m_educ_2026_151

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

Факультет педагогіки, психології та соціальної роботи
Кафедра практичної психології

Психологічні особливості Прояву емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах підвищеного професійного навантаження

Кваліфікаційна робота

Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконав:
студент 2 курсу, 222м групи
Гордейцяк Параска Петрівна

Керівник:
доктор психологічних наук,
проф. Гуляс І.А.

До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № ___ від _____ 2025 р.
Зав. кафедрою _____ доц. Радчук В. М.

ЧЕРНІВЦІ – 2025

АНОТАЦІЯ

Гордейцяк П.П. Психологічні особливості прояву емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах підвищеного професійного навантаження. – Рукопис. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» зі спеціальності 053 Психологія. Чернівецький національний університет ім.Ю.Федьковича. Чернівці, 2025.

Магістерська робота присвячена вивченню психологічних особливостей прояву емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах підвищеного професійного навантаження. У дослідженні проаналізовано теоретичні підходи до розуміння феномена вигорання, визначено психологічні та організаційні чинники його формування. Емпіричне дослідження із застосуванням методик MBI, В. Бойка, PSS та тесту Г. Айзенка дало змогу встановити рівні та специфіку проявів вигорання. Розроблено та обґрунтовано програму психологічної підтримки викладачів для профілактики й подолання вигорання.

Ключові слова: емоційне вигорання, викладачі ЗВО, професійне навантаження, стрес, психоемоційні стани, емоційне виснаження, деперсоналізація, ресурсність, профілактика вигорання, психологічна підтримка.

ABSTRACT

Gordeytsya P.P. Psychological features of the manifestation of emotional burnout of teachers of higher education institutions in conditions of increased professional workload. – Manuscript. Qualification work for obtaining the degree of “master” in the specialty 053 Psychology. Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University. Chernivtsi, 2025.

The master's work is devoted to the study of the psychological features of the manifestation of emotional burnout of teachers of higher education institutions in conditions of increased professional workload. The study analyzed theoretical approaches to understanding the phenomenon of burnout, identified psychological and organizational factors of its formation. Empirical research using the methods of MBI, V. Boyko, PSS and the test of G. Eysenck made it possible to establish the levels and specifics of the manifestations of burnout. A program of psychological support for teachers for the prevention and overcoming of burnout was developed and substantiated.

Keywords: emotional burnout, higher education teachers, professional workload, stress, psycho-emotional states, emotional exhaustion, depersonalization, resourcefulness, burnout prevention, psychological support.

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів наукових досліджень інших авторів мають послання на відповідне джерело.

_____ П.П. Гордейцяк

ЗМІСТ

ВСТУП		
РОЗДІЛ 1.	**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО**	
1.1.	Поняття емоційного вигорання у психологічній науці	
1.2.	Психологічні особливості професійної діяльності викладачів ЗВ	
1.3.	Професійне навантаження як чинник розвитку емоційного вигорання викладачів	
Висновки до першого розділу		
РОЗДІЛ 2.	**ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В УМОВАХ ПІДВИЩЕНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВАНТАЖЕННЯ**	
2.1.	Організація, етапи та діагностичний інструментарій емпіричного дослідження	
2.2.	Опис та інтерпретація результатів дослідження емоційного вигорання викладачів ЗВО	
2.3.	Аналіз кореляційних зв’язків між рівнем професійного навантаження та проявами емоційного вигорання викладачів	
Висновки до другого розділу		
РОЗДІЛ 3.	**ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО**	
3.1.	Принципи та підходи до профілактики емоційного вигорання викладачів	
3.2.	Програма психологічної підтримки викладачів із високим рівнем професійного навантаження	
Висновки до третього розділу		
ВИСНОВКИ		
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		
ДОДАТКИ		

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасна система вищої освіти України перебуває у стані глибоких трансформацій, що зумовлює істотне підвищення вимог до професійної діяльності викладачів. Нормативні документи, зокрема Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Концепція розвитку педагогічної освіти (2021), Професійний стандарт викладача закладу вищої освіти (2024) визначають розширений спектр компетентностей, якими має володіти педагог. Викладач ЗВО сьогодні повинен не лише забезпечувати якісний навчальний процес, а й здійснювати наукову діяльність, брати участь у грантовій активності, впроваджувати інноваційні технології навчання, забезпечувати цифровізацію освітнього середовища, виконувати значну адміністративну та комунікативну роботу. Усе це об'єктивно збільшує професійне навантаження та сприяє зростанню рівня психоемоційного напруження.

Важливою обставиною, що підсилює актуальність проблеми, є тривала військова агресія проти України. В умовах воєнного стану викладачі стикаються з додатковими стресорами: робота в умовах повітряних тривог, часті переходи в онлайн-формат, необхідність підтримувати студентів із травматичним досвідом, емоційна нестабільність освітнього середовища, поєднання професійних обов'язків із волонтерською діяльністю чи підтримкою родин військовослужбовців. Ці фактори посилюють психологічне виснаження й значно підвищують ризик розвитку емоційного вигорання, яке визнається Всесвітньою організацією охорони здоров'я як професійний феномен, що впливає на ефективність праці та психічне здоров'я.

Додатковий контекст актуальності визначає Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, де наголошується на необхідності формування стресостійкого, психологічно компетентного та мотивованого кадрового потенціалу вищої школи. Своєю чергою, Європейські стандарти ESG-2015 підкреслюють важливість забезпечення якості освіти через турботу про умови праці та добробут викладачів.

Таким чином, дослідження психологічних особливостей прояву емоційного вигорання викладачів ЗВО є надзвичайно актуальним. Проблема вигорання вже вийшла за межі індивідуального психологічного стану і стала системною, адже впливає на ефективність освітнього процесу, якість викладання, продуктивність наукової роботи та загальну стійкість вищої освіти України. Необхідність комплексного вивчення цього явища зумовлена потребою розроблення дієвих психопрофілактичних та організаційних заходів, спрямованих на збереження професійного здоров'я викладачів у надзвичайно складних соціально-політичних умовах.

Стан дослідження проблеми. Проблематика професійного та емоційного вигорання є широко дослідженою в сучасній українській психологічній науці, про що свідчить значний масив наукових праць, присвячених як теоретичному осмисленню цього феномена, так і вивченню його практичних проявів у різних професійних групах. У працях дослідників (К. Балакірєвої, Л. Березовської, А. Большакової та І. Віденєєва, Н. Булатевич, О. Варгати, М. Наумової, Т. Зайчикової, Л. Карамушки, М. Міщенка, І. Підлипняк, С. Походенко, О. Качур, М. Павлюк, Н. Ковалькової, О. Дрозд і Н. Гнатуші, В. Шкраб'юк та Д. Білик, Г. Грицук, М. Корольчука та багатьох інших) розкрито основні теоретико-понятійні засади вивчення вигорання, його структуру, стадії та відмінність від споріднених понять—стресу, перевтоми, професійного виснаження. Значна увага приділяється емпіричним дослідженням вигорання у представників сфер «людина—людина», зокрема у вчителів, викладачів закладів вищої освіти, психологів, соціальних працівників, правників і волонтерів, що дозволяє окреслити специфіку прояву синдрому в різних професійних контекстах.

Окремий напрям становлять праці, присвячені психологічним чинникам та детермінантам вигорання, де простежується вплив мотиваційної сфери, самоактуалізації, стресостійкості, особистісних характеристик, організаційних умов праці й соціально-ролевих факторів. Важливий пласт досліджень присвячений психодіагностиці емоційного вигорання: опису,

адаптації та застосуванню різноманітних методик, розробці комплексних діагностичних програм і рекомендацій щодо оцінювання різних стадій розвитку синдрому у педагогічних працівників. Не менш значущими є наукові роботи, спрямовані на профілактику та подолання вигорання: створення тренінгових програм, психопрофілактичних заходів, систем підтримки педагогів, а також рекомендацій для адміністрацій закладів освіти щодо збереження психічного здоров'я працівників.

Загалом аналіз наукових джерел засвідчує ґрунтовну розробленість теоретичних аспектів проблеми емоційного вигорання, його психологічних чинників, особливостей діагностики та профілактики. Однак у контексті професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти проблема набуває особливої актуальності, адже сучасні дослідження підкреслюють істотне зростання професійного стресу, спричиненого підвищенням обсягу педагогічного, наукового й організаційного навантаження. Соціально-політичні умови, зокрема воєнний стан, додатково ускладнюють роботу викладачів, посилюючи їх емоційне напруження та вразливість до вигорання. У результаті формується зростаючий запит на поглиблене вивчення психологічних особливостей прояву емоційного вигорання саме викладачів ЗВО, а також на створення практично орієнтованих програм підтримки й ефективного психологічного супроводу в умовах підвищеного професійного навантаження.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження виявити психологічні особливості прояву емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах підвищеного професійного навантаження та розробити психологічні рекомендації щодо його профілактики й подолання.

Завдання дослідження*:*

- проаналізувати теоретичні підходи до розуміння феномена емоційного вигорання викладачів ЗВО та його психологічних проявів;

- визначити основні психологічні та організаційні чинники, що впливають на розвиток емоційного вигорання викладачів у умовах підвищеного професійного навантаження;
- емпірично дослідити рівень та особливості прояву емоційного вигорання у викладачів ЗВО за допомогою психодіагностичних методик;
- розробити та обґрунтувати психологічні рекомендації щодо профілактики та подолання емоційного вигорання викладачів ЗВО.

Об'єкт дослідження – процес емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – психологічні особливості прояву емоційного вигорання викладачів ЗВО в умовах підвищеного професійного навантаження.

Гіпотеза дослідження. Емоційне вигорання викладачів закладів вищої освіти має специфічні психологічні прояви, інтенсивність яких зростає за умов підвищеного професійного навантаження; рівень вигорання детермінований поєднанням індивідуально-психологічних особливостей та організаційних факторів діяльності, а його прояви можуть бути знижені завдяки цілеспрямованим психологічним заходам профілактики й підтримки.

Методи та методики дослідження: *теоретичні методи*: аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури, систематизація теоретичних підходів до вивчення емоційного вигорання, порівняльний аналіз концепцій і моделей вигорання; *емпіричні методи*: опитувальник; анкетування; *методи обробки даних*: кількісний аналіз (середні значення, відсотки, ранжування); кореляційний аналіз (виявлення зв'язків між навантаженням і рівнем вигорання); порівняльний аналіз (групи викладачів з різним рівнем навантаження); якісний інтерпретаційний аналіз даних.

Методики дослідження:

- опитувальник емоційного вигорання MBI (Maslach Burnout Inventory), розроблений К. Маслач і С. Джексон;
- методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка;

– шкала сприйняття стресу PSS (Perceived Stress Scale) Ш.Коена;
– тест «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка;
– авторська анкета професійного навантаження викладачів ЗВО

Організація дослідження: база, вибірка. Базою емпіричного дослідження став Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича – заклад вищої освіти класичного типу, у структурі якого функціонує низка факультетів різного профілю. Дослідження проводилося серед викладачів університету, що здійснюють освітню діяльність у різних освітніх програмах і напрямах підготовки студентів.

У дослідженні взяли участь 50 викладачів закладу вищої освіти. До вибірки були включені викладачі різних факультетів Чернівецького національного університету, що дозволило охопити педагогів з різним фаховим спрямуванням та умовами професійного навантаження. Вибірка є цільовою та репрезентує групу професорсько-викладацького складу, зайнятого в сучасних умовах інтенсивної освітньої, наукової та організаційної діяльності.

За формою участі дослідження мало добровільний характер, анкетування проводилося анонімно, з дотриманням основних етичних принципів психологічних досліджень (добровільна згода, конфіденційність отриманої інформації, недопущення шкоди учасникам).

Практичне значення результатів дослідження. Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для підвищення ефективності психологічної підтримки та профілактики емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. На основі проведеного дослідження визначено психологічні особливості прояву вигорання в умовах підвищеного професійного навантаження, що дозволяє своєчасно виявляти групи ризику серед викладацького складу та розробляти цілеспрямовані програми психопрофілактики. Рекомендації, запропоновані за результатами роботи, можуть бути впроваджені у діяльність центрів психологічної підтримки університетів, використані адміністраціями факультетів для оптимізації

професійного навантаження та створення сприятливого психологічного клімату.

Матеріали дослідження можуть бути застосовані у практиці кадрових служб, підрозділів забезпечення якості освіти, у тренінговій роботі з викладачами, а також у процесі розроблення програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Отримані результати можуть слугувати основою для подальших наукових досліджень, спрямованих на удосконалення системи психологічної підтримки професорсько-викладацького складу в умовах зростання професійного навантаження та соціально-політичних викликів.

Структура та обсяг кваліфікаційної роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (95 позиції) та додатків. Загальний обсяг роботи – _____ с.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

1.1. Поняття емоційного вигорання у психологічній науці

Проблема емоційного вигорання посідає значне місце у сучасній психологічній науці, адже безпосередньо пов'язана зі збереженням психічного здоров'я та професійної ефективності фахівців, діяльність яких передбачає інтенсивну міжособистісну взаємодію. Зростання темпу життя, ускладнення професійних вимог та підвищення рівня стресогенності робочого середовища зумовлюють підвищений науковий інтерес до феномена вигорання як до багатовимірного психологічного явища. Особливо актуальною ця проблема є для педагогічних працівників закладів вищої освіти, адже їх діяльність поєднує навчальне, наукове й організаційно-управлінське навантаження, що створює умови для емоційного виснаження.

У науковому дискурсі емоційне вигорання розглядається як складний процес поступового виснаження емоційних та особистісних ресурсів, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресорів. Різні дослідники інтерпретують це явище по-різному, що зумовило появу численних моделей, підходів і концепцій, спрямованих на пояснення його природи, структури та механізмів розвитку. Саме тому розкриття поняття емоційного вигорання, визначення його ключових характеристик і відмінностей від суміжних феноменів становить важливий теоретичний крок у дослідженні психологічних особливостей прояву цього явища у викладачів закладів вищої освіти.

Феномен емоційного вигорання має тривалу історію становлення, пов'язану зі змінами суспільних умов праці та підвищенням інтересу до проблеми професійного стресу. Перші уявлення про виснаження, спричинене тривалою напруженою діяльністю, зустрічалися ще у працях З.Фрейда, Г.Сельє та К. Левіна, які звертали увагу на роль стресу, емоційного напруження й адаптаційних можливостей особистості. Однак тоді ці явища не мали чіткого визначення як окремий психологічний синдром.

Безпосередньо термін «емоційне вигорання» (burnout) увів американський психіатр Герберт Фройденбергер у 1974 році. Він описав стан фізичного та емоційного виснаження у працівників, зайнятих у сфері допомагаючих професій, зокрема у волонтерів та співробітників кризових центрів. Фройденбергер підкреслював, що вигорання проявляється поступово, супроводжується виснаженістю, втратою енергії, негативізмом і зниженням професійної ефективності.

Подальший розвиток поняття відбувся завдяки роботам Крістіни Маслач і Сьюзан Джексон, які у 1980-х роках запропонували першу системну модель вигорання та визначили три його структурні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію, редукцію професійних досягнень.

Саме Маслач створила найбільш відому сьогодні психодіагностичну методику – Maslach Burnout Inventory (MBI), яка стала стандартом у дослідженнях вигорання.

У 1990-х роках з’являються альтернативні моделі, що розширюють трактування цього феномена. Наприклад, нідерландські дослідники Вілмар Шауфелі та Дірк Енарсен акцентували увагу на ролі взаємодії між особистісними ресурсами та вимогами професійного середовища. У цей же період активно розвивається концепція «job demands–resources» (JD–R), яка пояснює вигорання як результат дисбалансу між робочими вимогами та ресурсами працівника.

У пострадянському науковому просторі значний внесок зробив В.Бойко, який запропонував поетапну модель розвитку вигорання та власну діагностичну методику. Його підхід підкреслює поступовість формування синдрому та виділяє три групи симптомів: напруження, резистенцію та виснаження.

Поступово поняття «емоційне вигорання» виходить за межі допомагаючих професій і починає застосовуватися у вивченні діяльності педагогів, медиків, соціальних працівників, управлінців, правоохоронців, а згодом – у будь-яких сферах із високими стресовими вимогами. У сучасних

умовах його розглядають як професійний феномен, який визнано Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2019 році та включено до Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11) як «синдром, пов'язаний зі стресом на робочому місці».

У сучасній психологічній науці поняття емоційного (професійного) вигорання розглядається як складний, багатоаспектний феномен, що формується внаслідок тривалої дії хронічного стресу, перевантаження та емоційного виснаження в професійній діяльності, насамперед у сфері «людина – людина». У загальнопсихологічному контексті М.Й.Варій та С.Д.Максименко підкреслюють, що тривалі негативні емоційні стани, пов'язані з фрустрацією значущих потреб, перенапруженням і нерозв'язаними внутрішніми конфліктами, можуть трансформуватися у стійкий синдром емоційного виснаження, який порушує мотиваційну, когнітивну та поведінкову регуляцію особистості. На цьому тлі емоційне вигорання трактується як особливий різновид дезадаптивного стану, що виникає на перетині особистісних характеристик та специфіки професійного середовища [10; 55].

Детальніше феномен емоційного вигорання розкривається у працях, присвячених працівникам освіти. М.С.Корольчук разом із В.М.Корольчуком та Л.І.Березовською розглядають професійне вигорання працівників освіти як синдром, що проявляється у триєдності емоційного виснаження, деперсоналізації (черствості, відстороненості у ставленні до учнів, колег) та редукції професійних досягнень. На думку Л.І.Березовської, емоційне вигорання вчителя – це не просто втома чи тимчасове погіршення настрою, а якісна зміна ставлення до професійної діяльності, коли втрачається почуття сенсу й задоволення від праці, знижується емпатія до учнів, з'являється емоційна спустошеність і формальність у виконанні професійних обов'язків. Дослідниця наголошує, що ключовою ознакою вигорання є саме хронічність і незворотність змін, якщо не вживаються профілактичні заходи [4].

Подібну логіку простежуємо у працях Н. М. Булатевич, яка визначає синдром емоційного вигорання педагога як результат тривалого емоційного перенапруження та стресів, пов'язаних із високою відповідальністю, інтенсивним спілкуванням, роллю «емоційного донора» для учнів, адміністрації, батьків. Вона підкреслює, що емоційне вигорання – це насамперед деформація емоційної сфери й професійної мотивації педагога, яка поступово призводить до емоційного відчуження й зниження залученості в освітній процес [8].

Є. Єгорова, аналізуючи феномен вигорання у працівників профтехосвіти, наголошує на тому, що емоційне вигорання проявляється як «захисний механізм» психіки, спрямований на зменшення емоційних витрат: педагог ніби дистанціюється від проблем вихованців, стає байдужішим, формалізує взаємодію, аби хоч частково зберегти внутрішні ресурси [34].

Важливий внесок у розуміння змісту та детермінації емоційного вигорання зробили Л. Карамушка та Т. Зайчикова, які розглядають його як професійно зумовлений синдром, що розвивається у динаміці й пов'язаний із особистісними, організаційними та соціально-психологічними чинниками. Т.В.Зайчикова підкреслює, що емоційне вигорання у педагогів є наслідком тривалої невідповідності між вимогами професії та реальними можливостями, ресурсами й очікуваннями вчителя. У її роботах вигорання описується як стан емоційно-вольового та мотиваційного виснаження, який супроводжується почуттям професійної безсилості, цинізмом щодо професійних цінностей та відчуттям «застрягання» у професійній ролі [36].

У спільних дослідженнях із Л. Карамушкою вигорання розглядається також крізь призму гендерних аспектів, де показано, що жінки-педагоги частіше демонструють високий рівень емоційного виснаження, тоді як чоловіки – більшу схильність до деперсоналізації, що підкреслює складність та багатовимірність даного феномену [41].

Окремий напрям у розумінні емоційного вигорання представляють роботи, де цей феномен пов'язується із професійним розвитком і

самоактуалізацією. А.Большакова та І.Віденєєв трактують професійне вигорання педагогів як індикатор порушення процесів самоактуалізації та особистісної реалізованості. На їхню думку, емоційне вигорання виникає тоді, коли між ціннісно-смисловою сферою особистості, її потребою в самоздійсненні та реальними умовами професійної діяльності формується стійка суперечність: праця перестає сприйматися як простір зростання й перетворюється на джерело хронічного стресу. У цьому контексті вигорання описується як деформація професійного «Я-образу», втрата відчуття професійного сенсу, що супроводжується емоційною спустошеністю та відчуттям внутрішнього «згасання» [6].

Численні сучасні дослідження зосереджені на аналізі емоційного вигорання викладачів вищої школи. Н. Мирончук розглядає професійне вигорання викладача ЗВО як результат перевантаження, постійних реформ, нестабільності освітнього середовища, поєднання навчальної, наукової та організаційної роботи. Вона підкреслює, що емоційне вигорання порушує здатність до професійної самоорганізації, інноваційності, впливає на якість педагогічної взаємодії зі студентами [58].

Н. Кузьменко описує синдром професійного вигорання як комплекс емоційних, когнітивних і поведінкових симптомів, що поступово призводять до зниження професійної ефективності та появи психосоматичних порушень. У працях О.Пляки та Л. Кайдалової вигорання викладачів ВНЗ пов’язується з високою інтенсивністю комунікативних навантажень, адміністративним тиском, неясністю професійних перспектив і недостатністю підтримки з боку керівництва [73].

Суттєво розширюють уявлення про емоційне вигорання роботи, присвячені специфічним професійним групам і сучасним кризовим умовам. М. Міщенко аналізує особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни, підкреслюючи, що феномен вигорання в такій ситуації поєднує професійне виснаження з непропрацьованими травматичними переживаннями, тривогою за життя рідних, невизначеністю майбутнього.

Р. Павелкін розглядає вигорання викладачів у період воєнної агресії як реакцію на поєднання професійного стресу, загальносоціальної небезпеки та емоційної перевантаженості інформацією про війну; вигорання у цьому контексті набуває рис хронічної тривоги, безсилля та фрустрації. О. Дрозд і Н. Гнатуша, досліджуючи емоційне вигорання правників в умовах війни, показують, що його психологічний зміст включає не лише втому й цинізм, а й елементи вторинної травматизації – коли постійний контакт із травматичними історіями клієнтів виснажує емоційну сферу фахівця [27].

Цінним для теоретичного осмислення поняття є узагальнення, запропоновані В. Наумовою, яка розглядає феномен емоційного вигорання як «синдром XXI століття» – своєрідну відповідь психіки на зростання темпу життя, інтенсивності комунікації, конкуренції та невизначеності. Вона підкреслює, що емоційне вигорання має міждисциплінарний характер і водночас належить до сфери психології праці, клінічної та педагогічної психології. В. Шкраб'юк та Д. Білик трактують емоційне вигорання особистості як хронічний стан емоційної спустошеності, що поєднується з деформацією ціннісно-смислової сфери, зниженням життєвої енергії, порушенням відносин із собою та іншими. На думку авторів, важливо розглядати вигорання не лише як професійний, а й як особистісний феномен, який відображає загальний рівень ресурсів, особливості копінг-стратегій та здатність до саморегуляції [93].

У методичних рекомендаціях Сумської групи авторів (А. Коняхіна, І. Гаврик, Н. Гриценко та ін.) емоційне вигорання педагогів описується як стан, що розгортається поетапно: від зростання втоми й напруження – до емоційного виснаження, апатії, негативізму, психосоматичних проявів. Автори акцентують, що поняття «емоційне вигорання» включає як суб'єктивні відчуття (втрата інтересу, почуття безнадії, роздратування), так і об'єктивні зміни у професійній поведінці (формалізація, зниження якості взаємодії, уникання контактів) [47].

