

Хмельницький національний університет  
 Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту  
 Кафедра психології та педагогіки

## КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

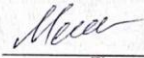
Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр 242001

номер ІНП

Виконав: студент II курсу, група ППмз-24-1

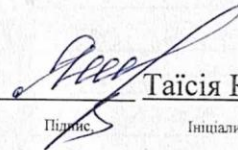


Підпис

Ангеліна МОЗГОВА

Ініціали, прізвище

Керівник: доктор психологічних наук, професор



Підпис

Таїсія КОМАР

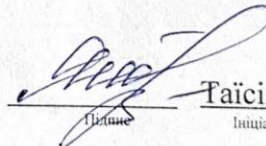
Ініціали, прізвище

Науковий ступінь, вчене звання

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор



Підпис

Таїсія КОМАР

Ініціали, прізвище

1 грудня 2025 р.

Хмельницький 2025

## ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра психології та педагогіки

Освітній рівень другий (магістерський)

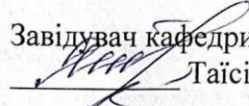
Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

  
Таїсія КОМАР

протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

ЗАВДАННЯ НА  
КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ  
Ангеліни МОЗГОВОЇ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної роботи: Психологічні особливості професійного вигорання у педагогів закладів вищої освіти.  
Керівник кваліфікаційної роботи: Таїсія КОМАР, доктор психологічних наук, професор  
Затверджено наказом ректора університету від 25 серпня 2025 р. № 65
2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 01 грудня 2025 р.
3. Вихідні дані до роботи: Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: Методика вивчення рівня емоційного вигорання (В Бойко); Методика САН (В. Доскін, Н. Лаврентьева); методика «Шкала самооцінки» (М. Розенберг); Методика вивчення рівня перфекціонізму (П. Хьюїт, Г. Флет ).
4. Зміст кваліфікаційної роботи: вступ, розділ 1. Теоретичні засади вивчення проблеми професійного вигорання у педагогів ЗВО, вивчення сутності понять «професійне вигорання», психологічні чинники та профілактика професійного вигорання; розділ 2. Організація експериментального дослідження проблеми професійного вигорання у педагогів ЗВО, аналіз результатів експерименту, структура психологічної програми та практичні рекомендації

щодо попередження професійного вигорання у педагогів ЗВО; висновки, перелік джерел посилання, додатки.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 3 рисунка, 4 таблиць.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв

Дата видачі завдання 12 грудня 2024 року

#### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01 січня 2025 р.	виконано
2.	Визначення теоретико-методологічних і теоретичних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2025 р.	виконано
3.	Оформлення вступу кваліфікаційної роботи	До 01 вересня 2025 р.	виконано
4.	I розділ кваліфікаційної роботи	До 10 вересня 2025 р.	виконано
5.	II розділ кваліфікаційної роботи	До 01 жовтня 2025 р.	виконано
6.	Загальні висновки	До 03 листопада 2025 р.	виконано
7.	Оформлення кваліфікаційної роботи	До 01 грудня 2025 р.	виконано
8.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	<u>17.11.</u> 2025 р.	виконано
9.	Захист кваліфікаційної роботи (відповідно графіку)	<u>18</u> грудня 2025 р.	виконано

Здобувач

Мис Ангеліна МОЗГОВА

Керівник кваліфікаційної роботи

Комар Таїсія КОМАР

## АНОТАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Тема кваліфікаційної роботи Психологічні особливості професійного вигорання у педагогів закладів вищої освіти

Здобувач Ангеліна МОЗГОВА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Таїсія КОМАР

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 101 сторінок, 4 таблиць, 3 рисунка, перелік джерел посилання складає 50 найменувань, 4 додатків.

Ключові слова: професійне вигорання, педагог ЗВО, профілактична програма, рекомендації.

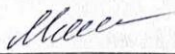
Об'єкт – професійне вигорання у педагогів закладів вищої освіти.

Предмет - психологічні особливості професійного вигорання у педагогів закладів вищої освіти.

За результатами дослідження уточнено сутність поняття «професійне вигорання», виявлено психологічні чинники розвитку професійного вигорання у педагогів, визначено шляхи попередження проблеми, запропоновано профілактичну програму та надано рекомендації щодо попередження професійного вигорання у педагогів.

Одержані результати можуть бути використані для розробки спецкурсів; використовуватися в процесі професійної підготовки студентів-психологів в рамках курсів «Психологія особистості», «Психогігієна та психопрофілактика» та психологічними службами різних ланок.

Дипломник



Ангеліна МОЗГОВА

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 01 грудня 2025 р.

## ЗМІСТ

ВСТУП	6
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗВО</b>	<b>10</b>
1.1 Поняття професійного вигорання: історія, підходи, моделі	10
1.2 Психологічні чинники формування професійного вигорання у педагогів ЗВО	22
1.3 Особливості проявів професійного вигорання у викладачів вищої школи	27
1.4 Профілактика та корекція професійного вигорання	35
Висновки до розділу	47
<b>РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО</b>	<b>49</b>
2.1 Методика експериментального дослідження	49
2.2 Програма психологічної профілактики та корекції професійного вигорання у педагогів ЗВО	60
2.3 Практичні рекомендації щодо профілактики професійного вигорання	81
Висновки до розділу	83
ВИСНОВКИ	85
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	88
ДОДАТКИ	93
Додаток А Методика на вивчення рівня професійного вигорання	93
Додаток Б Методика САН	95
Додаток В Методика “Вивчення рівня самооцінки”	98
Додаток Г Опитувальник дослідження рівня перфекціонізму	100

## ВСТУП

Сучасна система вищої освіти функціонує в умовах глибоких соціальних, економічних і політичних трансформацій. Педагогічна діяльність у закладах вищої освіти традиційно належить до категорії професій із високим рівнем відповідальності, когнітивного навантаження та емоційної напруги. Проте у реаліях сьогодення ці навантаження істотно посилюються. Викладачі мають не лише здійснювати навчальний процес, але й постійно удосконалювати методи викладання, адаптуватися до цифрових інструментів, працювати з великою кількістю документації, забезпечувати наукову активність і підтримувати високий рівень професійної комунікації. Такий ритм значно збільшує ризик психічного виснаження та професійного вигорання.

Додатковим фактором, який суттєво вплинув на психологічний стан педагогічних працівників, стала пандемія COVID-19, що призвела до різкої зміни формату освітнього процесу. Перехід до дистанційного та змішаного навчання вимагав оволодіння новим інструментарієм, збільшив контрольну і перевірочну роботу, ускладнив комунікацію зі студентами. Значний відсоток викладачів відзначали втому, тривожність, зниження мотивації та відчуття виснаження.

Поточна війна в Україні створила ще більш драматичне емоційне й психологічне навантаження на педагогів. Робота у стані тривоги, нестабільності, повітряних тривог, евакуацій, руйнувань інфраструктури та втрати студентів чи колег формує додаткові стресові фактори. Багато викладачів продовжують професійну діяльність, перебуваючи в умовах постійної психологічної напруги, вимушеного переїзду, розлуки з родиною, економічних труднощів і небезпеки для життя. В таких умовах професійне вигорання проявляється не лише як результат перевтоми, але й як наслідок тривалого травматичного стресу.

Війна змінила формат комунікації в освіті: викладачам доводиться працювати зі студентами, які перебувають у різних містах чи навіть країнах, часто у стані психологічної травми. Це потребує додаткової емпатії, терпіння та психологічної готовності підтримувати молодь. Значна частина педагогів

відчуває власне емоційне виснаження, одночасно виступаючи опорою для студентів, що суттєво збільшує ризик деперсоналізації, втрати інтересу до роботи, розчарування у професійній діяльності та зниження почуття компетентності.

Таким чином, проблема професійного вигорання педагогічних працівників закладів вищої освіти не лише не втрачає актуальності, а стає все більш гострою. В сьогоденних умовах вона є не просто професійним явищем, а масштабним соціально-психологічним викликом для системи освіти. Її вивчення необхідне для збереження психічного здоров'я педагогів, підтримання якості освітнього процесу, профілактики професійних деформацій і запобігання втраті висококваліфікованих кадрів. Саме тому дослідження психологічних особливостей вигорання в умовах війни є надзвичайно важливим як на науковому, так і на практичному рівні.

**Актуальність теми**, її недостатня теоретична, методична й практична розробленість, необхідність розв'язання зазначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Психологічні особливості професійного вигорання у педагогів закладів вищої освіти»**.

**Зв'язок роботи з програмами, планами, темами.** Магістерська робота виконана відповідно до тематичного плану виконання магістерських робіт кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

**Об'єкт дослідження** – професійне вигорання у педагогів ЗВО.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості професійного вигорання у педагогів ЗВО.

**Мета дослідження** - з'ясувати психологічні особливості професійного вигорання у педагогів ЗВО.

Для досягнення мети в роботі та перевірки гіпотези були поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати наукові джерела щодо сутності професійного вигорання, чинників та його проявів у педагогічній сфері.

2. Провести емпіричне дослідження рівня та специфічних проявів професійного вигорання у педагогічних працівників.

3. Розробити психологічну програму та рекомендації щодо психопрофілактики та корекції професійного вигорання педагогів.

**Гіпотеза дослідження** полягає у тому, що застосування спеціально розроблених психопрофілактичних заходів може знизити вираженість симптомів вигорання та покращити психологічний стан викладачів.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація психолого - педагогічної літератури з метою визначення науково-теоретичного підґрунтя дослідження; емпіричні – тестування, бесіда, діалог, дискусія, спостереження, опитування; статистичні – обробка експериментальних даних.

**Новизна одержаних результатів дослідження** полягає в тому, що уточнено поняття «професійне вигорання»; визначено й обґрунтовано чинники, що провокують професійне вигорання у педагогів ЗВО; розроблено методики, спрямовані на вивчення прояву синдрому професійного вигорання у педагогів ЗВО; розроблено психологічну програму та рекомендації щодо профілактики професійного вигорання у педагогів ЗВО.

**Практичне значення роботи** полягає у тому, що за допомогою проведеного дослідження виявлено психологічні особливості професійного вигорання у педагогів ЗВО. На основі результатів дослідження розроблено психологічну програму та рекомендації щодо попередження синдрому професійного вигорання у педагогів ЗВО.

Дослідження було проведено на базі Хмельницького національного університету. Вибірку склали педагоги ХНУ, в загальній кількості 60 осіб.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження.** Отримані результати дослідження можуть використовуватися закладами вищої освіти України. Запропоновану психологічну програму та рекомендації можна використовувати у професійній діяльності психолога ПТУ, ВПУ, ВНЗ.

Результати дослідження **впроваджено** в практику роботи Хмельницького національного університету.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження: публікація статті в науковому збірнику на тему: «Психологічні стратегії профілактики та подолання професійного вигорання у викладачів ЗВО» та тези на тему «Психологічні чинники формування професійного вигорання у педагогів ЗВО».

**Структура та обсяг магістерської роботи.** Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (50 найменувань) та додатків (9 сторінок). Загальний обсяг магістерської - 101 сторінок. Ілюстрований матеріал подано у 4 таблицях та на 3 рисунках.

## **РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ЗВО**

## 1.1 Поняття професійного вигорання: історія, підходи, моделі

Проблема професійного вигорання є однією з найактуальніших у сучасній психології праці та організаційної психології. Прискорення темпу життя, зростання вимог суспільства до професійної продуктивності, емоційні навантаження та потреба у швидкій адаптації до змін призвели до зростання кількості людей, які стикаються з хронічною втомою, втратами мотивації та психоемоційним виснаженням.

Серед різних професійних груп найбільш вразливими вважаються педагоги, медики, психологи, соціальні працівники та інші спеціалісти «людино-людинного» типу, діяльність яких пов'язана з постійними міжособистісними контактами та високою емпатійною залученістю. Щоб зрозуміти природу цього явища, необхідно простежити історію виникнення поняття «професійне вигорання», проаналізувати основні наукові підходи до його трактування та описати впливові психологічні моделі, серед яких провідне місце займають концепції Г. Фройденбергера та К. Маслач. [9].

Поява терміна «професійне вигорання» нерозривно пов'язана з ім'ям американського психолога Герберта Фройденбергера. Саме він у 1974 році одним з перших описав специфічний стан, який спостерігав у молодих волонтерів психіатричних клінік та реабілітаційних центрів. Фройденбергер зауважив, що люди, які працюють із надмірним навантаженням, постійно взаємодіють із клієнтами та прагнуть допомогти іншим, поступово втрачають емоційні ресурси. Спочатку вони демонструють надмірну відданість роботі, прагнуть досягти максимальних результатів і проявляють високий рівень емпатії, але з часом відчують емоційну спустошеність, розчарування, втому, а іноді й ненависть до пацієнтів чи колег. Фройденбергер описав цей стан як результат хронічного стресу та емоційного перенапруження і назвав його «burnout», що буквально означає «згоріти», «вигоріти», «виснажитися». [13].

Ідеї Фройденбергера стали основою для подальших досліджень, однак саме американська дослідниця Крістіна Маслач розширила наукове розуміння явища та запропонувала системну модель професійного вигорання. У 1981 році вона сформулювала концепцію, яка сьогодні вважається класичною. На її думку, вигорання проявляється через три ключові компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих професійних досягнень. Емоційне виснаження виражається у втраті енергії, відчутті перенавантаження, хронічній втомі та неможливості емоційно реагувати на професійні події. Деперсоналізація означає розвиток негативного, іноді цинічного ставлення до колег, студентів чи клієнтів, що проявляється у знеособленні та емоційному віддаленні. Третій компонент — зниження особистих досягнень — характеризується зниженням самооцінки та відчуттям професійної неспроможності. Саме Маслач розробила один із найпоширеніших діагностичних інструментів — Maslach Burnout Inventory (MBI), який використовується в сотнях країн та тисячах досліджень. [21].

Різні автори пропонували власні визначення професійного вигорання, наголошуючи на його багатовимірності. Частина дослідників підкреслює фізіологічні аспекти, інші — емоційно-особистісні, когнітивні або соціальні. Наприклад, В. Бойко розглядав вигорання як захисний механізм психіки, який дозволяє уникнути надмірного емоційного навантаження, проте водночас призводить до відсторонення від професійної діяльності. М. Бурда та В. Ольшанський трактували вигорання як прогресуюче погіршення психічного самопочуття та втрату інтересу до роботи. Зарубіжні дослідники, зокрема Л. Пайнс та А. Аронсон, визначали вигорання як стан емоційного, фізичного та мотиваційного виснаження, який формується під впливом тривалих стресових ситуацій. [11]. Отже, хоча визначення різняться формулюваннями, усі вони підкреслюють ключові елементи: виснаження, негативне ставлення до професійного оточення та зниження продуктивності.

Для глибшого розуміння природи вигорання важливими є теорії стресу та копінг-стратегій. Ганс Сельє заклав фундамент для вивчення стресових реакцій,

описавши фізіологічну модель загального адаптаційного синдрому, що включає три стадії: тривогу, резистентність і виснаження. Якщо людина переживає стрес занадто довго, організм витрачає ресурси швидше, ніж відновлює, що призводить до виснаження — стану, який дуже нагадує професійне вигорання. Лазарус і Фолкман розширили це розуміння, створивши транзакційну теорію стресу, в якій акцент зроблено на особистісній оцінці людиною ситуації та на засобах подолання — копінг-стратегіях. Вони вважали, що вигорання формується не лише через зовнішні обставини, а й через те, як людина інтерпретує свою роботу, які ресурси має для подолання труднощів, чи вміє відновлювати емоційний та фізичний стан. [9].

Копінг-стратегії відіграють вирішальну роль у розвитку чи запобіганні вигоранню. Люди, які використовують ефективні, адаптивні стратегії — такі як пошук соціальної підтримки, релаксація, планування діяльності, когнітивна перебудова — мають нижчий ризик виснаження. Натомість уникнення проблем, придушення емоцій, ігнорування стресових ситуацій або агресивні реакції лише поглиблюють симптоми. У сучасній психології вигорання розглядається як наслідок постійного дисбалансу між вимогами професії та ресурсами, якими володіє людина — емоційними, соціальними, фізичними, когнітивними. [33].

Концепція професійного вигорання Г. Фройденбергера та К. Маслач є однією з найвпливовіших і найпоширеніших у світі. Фройденбергер підкреслював індивідуально-психологічні фактори розвитку вигорання. У його трактуванні вигорання є реакцією надмірно відданих роботі людей, які не вміють встановлювати межі між професійною діяльністю та власним життям. Він описував типову динаміку вигорання: спочатку надмірний ентузіазм і бажання допомагати, потім — перевтома, зниження енергетичного потенціалу, роздратування, емоційна холодність, втрата сенсу діяльності, а іноді й соматичні прояви — безсоння, головні болі, порушення імунної системи. На думку Фройденбергера, вигорання є емоційною ціною, яку платить людина, що працює «без міри».

Концепція Маслач розширила розуміння вигорання, показавши, що це не просто втома чи розчарування, а комплексний соціально-психологічний феномен. Вона довела, що вигорання формується не лише через особисті якості працівника, а й через організаційні фактори: перевантаження, дефіцит часу, поганий клімат у колективі, відсутність підтримки керівництва, несправедливість, емоційну напругу. Згідно з її моделлю, вигорання є наслідком взаємодії особистісних ресурсів і умов професійного середовища. Таким чином, саме Маслач перетворила вигорання на визнану наукову категорію та проблему, яка має медико-психологічне, соціальне і організаційне значення. [41].

