

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА ЮРИДИЧНА АКАДЕМІЯ»

Центр заочного та дистанційного навчання

Кафедра психології

**Кваліфікаційна робота –
магістерський дослідницький проєкт**

053 «Психологія»

на тему:

**«ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА»**

Виконав: здобувач 2 курсу, групи 1

рівень вищої освіти: другий (магістерський)

галузь знань: 05 «Соціальні та поведінкові
науки»

спеціальність: 053 «Психологія»

Колодін Денис Олексійович

Керівник: к.ю.н., доц. О.С. Геращенко

Рецензент: к.психол.н., доц. А.О.
Татьянчиков

Одеса – 2025

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОДЕСЬКА ЮРИДИЧНА АКАДЕМІЯ»

Факультет **психології, політології та соціології**Кафедра **психології**Рівень вищої освіти **магістерський**Галузь знань **05 «Соціальні та поведінкові науки»**

(шифр і назва)

Спеціальність **053 «Психологія»**

(шифр і назва)

ЗАТВЕРДЖУЮ**Завідувач кафедри психології**

д.ю.н., проф. О.М. Цільмак

«___» _____ 20__ року

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ
(магістерський дослідницький проект)

Колодіна Дениса Олексійовича

1. Тема роботи «Чинники професійного вигорання науково-педагогічних працівників в умовах сучасного освітнього середовища»Керівник роботи к.ю.н., доцент Геращенко Олександр Сергійович

затверджені наказом НУ «ОЮА» від «___» _____ 20__ року № _____

2. Строк подання здобувачем роботи _____

3. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів магістерської роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Підготовка концепції К.Р. і затвердження плану К.Р.	IX 2025	
2.	Вивчення нормативного матеріалу, спеціальної літератури, аналіз та узагальнення матеріалів	IX 2025	
3.	Написання Вступу	IX 2025	
4.	Написання 1 розділу К.Р.	IX - X 2025	
5.	Написання 2 розділу К.Р.	X 2025	
6.	Написання Висновків	X-XI 2025	
7.	Подання К.Р. на кафедру та рецензування	XI 2025	
8.	«Малий захист» К.Р. на кафедрі	XI 2025	
9.	Прийняття рішення про допуск К.Р. до захисту	XI 2025	
10.	Захист К.Р. в ЕК	XII 2025	

Здобувач

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Керівник роботи

(підпис)

(прізвище та ініціали)

АНОТАЦІЯ

Колодін Д.О. Чинники професійного вигорання науково-педагогічних працівників в умовах сучасного освітнього середовища. Кваліфікаційна робота – магістерський дослідницький проєкт на здобуття освітнього рівня «магістр», галузь знань: 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність 053 «Психологія». Національний університет «Одеська юридична академія». Одеса, 2025.

Робота присвячена вивченню психологічних чинників професійного вигорання науково-педагогічних працівників у сучасному освітньому середовищі. Здійснено теоретико-методологічний аналіз наукових джерел, що засвідчив багатовимірний характер феномену вигорання, його зв'язок із поєднанням особистісних, організаційних та соціально-культурних детермінант. Показано, що особливої актуальності проблема набуває в умовах воєнного стану, цифровізації освіти та зростання інтелектуального й емоційного навантаження на викладачів.

Емпіричне дослідження виявило, що більшість викладачів перебувають у стані помірного емоційного виснаження, демонструючи тенденцію до редукції особистих досягнень при збереженні емпатії та інтересу до студентів. Визначено, що провідними стресогенними чинниками є перевантаження завданнями, надмірна адміністративна робота, низький рівень матеріальної винагороди, нестача підтримки керівництва та неясність професійних вимог. Найвищі показники зафіксовано у фазі «резистенції», що відображає активізацію психологічних захисних механізмів і поступове емоційне дистанціювання.

На основі отриманих результатів сформовано комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на профілактику та подолання професійного вигорання науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: професійне вигорання, емоційне вигорання, сприйнятий стрес, науково-педагогічні працівники, сучасне освітнє середовище, професійний стрес.

ANNOTATION

Kolodin D. Factors contributing to professional burnout among scientific and teaching staff in the modern educational environment. Qualification work - master's research project for obtaining the master's degree, field of knowledge: 05 "Social and behavioral sciences", specialty 053 "Psychology". National University "Odesa Law Academy". Odesa, 2025.

The paper is devoted to the study of the psychological factors of professional burnout among academic and teaching staff in the modern educational environment. A theoretical and methodological analysis of scientific sources was carried out, revealing the multidimensional nature of the burnout phenomenon and its connection with a combination of personal, organizational, and sociocultural determinants. It has been shown that the problem becomes particularly relevant in the context of martial law, the digitalization of education, and the increasing intellectual and emotional workload of educators.

The empirical study revealed that most teachers experience a moderate level of emotional exhaustion, showing a tendency toward reduced personal accomplishment while maintaining empathy and interest in students. The main stress-inducing factors were identified as task overload, excessive administrative work, low material rewards, lack of managerial support, and unclear professional expectations. The highest levels were recorded in the «resistance» phase, which reflects the activation of psychological defense mechanisms and gradual emotional distancing.

Based on the obtained results, a set of practical recommendations was developed to prevent and overcome professional burnout among academic and teaching staff.

Keywords: professional burnout, emotional exhaustion, perceived stress, academic and teaching staff, modern educational environment, occupational stress.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	18
1.1. Характеристика етапів та вибірки дослідження.....	18
1.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження.....	22
РОЗДІЛ 2. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	27
2.1. Результати анкетування науково-педагогічних працівників щодо професійного стресу.....	27
2.2. Результати дослідження ознак професійного вигорання науково- педагогічних працівників.....	31
2.3. Практичні рекомендації щодо зниження ризику професійного вигорання науково-педагогічних працівників.....	47
ВИСНОВКИ.....	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ.....	63

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах глибоких трансформацій, яких зазнала система вищої освіти в Україні внаслідок тривалої війни, значно ускладнилися умови професійної діяльності науково-педагогічних працівників. До традиційних викликів освітнього середовища додалися нові: загроза безпеці, регулярні повітряні тривоги, часті зміни формату навчання, перехід на дистанційну або змішану форму організації освітнього процесу, технічні труднощі, постійна тривожність, вимушена міграція, фінансова нестабільність та невідповідність доходів зростаючим витратам, а також зниження суспільної значущості професії освітян. Вимушена адаптація до нестабільних умов, робота в умовах інформаційної перенасиченості, емоційна напруга внаслідок взаємодії з великою кількістю людей, зростання адміністративного тиску призводять до хронічної психоемоційної втоми.

Професійне вигорання як синдром емоційного, психічного й фізичного виснаження є серйозним ризиком для ефективності освітнього процесу. У контексті війни цей ризик значно підсилюється. Водночас, особливості управлінського стилю, характер професійних взаємин у колективі, ступінь підтримки з боку адміністрації та індивідуально-психологічні ресурси можуть як посилювати, так і пом'якшувати прояви вигорання.

Недостатня увага до проблеми професійного вигорання працівників у ЗВО загрожує зниженням якості освітніх послуг, втратою кваліфікованих кадрів, зниженням мотивації до науково-педагогічної діяльності. Тому вивчення чинників, що зумовлюють розвиток вигорання у науково-педагогічних працівників в умовах сучасного освітнього середовища, є вкрай важливим як для практичної психології, так і для освіти загалом. Результати такого дослідження можуть стати основою для розробки профілактичних і корекційних програм, спрямованих на збереження психічного здоров'я фахівців освітньої галузі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчує багатомірність і складність проблеми професійного вигорання, що неодноразово ставала предметом ґрунтовного осмислення у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Теоретичні підходи до розуміння сутності, змісту та структурних компонентів цього феномену окреслено у працях Л. Карамушки, І. Фрідмана, В. Бойка, О. Рукавішнікова, С. Ауербаха, Е. Зеєра, В. Шауфелі, Е. Грінгласс, Н. Грішина, Х. Дж. Фрейденберґера, А. Маркової, Р. Шваба, Н. Водоп'янової, Н. Самоукіної, Ф. Джонса, М. Перре, Д. Брайта, В. Орла, Л. Юр'євої та інших. Їхні дослідження сформували наукове підґрунтя для подальшого емпіричного аналізу чинників, механізмів та наслідків професійного вигорання в різних соціальних і професійних контекстах.

У сучасному науковому дискурсі синдром професійного вигорання розглядається як форма особистісної деформації, що виникає під впливом тривалого емоційного стресу, безпосередньо пов'язаного з професійною діяльністю. Більшість дослідників трактують ключовим джерелом цього феномена синдром хронічного перевтомлення, що проявляється як у психосоматичних, так і в соматопсихічних розладах. В основі розвитку професійного вигорання, як правило, лежить невідповідність між індивідуальними психологічними особливостями особистості та підвищеними вимогами професійного середовища. До ключових компонентів належать емоційне та/або фізичне виснаження, зниження ефективності професійної діяльності, а також деперсоналізація, що проявляється у відчуженні від об'єкта праці або дегуманізації міжособистісних контактів. Найбільш вразливими до формування вигорання виявляються представники професій, що передбачають інтенсивну міжособистісну взаємодію – так звані професії типу «людина – людина» [12; 22].

Як підкреслюють О.М. Сипченко та С.С. Банченко, в ХХІ столітті явище професійного вигорання набуло ознак так званої «хвороби цивілізації», що відображає його масовість та соціально-професійну значущість [22]. У

психологічному контексті професійне вигорання постає як набутий тип емоційної поведінки, найчастіше пов'язаної саме з професійною сферою. Цей стереотип може мати адаптивний характер – він дозволяє людині економно розподіляти свої ресурси в умовах постійної напруги. Проте в багатьох випадках домінують його деструктивні наслідки, що негативно позначаються на виконанні професійних функцій, погіршують психоемоційний стан та загальне психологічне благополуччя фахівця [20].

Узагальнюючи сучасні концептуальні підходи, професійне вигорання можна трактувати як синдром поступового емоційного, когнітивного й фізичного виснаження, що формується під впливом тривалого інтенсивного навантаження. Серед його негативних проявів фіксуються депресивні тенденції, відчуття постійної втоми, емоційне спустошення, зниження мотивації до професійної діяльності, а також переважаюча негативна установка щодо майбутніх перспектив у житті та кар'єрі.

Особливо актуальною ця проблема постає у середовищі науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Їхня професійна діяльність характеризується високою інтелектуальною та емоційною напругою, постійною взаємодією з різними аудиторіями та багатоаспектним навантаженням. Водночас у системі вищої школи бракує умов для якісного психологічного розвантаження, а також обмежена реалізація програм, спрямованих на підтримку професійного здоров'я та формування навичок самозбереження. Саме це підсилює ризики розвитку хронічного стресу і, як наслідок, професійного вигорання.

Узагальнення українських досліджень свідчить про стійку конфігурацію чинників професійного вигорання науково-педагогічних працівників (НПП), яка відтворює логіку моделі «вимоги-ресурси» та актуалізується у воєнно-постпандемічному освітньому середовищі. Так, дослідження Р. Павелківа демонструє, що в умовах повномасштабної війни домінують чинники емоційного виснаження та деперсоналізації. Автор фіксує зростання емоційного навантаження, наявність гендерних відмінностей у чутливості до

макростресорів, а також вплив інформаційного перевантаження та організаційної нестабільності як провідних детермінант вигорання [16].

Схожі висновки отримали М. Шаповалов і Р. Сушко, які пов'язують підвищення ризику вигорання з техностресом, спричиненим дистанційною роботою, особливо у викладачів практикоорієнтованих дисциплін. Вони акцентують на розмитті меж робочого часу та ефекті «завжди онлайн», що підриває відчуття контролю над працею [26].

У дослідженнях О. Букач, Г. Білик, А. Гук та ін., проведених серед викладачів медичних ЗВО, виокремлюється поєднання перевантаження, жорстких термінів і емоційної інтенсивності взаємодій як центральних джерел вигорання. Автори наполягають на регулярному скринінгу (MBI, методика Бойко) та запровадженні тренінгів із саморегуляції як обов'язкових заходів профілактики [4].

Організаційні чинники професійного вигорання розкриває Т. Харченко, яка відзначає дисбаланс між трудовими витратами та винагородою, низький рівень підтримки з боку керівництва та колективу, конфлікти й відсутність справедливості як провідні фактори вигорання. Запропоновані рішення включають менеджерські інструменти перерозподілу навантаження та зміцнення соціальної відповідальності ЗВО [25].

У дослідженні М. Радченко реалізовано системний підхід до профілактики професійного вигорання, який охоплює три напрями: організаційний, професійний і особистісний розвиток. Емпірично підтверджено ефективність майндфулнес-практик у зниженні симптомів вигорання [21].

На рівні інтервенцій М. Радченко систематизує три блоки профілактики – організаційні заходи, професійний розвиток і розвиток внутрішніх ресурсів – і демонструє покращення показників після впровадження майндфулнес-практик, що узгоджується з міжнародними даними про буферну роль саморегуляції [21].

С. Ситник, досліджуючи індивідуально-особистісні детермінанти професійного вигорання науково-педагогічних працівників, зазначає, що вищі

рівні резилієнтності, емоційної зрілості та навичок саморегуляції знижують його рівень, а емоційна лабільність і тривожність – навпаки підвищують [23].

Н. Коваленко, М. Ткаченко та В. Мись пропонують багаторівневу матрицю профілактики емоційного вигорання, яка включає фізіологічний, емоційний та когнітивний компоненти з акцентом на прості організаційні заходи та психоедукацію в колективах ЗВО [11].

О.М. Сипченко та С.С. Банченко на основі ґрунтовного наукових джерел виділяють 5 стадій професійного вигорання викладачів ЗВО [22]. У результаті нашого власного узагальнення кожній стадії було надано умовну назву для зручності інтерпретації:

1. Гіперзалученість – надмірна трудова активність, ігнорування особистих потреб, звуження соціальних контактів, поступове емоційне виснаження.

2. Емоційне дистанціювання – зниження професійної мотивації, негативне ставлення до колег і студентів, цинізм, формальне виконання обов'язків, незадоволення роботою.

3. Емоційна дестабілізація – перепади настрою, апатія, тривожність, агресивність, почуття провини, зниження самооцінки, зростання конфліктності.

4. Функціональна дезадаптація – порушення концентрації, когнітивна ригідність, втрата ініціативи, зниження ефективності, емоційне вигорання, соціальна ізоляція.

5. Психосоматичні розлади – безсоння, головні болі, серцево-судинні та шлунково-кишкові порушення, залежність від стимуляторів, втрата сенсу діяльності, екзистенційна спустошеність.

Додатково авторами було виділено три фактори, які впливають на формування синдрому професійного вигорання:

- ~ особистісний фактор (пов'язаний з внутрішніми психологічними особливостями особистості);
- рольовий фактор (виникає внаслідок невизначеності або суперечливості очікувань до професійної ролі);

– організаційний фактор (відображає вплив умов професійної діяльності).

Значна кількість авторів вказує, що проблема професійного вигорання педагогів, в тому числі й науково-педагогічних працівників ЗВО, значно поглибилась при масовому переході системи освіти до дистанційного навчання внаслідок пандемії та війни. Так, С. Кириченко, порівнюючи вибірки до і після масового переходу в онлайн-формат, встановила, що емоційне виснаження зросло в середньому на 18%, а деперсоналізація – на 12% [32].

Сукупно позиції авторів збігаються у двох ключових тезах. По-перше, вигорання НПП є наслідком дисбалансу між високими вимогами (обсяг і щільність праці, накладання ролей «викладання-дослідження-адміністрування», технострес, воєнні макростресори) і обмеженими ресурсами (контроль/автономія, соціальна підтримка, справедлива винагорода, передбачуваність організаційних правил) – це показано як емпіричними дослідженнями, так і управлінсько-організаційним аналізом. По-друге, ефективна профілактика повинна поєднувати структурні зміни (перерозподіл навантаження, політики цифрової гігієни, регламентація часу комунікації, розвиток систем підтримки) з індивідуальними інтервенціями, спрямованими на резилієнтність і саморегуляцію, та спиратися на валідні діагностичні інструменти і процедурну оцінку ефективності. У воєнному контексті ці висновки набувають додаткової ваги: макростресори (небезпека, релокації, розрив спільнот) підсилюють дію організаційних і рольових вимог, прискорюючи перехід від виснаження до деперсоналізації та наміру залишити професію, що робить інституційні програми підтримки персоналу не просто бажаними, а стратегічно необхідними для збереження якості освітнього процесу та наукової діяльності.