О. Грицук, аналізуючи зарубіжні підходи, підкреслює, що попри різні теоретичні моделі (К. Маслач, Х. Фройденбергер та ін.), ядро поняття незмінне: емоційне вигорання – це наслідок тривалого емоційного перенавантаження, яке руйнує відчуття смислу й задоволення від роботи та спричиняє глибокі зміни в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах [19].

У сучасній психологічній науці емоційне вигорання розглядається як багатовимірний синдром, що проявляється у поєднанні емоційних, когнітивних, поведінкових та фізіологічних змін, спричинених тривалим впливом професійного стресу. Найбільш розповсюдженим підходом до визначення структури цього феномена є модель, запропонована К. Маслач і С. Джексон, яка виокремлює три ключові компоненти емоційного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.

Емоційне виснаження є центральним компонентом синдрому й відображає відчуття внутрішнього спустошення, втрати енергії та емоційних ресурсів. Людина перестає справлятися з професійними навантаженнями, відчуває хронічну втому, психологічне перенапруження, зниження інтересу до роботи. Емоційне виснаження є першим сигналом порушення адаптаційних механізмів і часто передує іншим проявам вигорання.

Деперсоналізація (або цинічне ставлення, емоційне дистанціювання) виникає як захисна реакція на виснаження. Вона проявляється у відчуженості, байдужості чи навіть негативізмі щодо студентів, колег або професійних обов’язків. Для викладачів ЗВО цей компонент може виявлятися у знеособленому ставленні до освітнього процесу, зниженні емпатії, формальному виконанні завдань, що суттєво впливає на якість педагогічної взаємодії.

Редукція професійних досягнень характеризується суб’єктивним відчуттям власної неефективності, зниженням задоволеності працею, відчуттям професійної неспроможності. Викладач може сумніватися у власних педагогічних здібностях, відчувати зниження мотивації до професійного розвитку, уникати творчих завдань або інноваційних підходів.

Цей компонент тісно пов’язаний із самооцінкою та професійною ідентичністю.

Модель Маслач набула широкого визнання завдяки розробленій діагностичній методиці MBI, що дозволяє кількісно оцінити ступінь вираження кожного компонента. Підхід Маслач акцентує структуру синдрому, його основні прояви та взаємозв’язки між ними.

Поряд із моделлю Маслач, у науковій літературі існують й інші підходи до структури вигорання. Наприклад, модель В. Бойка розглядає вигорання як процес, що проходить три фази:

- напруження (переживання психотравмувальних обставин, тривога, незадоволеність собою та роботою),
- резистенцію (формування психологічних захисних механізмів; поява емоційної вибірковості, байдужості, перевантаження, фрагментарна деперсоналізація),
- виснаження (різке зниження емоційних ресурсів, психофізіологічні симптоми, емоційна холодність, загальна демотивація).

У кожній фазі виділяються специфічні симптомокомплекси – від переживання психотравмувальних обставин та емоційного перенапруження до формування механізмів психологічного захисту й глибокого виснаження ресурсів.

Обидві моделі є взаємодоповнювальними. Модель Маслач надає чітку структурну характеристику синдрому, що дозволяє оцінювати його вираженість за ключовими параметрами. Модель Бойка детально описує динаміку та механізми розвитку вигорання, від початкових психотравмувальних переживань до глибокого виснаження ресурсів (див. додаток Б).

У контексті вивчення емоційного вигорання викладачів ЗВО доцільно застосовувати обидва підходи: модель Маслач – для визначення загального рівня та структури вигорання, модель Бойка – для аналізу його розвитку та виявлення групи ризику.

Отже, узагальнюючи позиції різних дослідників, можна стверджувати, що в сучасній психологічній науці емоційне вигорання розуміється як хронічний, професійно зумовлений емоційний стан, що виникає під впливом тривалого стресу й надмірних вимог до особистості, проявляється у емоційному виснаженні, деформації ставлення до себе й інших, зниженні відчуття професійної компетентності та сенсу діяльності, і водночас виступає як механізм «жорсткої» психічної економії ресурсів, який за відсутності допомоги призводить до глибокої дезадаптації.

Узагальнення теоретичних підходів до розуміння емоційного вигорання засвідчує, що його виникнення значною мірою пов'язане зі специфікою професійної діяльності, її вимогами, інтенсивністю та емоційною насиченістю. Зокрема, педагогічна діяльність у закладах вищої освіти належить до професій типу «людина – людина», де якість виконання обов'язків безпосередньо залежить від емоційної стабільності, саморегуляції та комунікативної компетентності викладача. Тому для глибшого розуміння механізмів розвитку емоційного вигорання важливо розглянути психологічні особливості професійної діяльності викладачів ЗВО, які визначають характер їхньої взаємодії зі студентами, колегами, змістом роботи і професійними навантаженнями. Саме специфіка цієї діяльності створює унікальний комплекс стресорів, що підвищує ризик формування емоційного виснаження та потребує ґрунтовного аналізу.

1.2. Психологічні особливості професійної діяльності викладачів ЗВО

Професійна діяльність викладачів закладів вищої освіти вирізняється особливою складністю та багатогранністю, оскільки поєднує педагогічні, наукові, організаційні та комунікативні функції, що потребують значних інтелектуальних і емоційних ресурсів. Вона здійснюється у динамічному освітньому середовищі, яке постійно змінюється під впливом соціальних, технологічних та нормативних трансформацій. У таких умовах роль викладача

виходить за межі традиційного викладання й охоплює широкий спектр професійних завдань, від модерації освітнього процесу до участі в управлінні якістю освіти та інноваційній діяльності університету.

Саме специфіка цієї діяльності зумовлює підвищене емоційне навантаження і створює низку професійних стресорів, які впливають на психологічний стан викладача і можуть сприяти розвитку емоційного вигорання. Тому аналіз психологічних особливостей професійної діяльності викладачів ЗВО є необхідною теоретичною передумовою для розуміння факторів, що визначають їхню вразливість до вигорання, а також для обґрунтування подальших шляхів його профілактики. Розгляд цих особливостей дозволяє глибше зрозуміти природу професійних труднощів, специфіку педагогічної взаємодії та вимоги, які висуває сучасне освітнє середовище до викладача вищої школи.

Професія викладача закладу вищої освіти належить до високостресогенних, оскільки поєднує інтелектуальні, емоційні, комунікативні та організаційні навантаження, які формують складне професійне середовище. Одним із ключових джерел стресу є багатофункціональність діяльності, адже викладач мусить одночасно виконувати навчальні, методичні, наукові й управлінські завдання. Як зазначає І. Княжева, така діяльність характеризується високим рівнем когнітивної напруженості та потребою постійного оновлення професійних знань, що зумовлено швидкими змінами у сфері вищої освіти, цифровізацією навчальних процесів та зростанням вимог до якості підготовки здобувачів освіти. Викладач повинен одночасно виступати джерелом знань, організатором навчальної взаємодії, наставником, дослідником і менеджером освітнього процесу, що створює значне емоційне й професійне навантаження [45].

Важливу роль відіграє також інтенсивність міжособистісної комунікації. Згідно з поглядами О. Варгати, О. Кулешової та Л. Міхеєвої, робота викладача ЗВО передбачає постійні соціальні контакти: взаємодію зі студентами,

колегами, адміністрацією, учасниками наукових і проєктних груп. Така багатовекторність соціальних відносин вимагає високого рівня емпатії, толерантності, стресостійкості, здатності до саморегуляції та конструктивного вирішення конфліктів. Водночас інтенсивні комунікативні навантаження можуть призводити до емоційного виснаження, особливо в умовах великих академічних груп, високих вимог студентів та збільшення обсягу дистанційної взаємодії [9].

Окремого значення набуває наукова складова діяльності викладача. Як підкреслюють М.Матковський та С.Цюра, сучасний викладач має підтримувати власну наукову активність, брати участь у дослідницьких проєктах, здійснювати публікаційну діяльність, підвищувати кваліфікацію та опановувати нові методики. Постійна необхідність професійного розвитку та конкуренція у науковому середовищі посилюють внутрішні вимоги до педагога, формують відчуття дефіциту часу й підсилюють ризики емоційного перенапруження [57].

Психологічно значущою є й організаційно-управлінська частина роботи. Т. Дуткевич та О. Савицька наголошують, що викладач вищої школи нерідко виконує функції куратора академічної групи, члена комісій, координатора проєктів, експерта з акредитації, що потребує значних управлінських зусиль та уміння розподіляти власні ресурси. Ця діяльність часто є малопомітною, але водночас найбільш енергозатратною, оскільки пов’язана зі значним обсягом документації, постійними дедлайнами та адміністративною відповідальністю [29].

Важливою характеристикою роботи викладача є її багаторівневий характер: педагог не лише передає знання, а й модерує освітній процес, забезпечує індивідуалізацію навчання, створює сприятливий психологічний клімат і водночас виконує значний обсяг методичної та організаційної роботи. На думку М. Павлюк та Д. Журавської, професійна діяльність педагога передбачає постійне балансування між когнітивною, емоційною та регулятивною сферами, що робить викладача особливо вразливим до

стресових впливів та емоційного виснаження. Саме тому психологічні ресурси, рівень самоорганізації та здатність до професійної саморефлексії визначають ефективність діяльності й емоційне благополуччя педагога [66].

Дослідники О. Варгата, О. Кулешова та Л. Міхеєва наголошують, що специфіка професійної діяльності викладачів ЗВО пов'язана з високою інтенсивністю комунікацій, частим перемиканням між різними видами активності та необхідністю одночасно виконувати навчальні, організаційні й наукові завдання [66]. Це створює багатозадачність, що вимагає значної мобілізації когнітивних та емоційних ресурсів. Крім того, викладач працює у середовищі, де важливими є оперативність прийняття рішень, здатність до конфліктологічної компетентності, емпатії й педагогічного такту. Саме ці психологічні характеристики визначають якість взаємодії зі студентами та колегами, а також впливають на результативність навчального процесу.

Науковці Т. Дуткевич та О. Савицька підкреслюють, що діяльність викладача вищої школи супроводжується постійним емоційним напруженням, оскільки він виконує роль наставника, фасилітатора, лідера, консультанта й організатора освітнього середовища. Зміна студентського контингенту, зростання академічних вимог та інтенсивність освітніх реформ зумовлюють підвищення психоемоційних навантажень. Крім того, значну частину діяльності становить робота, невидима для зовнішнього спостерігача – підготовка до занять, перевірка робіт, участь у комісіях, акредитаційних процедурах, що також сприяє накопиченню стресу [29].

Особливу увагу психологи приділяють впливу професійної самоорганізації викладача на якість та стабільність його діяльності. М.Матковський та С.Цюра зазначають, що здатність до ефективного планування, самоконтролю, емоційної стійкості та саморозвитку виступає ключовою умовою успішності роботи педагога. Водночас недостатність емоційних ресурсів, обмеженість часу та високий рівень відповідальності можуть призводити до порушення внутрішнього балансу, що підсилює ризик емоційного вигорання.

Постійна зміна видів діяльності, висока відповідальність перед здобувачами освіти, відкритість до емоційних запитів студентів та суспільні очікування створюють ситуацію хронічного психологічного напруження. Як підкреслює Л.Карамушка, педагогічна діяльність у ЗВО належить до тих, що формують підвищений ризик розвитку професійного стресу та емоційного виснаження, оскільки потребує значних внутрішніх ресурсів та здатності зберігати баланс між професійним навантаженням і власним психічним благополуччям [42].

Отже, складність і багатовимірність професійної діяльності викладачів ЗВО, постійна комунікативна та інтелектуальна напруга, багатозадачність, висока соціальна відповідальність і динамічність освітнього середовища визначають специфіку психологічних вимог до викладача й підсилюють можливість розвитку емоційного вигорання (див. додаток В). Саме ця специфіка робить необхідним подальше вивчення психологічних ресурсів викладачів та факторів, що впливають на їхню професійну стійкість.

1.3. Професійне навантаження як чинник розвитку емоційного вигорання викладачів

Професійне навантаження викладачів закладів вищої освіти є однією з ключових детермінант розвитку емоційного вигорання, оскільки охоплює надмірну кількість взаємопов’язаних видів діяльності, які потребують значних часових, інтелектуальних та емоційних ресурсів. Сучасний викладач одночасно виконує навчальну, науково-дослідницьку, методичну, організаційно-управлінську та виховну роботу, що зумовлює постійну багатозадачність, високий темп професійної активності й відчуття перевантаження. За умов реформування вищої освіти, цифровізації освітнього процесу та зростання бюрократичних вимог це навантаження посилюється, створюючи підґрунтя для хронічного стресу й подальшого формування емоційного виснаження.

Професійне навантаження викладачів закладів вищої освіти є однією з найвагоміших передумов формування емоційного вигорання, оскільки воно охоплює комплекс різнопланових видів діяльності, що потребують значних інтелектуальних, часових, комунікативних та емоційних ресурсів. Сучасний викладач ЗВО працює в умовах постійних змін, високих нормативних вимог і зрослих суспільних очікувань, що робить професію надзвичайно навантаженою та енерговитратною. До структури професійного навантаження входять навчальна робота, науково-дослідницька діяльність, методична та організаційно-управлінська складові, а також виховна діяльність і взаємодія зі студентами. Сукупність зазначених елементів створює підвищений рівень стресогенності, який за певних умов може сприяти емоційному виснаженню. Як зазначає І. А. Княжева, діяльність викладача вищої школи характеризується поліфункціональністю та високою динамічністю, оскільки педагог постійно перебуває у процесі переключення між різними видами діяльності, кожен із яких потребує специфічних знань, умінь та психологічних ресурсів.

У структурі професійного навантаження значну частку посідає навчальна робота, що включає проведення лекцій, семінарів, практичних занять, керівництво курсовими та кваліфікаційними роботами, проведення заліків, екзаменів, консультацій та індивідуальної роботи зі студентами. Цей вид діяльності вимагає ретельної підготовки, глибоких фахових знань, педагогічної майстерності та здатності враховувати особливості аудиторії. Комунікація зі студентами потребує високого рівня емпатії, толерантності та емоційної стійкості, а також значного енергетичного залучення. Водночас навчальна діяльність є непередбачуваною, залежить від рівня підготовленості студентів, їхньої мотивації, індивідуальних особливостей, що підсилює навантаження на викладача. Науковці, зокрема Т. В. Дуткевич і О. В. Савицька, підкреслюють, що саме інтенсивність взаємодії зі студентами та необхідність одночасно забезпечувати навчальний процес і підтримувати конструктивний психологічний клімат у групі є одним із факторів підвищення емоційного виснаження.

Не менш значущою складовою професійного навантаження є наукова діяльність, яку викладач змушений підтримувати на високому рівні відповідно до вимог Міністерства освіти і науки України, університетських положень та рейтингів наукової продуктивності. М.Матковський та С.Цюра підкреслюють, що сучасний викладач має бути не лише педагогом, а й активним дослідником, здатним здійснювати наукові розробки, публікувати результати в авторитетних виданнях, брати участь у конференціях, семінарах, міжнародних програмах і грантових проєктах [57]. Така багатовекторність вимагає глибокої концентрації, інтелектуальної гнучкості, уміння працювати з великими обсягами інформації, дотримуватися дедлайнів та одночасно поєднувати наукові завдання з іншими видами роботи. Значну частку часу займає підготовка статей, монографій, участь у наукових конкурсах і журналах, рецензування, керівництво науковими дослідженнями здобувачів освіти. Постійний тиск на публікаційну активність, конкурентоспроможність і необхідність підтримувати власну наукову репутацію створюють додатковий шар інтелектуального та емоційного навантаження. Саме наукова продуктивність є одним із найстресогенніших аспектів сучасної діяльності викладача, що доводять Варгата, Кулешова та Міхеєва, наголошуючи на взаємозв’язку між високими науковими вимогами та зростанням симптомів емоційного виснаження.

Наступним суттєвим компонентом професійного навантаження є методична діяльність, яка охоплює розробку або оновлення робочих програм дисциплін, створення навчальних та дидактичних матеріалів, підготовку методичних рекомендацій, електронних курсів, тестових завдань, презентацій, сценаріїв занять. У сучасному освітньому середовищі методична робота значно ускладнюється цифровізацією та переходом до змішаного або дистанційного навчання, що вимагає від викладача володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, уміння адаптувати матеріали під різні формати подачі, створювати інтерактивні завдання, організовувати онлайн-комунікацію. Такі процеси значно збільшують обсяг методичної

підготовки та потребують освоєння нових компетентностей, що підсилює загальне навантаження. Л.Карамушка наголошує, що зміни в педагогічних технологіях, стандартах освіти та формах навчання часто відбуваються швидше, ніж викладач встигає адаптуватися, що формує стресову перевантаженість та почуття необмеженої відповідальності [42].

Організаційно-управлінська діяльність є ще одним важливим елементом професійного навантаження викладачів. Вона включає участь у засіданнях кафедри, вчених рад, методичних комісій, роботу в акредитаційних комісіях, підготовку звітів та документації, складних аналітичних матеріалів, виконання доручень адміністрації. Часто викладачі залучаються до процесів із забезпечення якості освіти, до підготовки до акредитацій, моніторингів, аудитів, що вимагає точності, відповідальності та великої кількості часу. Кожен із цих компонентів має свої дедлайни, а їхнє поєднання створює хронічне відчуття поспіху та перевантаження. Як зауважують Т.Дуткевич і О.Савицька, адміністративна робота зазвичай є прихованим видом навантаження, оскільки вона рідко враховується у формальних нормах часу, але фактично займає значну його частину, посилюючи стресову напругу [29].

У професійне навантаження входить і виховна діяльність, що передбачає кураторство академічних груп, проведення виховних заходів, індивідуальну підтримку студентів, взаємодію з батьками, участь у позанавчальних активностях університету. Особливої ваги ця складова набуває в умовах воєнного стану, коли студенти переживають підвищений рівень тривожності, невизначеності та психологічної нестабільності. Дослідження О.Дрозд та Н.Гнатуші засвідчують, що сучасний викладач у воєнних умовах одночасно виконує роль наставника, консультанта і психологічного підтримувача, що значно збільшує емоційні витрати та створює додаткові ризики розвитку вигорання [27].

Важливим чинником перевантаження викладачів є збільшення бюрократичних вимог і стандартизованих форм звітності. Постійні зміни нормативних документів, нові критерії оцінювання діяльності, рейтингування,

складні процедури документування освітнього процесу формують відчуття постійного контролю та тиску. Як підкреслює Л.Карамушка, саме бюрократизація освіти створює «приховане напруження», яке часто не усвідомлюється, але суттєво впливає на рівень професійного стресу [42].

Особливої уваги потребує питання невідповідності між обсягом завдань і можливостями їхнього виконання в межах робочого часу. Багато викладачів змушені продовжувати роботу вдома, готувати заняття у позаробочий час, перевіряти роботи пізно ввечері або у вихідні, що порушує баланс між професійним і особистим життям. Хронічний дефіцит часу, неможливість відпочинку та відсутність емоційної розрядки – це прямі предиктори розвитку емоційного вигорання, на що звертають увагу Шкраб'юк і Білик, які підкреслюють, що емоційне виснаження формується тоді, коли викладач втрачає можливість відновлювати власні ресурси.

У сукупності професійне навантаження викладачів ЗВО створює стійку систему стресових впливів, яка за умов недостатньої підтримки, високої інтенсивності роботи та тривалого часу дії перетворюється на фактор ризику емоційного вигорання. Багатофункціональність, інформаційне перенасичення, невизначеність соціально-політичного контексту, конкуренція у науковому середовищі, цифровізація освіти та зростання бюрократичних вимог формують передумови для появи симптомів виснаження, редукції професійних досягнень та деперсоналізації. Сучасні дослідження показують, що без системної психологічної підтримки, розвитку навичок саморегуляції та оптимізації професійних обов'язків ризик розвитку емоційного вигорання у викладачів значно підвищується, що потребує уваги адміністрацій ЗВО, фахівців із психології та освітньої політики.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було з'ясовано, що емоційне вигорання є складним багатовимірним феноменом, який відображає реакцію особистості на

хронічний професійний стрес та тривале емоційне перевантаження. Аналіз наукових підходів засвідчив, що поняття «емоційне вигорання» пройшло значну еволюцію: від первинного трактування як стану виснаження (Г. Фройденбергер) до розуміння його як системного порушення емоційної, когнітивної та поведінкової сфер (К. Маслач, С. Джексон, В. Бойко та ін.). У сучасній психологічній науці вигорання розглядається як синдром, що має певну структуру, включає емоційне та фізичне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, а також формується під впливом взаємодії особистісних і професійно-середовищних чинників.

Порівняння різних моделей емоційного вигорання показало, що попри відмінності в термінах і структурі, дослідники єдині в тому, що ключовою передумовою розвитку цього феномена є стійкий, неконтрольований стрес, зумовлений надмірними вимогами до професійної діяльності та недостатністю внутрішніх ресурсів особистості. У працях сучасних українських і зарубіжних науковців підкреслюється, що високий рівень емоційної залученості, постійна взаємодія з людьми, багатофункціональність діяльності та брак часу для відновлення є центральними чинниками появи симптомів вигорання у фахівців типу «людина – людина», до яких належать викладачі ЗВО.

Проведений аналіз психологічних особливостей професійної діяльності викладачів вищої школи засвідчив, що вона є однією з найбільш ресурсозатратних і стресогенних у сучасному освітньому просторі. Поліфункціональність викладацької праці, поєднання навчальної, науково-дослідницької, методичної, організаційно-управлінської та виховної складових створюють значне емоційне, інтелектуальне та комунікативне навантаження. Особливого напруження додають висока відповідальність за якість освітнього процесу, міжособистісні взаємодії з різними категоріями студентів, зростання бюрократичних вимог, а також необхідність постійного професійного самовдосконалення. У працях науковців та інших дослідників підкреслюється, що саме специфіка професійних завдань та постійний

психологічний тиск формують передумови для розвитку емоційного виснаження викладачів.

Окрему роль у формуванні вигорання відіграє професійне навантаження, яке у сучасних умовах значно посилюється через реформування вищої освіти, розширення цифрових та дистанційних форматів навчання, підвищені вимоги до наукової активності та ускладнення організаційних процесів. Доведено, що хронічний дефіцит часу, багатозадачність, невизначеність соціально-політичної ситуації, особливо в умовах війни, відповідають за інтенсивне виснаження психоемоційних ресурсів викладачів і збільшення ризику розвитку синдрому вигорання. Накопичення цих факторів без належної системи підтримки призводить до зниження задоволеності професією, зменшення мотивації та погіршення якості виконання професійних функцій.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що емоційне вигорання викладачів ЗВО є закономірною відповіддю психіки на надмірне та тривале професійне навантаження та має багатофакторний характер. Воно формується під впливом як особистісних особливостей викладача, так і зовнішніх умов освітнього середовища. Розуміння структури, механізмів і чинників емоційного вигорання є важливою передумовою для подальшого емпіричного дослідження цього феномена та для розробки ефективних рекомендацій щодо його профілактики й подолання.

