МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

«ВПЛИВ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ НА ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ»

Виконала: студентка 4 курсу, П41 групи
освітньої програми «Психологія»
спеціальності 053 «Психологія»
Подрушняк Наріне Горовна

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук,
Тептюк Юлія Олександрівна

Умань– 2026

ЗМІСТ

ВСТУП……3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ……..6

1.1. Поняття та сутність емоційного вигорання в науковій літературі ……...6

1.2. Психологічна характеристика мотивації досягнення…….....10

1.3. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку між мотиваційними чинниками та психоемоційним станом педагога……14

Висновки до розділу 1……...20

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ……22

2.1. Організація та методики дослідження емоційного вигорання та мотивації вчителів ……..22

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження емоційного вигорання та мотивації педагогів ……24

2.3. Методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогів шляхом корекції мотиваційної сфери……...41

Висновки до розділу 2……...44

ВИСНОВКИ……..45

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……47

ДОДАТКИ……51

ВСТУП

Актуальність. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні, зумовлений її реформуванням (НУШ), цифровізацією навчання та роботою в умовах постійного стресу через воєнний стан, висуває підвищені вимоги до особистості педагога. Вчитель стає ключовою фігурою освітнього процесу, від психологічного добробуту якої залежить якість навчання та емоційний стан учнів. Однак висока відповідальність, інтенсивність міжособистісної взаємодії та хронічне перевантаження призводять до виникнення емоційного вигорання у педагогів. Цей феномен не лише знижує професійну ефективність, а й руйнує психічне здоров'я вчителя.

Одним з найменш досліджених, але визначальних чинників, що впливають на стійкість до вигорання, є мотивація досягнення. Саме внутрішні спонукання – прагнення до успіху чи, навпаки, нав'язливе бажання уникнути невдач – визначають, як педагог розподіляє свої внутрішні ресурси. У той час як орієнтація на успіх може виступати потужним антистресовим ресурсом, мотивація уникнення невдач часто стає каталізатором виснаження та деперсоналізації. Мотивація досягнення відіграє ключову роль у формуванні професійної стійкості педагогів, оскільки вона впливає на те, як вчитель сприймає робочі виклики та реагує на невдачі.

Отже, дослідження взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного вигорання є надзвичайно актуальним, оскільки воно дає змогу зробити дієві програми психологічної підтримки, спрямовані на трансформацію мотиваційної сфери вчителя для запобігання його професійної деформації.

Мета дослідження – дослідити вплив мотивації досягнення на емоційне вигорання у педагогів.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання як психологічний феномен.

Предмет дослідження – вплив мотивації досягнення на емоційне вигорання у педагогів.

Відповідно до теми та мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Розкрити поняття та сутність емоційного вигорання в сучасній психології.

2. Визначити психологічні характеристики мотивації досягнення.

3. Теоретично обґрунтувати взаємозв'язок мотиваційних чинників та психоемоційних станів педагогів.

4. Провести емпіричне дослідження емоційного вигорання вчителів та визначити як воно пов'язано з їхньою мотивацією досягнення.

5. Надати методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогів шляхом корекції мотиваційної сфери.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано: аналітико-синтетичний метод (для опрацювання наукових джерел вітчизняних та зарубіжних авторів, узагальнення отриманих даних), емпіричні методи (психодіагностичні методики), а також методи кількісної та якісної обробки результатів.

Під час дослідження використовувалися психодіагностичні методики: Методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина–людина» (автор Г.С. Нікіфоров), Методика діагностики рівня емоційного вигорання (авт. В. Бойко), Мотивація успіху і страх невдачі (авт. А. О. Реан).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося серед вчителів Спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 314 з поглибленим вивченням іноземної мови м. Києва. Загальна кількість досліджуваних – 42 особи.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягають у:

1. систематизації існуючих теоретичних розробок та даних емпіричних досліджень з проблеми емоційного вигорання у психологічній науці;

2. формулюванні психологічної характеристики мотивації досягнення;

3. теоретичному дослідженні взаємозв'язку мотиваційних чинників та психоемоційних станів педагогів;

4. визначенні загального рівня емоційного вигорання вчителів та його окремих компонентів;

5. виявленні особливостей впливу мотивації досягнення педагогів на розвиток їхнього емоційного вигорання;

6. формулюванні методичних рекомендацій щодо профілактики емоційного вигорання вчителів шляхом корекції їхньої мотиваційної сфери.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть застосовувати педагоги та практичні психологи для психодіагностики емоційного вигорання вчителів, а також створення програм, спрямованих на його подолання.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (32 найменувань) та додатків (8 сторінок). Загальний обсяг роботи становить 58 сторінок, основного тексту – 46 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

1.1. Поняття та сутність емоційного вигорання в науковій літературі

В останні кілька десятиліть вивчення феномену емоційного вигоряння стало однією з найпопулярніших тем у психологічній науці та практиці. Гострий інтерес до проблеми вигоряння як одного з видів функціональних станів, що спостерігається на цей час, викликаний суттєвими змінами в житті та професійній діяльності сучасної людини. Не підлягає сумніву, що підвищена інтенсивність і напруженість сучасної дійсності проявляються на психологічному рівні у збільшенні негативних емоційних переживань, стресових реакцій. Як наслідок, це призводить до емоційного виснаження, вибірковості реагування, редукції професійних досягнень, які, в свою чергу, породжують емоційне вигоряння.

Синдром емоційного вигоряння є процесом поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється у симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистісної відстороненості та зниження задоволення виконанням роботи. Цей синдром розглядається як результат хронічного стресу на робочому місці.

Вперше термін «емоційне вигоряння» (burn-out) сформулював американський психіатр Г. Фрейденбергер у 1974 році у своїй роботі «Staff Burnout» [23]. Він використовував його для опису стресового стану співробітників, які працюють у сфері професій, що допомагають, таких як медичні працівники, соціальні працівники, викладачі і т.п. Далі американський соціальний психолог К. Маслач зробила істотний внесок у вивчення феномена емоційного вигоряння, емпірично обґрунтувавши концепцію Фрейденбергера. Крістіна Маслач у співавторстві з Сьюзен Джексон визначила вигоряння як синдром емоційного виснаження, цинізму (деперсоналізації) та зниження

професійної ефективності, що розвивається внаслідок тривалого впливу професійних стресорів [25, 26].

На цей час існує кілька моделей, які описують феномен емоційного вигоряння. Безперечний інтерес представляє однофакторна модель емоційного вигоряння, описана А. Паїнсом. У ній вигоряння представляється як стан виснаження, що настає в результаті тривалих емоційно перевантажених ситуацій. У основі вигоряння - емоційне виснаження, інші ж прояви дисгармонії переживання і поведінки (фізичні і когнітивні) вважають наслідком. Відповідно до цієї моделі ризик емоційного вигоряння не обмежується певними групами професій [28].

В. Шауфелі запропонував модель реципроктності, в якій синдром емоційного вигоряння зводиться до двовимірної конструкції, що складається з афективного (емоційне виснаження, що виявляється у скаргах на здоров'я, фізичне самопочуття, нервове напруження) або установочного (деперсоналізація) компонентів [30].

Найбільшу популярність мають концепції, в яких емоційне вигоряння представлено як тривимірний конструкт (К. Маслач та С. Джексон):

1. Емоційне виснаження – це основна складова емоційного вигоряння, що проявляється у зниженому емоційному тлі, байдужості чи емоційному перенасиченні. У цьому виснаження настає внаслідок неефективності виявленого опору.

2. Деперсоналізація, тобто деформація відносин із людьми. Вона може виявлятися як підвищення залежності від інших або, навпаки, як підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів щодо оточуючих людей, з якими людина стикається в процесі професійної діяльності.

3. Редукція особистих досягнень може бути представлена або в негативному оцінюванні себе, заниженні власних професійних досягнень, або у применшенні власної гідності, обмеженні власних обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності та перекладання її на інших [25].

Д. Міллер виокремлює чотири стадії емоційного вигорання: ентузіазм, стагнацію, фрустрацію та апатію. Ентузіазм передбачає такий емоційний стан працівника, при якому він виявляє бажання бути завжди корисним та характеризується надмірною чутливістю до потреб суб'єктів професійної діяльності, а також має нереалістичні очікування щодо роботи. Стагнація означає зменшення очікувань до нормальних показників і характеризується вивільненням особистого невдоволення назовні. Фрустрація передбачає появу сумнівів щодо власної компетенції, зменшення толерантності та співчуття, внаслідок чого виникає механізм захисту у формі обмеження професійних контактів. Апатія виявляється у формі захисту від хронічної фрустрації, коли з'являється байдужість і депресія [27].

С.Черніс визначив емоційне вигорання як процес негативної зміни поведінки у відповідь на стресовий характер навколишнього середовища, а також виокремив три стадії його розгортання. Перша стадія відображає наявність дисбалансу між вимогами середовища й ресурсами, що зумовлюють виникнення стресового стану. Друга стадія характеризується короткотерміновим емоційним напруженням, втомою та виснаженням. Третя стадія передбачає зміну мотиваційної сфери особистості та її поведінки, де провідним симптомом є цинічне ставлення до оточуючих [21].

У вітчизняній науці феномен «професійного вигоряння» почав активно досліджуватися з 1990-х років і продовжує привертати пильну увагу вчених усі наступні роки.

Н. Марута, О. Чабан і Г. Каленська визначали емоційне вигорання як певну реакцію людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності. Синдром емоційного вигорання у своїй сутності, на думку вчених, є процесом поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що виявляється в емоційному, розумовому виснаженні, фізичній утомі, особистісній відстороненості й зниженні задоволення виконанням роботи [12, с. 22–23].

І. Галецька вважає емоційне вигорання динамічним процесом, який розвивається в часі та проходить три основні стадії. Спочатку відбувається

зростання емоційного виснаження, унаслідок якого виникають негативні установки до суб'єктів професійної діяльності та створюється емоційна дистанція в професійних стосунках для подолання цього виснаження. Водночас паралельно розвивається негативне ставлення до власних професійних досягнень (редукція професійних досягнень) [2, с. 89].

Т.В. Зайчикова, яка досліджувала психологічні особливості емоційного вигорання вчителів, зазначала, що умови навчальної діяльності часом можуть з'явитися й причиною синдрому хронічної втоми, що, досить часто супроводжує синдром емоційного вигорання. При синдромі хронічної втоми типовими скаргами є: прогресуюча втома, зниження працездатності; погана переносимість раніше звичних навантажень; м'язова слабість; біль у м'язах; розлади сну; головні болі; розлади пам'яті; дратівливість; зниження розумової активності й здатності до концентрації уваги [6].

О. Якимчук визначила, що емоційне вигорання не залежить лінійно від таких професійних факторів, як стаж, вік і зовнішня результативність професійної діяльності. Також, синдром може формуватися не лише в осіб соціально орієнтованих професій, а й у представників інших професійних груп в тих випадках, коли на перше місце виходить високий ступінь відповідальності за виконувану роботу. Вигорання розвивається також у осіб, що зазнають емоційної напруги на роботі, переважно в системі «людина – людина» і не мають можливості її адекватно компенсувати. Постійна напруга та стрес – також є передумововами вигорання. Водночас емоційне вигорання – це індивідуальний процес, причинами якого є поєднання суб'єктивних та об'єктивних чинників, які залежать не тільки від особистісних якостей людини, а і від індивідуальної системи професійного розвитку та соціальних факторів [17].