Аналіз найновіших емпіричних досліджень свідчить про повторювані закономірності у виявленні чинників ризику професійного вигорання. Зокрема, актуальний український контекст, зумовлений повномасштабною війною, висуває на передній план макрорівневі стресори. У дослідженні, проведеному українськими науковцями Н. Цибуляк, Я. Сичіковою, Г. Лопатиною, Л.

Шевченко та ін. у 2023–2024 роках, встановлено зростання рівня емоційного виснаження серед науково-педагогічних працівників (НПП), підвищену вразливість жінок до воєнно-обумовлених стресів, а також активізацію проявів деперсоналізації на тлі постійної трансформації умов професійної діяльності. При цьому для чоловіків вік та академічний статус виявилися менш значущими предикторами вигорання в умовах затяжної кризи [42].

Додатково звертається увага на те, що широкомасштабні соціальні потрясіння трансформуються в конкретні життєві та організаційні втрати. Наприклад, результати аналізу ситуації у 164 вітчизняних закладах вищої освіти показали, що 37 % їх працівників зазнали вимушеної міграції (з них 24 % стали внутрішньо переміщеними особами, а 13 % – зовнішніми мігрантами). Дослідження доводять наявність тісного зв'язку між фактом вимушеної міграції та інтенсивністю проявів вигорання, при цьому специфіка ризику варіюється залежно від типу міграції – внутрішньої чи зовнішньої – через втрату соціальних зв'язків, невизначеність та труднощі з адаптацією до нових умов, у тому числі адміністративно-бюрократичних [11].

Синдром професійного вигорання активно вивчається також зарубіжними дослідниками. З точки зору більшості з них, професійне вигорання науково-педагогічних працівників постає як системний результат дисбалансу між робочими вимогами та доступними ресурсами [27; 28; 29; 31; 33; 34; 37; 38; 39; 40], що добре узгоджується з класичною трикомпонентною моделлю вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація/цинізм, зниження ефективності) та її організаційним трактуванням [35; 36]. Аналіз зарубіжних досліджень та публікацій дає можливість стверджувати, що проблема емоційного вигорання викладачів ЗВО існує та є вкрай актуальною не тільки в Україні.

Поряд із воєнними викликами, у контексті (пост)пандемічної трансформації вищої освіти виразно окреслюються інші вагомі фактори, що сприяють професійному вигоранню науково-педагогічних працівників. Серед них – хронічне перевантаження часовими та рольовими обов'язками,

цифровізація трудової діяльності, а також втрата суб'єктивного контролю над професійним життям.

Так, результати крос-секційного дослідження Pakdee S., Cheechang P., Thammanoon R. та ін. (2025), проведеного серед 410 викладачів, виявили високі рівні вигорання. Дослідники встановили, що щоденна тривалість роботи є предиктором емоційного виснаження, тривалість трудового стажу – деперсоналізації, а низький рівень доходу – зниження особистісних досягнень. Вигорання у цьому контексті супроводжується гіршою якістю життя, симптомами депресії, тривоги й розладами сну [38].

У дослідженні Marrinhas D., Santos V., Salvado C., Pedrosa D., Pereira A. (2023) акцентовано увагу на явищі техностресу – зокрема, на надмірному використанні ІКТ, постійній включеності («завжди онлайн») і розмитих межах робочого часу. Ці чинники виявлено статистично значущими для розвитку вигорання у викладачів і дослідників у період пандемії [34]. Якісні дані, отримані Naidoo-Chetty M. і du Plessis M. (2021), деталізують ці зв'язки в межах моделі ресурсів і вимог (JD-R). Автори підкреслюють, що поєднання викладання, наукової роботи, адміністративних функцій і сервісної діяльності, ускладнене гнучкими політиками, на тлі дефіциту ресурсів – автономії, колегіальної підтримки та часу – сприяє зростанню емоційного виснаження [37].

Аналіз моделі «шести сфер трудового життя» у дослідженні Koster M. і McHenry K. (2023), що охопив персонал у галузі охорони здоров'я при університетах, засвідчив, що дисбаланс у сферах навантаження, контролю, винагород, спільноти, справедливості та ціннісної узгодженості значною мірою сприяє розвитку вигорання. У цьому контексті авторами запропоновано низку організаційних інтервенцій для зменшення ризиків [31].

Щодо наслідків професійного вигорання для функціонування інституцій, вони підтверджені у низці досліджень. Підвищені рівні вигорання асоціюються з втратою продуктивності працівників, що формує економічні та кадрові загрози для закладів вищої освіти [27]. При цьому доступ до психологічної

підтримки демонструє пом'якшувальний ефект у протистоянні вимогам праці, знижуючи інтенсивність вигорання [33]. Перевантаження, конфлікти зі студентами або колегами та низький рівень соціальної підтримки підвищують ризики емоційного виснаження. Натомість автономія й доброзичливі міжособистісні стосунки асоціюються з меншим рівнем вигорання, що підтверджує релевантність JD-R моделі [28].

Індивідуальні ресурси також відіграють значну захисну роль. Дослідження Guijarro M.J.A. та ін. (2025) в Еквадорі виявило обернений зв'язок між резилієнтністю та симптомами вигорання серед професорів, що вказує на важливість програм розвитку стійкості як складової багаторівневої профілактики [30].

На рівні інституційних політик систематичний огляд (2025) виділяє низку ефективних інтервенцій, серед яких: надання соціальної підтримки, тренінги, перерозподіл робочого навантаження, впровадження гнучких графіків. Ці дії напряду впливають на сферу трудового життя й відновлюють ресурси працівників [29]. Додатково, глобальний зріз після пандемії (2024) вказує на значення чинників, таких як невизначеність у сфері зайнятості та структурні зміни у ЗВО, що істотно підвищують рівень психологічного дистресу та ризики професійного вигорання. Це обґрунтовує нагальну потребу у запровадженні політик психологічної безпеки, чітких стратегій управління змінами та підтримки адаптаційних процесів [40].

Узагальнюючи, результати різнотипних досліджень (кількісних, якісних, оглядових) з різних країн дозволяють окреслити універсальні механізми формування професійного вигорання серед НПП. Основними детермінантами виступають надмірні вимоги (тривалість і обсяг роботи, рольовий конфлікт, адміністративний тиск, технострес) у поєднанні з дефіцитом ресурсів (обмеження в автономії, підтримці, справедливості, винагородах та ціннісній відповідності). У кризових умовах – війна, пандемія, реструктуризації – ці фактори посилюються макростресорами (небезпека, вимушена міграція, втрата спільноти, нестабільність організаційного середовища). Це пришвидшує

перехід до стадії деперсоналізації, втрати ефективності, зростання намірів змінити професію та послаблює академічну продуктивність.

Таким чином, попри значну кількість досліджень, проблема професійного вигорання науково-педагогічних працівників потребує подальшого вивчення в умовах нових викликів – зокрема, тривалого воєнного конфлікту, цифровізації освіти та змішаного формату навчання. У наявних роботах бракує комплексного підходу до вивчення взаємодії макросоціальних, організаційних та індивідуально-психологічних факторів, а також аналізу специфіки вигорання у різних категоріях викладачів. У цьому контексті необхідність нашого емпіричного дослідження полягає в тому, щоб на прикладі одного закладу вищої освіти системно дослідити, як сучасні стресори, включаючи технострес, гібридний формат викладання та виклики воєнного часу, впливають на стан професійного вигорання НПП, а також виявити захисні фактори й можливості організаційної профілактики цього явища.

Метою дослідження є виявлення та психологічна характеристика чинників, що зумовлюють професійне вигорання науково-педагогічних працівників у контексті трансформацій сучасного освітнього середовища, а також встановлення взаємозв'язків між рівнем вигорання та індивідуально-психологічними, організаційними й соціальними детермінантами професійної діяльності.

У відповідності до мети були поставлені наступні **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз сучасних наукових підходів до вивчення проблеми професійного вигорання працівників освітньої галузі.
2. Розробити та обґрунтувати програму емпіричного дослідження рівня професійного вигорання науково-педагогічних працівників та чинників, які його посилюють.
3. Емпірично дослідити психологічні особливості професійного вигорання науково-педагогічних працівників, виявити чинники, які його обумовлюють.

4. Сформулювати практичні рекомендації щодо зниження ризику професійного вигорання науково-педагогічних працівників.

Об'єктом дослідження є професійне вигорання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Предметом чинники професійного вигорання науково-педагогічних працівників в умовах сучасного освітнього середовища.

Методологічна база дослідження. Для досягнення поставлених у дослідженні завдань було використано комплекс методів: теоретичні – аналіз і узагальнення наукових джерел, систематизація літературних даних, а також індуктивно-дедуктивні міркування; емпіричні – застосування методу анкетування та стандартизованих психодіагностичних методик (тестування); методи обробки емпіричної інформації з використанням математико-статистичних процедур, зокрема описової статистики, кореляційного аналізу за методом рангової кореляції Спірмена та U-критерію Манна-Уїтні для перевірки статистичної значущості відмінностей між частинами вибірки.

Тестування здійснювалось за стандартизованими психодіагностичними методиками: опитувальником МБІ К. Масlach, С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової – для визначення складових частин синдрому професійного вигорання; методикою «Емоційне вигорання» В. Бойка – для визначення рівня та фаз емоційного вигорання; методикою «Шкали сприйнятого стресу» (PSS-10) – для визначення рівня суб'єктивного переживання стресу.

Елементи наукової новизни. У роботі вперше комплексно досліджено взаємозв'язок між структурними компонентами професійного вигорання, рівнем сприйнятого стресу та чинниками професійного середовища науково-педагогічних працівників у сучасних умовах трансформації освітньої системи. Розширено уявлення про психологічні механізми розвитку професійного вигорання у викладачів закладів вищої освіти, зокрема про роль зовнішніх організаційних стресорів. Дістало подальшого розвитку питання гендерних особливостей переживання професійного вигорання, що проявляються у

відмінностях стресогенних чинників та особистісних реакцій на професійне навантаження.

Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості їх застосування для профілактики та зниження рівня професійного вигорання науково-педагогічних працівників у закладах вищої освіти. Виявлені психологічні, організаційні та соціальні чинники вигорання можуть бути враховані адміністрацією ЗВО при формуванні внутрішньої політики управління персоналом, організації навчального процесу та побудові ефективного стилю керівництва. Результати дослідження також можуть бути використані практичними психологами в освітньому середовищі для розробки корекційно-профілактичних програм, тренінгів з емоційної саморегуляції, підвищення стресостійкості та формування навичок емоційного відновлення. Крім того, отримані дані можуть бути корисними у професійному навчанні керівників підрозділів, викладачів, а також у подальших наукових дослідженнях, присвячених психоемоційному стану працівників освітньої сфери.

Публікації автора за темою дослідження. Колодін Д.С. Чинники професійного вигорання науково-педагогічних працівників в умовах сучасного освітнього середовища. Сучасна психологія: виклики та перспективи : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої Міжнародному дню ментального здоров'я (м. Одеса, 10 жовтня 2025 р.) / за заг. ред. М.Р. Аракеляна. Одеса : Видавництво «Юридика», 2025.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 42 найменувань, 6 додатків. Основний зміст роботи викладено на 51 сторінці, проілюстровано 3 таблицями та 2 рисунками. Загальний обсяг роботи складає 70 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1.1. Характеристика етапів та вибірки дослідження

З метою емпіричного вивчення особливостей професійного вигорання науково-педагогічних працівників у сучасних освітніх умовах була розроблена цілісна програма дослідження, що охоплює послідовні етапи збору та аналізу даних. Методологічна побудова дослідження передбачає визначення цільової вибірки, уточнення умов її формування, обґрунтування методів збору інформації та процедур обробки результатів. Такий підхід дозволяє забезпечити валідність, надійність і практичну значущість отриманих висновків, а також створити базу для розробки рекомендацій щодо профілактики та подолання синдрому професійного вигорання у викладацькому середовищі.

Огляд наукових джерел засвідчив, що попри значний обсяг зарубіжних і вітчизняних досліджень, проблема професійного вигорання науково-педагогічних працівників залишається недостатньо розкритою в умовах тривалого воєнного конфлікту, цифровізації та змішаного формату навчання. Сучасні роботи часто фокусуються на ізольованих чинниках (особистісних, організаційних, макросоціальних) без комплексного врахування їхньої взаємодії, а також недостатньо охоплюють вплив специфіки українського освітнього контексту, таких як технострес, зміна ролей і часових меж, або вимушена міграція. Особливо актуальним залишається вивчення професійного вигорання в межах окремого закладу вищої освіти, що дозволяє врахувати локальні особливості організаційного середовища, внутрішні ресурси закладу та специфіку роботи викладачів у реальних умовах гібридного функціонування під час війни. Саме тому виникає потреба у проведенні цілісного емпіричного дослідження, що дозволить виявити актуальні чинники вигорання, їхню

взаємодію та надати практичні рекомендації для підтримки професійного благополуччя науково-педагогічного персоналу.

Дослідження здійснювалось протягом лютого – липня 2025 року на базі Національного університету «Одеська юридична академія». Теоретичні та методологічні основи дослідження були визначені під час проходження переддипломної практики в Лабораторії практичної та прикладної психології НУ «ОЮА». Програма емпіричного дослідження включала кілька взаємопов'язаних етапів.

На першому, підготовчому, етапі дослідження (лютий 2025 року) було здійснено поглиблений аналіз сучасних українських і зарубіжних наукових джерел, присвячених вивченню чинників професійного вигорання в освітньому середовищі. Особливу увагу приділено роботам, що розкривають взаємодію особистісних, організаційних, цифрових і соціокультурних детермінант у контексті воєнного часу та змішаного формату навчання. На основі результатів літературного огляду було уточнено концептуальну рамку дослідження, визначено релевантні психологічні та організаційні показники, що підлягають емпіричній перевірці (рівень емоційного виснаження, деперсоналізація, зниження особистих досягнень, суб'єктивне відчуття техностресу, інституційна підтримка тощо). Паралельно було підібрано й адаптовано психодіагностичний інструментарій, який дозволяє об'єктивно виміряти ключові змінні.

Другий, емпіричний, етап дослідження (березень – квітень 2025 року) передбачав безпосереднє збирання емпіричних даних у межах базового закладу вищої освіти. На цьому етапі реалізовувались такі завдання:

- ~ формування цільової вибірки науково-педагогічних працівників відповідно до критеріїв включення;
- ~ розробка та узгодження дослідницького інструментарію (анкети, психодіагностичні опитувальники);
- ~ організація анонімного опитування, що охоплює оцінку факторів організаційного середовища, інтенсивності цифрового навантаження, впливу війни на життєвий і професійний контекст респондентів;

- ~ проведення психодіагностики проявів синдрому професійного вигорання;
- ~ узагальнення отриманих даних для подальшого статистичного аналізу з метою виявлення типових профілів ризику, взаємозв'язків і предикторів.

Такий двоетапний підхід забезпечив послідовність, цілісність і наукову обґрунтованість програми дослідження, що дало змогу не лише зафіксувати рівень професійного вигорання, а й виявити значущі фактори його формування у специфічному контексті функціонування ЗВО під час тривалого воєнного конфлікту.

Вибірку дослідження склали 58 осіб – науково-педагогічних працівників різних кафедр та факультетів Національного університету «Одеська юридична академія» (38 жінок та 20 чоловіків). Середній вік досліджуваних $44,5 \pm 7,9$ років. Участь у дослідженні була добровільною.

Основна частина дослідження здійснювалась за допомогою стандартизованих психодіагностичних методик, підібраних за критеріями надійності, валідності та відповідності цільовій аудиторії, а також авторської анкети для науково-педагогічних працівників. Анкетування здійснювалось з метою збору загальних відомостей про вік, стать, стаж науково-педагогічної роботи респондентів, а також даних щодо факту суміщення викладацької роботи з іншою діяльністю, емоційного ставлення до роботи, вираженості чинників, які найбільше викликають стрес в професійній діяльності. Анкета передбачала як якісну, так і кількісну обробку результатів. Перелік запитань анкети представлено в Додатку А.