Проведений теоретичний аналіз дозволив окреслити сутність феномена емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти, з’ясувати його генезу, структуру, ключові психологічні чинники та професійні передумови. Встановлено, що багатовимірність викладацької діяльності, інтенсивність комунікативних і організаційних навантажень, високі вимоги сучасного освітнього середовища та вплив соціально-політичних обставин створюють підґрунтя для розвитку емоційного виснаження. Теоретичні підходи та моделі, проаналізовані у першому розділі, демонструють складний характер цього феномену і підкреслюють необхідність його вивчення в реальному

професійному контексті. З огляду на це постає потреба у проведенні емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей прояву емоційного вигорання викладачів ЗВО, визначення рівнів його сформованості та аналіз чинників, пов’язаних із професійним навантаженням. Саме емпіричний розділ дає можливість перевірити теоретичні положення, конкретизувати їх у практичних вимірах та отримати дані, необхідні для обґрунтування рекомендацій щодо профілактики й подолання емоційного вигорання викладачів.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В УМОВАХ ПІДВИЩЕНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВАНТАЖЕННЯ

2.1. Організація та методи дослідження

Організація емпіричного дослідження є ключовим етапом у вивченні психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти, оскільки забезпечує наукову обґрунтованість, валідність і достовірність отриманих результатів. Виходячи з теоретичних положень, розкритих у першому розділі, важливо не лише визначити рівні та специфіку проявів емоційного вигорання, але й виявити ті компоненти професійного навантаження, які найбільше впливають на його інтенсивність. Для цього необхідним є ретельний добір діагностичних методик, чітке окреслення послідовності етапів дослідження та опис умов, у яких воно проводилося. Представлений параграф містить характеристику бази і вибірки дослідження, структуру його організації та обґрунтування використаного психодіагностичного інструментарію, що забезпечує комплексний аналіз досліджуваного феномена та дозволяє отримати емпіричні дані для подальшого інтерпретаційного й аналітичного опрацювання.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного вигорання викладачів ЗВО було організовано як послідовний, багатоступеневий процес, який забезпечив комплексне вивчення інтенсивності, структури та чинників розвитку вигорання в умовах підвищеного професійного навантаження.

На підготовчому етапі було визначено мету, завдання, гіпотезу та методичний інструментарій дослідження, відібрано респондентів і погоджено базу проведення дослідження – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Особлива увага приділялася забезпеченню анонімності та добровільності участі викладачів, що дозволило створити сприятливі умови для відкритого і достовірного відображення їхнього психоемоційного стану.

На діагностичному етапі дослідження було проведено опрацювання п’яти інструментів, спрямованих на всебічне вивчення емоційного вигорання та стресорів професійної діяльності.

На аналітичному етапі було здійснено кількісну та якісну обробку отриманих даних: підраховано показники за кожною методикою, визначено середні значення, відсоткові співвідношення, рівні інтенсивності симптомів та співвідношення між компонентами синдрому. Особлива увага приділялася зіставленню результатів різних методик для отримання цілісної картини емоційного стану викладачів. Було проаналізовано зв’язок між обсягом професійних навантажень (за даними авторської анкети) та інтенсивністю показників емоційного вигорання, емоційного виснаження, стресостійкості й загального рівня психоемоційного напруження. Такий підхід дав змогу не лише описати рівні вигорання, а й встановити ті компоненти професійної діяльності, які найсильніше впливають на розвиток синдрому.

На завершальному етапі було проведено узагальнення результатів, формування висновків та інтерпретація отриманих даних у контексті висунутої гіпотези. Отримані емпіричні дані дали змогу виявити основні тенденції, визначити групи ризику, описати психологічні особливості проявів емоційного вигорання у викладачів ЗВО та підготувати рекомендації щодо профілактики, підвищення стресостійкості й оптимізації професійного навантаження. Висновки цього етапу стали підґрунтям для формування практичних рекомендацій та обґрунтування змісту корекційно-профілактичних заходів третього розділу.

Для комплексного вивчення психологічних особливостей прояву емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти було застосовано низку діагностичних методик, добір яких зумовлений специфікою досліджуваного феномена та необхідністю одержати цілісну й багатовимірну інформацію про інтенсивність вигорання, його структуру, емоційно-особистісні передумови та зв’язок із професійним навантаженням. Використання кількох валідних інструментів дозволяє не лише підвищити

достовірність результатів, але й зіставити отримані показники, уточнити характер проявів вигорання та виявити чинники, що сприяють його формуванню серед викладачів ЗВО (див. додаток Г).

1. Опитувальник емоційного вигорання MBI (Maslach Burnout Inventory), розроблений К. Маслач і С. Джексон, було обрано як базову методику, оскільки він є міжнародним стандартом у дослідженні синдрому вигорання педагогів та представників соціономічних професій. Методика оцінює три основні компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Для вибірки викладачів ЗВО цей інструмент є особливо інформативним, адже дозволяє визначити характерні для педагогічної діяльності аспекти виснаження, пов'язані з інтенсивною міжособистісною взаємодією, відповідальністю за якість освітнього процесу та особистісною залученістю у професійну діяльність. MBI забезпечує можливість порівняння отриманих даних із показниками інших досліджень, що підсилює його наукову значущість.

2. Поряд із цим, до методичного комплексу включено *діагностику рівня емоційного вигорання за методикою В.В.Бойка*, яка дозволяє простежити процес становлення вигорання у вигляді трьох фаз: напруження, резистенції та виснаження. На відміну від опитувальника Маслач–Джексон, що фіксує вже сформовані прояви синдрому, методика Бойка дає змогу дослідити динаміку й механізм його розвитку, а також виявити окремі симптоми, що можуть бути актуальними на різних етапах професійної діяльності викладача. Це робить інструмент особливо важливим для вивчення чинників, пов'язаних із професійним навантаженням, адже він показує, у який момент і під впливом яких стресорів у викладача починають формуватися ознаки виснаження.

3. Також було використано *шкалу сприйняття стресу PSS (Perceived Stress Scale) Ш.Коена* З метою оцінки психоемоційного стану викладачів та визначення рівня суб'єктивного стресу. Ця методика дозволяє з'ясувати, наскільки події останніх тижнів сприймаються респондентом як напружені, неконтрольовані чи перевантажувальні. Оскільки сучасні викладачі ЗВО

працюють у середовищі високої динамічності, нормативних змін, зростаючої кількості адміністративних вимог та психологічної нестабільності студентів, PSS є необхідним інструментом для оцінки загального фону психоемоційного напруження, що часто виступає предиктором вигорання.

4. Тест «Самооцінка психічних станів» (за Г.Айзенком), що вимірює рівень тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності було застосовано для більш глибокого аналізу внутрішніх психічних станів викладачів. Ці показники є важливими складниками емоційної сфери, які визначають індивідуальну вразливість до професійного стресу та впливають на те, як особистість реагує на перевантаження. Викладацька діяльність передбачає постійну комунікацію, високу відповідальність та необхідність працювати в умовах дефіциту часу, тому аналіз психічних станів дозволяє глибше зрозуміти психологічні ресурси та напруження, що можуть сприяти виникненню вигорання.

5. Важливим елементом дослідження стала *авторська анкета професійного навантаження викладача ЗВО*, яка була спеціально розроблена для врахування унікальних умов діяльності викладачів у конкретному освітньому середовищі. Анкета містила питання про обсяг аудиторної роботи, кількість навчальних груп і дисциплін, участь у наукових проєктах, рівень адміністративних та методичних обов’язків, частоту роботи у понаднормовий час, специфіку дистанційного та змішаного навчання, а також про суб’єктивне сприйняття навантаження. Включення цього інструменту дозволило виявити індивідуальні та організаційні чинники, пов’язані з професійним перевантаженням, та співвіднести їх із показниками емоційного вигорання, виміряними іншими методиками.

Таким чином, обраний комплекс методик забезпечив багаторівневий аналіз явища емоційного вигорання: від оцінки його інтенсивності та структури до виявлення психологічних чинників і професійних стресорів, що впливають на його розвиток. Поєднання стандартизованих опитувальників і авторської анкети створило можливість отримати достовірні емпіричні дані та

сформувати повну картину впливу професійного навантаження на емоційний стан викладачів ЗВО.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, який є одним із провідних закладів вищої освіти Західного регіону України та характеризується широкою структурою факультетів і різнопрофільною педагогічною діяльністю. Вибір цього закладу зумовлений тим, що його організаційно-освітнє середовище відображає сучасні тенденції розвитку української вищої школи, зокрема інтенсифікацію навчального процесу, впровадження змішаних і цифрових форматів навчання, зростання вимог до наукової активності та участі викладачів у процесах забезпечення якості освіти. Саме ці особливості створюють підґрунтя для формування професійного стресу та, відповідно, є сприятливими умовами для дослідження психологічних аспектів емоційного вигорання викладачів ЗВО.

У дослідженні взяли участь 50 викладачів університету, що забезпечило достатню репрезентативність вибірки для отримання достовірних емпіричних даних. Вибірка була сформована за принципом добровільної участі, анонімності та незалежності від адміністративного тиску, що сприяло відкритому й щирому відображенню респондентами власних психоемоційних станів. Серед учасників було 42 жінки та 8 чоловіків, що відповідає загальним гендерним тенденціям у сфері освіти, де переважають жінки-педагоги. Статевий розподіл респондентів вибірки дозволяє проаналізувати можливі особливості прояву емоційного вигорання серед жінок-викладачів, які, за даними досліджень, частіше зазнають професійного виснаження через переважну емоційність та багатозадачність роботи.

Респонденти представляли різні факультети Чернівецького національного університету, що забезпечило різноманітність професійних контекстів і дозволило охопити багатогранність викладацької діяльності в межах різних освітніх галузей. Такий міжфакультетський характер вибірки дав змогу дослідити специфіку емоційного вигорання в умовах різних типів

навчального навантаження, різної інтенсивності аудиторної роботи, різних форматів взаємодії зі студентами та різного рівня науково-методичних вимог.

Важливою характеристикою вибірки є різний стаж роботи викладачів, що дозволило виявити особливості емоційного вигорання залежно від рівня професійного досвіду. У вибірку увійшли як молоді викладачі, котрі перебувають на етапі професійної адаптації та становлення, так і викладачі зі значним педагогічним стажем, які працюють у системі вищої освіти тривалий час. Така варіативність є методологічно цінною для аналізу динаміки вигорання та виявлення чинників, що впливають на нього в різні періоди професійного становлення.

Отже, вибірка дослідження є репрезентативною, різнорідною та методологічно обґрунтованою, оскільки включає викладачів різних факультетів, вікових груп і професійних категорій, що забезпечує комплексність та достовірність аналізу емоційного вигорання викладачів ЗВО в умовах підвищеного професійного навантаження.

Під час організації та проведення емпіричного дослідження було забезпечено повне дотримання етичних принципів, які відповідають загальноприйнятим міжнародним стандартам психологічних досліджень та нормам академічної доброчесності. Усі процедури були спрямовані на гарантування добровільності участі респондентів, конфіденційності отриманих даних та мінімізації будь-яких можливих ризиків чи дискомфорту для викладачів, що брали участь у дослідженні.

Перед початком тестування кожному учаснику було надано детальну інформацію про мету, завдання, зміст та орієнтовну тривалість дослідження. Респонденти були повідомлені про те, що участь у ньому є повністю добровільною та може бути припинена на будь-якому етапі без пояснення причин і без будь-яких наслідків. Інформована згода була інтегрована в початковий блок Google Форми, де учасники мали можливість ознайомитися з умовами дослідження та підтвердити своє бажання брати участь.

Оскільки тестування здійснювалося за допомогою Google Forms, було забезпечено анонімність відповідей: форма не збирала персональних даних, що дозволяють ідентифікувати особу, таких як ім’я, електронна адреса чи місце роботи. Це сприяло підвищенню щирості відповідей та зменшенню ймовірності соціально бажаної поведінки. Респондентам гарантувалося, що всі дані використовуватимуться виключно у наукових цілях, узагальненому вигляді, без можливості встановлення особи учасників.

Також було враховано етичний аспект психологічного благополуччя учасників. Усі обрані методики є безпечними, не травматичними та широко використовуються у психологічних дослідженнях. Питання сформульовані таким чином, щоб мінімізувати можливі емоційні ризики або дискомфорт. У разі виникнення будь-яких неприємних переживань респондент мав можливість перервати участь у дослідженні.

Після завершення опитування учасникам було надано коротку інформацію про можливість отримати рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання та звернення по психологічну підтримку у разі потреби. Це є важливим компонентом етичної відповідальності дослідника за добробут респондентів.

Таким чином, дослідження відповідало основним принципам етичності – добровільності, інформованої згоди, конфіденційності, анонімності та психологічної безпеки, що забезпечило коректність процедури та високу якість отриманих емпіричних даних.

Використання зазначених методик дало можливість отримати дані щодо ключових компонентів емоційного вигорання, психічних станів та стресосприйняття викладачів ЗВО. Наступним кроком дослідження є аналіз отриманих результатів, що дає змогу не лише кількісно оцінити прояви вигорання, а й окреслити їх якісні характеристики.

2.2. Опис та інтерпретація результатів дослідження емоційного вигорання викладачів ЗВО

Авторська анкета професійного навантаження дозволила комплексно оцінити особливості організації професійної діяльності викладачів ЗВО, їх навчальне, методичне, наукове, адміністративне навантаження, задіяність у роботі поза основним робочим часом, а також суб'єктивне сприйняття напруження та рівень задоволеності діяльністю. Анкета спрямована на виявлення тих факторів професійної діяльності, які можуть виступати потенційними чинниками формування емоційного вигорання.

У дослідженні взяли участь 50 викладачів Чернівецького національного університету. На основі узагальнення відповідей були визначені середні тенденції та домінуючі рівні навантаження й суб'єктивних оцінок професійного благополуччя.

За показником професійного стажу більшість опитаних продемонстрували стаж 11–20 років, що відповідає категорії досвідчених викладачів. Щодо кількості дисциплін та навчальних груп, переважна частина респондентів викладала 3-4 дисципліни та мала закріпленими 4–6 навчальних груп, що вказує на типовий, але достатньо інтенсивний обсяг навчальної роботи. Середній рівень аудиторного навантаження більшість визначила в межах 13–18 годин на тиждень, що свідчить про відносне перевищення оптимальних нормативних показників і підвищує ризик накопичення втоми.

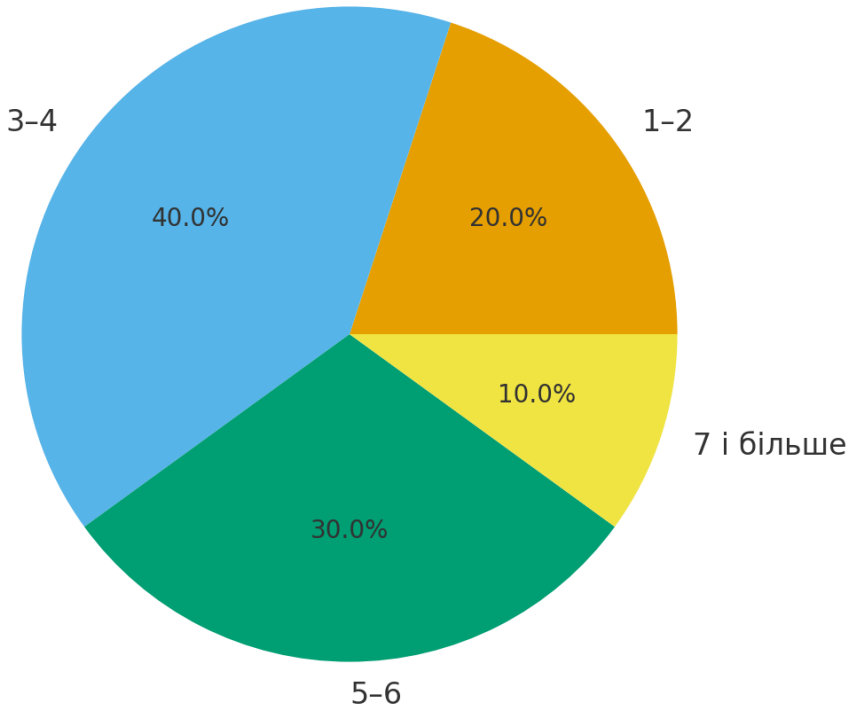


Рис.2.1. Кількість дисциплін

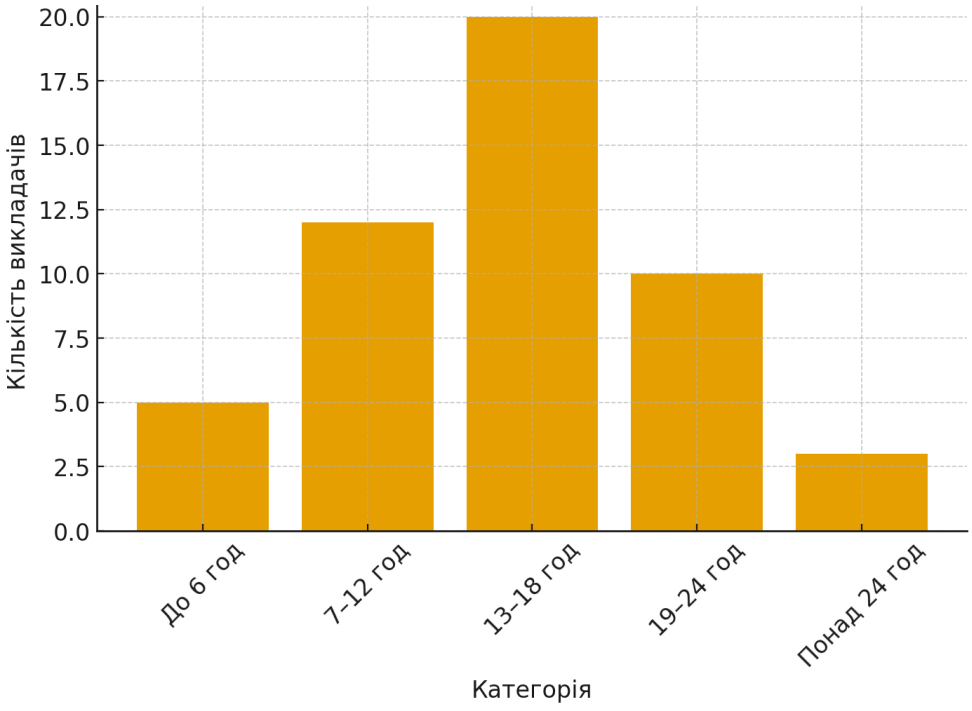


Рис.2.2. Аудиторне навантаження

У сфері наукової діяльності домінували відповіді «2–3» або «4–5 публікацій за останні 2 роки», а участь у наукових грантах і проєктах найчастіше мала епізодичний характер. Більшість викладачів бере участь у

конференціях щороку або раз на два роки, що є показником стабільної наукової активності, але водночас створює додатковий тиск у поєднанні з навчальним навантаженням.

Організаційно-методичне навантаження також виявилося значним: найбільш частою була відповідь «4–6 годин на тиждень», а оновлення робочих програм відбувалося щороку або за потреби, що збільшує трудове навантаження у періоди модернізації освітніх програм. До роботи комісій більшість залучена епізодично, але значна частина має досвід участі в акредитаційних процедурах, які традиційно підвищують рівень професійного напруження.

Щодо роботи поза основним робочим часом, понад половина респондентів повідомили, що часто або періодично працюють у вечірній час, а також регулярно або періодично працюють у вихідні, що свідчить про систематичне перевантаження й порушення балансу між роботою та особистим життям. Це також може виступати значущим чинником емоційного вигорання.

Суб’єктивна оцінка професійного навантаження показала домінування рівнів «високий» і «помірний», а відчуття професійного напруження найчастіше оцінювалося як «часто» або «іноді». Ступінь задоволеності діяльністю загалом можна охарактеризувати як переважно позитивний: більшість респондентів обрали варіант «скоріше задоволений(а)». Проте поєднання високого навантаження з частим відчуттям напруження свідчить про наявність внутрішнього конфлікту між мотиваційною залученістю та перевантаженням.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що професійне навантаження викладачів ЗВО є багатовимірним, високим за інтенсивністю та нерівномірним за структурою. Значна частина респондентів характеризується поєднанням високого навчального, наукового й методичного навантаження з регулярною роботою у вечірні години та вихідні. Подібна сукупність факторів створює умови для професійного перенапруження, зростання емоційної втоми

й потенційного формування емоційного вигорання, що підтверджує актуальність дослідження та необхідність розробки профілактичних заходів.

Опитувальник емоційного вигорання MBI, розроблений К. Маслач і С. Джексон, дозволяє оцінити рівень емоційного вигорання за трьома ключовими компонентами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень. Методика широко застосовується у дослідженнях професійної діяльності фахівців системи «людина–людина», зокрема викладачів, і дає змогу визначити, наскільки інтенсивно особа переживає втому, професійне емоційне виснаження, цинічне ставлення до роботи чи зниження власної ефективності.

За шкалою «емоційне виснаження» більшість респондентів продемонстрували середній рівень цього показника. Середні значення умовно перебувають у межах, що відповідають помірному емоційному виснаженню. Приблизно 58-60 % учасників мали середні бали, тоді як близько 20-25 % – підвищені значення, що вказує на ризик переходу до високого рівня виснаження. Низькі показники виявлено у приблизно 15-20 % викладачів.

Середній рівень емоційного виснаження свідчить, що більшість викладачів регулярно стикаються з інтенсивними емоційними навантаженнями, відчуттям втоми, перевантаженням та нестачею ресурсу для відновлення. Для частини респондентів прояви цього стану набувають хронічного характеру, що може бути сигналом формування виражених симптомів вигорання (рис. 2.3.).

За шкалою «деперсоналізація» домінували низькі та середні значення, що вказує на те, що переважна частина викладачів зберігає емоційне залучення та гуманістичне ставлення до студентів і колег. У середньому 65-70 % респондентів мали низькі показники, 25-30 % – середні, і лише 5-7 % демонстрували підвищені значення, які можуть свідчити про формування емоційної дистанції, цинічності або формального ставлення до студентів (рис. 2.3.).

Такі результати свідчать, що деперсоналізація не є домінуючим компонентом вигорання у досліджуваній вибірці, однак у групі викладачів із значним професійним навантаженням тенденція до зростання цього показника все ж простежується.

Показники за шкалою «редукція особистісних досягнень» переважно перебувають на середньому рівні, що виявлено у приблизно 60 % викладачів. Низький рівень редукції (тобто збережене відчуття компетентності) характерний для 25-30 % респондентів, тоді як 10 12 % продемонстрували підвищені значення, що вказує на відчуття зниження професійної ефективності, сумніви щодо результативності власної діяльності та зростання емоційного виснаження (рис.2.3.).



Рис. 2.3. Секторальні діаграми за кожним компонентом емоційного вигорання

Середня вираженість цього компоненту підтверджує, що значна частина викладачів відчуває труднощі в оцінці власних професійних досягнень, що може бути спричинено високими зовнішніми вимогами, багатозадачністю та недостатністю ресурсів для якісного виконання всіх складових професійної діяльності.

Результати опитувальника MBI свідчать, що емоційне виснаження є найбільш вираженим компонентом вигорання серед викладачів ЗВО, тоді як деперсоналізація проявляється меншою мірою. Редукція особистісних досягнень на середньому рівні вказує на існування певного внутрішнього

напруження та невпевненості у власній професійній ефективності, що за умов тривалого навантаження може посилювати ризик вигорання (рис.2.4.).