С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Зайчикова вважають, що безперервне або прогресуюче порушення рівноваги в умовах напруженої діяльності неминуче призводить до емоційного вигоряння як наслідку дії некерованого стресу [11].

Нині наукове співтовариство — деякі вчені-філософи, психологи та соціологи — розглядають синдром емоційного вигоряння насамперед як

захисний механізм особистості. Це допомагає сьогодні педагогам впоратися із надмірним стресовим впливом робочого середовища шляхом корекції насамперед власних негативних емоційних реакцій.

Отже, можна зробити висновок, що емоційне вигорання – це складний психологічний феномен, який виявляється у стані наростаючого фізичного, психічного та емоційного виснаження, спричиненого тривалим (хронічним) стресом.

1.2. Психологічна характеристика мотивації досягнення

Мотивація - це сукупність причин психологічного характеру, що є одним з основних понять, які пояснюють поведінку людини і дозволяють зрозуміти її спрямованість та активність. Мотивація є відносно стійкою та індивідуально неповторною системою мотивів і комплексом факторів, які спонукають і направляють дії людини. Мотив, в свою чергу, є певною спонукою до активності. Мотивація ґрунтується на двох категоріях. Першою з них є потреби, що відображають відчуття фізіологічної або психологічної нестачі чого-небудь. Другою категорією є винагороди або те, що людина вважає цінним для себе [8].

Одним із важливих видів мотивації людини є мотив досягнень. Мотивація досягнення — це прагнення людини покращувати результати своєї діяльності, досягати успіхів, ставити високі цілі та наполегливо працювати задля їх реалізації. Вона спрямована на досягнення успіху або уникнення невдачі, визначаючи активність та наполегливість у будь-якій справі.

Українські вчені Г. Закалик та Г. Легендзевич визначили, що у людини основні способи поведінки, які спрямовані на досягнення успіху, складаються досить рано – десь між третім і тринадцятим роками життя і формуються як під впливом батьків, особливо матері, так і під впливом середовища. Зокрема, ними доведено, що в ранньому віці (3-5 років) мотивація, орієнтована на успіх, формується у випадку, якщо успіх заохочується похвалою батьків [8].

Американський психолог Д. Аткінсон виокремлює два типи мотивації досягнень: мотивацію успіху та мотивацію уникнення невдач. Мотивація успіху відображає позитивний характер, адже у такому випадку діяльність людини спрямована на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Мотивацію уникнення невдач належить до негативної сфери, оскільки вдаючись до неї намагання людини спрямовані на уникнення поразки та думки про запобігання невдачі. Вчений визначає мотив досягнень як прагнення людини розвивати свої здібності і вміння та підтримувати їх на якомога високому рівні. Таким чином, знаючи мотиви, що спонукають людину до активності, можна цілеспрямовано впливати на організацію її діяльності та поведінку [20].

А.М.Губіна зазначила, що мотивація досягнення визначає потенціал особистості, обсяг та інтенсивність її вкладу в науково-технічний прогрес, а також активність або пасивність суб'єкта в професійній діяльності. Вона формує своєрідну «траєкторію» руху соціально-психологічних установок, зумовлює професійний розвиток спеціаліста [3].

За визначенням С.С. Занюка, люди із сильним мотивом досягнення характеризуються наполегливістю у досягненні мети, схильністю формулювати довгострокові плани, не задовольняються отриманим результатом, нескладним завданням і легкодосяжними цілями, для них головним у житті є переживання радості успіху внаслідок досягнення високих результатів. Він робить висновок про те, що, з одного боку, мотивація досягнення виявляється в багатьох аспектах особистісного зростання і є відносно сталим особистісним утворенням, а з іншого - вона також є динамічним утворенням, яке починає діяти у взаємодії із ситуативними факторами. Серед факторів, які впливають на мотивацію досягнення успіху вчений виокремлює наступні: прагнення досягати високих успіхів, прагнення робити все найкращим чином, вибір складних завдань та бажання їх виконати, прагнення вдосконалювати свою майстерність [9].

Значущість досягнення успіхів у діяльності у всіх людей різна. Ті, у кого сильний мотив досягнення характеризуються наполегливістю у досягненні мети; не задовольняються отриманим результатом, нескладним завданням і легко

досяжними цілями; захоплюються роботою, досягаючи дедалі нових і нових цілей, відчуваючи радість успіху. Позитивний результат будь-якої діяльності залежить не тільки від здібностей людини, а й від прагнення досягти мети, цілеспрямованої й наполегливої праці [5].

Н.О. Прядко виявила, що у психології панують різні погляди на співвідношення між прагненням до успіху й уникненням невдачі. Для одних вчених це взаємовиключні полюси на шкалі «мотиву досягнення», тобто якщо людина орієнтована на успіх, то вона не зазнає страху перед невдачею; і навпаки, якщо присутня орієнтація на уникнення невдачі, то у неї слабо виражене прагнення до успіху. Інші доводять, що яскраво виражене прагнення до успіху цілком може поєднуватися з не менш сильним страхом невдачі, особливо якщо вона пов'язана для суб'єкта з якими-небудь тяжкими наслідками. Тому, на думку вченої, скоріше за все, йдеться про переважання у тієї чи іншої людини прагнення до успіху або уникнення невдачі за наявності обох типів. Причому це переважання може бути як на високому, так і на низькому рівні вираженості обох прагнень [14].

Л.М. Мухіна описала психологічні особливості поведінки людей з різними типами мотивації досягнення. Особи, які мотивовані на успіх, надають перевагу завданням середнього або трохи вище середнього рівня важкості. Вони впевнені в успішному результаті задуманого, їм властиві рішучість у невизначених ситуаціях, схильність до розумного ризику, готовність узяти на себе відповідальність, велика наполегливість за прагнення до мети, адекватний середній рівень домагань, який підвищується після успіху і знижується після невдачі. Дуже легкі завдання не приносять таким людям відчуття задоволення і справжнього успіху, а при виборі дуже важких велика вірогідність неуспіху, тому вони не вибирають ні ті, ні інші. Під час вибору завдань середньої трудності результат стає максимально залежним від власних зусиль особи. У ситуації змагання і перевірки здібностей вони не губляться. В свою чергу, люди зі схильністю до уникнення невдачі беруться за вирішення як дуже легких завдань,

коли їм гарантований стовідсотковиц успіх, так і дуже важких, коли невдача не сприймається як особистий неуспіх [13].

Для зрілої особистості мотивація успіху пов’язана із задоволенням вищих потреб, а саме самоствердження, самореалізації, самоактуалізації. Це характеризує таку людину як активну та ініціативну, оскільки зустрічаючись з перешкодами вона активно шукає способи їх подолання. Продуктивність діяльності і ступінь її активності в меншій мірі залежать від зовнішнього контролю. Така особистість наполеглива, схильна планувати своє майбутнє на значні проміжки часу. Для неї значущою є внутрішня винагорода, яку дає сама робота, а саме її змістовність і значущість [8]. Від характеру мотивації залежить і стабільність інтересів, і бажання продовжувати працювати у певній галузі діяльності. У свою чергу, мотивація праці залежить від особливості ієрархії значущих потреб людини: можливості творчого розвитку, кар'єрного зростання, матеріального достатку, спілкування та ін.

Будь-яку форму поведінки, зокрема і педагогічну діяльність, можна пояснити ситуативно як внутрішніми, і зовнішніми чинниками. Що стосується внутрішньої причини як початкового і підсумкового пунктів пояснення, то вона містить психологічні особливості суб'єкта поведінки, а у разі зовнішньої причини – деякі зовнішні обставини та умови діяльності. Тієї ж точки зору дотримується К. Замфір, поєднуючи мотиви у дві великі групи – внутрішні та зовнішні. Якщо виконувана діяльність є значущою особистості як така, то йдеться про внутрішній тип мотивації (ВМ). Якщо ж мотивація професійної діяльності заснована на прагненні задовольняти такі потреби як соціальний престиж, матеріальний добробут, повага колег, забезпечення життєвого комфорту, то це зовнішня мотивація (ЗМ).

Усі зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні (ЗПМ), пов'язані із задоволенням потреб соціального престижу, поваги колег, матеріальних благ і зовнішні негативні (ЗНМ), засновані на потреби самозахисту, прагненні уникнути засудження з боку керівництва, колег. Зовнішня позитивна мотивація має тимчасовий ефект і її вплив зникає, якщо вплив зовнішніх

стимулів слабшає або вони повторюються тривалий час, викликаючи послаблення переживання (наприклад, часте заохочення викладача у вигляді стійкої матеріальної винагороди призводить до втрати свого ефекту). На думку К. Замфір, зовнішня негативна мотивація обмежує професійне зростання особистості і не дозволяє її зосередитися на внутрішніх потребах та інтересах. Найбільш сприятливим є співвідношення, коли внутрішня мотивація перевищує зовнішню позитивну та зовнішню негативну (ВМ > ЗПМ > ЗНМ). Найгірший мотиваційний комплекс заснований на поєднанні ЗНМ > ЗПМ > ВМ.

Отже, можна зробити висновок, що мотивація досягнення — це прагнення людини покращувати результати своєї діяльності, досягати успіхів, ставити високі цілі та наполегливо працювати задля їх реалізації.

1.3. Теоретичне обґрунтування взаємозв'язку між мотиваційними чинниками та психоемоційним станом педагога

На цей час гостро постає проблема вивчення чинників, пов'язаних з емоційним вигоранням у професійній сфері «людина – людина», особливо особистісних та ситуаційних чинників у педагогічних колективах. У той же час цікавим є факт взаємодії емоційного вигоряння з такою базовою психологічною категорією, як мотивація досягнення успіху. Досі в психологічній науці немає однозначного трактування впливу цього чинника на феномен вигоряння. З усього вищепереліченого, можна дійти висновку про актуальність досліджень у цьому напрямку.

Педагогічна діяльність безперервно пов'язана зі спілкуванням, тому особистість педагога схильна до поступової емоційної втоми та спустошення, що негативно впливає на виконання ним професійної діяльності та погіршує його психічне та фізичне самопочуття, що позначається на емоційній сфері. Діяльність педагога насичена різного роду напруженими ситуаціями, зумовленими різними чинниками, пов'язаними з підвищеним емоційним

реагуванням, тому вчитель, що має особливий професійний статус, пов'язаний зі значною відповідальністю за здоров'я, розвиток, навчання і формування особистості школяра, з року в рік наражається на небезпеку розвитку синдрому емоційного вигоряння, що призводить до професійної деформації особистості.

Професійну працю педагога вирізняє висока емоційна завантаженість, тому зі збільшенням стажу багато вчителів відчувають «педагогічну кризу», «виснаження», «вигоряння». Через конфлікти з колегами, адміністрацією у «вигоряючого» педагога наростає особистісна тривожність та неадекватність емоційного реагування.

Особливої уваги заслуговує дегуманізація педагога, що розвивається в процесі емоційного вигоряння, пов'язана з появою суб'єктивного відчуття втоми від роботи з дітьми, зниженням мотивації надання їм професійної допомоги. Далі виникають негативні зміни системи моралі, спрямовані на виправдання власної байдужості чи ворожості щодо учнів та колег, неминуче знижується моральний аспект самооцінки.

Досліджень, безпосередньо присвячених емоційному вигоранню педагогів та чинникам, що впливають на його виникнення, є достатньо багато. Однак більшою мірою вивчено зовнішні детермінанти вигоряння, зумовлені організаційним контекстом, в якому протікає діяльність вчителя.