У сучасних дослідженнях професійне вигорання розглядається як системний феномен, який охоплює фізичні, емоційні, когнітивні та соціальні аспекти функціонування людини. Його прояви можуть варіюватися від легкого емоційного виснаження до тяжких депресивних і психосоматичних розладів. Зростання інтересу до проблеми пов'язане зі збільшенням темпів життя, інфраструктурними змінами, впровадженням цифрових технологій, дистанційної роботи, конкуренції, а також зі зростаючою потребою людей у психологічній підтримці. У професіях соціального спрямування вигорання може руйнувати професійну мотивацію, призводити до зниження якості праці, конфліктів у колективах, емоційної закритості й навіть професійної деформації. Саме тому дослідження явища вигорання та пошук шляхів профілактики має надзвичайно важливе практичне значення. [19].

Таким чином, історія появи терміна, численні визначення та наукові підходи до розуміння професійного вигорання свідчать про те, що це складний, багатогранний процес, який має психологічні, соціальні та фізіологічні компоненти. Концепції Фройденбергера та Маслач стали фундаментом сучасної психології професійного здоров'я, відкривши можливість не лише описувати явище, а й діагностувати його та розробляти дієві методи профілактики. Їхні моделі довели, що вигорання не є ознакою слабкості людини, а є природною реакцією на хронічне перевантаження та дефіцит внутрішніх і зовнішніх ресурсів.

Грунтовне вивчення професійного вигорання дозволяє ефективно запобігати його розвитку, допомагати фахівцям відновлювати психоемоційні сили, формувати культуру психологічної грамотності та зберігати якість професійної діяльності. Саме тому вивчення цього явища залишається актуальним і потребує подальших досліджень та практичних рішень.

Професійне вигорання вже давно перестало розглядатися як суто психологічне чи соціальне явище. Сучасні наукові дослідження доводять, що цей синдром має глибоке біологічне, нейропсихологічне та психофізіологічне підґрунтя. Поступове виснаження виникає не лише на рівні емоцій і поведінки, а й на рівні мозкових структур, гормональних реакцій, нервових процесів і роботи вегетативної нервової системи. Саме тому вигорання проявляється одночасно у психологічних, когнітивних та соматичних симптомах.

Основою розвитку професійного вигорання є хронічний стрес. На етапі короткотривалої напруги організм активує симпатичну нервову систему та вісь “гіпоталамус – гіпофіз – наднирники”. У кров викидаються адреналін і кортизол, які допомагають впоратися з труднощами. Проте якщо стрес триває місяцями або роками, гормональна система перестає повертатися до нормального стану. Наднирники починають працювати у режимі постійного перенапруження, а рівень кортизолу стає або патологічно високим, або, навпаки, виснажено низьким. Обидва варіанти є руйнівними для мозку та імунної системи. [3].

З наукової точки зору одним із ключових механізмів вигорання вважається порушення балансу між зоною мозку, яка відповідає за стрес, та зонами, відповідальними за контроль емоцій і когнітивні функції. Стрессова реакція формується в лімбічній системі, зокрема в мигдалеподібному тілі, яке запускає сигнал небезпеки. Коли людина живе в умовах постійного психічного тиску, саме мигдалина починає працювати надмірно активно, ніби фіксуючи кожен робочу ситуацію як загрозову. У той же час префронтальна кора, яка відповідає за раціональне мислення, самоконтроль, планування і прийняття рішень, поступово виснажується, що призводить до зниження концентрації, погіршення пам'яті, дратівливості та втрати продуктивності. [14].

Хронічний стрес негативно впливає й на гіпокамп — структуру мозку, яка регулює пам'ять та емоційну стабільність. Дослідження доводять, що тривалий вплив гормонів стресу призводить до зменшення обсягу гіпокампа, що проявляється у труднощах з навчанням, крихкістю емоційної регуляції та схильністю до депресивних станів.

Важливою частиною психофізіологічного механізму вигорання є порушення роботи вегетативної нервової системи. У нормі симпатична (активуюча) і парасимпатична (заспокійлива) системи повинні працювати збалансовано, але при вигоранні симпатична домінує, створюючи постійний стан напруження. Через це люди відчують тахікардію, безсоння, головні болі, підвищений м'язовий тонус, порушення травлення. Регулярне фізичне і нервово виснаження підриває захисні сили організму, знижує імунітет та підвищує вразливість до інфекцій. [29].

Нейропсихологічним наслідком вигорання є зміна нейромедіаторного балансу. Зменшується вироблення серотоніну, дофаміну та ендорфінів, тому людина перестає отримувати задоволення від роботи і навіть від тих активностей, які раніше приносили радість. Саме тому багато фахівців, які переживають вигорання, описують стан «емоційної пустоти» або втрати смислу. Нейробіологічно цей стан близький до депресії, що пояснює високий рівень їх взаємозв'язку. [32].

Таким чином, професійне вигорання — це не примха і не слабкість, а складний психофізіологічний процес, який зачіпає роботу мозку, нервової системи, гормональної регуляції та організму в цілому. Його причини і наслідки мають цілком реальну біологічну основу, що вимагає не лише психологічної, а й медико-фізіологічної уваги.

Однією з найвразливіших категорій до професійного вигорання вважаються представники професій, діяльність яких спрямована на взаємодію з людьми. До них належать педагоги, психологи, медичні працівники, соціальні педагоги, поліцейські, менеджери соціального сектору, волонтери, консультанти та всі спеціалісти, чиє професійне навантаження пов'язане з постійним

емоційним контактом, допомогою, відповідальністю та високим рівнем соціальних вимог.

Структура їхньої праці робить емоційні ризики неминучими. Від фахівця очікують уважності, стриманості, компетентності, співчуття та безпомилкових рішень, навіть якщо він сам переживає особисті труднощі. Професії типу «людина–людина» часто передбачають ситуації, коли спеціаліст віддає набагато більше, ніж отримує взамін: часом клієнти не цінують допомогу, емоційно виснажують, критикують або не дотримуються рекомендацій. Цей дисбаланс «віддавання – отримувannya» формує ризик внутрішнього спустошення.

Робота з людьми завжди емоційно насичена: прийняття рішень, що впливають на інші долі, постійні звернення за підтримкою, конфліктні ситуації, прояви агресії, горя, безпорадності чи страждань. Організм реагує на це не інакше, ніж на стрес: активується нервова система, підвищується напруга, а при тривалому навантаженні формується виснаження.

Особливістю вигорання у таких професіях є явище емоційного зараження — людина починає перенаправляти на себе чужі переживання, навіть якщо не усвідомлює цього. Тривале співпереживання без психологічної «гуманітарної паузи» призводить до втрати емпатії, черствості, циничності, іноді до бажання дистанціюватися від інших. Так виникає феномен деперсоналізації, описаний Масlach: фахівець наче «закривається» від інших, стає холодним, байдужим або роздратованим, щоб хоч якось зберегти внутрішні ресурси. [19].

Надмірна відповідальність також посилює ризики. Педагог або лікар відчуває тягар моральної відповідальності за успіх або здоров'я інших. Психолог стикається з чужими травмами, депресіями, втратами. Соціальні працівники та волонтери іноді працюють з найтяжчими життєвими історіями. В результаті фахівець часто переживає емоційні стани клієнтів сильніше, ніж дозволяє його професійна роль.

Ще одним чинником є високі очікування суспільства: представники таких професій повинні бути терплячими, мудрими, спокійними, моральними і витривалими. Від них не прийнято чекати слабкості або зриву. Через це фахівці

рідко звертаються по допомогу, навіть якщо самі знаходяться в стані виснаження. Сам факт звернення по психологічну підтримку нерідко сприймається як ознака некомпетентності, що посилює внутрішнє самозвинувачення і робить ситуацію ще гіршою.

Наслідки вигорання в цих професіях особливо небезпечні, адже вони впливають не лише на саму людину, а й на інших. Втоmlений педагог втрачає інтерес до студентів, стає байдужим і різким. Виснажений медик може припускати професійних помилок. Соціальний працівник або психолог перестає відчувати емпатію, що знижує якість допомоги. Таким чином, вигорання стає не лише внутрішньою проблемою фахівця, а й соціальною загрозою.

Однак попри високу вразливість, представники професій типу «людина—людина» мають потужний ресурс — здатність до рефлексії, співчуття, професійного розвитку та внутрішньої мотивації. При наявності підтримки, супервізії, навичок саморегуляції та здорової професійної дистанції вони здатні не лише запобігати вигоранню, а й перетворювати свій досвід у професійне зростання.

Професійне вигорання — це складний, багатовимірний процес, який охоплює емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні компоненти і розвивається поступово у відповіді на тривале професійне навантаження та хронічний стрес. Структурно явище вигорання найчастіше описують через три взаємопов'язані складові: емоційне виснаження, деперсоналізація (цинізм, відстороненість у ставленні до клієнтів/учнів/колег) та зниження відчуття власної професійної компетентності і ефективності. Ці компоненти не завжди виникають одночасно: процес може розпочатися з емоційного виснаження, переходити у захисну деперсоналізацію і завершуватися глибоким зниженням професійної самооцінки, але траєкторія може бути і іншою залежно від особистісних ресурсів, організаційного контексту та наявності підтримки. Симптоматика вигорання є як суб'єктивною (почуття порожнечі, апатія), так і об'єктивною (погіршення продуктивності, збільшення кількості помилок), та

охоплює порушення сну, зміни апетиту, зниження імунного захисту, часті візити до лікарів із соматичними скаргами. Важливо розглядати вигорання як динамічний процес: ранні попереджувальні ознаки — підвищена втомлюваність, зниження ентузіазму, дратівливість — часто ігноруються, і саме це дає хронічності проблемі. [4,22,36].

Емоційне виснаження є центральною і найраннішою ознакою синдрому вигорання. На суб'єктивному рівні воно проявляється відчуттям незворотної втоми, порожнечі, відсутністю емоційних ресурсів для виконання професійних обов'язків. Людина описує це як «ніби ні на що не вистачає сил», «немає енергії навіть для рутинних завдань», постійне відчуття виснаженості, яке не зникає після відпочинку. Когнітивно емоційне виснаження супроводжується труднощами концентрації, зниженням уваги, забудькуватістю, уповільненням мислення та ухвалення рішень. Психічна втома в такому стані часто змішується з апатією: робочі завдання перестають приносити задоволення, мотивація падає, з'являється бажання уникати контакту з професійним середовищем.

Психофізіологічні прояви емоційного виснаження охоплюють широкий спектр симптомів. Часті скарги включають порушення сну (труднощі засинання, нічні пробудження, ранні підйоми без відчуття відпочинку), головні болі напруження, м'язову скутість, підвищену втомлюваність, порушення апетиту, часті застудні захворювання — наслідок послаблення імунної відповіді. Вегетативні симптоми можуть проявлятися як тахікардія, підвищена пітливість, шлунково-кишкові розлади (нудота, диспепсія, синдром подразненого кишечника), загальна слабкість. Також характерні соматизовані реакції на емоційний стрес: загострення хронічних захворювань, зниження загоєння ран, гормональні порушення. На нейробиологічному рівні тривалий стрес і виснаження пов'язані з дисбалансом гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової осі, змінами нейромедіаторної системи (зниження рівнів серотоніну, дофаміну), а також з функціональними змінами в префронтальній корі й лімбічній системі, що пояснює підвищену реактивність наживо та зниження когнітивної регуляції емоцій. [12].

Клінічно емоційне виснаження може прогресувати від ситуативної втоми до хронічної енурезної втоми, а іноді переходити у депресивні стани. Важливим відмінним показником є те, що при вигоранні втому часто супроводжує відчуття професійної безсилості — людина втрачає відчуття, що її зусилля призводять до результату, а це підсилює емоційну спустошеність.

Деперсоналізація — це захисна реакція, що проявляється у відособленні, емоційному дистанціюванні та цинічному ставленні до клієнтів, студентів або колег. У педагогічному контексті це може проявлятися в різних формах: від формальної, механічної взаємодії з учнями до відкритої байдужості й негативізму. Викладачі, які переживають деперсоналізацію, можуть сприймати студентів як «навантаження», «проблему» або «проект», а не як окремих особистостей; вони втрачають емпатію, перестають бачити індивідуальні потреби учнів і уникають емоційного залучення. Цинізм доходить до висловлення зневажливих коментарів, іронічних зауважень про студентів чи професію, що руйнує довірливу атмосферу і підриває репутацію педагога. [44].

Психологічно деперсоналізація виконує захисну функцію: вона дозволяє зменшити емоційний дискомфорт від безперервного навантаження, проте цей захист має високу «витрату» — втрачається якість професійної взаємодії і знижується задоволення від роботи. Для педагогів це особливо шкідливо, адже їхня професійна діяльність базується на міжособистісному контакті, емоційній чутливості і здатності підтримувати мотивацію навчання. Деперсоналізація породжує конфлікти, зростання кількості дисциплінарних проблем, погіршення успішності студентів і зниження соціального капіталу освітнього закладу.

Деперсоналізація має і поведінкові маркери: зниження ініціативи щодо інновацій, рутинізація викладання, зменшення часу на індивідуальні консультації, формалізовані відповіді на запитання студентів. Соціально це проявляється у конфліктах із колегами, у зростанні відчуження, у відході з професії або її частковій зміні (перехід на адміністративну роботу, дистанційні формати, що зменшують емоційні зближення). Важливо також відзначити, що деперсоналізація не завжди є усвідомленою: багато педагогів не відчувають

зміну свого ставлення на початку, але оточення та результати їх роботи сигналізують про деструктивні зміни.

Третій компонент структури вигорання — зниження відчуття професійної компетентності й ефективності — виражається у внутрішньому переконанні, що зусилля марні, що колись освоєні навички більше не працюють, що якості педагога втрачають свою цінність. Це проявляється у самообвинуваченнях («я не такий/така, як колись», «я не можу більше допомагати своїм студентам»), у зниженні амбіцій, у втраті впевненості у прийнятті педагогічних рішень. Когнітивно це супроводжується песимістичними очікуваннями щодо майбутніх успіхів, схильністю до катастрофізації і перекручень у самооцінці. [50].

Наслідком зниження професійної ефективності є реальні зміни в якості роботи: зменшення результативності навчального процесу, скорочення інноваційної активності, зниження підготовки матеріалів і оцінювання, зменшення часу на професійний розвиток. Це породжує замкнене коло: зниження якості призводить до негативного зворотного зв'язку від студентів і колег, що ще більше посилює відчуття некомпетентності. Погіршення відчуття ефективності може супроводжуватися прагненням піти з професії або змінити сферу діяльності, інколи — емоційним вигоранням переходить у професійну деформацію.

Психологічно важливим є те, що відчуття компетентності не залежить лише від реальних професійних умінь, але й від наявності зовнішньої підтримки, адекватного зворотного зв'язку, ресурсів для професійного зростання. Організаційні чинники — відсутність супервізії, велике паперове навантаження, низька автономія, несправедлива система винагород — істотно посилюють ризик виникнення зниженого самоусвідомлення ефективності. Профілактика в цьому напрямку включає системні заходи: супервізію, наставництво, підвищення кваліфікації та створення умов для професійного успіху.

Психосоматичні прояви є одним із найсерйозніших аспектів хронічного вигорання, адже вони відображають вплив психоемоційного навантаження на фізіологічні процеси. Вони включають широкий спектр симптомів: хронічні

головні болі, мігрені, розлади шлунково-кишкового тракту, функціональні болі в м'язах і суглобах, порушення сну, зниження або надмірне збільшення апетиту, зміни ваги, підвищену вразливість до інфекцій і загострення хронічних захворювань (гастрити, коліти, серцево-судинні проблеми). Часто пацієнти скаржаться на незрозуміле відчуття «виснаження всього організму», відсутність енергії для виконання звичних справ, що не компенсується нічним відпочинком. [11].

Патогенетично психосоматичні реакції пов'язані з довготривалим викидом стресових гормонів, порушенням регуляції вегетативної нервової системи, змінною роботою імунної відповіді та запальними процесами в організмі. Хронічний кортизол змінює метаболізм, сприяє розвитку інсулінорезистентності, впливає на судинний тонус, підвищує ризик атерогенезу. Дисбаланс автономної нервової системи може призводити до функціональних серцево-судинних скарг: тахікардії, коливань артеріального тиску, відчуття перебоїв у роботі серця. Порушення сну й хронічне недосипання додатково підсилюють соматичні симптоми, створюючи циклічне погіршення.

Психосоматичні порушення мають не лише фізичне, а й психологічне значення: вони посилюють тривогу, депресивні прояви, соціальну ізоляцію і знижують мотивацію до професійних зусиль. У педагогічному середовищі це може виражатися у частій непрацездатності (лікарняні), зниженні якості викладання, погіршенні стосунків у колективі та зростанні ризику передчасних відставок або змін професії.

Професійне вигорання — складне мультидимензійне явище, що поєднує емоційні, когнітивні, поведінкові та соматичні порушення. Його структура складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття професійної компетентності. У педагогічній діяльності деперсоналізація й цинізм руйнують якість міжособистісного контакту, що підсилює негативні наслідки не лише для самого фахівця, а й для студентів. Психосоматичні наслідки вигорання — реальні й небезпечні — вимагають комплексного підходу: поєднання профілактичних організаційних заходів, психологічної підтримки,

медичного супроводу та розвитку особистісних навичок саморегуляції. Рання діагностика, супервізія, освіта та підтримка у колективі є ключовими чинниками попередження та корекції цього стану. [9].

## **1.2 Психологічні чинники формування професійного вигорання у педагогів ЗВО**

Проблема професійного вигорання педагогічних працівників ЗВО розглядається науковцями як комплексний феномен, що формується під впливом низки взаємопов'язаних чинників – професійних, організаційних, особистісних, соціальних і суспільно-політичних. У сучасних умовах розвитку системи освіти України особливої актуальності набуває також вплив військових подій, які загострили психоемоційне навантаження викладачів, змінили умови їхньої професійної діяльності, комунікації зі студентами та режим праці. Таким чином, професійне вигорання виступає багатофакторним процесом, де зовнішні стресогенні умови і внутрішні психологічні характеристики особистості визначають інтенсивність та форму прояву цього синдрому.

