної оцінки з боку клієнтів (учнів і батьків), що збільшує тривожність;
- нечіткі межі робочого часу, зокрема залучення до позаурочної діяльності, комунікації у позаробочий час;
- емоційна залежність від репутації закладу, коли навіть дрібні невдачі сприймаються як особистісний провал.

Такі умови сприяють формуванню постійного психоемоційного напруження, що з часом переходить у стадію виснаження. Інтенсивний темп роботи, невизначеність кар'єрних перспектив і надмірна відповідальність у приватному секторі освіти значно збільшують ризик вигорання порівняно з державною школою .

До організаційних чинників також належить недостатність ресурсів професійного розвитку. Як зазначає Н. Булатевич, відсутність можливості підвищувати кваліфікацію, обмінюватися досвідом, брати участь у семінарах і конференціях призводить до стагнації професійного «Я» педагога [5]. Водночас вказує, що ефективна система наставництва та супервізії значно знижує ризики вигорання, оскільки забезпечує емоційну підтримку і допомагає педагогу конструктивно осмислювати труднощі.

На рівень емоційного вигорання також впливають макросоціальні чинники – економічна нестабільність, війна, пандемічні наслідки, що знижують відчуття безпеки й посилюють тривожність. Як зазначає М. Міщенко, в умовах війни педагоги переживають подвійне навантаження: поєднання професійної діяльності з адаптацією до стресогенних обставин [42]. Для приватного сектору

освіти це доповнюється нестабільністю фінансування та зниженням попиту на освітні послуги [42].

Дослідження Л. Карамушки і О. Марковець свідчать, що системна нестача організаційної підтримки в кризових умовах спричиняє не лише індивідуальне, а й колективне вигорання, коли втома, песимізм і апатія поширюються на всю групу [28; 39]. У таких випадках професійна спільнота втрачає згуртованість і довіру, що посилює деструктивні наслідки синдрому.

Варто підкреслити, що жоден із наведених чинників не діє ізольовано. Емоційне вигорання формується через взаємодію індивідуальних і організаційних детермінант, коли особистісна вразливість поєднується із зовнішнім тиском і неадекватними умовами праці. Відтак, профілактика вигорання має бути системною – включати як роботу над розвитком особистісних ресурсів (емоційна компетентність, стресостійкість, рефлексія), так і оптимізацію організаційного середовища (справедливий розподіл навантаження, колегіальність, підтримувальний клімат).

Як зазначає Л. Карамушка, саме поєднання особистісної зрілості та колективної взаємопідтримки формує психологічну безпеку професійного середовища, що є головною умовою запобігання вигоранню педагогів у сучасній освіті [28].

Отже, чинники емоційного вигорання фахівців приватних освітніх установ мають комплексний характер і охоплюють кілька взаємопов'язаних рівнів:

1. Особистісний – риси темпераменту, рівень емоційної компетентності, життєстійкості, перфекціонізм, ціннісна невідповідність.
2. Міжособистісний – дефіцит підтримки, конфлікти, напружені взаємини в колективі, неетична поведінка батьків чи учнів.
3. Організаційний – перевантаження, невизначеність обов'язків, нестача професійного розвитку, конкуренція, нестабільність умов праці.
4. Соціально–економічний – зовнішні кризи, війна, пандемія, фінансова нестабільність.

Особливість приватних освітніх установ полягає в тому, що до традиційних чинників додаються ринкові механізми тиску – необхідність постійно утримувати клієнтів, демонструвати результативність, відповідати очікуванням «замовників освіти». Це робить педагогічну діяльність у приватному секторі одночасно більш гнучкою і більш вразливою до емоційного виснаження.

1.3. Критерії дослідження емоційного вигорання в професійній діяльності

Проблема визначення критеріїв емоційного вигорання є центральною у теоретико–методологічному аналізі цього феномену. Від того, наскільки чітко сформульовані критерії, залежить точність діагностики, можливість порівняння результатів досліджень і побудова ефективних програм профілактики. У сучасній психології критерії вигорання розглядають як систему взаємопов'язаних показників, які відображають різні сторони прояву цього стану – емоційні, когнітивні, поведінкові, мотиваційні та соціально–професійні [40].

У педагогічній діяльності, особливо в умовах приватних освітніх установ, діагностика вигорання потребує врахування не лише загальнопсихологічних проявів, а й професійно–рольових характеристик педагога – таких, як якість взаємодії з учнями, рівень задоволеності роботою, соціальний статус у колективі, організаційна підтримка.

Західні дослідники (С. Maslach, S. Jackson, M. Leiter) визначають три ключові критерії вигорання:

1. емоційне виснаження – відчуття втоми, зниження енергетичного потенціалу, втрата інтересу до роботи;
2. деперсоналізація (цинізм) – негативне, дистанційоване ставлення до колег, учнів і професійних обов'язків;

3. редукція особистісних досягнень – зниження самооцінки, переживання неефективності власної діяльності [56].

У сучасній українській психології це розуміння доповнюється гуманістичним підходом, у межах якого критеріями вигорання виступають також порушення смислової регуляції, втрата ідентичності та зниження рівня суб'єктивного благополуччя.

Так, Л. Карамушка пропонує розглядати емоційне вигорання як професійно–рольову деформацію, яка проявляється у трьох вимірах:

- когнітивному (зміна сприйняття професійних ситуацій);
- емоційно–вольовому (зниження емоційної включеності та самоконтролю);
- поведінковому (формалізація взаємодії, байдужість, уникання ініціативи) [28].

Н. Булатевич додає до цих параметрів мотиваційний критерій – зниження прагнення до саморозвитку, втрату інтересу до педагогічних інновацій, що свідчить про порушення ціннісно–смислової сфери особистості [5].

У дослідженнях Н. Грисенко та О. Грицук наголошується, що поряд із емоційним виснаженням і деперсоналізацією важливими є також когнітивно-поведінкові показники, серед яких домінують песимістичні установки, зниження уваги, погіршення комунікативних навичок і замкненість у спілкуванні [12; 13].

Таким чином, критерії вигорання доцільно визначати як індикатори зниження ефективності емоційної, когнітивної, поведінкової та мотиваційної сфер діяльності педагога, які взаємопов'язані й мають прогресивний характер розвитку.

Емоційно-поведінкові критерії відображають зовнішні прояви внутрішнього виснаження педагога. Вони є найбільш помітними у професійному середовищі, тому мають важливе діагностичне значення. За даними досліджень Т. Зайчикової, до емоційно–поведінкових критеріїв належать:

- емоційна холодність, дратівливість, схильність до конфліктів;
- часті перепади настрою, втрата інтересу до спілкування;
- формальне ставлення до учнів і колег;
- уникання педагогічних ініціатив;
- негативна вербальна поведінка (скарги, іронія, сарказм) [21].

На нашу думку, для педагогів приватних освітніх закладів ці симптоми можуть маскуватися під зовнішню ввічливість і доброзичливість, але проявляються у зниженні креативності, емоційній байдужості та втраті професійного ентузіазму. Додатковим емоційним показником є рівень професійного задоволення. Зниження задоволеності працею, почуття розчарування та сумнів у правильності вибору професії розглядаються як ранні сигнали вигорання [23].

Когнітивно–мотиваційні критерії пов'язані зі змінами у мисленні, мотиваційній структурі та смисловій сфері педагога. Згідно з дослідженнями Н. Булатевич, на стадіях вигорання педагог поступово втрачає віру у власну ефективність, з'являються переконання про марність зусиль, звужується часовий горизонт планування, зникає прагнення до самовдосконалення [4].

Серед когнітивних ознак виділяють:

- звуження професійного світогляду;
- стереотипізацію педагогічних рішень;
- зниження гнучкості мислення;
- дефіцит творчих ідей.

Р. Павелків наголошує, що у педагогів, які переживають вигорання, формується внутрішній конфлікт між бажанням досягнень і страхом невдачі, що знижує мотиваційний потенціал та сприяє униканню професійних викликів [44].

До мотиваційних критеріїв також належить зниження інтересу до професійного розвитку, байдужість до успіхів учнів, відсутність прагнення до інновацій. Для педагогів приватних закладів ці ознаки особливо критичні, адже від їх ініціативності залежить імідж установи.

Фізіологічні прояви є не менш важливими, оскільки вигорання супроводжується соматичними симптомами. Н. Булатевич вказує, що тривалий психоемоційний стрес веде до порушення сну, головного болю, проблем із травленням, підвищеної стомлюваності, психосоматичних розладів [5]. Такі симптоми виступають зовнішнім індикатором внутрішнього виснаження і є важливими для комплексної оцінки стану педагога [5].

Фізіологічні критерії особливо виражені у фахівців, які мають високий рівень відповідальності, але обмежені ресурси відновлення. Для приватних закладів це посилюється ненормованим робочим графіком, позаурочними консультаціями, онлайн–комунікацією з батьками у вечірній час.

До соціально–професійних критеріїв належать зміни у взаємодії педагога з професійним середовищем. Згідно з даними Л. Карамушки і Т. Зайчикової, емоційне вигорання призводить до деформації професійних цінностей, втрати відчуття приналежності до педагогічної спільноти, зниження соціальної активності [28; 23]. Педагоги у стані вигорання часто уникають командної роботи, ігнорують колегіальні рішення або, навпаки, демонструють надмірну залежність від думки керівництва [28].

Як підкреслює Н. Булатевич, соціально–професійні прояви вигорання включають:

- байдужість до результатів освітньої діяльності;
- відчуття відчуженості від колективу;
- негативне ставлення до інновацій;
- схильність до професійного песимізму [5].

Для приватних освітніх установ ці симптоми мають додатковий контекст: працівники втрачають клієнтоорієнтованість, що може прямо вплинути на репутацію закладу.

Систематизуючи підходи, можна виокремити п'ять груп критеріїв емоційного вигорання педагогів:

1. Емоційно–поведінкові – зниження емпатії, емоційна холодність, агресивність, уникання спілкування, формалізація взаємодії.

2. Когнітивно–мотиваційні – песимізм, втрата інтересу, низька самоефективність, байдужість до результатів праці.

3. Фізіологічні (психосоматичні) – хронічна втома, безсоння, соматичні скарги, зниження тону.

4. Соціально–професійні – відчуження від колективу, уникання командної роботи, байдужість до освітніх інновацій.

5. Ціннісно–сміслові – втрата сенсу педагогічної діяльності, зниження внутрішньої мотивації, фрустрація професійних цілей.

Усі критерії є взаємопов'язаними та відображають єдиний процес – поступове виснаження особистісного потенціалу педагога унаслідок перевантаження, недостатньої підтримки та невідповідності між очікуваннями й реальними можливостями самореалізації.

Критерії емоційного вигорання в професійній діяльності педагогів дозволяють здійснювати комплексну оцінку рівня психоемоційного стану фахівців та визначати напрями психологічної підтримки. У науковій літературі вони поділяються на емоційно–поведінкові, когнітивно–мотиваційні, фізіологічні, соціально–професійні та ціннісно–сміслові. Для педагогів приватних освітніх установ ці критерії мають особливу актуальність через підвищені вимоги до комунікативної компетентності, гнучкості, саморегуляції та стійкості до стресу. Комплексне врахування зазначених показників створює теоретичну основу для подальшого емпіричного дослідження рівня емоційного вигорання фахівців у системі приватної освіти, що розкривається у наступному розділі роботи.

Висновок до розділу 1

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання, його сутності, чинників виникнення та критеріїв дослідження у професійній діяльності педагогів приватних освітніх установ.

Емоційне вигорання визначено як складний багатовимірний психічний процес, що проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та

редукції особистісних досягнень. Його розвиток зумовлюють тривалі професійні стреси, перевантаження та дефіцит ресурсів відновлення.

Встановлено, що чинники емоційного вигорання поділяються на внутрішні (індивідуально–психологічні особливості, емоційна чутливість, перфекціонізм, низький рівень саморегуляції) та зовнішні (організаційні умови, міжособистісні конфлікти, дефіцит підтримки). Для приватних освітніх установ специфічними є такі детермінанти, як конкуренція, нестабільність зайнятості, клієнтоорієнтованість і постійна потреба демонструвати високі результати.

До основних критеріїв емоційного вигорання належать емоційно-поведінкові, когнітивно–мотиваційні, фізіологічні, соціально-професійні та ціннісно-сміслові показники, які у взаємозв'язку відображають процес поступового виснаження особистісного потенціалу педагога.

Отже, емоційне вигорання педагогів приватних освітніх установ є наслідком поєднання індивідуальних і організаційних чинників, що призводять до зниження емоційної залученості, професійної мотивації та психологічного благополуччя. Розуміння структури й критеріїв цього явища створює основу для подальшого емпіричного вивчення рівня вигорання та розроблення програм його профілактики.

РОЗДІЛ II ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ПРАЦІВНИКІВ ПРИВАТНИХ ОСВІТНІХ УСТАНОВ

2.1. Організація дослідження: мета, завдання та етапи

Емпіричне дослідження проводилось з метою глибшого розуміння особливостей емоційного вигорання серед педагогів приватних закладів освіти. Ця тема є актуальною, оскільки саме вчителі часто стикаються з постійним емоційним навантаженням, високою відповідальністю, необхідністю підтримувати стабільний контакт з учнями, батьками та адміністрацією. Усе це нерідко призводить до стану виснаження, втрати мотивації й байдужості до роботи.

Метою дослідження було визначити рівень прояву емоційного вигорання серед педагогічних працівників приватних освітніх установ і виявити основні чинники, що впливають на його виникнення.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Сформувати вибірку дослідження та підготувати матеріали для проведення роботи з педагогами.
2. Провести емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення проявів емоційного вигорання серед учителів приватних шкіл.
3. Опрацювати результати та визначити основні тенденції, що характеризують рівень і особливості емоційного виснаження педагогів.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 25 педагогів приватного закладу загальної середньої освіти. До вибірки увійшли вчителі різних предметів – української мови та літератури, історії, англійської мови, математики, біології, а також учителі початкових класів. Вік учасників становив від 25 до 57 років, педагогічний стаж – від 3 до 20 років.

Усі респонденти брали участь у дослідженні добровільно. Перед початком роботи кожному було роз'яснено мету дослідження та гарантовано анонімність отриманих результатів. Дослідження проводилось у робочому середовищі школи, у зручний для педагогів час. Такий формат дозволив створити довірливу

атмосферу, у якій учасники могли спокійно і щиро відповідати на запитання опитувальників.

Дослідження проходило у чотири етапи.

Перший етап – підготовчий. На цьому етапі було визначено мету, завдання й програму дослідження. Здійснено аналіз наукових джерел з проблеми емоційного вигорання, відібрано необхідні методики, підготовлено анкетні матеріали та узгоджено умови проведення дослідження з адміністрацією школи.

Другий етап – основний (емпіричний). На цьому етапі відбувався безпосередній збір даних. Учителі заповнювали опитувальники в індивідуальному форматі, у спокійній атмосфері класних кабінетів. Середній час роботи становив близько 45–60 хвилин. Важливо було, щоб кожен учасник почувався комфортно й міг дати максимально відверті відповіді.

Третій етап – аналітичний. Після завершення збору даних усі результати були систематизовані й опрацьовані описовими методами. Показники представлено у вигляді таблиць та діаграм. Основна увага приділялася загальним тенденціям прояву емоційного вигорання та особливостям його перебігу у педагогів приватних навчальних закладів.

Четвертий етап – розробка практичних рекомендацій. Після аналізу результатів було визначено основні напрями подолання емоційного вигорання серед педагогічних працівників. На основі цього підготовлено рекомендації, які можуть бути використані як самими педагогами, так і адміністрацією шкіл для покращення психологічного клімату та профілактики професійного виснаження.

Отже, проведене дослідження дозволило простежити особливості емоційного вигорання серед педагогів приватних освітніх закладів та окреслити основні напрямки подальшої роботи у цьому питанні. Послідовна організація кожного етапу сприяла отриманню реальних і змістовних результатів, що відображають актуальний стан проблеми у сучасному освітньому середовищі.

2.2. Опис методик дослідження

Для реалізації мети дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, які дали змогу отримати повні дані про рівень емоційного вигорання педагогів приватних освітніх установ і пов'язані з ним психологічні чинники. Добір методик здійснювався з урахуванням наукової обґрунтованості, валідності та можливості їх застосування у педагогічному середовищі.

1. Опитувальник професійного вигорання (Maslach Burnout Inventory, MBI) *(Додаток А)*

Опитувальник К. Масlach і С. Джексон є однією з найвідоміших методик для дослідження синдрому емоційного вигорання. Він спрямований на визначення ступеня виснаження, ставлення до роботи та рівня задоволеності професійною діяльністю.

Методика складається з 22 тверджень, які оцінюються за семибальною шкалою – від «ніколи» до «щодня». Вона охоплює три основні показники:

- емоційне виснаження (почуття втоми, спустошення, зниження енергії);
- деперсоналізацію (байдужість або негативне ставлення до учнів, колег, роботи загалом);
- редукцію особистих досягнень (зниження почуття професійної компетентності, невіра у власні успіхи).

Кожен із трьох показників оцінюється окремо, що дає змогу визначити не лише загальний рівень вигорання, а й структуру цього стану. Отримані результати інтерпретуються за стандартними нормами: низький, середній або високий рівень за кожним із компонентів.

2. Тест життєстійкості (Hardiness Survey) С. Мадді *(Додаток Б)*

Життєстійкість – це здатність людини долати труднощі без втрати внутрішньої рівноваги. Вона виступає важливим особистісним ресурсом, який допомагає зменшити вплив стресу та професійного вигорання.

Опитувальник С. Мадді містить твердження, що відображають три ключові компоненти життєстійкості:

- залученість (commitment) – наскільки людина відчуває інтерес до життя, роботи, спілкування;
- контроль (control) – переконаність у тому, що події залежать від власних дій;
- виклик (challenge) – сприйняття труднощів як можливості для розвитку, а не загрози.

Респонденти оцінюють ступінь своєї згоди з кожним твердженням за шкалою від «повністю не згоден» до «повністю згоден». Високі показники свідчать про розвинену життєстійкість, що є фактором психологічного захисту від вигорання.