Важливо підкреслити, що останнім часом предметом активного вивчення та аналізу у науковій літературі є вплив особистісних характеристик, таких як ґендерна роль, вік та тривалість трудового стажу, на детермінанти емоційного вигоряння у педагогів. Детальний аналіз останніх наукових публікацій показує складний взаємозв'язок усіх зазначених факторів емоційного вигоряння. Так, деякі дослідження демонструють, що відповідно до опитувань виявляються вищі рівні емоційного виснаження у жінок-вчителів, тому що поєднання надмірного педагогічного навантаження та сімейних обов'язків викликає емоційне виснаження та стрес саме у представників жіночої статі. Гендерні стереотипи та очікування від жінок більшої емоційної віддачі та турботи про інших – все це може призводити до емоційного перенапруги у них. В результаті, щоб упоратися

зі стресом і почуватися комфортно на роботі, жінки-вчителі намагаються, як правило, менше виявляти емоцій, особливо негативних. У той же час чоловіки-вчителі можуть бути схильні до цинізму та деперсоналізації, що пов'язано з особливостями чоловічої соціалізації та з більшою орієнтацією на досягнення особистісного успіху у професійній сфері [29].

Молоді педагоги (від 25 до 30 років) часто стикаються з вигоранням на етапі професійної адаптації. Основні причини - висока невизначеність професійного, кар'єрного зростання, брак досвіду, надмірні очікування від керівництва, а також труднощі у поєднанні роботи та особистого життя. Вчителі середнього віку (від 30 до 50 років) зазвичай демонструють найстійкіші результати. До цього віку багато хто розвиває механізми психологічного захисту та навички управління стресом, досягають певного досвіду та мотивації у досягненні життєвих та професійних цілей. Однак при надмірному навантаженні ризик вигоряння залишається високим. Педагоги старшого віку (від 50 і більше років) відчувають втому, проблеми зі здоров'ям, зниження мотивації, розчарування у професійних досягненнях, втому від рутинної роботи, а також тривогу, пов'язану із майбутнім виходом на пенсію, так звану «кризу старшого віку». Додатковий чинник - відчуття нестачі визнання чи зміни у системі освіти.

Тривалий трудовий педагогічний стаж може бути як захисним чинником, так і чинником ризику щодо емоційного вигоряння. З одного боку, накопичений досвід роботи дозволяє вчителям розвивати ефективні стратегії профілактики стресу, встановлювати хороші, позитивні взаємини з учнями, колегами та керівництвом, досягаючи високого рівня особистісно-професійної компетенції. З іншого боку, тривала робота в умовах високого навантаження, хронічного стресу та недостатньої підтримки колег та керівництва може призводити до накопичення емоційного та фізичного виснаження та розвитку синдрому емоційного вигоряння [19].

Усі педагогічні вимоги, які викладач пред'являє до учнів, засновані на типі його мотивації професійної діяльності. Її різноманітність характеризується невеликим набором і гармонійністю вимог до поведінки учнів та засвоєння ними

навчальних знань та вмінь. Якщо переважає мотив повинності, це призводить до пред'явлення великої кількості вимог, як дисциплінарного характеру, так і по засвоєнню навчального матеріалу. Домінування мотиву захопленості предметом, що викладається, змушує педагога пред'являти вимоги в основному до засвоєння навчального матеріалу. Зрештою, яскраво виражена потреба спілкування педагога призводить до збільшення вимоги до особистості студентів.

Окрім цього, домінування тієї чи іншої мотивації безпосередньо пов'язане із вибором вчителем одного з трьох стилів спілкування. Мотив зобов'язання стає провідним у педагогів, які обирають авторитарний стиль спілкування з учнями, домінування мотиву спілкування властивий лібералам, а відсутність провідної ролі того чи іншого мотиву характерний для педагогів, схильних до демократичного стилю.

Якщо провідними є матеріальні стимули (заробітна плата, кваліфікаційний розряд, збільшення/зменшення навчального навантаження, ослаблення вимог), то педагог, перш за все, орієнтований на зовнішні показники власної професійної діяльності. Такий педагог не зацікавлений у підвищенні кваліфікації, байдужий до будь-яких змін у власній праці. Таким чином, цю мотивацію можна вважати непрофесійною, оскільки вона значно знижує ефективність професійної діяльності у цілому.

Самоствердження через зовнішню позитивну оцінку оточуючих належить до мотиву престижу. Педагоги, які вибудовують власну професійну діяльність на основі цього мотиву, не орієнтовані на сформованість та рівень засвоєння знань учнями, головним для них є позитивна оцінка їхньої роботи.

У найбільш загальному вигляді професійний мотив позиціонується як бажання навчати і виховувати. Вчителя з професійною мотивацією характеризуються бажанням досягти якісного засвоєння знань та вмінь учнями, стимулюванням їх до активності та творчості, здатністю вивчати та враховувати у роботі індивідуальні особливості дітей.

Потреба у самоактуалізації потенційно існує в усіх людей, але не в усіх проявляється у професійній діяльності. Мотиви особистісної самореалізації

особливо важливі у педагогічній діяльності, тому що з їхньою допомогою формується система знань та вмінь вчителя, що становлять основу його професійної діяльності, а також певні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність.

Праця вчителя за своїм змістом є більш продуктивною, ніж репродуктивною, і створює можливості творення, наукового пошуку, захопленості педагогічним процесом. Але водночас інтенсивна робота у школі посилює однотипність навчальних занять, виникають навантаження, втома, і це, у свою чергу, виключає імпровізацію та творчий порив, загалом знижуючи внутрішню мотивацію. Одночасно проявляється негативний сенс зовнішньої негативної мотивації, причини якої різноманітні (необхідність поєднання основної роботи із пошуком додаткового заробітку, що підвищує напружені відносини із керівництвом тощо).

Специфіка педагогічної діяльності вимагає від вчителя постійного розвитку не лише у галузі власного предмету, а й особистісного, яке у свою чергу не представляється можливим без емоційних переживань, пов'язаних із самопізнанням.

Педагогічна діяльність має цілу низку особливостей, що характеризують її як потенційно емоціогенну. Високу емоційну напруженість викликають такі особливості діяльності, як високий динамізм, брак часу, робочі навантаження, складність виникаючих педагогічних ситуацій, рольова невизначеність, соціальна оцінка, необхідність здійснення частих та інтенсивних контактів, взаємодія з різними соціальними групами тощо. Негативні емоційні стани, що часто повторюються, зі зростанням стажу роботи знижують фрустраційну толерантність фахівця, що може сприяти виникненню та розвитку емоційного вигоряння.

Педагог повинен прагнути до успішного вирішення поставлених перед ним завдань, незалежно від негативних чинників, що на нього впливають, зберігати самовладання і залишатися для дітей прикладом в особистісному плані. Однак часте зовнішнє стримування сильних внутрішніх емоцій та переживань не

призводить до заспокоєння, а навпаки, підвищує емоційну напругу та негативно позначається на здоров'ї. Таким чином, така соціально важлива професія, як педагог, наражається на дискредитацію через небезпеку поступової емоційної втоми та спустошення – синдрому емоційного вигоряння.

Проблему мотивації особистості до власної професійної діяльності, а також проблема емоційного вигоряння у сфері діяльності «людина» – «людина» у психологічній літературі висвітлено достатньо широко. Проте питання, як особливості мотивації можуть впливати на ступінь емоційного вигоряння педагога, вивчено недостатньо повно.

Дослідження взаємозв'язку мотиваційної сфери та параметрів психологічного вигоряння є достатньо важливим із низки причин. Мотиваційна підструктура особистості традиційно є провідною детермінантою особистості, а вектор «мотив-ціль» визначає розгортання та перебіг системи діяльності. Разом з тим, незважаючи на важливу роль мотиваційної сфери у формуванні вигоряння, емпіричних досліджень, присвячених цій проблемі, вельми недостатньо. Йдеться перш за усе про виявлення зв'язку рівня домагань працівників та їхніх очікувань реалізувати власні життєві цілі із синдромом психологічного вигоряння. Дані нечисленних досліджень, проведених у цьому напрямку, дають вельми суперечливе уявлення про цю проблему. Деякі дослідники вказують на позитивні кореляції між рівнем претензій і вигорянням [4, 7, 24]; при цьому деякі із них знаходять цей зв'язок незначним [15], і лише в окремих працях відзначається негативна кореляція між вигорянням і мотивацією, пов'язаної із роботою [10].

Нерідко відзначаються неоднозначні взаємини між мотивацією до роботи та чинниками вигоряння. Встановлено, що найбільший зв'язок із мотивами праці мають емоційне виснаження та деперсоналізація, у той час як значущі кореляції із редукцією професійних досягнень відсутні.

Аналогічним чином встановлені взаємозв'язки між змістовними аспектами ціннісно-мотиваційної сфери особистості та вигорянням. При цьому зазначається, що важливим чинником, що обумовлює вигоряння, є неузгодженість між цінностями особистості і можливістю їхньої реалізації, що

підтверджено теоретичними та емпіричними дослідженнями. Найбільш яскравим відображенням цього факту є феномен «трудодоголізму», під яким розуміється деформація мотиваційної сфери особистості, що виражається у спрямованості усієї власної активності лише на роботу. Така особистість більшу частину часу проводить на робочому місці, думає і говорить лише про роботу, інтерес до інших сфер життя втрачається. Деякі автори вважають, що «трудоголізм» є своєрідним способом захисту особистості, спробою уникнути вирішення проблем у сімейній та інших сферах життєдіяльності. У низці емпіричних досліджень підкреслюється наявність тісного позитивного зв'язку між вигорянням і «трудоголізмом» [1].

Новим напрямком досліджень для сучасної психологічної науки є дослідження синдрому самозванця – феномену, для якого характерні постійні сумніви щодо власних професійних здібностей та страх бути сприйнятим як шахрай. Цей синдром викликає хронічний стрес, підвищення тривожності та призводить до емоційного вигорання. Особи, яким притаманний синдром самозванця мають слабку внутрішню мотивацію та звикли пояснювати свої успіхи за рахунок таких зовнішніх факторів, як випадковість чи вдача. Відсутність віри у власні знання та вміння знижує мотивацію, що, в свою чергу, підвищує ризик емоційного вигорання [4, 18, 22, 31,32].

Можна зробити висновок, що дослідники не прийшли до спільної думки щодо природи взаємозв’язку мотивації досягнення та емоційного вигорання. Емпіричне дослідження взаємовпливу вищевказаних психологічних феноменів ми розглянемо в наступному розділі.

Висновки до розділу 1

Визначено, що емоційне вигорання – це складний психологічний феномен, який виявляється у стані наростаючого фізичного, психічного та емоційного виснаження, спричиненого тривалим (хронічним) стресом. Найбільш

популярною є трикомпонентна модель досліджуваного феномену, який складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Мотивація досягнення — це прагнення людини покращувати результати своєї діяльності, досягати успіхів, ставити високі цілі та наполегливо працювати задля їх реалізації. Вона спрямована на досягнення успіху або уникнення невдачі, визначаючи активність та наполегливість у будь-якій справі.

Хоча було здійснено багато досліджень мотивації у професійній діяльності педагогів та особистісних чинників виникнення та розвитку їхнього емоційного вигорання, саме взаємозв’язок мотивації досягнення та вигорання вчителів в українській психологічній науці вивчений не був.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

2.1. Організація та методики дослідження емоційного вигорання та мотивації вчителів

З метою комплексного вивчення емоційного вигорання педагогів як багаторівневого процесу, а також мотивації як ресурсу, що впливає на нього, нами було розроблено програму емпіричного дослідження.