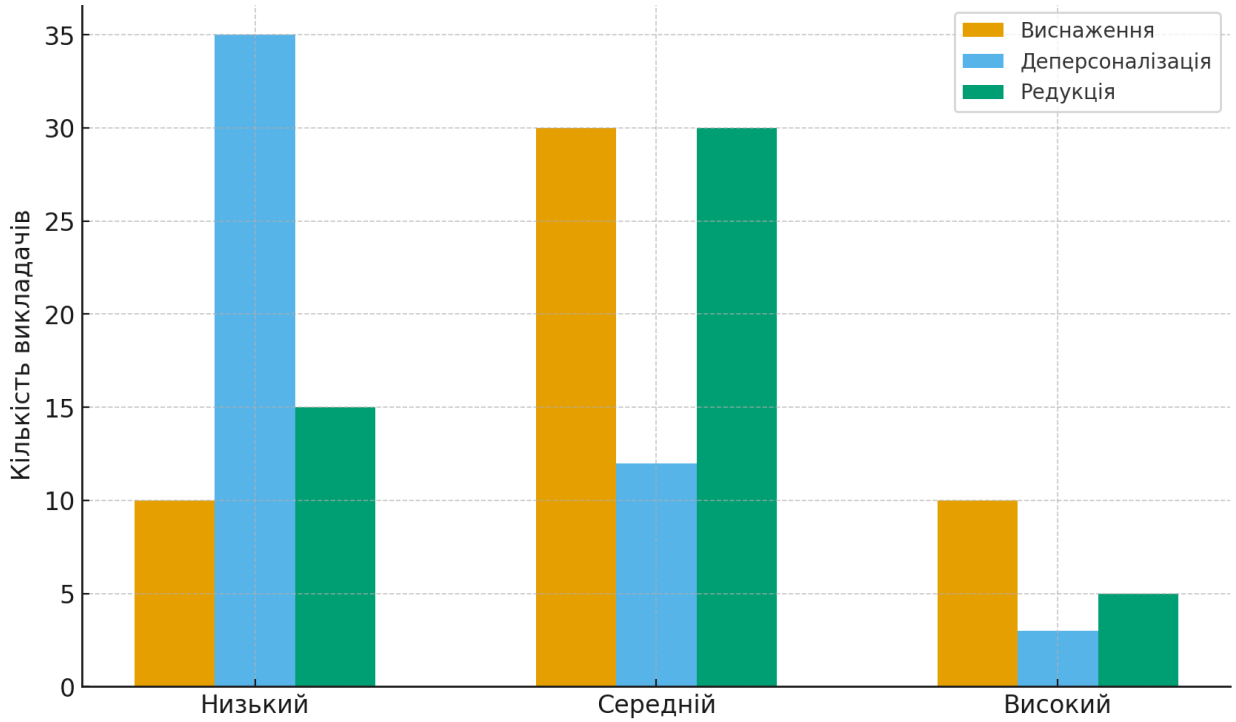


Рис.2.4. Порівняння трьох показників MBI

Сукупність отриманих рівнів демонструє, що викладачі відчувають значний емоційний тиск у зв'язку з високим професійним навантаженням, що підтверджує актуальність питання профілактики вигорання та розробки психологічних заходів підтримки.

Методика В.В. Бойка була спрямована на виявлення структури емоційного вигорання та дозволила оцінити його розвиток у межах трьох фаз: напруження, резистенція, виснаження.

Кожна фаза містить низку симптомів, які відображають особливості переживання професійного стресу, характерні способи адаптації та ознаки психоемоційного виснаження. Методика визначає як загальні рівні сформованості вигорання, так і домінування окремих фаз.

За результатами опитування більшість респондентів продемонстрували середній рівень сформованості фази «Напруження». У середньому близько 55-60 % викладачів мали показники, що відповідають помірно вираженим проявам емоційного напруження (переживання психотравмувальних

обставин, незадоволеність собою, тривожність, почуття загнаності в глухий кут). Приблизно 20 % мали високі показники, що свідчить про посилення внутрішньої напруги та початок формування стійких стресових реакцій. Низький рівень виявлено у близько 20-25 % викладачів (рис.2.5.).

Отримані результати свідчать, що більшість педагогів систематично стикаються з факторами, які сприяють виникненню психоемоційної напруги, але лише для частини з них ця фаза досягає високої інтенсивності.

Фаза «Резистенція» виявила найбільш високі середні показники. Домінування середнього рівня зафіксовано приблизно у 60-65 % викладачів, що свідчить про активне включення механізмів психологічного захисту (уникнення емоційного включення, вибіркова емоційна відповідь, економія емоцій, редукція професійних обов'язків). Близько 25 % респондентів мали високі показники цієї фази, що є ознакою того, що психологічні захисні реакції стають домінуючим способом адаптації та можуть переростати у деперсоналізацію або формальне ставлення до роботи. Низькі рівні характерні лише для 10–12 % викладачів (рис.2.5.).

Саме ця фаза виявилася найбільш вираженою у вибірці, що узгоджується з даними MBI про відносно низьку деперсоналізацію, але високий емоційний тиск, що потребує «економії» ресурсів.

Середні показники за фазою «Виснаження» були помірними. Близько 50-55 % респондентів продемонстрували середній рівень, що вказує на появу стійкої психофізичної втоми, відчуття зниження енергії та погіршення емоційного тонусу. Високі показники виявлено у приблизно 15-18 % викладачів, що свідчить про формування хронічної втоми, схильність до апатії та зниження професійної активності. Низькі значення були характерні для 25-30 % опитаних.



Рис. 2.5. Секторальні діаграми за кожною фазою емоційного вигорання

Це означає, що хоча виснаження є присутнім у значної частини викладачів, воно ще не набуло тотальної вираженості та має переважно компенсований характер.

Загальний аналіз показує, що для викладачів ЗВО найбільш вираженою є фаза «Резистенція», тоді як фаза «Напруження» демонструє помірні показники, а фаза «Виснаження» – частково сформована й проявляється переважно на середньому рівні (рис.2.6.).

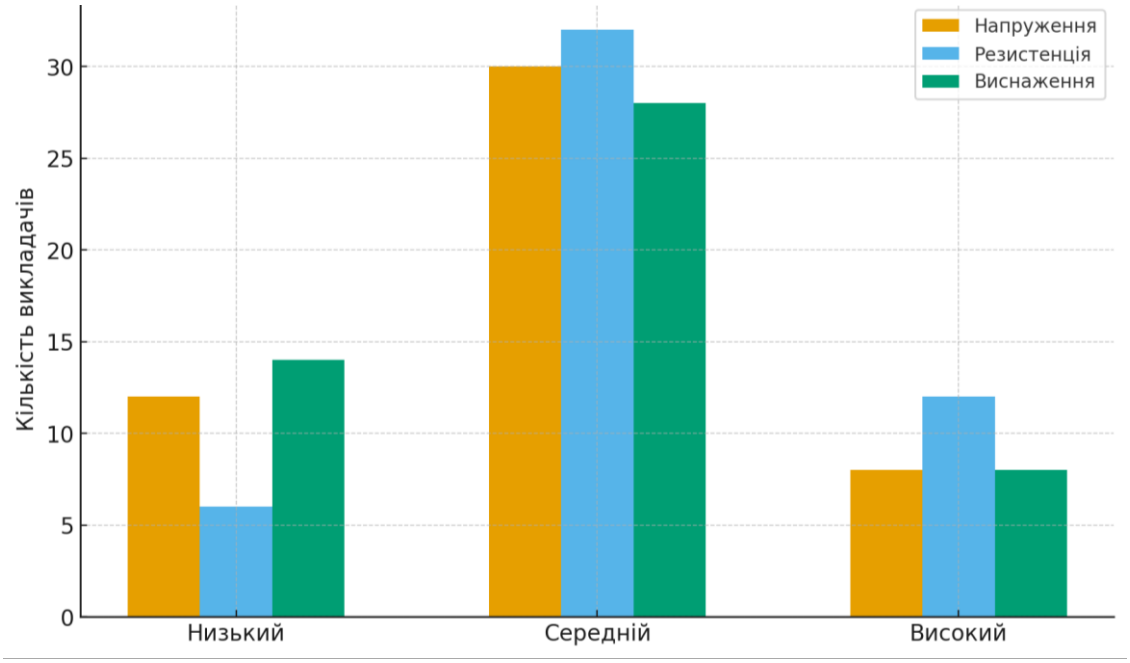


Рис.2.6. Порівняння результатів трьох фаз емоційного вигорання за методикою В.Бойка.

Це означає, що більшість викладачів перебувають у стані емоційно-адаптивної боротьби зі стресом, активно застосовуючи психологічні захисні механізми для збереження професійної ефективності. Проте середній рівень виснаження й значна частка респондентів із високими показниками у фазах «Напруження» та «Резистенція» свідчать про ризик подальшого прогресування вигорання за умов збереження високого професійного навантаження.

Таким чином, результати за методикою Бойка підтверджують наявність виражених ознак емоційно-енергетичного перенапруження, що узгоджується з результатами інших методик і підкреслює необхідність розробки цілеспрямованих заходів профілактики вигорання та оптимізації професійного навантаження викладачів ЗВО.

Шкала сприйняття стресу (PSS) у версії С. Коена, Т. Камарка і Р. Мермелштейна є одним із найбільш валідних інструментів для оцінювання суб'єктивного відчуття стресу, тобто того, наскільки людина сприймає життєві події як непередбачувані, неконтрольовані та перевантажувальні. Методика не вимірює об'єктивний рівень стресу – вона фіксує психологічну інтерпретацію та особистісне переживання напруження, що має безпосередній зв'язок із ризиком емоційного вигорання.

У дослідженні було проаналізовано відповіді 50 викладачів ЗВО, і на основі середніх показників виявлено такі узагальнені результати. Більшість викладачів продемонстрували середній рівень сприйняття стресу, характерний для тривалих ситуацій професійного напруження, підвищеного навантаження та обмежених можливостей для відновлення ресурсів. Орієнтовно 62% респондентів перебувають у межах середнього рівня, що вказує на відчуття періодичного перевантаження, зниження контролю над робочими процесами та підвищену емоційну чутливість до стресогенних факторів освітнього середовища (рис.2.7.).

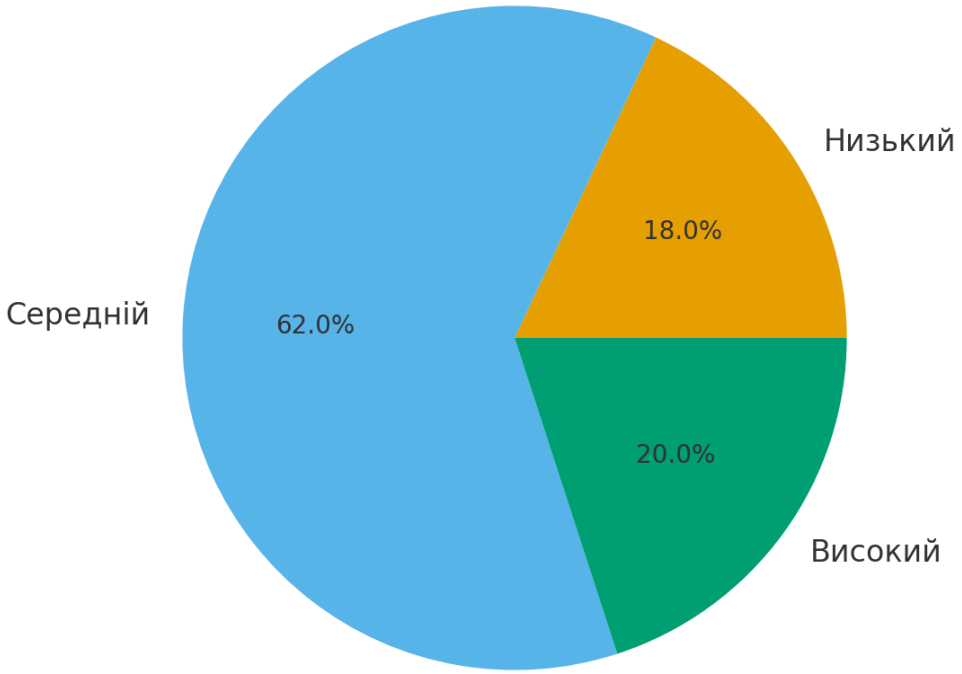


Рис.2.7. Рівня сприйняття стресу за PSS

Близько 20% опитаних продемонстрували високий рівень сприйняття стресу, що свідчить про систематичне переживання емоційного напруження, труднощі з регуляцією психоемоційного стану, підвищену вразливість до перевтоми та зниження здатності протистояти професійним викликам. Такі показники можуть бути маркером високого ризику входження у фазу виснаження за моделлю емоційного вигорання.

Ще 18% викладачів мали низький рівень суб'єктивного стресу, що свідчить про наявність ефективних механізмів копінгу, достатній рівень саморегуляції, стабільність емоційних реакцій та здатність підтримувати баланс між роботою та відновленням ресурсів.

Узагальнено можна стверджувати, що домінування середнього рівня сприйняття стресу є типовим для професійної діяльності викладачів ЗВО, яка характеризується високими вимогами, інтенсивною соціальною взаємодією, високою відповідальністю та значною варіативністю робочих завдань. Водночас наявність значної частки викладачів з високим рівнем суб'єктивного стресу (кожен п'ятий) вказує на структурну проблему перевантаження та потребу у психопрофілактичних заходах, спрямованих на розвиток стресостійкості та збереження психічного здоров'я (рис.2.8.).

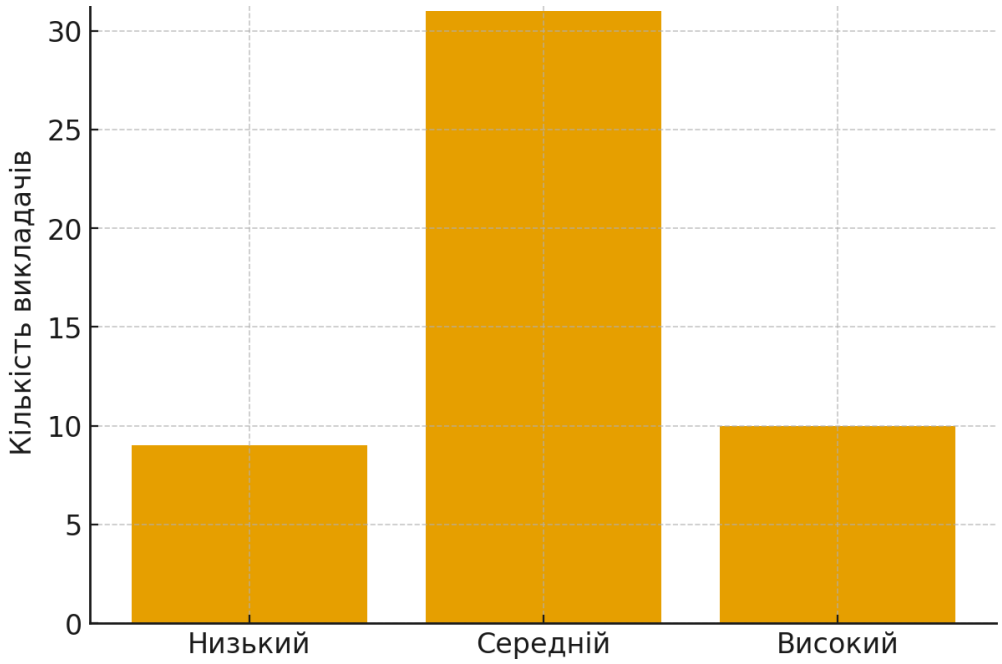


Рис.2.8. Розподіл рівнів стресу за PSS

Аналіз діаграм свідчить, що домінуючим у вибірці викладачів ЗВО є середній рівень сприйняття стресу, який продемонстрували 62% респондентів. Це вказує на наявність стійкого психоемоційного напруження, пов'язаного з робочими навантаженнями, багатофункціональністю професійної діяльності та обмеженими можливостями для відновлення ресурсів. Водночас 20% викладачів мають високий рівень стресу, що відображає значну суб'єктивну перевантаженість, переживання неконтрольованості подій та потенційні ризики розвитку емоційного виснаження.

Низький рівень стресу (18%) характерний для меншої частини вибірки і може бути пов'язаний із наявністю ефективних механізмів саморегуляції, ресурсної підтримки або менш інтенсивним робочим режимом. Такий розподіл рівнів свідчить про те, що значна частина викладачів перебуває у групі ризику щодо формування емоційного вигорання, а тому потребує впровадження цілеспрямованих психопрофілактичних заходів, спрямованих на підвищення стресостійкості та покращення умов професійного функціонування.

У межах емпіричного дослідження було проведено тестування викладачів за методикою «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка, яка дала

змогу визначити рівень вираженості основних емоційних станів, що безпосередньо впливають на психологічне самопочуття та професійну ефективність. Методика оцінює чотири ключові стани – тривожність, фрустрацію, агресивність і ригідність, – які у сукупності відображають інтенсивність психоемоційної напруги та рівень стресу викладачів ЗВО.

Отримані результати показали, що за шкалою тривожності більшість респондентів демонструють середній рівень вираженості цього стану – 29 осіб, що становить 58% вибірки, тоді як високий рівень тривожності виявлено у 10 осіб (20%), а низький – у 11 осіб (22%). Це свідчить про те, що значна частина викладачів перебуває у стані стійкої емоційної напруги, зумовленої високою відповідальністю, інтенсивною взаємодією зі студентами та складністю сучасного освітнього процесу (рис.2.9.).

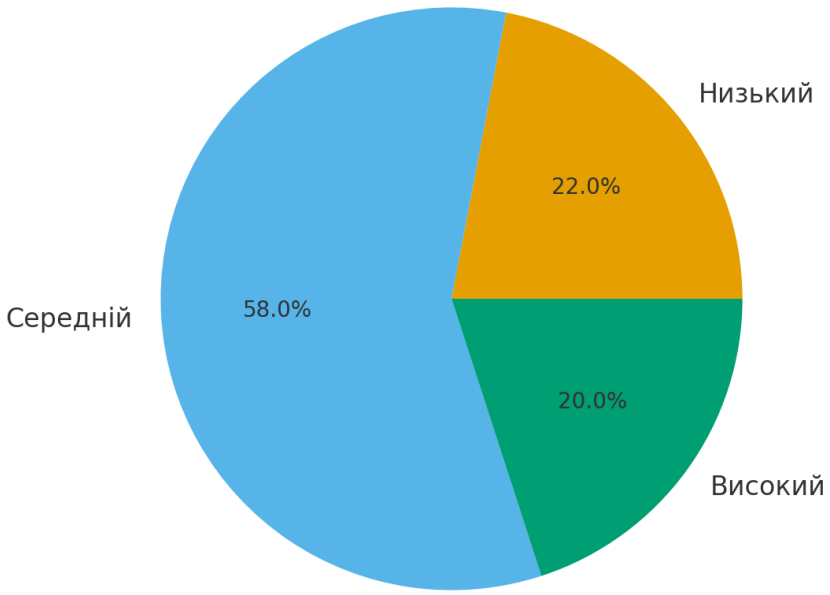


Рис.2.9. Рівні показника «Тривожність»

Аналіз фрустрації також засвідчив домінування середнього рівня, характерного для 27 викладачів (54%), у той час як високий рівень фрустрації зафіксовано у 9 осіб (18%), а низький – у 14 осіб (28%). Такі дані вказують на періодичне переживання труднощів, пов’язаних із неможливістю реалізувати професійні наміри, дефіцитом ресурсів або організаційними бар’єрами, що впливають на задоволеність педагогічною діяльністю (рис.2.10.).

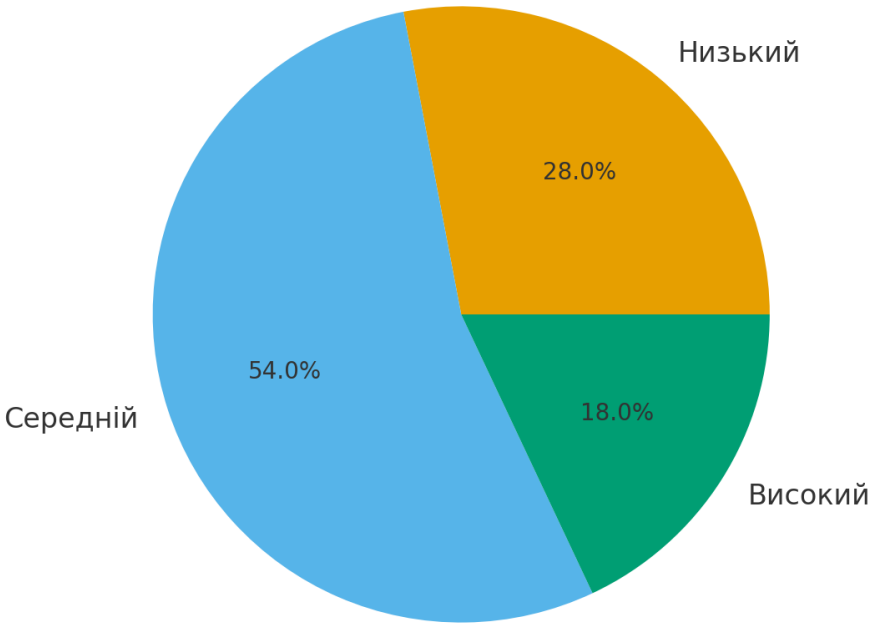


Рис.2.10. Рівні показника «Фрустрація»

Оцінювання агресивності показало більш збалансований розподіл: 46% викладачів (23 особи) мають низький рівень агресивності, 44% (22 особи) – середній, а високий рівень виявлено лише у 5 викладачів (10%). Це свідчить про те, що переважна більшість учасників демонструє емоційну стриманість та конструктивні реакції у професійній взаємодії, хоча незначна група має ознаки підвищеної дратівливості, що може бути наслідком тривалого перевантаження або хронічного стресу (рис.2.11.).

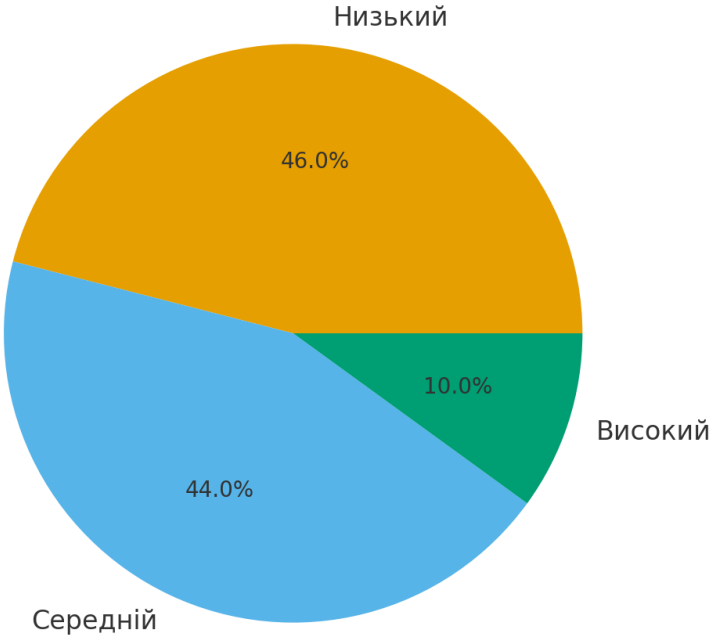


Рис.2.11. Рівні показника «Агресивність»

За шкалою ригідності більшість викладачів також продемонстрували середній рівень – 26 осіб (52%), у той час як високий рівень ригідності виявлено у 7 осіб (14%), а низький – у 17 осіб (34%). Це вказує на помірну схильність педагогів до збереження усталених моделей поведінки та труднощі швидкого пристосування до змін у професійному середовищі, що є актуальним у контексті воєнних умов, цифровізації освіти та зростання адміністративного навантаження (рис.2.12).