Професійні фактори є одними з ключових детермінант емоційного виснаження викладачів. Педагогічна діяльність у закладах вищої освіти вимагає одночасного виконання широкого спектра обов'язків: навчальної, наукової, організаційно-методичної, виховної та комунікативної роботи. Постійне чергування цих функцій формує стан багатозадачності, де викладач змушений переключатися з однієї діяльності на іншу, не маючи можливості для психологічного відпочинку та ресурсного відновлення. Підвищене навантаження, необхідність обробки великих обсягів інформації, підготовка навчальних матеріалів, перевірка письмових робіт, індивідуальна робота зі студентами істотно збільшують когнітивні та емоційні витрати спеціаліста. [2].

Важливим чинником є також високий рівень професійної відповідальності. Педагог вищої школи відповідає не лише за якість навчання, але й за формування особистісних та професійних компетентностей студентів. Усвідомлення того, що

результат викладання впливає на професійне майбутнє молоді, підсилює внутрішній тиск, створює тривалий стан мобілізації нервово-психічних ресурсів. Протягом тривалого часу постійний контроль за власною діяльністю та необхідність відповідати високим стандартам якості перетворюються на хронічний стрес. [9].

До професійних чинників належить і підвищений рівень емоційної взаємодії. Робота зі студентами передбачає постійний контакт, потребу у підтримці уваги аудиторії, регулюванні конфліктних ситуацій, керуванні дисципліною та мотивацією навчання. Педагог зіштовхується з різними типами поведінки та особистісними особливостями студентів, що вимагає гнучкості, самоконтролю, вміння утримувати стабільний емоційний фон. За умов втоми, перевантаження чи стресу будь-яка нестабільна реакція аудиторії може сприйматися як загроза і провокувати виснаження. [35].

Окремим професійним чинником є оціночний характер діяльності. Викладач постійно працює у ситуації подвійного контролю: він оцінює студентів, а студенти й адміністрація оцінюють його роботу. У сучасних умовах, коли якість навчання вимірюється результатами тестувань, рейтингами, анонімними опитуваннями, публічними відгуками та статистичними показниками, відсутність позитивного зворотного зв'язку та визнання може формувати відчуття професійної неефективності, втрату мотивації, емоційне охолодження до роботи.

Тривала дія цих факторів призводить до емоційної дестабілізації, зниження задоволеності працею, появи психосоматичних реакцій, що поступово формують повноцінний синдром професійного вигорання.

Організаційні умови роботи відіграють надзвичайно важливу роль у розвитку професійного виснаження. У контексті вищої освіти це насамперед пов'язано зі збільшенням об'єму документації, бюрократичних процедур, необхідністю заповнення звітів, участі у атестаціях, акредитаціях освітніх програм, конкурсах, методичних заходах. Викладач змушений витратити значну частину часу на технічну та паперову роботу замість творчої або інтелектуальної

діяльності. Бюрократичне перевантаження посилює відчуття рутини та неефективності, перетворюючи професію, орієнтовану на інтелектуальний розвиток, у формальний процес. [22].

Суттєвою проблемою виступають умови праці, які часто не відповідають потребам педагогів. Переповнені аудиторії, брак ресурсів, застаріле обладнання, технічні збої під час онлайн-занять, недостатня матеріальна підтримка та низька заробітна плата створюють хронічне відчуття недооцінення. Коли професійні зусилля педагога не співвідносяться з якістю умов праці та оплатою, виникає фрустрація, внутрішнє розчарування та втрата віри у значущість власної діяльності.

Ще одним важливим організаційним фактором є проблема комунікації всередині колективу. Конфлікти між викладачами, конкуренція, авторитарний стиль керівництва, критика без конструктивності або відсутність підтримки створюють негативний соціально-психологічний клімат. Натомість ефективному функціонуванню педагогічної системи сприяє партнерська взаємодія, повага, професійне визнання, можливість висловлювати власну думку і бути почутим. У разі відсутності таких умов викладач починає відчувати емоційне виснаження, психологічну ізоляцію та байдужість до професійних завдань. [23].

Організаційні фактори впливають і на часові навантаження. Викладачі часто змушені працювати у вечірній час, проводити заняття у вихідні, виконувати методичну роботу вдома, відповідати на листи студентів і адміністрації у позаробочий час. Робота перестає мати чіткі межі, що руйнує баланс між професійним і особистим життям. Порушення режиму відпочинку та сну, відсутність можливості психологічного відновлення є прямим шляхом до формування хронічної емоційної втоми.

Особистісні характеристики відіграють не менш важливу роль у появі вигорання, ніж зовнішні обставини. Психологи вказують, що емоційне виснаження частіше виникає у фахівців, які мають високий рівень внутрішньої відповідальності, схильні до самокритики, надмірних вимог до себе та інших. Педагоги з високим рівнем перфекціонізму прагнуть до ідеального виконання

професійних обов'язків, що робить їх вразливими до стресу у ситуаціях, де результат не відповідає очікуванням. [41].

Низька самооцінка або залежність від зовнішніх оцінок також посилюють ризик вигорання. Викладач, який постійно порівнює себе з колегами або залежить від схвалення студентів, переживає будь-які критичні зауваження як особисту поразку. Згодом це може сприяти деперсоналізації, емоційному відстороненню від студентів і втраті професійної мотивації.

Високий рівень тривожності та емоційна лабільність є окремими предикторами синдрому вигорання. Люди з нестабільною нервовою системою гостріше реагують на стресові або конфліктні ситуації, складніше адаптуються до змін, швидше накопичують емоційне виснаження. В умовах нестабільності освітнього процесу, змін навчальних планів, модернізації освітніх технологій такі особистісні риси створюють додаткове навантаження на психіку викладача.

Таким чином, внутрішні психологічні особливості можуть не лише визначати сприйняття професійних труднощів, але й впливати на стратегії подолання стресу. Викладачі, які мають низький рівень навичок саморегуляції, рідше застосовують адаптивні копінг-стратегії, що пришвидшує розвиток вигорання.

Діяльність педагога вищої школи має соціально значимий характер, тому суспільні процеси безпосередньо впливають на його психологічний стан. Одним із вагомих чинників є знецінення професії педагога у суспільній свідомості. Недостатнє визнання ролі викладача, низька зарплата, негативні соціальні стереотипи або відсутність престижності професії формують почуття несправедливості та професійної фрустрації.

Значну роль відіграє також зміна поколінь студентів, які виростили у цифровому середовищі, швидше втрачають інтерес, потребують постійної стимуляції, демонструють нижчу толерантність до критики та менш стабільну навчальну мотивацію. Така трансформація вимушує викладача постійно перебудовувати педагогічні методики, розробляти нові формати подачі

інформації, адаптуватися до поведінкових особливостей молоді, що збільшує психологічні навантаження.

Соціальні обставини, такі як економічна нестабільність, криза ринку праці, невизначеність майбутнього, також впливають на загальний рівень тривожності педагогів. Після пандемії COVID-19 освітній простір пережив різку трансформацію, що потребувала від викладачів негайної адаптації, опанування нових цифрових технологій, дистанційного формату навчання, часто без належної технічної підтримки. Для багатьох це стало додатковим джерелом виснаження та емоційного надриву. [34].

З початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну освітня система опинилася у надзвичайних обставинах. Викладачі змушені адаптуватися до дистанційного або змішаного навчання, працювати під звуки тривоги, обстрілів, у стані постійної небезпеки та емоційної нестабільності. Багато педагогів втратили домівки, були переміщені в інші регіони, працюють з укриттів або тимчасових місць проживання. Робочий процес відбувається в умовах невизначеності, що постійно активує механізми стресу.

Війна суттєво збільшила емоційне навантаження на викладачів, які змушені не лише проводити навчання, а й підтримувати студентів, котрі переживають втрати, тривогу, депресію, емоційні кризи. Психологічна підтримка молоді стала додатковою, але обов'язковою складовою викладацької роботи, що вимагає високого рівня емпатії та ресурсності. За наявності власних травматичних переживань, переживання близьких за життя, відчуття небезпеки та невпевненості у завтрашньому дні у педагогів формується хронічне емоційне напруження.

Важливим фактором є і зростання обсягу роботи. Викладачі повинні постійно перебудовувати навчальні програми, адаптувати зміст до онлайн-форматів, шукати нові методичні рішення. Робота у воєнних умовах ускладнюється енергетичними обмеженнями, технічними збоями, необхідністю проведення занять у будь-який доступний час, що руйнує межі між працею та

особистим життям. Відсутність можливості для повноцінного відпочинку та відновлення пришвидшує формування симптомів вигорання.

Психоемоційний стан педагогів погіршується також через колективну травму. Війна супроводжується втратою знайомих, родичів, колег, студентів, що викликає емоційний шок, почуття провини, безсилля та глибоку втому. Це робить професію викладача ще більш напруженою, ніж у мирний час. [9].

Загалом воєнні події виступають у ролі надпотужного стресора, який посилює всі інші фактори вигорання, роблячи педагогів вкрай вразливими до емоційного виснаження та психосоматичних розладів. [13].

### **1.3 Особливості проявів професійного вигорання у викладачів вищої школи**

Професійне вигорання у викладачів вищої школи має багатовимірну структуру та специфічні особливості проявів, що відрізняють його від вигорання в інших професійних групах. Ці особливості пов'язані з характером викладацької праці, поєднанням наукової та педагогічної функцій, необхідністю постійного контакту з великою кількістю людей, а також із системою внутрішніх та зовнішніх очікувань, що обтяжують професійну роль. Емоційне виснаження у викладачів вищої школи починається з наростаючого відчуття втоми, яке не відновлюється звичними способами відпочинку. На ранніх стадіях це проявляється як зниження енергії після робочого дня, але з часом стійко переростає у відчуття «порожнечі» — коли навіть при відсутності фізичних навантажень внутрішній ресурс для емоційної залученості відсутній. Викладач, який раніше міг емоційно «горіти» під час лекції, після тривалого стресу відчуває, що «немає чим ділитися»; зникає бажання ініціювати дискусії, входити в емоційний контакт зі студентами, вирушати на конференції або активно займатися науковою діяльністю. [8].

Емоційні прояви включають також підвищену дратівливість, нетерпимість до шуму або непередбачуваної поведінки студентів, часті епізоди плачу або, навпаки, емоційну притупленість. У контексті викладачів це часто виявляється у вигляді «короткого запалу»: незначні провокації в аудиторії викликають непропорційну реакцію, що підриває авторитет і погіршує стосунки з групою.

На суб'єктивному рівні емоційне виснаження супроводжується відчуттям безсенсовності власної праці: викладачі можуть відчувати, що їхні зусилля «нічого не дають», що студенти «не цінують» знання, а результати їхньої праці залишаються непоміченими. Це руйнує внутрішню мотивацію та викликає стан професійного апатичного ставлення. [9].

Хронічний стрес і емоційне виснаження безпосередньо відбиваються на когнітивних функціях. Викладачі відзначають зниження концентрації уваги під час підготовки й проведення занять, труднощі із тривалим зосередженням, пригальмованість мислення, що ускладнює роботу з науковими текстами, написання статей, перевірку робіт. Часто виникає явище так званої «професійної інертності» — небажання опанувати нові технології чи методики через відчуття, що це «занадто складно» або «не варто зусиль».

Пам'ять втрачає оперативність: викладачі можуть забувати деталі лекцій, домовленостей з колегами, дати та терміни. Це призводить до помилок у плануванні і організації навчального процесу, що, в свою чергу, підсилює почуття провини та неефективності. Когнітивні порушення також зачіпають творчу сферу: знижується здатність до генерації нових ідей, до створення інтерактивних завдань або авторських підходів до викладання, що робить педагогічну діяльність шаблонною й одноманітною.

На поведінковому рівні вигорання проявляється як зміна стилю професійної діяльності. Викладачі починають ухилятися від додаткових обов'язків: менше проводять консультацій, рідше оновлюють навчальні матеріали, скорочують індивідуальну роботу зі студентами. Для багатьох характерним є перехід у формальний режим виконання обов'язків: заняття проводяться «за програмою», без індивідуальної адаптації, без додаткових пояснень та інтерактивних вправ.

Такий підхід знижує якість освітнього процесу і створює в студентів враження байдужості викладача. [12].

Деперсоналізація у викладачів виражається у зменшенні емпатійного ставлення до студентів, механізації спілкування та виникненні цинічних або саркастичних висловлювань. Вона виступає як захисний механізм: уникаючи емоційного залучення, педагог намагається зменшити болючі відчуття спустошеності. Але такий захист руйнує педагогічну взаємодію: студенти відчувають холод і байдужість, знижується довіра, розвиваються конфлікти та реакції відторгнення.

У колективі деперсоналізація може викликати ізоляцію викладача — він стає менш схильним до обміну досвідом, уникає спільних проєктів, що погіршує організаційний клімат і створює додаткові стрес-фактори. Конфліктні ситуації починають виникати частіше: через нетерпимість до критики, через підвищену чутливість або, навпаки, через агресивно-захисну поведінку. [13].

Втрата сенсу професійної діяльності — один із центральних проявів вигорання. Викладач, який раніше відчував покликання до науково-педагогічної праці, може почати сумніватися в її цінності. Це відображається у зниженні мотивації до самовдосконалення, публікаційної активності, участі у грантах. Зниження амбіцій має довгострокові наслідки: інтелектуальна стагнація, деградація професійної майстерності та втрата конкурентоспроможності на ринку праці. [9].

Професійне вигорання часто супроводжується соматичними симптомами: хронічні головні болі, порушення сну, виразкоподібні болі в шлунку або синдром подразненого кишечника, м'язове напруження, тахікардія та інші вегетативні розлади. Ці прояви підсилюються недосипом, неправильним режимом харчування, відсутністю фізичної активності та хронічним стресом. Соматичні скарги можуть стати причиною частих лікарняних, зниження трудової активності й додаткового професійного навантаження на колег. [36].

Процес професійного вигорання у викладачів має характерну динаміку. У першій фазі (пре-вигорання) спостерігається надмірна віддача роботі, високий

рівень самовіддачі та ентузіазм. Потім настає стадія перерозподілу ресурсів — намагання «втриматися», що виражається в збільшенні робочих годин, скороченні часу на відпочинок. Далі розвивається емоційне виснаження, деперсоналізація і нарешті — стадія хронічного вигорання з вираженими соматичними, психічними і професійними порушеннями. Перелом між стадіями зазвичай відбувається під впливом додаткового стрес-фактора: перевантаження, сімейна криза, хвороба, кадрові зміни в університеті або масштабні зовнішні події (наприклад, пандемія або війна).

Індивідуальні реакції викладачів на розвиток вигорання розрізняються. Компенсаторні типи «працюють ще більше», ставлячи під загрозу власне здоров'я; унікальні зменшують соціальні контакти й обсяг роботи; агресивні демонструють конфліктну поведінку; апатичні відходять у стан байдужості. Кожен тип має свої ризики: компенсатори швидше виснажуються фізично, унікальні втрачають професійні зв'язки, агресивні руйнують колективні стосунки, апатичні втрачають мотивацію і результативність. [15].

У сучасних умовах цифровізації освіти вигорання набуває специфічних форм. «Цифрова втома» — втома від тривалих онлайн-зустрічей, неприродного режиму взаємодії, необхідності одночасно опанувати програмні продукти та зберігати педагогічну якість — стала вагомим фактором додаткового навантаження. [26]. Бюрократія, яка збільшилася після запровадження онлайн-звітності, електронних систем атестації й акредитації, додатково «з'їдає» час і енергію викладача, перетворюючи його роботу на рутину.

Наслідки вигорання відчутно впливають на студентське середовище: знижується якість подачі матеріалу, зменшується мотивація студентів, зростає кількість скарг, падає результативність навчання. Викладачі в стані вигорання нерідко дають поверхневу зворотну інформацію, рідше використовують інноваційні підходи, що веде до зниження загального освітнього рівня та зростання академічної незадоволеності.

Для виявлення вигорання у викладачів використовують сукупність індикаторів: суб'єктивні скарги на втому й емоційне виснаження, часті лікарняні

листи, зниження продуктивності наукової та навчальної роботи, зміни поведінки (ізоляція, агресія), негативні відгуки студентів. Стандартизовані шкали (наприклад, Maslach Burnout Inventory) та методи інтерв'ю дозволяють кількісно оцінити ступінь вигорання, його компонентний склад і визначити ризикові зони. Важливо поєднувати самозвіти викладачів із об'єктивними даними (звітність, відвідуваність, якість студентських робіт), щоб отримати багатовимірну картину. [9].

Невтручання у стан вигорання веде до глибоких наслідків: передчасного виходу з професії, переходу на адміністративні посади з меншим емоційним навантаженням, хронічних психічних розладів (депресія, тривожні розлади), посиленої соматизації та зниження якості життя. Для університету це означає втрату досвіду, зростання плинності кадрів, підрив репутації та зниження якості освітніх програм.

Професійне вигорання у викладачів вищої школи є складним, багатовимірним феноменом, який проявляється на емоційному, когнітивному, поведінковому, міжособистісному та соматичному рівнях. Його розпізнавання вимагає комплексного бачення: аналізу суб'єктивних скарг, змін у зовнішній діяльності, показників продуктивності і соціального функціонування. Ранні інтервенції можуть запобігти хронізації симптомів і зменшити негативні наслідки для індивіда й інституції. [17].