Експериментальне дослідження було проведене на базі Спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 314 з поглибленим вивченням іноземної мови та Середньої школи I-III ступенів № 62 м. Києва. В дослідженні взяли участь 42 вчителі (35 жінок, 7 чоловіків). Вік досліджуваних був від 25-ти до 73-х років.

Для реалізації поставлених у роботі завдань було використано такий комплекс діагностичних методик:

Для вивчення особливостей емоційного вигорання у представників професій типу «людина–людина», чия робота насичена інтенсивним спілкуванням, було обрано методику Г. С. Нікіфорова **«Синдром «вигорання» в професіях системи «людина– людина»**. В її основу покладено концепцію Х.Маслач та С. Джексон, що дозволяє комплексно оцінити три ключові прояви синдрому: рівень емоційного виснаження (від апатії до перенасичення), ступінь деперсоналізації (цинізм чи деформація стосунків із оточенням) та схильність до редукції професійних здобутків (знецінення власної ефективності та перекладання відповідальності). Опитувальник складається з 22 тверджень, спрямованих на аналіз суб’єктивного стану респондента. Бланк методики відображено у Додатках (Додаток А).

Для детального аналізу емоційного стану педагогів було використано методику В. Бойка **«Діагностика рівня емоційного вигорання»**. Цей інструментарій дозволяє оцінити динаміку процесу через три послідовні фази, кожна з яких містить по 4 симптоми.

Фаза «напруження» відображає нервове або тривожне напруження, яке є передвісником формування емоційного вигорання. Вона містить симптом переживання психотравмуючих обставин, симптом незадоволення собою, симптом загнаності в клітку, симптом тривоги і депресії.

Фаза «резистенції» характеризується опором зростаючому стресу і починається з моменту появи тривожного напруження. Ця фаза складається з симптому неадекватного вибіркового емоційного реагування, симптому емоційно-моральна дезорієнтація, симптому розширення сфери економії емоції, симптому редукції професійних обов'язків.

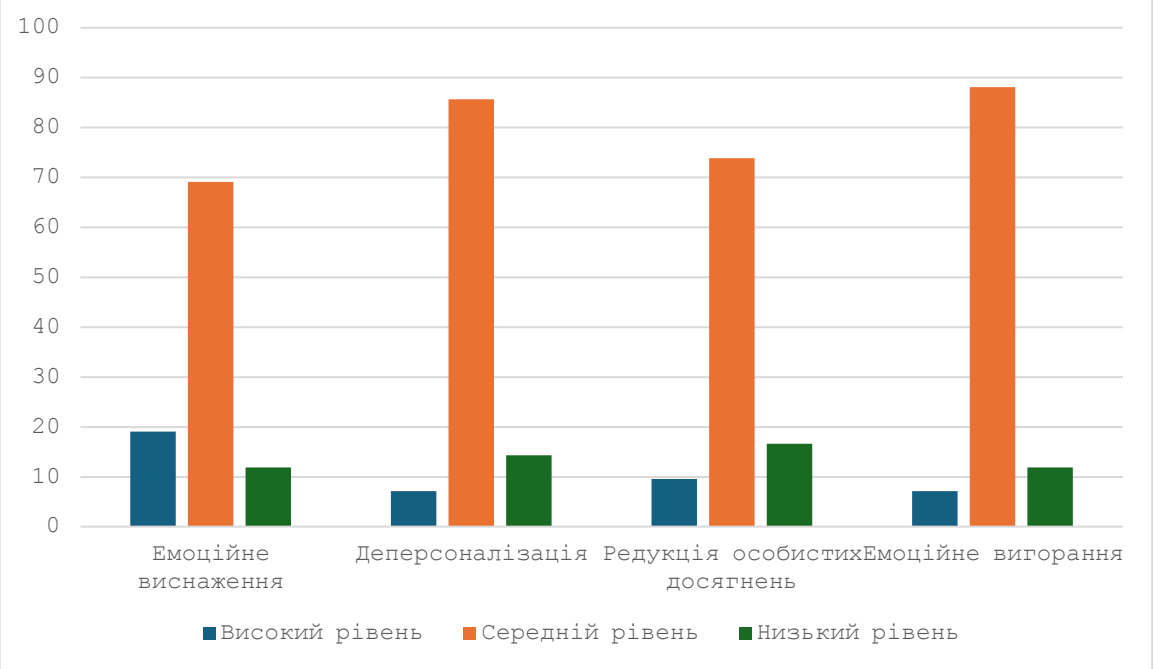
Фаза «Виснаження» полягає у досить вираженому падінні загального енергетичного тонусу й ослабленні нервової системи. Невід'ємним атрибутом особистості стає захист у формі емоційного вигорання. Показниками є симптом емоційного дефіциту, симптом емоційної відчуженості, симптом особистісної відчуженості, або деперсоналізація, симптом психосоматичних і психовегетативних порушень.

Опитувальник містить 84 твердження, що дозволяють визначити ступінь сформованості кожного з 12 симптомів та встановити загальний рівень вигорання. Бланк методики презентований у Додатках (Додаток Б).

Для аналізу мотиваційної спрямованості педагогів було застосовано опитувальник А. Реана **«Мотивація успіху і боязкість невдачі».** Цей інструментарій дозволив виявити домінуючий вектор активності вчителів: прагнення до досягнення успіху чи стратегію уникнення поразок. Отримана інформація дає змогу оцінити не лише потенційну продуктивність їхньої професійної діяльності, а й такі особистісні риси, як цілеспрямованість, наполегливість і здатність до стратегічного планування власного майбутнього. Методику відображено у додатках (Додаток В).

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження емоційного вигорання та мотивації педагогів

Спочатку ми проаналізуємо результати, які ми отримали після застосування методики «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина–людина». Це нам дозволить визначити загальний рівень емоційного вигорання педагогів, а також особливості розвитку його окремих компонентів. Показники презентовані на рисунку 2.1.



n=42

Рис 2.1. Кількісні показники емоційного вигорання вчителів згідно методики «Оцінка власного потенціалу «вигорання»

З рисунку вище видно, що високий рівень такого компонента емоційного вигорання педагогів як емоційне виснаження зафіксовано у 19,05% досліджуваних. Такі люди вже вранці прокидаються з відчуттям втомленості, часто скаржаться на безсоння та головний біль. Також вони зазначають про те, що зовсім не відчувають яскравих позитивних емоцій навіть від тих ситуацій, у яких вони раніше переживали радість.

Середній рівень характеризує переважну більшість (69,05%) вчителів, які схильні до епізодичної дратівливості. Вони спрямовують зусилля, щоб

стримувати своє невдоволення на роботі, але вдома, через накопичення негативних емоцій, їх дратують найменші дрібниці та існує ймовірність виплеску роздратування на близьких. Також з'являється фонове занепокоєння, що професійних завдань забагато і з ними стає важче справлятися.

Опитуваних з низьким рівнем зафіксовано 11,90%. Такі педагоги відрізняються стійким позитивним фоном емоційної сфери, який виявляється у переважанні бадьорості, оптимізму і здатності насолоджуватись робочим процесом. Присутньою є і емоційна гнучкість, а саме здатність швидко переключатися між різними ситуаціями та людьми, а також адекватно реагувати на стресові чинники.

Деперсоналізація високого рівня спостерігається у 7,14% вчителів, які демонструють цинізм та об'єктивізацію стосовно учнів та колег. Вони зневажливо ставляться до потреб інших людей, дозволяють собі грубі жарти чи сарказм. Такі педагоги заздалегідь налаштовані, що учні будуть погано поводитися, задавати безглузді питання тощо, що свідчить про значне посилення негативізму.

Переважна більшість (85,71%) досліджуваних продемонстрували середній рівень, що вказує на їхню вибіркову емпатію, коли вони здатні виявляти співчуття до тих, хто їм подобається, а до інших ставитися досить сухо. У них починають з'являтися узагальнення («це покоління дітей нічим не цікавиться», «сучасні діти не вміють формулювати свої думки» тощо), що призводить до того, що педагоги все рідше розглядають ситуація кожного учня як індивідуальну. Помічено, що такі педагоги суворо дотримуються професійної дистанції, а обов'язки виконуються якісно, але без особливого натхнення.

Низький рівень зафіксовано у 11,90% опитуваних, які демонструють гуманістичний підхід до своєї роботи та зберігають високу якість міжособистісної взаємодії з оточуючими. Навіть у конфліктних ситуаціях такі вчителі виявляють тактовність, доброзичливість та професійну етику. Вони створюють атмосферу довіри та безпеки за рахунок свої людяності, емоційної доступності та підтримки.

Вчителі, які виявили високий рівень редукції особистих досягнень (9,52%), перебувають у стані глибокого знецінення себе як фахівця. Будь-яка незначна помилка або незадовільна відповідь учня сприймається ними як підтвердження їхньої повної професійної непридатності. Такий педагог перестає впроваджувати нові методики, брати участь у заходах, де обмінюються досвідом, оскільки вони впевнені, що вони нічого не можуть навчити колег. Також спостерігається хворобливе ставлення до критики.

Середній рівень зафіксовано у переважної більшості (73,81%) вчителів, які демонструють сумніви у власній ефективності. Хоча вони визнають свої успіхи, часто пояснюють їх збігом сприятливих обставин. Власні невдачі осмислюються дуже прискіпливо. Активність носить вибірковий характер, оскільки такі педагоги схильні брати участь лише в тих заходах, де впевнені у позитивному результаті. Спостерігається зниження творчого пошуку, а перевага надається перевіреним або шаблонним методам роботи.

Зафіксовано низький рівень у 16,67% педагогів, які відрізняються високим почуттям самоефективності. Вони чітко усвідомлюють цінність своєї праці та реальний вплив власних зусиль на успіхи учнів. Ці опитувані визнають свої досягнення, а невдачі сприймаються ними як корисний досвід та зона потенційного розвитку. Висока професійна активність виявляється як бажання постійно навчатися, відвідувати тренінги, освоювати інноваційні методи роботи, експериментувати.

Емоційне вигорання високого рівня спостерігається у 7,14% вчителів, для яких робота сприймається як нестерпний тягар, а професійні обов’язки виконуються на межі фізичних і психічних можливостей. Тотальне емоційне та фізичне виснаження виявляється за рахунок втоми, яка не проходить після сну, вихідних чи відпустки. Діапазон емоційних станів перебуває між апатією та дратівливістю. Спостерігається вороже ставлення до учнів, які сприймаються як джерело всіх проблем. Адекватно не сприймаються поради колег та керівництва. Існує переконаність в тому, що роки педагогічної праці були марними і такі педагоги нічого не змогли навчити учнів.

Переважна більшість (88,10%) вчителів продемонстрували середній рівень. Такі досліджувані ще можуть здаватися стабільними та успішними, проте вже з'являються ознаки наростаючого емоційного виснаження. Реакція на звичні ситуації, такі незроблене домашнє завдання або сторонній шум, стають більш дратівливими. Після робочого дня частіше виникає почуття спустошеності. Спілкування набуває більш формального характеру, натомість відбувається уникання глибоких емоційних контактів з дітьми. З'являються сумніви щодо своєї професійної компетентності, на що вказує надмірна чутливість до критики. Частіше виникає бажання проводити перерви на самоті.