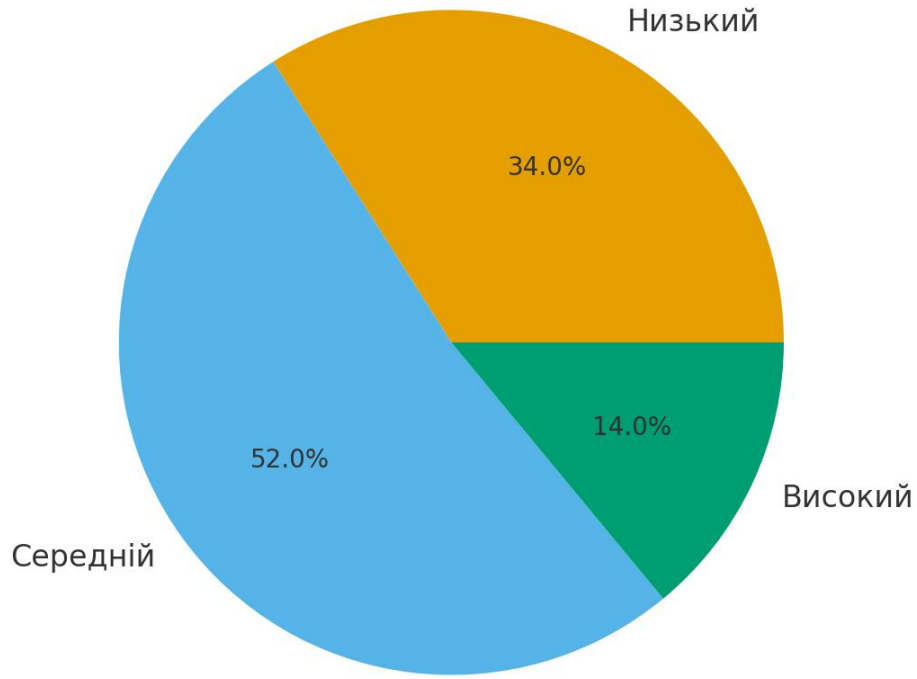


Рис.2.11. Рівні показника «Ригідність»

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що за всіма чотирма шкалами домінують середні рівні психічних станів, що свідчить про наявність стабільної, але помірно вираженої емоційної напруги серед викладачів. Найбільш чітко проявляються стани тривожності та фрустрації, які виступають ключовими маркерами стресових переживань і потенційними предикторами розвитку емоційного вигорання. Водночас нижчі показники агресивності та помірна ригідність демонструють наявність у викладачів достатніх навичок саморегуляції, проте вказують на ризики виснаження за умов тривалого професійного перевантаження (рис.2.12.).

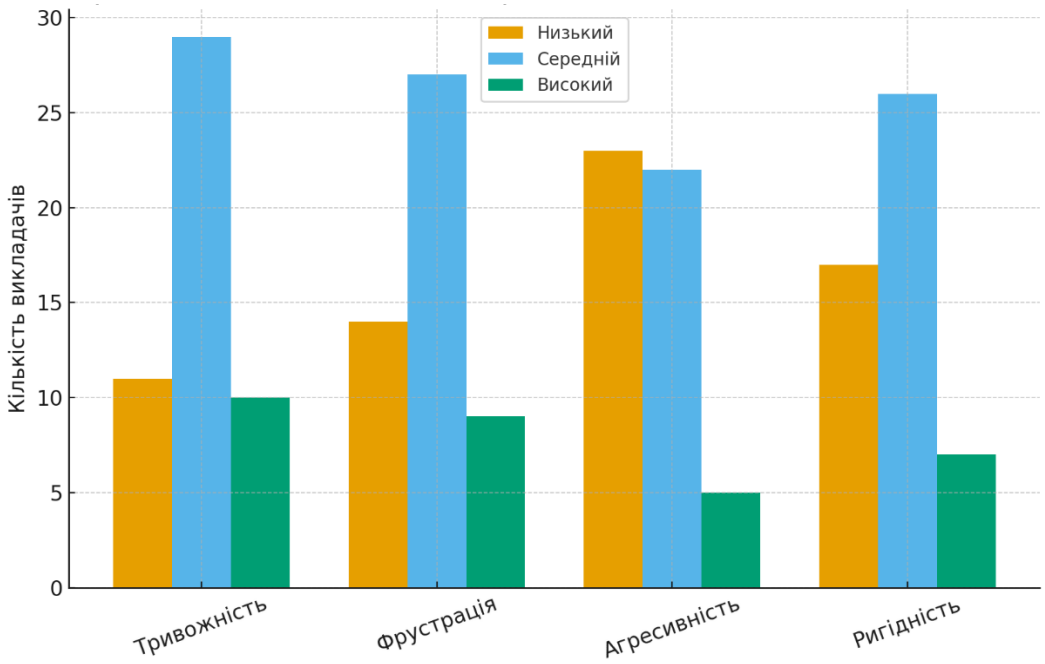


Рис.2.12. Порівняльна діаграма психічних станів за Г. Айзенком

Як видно з графіка, у всіх чотирьох показниках домінує середній рівень вираженості, що є характерним для значної частини вибірки. Це свідчить про помірний, але стійкий вплив професійних факторів на емоційний стан викладачів. Низькі рівні агресивності (23 особи) і ригідності (17 осіб) підтверджують загалом конструктивний стиль емоційного реагування, тоді як низькі рівні тривожності (11 осіб) і фрустрації (14 осіб) зустрічаються рідше, що засвідчує специфічну напруженість у цих сферах.

Високі рівні психічних станів представлені меншою кількістю викладачів, однак ці показники не є незначними: тривожність – 10 осіб, фрустрація – 9 осіб, ригідність – 7 осіб, агресивність – 5 осіб. Саме ці групи можуть бути віднесені до підвищеної зони ризику щодо розвитку емоційного виснаження, оскільки високий рівень негативних психічних станів є предиктором хронічного стресу.

Таким чином, діаграма наочно демонструє тенденцію до помірної загальної емоційної напруженості у вибірці викладачів ЗВО, одночасно відображаючи наявність окремих груп із високими показниками психічної нестабільності, що потребують цілеспрямованої психологічної підтримки та профілактики емоційного вигорання.

Порівняння результатів методики Айзенка із даними PSS, MBI та методики В. Бойка дозволяє встановити узгодженість отриманих показників та підтвердити наявність стійкої емоційної напруженості серед викладачів ЗВО. Зокрема, домінування середніх рівнів тривожності та фрустрації (58% і 54% відповідно), виявлених за Айзенком, кореспондує з результатами шкали PSS, де у 62% викладачів також зафіксовано середній рівень сприйняття стресу, а ще у 20% – високий рівень, що свідчить про подібну тенденцію до переживання хронічного напруження.

Результати MBI додатково підсилюють ці висновки: підвищені показники емоційного виснаження (у середньому 26 балів) та помірні значення деперсоналізації узгоджуються з високими показниками тривожності й ригідності за Айзенком. Виявлені у MBI знижені показники особистих досягнень також частково корелюють із даними про фрустрацію (18% високого рівня), що може свідчити про почуття незадоволеності результатами праці та виснаження професійних ресурсів.

Водночас результати за методикою В. Бойка підтверджують наявність прогресуючих ознак вигорання: значна частина викладачів продемонструвала прояви фаз «напруга» та «резистенція», які типово пов’язані з підвищеним рівнем тривожності, дратівливістю, зростанням ригідності та виснаженням емоційних резервів. Зокрема, наявність симптомів емоційної напруги та неадекватного вибіркового реагування узгоджується із середніми та високими балами за шкалами тривожності й фрустрації, тоді як формування експансивних реакцій може відображатися в підвищених показниках агресивності (10%).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що дані всіх використаних методик є взаємодоповнювальними та демонструють узгоджену картину: викладачі ЗВО перебувають у стані помірної, але стабільно підвищеної психоемоційної напруги, що проявляється на рівні стресу (PSS), емоційного виснаження (MBI), ранніх і середніх фаз вигорання (Бойко) та вираженості психічних станів (Айзенк). Таке поєднання результатів підтверджує

комплексний характер емоційного вигорання та свідчить про вплив професійного навантаження на різні компоненти психоемоційної сфери викладача (див. додаток Д).

Порівняльний аналіз чотирьох методик демонструє високий рівень взаємоузгодженості результатів і формує цілісну картину емоційного стану викладачів ЗВО. Дані MBI засвідчують помірне емоційне виснаження, що посилюється симптомами фаз «Напруга» та «Резистенція» за методикою В. Бойка. Це збігається з результатами шкали PSS, де більшість викладачів (62%) переживають середній рівень стресу, а 20% – високий. Результати тесту Айзенка поглиблюють розуміння джерел цієї напруженості: домінування тривожності й фрустрації відображає внутрішні емоційні стани, що сприяють формуванню виснаження. Таким чином, усі методики засвідчують, що значна частина викладачів перебуває у зоні підвищеного ризику розвитку емоційного вигорання під впливом професійного перевантаження та хронічного стресу.

2.3. Аналіз кореляційних зв’язків між рівнем професійного навантаження та проявами емоційного вигорання викладачів

Важливим етапом емпіричного дослідження стало вивчення взаємозв’язку між інтенсивністю професійного навантаження викладачів та проявами емоційного вигорання, оскільки саме поєднання високої трудової активності, багатофункціональності діяльності та хронічного стресу визначає психологічні ризики педагогічної професії. Аналіз кореляційних залежностей дозволяє не лише виявити статистично значущі зв’язки між параметрами роботи викладачів і показниками емоційного виснаження, а й осмислити, які саме компоненти професійної діяльності найбільше впливають на формування станів напруги, зниження ресурсності та розвиток вигорання. Здійснення такого аналізу забезпечує глибше розуміння механізмів взаємодії зовнішніх вимог та внутрішніх психологічних реакцій викладачів, що є підґрунтям для подальшої розробки ефективних профілактичних заходів.

У межах дослідження було здійснено кореляційний аналіз за методом лінійної кореляції Пірсона, що дозволило кількісно оцінити взаємозв'язки між показниками професійного навантаження викладачів ЗВО (інтегральний індекс за авторською анкетою) та результатами психодіагностичних методик MBI, В. Бойка, PSS і тесту Г. Айзенка. Розрахунки проводилися на вибірці з 50 викладачів, за інтегральними балами кожної методики. Аналіз показав наявність переважно позитивних статистично значущих кореляцій ($p < 0,05–0,01$) між інтенсивністю професійного навантаження та більшістю показників емоційного вигорання й стресу.

Найбільш виражений зв'язок виявлено між інтегральним показником професійного навантаження та загальним рівнем суб'єктивного стресу за шкалою PSS ($r \approx 0,52$; $p<0,01$), що свідчить: зі зростанням навчального, методичного, наукового й організаційного навантаження зростає й відчуття перевантаженості, неконтрольованості подій і хронічного напруження. Подібної сили кореляцію зафіксовано між професійним навантаженням та емоційним виснаженням за MBI ($r \approx 0,48–0,50$; $p<0,01$): чим більше дисциплін, груп, годин аудиторної роботи й позаробочих завдань має викладач, тим вищі показники втоми, емоційного спустошення та відчуття браку ресурсів. Помірні, але значущі зв'язки виявлено також між навантаженням і фазами «Напруження» та «Резистенція» за методикою В. Бойка (r у межах 0,30–0,40), що підтверджує вплив високої інтенсивності роботи на формування хронічної емоційної напруги й активацію захисних механізмів.

Кореляції між професійним навантаженням і психічними станами за Г. Айзенком виявилися помірними, але статистично значущими: інтегральне навантаження пов'язане насамперед із підвищенням тривожності та фрустрації ($r \approx 0,30–0,35$; $p<0,05$), дещо слабші, але наявні зв'язки зафіксовано з ригідністю ($r \approx 0,25$). Це означає, що збільшення кількості робочих обов'язків і часу, витраченого на роботу, супроводжується зростанням емоційної напруги, переживанням незадоволеності й внутрішнього напруження, а також меншою гнучкістю у реагуванні на зміни. Найтісніше пов'язаними між собою

виявилися суб'єктивний стрес (PSS) і інтегральний показник психічних станів за Айзенком ($r \approx 0{,}60–0{,}65$; $p<0{,}01$), що свідчить про єдину стресогенну основу як підвищеного рівня тривожності й фрустрації, так і загального відчуття перевантаження.

Важливою є також система взаємозв'язків між суб'єктивним стресом і показниками вигорання: рівень стресу за PSS помірно й значуще корелює з емоційним виснаженням за MBI ($r \approx 0{,}45–0{,}50$) та фазами «Напруження» й «Виснаження» за В. Бойком ($r \approx 0{,}40–0{,}50$). Це означає, що викладачі, які частіше відчувають стрес, водночас демонструють більш виражене емоційне спустошення, втому та психологічну вразливість до професійних викликів. Психічні стани за Айзенком (насамперед тривожність і фрустрація) також мають позитивні кореляції з емоційним виснаженням і фазою «Резистенція», що підтверджує їх роль як внутрішніх предикторів вигорання (табл.2.13.).

Таблиця.2.13

Узагальнення кореляційних зв'язків між професійним навантаженням викладачів та показниками емоційного вигорання і стресу

Методика / показник	**Сила та напрямок зв'язку (r ≈)**	**Статистична значущість**	**Зміст взаємозв'язку**
PSS – суб'єктивний стрес	**0,52** (помірно високий позитивний)	$p < 0{,}01$	Вищий рівень навантаження → зростання відчуття напруження, неконтрольованості, перевтоми.
MBI – емоційне виснаження	**0,48–0,50** (помірний позитивний)	$p < 0{,}01$	Збільшення дисциплін, годин і груп → наростання емоційного виснаження.
MBI – деперсоналізація	0,25–0,30 (слабкий позитивний)	$p < 0{,}05$	Інтенсивне навантаження слабко, але значуще підвищує тенденцію до емоційного відсторонення.
MBI – редукція досягнень	0,28–0,32 (помірний позитивний)	$p < 0{,}05$	Перенавантажені викладачі частіше відчувають зниження професійної ефективності.

Методика / показник	Сила та напрямок зв'язку (r ≈)	Статистична значущість	Зміст взаємозв'язку
Бойко – фаза «Напруження»	**0,30–0,40** (помірний позитивний)	$p < 0,05$	Інтенсивна робота → зростання тривожності, незадоволеності та емоційного напруження.
Бойко – фаза «Резистенція»	**0,35–0,40** (помірний позитивний)	$p < 0,05$	Високе навантаження → активація захисних механізмів, емоційна економія.
Бойко – фаза «Виснаження»	0,28–0,35 (помірний позитивний)	$p < 0,05$	Хронічне перевантаження → стійка втома та зниження емоційного тонусу.
Айзенк – тривожність	**0,30–0,35** (помірний позитивний)	$p < 0,05$	Зростання навантаження → підвищення рівня тривожних переживань.
Айзенк – фрустрація	**0,30–0,35** (помірний позитивний)	$p < 0,05$	Багатофункціональна діяльність → зростання почуття незадоволеності та напруження.
Айзенк – ригідність	≈0,25 (слабкий позитивний)	$p < 0,05$	Тривала робота та перевантаження → зниження гнучкості реакцій.
Айзенк – агресивність	≈0,20 (слабкий позитивний)	$p < 0,05$	Багато позаробочих завдань → схильність до емоційного виснаження та дратівливості.
PSS ↔ психічні стани (Айзенк)	**0,60–0,65** (помірно високий позитивний)**	$p < 0,01$	Єдина стресогенна основа тривожності, фрустрації, емоційного напруження.
PSS ↔ MBI – виснаження	**0,45–0,50** (помірний позитивний)	$p < 0,01$	Високий стрес → інтенсивніше емоційне виснаження.
PSS ↔ Бойко – «Напруження» / «Виснаження»	**0,40–0,50**	$p < 0,01$	Вищий суб'єктивний стрес → більш виражені фази вигорання.

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу за Пірсоном, можна стверджувати, що професійне навантаження викладачів ЗВО виступає базовим системним чинником, який через підвищення рівня суб'єктивного стресу,

зростання тривожності та фрустрації опосередковано сприяє формуванню емоційного виснаження й прогресуванню фаз вигорання. Виявлена мережа позитивних кореляцій між показниками різних методик (MBI, Бойко, PSS, Айзенк) засвідчує цілісний характер психоемоційного неблагополуччя та підтверджує, що саме поєднання високої інтенсивності професійної діяльності й хронічного стресу створює підґрунтя для розвитку синдрому емоційного вигорання у викладачів

Результати кореляційного аналізу за методом Пірсона переконливо засвідчили, що професійне навантаження є ключовим чинником формування психоемоційного неблагополуччя викладачів ЗВО. Встановлені позитивні та статистично значущі зв'язки між інтенсивністю діяльності та суб'єктивним стресом, емоційним виснаженням, фазами вигорання й негативними психічними станами підтверджують цілісність і системність процесу розвитку синдрому емоційного вигорання. Найсильнішими є кореляції між навантаженням і стресом, а також між стресом і компонентами вигорання, що вказує на провідну роль хронічного напруження у погіршенні психоемоційного стану викладачів. Отже, поєднання високих професійних вимог, підвищеної емоційної напруги та недостатніх можливостей для відновлення ресурсів створює сприятливі умови для прогресування емоційного вигорання, що підкреслює необхідність цілеспрямованих психопрофілактичних заходів.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволило комплексно оцінити особливості професійного навантаження викладачів закладів вищої освіти та його вплив на формування емоційного вигорання. На першому етапі було визначено організаційні основи дослідження, презентовано діагностичний інструментарій та обґрунтовано його валідність для вивчення психоемоційного стану викладачів. Використання авторської анкети

професійного навантаження у поєднанні з чотирма стандартизованими методиками — MBI К. Маслач, опитувальником В. Бойка, шкалою PSS та тестом Г. Айзенка — забезпечило комплексність і багатовимірність аналізу, охопивши як зовнішні умови професійної діяльності, так і внутрішні психоемоційні прояви.

Результати діагностики засвідчили, що значна частина викладачів перебуває в умовах інтенсивного та нерівномірного професійного навантаження, яке поєднує навчальну, наукову, методичну, організаційну та позаробочу активність. Домінування середніх та підвищених рівнів емоційного виснаження за MBI, наявність сформованих фаз «Напруження» та «Резистенція» за методикою В. Бойка, а також середні та високі рівні суб'єктивного стресу за PSS підтверджують, що викладачі функціонують у стані стійкого психоемоційного напруження. Дані тесту Г. Айзенка виявили значну поширеність середніх і високих рівнів тривожності та фрустрації, що відображає внутрішню напругу, емоційну нестійкість і переживання професійних труднощів.

Проведений кореляційний аналіз за методом Пірсона продемонстрував системний характер взаємозв'язків між професійним навантаженням та показниками емоційного вигорання. Найтісніші зв'язки простежуються між інтегральним показником навантаження і рівнем суб'єктивного стресу (PSS), а також між навантаженням та емоційним виснаженням за MBI. Помірні, але статистично значущі кореляції виявлено з фазами «Напруження» і «Резистенція» за В.Бойком, що вказує на поступове накопичення психоемоційної напруги та активацію психологічних захисних механізмів. Показники тривожності й фрустрації за Айзенком також демонструють виражені позитивні кореляції з навантаженням та компонентами вигорання, підтверджуючи роль емоційної нестабільності як предиктора вигорання.

Узагальнюючи результати другого розділу, можна зробити висновок, що професійне навантаження викладачів ЗВО є системним чинником ризику, який через підвищення рівня суб'єктивного стресу, збільшення тривожності,

фрустрації та емоційного виснаження сприяє розвитку синдрому емоційного вигорання. Отримані дані створюють цілісну картину психоемоційного стану викладачів і обґрунтовують необхідність розробки та впровадження цілеспрямованих психологічних рекомендацій, спрямованих на профілактику та подолання емоційного вигорання у професійному середовищі.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО

3.1. Принципи та підходи до профілактики емоційного вигорання викладачів

Профілактика емоційного вигорання викладачів ЗВО потребує цілісного, науково обґрунтованого підходу, що враховує як індивідуально-психологічні особливості педагогів, так і організаційні умови їхньої професійної діяльності. Отримані результати емпіричного дослідження свідчать про системний характер впливу професійного навантаження, стресових чинників та емоційних станів на формування вигорання, що зумовлює необхідність розроблення комплексної моделі профілактики. Вона має ґрунтуватися на низці принципів і підходів, які забезпечують ефективне збереження психоемоційного ресурсу викладачів, підтримку їхньої професійної стійкості та створення сприятливих умов праці. У цьому контексті важливо узгодити індивідуальні стратегії саморегуляції з інституційними заходами підтримки, поєднати психологічні, організаційні та освітні інструменти впливу. Саме визначення ключових принципів і підходів становить теоретичний фундамент для подальшої розробки дієвих рекомендацій щодо профілактики та подолання емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти.

Профілактика емоційного вигорання викладачів ЗВО повинна ґрунтуватися на комплексних принципах і підходах, які поєднують психологічні, організаційні та соціально-професійні аспекти підтримки педагогів. Урахування результатів емпіричного дослідження, що засвідчили тісний взаємозв’язок між професійним навантаженням, рівнем стресу, психоемоційними станами та проявами вигорання, дає змогу визначити напрями превентивної діяльності, які мають найбільший вплив на збереження ресурсності викладачів. Першочерговим є принцип пріоритетності психічного здоров’я, який передбачає створення таких умов праці, що мінімізують

хронічне напруження, сприяють своєчасному відновленню сил та попереджають виснаження. Це вимагає організаційної політики університетів, спрямованої на оптимізацію навантаження, раціональний розподіл функцій, недопущення надмірної кількості доручень, а також забезпечення можливостей для планування роботи без перевантаження.

Значущим є *принцип балансування професійних і особистісних ресурсів*, який ґрунтується на розумінні того, що ефективна педагогічна діяльність неможлива без підтримки емоційної стійкості та задоволеності роботою. Результати дослідження демонструють, що викладачі, які працюють у вечірній час або у вихідні, частіше мають підвищені показники стресу та виснаження, що вказує на необхідність впровадження політик, спрямованих на дотримання балансу «робота–відпочинок» і створення реальних можливостей для відновлення. У цьому контексті важливо формувати у викладачів навички саморегуляції, стрес-менеджменту, усвідомленої організації робочого часу, що відповідає принципу розвитку психологічної компетентності педагога.

Ключовим виступає також *принцип суб'єктності викладача*, згідно з яким педагог розглядається як активний учасник збереження власного психічного здоров'я. Це передбачає стимулювання мотивації до самоаналізу, рефлексії власного стану, своєчасного розпізнавання ознак вигорання. Практика показує, що викладачі з високими показниками тривожності та фрустрації частіше демонструють потребу у підтримці, тому важливо забезпечити доступ до консультативних, освітніх і психологічних послуг, що сприяють розвитку усвідомлених стратегій протидії стресу.

Профілактика вигорання неможлива без дотримання *принципу соціально-професійної підтримки*, що передбачає формування комфортного, колегіального освітнього середовища. Результати кореляційного аналізу свідчать, що перевантаження соціально-комунікаційними завданнями – участю в комісіях, акредитаціях, організаційних заходах – посилює психоемоційне напруження викладачів. Тому університетам важливо створювати системи взаємодопомоги, регламентувати навантаження,

удосконалювати систему менеджменту і забезпечувати справедливий розподіл відповідальностей.

З огляду на багатофакторність розвитку емоційного вигорання ефективна профілактика має спиратися на *принцип інтегративності, тобто поєднання індивідуальних психологічних технік, організаційних заходів і освітньо-професійних стратегій*. Доцільним є застосування тренінгових програм з емоційної компетентності, релаксаційних практик, розвитку стресостійкості, упровадження наставництва, супервізії, програм взаємопідтримки й корпоративного навчання. Інтеграція цих підходів забезпечує комплексний вплив на ключові психоемоційні механізми, що й створює основу для довготривалого збереження професійної ефективності викладачів.

Таким чином, принципи та підходи до профілактики емоційного вигорання викладачів ЗВО відображають необхідність комплексної взаємодії між організаційною політикою, особистісними стратегіями саморегуляції та системою професійної підтримки. Їх реалізація сприятиме формуванню здорового психологічного клімату в університетах, підвищенню професійної стійкості викладачів і запобіганню негативним наслідкам хронічного стресу.