3. Опитувальник копінг-стратегій (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) (Додаток В)

Однією з відомих методик визначення провідних копінг-стратегій є опитувальник «Копінг-стратегії» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ), розроблений Р. Лазарусом і С. Фолкман та адаптований у 2004 році Т.А. Крюковою, Є. В. Куфтяк і М. С. Замишляєвою.

Методика призначена для виявлення основних копінг-механізмів – способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності. Опитувальник вважається першою стандартизованою методикою для вимірювання копіngu. Його мета – оцінити, які стратегії людина зазвичай використовує для подолання стресових ситуацій, і з якою частотою вона до них звертається.

Автори методики розглядають подолання життєвих труднощів як когнітивні та поведінкові зусилля індивіда, що постійно змінюються з метою керування зовнішніми або внутрішніми вимогами, які сприймаються ним як такі, що перевищують його ресурси або ставлять його на випробування. Завдання копіngu полягає у подоланні труднощів, зменшенні їх негативного

впливу, уникненні або прийнятті ситуації, а також у збереженні психологічної рівноваги.

Таким чином, копінг-поведінка – це цілеспрямована, усвідомлена соціальна поведінка, яка допомагає людині впоратися зі складною ситуацією відповідно до її особистісних особливостей і конкретних умов. Вона може бути спрямована як на активну зміну ситуації, якщо вона піддається контролю, так і на пристосування до неї, якщо змінити її неможливо. Рівень сформованості копінг-стратегій відіграє важливу роль у соціальній адаптації людини.

Процедура проведення. У межах методики випробуваному пропонується 50 тверджень, що описують різні типи поведінки у складних життєвих ситуаціях. Необхідно оцінити, як часто він поводить себе відповідно до кожного з них.

Опитувальник дозволяє діагностувати частоту використання та домінування восьми основних копінг-стратегій:

1. Конфронтація – нецілеспрямована, імпульсивна або агресивна поведінкова реакція на стрес; ворожість, надмірна наполегливість, емоційна розрядка.
2. Дистанціювання – знецінення значущості проблеми, переключення уваги, раціоналізація або емоційне відсторонення.
3. Самоконтроль – стримування емоцій і переживань, надмірний контроль поведінки, прагнення приховати внутрішні емоційні стани.
4. Пошук соціальної підтримки – активне залучення зовнішніх ресурсів, звернення по допомогу, співпереживання, спільне вирішення проблеми.
5. Прийняття відповідальності – усвідомлення власної ролі у виникненні проблеми й прийняття рішень щодо її подолання, іноді з елементами самокритики.
6. Втеча-уникнення – заперечення проблеми, фантазування, пасивність, уникання відповідальності або компенсаційна поведінка (наприклад, переїдання, вживання алкоголю).

7. Планування вирішення проблеми – аналітичний підхід, формування стратегії дій, спрямованої на конструктивне розв’язання ситуації.

8. Позитивна переоцінка – переосмислення ситуації у позитивному ключі, сприйняття її як можливості для розвитку, філософське ставлення до труднощів.

4. Опитувальник рівня суб’єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера (Додаток Г)

Опитувальник рівня суб’єктивного контролю (УСК), розроблений американським психологом Джуліаном Роттером, є психодіагностичним інструментом, який застосовується для визначення того, який тип контролю – внутрішній чи зовнішній – людина відчуває стосовно подій власного життя.

Поняття суб’єктивного контролю було вперше описане в межах теорії соціального научіння Дж. Роттера, згідно з якою поведінка людини значною мірою залежить від її очікувань щодо контролю над наслідками власних дій.

Опитувальник складається з низки тверджень, що дозволяють оцінити, наскільки людина схильна вважати, що:

- результати її діяльності залежать від неї самої (внутрішній локус контролю, або інтернальність);
- чи, навпаки, визначаються зовнішніми факторами – обставинами, випадком або впливом інших людей (зовнішній локус контролю, або екстернальність).

У рамках аналізу взаємозв’язку між рівнем суб’єктивного контролю та мотиваційними характеристиками особистості, опитувальник УСК використовується для з’ясування того, як сприйняття контролю над власним життям впливає на активність і спрямованість поведінки.

Дослідження показують, що внутрішній локус контролю сприяє підвищенню рівня мотивації, ініціативності та відповідальності, оскільки людина переконана у власній здатності впливати на результати своєї діяльності.

Натомість зовнішній локус контролю часто супроводжується зниженням мотивації та пасивністю, адже індивід вважає, що його успіх або невдачі залежать від зовнішніх сил, а не від особистих зусиль.

Таким чином, опитувальник УСК є цінним інструментом для вивчення внутрішніх механізмів регуляції поведінки, що визначають рівень особистісної відповідальності, самостійності та мотивації до досягнення цілей.

Основні шкали опитувальника УСК.

1. ІО – шкала загальної інтернальності (загальне відчуття контролю над життям).
2. ІД – інтернальність у сфері досягнень (успіхи, результати діяльності).
3. ІН – інтернальність у сфері невдач (ставлення до поразок і помилок).
4. ІС – інтернальність у сімейних стосунках (контроль над подіями в родині).
5. ІП – інтернальність у професійних/виробничих відносинах.
6. ІМ – інтернальність у міжособистісних відносинах (контроль у взаємодії з людьми).
7. ІЗ – інтернальність щодо здоров'я та хвороби (сприйняття впливу власних дій на фізичний стан).

2.3. Аналіз результатів дослідження

Для емпіричного вивчення феномену емоційного вигорання у професійній діяльності педагогів приватних закладів освіти було обстежено 25 осіб. Дослідження проводилося за допомогою комплексу психодіагностичних методик, зокрема: опитувальника професійного вигорання MBI (К. Maslach, S. Jackson) для оцінки трьох складових емоційного вигорання (емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень); тесту життєстійкості (Hardiness Survey, С. Мадді) для вимірювання трьох компонентів психологічної стійкості (залученість, контроль, виклик); опитувальника

копінг-стратегій (WCQ, Р. Лазарус, С. Фолкман) для визначення провідного стилю подолання стресу (проблемно-орієнтований, емоційно-орієнтований чи змішаний); а також опитувальника рівня суб'єктивного контролю (РСК, Дж. Роттер) для виявлення типу локусу контролю (внутрішнього або зовнішнього).

Отримані результати дозволяють комплексно оцінити поширеність синдрому ЕВ та пов'язаних із ним психологічних чинників у вибірці.

За методикою МБІ К. Масlach і С. Джексон було визначено рівні емоційного вигорання педагогів за трьома основними шкалами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень. Кожна з цих шкал відображає окремий аспект синдрому емоційного вигорання: інтенсивність психічного та фізичного виснаження, розвиток цинічного ставлення до роботи й оточуючих, а також зниження відчуття власної ефективності. Розподіл обстежених осіб за рівнями (низький, середній, високий) вигорання на кожній шкалі подано в таблиці 2.1.

Як видно з таблиці, показники значно варіюються між шкалами. Зокрема, найбільш вираженим компонентом вигорання серед педагогів є емоційне виснаження: високий рівень цього показника виявлено у 10 осіб (40% вибірки), що є найбільшим значенням порівняно з іншими шкалами. Для порівняння, високий рівень деперсоналізації зафіксовано лише у 6 педагогів (24%), а виражена редукція (зниження) власних досягнень – у 5 педагогів (20%). Отже, близько третини-від чверті опитаних мають критично високі прояви вигорання за окремими шкалами, тоді як у інших педагогів ці прояви знаходяться на середньому або низькому рівнях.

Таблиця 2.1.

Результати дослідження за методикою МБІ

Шкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	7 (28%)	8 (32%)	10 (40%)
Деперсоналізація	9 (36%)	10 (40%)	6 (24%)
Редукція особистісних досягнень	8 (32%)	12 (48%)	5 (20%)

Аналіз даних показує, що більшість педагогів відчують принаймні помірні ознаки вигорання. На шкалі емоційного виснаження сумарно 72% опитаних мають середній або високий рівень виснаження (лише 28% – низький), тобто майже три чверті педагогів відзначають значну втому і спустошеність. Це тривожний сигнал, адже високий рівень емоційного виснаження означає значне фізичне та емоційне виснаження педагогів, що негативно впливає на їхню професійну діяльність і життя. Для частини учителів такий стан може проявлятися у хронічній перевтомі, відчутті браку сил та емпатії до учнів. Деперсоналізація виражена менш гостро: у 36% респондентів її рівень низький, у решти 64% – середній чи високий. Отже, приблизно дві третини педагогів схильні до певної міри емоційного відсторонення і негативного або цинічного ставлення у взаємодії з учнями та колегами принаймні на помірному рівні, хоча лише чверть (24%) демонструють цей симптом вигорання сильно. Редукція досягнень (зниження почуття особистої ефективності) спостерігається у помірному або високому ступені у 68% опитаних, причому у 20% – у вираженій формі. Це свідчить, що п'ята частина педагогів відчуває різко знижене професійне самовдоволення, сумнівається у своїх успіхах і компетентності. Водночас у 32% учителів цей показник залишається низьким, тобто вони зберігають високу оцінку власних досягнень і ефективності, не зважаючи на стресові фактори роботи.

Рисунок 2.1.

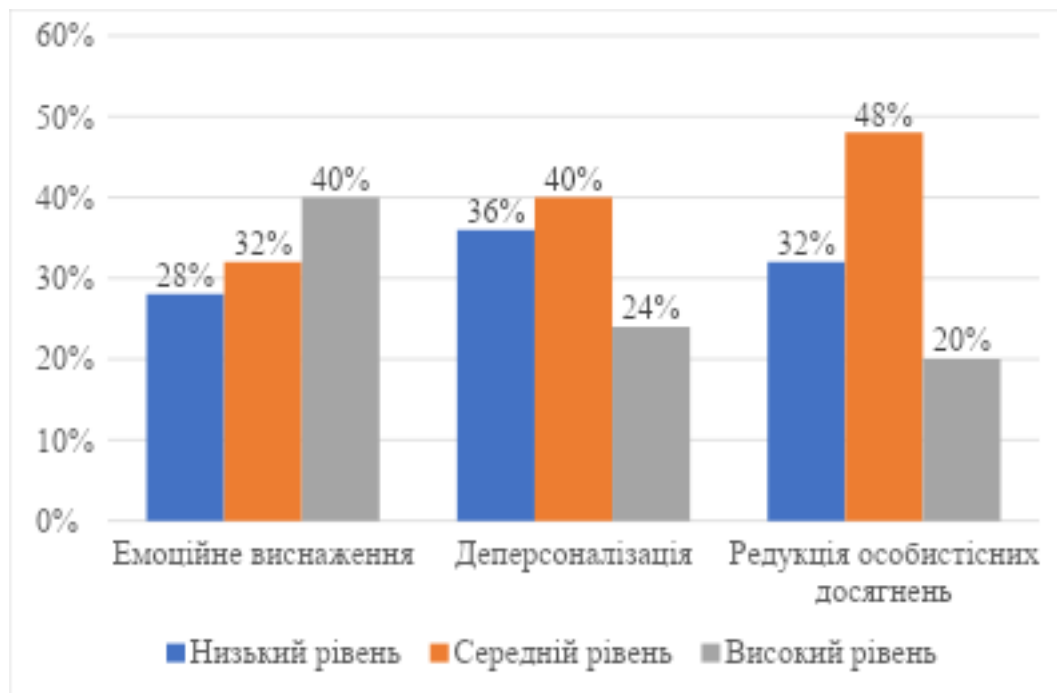


Рис. 2.1. Результати дослідження за методикою МВІ

Таким чином, емоційне виснаження є найбільш проблемним компонентом вигорання, тоді як деперсоналізація та редукція досягнень у більшості випадків перебувають на середньому рівні.

Психологічна життестійкість (стресостійкість) педагогів оцінювалася за методикою С. Мадді – Hardiness Survey. Даний опитувальник дозволяє виміряти три ключові властивості особистісної стійкості до стресу: залученість (схильність бути активно залученим у діяльність і життя, протиставляється відчуженості), контроль (віра в особистий вплив на події, протиставляється безсиллю) та виклик (готовність приймати життєві негаразди як виклики і можливості для розвитку, протиставляється страху змін). За кожною з цих шкал визначено рівень розвитку відповідної якості у педагогів вибірки. У таблиці 2.2 відображено розподіл досліджуваних за рівнями високим, середнім та низьким щодо кожного з компонентів життестійкості.

Таблиця 2.2.

Результати дослідження за тестом життестійкості С. Мадді

Показник життестійкості	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Залученість	5 (20%)	12 (48%)	8 (32%)

Контроль	5 (20%)	13 (52%)	7 (28%)
Виклик	6 (24%)	15 (60%)	4 (16%)

За результатами можна зробити висновок, що психологічна життєстійкість більшості педагогів знаходиться на середньому рівні. Для залученості майже у половини опитаних (48%) зафіксовано середній рівень – тобто ці педагоги в цілому відчують інтерес і залученість у свою професійну діяльність, але не максимально. Високий рівень залученості характерний для третини вибірки (32%), що свідчить про наявність значної групи мотивованих, захоплених своєю справою вчителів; водночас у 20% рівень залученості низький, тобто є певна меншість педагогів, які, ймовірно, менш задоволені та включені в роботу, що може спричиняти в них більшу вразливість до вигорання.

Показники контролю мають схожий розподіл: у більшості (52%) він середній, у 28% – високий, тоді як у 20% педагогів виявлено низький локус контролю щодо подій свого життя. Таким чином, близько п'ятої частини вибірки може відчувати брак відчуття впливу на обставини (іншими словами, схиляються до зовнішнього локусу контролю), тоді як решта більшою чи меншою мірою вірять у власну здатність контролювати події. Найбільш недостатньо розвинутою складовою життєстійкості виявився «виклик»: лише 4 педагоги (16%) мають високий показник готовності приймати зміни і труднощі, тоді як переважна більшість (60%) сприймають життєві виклики лише помірно, а ще 24% – взагалі низько (уникають або бояться змін). Отримані дані сигналізують про те, що в цілому досліджуваним педагогам притаманна помірна життєстійкість; осіб із виключно високими показниками стресостійкості порівняно небагато. Відсутність у значної частини опитаних високого рівня життєстійкості може пояснювати, чому навіть у приватних закладах освіти, де умови роботи часто комфортніші, все ж поширені випадки емоційного вигорання. Зокрема, нестача відчуття контролю над ситуацією та страх перед змінами здатні підвищувати сприйнятливність до хронічного стресу.

Рисунок 2.2.

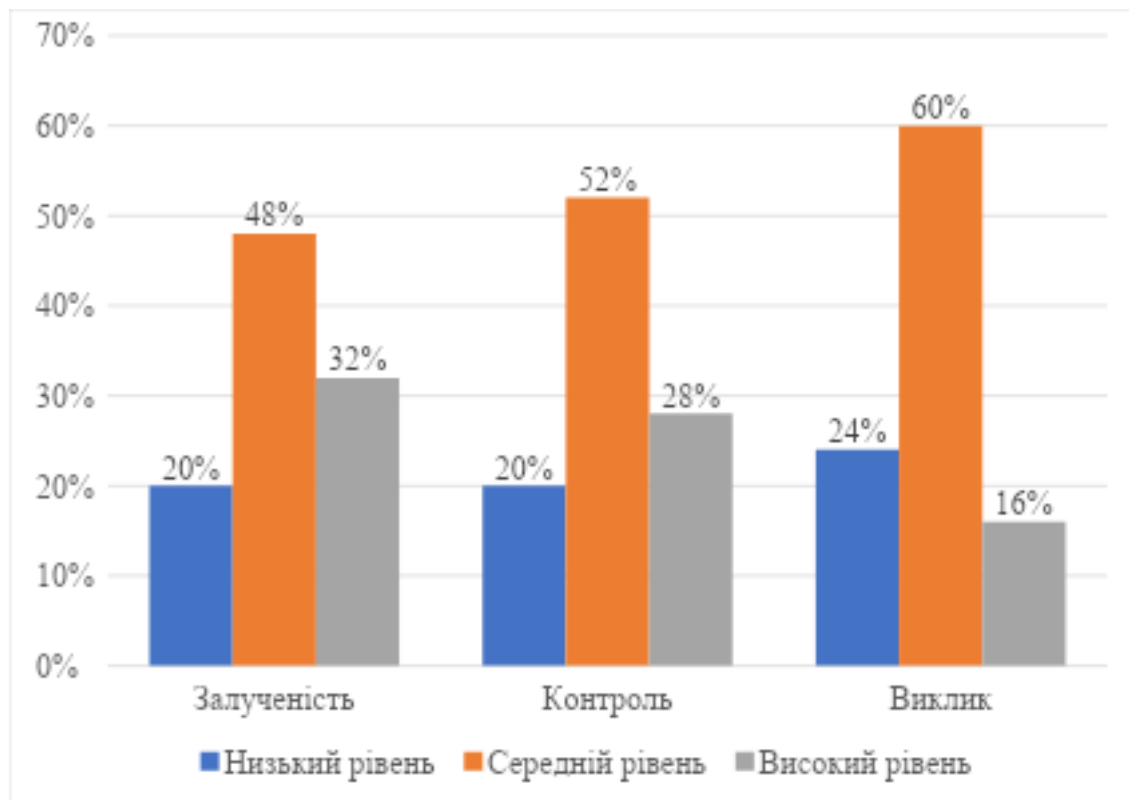


Рис. 2.2. Результати дослідження за тестом життєстійкості С. Мадді

Наступними розглянемо результати, отримані за методикою «Копінг-тест» (WCQ) С. Фолкмана та Р. Лазаруса, проведеною серед 25 учителів приватного закладу загальної середньої освіти (табл. 2.3).

Отримані результати свідчать, що серед педагогічних працівників найчастіше застосовуються такі копінг-стратегії, як втеча або уникнення (44%), дистанціювання (40%), прийняття відповідальності (40%) та конфронтація (40%). Це вказує на те, що у ситуаціях стресу вчителі приватного закладу схильні або активно реагувати на проблему, або, навпаки, відсторонюватися від неї, знижуючи емоційне напруження.