Анкетування та тестування здійснювалось за допомогою сервісу Google Forms. Була створена єдина електронна форма, яка була поділена на окремі розділи – для анкети та кожної психодіагностичної методики. Такий підхід дозволив забезпечити співставлення результатів анкетування та тестування за різними показниками, забезпечивши при цьому анонімність та опрацювання респондентами одночасно всіх запропонованих методик. Первинна обробка

емпіричних даних здійснювалась за допомогою сервісу Google Sheets та комп'ютерної програми MS Excel.

Третій, аналітико-інтерпретаційний, етап дослідження (травень – червень 2025 року) було присвячено системному аналізу емпіричних даних, отриманих у ході психодіагностичного обстеження науково-педагогічних працівників. Основною метою цього етапу стало виявлення рівнів і структурних характеристик професійного вигорання, а також встановлення взаємозв'язків із чинниками організаційного середовища, особистісними ресурсами, ступенем цифрового навантаження та впливом війни на життєві обставини респондентів.

Здійснено розрахунок основних показників вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень), а також проаналізовано змінні, пов'язані з техностресом, відчуттям підтримки в закладі, рівнем суб'єктивної тривоги та характеристиками професійної діяльності. Значна увага приділялась виявленню статистично значущих зв'язків між вигоранням і окремими змінними, що дозволило окреслити профілі ризику в межах конкретної вибірки.

Для обробки результатів використовувалися методи описової статистики (середнє значення, квартилі, стандартне відхилення, частотний аналіз), коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для виявлення взаємозв'язків між дослідженими показниками, U-критерій Манна-Уїтні для оцінки відмінностей між дослідженими показниками між чоловіками та жінками. Розрахунки проводилися за допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel та Jamovi. Отримані результати стали підґрунтям для формулювання практичних висновків і рекомендацій щодо профілактики професійного вигорання в умовах змішаного навчання та тривалого воєнного конфлікту.

На четвертому, прикладному, етапі дослідження (липень 2025 року) було здійснено узагальнення отриманих результатів і формування практичних рекомендацій щодо зниження рівня професійного вигорання серед науково-педагогічних працівників у контексті змішаного навчання та тривалого воєнного конфлікту. Рекомендації розроблялися на основі аналізу даних

власного емпіричного дослідження, а також із врахуванням сучасних доказових підходів у галузі психології праці та освітньої психопрофілактики.

Сформовані пропозиції спрямовані на підтримку психологічного благополуччя НПП, оптимізацію організаційного середовища, профілактику емоційного виснаження, подолання наслідків техностресу й релокаційного дистресу. Вони структуровані за рівнями впливу (індивідуальний, міжособистісний, організаційний) і можуть бути використані у практиці служб психологічної підтримки ЗВО, а також для розробки внутрішніх політик сприяння професійному здоров'ю працівників в умовах затяжних криз.

1.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження

У межах емпіричного етапу дослідження особливу увагу було приділено добору валідного й надійного психодіагностичного інструментарію, здатного комплексно охопити основні змінні, пов'язані з професійним вигоранням науково-педагогічних працівників в умовах змішаного навчання й затяжного воєнного конфлікту. Вибір методик ґрунтувався на сучасних наукових підходах до вивчення вигорання, що враховують як індивідуально-психологічні характеристики, так і контекстуальні фактори професійної діяльності. Психодіагностичний блок дослідження дозволив оцінити як рівень та структурні компоненти синдрому професійного вигорання, так і супутні показники – рівень стресу, копінг-стратегії, специфіку взаємодії з цифровим середовищем, суб'єктивне сприйняття професійного навантаження та доступність ресурсів підтримки.

Для визначення ступеня професійного вигорання використовувався опитувальник МВІ К. Маслач, С. Джексона в адаптації Н. Водоп'янової [15, с. 36]. Методика дає можливість визначити три основні складові частини синдрому професійного вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень.

Емоційне виснаження виявляється у зниженні загального емоційного тону, швидкій втомлюваності та відчутті психічного виснаження, що супроводжується коливаннями настрою та нестабільністю емоційних реакцій. Людина поступово втрачає інтерес до професійної діяльності й позитивне ставлення до колег, переживає незадоволення роботою та життям загалом, відчуває «перенасиченість» виконуваними обов'язками.

Деперсоналізація у структурі синдрому професійного вигорання пов'язана з формуванням відчужених і руйнівних стосунків із людьми в робочому оточенні. Вона проявляється у зростанні байдужості, зниженні емпатії та переході до формального виконання завдань без глибокого особистісного включення. У крайніх випадках з'являються негативізм і цинізм у ставленні до колег чи підлеглих. На поведінковому рівні це може виражатися у зарозумілості, використанні жаргону чи іронії, а також у схильності до дистанціювання.

Редукція професійних досягнень відображає міру суб'єктивної задоволеності фахівця власними результатами діяльності та самореалізацією у професійній сфері. Зниження цього показника виявляється у схильності недооцінювати власну компетентність і ефективність, що веде до втрати мотивації, зростання розчарування у службових обов'язках та тенденції уникати відповідальності. Поступово це може спричиняти ізоляцію від колективу та зменшення активності – спершу на психологічному, а потім і на поведінковому рівні.

На основі результатів методики може бути розроблена індивідуальна програма подолання синдрому професійного вигорання як для окремої особистості, так і для професійного колективу.

Опитувальник складається з 22 тверджень, які ілюструють почуття, які можуть виникати в людини у зв'язку з професійною діяльністю. Кожне твердження оцінюється випробовуваним за 6-бальною шкалою наступним чином: «ніколи» (0 балів), «дуже рідко» (1 бал), «іноколи» (3 бали), «часто» (4 бали), «дуже часто» (5 балів), «щодня» (6 балів).

Підраховується сума балів окрема за кожною шкалою (відповідно до ключа тесту), а також загальна сума балів за всіма пунктами тесту. Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони вигорання. Про важкість «вигорання» свідчить загальна сума балів. Максимальний бал для шкали «Емоційне виснаження» становить 54 бали, для шкали «Деперсоналізація» - 30 балів, для шкали «Редукція особистих досягнень» - 48 балів. Максимальний загальний бал тесту становить 132 бали. Перелік запитань методики, інструкція, ключ до тесту представлені в Додатку Б.

Рівень та фази емоційного вигорання досліджувались за допомогою методики «Емоційне вигорання» В. Бойко [6, с. 13]. Автор методики визначає емоційне вигорання як «придбаний стереотип емоційної, частіше професійної, поведінки». Емоційне вигорання оцінюється за допомогою 12 шкал (симптомів), згрупованих до 3 фаз:

1. Тривожна напруга – фаза формування емоційного вигорання. Симптоми: переживання психотравмуючих ситуацій; незадоволеність собою; відчуття загнаності в кут; ознаки тривоги та депресії.

2. Резистенція – формування захисту. Симптоми: неадекватне вибіркове, емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків.

3. Виснаження – виражене падіння загального тону та ослаблення нервової системи. Симптоми: емоційний дефіцит; емоційна відстороненість; деперсоналізація; психосоматичні вегетативні порушення.

Детальна характеристика фаз та симптомів емоційного вигорання, які діагностуються методикою, наведені в статті Т. Поджіо [18].

Методика складається з 84 тверджень, які стосуються особливостей емоційного реагування на професійну діяльність. Кожне твердження передбачає відповідь «так» або «ні». Обробка результатів здійснюється шляхом оцінки позитивних та негативних відповідей за всіма твердженнями відповідно до ключа тесту (різні твердження оцінюються різною кількістю балів).

Знаходиться сума балів за кожною з 12 шкал (симптомів), кожною з 4 фаз, загальна сума балів за всім тестом.

Інтерпретація результатів здійснюється окремо за симптомами, фазами, всім тестом. Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30 балів та поділяється на наступні рівні: симптом не сформований (0-9 балів); симптом на стадії формування (10-15 балів); симптом сформований (більше 16 балів). При цьому результат більше за 20 вказує на домінування симптому у фазі або у всьому синдромі емоційного вигорання.

Показник вираженості кожної фази знаходиться в межах від 0 до 120 балів. Виділяються наступні рівні сформованості фаз: фаза не сформована (менше 36 балів); фаза на стадії формування (37-60 балів); фаза сформована (більше 60 балів).

На основі суми балів за всіма фазами встановлюється зона формування процесу емоційного вигорання: зона балансу СЕВ (до 108 балів), зона формування СЕВ (109-183 бали), зона емоційного вигорання (більше 183 балів).

Інструкція, перелік тверджень та ключ до методики наведено у Додатку В.

Рівень сприйнятого стресу у науково-педагогічних працівників оцінювався за допомогою «Шкали сприйнятого стресу» (PSS-10) [1; 5]. Методика дозволяє виявити, якою мірою респонденти відчують своє життя непередбачуваним, перевантаженим та таким, що виходить з-під контролю. Отримані результати розглядаються як показники суб'єктивного рівня стресу, що може виступати як фактор ризику розвитку психічних і психосоматичних розладів або як наслідок зовнішніх подій і недостатніх копінг-ресурсів.

Адаптація PSS-10 для української вибірки була здійснена у 2022 році в контексті дослідження психоемоційного стану громадян під час воєнної агресії РФ, що дозволило перевірити її діагностичну надійність у ситуаціях колективної психотравми [5].

Опитувальник містить 10 загальних тверджень, які стосуються почуттів і думок респондента за останній місяць. До кожного твердження необхідно

вказати відповідь за 5-бальною шкалою: «Ніколи» (0 балів), «Майже ніколи» (1 бал), «Іноді» (2 бали), «Досить часто» (3 бали), «Дуже часто» (4 бали). Підсумковий показник обчислюється шляхом сумування результатів за всіма пунктами, що дозволяє виділити три рівні стресу: низький (0-13 балів), помірний (14-26 балів), високий (27-40 балів).

Методика включає дві додаткові шкали: сприйняття безпорадності (запитання 1, 2, 3, 6, 9, 10), яка характеризує відчуття браку контролю над подіями та власними реакціями; брак самоефективності (запитання 4, 5, 7, 8) – відображає суб'єктивну оцінку недостатньої здатності справлятися з труднощами.

Інструкція та перелік тверджень методики наведено в Додатку Г.

РОЗДІЛ 2.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Результати анкетування науково-педагогічних працівників щодо професійного стресу

У даному підрозділі представлено результати анкетування науково-педагогічних працівників, спрямованого на виявлення провідних чинників професійного стресу, що потенційно впливають на формування синдрому емоційного вигорання. Метою анкети було виявлення як загальних соціально-демографічних показників (стать, вік, стаж роботи, поєднання викладацької роботи з іншими видами діяльності), так і оцінку суб'єктивного ставлення до професійної діяльності в межах ЗВО та основних стресогенних чинників у сучасному освітньому середовищі. Аналіз отриманих даних дозволив не лише охарактеризувати вибірку, але й визначити найбільш значущі джерела професійного напруження для викладачів, що, у свою чергу, створює підґрунтя для подальшого дослідження зв'язку між цими чинниками та проявами професійного вигорання.

Результати анкетування показали, що середній вік опитаних науково-педагогічних працівників становить $44,5 \pm 7,9$ років. Серед них 66% жінок та 34% чоловіків. Середній стаж викладацької (науково-педагогічної) роботи в ЗВО становить $15,9 \pm 5,8$ років. Отже переважна більшість опитаних працівників ЗВО належать до середнього й старшого вікових категорій, тобто до періоду активної професійної реалізації. Гендерний розподіл підтверджує наявність фемінізованого характеру освітньої сфери, що може мати значення у контексті вивчення стресу та вигорання, оскільки попередні дослідження показували вищу чутливість жінок до професійних стресорів. Стаж роботи у ЗВО відображає високий рівень професійного досвіду опитаних та водночас

може вказувати на тривалий вплив організаційних факторів на їхнє психологічне благополуччя.

55% опитаних суміщають роботу в ЗВО з іншою діяльністю (переважно практичною в сфері, яка співпадає з профілем викладання або відповідає освіті). Суміщення створює додатковий часовий та енергетичний тиск, оскільки викладачі змушені розподіляти ресурси між кількома напрямками роботи. Це може підвищувати рівень сприйнятого стресу та ставати потенційним чинником вигорання. Водночас залучення до практичної діяльності у сфері, що збігається з профілем викладання чи освіти, може розглядатися як ресурс. Воно забезпечує відчуття професійної значущості, підвищує актуальність викладання, збагачує практичним досвідом і дає змогу поєднувати теорію з практикою. Суміщення часто має економічні причини – потребу у додатковому заробітку через недостатній рівень оплати праці у ЗВО. У цьому випадку додаткове навантаження не стільки розширює можливості, скільки підвищує ризики емоційного виснаження.

На запитання «Оцініть від 1 до 5 наскільки ви любите свою роботу», відповіді розподілились наступним чином (див. рис. 2.1)

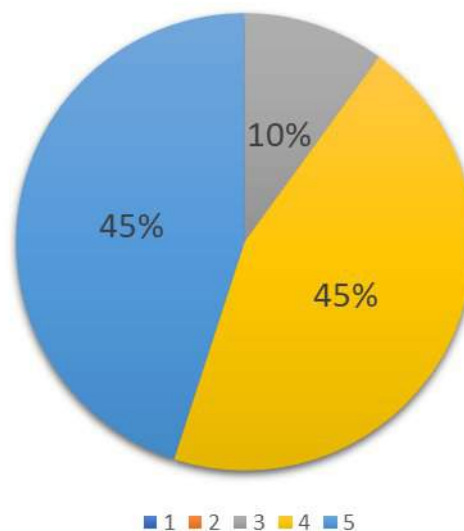


Рис. 2.1. Розподіл оцінок рівня задоволеності роботою у ЗВО серед науково-педагогічних працівників

Як показують дані діаграми, 45% опитаних оцінили своє ставлення до роботи на рівні 5 балів, ще 45% – на рівні 4 балів. Це свідчить про переважно

позитивне ставлення до професійної діяльності та високий рівень задоволеності роботою. Лише 10% опитаних обрали варіант 3 бали, що відображає нейтральне або помірно позитивне ставлення. Низькі оцінки (1–2 бали) взагалі не були зафіксовані, що демонструє відсутність яскраво негативного ставлення до професійної діяльності серед опитаних.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що більшість науково-педагогічних працівників відчують високу залученість та прихильність до своєї професії. Такий рівень позитивного ставлення може виступати ресурсним фактором, який частково знижує ризик розвитку професійного вигорання. Водночас наявність 10% відповідей із середнім рівнем задоволеності вказує на певну групу викладачів, які потенційно можуть бути більш вразливими до дії стресових чинників.

У наступному питанні анкети респондентом було запропоновано проранжувати 10 чинників, з яким вони постійно стикають в професійній діяльності та які викликають в них найбільший стрес. На перше місце треба було поставити найбільш стресовий чинник, на 10 – найменш значущий. За всіма чинниками була знайдена сума рангів. На діаграмі (див. рис. 2.2) дані чинники представлені за зменшенням значущості (від найбільш стресових до найменш стресових).

