

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Факультет підвищення кваліфікації і перепідготовки
Кафедра психології

Глазова Наталія Володимирівна
**Особливості попередження та подолання професійної
деформації у педагогів**

Кваліфікаційна (магістерська) робота
здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
освітньо-професійної програми «Практична психологія»

Науковий керівник:
Драновська Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціально-гуманітарної
освіти

Рекомендовано до захисту
Рішенням кафедри психології
Протокол № 10 від «27» січня 2026 р.

Завідувач кафедри

АЛЛА ВОЗНЮК

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	7
1.1. Сутність поняття «професійна деформація особистості».....	7
1.2. Структура та види професійної деформації вчителя.....	13
1.3. Особливості впливу стажу професійної діяльності на розвиток особистісних змін педагога.....	22
1.4. Система психологічних чинників та механізмів формування професійної деформації педагогів.....	29
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ У ПЕДАГОГІВ.....	39
2.1. Методики та процедура дослідження професійної деформації у педагогів.....	39
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей проявів професійної деформації із різним стажем роботи.....	46
2.3. Психологічні рекомендації щодо профілактики професійної деформації у педагогів.....	60
ВИСНОВКИ.....	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71
ДОДАТКИ.....	79

ВСТУП

Актуальність дослідження. Педагогічна діяльність належить до професій типу «людина – людина» і передбачає постійну емоційну включеність, високу відповідальність за результати роботи та інтенсивну взаємодію з іншими людьми. Тривале виконання професійних обов'язків в умовах високого навантаження часто призводить до поступових змін у структурі особистості педагога, що визначається як професійна деформація.

Проблема професійних деформацій у педагогів закладів загальної середньої освіти у сучасних реаліях, коли висувуються підвищені вимоги до освіти підростаючого покоління, є як ніколи актуальною. Робота в освітніх закладах передбачає високий рівень емоційної та фізичної навантаженості, роботу з різним контингентом учнів, ненормований робочий графік, що може призводити до появи психологічних перевантажень та професійних деформацій.

Феномен професійної деформації досліджували Е. Беляєва та Л. Зубкова, В. Гафнер, К. Гутник, О. Якимчук та інші науковці. Питання професійних деформацій у педагогіці розглядали І. Астремська, В. Байдик, М. Великодна, О. Дубчак, І. Томаржевська та ін. У їхніх роботах розкрито сутність явища, його основні форми та чинники розвитку.

Однак, проблема попередження і подолання професійної деформації особистості педагога як цілісне психологічне утворення на сьогодні є недостатньо розробленою, особливо в аспекті розробки ефективних технологій профілактики та подолання.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір **теми дослідження** «Особливості попередження та подолання професійної деформації у педагогів».

Об'єкт дослідження – професійна деформація педагога.

Предмет дослідження – особливості попередження та подолання професійної деформації у педагогів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і емпірично встановити особливості прояву професійної деформації у педагогів, розкрити психологічні умови її попередження та подолання.

Відповідно до мети поставлені такі **завдання дослідження**:

1. Дослідити основні підходи до визначення поняття «професійна деформація», передумови її виникнення та наслідки.
2. Здійснити класифікацію та характеристику різновидів професійної деформації у педагогів.
3. Розкрити зміст та структуру професійної деформації у педагогів, виокремити систему чинників її прояву.
4. Дослідити рівні прояву професійної деформації у педагогів та чинники, які впливають на даний феномен.
5. Розробити технології профілактики та подолання професійної деформації у педагогів.

Відповідно до визначених завдань використовувались наступні **методи дослідження**: теоретичні (теоретичний аналіз та синтез, систематизація, порівняння і узагальнення даних наукових джерел, метод моделювання); емпіричні методи (спостереження, бесіда, анкетування, тестування: Опитувальник професійного вигорання (MBI-ES) К. Масlach та С. Джексон, Тест життєстійкості С. Мадді, Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф, Шкала саморефлексії та інсайту Grant, Franklin & Langford (SRIS)); методи обробки та інтерпретації даних (метод описової статистики, кількісні та якісні із застосуванням методів математичної статистики); вивчення та систематизація методів, засобів та прийомів психологічного навчання.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає, насамперед, в тому, що здійснено цілісний аналіз основних підходів до вивчення сутності поняття «професійна деформація»; виокремлено та охарактеризовано різновиди професійної деформації; визначено зміст і структуру професійної деформації у педагогів; підібрано та проаналізовано систему чинників, які

впливають на розвиток професійної деформації у педагогів; розроблено технології профілактики та подолання професійної деформації у педагогів.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені технології можуть бути використані при розробці психологічних порад щодо профілактики та подолання професійної деформації для педагогів, керівників освітніх закладів, психологів, а також всіх тих, хто займається даною проблематикою. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу рівня прояву професійної деформації у педагогів.

Апробація результатів дослідження. Наукові здобутки науково-дослідної роботи були представлені на науково-практичних заходах різного рівня: VIII Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» (Суми, 22.05.2025); III Всеукраїнський науково-практичний семінар «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (Суми, 22.01.2026).

Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології та опубліковані у наукових статтях:

1. Глазова Н. В. Чинники виникнення професійної деформації особистості у педагогів закладів загальної середньої освіти. *Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога* (матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 травня 2025 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. [у 2-х ч.]. Ч. 1. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2025. С. 51-54.

2. Глазова Н. В. Особливості професійної деформації педагогів залежно від стажу роботи: емпіричний аналіз. *Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного семінару «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення»* (22 січня 2026 р., м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василега. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2026. С. 66-69.

Структура і обсяг кваліфікаційної (магістерської) роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, додатків, а також списку використаних джерел, що нараховує 71 найменування. Загальний обсяг роботи становить 110 сторінок, основний зміст викладено на 70 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ

ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

1.1. Сутність поняття «професійна деформація особистості»

Незалежно від виду виконуваної роботи, професійна діяльність кожного вчителя в закладі освіти належить до професій, які мають підвищену моральну відповідальність за життя і здоров'я дітей, підлітків, класу і навчальної групи. За родом діяльності, педагоги ЗЗСО залучені в довготривале напружене спілкування з колегами та учнями. Професійна праця вчителя вирізняється високою емоційною напруженістю. У зв'язку з цим, педагогічній діяльності притаманні професійні деформації [8].

У психологічному плані діяльність педагогів являє собою один із найбільш напружених видів соціальної діяльності. Під час взаємодії впродовж значної кількості часу учасники педагогічного процесу починають істотно впливати один на одного. Причому відповідальність за цю взаємодію, її якість і результативність повністю покладається на вчителя [20].

Певні обставини можуть ускладнювати педагогічну взаємодію. Це можуть бути суб'єктивні та об'єктивні причини, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями людини, змістом педагогічної діяльності, специфікою адаптації/деадаптації особистості, педагогічним стажем. При цьому порушення взаємодії в педагогічному спілкуванні детермінується кількома причинами. Як одну з таких причин вчителі виокремлюють брутальність учнів, знущання і образи, вплинути на які можна лише вдавшись до суворого і часом навіть жорсткого поводження [4].

Педагогічне спілкування внаслідок організації такого роду ситуації деформується. Стандартними проявами цієї деформації є саркастичне висміювання учня, вербальна агресія, демонстрація зневаги до особистості

дитини, що є психологічним насильством. На етапі опанування професійної діяльності, а також під час її подальшого виконання, особистісний профіль фахівця спотворюється. Це пов'язано з тим, що для певних видів праці не потрібне все різноманіття здібностей і особистісних якостей, незатребуваними залишаються ресурсні можливості індивіда [25].

У разі соціально-психологічної деформації особистості вчителя виробляється насильницький стиль поведінки в педагогічному спілкуванні. Це призводить до порушення стосунків між учителем і дитиною, запуску механізму конфронтації, підвищення віктимізації особистості учня і розвитку позиційного конфлікту. Надалі посилюється віктимізація вчителя, що погіршує професійно-ефективну діяльність і знижує адаптивність [29, С.30].

Насильство в педагогічному процесі, утиск, спроба зробити будь-що проти волі учня призводить до його опору, який виражається зовні (порушення дисципліни і загальноприйнятих норм, «акти непокор», неслухняність) або внутрішньо (самозвинувачення, аутоагресія, уникнення контактів, негативне ставлення до себе). У підсумку виникає тривале емоційне напруження. Воно викликає пошук деструктивних виходів із психотравмувальної ситуації, що склалася, що може проявлятися у вигляді деструктивної поведінки учня агресивного або віктимного характеру та ненормативних форм професійної поведінки у вчителя.

Типологічні деформації в педагогічній діяльності – це результат злиття особливостей особистості педагога і відповідних структур функціональної будови педагогічної діяльності в цілісні поведінкові комплекси.

Вивчаючи параметри професійної деформації особистості, одні вчені роблять спроби класифікувати ознаки феномена, що вивчається, на психологічних засадах, таких як: психічні процеси, сприйняття, оцінки стану і властивості характеру особистості тощо, інші як критерій позначають глибину деформованості особистості, ступінь широти, ступінь стійкості і швидкість настання деформації особистості.

На думку дослідників В. Мартинович та Д. Куриці, властивості, що деформують педагогічну діяльність, мають педагогічні фобії та педагогічні манії. Педагогічна фобія розглядається ними як боязнь педагогічних об'єктів, явищ або дій, що призводять до уникнення ситуацій, пов'язаних із негативним переживанням. Педагогічна манія подається дослідниками як надмірне захоплення педагога якоюсь ідеєю, при ігноруванні інших, що істотно обмежує педагогічну діяльність [42].

Відповідно до енциклопедичного словника з психології та педагогіки під професійною деформацією особистості розуміють зміну психічної структури, якостей особистості під впливом виконання професійних обов'язків.

Нині в спеціальній науковій літературі відсутній єдиний підхід для визначення змісту терміна «професійна деформація». Складнощі розкриття природи цього поняття пов'язані насамперед зі складністю структури, а також із різноманіттям зв'язків між формами прояву деформації в процесі професійної діяльності та їхньою особистісною сутністю [35, С.22].

В. Гафнер уперше ввів термін «професійна деформація» для позначення негативного впливу професійної діяльності на індивіда. Професійна деформація описувалася в працях таких учених, як М. Великодна [17], В.Гафнер [20], М. Міщенко [45] та А. Хижняк [59] вважають, що схильність людини до деформації трапляється в певних професій, «представники яких володіють владою, яку важко контролювати та яка важко обмежується».

У дослідницьких роботах поряд із терміном «професійна деформація» використовуються в тому самому значенні такі терміни, як «професійна деградація» і «професійна деструкція». Під деградацією розуміють зміну в бік погіршення, втрату раніше накопичених професійних властивостей. Деструкція являє собою руйнування сформованої структури.

У нашому дослідженні найдоцільнішим вважаємо використання терміна «професійна деформація», оскільки йдеться про зміну, порушення цілісності особистості, зниження її адаптивності та продуктивності діяльності загалом під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. У зарубіжній психології праці

професійну деформацію визначають як усяку зміну, спричинену професією, яка настає в організмі і має стійкий характер [69].

За О. Косигіною професійні деформації визначають як накопичені зміни сформованої структури діяльності та особистості, що, на його думку, негативно позначається на взаємодії з іншими учасниками цього процесу та ефективності праці, а також відбивається на розвитку особистості [38].

О. Якимчук вважає, що професійна деформація – це руйнування, зміна сформованої психологічної структури особистості в процесі виконання професійної праці [66].

А. Хижняк вважає, що професійні деформації проявляються в стереотипних діях. Спочатку стереотипи прискорюють і підвищують ефективність роботи, а потім, коли вони починають домінувати, сприйняття ситуації стає спрощеним, з'являється зайва впевненість у непогрішності використовуваних методів, що знижує гнучкість мислення [59].

К. Гутник пропонує називати професійними деформаціями особистості такі її зміни, які виникають під впливом виконуваної професійної діяльності та проявляються в абсолютизації праці як єдино гідної форми активності, а також у виникненні жорстких рольових стереотипів, що переносяться з трудової сфери в інші умови, коли людина не здатна перебудовувати свою поведінку адекватно мінливим умовам [25].

Багато вчених вивчають феномен професійної деформації з позиції адаптивності особистості в професійній діяльності. Так, М. Великодна розглядає професійну деформацію як багаторівневу систему адаптації викладача до соціуму, визначаючи досліджуваний феномен як такий, що відхиляється від загальноприйнятих професійних і моральних норм, шлях професійно-особистісного розвитку [17].

В. Байдик розглядає професійну дезадаптацію як професійну деформацію, що виникла в результаті неузгодженості між наявною в особистості адаптованістю і необхідною у процесі професійного становлення. [6].

Спираючись на базовий підхід В. Гафнера, який уперше ввів поняття професійної деформації, у межах нашого дослідження розглядаємо професійну деформацію вчителя як комплекс негативних, деструктивних змін у особистості, характері, мисленні та поведінці педагога, спричинених тривалою професійною діяльністю, що знижує якість роботи та добробут, проявляючись у зниженні уваги, пам'яті, підвищеній дратівливості, ірраціональних оцінках і втраті емпатії.

У педагогічній діяльності професійні деформації поширюються в усіх напрямках професіоналізації. У сфері діяльності може відбуватися становлення негнучких, жорстких стереотипів. У сфері особистості деформації набувають характеру акцентуацій, а щодо об'єкта діяльності відбувається типізація за видами, які згодом і визначають систему дій відповідно до даного типу. Поява і подальший розвиток вище перелічених деформацій спричиняє конфлікти, кризи, психічну напруженість, зниження ефективності професійної діяльності, незадоволеність власним життям, своїм соціальним оточенням.

Наукові праці багатьох авторів присвячені вивченню механізму виникнення професійної деформації особистості. Можна відзначити таких авторів, як В. Дудяк, Л. Карамушка, О. Косигіна та ін.

Е. Ф. Зеєр, вивчаючи механізм виникнення професійної деформації, дійшов висновку, що пусковим механізмом деформації стають очікування на стадії входження в самостійне професійне життя. Це пов'язано з тим, що професійна реальність сильно відрізняється від уявлення, сформованого у випускника професійного навчального закладу. Уже перші труднощі спонукають фахівця-початківця до пошуку «кардинальних» методів роботи. Невдачі, негативні емоції, розчарування ініціюють розвиток професійної дезадаптації особистості. У разі неконструктивного розв'язання проблем, що виникають у процесі адаптації, на етапі входження в професійну діяльність можливе виникнення і розвиток деформацій [4, С.101].

М. Розенова механізм появи професійної деформації аналізує з позиції процесів узгодження, конфлікту або боротьби між особистістю і суб'єктом як складовими єдиної структури індивідуальності у співвіднесенні цих норм у конкретній ситуації. Порушення функціонування такого механізму проявляється в ненормальному перенесенні діяльнісних норм у сферу особистого спілкування, поведінки, побуту [51].

Професійна деформація може мати дуже складну динаміку проявів у трудовій діяльності, вона може зачіпати різні сторони психіки: когнітивну, мотиваційну, а також сферу особистісних якостей. Результатом професійної деформації можуть виступати специфічні уявлення та установки, поява певних особистісних рис. Виникнення деформації різних структур особистості можливе внаслідок прогресивного розвитку певних рис характеру та пізнавальних утворень, а також мотивів унаслідок високого рівня спеціалізації діяльності. Гіпертрофований розвиток зазначених характеристик зумовлює їхній прояв не тільки в професійній діяльності людини, а й в інших сферах життя. При цьому виконання професійних обов'язків істотно не страждає.

Професійна деформація може зачіпати мотиваційну сферу, що виражається в надто сильному захопленні якоюсь професійною діяльністю при зниженні інтересу до інших сфер життя. «Трудоголізм» є найвідомішим прикладом цієї деформації. У цьому випадку більшу частину часу людина проводить на роботі, думає і говорить тільки про роботу, при цьому втрачає інтерес до інших сфер свого життя. У разі «трудоголізму» праця – це своєрідний «захист», спроба особистості втекти від життєвих проблем і труднощів, що виникають. З іншого боку, людина може дуже ефективно працювати в якійсь галузі і присвячувати цьому весь час, і, як результат, у неї відсутні інтереси, активності в інших сферах життя. Професійна деформація знань також може бути результатом глибокої спеціалізації в якійсь одній професійній сфері. Людина обмежує свої пізнання необхідним для ефективного виконання роботи обсягом, при цьому демонструючи повну необізнаність в інших сферах.

Професійна деформація особистісних особливостей може з'явитися також унаслідок надмірного розвитку однієї якості, необхідної для ефективного виконання професійних обов'язків, у разі поширення її впливу на «непрофесійну» сферу життя людини. Це знаходить відображення у професійних стереотипах та установках. Негативна дія стереотипів проявляється у спрощеному підході до розв'язання проблем, в уявленні про те, що даний рівень знань та уявлень може забезпечити успішність діяльності [55].

У роботі Е. Соломки представлені показники професійної деформації молодих педагогів. Згідно з авторкою, зі збільшенням стажу роботи, а також під впливом особливостей професійної діяльності, у викладачів спостерігається зміна вираженості та представленості використовуваних психологічних захистів зі зміщенням від незрілих захисних стратегій до захистів більш зрілого типу; переважання пристосувальної поведінки в конфліктних ситуаціях; загострення акцентуацій особистісних рис [54].

Професійні деформації педагогів з роками посилюються і проявляються у «феномені емоційного вигорання», послаблюються інтелектуальні, психічні та психофізіологічні функції, індивід поступово старіє, перспективи професійного зростання звужуються. Ці зміни впливають на ефективність соціально-професійної взаємодії, відчуття самоцінності людини, призводять до зниження, або унеможливають самореалізацію вчителя [48].

Науковці зазначають, що після досягнення п'ятдесятирічного віку у фахівця може проявитися ефект «психологічної імпотенції», консервування колишніх способів життєдіяльності та стосунків, усвідомлення власної діяльності як благородної місії, відсутність почуття професійної ідентифікації [41].

1.2. Структура та види професійної деформації вчителя

Згідно з В. Семиченко виділяють чотири види професійної деформації, а саме: [52]

- Загальнопрофесійні деформації. До них належать деформації, властиві працівникам конкретної професії. Наприклад, працівникам правоохоронних органів притаманний синдром «асоціальної перцепції», коли кожен індивід сприймається потенційним порушником;

- Спеціальні професійні деформації. До них належать деформації, що виникають у процесі спеціалізації. Наприклад, у прокурора це обвинувальна здатність, а в адвоката – спритність.

- Професійно-типологічні деформації. До них належать деформації, які пов'язані з накладенням на людину певних психологічних якостей, що відбиваються на структурі професійної діяльності;

- Індивідуальні деформації. До них належать деформації, притаманні працівникам різних професій, зумовлені надмірним розвитком професійних якостей. Згодом вони призводять до появи над-якостей (наприклад, над-відповідальності та трудового фанатизму).

Говорячи про професійну деформацію, мають на увазі спотворення процесу професіоналізації, психологічну дезорієнтацію особистості, яка формується у зв'язку з постійним тиском внутрішніх і зовнішніх чинників професійної діяльності і призводить до становлення специфічно-професійного типу особистості. Після виходу індивіда з професійної ситуації природне «виправлення» не відбувається, а тому він продовжує нести «деформувальний відбиток» професії навіть у своєму особистому житті.

Поеднаємо найбільш поширені з виділених нами в наукових розвідках види професійної деформації педагога в таблицю (табл. 1.1):

Типологія професійно-педагогічних деформацій

Таблиця 1.1

№	Тип деформації	Прояв деформації у професійній діяльності	Психологічні детермінанти
1.	Авторитарність	Жорстка централізація процесу управління; переважне використання розпоряджень, вказівок,	Психологічний захист - раціоналізація; завищена самооцінка

Продовж. табл. 1.1

		покарань; нетерпимість до критики, переоцінка власних можливостей, потреба командувати іншими, риси деспотизму.	своїх професійних здібностей; владність, агресивність, схематизація мотивів підлеглих.
2.	Демонстративність	Надмірна емоційність, самопрезентація; управлінська діяльність - засіб самоствердження на тлі професійного колективу; демонстрація своєї переваги.	Психологічний захист - ідентифікація; завищена самооцінка «Я-образу»; акцентуація характеру – егоцентризм.
3.	Педагогічний догматизм	Прагнення до спрощення педагогічних завдань і ситуацій, ігнорування соціально-психологічних знань; схильність до розумових і мовленнєвих штампів; перебільшена орієнтація на свій досвід.	Стереотипи мислення; вікова інтелектуальна інертність.
4.	Домінантність	Перевищення владних функцій, схильність до розпоряджень, наказів; вимогливість і безапеляційність; нетерпимість до критики колег.	Низька емпатія; індивідуально-типологічні особливості; акцентуації характеру.
5.	Педагогічна індиферентність	Прояв байдужості, емоційної сухості та жорсткості;. Ігнорування індивідуальних особливостей колег. Негативне сприйняття етичних норм і правил поведінки	Психологічний захист - відчуження; синдром «емоційного вигорання»; генералізація особистісного негативного педагогічного досвіду.
6.	Консерватизм	Упередження проти інновацій; прихильність до усталених технологій	Психологічний захист - раціоналізація;

Продовж. табл. 1.1

		навчання; насторожене ставлення до «інших».	стереотипні способи виконання діяльності; соціальні бар'єри; хронічне перевантаження професійною діяльністю.
7.	Педагогічна агресія	Упереджене ставлення до ініціативних, творчих і незалежних учнів і колег; виражена схильність до образливих зауважень, заниження оцінок, глузувань та іронії.	Психологічний захист - проекція; індивідуально-типологічні особливості; фрустраційна нетолерантність.
8.	Рольовий експансіонізм	Фіксація на власних особистісних і професійних проблемах і труднощах; переважання обвинувальних і повчальних суджень; перебільшення значення своєї ролі; рольова поведінка за межами аудиторії.	Стереотипи поведінки; тотальна заглибленість у професійну діяльність; ригідність.
9.	Соціальне лицемірство	Схильність до моралізування; віра у свою моральну непогрішність; вербальна нетерпимість до ненормативних форм поведінки; нещирість почуттів і стосунків.	Психологічний захист - проекція; стереотипізація моральної поведінки; вікова ідеалізація особистого досвіду.
10.	Поведінковий трансфер	Емоційні реакції та поведінка, властиві вищим керівникам і учням; асоціальні форми поведінки.	Психологічний захист - проекція; емпатична тенденція приєднання; ідентифікація.
11.	Інформаційна пасивність	Прагнення все повчально пояснити, використовуючи шаблонні способи передання знань і досвіду.	Психологічний захист - прояв педагогічних витрат пояснювально-

Кінець таблиці 1.1.