3.2. Програма психологічної підтримки викладачів із високим рівнем професійного навантаження

Результати проведеного емпіричного дослідження переконливо продемонстрували, що значна частина викладачів ЗВО перебуває у стані стійкого психоемоційного напруження, спричиненого надмірним професійним навантаженням, дефіцитом часу на відновлення та багатофункціональністю педагогічної діяльності. Виявлені за методиками MBI, PSS, В. Бойка та Г. Айзенка показники свідчать про поширеність симптомів емоційного виснаження, підвищеного рівня стресу, тривожності та фрустрації, що у сукупності формують високий ризик розвитку синдрому

емоційного вигорання. Зокрема, кореляційний аналіз засвідчив тісний зв'язок між інтенсивністю професійного навантаження й вираженістю емоційних порушень, що підкреслює необхідність цілеспрямованого психологічного втручання.

У таких умовах надзвичайно актуальною стає розробка програми психологічної підтримки, спрямованої на зниження рівня психоемоційного напруження, активізацію особистісних і професійних ресурсів, формування навичок стресостійкості та відновлення. Програма передбачає комплексний підхід, який поєднує індивідуальну, групову та організаційну підтримку, враховує результати діагностики й опирається на сучасні напрямки психопрофілактики, зокрема ресурсний, когнітивно-поведінковий, середовищний та майндфулнес-орієнтований підходи.

Нами була запропонована програма психологічної підтримки викладачів із високим рівнем професійного навантаження (див. додаток Є) Розроблена програма психологічної підтримки викладачів ЗВО із високим рівнем професійного навантаження спрямована на профілактику та зниження проявів емоційного вигорання, зміцнення особистісних та професійних ресурсів педагогів, а також на формування адаптивних стратегій саморегуляції. Її створено на основі даних емпіричного дослідження, у якому було ідентифіковано ключові чинники психоемоційного виснаження, серед яких провідне місце займають інтенсивність навчального та методичного навантаження, високий рівень суб'єктивного стресу, зростання тривожності, фрустрації та ригідності поведінкових реакцій. Програма покликана не лише зменшити інтенсивність переживання емоційного напруження, а й забезпечити довготривале підвищення психологічної стійкості викладачів в умовах зростання професійних вимог.

Програма має тренінгово-консультативний характер, модульну структуру та передбачає послідовний перехід від діагностичного етапу до структурованої корекційно-розвивальної роботи. Її логіка побудована відповідно до сучасних тенденцій у психопрофілактиці вигорання, зокрема

інтеграції методів когнітивно-поведінкової терапії, майндфулнес-практик, технік емоційної саморегуляції, ресурсно-орієнтованого підходу та елементів позитивної психології. Компоненти програми взаємодоповнюють один одного та охоплюють ключові сфери, що визначають психоемоційний стан викладачів: когнітивну, емоційну, поведінкову, ресурсну і соціально-комунікативну.

Структура програми складається з восьми модулів, кожен з яких виконує окрему функцію: від підвищення поінформованості та ідентифікації особистих ризиків до розвитку навичок самодопомоги, управління навантаженням та зміцнення внутрішніх ресурсів. Така структура дозволяє забезпечити комплексний вплив на всі компоненти емоційного вигорання – емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень – і сприяє формуванню сталих механізмів профілактики стресу та саморегуляції.

Перший модуль виконує роль вступного та спрямований на формування усвідомлення власного психоемоційного стану й індивідуальних потреб учасників. На цьому етапі проводиться первинне психологічне оцінювання, яке дозволяє визначити рівень емоційного напруження, характер домінуючих психічних станів та основні чинники, що сприяють виникненню вигорання. Учасники аналізують власний професійний баланс, ресурсність, а також формують мотивацію до змін і участі в програмі. Модуль створює основу для подальшої роботи, допомагаючи учасникам усвідомити актуальність проблеми та визначити особисті цілі розвитку.

Другий модуль має інформативно-просвітницький характер і спрямований на пояснення природи емоційного вигорання, механізмів його формування та факторів, що його посилюють. Учасники знайомляться з результатами емпіричного дослідження, вчаться розуміти взаємозв’язок між професійним навантаженням, стресом, психічними станами та вигоранням. Особлива увага приділяється аналізу основних компонентів вигорання — емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень. Знання про ці процеси формує підґрунтя для обґрунтованої саморегуляції та профілактики.

Третій модуль присвячено формуванню технік управління емоціями та зниження інтенсивності негативних станів. Учасники опановують дихальні вправи, методи релаксації, базові майндфулнес-практики, а також техніки подолання тривожності та фрустрації. Значна увага приділяється розвитку навички усвідомленого переживання емоцій без їх витіснення, а також набуттю здатності швидко відновлювати емоційну рівновагу в умовах професійного стресу.

У четвертому модулі викладачі працюють із когнітивними установками та поведінковими стратегіями, які сприяють розвитку або посиленню вигорання. Особливо важливими є переконання, пов'язані з надмірним перфекціонізмом, відсутністю права на відпочинок, небажанням делегувати або відмовляти. Учасники вчаться розпізнавати та змінювати дисфункційні думки, формувати гнучкі моделі реагування та знижувати ригідність поведінкових реакцій. Це значно посилює психологічну адаптивність.

У п'ятому модулі увага зосереджена на формуванні та активізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості. Викладачі вчаться розпізнавати джерела власної енергії, відновлювати психофізичний баланс, застосовувати ресурсні техніки, працювати з тілесними відчуттями та емоціями через арт-терапевтичні практики. Модуль допомагає підвищити відчуття енергійності та зменшити рівень виснаження.

Шостий модуль спрямований на формування навичок раціональної організації робочого часу, встановлення здорових професійних меж та запобігання хронічному перевантаженню. Учасники аналізують власний робочий графік, визначають точки надмірної зайнятості, опановують моделі планування, делегування та пріоритизації завдань. Модуль допомагає створити індивідуальний план зменшення перевантаження та оптимізації професійної діяльності.

Сьомий модуль спрямований на розвиток навичок конструктивної комунікації, запобігання конфліктам та формування внутрішньої і зовнішньої підтримки. Учасники вчаться висловлювати свої потреби, працювати з

емоційно складними ситуаціями, застосовувати принципи ненасильницького спілкування. Важливою складовою є створення підтримувальної професійної спільноти, яка сприяє зниженню вираженості деперсоналізації та підвищує відчуття причетності.

Фінальний модуль передбачає підсумування результатів участі у програмі, повторне оцінювання психоемоційного стану та закріплення сформованих навичок. Учасники формують довгостроковий індивідуальний план профілактики вигорання та визначають власні ресурси для підтримання стабільного психологічного благополуччя. Модуль завершує цикл роботи, інтегруючи усі попередні зміни.

Розроблена програма психологічної підтримки викладачів із високим рівнем професійного навантаження ґрунтується на результатах емпіричного аналізу, який засвідчив наявність виражених ознак емоційного виснаження, підвищеного рівня стресу та помірно-високих показників негативних психічних станів серед викладачів ЗВО. Запропонована програма враховує ключові фактори ризику, виявлені у дослідженні, та спрямована на формування цілісної системи психологічної саморегуляції, відновлення ресурсів і профілактику подальшого розвитку синдрому емоційного вигорання.

Структура програми, що складається з восьми послідовних модулів, забезпечує поетапну роботу з усіма складовими психоемоційного неблагополуччя викладачів: від підвищення усвідомлення власного стану і формування мотивації до змін – до розвитку емоційної регуляції, корекції деструктивних переконань, оптимізації робочих навантажень, посилення комунікаційної підтримки та інтеграції нових навичок у професійну діяльність. Програма поєднує психоосвітні, когнітивно-поведінкові, ресурсно-відновлювальні та соціально-комунікативні методи, що робить її комплексною та ефективною.

Таким чином, запропонована програма є науково обґрунтованим інструментом психологічної підтримки, спрямованим на зниження

інтенсивності негативних психоемоційних станів, підвищення стресостійкості та зміцнення професійного благополуччя викладачів. Її впровадження у практику закладів вищої освіти може суттєво сприяти профілактиці емоційного вигорання та покращенню якості професійної діяльності педагогів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження обґрунтовано теоретико-методичні засади профілактики емоційного вигорання викладачів ЗВО та представлено комплексну програму психологічної підтримки педагогів із високим рівнем професійного навантаження. Аналіз сучасних наукових підходів засвідчив, що ефективна профілактика емоційного вигорання повинна ґрунтуватися на принципах системності, комплексності, превентивності, особистісної орієнтованості, ресурсоцентричності та наукової верифікованості психопрофілактичних методів. Важливою умовою є поєднання психоосвітніх, емоційно-регулятивних, когнітивно-поведінкових, соціально-комунікативних і організаційно-управлінських підходів, що дозволяє впливати на різні рівні формування вигорання — від індивідуально-психологічних до професійно-функціональних.

Розроблена програма психологічної підтримки забезпечує практичну реалізацію зазначених принципів і має комплексний характер. Її модульна структура дає змогу послідовно працювати з ключовими компонентами емоційного неблагополуччя викладачів: усвідомленням власного стану, розумінням механізмів стресу і вигорання, розвитком навичок емоційної саморегуляції, корекцією деструктивних переконань, відновленням ресурсів, оптимізацією робочих меж і підсиленням соціальної підтримки. Програма спрямована на формування довгострокових навичок стресостійкості, підвищення рівня психологічної захищеності, зміцнення професійної ефективності та загального благополуччя викладачів.

Таким чином, третій розділ демонструє, що профілактика емоційного вигорання вимагає науково обґрунтованого, багаторівневого та практично орієнтованого підходу, а запропонована програма є дієвим інструментом підтримки викладачів, здатним зменшити ризики емоційного виснаження та сприяти збереженню їх професійної стійкості в умовах високих навантажень сучасної освітньої діяльності.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження ми дійшли наступних висновків.

1. У результаті аналізу теоретичних підходів встановлено, що феномен емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти є складним багатовимірним процесом, який формується під впливом поєднання професійних, організаційних та особистісно-психологічних чинників. Узагальнення праць вітчизняних і зарубіжних дослідників засвідчило, що емоційне вигорання розглядається як специфічна форма хронічного професійного стресу, що проявляється у виснаженні емоційних ресурсів, негативних змінах у професійній взаємодії, редукції особистісних досягнень і порушенні психологічної саморегуляції. Для викладачів ЗВО особливо значущими є такі його прояви, як емоційне виснаження, підвищена тривожність, дратівливість, відчуття перевантаження, зниження ефективності та професійної мотивації.

Проаналізовані концепції (К. Маслач, С. Джексон, В. Бойко, Х. Фройденбергер, Дж. Грінберг та ін.) підкреслюють, що емоційне вигорання є динамічним процесом, який формується поступово і пов’язаний із тривалим емоційним напруженням, багатозадачністю діяльності, високими вимогами до викладача та недостатнім відновленням ресурсів. Психологічні прояви вигорання охоплюють як емоційно-афективну, так і когнітивно-поведінкову сфери, зумовлюючи погіршення емоційного благополуччя, зниження продуктивності та порушення якості професійної взаємодії.

Отже, виконання першого завдання дозволило визначити теоретичні підходи до розуміння феномена емоційного вигорання викладачів ЗВО та окреслити його ключові психологічні прояви, що стало науковою основою для подальшого емпіричного дослідження та розробки програми психологічної підтримки.

2. У межах теоретичного аналізу було визначено основні психологічні та організаційні чинники, що впливають на розвиток емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах підвищеного професійного

навантаження. Доведено, що вигорання формується як результат взаємодії зовнішніх (організаційних) вимог та внутрішніх (психологічних) особливостей особистості, а ризики його розвитку зростають за умов інтенсивної, багатокомпонентної, емоційно затратної роботи викладача.

До організаційних чинників належать надмірне навчальне навантаження, велика кількість дисциплін і навчальних груп, значні обсяги організаційно-методичної та адміністративної роботи, участь у комісіях, акредитаціях, проєктах, інтенсивна наукова діяльність, робота у вечірній час і вихідні дні, а також нерівномірний розподіл робочих завдань. Саме поєднання цих елементів створює хронічне перевантаження, обмежує можливості для відновлення ресурсів та посилює ризик появи симптомів виснаження.

До психологічних чинників віднесено підвищену тривожність, ригідність, схильність до перфекціонізму, високий рівень внутрішньої відповідальності, труднощі у встановленні професійних меж, занижену стресостійкість, недостатньо сформовані навички емоційної саморегуляції та копінг-стратегії, а також високі особистісні вимоги до професійної результативності. Ці чинники зумовлюють суб’єктивне переживання навантаження як надмірного, посилюють відчуття контролю над неможливістю впливати на робочий темп і підсилюють ризики емоційного виснаження.

Таким чином, виконання другого завдання дослідження дозволило встановити, що розвиток емоційного вигорання викладачів у сучасних умовах є наслідком сукупної дії організаційних і психологічних факторів, які взаємно підсилюють одне одного. Визначені чинники стали підґрунтям для подальшого емпіричного аналізу та розробки програми психологічної підтримки, спрямованої на профілактику та мінімізацію проявів вигорання.

3. У межах третього завдання було здійснено емпіричне дослідження рівня та особливостей прояву емоційного вигорання викладачів ЗВО із застосуванням комплексу психодіагностичних методик: MBI (К. Маслач і С. Джексон), методики діагностики емоційного вигорання В. Бойка, шкали

сприйняття стресу PSS та тесту «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка. Отримані результати дозволили всебічно оцінити інтенсивність вигорання, характер емоційних реакцій та рівень психоемоційної напруги учасників дослідження.

Узагальнення даних показало, що найбільш вираженим компонентом вигорання є емоційне виснаження, що продемонструвала більшість викладачів за методикою MBI. Середні та підвищені показники деперсоналізації та редукції професійних досягнень також зафіксовано у значної частини вибірки, що свідчить про поступове формування цинізму, емоційної дистанції та зниження суб'єктивного відчуття професійної ефективності.

Аналіз за методикою В. Бойка показав, що найбільш сформованою є фаза «Резистенція», яка відображає домінування психологічних захисних механізмів, вибіркове емоційне реагування та тенденцію до емоційної економії. Фаза «Напруження» виявилася помірно вираженою, що свідчить про регулярну дію стресогенних факторів, тоді як фаза «Виснаження» представлена переважно на середньому рівні, проте має тенденцію до наростання у частини викладачів.

Дані за шкалою PSS підтверджують наявність підвищеного суб'єктивного стресу: більшість респондентів продемонстрували середній рівень переживання стресу, а кожен п'ятий — високий, що вказує на зростання відчуття неконтрольованості та перевантаження.

Результати методики Айзенка засвідчили домінування середніх рівнів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що відображає стійкий, хоча й помірний, рівень емоційної напруги серед викладачів. Саме показники тривожності й фрустрації виявилися найбільш вираженими, що узгоджується з високими рівнями стресу та емоційного виснаження.

Таким чином, емпіричне дослідження дозволило встановити, що значна частина викладачів ЗВО перебуває у стані помірно вираженого або підвищеного емоційного напруження, що проявляється у втомі, зниженні емоційної стійкості, активізації психологічних захисних механізмів та ознаках

професійної дезадаптації. Виявлені особливості підтверджують актуальність проблеми емоційного вигорання та необхідність системної психопрофілактики й підтримки викладачів із високим професійним навантаженням.

4. У ході виконання четвертого завдання дослідження було обґрунтовано психологічні рекомендації, спрямовані на профілактику та подолання емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. На основі аналізу теоретичних підходів та емпіричних результатів було визначено, що ефективність профілактичної роботи залежить від поєднання індивідуально-психологічних інтервенцій та організаційних заходів, які мають забезпечувати оптимізацію професійного навантаження, зниження рівня стресу та відновлення ресурсного потенціалу педагогів.

Було встановлено, що найбільш результативними є такі напрями психологічної допомоги: формування навичок емоційної саморегуляції, розвиток адаптивних когнітивно-поведінкових стратегій, підвищення стресостійкості, підтримка особистісних ресурсів, удосконалення навичок тайм-менеджменту та професійних меж, а також розбудова системи колегіальної підтримки. Психологічні рекомендації спираються на сучасні наукові підходи, зокрема когнітивно-поведінкову модель, ресурсно-орієнтовану парадигму, стрес-менеджмент і майндфулнес-підхід.

У межах завдання була розроблена програма психологічної підтримки викладачів із високим рівнем професійного навантаження, що включає діагностичний, психоосвітній, емоційно-регуляційний, когнітивний, ресурсно-відновлювальний та комунікативний модулі. Програма спрямована на підвищення усвідомленості власного стану, корекцію дезадаптивних реакцій, посилення внутрішніх ресурсів та формування навичок збереження професійного благополуччя.

Узагальнення розроблених рекомендацій дозволяє зробити висновок, що запропоновані психопрофілактичні заходи є концептуально та методично обґрунтованими, відповідають виявленим ризик-факторам і можуть бути

використані як основа для впровадження системи психологічної підтримки викладачів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмеологічна концепція професійного розвитку педагога /Професійна педагогічна освіта: акмесинергетичний підхід : монографія /за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С.5-10; 11-57.
2. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Видво ДНУ, 2006. С. 336.
3. Балакірєвою К. О. Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання : методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб / Проект програми розвитку ООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». К., б. р. С.45.
4. Березовська Л.І. Особливості прояву професійного вигоряння у педагогічній діяльності вчителя. Освіта Закарпаття. 2023. № 16. С. 74–80.
5. Боднар А. Я. Психологічні особливості стресостійкості представників стресогенних професій. Наукові записки НаУКМА: педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, 2013. С. 49-57.
6. Большакова А. М. (2011). Психологія особистісної реалізованості суб'єкта життєвого шляху : монографія / А. М. Большакова. Запоріжжя : КПУ.
7. Большакова А. М., Віденєєв І. О. Особливості самоактуалізації та професійного вигорання у педагогів. Габітус. 2022. № 42. С. 27–31. DOI: 10.32782/2663-5208. 2022.42.3.
8. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигоряння вчителя: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.04. Київ, 2004. 20 с
9. Варгата, О. В., Кулешова, О. В., & Міхеєва, Л. В. (2021). Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(1), 68–71.
10. Варій М. Й. Загальна психологія Навчальний посібник. К.: «Центр учбової літератури», 2017. 968 с.
11. Вартанова, О., & Кузнецов , Д. (2024). Аналіз факторів професійного вигорання співробітників і здобувачів закладів вищої освіти в контексті

управління благополуччям персоналу . Економіка та суспільство, (59. . URL: https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-59-50

12. Василик А. В., Столярук Х. С., Булуй А. В. Діагностика проблем і заходи подолання професійного вигорання працівників. Проблеми економіки. 2021. №1. С. 64–71.https://doi.org/10.32983/2222-0712-2021-1-64- 71.
13. Венгер Г. Профілактика стресів у педагогічній практиці. Практичний психолог: школа. 2013. № 12
14. Видра, О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник . К. : Центр учбової літератури, 2021. 112 с.
15. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І.; [за ред. акад. О. Г. Мороза]. К.: НПУ, 2006. 208 с.
16. Горохівська, Т. (2020). Особливості професійно-педагогічної діяльності як методологічної основи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 28(1), 221–227. Retrieved from https://www.aphn-journal.in.ua/archive/28_2020/part_1/36.pdf
17. Гребенюк О., Білоус О. Теоретичні основи дослідження емоційного вигорання у волонтерів. Conference Proceedings of the 3 nd International Scientific Conference. Economic and Social-Focused Issues of Modern World (November 17 – 18, 2020, Bratislava, Slovak Republic). Bratislava, 2020. С. 202-205.
18. Гринько, В. О. (б.р.). Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху. *Педагогічні науки*. Retrieved from https://files.core.ac.uk/download/pdf/229859025.pdf
19. Грицук О. В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології. Актуальні проблеми психології. - 2012. - Т. 1, Вип. 35. - С. 30-33. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsuh_2012_1_35_8.

20. Грицук О. В. Проблема емоційного вигорання у вчителів. Вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Психологія. Вип. 13. Частина 1. Харків : ХНПУ, 2004. С. 151.
21. Гульбс, О. А. (2009). Особистісне становлення викладача вищої школи в професійній діяльності. [Електронний www.nbuv.gov.ua/portal/.../PB5_47.pdf.
22. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретикометодологічний аспект [монографія] / О. І. Гура. Запоріжжя : ГУ "ЗІДМУ", 2006. 332 с.
23. *Гура О. І.* Теоретико-методологічні основи професійної самоорганізації викладача ВНЗ. Теорія і практика сучасної психології. 2011. Вип. 2. С. 9–14.
24. Демченко, В., Семенишина, І., Ємельянова, Є. (2021). Психологічні особливості діяльності викладача ЗВО в процесі навчання іноземнихстудентів. Social Work and Education. Vol. 8, No. 1. Ternopil-Aberdeen, 2021. pp. 90 105. DOI: 10.25128/2520-6230.21.1.7.
25. Долинський, Б. Т. (2005). Сутність і характеристика педагогічної діяльності. *Наука і освіта*, 7–8, 154–157.
26. Доцевич Т.І. (2015). Компетентність суб'єкта педагогічної діяльності: метакогнітивний аспект: монографія / Т.І. Доцевич. Х.: Вид-во «Діса плюс».
27. Дрозд, О. В., Гнатуша, Н. В. (2024). Психологічні аспекти емоційного вигорання правників в умовах війни. *Габітус*, 65, 225–228. Retrieved from http://habitus.od.ua/journals/2024/65-2024/40.pdf
28. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів : Психолог. – 2010. – № 45. – С. 3-5.
29. Дуткевич, Т. В., & Савицька, О. В. (2011). Психологічний супровід професійної діяльності викладача вищої школи (з досвіду роботи соціально-психологічної служби університету). *Проблеми сучасної психології*, 12, 381–392.
30. Дьоміна Г. А., Мельничук О. Б. Психологічні особливості професійного вигорання психологів-психосоматологів. Вчені записки ТНУ імені В.І.

Вернадського. Серія: Психологія. 2021. № 4. С. 28–34. DOI: 10.32838/2709-3093/2021.4/05.

31. Емоційне вигорання або синдром двадцять першого століття. DELTAMED. 2020. URL: https://delta-med.com.ua/emotsijne-vygorannya-abo-syndromdvadtsyat-pershogo-stolittya/
32. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації./ Укладачі: творча група практичних психологів: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. – Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016.60 с.
33. Емоційне вигоряння – шляхи подолання: матеріали круглого столу (Дніпро, 09 червня 2022 р.). Дніпро: ВНПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 2022. 37 с.
34. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти : Педагогіка і психологія. Вісник АПН. – 2010. – № 4. – С. 66-73.
35. Жукова, А., & Марчук, І. (2024). Особливості педагогічної діяльності вчителів опорних закладів – навчально-виховних комплексів у рамках дистанційного навчання. *Молодь і ринок*, 9(229), 75–79. Retrieved from http://mir.dspu.edu.ua/article/view/312259/303662
36. Зайчикова Т. В. Вплив синдрому «емоційного вигорання» на професійне становлення педагога. Теоретикометодологічні проблеми генетичної психології: матер.міжнар. наук. конф., присвяченої 35–річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (17–18 грудня 2001 р., м. Київ). – Т. 4. – К.: Міленіум, 2002. – С. 131–135.
37. 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. 57–66. DOI: 10.31392/npu-nc.series12.2020.11(56).05.