Професійне вигорання педагогів не обмежується лише фізичною втомою чи тимчасовим зниженням працездатності. Це комплексне психічне явище, що має глибокі внутрішньоособистісні, емоційні, мотиваційні, поведінкові та соціальні наслідки, які суттєво впливають на професійну діяльність, самооцінку, міжособистісні стосунки та якість життя. Згідно з сучасними психологічними дослідженнями, педагогічна професія входить до групи найбільш вразливих до вигорання, оскільки передбачає постійну емоційну віддачу, інтенсивну комунікацію, високу відповідальність, контроль, соціальну оцінку та необхідність постійного самоконтролю. Внаслідок цього вигорання не лише

знижує продуктивність, але й призводить до деструктивних змін у психіці, поведінці та емоційній сфері педагога.

Одним із найперших і найбільш поширених наслідків професійного вигорання є емоційні порушення, які проявляються у депресивних реакціях, надмірній дратівливості, апатичності та емоційній нестабільності. Педагог, який раніше працював із зацікавленістю, відчуває втрату натхнення, байдужість до професійних завдань, негативізм щодо студентів та професійного середовища. Депресивні стани можуть набувати прихованого характеру, що ускладнює їх розпізнання, однак вони поступово формують відчуття безсилля, власної некомпетентності, безглуздості професійної діяльності. Розумове та емоційне виснаження спричиняє труднощі з концентрацією уваги, погіршення пам'яті, зниження когнітивної гнучкості, схильність до помилок, що створює додаткову тривогу та внутрішню напругу. На цьому етапі педагог нерідко починає уникати професійних завдань, проявляє роздратування у взаємодії зі студентами, колегами, адміністрацією, часто реагує надмірно емоційно або, навпаки, занадто холодно та відсторонено. [29].

Апатія як частина емоційного вигорання проявляється у небажанні брати участь у професійних процесах, втраті інтересу до викладацької діяльності та саморозвитку. Викладач перестає бачити сенс у методичних інноваціях, професійних проєктах, творчих підходах до викладання, що позначається на якості педагогічної роботи. Втрачається природне бажання навчати, підтримувати студентів, проявляти емпатію. Якщо раніше педагог отримував психологічне підкріплення від успіхів студентів і професійних результатів, то у стані вигорання будь-які досягнення перестають приносити задоволення. Формується стан емоційної «порожнечі» або байдужості, який може тривати місяцями й навіть роками.

Другим важливим наслідком професійного вигорання є зміна професійної ідентичності та демотивація. Викладач, який тривалий час відчуває емоційне виснаження, починає по-іншому сприймати власну професію, себе як педагога і свої професійні можливості. Змінюється внутрішній образ «Я-викладач»: з

компетентного, творчого, корисного суспільству спеціаліста педагог може відчутти себе невдахою, непотрібним або неефективним професіоналом. Такі переживання призводять до внутрішньої кризи професійної ідентичності, коли людина втрачає почуття приналежності до професії, перестає бачити цінність викладацької діяльності. У цьому стані мотивація до розвитку різко знижується: викладач не прагне покращувати свою кваліфікацію, оновлювати матеріали, впроваджувати нові методи, бере мінімальну участь у науковій та громадській активності. Часто виникає бажання змінити професію або повністю залишити освітню сферу. Втрата професійної мотивації посилює незадоволення собою та власним життям, що поглиблює симптоми вигорання. [31].

Важливим психологічним наслідком професійного вигорання є погіршення якості освітнього процесу та зростання конфліктності у професійному середовищі. Викладач, який перебуває у стані емоційного виснаження, перестає бути терплячим, тактовним і педагогічно гнучким. Знижується рівень емпатії, що унеможлиблює встановлення позитивного контакту зі студентами. Замість підтримки, розуміння та педагогічної уваги можуть з'являтися жорсткість, різкі зауваження, нетерпимість до помилок студентів. Такий стиль спілкування провокує конфлікти, викликає опір та негативне ставлення з боку студентської аудиторії. Водночас вигорання впливає і на стосунки з колегами: педагог стає більш критичним, замкненим, недовірливим, дратівливим. Зростає рівень професійної ізоляції — викладач уникає спільних проєктів, не бере участі у колективних ініціативах, не прагне взаємодіяти, що сприяє руйнуванню соціальних зв'язків у колективі та поглиблює відчуття самотності.

Погіршення якості освітнього процесу проявляється також у формальності викладання: викладач читає матеріал без зацікавленості, не використовує інтерактивні методи, спрощує оцінювання або стає необ'єктивним та надмірно вимогливим. Унаслідок цього знижується академічна успішність і мотивація студентів, виникає напружена атмосфера у навчальних групах, зростає кількість непорозумінь і конфліктних ситуацій. Таким чином, педагогічне вигорання має

прямі наслідки не лише для самих педагогів, але й для якості освітнього процесу та психологічного благополуччя студентів.

Ще одним важливим наслідком професійного вигорання є суттєвий вплив на міжособистісні та сімейні взаємини. Педагог, який щоденно витрачає емоційні, інтелектуальні та психофізичні ресурси у роботі, повертається додому виснаженим і перевантаженим. У стані вигорання людина починає уникати спілкування, стає дратівливою, нетерплячою або замкненою. Члени сім'ї можуть помічати, що педагог постійно говорить про робочі проблеми або, навпаки, уникає теми роботи, проявляє апатію та відчуження. Це спричиняє конфлікти, непорозуміння, зниження якості сімейної емоційної взаємодії. Зростає ризик втрати довіри та близькості між подружжям, може формуватися відчуття самотності, непотрібності та ізоляції, навіть у сімейному оточенні. [11].

В окремих випадках професійне вигорання стає фактором розвитку психосоматичних розладів: порушень сну, головного болю, гіпертонії, гастроентерологічних проблем, підвищення рівня кортизолу, зниження імунного захисту. Хронічне емоційне напруження провокує перевтому нервової системи, що поступово виливається у соматичні симптоми. Відомі випадки, коли викладачі, що переживають професійне вигорання, стикаються з панічними атаками, тривожними розладами, депресією або нервовими зривами. Таким чином, вигорання не є тимчасовою емоційною реакцією, а має медичні, психологічні та соціальні наслідки, здатні суттєво погіршити якість життя.

Загалом психологічні наслідки професійного вигорання педагога несуть загрозу як особистісній цілісності, так і професійній реалізації. Погіршується самосприйняття, посилюється почуття неуспішності, формується внутрішня криза ідентичності, зменшується віра у власні здатності. У сукупності емоційні, мотиваційні та соціальні зміни можуть призвести до професійної деградації або відходу з професії. Саме тому професійне вигорання педагогів розглядається не лише як індивідуальна проблема, а як соціально-психологічний феномен, що впливає на якість освіти, науковий розвиток та суспільне благополуччя загалом.

## 1.4 Профілактика та корекція професійного вигорання

Проблема профілактики професійного вигорання викладачів вищої школи посідає одне з центральних місць у сучасній педагогічній та психологічній науці. Інтенсивні трансформації системи освіти, підвищення вимог до якості навчального процесу, адаптація до нових стандартів, цифровізація, збільшення кількості адміністративних функцій та постійна оцінка ефективності роботи створюють високий рівень емоційного, когнітивного та організаційного навантаження. У таких умовах професійне вигорання стає не винятком, а типовим наслідком професійної діяльності.

За даними наукових досліджень, від 50 до 70 % університетських викладачів відзначають симптоми емоційного виснаження, хронічної втоми, деперсоналізації або зниження професійної ефективності. Педагогічні працівники перебувають у зоні ризику через специфіку професії типу «людина – людина», яка передбачає постійний емоційний контакт із студентською аудиторією, високий рівень відповідальності, необхідність швидкого прийняття рішень та високу соціальну значущість їхньої діяльності. [10].

Загострення проблеми пов'язане також із суспільними та політичними потрясіннями. Війна в Україні зумовила підвищення загального рівня стресу населення, зниження почуття безпеки, емоційне виснаження, зміни у форматі роботи, втрату ресурсів та збільшення навантаження на систему освіти. Педагоги змушені працювати в умовах тривожності, частих повітряних тривог, дистанційного навчання, нестачі технічних та психологічних ресурсів. Це робить завдання профілактики професійного вигорання не лише актуальним, а й критично необхідним для збереження здоров'я викладачів та стабільності освітнього процесу.

Таким чином, розробка науково обґрунтованих організаційних, психологічних та терапевтичних стратегій є однією з ключових умов підтримки

педагогічних кадрів, забезпечення якості вищої освіти, збереження професійної мотивації та психологічного благополуччя фахівців.

Організаційний рівень профілактики є фундаментальним, оскільки саме умови праці, стиль управління, розподіл навантаження та атмосфера в колективі визначають психологічний стан викладача. Дослідження показують, що навіть висока індивідуальна стресостійкість не забезпечує захисту від вигорання, якщо робоче середовище є токсичним, конфліктним або надмірно навантаженим. [11].

Одним із провідних факторів вигорання є хронічне перевантаження. Викладачі вищої школи часто виконують одночасно декілька ролей: викладацьку, наукову, організаційну, кураторську, контролюючу, звітну. Наявність великої кількості аудиторних годин, вимога оперативно обробляти інформацію, вести документацію та звітність, готувати матеріали до занять, рецензувати студентські наукові роботи призводить до перевтоми. [9].

Ефективні організаційні рішення включають:

- раціональний розподіл годин і обов'язків;
- зменшення надлишкової документації;
- впровадження електронних систем обліку та звітності;
- уникнення дублювання функцій між викладачами;
- гнучкі графіки роботи та можливість віддаленого виконання

частини завдань.

Досвід європейських університетів демонструє, що автоматизація бюрократичних процесів знижує навантаження викладача на 15–25 %, що істотно зменшує ризик емоційного вигорання.

Психологічний клімат колективу є ключовим захисним фактором. Відсутність підтримки, конфлікти, конкуренція, знецінення та критика спричиняють швидку втрату мотивації, а позитивне емоційне середовище — навпаки, відновлює внутрішні ресурси. [15].

Ефективні форми підтримки:

- наставництво для молодих викладачів;
- регулярні колегіальні зустрічі та обмін досвідом;

- неформальні заходи, спрямовані на згуртування;
- створення професійних спільнот, кафедральних груп підтримки;
- впровадження системи «рівний – рівному» як форми психологічної допомоги.

Установлено, що викладачі, які відчують підтримку колективу, вдвічі рідше демонструють ознаки деперсоналізації та емоційного виснаження.

Культура психологічної безпеки передбачає можливість викладача висловлювати свою думку, говорити про труднощі, звертатися по допомогу, не боячись критики та покарання. У такому середовищі допускається помилка як елемент розвитку, а не прояв некомпетентності. [5].

Складовими психологічної безпеки є:

- відкрита комунікація між адміністрацією та викладачами;
- недопущення дискримінації та психологічного тиску;
- етичні стандарти щодо взаємодії зі студентами;
- зниження конфліктогенності освітнього середовища;
- підтримка психічного здоров'я співробітників.

Університети, які впроваджують політику психологічної безпеки, фіксують зменшення випадків вигорання на 20–35 %.

Пандемія COVID-19 та подальші воєнні події продемонстрували необхідність адаптивних форм роботи. Гнучкі організаційні моделі дозволяють викладачам одночасно підтримувати якість роботи та піклуватися про власне здоров'я. [16].

Ефективними є:

- часткова дистанційна форма викладання;
- змішане навчання;
- альтернативні форми проведення лекцій і консультацій;
- можливість вибору форм оцінювання;
- скорочення аудиторних годин за рахунок самостійної роботи студентів.

Гнучкість знижує рівень тривожності, сприяє відновленню сил, зменшує ризик професійного виснаження.

Чим більше педагог має можливості самостійно планувати навчальний процес, добирати методи, формувати графік, тим вищою є його задоволеність професією. Контроль, авторитарний стиль управління та постійний тиск збільшують ризик вигорання. Натомість автономія формує відповідальність, творчість та професійне зростання.[39].

Проблема профілактики та подолання професійного вигорання у педагогів закладів вищої освіти набуває особливої актуальності в умовах сучасних соціальних, організаційних та політичних викликів. Зміни освітніх стандартів, зростання вимог до професійної діяльності, цифровізація навчання, а також воєнна реальність в Україні створюють передумови до хронічного емоційного перенапруження, виснаження і зниження професійної мотивації викладачів. Ефективна система профілактики та корекції вигорання не обмежується психологічними техніками або медичними заходами. Це комплексна взаємодія організаційних структур, управлінських рішень, соціальної підтримки, культури академічної взаємодії та особистих ресурсів самого педагога. [14].

Сучасні дослідження свідчать, що профілактика вигорання найбільш дієва, коли вона здійснюється не реактивно, у відповідь на сформовані симптоми, а превентивно, шляхом створення сприятливого професійного середовища, яке мінімізує ризики стресу та сприяє розвитку внутрішніх ресурсів особистості. Формування психологічно безпечного освітнього простору забезпечує не лише збереження психічного здоров'я викладача, але й підвищує якість освітнього процесу, рівень задоволеності студентів, академічну продуктивність та професійне довголіття педагогічних кадрів.

Одним із найважливіших напрямів профілактики професійного вигорання є зміни на рівні організації праці. Практика показує, що навіть високий рівень особистої стресостійкості та професійної мотивації не може повністю компенсувати шкідливий вплив системних факторів. Якщо педагог постійно стикається з перевантаженням, невизначеністю, конфліктами чи несправедливістю в оцінюванні професійних результатів, то емоційне

виснаження є питанням часу. Тому ефективна профілактика має починатися з оптимізації трудових умов та управлінських процесів.

Важливим організаційним аспектом є адекватний розподіл педагогічного навантаження. У багатьох університетах викладачі змушені виконувати значні обсяги робіт, що виходять далеко за межі аудиторних годин: підготовка методичних матеріалів, наукова звітність, акредитаційні процедури, індивідуальні консультації, участь у комісіях, робота над проектами. За відсутності чіткої регламентації і прозорості системи обліку такі завдання перетворюються на постійне «розтягування» робочого дня та захоплення особистого часу. Це створює умови для хронічної втоми, емоційного виснаження та втрати інтересу до професійної діяльності. [9].

Суттєвим компонентом профілактики є розвиток культури психологічної безпеки в колективі. Мова йде про такі умови, коли викладач може висловлювати думки, обговорювати труднощі, звертатися по допомогу, не боячись осуду чи санкцій. У багатьох традиційних освітніх закладах зберігається авторитарна або конкурентно-змагальна культура взаємодії, коли слабкість сприймається як професійна неспроможність. Це призводить до прихованого стресу, накопичення невисловленого негативу та внутрішнього конфлікту. Натомість психологічно безпечне середовище сприяє командній підтримці, конструктивному зворотному зв'язку, взаємоповазі, визнанню професійних заслуг та формуванню відчуття значущості власної діяльності. [17].

Підтримувальний стиль керівництва також виступає значущим антистресовим фактором. Дослідження свідчать, що викладачі, які відчують підтримку з боку адміністрації, мають нижчий рівень емоційного виснаження, більше задоволені роботою і рідше розмірковують про зміну професії. Важливими є демократичні управлінські практики, прозорість рішень, можливість участі викладачів у формуванні навчальних програм, академічної політики та внутрішніх стандартів якості. Коли педагог включений у процес прийняття рішень, він відчуває контроль над робочою ситуацією, а не переживає її як нав'язану зверху.

Ще одним напрямом організаційної профілактики є зменшення бюрократичного навантаження. Надмірна кількість формальних звітів, перевірок, протоколів, паперової документації не лише «з’їдає» робочий час, а й формує відчуття малоцінності професійної праці, оскільки викладач більше займається заповненням документів, ніж викладанням і науковою роботою. Цифровізація, автоматизація, створення єдиних електронних платформ здатні суттєво знизити рівень стресу, підвищити ефективність та звільнити час для творчих і наукових завдань.

Важливим чинником профілактики вигорання є розвиток корпоративної підтримки: наставництво, професійні спільноти, міжкафедральна взаємодія, колективні проекти, командні заходи. Соціальна інтегрованість і відчуття приналежності до професійної групи істотно знижують емоційну напругу та запобігають ізоляції, яка є одним із ключових предикторів вигорання. [14].

Професійне вигорання формується не лише як результат зовнішнього тиску, а й як наслідок внутрішніх психологічних особливостей педагога, його стилю мислення, способів реагування на стрес, рівня саморегуляції та сформованості емоційної компетентності. Наукові дослідження свідчать, що два педагоги, які працюють в однакових умовах, можуть переживати абсолютно різний рівень психоемоційного напруження. Це пояснюється різницею в особистісних рисах, наявністю або відсутністю механізмів подолання стресу, життєвої філософії, самооцінки та професійних очікувань. Тому індивідуальні психологічні стратегії є важливою частиною профілактики вигорання.

Одним із ключових інструментів є розвиток навичок саморегуляції та стрес-менеджменту. Педагогічна діяльність пов’язана з емоційною включеністю, постійною взаємодією з великою кількістю студентів, часто — із конфліктними ситуаціями, критикою, високими вимогами до забезпечення якості навчання. За таких умов ефективний педагог має володіти вмінням керувати власними реакціями, контролювати імпульсивність, знижувати рівень внутрішньої напруги, переключатися між інтенсивними завданнями та відновлювати психоемоційні ресурси. [19].

Стрес-менеджмент включає кілька компонентів: фізіологічний (розслаблення, дихання, регуляція сну), когнітивний (переосмислення стресових ситуацій, розвиток конструктивного мислення), поведінковий (планування діяльності, делегування, відмова від надмірних зобов'язань), а також емоційний (усвідомлення і прийняття власних переживань, розвиток навичок подолання негативних емоцій).