			ілюстративних методів навчання. Проявляється також за межами навчального закладу: у сім'ї, неформальному спілкуванні, часто набуває характеру професійного занудства.
12.	Дидактичність	Проявляється в небажанні вдосконалення навичок роботи з інформацією та підвищення своєї інформаційної компетентності (інформаційної культури), припиненні своєї професійної самоосвіти та самовиховання після накопичення певної кількості інформації та методичної бази для викладання свого предмета.	Психологічний захист - мотив особистого розвитку, зростання й оволодіння компетентністю в цьому разі підміняється систематичною демонстрацією власної безпорадності, перекладанням вирішення всіх своїх проблем на оточуючих людей.

Профдеформація у вчителів ЗЗСО призводить до наступних наслідків:

- 1) зниження професійно значущих цілей та інтересів;
- 2) криза мотиваційної сфери;
- 3) зниження ступеня задоволеності роботою;
- 4) відчуття фізичної втоми, швидкої стомлюваності, яке постійно виникає;
- 5) відчуття емоційної спустошеності;
- 6) виникнення захворювань, психосоматичного і соматичного спектра;
- 7) порушення професійно-етичних норм [36].

Профдеформація характеризується:

- швидкістю виникнення (індивідуальна, залежить від особистості та стажу педагогічної діяльності – більший стаж спричиняє глибші профдеформації);
- глибиною (характеризує негативні зміни від стадії виникнення до появи комплексу соціально-професійної неадекватності);
- широтою (зачіпає всі сфери особистості: інтелект, емоційно-вольову сферу, моральну).

Основними видами профдеформації у вчителів ЗЗСО науковці визначають наступні зміни:

1) Поява домінантності (переважно після 10 років педагогічної діяльності – зі збільшенням стажу роботи) у стосунках з іншими людьми. Домінантність як профдеформація з'являється у зв'язку з тим, що педагог наділений владними повноваженнями у ставленні до своїх учнів, він може вимагати, оцінювати, контролювати, стримувати.

2) Поява агресивності, що виявляється у ставленні до учнів, які «не відповідають вимогам» учителя, та має явно ворожий характер; учитель застосовує щодо таких учнів гіперконтроль, «каральні» заходи педагогічного впливу.

3) Соціальне лицемірство як профдеформація зумовлене необхідністю виправдовувати моральні очікування, інколи надмірні, з боку як учнів, так і їхніх батьків, пропагуючи та демонструючи високі моральні, моральні якості, норми, принципи поведінки. З плином часу подібна соціальна бажаність трансформується в соціальне лицемірство, наслідком чого є поява схильності до моралізаторства, нещирість у прояві почуттів, стосунків.

4) Виникнення педагогічної байдужості стосовно учнів (індиферентність), що характеризується сухістю в емоційному плані, ігноруванням індивідуальних особливостей, проявів учнів. Фундаментом, на основі якого виникає педагогічна байдужість, є негативний, суб'єктивний досвід учителя. Педагогічна байдужість як профдеформація розвивається в

процесі тривалого виконання професійної діяльності вчителя, є результатом його емоційної втоми, негативного досвіду взаємодії з учнями (авторитарна концентрація).

5) Неадекватна самооцінка (завищена) проявляється у виникненні позиції «всезнаючого вчителя», завищенні своєї ролі в житті учня. Навпаки, занижена самооцінка може проявитися на тлі емоційного вигорання, у стані емоційного дистресу; характеризується самозвинуваченнями, самобичуванням, самокритикою.

6) Дидактичність – як ще один прояв профдеформації вчителя, характеризується проявом педагогічних витрат пояснювально-ілюстративних методів навчання. Знаходить своє вираження у стійкому прагненні вчителя до моралей, появі повчального ставлення до учнів. Часто виходить за межі виконання педагогічної діяльності, переносячись у сім'ю, у сферу неформального спілкування; згодом набуває характеру професійної нудьги (як правило, з'являється після 10-15 років виконання педагогічної діяльності).

7) Формування консерватизму зумовлене систематичною репродукцією матеріалу зі свого предмета, застосуванням по суті одних і тих самих форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання учнів. Прийоми педагогічного впливу, по суті стереотипні, згодом трансформуються у штампи, економлячи інтелектуальні та психоемоційні сили вчителя, не викликаючи додаткових психоемоційних переживань.

8) Некомпетентність учителя – є результатом, наслідком перелічених вище деструкцій у професії. Проявляється в стагнації розвитку особистості вчителя, відсутності професійного зростання, наслідком чого є зниження компетентності, що позначається на ефективності виконуваної педагогічної діяльності.

Таким чином, у педагогічній діяльності деформація може здійснюватися в усіх напрямках професійного розвитку. У сфері особистості деформація проявляється в порушенні адаптації, цілісності, що в підсумку призводить до

невідповідності особистості професійним нормам фахівця. У сфері діяльності втрачається можливість реалізовувати свої навички, знання та вміння; порушуються функції самоконтролю. У сфері професійного спілкування відбувається втрата навичок взаємодії з оточенням, звужується коло спілкування, підвищується конфліктність, знижується комунікативна толерантність.

Як вказував А. Борисюк, у професійній діяльності педагога можна виокремити загальнопедагогічні деформації, які є схожими змінами особистості у всіх представників педагогічної діяльності. За наявності цього типу деформації всі педагоги, які відрізняються предметами, що викладаються, навчальними закладами, педагогічними поглядами, характером і темпераментом, стають схожими між собою [12].

Специфічні деформації педагогічної діяльності В. Байдик називає предметними, зумовленими особливостями предмета, що викладається. З боку досить легко визначити, який саме предмет викладає той чи інший учитель. Приміром, за зовнішніми ознаками можна визначити, чи це вчитель математики, біології, чи української мови [6].

Типологічні деформації в педагогічній діяльності – це результат злиття особливостей особистості педагога і відповідних структур функціональної будови педагогічної діяльності в цілісні поведінкові комплекси. Дослідним шляхом науковці виокремили чотири такі типологічні комплекси:

1) комунікатор (учитель, схильний до зайвої балакучості, товариськості, скорочення дистанції з партнером, а також звертання до нього як до недосвідченого);

2) організатор (надто активний учитель, який схильний втручатися в особисте життя оточуючих і прагне навчити всіх, як «правильно жити»);

3) інтелігент або просвітитель (учитель, у якого у зв'язку з тривалим перебуванням у професії може виробитися схильність до мудрування, міркувань, який може стати «моралізатором»);

4) предметник (учитель, у якого зміни особистості визначаються дисципліною, яку він викладає). Педагоги цього типу ненормально застосовують наукоподібні методи поведінки та оцінювання оточуючих крізь призму їхніх власних знань предмета. Цей тип професійних відхилень є особливим рівнем, який називається специфічним [25].

Індивідуальні деформації викликані зміною в структурі самої особистості. Особистість і професія проходять психологічне зрощення, за якого дуже сильно розвиваються вибіркові професійні якості, перетворюючись на акцентуації або надякості. Ці деформації можуть проявлятися в надвідповідальності, трудовому фанатизмі тощо [34].

Профдеформація розвивається, проходячи через три стадії (рівня):

- початкова (незначні зміни особистості, малопомітні для оточуючих);
- середня (суттєві кількісно-якісні зміни);
- глибинна (деформації вражають практично всю особистість), що насилу піддається корекції, оскільки вчитель оцінює себе як неперевершеного професіонала, з'являється стійке відчуття зверхності над іншими, відчуття власної непогрішності.

Також деякі дослідники виділяють наступні рівні професійно-педагогічних деформацій (табл. 1.2):

Рівні професійно-педагогічних деформацій

Таблиця 1.2

№	Рівень	Визначення	Характеристика
1.	Регулятивно-прагматичний	Тип агресивного представника педагогічної професії, для якого характерний жорсткий контроль над учнями, широке використання системи примусу.	Характеризується прагматичними ситуаційними аспектами самосвідомості.
2.	Егоцентричний	Це тип індіферентного ставлення до учнів, до їхніх	Характеризується діями,

Продовж. табл. 1.2

		думок, інтересів, потреб; задоволеність собою і своєю діяльністю досягає максимального значення, самооцінка, як правило, завищена.	продиктованими особистою вигодою, зручністю, престижністю.
3.	Стереотипно- залежний	Тип авторитарного ставлення до учнів, коли їх прагнуть максимально підпорядкувати своєму впливу, підкреслюючи свою зверхність, жорстко присікають будь-чию ініціативу, вбачаючи в ній зазіхання на свій авторитет; таких педагогів вирізняють схильність до суб'єктивізму в оцінюванні та наслідування стереотипам.	Характеризується прагненням ділити учнів на «своїх», що володіють самоцінністю, - це учні, які добре встигають, «сильні» учні, та «чужих», позбавлених самоцінності - «слабких» учнів із середнім (низьким) рівнем знань та здібностей.

Природно, все це позначається на ефективності педагогічної діяльності. У зв'язку із закономірним виникненням профдеформацій із плином часу, учителеві необхідно мати активну позицію щодо власної особистості, адекватну самооцінку, орієнтацію на особистісний і професійний розвиток.

1.3. Особливості впливу стажу професійної діяльності на розвиток особистісних змін педагога

Проблема впливу тривалості професійної діяльності на особистісні зміни педагога займає центральне місце в сучасній педагогічній психології. Як зазначає О. Кокун, професійний розвиток особистості є нерівномірним процесом, що характеризується як позитивними трансформаціями

(професійне зростання, майстерність), так і негативними змінами (деформації, стагнація, вигорання) [37].

Теоретичну основу розуміння цих процесів складають наукові розвідки стосовно професійного розвитку особистості (В. Мартинович [42], М. Розенова [51]); дослідження професійного становлення (Е. Беляєва [11], М. Жучкова [28]), а також сучасні підходи до вивчення професійного вигорання (В. Кирилишин [35], О. Хайрулін [58]) та життєстійкості особистості (А. Мудрик [46], Є. Черкаська [63] та ін.).

Аналіз наукових джерел дозволив нам виділити класичні підходи до періодизації професійного розвитку педагога.

Згідно з дослідженнями В. Семиченка, професійний розвиток педагога проходить чотири основні стадії:

- 1) стадія формування професійних намірів (до вступу до педагогічного ВНЗ);
- 2) стадія професійної підготовки (навчання у ВНЗ);
- 3) стадія адаптації до професії (перші роки роботи);
- 4) стадія часткової або повної реалізації (зрілий період професійної діяльності) [46].

Л. Мітіна [44] пропонує власну періодизацію, виділяючи три стадії професійного розвитку педагога:

- 1) адаптація (1-5 років стажу);
- 2) становлення (6-10 років стажу);
- 3) стагнація або розвиток (понад 10 років стажу).

На основі аналізу сучасних досліджень та результатів нашого емпіричного дослідження можна запропонувати більш деталізовану періодизацію професійного розвитку педагога з урахуванням особистісних змін (табл. 1.3):

Таблиця 1.3

Етапи професійного розвитку педагога та відповідні особистісні характеристики

Етап	Стаж	Домінуючі характеристики	Ризики деформації
Ентузіазму	1-3 роки	Висока мотивація, ідеалізм, енергійність.	Завищені очікування.
Реалістичної адаптації	4-6 років	Формування реалістичних уявлень, стабілізація.	Перші розчарування.
Професійної компетентності	7-12 років	Майстерність, впевненість, авторитет.	Початок рутинізації.
Кризовий	13-18 років	Переосмислення цінностей, пошук нових смислів.	Високий ризик вигорання.
Професійної зрілості	19-25 років	Мудрість, наставництво, стабільність.	Консерватизм, опір змінам.
Професійного завершення	Понад 25 років	Підготовка до виходу на пенсію.	Відчуження, цинізм.

Визначимо психологічні механізми особистісних змін педагога. До них відносяться наступні:

1) *Механізм накопичення професійного досвіду.* Тривала педагогічна діяльність призводить до формування специфічних когнітивних схем та поведінкових патернів. За теорією В. Бочелюк та Н. Завадської професійний досвід педагога формується через механізми спостереження, моделювання та підкріплення [13]. Однак з часом ці механізми можуть призводити до ригідності мислення та стереотипізації поведінки.

Результати нашого емпіричного дослідження підтверджують цю закономірність: педагоги зі стажем понад 15 років демонструють значно нижчі показники відкритості до нового досвіду ($M = 34,2$) порівняно з початківцями ($M = 42,1$), що вказує на процеси професійної ригідності.

2) *Механізм емоційного виснаження.* К. Маслач та С. Джексон в 1996 році описали механізм поступового емоційного виснаження як результат хронічного професійного стресу. Цей процес характеризується трьома стадіями:

1. Стадія мобілізації - підвищена активність і відповідальність.

2. Стадія резистентності - зниження емоційної чутливості.
3. Стадія виснаження - емоційна спустошеність і цинізм [20].

Наше дослідження виявило прогресуюче зростання показників емоційного виснаження: з 18,2 балів у педагогів-початківців до 31,4 балів у стажистів, що підтверджує універсальність цього механізму.

3) *Механізм професійної ідентифікації та деідентифікації.* Згідно з теорією професійної ідентичності [17] тривала професійна діяльність може призводити як до поглиблення професійної ідентичності, так і до її кризи (рис. 1.1):



Рис. 1.1. Динаміка професійної ідентичності педагога

Також вбачаємо необхідним розглянути специфіку особистісних змін на різних етапах професійної кар'єри.

Етап професійного становлення (1-5 років стажу). Цей період характеризується інтенсивними особистісними трансформаціями, пов'язаними з адаптацією до професійних вимог. Основні зміни стосуються когнітивної сфери – відбувається формування професійного мислення; розвиток педагогічної рефлексії та засвоєння професійних стереотипів. В емоційній сфері саме в цей період відбувається висока емоційна включеність у роботу, помічаються інтенсивні емоційні переживання успіхів і невдач та формується

емоційна стабільність. В поведінковій сфері проходить освоєння професійних ролей та формування індивідуального стилю діяльності.

Результати нашого дослідження показують, що на цьому етапі педагоги демонструють найвищі показники життєстійкості ($M = 100,8$) та найнижчі - професійного вигорання.

Етап професійної стабілізації (6-15 років стажу). Цей період характеризується досягненням професійної компетентності, але водночас може супроводжуватися першими ознаками професійної втоми. На цьому етапі відбуваються як позитивні зміни, такі, як впевненість у професійних діях, розвиток педагогічної майстерності, формування авторитету серед колег та учнів так й негативні тенденції, серед яких найзначнішими є точки зору науковців є поява елементів рутинізації та зниження новизни професійних ситуацій. На цьому ж етапі з'являються перші ознаки емоційного виснаження.

В табл. 1.4 ми надали аналіз основних позитивних показників особистісного зростання педагогів за матеріалами наукових розвідок:

Таблиця 1.4

Динаміка основних показників особистісного розвитку педагогів

Показник	1-5 років	6-10 років	11-15 років	16-20 років	Понад 20 років
Професійна мотивація	8,7	8,2	7,4	6,8	6,1
Емоційна стабільність	7,9	7,5	6,8	6,2	5,4
Творчий потенціал	8,4	8,1	7,2	6,5	5,8
Рефлексивність	7,2	8,1	7,8	7,1	6,4
Толерантність	8,1	7,6	6,9	6,3	5,7

Примітка: оцінки за 10-бальною шкалою

Етап професійної зрілості (16-25 років стажу). Цей період може розвиватися за двома сценаріями: конструктивним (професійне майстерство) або деструктивним (професійна деформація). Елементами конструктивного сценарію стають досягнення професійної майстерності, менторська діяльність,

інноваційна активність та професійна мудрість. Деструктивний сценарій містить, відповідно, професійне вигорання, емоційну сплюсненість, консерватизм та опір змінам та деперсоналізацію у стосунках з учнями.

За результатами нашого емпіричного дослідження, 65% педагогів цієї групи демонструють ознаки деструктивного сценарію розвитку.

Аналіз досліджень гендерних відмінностей у професійному розвитку педагогів також виявив специфічні закономірності. Для жінок-педагогів характерні більш виражена емоційна включеність у професію, вища схильність до емоційного виснаження, при цьому краще збереження емпатійності та більша гнучкість у міжособистісних стосунках.

Чоловіки-педагоги демонструють більш раціональне ставлення до професії, вищу схильність до деперсоналізації, краще збереження професійної ефективності та більший опір організаційним змінам.

Найбільш кардинальних змін протягом професійної кар'єри зазнає емоційна сфера педагога. Так, стаж 1-5 років - це період емоційної лабільності, інтенсивності переживань; 6-10 років характеризується емоційною стабілізацією та формуванням контролю; при стажі в 11-15 років відбувається зниження емоційної чутливості, а при стажі в 16+ років - емоційна сплюсненість та цинізм.

Мотиваційна структура педагога також зазнає суттєвих трансформацій. За результатами лонгітюдних досліджень (Huberman, 1993), можна виділити наступні етапи мотиваційних змін (табл. 1.5):

Таблиця 1.5

Трансформація мотиваційної структури педагогів

Етап кар'єри	Домінуючі мотиви	Інтенсивність	Спрямованість
1-5 років	Самореалізація, визнання	Висока	На результат
6-10 років	Професійний розвиток	Висока	На процес
11-15 років	Стабільність, безпека	Середня	На збереження
16-20 років	Уникнення невдач	Низька	На захист
Понад 20 років	Завершення кар'єри	Дуже низька	На вихід

Рефлексивні процеси також відіграють ключову роль у професійному розвитку педагога та можуть як сприяти конструктивним змінам, так і консервувати деструктивні тенденції. За результатами нашого дослідження, різні типи рефлексії по-різному змінюються протягом професійної кар'єри:

Поточна рефлексія - найбільш розвинена у педагогів середньої групи (6-15 років стажу), що пов'язано з активним професійним самоаналізом на етапі становлення майстерності. Ретроспективна рефлексія - зростає зі стажем, особливо у стажистів, що може вказувати на «застрягання» в минулому досвіді.

Перспективна рефлексія - знижується у старших групах, що свідчить про зменшення орієнтації на майбутнє професійне зростання.

Зазначимо, що О. Орлов виділяє два типи професійної рефлексії:

- рефлексія-в-дії - безпосередній аналіз ситуації під час її розгортання;
- рефлексія-над-дією - ретроспективний аналіз професійної ситуації [47].

Баланс цих типів рефлексії змінюється протягом професійної кар'єри і може служити індикатором професійного розвитку або стагнації.

Отже, професійна деформація - це складний і неоднозначний феномен, що має як позитивну, так і негативну характеристику, складну динаміку проявів у трудовій діяльності, що зачіпає мотиваційну, когнітивну та особистісну сферу особистості. Професійна деформація може проявлятися на різних рівнях і мати як стійкий, так і епізодичний характер.

На думку вчених, специфічні зміни найбільш виражені в комунікативних і розумових видах праці, зокрема й у педагогічній діяльності. Виділяють різні види професійної деформації. Вона також має структуру, в якій виокремлюють глибину, широту, швидкість і ступінь.

До видів професійної деформації належать: загальнопрофесійні, спеціальні, типологічні та індивідуальні.

1.4. Система психологічних чинників та механізмів формування професійної деформації педагогів

У педагогічній діяльності професійні деформації поширюються в усіх напрямках професіоналізації. У сфері діяльності може відбуватися становлення негнучких, жорстких стереотипів. У сфері особистості деформації набувають характеру акцентуацій, а щодо об'єкта діяльності відбувається типізація за видами, які згодом і визначають систему дій відповідно до даного типу. Поява і подальший розвиток вище перелічених деформацій спричиняє конфлікти, кризи, психічну напруженість, зниження ефективності професійної діяльності, незадоволеність власним життям, своїм соціальним оточенням.

Що стосується безпосередньо причин та умов виникнення профдеформації особистості у педагогів ЗЗСО, то слід зазначити, що сама система освіти є джерелом профдеформацій певною мірою, бо що більше посадових інструкцій, розпоряджень, вказівок, які віддають/виконують, то жорсткішою є система, наслідком якої є профдеформації. Така система створює певні штампи, настанову поведінки, які особистість приймає безоціночно і беззастережно.

Для осмислення і всебічного розуміння феномена професійної деформації дуже важливо вивчити всі чинники, що зумовлюють її розвиток.