Низький рівень зафіксовано у 11,90% педагогів, які перебувають у стані психологічного добробуту та професійної адекватності. Вони відрізняються високим енергетичним тонусом, здатністю спокійно та конструктивно реагувати на стресогенні ситуації, бажанням бачити у кожному учні індивідуальність. Спілкування з дітьми та колегами реалізується у формі живого діалогу. Такі досліджувані переконані у значущості своєї професії для всього суспільства та кожного учня окремо. Прослідковується стабільне бажання освоювати нові знання та навички, експериментувати з різними формами роботи та ділитися досвідом.

Можна зробити висновок, що переважна більшість педагогів характеризується середнім рівнем емоційного вигорання, що вказує на те, що вони знаходяться у зоні ризику. Хоча формально вони здатні виконувати свої професійні обов'язки на досить високому рівні та виявляти адекватність у спілкуванні з оточуючими, вчителя зазначають, що частіше почали відчувати втому, дратівливість, сумніви у важливості своєї роботи та небажанні застосовувати різні інновації у своїй професійній діяльності. Це вказує на необхідність проведення психологічних заходів, що допоможуть відновити педагогам свій енергетичний потенціал, зацікавленість у саморозвитку та покращити якість спілкування з учнями, колегами та керівництвом.

Наступною методикою, яку ми використали з метою більш детального аналізу конкретних симптомів емоційного вигорання педагогів, була

«Діагностика рівня емоційного вигорання». Одержані результати презентовано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Кількісні показники емоційного вигорання вчителів згідно методики «Діагностика рівня емоційного вигорання»

n=42

		Симптом	**Рівні**		
			Високий	*Середній*	*Низький*
Фази	*Напруження*	Переживання психотравмуючих обставин	26,19%	66,67%	7,14%
		Незадоволеність собою	16,67%	59,52%	23,81%
		«Загнаність в клітку»	19,05%	59,52%	21,43%
		Тривога і депресія	23,81%	61,90%	14,29%
	Резистенція	Неадекватне вибіркове емоційне реагування	28,57%	40,48%	30,95%
		Емоційно-моральна дезорієнтація	9,52%	57,14%	33,33%
		Розширення галузі економії емоцій	30,95%	57,14%	11,90%
		Редукція професійних обов'язків	11,90%	69,05%	19,05%
	Виснаження	Емоційний дефіцит	21,43%	58,38%	26,19%
		Емоційна віддаленість	23,81%	57,14%	19,05%
		Особистісна віддаленість (деперсоналізація)	11,90%	71,43%	16,67%
		Психосоматичні та психовегетативні порушення	26,19%	59,52%	14,29%

З таблиці зверху видно, що високий рівень такого симптому фази напруження як переживання психотравмуючих обставин спостерігається більше ніж у чверті (26,19%) педагогів, які сприймають умови своєї роботи або конкретні події в професійній сфері як некерований або хронічний стрес. У них помічена гіперфіксація на негативні, наприклад, навіть незначні зауваження відчуваються як особиста образа. Вчитель перебуває у постійній психоемоційній напрузі через можливість виникнення будь-яких проблемних ситуацій або змін

розкладу чи нових вимог від керівництва. Такий фахівець легко дратується через дрібниці, а потім відчуває повне виснаження. Фізичними проявами є поверхневий сон, м’язова напруга чи тиск у грудях.

Середній рівень, який зафіксовано у переважної більшості (66,67%) педагогів, свідчить про те, що вони сприймають деякі робочі фактори як стресові, проте намагаються до них адаптуватися або сподіваються на їх тимчасовий характер. У таких опитуваних існують певні індивідуальні тригери (наприклад, конфлікт з батьками певного класу тощо), які викликають у них сильний стрес. Накопичувальний ефект дрібних неприємних ситуацій може викликати психологічний дискомфорт у кінці тижня. Такі вчителі усвідомлюють причини роздратування та можуть його довгий час контролювати. Вони можуть довго обдумувати проблемні професійні ситуації поза школою, що заважає їм повноцінно відпочивати.

Виявлено низький рівень у 7,14% педагогів, які відрізняються високою стресостійкістю та здатністю ефективно справлятися з робочими навантаженнями без шкоди для психічного здоров’я. Для них характерне конструктивне сприйняття труднощів, оскільки такі опитувані розцінюють робочі проблеми як звичайні завдання, які потребують вирішення. У професійному середовищі вони почуваються спокійно та впевнено, швидко підлаштовуються до нових умов чи вимог. Також здійснюється ефективне емоційне розмежування, коли фахівець здатен не обмірковувати робочі питання поза школою, а концентруватись на особистому житті. Психосоматичні скарги не спостерігаються.

Високий рівень незадоволеності собою присутній у 16,67% педагогів, що свідчить про переживання ними гострої кризи самооцінки. Ця криза переживається як відчуття професійної неспроможності та гіпертрофованої відповідальності, коли вчитель бере на себе провину за все: від конфлікту з колегами до низької успішності учнів. Йому соромно перед керівництвом, колегами та дітьми за свою уявну некомпетентність. Такі досліджувані схильні до трудоголізму або опускання рук перед будь-якою трудністю. Вони не діляться

своїм досвідом з колегами, оскільки його знецінюють. Спостерігається інша крайність: втрата апетиту або «заїдання» стресу.

Більше половини (59,52%) вчителів виявили середній рівень, який характеризується періодичними сумнівами у власній професійній спроможності. Педагоги вже не відчувають повної впевненості у своїй компетентності, але ще не знецінили її. Вони здатні усвідомлювати свої професійні успіхи, проте довго осмислюють свої помилки та порівнюють себе із колегами. Самооцінка таких досліджуваних значною мірою залежить від відгуків керівництва або поведінки учнів. Через почуття, що вчителя недостатньо часу приділяють часу самоосвіті, вони схильні стихійно хапатися за всі нові курси, методики чи тренінги.

Менше чверті (23,81%) педагогів продемонстрували низький рівень, який свідчить про їхню високу впевненість у професійній діяльності та позитивне самосприйняття. Такі опитувані здатні бачити зв'язок між своїми зусиллями та успіхами учнів, відчувають гордість за свої професійні успіхи та вміють хвалити себе за добре виконану роботу. У випадку помилки вони фокусуються на аналізі ситуації та шукають шляхи для її покращення, а зауваження оточуючих сприймають як зворотній зв'язок. Ці вчителя не тільки почуваються впевнено, а й мають достатньо психологічного ресурсу для підтримки інших.

Симптом «загнаності в клітку» високого рівня зафіксовано у 19,05% педагогів, які почувають стан безвиході. Робота сприймається ними як каторга, від якої немає можливості втекти через певні обставини (контракт, відсутність іншої роботи тощо). Часто виникають фантазії щодо звільнення, важку хворобу або якусь подію, яка б дозволила законно не йти на роботу. Когнітивними проявами цього симптому є тунельне мислення та стан «вивченої безпорадності». Такі вчителя намагаються бути непомітними для колег та керівництва, щоб не отримувати додаткових завдань, а свою звичайну роботу виконують без натхнення. Психосоматичними проявами є хронічне безсоння та відчуття важкості у грудях.

Середній рівень зафіксовано у переважної більшості (59,52%) педагогів, які вже відчувають тиск обставин та певну обмеженість своїх можливостей,

проте ще намагаються знайти логічні пояснення або тимчасові виходи із ситуації. Після особливо складних робочих днів чи конфліктів виникає відчуття безсилля. Часто робота починає сприйматися як нескінченний перелік вимог, від яких хочеться дистанціюватися. З метою зняття напруження вчителя можуть звинувачувати зовнішні фактори (систему освіти, важкий клас, керівництво) у своєму несприятливому психологічному стані. Вони часто виглядають відстороненими та безініціативними.

Спостерігається низький рівень у 21,43% педагогів, які відчувають себе повноцінними суб'єктами професійної діяльності, у якій бачать простір для власного розвитку. Навіть при високому робочому навантажені вчителя вміють розставляти пріоритети та бачити межі своєї відповідальності. Робота асоціюється з психологічним комфортом та наявністю альтернатив. Такі досліджувані схильні до творчого пошуку та відкритої комунікації з учнями, колегами та керівництвом.

Менше чверті (23,81%) педагогів продемонстрували високий рівень симптому тривоги і депресії, який характеризується стійким зниженням фону настрою, глибоким песимізмом, почуттям безнадії та безглуздості своєї праці. Висока тривожність зберігається не тільки під час уроків, батьківських зборів тощо, а й поза роботою. Спостерігається інтелектуальне гальмування, що виявляється у проблемах із зосередженням, підготовкою до занять, перевіркою зошитів тощо. В класі такі вчителя або проявляють агресію або повну байдужість. Психосоматичними виявами є глибоке безсоння або сонливість, відсутність апетиту або психогенне переїдання.

Переважна більшість (61,90%) досліджуваних виявили середній рівень. Вони схильні до підвищеної тривожності, епізодичного песимізму, емоційної лабільності, зниження впевненості у результаті своєї праці, когнітивної стомлюваності, втомлюваності від соціальних контактів, початкових розладів сну.

Низький рівень зафіксовано у 14,29% педагогів, які демонструють емоційну стабільність та здатність зберігати оптимізм навіть у складних робочих

умовах. Такі опитувані швидко відновлюються після стресових ситуацій. У них зберігається фокус на професійних цілях та відсутність нав'язливих думок щодо можливих невдач. Робота продовжує приносити інтелектуальне та емоційне задоволення. Рівень енергії та відсутність психосоматичних проблем дозволяє вчителю залишатися активним протягом усього робочого дня та зберігати сили для особистого життя.

Неадекватне вибіркове емоційне реагування як перший симптом фази резистенції високого рівня зафіксовано у 28,57% педагогів, які починають обмежувати свій емоційний відгук. Досліджувані найчастіше демонструють незворушність, а емоції виявляються лише тоді, коли ситуація стосується їхніх особистих інтересів. Такі вчителя уникають будь-яких неформальних розмов з учнями, колегами та керівництвом.

Середній рівень продемонстрували 40,48% педагогів, які свідомо чи несвідомо намагаються обмежувати свої емоції з метою уникнення перевтоми. Опитувані виявляють щирі емоції та зацікавленість лише до певних учнів, а стосовно інших залишаються підкреслено нейтральними. Те саме відбувається і у спілкуванні з колегами. Залежно від залишку внутрішнього ресурсу вчитель може бути або привітним або абсолютно відстороненим. Хоча він дотримується правил етикету, оточуючи можуть відчувати відсутність щирого інтересу з його боку.

Майже третина (30,95%) педагогів виявили низький рівень, що свідчить про наявність у них професійної відкритості та емоційної щирості. Такі досліджувані демонструють конгруентність, адекватність та повноту емоційного відгуку. Вони знаходять ресурс для спілкування з кожним учнем, незалежно від його успішності чи поведінки. Відчувається їхня залученість до процесу комунікації, оскільки приділяється увага не тільки словам, а й настрою, потребам співрозмовника, а також контексту ситуації. Зберігається здатність до емпатії та відкритість до діалогу.

Емоційно-моральна дезорієнтація високого рівня зафіксована у 9,52% педагогів, які схильні до серйозної деформації професійної етики, коли

відбувається підсвідоме виправдання своєї байдужості чи негативного ставлення до учнів і колег та перекладання провини на них. Такі вчителі намагаються логічно обгрунтувати причини того, чому він не повинен допомагати учню чи проявляти емпатію. Також помічається перекладання відповідальності за відсутність очікуваного результату на дитину чи її батьків. Опитувані дозволяють ігнорувати потреби тих, хто йому не подобається.