Особливу роль відіграє емоційна компетентність — здатність розпізнавати, усвідомлювати та регулювати власні емоції, а також розуміти емоційні стани інших людей. Високий рівень емоційної компетентності дає можливість знижувати рівень конфліктності, попереджати професійні ускладнення, формувати гуманні стосунки зі студентами, оптимально реагувати на стресові ситуації. Для викладача важливо вміти визначати ранні сигнали емоційного виснаження — дратівливість, апатію, втрату інтересу, порушення сну, зниження працездатності. Чим раніше педагог усвідомлює ці симптоми, тим ефективніше може вплинути на ситуацію.

Суттєвим ресурсом є розвиток внутрішньої мотивації та професійної ідентичності. Коли педагог виконує роботу не лише через зовнішній контроль, а через ціннісне ставлення до професії, внутрішнє відчуття значущості та покликання, він демонструє значно менший ризик емоційного виснаження. Професійна ідентичність допомагає переосмислювати труднощі не як загрозу, а як виклик, який сприяє розвитку компетентності та особистісного зростання.

Важливим індивідуальним захисним механізмом є навичка балансування між роботою, особистим життям і відпочинком. Типовою для викладачів є проблема «розмивання» кордонів, коли робота виходить за рамки робочого часу, а перевірка робіт, листування зі студентами, підготовка презентацій відбуваються вечорами та у вихідні. Хронічне «перемикання» у професійний контекст блокує відновлення нервової системи. Усвідомлене формування особистих меж, планування часу, встановлення «режиму відновлення» (сон, фізична активність, хобі, спілкування, мікроперерви) суттєво знижує рівень вигорання.

Не менш важливою є здатність людини звертатися по підтримку. Педагоги часто приховують втому, вважаючи, що звернення за допомогою є ознакою слабкості або непрофесійності. Однак соціальна підтримка — один із найпотужніших чинників стресостійкості. Розмова з колегами, участь у професійних спільнотах, супервізіях або консультаціях із психологом дозволяє не лише поділитися переживаннями, але й знайти нові рішення, усвідомити власні емоції та знизити внутрішню напругу.

Таким чином, індивідуальні психологічні стратегії не лише зменшують ризик вигорання, але й сприяють особистісному розвитку педагога, підвищують його професійну ефективність та емоційну стійкість.

Професійна діяльність викладача пов'язана з постійною взаємодією, високою відповідальністю, необхідністю вирішення педагогічних, комунікативних та організаційних завдань. Тому ефективна профілактика вигорання повинна включати системні психолого-педагогічні програми, спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, емоційної компетентності, конструктивного спілкування, конфліктологічної грамотності та підтримання професійної мотивації. Саме тому в багатьох університетах успішно впроваджуються тренінги, психологічні семінари, групи підтримки та супервізії для педагогів.

Психопрофілактичні програми виконують кілька функцій: вони сприяють психологічній освіті викладачів, навчають їх ефективним способам подолання стресу, сприяють покращенню комунікації в колективі, створюють умови для емоційного розвантаження та відновлення. Дослідження показують, що педагоги, які регулярно беруть участь у тренінгових програмах, мають вищий рівень стресостійкості, рідше переживають симптоми емоційного виснаження, демонструють кращі професійні показники. [45].

Тренінги емоційної саморегуляції допомагають викладачам опанувати техніки розслаблення, дихання, майндфулнес, когнітивної переоцінки, методи зниження фізіологічної напруги. Тренінги з комунікативної компетентності спрямовані на розвиток конструктивної взаємодії, активного слухання,

ненасильницького спілкування та розв'язання конфліктів. Це дозволяє зменшити напруженість у педагогічному середовищі, попереджає емоційні перевантаження та підвищує якість міжособистісних відносин. [29].

Окрему роль відіграють супервізійні групи. Супервізія забезпечує можливість професійного аналізу складних педагогічних ситуацій, рефлексії власних почуттів, обговорення проблемних кейсів зі студентами, одержання підтримки та рекомендацій від колег або супервізора. Для педагогів, які працюють у сфері психології, соціальної роботи або гуманітарних наук, супервізія є стандартною складовою професійної етики. Вона допомагає запобігати накопиченню внутрішньої напруги, знижує ризик емоційного виснаження та професійної деформації. [19].

Психотерапевтичні підходи є одним із найбільш ефективних інструментів підтримки педагогів, які переживають емоційне виснаження, внутрішній конфлікт або втрату професійної мотивації. Вони допомагають не лише зменшити рівень стресу, а й змінити глибинні психологічні чинники, що сприяють вигоранню: негативні переконання, деструктивні схеми мислення, перфекціонізм, низьку самооцінку, емоційну гіперчутливість, труднощі у відновленні власних ресурсів.

КПТ є одним із найбільш науково обґрунтованих методів профілактики та лікування професійного вигорання. Педагоги часто страждають від когнітивних спотворень: переконання, що вони мають бути «ідеальними», працювати без помилок, робити більше ніж дозволяють реальні ресурси, відповідати за успіх і поведінку кожного студента. Такі переконання не лише збільшують рівень тривожності, але й позбавляють людину почуття внутрішньої свободи. [42].

КПТ допомагає:

- виявити і змінити деструктивні думки («Я маю бути ідеальним викладачем», «Якщо студент не засвоїв матеріал, винен я»);
- сформувати реалістичні, гуманні установки щодо себе;
- полегшити почуття провини і надмірної відповідальності;
- навчитися відмежовувати професійну діяльність від особистої цінності.

Педагог починає сприймати власну роботу як важливу, але не фатальну; помилки – як природну частину професійного зростання; труднощі – як тимчасове явище, яке можна подолати. Це значно знижує рівень психоемоційного виснаження.

Арттерапевтичні методи особливо ефективні для педагогів гуманітарного профілю, викладачів психології, соціальних дисциплін, творчих спеціальностей. Арттерапія працює з емоціями, дає можливість безпечно їх вивільнювати, опрацьовувати та трансформувати. [19].

Використовуються такі форми:

- малювання образів стресу, емоцій і «ресурсних станів»;
- казкотерапія та метафоричні техніки;
- кольоротерапія;
- створення арт-проектів або спільних творчих робіт у колективі.

Перевага арттерапії полягає в тому, що педагог може опрацьовувати напругу навіть без вербалізації, через символічні образи. Це особливо цінно тоді, коли емоції складно описати словами або є сильний внутрішній блок щодо їх вираження.

Професійне вигорання тісно пов'язане з фізіологічним перенапруженням: спазми, головні болі, порушення сну, загальна втома. Релаксаційні методики допомагають відновити нервову систему через тіло:

- дихальні техніки (повільне діафрагмальне дихання, 4–7–8, квадрат дихання);
- прогресивна м'язова релаксація Джекобсона;
- техніки візуалізації;
- тілесноорієнтовані вправи (заземлення, м'які рухи, розтягування).

Регулярна практика релаксації доводить рівень напруги до фізіологічної норми, покращує сон, знижує тривожність та відчуття внутрішньої втоми. [14].

Майндфулнес — один із найсильніших антистресових підходів, що полягає в умінні бути «тут і зараз», усвідомлюючи свої думки, почуття, тілесні реакції без осуду. Для педагогів це має особливе значення, адже саме

майндфулнес знижує автоматичне емоційне реагування, допомагає контролювати імпульси, вирівнює психоемоційний стан. [22].

Практики майндфулнес навчають:

- переключатися з негативних думок;
- зупиняти «переживання» проблем;
- жити у реальному моменті, а не у напрузі майбутніх завдань;
- приймати власні емоції та досвід з позиції турботи, а не критики.

Доведено, що регулярна практика усвідомленого дихання, медитацій або коротких «психологічних пауз» знижує ризик хронічного стресу, тривоги та емоційного виснаження.

Війна в Україні кардинально змінила психологічний клімат освітнього середовища. Педагоги стали працювати в умовах невизначеності, тривалого стресу, втрат, соціально-економічних ускладнень, зростання навантаження та відповідальності. Це посилило ризики вигорання і зробило психологічну підтримку викладачів особливо актуальною.

Серед специфічних чинників вигорання у воєнний час:

- робота під час тривоги, обстрілів, евакуацій;
- онлайн-навчання без належних ресурсів;
- емоційне виснаження через травматичні новини;
- збільшення кількості студентів з травматичним досвідом;
- матеріальні труднощі, втрата житла, переживання за родину;
- постійне відчуття небезпеки та невизначеності.

Педагогам доводиться одночасно виконувати професійні обов'язки, бути емоційною опорою для студентів і при цьому контролювати власний психологічний стан. У таких умовах підтримка має бути системною, гуманною й адаптованою до реалій війни.

Ефективними формами допомоги є:

- групи психологічної підтримки для викладачів;
- кризове консультування;
- тренінги емоційної стійкості та подолання травматичного стресу;

- супервізії для педагогів, які спілкуються з травмованими студентами;
- забезпечення умов автономної роботи – можливість проводити заняття дистанційно, за гнучким графіком;
- створення в університеті середовища психологічної безпеки.

Післявоєнний період також буде непростим: частина педагогів матиме наслідки травматизації, втому, депресивні стани, труднощі з поверненням до повноцінного робочого режиму. Тому психологічна підтримка повинна мати довготривалий, а не ситуативний характер.

Профілактика і корекція професійного вигорання педагогів — це складний комплекс заходів, який має охоплювати організаційний рівень, особистісні ресурси педагогів, професійну взаємодію та психотерапевтичну підтримку. Неможливо подолати вигорання, впливаючи лише на одну сферу: ефективність досягається тоді, коли університет створює здоровий психологічний клімат, педагоги навчаються навичкам саморегуляції, а в разі потреби мають доступ до фахової психологічної або психотерапевтичної допомоги. Особливі умови воєнного часу тільки підкреслили важливість емоційної турботи про викладачів, адже саме педагог залишається носієм стабільності, розвитку та гуманних цінностей для студентів навіть під час суспільних криз.

### **Висновки до розділу**

У першому розділі було здійснено комплексний теоретичний аналіз проблеми професійного вигорання педагогів закладів вищої освіти. Узагальнення наукових підходів засвідчило, що феномен професійного вигорання має багаторівневу природу та розглядається з позицій психофізіологічної, особистісної, соціально-психологічної та діяльнісної парадигм. Історичний огляд показав, що поняття «burnout» еволюціонувало від опису емоційного виснаження в помічних професіях до розгорнутого синдрому, що включає емоційне, когнітивне, мотиваційне та соматичне виснаження.

Сучасні моделі (К. Маслач, Г. Фройденбергер, Дж. Грінберг, В. Бойко) дозволяють комплексно описати динаміку та механізми розвитку синдрому у педагогічних працівників.

Розвиток професійного вигорання у педагогів ЗВО залежить від комплексу психологічних чинників (емоційних, когнітивних, особистісних та соціальних), проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності, а його рівень залежить від особистісних характеристик, професійного досвіду та умов праці.. Важливу роль відіграють високий рівень відповідальності, емоційна насиченість педагогічної взаємодії, надмірне навантаження, дефіцит часу, недостатня підтримка колег і керівництва, бюрократичні вимоги, зростання академічної конкуренції та низьке суспільне визнання педагогічної праці. Психологічні особливості, такі як перфекціонізм, високі стандарти самооцінки, емоційна чутливість і проблеми саморегуляції, збільшують ризик емоційного виснаження.

Розглянуті особливості проявів синдрому у викладачів вищої школи свідчать, що для цієї професійної групи характерні хронічна втома, зниження професійної мотивації, емоційне відсторонення від студентів, зростання дратівливості, почуття несправедливості та професійної неефективності. У поведінковому аспекті це може проявлятися у зменшенні креативності, формальному виконанні обов'язків, появі конфліктності, зниженні якості викладання і педагогічної комунікації.

Окремо було розглянуто стратегії профілактики і корекції вигорання. Науковці підкреслюють важливість поєднання індивідуальних і організаційних підходів: навчання навичкам емоційної саморегуляції, розвитку стресостійкості, тайм-менеджменту, підвищення рівня соціальної підтримки в колективі, створення сприятливого професійного клімату, формування здорового балансу між роботою і приватним життям. Ефективними засобами зниження вигорання є психологічне консультування, супервізія, арт- і тілесно орієнтовані методи, тренінги особистісного зростання.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз доводить, що професійне вигорання педагогів ЗВО є складним багатофакторним явищем, яке потребує комплексного емпіричного вивчення, а також системної профілактики й корекційної роботи. Отримані теоретичні положення створюють наукове підґрунтя для подальшого дослідження рівня вигорання у викладачів закладів вищої освіти та розробки практичних рекомендацій щодо попередження цього синдрому.

## **РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗВО**

### **2.1 Методика експериментального дослідження**

Експериментальне дослідження було проведене нами з метою вивчення проблеми емоційного вигорання у студентів-психологів ХНУ.

У процесі нашого дослідження ми використали наступні методики [25]:

- методика вивчення рівня професійного вигорання (К. Маслач);
- методика САН (В. Доскін, Н. Лаврентьєва);
- методика «Шкала самооцінки» (М. Розенберг);
- опитувальник дослідження рівня перфекціонізму (П. Хьюїт, Г. Флет)

Бланки методик та їх інтерпретація представлені у додатках А, Б, В, Г.

Емпірична частина дослідження була реалізована на базі Хмельницького національного університету. До вибірки увійшли 60 респондентів – викладачі різних кафедр, що мають різний педагогічний стаж та навчальне навантаження.

Для діагностики рівня професійного вигорання було використано **методику К. Маслач** (детальний опис подано у Додатку А), яка дає змогу визначити ступінь емоційного виснаження, деформації професійних контактів та зниження особистих досягнень.

Аналіз отриманих даних продемонстрував, що проблема професійного вигорання є актуальною для частини педагогічного складу університету. Найбільша група респондентів, а саме близько 42%, продемонструвала показники, притаманні фазі резистенції. Ця стадія свідчить про наявність внутрішнього напруження та зростання психоемоційної втоми, що активізує психологічні механізми самозахисту. Викладачі, які знаходяться у межах цієї фази, характеризуються поступовою втратою емоційної чутливості, схильністю до дистанціювання у професійному спілкуванні, збільшенням байдужості до проблем студентів і колег. Важливо зазначити, що фаза резистенції вважається критичним етапом, оскільки за відсутності належної підтримки та психогігієнічних ресурсів може трансформуватися у глибше виснаження.

Показники 33% опитаних свідчать про сформовану фазу виснаження. Для цих респондентів характерні прояви психофізичної втоми, відчуття професійної неспроможності, зниження мотивації та систематичне відтворення цинічного ставлення до виконання педагогічних функцій. Частина викладачів повідомляла про погіршення сну, головний біль, швидке виснаження та труднощі у відновленні власних ресурсів навіть після відпочинку. Важливо підкреслити, що фаза виснаження безпосередньо пов'язана з ризиком появи психосоматичних проблем, зростанням конфліктності та зниженням загальної ефективності професійної діяльності.

Ще 25% викладачів знаходяться на початковій стадії синдрому професійного вигорання – фазі напруження. Для них притаманні відчуття перевантаження, нестабільний емоційний фон, зниження толерантності до стресу, труднощі у швидкому перемиканні між видами професійної діяльності. Поява подібних симптомів може пояснюватися інтенсифікацією навчального процесу, постійними змінами у вимогах до освітнього середовища,

впровадженням нових форм оцінювання, обмеженими часовими ресурсами та високим ступенем відповідальності.

Отримані дані засвідчують, що навіть на етапі формування синдрому вигорання педагога вказують на зниження задоволеності професійною діяльністю, труднощі у збереженні внутрішньої мотивації, емоційну нестабільність та збільшення психоемоційного навантаження. Така тенденція відображає загальний стан психологічного перенапруження педагогів, що може негативно впливати як на їхнє професійне здоров'я, так і на якість освітнього процесу.

Таким чином, результати діагностики дозволяють стверджувати, що проблему професійного вигорання серед викладачів Хмельницького національного університету не можна вважати поодиноким чи несуттєвим. Частка педагогів, що перебувають у зоні ризику, є достатньо значною, а наявність респондентів зі сформованою фазою виснаження потребує додаткових профілактичних та корекційних заходів. Отримані показники також підтверджують висновки сучасних зарубіжних та українських дослідників, згідно з якими професійне вигорання є системною проблемою педагогічної діяльності, що формується під впливом професійних, організаційних, соціальних та індивідуально-психологічних чинників.

Узагальнені результати дослідження професійного вигорання педагогічних працівників Хмельницького національного університету наведено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Результати дослідження професійного вигорання педагогічних працівників ХНУ, (у %)

Фази емоційного вигорання	Загалом
Фаза резистенції	42%
Фаза виснаження	33%
Фаза напруження	25%

Загальні результати вивчення професійного вигорання у педагогів представлено на рис. 2.1.

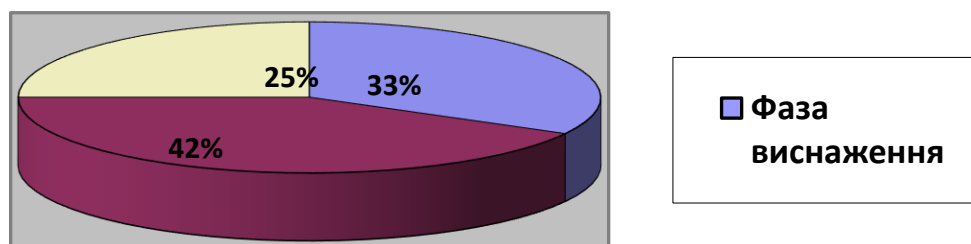


Рисунок 2.1 – Загальні показники вивчення професійного вигорання у педагогів (у %)

З метою вивчення наявних психічних станів – самопочуття, активності та настрою – у педагогів ХНУ було застосовано **методику САН (автори: В. А. Доскін, Н. А. Лаврентьєва)** (детальний опис методики подано у Додатку Б).