Високі показники за шкалою «Втеча або уникнення» можна пояснити емоційним виснаженням, перевантаженням і високими вимогами до педагогів приватних установ. У таких умовах частина вчителів намагається тимчасово «вимкнутися» від стресових ситуацій, щоб зберегти емоційну рівновагу.

Таблиця 2.3

Розподіл досліджуваних за результатами методики «Копінг-тест» (Ways of Coping Questionnaire – WCQ) С. Фолкмана і Р. Лазаруса, %

Шкали	Низькі значення	Середні значення	Високі значення
-------	-----------------	------------------	-----------------

Конфронтація	24%	36%	40%
Дистанціювання	28%	32%	40%
Самоконтроль	32%	36%	32%
Пошук соціальної підтримки	24%	44%	32%
Прийняття відповідальності	28%	32%	40%
Втеча або уникнення	20%	36%	44%
Планування вирішення проблеми	28%	36%	36%
Позитивна переоцінка	36%	28%	36%

Дистанціювання як стратегія виявлена у 40 % респондентів, що відображає спробу зменшити особистісне значення проблеми й уникнути емоційного залучення. Це може бути корисним короткочасним механізмом самозахисту, проте при його надмірному використанні знижується активність у вирішенні реальних труднощів.

Середньо вираженою виявилась стратегія пошуку соціальної підтримки (44%), що свідчить про схильність педагогів залучати колег, адміністрацію чи близьких до обговорення проблем. Такий тип копінгу є адаптивним і сприяє зниженню стресу завдяки емоційній взаємопідтримці. Водночас близько 24 % педагогів мають низькі показники за цією шкалою – вони, ймовірно, схильні справлятися з труднощами самотійно, без звернення по допомогу (рис. 2.3).

Рисунок 2.3.

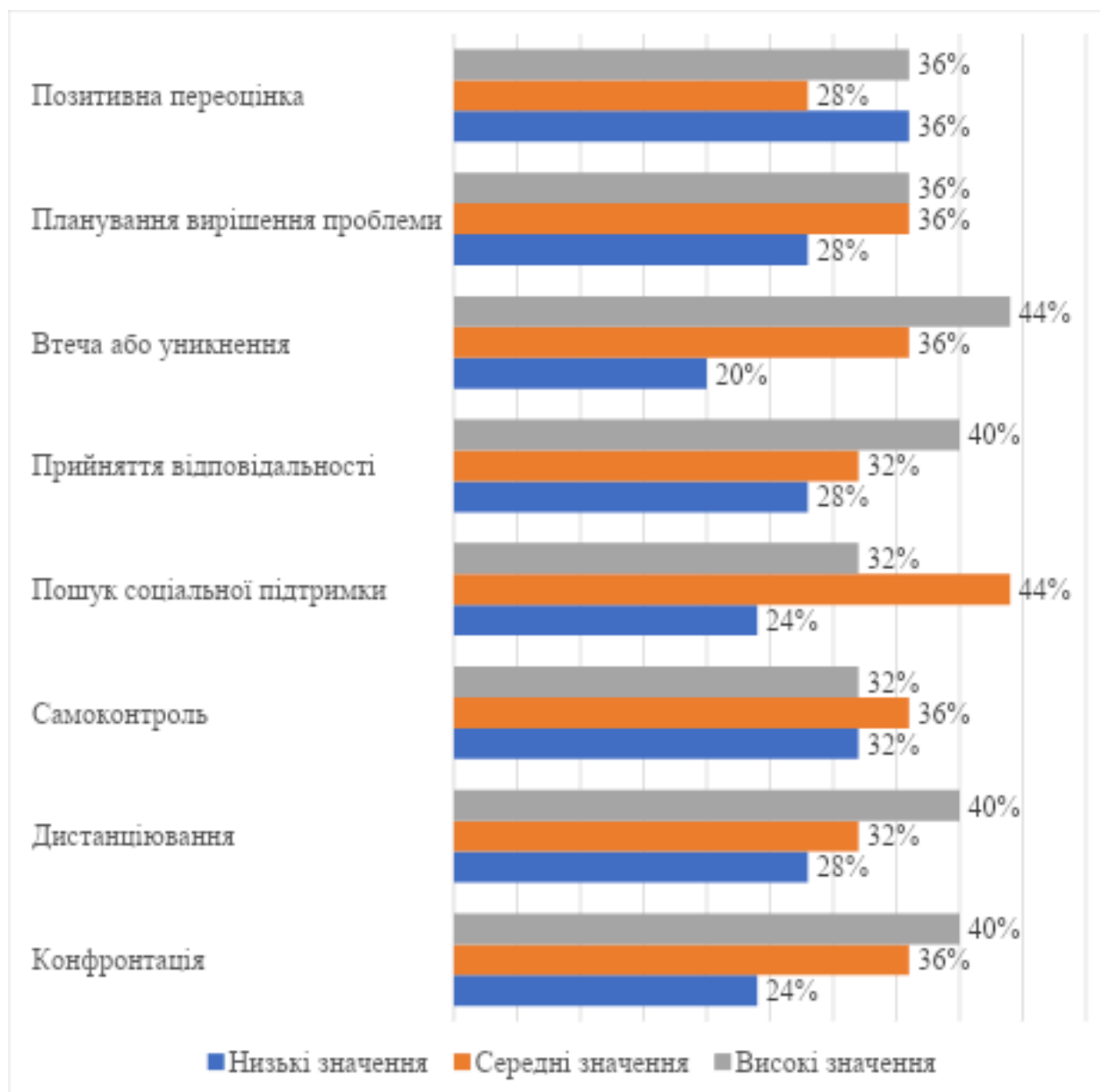


Рис. 2.3. Розподіл досліджуваних за результатами методики «Копінг-тест» (Ways of Coping Questionnaire – WCQ) С. Фолкмана і Р. Лазаруса

Високі значення за шкалою прийняття відповідальності (40%) свідчать про усвідомлення власної ролі у виникненні чи розв’язанні проблемної ситуації, що є важливою рисою професійної зрілості педагога. Проте занадто високий рівень цього копінгу може призводити до надмірного самообвинувачення та внутрішньої напруги.

Низькі значення спостерігаються за шкалами самоконтролю (32%) та позитивної переоцінки (36%). Це свідчить про труднощі у збереженні емоційної стабільності в умовах стресу та схильність зосереджуватись на негативних аспектах ситуації, а не на пошуку можливостей і позитивних змін.

У цілому результати демонструють, що педагоги приватного закладу загальної середньої освіти частіше користуються емоційно-орієнтованими копінг-стратегіями, спрямованими на зниження внутрішньої напруги, ніж проблемно-орієнтованими, які передбачають активне вирішення ситуації. Це може бути наслідком високої емоційної залученості в професію, значного навантаження та необхідності постійного контролю власних емоцій у спілкуванні з учнями, батьками й адміністрацією.

Завершальним етапом діагностики стало визначення розподілу педагогів за типом локусу контролю – тобто з'ясування, наскільки вони схильні приписувати відповідальність за події власному контролю чи зовнішнім чинникам.

За допомогою методики Дж. Роттера було визначено рівень суб'єктивного контролю – тобто, наскільки респонденти приписують результати власних дій внутрішнім (інтернальним) чи зовнішнім (екстернальним) чинникам. Отримані результати наведено в таблиці 2.4.

Отримані дані свідчать, що в цілому серед педагогів переважає екстернальний локус контролю (56 %), тобто більшість схильні пояснювати події у своєму житті зовнішніми обставинами, а не лише власними діями. Це може бути пов'язано зі специфікою роботи у приватному секторі освіти, де значний вплив мають адміністративні рішення, батьківські очікування та зовнішні стандарти.

У сфері досягнень спостерігається майже рівновага між інтернальним (48%) та екстернальним (52%) типами контролю. Це свідчить, що педагоги розуміють важливість власних зусиль у досягненні успіху, але все ж визнають роль зовнішніх чинників – підтримки адміністрації, умов праці, ресурсів тощо.

Таблиця 2.4

Результати опитувальника рівня суб'єктивного контролю (РСК)

Дж. Роттера

Види інтернальності	Інтернальність	Екстернальність
Загальна інтернальність	44%	56%
Область досягнень	48%	52%

Область невдач	52%	48%
Сімейні відносини	60%	40%
Виробничі відносини	36%	64%
Міжособистісні відносини	48%	52%
Здоров'я та хвороби	44%	56%

Натомість у сфері невдач виявлено тенденцію до інтернального контролю (52%), тобто вчителі частіше беруть на себе відповідальність за помилки чи труднощі, аналізують власні дії й шукають шляхи покращення. Це свідчить про високий рівень професійної рефлексії та готовність до саморозвитку.

Рисунок 2.4.

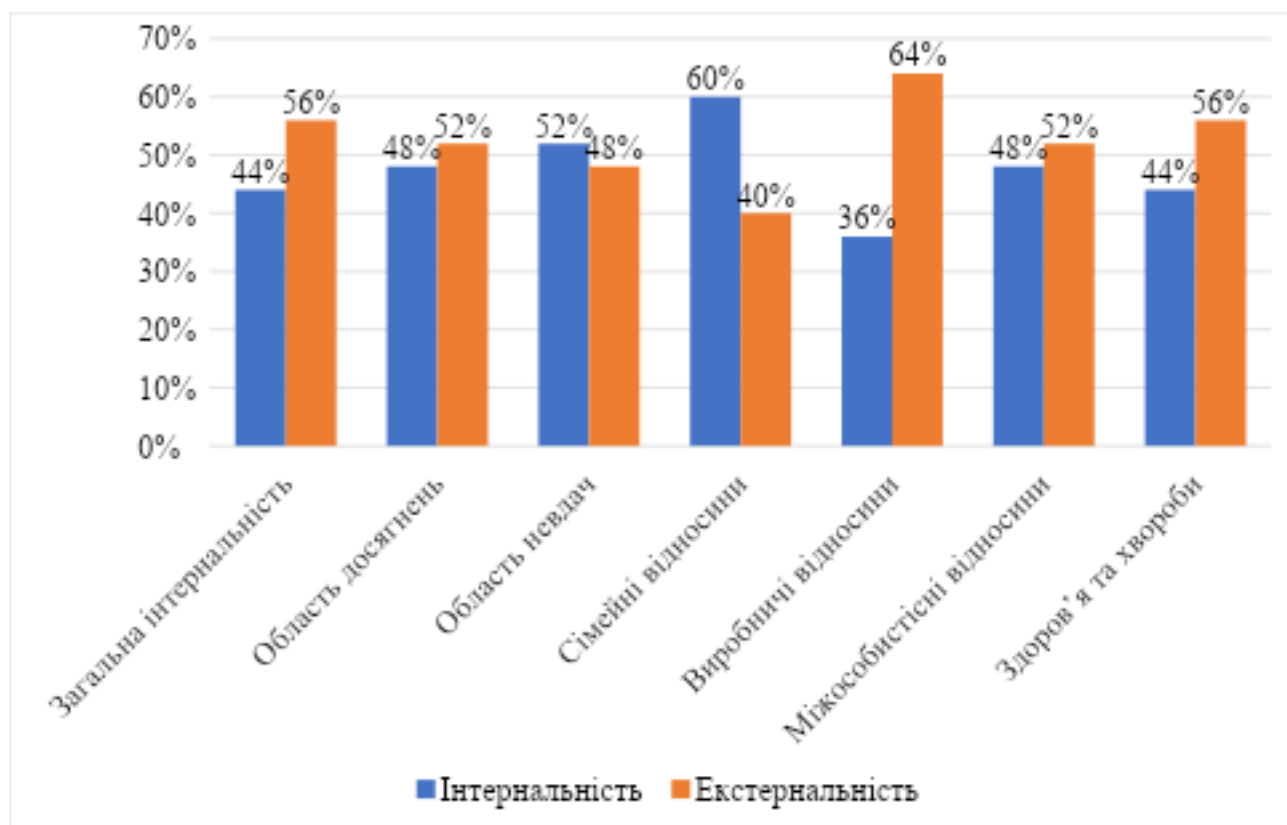


Рис. 2.4. Результати опитувальника рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера

У сімейних відносинах (60 % інтернальності) респонденти демонструють найвищий рівень внутрішнього контролю, вважаючи, що саме їхні дії визначають якість стосунків у родині. Це свідчить про зрілість, відповідальність та стабільність емоційних установок.

У виробничих відносинах, навпаки, переважає екстернальність (64 %). Вчителі зазначають, що багато аспектів їхньої роботи залежать від

адміністрації, керівництва, батьків чи освітніх стандартів. Це знижує відчуття контролю, але водночас може відображати реалістичну оцінку умов праці в приватних школах.

У міжособистісних відносинах знову спостерігається баланс (48 % – 52 %), що показує адекватне сприйняття впливу як власних дій, так і поведінки інших людей.

У сфері здоров'я і хвороб (44 % інтернальних, 56 % екстернальних) більшість учасників вважають, що їхнє самопочуття залежить переважно від зовнішніх чинників – стану довкілля, медичних послуг, стресів, а не лише від особистих зусиль чи стилю життя.

Узагальнюючи, можна зазначити, що серед педагогів приватного закладу освіти спостерігається помірно екстернальний тип локусу контролю з ознаками усвідомленої відповідальності в особистій і професійній сферах. Це означає, що вчителі загалом визнають власний вплив на події, проте відчують істотну роль зовнішніх чинників, особливо у виробничих відносинах. Такий розподіл свідчить про реалістичне бачення професійної діяльності та адаптивність до умов освітнього середовища.

Висновок до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження дало змогу виявити особливості рівня суб'єктивного контролю та копінг-стратегій педагогічних працівників приватного закладу загальної середньої освіти. Аналіз отриманих результатів показав, що більшість учителів характеризуються помірно екстернальним типом локусу контролю, тобто схильністю пояснювати життєві події впливом зовнішніх факторів, при одночасному збереженні усвідомлення власної відповідальності в особистій та сімейній сферах. Такий розподіл свідчить про наявність адаптивної позиції, що дозволяє педагогам гнучко реагувати на зовнішні умови освітнього середовища.

За опитувальником рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера встановлено, що найбільш інтернальними сферами для респондентів є сімейні відносини та область невдач, тоді як у виробничих відносинах і сфері здоров'я

переважає екстернальний локус контролю. Це свідчить, що педагоги беруть на себе відповідальність за особисті й міжособистісні процеси, проте професійні труднощі та фізичне самопочуття частіше сприймають як такі, що залежать від зовнішніх обставин – адміністративних рішень, організації роботи, стану здоров'я тощо.

Результати за методикою «Опитувальник копінг-стратегій» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ) С. Фолкмана та Р. Лазаруса показали, що найчастіше використовуваними копінгамі серед педагогів є втеча або уникнення, дистанціювання, прийняття відповідальності та пошук соціальної підтримки. Такі результати свідчать про переважання емоційно-орієнтованих стратегій подолання стресу, спрямованих на зменшення внутрішньої напруги та підтримання психологічної рівноваги. Водночас середній рівень використання проблемно-орієнтованих копінгів, зокрема планування вирішення проблеми, відображає готовність педагогів шукати конструктивні способи реагування у складних ситуаціях, проте не завжди реалізовувати їх активно через емоційне виснаження або вплив зовнішніх умов.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що для досліджуваної групи характерна адаптивна, проте напружена модель подолання стресу, в якій поєднуються елементи внутрішнього контролю з відчуттям залежності від зовнішнього середовища. Такий баланс є типовим для педагогічної діяльності, що поєднує високий рівень особистої відповідальності, професійних вимог та емоційного навантаження.

Підсумовуючи, можна зазначити, що виявлені закономірності вказують на необхідність розвитку в педагогів навичок саморегуляції, стресостійкості та конструктивного планування дій. Це сприятиме підвищенню рівня інтернальності, зменшенню емоційного виснаження та формуванню ефективних копінг-механізмів, які забезпечують професійне благополуччя й психологічну стабільність учителя.

РОЗДІЛ III ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД ФАХІВЦІВ ПРИВАТНИХ ОСВІТНІХ УСТАНОВ

3.1 Психокорекційні напрями та інтервенції подолання емоційного вигорання

У контексті сучасних трансформацій освітнього середовища проблема емоційного вигорання педагогів набуває особливої актуальності. Приватні заклади загальної середньої освіти характеризуються підвищеною динамічністю, високими вимогами з боку батьків і адміністрації, необхідністю поєднувати педагогічну, комунікативну й організаційну діяльність. У таких умовах учитель виступає не лише носієм знань, а й медіатором між різними соціальними групами, що потребує значного емоційного ресурсу. Тривала дія професійного стресу без належного відновлення призводить до зниження мотивації, професійної ефективності та появи симптомів емоційного вигорання.

Проведене дослідження виявило, що більшість учителів приватного закладу схильні до помірно екстернального типу локусу контролю, особливо у сфері виробничих відносин, та використовують переважно емоційно-орієнтовані копінг-стратегії – дистанціювання, уникнення або пошук підтримки. Така структура поведінкових реакцій свідчить про потребу у формуванні навичок конструктивного впливу на ситуацію, зміцненні інтернальності й розвитку стійких способів саморегуляції. Отже, психокорекційна робота з педагогами має бути спрямована не лише на зменшення проявів вигорання, а й на формування нових моделей мислення та дій у професійних ситуаціях.

Психологічні інтервенції, спрямовані на подолання емоційного вигорання, мають враховувати як когнітивні, так і афективно-поведінкові аспекти. Ефективними є підходи, що поєднують когнітивно-поведінкові техніки, тренінги саморегуляції, групову підтримку та розвиток емоційного інтелекту. Особливу роль відіграє робота з установками педагога: відновлення почуття контролю над подіями, переосмислення професійних цілей і меж, формування балансу між роботою та особистим життям.

Розроблення програми психокорекційних інтервенцій для педагогів базується на принципах наукової обґрунтованості, системності, практичної орієнтації та безпечного психологічного середовища. Вона передбачає поєднання теоретичних знань із практичними навичками саморегуляції, розвитку копінг-ресурсів та емоційної компетентності. Зміст програми узгоджується з результатами попереднього етапу дослідження та з урахуванням специфіки педагогічної діяльності в умовах приватної освіти.