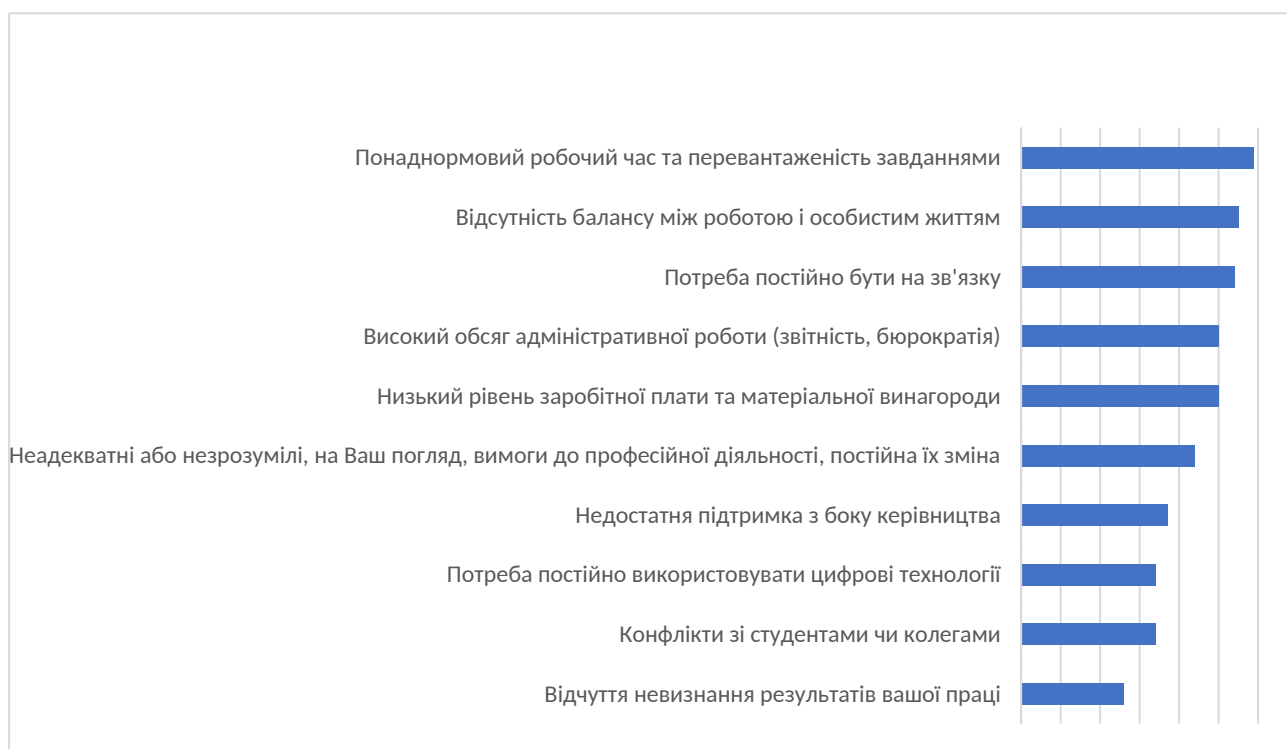


Рис. 2.2. Стресові чинники у професійній діяльності викладачів ЗВО

Найбільший рівень стресу у викладачів викликають понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями, а також відсутність балансу між роботою і особистим життям. Це свідчить, що ключовими є саме часові та рольові перевантаження, які суттєво підривають відчуття контролю та призводять до емоційного виснаження. Високий рівень стресу також спричиняють адміністративні обов'язки (звітність, бюрократія) і низька матеріальна винагорода. Ці чинники поєднують організаційні та соціально-економічні аспекти, вказуючи на системний характер проблеми.

Досить виразно проявляється стресогенність нечітких і постійно змінюваних вимог до професійної діяльності, що породжує відчуття невизначеності та фрустрації. Важливими залишаються і такі аспекти, як недостатня підтримка з боку керівництва, постійна потреба у використанні цифрових технологій та необхідність постійно бути на зв'язку. Це свідчить про поширеність явища «цифрового перенавантаження» й техностресу, які посилюють професійне вигорання.

Найнижчий рівень стресогенності мають конфлікти зі студентами чи колегами та відчуття невизнання результатів праці. Це підтверджується в

процесі спілкування з колегами викладачами ЗВО, які наголошують, що саме робота зі студентами приносить їм найбільше задоволення. Викладачі відзначають ширший інтерес до взаємодії з молоддю, отримують від цього позитивні емоції та внутрішню мотивацію, що значною мірою компенсує інші труднощі професійної діяльності. Більшість опитаних розглядають взаємодію зі студентами та колегами як своєрідний ресурс. Однак, слід відмітити, що саме чинник конфліктів з колегами може суттєво різнитися між різними структурними підрозділами та різними ЗВО, в залежності від особливостей колективів. У ЗВО, в якому проводилось дослідження, цей чинник не виявився стресовим.

Таким чином, результати демонструють, що головними детермінантами професійного стресу у викладачів ЗВО є надмірне робоче навантаження, брак балансу між професійною та особистою сферами, бюрократичні вимоги та низька матеріальна винагорода, тоді як міжособистісні конфлікти та відсутність визнання мають другорядний вплив. Це підтверджує необхідність організаційних змін і розвитку політик підтримки НПП. Разом із тим, виявлений спектр стресогенних чинників окреслює важливе підґрунтя для подальшого аналізу безпосередніх проявів професійного вигорання, його рівня та структурних компонентів. Адже саме накопичення хронічного стресу створює передумови для формування емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття професійних досягнень, що й стало предметом наступного етапу нашого дослідження.

2.2. Результати дослідження ознак професійного вигорання науково-педагогічних працівників

У даному підрозділі представлено результати емпіричного дослідження рівня та структурних особливостей професійного вигорання науково-педагогічних працівників. При дослідженні ми зосередилися на виявленні інтенсивності основних компонентів синдрому вигорання – емоційного

виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень – відповідно до класичної трикомпонентної моделі. Особливу увагу приділено тому, як зазначені прояви формуються в умовах сучасного освітнього середовища, що поєднує цифровізацію, змішані форми навчання та тривалий воєнний конфлікт. Отримані результати дозволили не лише зафіксувати актуальний рівень емоційного неблагополуччя серед НПП, а й визначити специфічні ризикові зони, які потребують організаційної та психологічної підтримки.

Ступінь професійного вигорання та якого складові досліджувались за методикою МБІ К. Маслач, С. Джексона в адаптації Н. Водоп'янової. Отримані результати дозволили визначити рівні вираження таких складових як емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати дослідження професійного вигорання НПП за методикою МБІ

Шкала	Макс бал	Середнє	Стандартне відхилення	% від макс. балу	I квартиль	II квартиль	III квартиль
ЕВ	54	24,7	9,5	46%	17	20	29
ДП	30	9,2	4,2	31%	6	9	12
РОД	48	34,4	5,6	72%	31	37	39
ПВ	132	68,3	10,0	52%	61	69	77

Примітка. ЕВ – емоційне виснаження; ДП – деперсоналізація; РОД – редукція особистих досягнень; ПВ – професійне вигорання.

Як показують отримані дані, середній рівень емоційного виснаження у вибірці науково-педагогічних працівників перебуває в межах помірних значень (24,7 бали із 54 можливих, або 46%). Це означає, що значна частина респондентів регулярно стикається з емоційним перевантаженням у професійній діяльності. Розподіл за квартилями ($Q_1 = 17$; $Q_2 = 20$; $Q_3 = 29$) свідчить, що близько 25% викладачів мають відносно низькі прояви виснаження (приблизно до 17 балів); половина опитаних (медіана 20 балів)

перебувають у зоні середнього рівня, що відображає поступове накопичення втоми; у верхньому квартилі (понад 29 балів) фіксується виражене виснаження, яке для частини викладачів уже може загрожувати розвитком повного синдрому професійного вигорання. Зростаюче емоційне виснаження, як ключовий компонент вигорання, проявляється зниженням життєвої енергії й загального емоційного тону, підвищеною та швидкою психічною втомлюваністю, нестабільністю емоційних реакцій, зменшенням інтересу до професійної діяльності, що супроводжується втратою позитивного ставлення до студентів і колег, відчуттям «перенасиченості» роботою та поступовим зниженням задоволення життям загалом.

За шкалою деперсоналізації (ДП) середній бал дорівнює 9,2, що складає лише 31% від максимуму. Це свідчить про відносно низьку вираженість тенденцій до емоційного відчуження й формального ставлення до професійних обов'язків. Значення квартилів ($Q1 = 6$; $Q2 = 9$; $Q3 = 12$) підтверджують, що більшість викладачів не демонструють різко виражених ознак цинізму або байдужості до студентів і колег, зберігають високий рівень емпатії, що вказує на те, що професійна діяльність у ЗВО для більшості респондентів зберігає особистісний сенс і не сприймається як рутинне або відчужене виконання обов'язків. Низькі показники деперсоналізації вказують на те, що викладачі переважно зберігають інтерес до взаємодії зі студентами та колегами, прагнуть підтримувати конструктивні стосунки й емоційну залученість у навчальний процес. Це дозволяє зробити висновок, що в умовах сучасного освітнього середовища науково-педагогічні працівники здебільшого не втрачають почуття відповідальності й емпатійності, попри наявність професійного навантаження та зовнішніх стресогенних чинників.

Найбільш показовими виявилися результати за шкалою редукції особистих досягнень (РОД): середнє значення становить 34,4 бала, що складає 72% від максимально можливого. Це вказує на високий рівень суб'єктивного знецінення власних результатів праці, невпевненості у своїй професійній компетентності та зниження почуття ефективності. Квартилі ($Q1 = 31$; $Q2 = 37$;

Q3 = 39) свідчать про те, що значна частина опитаних має стабільно високі показники за цією шкалою, що може розглядатися як ключовий чинник професійного вигорання. Це вказує на те, що саме зниження суб'єктивної впевненості у власній професійній значущості та результативності є найбільш уразливою ланкою у психологічному стані науково-педагогічних працівників. Такий рівень редукції особистих досягнень може мати суттєві наслідки: зниження мотивації до професійного розвитку, втрату відчуття сенсу педагогічної діяльності та підвищення ризику відмови від ініціативності у викладацькій і науковій роботі. Високі стабільні показники у більшості респондентів вказують на те, що вони часто відчують недооціненість власної праці як з боку зовнішнього середовища (адміністрації, студентів, системи освіти загалом), так і у внутрішньому самосприйнятті. Це підтверджує, що саме редукція особистих досягнень виступає найбільш значущим маркером вигорання у вибірці та потребує особливої уваги під час розробки програм профілактики й підтримки професійного здоров'я викладачів.

Загальний показник професійного вигорання у вибірці демонструє, що більшість науково-педагогічних працівників перебувають у стані помірного емоційного виснаження, відчуження та зниження особистісних досягнень, проте не на критичному рівні. Отримане середнє значення у 52% від максимально можливого підтверджує наявність ризику вигорання, який ще не став тотальним, але вже впливає на психологічне самопочуття та професійну мотивацію викладачів. Межі кватилів (Q1 = 61; Q2 = 69; Q3 = 77) засвідчують, що більшість респондентів тяжіє до середніх рівнів, однак виділяється частина вибірки (25%), у якої професійне вигорання набуває високої інтенсивності. Це може бути пов'язано з індивідуальними відмінностями у сприйнятті стресу, характері професійного навантаження чи особливостями особистісних ресурсів. Така нерівномірність у розподілі результатів вказує на потребу в диференційованому підході до профілактики та подолання вигорання: для більшості достатніми будуть загальні заходи підтримки психоемоційного стану,

тоді як окремі групи викладачів потребують більш цілеспрямованих корекційних програм.

Узагальнюючи, можна зазначити, що найбільш вразливим компонентом вигорання у науково-педагогічних працівників є саме редукція особистих досягнень, тоді як деперсоналізація виявляється меншою мірою. Це підкреслює, що основна проблема полягає не стільки у втратах емпатії до студентів чи колег, скільки у внутрішньому переживанні недостатньої результативності та професійної нереалізованості.

Для визначення які з вказаних НПП під час анкетування стресових чинників найбільше обумовлюють професійне вигорання, ми проаналізували кореляційні взаємозв'язки між даними чинниками та складовими професійного вигорання, визначеними за методикою МВІ. Додатково було проаналізовано наявність кореляційних зв'язків між показниками методики та показниками віку та стажу науково-педагогічної роботи. Для цього ми використали метод рангової кореляції Спірмена (див. Додаток Д). Слід зауважити, що за чинниками професійного стресу (визначеними анкетуванням) отримані зворотні кореляційні зв'язки з іншими показниками слід вважати прямими, оскільки дані чинники визначались методом ранжування від найбільш виражених (1) до найменш виражених (10), тому підвищення значущості стресового чинника, його кількісна оцінка знижується.

За результатами кореляційного аналізу були встановлені помірні значущі зворотні кореляційні зв'язки між віком НПП та емоційним виснаженням ($r=-0,33$; $p<0,05$) й загальним показником професійного вигорання ($r=-0,33$; $p<0,05$), а також сильний зворотний кореляційний зв'язок з деперсоналізацією ($r=-0,51$; $p<0,01$). Це вказує на те, що зі зростанням віку науково-педагогічні працівники виявляють нижчу схильність до емоційного виснаження та деперсоналізації, а також рідше демонструють високий загальний рівень професійного вигорання. Інакше кажучи, більш досвідчені викладачі, ймовірно, вже виробили ефективні стратегії саморегуляції та копіngu, краще контролюють власні емоції й ставляться до професійних труднощів менш

драматично. Особливо показовим є сильний зворотний зв'язок між віком і деперсоналізацією, що свідчить: зі зростанням педагогічного досвіду знижується ймовірність формування відчуженого чи цинічного ставлення до студентів і колег, натомість зберігається емпатійність і включеність у професійну взаємодію. Це може свідчити, що молодші викладачі є більш уразливими до вигорання, насамперед через емоційне виснаження і тенденції до деперсоналізації, що може пояснюватися відсутністю достатнього досвіду, високими вимогами до себе й потребою доводити свою професійну компетентність. Разом з тим не виявлено значущого кореляційного зв'язку між віком та редукцією особистих досягнень ($r=0,178$), що свідчить про те, що схильність викладачів знецінювати власні результати праці та сумніватися у власній компетентності не залежить від вікових характеристик. Іншими словами, як молоді, так і більш досвідчені НПП можуть відчувати невдоволення власними професійними досягненнями, недостатнє визнання своїх зусиль чи внутрішнє переконання у недостатній ефективності.

Не виявлено значущих кореляційних зв'язків складових професійного вигорання та стажем роботи. На фоні значущих зв'язків віку зі стажем роботи ($r=0,57$; $p<0,01$) це означає, що не сам досвід роботи у ЗВО (кількість років педагогічної діяльності) є вирішальним чинником, а саме вікові психологічні та життєві особливості. Інакше кажучи, зростання віку пов'язане зі змінами у ставленні до професійної діяльності, стилі копіngu та емоційній регуляції, що безпосередньо впливає на рівень вигорання, тоді як тривалість перебування в системі ЗВО не є критичним предиктором.

Серед вказаних респондентами стресових чинників професійної діяльності з емоційним виснаженням мають значущі зв'язки понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями ($r=0,67$; $p<0,01$), низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,8$; $p<0,01$), високий обсяг адміністративної роботи ($r=0,76$; $p<0,01$), недостатня підтримка з боку керівництва ($r=0,73$; $p<0,01$), неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності, постійна їх зміна ($r=0,82$; $p<0,01$), відсутність балансу

між роботою і особистим життям ($r=0,44$; $p<0,01$). Дещо менший рівень взаємозв'язку виявлено з відчуттям невизнання результатів вашої праці ($r=0,32$; $p<0,05$). Отже ці чинники здатні найбільше погіршувати емоційний стан працівників, приводячи до емоційного виснаження. Разом з тим не є впливовими такі чинники як конфлікти зі студентами чи колегами, потреба постійно використовувати цифрові технології потреба постійно бути на зв'язку.

З деперсоналізацією тісно пов'язані низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,55$; $p<0,01$), високий обсяг адміністративної роботи ($r=0,35$; $p<0,01$), недостатня підтримка з боку керівництва ($r=0,69$; $p<0,01$), неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності, постійна їх зміна ($r=0,55$; $p<0,01$), відчуття невизнання результатів праці ($r=0,67$; $p<0,01$). Отримані результати свідчать, що деперсоналізація у науково-педагогічних працівників найбільшою мірою обумовлена зовнішніми організаційними чинниками. Менш значущі зв'язки виявлені з конфліктами зі студентами чи колегами ($r=0,33$; $p<0,05$), потреба постійно бути на зв'язку ($r=0,27$; $p<0,05$), тобто міжособистісні чинники.