Даний інструмент дозволяє оперативно оцінити рівень психоемоційного благополуччя респондентів та виявити наявні ознаки перевтоми, емоційного виснаження або, навпаки, оптимального функціонального стану.

Результати діагностики засвідчили, що 35% опитаних педагогів продемонстрували знижені показники за шкалою «самопочуття», що може свідчити про наявність психофізичної втоми, виснаження та нестачу ресурсів для відновлення. Приблизно 38% учасників дослідження вказали на слабке або нестабільне самопочуття, яке супроводжується соматичними проявами, такими як швидка стомлюваність, порушення сну, головний біль або загальна слабкість. Водночас лише близько 27% респондентів продемонстрували високі показники

самопочуття, що свідчить про достатній рівень ресурсності та відсутність значних проявів перенапруження.

За шкалою «активність» близько 44% викладачів показали середній рівень, що характеризується нестійкою працездатністю, коливаннями енергійності, труднощами у збереженні концентрації та зниженням темпу розумової діяльності протягом робочого дня. Високий рівень активності був зафіксований лише у 18% педагогів, що може вказувати на ефективну саморегуляцію та стійкість до перевантаження. Інші респонденти (38%) виявили низьку активність, що є маркером перевтоми та початкових проявів професійного виснаження.

Щодо показника настрою, дані виявили переважання ситуативної емоційної нестабільності. Близько 41% опитаних засвідчили знижений настрій, схильність до роздратованості, емоційного виснаження та байдужості до робочих подій. Середній рівень настрою був притаманний приблизно 36% респондентів, що відображає коливання емоційного тла залежно від навантаження та умов професійної діяльності. Лише 23% педагогів показали позитивний, стійкий емоційний стан, що свідчить про збереження оптимізму та внутрішніх ресурсів.

Узагальнені результати дослідження представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Показники психічних станів педагогів Хмельницького національного університету (у %)

<b>Показник</b>	<b>Високий рівень</b>	<b>Середній рівень</b>	<b>Низький рівень</b>
Самопочуття	27%	35%	38%
Активність	18%	44%	38%
Настрій	23%	36%	41%

Отримані результати дають підстави стверджувати, що значна частина викладачів функціонує у стані зниженого або нестійкого психоемоційного благополуччя. Це може бути пов'язано з високим професійним навантаженням,

невизначеністю освітнього середовища, зростанням бюрократичних вимог, а також впливом загальних соціальних умов (зокрема воєнного часу в Україні). Показники засвідчують потребу у системній психопрофілактиці професійного виснаження та розширенні можливостей психологічної підтримки педагогів.

**Методика «Шкала самооцінки» (М. Розенберг) (Додаток В)** була використана для діагностики рівня прийняття власного «Я», впевненості у власних професійних можливостях, а також загального емоційного фону викладачів. Відомо, що самооцінка є критичним чинником у формуванні стресостійкості та стратегії реагування на професійні труднощі, тому аналіз її рівня є важливим для розуміння ризику виникнення емоційного та професійного вигорання.

Респондентам пропонувалося оцінити низку тверджень, що відображають ставлення до себе, власної професійної значущості, успішності, здатності долати труднощі. Високі показники самооцінки вказують на відчуття особистісної компетентності та впевненість у власних можливостях, у той час як низькі – на емоційну вразливість, схильність до самокритики, невпевненість, зниження мотивації та професійної стійкості.

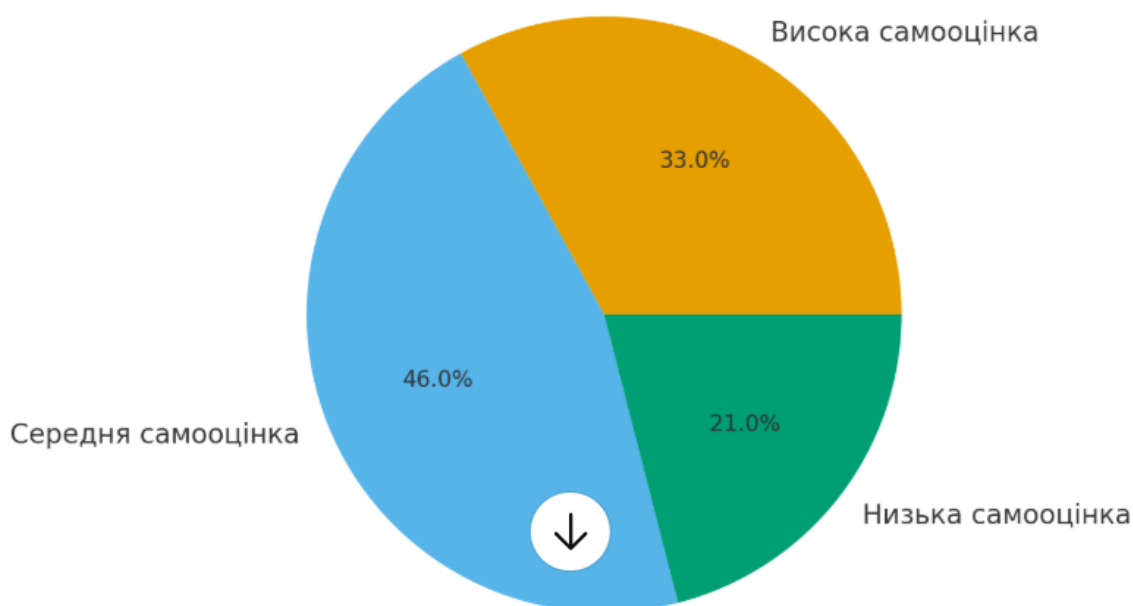
У результаті опитування серед педагогів Хмельницького національного університету було встановлено таке: близько 33% опитаних продемонстрували високий рівень самооцінки, що свідчить про сформовану впевненість, позитивне ставлення до власних професійних досягнень та достатню стресостійкість. Значна частина педагогів (46%) показали середні показники, що відображає стабільну, але не завжди стійку віру у власні сили, періодичні сумніви та коливання самооцінки під впливом професійних навантажень. Низький рівень самооцінки проявився у 21% респондентів – це може бути маркером підвищеного емоційного виснаження, невпевненості у професійній діяльності, фрустрації, а також високих ризиків розвитку професійного вигорання. Загальна структура результатів представлена у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Показники рівня самооцінки педагогів Хмельницького національного університету за методикою М. Розенберга (у %)

Рівень самооцінки	Кількість педагогів (%)	Характеристика стану
Високий	33%	Сформована впевненість у собі, позитивне сприйняття особистісних та професійних досягнень, високий рівень ресурсності
Середній	46%	Стабільна, проте варіативна самооцінка; інколи проявляються сумніви, зниження віри у власні сили, потреба у підтримці
Низький	21%	Невпевненість, підвищена самокритичність, зниження професійної мотивації, ризики психоемоційного вигорання

Отримані результати свідчать про те, що майже половина педагогів перебуває у зоні «середньої» самооцінки, що може зумовлювати нестійкість у подоланні професійних стрес-факторів. Наявність групи з низькою самооцінкою потребує особливої уваги, оскільки саме для таких викладачів найбільш імовірними є прояви професійного вигорання, емоційної втоми, тривожності та труднощів у самоорганізації професійної діяльності.

Загальні результати рівня самооцінки педагогів представлено на рис. 2.2



### Рисунок 2.2 – Загальні показники стресостійкості педагогів (у %)

Так, як перфекціонізм і професійне вигорання мають прямий взаємозв'язок: чим вищі і жорсткіші вимоги людина ставить до себе та оточення, тим більшим є ризик емоційного виснаження, тривоги й професійної демотивації, нами був використаний опитувальник дослідження рівня перфекціонізму у педагогів (Додаток Г).

Результати діагностики рівня перфекціонізму у педагогів представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Показники рівня перфекціонізму у педагогів, (у %)

Рівень перфекціонізму	Кількість педагогів	Відсоток від вибірки
Низький	14	23%
Середній	31	52%
Високий	15	25%

Загальні результати рівня перфекціонізму у педагогів представлено на рис. 2.3.

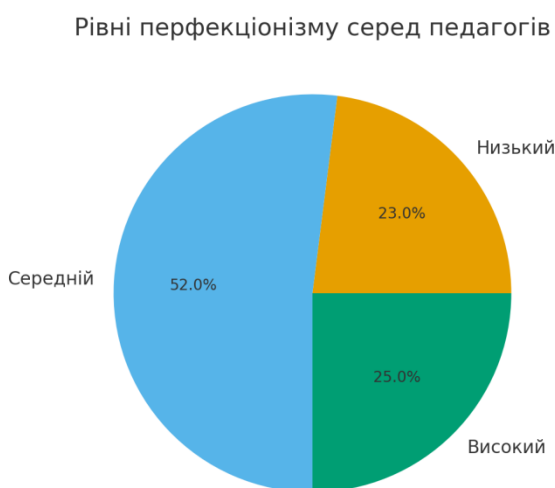


Рисунок 2.3 – Загальні показники рівня перфекціонізму у педагогів (у %)

Результати дослідження рівня перфекціонізму серед викладачів закладу вищої освіти засвідчили наявність суттєвих індивідуальних відмінностей у ставленні до власної професійної діяльності, вимогливості та переживанні помилок. За отриманими показниками, 23% респондентів мають низький рівень перфекціонізму. Для цієї групи характерна гнучкість мислення та поведінки під час виконання професійних завдань. Вони демонструють достатній рівень впевненості у власних силах, не схильні сприймати помилки як загрозу професійній репутації та рідко переживають сильний стрес через невідповідність очікуванням. Помилки сприймаються ними як природна частина навчального процесу, а не як поразка. Такі фахівці мають збалансовану самооцінку, низький рівень тривожності та високу психологічну адаптивність. Завдяки цьому, вони менш схильні до емоційного виснаження внаслідок професійної діяльності.

Найчисельнішою виявилася група з середнім рівнем перфекціонізму, до якої увійшли 52% опитаних педагогів. Представники цієї категорії прагнуть до якісного виконання професійних обов'язків та сумлінно ставляться до поставлених завдань. Помилки та недоліки у роботі викликають певне внутрішнє напруження, однак респонденти здатні приймати їх і розглядати як елемент професійного розвитку. Для них характерні відповідальність, організованість, планування діяльності та зосередженість на результаті. Водночас у частини викладачів спостерігається залежність від зовнішньої оцінки й потреба у схваленні, що може виступати психологічним стресором. Саме ця група, попри відносну емоційну врівноваженість, має середній ризик формування емоційного виснаження у ситуаціях підвищеного навантаження.

Натомість 25% педагогів продемонстрували високий рівень перфекціонізму. Для цих респондентів характерне максимально вимогливе ставлення до себе та до інших, прагнення до безпомилкового результату, схильність до детального контролю та труднощі з делегуванням обов'язків. Невідповідність ідеальним стандартам викликає у них сильні емоційні переживання: самокритику, почуття провини, напруженість, страх бути оціненим негативно. Вони гостро реагують на зауваження або критику, що

підвищує рівень внутрішнього стресу й фрустрації. Такі педагоги значно частіше стикаються з проявами професійного вигорання, оскільки постійна вимогливість до себе виснажує психоемоційні ресурси і може спричиняти хронічне перевантаження.

Таким чином, отримані результати підтверджують взаємозв'язок між рівнем перфекціонізму та емоційним благополуччям педагогів. Високі стандарти та прагнення ідеалу не завжди виступають фактором професійного успіху: у частини викладачів вони стають чинником ризику психологічного виснаження. Натомість адаптивний, помірний або низький рівень перфекціоністичних тенденцій сприяє збереженню психічного здоров'я, підтримці продуктивності та професійній стійкості.

Емпіричне дослідження, проведене серед викладачів Хмельницького національного університету, дало змогу комплексно оцінити рівень професійного вигорання, психоемоційні стани, самооцінку та перфекціоністичні схильності педагогів, що виступають важливими чинниками їхнього психічного благополуччя та професійної ефективності.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що професійне вигорання є багатофакторним явищем і формується під впливом взаємодії особистісних і професійних чинників.

Особистісні характеристики, що підвищують ризик вигорання:

- високий рівень перфекціонізму;
- низька або нестійка самооцінка;
- підвищена тривожність;
- схильність до самозвинувачення та самокритики.

Педагоги з такими рисами частіше відчувають емоційне виснаження, схильні надмірно переживати через помилки, гостро реагують на невдачі та відчувають фрустрацію від невідповідності результатів власним ідеалам.

Професійні чинники, що сприяють зростанню вигорання:

- інтенсивне педагогічне навантаження;
- багатокомпонентність роботи (лекції, звітність, бюрократія);

- нестабільність освітнього середовища в умовах війни;
- дефіцит підтримки з боку колективу та адміністрації;
- емоційна включеність у проблеми студентів.

Чим більший тиск відповідальності та контроль з боку організаційного середовища, тим вище рівень виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності.

Захисні чинники, що знижують ризики вигорання:

- висока самооцінка;
- психологічна стійкість;
- гнучкий стиль мислення;
- здатність приймати помилки як частину професійного розвитку;
- підтримка колег та позитивний клімат у колективі.

Отримані результати переконливо свідчать, що професійне вигорання педагогів не є випадковим або одномоментним явищем — це системний процес, тісно пов'язаний із внутрішніми особистісними характеристиками та зовнішніми професійними умовами. Чим вищий рівень психологічної напруги, перфекціонізму та невпевненості у собі, тим більша ймовірність розвитку виснаження, емоційної холодності, втрати мотивації та інтересу до викладацької діяльності. Навпаки, педагоги зі стабільною самооцінкою, високою емоційною компетентністю та адаптивним стилем поведінки легше долають професійні труднощі і рідше стикаються з вигоранням.

Таким чином, результати дослідження не лише окреслюють реальний стан психоемоційного благополуччя викладачів вищої школи, а й підтверджують необхідність цілеспрямованої профілактики та психологічної підтримки педагогів, впровадження програм емоційної компетентності, супервізій, тренінгів та організаційних змін, спрямованих на збереження професійного здоров'я та підвищення ефективності освітнього процесу.

## **2.2 Програма психологічної профілактики та корекції професійного вигорання у педагогів ЗВО**

На основі результатів констатуючого експерименту була створена психологічна програма, спрямована на профілактику та корекцію професійного вигорання педагогічних працівників закладів вищої освіти. [20, 27, 46].

**Головною метою** програми є розвиток психологічної компетентності викладачів для запобігання вигоранню, зміцнення стресостійкості, формування навичок саморегуляції та адекватної самооцінки.

### **До ключових завдань програми належать:**

- допомога педагогам у пізнанні та усвідомленні власних психологічних особливостей і професійних ресурсів;
- розвиток умінь самоконтролю та ефективних стратегій регуляції емоційного стану;
- формування позитивного ставлення до себе та власної професійної діяльності;
- підвищення впевненості у власних можливостях та адекватної самооцінки;
- навчання практичним методам профілактики професійного вигорання;
- оволодіння техніками психоемоційного відновлення, релаксації та зниження рівня тривожності.

**Організація занять:**Програма розрахована на педагогів закладів вищої освіти та передбачає проведення двох занять на тиждень. Загалом курс включає 8 занять: вступне, шість основних та підсумкове заключне заняття. У роботі застосовуються різні методи, включно з психодіагностикою, груповими тренінгами, арттерапією, релаксаційними практиками та вправами на саморегуляцію, що забезпечує комплексний вплив на психологічний стан учасників.

### **Детальний опис програми**

#### **Заняття 1. Вступне**

#### **Мета заняття:**

- формування довірливої атмосфери;
- знайомство учасників, встановлення безпечного психологічного середовища;
- визначення очікувань;
- розвиток відкритої комунікації та первинна діагностика емоційного стану педагогів;
- зняття напруження, перехід учасників у «груповий стан».

### **Вправа 1. “Знайомство і співпраця”**

**Час:** 15–20 хв

**Матеріали:** не потрібні

**Хід роботи:**

1. Усі учасники сидять у колі.
2. Перший учасник представляється:
  - називає ім’я, посаду, предмет/напрямок роботи;
  - називає 1–2 якості, які допомагають йому слухати співрозмовника (наприклад, терплячість, емпатія, спостережливість);
  - називає 1–2 якості, які заважають бути уважним (втома, поспіх, емоційність, недовіра).
3. Другий учасник повторює слова першого і додає свої власні дані.
4. Процес триває, доки всі не представляться.

**Обговорення:**

- Що було складніше: говорити про себе чи повторювати за іншим?
- Чому іноді нам важко уважно слухати?
- Як втома або вигорання впливають на здатність спілкуватися?

### **Вправа 2. “Моя індивідуальність”**

**Час:** 10 хв

**Мета:** підвищити самоусвідомлення, побачити різноманітність групи.

**Хід роботи:**

1. Група стоїть або сидить у колі.
2. Кожен учасник називає своє ім’я та завершує 2–3 фрази:

«Я добре вмію...»

«У роботі мені приносить задоволення...»

«Від цього тренінгу я очікую...»

3. Ведучий фіксує повторювані очікування на фліпчарті — це буде орієнтир для програми.

**Підсумок:** група бачить, що багато проблем і потреб спільні, а отже — тренінг актуальний.

### **Вправа 3. “Павутинка знайомств”**

**Час:** 10–12 хв

**Матеріали:** клубок ниток

**Хід роботи:**

1. Ведучий кидає клубок ниток учаснику, коротко розповідаючи щось про себе.
2. Учасник, що спіймав нитку, відповідає на запитання ведучого або будь-кого з групи:
  3. – «Що вас надихає в роботі?»– «Що найбільше виснажує?»
  4. Потім кидає клубок іншому учаснику, залишаючи нитку в руках.
  5. Поступово між учасниками формується «павутина» — символ зв’язку в групі.