Таким чином, розробка цілісної програми психокорекційних заходів є логічним продовженням емпіричного дослідження. Її реалізація має сприяти підвищенню рівня інтернальності, активізації проблемно-орієнтованих копінг-стратегій, зниженню емоційного напруження та формуванню професійної стійкості педагогів. Нижче представлено структуру, мету, завдання й тематичний зміст програми профілактики та подолання емоційного вигорання вчителів приватного закладу загальної середньої освіти.

Охорона та відновлення професійного здоров'я педагога значною мірою залежать від рівня його емоційної стійкості. З метою її підвищення пропонується психолого-педагогічна програма «Вчимося не «згорати»», спрямована на розвиток навичок саморегуляції, профілактику емоційного вигорання та підтримання внутрішнього ресурсу вчителя.

Мета програми – психопрофілактика вигорання викладачів приватних освітніх установ.

Основні завдання:

- зниження рівня негативних емоційних переживань і їх трансформація у позитивні, гармонійні стани;
- ознайомлення педагогів із техніками саморегуляції та емоційного самоконтролю з метою профілактики і подолання наслідків психічного перенапруження;
- формування усвідомленої потреби у використанні прийомів самоврядування власними емоціями для збереження оптимального психологічного стану в умовах професійної діяльності.

Поштовхом до розроблення програми стали результати експериментального дослідження, які виявили потребу в удосконаленні емоційно-регуляційних умінь педагогів.

В основу програми покладено різноманітні методи управління емоційними станами – дихальні, тілесно-орієнтовані, арт- і релаксаційні техніки, елементи візуалізації та позитивної саморефлексії. Систематичне виконання запропонованих вправ допоможе педагогам краще усвідомлювати свій психоемоційний стан, своєчасно його коригувати, формувати навички психологічного самовпливу для зниження емоційного і фізичного напруження.

Перевагою програми є її доступність, практичність і можливість застосування безпосередньо в освітньому середовищі. Більшість запропонованих методик можуть проводитись як у груповому форматі під керівництвом психолога (у кімнаті психологічного розвантаження), так і індивідуально у зручний для педагога час.

Методичні аспекти проведення практичних занять. Програма складається з циклу практичних занять, розрахованих на 5 зустрічей тривалістю 1,5–2 години. Оптимальна кількість учасників – 12–15 осіб.

Умови проведення: заняття проводяться в кімнаті психологічного розвантаження або іншому комфортному приміщенні, що сприяє відпочинку, розслабленню та позитивному емоційному налаштуванню.

Режим проведення: 1 раз на тиждень (або інший зручний інтервал – раз на місяць, чи інтенсивний цикл щодня протягом двох тижнів).

Структура заняття:

Вступна частина – налаштування на роботу, коротке введення у тему, розминка (вправи для зняття напруги й концентрації уваги).

Основна частина – теоретичне ознайомлення з темою, практичне відпрацювання технік саморегуляції, релаксації, дихальних та візуалізаційних методів.

Завершальна частина – підбиття підсумків, обговорення вражень, рефлексія емоційного стану, короткий тест чи малюнкова вправа для самооцінки.

Очікувані результати:

- оволодіння педагогами прийомами саморегуляції емоційного стану;
- зниження рівня психоемоційної напруженості, тривожності та емоційної нестабільності;
- формування навичок позитивного мислення і конструктивного сприйняття професійних труднощів;
- підвищення згуртованості колективу, розвиток атмосфери взаємної підтримки.

Програма профілактики й подолання синдрому професійного вигорання у вчителів

Заняття 1. Стрес і професійне емоційне напруження

Цілі:

Ознайомити педагогів із поняттями «стрес», «стресостійкість», «емоційне вигорання».

Спонукаючи учасників усвідомити власний емоційний стан та професійні фактори стресу.

Створити атмосферу взаємної підтримки та довіри у групі.

Матеріал: бланки тестів, диски з музичним супроводом, олівці, фарби, пензлі, альбомні аркуші для малювання, фліпчарт, маркери.

Хід заняття

Частина I. Вступна

Мета: налаштувати учасників на роботу.

Розташування: педагоги сидять за круглими столами, щоб бачити одне одного.

Зміст:

1. Вправа-знайомство «Мій сьогоднішній настрій»: кожен учасник називає слово, що описує його стан, та коротко пояснює вибір.

2. Тест «Самооцінка емоційного стану» – заповнення бланку з оцінкою рівня втоми, напруги, тривоги та задоволення роботою.

Частина II. Основна

Під час міні-лекції ведучий пояснює, що таке стрес, чому він виникає у педагогічній діяльності, та розглядає ознаки емоційного вигорання.

Перший блок вправ (зняття м'язового напруження):

1. «Розслаблення в 12 точках» – покроково розслабляються очі, шия, плечі, руки, спина, ноги за інструкцією.

2. «Дихання 4–7–8» – вдих на 4 с., затримка на 7, видих на 8; повторити три рази.

Другий блок вправ (зниження емоційної напруги):

3. «Моє місце спокою» – учасники із заплющеними очима уявляють місце, де їм добре, фокусуючись на запахах, звуках, відчуттях.

4. «Прогулянка» – уявна прогулянка у гарному місці, під час якої учасник дозволяє навколишньому світу «увійти» в нього, відчуючи спокій.

Третій блок вправ (позитивне сприйняття себе):

5. «Я у променях сонця» – намалювати сонце, написати в центрі своє ім'я, на променях – свої позитивні якості, які допомагають у роботі.

6. «Мій ресурс» – коротко записати три речі, які дають енергію вчителю у професійній діяльності.

Частина III. Заключна

Вправа «Емоційний підсумок» – намалювати кольором свій стан наприкінці заняття.

Рефлексія: учасники відповідають на запитання «Що нового я дізнався про себе?» та «Що буду застосовувати на роботі?»

Заняття 2. Причини стресу та управління стресовими станами

Цілі:

Розглянути основні причини стресу в роботі педагога та способи управління ними.

Розвивати емоційну чуйність і стійкість.

Створити атмосферу взаємної підтримки.

Матеріал: бланки тестів, музичні диски, фарби, пензлі, глина, дошки для ліплення, серветки, аркуші.

Хід заняття

Частина I. Вступна

Мета: створити позитивний настрій.

Розташування: педагоги сидять за столами.

Зміст:

1. Тест «Самооцінка емоційного стану» (повторна оцінка).
2. Вправа «Мій сьогоднішній колір» – намалювати абстрактний сюжет кольором, який відповідає настрою.

Частина II. Основна

Міні-лекція про типові причини стресу в роботі вчителя (адміністративний тиск, комунікація з батьками, перевантаження, перфекціонізм).

Перший блок вправ (тілесне розслаблення):

1. «Самомасаж» – промасажувати точки на обличчі та плечах за інструкцією.
2. «Руки – провідники енергії» – уявити, як втома «стікає» через пальці в землю, завершити легким струшуванням кистей.

Другий блок вправ (арт-терапія):

3. «Глина як емоція» – із заплющеними очима м'яти глину, відчувати її структуру, форму, температуру, передаючи їй напругу. Після вправи кожен описує відчуття, відповідає на запитання «Що найбільше сподобалося в роботі з глиною?».

Третій блок вправ (самоусвідомлення):

4. «Мої сьогоднішні перемоги» – записати три невеликі успіхи дня та обговорити, чи легко їх згадати.
5. «Я впораюсь, тому що...» – написати п'ять ресурсів чи якостей, що допомагають долати труднощі.

Частина III. Заключна

Вправа «Емоційний підсумок» – намалювати або описати свій стан наприкінці заняття.

Рефлексія: обговорити, які техніки виявилися найбільш корисними.

Заняття 3. Професійні стреси та ресурси вчителя

Цілі:

Проаналізувати джерела професійного стресу й типові емоційні реакції.

Навчитися глибокої релаксації та емоційного відновлення.

Сприяти згуртованості та позитивному сприйняттю своєї професійної ролі.

Матеріал: фарби, пензлі, альбомні аркуші, м'ячики, килимки, бланки для вправ, магнітна дошка.

Хід заняття

Частина I. Вступна

Ведучий вітає учасників та проводить вправу «Привіт і комплімент»: учасники по колу вітаються та залишають на аркуші комплімент колезі, який згодом зачитують.

Вправа «Щасливі спогади»: лівою рукою малюють власний стан у момент щастя, любові чи успіху, обговорюють переживання.

Частина II. Основна

Перший блок вправ (глибоке розслаблення):

1. «Приємний сон» – аутотренінг: ведучий читає формули розслаблення для різних частин тіла («Я спокійний... мої руки важкі... я відпочиваю...»). Учасники лежать чи сидять, спостерігають за відчуттями.

Другий блок вправ (емоційне відновлення):

2. «Голова» – уявити головний убір, який тисне, зняти його та «викинути» разом із нав'язливими думками.

3. «Маяк» – вправа на візуалізацію: уявити себе маяком, що світить у шторм, відчувати внутрішній спокій та стійкість.

4. «Ідеальний пейзаж» – уявна подорож у місце, де відчувається відпочинок і гармонія.

5. «Відчуйте щастя» – згадати момент, коли учасник був цілковито щасливим; заякорити відчуття (наприклад, доторкнутися до мізинця).

Третій блок вправ (позитивне мислення):

6. «Ловець блага» – шукати позитивні сторони в неприємних ситуаціях (наприклад, запізнення, відсутність грошей на відпустку). Обговорити в групі.

7. «Негативні установки» – учасники переписують негативні твердження в позитивному ключі («Я не знаю, як сказати» → «Я шукаю спосіб, як правильно сказати»).

8. Гра «Серце колективу» – на ватмані намальоване серце; учасники пишуть один одному побажання на маленьких сердечках і приклеюють їх.

Частина III. Заключна

Вправа «Вільне дихання» – спокійне дихання з ритмом «вдих – пауза – видих – пауза», уявляючи, що з вдихом приходить спокій.

Вправа «Настрій» – намалювати свій стан наприкінці заняття.

Короткий підсумок та ритуал прощання.

Заняття 4. Розуміння та попередження професійного вигорання

Цілі:

Ознайомити педагогів із сутністю професійного вигорання, його стадіями та симптомами.

Зв'язати особисті уявлення про роботу з власними почуттями.

Розвивати вміння дякувати та бачити ресурси в повсякденному житті.

Матеріал: фарби, пензлі, аркуші, бланки тестів, картки для вправ, килимки, музика.

Хід заняття

Частина I. Вступна

Ритуал вітання: учасники передають «посмішку по колу» та «рукостискання по колу» для створення позитивної атмосфери.

Вправа «Знайомство» – кожен завершує фразу «Я люблю свою роботу за...».

Тест «Самооцінка емоційного стану».

Вправа «Мрія» – малюють лівою рукою свою професійну мрію (наприклад, ідеальний урок чи бажане досягнення).

Частина II. Основна

Перший блок вправ (тілесне розслаблення):

1. «Антистрес» – серія глибоких вдихів із звуковим видихом «хааа» та проговорюванням «Я – розслаблений». Далі – уявлення, що з кожним вдихом учасник наповнюється спокоєм, а з кожним видихом віддає напругу.

2. «Думайте ніжно» – учасники уявляють, що напружені м'язи перетворюються на м'яку вату чи віск, що тане; описують відчуття.

Другий блок вправ (зняття емоційної напруги):

3. «Гойдалки» – у парах один учасник сідає у позу «зародка», другий – погойдує його, допомагаючи відчувати підтримку й безпеку.

4. «Рівень щастя» – кожен складає список із 10 речей, за які вдячний, і обговорює, як це впливає на його сприйняття життя.

Третій блок вправ (самоусвідомлення та фантазія):

5. «Фантазії» – учасникам роздають 6 маленьких аркушів з питаннями («Якби ви могли змінитися на тварину...», «Якби ви мали здатність читати думки...»). Вони записують відповіді, після чого обговорюють, що відкрили про себе.

6. Ведучий підкреслює, що мрії й фантазії допомагають знижувати напругу, дають можливість переоцінити ресурси.

Частина III. Заключна

Вправа «Перепочинок» – 2–3 хвилини спокійного глибокого дихання з концентрацією на відчуттях тіла.

Вправа «Настрій» – лівою рукою намалювати свій стан на завершення заняття.

Рефлексія: обговорити, що нового учасники дізналися про професійне вигорання та що готові робити для його попередження.

Заняття 5. Умови професійного вигорання та стратегії профілактики

Цілі:

Виявити умови, що сприяють розвитку професійного вигорання, та навчитися їм протидіяти.

Розвинути навички дихальної та м'язової релаксації.

Зміцнити взаємопідтримку та доброзичливі стосунки у колективі.

Матеріал: фарби, пензлі, аркуші, папір для записів, кольорові олівці, килимки, масажні м'ячики, бланки для вправ.

Хід заняття

Частина I. Вступна

Ритуал привітання з масажним м'ячиком: учасники вітають один одного різними способами, перекичуючи м'яч між долонями.

Вправа «Долоньки» (дихальна гімнастика): активні короткі вдихи носом із одночасним стисканням і розтисненням кулаків, між серіями – пауза 3–5 секунд.

Вправа «Задути свічки» – формування контрольованого видиху (задування в уяві однієї, трьох і багатьох свічок), що допомагає навчитися керувати диханням та голосом.

Звукова гімнастика – учасники експериментують зі звуками «О», «Я», «М», «ХА» для вібраційного масажу та підвищення настрою.

- Тест «Самооцінка емоційного стану».

Частина II. Основна

Перший блок вправ (тілесне розслаблення):

1. «Попереджувальні сигнали» – учасники відзначають у таблиці фізичні відчуття, що виникають при роздратуванні (головний біль, тиск у грудях, стиснуті кулаки тощо), оцінюють їх за десятибальною шкалою; це допомагає усвідомити, коли стрес наближається.

2. «Маска релаксації» – розслабити м'язи лоба, очей, язика й губ, уявити, що обличчя – це «маска», яка легко відпускає напруження.

3. «Релаксаційний тренінг» – по черзі напружувати й розслабляти різні групи м'язів (права рука, ліва рука, праве та ліве плече, ноги, спина), щоб відчувати різницю між напругою та розслабленням.

Другий блок вправ (емоційне відновлення та самовираження):

4. «Голосова розрядка» – глибокий вдих, затримка дихання і різкий видих зі звуком «Ух!», що допомагає зняти напруження.

5. «Індивідуальне малювання» – кожен обирає зручне місце й матеріали (олівці, крейда, фарби, глина) та символічно зображає свій професійний стан (підйом чи занепад). Після завершення можна, за бажанням, поділитися відчуттями.

6. «Позитивні кроки» – учасники записують на кольорових стікерах три кроки, які допоможуть уникати або зменшувати професійне вигорання (наприклад, планування мікропауз, відмова від перфекціонізму, звернення по підтримку), та наклеюють на загальний плакат.

Частина III. Заключна

Вправа «Настрій» – намалювати або позначити кольором свій емоційний стан після виконання вправ.

Ритуал прощання: учасники по черзі дякують одному колезі за підтримку чи цінне спостереження під час заняття.

Загальна рефлексія: що нового дізналися про умови вигорання та які стратегії профілактики планують використовувати.

Проведений аналіз та розроблена психокорекційна програма «Вчимося не «згорати»» доводять ефективність системного підходу до профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів. Програма поєднує когнітивні, поведінкові, арт- та релаксаційні методи, що сприяють підвищенню рівня емоційної стійкості, саморегуляції та розвитку навичок конструктивного подолання стресових ситуацій. Реалізація занять у груповому форматі створює умови для емоційного розвантаження, самопізнання та взаємної підтримки

педагогів. Застосування запропонованих технік дозволяє не лише знизити рівень психоемоційного напруження, а й відновити внутрішні ресурси, підвищити мотивацію до професійної діяльності та запобігти повторним проявам вигорання. Таким чином, психокорекційна програма може розглядатися як дієвий інструмент психологічної підтримки освітян приватних закладів.

3.2. Аналіз результатів впровадження програми профілактики й подолання синдрому професійного вигорання у вчителів

На контрольному етапі дослідження було здійснено повторне обстеження тих самих 25 педагогів приватного закладу освіти після завершення реалізації програми профілактики та подолання синдрому емоційного вигорання. Для оцінки ефективності програми використовувалися ті самі психодіагностичні методики, що й на констатуючому етапі: опитувальник професійного вигорання MBI (К. Масlach, С. Джексон), тест життєстійкості С. Мадді, опитувальник копінг-стратегій WCQ (Р. Лазарус, С. Фолкман) та опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК, Дж. Роттер).

Оскільки вибірка була відносно невеликою ($n = 25$), а попередній аналіз розподілу показників в окремих шкалах засвідчив відхилення від нормального розподілу, для порівняння результатів до і після психопрофілактичної програми було обрано непараметричний Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок. Це дало змогу статистично оцінити наявність значущих відмінностей між констатуючим та контрольним етапами. Порівняльний аналіз результатів за методикою MBI показав позитивну динаміку за всіма трьома шкалами емоційного вигорання. Розподіл педагогів за рівнями емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень до та після впровадження програми подано в табл. 3.1.

Як видно з таблиці 3.1, після реалізації програми кількість педагогів з високим рівнем емоційного виснаження скоротилася з 40 % до 12 %, тоді як частка респондентів з низьким рівнем цього показника зросла з 28 % до 52 %. Аналогічна, хоча дещо менш виражена тенденція спостерігається щодо деперсоналізації: частка педагогів з високими проявами емоційного відсторонення та цинічного ставлення до учнів і колег зменшилась з 24 % до 8 %, а кількість учителів з низьким рівнем деперсоналізації зросла з 36 % до 56 %. Особливо показовою є динаміка за шкалою редукції особистісних досягнень: відсоток педагогів із низьким рівнем редукції (тобто збереженим відчуттям

професійної ефективності) збільшився з 32 % до 60 %, тоді як високий рівень цього показника зменшився з 20 % до 8 % (рис. 3.1).

Таблиця 3.1.