Можна виокремити групи чинників, що сприяють профдеформації педагогів ЗЗСО: об'єктивні, пов'язані безпосередньо з особливостями самої професії (емоційні та фізичні перенавантаження, необхідність виконання великого обсягу «паперової» роботи, наприклад, ведення звітної документації тощо) і суб'єктивні.

Факторами суб'єктивного порядку виступають:

- 1) низький рівень професіоналізму, відсутність бажання розвивати й удосконалювати якості, необхідні для професії;
- 2) низький рівень розвитку моральних, ділових, вольових якостей;

3) особистісні якості, що заважають професії: неорганізованість, низький рівень емоційно-вольового контролю; складність із контролем своєї поведінки.

Усі чинники, що призводять до профдеформації вчителів ЗЗСО, укладаються в три категорії:

- 1) зумовлені специфікою самої діяльності;
- 2) особистісної властивості;
- 3) соціально-психологічного характеру.

До останніх належать: конфліктність у колективі, родині, неадекватний стиль керівництва.

Також деякими дослідниками виокремлено наступні фактори, що призводять до професійних деформацій особистості вчителя:

- 1) стереотипний характер мислення педагога;
- 2) емоційна нестійкість;
- 3) низька мотивація до трудової діяльності.

С. Максименко вважає головним чинником посилення деформації особистості педагога надлишок одержуваної ним інформації та її опрацювання в короткий проміжок часу. Вимушений швидкий ритм життя педагога і дефіцит вільного часу руйнують реальність і вибудовують нову реальність для педагога [41].

Швидкий розвиток сучасної реальності, зміна базових цінностей і поява нових вимог до професії змушує кожного професіонала підлаштовуватися під мінливу реальність. Професія відіграє в долі кожної людини життєво важливу роль, багато в чому визначає її долю протягом усього життя. Якщо людина хоче на високому рівні виконувати свої професійні обов'язки, вона має неухильно працювати над професійним зростанням. На протилежному полюсі професійного зростання завжди перебуває професійна деформація, що зупиняє розвиток особистості та професіоналізму.

Виникненню професійних деформацій можуть сприяти наступні чинники:

- високий рівень відповідальності за результати професійної діяльності;
- збільшення обсягу матеріалу, який потрібно засвоїти;
- перевантаження і часті непередбачувані ситуації;
- боязнь невдач і помилок;
- труднощі в сім'ї, пов'язані з професійною діяльністю (перевірка робіт удома, додаткові справи в позаробочий час тощо);
- звуження професійних інтересів до вузької області спеціалізації;
- високий темп життя;
- адикція, нав'язлива потреба людини в роботі;
- необхідність регулярних підробітків;
- вічне прагнення до конкуренції;
- нездатність до розслаблення;
- брак часу, участь у різних видах громадської діяльності [60].

А. Хижняк, вивчаючи причини професійної деформації, виокремлює три її основні складові: деструкції, хвороби та вигорання [59].

Як професійні деструкції вона виділяє такі чинники як:

- поява авторитарних рис особистості;
- демонстративність;
- прихильність консервативним поглядам;
- категоричність суджень;
- поява індиферентних рис;
- педагогічну агресивність;
- рольовий експансіонізм;
- лицемірство в соціумі;
- поведінковий трансфер.

Хвороби, що виникають з часом у педагогів, – це респіраторні захворювання, погіршення зору, психосоматичні хвороби тощо.

Професійне вигорання виражається у вигляді редукцій особистісних досягнень, емоційного виснаження і деперсоналізації [64].

Низка дослідників виокремлюють три головні групи чинників:

- *Об'єктивні*: вони пов'язані із соціально-професійним середовищем і зумовлені характером професії та іміджем, професійно-просторовим середовищем, соціально-економічною ситуацією.

- *Суб'єктивні*: вони зумовлені характером професійних стосунків та особливостями особистості.

- *Об'єктивно-суб'єктивні*: вони зумовлені професіоналізмом керівника, якістю управління та організацією робочого процесу [33; 38; 39; 43].

1. Розглянемо першу групу чинників:

1) Погіршення соціально-економічних умов життя. Сюди входить:

- незадовільна заробітна плата;
- скорочення робочих місць;
- ліквідація підприємства;
- переїзд та інші.

В. Семиченко вважає, що соціальна нестабільність позначається на рівні професіоналізму, розвитку самосвідомості, інтелектуальних можливостях, тим самим збільшуючи критичні ситуації в житті індивіда [52].

2) Вікові психологічні зміни. Виділяють наступні види психологічного старіння:

- соціально-психологічне (що виявляється зростанням потреби у схваленні, ослабленням інтелектуальних процесів тощо);
- морально-естетичне (що виражається в скептичному ставленні до молоді, нав'язливому моралізуванні, перебільшенні заслуг власного покоління);
- професійне (що виражається в складнощах адаптації до мінливих умов, несприйнятливості до різноманітних нововведень, зниженні швидкості виконання професійних функцій).

3) Емоційна напруженість. Висока емоціогенність у педагогічній сфері призводить до розвитку професійного стресу, формування синдрому «емоційного вигорання».

4) Різні форми психологічних захистів. Психічна напруженість педагогічної діяльності часто супроводжується негативними емоціями, деструкціями очікування. У таких випадках включаються захисні механізми психіки: раціоналізація, заперечення, проекція, відчуження, ідентифікація.

5) Утворення стереотипів професійної поведінки. Стереотипізація вносить значні спотворення у відображення професійної дійсності та породжує різні психологічні бар'єри. І. Холковська виокремлює кілька типів психологічних бар'єрів: організаційно-психологічні; соціально-психологічні; когнітивно-психологічні; психомоторні [60].

6) Випадкові події та несприятливі обставини:

- порушення реалізації професійних планів;
- порушення звичного перебігу професійного життя;
- ситуація неможливості колишнього стану.

2. Група суб'єктивних чинників представлена внутрішніми умовами розвитку особистості, зниженою активністю, необхідною для саморозвитку, а також психологічними якостями (агресивність, пасивність та ін.), психофізіологічними властивостями особистості (ригідністю, екстернальністю та ін.).

1) Неусвідомлювані й усвідомлювані невдалі мотиви вибору. Уже на стадії професійної підготовки в адептів виявлено такі негативні зміни особистості, як емоційна апатія, деперсоналізація та низка інших негативних змін, що є наслідком незадоволення професійною освітою та професійною підготовкою.

2) Деструкції очікування. Невдалий досвід адаптації, розбіжність професійних очікувань і реальної дійсності призводить до професійної

дезадаптації, що створює передумови для розвитку негативних змін особистості молодого фахівця.

3) Зниження рівня інтелекту зі зростанням стажу роботи. Багато видів трудової діяльності не вимагають від працівника розв'язання складних і важливих інтелектуальних завдань, пов'язаних із виробничою необхідністю. Незатребувані інтелектуальні здібності поступово згасають.

4) Індивідуальна «межа» розвитку працівника. Причинами утворення межі розвитку можуть стати психологічне насичення професійною діяльністю, незадоволеність іміджем професії, низькою зарплатою, відсутністю моральних стимулів.

5) Акцентуації характеру. У процесі виконання однієї й тієї самої діяльності акцентуації професіоналізуються. Вплітаються в тканину індивідуального стилю діяльності, трансформуються в професійні деформації фахівця.

3. Об'єктивно-суб'єктивні чинники детермінації професійних деформацій представлені наступним чином:

1) Організація професійного процесу, якість управління та професіоналізм керівника.

2) Зовнішня і внутрішня оцінка успішності професійної діяльності. Зовнішня оцінка успішності спирається на результативність роботи. Внутрішня оцінка успішності професійної діяльності є результатом співвіднесення винагороди за працю з уявленнями особистості про результативність своєї праці.

До професійних деформацій у молодих фахівців можуть призвести:

- висока напруженість, викликана специфікою роботи;
- невпевненість і боязнь припуститися помилки;
- боязнь справити погане враження.

У випадку педагогів старшого віку професійна деформація може бути спричинена підозрілістю, нерозумінням, відсутністю бажання докладати

зусиль для розвитку колективу та всієї організації, недовірою один до одного. Як суттєвий чинник, що впливає на появу професійної деформації, освітяни виокремлюють стан хронічного стресу, спричиненого напруженістю, активними міжособистісними взаємодіями та негативними психологічними переживаннями. Можна виокремити професійні деформації, які більшою мірою впливають на особистісні якості, тобто негативні зміни рис характеру, що проявляються як на професійному рівні, так і в повсякденному житті [70].

У рамках педагогічної діяльності фахівець стикається з низкою об'єктивних і суб'єктивних труднощів. Як зазначає О. Якимчук, до об'єктивних труднощів можна зарахувати реальну складність педагогічних ситуацій, які від початку не залежать від учителя (новий клас, «важкий клас», нерозробленість методичних, дидактичних засобів тощо) [66].

До суб'єктивних же труднощів належать:

- відсутність адекватних засобів педагогічної діяльності та спілкування (вчитель-початківець);
- відсутність адекватних засобів діяльності в разі, коли ситуація настільки змінилася, що вчитель не готовий до неї (наприклад, педагог не готовий до диференційованої роботи з учнями на заняттях різних рівнів складності);
- наявність у вчителя психологічних станів, що унеможливають використання певних способів спілкування і педагогічної діяльності (страх, тривожність, невпевненість, незадоволеність, напруженість, фрустрація тощо).

Окрім цього до специфічних труднощів педагогічної діяльності можна віднести такі, як ненормований робочий день, високий рівень особистісної відповідальності, робота в жіночому колективі, низький рівень зарплати, безліч «паперової» роботи, не пов'язаної з педагогічною діяльністю (робочі програми, конспекти, заповнення паперового та електронного журналів, численні звіти про власну діяльність) [34].

Отже, на особистісні зміни педагога впливають як внутрішні, так й зовнішні фактори (рис. 1.2):



Рис. 1.2. Основні групи чинників, що впливають на деформацію особистості педагога

Розглянемо їх докладніше.

Внутрішні фактори:

Індивідуально-психологічні особливості. Дослідження показують, що особистісні риси педагога значно впливають на характер професійних трансформацій. Зокрема, рівень нейротизму корелює з інтенсивністю професійного вигорання ($r = 0,54$, $p < 0,01$), а екстраверсія виступає протективним фактором ($r = -0,41$, $p < 0,05$).

Мотиваційна структура. А. Маслоу вказував на важливість ієрархії потреб у професійному розвитку, як зазначається у дослідженні Г. Мешко [43]. У педагогів-початківців домінують потреби у безпеці та визнанні, тоді як у досвідчених педагогів актуалізуються потреби у самоактуалізації або, навпаки, з'являється фрустрація вищих потреб.

Копінг-стратегії. Дослідження Р. Лазаруса та С. Фолкман показали, що вибір стратегій подолання стресу значно впливає на професійну адаптацію [48].

Наше дослідження виявило, що педагоги-стажисти частіше використовують пасивні копінг-стратегії, що корелює з вищими показниками професійного вигорання.

Зовнішні фактори:

Організаційний клімат. Згідно з дослідженням В. Сич, організаційна культура освітнього закладу може як сприяти професійному розвитку, так і провокувати деформації [53]. Авторитарний стиль управління, відсутність підтримки колег, надмірне навантаження - ці фактори прискорюють процеси професійної деформації.

Соціально-економічні умови. Низький соціальний статус педагогічної професії, недостатня оплата праці, суспільна критика освітньої системи - ці фактори створюють додатковий стрес і сприяють розвитку професійного цинізму.

Реформування освітньої системи. Постійні зміни в освітній політиці, впровадження нових стандартів та технологій можуть викликати опір у досвідчених педагогів і сприяти формуванню консервативних установок.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел та результатів емпіричного дослідження дозволяє зробити наступні висновки щодо впливу стажу професійної діяльності на розвиток особистісних змін педагога:

Нелінійний характер змін: особистісні трансформації педагога не відбуваються лінійно, а характеризуються циклічністю з періодами стабілізації та кризами.

Критичні періоди: найбільш вразливими є періоди 13-18 років стажу, коли спостерігається піковий ризик професійної деформації.

Індивідуальні відмінності: траєкторія особистісних змін залежить від індивідуально-психологічних особливостей, умов праці та соціальної підтримки.

Роль рефлексії: розвиток рефлексивних здібностей є ключовим фактором конструктивного професійного розвитку та профілактики деформацій.

Необхідність психологічної підтримки: результати дослідження вказують на потребу у систематичній психологічній підтримці педагогів, особливо на критичних етапах професійної кар'єри.

На основі аналізу наукової літератури всі чинники, що призводять до професійної деформації вчителів, можна згрупувати у три основні категорії:

1. Об'єктивні чинники - пов'язані із соціально-професійним середовищем:

- специфіка педагогічної діяльності (висока емоційна напруженість, постійна взаємодія з людьми);
- соціально-економічні умови (низька оплата праці, недостатнє фінансування освіти);
- професійно-просторове середовище (умови праці, матеріально-технічна база);
- організаційні особливості (стиль управління, навантаження, графік роботи).

2. Суб'єктивні чинники - зумовлені індивідуальними характеристиками:

- особистісні властивості (нейротизм, інтроверсія, ригідність);
- мотиваційна структура особистості;
- рівень життєстійкості та стресостійкості;
- рефлексивні здібності та самосвідомість.

3. Об'єктивно-суб'єктивні чинники - пов'язані з взаємодією особистості та середовища:

- характер професійних стосунків;
- рівень соціальної підтримки;
- якість міжособистісної взаємодії;
- психологічний клімат у колективі.

Отримані дані створюють теоретичну основу для розуміння механізмів професійної деформації та розробки ефективних профілактичних програм.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ У ПЕДАГОГІВ

2.1. Методики та процедура дослідження професійної деформації у педагогів

Для більш ґрунтовного аналізу теоретичних положень та визначення особливостей професійної деформації педагогів залежно від стажу їх професійної діяльності на наступному етапі роботи було проведено емпіричне дослідження.

Емпіричне дослідження проходило у три етапи.

На початковому етапі дослідження були підібрані методики для вивчення особливостей професійної деформації педагогів різних вікових груп та з різним стажем професійної діяльності. Проведено попередній аналіз наукової літератури з метою визначення найбільш валідних та надійних психодіагностичних інструментів, що дозволяють комплексно оцінити прояви професійної деформації та пов'язані з нею особистісні характеристики.

Практичний етап охоплював основне тестування педагогічних працівників за допомогою обраних психодіагностичних методик. Діагностичні процедури проводилися на базі Підліснівського та Новосуханівського ліцеїв Степанівської селищної ради Сумського району Сумської області з дотриманням усіх етичних принципів психологічного дослідження, включаючи добровільність участі та конфіденційність отриманих даних.

На завершальному етапі була проведена статистична обробка та аналіз результатів дослідження професійної деформації педагогів. Використовувався пакет статистичних програм SPSS 23.0 для виявлення кореляційних зв'язків, порівняння груп за різними параметрами та визначення факторів, що впливають на розвиток професійної деформації.

Мета емпіричного дослідження – встановити особливості професійної деформації педагогів залежно від стажу їх професійної діяльності та визначити суб'єктивні чинники, які впливають на розвиток професійної деформації.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Визначити рівень професійного вигорання педагогів з різним стажем професійної діяльності та встановити специфіку прояву його компонентів (емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень).
2. Встановити рівень життєстійкості педагогів різних вікових груп та проаналізувати її зв'язок з показниками професійної деформації.
3. Дослідити показники психологічного благополуччя педагогів та їх зв'язок зі стажем роботи і проявами професійної деформації.
4. Встановити кореляційні зв'язки між стажем професійної діяльності, показниками життєстійкості, психологічного благополуччя, рефлексивності та проявами професійної деформації педагогів.

Розподіл учасників за закладами освіти:

- *Підліснівський ліцей* - 18 педагогічних працівників (51,4% від загальної кількості учасників).
- *Новосуханівський ліцей* - 17 педагогічних працівників (48,6% від загальної кількості учасників).

Вибір саме цих закладів освіти був зумовлений декількома факторами. По-перше, обидва заклади функціонують в умовах сільської місцевості, що дозволяє вивчити специфіку професійної деформації педагогів у контексті особливостей сільської школи, де педагоги часто працюють в умовах підвищеного навантаження та обмежених ресурсів. По-друге, заклади мають схожу організаційну структуру та контингент учнів, що забезпечує порівнянність результатів. По-третє, адміністрація обох закладів виявила готовність до співпраці та підтримала ідею проведення дослідження.

Обґрунтування фокусу дослідження. У рамках нашого дослідження основну увагу було зосереджено на **суб'єктивних чинниках** професійної

деформації з частковим урахуванням об'єктивно-суб'єктивних факторів. Такий вибір був зумовлений кількома причинами:

По-перше, суб'єктивні чинники є найбільш піддатливими психологічному впливу та корекції. Якщо об'єктивні умови (зарплата, матеріальна база) важко змінити в короткостроковій перспективі, то особистісні ресурси можна розвивати та підтримувати.

По-друге, індивідуальні відмінності у сприйнятті та реагуванні на професійні стреси пояснюють, чому в однакових умовах різні педагоги демонструють різний ступінь професійної деформації.

По-третє, розуміння особистісних механізмів розвитку професійної деформації дозволяє розробити більш ефективні профілактичні та корекційні програми.

Серед суб'єктивних чинників нас найбільше цікавили:

- рівень життєстійкості як ключовий ресурс протистояння професійним стресам;
- показники професійного вигорання як прямі індикатори деформації;
- психологічне благополуччя як інтегральний показник адаптації;
- рефлексивні здібності як механізм саморегуляції та професійного розвитку.

Методичний інструментарій дослідження. Для комплексного вивчення суб'єктивних чинників професійної деформації педагогів було обрано батарею психодіагностичних методик, що дозволяють виявити різні аспекти досліджуваного феномену.

1. Опитувальник професійного вигорання (MBI-ES) (Додаток А).

Опитувальник професійного вигорання Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES) К. Маслач та С. Джексон є золотим стандартом діагностики синдрому професійного вигорання у світовій практиці. Методика була обрана як основний інструмент дослідження з наступних причин:

- MBI-ES пройшов численні перевірки на валідність і показав високі психометричні характеристики у дослідженнях педагогів різних країн.

- Коефіцієнт внутрішньої узгодженості (α Кронбаха) для різних шкал коливається від 0,78 до 0,90. На відміну від загальної версії MBI, версія MBI-ES спеціально адаптована для освітніх працівників і враховує специфіку педагогічної діяльності.

Методика дозволяє оцінити три ключові компоненти професійного вигорання:

- емоційне виснаження - відчуття емоційної спустошеності та втоми від роботи;
- деперсоналізація - цинічне ставлення до учнів та освітнього процесу;
- редукція професійних досягнень - негативне оцінювання власної професійної компетентності.

Кожна шкала MBI-ES відображає специфічні аспекти суб'єктивних чинників деформації: емоційне виснаження пов'язане з індивідуальними особливостями стресостійкості; деперсоналізація відображає зміни у ставленні до професійних обов'язків; редукція досягнень характеризує самооцінку професійної ефективності.

2. Тест життестійкості С. Мадді (Додаток Б). Концепція життестійкості (hardiness) С. Мадді та С. Кобаси розглядає життестійкість як ключовий особистісний ресурс протистояння стресу та адаптації до складних життєвих обставин. У контексті професійної деформації педагогів життестійкість виступає як протективний фактор.

Низький рівень життестійкості розглядається як один з основних суб'єктивних чинників розвитку професійної деформації. Педагоги з високою життестійкістю краще долають професійні труднощі та менше схильні до вигорання.

Структурні компоненти життестійкості: *залученість* (commitment) - здатність отримувати задоволення від власної діяльності; *контроль* (control) - впевненість у власних можливостях впливати на події; *прийняття ризику* (challenge) - сприйняття змін як можливостей для розвитку.

Методика дозволяє оцінити загальний рівень життестійкості особистості; виявити найбільш та найменш розвинені компоненти;

прогнозувати ризик розвитку професійної деформації; планувати індивідуальні програми психологічної підтримки.

3. Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (Додаток В).

Концепція психологічного благополуччя К. Ріфф базується на еудемоністичному підході і розглядає благополуччя не просто як відсутність негативних станів, а як присутність позитивних характеристик особистісного функціонування.

Психологічне благополуччя є інтегральним показником психічного здоров'я та особистісного розвитку. Зниження показників благополуччя може свідчити про початок процесів професійної деформації задовго до появи клінічних симптомів вигорання. Компонентами психологічного благополуччя є: позитивні відносини з оточуючими - здатність встановлювати довірливі стосунки; автономія - здатність до самостійного прийняття рішень; управління середовищем - компетентність у управлінні життєвими обставинами; особистісне зростання - відчуття безперервного розвитку як особистості; цілі в житті - наявність мети та спрямованості життя; самоприйняття - позитивне ставлення до себе та власного минулого.

Діагностичні переваги методики, на наш погляд, це багатовимірність – методика охоплює різні аспекти психологічного функціонування; позитивна орієнтація - фокус на ресурсах, а не тільки на проблемах та прогностична цінність - діагностує ранні індикатори ризику деформації.

4. Шкала саморефлексії та інсайту (SRIS) (Додаток Г). Рефлексивні здібності розглядаються як один з ключових механізмів професійного розвитку та протидії деформації. Методика Grant, Franklin та Langford дозволяє оцінити різні аспекти рефлексивних процесів.