Редукція особистих досягнень виявляє складний і неоднозначний зв'язок із професійними стресовими чинниками. З одного боку, спостерігається зворотна кореляція з перевантаженістю роботою ($r=-0,42$; $p<0,01$), низькою заробітною платою ($r=-0,36$; $p<0,01$) та високим обсягом адміністративних завдань ($r=-0,29$; $p<0,05$), що може вказувати на мобілізацію внутрішніх ресурсів для збереження відчуття власної значущості попри зовнішні труднощі. З іншого боку, виявлений прямий кореляційний зв'язок із конфліктами зі студентами чи колегами ($r = 0,27$; $p<0,05$) свідчить, що саме проблеми у міжособистісних стосунках найбільше підривають професійне самосприйняття викладачів. Це означає, що в умовах інтенсивного робочого навантаження викладачі здатні підтримувати віру у власну ефективність і значущість, однак коли виникають напружені чи деструктивні взаємини з колегами чи студентами, відчуття власних досягнень істотно знижується. Таким чином, саме якість міжособистісних контактів виступає одним із ключових чинників, що

визначає рівень редукції особистих досягнень у науково-педагогічних працівників.

Загальний показник професійного вигорання демонструє значущі кореляційні зв'язки з такими чинниками як: понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями ($r=0,5$; $p<0,01$), низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,77$; $p<0,01$), високий обсяг адміністративної роботи ($r=0,66$; $p<0,01$), недостатня підтримка з боку керівництва ($r=0,77$; $p<0,01$), неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності, постійна їх зміна ($r=0,81$; $p<0,01$), відсутність балансу між роботою і особистим життям ($r=0,29$; $p<0,05$), відчуття невизнання результатів праці ($r=0,47$; $p<0,01$) та не пов'язаний з можливими конфліктами з колегами та студентами, необхідністю використовувати цифрові технології чи бути постійно на зв'язку.

Далі нами було проаналізовано рівень сформованості симптомів та фаз емоційного вигорання за методикою В. Бойка (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Дані щодо сформованості симптомів та фаз емоційного вигорання в науково-педагогічних працівників

Фаза/симптом	Сформовано	Стадія формування	Не сформовано	Середнє	Станд. відхил.
Напруження	19%	10%	71%	26,3	26,5
Переживання психотравмуючих обставин	19%	19%	62%	7,3	7,4
Незадоволеність собою	0%	40%	60%	8,2	4,9
Загнаність у клітку	19%	0%	81%	4,6	8,3
Тривога і депресія	19%	0%	81%	6,2	8,0
Резистенція	29%	40%	31%	51,8	18,2
Неадекватне вибіркове емоційне реагування	38%	52%	10%	16,4	5,7
Емоційно-моральна дезорієнтація	10%	29%	60%	8,3	3,9
Розширення галузі економії емоцій	19%	29%	52%	9,6	8,7
Редукція професійних	60%	29%	10%	17,6	8,6

обов'язків					
Виснаження	9%	40%	52%	37,6	14,6
Емоційний дефіцит	21%	48%	31%	12,0	5,7
Емоційна відчуженість	38%	41%	21%	13,9	6,3
Деперсоналізація	0%	29%	71%	5,0	6,1
Психосоматичні та психоемоційні порушення	9%	19%	72%	6,7	6,2

Отримані дані свідчать, що в цілому емоційне вигорання серед науково-педагогічних працівників перебуває на початковій або помірній стадії розвитку, з окремими проявами сформованих симптомів у частини вибірки.

Фаза «Напруження» виявлена як найменш виражена: лише 19 % респондентів мають сформовані симптоми, тоді як у 71 % вони відсутні. Це означає, що більшість викладачів не переживають тривалого стану внутрішньої напруги чи психологічного перенавантаження. Водночас окремі симптоми – зокрема незадоволеність собою (40 % на стадії формування) та переживання психотравмуючих обставин (19 %) – указують на певну психологічну вразливість і схильність до накопичення емоційної втоми, що може посилюватися під впливом зовнішніх стресорів (воєнних подій, освітніх реформ тощо).

Найвиразнішою серед трьох фаз є «Резистенція», де сформовані або такі, що формуються, симптоми наявні у 69 % респондентів. Найчастішими є неадекватне вибіркове емоційне реагування (сумарно 90 %) та редукція професійних обов'язків (89 %), що свідчить про тенденцію до емоційного дистанціювання, прагнення зменшити обсяг контактів та зусиль у роботі як спосіб збереження внутрішніх ресурсів. Ця фаза вказує на активне використання механізмів психологічного захисту від перевантаження, коли знижується емпатійність і мотивація, але ще зберігається функціональна здатність до виконання професійних завдань.

Фаза «Виснаження» представлена меншою мірою: лише у 9 % респондентів вона вже сформована, тоді як у 40 % – перебуває на стадії розвитку. Найчастіше проявляються емоційна відчуженість (38 % сформовано)

та емоційний дефіцит (21 %), що вказує на поступову втрату емоційного залучення та зниження здатності співпереживати студентам і колегам. Симптоми деперсоналізації та психосоматичних порушень виявлені у незначній частини викладачів, що свідчить про ще відносно збережений енергетичний потенціал і достатній рівень професійної стійкості.

Аналіз отриманих результатів за загальним показником емоційного вигорання (сума всіх симптомів) показав, що даний синдром сформований в 19% вибірки НПП, на стадії формування він знаходиться в 40%, не сформований – лише в 41% опитаних працівників. Це свідчить, що процес вигорання перебуває у прогресуючій фазі, коли прояви напруження й резистенції вже наявні, але ще не призвели до глибокого емоційного виснаження.

Отже в структурі професійного вигорання науково-педагогічних працівників домінують симптоми другої фази – «резистенції», що свідчить про поступовий перехід від етапу напруження до етапу емоційного виснаження. Це вказує на необхідність своєчасного виявлення ранніх ознак емоційного захисту та формування профілактичних стратегій для запобігання розвитку повномасштабного вигорання.

Виявлено значущий зворотний кореляційний зв'язок між віком НПП та фазою резистенції ($r=-0,345$; $p<0,01$), що свідчить про те, що з віком рівень прояву цієї фази зменшується. Іншими словами, молодші науково-педагогічні працівники частіше демонструють ознаки резистенції – схильність до емоційного захисту, дистанціювання від професійних обов'язків, емоційної вибірковості у спілкуванні. Це може бути зумовлено недостатнім досвідом регуляції емоцій, менш сформованими професійними копінг-стратегіями та більшою вразливістю до стресогенних факторів професійного середовища. Натомість зі збільшенням віку педагога, ймовірно, опановують ефективніші способи психологічної саморегуляції, краще розуміють межі власних можливостей і навчилися будувати адаптивну дистанцію у взаємодії з колегами й студентами, що знижує інтенсивність проявів фази резистенції.

Аналіз кореляційних зв'язків (див. Додаток Д) між фазами емоційного вигорання та чинниками стресу в професійній діяльності (за результатами анкетування НПП) показав наявність значущих прямих кореляційних зв'язків між фазою напруження та низьким рівнем заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,63$; $p<0,01$), високим обсягом адміністративної роботи ($r=0,53$; $p<0,01$) недостатньою підтримкою з боку керівництва ($r=0,69$; $p<0,01$), неадекватними або незрозумілими вимогами до професійної діяльності ($r=0,55$; $p<0,01$), що вказує на те, що фаза тривожної напруги формується переважно під впливом зовнішніх організаційних і соціально-економічних факторів, які викликають у науково-педагогічних працівників відчуття несправедливості, безсилля та незадоволеності професійною діяльністю. Низький рівень матеріальної винагороди посилює емоційне напруження, знижує мотивацію до праці та породжує відчуття недооціненості. Високий обсяг адміністративних завдань, які часто не пов'язані безпосередньо з викладацькою чи науковою роботою, незрозумілість або неадекватність вимог до професійної діяльності, сприяє емоційному перевантаженню, що з часом може переходити у хронічну втому. Недостатня підтримка з боку керівництва, у свою чергу, посилює відчуття ізолюваності, нестачі ресурсів і психологічного захисту, що робить працівника більш уразливим до стресу. Дещо слабший зв'язок виявлено між даною фазою та відчуттям невизнання результатів праці ($r=0,3$; $p<0,05$), що свідчить про те, що емоційне напруження у науково-педагогічних працівників певною мірою пов'язане й із потребою у професійному визнанні. Недооцінка результатів їхньої діяльності – з боку керівництва, колег або студентів – викликає фрустрацію, знижує відчуття значущості власного внеску та сприяє формуванню емоційного виснаження на початкових етапах.

Фаза резистентності значуще корелює з такими чинниками як: низький рівнем заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,49$; $p<0,01$), високим обсягом адміністративної роботи ($r=0,39$; $p<0,01$), недостатньою підтримкою з боку керівництва ($r=0,57$; $p<0,01$), дещо менше – з неадекватними або незрозумілими вимогами до професійної діяльності ($r=0,33$; $p<0,05$). Це вказує

на те, що фаза резистенції у науково-педагогічних працівників формується як захисна реакція на хронічну дію професійних стресорів, пов'язаних передусім з організаційними дисфункціями та недостатнім ресурсним забезпеченням діяльності. У цій фазі працівник намагається зберегти власні емоційні ресурси шляхом обмеження емоційної залученості, зниження чутливості до потреб інших і редукції професійних обов'язків.

Фаза виснаження демонструє значущі кореляційні зв'язки з понаднормовим робочим часом та перевантаженістю завданнями ($r=0,32$; $p<0,05$), низьким рівнем заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,52$; $p<0,01$), високим обсягом адміністративної роботи ($r=0,48$; $p<0,01$), недостатньою підтримкою з боку керівництва ($r=0,74$; $p<0,01$), неадекватними або незрозумілими вимогами до професійної діяльності ($r=0,61$; $p<0,05$), відчуття невизнання результатів праці ($r=0,46$; $p<0,05$), отже самі ці чинники призводять до емоційного виснаження, наслідком якого може бути емоційна відстороненість, депресія, психосоматичні симптоми.

Загальний рівень сформованості синдрому емоційного вигорання корелює з такими показниками як: низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,64$; $p<0,01$), високий обсяг адміністративної роботи ($r=0,54$; $p<0,01$), недостатня підтримка з боку керівництва ($r=0,68$; $p<0,01$), неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності ($r=0,52$; $p<0,05$), відчуття невизнання результатів праці ($r=0,27$; $p<0,05$).

На наступному етапі ми проаналізували рівень сприйнятого стресу науково-педагогічних працівників з метою визначення інтенсивності суб'єктивного переживання напруження, тривоги та перевантаження, а також виявлення його взаємозв'язків із фазами емоційного вигорання та чинниками професійного середовища. Такий аналіз дозволяє з'ясувати, наскільки усвідомлений рівень стресу відображає загальний психоемоційний стан викладачів і може слугувати індикатором ризику розвитку професійного вигорання.

Результати дослідження рівня сприйнятого стресу та його додаткових показників – сприйняття безпорадності та брак самоефективності – представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівень сприйнятого стресу в науково-педагогічних працівників

Показник	Макс. бал.	Середнє	Станд. відхил.	Низький	Помірний	Високий
Сприйнятий стрес	40	22,9	4,4	7%	78%	16%
Сприйняття безпорадності	24	11,5	2,8	-	-	-
Брак самоефективності	16	11,4	2,2	-	-	-

Як показують отримання дані, переважна більшість науково-педагогічних працівників (78%) демонструють помірний рівень сприйнятого стресу, тоді як високий рівень характерний для 16% респондентів, а низький – лише для 7%. Середнє значення показника ($22,9 \pm 4,4$ за максимально можливих 40 балів) вказує на наявність стабільного емоційного напруження, що, хоча й не переходить у хронічний дистрес, усе ж свідчить про значне психоемоційне навантаження, притаманне професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Аналіз компонентів сприйнятого стресу показує, що показник сприйняття безпорадності ($11,5 \pm 2,8$ із 24 можливих балів) відображає тенденцію до часткового відчуття втрати контролю над ситуацією, перевантаженості зовнішніми вимогами та невизначеністю у професійному середовищі. Показник браку самоефективності ($11,4 \pm 2,2$ із 16 можливих балів) свідчить про зниження впевненості у власних силах, сумніви щодо можливості ефективно долати труднощі та підтримувати високий рівень результативності.

Отже, отримані дані вказують на те, що для більшості НПП характерне помірне, але стійке відчуття психоемоційного напруження, зумовлене поєднанням зовнішніх організаційних навантажень і внутрішніх когнітивно-емоційних чинників, таких як безпорадність і зниження самоефективності. Цей

стан може розглядатися як потенційний ризик розвитку емоційного вигорання, особливо за умов тривалої дії стресогенних факторів без належної психологічної підтримки та відновлення ресурсів.

За результатами кореляційного аналізу (див. Додаток Д) виявлено стійкі прямі зв'язки сприйнятого стресу з такими чинниками як: перевантаженість завданнями ($r=0,48$; $p<0,05$), низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди ($r=0,52$; $p<0,01$), високий обсяг адміністративної роботи ($r=0,73$; $p<0,01$), недостатня підтримка з боку керівництва ($r=0,69$; $p<0,01$), неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності ($r=0,69$; $p<0,05$). Це свідчить що суб'єктивне відчуття стресу науково-педагогічними працівниками дуже сильно пов'язано з чинниками професійної діяльності, а професійне та емоційне вигорання обумовлюють зниження здатності до ефективного подолання стресу та саморегуляції емоційних станів. З іншого боку, високий рівень суб'єктивного стресу може поглиблювати прояви вигорання, знижуючи професійну мотивацію, ініціативність і задоволеність роботою.

Додаткові показники сприйнятого стресу демонструють схожу структуру взаємозв'язків з чинниками професійного стресу з тією різницею, що брак самоефективності додатково зворотно корелює з конфліктами зі студентами та колегами ($r=-0,4$; $p<0,01$) та прямо корелює з потребою постійно бути на зв'язку ($r=0,33$; $p<0,05$). Отже, чим сильніше людина відчуває власну безпорадність і сумнівається у своїй здатності впливати на події, тим менш загрозливими чи стресогенними для неї сприймаються конфлікти зі студентами або колегами. Така тенденція може свідчити про емоційне дистанціювання та пасивну копінг-стратегію, коли викладач намагається мінімізувати залученість у міжособистісні напруження, щоб уникнути додаткового навантаження. Пряма кореляція браку самоефективності з потребою постійно бути на зв'язку може свідчити про високий рівень зовнішнього контролю та залежності від інформаційно-комунікаційних стимулів. Постійна залученість до цифрового середовища, необхідність швидко реагувати на повідомлення чи вимоги адміністрації створюють додаткове відчуття тиску й обмеження особистісного

простору. Це, у свою чергу, підсилює відчуття неефективності, фрагментарності діяльності та втрати автономії, що є характерними ознаками сучасного професійного стресу в освітній сфері.

Рівень сприйнятого стресу демонструє також значущі прямі кореляційні зв'язки з емоційним виснаженням ($r=0,38$; $p<0,01$) та загальним показником емоційного вигорання ($r=0,35$; $p<0,01$). З одного боку, підвищений рівень суб'єктивного стресу виступає одним з чинників емоційного виснаження та професійного вигорання, з іншого боку, вже сформоване вигорання, знижуючи енергетичні та емоційні ресурси, підвищує вразливість до стресу, посилюючи відчуття перевантаження та безпорадності. Таким чином, між стресом і вигоранням простежується взаємозумовлений цикл, у якому кожен із компонентів підсилює дію іншого, створюючи ризик хронізації психоемоційного виснаження.

Наступний кроком аналізу отриманих даних стало дослідження гендерного чинника професійного вигорання науково-педагогічних працівників. Для порівняння результатів анкетування та діагностики чоловіків та жінок використовувався критерій Манна-Уїтні за односторонніми статистичними гіпотезами «Результати у чоловіків нижче ніж в жінок» та «Результати у чоловіків вище ніж у жінок» (див. Додаток Е).