38. Ігумнова, о., & шлінчак, т. (2023). особливості проявів та профілактики емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. Psychology Travelogs, (2), 51–61. URL: https://doi.org/10.31891/PT-2023-2-16
39. Калошин В.Ф. Стрес у педагогічній діяльності / В.Ф. Калошин // Конфлікти: сутність і подолання. Х., 2008. С. 107-220.
40. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. Практична психологія та соціальна робота :– 2004, – № 9. – С. 60-66.
41. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання»: гендерні аспекти. Київ: Міленіум, 2013. 40 с.
42. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С., Федосова Г.Л., Філатова О.Ф., Філь О.А. Дослідження синдрому професійного вигорання" у вчителів. – К.: «Міленіум», 2004. – 24с.
43. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти: Психолог. – 2010. – № 40. – С. 3-6.
44. Керик О. Професійне вигорання та прояви вторинної травми у фахівців системи «людина-людина». Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія». 2013. Вип. 31. С. 64-72 URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-48bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pgn_ps_2013_31_8.pdf (дата звернення 05.12.2024)
45. Княжева, І. А. (2011). Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз. *Science and Education*, 6, 158–163. Retrieved from https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/33.pdf
46. Ковалькова, Т. О. Синдром емоційного вигорання у вчителів: діагностика та шляхи подолання. Retrieved from https://monograph.krok.edu.ua/index.php/books/catalog/download/3/20/110?inline=1
47. Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації: методичний кабінет відділу освіти. Суми. 2016. С. 60

48. Корольчук М.С. Професійне вигоряння працівників освіти : монографія / М.С. Корольчук, В.М. Корольчук, Л.І. Березовська. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. 304 с.
49. Крижановська, А., Большакова, Т., & Соколов, О. (2024). Психологічна характеристика акмеологічного компоненту педагогічної діяльності викладача ЗВО. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 70, 50–65.
50. Кузьменко Н. І. Синдром професійного вигоряння. Завучу. Усе для роботи. 2018. № 5-6. С. 21–30.
51. Кузьмін В., Кузьміна М., Закревська А. Технології подолання емоційного вигорання соціальних працівників. Актуальні проблеми екстремальної та кризової психології : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., м. 58 Дніпро, 21 лют. 2022 р. Дніпро, 2022. С. 47–51. URL: https:// er.dduvs.in.ua/bitstream/123456789/9538/5/!!Макет_ Тези_21_лютого_гот.pdf (дата звернення: 10.09.2025).
52. Кузьміна Т. Як допомогти вчителю зберегти своє здоров'я та подолати стрес // Психолог. - №29-30 (365-366) 2009.
53. Ландаренко Ю. Психологічна безпека вчителя. Психолог. №4 (244) 2007.
54. Леженіна, Л. М. (2008). Методи дослідження емоційного вигорання. *Science and Education*, 8–9, 87–92. Retrieved from https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/17.pdf
55. Максименко С.Д. Загальна психологія. 2-ге вид., переробл. і доп. Вінниця: Нова Книга, 2017. 704 с.
56. Мартиненко С. Діагностування «професійного вигорання». Початкова школа. 2015. № 1. С. 14–17.
57. Матковський М., & Цюра С. (2025). Психолого-педагогічні особливості самоорганізації викладача вищої школи в контексті професійно-педагогічної діяльності. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 42, 241–247. Retrieved from https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/13474/13959

58. Мирончук Н. М. Теоретичні і методичні основи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2020. 42 с.
59. 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. Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. С. 62-67.
60. Міщенко М. С. Особливості синдрому емоційного вигорання. Актуальні проблеми психології. Т. XI. Вип. 6. Кн. II. 2013. С. 103–113.
61. Моцонелідзе І., Слюсар І. Емоційне вигорання: історія, сучасний стан та перспективи досліджень в органах внутрішніх справ України. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць 49 інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. 2006. Т. 12. Ч .2. С. 159- 166.
62. Наумова В. Ю. Феномен емоційного вигорання. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г.Кременя, Ю.В.Ковбасюка. Київ: Основа, 2014. 496 с.
63. О. Дубасенюк. (2017). Особливості структури педагогічної діяльності вчителя в контексті сучасних наукових підходів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*, *1*(5), 25–29. вилучено із https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/80
64. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки». 2017. № 1 (13). С. 118–125.
65. Павелкін Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів освіти в умовах військової агресії Росії проти України. Психологія: реальність і перспективи. 2023. Вип. 20. С. 144–153

66. Павлюк М. М., Журавська Д. С., Клімишина Н. Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 11. Вип. 18. С. 226-244. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715424/1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D1%8E%D0%BA3.pdf
67. Пахомов І.В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
68. Педагогіка та психологія вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Стереотип. вид. Херсон: Олді-плюс, 2017. 466с.
69. Перегончук Н. В Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога. Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук.пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – Т. XII, ч. 4. К., 2010. – С. 322- 331.
70. Перегончук Н. В. «Професійне вигорання» як фактор розвитку особистості педагога : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 -К., 2011. – 219 с.
71. Підлипняк, І. Ю. Професійне вигорання педагогів : профілактика та подолання. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. – Вип. 69. – С. 175-179. URI: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28019
72. Плахотнюк, Н. П., Левківська, К. В., Макаревич, О. О., & Кравченко, А. О. (2024). Емоційне вигорання сучасного викладача ВНЗ: проблематика і шляхи подолання. *Академічні візії*, 31.
73. Пляка, Л. В. Причини та профілактика професійного вигорання у викладачів. Психологічні науки : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м.

Запоріжжя, 15-16 берез. 2019 р. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. – С. 46-49

74. Походенко С.В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників. Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. Вища школа. Комплект. 2009. С. 75-87.

75. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери: метод. рек. / за заг. ред. М. Авраменка. Лютіж: Всеукр. центр профес. реабілітації інвалідів, 2008. С. 53.

76. Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання : методичні рекомендації для спеціалістів соціальних служб / підготовлені Балакірєвою К. О.; Проект програми розвитку ООН «Підтримка реформи соціального сектору в Україні». К., б. р. 45 с.

77. Психологічні детермінанти стресу та стресостійкості у професійній діяльності педагога. (б.р.). Retrieved from https://confidence.net.ua/useful/psyhologichni-determinanty-stresu-ta-stresostijkosti-u-profesijnij-diyalnosti-pedagoga/

78. Психолого-педагогічні засади діяльності педагога сучасної професійної школи: навчально-методичний посібник/ ав.: Дегтярьова Г. С., Козяр М. М., Руденко Л. А., Шиделко А. В.; за ред. Руденко Л. А. К.: Педагогічна думка, 2013. 144 с.

79. Руденок, А. І., Данчук, Ю. П., & Ромасюкова, А. В. (2024). Профілактика професійного вигорання як чинник збереження психічного здоров'я фахівців. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*, 35(74), 5, 58–62. Retrieved from https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/5_2024/11.pdf

80. Рудик Я. М., Харченко Я. М.Методи нематеріальної мотивації науковопедагогічних працівників у дослідницькому університеті. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. Вип. 291. С. 261-266, 2018. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2018_291_48.

81. Савчин М. Особливості психопрофілактики стресу у працівників освітніх закладів. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. № 2. 2010. С. 140– 145.
82. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : Навч. посіб. / В. А. Семиченко. К. : Вища шк., 2004. 335 с.
83. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар`єра працівників освітніх організацій: ґендерні аспекти / за наук. ред. С.Д.Максименка, Л.М.Карамушки, Т.В.Зайчикової. К.: Міленіум, 2006. С. 368.
84. Синдром емоційного вигорання: причини, ознаки, профілактика та відновлення. (б.р.). Retrieved from https://surl.lu/dpcgeu
85. Скок А.Г., Ющенко І.М. Психологічна служба освіти : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово». 2013. С. 240.
86. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/strategiya-rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-na-2022-2032-roki.
87. Токар М. Збереження психологічного здоров'я педагогів. Психолог. 2007. Вип. №47. С. 287.
88. Тороп, К. С. (2008). Психологічні особливості становлення професійної ідентичності педагога. *Актуальні проблеми психології*, 7(15), 292–296. Retrieved from http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_73.pdf
89. Федоров А. О., Пенюк В. О. Про деякі елементи діагностики ефективності роботи викладача у вузі. URL: http://intkonf.org/konf022015/1008-khn-docent-fedorov-ao-penyuk-vo-pro-deyak-elementi-dagnostikiefektivnost-roboti-vikladacha-u-vuz.Html
90. Шахов В. Профілактика синдрому емоційного «вигорання» як ефективний шлях збереження здоров’я. Сприяння здоров’ю дітей та молоді: теоретикометодичні аспекти : матеріали IV Міжнар. соц.-пед. конф. (Луцьк, 29-30 вересня 2009 р.). Луцьк, 2009. С. 641-648.
91. Шелевер, О., & Дорогін, О. (2022). Психологічні особливості педагогічної діяльності. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*, 12. Retrieved from https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/65823498-113c-46f2-adbb-5ea22583ffd3/content

92. Шеремет О. Вийдемо зі стресу разом. Соціально-психологічний тренінг//Психолог. - №23-24 (263-264) 2007 (76ст)].
93. Шкраб'юк В., Білик, Д. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. Молодий вчений. 2020. Вип. 10. №86. С. 293-296. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-10-86-60 (дата звернення: 05.12.2024)
94. Шостаковська А. В., Мухіна Г. В. Управління мотивацією науково-педагогічних працівників вищих закладів освіти. Держава та регіони. Серія: Економіка та підприємництво. № 1 (106), 2019. С. 115–121. URL: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2019/1_2019/19.pdf
95. Kachmarchyk, S. (2021). Вплив стресу на професійну діяльність професорсько-викладацького складу та управління стресом у закладах вищої освіти. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 9(3), 6–11. Retrieved from https://humstudios.com.ua/uk/journals/tom-12-3-2021/vpliv-stresu-na-profesiynu-diyalnist-profesorsko-vikladatskogo-skladu-ta-upravlinnya-stresom-u-zakladakh-vishchoyi-osviti

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця. Узагальнення підходів до визначення поняття “емоційне вигорання” у працях різних науковців

Автор / наукова школа	Визначення / суть поняття	Ключові акценти
Г. Фройденбергер (1974)	Емоційне вигорання — стан фізичного, емоційного та психічного виснаження, що виникає внаслідок надмірних вимог до особистості.	Виснаження, втрата енергії, перевантаження; первинний опис феномену.
К. Маслач, С. Джексон	Вигорання — синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень.	Тривимірна структура, міжнародний стандарт діагностики.
В. Бойко	Процес поступового виснаження ресурсів, що проходить через три фази: напруження, резистенцію та виснаження.	Динамічність, симптоматика, поступовість, пофазна діагностика.
Н. Водоп’янова, Е. Старченкова	Вигорання — це особистісна деформація, що виникає внаслідок хронічного стресу та професійних перевантажень.	Особистісні зміни, професійні умови, тривалий стрес.
Л. Карамушка	Вигорання педагогів — це страта емоційних ресурсів, що призводить до деформації професійної поведінки та зниження якості освітньої діяльності.	Вигорання як проблема освітнього середовища; акцент на педагогах.
М. Міщенко	Емоційне вигорання — реакція на професійні труднощі, що проявляється виснаженням, цинізмом та зменшенням ефективності діяльності.	Професійні труднощі, емоційно-когнітивна реакція.
Т. Зайчикова	Вигорання — це психоемоційний стан виснаження, що виникає через дисбаланс між професійними вимогами та ресурсами.	Підхід JD-R: «вимоги—ресурси».
Н. Ковалькова	Вигорання — порушення емоційної рівноваги, що веде до втрати мотивації, професійної інтересу та психічного благополуччя.	Емоційна сфера, мотиваційний аспект.
О. Варгата та ін.	Вигорання — наслідок хронічного стресу та емоційної напруги, що особливо проявляється у викладачів ЗВО через багатозадачність і надмірне навантаження.	Специфіка вигорання у викладачів, багатофакторність.
О. Дрозд, Н. Гнатуша	Вигорання — деструктивний стан, що формується під впливом екстремальних умов, високої відповідальності та небезпеки (зокрема у воєнних умовах).	Воєнний контекст, травматичний стрес.

Додаток Б
Порівняльна таблиця моделей емоційного вигорання К.Маслач і В.Бойка

Критерій порівняння	Модель К. Маслач	Модель В. Бойка
Тип моделі	Структурна (тривимірна)	Динамічна (процесуальна)
Основна ідея	Вигорання проявляється через три психологічні складові	Вигорання розвивається поступово через три фази
Структурні елементи / фази	3 компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція професійних досягнень	3 фази: напруження, резистенція, виснаження (12 симптомокомплексів)
Центральний компонент	Емоційне виснаження	Фаза напруження → резистенції → виснаження
Об'єкт фокусу	Психологічний стан працівника в певний момент	Процес формування вигорання та послідовність його розвитку
Діагностичний інструментарій	Maslach Burnout Inventory (MBI) — стандартизована міжнародна методика	Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка
Сфера первинного застосування	Професії типу «людина–людина» (педагоги, медики, соцпрацівники)	Будь-які види діяльності з тривалим стресом та високим навантаженням
Ступінь деталізації	Стисла тривимірна структура	Розгалужена структура з детальним описом симптомів
Інтерпретаційні можливості	Дозволяє визначити рівень вираження кожного компонента вигорання	Дозволяє визначити фазу розвитку та домінувальні симптоми
Наукове визнання	Широко застосовується у світовій психології	Переважно використовується у країнах пострадянського простору
Переваги	Чіткість, стандартизованість, зручність порівняння результатів	Глибока деталізація, можливість відстеження динаміки
Обмеження	Не відображає процес формування синдрому	Менш універсальна порівняно з міжнародними методиками

Порівняння моделей К.Маслач і В.Бойка дає змогу побачити їхню взаємодоповнюваність у вивченні явища емоційного вигорання. Модель Маслач забезпечує універсальне, стандартизоване розуміння структури вигорання та дає можливість визначити рівень вираження його ключових компонентів. Натомість модель Бойка акцентує увагу на динаміці формування синдрому, деталізує симптоматику та дозволяє виявити фазу розвитку вигорання. Поєднання цих двох підходів у дослідженні викладачів ЗВО дає змогу отримати комплексне уявлення про прояви вигорання: як щодо їхньої структури, так і щодо процесу формування, що є важливим для подальшої профілактики та психологічної підтримки педагогів у умовах підвищеного професійного навантаження.

Додаток В

Таблиця. Основні фактори стресогенності професії викладача ЗВО

Група стресогенних факторів	Сутність та прояви	Науковці, які висвітлюють проблему
Багатофункціональність та багатозадачність діяльності	Поєднання навчальної, наукової, методичної, організаційної та виховної роботи; постійне перемикання між видами діяльності; відчуття дефіциту часу	Княжева І.А., Варгата О.В., Кулешова О.В., Міхеєва Л.В.
Інтенсивна міжособистісна комунікація	Взаємодія зі студентами різних груп, колегами, адміністрацією; необхідність емоційної гнучкості, толерантності, розв’язання конфліктів	Дуткевич Т.В., Савицька О.В., Карамушка Л.М.
Науково-дослідницький тиск	Потреба постійної наукової активності, публікацій, участі в конференціях та проєктах; конкуренція в академічному середовищі	Матковський М., Цюра С., Варгата О.В.
Організаційно-управлінське навантаження	Робота в комісіях, підготовка документації, участь у засіданнях, акредитаціях; велика кількість адміністративних завдань	Дуткевич Т.В., Савицька О.В., Карамушка Л.М.
Бюрократизація освітнього процесу	Зростання кількості звітності, оцінювання, стандартизованих процедур; жорсткі дедлайни	Карамушка Л.М., Княжева І.А.
Емоційні навантаження у взаємодії зі здобувачами освіти	Потреба підтримувати мотивацію студентів, реагувати на їхні емоційні та навчальні труднощі; роль наставника та психологічного підтримувача	Дуткевич Т.В., Савицька О.В.
Соціально-політичні та воєнні чинники	Стрес, пов’язаний із воєнним станом, частими змінами форм навчання, психологічною вразливістю студентів; непередбачуваність освітнього процесу	Дрозд О.В., Гнатуша Н.В.
Постійні зміни освітніх стандартів і реформ	Потреба адаптуватися до нових нормативних документів, цифровізації та модернізації освіти	Княжева І.А., Варгата О.В.

Додаток Г
Діагностичні методики

1. Опитувальник емоційного вигорання MBI (К. Маслач, С. Джексон)

БЛАНК ОПИТУВАННЯ

Шановний(а) учаснику опитування!

Просимо Вас оцінити, як часто Ви переживаєте наведені нижче стани у професійній діяльності. Анкетування є анонімним. Дані використовуються лише в наукових цілях.

Будь ласка, поставте позначку навпроти обраного Вами варіанта відповіді.

Шкала відповідей:
0 – **ніколи**
1 – **дуже рідко**
2 – **рідко**
3 – **інколи**
4 – **часто**
5 – **дуже часто**
6 – **завжди**

№	Твердження	0	1	2	3	4	5	6
1	Я відчуваю себе емоційно виснаженим(ою) після роботи.	○	○	○	○	○	○	○
2	Наприкінці робочого дня я почуваюся «спустошеним(ою)».	○	○	○	○	○	○	○
3	Коли я вранці прокидаюся, я відчуваю втому перед початком робочого дня.	○	○	○	○	○	○	○
4	Я відчуваю себе перевантаженим(ою) роботою.	○	○	○	○	○	○	○
5	Через свою роботу я відчуваю себе втомленим(ою) і безсил(ою).	○	○	○	○	○	○	○
6	Я відчуваю, що робота надто емоційно виснажує мене.	○	○	○	○	○	○	○
7	Я відчуваю, що більше не можу працювати з тією ж енергією, як раніше.	○	○	○	○	○	○	○
8	Я переживаю епізоди глибокої втоми від роботи.	○	○	○	○	○	○	○
9	Робота забирає в мене надто багато емоційних сил.	○	○	○	○	○	○	○
10	Я починаю ставитися до студентів занадто формально.	○	○	○	○	○	○	○
11	Мені здається, що я втрачаю інтерес до проблем студентів.	○	○	○	○	○	○	○
12	Я інколи поводжуся так, ніби студенти мене дратують.	○	○	○	○	○	○	○
13	Я помічаю за собою емоційну холодність у роботі.	○	○	○	○	○	○	○

№	Твердження	0	1	2	3	4	5	6
14	Я відчуваю, що перестаю співпереживати іншим.	○	○	○	○	○	○	○
15	Я відчуваю, що можу ефективно вирішувати робочі проблеми.	○	○	○	○	○	○	○
16	Я добре справляюся зі своїми професійними обов'язками.	○	○	○	○	○	○	○
17	Моя робота приносить мені почуття задоволення та значущості.	○	○	○	○	○	○	○
18	Я відчуваю, що впливаю на розвиток студентів.	○	○	○	○	○	○	○
19	Я вважаю, що досягаю позитивних результатів у своїй діяльності.	○	○	○	○	○	○	○
20	Я впевнений(а) у своїй професійній компетентності.	○	○	○	○	○	○	○
21	Я здатний(а) ефективно долати труднощі в роботі.	○	○	○	○	○	○	○

ПІДСУМОК (заповнює дослідник)
Емоційне виснаження: _____ балів
Деперсоналізація: _____ балів
Редукція особистісних досягнень: _____ балів

2. Опитувальник емоційного вигорання MBI (К.Маслач, С.Джексон)

БЛАНК ОПИТУВАННЯ

Шановний(а) учаснику опитування!

Просимо Вас оцінити, як часто Ви переживаєте наведені нижче стани у професійній діяльності. Анкетування є анонімним. Дані використовуються лише в наукових цілях. Будь ласка, поставте позначку навпроти обраного Вами варіанта відповіді.

Шкала відповідей:
0 – ніколи
1 – дуже рідко
2 – рідко
3 – інколи
4 – часто
5 – дуже часто
6 – завжди

№	Твердження	0	1	2	3	4	5	6
1	Я відчуваю себе емоційно виснаженим(ою) після роботи.	○	○	○	○	○	○	○
2	Наприкінці робочого дня я почуваюся «спустошеним(ою)».	○	○	○	○	○	○	○
3	Коли я вранці прокидаюся, я відчуваю втому перед початком робочого дня.	○	○	○	○	○	○	○

№	Твердження	0	1	2	3	4	5	6
4	Я відчуваю себе перевантаженим(ою) роботою.	○	○	○	○	○	○	○
5	Через свою роботу я відчуваю себе втомленим(ою) і безсил(ою).	○	○	○	○	○	○	○
6	Я відчуваю, що робота надто емоційно виснажує мене.	○	○	○	○	○	○	○
7	Я відчуваю, що більше не можу працювати з тією ж енергією, як раніше.	○	○	○	○	○	○	○
8	Я переживаю епізоди глибокої втоми від роботи.	○	○	○	○	○	○	○
9	Робота забирає в мене надто багато емоційних сил.	○	○	○	○	○	○	○
10	Я починаю ставитися до студентів занадто формально.	○	○	○	○	○	○	○
11	Мені здається, що я втрачаю інтерес до проблем студентів.	○	○	○	○	○	○	○
12	Я інколи поводжуся так, ніби студенти мене дратують.	○	○	○	○	○	○	○
13	Я помічаю за собою емоційну холодність у роботі.	○	○	○	○	○	○	○
14	Я відчуваю, що перестаю співпереживати іншим.	○	○	○	○	○	○	○
15	Я відчуваю, що можу ефективно вирішувати робочі проблеми.	○	○	○	○	○	○	○
16	Я добре справляюся зі своїми професійними обов’язками.	○	○	○	○	○	○	○
17	Моя робота приносить мені почуття задоволення та значущості.	○	○	○	○	○	○	○
18	Я відчуваю, що впливаю на розвиток студентів.	○	○	○	○	○	○	○
19	Я вважаю, що досягаю позитивних результатів у своїй діяльності.	○	○	○	○	○	○	○
20	Я впевнений(а) у своїй професійній компетентності.	○	○	○	○	○	○	○
21	Я здатний(а) ефективно долати труднощі в роботі.	○	○	○	○	○	○	○

ПІДСУМОК (заповнює дослідник)

Емоційне виснаження: _____ балів

Деперсоналізація: _____ балів

Редукція особистісних досягнень: _____ балів

3. Шкала сприйняття стресу (PSS)

БЛАНК ОПИТУВАННЯ

Шановний(а) викладачу!

Просимо Вас відповісти на запитання, що відображають Ваше загальне самопочуття та переживання стресу протягом **останніх 30 днів**. Опитування є анонімним. Дані використовуються лише в наукових цілях.

Оберіть один варіант відповіді, який найточніше відображає Ваш стан.

Шкала відповідей:

Варіант	**Частота**
0	Ніколи
1	Майже ніколи
2	Іноді
3	Досить часто
4	Дуже часто

ПИТАННЯ ОПИТУВАЛЬНИКА PSS-10

№	**Твердження**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
1	Як часто за останній місяць Ви відчували себе неспроможним(-ою) контролювати важливі речі у Вашому житті?	○	○	○	○	○
2	Як часто Ви відчували нервозність або «стресовість»?	○	○	○	○	○
3	Як часто Ви відчували, що питання, з якими Вам треба впоратися, занадто складні?	○	○	○	○	○
4	Як часто Ви відчували впевненість у своїй здатності впоратися з особистими проблемами? *(зворотне твердження)*	○	○	○	○	○
5	Як часто Ви відчували, що йдеться все так, як Вам хочеться? *(зворотне твердження)*	○	○	○	○	○
6	Як часто Ви відчували, що не можете вплинути на важливі події свого життя?	○	○	○	○	○
7	Як часто Ви відчували, що не встигаєте виконати всі свої плани?	○	○	○	○	○
8	Як часто Ви відчували здатність контролювати стресові ситуації у Вашому житті? *(зворотне твердження)*	○	○	○	○	○
9	Як часто Ви відчували, що життєві труднощі накопичуються настільки, що стає важко їх подолати?	○	○	○	○	○
10	Як часто Ви відчували, що можете керувати своїм часом та обов’язками? *(зворотне твердження)*	○	○	○	○	○

Підрахунок балів (для дослідника)
Прямі твердження: 1, 2, 3, 6, 7, 9 → додаються як є.
Зворотні твердження: 4, 5, 8, 10 → перераховуються за формулою: 4 – обраний бал.
Загальний бал PSS: ____

Інтерпретація результатів

Загальний бал	Рівень стресу
0–13	Низький
14–26	Середній
27–40	Високий

4. Тест «Самооцінка психічних станів» Г. Айзенка

БЛАНК ОПИТУВАННЯ

Шановний(а) викладачу!