Розвинена рефлексія дозволяє педагогу усвідомлювати власні професійні труднощі на ранніх етапах, аналізувати причини професійних проблем, планувати стратегії подолання труднощів та, відповідно, корегувати власну професійну поведінку.

Процедура проведення дослідження. Дослідження професійної деформації педагогів проводилося протягом шести місяців (з березня 2025 року по серпень 2025 року) та включало три основні етапи.

Підготовчий етап (березень-квітень 2025 року). На цьому етапі було проведено зустрічі з адміністрацією Підліснівського та Новосуханівського ліцеїв, під час яких була презентована мета дослідження, його наукова та практична значущість. Особлива увага приділялася етичним аспектам дослідження, принципам конфіденційності та добровільності участі. Було оформлено відповідні документи, що дозволяють проведення психологічного дослідження на базі освітніх закладів, включаючи згоду адміністрації та інформування про дослідження педагогічної ради. Також на цьому етапі були проведені інформаційні зустрічі з педагогічними колективами обох закладів, під час яких було роз'яснено мету дослідження, його процедуру, принципи конфіденційності та добровільності участі. Особлива увага приділялася практичній значущості дослідження для покращення психологічного благополуччя педагогів та розробки профілактичних програм.

Кожен потенційний учасник дослідження отримав детальну інформацію про процедуру дослідження та підписав інформовану згоду на участь, що відповідає етичним стандартам психологічних досліджень.

Також на підготовчому етапі було проведено адаптацію обраних методик до особливостей досліджуваної вибірки, підготовлено бланки для відповідей, розроблено детальні інструкції для учасників.

Основний етап (травень-липень 2025 року). Основний етап дослідження включав безпосереднє проведення психодіагностичного обстеження за допомогою обраних методик. *Перший блок діагностики (травень 2025 року).* Проводилося індивідуальне тестування педагогів за допомогою опитувальника професійного вигорання MBI-ES. Тестування проводилося в комфортних умовах, у вільний від уроків час педагогів, переважно після закінчення навчальних занять. Середня тривалість тестування складала 20-25

хвилин. Особлива увага приділялася створенню довірливої атмосфери та забезпеченню конфіденційності результатів.

Другий блок діагностики (червень 2025 року). Проводилася діагностика життєстійкості за тестом С. Мадді та оцінка психологічного благополуччя за шкалами К. Ріфф. Цей етап проводився як в індивідуальному, так і в груповому форматі (групи по 3-4 особи) залежно від побажань учасників. Середня тривалість тестування складала 40-50 хвилин.

Третій блок діагностики (липень 2025 року). Завершальним етапом було проведення діагностики саморефлексії та інсайту за шкалою SRIS. Паралельно проводилися короткі структуровані інтерв'ю для уточнення та поглиблення розуміння отриманих результатів.

Протягом усього періоду діагностики проводилися неструктуровані спостереження за поведінкою педагогів у професійних ситуаціях для отримання додаткової інформації про прояви професійної деформації в реальних умовах діяльності.

Аналітичний етап (серпень 2025 року). Заключний етап дослідження був присвячений обробці та інтерпретації отриманих результатів. Проводилася перевірка повноти та якості заповнення діагностичних матеріалів, кодування відповідей, створення електронної бази даних для статистичної обробки в програмі SPSS 23.0.

Особлива увага приділялася психологічній інтерпретації отриманих статистичних даних з урахуванням теоретичних засад дослідження та специфіки педагогічної діяльності.

Зауважимо, що дослідження проводилося з дотриманням основних етичних принципів психологічної науки. Принцип добровільності: усі учасники дослідження брали участь виключно на добровільній основі після отримання повної інформації про мету та процедуру дослідження. Принцип конфіденційності: усі дані оброблялися в узагальненому вигляді без можливості ідентифікації конкретних учасників. Індивідуальні результати не розголошувалися третім особам. Принцип корисності: за результатами

дослідження учасникам були надані індивідуальні рекомендації щодо профілактики професійної деформації, а адміністрації закладів - загальні рекомендації щодо покращення психологічного клімату. Принцип «не нашкодь»: усі процедури дослідження були безпечними для психічного здоров'я учасників. У разі виявлення ознак серйозних психологічних проблем учасники отримували рекомендації щодо звернення до фахівців.

Така комплексна та етично обґрунтована процедура дослідження дозволила отримати надійні та валідні дані щодо особливостей професійної деформації педагогів залежно від стажу їх професійної діяльності, що створило основу для формулювання науково обґрунтованих висновків та практичних рекомендацій.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей проявів професійної деформації у педагогів із різним стажем роботи

Характеристика вибірки дослідження. Емпіричне дослідження було проведено на базі двох освітніх закладів Сумської області: Підліснівського ліцею Степанівської селищної ради (18 педагогічних працівників) та Новосуханівського ліцею Степанівської селищної ради (17 педагогічних працівників). Загальна вибірка склала 35 респондентів.

Демографічні характеристики вибірки включали педагогів різного віку та професійного досвіду. За віковими категоріями розподіл респондентів був наступним (рис. 2.1):

- 22-30 років - 8 осіб (22,9%);
- 31-40 років - 12 осіб (34,3%);
- 41-50 років - 10 осіб (28,6%);
- 51-60 років - 5 осіб (14,2%).

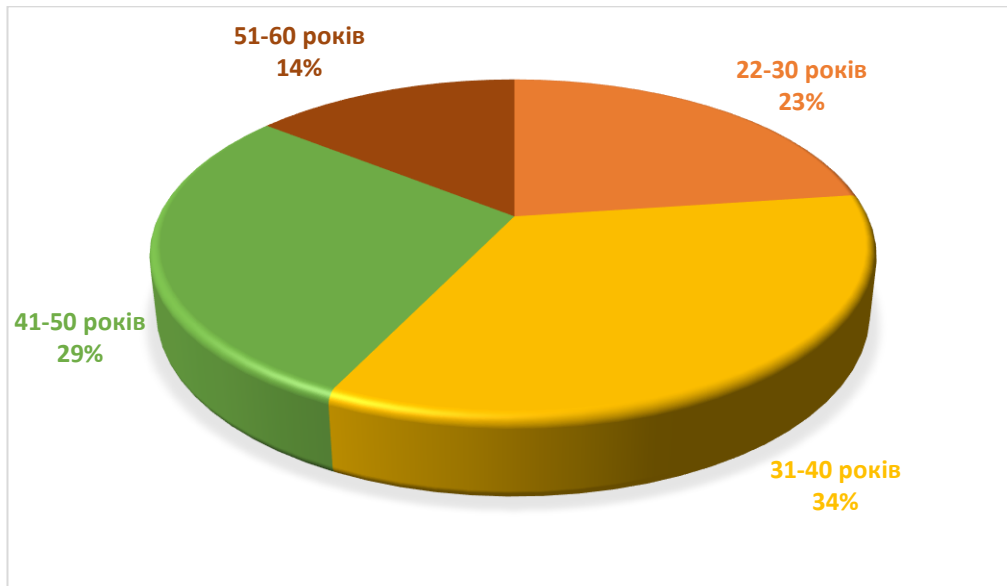


Рис. 2.1. Демографічні характеристики вибірки емпіричного дослідження

За критерієм педагогічного стажу респонденти були розподілені на три групи (рис. 2.2):

- група 1 (початківці): стаж до 5 років – 12 осіб (34,3%);
- група 2 (досвідчені): стаж 6-15 років – 13 осіб (37,1%);
- група 3 (стажисти): стаж понад 15 років – 10 осіб (28,6%).

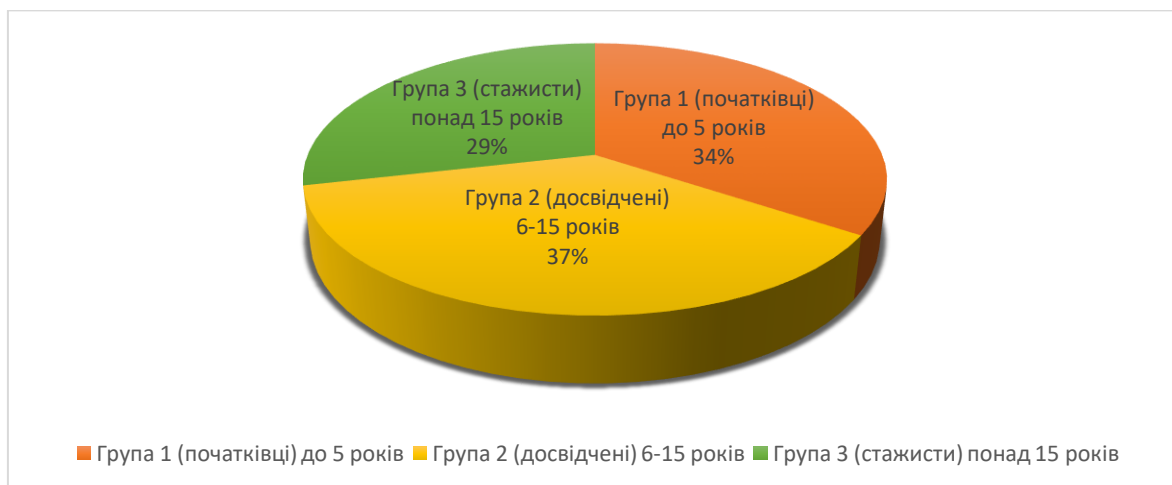


Рис. 2.2. Розподіл респондентів за педагогічним стажем

За статтю: жінки склали 88,6% вибірки (31 особа), чоловіки – 11,4% (4 особи), що відповідає загальній тенденції фемінізації педагогічної професії в Україні. Середній вік респондентів становив 42,3 роки.

У вибірці були представлені вчителі різних предметів: української мови та літератури (8 осіб), математики (7 осіб), природничих наук (6 осіб), іноземних мов (5 осіб), фізичної культури (3 особи), початкових класів (6 осіб), що забезпечило можливість виявлення загальних закономірностей професійної деформації незалежно від предметної спеціалізації.

Загальну характеристику вибірки ми представили в табл. 2.1:

Таблиця 2.1.

Характеристика вибірки дослідження

Критерій	Підкритерій	Кількість / %
Стать	Жінки	31 особа (88,6%)
	Чоловіки	4 особи (11,4%)
Вік	22-30 років	8 осіб (22,9%)
	31-40 років	12 осіб (34,3%)
	41-50 років	10 осіб (28,6%)
	51-60 років	5 осіб (14,2%)
Педагогічний стаж	До 5 років (початківці)	12 осіб (34,3%)
	6-15 років (досвідчені)	13 осіб (37,1%)
	Понад 15 років (стажисти)	10 осіб (28,6%)
Заклад освіти	Підліснівський ліцей	18 педагогів (51,4%)
	Новосуханівський ліцей	17 педагогів (48,6%)
Загальна вибірка		35 респондентів (100%)

Аналіз рівня професійного вигорання за методикою «Опитувальник професійного вигорання» (MBI-ES) показав значущі відмінності між групами педагогів із різним стажем роботи (табл. 2.2):

Таблиця 2.2

Середні показники професійного вигорання за групами педагогів за методикою «Опитувальник професійного вигорання» (MBI-ES)

Шкала	Група 1 (до 5 років)	Група 2 (6-15 років)	Група 3 (понад 15 років)
Емоційне виснаження	18,2	24,7	31,4
Деперсоналізація	7,3	11,8	16,2
Редукція особистих досягнень	34,8	28,1	21,6

Результати свідчать про поступове зростання показників емоційного виснаження та деперсоналізації зі збільшенням педагогічного стажу. Водночас спостерігається зниження відчуття особистих досягнень у більш досвідчених педагогів. У групі стажистів (понад 15 років) 70% респондентів демонструють високий рівень емоційного виснаження, що в 2,8 рази більше, ніж у групі початківців (25%). Високий рівень деперсоналізації виявлено у 60% стажистів проти 16,7% початківців.

Аналіз компонентів життєстійкості за *тестом С. Мадді* виявив статистично значущі відмінності між групами педагогів (табл. 2.3):

Таблиця 2.3

Показники життєстійкості педагогів із різним стажем роботи за тестом С. Мадді

Компонент	Група 1	Група 2	Група 3	Рівень значущості
Залученість	42,1	38,7	34,2	$p < 0,05$
Контроль	39,8	36,4	31,9 8	$p < 0,01$
Прийняття ризику	18,9	16,7	14,2	$p < 0,05$
Загальний індекс	100,8	91,8	80,3	$p < 0,01$

Найвищі показники життєстійкості демонструють педагоги-початківці, найнижчі – стажисти. Особливо значущим є зниження компоненту «контроль», що свідчить про зменшення впевненості у власних можливостях впливати на результати професійної діяльності.

Результати дослідження психологічного благополуччя (*шкала К. Ріфф*) виявили неоднозначні тенденції в різних групах педагогів (табл. 2.4):

Таблиця 2.4

Середні показники психологічного благополуччя за групами

Шкала	Група 1	Група 2	Група 3
Позитивні відносини	65,2	68,4	71,1
Автономія	58,7	54,3	49,8
Управління середовищем	63,1	59,7	56,2
Особистісне зростання	69,8	62,4	55,9
Цілі в житті	67,3	64,1	61,7
Самоприйняття	61,4	58,9	56,3

Цікавим є той факт, що показник «позитивні відносини з оточуючими» зростає зі збільшенням стажу, що може свідчити про розвиток соціальних навичок та професійного досвіду. Водночас показники автономії, особистісного зростання та управління середовищем знижуються, що вказує на розвиток ознак професійної деформації.

За результатами *шкали саморефлексії та інсайту* виявлено специфічні особливості рефлексивних процесів у педагогів різних груп (табл. 2.5):

Таблиця 2.5

Показники рефлексивності педагогів

Тип рефлексії	Група 1	Група 2	Група 3
Поточна рефлексія	22,4	24,1	19,8
Ретроспективна рефлексія	26,7	28,9	31,2
Перспективна рефлексія	19,3	21,7	17,4
Інсайт	28,1	25,6	22,9

Педагоги середньої групи демонструють найвищі показники рефлексивності, що може свідчити про активний процес професійного самоаналізу на етапі становлення майстерності. У стажистів переважає ретроспективна рефлексія над перспективною, що може вказувати на «застрягання» в минулому досвіді.

Для виявлення статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними змінними та встановлення характеру цих зв'язків було застосовано кореляційний аналіз за методом Пірсона. Цей метод дозволяє визначити наявність і силу лінійного зв'язку між двома кількісними змінними, що є особливо важливим для розуміння системних механізмів розвитку професійної деформації педагогів.

Коефіцієнт кореляції Пірсона (r) є параметричною мірою лінійного зв'язку між двома кількісними змінними та обчислюється за формулою:

$$r = \sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y}) / \sqrt{[\sum (x_i - \bar{x})^2 \times \sum (y_i - \bar{y})^2]}$$

де:

x_i, y_i – індивідуальні значення змінних X та Y для i -го респондента;

$\bar{x}, \bar{y}$ – середні арифметичні значення змінних X та Y ;

n – обсяг вибірки (у нашому дослідженні $n = 35$).

Коефіцієнт кореляції r набуває значень від -1 до +1, де знак коефіцієнта вказує на напрям зв'язку (позитивний чи негативний), а абсолютне значення – на силу зв'язку. У психологічних дослідженнях прийнято наступну інтерпретацію абсолютних значень коефіцієнта кореляції:

$|r| \geq 0,7$ – сильний (високий) зв'язок;

$0,3 \leq |r| < 0,7$ – помірний (середній) зв'язок;

$|r| < 0,3$ – слабкий (низький) зв'язок.

Статистична значущість отриманих коефіцієнтів кореляції перевірялася за допомогою t -критерію Стьюдента за формулою:

$$t = r \times \sqrt{(n - 2) / (1 - r^2)}$$

Отримане значення t порівнювалося з критичним значенням для рівня значущості $p < 0,01$ та ступенів свободи $df = n - 2 = 33$. Таким чином, усі представлені нижче кореляційні зв'язки є статистично значущими на рівні $p < 0,01$, що свідчить про високу достовірність результатів та мінімальну ймовірність випадкового характеру виявлених закономірностей.

Результати кореляційного аналізу представлено в табл. 2.6:

Таблиця 2.6

Результати кореляційного аналізу взаємозв'язків між стажом роботи, показниками професійної деформації та особистісними характеристиками педагогів

Змінна X	Змінна Y	Коефіцієнт кореляції Пірсона (r)	Рівень значущості (p)
Стаж роботи	Емоційне виснаження	0,68	$p < 0,01$
Стаж роботи	Деперсоналізація	0,61	$p < 0,01$
Стаж роботи	Життєстійкість (загальна)	-0,57	$p < 0,01$
Життєстійкість (загальна)	Емоційне виснаження	-0,72	$p < 0,01$
Емоційне виснаження	Позитивні відносини	-0,58	$p < 0,01$
Деперсоналізація	Автономія	-0,52	$p < 0,01$
Редукція досягнень	Особистісне зростання	0,67	$p < 0,01$

Аналіз отриманих результатів дозволяє виділити декілька важливих закономірностей, які характеризують взаємозв'язки між стажом професійної діяльності, показниками професійної деформації та особистісними ресурсами педагогів.

1. Взаємозв'язки стажу роботи з показниками професійної деформації. Виявлено сильний позитивний зв'язок між стажом роботи та емоційним виснаженням ($r = 0,68$, $p < 0,01$). Цей результат підтверджує теоретичне положення про кумулятивний ефект професійного стресу: чим довше педагог працює в професії, тим більш вираженим є емоційне виснаження. Така закономірність пояснюється тривалим впливом стресогенних факторів педагогічної діяльності: високим емоційним навантаженням, необхідністю постійно контролювати власні емоційні реакції, інтенсивною міжособистісною взаємодією з учнями, батьками та колегами.

Помірний позитивний зв'язок між стажом роботи та деперсоналізацією ($r = 0,61$, $p < 0,01$) свідчить про те, що з роками професійної діяльності у

педагогів зростає тенденція до формального, відчуженого ставлення до учнів та професійних обов'язків. Це може бути наслідком захисної реакції психіки на тривале емоційне перевантаження: дистанціювання від учнів дозволяє зменшити емоційну залученість та знизити ризик емоційного виснаження.

Помірний негативний зв'язок між стажем роботи та загальним рівнем життєстійкості ($r = -0,57$, $p < 0,01$) демонструє, що з роками професійної діяльності знижується загальна здатність педагогів протистояти стресу, контролювати життєві обставини та сприймати труднощі як виклик для розвитку. Така динаміка може бути пов'язана з виснаженням особистісних ресурсів, накопиченням негативного досвіду та зниженням професійної мотивації.

2. Взаємозв'язки життєстійкості з показниками професійної деформації. Особливо важливим є виявлений сильний негативний зв'язок між загальним рівнем життєстійкості та емоційним виснаженням ($r = -0,72$, $p < 0,01$). Це найбільш виражена кореляція у нашому дослідженні, що підкреслює ключову протективну роль життєстійкості у процесах професійної деформації. Педагоги з високим рівнем життєстійкості демонструють значно нижчий рівень емоційного виснаження навіть за тривалого стажу роботи. Це підтверджує концепцію життєстійкості С. Мадді як центрального особистісного ресурсу, що дозволяє ефективно справлятися з професійним стресом.

Високий рівень життєстійкості забезпечує: залученість у професійну діяльність, що надає їй особистісного смислу; впевненість у власній здатності контролювати професійні ситуації; сприйняття професійних труднощів як можливостей для розвитку, а не загроз. Такі установки дозволяють педагогам зберігати емоційну стабільність навіть в умовах високого професійного навантаження.

3. Взаємозв'язки компонентів професійного вигорання з показниками психологічного благополуччя. Помірний негативний зв'язок між емоційним виснаженням та здатністю підтримувати позитивні відносини

з оточуючими ($r = -0,58, p < 0,01$) вказує на те, що емоційне виснаження значно ускладнює встановлення та підтримання якісних міжособистісних стосунків. Педагоги з високим рівнем емоційного виснаження відчують труднощі у формуванні довірливих, теплих відносин як з учнями, так і з колегами, що, в свою чергу, посилює соціальну ізоляцію та поглиблює професійну деформацію.

Помірний негативний зв'язок між деперсоналізацією та автономією ($r = -0,52, p < 0,01$) демонструє, що цинічне, відчужене ставлення до професійних обов'язків супроводжується зниженням здатності до самостійного прийняття рішень та впевненості у власних переконаннях. Деперсоналізація призводить до зниження відчуття особистісної автономії, оскільки формальне виконання професійних обов'язків не дозволяє реалізувати власні педагогічні установки та цінності.

Сильний позитивний зв'язок між редукцією професійних досягнень та відчуттям особистісного зростання ($r = 0,67, p < 0,01$) на перший погляд виглядає парадоксальним, оскільки редукція досягнень передбачає негативне оцінювання власної професійної компетентності. Однак цей результат можна інтерпретувати наступним чином: педагоги, які відчують недостатність власних професійних досягнень, можуть бути більш мотивовані до особистісного та професійного розвитку, що підвищує їхню орієнтацію на постійне зростання та самовдосконалення. Альтернативна інтерпретація полягає в тому, що високі вимоги до власного професійного розвитку можуть призводити до відчуття недостатності досягнень навіть за об'єктивно високих результатів.

Загальні висновки кореляційного аналізу. Отримані результати підтверджують системний характер професійної деформації педагогів, яка розвивається під впливом взаємопов'язаних факторів. Стаж професійної діяльності виступає як об'єктивно-суб'єктивний фактор ризику, що сприяє розвитку емоційного виснаження та деперсоналізації. Однак життєстійкість

відіграє ключову протективну роль, значно знижуючи ризик професійної деформації навіть за тривалого стажу роботи.