В результаті було виявлено стійкі статистично значущі відмінності за шкалою редукції особистих досягнень між чоловіками та жінками ($U=194$; $p<0,01$), що свідчить про наявність гендерних особливостей у переживанні професійного вигорання. Зокрема, жінки-науково-педагогічні працівниці, як правило, демонструють вищі показники редукції особистих досягнень, що може бути зумовлено поєднанням професійних, сімейних і соціальних ролей, підвищеним рівнем емоційного навантаження та прагненням до багатозадачності. Це часто призводить до відчуття незадоволеності власними результатами, сумнівів у професійній компетентності та зниження віри у власну ефективність. У свою чергу, чоловіки-викладачі продемонстрували нижчі показники редукції, що може бути пов'язано з більш вираженою орієнтацією на

досягнення, меншим емоційним залученням у міжособистісні аспекти професійної діяльності та вищим рівнем суб'єктивного контролю над робочими ситуаціями.

Крім того, за окремими чинниками професійного стресу також виявлено гендерні відмінності. Зокрема, чоловікам більшою мірою властиве сприйняття неадекватних або незрозумілих вимог до професійної діяльності ($U=282$; $p<0,05$) та відчуття невизнання результатів власної праці ($U=271$; $p<0,05$), що може відображати їх вищу чутливість до організаційної несправедливості, нечіткості критеріїв оцінювання роботи та потреби у зовнішньому підтвердженні професійної компетентності. Натомість жінки частіше відзначали в якості стресового чинника підвищену потребу постійно бути на зв'язку ($U=262$; $p<0,05$), що, ймовірно, пов'язано з більшою емоційною включеністю у міжособистісну взаємодію, схильністю до соціальної відповідальності та прагненням підтримувати комунікацію навіть поза робочим часом. Постійна залученість у професійне інформаційне поле, необхідність швидко реагувати на запити студентів чи адміністрації створюють в жінок відчуття перевантаження й обмеження особистого простору, що підвищує ризик емоційного виснаження. Такі відмінності підкреслюють різні стратегії реагування чоловіків і жінок на професійні навантаження та особливості переживання стресу в освітньому середовищі.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна зазначити, що професійна діяльність науково-педагогічних працівників супроводжується помірним, але стабільним рівнем стресу та ознаками емоційного виснаження, що створює сприятливе підґрунтя для розвитку синдрому професійного вигорання. Провідними чинниками професійного стресу виявилися понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями, високий рівень адміністративної роботи, низький рівень заробітної платні та матеріальної винагороди, неадекватні вимоги до професійної діяльності, недостатня підтримка з боку керівництва. Водночас міжособистісні конфлікти зі студентами чи колегами сприймаються як менш стресогенні, а взаємодія з ними

часто виконує компенсаторну функцію. Найбільш уразливим компонентом вигорання є редукція особистих досягнень, тоді як деперсоналізація виражена значно слабше, що свідчить про збереження емпатійності та професійної мотивації більшості викладачів. Синдром емоційного вигорання сформований у 19% респондентів і перебуває на стадії формування у 40%, що вказує на поступовий розвиток вигорання, переважно у фазі резистенції. Вікові відмінності свідчать, що молодші викладачі є більш уразливими до емоційного виснаження й деперсоналізації, тоді як зі зростанням віку ці прояви зменшуються завдяки сформованим копінг-стратегіям. Гендерний аналіз показав вищі показники редукції особистих досягнень у жінок, що може бути пов'язано з багаторольовим навантаженням і підвищеною емоційною чутливістю. Водночас у чоловіків більш вираженим є сприйняття неадекватних або незрозумілих вимог до професійної діяльності та відчуття невизнання результатів праці, що може відображати більшу орієнтацію на зовнішню оцінку й чіткість організаційних критеріїв. Жінки частіше демонструють підвищений стрес від потреби постійно бути на зв'язку, що свідчить те, що вони більше потребують особистого простору в неробочий час та бажають розділити роботу та особисте життя. Загалом результати підтверджують наявність взаємозв'язку між професійним стресом і вигоранням, які формують взаємозумовлений цикл, що потребує системної профілактики, спрямованої на зниження організаційних перевантажень, розвиток психогігієни стресу та підтримку професійного благополуччя викладачів.

2.3. Практичні рекомендації щодо зниження ризику професійного вигорання науково-педагогічних працівників

Результати здійсненого емпіричного дослідження дозволили сформуванню низку практичних рекомендацій, спрямованих на зниження ризику професійного вигорання науково-педагогічних працівників. Запропоновані заходи базуються на виявлених взаємозв'язках між рівнем стресу, вигоранням і

чинниками професійної діяльності, зокрема перевантаженням, браком підтримки з боку керівництва, неадекватними вимогами та низькою матеріальною винагородою. Рекомендації охоплюють індивідуальні стратегії психогігієни, організаційні шляхи оптимізації умов праці та розвиток систем підтримки, спрямованих на збереження емоційного ресурсу, підвищення самоефективності й професійного благополуччя викладачів.

При розробці практичних рекомендацій ми виходили з комплексного розуміння професійного вигорання як багатовимірного феномену, що формується під впливом сукупності організаційних, соціальних та особистісно-психологічних чинників. Ураховували результати проведеного емпіричного дослідження, а також специфіку сучасного освітнього середовища, зокрема вплив цифровізації, воєнних обставин і зростання адміністративного навантаження на викладачів. Практичні рекомендації сформовано на основі аналізу наукових джерел, досвіду провідних фахівців у сфері психогігієни праці, а також власних спостережень і досвіду практичної та адміністративної діяльності у закладах вищої освіти. Такий підхід дозволив поєднати наукову обґрунтованість і практичну доцільність запропонованих заходів, спрямованих на збереження психологічного благополуччя, підтримку професійної мотивації та підвищення ефективності діяльності науково-педагогічних працівників.

Профілактика професійного вигорання серед науково-педагогічних працівників (НПП) передбачає поєднання індивідуальних стратегій психологічного самозбереження, організаційних змін у системі управління закладами освіти та розвитку культури підтримки. Успішність таких заходів залежить від гармонійної взаємодії адміністрації, колективу та кожного окремого викладача.

З огляду на результати проведеного емпіричного дослідження, що виявило провідні чинники стресу – перевантаження, бюрократизацію, відсутність балансу між роботою й особистим життям, а також недостатню підтримку з боку керівництва – доцільно реалізовувати цілісну систему

профілактики, спрямовану як на зміцнення особистісних ресурсів, так і на створення сприятливого психологічного клімату в закладі освіти.

Одним із ключових напрямів є розвиток навичок саморегуляції та емоційної стійкості у викладачів. Рекомендується впроваджувати регулярні тренінги з психогігієни праці, технік зниження напруги та відновлення енергії. Особливу увагу слід приділяти формуванню навичок розпізнавання ранніх ознак виснаження – таких як зниження мотивації, апатія, відчуття неефективності – і своєчасного реагування на них. Практичне значення мають техніки релаксації, усвідомленого дихання, короткі вправи на відновлення концентрації, а також методи усвідомленості (mindfulness), які допомагають знижувати рівень емоційного напруження та тривожності.

Не менш важливим є раціональне планування робочого часу. Рекомендується структурувати навчально-методичне навантаження так, щоб передбачати проміжки для відпочинку між інтенсивними періодами роботи, уникати «ефекту накопичення завдань» наприкінці семестру. Викладачам варто застосовувати принципи тайм-менеджменту, розмежовуючи робочий і особистий час, а адміністрації – забезпечити можливість гнучкого планування індивідуальних графіків, особливо в умовах дистанційного або змішаного навчання.

Підтримка з боку керівництва відіграє визначальну роль у зниженні вигорання. Керівникам доцільно формувати відкриту комунікацію в колективі, регулярно проводити зворотний зв'язок, визнавати досягнення працівників і створювати атмосферу довіри. Важливим є розвиток культури позитивного підкріплення – як індивідуального (визнання успіхів викладача), так і колективного (відзначення командних досягнень кафедри чи факультету). Варто уникати авторитарного стилю управління, замінюючи його партнерською моделлю, що ґрунтується на взаємоповазі та підтримці ініціативи.

Окрему увагу необхідно приділяти зменшенню бюрократичного навантаження. Доцільно оптимізувати звітну документацію, впроваджувати

електронні системи автоматизації рутинних процесів і раціонально розподіляти адміністративні обов'язки. Це дозволить викладачам зосередитися на головному – навчальній і науковій роботі, що є ключовим джерелом професійного задоволення.

Важливим компонентом профілактики вигорання є розвиток професійної спільноти та підтримка колегіальності. Регулярні зустрічі викладачів, групи обміну досвідом, науково-практичні семінари й супервізійні групи сприяють не лише підвищенню кваліфікації, а й формуванню почуття причетності до спільної справи. Психологічно безпечне середовище, у якому працівник може поділитися труднощами без страху осуду, суттєво знижує ризик емоційного виснаження.

Суттєве значення має підтримка балансу між професійною та особистою сферами. Викладачам рекомендується розвивати позапрофесійні інтереси, приділяти час хобі, спілкуванню з близькими, фізичній активності. Практика «емоційного перезавантаження» – навіть короткочасного віддалення від робочого контексту – сприяє відновленню психічних ресурсів. Керівництво закладу освіти може підтримувати цей баланс через створення умов для відпочинку, організацію заходів неформального спілкування колективу, дотримання принципів психологічної гігієни у робочому середовищі.

З боку адміністрації важливою профілактичною мірою є систематичне вивчення рівня психологічного стану персоналу. Регулярне проведення анонімних опитувань щодо задоволеності умовами праці, рівня навантаження та відчуття підтримки допоможе вчасно виявляти ризики вигорання й розробляти цільові заходи допомоги. Доцільно передбачити функціонування психологічної служби або консультативного центру для викладачів, який міг би надавати індивідуальні консультації, проводити тренінги саморегуляції, допомагати в адаптації до стресових умов.

Ефективним інструментом є також навчання керівників основам емоційного інтелекту та кризової комунікації. Це дозволяє підвищити якість взаємодії з підлеглими, запобігати конфліктам і підтримувати позитивний

соціально-психологічний клімат у колективі. Особливо важливо формувати навички делегування, довіри до команди й конструктивного вирішення проблем без надмірного контролю.

Зниження почуття власної професійної ефективності та знецінення досягнень часто виникають унаслідок хронічного перевантаження, нестачі позитивного зворотного зв'язку та обмежених можливостей для професійного розвитку. Щоб запобігти цьому явищу, необхідно створювати умови для підвищення відчуття компетентності, значущості та визнання внеску кожного викладача.

Доцільно систематично впроваджувати механізми позитивної оцінки результатів праці: публічне визнання досягнень, участь у конкурсах педагогічної майстерності, наукових грантах, програмах стажування. Це не лише підвищує професійне самопочуття, а й сприяє формуванню культури підтримки всередині колективу. Важливо, щоб керівники кафедр і факультетів акцентували увагу на сильних сторонах працівників, стимулювали розвиток їхніх ініціатив та створювали умови для реалізації творчого потенціалу.

Для самих НПП корисними є практики саморефлексії та самооцінки досягнень – ведення щоденника професійного розвитку, фіксація навіть дрібних успіхів, осмислення власного внеску у розвиток студентів та університету. Такі дії допомагають зміцнити почуття професійної значущості та протидіяти знеціненню власних результатів.

Варто також забезпечити можливості для професійного зростання – участь у наукових заходах, обмінах, підвищенні кваліфікації, командних проектах. Відчуття руху вперед, оновлення знань і розширення компетенцій знижують ризик появи емоційної інертності та відчуття застою, які часто передують редукції особистих досягнень.

Не менш важливо підтримувати внутрішню мотивацію до викладання, яка ґрунтується на відчутті сенсу педагогічної діяльності. Визнання викладачами свого впливу на розвиток студентів, усвідомлення соціальної

цінності освітньої роботи та її внеску в суспільство допомагають зберігати відчуття професійної реалізації навіть у складних умовах.

У поєднанні з організаційними заходами – зменшенням бюрократичного тиску, покращенням комунікації в колективі, системною підтримкою професійного зростання – ці рекомендації формують основу для подолання редукції особистих досягнень і відновлення внутрішнього відчуття компетентності та значущості в професії.

В умовах воєнного стану та постійного інформаційного напруження слід приділяти увагу інформаційній гігієні. Викладачам варто обмежувати час взаємодії з новинним потоком, критично ставитися до інформації, уникати емоційно забарвленого контенту у неробочий час. Керівництву доцільно встановити чіткі межі службової комунікації, зокрема уникати вимог постійної доступності працівників у месенджерах.

Отже, профілактика професійного вигорання вимагає системного підходу, що включає поєднання індивідуальних стратегій самодопомоги, колективних форм підтримки та організаційних рішень. Ефективна взаємодія між викладачами та адміністрацією, орієнтація на гуманістичні цінності, повага до особистих меж і турбота про психологічне благополуччя створюють основу для формування стійкої, мотивованої та продуктивної академічної спільноти.

ВИСНОВКИ

Дослідження проблеми професійного вигорання науково-педагогічних працівників в умовах сучасного освітнього середовища дозволило зробити наступні висновки.

Проблема професійного вигорання науково-педагогічних працівників у сучасному освітньому середовищі є вкрай актуальною, оскільки діяльність викладача поєднує високе інтелектуальне, емоційне та комунікативне навантаження, що часто не супроводжується належною підтримкою та матеріальним визнанням. Постійні реформи, цифровізація освіти, зростання бюрократичних вимог і необхідність роботи в умовах невизначеності створюють тривалий стресовий фон, який призводить до виснаження ресурсів, зниження мотивації та професійної ефективності. В умовах війни ці фактори посилюються, що робить вивчення та профілактику професійного вигорання одним із ключових завдань сучасної психологічної науки та освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень та публікацій показав, що професійне вигорання науково-педагогічних працівників є складним, багатовимірним феноменом, який формується під впливом поєднання особистісних, організаційних і соціально-культурних чинників. У науковій літературі воно розглядається як синдром поступового емоційного, когнітивного й фізичного виснаження, що виникає внаслідок тривалого професійного стресу та дисбалансу між вимогами і ресурсами праці. Сучасні дослідники наголошують, що основними його компонентами є емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Особливо вразливою групою є викладачі закладів вищої освіти, діяльність яких пов'язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією, високим рівнем відповідальності й недостатнім ресурсним забезпеченням. У контексті війни, цифровізації освіти й хронічної невизначеності прояви вигорання посилюються під дією макростресорів, техностресу, інформаційного перевантаження та емоційної нестабільності. Узагальнення наукових підходів свідчить, що ефективна профілактика

вигорання має ґрунтуватися на поєднанні інституційних і психологічних стратегій, спрямованих на розвиток ресурсів стресостійкості, підтримку колегіальної взаємодії, зменшення адміністративного тиску та формування здорового освітнього середовища.

У відповідності до мети та завдань дослідження розроблено програму емпіричного дослідження, яка передбачала використання авторської анкети для визначення значущості впливу базових стресових чинників професійної діяльності на науково-педагогічних працівників, а також використання стандартизованих психодіагностичних методик для вивчення рівня та структури професійного та емоційного вигорання, рівня сприйнятого стресу. Кількісна обробка результатів передбачала використання методів математичної статистики. Емпірично дослідження охоплювало науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти.

Результати опитування науково-педагогічних працівників показали, що головними чинниками професійного стресу є понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями, відсутність балансу між професійною та особистою сферами, потреба постійно бути на зв'язку, неадекватні вимоги, низька матеріальна винагорода. Попри це, більшість викладачів зберігають позитивне ставлення до своєї професії та отримують задоволення від взаємодії зі студентами, що частково компенсує стрес. Найменш значущим чинником виявилось відчуття невизнання результатів праці.

Вивчення рівня та структури професійного вигорання показало, що більшість науково-педагогічних працівників перебувають у стані помірного емоційного виснаження, зниження особистісних досягнень і часткового емоційного відсторонення, але без критичних проявів синдрому. Найвищі середні показники зафіксовано за шкалою редукції особистих досягнень, що свідчить про тенденцію до знецінення власних професійних результатів і втрату відчуття ефективності. Емоційне виснаження досягає середнього рівня, відображаючи накопичення хронічної втоми, тоді як деперсоналізація виражена

слабше, що вказує на збереження емпатії та зацікавленості у взаємодії зі студентами.