Більше половини (57,14%) педагогів продемонстрували середній рівень, що свідчить про те, що педагоги ще не остаточно не втратили професійних цінностей, але вже почали шукати виправдування для своєї байдужості чи роздратованості. Починає з'являтися поділ учнів на тих, хто вартий уваги, а хто її не заслуговує. Вчитель стає схильний виправдовувати свої негативні емоції за рахунок зовнішніх обставин або поведінки оточуючих.

Третина (33,33%) досліджуваних виявила низький рівень, який вказує на гуманістичну спрямованість професійної діяльності педагогів. Такі вчителі навіть у конфліктних ситуаціях керуються професійною етикою. Всіх без винятку дітей вони сприймають як особистостей. Спостерігається інтернальний локус контролю. Власні вчинки аналізуються з позицій моралі. Спілкування з колегами має підтримуючий характер. Професійні цінності є внутрішньою опорою у таких опитуваних.

Розширення галузі економії енергії високого рівня зафіксовано майже у третини (30,95%) педагогів, які намагаються захистити свій емоційний ресурс шляхом максимального обмеження контактів з оточуючими. Вони відмовляються від позакласної роботи, екскурсій чи святкових заходів, уникають дискусій з учнями. Такі вчителі не підтримують зоровий контакт, рідко посміхаються та демонструють мінімум емоційних проявів. Спостерігається прагнення до ізоляції, ігнорування спілкування з колегами чи батьками учнів. Вдома їм також не вистачає сил для повноцінної комунікації з близькими.

Середній рівень притаманний переважній більшості (57,14%) педагогів, які починають свідомо чи несвідомо дозувати емоційні прояви. Виникає вибірковість у спілкуванні. На уроках такі вчителі якісно надають навчальний

матеріал, але без творчих відступів чи особистих прикладів. Учням вони відповідають на питання, які лише стосуються його предмету. На початку дня ці досліджувані ще виявляють активність, але вкінці вони вже повністю емоційно втомлені.

Спостерігається низький рівень у 11,90% педагогів, які працюють з повною емоційною залученістю. Їхній стиль викладання яскравий, емоційно забарвлений та насичений особистим ставленням до предмету. Вони легко відгукуються на прохання про допомогу та щиро радіють успіхам учнів і колег, а також відрізняються високою комунікативною активністю. Спостерігається ініціативність та творчий підхід. Такі опитувані не прагнуть до ізоляції та повноцінно спілкуються з близькими людьми вдома.

Редукція професійних обов'язків високого рівня виявлена у 11,90% педагогів, які свідомо чи несвідомо починають спрощувати свою роботу до мінімуму, щоб обмежити власні інтелектуальні чи емоційні зусилля. Вони використовують старі конспекти для підготовки занять, уникають творчих завдань чи дискусій. Велика частина навчального матеріалу дається учням для самостійного опрацювання. Ці вчителі залучають активних учнів до перевірки робіт та ведення документації. Оцінки виставляються формально, а порушення дисципліни на уроках ігнорується. Повністю втрачається схильність до ініціативності та імпровізації.

Переважна більшість (69,05%) педагогів продемонстрували середній рівень, який вказує на схильність обмежувати свою професійну діяльність. Вони якісно виконують свої безпосередні професійні обов'язки, але по можливості уникають додаткових завдань, особливо тих, які потребують освоєння нових знань та навичок. На уроках такі вчителі часто дають учням письмові форми роботи, щоб запобігти обговоренню з ними навчального матеріалу.

Низький рівень зафіксовано у 19,05% педагогів, які повною мірою залучені у свою професійну діяльність, відповідально ставляться до всіх форм роботи. Вони зацікавлені у самоосвіті, використанні нових методів та технологій, самостійно розробляють дидактичні матеріали, експериментують з формами

проведення занять. Такі досліджувані з радістю приділяють багато часу позашкільному спілкуванню, психологічно підтримує учнів та колег.

Симптом емоційного дефіциту фази виснаження виявляється на високому рівні у 21,43% педагогів, які відчувають повну емоційну спустошеність, невразливість та байдужість. Професійна діяльність здійснюється суто механічно: голос стає монотонним, а міміка відсутньою. Чужі емоції сприймаються як подразник, вплив якого хочеться уникнути. Виникає почуття провини та безнадії. Вдома такі вчителі також намагаються усамітнитися, оскільки розуміють, що не можуть повноцінно спілкуватися з близькими людьми.

Більше половини (52,38%) педагогів продемонстрували середній рівень, який вказує на їхню обмежену здатність емоційно реагувати на більшість подразників, яку вони повною мірою усвідомлюють. Співчуття та розуміння виявляються ними лише в критичних ситуаціях. Вчителі починають використовувати професійні маски, тому їхній справжній стан ще не усвідомлюється оточуючими. Вдома їм потрібен певний час, щоб прийти до ресурсного стану.

Більше чверті (26,19%) вчителів виявили низький рівень, який свідчить про достатній запас внутрішніх сил для повноцінного емоційного обміну з учнями, колегами та близькими. Їхні емоційні реакції природні та щирі. Вони готові вислухати, підтримати та розділити переживання іншої людини без шкоди для власного самопочуття. Ранкове пробудження супроводжується ентузіазмом стосовно нового дня та контактів з оточуючими. Робота приносить емоційне задоволення.

Емоційна віддаленість високого рівня зафіксована у 21,43% педагогів, які ставляться до інших людей як до об’єктів, а не рівноцінних суб’єктів спілкування. Вони ігнорують індивідуальні особливості та емоційні потреби учнів. З’являється цинічне ставлення, коли вчителі дозволяють собі грубі або зневажливі зауваження. Такі опитувані не дивляться в очі співбесідникам, не використовують інтонації у мовленні та відповідають на запитання,

демонструючи, що будь-які контакти з оточуючими їм неприємні. Вони можуть бачити дитячі сльози і не відчувати жодного бажання допомогти чи підтримати.

Середній рівень продемонстрували 57,14% педагогів, які ще не стали повністю цинічними, але вже побудували «психологічну стіну» між собою та оточуючими. У них виникає роздратування, коли хтось з учнів чи колег намагається скоротити дистанцію чи поділитися особистими переживаннями. На перервах такі вчителі створюють вигляд повної зайнятості, щоб до них не звертались оточуючі. Вони можуть спокійно спостерігати за конфліктами в класі, не приймаючі в них жодної участі. Після уроків ці досліджувані відчувають полегшення, що робочий день закінчився.

Виявлено низький рівень у 19,05% педагогів, які зберігають особистісний підхід у спілкуванні з іншими людьми. Вони не схильні обговорювати учнів у негативному світлі, а професійна етика реалізується на внутрішньому, а не формальному рівні. Такі опитувані залишаються чутливими людьми у всіх сферах життя, оскільки здатні щиро співчувати іншим, насолоджуватись творами мистецтва тощо. У спілкуванні вони часто жартують, посміхаються, роблять компліменти.

Особистісна віддаленість високого рівня притаманна 11,90% педагогів, у яких емоційне відчуження набуває стійкої форми світогляду, де всі люди сприймаються як ворожі або неживі об’єкти. Такі досліджувані повністю байдужі до долі учнів, не цікавляться, чи вони засвоїли навчальний матеріал. Будь-яка ініціатива оточуючих ними висміюється чи знецінюється. Вони можуть ігнорувати прямі звернення дитини. Повністю втрачається здатність отримувати задоволення від професійної діяльності. Ці вчителі стають конфліктними або патологічно мовчазними.

Переважна більшість (71,43%) педагогів продемонстрували середній рівень, що свідчить про початок втрати суб’єкт-суб’єктного зв’язку з учнями. Вони починають класифікувати дітей за певними категоріями, виявляти схильність до узагальнень. Такі опитувані використовують готові кліше чи ярлики, щоб не аналізувати суть проблеми чи шукати причини поведінки учня.

Співпереживання носить вибірковий характер. Вони уникають неформальних розмов, не цікавляться справами колег та намагаються максимально скоротити час перебування в школі.

Низький рівень характеризує 16,67% педагогів, які повністю зберегли свою особистісну цілісність та гуманістичну позицію. Вони сприймають учнів як рівноправних партнерів у навчальному процесі, цікавляться їхнім життям та успіхами, вірять у потенціал кожного з них. Такі вчителі не схильні до використання іронії, сарказму чи знецінення. Спілкування з колегами та учнями засновується на повазі та визнанні гідності інших людей. Вони виявляють високу чутливість до зворотного зв'язку, що дає їм змогу ефективно коригувати свою поведінку та залишатися в контакті з аудиторією.

Психосоматичні та психовегетативні порушення високого рівня зафіксовані у 26,19% педагогів, які зазначають загострення наявних хвороб чи появу нових. Найчастіше страждають серцево-судинна система (підвищення тиску, тахікардія тощо) та шлунково-кишковий тракт (гастрити, виразки тощо). Виникають раптові приступи сильного серцебиття, пітливість, тремор, відчуття нестачі повітря. Наявні стійкі порушення циклу сну та бадьорості. Спостерігаються головні болі, загальна слабкість, запаморочення, зниження імунітету. Зафіксовані такі деструктивні спроби самолікування як надмірне споживання кави, заспокійливих препаратів або харчові розлади.

Більше половини (59,52%) педагогів продемонстрували середній рівень, який свідчить про епізодичні фізіологічні прояви стресу. Після робочого дня інколи виникає головний біль або стрибки артеріального тиску, які не фіксуються у вихідні дні. Сон стає поверхневим та з'являється денна сонливість. Відчувається постійна напруга в ділянці плечей та шиї, що призводить до дискомфорту в спині. Спостерігається швидка втомлюваність та підвищена вразливість до сезонних хвороб.

Низький рівень, який виявлений у 14,29% педагогів, характеризується фізичною бадьорістю та витривалістю, стабільною роботою внутрішніх систем,

здоровим сном і швидким відновленням, відсутністю вегетативних реакцій на стрес, міцним імунітетом.

Можна зробити висновок, що отримані результати підтверджують отримані показники попередньої методики психодіагностики емоційного вигорання педагогів, а саме переважання у більшості досліджуваних середнього рівня фаз та симптомів цього психологічного феномена. Однак вдалось визначити, що найбільш виявленими є переживання психотравмуючих обставин, розширення галузі економії емоцій, а також психосоматичні та психовегетативні порушення. Менш розвиненими виявились емоційно-морально дезорієнтація та емоційний дефіцит.

Останньою методикою, результати якої ми проаналізуємо буде «Мотивація успіху і боязкість невдачі». Отримані кількісні показники мотивації досягнення педагогів презентовані на рисунку 2.2.



Рис. 2.4. Кількісні показники розвитку мотивації до успіху педагогів (у %, n=42)

З рисунку вище видно, що третина (33,33%) педагогів продемонстрували мотивацію досягнення успіху. Вони відрізняються активністю, наполегливістю та ініціативністю. При зустрічі з перешкодами, такі досліджувані не відступають,

а шукають способи їх подолання. У випадку невдачі, вони не відмовляються від поставленої мети. При роботі в умовах обмеженого часу результативність їхньої діяльності поліпшується, особливо у випадку, якщо вони обрали для себе це завдання.