Розподіл педагогів за рівнями емоційного вигорання за методикою МВІ до та після реалізації програми (n = 25)

Шкала	Констатувальний експеримент			Контрольний експеримент		
	Н	С	В	Н	С	В
Емоційне виснаження	28%	32%	40%	52%	36%	12%
Деперсоналізація	36%	40%	24%	56%	36%	8%
Редукція особистісних досягнень	32%	48%	20%	60%	32%	8%

Рисунок 3.1.

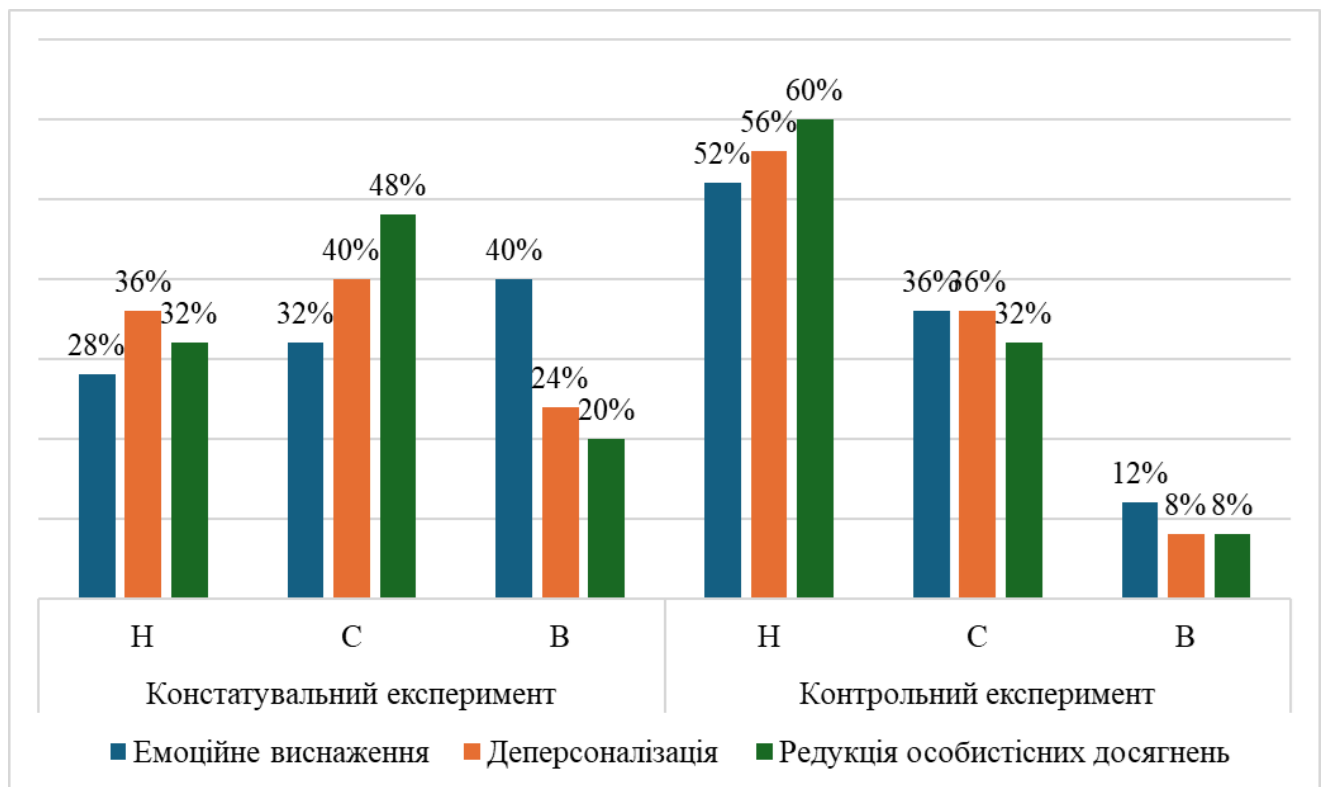


Рис. 3.1. Динаміка рівнів емоційного вигорання за шкалами МВІ до і після впровадження програми

Аналіз середніх значень свідчить про статистично значуще зниження вираженості вигорання. Застосування критерія Вілкоксона для пов'язаних вибірок показало:

- за шкалою емоційного виснаження спостерігається достовірне зниження середнього показника (Темп = 34, $p < 0,01$),
- за шкалою деперсоналізації – також статистично значиме зниження (Темп = 52, $p < 0,05$),
- за шкалою редукції особистісних досягнень – виражене зменшення рівня редукції (Темп = 41, $p < 0,01$).

Отримані дані дозволяють зробити висновок, що психопрофілактична програма сприяла зниженню інтенсивності емоційного вигорання, зокрема зменшенню емоційного виснаження й деперсоналізації, а також підвищенню суб'єктивного відчуття професійної компетентності та успішності.

Після впровадження програми профілактики та подолання емоційного вигорання було повторно виміряно рівні життєстійкості педагогів за тестом С.Мадді. Аналіз спрямовано на виявлення позитивної динаміки трьох ключових компонентів життєстійкості – залученості, контролю та виклику, а також статистичної значущості змін.

У таблиці 3.2. представлено порівняння розподілу рівнів життєстійкості на констатуючому та контрольному етапах.

Таблиця 3.2.

Динаміка рівнів життєстійкості педагогів до та після впровадження програми (n = 25)

Показник життєстійкості	Констатувальний експеримент			Контрольний експеримент		
	Н	С	В	Н	С	В
Залученість	20%	48%	32%	8%	40%	52%
Контроль	20%	52%	28%	8%	44%	48%
Виклик	24%	60%	16%	12%	52%	36%

Порівняння даних констатуючого та контрольного етапів демонструє виражену позитивну динаміку за всіма компонентами життєстійкості. Після проходження програми кількість педагогів з високими показниками життєстійкості суттєво зросла, а частка респондентів з низькими рівнями зменшилася майже вдвічі.

На контрольному етапі кількість педагогів з високим рівнем залученості зросла з 32% до 52%, а низький рівень зменшився з 20% до 8%. Це свідчить про

посилення активного інтересу до професійної діяльності, емоційної включеності та мотивації. Збільшення частки респондентів зі значною залученістю є показником підвищення професійної енергійності та зниження внутрішньої дистанційованості (рис. 3.2).

Рисунок 3.2.

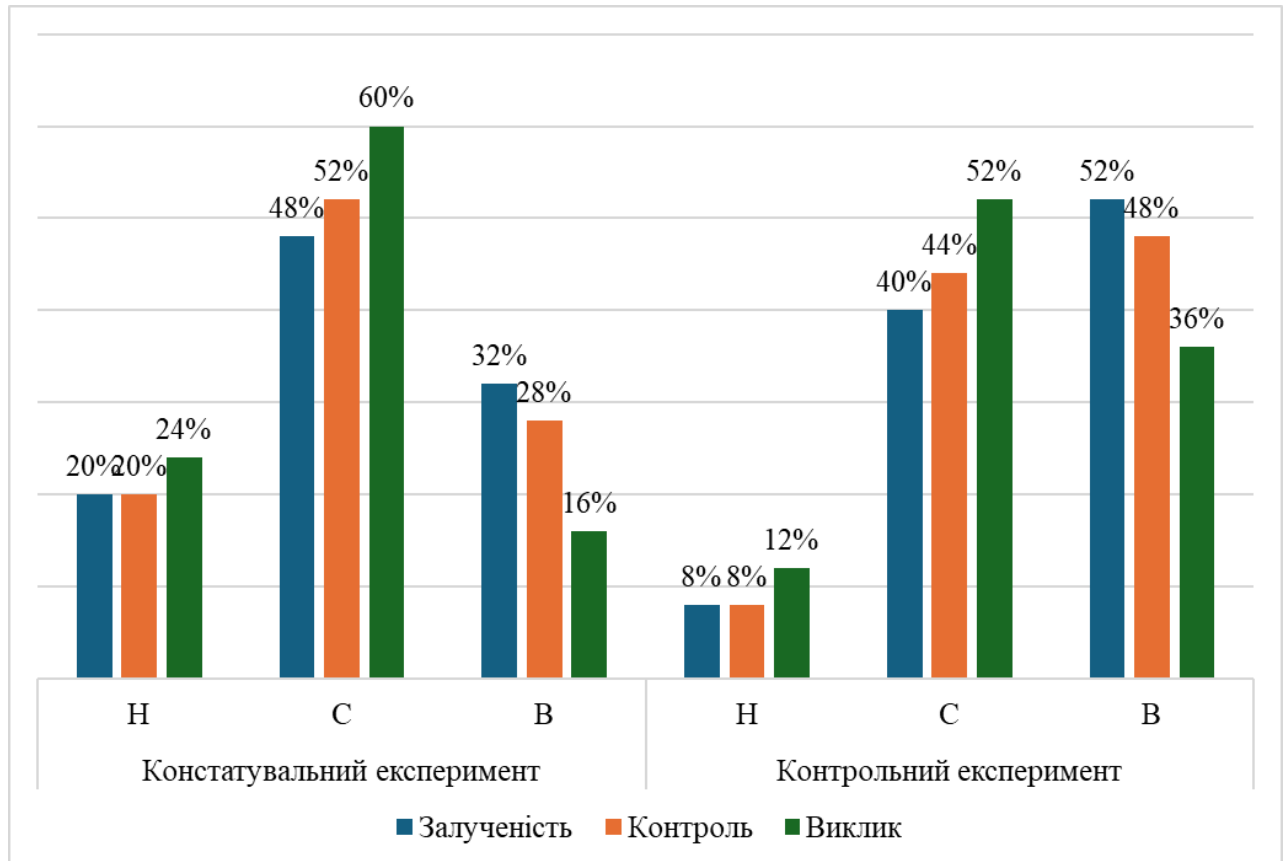


Рис. 3.2. Динаміка рівнів життєстійкості педагогів до та після впровадження програми (n = 25)

Після участі у програмі зросла кількість педагогів, які демонструють високий контроль над подіями власного життя: з 28% до 48%. Одночасно низький рівень контролю скоротився до 8%. Це вказує на зміцнення внутрішнього локусу контролю, зростання відчуття особистої відповідальності та керованості професійними ситуаціями. Подібні зміни є значущими, адже саме низький контроль є одним з ключових чинників розвитку емоційного виснаження.

Найбільш виражене зростання спостерігається за компонентом «виклик». Кількість педагогів з високим рівнем цього показника зросла понад удвічі – з

16% до 36%, а частка з низьким рівнем зменшилася утричі (з 24% до 12%). Це підтверджує, що учасники програми більш позитивно сприймають труднощі й зміни, трактуючи їх як можливості для розвитку, а не як загрозу.

Для кількісного підтвердження змін використано Т-критерій Вілкоксона для пов'язаних вибірок.

Отримані значення:

- залученість: Темп = 42, $p < 0.01$
- контроль: Темп = 47, $p < 0.05$
- виклик: Темп = 38, $p < 0.01$

Таким чином, зміни за всіма трьома компонентами є статистично значущими, що підтверджує реальну ефективність програми у зміцненні особистісної стійкості педагогів.

Після проведення програми профілактики та подолання емоційного вигорання у педагогів було зафіксоване суттєве підвищення рівнів залученості, контролю та готовності приймати виклики. Зменшення частки респондентів із низькою життєстійкістю, у поєднанні зі зростанням високих рівнів, свідчить про зміцнення стресостійкості як важливого психологічного ресурсу. Статистична значущість змін за критерієм Вілкоксона повністю підтверджує ефективність програми.

Після впровадження програми профілактики та подолання емоційного вигорання було повторно проведено оцінювання копінг-стратегій педагогів за методикою WCQ. Контрольний етап дозволив визначити зміни у використанні різних стратегій подолання стресу та оцінити ефективність програми.

У таблиці 3.3 наведено результати до та після реалізації програми, що відображають динаміку рівнів за кожною копінг-стратегією.

Отримані дані демонструють виразну позитивну динаміку у структурі копінг-поведінки педагогів після проходження програми. Переважна більшість змін є психологічно бажаними та відображають перехід до більш адаптивних стратегій подолання стресу.

Порівняно з констатуючим етапом значно знизилася використання:

«Втечі/уникнення»: високі значення зменшилися з 44% до 24%. Це свідчить про меншу схильність педагогів уникати складних ситуацій і відкладати вирішення проблеми.

Дистанціювання: високі значення зменшилися з 40% до 24%. Педагоги стали рідше емоційно «відключатися» від проблем, натомість частіше включаються у конструктивну взаємодію.

Загальне зниження цих стратегій узгоджується зі зменшенням внутрішньої напруги та відновленням емоційних ресурсів.

Таблиця 3.3

Динаміка показників копінг-стратегій педагогів за методикою WCQ до та після впровадження програми (n = 25)

Шкали	Констатувальний експеримент			Контрольний експеримент		
	Н	С	В	Н	С	В
Конфронтація	24%	36%	40%	30%	42%	28%
Дистанціювання	28%	32%	40%	36%	40%	24%
Самоконтроль	32%	36%	32%	20%	40%	40%
Пошук соціальної підтримки	24%	44%	32%	16%	40%	44%
Прийняття відповідальності	28%	32%	40%	24%	44%	32%
Втеча або уникнення	20%	36%	44%	32%	44%	24%
Планування вирішення проблеми	28%	36%	36%	16%	36%	48%
Позитивна переоцінка	36%	28%	36%	20%	40%	40%

Рисунок 3.3.

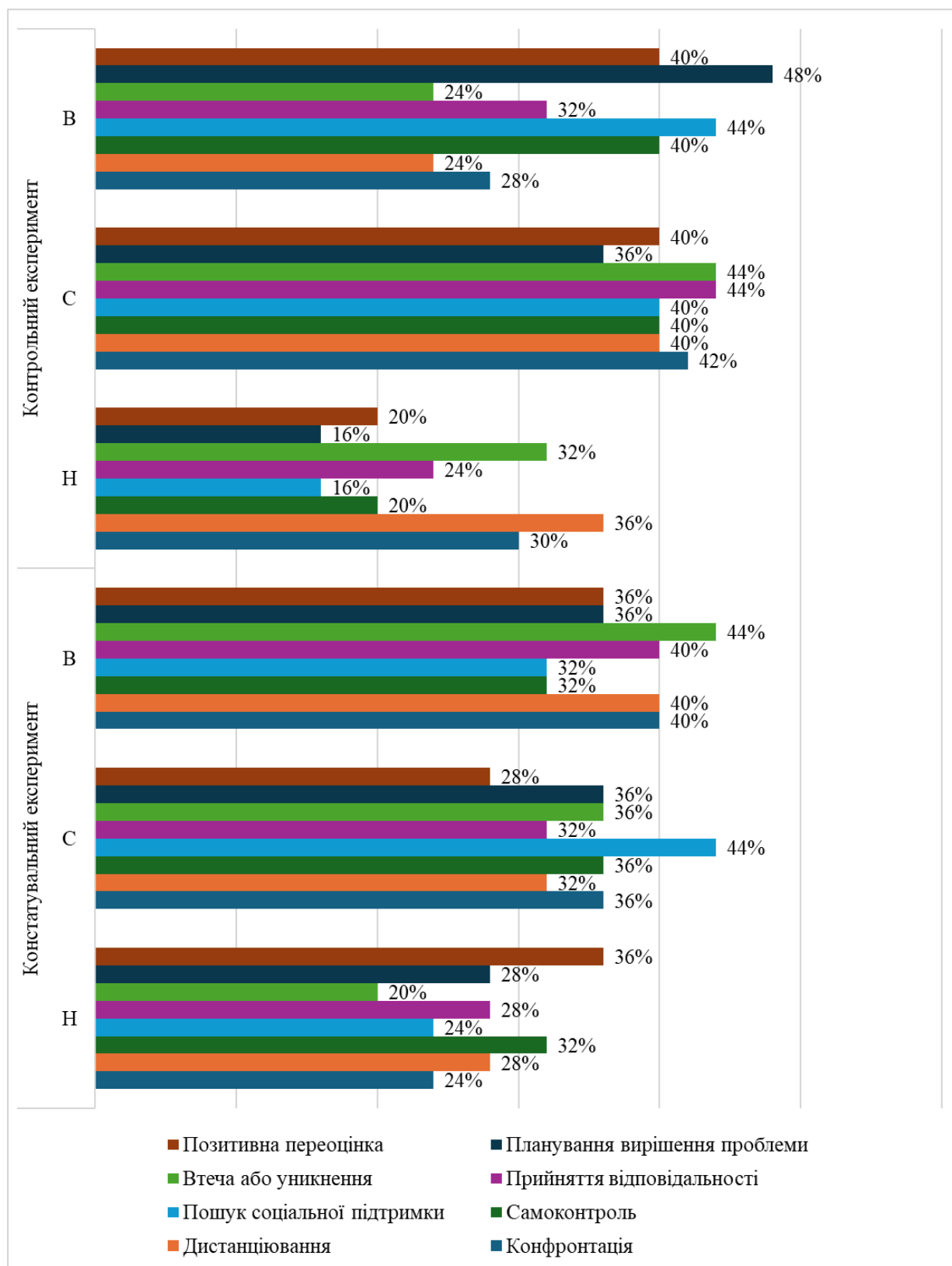


Рис. 3.3. Динаміка показників копінг-стратегій педагогів за методикою WSQ до та після впровадження програми (n = 25)

Після програми спостерігається зміцнення стратегій, що мають доведений позитивний вплив на подолання професійного стресу:

Планування вирішення проблеми: високі значення зросли з 36% до 48%. Це свідчить про підвищення проактивності, вміння аналізувати проблемну ситуацію та знаходити ефективні рішення.

Самоконтроль: високі значення зросли з 32% до 40%. У педагогів покращилися навички емоційної регуляції та здатність утримувати конструктивну поведінку у складних умовах.

Позитивна переоцінка: високі значення зросли з 36% до 40%. Зросла здатність бачити у стресових ситуаціях можливості для розвитку, а не лише загрозу.

Пошук соціальної підтримки: високі значення підвищилися з 32% до 44%. Це показує збільшення довіри до колег і готовність до взаємодопомоги.

Динаміка за стратегіями конфронтації та прийняття відповідальності демонструє:

- зниження імпульсивних, конфліктних реакцій (конфронтація),
- зменшення надмірного самозвинувачення (прийняття відповідальності).