Виявлені зворотні кореляції між віком і показниками емоційного виснаження, деперсоналізації та загального рівня вигорання свідчать, що з віком викладачі набувають більшої психологічної стійкості, краще володіють навичками емоційної саморегуляції та менш схильні до відчуження у професійних стосунках. Водночас редукція особистих досягнень не залежить від віку, що вказує на універсальний характер переживань професійної неефективності серед викладачів незалежно від стажу чи досвіду.

Найбільший вплив на розвиток емоційного виснаження мають перевантаженість роботою, низька заробітна плата, високий обсяг адміністративних завдань, відсутність підтримки з боку керівництва та неадекватні або змінні вимоги до професійної діяльності. Редукція особистих досягнень, навпаки, виявила зв'язки з міжособистісними факторами: конфлікти зі студентами чи колегами виявились тим чинником, який найбільше підриває впевненість викладачів у власній ефективності.

Результати вивчення фаз та симптомів емоційного вигорання показали, що в більшості науково-педагогічних працівників синдром перебуває на початковій або помірній стадії розвитку. Найменш вираженою є фаза «напруження», що свідчить про відносно стабільний емоційний стан і достатній рівень психологічної стійкості викладачів до впливу стресових факторів. Водночас наявність окремих симптомів цієї фази вказує на приховане накопичення напруги, яке за несприятливих умов може перейти у виражену форму. Провідною у структурі вигорання є фаза «резистенції», де переважають прояви емоційного дистанціювання, вибіркового реагування та редукції професійних обов'язків. Фаза «виснаження» представлена меншою мірою, однак для частини респондентів уже простежується тенденція до формування емоційного дефіциту й відчуження, що вказує на перехід процесу у більш стійку форму.

Кореляційні зв'язки фаз вигорання з професійними стресорами підтверджують, що основними детермінантами є низький рівень заробітної плати, надмірна адміністративна робота, відсутність підтримки керівництва та неясність професійних вимог. Саме ці чинники формують фази напруження та резистенції, спричиняючи хронічну втому, емоційне виснаження і поступову втрату залученості. Залежність між емоційним напруженням і відчуттям невизнання результатів праці вказує, що викладачі гостро реагують на несправедливість і знецінення професійних зусиль, що посилює переживання фрустрації. У фазі виснаження провідними предикторами стають ті самі організаційні фактори – перевантаження, адміністративний тиск і відсутність емоційної підтримки, що зрештою призводять до зниження енергетичного потенціалу, апатії, депресивних проявів і психосоматичних симптомів.

Результати дослідження сприйнятого стресу показали, що більшість науково-педагогічних працівників перебувають у стані помірного, але стабільного психоемоційного напруження, зумовленого поєднанням зовнішніх і внутрішніх чинників. Помірний рівень стресу, характерний для 78% опитаних, свідчить про відсутність гострої дезадаптації, проте вказує на постійне перевантаження та нестачу ресурсів для повноцінного відновлення. Високий рівень стресу, зафіксований у 16% респондентів, свідчить про групу ризику, у якої вже спостерігається небезпечне накопичення напруги.

Отримані кореляційні зв'язки підтвердили, що головними предикторами високого рівня сприйнятого стресу є перевантаження, низька матеріальна винагорода, бюрократичні обов'язки, нестача підтримки з боку адміністрації та невизначеність вимог до професійної діяльності. Ці чинники не лише створюють зовнішній тиск, а й підсилюють внутрішні переживання безпорадності, що ускладнює саморегуляцію. Водночас показник браку самоефективності пов'язаний із тенденцією до уникнення конфліктів і підвищеною залежністю від цифрового середовища. Постійна потреба бути на зв'язку формує відчуття зовнішнього контролю, фрагментарності діяльності й обмеження особистісного простору, що посилює емоційну виснаженість.

У процесі дослідження встановлено, що гендерний фактор не справляє суттєвого впливу на загальний рівень професійного вигорання науково-педагогічних працівників, однак виявляє специфічний вплив на окремі його складові та стресогенні чинники. Найбільш виражені відмінності спостерігаються за шкалою редукції особистих досягнень: жінки демонструють більшу схильність до знецінення власних професійних результатів, сумнівів у компетентності та переживання неефективності, що може бути зумовлено поєднанням професійних, сімейних і соціальних ролей. Водночас чоловіки частіше відзначають вищий рівень стресу, пов'язаний із неадекватними або незрозумілими вимогами до професійної діяльності та відчуттям невизнання результатів праці, що може відображати їхню орієнтацію на чіткі критерії оцінки та потребу у зовнішньому підтвердженні власної ефективності. Для жінок більш характерним стресовим чинником виявилася потреба постійно бути на зв'язку, що свідчить про бажання зберегти особистий простір у вільний від роботи час. Такі результати підкреслюють наявність різних моделей реагування чоловіків і жінок на професійний стрес і вказують на необхідність гендерно чутливого підходу до профілактики професійного вигорання.

За результатами емпіричного дослідження сформовано комплекс практичних рекомендацій, спрямованих на профілактику та подолання професійного вигорання серед науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Практичні рекомендації спрямовані як на підвищення особистісної стресостійкості й розвиток навичок саморегуляції у викладачів, так і на оптимізацію управлінських підходів до підтримки емоційного благополуччя персоналу, створення сприятливого психологічного клімату в колективах і впровадження системних заходів профілактики професійного вигорання в закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. PSS – Шкала сприйнятого стресу: Версія українською мовою для користування у веб інтерфейсі тестової платформи Start компанії ТОВ «ЮЕЙ-ТЕСТ». URL: <https://start.ua-test.com/account/education/pss/> (дата звернення: 23.03.2025)
2. Баглай І. Ю., Марченко І. О. Синдром емоційного вигорання. *Науковий вісник КПП*. 2019. № 12. С. 27-30.
3. Бочелюк В.Й., Бочелюк В.В. Методика та організація наукових досліджень із психології: Навч. пос. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 360 с.
4. Букач О. П., Білик Г. А., Гук А. М., Звір В. А. Діагностика та профілактика емоційного вигорання у викладачів-лікарів. *Науковий вісник МДУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2022. Т. 8, № 2. С. 40–45.
5. Вельдбрехт О.О., Тавровецька Н.І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Проблеми сучасної психології*. 2022. № 2 (25). С. 16-27.
6. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації./ Укладачі: творча група практичних психологів: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. Суми : методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.
7. Ігумнова О., Шлінчак Т. Особливості проявів та профілактики емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. *Psychology Travelogs*. 2023. №2. С. 4–9.
8. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко О. В., Лагодзінська В. І., Івків В. М., Ковальчук О. С. Методи дослідження психологічного здоров'я та благополуччя персоналу організації: психологічний практикум. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.

9. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни : Навч.-методичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 124 с.
10. Карамушка Л.М. Психологія професійного вигорання підприємців: монографія. Київ: Логос, 2018. 198 с.
11. Коваленко Н. І., Ткаченко М. В., Мись В. О. Способи попередження емоційного вигорання у викладачів ЗВО. *Технології та суспільство: взаємодія, вплив, трансформація*: матеріали І Міжнародної наукової конференції (Кременчук, 16 лютого 2024 р.). Вінниця: ТОВ «Укрлогос Груп», 2024. С. 276–277.
12. Кузнецов М.А. Грицук О.В. Емоційне вигорання вчителів : основні закономірності динаміки : монографія. Харків: ХНПУ, 2011. 206 с.
13. Мирончук Н.М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи: зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О.О. 2017. С. 62-67.
14. Овсяннікова В.В. Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної психології*. 2012. № 1. С. 113-118.
15. Олійник М. Дослідження синдрому вигорання. КПТорієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. Львів : УІКПТ, 2021. URL: <https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Oliynyk-M.-KPT-oriyentovana-model-dopomogy-pry-emotsiynomu-vygoranni.pdf> (дата звернення 16.02.2025)
16. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії російської федерації проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. № 1(20). С. 144-153.
17. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників: навчальний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.

18. Поджіо Т. Ю. Аналіз психодіагностичного інструментарію для дослідження професійного вигорання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32(71), № 3. С. 88–92.
19. Походенко С.В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України*. 2009. № 4. С. 75-87.
20. Профілактика професійного вигорання працівників соціальної сфери : методичні рекомендації / за заг. ред. М.Л. Авраменка. Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів. Лютіж, 2008. 53 с.
21. Радченко М. Методи профілактики емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2025. №1(5). С. 521–531.
22. Сипченко О.М., Банченко С.С. Професійне вигорання викладачів ЗВО як психологічна проблема. *Молодий вчений*. 2018. № 10.1 (62.1). С. 106–109.
23. Ситнік С. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів. *Наука і освіта*. 2024. № 1. С. 149–154.
24. Тесленко В.М. Психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності. Дис. ... канд. психол. наук / 19.00.10 – організаційна психологія; економічна психологія. ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК». Київ, 2021. 268 с.
25. Харченко Т. Соціально-психологічні аспекти менеджменту персоналу в контексті соціальної відповідальності підприємства. *Економіка та суспільство*. 2022. № 43. DOI: 10.32782/2524-0072/2022-43-12.
26. Шаповалов М., Сушко Р. Дистанційне навчання як причина професійного вигорання викладачів ЗВО з практичних дисциплін фізичного виховання. *Вісник Прикарпатського університету. Серія: Фізична культура*. 2024. № 39. С. 75–84.

27. Amer S. A. A. M. , Elotla S. F., Ameen A. E., Shah J., Fouad A.M. Occupational Burnout and Productivity Loss: A Cross-Sectional Study Among Academic University Staff. *Frontiers in Public Health*. 2022. Volume 10. DOI=10.3389/fpubh.2022.861674
28. Barreto MFC, Galdino MJQ, de Oliveira ERV, Fernandes FG, Martins JT, Marziale MHP, Marcon SS, Haddad MDCFL. Associated factors of professional burnout among faculty members of graduate stricto sensu programs in language teaching and linguistics: a cross-sectional study. *Sao Paulo Med J*. 2022 Sep 12;141(3):e20211027. doi: 10.1590/1516-3180.2021.1027.R1.21072022.
29. Cao B., Hassan N.C., Omar M.K. Interventions to Reduce Burnout Among University Lecturers: A Systematic Literature Review. *Behav Sci (Basel)*. 2025 May 10;15(5):649. doi: 10.3390/bs15050649.
30. Guijarro M.J.A. and etc. Burnout syndrome and the protective role of resilience among university professors: a cross-sectional study of associated psychosocial and physical factors. *ORIGINAL RESEARCH*. 2025. Vol. 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1616489>
31. Koster M., McHenry K. Areas of work-life that contribute to burnout among higher education health science faculty and perception of institutional support. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*. 2023. 18(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2235129>
32. Kyrychenko S. Burnout syndrome among higher education instructors as a consequence of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. No 2 (63). P. 26–30.
33. Lei, M., Alam, G.M. & Bashir, K. The influence of academic staff job performance on job burnout: the moderating effect of psychological counselling. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. vol. 12, 749. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05043-z>
34. Marrinhas D., Santos V., Salvado C., Pedrosa D., Pereira A. Burnout and technostress during the COVID-19 pandemic: the perception of higher education

- teachers and researchers. *Frontiers in Education*. 2023. Volume 8. DOI: 10.3389/feduc.2023.1144220
35. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job burnout. *Annu Rev Psychol*. 2001. No 52. P.397-422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
 36. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Jornal of Organizational Behavior*. 1981. Vol. 2, Issue 2. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
 37. Naidoo-Chetty M, du Plessis M. Job Demands and Job Resources of Academics in Higher Education. *Front Psychol*. 2021 Jun 23; 12:631171. doi: 10.3389/fpsyg.2021.631171.
 38. Pakdee S., Cheechang P., Thammanoon R., Krobpet S., Piya-Amornphan N., Puangsri P., Gosselink R. Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout. *BMC Public Health*. 2025. No 25(1):1409. doi: 10.1186/s12889-025-22602-w.
 39. Pakdee, S., Cheechang, P., Thammanoon, R. et al. Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout. *BMC Public Health*. 2025. No 25: 1409 <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22602-w>
 40. Rahman M.A. and all. Health and wellbeing of staff working at higher education institutions globally during the post-COVID-19 pandemic period: evidence from a cross-sectional study. *BMC Public Health*. 2024; 24(1):1848. doi: 10.1186/s12889-024-19365-1.
 41. Tsybuliak N., Lopatina H., Shevchenko L., Popova A., Suchikova Y. Burnout and Migration of Ukrainian University Academic Staff During the War. *SAGE Open*. 2024. 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241279137>
 42. Tsybuliak N. et al. Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war. *Sci Rep*. 2023. 13: 17975. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6>

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для опитування науково-педагогічних працівників

Шановні колеги!

Просимо вас взяти участь в анонімному опитуванні, яке проводиться з метою дослідження чинників професійного вигорання науково-педагогічних працівників в умовах сучасного освітнього середовища.

Отримані результати будуть використані виключно в наукових цілях для формування наукових висновків та практичних рекомендацій щодо профілактики професійного вигорання.

Опитування складається з 4 блоків запитань (анкета та 3 психодіагностичні методики). Заповнення форми займе приблизно 15–20 хвилин. Ваша щирість і відвертість є надзвичайно важливими для достовірності дослідження.

Дякуємо за співпрацю!

1. Вкажіть Вашу стать:

- ☐ Чоловік
- ☐ Жінка

2. Вкажіть Ваш вік:

3. Вкажіть Ваш стаж науково-педагогічної роботи (кількість років):

4. Чи суміщаєте Ви роботу в ЗВО з іншою діяльністю (наприклад, практичною)?

- ☐ Так
- ☐ Ні

5. Оцініть від 1 до 5 на скільки Ви любите свою роботу (у ЗВО)?

6. Проранжуйте від 1 до 10 чинники, які викликають у вас стрес у професійній діяльності (де 1 - найбільше викликають стрес, 10 - найменше):

- Понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями
- Низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди
- Високий обсяг адміністративної роботи (звітність, бюрократія)
- Недостатня підтримка з боку керівництва
- Конфлікти зі студентами чи колегами
- Неадекватні або незрозумілі, на Ваш погляд, вимоги до професійної діяльності, постійна їх зміна
- Потреба постійно використовувати цифрові технології
- Потреба постійно бути на зв'язку
- Відчуття невизнання результатів вашої праці
- Відсутність балансу між роботою і особистим життям

Методика діагностика професійного вигорання МВІ
(К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової)

Інструкція. Будь ласка, дайте відповідь, як часто у зв'язку з Вашою професійною діяльністю в ЗВО у Вас виникають почуття, перелічені нижче. Для цього до кожного пункту оберіть варіант відповіді: «ніколи», «дуже рідко», «деколи», «часто», «дуже часто», «кожний день».

1. Я почуваю себе емоційно знищеним.
2. Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон.
3. Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них).
6. Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями (колегами).
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я упевнений, що моя робота потрібна людям.
10. Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.
11. Я помічаю, що моя робота дратує мене.
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.
13. Моя робота все більше мене розчаровує.
14. Я думаю, що дуже багато працюю.
15. Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з ким-небудь із моїх підлеглих і колег.
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.
18. Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.
19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.
20. Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в моїй роботі.
21. На роботі спокійно справляюсь з емоційними проблемами.
22. Останнім часом я бачу, що друзі і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.

Ключ до опитувальника

Емоційне виснаження – сума балів за запитаннями 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів – 54).

Деперсоналізація – сума балів за запитаннями 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

Редукція особистих досягнень – сума балів за запитаннями 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

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

Додаток В

Методика «Емоційне вигорання» (В. Бойко)

Інструкція. Оцініть наступні твердження в контексті вашої професійної діяльності в ЗВО. Там, де у запропонованих твердженнях опитувальника йдеться про «партнерів», маються на увазі суб'єкти вашої професійної діяльності – колеги, студенти та інші люди, із якими ви щоденно співпрацюєте.