Професійне вигорання має негативний вплив на різні аспекти психологічного благополуччя педагогів, зокрема на здатність підтримувати позитивні відносини та відчувати автономію. Це підкреслює важливість комплексного підходу до профілактики професійної деформації, який повинен включати не лише розвиток стресостійкості, а й підтримку психологічного благополуччя в усіх його аспектах.

Виявлені кореляційні зв'язки створюють основу для розробки цільових програм психологічної підтримки педагогів, спрямованих на розвиток життєстійкості як ключового особистісного ресурсу протидії професійній деформації.

Поглиблений аналіз отриманих даних дозволяє виділити три основні етапи професійного розвитку педагога з точки зору формування професійної деформації:

Етап 1 (до 5 років стажу) – «адаптаційний». Характеризується високою мотивацією, життєстійкістю та орієнтацією на особистісне зростання. Ризик професійного вигорання мінімальний.

Етап 2 (6-15 років стажу) – «критичний». Спостерігається поступове зниження життєстійкості при збереженні високої рефлексивності. Формуються перші ознаки емоційного виснаження.

Етап 3 (понад 15 років стажу) – «стагнаційний». Характеризується вираженими проявами професійної деформації: високим рівнем емоційного виснаження, деперсоналізацією, зниженням життєстійкості та орієнтацією на минулий досвід.

Отримані результати підтверджують актуальність проблеми професійної деформації педагогів та необхідність розробки цілеспрямованих профілактичних заходів, особливо для педагогів із стажем понад 15 років.

Поглиблений аналіз синдрому професійного вигорання дозволив виявити специфічні особливості його прояву на різних етапах професійного становлення педагога.

Динаміка **емоційного виснаження** характеризується поступовим зростанням інтенсивності симптомів. У педагогів-початківців (група 1) низький рівень емоційного виснаження спостерігається у 58,3% респондентів, середній – у 33,3%, високий – лише у 8,4%. Це пояснюється високою мотивацією та ентузіазмом на початковому етапі професійної діяльності.

У групі досвідчених педагогів (6-15 років стажу) розподіл змінюється: низький рівень – 23,1%, середній – 53,8%, високий – 23,1%. Цей період характеризується найбільш інтенсивним зростанням емоційного виснаження, що пов'язано з усвідомленням реальних труднощів професійної діяльності та розчаруванням в ідеалістичних уявленнях.

Серед стажистів (понад 15 років) високий рівень емоційного виснаження демонструють 70% респондентів, середній – 20%, низький – лише 10%. Такий розподіл свідчить про кумулятивний ефект професійного стресу та необхідність термінових інтервенційних заходів.

Аналіз показників **деперсоналізації у професійній діяльності** виявив тривожні тенденції зростання цинічного ставлення до учнів та професійної діяльності загалом (табл. 2.7):

Таблиця 2.7

Розподіл педагогів за рівнями деперсоналізації (%)

Рівень	Група 1	Група 2	Група 3
Низький	75,0	38,5	20,0
Середній	16,7	46,1	20,0
Високий	8,3	15,4	60,0

Якісний аналіз показав, що деперсоналізація у педагогів-стажистів проявляється у: зниженні емпатії до учнів (85% респондентів групи 3),

формальному виконанні професійних обов'язків (75%), негативному ставленні до нововведень (90%), скептичному сприйнятті можливостей учнів (65%).

Показник *редукції професійних досягнень* демонструє зворотну динаміку – зниження з віком та стажем. Цей феномен пояснюється поступовою втратою віри у власну професійну ефективність та значущість педагогічної діяльності.

У групі початківців 83,3% респондентів мають високий рівень відчуття професійних досягнень, що свідчить про оптимістичне бачення своїх можливостей. Серед досвідчених педагогів цей показник знижується до 46,1%, а серед стажистів – до 20%.

Проведений факторний аналіз дозволив виділити три основні фактори професійної деформації педагогів:

Фактор 1 «Емоційно-енергетичне виснаження» (28,7%) включає: емоційне виснаження (факторне навантаження 0,84), зниження життєстійкості (-0,76), втрату цілей у житті (-0,69).

Фактор 2 «Міжособистісна дистанція» (22,3%) об'єднує: деперсоналізацію (0,81), зниження позитивних відносин (-0,67), втрату автономії (-0,58).

Фактор 3 «Професійна стагнація» (19,1%) включає: редукцію досягнень (0,79), зниження особистісного зростання (-0,72), домінування ретроспективної рефлексії (0,64).

Зауважимо, що, не зважаючи на невелику кількість чоловіків у вибірці (4 особи), виявлено деякі гендерні відмінності у проявах професійної деформації (табл. 2.8):

Таблиця 2.8

Гендерні відмінності у показниках професійної деформації

Показник	Жінки (n=31)	Чоловіки (n=4)	Рівень значущості
Емоційне виснаження	25,1	21,3	$p > 0,05$
Деперсоналізація	11,9	15,8	$p < 0,05$

Продовж. табл. 2.8

Редукція досягнень	27,8	24,5	$p > 0,05$
Загальна життєстійкість	89,7	96,8	$p > 0,05$

Чоловіки-педагоги демонструють вищі показники деперсоналізації, що може бути пов'язано з особливостями гендерної соціалізації та стилями емоційного реагування. Жінки частіше схильні до емоційного виснаження, але зберігають більшу емпатійність у стосунках з учнями.

Порівняльний аналіз показників професійної деформації між педагогами двох ліцеїв не виявив статистично значущих відмінностей ($p > 0,05$), стосовно впливу типу освітнього закладу на професійну деформацію, що свідчить про універсальний характер досліджуваних закономірностей та можливість генералізації результатів на інші освітні заклади.

На основі кластерного аналізу виділено три типи професійної деформації педагогів:

Тип 1 «Емоційно виснажені» (42,9% вибірки) – характеризується високим рівнем емоційного виснаження при збереженні відносно низької деперсоналізації. Переважно жінки зі стажем 10-20 років.

Тип 2 «Відчужені» (28,6% вибірки) – демонструє високу деперсоналізацію при помірному емоційному виснаженні. Цей тип – це переважно чоловіки та жінки зі стажем понад 20 років.

Тип 3 «Деадаптовані» (28,5% вибірки) – характеризується високими показниками за всіма компонентами вигорання. Це педагоги зі стажем понад 15 років, що працюють в складних умовах (рис. 2.3):

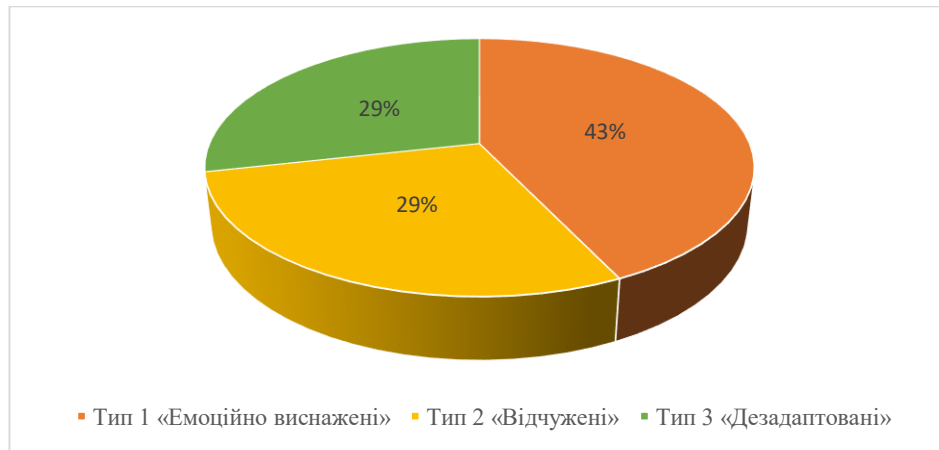


Рис. 2.3. Типи професійної деформації педагогів за результатами емпіричного дослідження

Лонгітюдне спостереження за підгрупою педагогів ($n=15$) протягом навчального року виявило сезонні коливання показників професійної деформації:

- *вересень-жовтень*: відносно низькі показники вигорання;
- *листопад-грудень*: поступове зростання емоційного виснаження;
- *січень-лютий*: пік деперсоналізації та емоційного виснаження;
- *березень-квітень*: деяке зниження інтенсивності симптомів;
- *травень*: повторне зростання показників вигорання.

Отримані результати узгоджуються з дослідженнями зарубіжних авторів (Maslach & Leiter, 2016; Skaalvik & Skaalvik [55]), які також виявили прогресуюче зростання показників професійного вигорання зі збільшенням педагогічного стажу. Водночас наше дослідження показало більш виражені показники деперсоналізації у вітчизняних педагогів, що може бути пов'язано з соціально-економічними особливостями освітньої системи України.

Отримані дані створюють емпіричну основу для розробки цілеспрямованих інтервенційних програм, спрямованих на профілактику та корекцію професійної деформації педагогів на різних етапах їхньої професійної кар'єри.

2.3. Психологічні рекомендації щодо профілактики професійної деформації у педагогів

На основі проведеного дослідження розроблено систему психологічних рекомендацій, спрямованих на профілактику та корекцію професійної деформації педагогів. Ключовими принципами профілактичної роботи ми вважаємо:

- *принцип диференційованого підходу* - урахування специфічних особливостей кожного типу професійної деформації («емоційно виснажені», «відчужені», «дезадаптовані») при розробці індивідуальних програм підтримки;

- *принцип етапності* - різні стратегії роботи для педагогів-початківців (до 5 років стажу), досвідчених (6-15 років) та стажистів (понад 15 років), враховуючи виявлену динаміку розвитку професійного вигорання;

- *принцип комплексності* - поєднання індивідуальних, групових та організаційних форм роботи для максимальної ефективності профілактичних заходів;

- *принцип превенції* - акцент на попередження розвитку деструктивних змін особистості педагога, а не лише на корекцію вже сформованих порушень.

Тому ми зробили диференційовані рекомендації за типами професійної деформації (табл. 2.9):

Таблиця 2.9.

Характеристики типів професійної деформації та рекомендовані втручання

Тип деформації	Основні характеристики	Пріоритетні напрямки роботи	Рекомендовані методи
«Емоційно виснажені» (42,9% вибірки)	- Високе емоційне виснаження. - Низька деперсоналізація. - Переважно жінки. - Стаж 10-20 років.	- Відновлення емоційних ресурсів. - Навчання техніками релаксації. - Розвиток емоційної регуляції.	- Аутогенне тренування. - Прогресивна м'язова релаксація. - Техніки mindfulness. - Арт-терапія.

Продовж. табл. 2.9

«Відчужені» (28,6% вибірки)	- Висока деперсоналізація. - Помірне емоційне виснаження. - Стаж понад 20 років. - Різна гендерна представленість.	- Відновлення емпатії. - Розвиток соціальних навичок. - Підвищення мотивації.	- Тренінги емпатії. - Групова терапія. - Супервізія. - Методи позитивної психології.
«Деадаптовані» (28,5% вибірки)	- Високі показники за всіма компонентами. - Стаж понад 15 років. - Складні умови праці.	- Комплексна реабілітація. - Кризове втручання. - Організаційні зміни.	- Індивідуальна психотерапія. - Медичне обстеження. - Зміна умов праці. - Тривала супервізія.

Також ми надали рекомендації для кожного типу окремо.

Рекомендації для типу *«Емоційно виснажені»*. Для педагогів цього типу пріоритетним є відновлення емоційних ресурсів та розвиток навичок емоційної саморегуляції. В рамках індивідуальної роботи це може бути навчання техніками дихальної релаксації та прогресивної м'язової релаксації для зниження фізіологічної напруги; освоєння технік mindfulness для розвитку усвідомленості та емоційної стабільності; ведення «щоденника емоцій» для відстеження динаміки емоційного стану та розробка індивідуального режиму праці та відпочинку за потреби. В рамках групової роботи для цього типу ми рекомендуємо участь у групах емоційної підтримки для педагогів, тренінги з розвитку емоційного інтелекту та арт-терапевтичні заняття для творчого самовираження.

Рекомендації для типу *«Відчужені»*. Основний акцент - на відновлення емпатійних здібностей та мотивації до професійної діяльності. В рамках індивідуальної роботи це може бути когнітивно-поведінкова терапія для зміни негативних установок щодо учнів, техніки розвитку емпатії через відеоаналіз педагогічних ситуацій та складання «карти досягнень» для усвідомлення власної професійної значущості. В рамках групової роботи для цього типу ми

рекомендуємо тренінги комунікативних навичок та методи позитивної психології для відновлення оптимізму.

Рекомендації для типу *«Дезадаптовані»*. Педагоги цього типу потребують комплексного довготривалого втручання. Це може бути як кризове втручання (в деяких випадках - рекомендації медичного обстеження для виключення соматичних порушень та тимчасове зменшення робочого навантаження), так й довготривала підтримка (індивідуальна психотерапія (мінімум 6 місяців) та регулярна супервізія педагогічної діяльності).

Також ми вважаємо корисним надати етапні рекомендації залежно від педагогічного стажу (рис. 2.4):

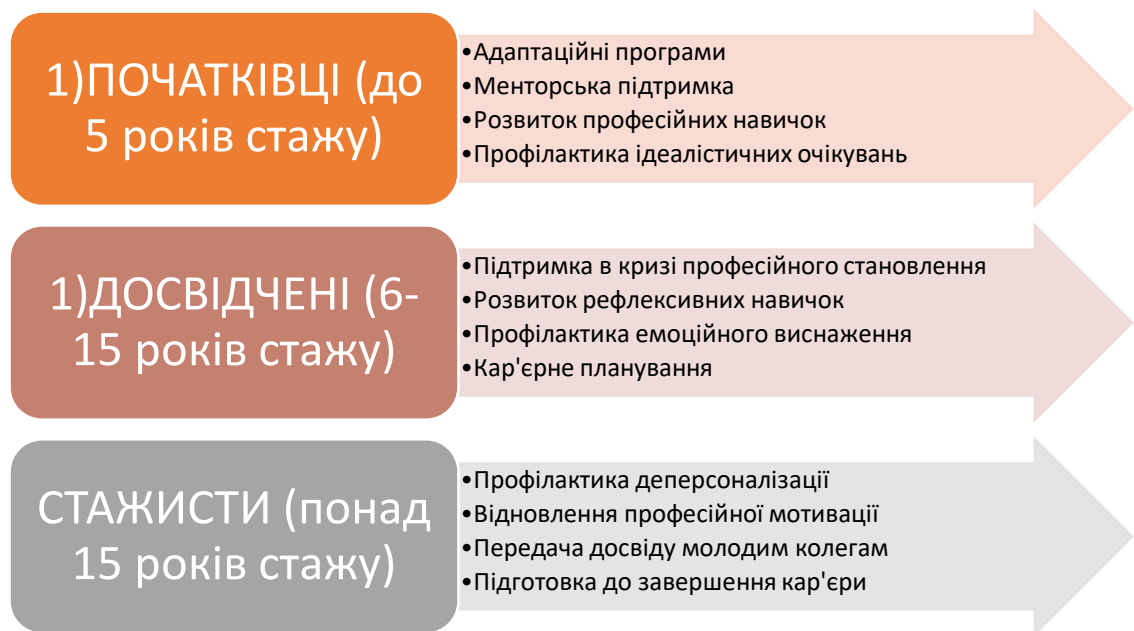


Рис. 2.4. Профілактичні заходи за етапами професійного розвитку

Розглянемо ці рекомендації докладніше.

Рекомендації для педагогів-початківців. Аналіз даних емпіричного дослідження виявив, що 58,3% початківців демонструють низький рівень емоційного виснаження, що створює сприятливі умови для профілактичної роботи. В якості адаптаційних програм ми пропонуємо поступове введення в професійну діяльність з обов'язковим супроводом ментора, навчання реалістичному плануванню та постановці досяжних цілей та розвиток навичок управління часом та робочим навантаженням. В якості превентивних заходів

для цієї групи можемо запропонувати інформування про можливі професійні ризики та способи їх подолання та вправи на формування реалістичних очікувань від професійної діяльності

Рекомендації для досвідчених педагогів. Цей період характеризується найбільш інтенсивним зростанням емоційного виснаження (з 8,4% до 23,1% високого рівня). Тому для цієї групи ми рекомендуємо підтримку в професійній кризі. Це може бути індивідуальне консультування для подолання розчарування в професії, розвиток нових професійних компетенцій для підтримки мотивації та/ або участь у професійних спільнотах та обмін досвідом. Також для цієї групи ми вважаємо досить корисним розвиток рефлексивності (ведення професійного щоденника для аналізу власної діяльності, регулярна супервізія складних педагогічних ситуацій та участь у дослідницьких проектах та інноваційній діяльності).

Рекомендації для педагогів-стажистів. 70% стажистів демонструють високий рівень емоційного виснаження, що потребує термінових інтервенційних заходів. Це, по-перше, відновлювальні заходи: обов'язкові регулярні медичні огляди та моніторинг стану здоров'я та надання можливості для творчої самореалізації поза межами рутинної діяльності; а, по-друге, залучення до менторської діяльності з молодими педагогами, участь у розробці навчально-методичних матеріалів, проведення майстер-класів та семінарів – тобто, можливість передачі досвіду

На основі результатів проведеного емпіричного дослідження та виявлених особливостей професійної деформації педагогів із різним стажем професійної діяльності була розроблена комплексна тренінгова програма «Професійна деформація особистості вчителя як наслідок тривалого педагогічного стажу: профілактика та корекція» (Додаток Д). Програма ґрунтується на принципах практико-орієнтованого підходу, диференціації за стажем роботи та системності впливу на ключові компоненти професійної деформації. Метою тренінгової програми є формування у педагогів компетенцій щодо розпізнавання ранніх ознак професійної деформації,

опанування технологій її профілактики та розвиток особистісних ресурсів протидії професійному вигоранню. Програма складається з чотирьох взаємопов'язаних модулів, кожен з яких спрямований на роботу з конкретними аспектами професійної деформації, виявленими у ході емпіричного дослідження: емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження життєстійкості та редукція професійних досягнень.

Структура програми передбачає поєднання інформаційного, діагностичного та корекційного компонентів. Інформаційний компонент включає надання учасникам знань про механізми розвитку професійної деформації, її прояви на різних етапах професійної кар'єри та чинники ризику. Діагностичний компонент спрямований на формування навичок самодіагностики власного психологічного стану та виявлення ранніх ознак деформації. Корекційний компонент передбачає опанування конкретних психологічних технік і стратегій подолання професійного стресу, розвитку життєстійкості та збереження психологічного благополуччя.

Тренінгова програма розрахована на 8 академічних годин і може реалізовуватися як у форматі інтенсивного дводенного семінару, так і у вигляді серії зустрічей протягом місяця. Оптимальна кількість учасників групи – 12-15 осіб, що забезпечує можливість індивідуального підходу та створення довірливої атмосфери для обміну досвідом. Програма апробована на базі Підліснівського та Новосуханівського ліцеїв, де продемонструвала високу ефективність. Зокрема, у межах апробації було проведено корекційне тренінгове заняття на тему «Об'єктивно-суб'єктивні чинники професійної деформації: психологічний клімат та міжособистісні стосунки», спрямоване на дослідження ролі колективної взаємодії у профілактиці професійних деструкцій та формування навичок створення підтримуючого середовища. (Додаток Е).

У межах дослідження було розроблено та надано організаційні рекомендації для адміністрації освітніх закладів, які брали участь у дослідженні. Основний акцент було зроблено на створенні підтримуючого

середовища для педагогічних працівників, впровадженні систем моніторингу професійного благополуччя, визначенні критеріїв ефективності запропонованої програми та врахуванні особливостей роботи в умовах освітніх реформ.

Створення підтримуючого середовища передбачає низку структурних змін, зокрема введення посади психолога або супервізора, який надаватиме допомогу педагогам, організацію спеціальних кімнат для психологічного розвантаження та впровадження гнучкого графіка роботи для досвідчених працівників. У межах політики управління персоналом пропонується здійснювати регулярну ротацію найбільш стресових видів діяльності, впровадити систему заохочень за професійні досягнення, а також забезпечити педагогам можливості для постійного професійного розвитку.

Важливим елементом запропонованої програми є моніторинг професійного благополуччя педагогів. Для цього передбачено щорічне обстеження за методикою Маслач з метою раннього виявлення ознак професійного вигорання, проведення анонімних опитувань щодо задоволеності умовами праці та створення ефективної системи зворотного зв'язку від учнів і батьків. Додатково пропонується реалізація превентивних заходів, зокрема проведення обов'язкових тренінгів з профілактики професійного вигорання, створення професійних спільнот для взаємопідтримки та організація корпоративних заходів, спрямованих на зміцнення командного духу.

Критерії ефективності розробленої програми передбачають як кількісні, так і якісні показники. До кількісних належать зниження рівня емоційного виснаження щонайменше на 30% протягом шести місяців, підвищення показників життєстійкості на 25% та зростання відчуття професійних досягнень на 40% упродовж року. Якісні показники охоплюють покращення взаємин із колегами та учнями, підвищення задоволеності професійною діяльністю, зменшення кількості конфліктних ситуацій у колективі, а також поліпшення фізичного та психічного здоров'я педагогів.