Такі зміни є ресурсними для вчителів, які працюють у високоемоційних умовах.

Для визначення достовірності отриманих змін застосовано Т-критерій Вілкоксона. Аналіз статистичної значущості змін копінг-стратегій за критерієм Вілкоксона підтвердив ефективність проведеної програми. Найбільш виражені позитивні зрушення спостерігаються за шкалою «Втеча / уникнення» ($T = 35$; $p < 0.01$), що свідчить про достовірне зниження тенденції педагогів уникати стресових ситуацій та емоційно «вимикатися» у відповідь на навантаження. Значущі зміни також виявлено за показником дистанціювання ($T = 41$; $p < 0.05$), де після завершення програми учасники рідше використовували відсторонення як спосіб психологічного захисту.

Водночас суттєве зростання конструктивних стратегій підтверджено за шкалою планування вирішення проблеми ($T = 33$; $p < 0.01$), що вказує на підсилення раціональної та активної форми подолання стресу. Аналогічно

зафіксовано статистично значуще підвищення позитивної переоцінки ($T = 46$; $p < 0.05$), тобто здатності педагогів знаходити можливості для розвитку у складних життєвих чи професійних ситуаціях.

Крім того, достовірні позитивні зрушення спостерігаються у сфері самоконтролю ($T = 44$; $p < 0.05$) та пошуку соціальної підтримки ($T = 40$; $p < 0.05$). Це свідчить про зміцнення навичок регуляції власних емоцій, а також підвищення готовності залучати інших до спільного вирішення проблем, що є важливою умовою профілактики емоційного вигорання.

Контрольний експеримент показав, що після участі у програмі педагоги значно рідше використовують емоційно-орієнтовані та унікальні стратегії і частіше – конструктивні проблемно-орієнтовані копінги. Підвищилася здатність до планування, саморегуляції, позитивного переосмислення та звернення по допомогу.

Ці зміни статистично підтверджені і свідчать про високу ефективність програми у формуванні адаптивної копінг-поведінки, що є важливою передумовою профілактики професійного вигорання.

На завершальному етапі діагностики було повторно виміряно рівень суб'єктивного контролю педагогів приватного закладу освіти за допомогою методики РСК Дж. Роттера. Метою контрольного етапу було виявити зміни у структурі локусу контролю – тобто визначити, чи стали педагоги більш схильними приписувати відповідальність за події власним діям (інтернальність) або ж зовнішнім чинникам (екстернальність).

У таблиці 3.4. подано динаміку показників інтернальності та екстернальності до і після реалізації програми профілактики професійного вигорання. На контрольному етапі спостерігається чітке підвищення загальної інтернальності: з 44% до 60%. Це означає, що педагоги почали частіше вважати себе відповідальними за події у власному житті, а не приписувати їх зовнішнім обставинам. Це є ключовим фактором профілактики емоційного вигорання, оскільки відчуття особистого контролю посилює здатність до саморегуляції та активного впливу на складні ситуації.

Таблиця 3.4

**Динаміка результатів опитувальника РСК Дж. Роттера до та після
впровадження програми (n = 25)**

Види інтернальності	Констатувальний експеримент		Контрольний експеримент	
	Інтернальність	Екстернальність	Інтернальність	Екстернальність
Загальна інтернальність	44%	56%	60%	40%
Область досягнень	48%	52%	64%	36%
Область невдач	52%	48%	68%	32%
Сімейні відносини	60%	40%	72%	28%
Виробничі відносини	36%	64%	52%	48%
Міжособистісні відносини	48%	52%	60%	40%
Здоров'я та хвороби	44%	56%	56%	44%

За отриманими результатами після впровадження програми:

- інтернальність у сфері досягнень зросла з 48% до 64%,
- інтернальність у сфері невдач – з 52% до 68%.

Це вказує на підвищення рівня професійної відповідальності, готовність визнавати свою роль як у успіхах, так і в труднощах. Такі зміни добре узгоджуються зі зростанням життестійкості та адаптивних копінг-стратегій, виявлених у попередніх методиках.

Рисунок 3.4.

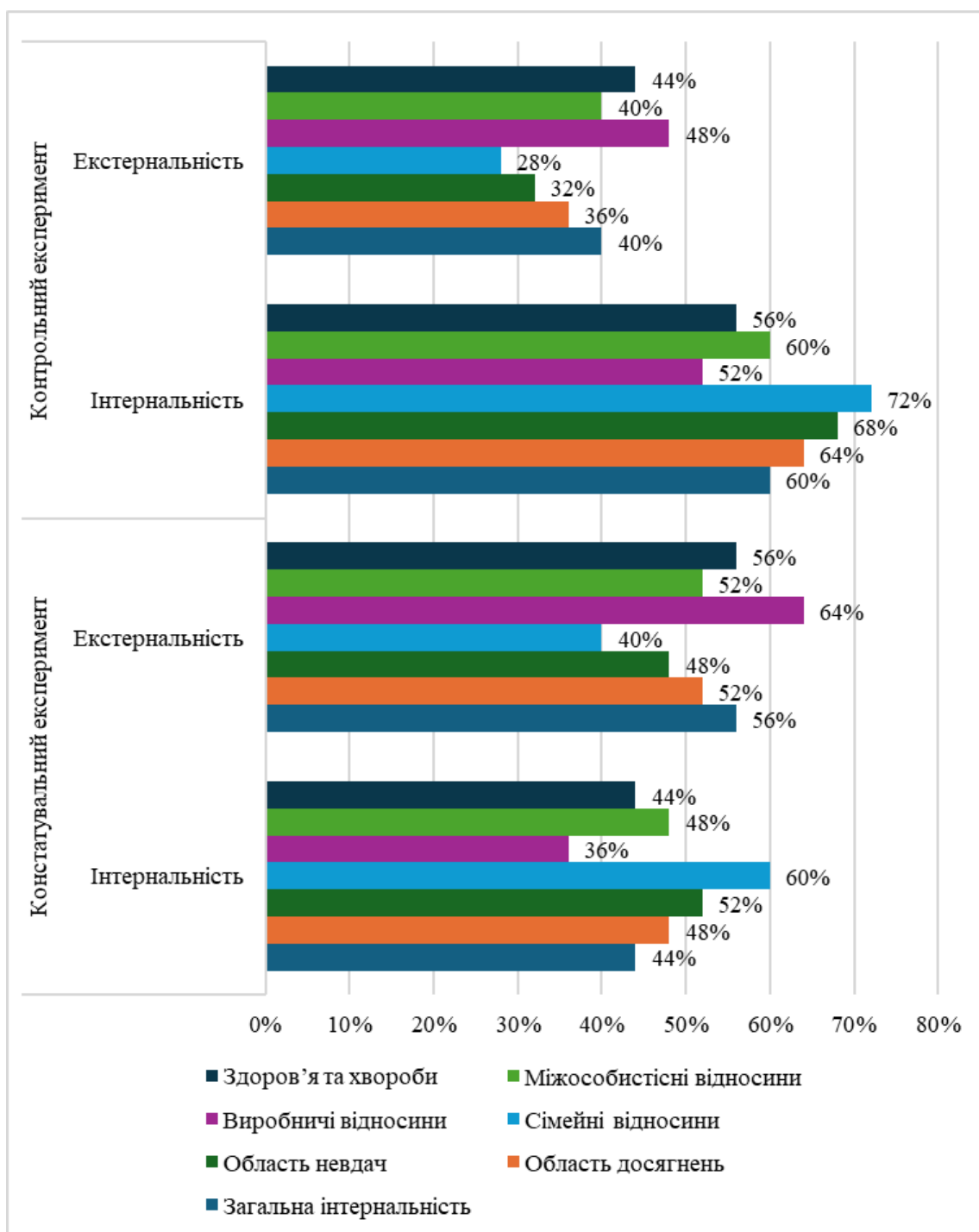


Рис. 3.4. Динаміка результатів опитувальника РСК Дж. Роттера до та після впровадження програми (n = 25)

Педагоги стали більш інтернальними у:

- сімейних відносинах (з 60% до 72%),
- міжособистісних відносинах (з 48% до 60%).

Це свідчить про посилення відповідальності в комунікативних і емоційних взаємодіях, підвищення впевненості у власному впливі на якість стосунків. Зростання інтернальності у цих сферах корелює з розвитком емоційної компетентності, що є важливим ресурсом для педагогічної діяльності.

Незважаючи на те, що на констатуючому етапі у виробничих відносинах домінувала екстернальність (64%), контрольний етап показав відчутне зростання інтернальності – до 52%.

Це означає, що педагоги стали більш упевненими у власному впливі на професійні ситуації, що може пояснюватися:

- покращенням навичок саморегуляції,
- розвитком конструктивних копінг-стратегій,
- зниженням емоційного виснаження.

Інтернальність у сфері здоров'я зросла з 44% до 56%. Після програми педагоги частіше визнають значення особистих дій у підтриманні фізичного та психічного благополуччя, що відповідає загальній зміні ставлення до власних ресурсів.

Застосування Т-критерію Вілкоксона підтвердило статистичну значущість позитивних змін у структурі локусу контролю педагогів після впровадження програми. Зокрема, за показником загальної інтернальності отримано $T = 39$ при $p < 0.01$, що свідчить про достовірне посилення схильності респондентів покладатися на власні дії у поясненні життєвих подій. У сфері досягнень також зафіксовано значуще зростання інтернальності ($T = 42$; $p < 0.05$), що відображає підсилення впевненості педагогів у власному внеску в успіхи професійної діяльності.

Ще вагоміші зрушення виявлено у сфері невдач ($T = 36$; $p < 0.01$), де зростання інтернальності свідчить про готовність респондентів брати на себе відповідальність за труднощі та аналізувати власні дії. Значущі зміни спостерігаються й у виробничих відносинах ($T = 45$; $p < 0.05$), а також у міжособистісній сфері ($T = 44$; $p < 0.05$), що демонструє розширення

внутрішнього контролю в комунікації та професійній взаємодії. У сфері здоров'я та хвороб також зафіксовано статистично значуще посилення інтернальності ($T = 41$; $p < 0.05$).

Отримані результати підтверджують, що вплив програми на локус контролю є достовірним і системним: підвищення інтернальності відбувається одразу в кількох важливих сферах життєдіяльності, що свідчить про розвиток більш відповідального, активного та зрілого стилю самоорганізації педагогів.

Після реалізації програми профілактики емоційного вигорання педагоги продемонстрували значне підвищення інтернальності у ключових сферах життєдіяльності. Зросла загальна інтернальність, інтернальність у сфері професійних досягнень та невдач, а також у міжособистісних і сімейних стосунках. Зменшення екстернального локусу контролю у виробничих відносинах свідчить про підвищення впевненості педагогів у власних можливостях впливати на професійні ситуації.

Статистичний аналіз підтверджує ефективність програми у формуванні більш зрілого, відповідального та активного стилю взаємодії з подіями, що є важливим чинником профілактики професійного вигорання.

Проведений аналіз результатів контрольного етапу показав, що впроваджена програма профілактики та подолання емоційного вигорання сприяла суттєвому покращенню емоційного стану та поведінково-когнітивних характеристик педагогів приватного закладу освіти. За всіма діагностичними методиками зафіксовано позитивну динаміку, що свідчить про комплексний вплив заходів програми на ключові складові професійного благополуччя вчителів.

Після завершення програми знизилася інтенсивність основних проявів емоційного вигорання, зокрема емоційного виснаження та деперсоналізації, а також зросла впевненість педагогів у власній професійній ефективності. Паралельно посилювалися компоненти психологічної життєстійкості, зокрема залученість, контроль та готовність сприймати складні ситуації як виклики. Значущі покращення спостерігалися також у сфері копінг-стратегій: учасники

почали рідше застосовувати дезадаптивні способи подолання стресу та частіше обирати активні й конструктивні моделі поведінки.

Зміни в структурі локусу контролю підтвердили формування більш вираженої інтернальності у професійній, міжособистісній та особистісній сферах. Це свідчить про посилення відповідальності, рефлексивності та суб'єктності педагогів. Усі отримані результати дозволяють стверджувати, що реалізована програма має доведений позитивний вплив на психоемоційну сферу учителів і може розглядатися як ефективний інструмент профілактики емоційного вигорання в умовах сучасного освітнього середовища.

3.3. Рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання освітян приватних установ

Проблема емоційного вигорання педагогів приватних закладів освіти має свою специфіку, зумовлену поєднанням високої відповідальності, підвищених очікувань з боку адміністрації, батьків і учнів, а також інтенсивного темпу роботи. На відміну від державних шкіл, діяльність педагогів у приватному секторі частіше передбачає багатофункціональність, постійну демонстрацію результативності, а також необхідність підтримувати високі стандарти комунікації та сервісу. У таких умовах ризик емоційного виснаження зростає, тому питання профілактики вигорання є не лише індивідуальним, а й організаційним завданням.

Першим напрямом профілактики є підвищення рівня емоційної компетентності педагогів. Йдеться про здатність розпізнавати власні емоції, регулювати їх інтенсивність, а також усвідомлювати вплив емоцій на поведінку та рішення. Практичні інструменти для цього – регулярна рефлексія свого стану, ведення щоденника емоцій, використання технік усвідомленості (mindfulness), коротких дихальних практик. Корисним є впровадження щоденного «емоційного сканування» – короткої перевірки власного самопочуття, рівня втоми та напруги, що дозволяє вчасно помітити симптоми перевантаження.

Важливою умовою емоційної стабільності є розвиток навичок саморегуляції. Для цього педагогам доцільно використовувати релаксаційні техніки: дихальні вправи (ритмічне дихання, повільний видих із паузою), прогресивну м'язову релаксацію, елементи йоги або медитації. Ефективним є короткий «мікровідпочинок» протягом робочого дня – 2–3 хвилини усвідомленого дихання, розслаблення плечей і шиї, що сприяє зниженню фізіологічних проявів стресу.

До індивідуальних профілактичних стратегій належить також зміна ставлення до професійних труднощів. Замість сприйняття їх як загрози, педагог може розглядати їх як виклик, що стимулює розвиток. Такий когнітивний зсув зменшує інтенсивність емоційного виснаження, підвищує відчуття контролю над ситуацією. Для цього корисно практикувати техніку когнітивного переосмислення – знаходження позитивних аспектів навіть у складних подіях («що це може мені дати?», «чому я навчився у цій ситуації?»).

Не менш важливим є підтримання балансу між роботою та особистим життям. У приватних школах, де робочий день часто виходить за межі офіційного графіку, необхідно свідомо встановлювати межі професійного часу, планувати регулярний відпочинок, хобі та час для сім'ї. Відновлення енергії забезпечується не лише сном і відпустками, а й якісним дозвіллям, спілкуванням із друзями, творчими заняттями.

Для педагогів приватних закладів важливою формою профілактики вигорання є організація регулярних психологічних зустрічей, супервізій або груп підтримки. Їх проведення сприяє емоційному розвантаженню, осмисленню складних ситуацій, а також підвищенню професійної самооцінки. Супервізійні сесії дозволяють педагогам обговорювати випадки взаємодії з учнями та батьками без страху осуду, отримуючи підтримку колег і психолога. Групова взаємодія в безпечному середовищі допомагає долати відчуття ізольованості та професійної самотності – одного з головних чинників емоційного вигорання.

Рекомендовано також запроваджувати короткі щомісячні «дні емоційного відновлення» – це можуть бути тренінги, майстер-класи з арт-терапії,

тілесно-орієнтовані практики або тематичні обговорення («Мій ресурс», «Моє професійне зростання», «Як я справляюся зі стресом»). Такі зустрічі не лише знижують рівень напруги, а й зміцнюють корпоративну культуру, підвищують довіру та згуртованість колективу.

Профілактика емоційного вигорання педагогів неможлива без підтримки керівництва закладу. Організаційна культура приватної школи має бути побудована на повазі до особистості вчителя, визнанні його внеску та підтримці емоційного благополуччя. Практично це реалізується через:

- справедливу систему оцінювання результатів праці;
- регулярне визнання досягнень, моральне та матеріальне заохочення;
- можливість педагогів впливати на рішення, що стосуються освітнього процесу;
- забезпечення комфортних умов праці та оптимального навантаження.

Важливим чинником профілактики є налагоджена система внутрішньої комунікації. Відкритий діалог між учителями й адміністрацією знижує рівень невизначеності, зменшує конфліктність і дозволяє вчасно реагувати на ознаки перевтоми чи демотивації. Рекомендовано проводити періодичні опитування або фокус-групи з метою моніторингу психологічного клімату в колективі.

Одним із ключових напрямів профілактики є підвищення професійної майстерності педагогів. Участь у семінарах, тренінгах, курсах підвищення кваліфікації не лише сприяє розвитку компетентностей, а й стимулює почуття професійної значущості та задоволення від праці. Особливо ефективними є програми, які поєднують розвиток професійних і «м'яких» навичок – комунікативних, емоційних, лідерських.

Позитивний соціально-психологічний клімат є потужним ресурсом профілактики вигорання. Для цього доцільно формувати традиції спільного відпочинку, командні заходи та неформальне спілкування, які зменшують напругу і зміцнюють міжособистісні зв'язки. Доброзичливість, емпатія, гумор,

взаємоповага у спілкуванні між колегами створюють атмосферу психологічної безпеки, де кожен педагог може проявити себе без страху помилки чи критики.

Доцільним є також розвиток менторської підтримки – досвідчені вчителі можуть супроводжувати молодших колег, допомагаючи їм адаптуватися до специфіки роботи в приватному закладі, розв’язувати складні ситуації без надмірних емоційних втрат. Менторство зменшує відчуття самотності у професійній діяльності й створює додатковий канал емоційного ресурсу.

Одним із базових напрямів профілактики є збереження фізичного здоров’я, адже емоційне вигорання тісно пов’язане з фізичним виснаженням. Рекомендується дотримуватися здорового режиму сну, повноцінного харчування, включати помірну фізичну активність (ходьба, плавання, йога). Фізичні вправи стимулюють вироблення ендорфінів і знижують рівень стресових гормонів, що позитивно впливає на загальне самопочуття.