**Обговорення:**

- Що допомагає людям почуватися пов’язаними один з одним?
- Чи важливо педагогам мати підтримку колег?

### **Вправа 4. “Групова атмосфера”**

**Час:** 7–10 хв

**Хід роботи:**

1. Без слів учасники шикуються по лінії:– зліва — той, хто відчувається напружено;– справа — хто відчуває комфорт та безпеку.
2. Після розташування декілька людей пояснюють свій вибір:– «Чому я відчуваюся напружено?»– «Що допомогло розслабитись?»
3. Група обговорює, що може сприяти підвищенню комфорту для всіх.

**Сенс вправи:**

- дозволяє м'яко проговорити емоційні стани;
- показує, що напруга поширена — і це нормально.

**Вправа 5. “Мої почуття та життєвий досвід”****Час:** 10–12 хв**Хід роботи:** Учасники письмово завершують фрази:

- «Я комфортно почуваю себе, коли...»
- «Найважче для мене, коли...»
- «Якби я зміг(-ла)..., я б легше спілкувався(-лась) зі студентами/колегами»

- «У собі я хотів(-ла) б змінити...»

Далі 2–3 бажаних озвучують відповіді. Ведучий підкреслює:

- що кожна людина має труднощі,
- що зміни можливі, і тренінг цьому допоможе.

**Вправа 6. “Якості, які заважають”****Час:** 10 хв**Хід роботи:**

1. Кожен учасник складає список рис, які заважають у спілкуванні й роботі (наприклад: нетерплячість, критичність, ризик емоційного вибуху, закритість).

2. В малих групах по 3–4 особи люди діляться своїми списками.

3. Ведучий ставить запитання:– Чи пов'язані ці риси з перевтомою і вигоранням?

– Що було б легше в житті, якби ці риси змінилися?

**Сенс:** усвідомлення власних «перешкод» — перший крок до профілактики вигорання.

**Вправа 7. “Знайди свою пару”****Час:** 5 хв**Матеріали:** не потрібні**Хід роботи:**

1. Усі сидять у колі, опустивши голови.
2. На рахунок “1” — піднімають голови і шукають очима «партнера».
3. На рахунок “3” обидва повинні показати один на одного пальцем.
4. Тих, хто не знайшов пару, ведучий підтримує — вправа повторюється.

**Ефект:**

- знімає скутость, додає гри та енергії;
- формує відчуття прийняття і включеності в групу.

**Підсумок заняття, зворотний зв’язок**

**Питання для обговорення:**

- Що сьогодні сподобалося найбільше?
- Чи з’явилося відчуття безпеки у групі?
- Які очікування варто включити в програму?

Учасникам пропонують обрати символічну оцінку заняття (наприклад, від 1 до 5 або “мій рівень енергії зараз”).

**Заняття 2. Саморегуляція та емоційне відновлення**

**Мета заняття:**

- навчити педагогів базовим технікам саморегуляції;
- усвідомлення власного емоційного стану;
- формування навичок зняття стресу під час робочого дня;
- розвиток усвідомленості та контролю над власними емоціями.

**Вправа 1. “Мій рівень емоційної напруги”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** картки або фліпчарт

**Хід роботи:**

1. Учасники оцінюють свій емоційний стан за шкалою від 1 до 10 (1 — повний спокій, 10 — максимальна напруга).
2. Кожен учасник озвучує число і коротко пояснює, чому обрав саме його.
3. Ведучий занотовує на фліпчарті середній рівень напруги групи.
4. Обговорення: що впливає на підвищення стресу на роботі? Які прояви вигорання помічають у себе?

**Ефект:** усвідомлення власного емоційного стану, початок самоконтролю.

### **Вправа 2. “Техніка глибокого дихання”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** не потрібні

**Хід роботи:**

1. Усі учасники сидять зручно, спина пряма.
2. Ведучий пояснює техніку:– вдих носом на 4 рахунки;– затримка дихання на 2 рахунки;– видих через рот на 6 рахунків.
3. Виконують 5–7 циклів разом.
4. Після вправи учасники оцінюють рівень напруги ще раз за шкалою від 1 до 10.

**Обговорення:**

– Як змінилося самопочуття?– Чи можна застосовувати цю техніку під час викладання чи нарадах?

### **Вправа 3. “Ресурсна картка”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** аркуші паперу, ручки

**Хід роботи:**

1. Учасники малюють або пишуть на аркуші свої «ресурси» — усе, що допомагає відновлювати енергію та зберігати позитив: хобі, колеги, сім'я, музика, прогулянки.
2. Потім діляться у парах або малих групах тим, що написали.
3. Ведучий обговорює:– Які ресурси найбільш ефективні?  
– Як їх можна використовувати щодня на роботі?

**Ефект:** підвищення усвідомленості власних внутрішніх та зовнішніх ресурсів.

### **Вправа 4. “Візуалізація безпечного місця”**

**Час:** 10–12 хв

**Матеріали:** не потрібні

**Хід роботи:**

1. Учасники сидять з закритими очима.
2. Ведучий проводить коротку медитацію:– уявляємо безпечне місце, де можна розслабитися;– концентруємось на деталях: звуки, запахи, відчуття, температура;– уявляємо себе спокійними, відпочилими та впевненими.
3. Після 5–7 хв учасники повільно повертаються і діляться відчуттями.

### **Обговорення:**

– Що допомогло відчувати спокій?– Чи можна застосовувати цю техніку в коротких перервах під час робочого дня?

### **Вправа 5. “Що мене виснажує — що заряджає енергією”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** аркуші паперу, ручки

**Хід роботи:**

1. Розділити аркуш на дві колонки: “Виснажує” / “Заряджає”.
2. Кожен учасник записує три пункти у кожену колонку.
3. Потім в групі обговорюють:– Чи є елементи, які можна зменшити або виключити з робочого дня?– Як підвищити кількість “енергетичних” активностей?

**Ефект:** усвідомлення балансу навантажень та ресурсів.

### **Підсумок заняття, зворотній зв’язок**

- Обговорення: що нового дізнались про себе?
- Які техніки будуть застосовувати в роботі?
- Короткий тест або оцінка стану за шкалою 1–10.

**Домашнє завдання:** застосувати одну техніку саморегуляції (дихання або візуалізація) протягом тижня та зафіксувати результат.

### **Заняття 3. Розвиток стресостійкості**

**Мета заняття:**

- Ознайомити педагогів із поняттям стресостійкості та джерелами стресу в професійній діяльності.
- Розвивати навички ефективного реагування на стресові ситуації та саморегуляції емоцій.

- Підвищити здатність до адаптації у випадку перевантажень і професійного вигорання.

### **Вправа 1. “Мої стресові тригери”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** аркуші паперу, ручки

#### **Інструкція:**

1. Кожен учасник записує 5 ситуацій на роботі, які викликають у нього найбільший стрес.

2. Потім діляться записаним у малій групі (2–3 особи), обговорюючи, які тригери є загальними.

3. Ведучий допомагає визначити можливі стратегії зменшення впливу цих стресових ситуацій.

**Очікуваний ефект:** усвідомлення власних джерел стресу та початок формування ефективних стратегій їх подолання.

### **Вправа 2. “Сценарій стресової ситуації”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** картки з короткими описами конфліктних ситуацій

#### **Інструкція:**

1. Учасники отримують картки з описом типових стресових ситуацій (конфлікт із студентом, перевантаження роботою).

2. У парах розігрують ці ситуації, демонструючи свої реакції.

3. Після кожної сценки коротко аналізують: які емоції виникли, як можна було б діяти інакше, які техніки саморегуляції застосувати.

**Очікуваний ефект:** розвиток самоконтролю, усвідомлення власних емоційних реакцій, формування навичок конструктивного виходу зі стресових ситуацій.

### **Вправа 3. “Мій ресурс для відновлення”**

**Час:** 10 хв

#### **Інструкція:**

1. Кожен учасник записує на аркуші, що допомагає йому швидко відновитися після стресу (короткий відпочинок, дихальні вправи, музика, прогулянка).

2. Учасники обмінюються своїми ідеями та обговорюють, що можна інтегрувати у робочий день.

**Очікуваний ефект:** формування індивідуальних стратегій відновлення та профілактики емоційного вигорання.

#### **Вправа 4. “Дихальна гімнастика для стресостійкості”**

**Час:** 10 хв

#### **Інструкція:**

1. Ведучий демонструє прості техніки глибокого дихання та релаксації:  
– Повільний вдих носом на 4 рахунки, затримка дихання на 4 рахунки, повільний видих ротом на 6 рахунків.

2. Учасники виконують вправу 5–6 разів разом із ведучим.

3. Після виконання обговорюють, які фізичні та емоційні зміни відчули.

**Очікуваний ефект:** тренування механізмів фізіологічного самоконтролю та зниження напруження.

#### **Вправа 5. “Стратегія позитивного реагування”**

**Час:** 15 хв

#### **Інструкція:**

1. Учасники формують групи по 3–4 особи. Кожна група отримує стресову професійну ситуацію.

2. Завдання групи – знайти 3 варіанти позитивного реагування, які зменшують напруження і сприяють конструктивній взаємодії.

3. Результати обговорюються в загальному колі, ведучий підкреслює ефективні стратегії.

**Очікуваний ефект:** розвиток навичок конструктивного реагування, підвищення стресостійкості та готовності до професійних викликів.

#### **Підсумки заняття та зворотній зв’язок**

- Коротке обговорення: що нового дізналися, які техніки спробують застосувати на практиці.
- Ведучий наголошує на важливості регулярної практики методів стресостійкості та саморегуляції.

#### **Заняття 4. Профілактика емоційного вигорання через самопізнання та рефлексію**

##### **Мета заняття:**

- Ознайомити педагогів із поняттям емоційного вигорання та його проявами.
- Розвивати здатність до самоспостереження, усвідомлення власних емоцій та потреб.
- Сприяти формуванню навичок емоційної саморегуляції і профілактики професійного вигорання.

##### **Вправа 1. “Мій внутрішній стан”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** аркуші паперу, ручки

##### **Інструкція:**

1. Кожен учасник описує свій поточний психологічний стан у формі короткого речення або ключових слів.
2. Потім у малих групах обговорюють, що може впливати на зміни стану протягом робочого дня.
3. Обговорюють способи збереження позитивного стану та запобігання емоційному виснаженню.

**Очікуваний ефект:** розвиток самоспостереження, усвідомлення власних емоцій та психологічного стану.

##### **Вправа 2. “Коло емоцій”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** картки з назвами емоцій

##### **Інструкція:**

1. Учасники стають у коло. Ведучий називає певну професійну ситуацію (наприклад, конфлікт із студентом, перевантаження).

2. Кожен учасник на картці обирає емоцію, яка виникає у нього у цій ситуації, та демонструє картку всім.

3. Ведучий разом з групою обговорює способи конструктивного реагування на ці емоції.

**Очікуваний ефект:** підвищення емоційної усвідомленості, навчання визначати та контролювати свої емоції.

### **Вправа 3. “Мої професійні цінності”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** аркуші паперу, ручки

#### **Інструкція:**

1. Кожен учасник записує 5 основних цінностей, що мотивують його в роботі.

2. Потім у парах обговорюють, як ці цінності допомагають уникати вигорання і як можна інтегрувати їх у щоденну діяльність.

3. Ведучий підводить підсумок: які цінності допомагають підтримувати психологічне здоров'я та баланс.

**Очікуваний ефект:** усвідомлення мотиваційних ресурсів, формування стійкості до професійного стресу.

### **Вправа 4. “Денне психологічне дзеркало”**

**Час:** 10 хв

#### **Інструкція:**

1. Кожен учасник щодня протягом тижня фіксує свої емоції та реакції на стресові ситуації (короткий щоденник).

2. На занятті обговорюють, які патерни емоційних реакцій повторюються, і визначають способи їх корекції.

3. Ведучий демонструє приклади технік короткої саморефлексії для зниження негативного впливу стресу.

**Очікуваний ефект:** розвиток навичок щоденного самопостереження та профілактики емоційного вигорання.

### **Вправа 5. “Мій план психологічного відновлення”**

**Час:** 15 хв

#### **Інструкція:**

1. Учасники складають власний план дій на випадок перевантаження або емоційного вигорання.
2. План включає короткі практики відновлення (дихальні вправи, міні-перерви, активний відпочинок) і стратегії взаємопідтримки з колегами.
3. Учасники обмінюються ідеями та обговорюють, що зможуть застосувати у щоденній професійній діяльності.

**Очікуваний ефект:** формування персональних стратегій самопідтримки та профілактики вигорання.

#### **Підсумки заняття та зворотній зв'язок**

- Обговорення, які вправи найбільше допомогли усвідомити власні емоції та ресурси.
- Ведучий наголошує на регулярності застосування технік саморефлексії та профілактики вигорання.

### **Заняття 5. Управління стресом та розвиток навичок емоційної саморегуляції**

#### **Мета заняття:**

- Розвивати навички управління стресовими станами та запобігання професійному вигоранню.
- Навчити педагогів технік релаксації та саморегуляції емоцій.
- Підвищити усвідомленість власних емоцій і реакцій на професійне навантаження.

#### **Вправа 1. “Визначення стресових тригерів”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Учасники записують на аркуші 5 найбільш стресових ситуацій у своїй професійній діяльності.

2. Потім обговорюють у малих групах, які емоції та фізіологічні реакції виникають у цих ситуаціях.

3. Ведучий допомагає учасникам класифікувати тригери та обговорює можливі способи запобігання стресу.

**Очікуваний ефект:** усвідомлення власних джерел стресу та навчання розпізнавати ранні сигнали емоційного напруження.

### **Вправа 2. “Дихальна релаксація”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** немає

#### **Інструкція:**

1. Учасники сідають зручно, закривають очі і виконують глибоке дихання: вдих – 4 рахунки, затримка – 4 рахунки, видих – 6 рахунків.

2. Ведучий пояснює важливість ритмічного дихання для зниження тривожності та нормалізації пульсу.

3. Потім учасники практикують техніку протягом 5 хвилин і обговорюють свої відчуття.

**Очікуваний ефект:** зниження напруги, розвиток навичок швидкої саморегуляції емоційного стану.

### **Вправа 3. “Ситуаційне моделювання”**

**Час:** 20 хв

**Матеріали:** картки з професійними ситуаціями

#### **Інструкція:**

1. Кожна група отримує картку зі стресовою професійною ситуацією (конфлікт зі студентом, велике навантаження, критика керівництва).

2. Учасники розігрують ситуацію, намагаючись відпрацювати конструктивні способи реагування.

3. Після роліграції відбувається групове обговорення: що допомогло знизити стрес, які методи саморегуляції застосували.

**Очікуваний ефект:** розвиток практичних навичок подолання стресових ситуацій та психологічної стійкості.

#### **Вправа 4. “Щоденник емоційної саморегуляції”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Учасники ведуть щоденник протягом тижня, фіксуючи стресові ситуації, емоційні реакції та застосовані способи саморегуляції.
2. На наступному занятті обговорюють ефективність кожної стратегії.
3. Тренер дає рекомендації щодо оптимізації технік релаксації та контролю емоцій.

**Очікуваний ефект:** розвиток звички до самоспостереження та формування індивідуальної стратегії управління стресом.

#### **Вправа 5. “Мій ресурсний простір”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** аркуші паперу, фломастери

#### **Інструкція:**

1. Учасники малюють або описують на аркуші свої внутрішні ресурси: що дає сили та енергію у професійній діяльності (хобі, підтримка колег, позитивні емоції).
2. Потім обговорюють у парах: як можна використовувати ці ресурси для запобігання вигорання та збереження психоемоційного балансу.
3. Ведучий підводить підсумки та пропонує інтегрувати ресурсні техніки у щоденну практику.

**Очікуваний ефект:** усвідомлення власних ресурсів, формування практичних стратегій самопідтримки.

#### **Підсумки заняття та зворотній зв’язок**

- Обговорення, які техніки релаксації та саморегуляції були найкорисніші.

- Ведучий рекомендує регулярно практикувати дихальні вправи, щоденник самопостереження та ресурсні техніки для збереження психологічного здоров'я.

### **Заняття 6. Емоційна стабілізація та розвиток позитивного мислення**

#### **Мета заняття:**

- Формувати навички позитивної емоційної саморегуляції.
- Розвивати стійкість до стресових ситуацій у професійній діяльності.
- Навчити педагогів усвідомлювати власні емоції та трансформувати негативні думки у конструктивні.

#### **Вправа 1. “Емоційний барометр”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** картки з емоціями, маркери

#### **Інструкція:**

1. Учасники обирають картку, яка відповідає їхньому поточному емоційному стану (радість, тривога, втома, злість).
2. Кожен коротко пояснює свій вибір.
3. Обговорюються загальні тенденції у групі, визначаються фактори, що впливають на емоційний стан.

**Очікуваний ефект:** розвиток усвідомленості власних емоцій, формування навичок їх вербалізації.

#### **Вправа 2. “Позитивне переосмислення”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Учасники записують 3 стресові або конфліктні ситуації, що трапилися за останній тиждень.
2. Потім формулюють позитивне або конструктивне бачення цих ситуацій: що можна було зробити інакше, які уроки отримано.
3. Далі обговорюють у парах та групі.

**Очікуваний ефект:** розвиток навичок трансформації негативного досвіду у позитивний, зменшення емоційної напруги.

### **Вправа 3. “Діалог внутрішнього критика”**

**Час:** 20 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Учасники пишуть на одному аркуші критику, яку вони чують від себе або від інших.
2. На другому аркуші формулюють позитивні, підтримуючі твердження, які можуть відповісти на цю критику.
3. Обговорюють у групі: як самопідтримка допомагає зменшити стрес та попередити вигорання.