Мотиваційний полюс не виявлений у 42,86% педагогів, які можуть ризикувати, але не бездумно. Залежно від завдання вони прогнозують можливості успіху його виконання. Продуктивність діяльності таких вчителів залежить і від їхньої цілеспрямованості, і від зовнішнього контролю. Вони здатні ефективно планувати своє життя у короткостроковій перспективі. Зазвичай ці досліджувані воліють обирати середні за труднощами, але досяжні цілі. А також при чергуванні успіхів та невдач вони не схильні їх переоцінювати.

Менше чверті (23,81%) педагогів виявили низький рівень, що свідчить про те, що у випадку невдачі при виконанні завдання його привабливість для таких опитуваних знижується. Вони завжди намагаються знайти причини відмови від виконання відповідальних завдань, а при самостійному обрані завдань вдаються до крайнощів, віддаючи перевагу або занадто легким, або нереально важким. При чергуванні успіхів і невдач, ці досліджувані схильні до переоцінки успіхів. При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність їхньої діяльності значно погіршується. Вони воліють планувати своє майбутнє лише на найближчий час.

Можна зробити висновок, що хоча серед педагогів найчастіше зустрічаються ті, в кого мотиваційний полюс не виявлений, майже чверть досліджуваних продемонструвала мотивацію уникнення невдач, що потенційно негативно впливає на ефективність їхньої професійної діяльності, а також, згідно з нашим теоретичним аналізом, може викликати емоційне вигорання.

Крім того, метою нашого дослідження було виявлення за допомогою методів математичної статистики взаємозв’язків між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням у педагогів. Для цього було здійснено кореляційний аналіз за допомогою формули Пірсона ($Rxy = \frac{M[(X-M_x)(Y-M_y)]}{\sigma_x - \sigma_y}$). Статистична

значущість взаємозв’язків перевірялась за допомогою коефіцієнта достовірності t-критерія Ст’юдента.

Між загальним показником емоційного вигорання у педагогів та мотивацією досягнення виявлено значущий взаємозв’язок (r=-0,424; p≤0,01). Це означає, що чим вища мотивація до успіху, тим менша схильність у педагогів до емоційного вигорання. Таку кореляцію можна проінтерпретувати наступним чином. Прагнення вчителів до успіху стає ресурсом стресостійкості, який допомагає долати професійні кризи, оскільки успішно виконані завдання приносять задоволення, яке компенсує стрес. Замість пасивного переживання стресу, мотивований педагог шукає нові методи роботи, що нейтралізує відчуття безпорадності.

Було виявлено помірний зв'язок між мотивацією досягнення та емоційним виснаженням у педагогів (r=0,395; p≤0,01). Така кореляція вказує на те, що чим вищий рівень мотивації до успіху, тим вищий рівень емоційного виснаження у вчителів. Можна припустити, що хоча така мотивація зазвичай вважається позитивною, у педагогів вона може сприяти виникненню втоми. По-перше, вчитель, який орієнтований на успіх, часто схильний до перфекціонізму, а тому прикладає надмірні зусилля для досягнення високих результатів (учнівських перемог на олімпіадах, ідеальних планів уроків тощо), і, як наслідок, витрачає великий запас емоційних ресурсів. По-друге, професійна педагогічна діяльність характеризується відтермінуванням результатів, оскільки успіхи у засвоєнні знань учнями виявляються не миттєво, а тому відчути емоційне піднесення у зв’язку з успішним виконанням своїх педагогічних цілей вчасно часто не вдається. По-третє, вмотивовані педагоги воліють брати на себе забагато обов’язків. А коли реальність не відповідає високим очікуванням (учні не стараються, колеги не підтримують тощо), то виникає емоційне спустошення.

Між мотивацією досягнення успіху та деперсоналізацією у педагогів виявлено значущий взаємозв’язок (r=-0,502; p≤0,01), який вказує на те, що чим вища орієнтація вчителів на досягнення успіхів, тим нижчим є їхня схильність до деперсоналізації. Це можна пояснити наступним чином. Вмотивований на

успіх педагог щиро зацікавлений в успіхах учнів, до яких він також доклав зусилля. Варто додати, що вчитель який хоче досягти позитивного результату, змушений підтримувати якісну комунікацію, що стимулює його виявляти емоційну залученість стосовно своїх учнів, що прямо протидіє деперсоналізації.

Сильну негативну кореляцію ($r=-0,611$; $p\leq0,01$) виявлено між мотивацією досягнення та редукцією особистих досягнень у педагогів, що означає, чим вища мотивація до успіху, тим менше проявляється редукція. Отримані результати дають змогу зробити наступні висновки. Вчитель, націлений на успіх, цінує кожний успішний урок чи вдячного учня, які підкріплюють віру у власну ефективність та блокують розвиток редукції. Також висока мотивація дозволяє бачити сенс у роботі навіть у складні періоди, підтримуючи почуття професійної гідності у педагогів.

Можна зробити висновок, що природа взаємозв’язку між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням у педагогів не є однозначною. Хоча вмотивовані вчителі більше емоційно виснажуються, вони зберігають позитивне ставлення до учнів та високу оцінку власної праці. Тому, мотивація досягнення успіху є потужним чинником боротьби з емоційним вигоранням у вчителів.

2.3. Методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогів шляхом корекції мотиваційної сфери

На основі проведеного нами емпіричного дослідження, яке дало змогу виявити неоднозначний та складний взаємозв’язок між мотивацією досягнення успіху та компонентами емоційного вигорання у педагогів, для них було розроблено методичні рекомендації, спрямовані на гармонізацію впливу мотиваційної сфери та профілактику емоційного вигорання.

З метою екологізації успіху, а саме досягненні високих професійних результатів без надмірного навантаження на емоційну сферу, рекомендуємо розподілити профілактичну роботу на декілька змістових блоків.

Блок «Мотиваційний менеджмент та цілепокладання» за мету має трансформацію виснажливої боротьби за результат у конструктивну професійну активність. По-перше, рекомендується впровадження технології SMART-планування, яке є ефективним методом постановки цілей, що перетворює абстрактні бажання на конкретні плани дій. Ця технологія в основі містить 5 критеріїв: ціль має бути конкретною (Specific), вимірюваною (Measurable), досяжною (Achievable), актуальною (Relevant) та обмеженою в часі (Time-bound). Періодично (наприклад, на канікулах перед кожним семестром або на вихідних перед робочим тижнем) педагог повинен сформулювати собі цілі і перевірити, чи відповідають вони вищезгаданим критеріям. Це дозволить йому одночасно бути більш ефективним та економити власні ресурси.

По-друге, з метою профілактики редукції особистих досягнень, вчителю рекомендується розвивати внутрішній (інтернальний) локус контролю та фіксувати які саме його дії призвели до конкретного позитивного результату. Це можна проводити у формі ведення щоденника спостережень та рефлексивного аналізу. Наприклад, учень Симоненко зайняв перше місце на олімпіаді з історії частково завдяки тому, що педагог кожного дня впродовж двох годин з ним займався, а також порекомендував певний підручник для самостійної підготовки.

По-третє, рекомендовано самостійно або разом з когнітивно-поведінковим психотерапевтом працювати над корекцією ірраціональних установок, що дозволить знизити рівень емоційного напруження. Наприклад, змінити переконання «Я мушу бути ідеальним вчителем для всіх» на «Живі люди не можуть бути ідеальними. Прагнучи до ідеалу я втрачатиму свою індивідуальність. Мені потрібно усвідомити свої сильні та слабкі сторони, щоб, враховуючи їх, сформувати свій особистий стиль професійної діяльності».

Блок «Емоційна гігієна та профілактика виснаження» спрямований на економію емоційних та фізичних ресурсів педагогів. По-перше, корисними будуть техніки, які дозволять вчителю підживлювати мотивацію за рахунок дрібних, проте важливих успіхів (наприклад, сором’язливий учень вперше підняв руку на уроці), а не очікувати глобальних результатів, які потребують

багато часу та сил для виявлення (наприклад, обдарований учень став видатним науковцем).

По-друге, рекомендується практикувати методи психологічного відсторонення, щоб вчителя могли якісно відпочивати вдома. Наприклад, можна придумувати ритуали, які символізують перехід від робочого настрою до домашнього (зайшовши додому перевзути туфлі на улюблені зручні капці тощо).

По-третє, для відновлення сенсорної системи педагога, яка перевантажується через постійний соціальний контакт, можна йому запропонувати виконувати на перервах короткотривалі релаксаційні вправи (медитативні, дихальні, фізичну розминку, послухати спокійну музику тощо).

Блок «Збереження гуманістичної спрямованості як протидія деперсоналізації» спрямований на розвиток емпатії та профілактики цинізму серед педагогів. Для цього корисними будуть комунікативні тренінги, на яких розвивається емпатійне слухання та способи ненасильницького спілкування. Також варто організовувати групи професійної взаємопідтримки, де вчителі зможуть обговорювати власні труднощі, давати професійні поради та емоційну підтримку один одному.

Керівництво шкіл також може посприяти профілактиці емоційного вигорання педагогів, якщо облаштує місця для їхнього відпочинку, де мінімізовано шум та професійні подразники, щоб вчителя змогли поновити свої емоційні ресурси.

Отже, профілактика емоційного вигорання у педагогів шляхом корекції їхньої мотиваційної сфери, полягає у спрямованості їхньої діяльності на досяжні цілі, знаходженні продуктивного балансу між роботою та відпочинком, взаємній підтримці вчителів.

Висновки до розділу 2

З метою вивчення психологічних особливостей емоційного вигорання педагогів та його взаємозв'язку з мотивацією досягнення було сформовано банк психодіагностичних методик. У процесі дослідження використовувалися Методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина–людина» (автор Г.С. Нікіфоров), Методика діагностики рівня емоційного вигорання (авт. В.Бойко), Мотивація успіху і страх невдачі (авт. А. О. Реан).

Було визначено, що переважній більшості педагогів притаманний середній рівень загального показника емоційного вигорання та його компонентів. Найбільш виявленими є симптоми переживання психотравмуючих обставин, розширення галузі економії емоцій, а також психосоматичні та психовегетативні порушення. Менш розвиненими виявились емоційно-морально дезорієнтація та емоційний дефіцит. Серед досліджуваних найчастіше мотиваційний полюс не виявлявся. Завдяки кореляційному аналізу ми визначили, що неоднозначність природи взаємозв'язку між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням у педагогів, яка полягала у значущих негативних кореляціях між орієнтацією на успіх вчителів та їхнім загальним показником емоційного вигорання, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень, а також помірним позитивним зв'язком з емоційною виснаженістю.

На основі емпіричного дослідження було презентовано методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання у педагогів за рахунок цілеспрямованого впливу на їхню мотиваційну сферу.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі проведено теоретико-емпіричне дослідження впливу мотивації досягнення на емоційне вигорання у педагогів. Результати проведеної роботи дозволили сформулювати такі висновки:

Відповідно до першого завдання, було розкрито поняття та сутність емоційного вигорання у сучасній психології. Емоційне вигорання – це складний психологічний феномен, який виявляється у стані наростаючого фізичного, психічного та емоційного виснаження, спричиненого тривалим (хронічним) стресом. Серед багатьох психологічних моделей досліджуваного феномену найпопулярнішою є трикомпонентна, яка містить емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень.

Відповідно до другого завдання, було визначено психологічні характеристики мотивації досягнення, яка є прагненням людини покращувати результати своєї діяльності, досягати успіхів, ставити високі цілі та наполегливо працювати задля їх реалізації. Вона спрямована на досягнення успіху або уникнення невдачі, визначаючи активність та наполегливість у будь-якій справі.