Керівництво приватного закладу освіти має розглядати емоційне благополуччя працівників як складову стратегічного управління персоналом. Запровадження політики «турботи про вчителя» (well-being policy) може включати:

- гнучкий графік або індивідуальні режими роботи;
- доступ до психологічного консультування;
- облаштування “кімнат відпочинку” або куточків релаксації;
- забезпечення комфортного мікроклімату, освітлення, ергономіки робочого простору.

Такі умови сприяють не лише збереженню психічного здоров’я педагогів, а й підвищенню ефективності освітнього процесу загалом.

Емоційне вигорання педагогів приватних навчальних закладів – багатофакторне явище, що потребує системного підходу до профілактики. Ефективна стратегія передбачає поєднання індивідуальних навичок саморегуляції, психологічної підтримки, сприятливого організаційного середовища та здорового соціально-психологічного клімату. Реалізація цих рекомендацій дозволить не лише зменшити ризики емоційного виснаження, а й

сприятиме формуванню гармонійного, мотивованого педагогічного колективу, здатного до творчої, натхненної та стабільної професійної діяльності.

Висновок до розділу 3

Проведене теоретико-практичне дослідження дозволило визначити ефективні шляхи профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів приватних закладів освіти. Розроблена психокорекційна програма «Вчимося не «згорати»» ґрунтується на інтеграції когнітивно-поведінкових, арт-терапевтичних, тілесно-орієнтованих і релаксаційних методів, спрямованих на відновлення психоемоційної рівноваги, розвиток емоційної стійкості та формування позитивного ставлення до професійної діяльності.

Проведений контрольний експеримент засвідчив істотне покращення психологічного стану педагогів після впровадження програми профілактики та подолання емоційного вигорання. За всіма використаними методиками зафіксовано позитивну динаміку: рівень емоційного виснаження та дезадаптивних копінг-стратегій знизився, тоді як життєстійкість, конструктивні стратегії подолання стресу та інтернальний локус контролю суттєво зросли. Це підтверджує, що програма комплексно вплинула як на емоційно-регуляторну сферу, так і на когнітивно-поведінкові механізми учасників.

Посилення інтернальності, зростання готовності брати відповідальність за власні дії, підвищення здатності планувати вирішення проблеми та використовувати соціальну підтримку свідчать про розвиток адаптивних ресурсів педагогів. Зменшення уникання, дистанціювання та імпульсивних форм реагування демонструє покращення навичок саморегуляції й емоційної стабільності. Усе це дозволяє зробити висновок, що реалізована програма ефективно зменшує прояви професійного вигорання та підсилює психологічну стійкість педагогів приватного освітнього закладу.

Загалом результати контрольного експерименту підтверджують значущість цілеспрямованих психологічних інтервенцій у системі професійного

розвитку педагогів і підкреслюють необхідність подальшого впровадження профілактичних заходів для підтримки їхнього благополуччя.

Практичне впровадження програми дало змогу педагогам оволодіти прийомами саморегуляції, усвідомити власні ресурси, навчитися розпізнавати ознаки вигорання на ранніх стадіях і використовувати ефективні копінг-стратегії. Групова форма роботи сприяла формуванню атмосфери довіри, взаємопідтримки та професійного партнерства, що є важливими чинниками профілактики емоційного виснаження.

Запропоновані рекомендації поглиблюють і доповнюють програму психопрофілактики, акцентуючи увагу на поєднанні індивідуальних і організаційних заходів. Підкреслюється роль адміністрації у створенні сприятливого психологічного клімату, забезпеченні супервізійної підтримки, оптимізації навантаження та розвитку культури турботи про емоційне благополуччя педагогів.

Отже, реалізація комплексного підходу, який поєднує особистісні, групові та інституційні стратегії, дає можливість не лише запобігти розвитку синдрому емоційного вигорання, але й сприяє підвищенню рівня професійної мотивації, задоволеності працею та якості освітнього процесу в приватних навчальних закладах.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило глибоко проаналізувати психологічну природу емоційного вигорання педагогів приватних закладів освіти, визначити його чинники, механізми формування та можливі шляхи профілактики й подолання.

Теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу уточнити зміст поняття «емоційне вигорання педагога» як стану психоемоційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресів, порушення балансу між вимогами діяльності й особистісними ресурсами. З'ясовано, що особливо вразливими є педагоги приватних освітніх установ, діяльність яких пов'язана з постійною необхідністю підтримувати високий рівень результативності, емоційної залученості, міжособистісної взаємодії та клієнтоорієнтованості. Вигорання в цьому контексті постає як наслідок хронічного стресу, емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень, що негативно позначається як на якості професійної діяльності, так і на психологічному благополуччі особистості.

Встановлено низку психологічних чинників, що сприяють розвитку емоційного вигорання: переважання екстернального типу локусу контролю, низький рівень емоційної саморегуляції, перевага дезадаптивних копінг-стратегій, тривожність, схильність до самокритики, завищені професійні очікування, перфекціонізм і недостатній рівень соціальної підтримки. Виявлено, що серед зовнішніх чинників провідне значення мають професійне перевантаження, невизначеність посадових обов'язків, відсутність гнучкої системи заохочень, дефіцит часу на відпочинок та слабка управлінська комунікація.

Емпіричне дослідження охоплювало чотири психодіагностичні методики. За методикою «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка встановлено, що частина педагогів перебуває на стадії формування або прояву синдрому вигорання. Найбільш вираженими компонентами є емоційне виснаження та редукція професійних досягнень, що свідчить про втрату енергії,

байдужість до обов'язків і зниження професійної мотивації. Показники за шкалою «резистенції» демонструють використання психологічних захистів, які не завжди є ефективними. За опитувальником К. Масlach (MBI) виявлено переважання середніх показників емоційного виснаження та деперсоналізації, що вказує на помірно виражені ознаки вигорання. Водночас у частини педагогів простежується високий рівень редукції досягнень, зумовлений відчуттям рутинності та знецінення власної праці. Це свідчить про потребу у психологічній підтримці педагогів приватних закладів освіти для збереження професійної мотивації та емоційної стабільності. За результатами опитувальника рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера встановлено переважання екстернального локусу контролю, тобто схильності приписувати успіхи й невдачі зовнішнім обставинам. Найбільша інтернальність виявлена у сфері сімейних стосунків, найнижча – у виробничій, що свідчить про знижену впевненість у впливі на професійні події. Водночас помірні показники інтернальності у сфері невдач засвідчують потенціал для розвитку відповідальності та саморегуляції. За опитувальником копінг-стратегій (WCQ) С. Фолкмана і Р. Лазаруса переважають стратегії уникнення та дистанціювання, що вказує на схильність до пасивного подолання стресу. Менш вираженими є позитивна переоцінка та самоконтроль, тоді як пошук соціальної підтримки займає середнє положення, демонструючи готовність до взаємодії, але недостатній розвиток навичок саморегуляції. Узагальнено, що емоційне вигорання педагогів приватних закладів освіти має комплексний характер, поєднуючи особистісні особливості, стиль реагування на стрес і вплив організаційного середовища. Педагоги відзначаються високою емоційною чутливістю, проте бракує навичок відновлення внутрішніх ресурсів, що зумовлює потребу у цілеспрямованій психологічній роботі, спрямованій на розвиток саморегуляції та внутрішнього локусу контролю.

З метою профілактики й подолання емоційного виснаження розроблено програму «Вчимося не «згорати»», яка передбачає комплексну систему тренінгових занять, спрямованих на підвищення емоційної стійкості, розвиток

навичок релаксації, формування конструктивних копінг-стратегій і внутрішнього почуття контролю. Запропоновані вправи відзначаються доступністю та можуть застосовуватися як у груповому форматі під керівництвом психолога, так і самотійно.

Отримані на контрольному етапі результати свідчать про комплексні позитивні зміни у психологічних характеристиках педагогів, що відбулися завдяки реалізації програми профілактики емоційного вигорання. Після участі в програмі вчителі продемонстрували зниження рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень, що є ключовими показниками зменшення інтенсивності синдрому професійного вигорання. Паралельно відбулося зростання життєстійкості, підвищення емоційного самоконтролю та активізація конструктивних копінг-стратегій.

Збільшення інтернальності у професійній, особистій і міжособистісній сферах свідчить про те, що учасники програми почали частіше усвідомлювати власний вплив на події й відповідальність за результати діяльності. Зменшення уникання, дезадаптивних реакцій та імпульсивного подолання труднощів вказує на зміцнення здатності до рефлексії та раціонального прийняття рішень. Такі зміни є ознакою формування стійкого психологічного ресурсу, який допомагає вчителям ефективніше адаптуватися до професійних викликів.

Таким чином, реалізована програма довела свою результативність і може бути рекомендована як ефективний інструмент профілактики емоційного вигорання в педагогічному середовищі. Позитивна динаміка за всіма діагностичними методиками підтверджує її значущий вплив на підвищення психологічного благополуччя та професійної ефективності педагогів.

Розроблені рекомендації передбачають три рівні профілактики:

- індивідуальний – розвиток емоційної саморегуляції, усвідомлення власних потреб, дотримання балансу між роботою й відпочинком;
- груповий – створення атмосфери взаємної підтримки, проведення тренінгів, супервізій і колективних форм відновлення;

– організаційний – формування сприятливого психологічного клімату, удосконалення системи мотивації, запровадження політики емоційного добробуту в освітньому закладі.

Отже, результати дослідження підтвердили, що емоційне вигорання педагогів приватних закладів освіти є багатфакторним феноменом, який потребує системного підходу до профілактики. Реалізація запропонованої програми сприятиме підвищенню стресостійкості, формуванню позитивного емоційного стану, підвищенню професійної мотивації та загальної задоволеності працею.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому вивченні впливу організаційних факторів освітнього середовища на динаміку емоційного вигорання педагогів, розробці інструментів ранньої діагностики цього феномену та вдосконаленні методів психологічного супроводу працівників приватних освітніх установ. Подальшого опрацювання потребує також вивчення гендерних і вікових особливостей прояву синдрому вигорання, взаємозв'язку між рівнем емоційного інтелекту, стресостійкістю та професійною мотивацією педагогів. Важливим напрямом є розробка довготривалих програм психологічної підтримки, спрямованих на формування культури емоційного благополуччя в освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брецько І. І. Психологічна симптоматика емоційного вигорання особистості. *Проблеми сучасної психології*. Збірник наукових праць К–ПНУ імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г.С.. Костюка НАПН України. Вип. №12. 2011. С. 110–120.
2. Брегун–Трачук Л. О. Дослідження професійного та емоційного вигорання в психолого–педагогічній теорії та практиці. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. № 5. 2020. С. 128 – 133.
3. Булатевич Н. М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних концепцій. *Сучасні освітні технології*. Вип.15–16. 2013. С. 117–120.
4. Булатевич Н. М. Психічне вигорання як вияв невідповідності між особистістю та стилем її життєдіяльності. *Психологія та педагогіка*. Вип. 19 (43). 2007. С. 58–62.
5. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя: роль індивідуальних й організаційних чинників. *Психологія та педагогіка*. Вип. 22–23. 2011. С. 47–50
6. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у загальноосвітній та вищих школах*. № 75. Т. 1. 2021. С. 68–71.
7. Величко А. Основні детермінанти емоційного вигорання особистості. *Вісник Київського Ін–ту бізнесу та технологій*. Серія психологія. 2012. Вип. № 1 (17). С. 89 –91.
8. Гаврилюк Л. М. Фактори ризику емоційного вигорання. *Педагогіка та психологія*. Вип.26. 2005. С. 29–35.
9. Гагалан Ю. Ресурси для подолання стресу. Стреси в професійній діяльності вчителя. *Психолог*. 2012. № 4. С. 29.– 34
10. Галецька І.І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації. *Актуальні проблеми психології*. Т. 5. Вип. 6. 2007. С. 89–95.

11. Голуб О.В. Стрессова стійкість: сутність, теоретичні основи формування. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України* / За ред. С.Д.Максименка. Т. VI, Вип. 7 2004. С. 384 – 392.
12. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. Наук. Київ., 2011. 22 с.
13. Грицук О. В. Психологічні особливості динаміки емоційного вигорання вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. Харків, 2010. 21 с.
14. Грицук О. В. Емоційне вигорання у вчителів: екзистенціальний аспект. *Вісник Харківського ун-ту ім.. Каразіна. Серія Психологія*. Вип.16. 2006. С. 31–37.
15. Емоційне вигорання: навч. посіб. / Упоряд. В. Дудяк. Київ: Главник, 2007. 128 с.
16. Емоційне вигорання педагогів : навч. посіб. / Коняхіна А.В., Гаврик І.Л та ін., Суми: МВРАС, 2016. 60 с.
17. Єгорова О. Б. Особистісний егоцентризм як чинник емоційного вигорання у шкільних психологів. *Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Т.5. Вип.7. 2007. С. 95–100
18. Єгорова О. Б. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. *Педагогіка і психологія*. Вісник АПН. 2021. № 4. С. 66–73
19. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: автореф. дис. канд. психол. Наук. Одеса, 2009. 21 с
20. Зеєр Е.Ф. Психологія професійних деструкцій. Ділова книга: Академічний проект, 2015. 240с.
21. Зайчикова Т. В. Взаємозв'язок між синдромом «емоційного вигорання» та особистісними факторами. *Актуальні проблеми психології*. Вип. 26. Т.2. 2015. С. 107–114.
22. Зайчикова Т. В. Технології практичної психології щодо подолання

емоційного вигорання майбутніх фахівців системи «людина–людина». Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. С. 313–324.

23. Зайчикова Т.В. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ, 2020. Вип. 11 (56), С. 57–56.

24. Знанецька О.М. Психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. *Вісник Дніпропетровського університету ім. О. Гончара*. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. № 8. С. 80–87.

25. Калошин В. Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 9. С. 60–66.

26. Кандиба Т. О. Синдром вигорання. *Педагогіка формування творчої особистості у загальноосвітній та вищих школах*. Т.4. 2013.. С. 59–60.

27. Каткова Т. А. Прояви синдрому емоційного вигорання педагога та засоби його подолання. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/491065745.pdf>

28. Карамушка Л.М. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. Київ. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 5. С. 210–217.

29. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.

30. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л.В., Свекла Р. М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури. *Молодий вчений*. 2018. № 3.3 (55.3). С. 89–92..

31. Ковалькова Т. О. Вивчення синдрому емоційного вигорання у педагогічних фахівців.

URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0033.pdf

(29 листопада 2016 р.)

32. Ковальчук В. І. Модель емоційного вигорання особистості в сфері освіти. *Рідна школа*. 2013. №1 (7). С. 147–152.
33. Конончук Н.С. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник університету «КРОК»*. . Вип. 14. 2012. С. 9195
34. Корольчук В.М. Аналіз результатів диференційно–інтегральної оцінки чинників професійного стресу. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Вип. 15. Харків: НУЦЗУ, 2014. С. 88–96.
35. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності : підручник для студентів вищих навчальних закладів. [3–е вид., випр. та доп.] Київ : Ельга, Ніка–Центр, 2014. 400 с.
36. Коцан І.Я., Ложкін Г.В., Мушкевич М.І. Психологія здоров'я людини. Луцьк: Вежа, 2011, 315 с.
37. Кузьміна Т. Як допомогти вчителю зберегти своє здоров'я та подолати стрес. *Психолог*. №29–30. 2009. С. 365–366.
38. Маляр–Газда Н.М. Емоційне вигорання – актуальна проблема медицини сьогодні. *Проблеми клінічної педіатрії*. 2015. № 3. С. 27–31
39. Марковець О.Л. Проблема стресу в професійній діяльності вчителя. *Психологія*. Збірник наукових праць. НПУ імені М.П. Драгоманова Вип. 14. 2001. 420 с.
40. Мешко Г., Мешко О. Професійне здоров'я педагога як об'єкт діяльності шкільної психологічної служби. *Психолог*. №36 (276) 2007.
41. Мірошніченко О. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах : навчально–методичний посібник. Житомир : вид–во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.
42. Міщенко М. С. Особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни. *Габітус*. Вип. 51. 2023. С. 168 – 172.
43. Мирончук Н.М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. *Теоретичні і методичні засади розвитку і*

самовдосконалення особистості педагога–новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.–метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид–во Євенок О.О., 2017. С. 62–67.

44. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. *Психологія: реальність і 60 перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 144–153.

45. Пампуха Л.О. Гендерні стереотипи в структурі рольового конфлікту жінки керівника : автореф. дис. канд. психол. Наук. Київ, 2006. 20 с

46. Перегончук Н.В. «Професійне вигорання» як показник дезадаптованості педагогічних працівників. URL : <http://vuzlib.com/content/view/811/941>

47. Перепелюк Т.Д., Куделя І.С. Психологічні особливості професійного вигорання вчителя середньої школи. *Актуальні проблеми психології* Т.ХІ Вип. 19. 2019. С. 381 – 395.

48. Помиткіна Л.В. Психодинамічна неконгруентність особистості: діагностика, корекція та консультування: Монографія. Київ: Книжкове ви–во НАУ, 2007. 180 с.

49. Психологічні особливості віддалених наслідків стресогенних впливів: монографія / за ред. М.С. Корольчука. К.: Київ. нац. торг.–екон. ун–т, 2014. 276 с.

50. Сіроха Л. В. Психологічні особливості емоційного вигорання вчителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія Психологія. Т 1. № 3. 2018. С. 201 – 205.

51. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навч. посібник для студ вищ. навч. закл. та слухачів ін–тів післядипломної освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – 2–е вид., перероб. та доповн. Київ : Міленіум, 2006. 368 с.

52. Старовойт О. Непевність і емоційне вигорання особистості як бар’єри інноваційної діяльності. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.:

Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 36. С. 50–57.

53. Токарева Н.М. Основи педагогічної психології: навчально–методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

54. Чепелєва Н. В. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів вищих навчальних закладів : автореф. дис. канд. психол. наук. Одеса, 2010. 19 с.