1. Організаційні недоліки на роботі постійно примушують нервувати, переживати, напружуватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився(лася) у виборі професії або профілю діяльності.
4. Мене непокоїть те, що я став(ла) гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Теплота взаємодії з партнерами залежить від мого настрою.
6. Від мене як від професіонала мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (2 – 3 години) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся якомога швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що емоційно я не можу надати партнеру те, чого вимагає професійний обов'язок.
10. Моя робота не дає виражатися моїм емоціям.
11. Я відверто втомився(лася) від людських проблем, із якими доводиться мати справу на роботі.
12. Буває, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.
13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить все менше задоволення.
15. Я б змінив(ла) місце роботи, якби була така можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу належними чином надати партнерові професійну підтримку, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливові поганого настрою на ділові контакти.
18. Мене дуже засмучує, якщо щось негаразд у стосунках із діловими партнерами.
19. Я настільки втомлююсь на роботі, що дома намагаюсь спілкуватися якомога менше.
20. Через брак часу, втомленість або напруження, часто приділяю партнерові менше уваги, ніж належить.
21. Інколи звичайні ситуації спілкування на роботі викликають у мене роздратування.
22. Я спокійно приймаю обґрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукає мене триматися осторонь від людей.
24. Коли згадую деяких колег по роботі чи партнерів, у мене псується настрій.
25. Конфлікти чи розбіжність поглядів із колегами забирають багато сил і емоцій.
26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обставини на роботі здаються мені дуже складними.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось повинно статися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все, як належить, чи не скоротять мене тощо.
29. Якщо партнер мені неприємний, я намагаюсь обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.

30. На роботі під час спілкування я дотримуюсь принципу: «Не роби людям добра, не отримаєш лиха».
31. Я охоче вдома розповідаю про свою роботу.
32. Бувають дні, коли мій емоційний стан негативно впливає на результати роботи (менше виконую, знижується якість, трапляються конфлікти).
33. Інколи я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.
34. Я дуже переживаю за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаєш уваги та турботи більше, ніж отримуєш.
36. Коли думаю про роботу, мені стає не по собі: починає колоти в ділянці серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.
37. У мене добрі стосунки з керівником.
38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота йде на користь людям.
39. Останнім часом, мене переслідують невдачі в роботі.
40. Деякі сторони моєї роботи викликають глибоке розчарування.
41. Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж звичайно.
42. Я враховую особливості ділових партнерів гірше ніж раніше.
43. Стомленість від роботи призводить до того, що я прагну скоротити спілкування з друзями та знайомими.
44. Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера, окрім того, що стосується справи.
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, у гарному настрої.
46. Я інколи ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без натхнення, запалу, ентузіазму.
47. По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого.
48. Після спілкування з неприємними партнерами, у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.
49. На роботі я маю постійні фізичні або психологічні перевантаження.
50. Успіхи в роботі наповнюють мене натхненням.
51. Ситуація на роботі, у якій я опинився (лася), здається безвихідною.
52. Я втратив(ла) спокій через роботу.
53. Упродовж останнього року була скарга (скарги) на мою роботу з боку партнера (партнерів).
54. Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що я не сприймаю близько до серця те, що відбувається з партнером.
55. Я часто приношу з роботи додому негативні емоції.
56. Я часто працюю понад силу.
57. Раніше я був(ла) більш чуйним(ною) і уважним(ною) до партнерів, ніж зараз.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не втрачай нерви, бережи здоров'я.
59. Інколи я йду на роботу з важким відчуттям: як усе набридло, нікого б не бачити і не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю трохи недобре.
61. Контингент партнерів, із якими я працюю, дуже важкий.
62. Інколи мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я втрачаю.
63. Якби мені поталанило з роботою, я був(ла) би(б) щасливішим(ою).
64. Я у відчаї через те, що на роботі у мене серйозні проблеми.
65. Інколи я поведжуся зі своїми партнерами так, як не хотів(ла) би(б) щоб поводитися зі мною.
66. Я засуджую партнерів, які розраховують на пільги, поблажливість, увагу.
67. Найчастіше після робочого дня у мене немає сил робити хатні справи.
68. Я постійно підганяю час: скоріше б робочий день закінчився.
69. Стан, прохання, потреби партнерів мене щиро турбують.

70. Працюючи з людьми, я ніби ставлю екран, який захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.
71. Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, часто вживаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.
77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів(ла) би(б) бачити і чути.
78. Я схвалюю колег, які присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.
79. Моя втомленість на роботі мало впливає або зовсім не впливає на спілкування з домашніми та друзями.
80. Якщо випадає нагода, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
81. Мене часто підводять нерви у спілкуванні з людьми на роботі.
82. До всього, що відбувається на роботі, я втратив(ла) цікавість.
83. Робота з людьми спричинила поганий вплив на мене, як на професіонала, зробила злим(лоу), нервовим(ою), беземоційним(ою).
84. Робота з людьми підриває моє здоров'я.

Ключ

«Напруження»		
1. Переживання психотравмуючих обставин	+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)	
2. Незадоволеність собою	-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(5)	
3. «Загнаність у клітку»	+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)	
4. Тривога і депресія	+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)	
Разом по фазі «Напруження»		
«Резистенція»		
1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)	
2. Емоційно-моральна дезорієнтація	+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)	
3. Розширення галузі економії емоцій	+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)	
4. Редукція професійних обов'язків	+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)	
Разом по фазі «Резистенція»		
«Виснаження»		
1. Емоційний дефіцит	+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)	
2. Емоційна відчуженість	+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)	
3. Деперсоналізація	+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)	
4. Психосоматичні та психоемоційні порушення	+12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)	
Разом по фазі «Виснаження»		
Підсумковий показник		

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)

Інструкція. Запитання в цій шкалі стосуються Ваших почуттів і думок протягом останнього місяця. Будь ласка, для кожного пункту виберіть один із наступних варіантів відповіді, що відображує як часто ви відчували або міркували в певний спосіб: 0 - ніколи, 1 - майже ніколи, 2 - іноді, 3 - досить часто, 4 - дуже часто

1. Як часто за останній місяць ви були засмучені через щось, що трапилося несподівано?
2. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у вашому житті?
3. Як часто за останній місяць ви відчували знервованість та стрес?
4. Як часто за останній місяць ви були впевнені, що зможете вирішити свої особисті проблеми?
5. Як часто за останній місяць ви відчували, що все відбувається по-вашому (відповідно до ваших бажань, планів та поглядів)?
6. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете впоратися з тим, що маєте зробити?
7. Як часто за останній місяць ви були здатні контролювати роздратованість з приводу того, що відбувається у вашому житті?
8. Як часто за останній місяць ви почувалися «господарем становища»?
9. Як часто за останній місяць ви були розсерджені через події, на які не могли впливати?
10. Як часто за останній місяць ви відчували, ніби труднощів накопичилося так багато, що ви не можете їх подолати?

Матриця кореляції досліджених показників

	Вік	Стаж	ПРЧ	НРЗ	ВОАР	НПК	КСК	НВПД	ПВЦТ	ПБЗ	ВБРЖ	ВНР	ЕВ	ДП	РОД	ПВ	Напруження	Резистенція	Виснаження	СЕВ
Вік	—																			
Стаж	0.567***	—																		
ПРЧ	0.195	0.082	—																	
НРЗ	0.360**	0.141	0.783***	—																
ВОАР	0.095	-0.166	0.801***	0.865***	—															
НПК	0.160	-0.246	0.282*	0.496***	0.631***	—														
КСК	0.327*	0.437***	-0.473***	-0.239	-0.513***	0.024	—													
НВПД	0.112	0.099	0.652***	0.772***	0.796***	0.768***	-0.100	—												
ПВЦТ	-0.470***	0.005	-0.291*	-0.507***	-0.420**	-0.003	0.246	-0.034	—											
ПБЗ	-0.138	-0.061	0.151	-0.156	0.042	0.188	-0.321*	0.113	0.459***	—										
ВБРЖ	0.178	0.160	0.339**	0.175	0.202	0.253	-0.293*	0.321*	0.117	0.851***	—									
ВНР	0.357**	0.302*	-0.094	0.053	-0.166	0.466***	0.692***	0.375**	0.368**	0.077	0.232	—								
ЕВ	-0.330*	0.048	-0.673***	-0.804***	-0.764***	-0.725***	0.242	-0.815***	0.247	-0.162	-0.437***	-0.320*	—							
ДП	-0.512***	0.004	-0.221	-0.554***	-0.355**	-0.688***	-0.328*	-0.550***	0.224	0.268*	-0.012	-0.666***	0.737***	—						
РОД	0.178	-0.208	0.420**	0.359**	0.291*	0.197	-0.266*	0.244	-0.252	-0.230	0.002	0.197	-0.389**	-0.468***	—					
ПВ	-0.334*	-0.012	-0.502***	-0.766***	-0.655***	-0.770***	-0.003	-0.812***	0.130	-0.043	-0.291*	-0.473***	0.949***	0.840***	-0.284*	—				
Напруження	-0.246	0.210	-0.246	-0.634***	-0.532***	-0.690***	0.008	-0.551***	0.183	0.156	0.005	-0.300*	0.786***	0.825***	-0.265*	0.891***	—			
Резистенція	-0.345**	0.312*	-0.177	-0.491***	-0.397**	-0.572***	0.154	-0.327*	0.325*	0.051	-0.161	-0.249	0.741***	0.788***	-0.445***	0.760***	0.890***	—		
Виснаження	-0.240	0.224	-0.322*	-0.515***	-0.478***	-0.737***	0.048	-0.607***	0.021	-0.087	-0.237	-0.464***	0.875***	0.840***	-0.361**	0.916***	0.900***	0.872***	—	
СЕВ	-0.256	0.241	-0.256	-0.639***	-0.541***	-0.677***	0.031	-0.522***	0.221	0.185	0.038	-0.266*	0.769***	0.822***	-0.306*	0.867***	0.997***	0.901***	0.884***	—
СБ	-0.011	0.127	-0.348**	-0.508***	-0.660***	-0.752***	0.004	-0.727***	0.151	0.106	0.024	-0.226	0.433***	0.403**	-0.234	0.447***	0.333*	0.147	0.291*	0.335*
БС	0.114	0.087	-0.630***	-0.417**	-0.623***	-0.299*	0.396**	-0.419**	0.012	-0.330*	-0.219	0.251	0.231	-0.158	-0.031	0.123	-0.014	-0.157	-0.046	0.003
РСС	0.043	0.146	-0.482***	-0.517***	-0.728***	-0.689***	0.157	-0.691***	0.104	-0.075	-0.074	-0.063	0.380**	0.210	-0.171	0.349**	0.217	0.024	0.165	0.227

Примітка: коефіцієнт ранкової кореляції Спрімена. N=58. * - $p < 0.05$; ** - $p < 0.01$; *** - $p < 0.001$.

Умовні позначення: ПРЧ – Понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями; НРЗ – Низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди; ВОАР – Високий обсяг адміністративної роботи (звітність, бюрократія); НПК – Недостатня підтримка з боку керівництва; КСК – Конфлікти зі студентами чи колегами; НВПД – Неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності, постійна їх зміна; ПВЦТ – Потреба постійно використовувати цифрові технології; ПБЗ – Потреба постійно бути на зв'язку; ВБРЖ – Відсутність балансу між роботою і особистим життям; ВНР – Відчуття невизнання результатів вашої праці; ЕВ – Емоційне вигорання; ДП – Деперсоналізація; РОД – редукція особистих досягнень; ПВ – професійне вигорання; СЕВ – Синдром емоційного вигорання; СБ – Сприйняття безпорадності; БС – Брак самоефективності; РСС – Рівень сприйнятого стресу.

Результати статистичного аналізу відмінностей між показниками професійного та емоційного вигорання у чоловіків та жінок

Т-тесту незалежний вибірок

		Статистика	p
ПРЧ	Манн-Уїтні U	372	0.556
НРЗ	Манн-Уїтні U	320	0.158
ВОАР	Манн-Уїтні U	364	0.608
НПК	Манн-Уїтні U	361	0.627
КСК	Манн-Уїтні U	354	0.336
НВПД	Манн-Уїтні U	282	0.048
ПВЦТ	Манн-Уїтні U	282	0.051
ПБЗ	Манн-Уїтні U	262	0.975
ВБРЖ	Манн-Уїтні U	323	0.829
ВНР	Манн-Уїтні U	271	0.032
ЕВ	Манн-Уїтні U	377	0.484
ДП	Манн-Уїтні U	333	0.784
РОД	Манн-Уїтні U	194	0.001
ПВ	Манн-Уїтні U	347	0.710
Напруження	Манн-Уїтні U	356	0.657
Резистенція	Манн-Уїтні U	366	0.412
Виснаження	Манн-Уїтні U	377	0.484
СЕВ	Манн-Уїтні U	359	0.638
СБ	Манн-Уїтні U	353	0.677
БС	Манн-Уїтні U	310	0.120
РСС	Манн-Уїтні U	379	0.510

Примечание. $\mu_{\text{чоловік}} < \mu_{\text{жінка}}$

Примітка. За критерієм Манна-Уїтні. Гіпотеза «Результат чоловіків менше результату жінок».

Умовні позначення: ПРЧ – Понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями; НРЗ – Низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди; ВОАР – Високий обсяг адміністративної роботи (звітність, бюрократія); НПК – Недостатня підтримка з боку керівництва; КСК – Конфлікти зі студентами чи колегами; НВПД – Неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності, постійна їх зміна; ПВЦТ – Потреба постійно використовувати цифрові технології; ПБЗ – Потреба постійно бути на зв'язку; ВБРЖ – Відсутність балансу між роботою і особистим життям; ВНР – Відчуття невизнання результатів вашої праці; ЕВ – Емоційне вигорання; ДП – Деперсоналізація; РОД – редукція особистих досягнень; ПВ – професійне вигорання; СЕВ – Синдром емоційного вигорання; СБ – Сприйняття безпорадності; БС – Брак самоефективності; РСС – Рівень сприйнятого стресу.

Т-тесту незалежний вибірок

		Статистика	p
ПРЧ	Манн-Уїтні U	372	0.450
НРЗ	Манн-Уїтні U	320	0.846
ВОАР	Манн-Уїтні U	364	0.398
НПК	Манн-Уїтні U	361	0.379
КСК	Манн-Уїтні U	354	0.670
НВПД	Манн-Уїтні U	282	0.954
ПВЦТ	Манн-Уїтні U	282	0.950
ПБЗ	Манн-Уїтні U	262	0.026
ВБРЖ	Манн-Уїтні U	323	0.175
ВНР	Манн-Уїтні U	271	0.969
ЕВ	Манн-Уїтні U	377	0.523
ДП	Манн-Уїтні U	333	0.221
РОД	Манн-Уїтні U	194	0.999
ПВ	Манн-Уїтні U	347	0.296
Напруження	Манн-Уїтні U	356	0.349
Резистенція	Манн-Уїтні U	366	0.594
Виснаження	Манн-Уїтні U	377	0.523
СЕВ	Манн-Уїтні U	359	0.368
СБ	Манн-Уїтні U	353	0.329
БС	Манн-Уїтні U	310	0.883
РСС	Манн-Уїтні U	379	0.497

Примечание. $\mu_{\text{чоловік}} > \mu_{\text{жінка}}$

Примітка. За критерієм Манна-Уїтні. Гіпотеза «Результат чоловіків більше результату жінок».

Умовні позначення: ПРЧ – Понаднормовий робочий час та перевантаженість завданнями; НРЗ – Низький рівень заробітної плати та матеріальної винагороди; ВОАР – Високий обсяг адміністративної роботи (звітність, бюрократія); НПК – Недостатня підтримка з боку керівництва; КСК – Конфлікти зі студентами чи колегами; НВПД – Неадекватні або незрозумілі вимоги до професійної діяльності, постійна їх зміна; ПВЦТ – Потреба постійно використовувати цифрові технології; ПБЗ – Потреба постійно бути на зв'язку; ВБРЖ – Відсутність балансу між роботою і особистим життям; ВНР – Відчуття невизнання результатів вашої праці; ЕВ – Емоційне вигорання; ДП – Деперсоналізація; РОД – редукція особистих досягнень; ПВ – професійне вигорання; СЕВ – Синдром емоційного вигорання; СБ – Сприйняття безпорадності; БС – Брак самооефективності; РСС – Рівень сприйнятого стресу.