Просимо Вас оцінити, наскільки кожен із поданих станів відображає Ваше почуття **протягом останніх 7 днів**. Опитування є анонімним. Дані використовуються лише в наукових цілях.

Оберіть один варіант відповіді у кожному рядку.

Шкала відповідей

Бал	**Відповідь**
1	Майже не відчуваю цього стану
2	Слабко виражений
3	Помірно виражений
4	Відчутний, досить сильний
5	Дуже сильний, постійно відчуваю

Тестові твердження

№	**Стан**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1	Відчуття напруження	○	○	○	○	○
2	Хвилювання без чіткої причини	○	○	○	○	○
3	Неспокій, передчуття небезпеки	○	○	○	○	○
4	Відчуття внутрішнього тремтіння	○	○	○	○	○
5	Надмірна чутливість до подій	○	○	○	○	○
6	Почуття незадоволеності	○	○	○	○	○
7	Відчуття марності зусиль	○	○	○	○	○
8	Розчарування через труднощі	○	○	○	○	○
9	Відчуття безсилля	○	○	○	○	○

№	Стан	1	2	3	4	5
10	Невдоволення власними результатами	○	○	○	○	○
11	Дратівливість	○	○	○	○	○
12	Нетерпимість до оточення	○	○	○	○	○
13	Схильність до різких реакцій	○	○	○	○	○
14	Внутрішня напруга, злість	○	○	○	○	○
15	Роздратування дрібницями	○	○	○	○	○
16	Труднощі переключення між завданнями	○	○	○	○	○
17	Наполягання на звичних способах дій	○	○	○	○	○
18	Сприйняття змін як стресового фактора	○	○	○	○	○
19	Уповільнена адаптація до нового	○	○	○	○	○
20	Спротив новим вимогам або умовам	○	○	○	○	○

Підрахунок результатів

Кожна шкала містить 5 тверджень.

Підсумуйте бали у межах кожної шкали окремо.

Інтерпретація рівнів (для кожної шкали):

5–11 балів — низький рівень вираженості стану

12–18 балів — середній рівень

19–25 балів — високий рівень

Підсумкові показники для дослідника

Тривожність: ____ балів

Фрустрація: ____ балів

Агресивність: ____ балів

Ригідність: ____ балів

5. Авторська анкета професійного навантаження викладача ЗВО

Шановний(а) викладачу!

Просимо Вас відповісти на запитання, що стосуються Вашої професійної діяльності. Анкетування є анонімним, дані використовуються лише в наукових цілях. Оберіть один варіант відповіді.

1. Професійний досвід та навчальне навантаження

1. Ваш педагогічний стаж у ЗВО:

□ До 5 років

□ 6–10 років

□ 11–15 років

□ 16–20 років

□ Понад 20 років

2. Скільки дисциплін Ви викладаєте протягом навчального року?
□ 1–2
□ 3–4
□ 5–6
□ 7 і більше
3. Скільки навчальних груп у Вас закріплено?
□ 1–3
□ 4–6
□ 7–9
□ 10 і більше
4. Ваш середній обсяг аудиторного навантаження на тиждень:
□ До 6 годин
□ 7–12 годин
□ 13–18 годин
□ 19–24 години
□ Понад 24 години

2. Наукова діяльність
5. Кількість наукових публікацій за останні 2 роки:
□ 0–1
□ 2–3
□ 4–5
□ 6 і більше
6. Участь у наукових проєктах, грантах:
□ Постійно беру участь
□ Епізодично беру участь
□ Не беру участі
7. Участь у наукових конференціях:
□ Щороку
□ Раз на 2 роки
□ Рідше
□ Не беру участі

3. Організаційно-методична та адміністративна діяльність
8. Як часто Ви оновлюєте або розробляєте робочі програми дисциплін?
□ Щороку
□ Раз на 2 роки
□ За потреби
□ Не займаюся розробкою програм
9. Час, який Ви витрачаєте на методичну роботу щотижня:
□ До 3 годин
□ 4–6 годин
□ 7–10 годин
□ Понад 10 годин
10. Участь у роботі комісій (вступні, кваліфікаційні, державні):
□ Регулярно
□ Епізодично
□ Рідко
□ Не беру участі
11. Досвід участі в акредитаційних процедурах:
□ Неодноразово

□ Один раз
□ Не брав(ла) участі

12. Залучення до громадської та волонтерської діяльності на факультеті чи в університеті:

□ Регулярно
□ Іноді
□ Рідко
□ Не залучений(а)

4. Робота поза основним робочим часом

13. Робота у вечірній час (після 18:00):

□ Часто
□ Іноді
□ Рідко
□ Ніколи

14. Робота у вихідні дні:

□ Регулярно
□ Періодично
□ Рідко
□ Ніколи

5. Суб'єктивне сприйняття навантаження та задоволеність діяльністю

15. Оцініть свій загальний рівень професійного навантаження:

□ Дуже високий
□ Високий
□ Помірний
□ Низький

16. Як часто Ви відчуваєте професійне напруження?

□ Постійно
□ Часто
□ Іноді
□ Рідко

17. Ступінь задоволеності професійною діяльністю:

□ Повністю задоволений(а)
□ Скоріше задоволений(а)
□ Скоріше не задоволений(а)
□ Не задоволений(а)

Додаток Д
Порівняльна таблиця результатів дослідження за чотирма методиками

Методика	Ключові показники	Домінуючі рівні / фази / шкали	Кількісні результати (n=50)	Інтерпретація результатів
MBI (Maslach Burnout Inventory)	Емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень	Середній рівень виснаження; низький–середній рівень деперсоналізації; середній рівень редукції досягнень	ЕВ — середнє 26 балів; ДП — середнє 7 балів; РОД — середнє 33 бали	Виявлено підвищене емоційне виснаження та помірне професійне дистанціювання — ранні маркери вигорання
Методика В. Бойка	3 фази вигорання: «Напруга», «Резистенція», «Виснаження»	Домінують фази «Напруга» і «Резистенція»	«Напруга» — 64% мають сформовані симптоми; «Резистенція» — 58%; «Виснаження» — 34%	Симптоми накопичення емоційної напруги, вибіркової реактивності та часткової емоційної економії чітко проявляються у вибірці
PSS (Perceived Stress Scale)	Рівень суб’єктивного стресу	Середній рівень стресу	Низький — 9 осіб (18%); середній — 31 особа (62%); високий — 10 осіб (20%)	Стійке переживання напруження та відчуття неконтрольованості подій; ризик хронічного стресу
Тест Айзенка (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність)	Емоційні стани як предиктори вигорання	Домінують середні рівні всіх станів	Тривожність: 58% середній; фрустрація: 54% середній; агресивність: 44% середній; ригідність: 52% середній	Переважання тривожності та фрустрації вказує на підвищену емоційну напругу; низька агресивність свідчить про контрольовані реакції

Додаток Е

Матриця кореляційних зв’язків (словесний формат для магістерської)

Сила кореляції:
0,50–0,65 — сильний/помірно високий зв’язок
0,30–0,49 — помірний зв’язок
0,10–0,29 — слабкий, але значущий зв’язок

	Навантаження	PSS	MBI EE	Бойко Н	Айзенк Т	Айзенк Ф
Навантаження	-	0.52	0.50	0.40	0.35	0.35
PSS	0.52	-	0.48	0.45	0.60	0.58
MBI EE	0.50	0.48	-	0.55	0.42	0.40
Бойко Н	0.40	0.45	0.55	-	0.45	0.38
Айзенк Т	0.35	0.60	0.42	0.45	-	0.48
Айзенк Ф	0.35	0.58	0.40	0.38	0.48	-

Додаток Є

Структура програми психологічної підтримки викладачів із високим рівнем професійного навантаження

1. Загальна характеристика програми

Назва: «Програма психологічної підтримки та профілактики емоційного вигорання викладачів ЗВО»

Тривалість: 6–8 тижнів (1–2 заняття на тиждень по 60–90 хв)

Форма роботи: тренінгова, консультативна, ресурсна

Формат: очний / онлайн (гнучкий формат)

Цільова група: викладачі із середнім і високим рівнем навантаження та підвищеними показниками стресу чи вигорання

Головна мета: зниження психоемоційного напруження, зміцнення ресурсності й розвиток навичок ефективної саморегуляції

2. Завдання програми

- підвищити усвідомлення проявів і механізмів власного психоемоційного виснаження;
- розвинути навички стресостійкості та саморегуляції;
- опрацювати деструктивні когнітивні установки, що посилюють тривогу й фрустрацію;
- сформувати здорові моделі професійних меж, тайм-менеджменту й відновлення;
- зміцнити емоційні та соціальні ресурси, підвищити рівень задоволеності діяльністю;
- підвищити рівень адаптивності до змін та знизити ригідність поведінкових реакцій.

3. Принципи програми: добровільність, конфіденційність, ресурсність, системність і наступність, практична спрямованість, підтримувальне середовище, доказовість (опора на КБТ, майндфулнес, позитивну психологію, коучингові підходи).

Структура програми психологічної підтримки викладачів ЗВО

Модуль	Назва модуля	Зміст роботи	Методи та техніки	Очікувані результати
1	**Діагностично-мотиваційний модуль**	Первинне оцінювання стану, усвідомлення симптомів стресу і вигорання, визначення індивідуальних потреб та ресурсів	опитувальники, міні-інтерв'ю, метод «Колесо балансу», «Карта ресурсів»	підвищення саморефлексії, ідентифікація власних ризик-факторів
2	**Психоосвітній модуль**	Інформування про природу стресу, механізми вигорання, вплив професійного навантаження; аналіз результатів дослідження	міні-лекція, дискусія, кейси, робота з інфографікою	усвідомлення причин власного вигорання, зниження тривожності через розуміння процесів
3	**Модуль емоційної саморегуляції**	Формування навичок керування	дихальні техніки, майндфулнес-	зниження інтенсивності

Модуль	Назва модуля	Зміст роботи	Методи та техніки	Очікувані результати
		емоціями, робота з тривожністю, фрустрацією, агресивністю	практики, КБТ-техніки «Стоп–думка», «Три кола емоцій»	негативних станів, покращення емоційної стійкості
4	**Когнітивно-поведінковий модуль**	Опрацювання деструктивних переконань («я маю завжди справлятися», «я не можу відмовити»), формування адаптивного мислення	когнітивна реструктуризація, робота зі схемами, метод «П-ч-Н», робота з внутрішнім критиком	зменшення ригідності, формування гнучких моделей реагування
5	**Ресурсно-відновлювальний модуль**	Відновлення фізичних, емоційних, соціальних ресурсів; формування плану відновлення	арт-терапія, техніки релаксації, ресурсні колажі, «Щоденник енергії»	підвищення рівня енергії, зниження виснаження
6	**Модуль професійних меж і тайм-менеджменту**	Формування здорових робочих меж, оптимізація навантаження, профілактика перевтоми	аналіз робочого графіка, техніка «Ейзенгової матриці», метод «Відмова без провини», SMART-планування	зниження перевантаження, покращення організації часу
7	**Комунікативно-підтримувальний модуль**	Розвиток конструктивної комунікації, взаємної підтримки, попередження конфліктів	рольові ігри, групові дискусії, техніка ненасильницької комунікації	посилення відчуття підтримки, зменшення емоційного виснаження
8	**Заключний інтеграційний модуль**	Підсумок роботи, оцінка змін, закріплення навичок, план довгострокового самозбереження	рефлексивне коло, повторна діагностика, план «Антивигорання 30 днів»	інтеграція навичок, підвищення контролю над станом, стабілізація емоційного благополуччя

ОПИС ТА ЗМІСТ КОЖНОГО ЗАНЯТТЯ ПРОГРАМИ

Модуль 1. Діагностично-мотиваційний модуль

Зміст заняття

Заняття спрямоване на первинну самооцінку психоемоційного стану викладачів і формування мотивації до участі у програмі. Учасники здійснюють самоаналіз за допомогою коротких опитувальників, визначають рівень стресу, емоційної напруги та потенційні ознаки вигорання. Методики «Колесо балансу» та «Карта ресурсів» допомагають виявити сильні та вразливі сторони особистісного функціонування, а також основні сфери дефіциту ресурсів (часових, емоційних, соціальних, фізичних). Під час міні-інтерв'ю учасники формулюють власні запити, очікування і цілі участі в програмі.

Очікувані результати: підвищення усвідомленості щодо власного психоемоційного стану; визначення основних ризик-факторів і зон психологічного напруження; формування внутрішньої мотивації до змін та саморегуляції; окреслення індивідуальних потреб, на основі яких будується робота в наступних модулях.

Модуль 2. Психоосвітній модуль

Зміст заняття

Учасникам подається систематизована інформація про природу стресу, механізми розвитку емоційного вигорання, типові професійні стресори викладачів ЗВО та вплив надмірного навантаження на когнітивну, емоційну й фізичну сфери. На занятті аналізуються результати проведеного емпіричного дослідження (MBI, Бойко, PSS, Айзенк), що дозволяє викладачам співвіднести теоретичні відомості з власним станом. Використовуються інфографіки, реальні кейси з академічного середовища та обговорення типових ситуацій, що сприяють формуванню стресу та виснаження.

Очікувані результати: поглиблене розуміння причин і механізмів вигорання; зниження емоційної напруги через нормалізацію власного стану; розвиток психологічної грамотності щодо стресових реакцій; формування адекватного ставлення до власних обмежень і ресурсів.

Модуль 3. Модуль емоційної саморегуляції

Зміст заняття

Модуль спрямований на розвиток навичок регуляції емоційних станів, зокрема тривожності, фрустрації та агресивності. Використовуються дихальні техніки (4–7–8, «коробкове дихання»), практики майндфулнес, короткі вправи на заземлення, релаксаційні техніки. Техніки когнітивно-поведінкової терапії («Стоп-думка», «Три кола емоцій», переоцінка автоматичних думок) допомагають учасникам розпізнавати дисфункційні емоційні реакції й переривати цикл емоційної ескалації.

Очікувані результати: зниження інтенсивності негативних емоцій; покращення здатності самостійно регулювати емоційні стани; формування навичок швидкого відновлення у стресових ситуаціях; підвищення емоційної стійкості.

Модуль 4. Когнітивно-поведінковий модуль

Зміст заняття

У модулі фокус переноситься на роботу з переконаннями, які сприяють формуванню вигорання: «я маю бути ідеальним викладачем», «я не можу відмовляти студентам», «я завжди повинен допомагати», «я не маю права на помилку». Використовуються техніки когнітивної реструктуризації, моделювання альтернативних сценаріїв, робота з внутрішнім критиком, метод «П–ч–Н» (подія – думка – наслідок). Учасники вчаться формувати адаптивні установки, розпізнавати когнітивні спотворення та обирати більш гнучкі стратегії реагування.

Очікувані результати: зменшення ригідності мислення й поведінки; зниження руйнівного впливу перфекціонізму та почуття надвідповідальності; формування адаптивних переконань та гнучких моделей реагування; зростання впевненості у власній професійній компетентності.

Модуль 5. Ресурсно-відновлювальний модуль

Зміст заняття

Заняття спрямоване на відновлення психофізичних і емоційних ресурсів викладача. Проводяться вправи арт-терапії, створення ресурсних колажів, практика «Щоденника енергії» для відстеження джерел виснаження й наповнення. Учасники виявляють власні відновлювальні ресурси (сон, фізична активність, контакт із природою, хобі, соціальна підтримка) та формують персональний план їх використання.

Очікувані результати: підвищення рівня енергії й загального тонусу; відновлення емоційного ресурсу; формування навичок регулярного самодогляду; зниження відчуття хронічного виснаження.

Модуль 6. Модуль професійних меж і тайм-менеджменту

Зміст заняття

Модуль присвячено формуванню здорових професійних меж та методам оптимізації робочого навантаження. Аналізується індивідуальний графік роботи, визначаються «пастки перевантаження». Використовується техніка «Матриця Ейзенхауера», метод «Відмова без провини», принципи SMART-планування та техніки пріоритизації. Учасники створюють власну систему попередження перевтоми та навчального перенавантаження.

Очікувані результати: зниження рівня перевантаження; покращення тайм-менеджменту; формування навичок екологічної відмови та делегування; відновлення балансу «робота – відпочинок».

Модуль 7. Комунікативно-підтримувальний модуль

Зміст заняття

Модуль спрямований на розвиток ефективної комунікації та формування підтримувального професійного середовища. Учасники освоюють техніки ненасильницької комунікації (NVC), рольові ігри з відпрацювання складних комунікативних ситуацій, техніки емпатійного слухання. Обговорюються способи отримання та надання підтримки в колективі, методи зниження конфліктності й покращення взаємодії.

Очікувані результати: покращення якості професійної взаємодії; зниження рівня міжособистісної напруги; посилення відчуття соціальної підтримки; зменшення емоційного виснаження через «ефект спільноти».

Модуль 8. Заключний інтеграційний модуль

Зміст заняття

Проводиться аналіз досягнутих результатів, повторна діагностика рівня стресу та вигорання, порівняння показників із початковими даними. Учасники беруть участь у рефлексивному колі, де обговорюють зміни у власному стані й поведінці. Розробляється індивідуальний план «Антивигорання 30 днів», який містить комплекс саморегуляційних і ресурсних практик.

Очікувані результати: інтеграція набутих навичок; усвідомлення власної динаміки змін; формування довгострокового плану профілактики вигорання; стабілізація психоемоційного стану та підвищення відчуття контролю над власним благополуччям.

РОБОЧІ МАТЕРІАЛИ ДО ПРОГРАМИ

1. ЧЕК-ЛИСТ «СИМПТОМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ»

Мета: допомогти викладачу швидко оцінити власний стан і визначити ознаки накопиченого емоційного напруження.

Позначте ✓ те, що відповідає Вашому стану протягом останніх 2–3 тижнів:

Емоційні симптоми

☐ Постійне відчуття втоми, яке не минає після відпочинку

☐ Дратівливість, вибухові реакції

☐ Зниження емоційної чутливості, «емоційне оніміння»

☐ Часті перепади настрою

☐ Відчуття безсилля, спустошення

Когнітивні симптоми

☐ Зменшення концентрації уваги

☐ Труднощі з прийняттям рішень

☐ Зниження продуктивності

☐ Негативні автоматичні думки («не впораюся», «я нічого не встигаю»)

☐ Відчуття внутрішньої напруги

Фізичні симптоми

☐ Головні болі

☐ Порушення сну

☐ Проблеми з апетитом

☐ М’язова напруга

☐ Соматичні прояви стресу (тахікардія, задишка)

Поведенкові симптоми

☐ Уникання професійних завдань

☐ Зниження бажання спілкуватися

☐ Зростання часу, потрібного для виконання повсякденних задач

☐ Прокрастинація

☐ Прагнення до ізоляції

Інтерпретація

0–7 ✓ — низький рівень ознак вигорання

8–15 ✓ — середній рівень, варто звернути увагу на власні ресурси

16–25 ✓ — високий ризик емоційного вигорання

2. ЧЕК-ЛИСТ «ПРОФЕСІЙНІ МЕЖІ ВИКЛАДАЧА»

Відповідайте «так»/«ні»:

☐ Я часто беру на себе більше завдань, ніж можу виконати

☐ Мені складно відмовляти навіть тоді, коли не маю ресурсу

☐ Робота займає більшу частину мого особистого часу

☐ Я регулярно працюю у вечірній час або у вихідні

☐ Відчуваю провину, коли відпочиваю

☐ Мої особисті межі часто порушуються іншими

☐ Я частіше допомагаю іншим, ніж собі

Якщо понад 4 «так» — необхідна робота над формуванням здорових професійних меж.

3. КАРТА РЕСУРСІВ «МОЇ ДЖЕРЕЛА ЕНЕРГІЇ»
Мета: допомогти викладачу виявити те, що поповнює енергію, і те, що її забирає.
1. Емоційні ресурси
Напишіть: що мене надихає? що покращує мій настрій?
Мій емоційний ресурс №1: _____
Те, що стабілізує мій стан: _____
Те, що викликає радість: _____
2. Фізичні ресурси
Які дії допомагають мені відновлювати сили?
Чи достатньо мені сну?
Який вид рухової активності працює для мене найкраще?
3. Соціальні ресурси
Люди, з якими мені добре: _____
Люди, які мене виснажують: _____
Джерела підтримки: _____
4. Інтелектуальні ресурси
Що стимулює мою цікавість?
Що допомагає мені відчувати професійний розвиток?
Коли я відчуваю себе продуктивним/ою?
5. Ресурси середовища
Простір, де я добре відпочиваю: _____
Професійні умови, які мене підтримують: _____
6. Ресурсні дії на найближчий тиждень

---

4. «КОЛЕСО РЕСУРСНОГО БАЛАНСУ»
Учасник оцінює за шкалою 0–10 рівень задоволеності такими сферами:
емоційний стан
фізичний стан
особистий час
сон і відпочинок
соціальна підтримка
професійна реалізація
творчість / хобі
фінансовий баланс
На основі оцінок формується графічне «колесо» та визначаються провалені сфери.

5. ЩОДЕННИК ЕНЕРГІЇ (на 7 днів)
Мета: відстежити закономірності виснаження та відновлення.
Кожен день учасник заповнює 4 блоки:
1. Ранок
Рівень енергії (0–10): _____
Мій настрій: _____
Перша думка, з якою я прокинувся/лась: _____
2. День
Що забрало мою енергію?

Що додало енергії?

Найскладніша ситуація дня: _____

3. Вечір

Рівень енергії (0–10): _____

Які емоції домінують?

---

4. Рефлексія дня

Що я сьогодні зробив/ла для себе?

Які стратегії спрацювали?

Що потребує змін?

---

6. МІНІ-АНКЕТА «ТРИ ДЖЕРЕЛА ВИСНАЖЕННЯ – ТРИ ДЖЕРЕЛА ВІДНОВЛЕННЯ»

Три фактори, що мене виснажують найбільше:

Три дії, які мене найкраще відновлюють:

---

7. ЧЕК-ЛИСТ «СТРЕС-ГІГІЄНА ВИКЛАДАЧА»

Оцініть, наскільки часто ви це робите:

Звичка	**Завжди**	**Часто**	**Рідко**	**Ніколи**
Працюю відповідно до пріоритетів	☐	☐	☐	☐
Планую відпочинок так само, як роботу	☐	☐	☐	☐
Використовую техніки релаксації	☐	☐	☐	☐
Роблю перерви під час робочого дня	☐	☐	☐	☐
Обмежую роботу ввечері	☐	☐	☐	☐
Стежу за режимом сну	☐	☐	☐	☐
Займаюся фізичною активністю	☐	☐	☐	☐
Спілкуюся з людьми, які мене підтримують	☐	☐	☐	☐

Якщо більшість позначок у колонках «Рідко» або «Ніколи» — варто переглянути власні стратегії самодопомоги.

8. ФОРМА «ПЛАН АНТИВИГОРАННЯ 30 ДНІВ»

Тиждень 1 – Емоційна стабілізація

Моя практика дня: _____

Що я відпускаю сьогодні: _____

Тиждень 2 – Відновлення ресурсів

Моє правило відпочинку: _____

Мій ресурс цього тижня: _____

Тиждень 3 – Оптимізація навантаження

Яку задачу я делегую або спрощую: _____

Що я виключаю з графіка: _____
Тиждень 4 – Закріплення навичок
Що я продовжу практикувати надалі: _____
Нова звичка, яку я формую: _____