Особливу увагу приділено специфіці роботи педагогічних працівників в умовах освітніх реформ, що супроводжуються постійними змінами та створюють додаткові ризики для розвитку професійної деформації. Для полегшення процесу адаптації пропонується поступове впровадження нововведень із забезпеченням належного супроводу, навчання педагогів навичкам швидкої адаптації до змін, а також розвиток толерантності до невизначеності. Важливими є створення груп взаємопідтримки для педагогів, які безпосередньо впроваджують нові підходи, організація додаткового навчання та консультацій щодо нових методик, а також надання психологічної підтримки у період адаптації до реформ.

Таким чином, запропоновані заходи спрямовані на підвищення рівня професійного благополуччя педагогів, зниження ризиків емоційного вигорання та професійної деформації, а також на формування сприятливого психологічного клімату в освітніх закладах.

Розроблена система психологічних рекомендацій базується на результатах емпіричного дослідження та враховує специфічні особливості розвитку професійної деформації у педагогів різних груп. Ключовими факторами успішності профілактичних заходів є: комплексність підходу - поєднання індивідуальної, групової та організаційної роботи; диференційованість - урахування типу деформації, стажу роботи та гендерних особливостей; етапність впровадження - поступове введення профілактичних заходів з урахуванням готовності педагогів та системність - створення постійно діючої системи підтримки професійного благополуччя.

Впровадження запропонованих рекомендацій потребує координації зусиль адміністрації освітніх закладів, психологічних служб та самих педагогів. Очікуваними результатами є зниження рівня професійного вигорання, підвищення якості освітнього процесу та збереження професійного здоров'я педагогічних кадрів.

Перспективи подальших досліджень включають розробку спеціалізованих діагностичних інструментів для раннього виявлення ознак

професійної деформації, створення цифрових платформ для самодіагностики та самодопомоги, а також вивчення ефективності різних форм профілактичного втручання в довготривалій перспективі.

ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей попередження і подолання професійної деформації у педагогів дає підстави зробити наступні висновки.

Професійна деформація є багатогранним явищем, яке впливає на особистість педагога на когнітивному, емоційному, поведінковому та ціннісно-мотиваційному рівнях. Сучасне розуміння дозволяє визначити професійну деформацію як стійкі негативні зміни особистості під впливом специфічних умов педагогічної діяльності, що виявляються у емоційному виснаженні, деперсоналізації, редукції професійних досягнень та деформації ціннісно-мотиваційної сфери. Ці зміни залежать від індивідуальних особливостей педагога, таких як життестійкість, рівень рефлексивності та наявність особистісних ресурсів подолання стресу.

У процесі професійної діяльності педагогам доводиться стикатися з численними чинниками, які впливають на розвиток професійної деформації. Об'єктивні чинники включають специфіку педагогічної діяльності з високою емоційною напруженістю, несприятливі соціально-економічні умови праці та високе навантаження. Суб'єктивні чинники охоплюють низький рівень життестійкості, емоційну нестабільність, недостатній розвиток рефлексивних здібностей та обмеженість репертуару копінг-стратегій. Об'єктивно-суб'єктивні чинники відображають конфліктні відносини в колективі, несприятливий психологічний клімат, відсутність соціальної підтримки та стаж професійної діяльності як фактор накопичення професійного стресу.

Для комплексного дослідження професійної деформації підібрано психодіагностичні методики: опитувальник професійного вигорання MBI-ES для оцінки емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень; тест життестійкості С. Мадді для визначення особистісних ресурсів протистояння стресу; шкалу психологічного благополуччя К. Ріфф для оцінки інтегрального показника особистісного функціонування; шкалу саморефлексії та інсайту (SRIS) для дослідження рефлексивних здібностей.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Підліснівського та Новосуханівського ліцеїв Сумської області. У дослідженні брали участь 35 педагогічних працівників, розподілених на три групи за педагогічним стажем: початківці (до 5 років) – 12 осіб (34,3%), досвідчені (6-15 років) – 13 осіб (37,1%), стажисти (понад 15 років) – 10 осіб (28,6%).

За результатами діагностики встановлено статистично значущі відмінності між групами педагогів. Високий рівень емоційного виснаження виявлено у 25% початківців, 46,2% досвідчених та 70% стажистів. Аналогічна тенденція щодо деперсоналізації: 16,7%, 38,5% та 60% відповідно. Показники життєстійкості демонструють зворотну динаміку: найвищі у початківців (82,4 бали), нижчі у досвідчених (74,2 бали) та найнижчі у стажистів (63,8 бали). Психологічне благополуччя характеризується зростанням показника «позитивні відносини» (від 58,3 до 64,2 балів) при одночасному зниженні автономії (від 61,4 до 52,3 балів), особистісного зростання (від 63,8 до 54,1 балів) та управління середовищем (від 62,5 до 55,7 балів). Рефлексивні здібності найбільш розвинені у досвідчених педагогів, тоді як у стажистів спостерігається перевага ретроспективної рефлексії над перспективною.

Кореляційний аналіз виявив сильний позитивний зв'язок між стажем роботи та емоційним виснаженням ($r = 0,68$, $p < 0,01$), помірний позитивний зв'язок між стажем та деперсоналізацією ($r = 0,61$, $p < 0,01$). Найбільш значущим є сильний негативний зв'язок між життєстійкістю та емоційним виснаженням ($r = -0,72$, $p < 0,01$), що підтверджує ключову протективну роль життєстійкості. Виявлено також негативний зв'язок між стажем та життєстійкістю ($r = -0,57$, $p < 0,01$) та значущі кореляції між компонентами професійного вигорання і показниками психологічного благополуччя.

Результати дослідження послужили основою для розробки тренінгової програми на тему «Професійна деформація особистості вчителя як наслідок тривалого педагогічного стажу: профілактика та корекція». Мета тренінгової програми: сформувати у педагогічних працівників усвідомлення феномену

професійної деформації, визначити її чинники та розвинути навички профілактики і подолання негативних професійних змін особистості.

На основі результатів дослідження розроблено систему практичних рекомендацій: створення системи раннього виявлення ризиків професійної деформації через регулярну психодіагностику; впровадження диференційованих програм психологічної підтримки для різних типів деформації; розвиток життєстійкості як ключового протективного фактора; створення системи наставництва для молодих педагогів та груп професійної підтримки для досвідчених вчителів; оптимізацію організаційних умов праці та підвищення рівня соціальної підтримки в педагогічних колективах.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших досліджень: лонгітюдне вивчення динаміки професійних змін педагогів; розробка та апробація комплексних програм профілактики професійної деформації; дослідження ефективності різних методів психологічної корекції; вивчення взаємозв'язку професійної деформації педагогів з якістю освітнього процесу та академічними досягненнями учнів; порівняльне дослідження особливостей професійної деформації в різних типах освітніх закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаніна Г. В. Використання наративних практик для подолання наслідків психотравмуючих ситуацій. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності : Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ. 2016. С. 427-433.*
2. Актуальні проблеми психології: *Психологічна герменевтика / За ред. Н. В. Чепелєвої. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. Том 2. Вип. 6. 194 с.*
3. Амінов Н.А. Психофізіологічні та психологічні передумови педагогічних здібностей. Київ : Наук.думка, 2008. 320 с.
4. Астремська І. В. Детермінанти професійних деформацій та деструкцій. *Modern scientific researches*. 2018. № 1(04-02), С. 100-106.
5. Байдик В. В. Особливості використання копінг-стратегій у працівників закладів освіти в умовах професійного стресу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2013. №. 2. С. 28-33.
6. Байдик В.В. Психологічні характеристики професійної деструкції та професійного вигорання у працівників освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2012. № 3 (29). С. 17-24.
7. Башкір О. Попередження професійної деформації педагогічних працівників. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів*. Харків. 2025. URL: <https://surl.li/lydbno>
8. Башкір О., Кізіменко О. Професійна деформація вчителя як психологічна проблема. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів*. Харків. 2025. С. 113-116. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a13555bf-68de-4d50-abad-139c16c13daa/content>

9. Бережнова Л. М. Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності. URL: https://stud.com.ua/17571/psihologiya/diagnostika_rivnya_samorozvitku_profesiyno_pedagogichnoyi_diyalnosti_berezhnova
10. Березка С. В. Підходи до класифікації форм та видів деформації особистості у науковій літературі. *Молодий вчений*. 2017. № 1 (41). С. 225-227.
11. Беляєва Е. Ф., Зубкова Л. М. Професійна деформація викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. №. 24. С. 25-32.
12. Борисюк А.С. Негативні чинники професійної ідентифікації майбутнього фахівця. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки». за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 8. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. С. 43 -48.
13. Бочелюк В. Й., Завадська Н.Є Психологічні основи професіоналізації особистості в умовах освітньої взаємодії : монографія/за ред. В. Й. Бочелюка . Луганськ : Вид-во СЛУ ім. В.Даля, 2014. 226 с.
14. Бреусенко-Кузнецов О. А. Казкотерапевтичне моделювання екзистенціальної кризи як шлях актуалізації ресурсів особистісного зростання. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія / за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 384-401.
15. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання: роль індивідуальних та організаційних чинників. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2005. Вип. 22-23. С. 47-50.
16. Васильченко О. М. Репродуктивна поведінка особистості. Соціально-психологічний аналіз : Монографія. Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2013. 547 с.
17. Великодна М. С. Професійна деформація особистості майбутнього психолога як наукова проблема. Професіоналізація майбутніх практичних

психологів: теоретичний і методичний аспекти : колективна монографія / кол. авт. ; наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг, 2013. С. 178-202.

18. Вірна Ж.П. Соціальний вимір професійної невротизації особистості. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Психологічні науки. 2011. Вип. 94, Т. 2. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Virna.pdf

19. Вяткін Б.А., Хрустальов Т.М. Спеціальні здібності в структурі індивідуальності вчителя. Київ : Наук.думка, 2014. 320 с.

20. Гафнер В. Професійна деформація та професійна компетентність педагога. *ОБЖ. Основи безпеки життя*. 2004. №10. С. 22-24.

21. Грицук О. В. Динамічні особливості емоційного вигорання вчителів в процесі професійної діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2020. №. 37 (2). С. 60-70.

22. Грицук О. В. Психологічні особливості динаміки емоційного вигорання вчителів. 2010. URL: http://www.confcontact.com/2012_10_04/ps6_gricuk.Htm

23. Гришко О. Структура і мотиви педагогічної діяльності. 2021. URL : <https://bigbro.com.ua/struktura-i-motivi-pedagogichnoyi-diyalnosti/>

24. Гуменюк О. Є. Психологія впливу: Монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.

25. Гутник К. Ю. Особистісно-професійна деформація педагога: аспект агресивності. *Молодий вчений*. 2017. №. 2. С. 72-82.

26. Дубчак О.Б. Профілактика професійної деформації особистості учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського держ. університету ім. В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць* / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 6. Миколаїв : МДУ ім. В.О.Сухомлинського. 2011. (Серія «Психологічні науки»). С. 101 -102.

27. Дудяк В. Емоційне вигорання. Київ: Главник, 2007. 125 с.

28. Жучкова М. С. Вплив рівня особистісно-професійних властивостей емоційного інтелекту на вірогідність виникнення емоційного вигорання педагогів в залежності від віку, стажу та сімейного статусу. 2024.

URL: <https://surl.li/hgrvsv>

29. Івасюк Т. К., Єгорова І. В. Професійна деформація викладача ЗВО як психолого-педагогічна проблема. *Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика*. Івано-Франківськ. 2021. № 36. С. 27-32.

30. Ієвлева С.А., Шаталова Т.М. Коли обпалені нерви. Київ : Наукова думка, 2003. 200с.

31. Калюжна Є. М., Омельчук В. В. Психологічна профілактика явища прокрастинації в ситуації невизначеності. Соціально-психологічний супровід у роботі фахівців служби зайнятості : монографія. Київ : ІПК ДСЗУ, 2020. С. 202-210.

32. Карамушка Л. М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Київ: Міленіум, 2004. 24 с.

33. Карамушка Л. М. Психологічна технологія підготовки освітнього персоналу до роботи в умовах соціальної напруженості. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : Монографія / за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 328-348.

34. Карамушка Л.М., Бондарчук О. І. . Зайчикова Т.В. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Освіта і управління*. 2007. № 11. С. 57-66.

35. Кирилишин В. 11 видів деформацій педагога та управління. Управління освітою. 2018. 07 липня. URL : <https://osvita.ua.com/2018/08/65951/>

36. Кісіль Р. В. Професійна деформація та моральнопсихологічна реаксіологізація службової особи як форми мікросоціальних наслідків корупції: деонтологічний аналіз. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. №1. С. 153-163.

37. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «інформаційно-аналітичне агенство», 2012. 200 с.
38. Косигіна О. Профілактика професійних деформацій викладачів вищої школи. 2021. URL : <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova3/subor/Kosyhina.pdf>
39. Майтак Т. М. До проблеми педагогічної агресії як особистісно-професійної деформації сучасного вчителя. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2013. Т. 3. С. 202-210.
40. Майтак Т. М. Педагогічна діяльність як фактор формування професійної деформації особистості вчителя. Кривий Ріг: Видавничий дім. 2012. С. 177-181. URL: <https://surl.li/jvibhh>
41. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти/ За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. Київ, 2006. 365 с.
42. Мартинович В. І., Куриця Д. І. Психологічна характеристика педагогічної діяльності та професійного розвитку педагога. The XIII International Scientific and Practical Conference» Social ways of training specialists in the social sphere and inclusive education», April 01-03, 2024, Prague, Czech Republic. 363 p. С. 318-322.
43. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. пос. Київ : Академвидав, 2010. 200 с.
44. Мітіна Л.М. Емоційна стійкість вчителя: психологічний зміст, генезис, динаміка. Київ : Основа, 2005. 320 с.
45. Міщенко М. С. Агресія як професійна деформація особистості вчителя. 2020. URL : <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/7200/1/Agresiya%20profesiina%20deformatciya%20osobystosti%20vchytelya.pdf>
46. Мудрик А.В. Вчитель: майстерність і натхнення. Київ : Основа, 2009. 400 с.

47. Орлов О.О. Сучасний вчитель: соціальний престиж і професійний статус. Київ : Грані, 2009. 160 с.
48. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с.
49. Петрович В.С. Шляхи попередження й подолання професійного вигорання фахівців соціально-педагогічної сфери. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Розділ V. Соціальна педагогіка*. 2011. № 17. С. 130 -135.
50. Пріб Г. А., Лапинська Т. В. Подолання розладів адаптації як чинник успішного професійного розвитку та кар'єрного зростання в осіб, які працюють в умовах підвищеної стресогенності: *Психологічний часопис* : збір. наук. праць Інститут 363 Список опублікованих праць психології імені Г. С. Костюка. НАПНУ. 2019. Вип. 5. № 11. С. 237-252.
51. Розенова М. Психологія педагогічної діяльності та психологія вчителя. 2018. URL : <https://ru.osvita.ua/school/method/psychology/1755>
52. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. Посібник. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
53. Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.05 / Київ, 2005. 170 с.
54. Соломка Е. Т. Комунікативна компетентність молодого вчителя як фактор підготовленості до розв'язання педагогічних задач. *Pedagogy and Psychology*. 2020. № 3(67). С. 64-72.
55. Степаненко О. О. Професійна деформація особистості у працівників сфери освіти. 2022.
56. Томаржевська І. В. Шляхи подолання професійної деформації особистості спеціаліста соціономічної сфери. *Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць*. Київ : НУОУ, 2015. Вип. 1 (44). С. 224 -230.

57. Федосова Л. О., Хлопчур Є. О. Професійна деформація та вигорання. *The 1 st International scientific and practical conference Science and technology: problems, prospects and innovations*(October 19-21, 2022) CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2022. 550 p. 2022. С. 222-228. URL: <https://surl.lu/yjljml>
58. Хайрулін О. М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців : монографія /; за наук. ред. А. В. Фурмана. Тернопіль : ТНЕУ, 2015. 220 с.
59. Хижняк А. А. Психологічна корекція професійних деформацій тренера-викладача: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г.С.Костюка. Київ, 2018. 260 с.
60. Холковська І. Л. Професійні деформації особистості педагога як одна з причин виникнення конфліктів у вищій школі. *Філософія*. 2016. № 4 (32). С. 467-475.
61. Хоржевська І. Особистісні зміни фахівця як наслідок професійної деформації. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. Київ, 2009. Вип. 16. С. 207-212.
62. Хоржевська І.М., Максименко С.Д. Професійне становлення спеціаліста та профдеформація. *Реалізація нужди у підлітковому віці : збірник наукових праць. Психологічні науки*. 2013. Т. 2, Вип. 4. С. 254 -257.
63. Черкаська Є. Ф. Особливості психологічного здоров'я вчителя та його зв'язок із віком і досвідом роботи. *Науковий вісник Харківського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2021. Вип. 3. С. 74-78.
64. Шеленкова Н.Л., Беляєва Л.М. Проблема професійної деформації особистості вчителя. *Теорія та практика психокорекції особистості: електрон. зб. матер. II Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. психології* ; [голов. ред.: Сафін О. Д. ; редкол: Дудник О. А., Вахоцька І. О., Якимчук І. П.]. Умань, 2022. URL: <https://surl.li/ubggoa>

65. Шклярчук О., Мирончук Н. Мотиви вибору педагогічної професії студентами університету. *Професійна підготовка фахівців у системі 78 неперервної освіти : збірник наукових праць* / за заг. ред. С. С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир, 2015. С. 313-315.
66. Якимчук О. М. Психологічні особливості професійної деформації у викладачів з різним стажем роботи. Кваліфікаційна робота. Київ: університет ім. М.Драгоманова. 2020. 93 с.
67. Яновська Т. А., Гончарова Н. О. Агресія як вияв професійної деформації вчителя. XI International scientific and practical conference «Innovative Solutions to Modern Scientific Challenges» Zagreb, Croatia, International Scientific Unity. 2024. 268 p. URL: <https://surli.cc/yddtmg>
68. Agyapong B., Brett-MacLean P., Burbach L. Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2023. – Vol. 20, iss. 9. – P. 5625. – DOI: 10.3390/ijerph20095625. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10178023/>
69. Colorín Colorado. Extinguishing Teacher Burnout: Strategies and Resources for Educators [Електронний ресурс] / Colorín Colorado. – 2024. URL: <https://journals.rcsi.science/2311-1402/article/view/310178>
70. Muñoz B., Kim M., Yang H. Investigating the Association Between Teacher Burnout and Technology Integration // Journal of Educators Online. – 2023. – Vol. 20, № 1. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1470622.pdf>
71. Zadok-Gurman P. et al. A blended inquiry-based stress reduction intervention for school teachers during the COVID-19 pandemic // Mindfulness. – 2021. URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.01.42>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник професійного вигорання Maslach Burnout Inventory

- Educators Survey (MBI-ES) К. Маслач та С. Джексон

№ з/п	Як часто ви відчуваєте почуття, перераховані нижче (у дужках зазначається кількість балів)	Ніколи (0)	Декілька разів на рік (1)	Один раз на місяць (2)	Декілька разів на місяць (3)	Раз на тиждень (4)	Декілька разів на тиждень (5)	Щодня (6)
1	Я відчуваю себе емоційно виснаженим/-ою через роботу							
2	Після роботи я відчуваю себе як «вичавлений лимон»							
3	Вранці я відчуваю втому і небажання йти на роботу							
4	Я добре розумію, що відчувають пацієнти							
5	Я відчуваю, що спілкуюся з деякими пацієнтами як із знеособленим предметом							
6	Працювати з людьми весь день - велике напруження для мене							
7	Я дуже ефективно справляюся з проблемами пацієнтів							
8	Я відчуваю вигорання від роботи							
9	Я відчуваю, що позитивно впливаю на життя інших людей своєю роботою							

10	Я став/-ла більш черствим/-ою до людей, відколи почав/-ла працювати							
11	Я непокоюся, що ця робота робить мене менш співчутливим/-ою							
12	Я відчуваю себе дуже енергійним/-ою							
13	Я відчуваю розчарування через роботу							
14	Я думаю, що надто важко працюю							
15	Буває, що мені байдуже, що відбувається з деякими пацієнтами							
16	Пряма робота з людьми створює занадто багато стресу для мене							
17	Я можу легко створити атмосферу доброзичливості з пацієнтами							
18	Я відчуваю себе жваво після роботи з пацієнтами							
19	Завдяки своїй роботі я зробив/-ла багато цінного							
20	Я відчуваю, що більше не витримую							
21	На роботі я спокійно справляюся з емоційними проблемами							
22	Я відчуваю, що пацієнти звинувачують мене у своїх проблемах							

Обробка результатів і інтерпретація:

Опитувальник має 3 шкали: «емоційне виснаження» (9 тверджень), «деперсоналізація» (5 тверджень) і «редукція особистих досягнень» (8 тверджень):

- «емоційне виснаження» – відповіді «так» по пунктах 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20. (максимальна сума балів-54);
- «деперсоналізація» – відповіді «так» по пунктах 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів-30);
- «редукція особистих досягнень» -відповіді так по пунктам 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальна сума балів-48).

Чим більша сума балів по першій і другій шкалою окремо, тим більше у обстежуваного виражені різні сторони «вигорання». Чим менше сума балів по третій шкалою, тим менше професійне «вигорання».

Інтерпретація результатів проводиться на підставі порівняння отриманих оцінок по кожній з субшкалі з середніми значеннями в досліджуваній групі або з демографічними даними, представленими в таблиці нижче.