Відповідно до третього завдання, було обґрунтовано взаємозв’язок мотиваційних чинників та психоемоційних станів педагогів. Було зазначено, що існує багато досліджень, які вивчали мотивацію професійної діяльності вчителів (мотив повинності, мотив захопленості предметом, мотив спілкування, мотив престижу, мотив особистісної самореалізації тощо), проте питання, як особливості мотивації досягнення можуть впливати на ступінь емоційного вигоряння педагога, вивчено недостатньо повно, що підтвердило актуальність нашого дослідження.

Відповідно до четвертого завдання, було проведено емпіричне дослідження емоційного вигорання вчителів та його взаємозв’язку з мотивацією досягнення. Було визначено, що переважна більшість педагогів характеризується середнім рівнем емоційного вигорання, що вказує їхнє положення у зоні ризику. Хоча формально вони здатні виконувати свої професійні обов’язки на досить

високому рівні та виявляти адекватність у спілкуванні з оточуючими, вчителя зазначають, що частіше почали відчувати втому, дратівливість, сумніви у важливості своєї роботи та небажання застосовувати різні інновації у своїй професійній діяльності. Найбільш виявленими симптомами емоційного вигорання вчителів є переживання психотравмуючих обставин, розширення галузі економії емоцій, а також психосоматичні та психовегетативні порушення. Менш розвиненими виявились емоційно-морально дезорієнтація та емоційний дефіцит. Завдяки кореляційному аналізу було визначено, що природа взаємозв'язку між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням у педагогів не є однозначною. Хоча вмотивовані вчителі більше емоційно виснажуються, вони зберігають позитивне ставлення до учнів та високу оцінку власної праці. Тому, мотивація досягнення успіху є потужним чинником боротьби з емоційним вигоранням у вчителів.

Відповідно до п'ятого завдання, було сформульовано методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогів за рахунок корекції мотиваційної сфери, які полягали у спрямованості їхньої діяльності на досяжні цілі, знаходженні продуктивного балансу між роботою та відпочинком, а також взаємній підтримці вчителів.

Таким чином, поставлені у вступі завдання роботи повністю виконані, а мета – дослідити вплив мотивації досягнення на емоційне вигорання педагогів та визначити шляхи його профілактики – досягнута.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білецька А., Палеєва М. Соціально-психологічні особливості професійного вигорання офісних працівників. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2023. Вип. 4(60). С. 5-9. https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.4.1

2. Галецька І.І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації. *Актуальні проблеми психології*. 2007. Т. 5. Вип. 6. С. 89–95.

3. Губіна А.М. Простір мотиваційного успіху у професійному самовизначенні особистості. *Актуальні проблеми психології*: [зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К. 2008. Т. XV, част. 1. С. 213–218.

4. Гулько Г., А. Лісова А. Роль мотивації досягнення в процесі соціалізації обдарованого підлітка. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*. 2015. Вип. 1(3). С. 22–26.

5. Завірюха В.В. Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип.18. С. 72-82.

6. Зайчикова Т.В. Діагностика та профілактика синдрому професійного вигорання у вчителів: Методичні рекомендації. Київ - Рівне, 2003. 24 с.

7. Зайчикова Т. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки.* 2020. Вип. 11(56), С. 57–66. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.11(56).05

8. Закалик Г., Легендзевич Г. Мотивація домагань як важлива складова досягнення успіху студентською молоддю. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип. 54(1), С. 89–94. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2020-54-1-89-94

9. Занюк С.С. Психологія мотивації: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2002. 304 с.

10. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. *Вісник Національного університету оборони України*, 2024. Вип. 78(2). С. 71–80. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2024-78-2-71-80

11. Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти. К.: Міленіум, 2004. 264 с.

12. Марута Н.О., Чабан О.С., Каленська Г.Ю. Особливості емоційного вигорання в працівників сфери охорони неврологічного та психічного здоров'я. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2019. № 7 (109). С. 22–30.

13. Мухіна Л.М. Особливості мотивації досягнення успіху та уникнення невдач у студентському колективі. *Габітус. Вікова та педагогічна психологія.* Вип. 58. 2024. С. 93-97.

14. Прядко Н.О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Вісник.* 2015. Вип. 127. С. 177–180.

15. Стельмах О. В. Чинники професійного вигорання особистості. *Молодь і ринок*, 2022. Вип. 5(203). С. 76–80. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.264639

16. Яблонська Т., Шевчук А. Мотивація та синдром самозванця як чинники професійного вигорання. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 2025. Вип. 1(21), С. 145-153. https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.1(21).20

17. Якимчук О. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* Вип. 16 (67). 2021. С. 110-119.

18. Alrayyes S., Dar U. F., Alrayes M., Alghutayghit A., Alrayyes N. Burnout and imposter syndrome among Saudi young adults: The strings in the puppet show of psychological morbidity. *Saudi Medical Journal*, 2020. 41(2), P. 189–194. https://doi.org/10.15537/smj.2020.2.24841

19. Alwaely S.A., Jarrah H. Occupational Burnout and its relation to Academic Staff Performance at Al Ain University, College of Education (Evaluation Study). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education,* 2020. *8*(3), P. 19—28.

20. Atkinson J.M. An introduction to motivation. N.Y.: van Nostrand, 1964. – 344 p.

21. Cherniss C. Long-term consuences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior.* 1992. Vol. 13 (1). P. 1–11.

22. Clark P., Holden C., Russell M., Downs H. The impostor phenomenon in mental health professionals: relationships among compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction. *Contemporary family therapy*, 2022. 44(2), P. 185–197. https://doi.org/10.1037/h0086006

23. Freudenberger H. J. Staff Burnout. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, P. 159–165

24. Leiter M. P., Maslach C. Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout research*, 2016. 3(4), P. 89–100. https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.00

25. Maslach C. The truth about burnout. How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, C A, 1997.186 p.

26. Maslach C. burnout inventory. N.Y.: Scarecrow Education. 1997. -P. 191-218.

27. Miller D. Stress and Burnout in HIV. *AIDS.* 1996. Vol. 10 (supl.). P. 213–219.

28. Pines A. Helpers' motivation and the burnout syndrome. *Basic processes in helping relationships*. New York: Academic Press, 1982. P. 453-457.

29. Rocha F.L.R., de Jesus L.C., Marziale M.H.P., Henriques S.H., Marôco J. Campos J.A.D. Burnout syndrome in university professors and academic staff members: psychometric properties of the Copenhagen Burnout Inventory. Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 2020. P. 11-33 https://doi.org/10.1186/s41155-020-00151-y

30. Schaufeli W.B. The burnout companion to study and practice: a criti-cal analysis. Washington DC: Taylor & France, 1998. 220 p.

31. Vaughn A. R., Taasoobshirazi G., & Johnson M. L. Impostor phenomenon and motivation: Women in higher education. *Studies in Higher Education*, 2020. 45(4), P. 780–795. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1568976

32. Villwock J., Sobin L., Koester L., Harris T. Impostor syndrome and burnout among American medical students: A pilot study. *International Journal of Medical Education*, 2016. 7, 364–369. https://doi.org/10.5116/ijme.5801.eac4

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина–людина»

(автор Г.С. Нікіфоров)

Інструкція: « Вам пропонується 22 твердження про почуття та переживання, пов'язані з роботою. Будь ласка, прочитайте уважно кожне твердження і вирішіть, чи почуваєте Ви себе таким чином відносно Вашої роботи. Якщо у Вас не було такого почуття, у бланку для відповідей позначте позицію 0 – «ніколи». Якщо у Вас було таке почуття, вкажіть, як часто Ви його відчували. Для цього навпроти питання поставте бал, що відповідає частоті виникнення того чи іншого почуття».

0	1	2	3	4	5	6
ніколи	дуже рідко	рідко	іноді	часто	дуже часто	завжди

Твердження	**Відповідь**
1. Я відчуваю себе емоційно виснаженим.	
2. Наприкінці робочого дня я відчуваю себе, як вичавлений лимон.	
3. Я відчуваю себе втомленим, коли прокидаюсь вранці й мушу йти на роботу.	
4. Я добре розумію, що відчувають мої учні та колеги, та використовую це в інтересах справи.	
5. Я спілкуюся з моїми учнями цілком формально, без зайвих емоцій, і намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму.	
6. Я відчуваю себе енергійним та емоційно піднесеним.	
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях.	
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.	

9. Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи моїх учнів та колег.	
10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) у ставленні до тих, з ким працюю.	
11. Як правило, оточуючі мене люди багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони скоріше втомлюють, ніж радують мене.	
12. У мене багато планів на майбутнє, і я вірю в їх здійснення.	
13. У мене все більше життєвих розчарувань.	
14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше.	
15. Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими з моїх учнів і колег.	
16. Мені хочеться усамітнитись і відпочити від усього й усіх.	
17. Я можу легко створити атмосферу доброзичливості й співпраці при спілкуванні з моїми учнями та колегами.	
18. Я легко спілкуюсь з людьми незалежно від їх статусу і характеру.	
19. Я багато встигаю пробити.	
20. Я відчуваю себе на межі можливостей.	
21. Я багато чого ще зможу досягти в своєму житті.	
22. Іноді учні та колеги перекладають на мене тягар своїх проблем і обов'язків.	

Додаток Б

Методика діагностики рівня емоційного вигорання

(авт. В. Бойко)

Інструкція: «На кожне із запропонованих нижче суджень дайте відповідь «+» (так) чи «–» (ні). Візьміть до уваги: якщо у формулюваннях опитувальника згадуються партнери, то йдеться про суб'єктів Вашої професійної (навчальної) діяльності –учнів та інших осіб, з якими Ви щоденно працюєте».

Твердження	**+/-**
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 усе 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 вдома намагаюсь спілкуватись 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. 2	
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 стану.	

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 почуваюся 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 поводжуся зі своїми партнерами так, як не хотів(ла) би(б), щоб поводилися 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(лою), нервовим(ою), беземоційним(ою).	
84. Робота з людьми підриває моє здоров'я.	

Додаток В

Мотивація успіху і страх невдачі

(авт. А. О. Реан)

Інструкція: «Погоджуючись чи ні з нижченаведеними твердженнями, необхідно поставити знак «+» чи «-» у відповідному бланку. Якщо Вам важко з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі і явне «так», і «скоріше так, ніж ні». Те ж правило і відноситься і до відповіді «ні». Відповідати слід досить швидко, подовгу не замислюючись».

№	Твердження
1	Включаючись в роботу, я сподіваюся на успіх.
2	У діяльності я активний.
3	Я схильний до прояву ініціативи.
4	При виконанні відповідальних завдань я намагаюся по можливості знайти причини відмови від них.
5	Я часто вибираю крайнощі: або занижено легкі завдання, або нереально важкі.
6	При зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7	При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8	Продуктивність діяльності, зазвичай, залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9	При виконанні досить важких завдань в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності погіршується.
10	Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11	Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12	Якщо я ризикую, то з розумом, а не бездумно.
13	Я не дуже наполегливий у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14	Волію ставити перед собою середні за труднощами або злегка завищені, але досяжні цілі.
15	У разі невдачі при виконанні завдання його привабливість для мене знижується.
16	При чергуванні успіхів і невдач я більше схильний до переоцінки своїх невдач.
17	Волію планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18	При роботі в умовах обмеженого часу результативність моєї діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19	У разі невдачі я, як правило, не відмовляюся від поставленої мети.
20	Якщо я сам вибрав для себе завдання, то у випадку невдачі його привабливість тільки зростає.