55. Freudenberger, H. J. Staff burn–out. Journal of Social Issues. 1984. Vol. 30. No. 1. P. 159–165.

56. Maslach C. Burnout in organizational settings [Text]. Applied Social Psychology Annual. 1984. Vol. 5. P. 133–153.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика професійного «вигорання» (К. Масlach, С. Джексон)

Призначення – вивчення ступеня професійного «вигорання».

Інструкція. Дайте відповідь, будь ласка, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього на бланку для питань відмітьте з кожного пункту варіант відповіді: «ніколи»; «дуже рідко»; «деколи»; «часто»; «дуже часто»; «кожний день».

Опитувальник

1. Я почуваю себе емоційно знищеним.
2. Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон.
3. Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них).
6. Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я упевнений, що моя робота потрібна людям.
10. Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.
10. Я помічаю, що моя робота дратує мене.
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.
13. Моя робота все більше мене розчаровує.
14. Я думаю, що дуже багато працюю.
15. Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з ким–небудь із моїх підлеглих і друзів.
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.

17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.

18. Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.

19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.

20. Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в моїй роботі.

21. На роботі спокійно справляюсь з емоційними проблемами.

22. Останнім часом я бачу, що друзі і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.

Опрацювання даних

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

Варіанти відповідей оцінюються так:

«Ніколи» – 0 балів;

«Дуже рідко» – 1 бал;

«Інколи» – 3 бали;

«Часто» – 4 бали;

«Дуже часто» – 5 балів;

«Кожний день» – 6 балів.

Ключ до опитувальника

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

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

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

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

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 Б**Тест життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. О. Леонтьєва, Є. І. Розказової)**

Діагностична мета: оцінка здатності та готовності людини активно й гнучко діяти в ситуації стресу та труднощів, визначення рівня її вразливості до переживань стресу та депресивності.

Життєстійкість – це система переконань людини про себе, світ і свої взаємини зі світом. Вона є диспозицією, що включає три відносно автономні компоненти: залученість, контроль і прийняття ризику. Вираженість цих компонентів та життєстійкості загалом запобігає появі внутрішнього напруження в стресових ситуаціях завдяки здатності до стійкого подолання стресів (*hardy coping*) та сприйняття їх як менш значущих.

Вираженість усіх трьох компонентів життєстійкості необхідна для збереження здоров'я, працездатності та активності в стресогенних умовах.

Контингент: опитувальник призначений для осіб від 18 років і старше, без обмежень щодо освіти, соціального статусу чи професії.

Процедура обстеження

Учаснику пропонується відповісти на 45 тверджень, вибравши один із варіантів:

- Ні
- Скоріше ні, ніж так
- Скоріше так, ніж ні
- Так

Інструкція: «Добрий день! Будь ласка, дайте відповіді на кілька запитань, відмічаючи галочкою той варіант, який найкраще відображає Вашу думку».

Текст опитувальника (приклади тверджень)

1. Я часто не впевнений у власних рішеннях.
2. Іноді мені здається, що нікому немає до мене діла.
3. Часто, навіть добре виспавшись, я з труднощами змушую себе піднятися з ліжка.

4. Я постійно зайнятий, і мені це подобається.
5. Часто я надаю перевагу «плисти за течією».
6. Я змінюю свої плани залежно від обставин.
7. Мене дратують події, через які я змушений змінювати свій розпорядок дня.
8. Непередбачувані труднощі іноді дуже мене виснажують.
9. Я завжди контролюю ситуацію настільки, наскільки це необхідно.
10. Іноді я настільки втомлююсь, що вже ніщо не може мене зацікавити.
11. Іноді все, що я роблю, здається мені безглуздом.
12. Я намагаюся бути в курсі всього, що відбувається навколо мене.
13. Краще синиця в руках, ніж журавель у небі.
14. Увечері я часто відчуваюся зовсім виснаженим.
15. Я віддаю перевагу ставити перед собою складні цілі й досягати їх.
16. Іноді мене лякають думки про майбутнє.
17. Я завжди впевнений, що зможу реалізувати те, що задумав.
18. Мені здається, що я не живу повним життям, а лише граю роль.
19. Думаю, якби в минулому в мене було менше розчарувань і негараздів, зараз мені було б легше жити.
20. Проблеми, які виникають, часто здаються мені нерозв'язними.
21. Зазнавши поразки, я намагаюся взяти реванш.
22. Я люблю знайомитися з новими людьми.
23. Коли хтось каже, що життя нудне, це означає, що він просто не вміє бачити цікаве.
24. Мені завжди є чим зайнятися.
25. Я завжди можу вплинути на результат того, що відбувається навколо.
26. Я часто шкодую про те, що вже зроблено.
27. Якщо проблема потребує великих зусиль, я схильний відкласти її до кращих часів.
28. Мені важко зближуватися з іншими людьми.

29. Зазвичай оточення слухає мене уважно.
30. Якби я міг, я багато чого змінив би у минулому.
31. Досить часто я відкладаю на завтра те, що важко здійснити або в чому я не впевнений.
32. Мені здається, що життя минає повз мене.
33. Мої мрії рідко збуваються.
34. Неочікувані події додають мені інтересу до життя.
35. Іноді мені здається, що всі мої зусилля марні.
36. Іноді я мрію про спокійне, розмірене життя.
37. Мені не вистачає наполегливості, щоб завершити розпочате.
38. Буває, життя здається мені нудним і безбарвним.
39. Я не маю змоги впливати на несподівані проблеми.
40. Люди навколо мене недооцінюють.
41. Зазвичай я працюю із задоволенням.
42. Іноді я почуваюся зайвим навіть серед друзів.
43. Буває, на мене навалюється стільки проблем, що просто опускаються руки.
44. Друзі поважають мене за наполегливість і непохитність.
45. Я із задоволенням беруся утілювати нові ідеї.

Обробка результатів

Для підрахунку результатів відповідям на прямі твердження нараховуються бали від 0 до 3

(«ні» – 0, «скоріше ні, ніж так» – 1, «скоріше так, ніж ні» – 2, «так» – 3).

Відповідям на зворотні твердження нараховуються бали у зворотному порядку:

(«ні» – 3, «так» – 0).

Далі підраховується загальний бал життестійкості та окремі показники для трьох субшкал:

- Залученість (commitment)
- Контроль (control)

- Прийняття ризику (challenge)

Прямі твердження / Зворотні твердження за шкалами:

Шкала	Прямі пункти	Зворотні пункти
Залученість	4, 12, 22, 23, 24, 29, 41	2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42
Контроль	9, 15, 17, 21, 25, 44	1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43
Прийняття ризику	34, 45	7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36

Нормативні показники тесту життєстійкості

Показник	Середнє значення	Стандартне відхилення
Життєстійкість (загальна)	80,72	18,53
Залученість	37,64	8,08
Контроль	29,17	8,43
Прийняття ризику	13,91	4,39

Інтерпретація результатів

Показники, що відповідають середньому або вищому рівню, свідчать про високу розвиненість відповідних якостей.

– Залученість (commitment) – переконання, що участь у подіях дає змогу знайти щось цінне й цікаве. Людина із розвинуеною залученістю отримує задоволення від власної діяльності. Відсутність залученості призводить до почуття відчуженості, байдужості до життя.

– Контроль (control) – переконання, що зусилля дозволяють вплинути на результат подій, навіть якщо успіх не гарантовано. Людина з високим контролем відчуває, що сама визначає свій шлях і вибір діяльності.

– Прийняття ризику (challenge) – переконання, що всі події, позитивні чи негативні, сприяють розвитку через здобуття досвіду. Така людина готова

діяти без повної впевненості в успіху, вбачаючи у випробуваннях можливість зростання.

В основі прийняття ризику – ідея розвитку через активне засвоєння досвіду та його подальше використання.

Додаток В

Опитувальник «Копінг-стратегії» (Р. Лазарус, С. Фолкман)

Інструкція:

Ця методика спрямована на виявлення притаманних Вам способів поведінки у складних життєвих ситуаціях.

Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження та відзначте, як часто Ви так дієте, коли опиняєтеся у важких обставинах.

Позначте відповідь, обвівши або підкресливши відповідну цифру.

ОПИНІВШИСЬ У СКРУТНІЙ СИТУАЦІЇ, Я...

№	Твердження	ніколи	рідко	іноді	часто
1	Зосереджуюсь на тому, що потрібно робити далі – на наступному кроці.	0	1	2	3
2	Починаю щось робити, навіть якщо це може не спрацювати – головне діяти.	0	1	2	3
3	Намагався переконати керівників або авторитетних осіб змінити свою думку.	0	1	2	3
4	Говорив з іншими, щоб краще зрозуміти ситуацію.	0	1	2	3
5	Критикував або картів себе.	0	1	2	3
6	Намагався не псувати стосунки, залишаючи все, як є.	0	1	2	3
7	Сподівався на диво.	0	1	2	3
8	Мирився з долею, думаючи, що мені просто не пощастило.	0	1	2	3
9	Вів себе так, ніби нічого не сталося.	0	1	2	3

10	Намагався не показувати своїх почуттів.	0	1	2	3
11	Старався побачити у ситуації щось позитивне.	0	1	2	3
12	Спав більше, ніж зазвичай.	0	1	2	3
13	Зганяв злість на тих, хто став причиною проблем.	0	1	2	3
14	Шукав співчуття та розуміння в інших.	0	1	2	3
15	Відчував потребу виразити себе творчо.	0	1	2	3
16	Намагався забути про все це.	0	1	2	3
17	Звертався по допомогу до фахівців.	0	1	2	3
18	Відчував, що змінююсь і розвиваюся як особистість у позитивний бік.	0	1	2	3
19	Вибачався або намагався все залагодити.	0	1	2	3
20	Складав чіткий план дій.	0	1	2	3
21	Давав вихід своїм почуттям.	0	1	2	3
22	Усвідомлював, що сам став причиною проблеми.	0	1	2	3
23	Намагався винести досвід із ситуації.	0	1	2	3
24	Говорив із тими, хто міг реально допомогти.	0	1	2	3
25	Поліпшував настрій їжею, алкоголем, курінням або ліками.	0	1	2	3
26	Відчайдушно ризикував.	0	1	2	3
27	Намагався діяти обережно, не піддаючись першому пориву.	0	1	2	3
28	Знаходив нову віру в щось.	0	1	2	3
29	Відкривав для себе щось важливе.	0	1	2	3
30	Вносив зміни, щоб ситуація врегулювалась.	0	1	2	3

31	Уникав спілкування з людьми.	0	1	2	3
32	Намагався не заглиблюватися у проблему.	0	1	2	3
33	Просив поради у близьких або друзів, яким довіряю.	0	1	2	3
34	Старався, щоб інші не знали, як у мене насправді справи.	0	1	2	3
35	Намагався не сприймати ситуацію занадто серйозно.	0	1	2	3
36	Відверто говорив з кимось про свої почуття.	0	1	2	3
37	Стояв на своєму і боровся за бажане.	0	1	2	3
38	Зганяв роздратування на інших.	0	1	2	3
39	Використовував попередній досвід – я вже бував у подібних ситуаціях.	0	1	2	3
40	Подвоював свої зусилля, щоб виправити становище.	0	1	2	3
41	Відмовлявся вірити, що це справді сталося.	0	1	2	3
42	Обіцяв собі, що наступного разу все буде інакше.	0	1	2	3
43	Шукав інші способи вирішення проблеми.	0	1	2	3
44	Намагався не дозволяти емоціям заважати іншим справам.	0	1	2	3
45	Намагався щось змінити в собі.	0	1	2	3
46	Хотів, щоб усе якнайшвидше минуло.	0	1	2	3
47	Уявляв, як усе могло б скластися інакше.	0	1	2	3
48	Молився.	0	1	2	3

49	Продумував, що мені сказати або зробити.	0	1	2	3
50	Думав, як би вчинила людина, якою я захоплююсь, і намагався наслідувати її.	0	1	2	3

Опитувальник копінг-стратегій (Ways of Coping Questionnaire, WCQ)**Текст опитувальника**

Інструкція: Вам буде запропоновано 44 твердження, що стосуються різних сторін життя і ставлення до них. Оцініть, будь ласка, ступінь своєї згоди або незгоди з наведеними твердженнями за 6-бальною шкалою: -3 -2 -1 +1 +2 +3, від повного заперечення (-3) до повної згоди (+3).

Іншими словами, поставте проти кожного твердження бал від одиниці до трійки з відповідним знаком «+» (згода) або «-» (незгода).

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається тому, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба - справа випадку; якщо вже судилося захворіти, то нічого не поробиш.
4. Люди виявляються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини-батьки і добробут впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли керівник повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі, в інституті часто залежали від випадкових обставин (наприклад, настрою викладача) більше, ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будує плани, то, загалом, вірю, що зможу здійснити їх.
12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.

13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі і ліки.

14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не старалися, налагодити сімейне життя все одно не зможуть.

15. Те хороше, що я роблю, зазвичай буває гідно оцінений іншими.

16. Люди виростають такими, якими їх виховують батьки.

17. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.

18. Я не намагаюся планувати далеко вперед, оскільки багато залежить від того, як складуться обставини.

19. Мої оцінки в школі найбільше залежали від моїх зусиль і рівня підготовленості.

20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю відповідальність за собою, ніж за протилежною стороною.

21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.

22. Я волію таке керівництво, при якому можна самостійно визначати, що і як робити.

23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.

24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху в своїх справах.

25. В кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в сформованих обставинах.

27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе майже кожного.

28. На підростаюче покоління впливає так багато обставин, що зусилля батьків по його вихованню часто виявляються марними.

29. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.

30. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.

31. Чоловік, який не зміг добитися успіху у своїй роботі, швидше за все, не проявив достатньо зусиль.

32. Найчастіше я можу домогтися від членів моєї сім'ї того, що хочу.

33. У неприємностях і невдачах, які були в моєму житті, частіше були винні інші люди, ніж я сам.

34. Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо за ним стежити і правильно одягати.

35. У складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку або везіння.

37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.

38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюсь іншим.

39. Я завжди віддаю перевагу приймати рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі його старання.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо вирішити навіть при самому сильному бажанні.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому тільки самих себе.

43. Багато мої успіхи були можливі тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість моїх невдач сталося від невміння, незнання чи ліні і мало залежало від везіння чи невезіння.

Обробка результатів

Обробка результатів тесту включає кілька етапів.

1-й етап. Підрахунок «сирих» (попередніх) балів за шкалами.

Показники (шкали):

1. ІО - шкала загальної інтернальності;
2. ІД - шкала інтернальності в області досягнень;
3. ІН - шкала інтернальності в області невдач;
4. ІС - шкала інтернальності в сімейних відносинах;
5. ІП - шкала інтернальності у виробничих відносинах;
6. ІМ - шкала інтернальності в області міжособистісних відносин;
7. З - шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороби.

Підрахуйте суму балів по кожній з семи шкал, при цьому питання, вказані в стовпчику «+», беруться з тим же знаком бали, а питання, вказані в стовпчику «-» змінюють знак бали на зворотний.

У наведеній нижче таблиці вказані номери тверджень, які належать до відповідних шкалах.

2-й етап. Переведення «сирих» балів у стіни (стандартні оцінки) проводиться згідно з наведеною нижче таблицею. Стіни представлені в 10-бальною шкалою і дають можливість порівнювати результати різних досліджень.

Проаналізуйте кількісно і якісно показники УСК за сімома шкалами, порівнюючи результати (отриманий «профіль») з нормою. Нормальним вважається значення стіна, що дорівнює 5. Відхилення вправо (6 і більше стень) свідчить про інтернальному тип рівня суб'єктивного контролю у відповідних ситуаціях, відхилення вліво (менше 4 стень) свідчить про екстернальному типі.

Опис оцінених шкал

1. Шкала загальної інтернальності - ІО. Високий показник по цій шкалі відповідає високому рівню суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Такі люди вважають, що більшість важливих подій в їх житті є результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони почувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Низький показник за шкалою ІО відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю. Такі люди не бачать зв'язку між своїми діями і

значущими для них подіями життя, не вважають себе здатними контролювати цей зв'язок і думають, що більшість подій і вчинків є результатом випадку або дій інших людей.

2. Шкала інтернальності в області досягнень - ІД. Високі показники за цією шкалою відповідають високому рівню суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями. Такі люди вважають, що вони самі домоглися всього того хорошого, що було і є в їх житті, і що вони здатні з успіхом переслідувати свої цілі в майбутньому. Низькі показники за шкалою ІД свідчать про те, що людина приписує свої успіхи, досягнення і радості зовнішнім обставинам - везінню, щасливій долі або допомозі інших людей.

3. Шкала інтернальності в області невдач - ІН. Високі показники за цією шкалою говорять про розвинене почуття суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій, що проявляється у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях і стражданнях. Низькі показники ІН свідчать про те, що людина схильна приписувати відповідальність за подібні події іншим людям або вважати ці події результатом невдачі.

4. Шкала інтернальності в сімейних відносинах - ІВ. Високі показники означають, що людина вважає себе відповідальною за події, що відбуваються в її сімейному житті. Низький ІС вказує на те, що суб'єкт вважає не себе, а своїх партнерів причиною значимих ситуацій, що виникають у його родині.

5. Шкала інтернальності в області виробничих відносин - ІП. Високий ІП свідчить про те, що людина вважає свої дії важливим чинником організації власної виробничої діяльності, у складних відносинах в колективі, у своєму просуванні і т. д. Низький ІП вказує на те, що людина схильний надавати більшого значення зовнішнім обставинам - керівництву, товаришам по роботі, везінню-невдачі.

6. Шкала інтернальності в області міжособистісних відносин - ІМ. Високий показник ІМ свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми,

викликати до себе повагу та симпатію. Низький ІМ, навпаки, вказує на те, що людина не може активно формувати своє коло спілкування і схильний вважати свої міжособистісні стосунки результатом активності партнерів.

7. Шкала інтернальності стосовно здоров'я і хвороби - 3. Високі показники свідчать про те, що людина вважає себе багато в чому відповідальною за своє здоров'я: якщо вона хвора, то звинувачує в цьому самого себе і вважає, що одужання багато в чому залежить від його дій. Людина з низьким вважає здоров'я і хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, насамперед лікарів.