Рівні вигорання:

	Низький рівень	Середній	Високий
Емоційне виснаження	0-16	17-26	27 і більше
Деперсоналізація	0-6	7-12	13 і більше
Редукція особистих досягнень	39 і більше	38-32	31-0

Додаток Б

Тест життєстійкості С. Мадді (Концепція життєстійкості (hardiness))

Діагностична мета: оцінка здатності і готовності людини активно і гнучко діяти в ситуації стресу і труднощів, ступінь його уразливості до переживань стресу і депресивності.

Тест життєстійкості є адаптацію опитувальника Hardiness Survey, розробленого американським психологом Сальваторе Мадді. Життєстійкість (hardiness) являє собою систему переконань про себе, про світ, про відносини зі світом. Це диспозиція, що включає в себе три порівняно автономних компонента: залученість, контроль, прийняття ризику. Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого совладання (hardy coping) зі стресами і сприйняття їх як менш значущих (на відміну від подібних конструктів буде обґрунтовано нижче).

Компоненти життєстійкості розвиваються в дитинстві і частково в підлітковому віці, хоча їх можна розвивати і пізніше. Їх розвиток вирішальним чином залежить від відносин батьків з дитиною. Зокрема, для розвитку компонента участі принципово важливо прийняття і підтримка, любов і схвалення з боку батьків. Для розвитку компонента контролю важлива підтримка ініціативи дитини, його прагнення справлятися із завданнями все зростаючої складності на межі своїх можливостей. Для розвитку прийняття ризику важливо багатство вражень, мінливість і неоднорідність середовища [6].

Виразність всіх трьох компонентів життєстійкості необхідна для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності і активності в стресогенних умовах.

Контингент: опитувальник призначений для людей від 18 років і старше, без обмежень по освітнім, соціальним і професійними ознаками.

Процедура обстеження

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

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

Інструкція: "Вітаю! Дайте відповідь, будь ласка, на кілька питань, відзначаючи галочкою той відповідь, який найкращим чином відображає Ваша думка »

Текст опитувальника

№ з/п	Питання
1.	Я часто не впевнений в своїх рішеннях.
2.	Іноді мені здається, що нікому немає до мене діла.
3.	Часто, навіть добре виспавшись, я насилу змушую себе встати з ліжка.
4.	Я постійно зайнятий, і мені це подобається.
5.	Часто я віддаю перевагу «плисти за течією».
6.	Я міняю свої плани в залежності від обставин.
7.	Мене дратують події, через які я змушений змінювати свій розпорядок дня.
8.	Непередбачені труднощі часом сильно стомлюють мене.
9.	Я завжди контролюю ситуацію настільки, наскільки це необхідно.
10.	Часом я так втомлююся, що вже ніщо не може зацікавити мене.

11.	Часом все, що я роблю, здається мені марним.
12.	Я намагаюся бути в курсі всього, що відбувається навколо мене.
13.	Краще синиця в руках, ніж журавель у небі.
14.	Увечері я часто відчуваю себе абсолютно розбитою.
15.	Я вважаю за краще ставити перед собою важкодоступні цілі і досягати їх.
16.	Іноді мене лякають думки про майбутнє.
17.	Я завжди впевнений, що зможу втілити в життя те, що задумав.
18.	Мені здається, я не живу повним життям, а тільки граю роль.
19.	Мені здається, якби в минулому у мене було менше розчарувань і негараздів, мені було б зараз легше жити на світі.
20.	Проблеми, що виникають часто здаються мені нерозв'язними.
21.	Зазнавши поразки, я буду намагатися взяти реванш.
22.	Я люблю знайомитися з новими людьми.
23.	Коли хто-небудь скаржиться, що життя нудне, це означає, що він просто не вміє бачити цікаве.
24.	Мені завжди є чим зайнятися.
25.	Я завжди можу вплинути на результат того, що відбувається навколо.
26.	Я часто шкодую про те, що вже зроблено.
27.	Якщо проблема вимагає великих зусиль, я вважаю за краще відкласти її до кращих часів.
28.	Мені важко зближуватися з іншими людьми.
29.	Як правило, оточуючі слухають мене уважно.
30.	Якби я міг, я багато чого змінив би в минулому.
31.	Я досить часто відкладаю на завтра те, що важко здійснити, або те, в чому я не впевнений.
32.	Мені здається, життя проходить повз мене.
33.	Мої мрії рідко збуваються.
34.	Несподіванки дарують мені інтерес до життя.
35.	Часом мені здається, що всі мої зусилля марні.
36.	Часом я мрію про спокійне розмірене життя.
37.	Мені не вистачає завзятості закінчити розпочате.
38.	Буває, життя здається мені нудною і безбарвною.
39.	У мене немає можливості впливати на несподівані проблеми.
40.	Навколишні мене недооцінюють.
41.	Як правило, я працюю із задоволенням.
42.	Іноді я відчуваю себе зайвим навіть в колі друзів.
43.	Буває, на мене навалюється стільки проблем, що просто руки опускаються.
44.	Друзі поважають мене за завзятість і непохитність.
45.	Я охоче беруся втілювати нові ідеї.

Обробка результатів

Для підрахунку результатів відповідей на прямі пункти присвоюються бали від 0 до 3 («ні» - 0 балів, «скоріше ні, ніж так» - 1 бал, «скоріше так, ніж ні» - 2 бали, «так» - 3 бали), відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 («ні» - 3 бали, «так» - 0 балів). Потім підсумовується загальний бал життестійкості і показники для кожної з 3 субшкал (залученості, контролю і прийняття ризику). Прямі та зворотні пункти для кожної шкали представлені нижче.

	прямі пункти	Зворотні пункти
--	--------------	-----------------

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

Середні і стандартні відхилення загального показника і шкал Тесту життєстійкості

норми	життєстійкість	залученість	контроль	прийняття ризику
середнє	80,72	37,64	29,17	13,91
Стандартне відхилення	18,53	8,08	8,43	4,39

Інтерпретація результатів

Значення за шкалами, що відповідають середнім і вище середнього свідчать про вираженість вимірюваних показників.

залученість (Commitment) визначається як «переконаність в тому, що залученість в події дає максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для особистості» [7]. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. На противагу цьому, відсутність подібної переконаності породжує відчуття отвергнутости, відчуття себе «поза» життя. «Якщо ви відчуваєте впевненість в собі і в тому, що світ великодушний, вам властива залученість» [8].

контроль (Control) є переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютно і успіх не гарантований. Протилежність цьому - відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сам вибирає власну діяльність, свій шлях.

прийняття ризику (Challenge) - переконаність людини в тому, що все те, що з ним трапляється, сприяє його розвитку за рахунок знань, які з досвіду, - неважливо, позитивного або негативного. Людина, який розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готовий діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи прагнення до простого комфорту і безпеки збіднює життя особистості. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і використовувались.

Додаток В

Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф

Шкала психологічного благополуччя (The scales of psychological well-being) - призначена для вимірювання вираженості основних складових психологічного добробуту, автор Керол Ріфф.

Теоретичні основи

Під «психологічним благополуччям», на відміну від психічного здоров'я, мається на увазі суб'єктивне самовідчуття цілісності та свідомості індивідом свого буття. Дане поняття відноситься до категорії понять екзистенційно-гуманістичної психології. Проблема психологічного добробуту особистості мало вивчена, для розуміння психологічного благополуччя виділяють два основні підходи – гедоністичний (грецьк. «насолада») та евдемоністичний (грец. «щастя, блаженство»). У межах гедоністичного підходу психологічне благополуччя визначається через досягнення задоволення та уникнення невдоволення, при цьому задоволення - це не тільки тілесне задоволення, але і задоволення від досягнення значимих цілей. Евдемоністичний підхід розробляється переважно у рамках гуманістичної психології. З позиції даного підходу психологічне благополуччя розглядається як «повнота самореалізації людини у конкретних життєвих умовах та обставинах, знаходження «творчого синтезу» між відповідністю запитам соціального оточення та розвитком власної індивідуальності».

В рамках евдемоністичного підходу на основі ранніх досліджень М. Ягоди, К. Ріфф розробила багатовимірну модель психологічного благополуччя. Вона включає шість основних складових психологічного благополуччя: наявність мети в житті, позитивні відносини з іншими, особистісне зростання, управління оточенням, самоприйняття та автономія.

Методика

1. Більшість моїх знайомих вважають мене люблячою і відданою людиною.

- ☐ a) абсолютно не згоден
 - ☐ b) не згоден
 - ☐ c) скоріше не згоден
 - ☐ d) скоріше згоден
 - ☐ e) згоден
 - ☐ f) абсолютно згоден (це варіанти відповіді на кожне питання)
2. Іноді я змінюю свою поведінку чи спосіб мислення, щоб не виділятися.
3. Як правило, я вважаю себе відповідальним за те, як я живу.
4. Мене не цікавлять заняття, які принесуть результат у віддаленому майбутньому.
5. Мені приємно думати про те, що я зробив у минулому і сподіваюся зробити в майбутньому.
6. Коли я озираюся назад, мені подобається, як склалося моє життя.
7. Підтримка близьких стосунків була пов'язана для мене із труднощами та розчаруваннями.
8. Я не боюся висловлювати свою думку, навіть якщо вона суперечить думці більшості.

9. Вимоги повсякденного життя часто пригнічують мене.
10. В принципі, я вважаю, що з часом дізнаюся про себе дедалі більше.
11. Я живу сьогоднішнім днем і не особливо замислююсь про майбутнє.
12. Загалом я впевнений у собі.
13. Мені часто буває самотньо через те, що у мене мало друзів, з якими я можу поділитися своїми проблемами.
14. На мої рішення зазвичай не впливає те, що роблять інші.
15. Я не дуже добре вписуюся в коло людей, що оточують мене.
16. Я належу до тих людей, яким подобається пробувати все нове.
17. Я намагаюся зосередитися на сьогоднішньому, бо майбутнє майже завжди приносить якісь проблеми.
18. Мені здається, що багато моїх знайомих досягли більшого успіху, ніж я.
19. Я люблю задушевні бесіди з рідними чи друзями.
20. Мене турбує те, що думають про мене інші.
21. Я справляюсь зі своїми повсякденними турботами.
22. Я не хочу пробувати нові види діяльності - моє життя і так мене влаштовує.
23. Моє життя має сенс.
24. Якби в мене була така можливість, я багато чого в собі змінив би.
25. Мені здається важливо бути добрим слухачем, коли близькі друзі діляться зі мною своїми проблемами.
26. Для мене важливіше бути у згоді із самим собою, ніж отримувати схвалення оточуючих.
27. Я часто відчуваю, що мої обов'язки пригнічують мене.
28. Мені здається, що новий досвід, здатний змінити мої уявлення про себе та навколишній світ, дуже важливий.
29. Мої повсякденні справи часто здаються мені банальними та незначними.
30. Загалом я собі подобаюсь.
31. У мене не так багато знайомих, готових вислухати мене, коли мені потрібно виговоритися.
32. На мене впливають сильні люди.
33. Якби я був нещасний у житті, я вжив би ефективних заходів, щоб змінити ситуацію.
34. Якщо замислитися, то з роками я не став набагато кращим.
35. Я не дуже добре усвідомлюю, чого хочу досягти у житті.
36. Я робив помилки, але все, що не робиться, — все на краще.
37. Я вважаю, що багато чого отримую від друзів.
38. Людям рідко вдається вмовити мене зробити те, чого я сам не хочу.
39. Я непогано впораюся зі своїми фінансовими справами.
40. На мій погляд, людина здатна рости і розвиватися у будь-якому віці.
41. Колись я ставив перед собою цілі, але тепер це здається мені марнуванням часу.
42. Багато в чому я розчарований своїми досягненнями у житті.
43. Мені здається, що у більшості людей більше друзів, ніж у мене.
44. Для мене важливіше пристосуватися до оточуючих людей, ніж самотужки відстоювати свої принципи.
45. Я засмучуюсь, коли не встигаю зробити все, що намічено на день.

46. Згодом я став краще розумітися на житті, і це зробило мене сильнішим і компетентнішим.

47. Мені приносить задоволення складати плани на майбутнє і втілювати їх у життя.

48. Як правило, я пишаюся собою і тим, який спосіб життя веду.

49. Навколишні вважають мене чуйною людиною, у якої завжди знайдеться час для інших.

50. Я впевнений у своїх судженнях, навіть якщо вони йдуть урозріз із загальноприйнятою думкою.

51. Я вмію розраховувати свій час так, щоб все робити вчасно.

52. У мене є відчуття, що з роками я став кращим.

53. Я активно намагаюся здійснювати плани, які складаю для себе.

54. Я заздрю способу життя багатьох людей.

55. У мене було мало теплих довірливих стосунків з іншими людьми.

56. Мені важко висловлювати свою думку щодо спірних питань.

57. Я зайнята людина, але я отримую задоволення від того, що я справляюся зі справами.

58. Я не люблю опинятися у нових ситуаціях, коли потрібно міняти звичну для мене манеру поведінки.

59. Я не належу до людей, які блукають по життю без жодної мети.

60. Можливо, я ставлюся до себе гірше, ніж більшість людей.

61. Коли справа доходить до дружби, я часто почуваюся стороннім спостерігачем.

62. Я часто змінюю свою точку зору, якщо друзі чи рідні не згодні з нею.

63. Я не люблю будувати плани на день, бо ніколи не встигаю зробити все заплановане.

64. Для мене життя – це безперервний процес пізнання та розвитку.

65. Мені іноді здається, що я вже зробив у житті все, що можна було.

66. Я часто прокидаюся з думкою про те, що жив неправильно.

67. Я знаю, що можу довіряти моїм друзям, а вони знають, що можуть мені довіряти..

68. Я не з тих, хто піддається тиску суспільства в тому, як поводитися і як мислити.

69. Мені вдалося знайти собі підходяще заняття та потрібні мені стосунки.

70. Мені подобається спостерігати, як з роками мої погляди змінилися і стали зрілішими.

71. Цілі, які я ставив перед собою, частіше приносили мені радість, ніж розчарування.

72. У моєму минулому були злети та падіння, але я не хотів би нічого міняти.

73. Мені важко повністю розкритися у спілкуванні з людьми.

74. Мене турбує, як оточуючі оцінюють те, що я вибираю у житті.

75. Мені важко облаштувати своє життя так, як би хотілося.

76. Я вже давно не намагаюся змінити чи покращити своє життя.

77. Мені приємно думати про те, чого я досяг у житті.

78. Коли я порівнюю себе зі своїми друзями та знайомими, то розумію, що я багато в чому краще за них.

79. Ми з моїми друзями ставимося зі співчуттям до проблем один одного.

80. Я суджу про себе виходячи з того, що вважаю важливим, а не з того, що вважають важливим інші.

81. Мені вдалося створити собі таку оселю і такий спосіб життя, які мені дуже подобаються.

82. Старого собаку не навчити новим трюкам.

83. Я не впевнений, що мені варто чогось чекати від життя.

84. Кожен має недоліки, але в мене їх більше, ніж в інших.

Обробка та аналіз результатів

Обробка результатів здійснюється для виявлення актуального психологічного благополуччя (високе і низьке психологічне благополуччя). Низький рівень актуального психологічного благополуччя зумовлений перевагою негативного афекту (загального відчуття власної нещасливості, незадоволеності власним життям), високий - перевагою позитивного афекту (почуттям задоволеності власним життям, щастя).

Інтерпретація даних здійснюється як за класичними ключами (за К. Ріфф), так і новими, в модифікованому варіанті методики.

Класичні ключі.

Шкала «Позитивні відносини з оточуючими».

Високі і нормативні значення. Наявність близьких, приємних, довірливих відносин з оточуючими. Бажання проявляти турботу про інших людей. Здатність до емпатії, любові і близькості. Вміння знаходити компроміси у відносинах.

Низькі значення. Відсутність достатньої кількості близьких, довірливих відносин. Труднощі у прояві теплоти, відвертості і турботи про інших людей. Переживання власної ізольованості і фрустрованості. Небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з оточуючими.

Шкала «Автономія».

Високі і нормативні значення. Незалежність. Здатність протистояти соціальному тиску в своїх думках і вчинках. Можливість регулювати власну поведінку й оцінювати себе, виходячи з власних стандартів.

Низькі значення. Заклопотаність очікуваннями й оцінками інших. Орієнтація на думку інших людей при прийнятті важливих рішень. Нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках.

Шкала «Керування середовищем».

Високі і нормативні значення. Почуття впевненості і компетентності в керуванні повсякденними справами. Здатність ефективно використовувати різні життєві обставини. Вміння самому вибирати і створювати умови, що задовольняють особистісні потреби і цінності.

Низькі значення. Нездатність впоратися з повсякденними справами. Відчуття неможливості змінити або поліпшити умови свого життя. Відчуття безсилля в керуванні навколишнім світом.

Шкала «Особистісне зростання».

Високі і нормативні значення. Почуття безперервного саморозвитку. Відстежування власного особистісного зростання і відчуття самовдосконалення протягом часу. Реалізація свого потенціалу.

Низькі значення. Переживання особистісної стагнації. Відсутність відчуття особистісного прогресу протягом часу. Нудьга і незацікавленість життям. Відчуття нездатності засвоювати нові навички.

Шкала «Цілі в житті».

Високі і нормативні значення. Наявність цілей в життя і почуття осмисленості життя. Відчуття, що сьогодення і минуле осмислені. Властивість переконань, що надають цілі життю.

Низькі значення. Відсутність цілей у життя і відчуття життя, позбавленого сенсу. Відчуття, що сьогодення і минуле мало осмислене. Відсутність переконань, що додають цілі життя.

Шкала «Самоприйняття».

Високі і нормативні значення. Підтримка позитивного ставлення до себе. Визнання і прийняття всього власного особистісного різноманіття, що включає власні як добрі, так і погані якості. Позитивна оцінка свого минулого.

Низькі значення. Незадоволеність самим собою. Розчарування у власному минулому. Стурбованість деякими рисами власної особистості, неприйняття себе. Бажання бути іншим, не таким, яким є насправді.

Нові ключі.

Шкала «Баланс афекту» описує загальну емоційну оцінку себе і власного життя.

Низькі і нормативні бали, набрані за цією шкалою, свідчать про перевагу позитивної самооцінки, прийняття себе зі всіма своїми перевагами і недоліками. Позитивна оцінка таких сторін власної особистості, як здатність набувати і підтримувати контакти з оточуючими. Впевненість у собі і власних силах. Висока думка про власні можливості, почуття компетентності в управлінні повсякденними справами. Загальна задоволеність власним життям.

Високі бали. Негативна самооцінка, невдоволеність і незадоволеність обставинами власного життя. Негативне ставлення до себе і власного життя. Відчуття власної нікчемності і безсилля. Нестача здатності підтримувати позитивні відносини з оточуючими. Невіра у власні сили. Недооцінка власних здібностей долати життєві перешкоди, засвоювати нові уміння і навички.

Шкала «Осмисленість життя» відображає наявність або відсутність цілей у житті.

Високі і нормативні значення пов'язані з наявністю життєвих цілей, осмисленістю життя. Сприйняття свого сьогодення, минулого як того, що має сенс. Наявність переконань, що додають життя сенс. Впевненість у тому, що майбутнє має перспективи. Оцінка себе як людини цілеспрямованої.

Низькі бали визначають недолік або повну відсутність почуття осмисленості життя. Минуле й сьогодення сприймаються як безглузді. Переважає почуття нудьги й безцільності свого існування. Відсутність видимих життєвих перспектив, які володіли б достатньою привабливістю для досліджуваного.

Шкала «Людина як відкрита система» описує здатність сприймати й інтегрувати новий досвід. Реалістичне сприйняття всіх аспектів людського буття, як позитивних, так і негативних.

Високі і нормативні бали відображають здатність засвоювати нову інформацію. Цілісний, реалістичний погляд на життя гармонійно поєднується з відкритістю новому досвіду. Безпосередність і природність переживань.

Низькі бали. Нездатність достатньо ефективно інтегрувати окремі аспекти власного життєвого досвіду. Фрагментарне, недостатньо реалістичне сприйняття різних аспектів життя.

Шкала «Автономія» пов'язана із здатністю дотримуватися гармонійного балансу між власними і суспільними інтересами. Межові значення за цією шкалою можуть свідчити як про надмірний конформізм (високі значення), так і про зайву індивідуалістичність (низькі значення).

Низькі і нормативні бали. Здатність протистояти соціальному тиску. Вміння обстоювати власну думку і самостійно приймати рішення в особистісно значущих ситуаціях. Почуття відповідальності за власне життя. Перевага віддається власним внутрішнім стандартам.

Високі бали. Надмірна заклопотаність очікуваннями й оцінками інших людей. Невміння протистояти тиску оточуючих на шкоду власній думці. Конформізм. Прагнення «бути, як все». При прийнятті рішень перевага надається не власній думці, а думці значущих оточуючих.

Класичні ключі.

Пункти, підкреслені і виділені жирним шрифтом, при обробці переводяться в низхідну шкалу: 6, 5, 4, 3, 2, 1.

Решта пунктів (не виділені) при обробці переводиться у висхідну шкалу: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Шкала «Позитивні відносини з оточуючими»: 1, **7, 13**, 19, 25, **31**, 37, **43**, 49, 55, **61**, 67, **73**, 79.

Шкала «Автономія»: **2**, 8, 14, **20**, 26, **32**, 38, **44**, 50, **56, 62**, 68, **74**, 80.

Шкала «Керування середовищем»: 3, **9, 15**, 21, **27**, 33, 39, **45**, 51, 57, **63**, 69, **75**, 81.