**Очікуваний ефект:** формування навичок внутрішньої підтримки та позитивного мислення.

### **Вправа 4. “Мій день успіху”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Учасники описують один день, коли вони відчували найбільше задоволення від своєї роботи.
2. Потім аналізують, які фактори сприяли цьому стану (спілкування, результати роботи, підтримка колег).
3. Ведучий допомагає визначити, як ці фактори можна інтегрувати у щоденну діяльність для збереження емоційного балансу.

**Очікуваний ефект:** розвиток навичок фокусування на позитивних аспектах професійної діяльності.

### **Вправа 5. “Ресурсне коло”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** аркуші, кольорові олівці

#### **Інструкція:**

1. Учасники малюють коло і всередині пишуть свої внутрішні ресурси (знання, навички, хобі, підтримка близьких).

2. Зовні кола записують зовнішні ресурси (підтримка колег, тренінги, психологічна допомога).

3. Обговорюють у групі, як ці ресурси можна використовувати для подолання стресу та попередження вигорання.

**Очікуваний ефект:** усвідомлення власних ресурсів і джерел підтримки, формування стратегії активного використання ресурсів у професійній діяльності.

#### **Підсумки заняття та зворотній зв'язок**

- Обговорюються найбільш ефективні вправи для емоційної стабілізації.
- Ведучий рекомендує практикувати позитивне переосмислення та ресурсне картування щодня.

### **Заняття 7. Стрес-менеджмент та розвиток стійкості до професійних навантажень**

#### **Мета заняття:**

- Навчити педагогів ефективно управляти стресом у професійній діяльності.
- Розвивати психологічну стійкість та здатність швидко відновлюватися після напружених ситуацій.
- Формувати навички адаптивного реагування на конфлікти та професійні труднощі.

#### **Вправа 1. “Мій стресовий індикатор”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Учасники записують 3 основні джерела стресу на роботі.
2. Кожен визначає рівень впливу стресу на емоційний стан за шкалою від 1 до 10.
3. Потім обговорюють у парах: які стресори можна контролювати, а які – лише приймати та адаптуватися.

**Очікуваний ефект:** розвиток усвідомленості стресогенних факторів та аналіз власних реакцій на стрес.

**Вправа 2. “Техніка глибокого дихання”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** немає

**Інструкція:**

1. Ведучий демонструє базову техніку діафрагмального дихання (повільний вдих на 4 рахунки, затримка на 2, видих на 6).
2. Учасники практикують 5 хвилин у зручному положенні.
3. Після вправи обговорюють, як змінилося самопочуття та рівень внутрішньої напруги.

**Очікуваний ефект:** швидке зниження рівня фізіологічного стресу та релаксація.

**Вправа 3. “Карта ресурсів для стресових ситуацій”**

**Час:** 20 хв

**Матеріали:** аркуші, маркери

**Інструкція:**

1. Кожен учасник малює карту, де зазначає ресурси для подолання стресу: внутрішні (навички, цінності, досвід) та зовнішні (підтримка колег, тренінги, відпочинок).
2. Потім у групі обговорюють, як ефективно використовувати ці ресурси у конкретних стресових ситуаціях.

**Очікуваний ефект:** формування практичних стратегій активного управління стресом.

**Вправа 4. “Мікроперерви для відновлення”**

**Час:** 10 хв

**Матеріали:** немає

**Інструкція:**

1. Учасники планують 3 короткі перерви протягом робочого дня, щоб виконувати прості дихальні вправи, розтяжку або медитацію.

2. Обговорюють у групі, які дії допомагають швидше відновитися після емоційного навантаження.

**Очікуваний ефект:** навчання регулярного відновлення психоемоційних ресурсів.

### **Вправа 5. “Позитивний сценарій”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Учасники описують конкретну стресову ситуацію з роботи та пишуть, як могли б адаптивно її вирішити, використовуючи свої ресурси та техніки стрес-менеджменту.

2. Обговорюють у групі альтернативні способи реагування та дії для збереження психологічного балансу.

**Очікуваний ефект:** розвиток навичок конструктивного реагування на стрес, формування адаптивних стратегій поведінки.

#### **Підсумки заняття та зворотній зв’язок**

- Учасники обговорюють, які вправи були найкорисніші для зниження стресу.
- Ведучий рекомендує практикувати глибоке дихання та ресурсне картування щодня для підтримки емоційної стійкості.

### **Заняття 8. Підсумкове заняття: інтеграція навичок саморегуляції та профілактики вигорання**

#### **Мета заняття:**

- Підвести підсумки психологічної програми та закріпити набуті навички.
- Систематизувати стратегії саморегуляції, стрес-менеджменту та профілактики вигорання.
- Підвищити усвідомленість педагогів щодо власних ресурсів та способів їх збереження.

### **Вправа 1. “Рефлексивне коло”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** немає

**Інструкція:**

1. Учасники стають у коло і по черзі діляться своїми враженнями від участі у програмі.

2. Кожен називає три речі, які він вважає найбільш корисними для себе, та один аспект, який хотів би продовжувати розвивати.

**Очікуваний ефект:** зміцнення усвідомленості власного розвитку та ефективності отриманих навичок.

**Вправа 2. “Моя стратегія протидії вигоранню”**

**Час:** 20 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

**Інструкція:**

1. Кожен учасник створює персональну карту стратегій профілактики вигорання, включаючи:

Техніки саморегуляції (дихальні вправи, релаксація)

Планування робочого часу та відпочинку

Ресурси соціальної підтримки (колеги, тренери, сім'я)

2. Обговорення у парах або малих групах: як практично застосовувати ці стратегії у повсякденній роботі.

**Очікуваний ефект:** формування конкретного плану дій для підтримки психологічного здоров'я.

**Вправа 3. “Сценарії стресових ситуацій”**

**Час:** 20 хв

**Матеріали:** картки зі стресовими ситуаціями

**Інструкція:**

1. Кожен учасник отримує картку з конкретною професійною ситуацією, яка може викликати вигорання.

2. Завдання – запропонувати адаптивні способи реагування, використовуючи навички саморегуляції та стрес-менеджменту.

3. Обговорення у групі альтернативних стратегій і їх переваг.

**Очікуваний ефект:** практичне застосування набутого досвіду та зміцнення впевненості у власних ресурсах.

#### **Вправа 4. “Групова підтримка”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** немає

#### **Інструкція:**

1. Учасники по черзі висловлюють слова підтримки та поради колегам, які допоможуть їм зберігати психологічну стійкість у майбутньому.

2. Обговорюються способи підтримки один одного у професійній діяльності та роль колективу у профілактиці вигорання.

**Очікуваний ефект:** розвиток навичок емпатії, командної підтримки та колективної психологічної стійкості.

#### **Вправа 5. “Контракт із самим собою”**

**Час:** 15 хв

**Матеріали:** аркуші, ручки

#### **Інструкція:**

1. Кожен учасник пише короткий “контракт” із самим собою, у якому зазначає:

Що він буде робити для збереження емоційної рівноваги

Які щоденні або тижневі дії допоможуть уникати вигорання

Як використовуватиме підтримку колег і ресурси організації

2. Обговорення, за бажанням учасників, і добровільне підписання контракту як символ відповідальності за власне психічне здоров'я.

**Очікуваний ефект:** формування конкретних зобов'язань щодо профілактики вигорання та закріплення мотивації до саморегуляції.

#### **Підсумки заняття та зворотній зв'язок:**

- Обговорення досягнутих результатів, змін у самопочутті учасників та ефективності програми.

- Підкреслення важливості регулярного використання технік саморегуляції та підтримки психологічного здоров'я.
- Надання рекомендацій щодо самостійного закріплення набутих навичок після завершення програми.

### **2.3 Практичні рекомендації щодо профілактики професійного вигорання**

Профілактика професійного вигорання педагогів у ЗВО повинна бути системною, комплексною та спрямованою як на індивідуальний розвиток викладача, так і на створення сприятливих умов у навчальному середовищі. Перш за все, важливо забезпечити раціональну організацію робочого часу, щоб педагоги не відчували постійного перенавантаження та дефіциту відпочинку. Навантаження повинно бути збалансованим, із чітким визначенням пріоритетних завдань, можливістю планування та розподілу обов'язків. Важливо уникати ситуацій, коли викладач змушений поєднувати велику кількість аудиторної роботи, наукових завдань та адміністративних функцій без достатнього часу на відновлення. Раціональне планування дозволяє знизити рівень стресу та підтримувати стабільну працездатність.

Вагомою частиною профілактики є розвиток навичок емоційної саморегуляції. Викладачеві корисно вчасно розпізнавати ознаки перенапруження: дратівливість, втому, агресію, байдужість або відчуття безсилля. Практика релаксаційних методик, таких як дихальні техніки, короткі медитації, аутотренінг, майндфулнес та тілесно-орієнтовані вправи, сприяють зменшенню емоційного напруження. Регулярні фізичні навантаження, спорт, прогулянки, повноцінний сон та збалансоване харчування також відіграють важливу роль у профілактиці виснаження, адже підсилюють фізичні ресурси організму, що впливають на психологічний стан.

Не менш актуальним є підвищення психологічної компетентності педагогів. Тренінги з розвитку стресостійкості, емоційного інтелекту, конструктивної комунікації, навичок тайм-менеджменту та профілактики конфліктних ситуацій допомагають викладачам краще розуміти власні емоції, підтримувати позитивні професійні взаємини та створювати здорову атмосферу у колективі. Якщо педагог відчуває підтримку з боку колег і керівництва, переживає позитивний соціально-психологічний клімат, ризик вигорання значно знижується. Тому важливим елементом є не лише особистісні ресурси, а й організаційна культура ЗВО.

Підтримка професійної мотивації також є одним із ключових факторів профілактики. Педагоги повинні мати можливість для професійного розвитку: підвищення кваліфікації, участі у конференціях, обміну досвідом, реалізації наукових і творчих проєктів. Це допомагає уникати рутини, формує відчуття успіху та власної значущості. Визнання досягнень викладачів, позитивний зворотний зв'язок, заохочення ініціативи та підтримка творчих підходів сприяють формуванню професійного задоволення, що знижує ризик емоційного виснаження.

Нарешті, важливо забезпечити доступ до психологічної допомоги. У ЗВО варто впроваджувати програми психологічної підтримки педагогів, індивідуальне консультування, групові заняття, тренінги або супервізії. Фахова допомога дозволяє вчасно виявити перші ознаки вигорання, знайти причини емоційних труднощів та виробити ефективні стратегії подолання. Якщо педагог знає, що він не залишається наодинці зі своїми труднощами, це формує відчуття захищеності та знижує психологічну напругу.

Отже, профілактика професійного вигорання педагогів у ЗВО включає гармонійне поєднання організаційних, психологічних та особистісних заходів. Вона має бути спрямована на підвищення якості умов праці, розвиток саморегуляції, зміцнення професійної мотивації та забезпечення психологічної підтримки. Саме такий підхід дозволяє підтримувати емоційне здоров'я

викладачів, зберігати їхню працездатність, внутрішній ресурс та інтерес до професійної діяльності.

### **Висновки до розділу**

У другому розділі було представлено емпіричне обґрунтування проблеми професійного вигорання педагогів закладів вищої освіти, яке включало опис методики дослідження, аналіз отриманих результатів і практичні заходи профілактики та корекції даного явища.

Розроблена та застосована методика дослідження дозволила об'єктивно оцінити рівень професійного вигорання та його структурні компоненти – емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійної ефективності. Використання психодіагностичних методик, анкетування й статистичної обробки результатів забезпечило достовірність отриманих даних. Аналіз показав, що значна частина педагогів ЗВО має ознаки емоційного перенапруження, втоми, зниження мотивації, що підтверджує актуальність проблеми та необхідність профілактичної роботи.

На основі результатів дослідження було створено програму психологічної профілактики та корекції вигорання, спрямовану на розвиток навичок саморегуляції, управління стресом, підвищення рівня емоційної стійкості та формування позитивного професійного самоусвідомлення. Програма передбачає тренінги, психологічне консультування, вправи на релаксацію, роботу з професійними цінностями, розвиток навичок ефективної комунікації та встановлення здорових міжособистісних стосунків у колективі. Її впровадження сприяє зниженню рівня емоційної напруги, підвищенню задоволеності професійною діяльністю та покращенню психологічного клімату.

Також були запропоновані практичні рекомендації для керівництва ЗВО, психологів та самих викладачів щодо створення сприятливих умов праці, оптимізації навантаження, розвитку професійної підтримки та підвищення мотивації педагогів. Акцент зроблено на важливості балансу між роботою та

особистим життям, формуванні здорових професійних кордонів, використанні технік самопомоги та впровадженні корпоративних програм підтримки психічного здоров'я.

Загалом, результати емпіричного дослідження підтвердили, що професійне вигорання є поширеною проблемою серед педагогічних працівників закладів вищої освіти, однак воно піддається ефективній профілактиці та корекції за умови системного підходу. Розроблена програма та рекомендації мають практичну цінність і можуть бути впроваджені у діяльність психологічних служб та адміністрацій ЗВО для покращення емоційного стану викладачів та підвищення якості освітнього процесу.

## **ВИСНОВКИ**

У ході теоретичного дослідження було проаналізовано наукові підходи до вивчення професійного вигорання педагогічних працівників закладів вищої освіти. Було встановлено, що професійне вигорання є складним психоемоційним станом, який виникає внаслідок тривалого стресу, високих професійних вимог, недостатньої соціальної підтримки та емоційного виснаження. Аналіз наукових джерел показав, що прояви вигорання у викладачів вищої школи охоплюють емоційне виснаження, деперсоналізацію, зниження професійної ефективності, втрату інтересу до діяльності, зміни у поведінці та психосоматичні порушення. У теоретичній частині було визначено ключові психологічні чинники формування вигорання, серед яких професійне перенавантаження, інформаційний та емоційний стрес, конфлікти, низька самооцінка, зниження мотивації та соціальна ізоляція. Особлива увага приділяється сучасним методам профілактики і корекції синдрому вигорання, які включають психотерапевтичні техніки, тренінги особистісного зростання, релаксаційні методики, емоційну підтримку колективу, оптимізацію умов праці та розвиток стресостійкості.

Емпіричне дослідження дозволило перевірити теоретичні положення у реальних умовах діяльності викладачів ЗВО. Застосовані психодіагностичні методики засвідчили наявність середнього та високого рівнів емоційного виснаження у значної частини педагогів, зниження професійної мотивації і прояви деперсоналізації.

Використання методики К. Маслач виявило, що значна частина викладачів перебуває на стадії емоційного виснаження, що супроводжується втратою енергії, зниженням залученості, втомою та наростанням емоційної відчуженості. У частини респондентів простежуються ознаки деперсоналізації та фрустрації професійних досягнень, що свідчить про підвищену вірогідність переходу вигорання у стійку деструктивну форму. Найбільш виражені симптоми спостерігалися у викладачів із великим педагогічним навантаженням, а також у тих, хто працює в умовах постійних організаційних і соціальних стресорів.

Дані методики САН засвідчили наявність змін у самопочутті, активності та настрої частини педагогів, що підтверджує емоційні та психофізіологічні прояви вигорання. Для окремих учасників дослідження характерні втому, знижений тонус, апатія або дратівливість, що корелює зі зростанням емоційного виснаження, виявленого за методикою Маслач.

Результати застосування шкали самооцінки М. Розенберга показали, що педагоги з низьким рівнем самооцінки значно частіше демонструють ознаки вигорання: вони більш схильні відчувати невпевненість у своїх професійних досягненнях, занижено оцінюють власні компетенції, гостро реагують на критику і переживають почуття неуспішності. Навпаки, респонденти з високою самооцінкою проявляли більшу стресостійкість, оптимістичніші очікування щодо професійної діяльності та нижчий рівень емоційної втоми.

Дослідження перфекціоністичних тенденцій показало, що підвищений рівень перфекціонізму виступає одним із ключових факторів ризику розвитку вигорання. Викладачі, для яких характерні завищені стандарти, гіперконтроль, труднощі з делегуванням діяльності та нетолерантність до помилок, відчували значно більше внутрішнє напруження, переживали емоційну нестійкість, страх невідповідності очікуванням та постійне самокритичне порівняння. Найнижчі показники вигорання, навпаки, спостерігалися серед педагогів із гнучким, адаптивним стилем професійної поведінки та раціональними вимогами до себе.

Отримані результати підтверджують актуальність проблеми та необхідність системної профілактичної роботи. У рамках дослідження було розроблено та впроваджено програму психологічної профілактики та корекції професійного вигорання, яка передбачала тренінгові заняття, техніки релаксації, розвиток навичок саморегуляції, роботу з емоціями та професійними цінностями. Використання цієї програми сприяло покращенню психологічного стану педагогів, зниженню емоційної напруги, підвищенню задоволеності професійною діяльністю.

Узагальнюючи теоретичні та практичні результати, можна зробити висновок, що професійне вигорання є серйозною проблемою сучасної вищої

освіти, яка негативно впливає на ефективність праці педагогів, їх емоційний стан та комунікативні стосунки. Проте проблема має вирішуваний характер, якщо використовувати комплексний підхід, який включає психологічну підтримку, профілактичні програми, оптимізацію умов праці та розвиток особистісних ресурсів викладачів. Розроблена програма та практичні рекомендації можуть бути впроваджені у діяльність психологічних служб ЗВО, слугуючи ефективним інструментом підвищення емоційного благополуччя та професійної стійкості педагогів.

Таким чином, результати магістерського дослідження мають теоретичну та практичну значущість, оскільки поглиблюють наукове розуміння феномену професійного вигорання та пропонують реальні шляхи його профілактики та корекції у педагогічному середовищі.