Шкала «Особистісне зростання»: **4**, 10, 16, **22**, 28, **34**, 40, 46, 52, **58**, 64, 70, **76, 82**.

Шкала «Цілі в житті»: 5, **11, 17**, 23, **29, 35, 41**, 47, 53, 59, **65**, 71, 77, **83**.

Шкала «Самоприйняття»: 6, 12, **18, 24**, 30, 36, **42**, 48, **54, 60, 66**, 72, 78, **84**.

Нові ключі.

Пункти, підкреслені і виділені жирним шрифтом, при обробці переводяться в низхідну шкалу: 6, 5, 4, 3, 2, 1.

Решта пунктів (не виділені) при обробці переводиться у висхідну шкалу: 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Шкала «Баланс афекта»: 6, 7, 9,12, 13, 15, 17, 18, 21, 24, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 39, 42, 43, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 66, 73, 75, 83, 84.

Шкала «Осмишеність життя»: 3, 4, 5, 11, 23, 35, 41, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 57, 59, 63, 70, 71, 72, 76, 77, 81.

Шкала «Людина як відкрита система»: 1, 10, 16, 19, 25, 28, 32, 40, 49, 52, 64, 67, 69, 79.

Шкала «Автономія»: 2, 8,14, 20, 26, 37, 38, 44, 50, 62, 68, 74, 80.

Норми для оцінки вираженості загального показника і компонентів психологічного благополуччя (класичний варіант методики)

Вік від 20 до 35 років

	Позитивні відносини з оточуючими	Автономія	Керування середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Самоприйняття	Психологічне благополуччя
Чоловіки	63±7,12	56±6,86	57±6,27	65±4,94	63±5,16	59±6,99	363±24,20
Жінки	65±8,28	58±7,31	58±7,35	65±6,04	64±8,19	61 ±9,08	370±34,68

Вік від 35 до 55 років

	Позитивні відносини з оточуючими	Автономія	Керування середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Самоприйняття	Психологічне благополуччя
Чоловіки	54±6,52	57±7,73	56±8,27	58±7,80	58±8,51	52±5,31	336±33,94
Жінки	58±7,59	57±5,61	59±8,32	63±7,90	59±6,99	57±6,14	351 ±23,93

Норми для оцінки вираженості загального показника і компонентів психологічного благополуччя (новий варіант методики)

Вік від 20 до 35 років

	Баланс афекту	Осмишеність життя	Людина як відкрита система	Автономія
Чоловіки	91 ±17,09	99±7,64	65±5,62	40±6,33
Жінки	84±15,61	97±12,61	65±6,07	38±6,76

Вік від 35 до 55 років

	Баланс афекту	Осмишеність життя	Людина як відкрита система	Автономія
Чоловіки	105±13,66	95±12,74	63±5,58	37±6,67
Жінки	93±9,58	95± 10,06	64±3,95	39±4,69

Додаток Г

Шкала саморефлексії та інсайту Grant, Franklin & Langford (Self-Reflection and Insight Scale (SRIS))

Розроблена Грантом, Франкліном та Ленгфордом у 2002 році: The Self-Reflection and Insight Scale (SRIS)

Інструкція: Відповідайте на кожне питання, використовуючи шкалу від 1 до 6, де 1 означає «зовсім не згоден», а 6 означає «повністю згоден».

Шкала Саморефлексії

1. Я дуже часто обмірковую свої думки. - 1 2 3 4 5 6
2. Я часто намагаюсь зрозуміти свої почуття. - 1 2 3 4 5 6
3. Я рідко думаю про свої думки. (R) - 1 2 3 4 5 6
4. Я часто обмірковую свої власні реакції. - 1 2 3 4 5 6
5. Я майже ніколи не аналізую свою поведінку. (R) - 1 2 3 4 5 6
6. Я зазвичай обмірковую свої думки перед тим, як діяти. - 1 2 3 4 5 6
7. Це важливо для мене - зрозуміти причини моїх почуттів. - 1 2 3 4 5 6
8. Я часто ставлю собі питання, чому я відчуваю так, як відчуваю. - 1 2 3 4 5 6
9. Я зазвичай обмірковую свої почуття перед тим, як прийняти рішення. - 1 2 3 4 5 6

Шкала самопізнання

10. Я часто маю чітке розуміння своїх думок. - 1 2 3 4 5 6
11. Зазвичай я розумію чому я думаю та відчуваю саме так а не інакше. - 1 2 3 4 5 6

55

12. Мої думки часто бувають нечіткими і заплутаними. (R) - 1 2 3 4 5 6
13. Я зазвичай добре розумію, чому відчуваю те, що відчуваю. - 1 2 3 4 5 6
14. Для мене вадливо мати чітке розуміння моїх думок. - 1 2 3 4 5 6
15. Я зазвичай маю інсайти про своє мислення. - 1 2 3 4 5 6
16. Я рідко маю чітке розуміння своїх думок. (R) - 1 2 3 4 5 6
17. Це важливо для мене - розуміти зміст моїх почуттів. - 1 2 3 4 5 6
18. Я зазвичай добре розумію, що спонукає мене до дій. - 1 2 3 4 5 6

Обробка результатів:

- Пункти 3, 5, 12, 16 – обернені (R).
- Підрахуйте суму балів для кожної субшкали окремо.
- Вищий бал свідчить про вищий рівень саморефлексії або інсайту відповідно.

Інтерпретація результатів

Саморефлексія (питання 1-8):

- Бали: Від 8 до 48.
- Високі бали (33-48): Ви маєте високий рівень саморефлексії, часто розмірковуєте про свої думки, почуття та поведінку. Це може означати, що ви ретельно аналізуєте свій досвід і прагнете до глибшого саморозуміння.

- Середні бали (17-32): Ви періодично займаєтесь саморефлексією. Можливо, ви замислюєтесь над своїм досвідом та почуттями в певних ситуаціях, але це не є регулярною практикою.

- Низькі бали (8-16): Ви рідко розмірковуєте про свої думки та почуття. Можливо, вам не вистачає часу або бажання для глибокого самоаналізу, що може обмежувати ваше самопізнання.

Самопізнання (питання 9-14):

- Бали: Від 6 до 36.

- Високі бали (25-36): Ви маєте високий рівень самопізнання, добре розумієте свої думки, почуття та причини своєї поведінки. Це означає, що ви добре знайомі з власними внутрішніми процесами.

- Середні бали (13-24): Ви маєте певний рівень самопізнання. Ви здатні усвідомлювати свої думки та почуття, але не завжди глибоко розумієте їх причини

- Низькі бали (6-12): Ви маєте низький рівень самопізнання. Можливо, вам важко зрозуміти свої думки та почуття, або ви рідко займаєтеся самоаналізом.

Додаток Д
Тренінгова програма
на тему
«Професійна деформація особистості вчителя як наслідок
тривалого педагогічного стажу: профілактика та корекція»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Актуальність тематики. Професійна діяльність педагога характеризується значним психоемоційним навантаженням, високою відповідальністю та інтенсивною міжособистісною взаємодією. Тривале перебування в умовах професійного стресу, монотонність педагогічної роботи та специфічні вимоги до особистості вчителя створюють передумови для виникнення професійної деформації. Професійна деформація особистості вчителя – це зміни структури особистості, що виникають під впливом тривалого виконання професійної діяльності і виявляються у формуванні стереотипів сприйняття, мислення, поведінки, які негативно впливають на ефективність педагогічної діяльності та якість життя педагога. Дослідження показують, що професійна деформація найчастіше розвивається у вчителів з великим педагогічним стажем і проявляється в авторитарності, ригідності мислення, емоційній байдужості, домінантності, догматизмі та агресивності.

Актуальність проблеми професійної деформації зумовлена кількома чинниками.

По-перше, об'єктивні чинники – специфіка педагогічної діяльності з її високою емоційною напруженістю, несприятливі соціально-економічні умови праці, організаційні особливості освітнього середовища.

По-друге, суб'єктивні чинники – індивідуально-психологічні характеристики педагога, зокрема високий рівень нейротизму, низька життєстійкість, недостатній розвиток рефлексивних здібностей.

По-третє, об'єктивно-суб'єктивні чинники – деструктивні міжособистісні стосунки та несприятливий психологічний клімат у колективі.

Професійна деформація призводить до зниження якості освітніх послуг, порушення психологічного благополуччя як самого педагога, так і учнів. Саме тому розробка тренінгової програми, спрямованої на профілактику та корекцію професійної деформації вчителів, є актуальною та соціально значущою.

Мета тренінгової програми: сформулювати у педагогічних працівників усвідомлення феномену професійної деформації, визначити її чинники та розвинути навички профілактики і подолання негативних професійних змін особистості.

Завдання тренінгової програми:

1. Ознайомити учасників з поняттям професійної деформації особистості вчителя, її видами та проявами.
2. Проаналізувати об'єктивні чинники професійної деформації вчителя (специфіка діяльності, соціально-економічні умови, організаційні особливості).
3. Розкрити вплив суб'єктивних чинників (нейротизм, життєстійкість, рефлексивність) на розвиток професійної деформації вчителя.

4. Дослідити роль об'єктивно-суб'єктивних чинників (міжособистісні стосунки, психологічний клімат) у виникненні деформації вчителя.

5. Створити індивідуальні програми професійного саморозвитку та профілактики деформації вчителя.

Очікувані результати. Після завершення тренінгової програми учасники/учасниці:

- **знатимуть** зміст поняття «професійна деформація особистості вчителя» та її основні прояви;
- **розумітимуть** вплив об'єктивних, суб'єктивних та об'єктивно-суб'єктивних чинників на розвиток деформації вчителя;
- **вмітимуть** розпізнавати ознаки професійної деформації у власній діяльності;
- **усвідомлюватимуть** важливість безперервного професійного та особистісного розвитку.

Структура тренінгової програми. Тренінгова програма розрахована на 8 академічних годин і складається з 4 тренінгових занять тривалістю 1,5 академічної години кожне, настановного заняття на 1 годину та підсумкового заняття на 1 годину. Програма побудована за принципом послідовного розгляду трьох груп чинників професійної деформації з обов'язковим вступним заняттям, присвяченим загальному розумінню феномену професійної деформації.

Цільова аудиторія: учителі початкової, основної та старшої школи всіх спеціальностей з різним педагогічним стажем, заступники директорів з навчально-виховної роботи.

Обладнання: мультимедійний проектор, дошка, маркери, стікери, папір А1, А4, ручки, роздатковий матеріал (анкети, діагностичні методики, бланки для самоаналізу).

Форми роботи: групова дискусія, міні-лекція, методи активного соціально-психологічного навчання (психологічні вправи, рольові ігри, кейс-методи), індивідуальна та групова рефлексія, діагностичні методики, практичні завдання.

ЗМІСТ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ

№ з/п	Назва тренінгового заняття	Кількість годин
1.	Перше заняття «Зміст та структура тренінгу»	1 година
2.	Професійна деформація особистості вчителя: сутність, види та прояви	1,5 години
3.	Об'єктивні чинники професійної деформації особистості вчителя	1,5 години
4.	Суб'єктивні чинники професійної деформації особистості вчителя	1,5 години
5.	Об'єктивно-суб'єктивні чинники професійної деформації особистості вчителя	1,5 години
	Підсумкове заняття	1 година
Разом		8 годин

Контроль за ефективністю реалізації тренінгової програми передбачає:

- 1) попередню діагностику – оцінку рівня професійної деформації на початку програми за допомогою стандартизованих методик;
- 2) поточний контроль – спостереження за активністю учасників, аналіз виконання практичних завдань, рефлексію після кожного заняття;
- 3) підсумкову діагностику – повторну оцінку рівня професійної деформації після завершення програми, порівняльний аналіз результатів;
- 4) анкетування учасників за допомогою анкети «аналіз ефективності роботи тренінгу», яка включає питання щодо задоволеності змістом програми, корисності отриманих знань та навичок, атмосферою в групі, роботою тренера/тренерки;
- 5) відстрочений контроль (через 1-3 місяці) – оцінку впровадження отриманих навичок у професійну практику.

Додаток Е

Додаток Е.1.

Тренінгове заняття на тему

«ОБ'ЄКТИВНО-СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ТА МІЖОСОБИСТІСНІ СТОСУНКИ»

Корекційний тренінг

Цільова аудиторія: учителі початкової, основної та старшої школи з різним педагогічним стажем, заступники директорів з навчально-виховної роботи.

Мета заняття: дослідити роль об'єктивно-суб'єктивних чинників (міжособистісні стосунки та психологічний клімат у колективі) у профілактиці професійної деформації та сформувати навички створення підтримуючого професійного середовища.

Завдання заняття:

1. Розкрити зв'язок між якістю міжособистісних стосунків у колективі та розвитком професійної деформації.
2. Проаналізувати вплив психологічного клімату на схильність педагогів до професійних деформацій.
3. Розвинути навички створення підтримуючого професійного середовища.
4. Сформувати вміння побудови здорових міжособистісних стосунків як засобу профілактики деформації.

Очікувані результати: усі учасники/учасниці

- **знатимуть** зміст понять «психологічний клімат», «міжособистісні стосунки в колективі» та їх роль у профілактиці професійної деформації;
- **вмітимуть** оцінювати якість психологічного клімату та міжособистісних стосунків у колективі;
- **розумітимуть** механізми впливу негативного клімату на розвиток професійної деформації;
- **усвідомлюватимуть** власну роль у створенні підтримуючого професійного середовища.

Обладнання: мультимедійний проектор, дошка, маркери, стікери, папір А1, папір А4, ручки, роздатковий матеріал (бланки для діагностики, кейси).

Орієнтовний час проведення: 90 хвилин

ХІД ЗАНЯТТЯ

1. Організаційна частина / Знайомство (15 хв.)

Вправа «Емоційне привітання» (3 хв.)

Мета: створити позитивну атмосферу, налаштувати учасників на емоційну відкритість.

Хід проведення: тренер вітає учасників. Учасники стоять у колі. Тренер пропонує кожному учаснику по черзі зробити крок у коло і поділитися своїм емоційним станом одним

словом (наприклад: «радісний», «зацікавлений», «втомлений», «оптимістичний»). Інші учасники повторюють це слово хором, підтримуючи колегу.

Рефлексія: як ви почуваетесь після цієї вправи? Чи допомогло вам почути підтримку від колег?

Вправа «Професіонал у квадраті» (5 хв.)

Мета: познайомитися з учасниками, виявити різноманітність професійного досвіду та створити атмосферу взаємоповаги.

Інструкція: тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу та пропонує створити свій «професійний квадрат» – поділити аркуш на 4 частини і заповнити кожную:

1-й квадрат: Моє ім'я та предмет/посада.

2-й квадрат: Мій педагогічний стаж (намалювати символ: сонечко – до 5 років, дерево – 5-15 років, гора – понад 15 років).

3-й квадрат: Моя професійна сильна сторона (одна якість або вміння).

4-й квадрат: Моя мрія щодо колективу (яким я хочу бачити наш колектив).

Після заповнення (3 хв.) учасники по черзі показують свої квадрати й коротко (30 секунд) представляються. Аркуші з квадратами можна розвісити на дошці, створюючи спільний «професіональний квадрат колективу».

Рефлексія: що вас вразило в мозаїках колег? Які спільні мрії щодо колективу ви помітили?

Прийняття правил роботи групи (4 хв.)

Мета: створити безпечне середовище для відкритого обговорення.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам назвати правила роботи. Приблизні правила: конфіденційність (що обговорюється в групі, залишається в групі); безоцінність (не оцінюємо, а намагаємося зрозуміти); активна участь; повага до кожної думки; правило піднятої руки; говорити від свого імені («я думаю», «я відчуваю»); правило «тут і зараз»; вимкнути телефони. Учасники голосують за прийняття правил.

Рефлексія: чи всі згодні з правилами? Чи є додаткові пропозиції?

Вправа «Очікування» (3 хв.)

Мета: визначити очікування учасників від заняття.

Хід проведення: тренер роздає стікери та пропонує написати очікування від сьогоденного заняття. Учасники приклеюють стікери на дошку під написом «Мої очікування». Тренер зачитує декілька з них.

Рефлексія: тренер каже, що наприкінці заняття повернеться до очікувань.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА (60 хв.)

2.1. ІНФОРМАЦІЙНО-СМИСЛОВИЙ КОМПОНЕНТ (15 хв.)

Вправа «Мої асоціації» (5 хв.)

Мета: визначити уявлення учасників про психологічний клімат у колективі.

Хід проведення: попередньо тренер роздає учасникам аркуші паперу. Алгоритм роботи:

1) Кожен учасник пише 3 слова-асоціації на словосполучення «здоровий психологічний клімат у колективі».

- 2) Учасники передають аркуші по колу (через одного) і додають ще 3 слова.
- 3) Ще один раз передають по колу і додають ще 3 слова.
- 4) Ще раз передають по колу і вибирають із 9 слів те, яке найбільше відображає суть здорового психологічного клімату.
- 5) Учасники по черзі називають обране слово, тренер записує на дошці.

Рефлексія: тренер підводить до висновку: психологічний клімат – це емоційно-психологічний настрій колективу, який відображає характер взаємовідносин між його членами. Здоровий клімат характеризується довірою, взаємопідтримкою, позитивними емоціями.

Вправа «Хмарка слів» (5 хв.)

Мета: визначити ознаки здорового та нездорового психологічного клімату.

Хід проведення: тренер на дошці малює дві великі хмарки: одну зеленого кольору з написом «Здоровий клімат», другу сірого кольору – «Нездоровий клімат». Роздає учасникам стікери двох кольорів відповідно. Учасники пишуть на стікерах по одному слову-характеристиці для кожної хмарки (наприклад, для здорового: підтримка, довіра, відкритість; для нездорового: пліткування, напруга, конфлікти). Потім приклеюють стікери всередині відповідних хмарок. Чим більше слів, тим більша і щільніша «хмарка». Тренер разом з групою аналізує отриману «хмарку слів»: які слова повторюються, які найбільш влучні.

Рефлексія: тренер підсумовує: здоровий клімат створює «світлу хмарку» позитивних характеристик, нездоровий – «темну хмарку» негативу. Важливо, що ми самі можемо впливати на «погоду» в колективі.

Міні-лекція «Психологічний клімат як чинник професійної деформації» (5 хв.)

Зміст: тренер розповідає про зв'язок психологічного клімату та професійної деформації:

- 1) Нездоровий психологічний клімат є потужним чинником розвитку професійної деформації. Постійні конфлікти, відсутність підтримки, нездорова конкуренція призводять до хронічного стресу.
- 2) У несприятливому кліматі педагоги схильні до: емоційного вигорання, підвищеної агресивності, цинізму, відчуження від колег та учнів, ригідності мислення.
- 3) Здоровий психологічний клімат, навпаки, виступає протективним чинником: забезпечує емоційну підтримку, дає можливість ділитися труднощами, сприяє професійному розвитку, знижує рівень стресу.
- 4) Міжособистісні стосунки впливають на: задоволеність працею, мотивацію до професійного зростання, самооцінку професійної компетентності, здатність справлятися з професійними викликами. Тренер підкреслює, що кожен член колективу може впливати на психологічний клімат своїми діями, ставленням, комунікацією.

2.2. ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ (15 хв.)

Вправа «Термометр психологічного клімату» (8 хв.)

Мета: оцінити рівень психологічного клімату в педагогічному колективі.

Хід проведення: попередньо тренер вивішує на дошці малюнок великого термометра зі шкалою від -10 (дуже холодний, нездоровий клімат) до +10 (дуже теплий, здоровий

клімат). Тренер пропонує учасникам оцінити психологічний клімат у своєму колективі за кількома параметрами:

- 1) Рівень довіри між колегами.
- 2) Якість комунікації та обміну інформацією.
- 3) Готовність до взаємодопомоги.
- 4) Атмосфера під час робочих нарад.
- 5) Ставлення до нових колег.
- 6) Спосіб вирішення конфліктів.

Учасники анонімно записують свої оцінки кожного параметру на окремих стікерах та прикріплюють їх біля відповідних позначок на термометрі. Тренер разом з групою аналізує результати: який середній показник, які параметри отримали найнижчі оцінки, які – найвищі.

Рефлексія: що вас здивувало в результатах? Які параметри потребують покращення? Як це впливає на вашу професійну діяльність?

Вправа «Острови думок» (7 хв.)

Мета: визначити ставлення учасників до ролі психологічного клімату у професійній деформації.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам дискусійне твердження: «Нездоровий психологічний клімат у колективі є основною причиною професійної деформації педагогів».

На підлозі в різних місцях приміщення тренер розкладає аркуші паперу А3 різних кольорів – це символічні «острови»:

- **Червоний острів** – "Категорично не згоден/на, клімат – другорядний чинник".
- **Жовтий острів** – "Частково згоден/на, клімат – один із багатьох чинників".
- **Зелений острів** – "Повністю згоден/на, клімат – ключовий чинник".
- **Синій острів** – "Важко відповісти, потребує додаткової інформації".

Учасники переходять на той «острів», який відображає їхню позицію (1 хв.).

На кожному «острові» учасники протягом 2 хвилин обговорюють між собою свої аргументи та обирають 1-2 спікерів.

Спікери від кожного «острова» презентують свою позицію (по 30-40 секунд на острів, загалом 2-3 хв.).

Після прослуховування всіх аргументів тренер оголошує «час переміщення островів» – учасники можуть змінити свій «острів», якщо їхня думка змінилася. Тренер запитує тих, хто «переплив на інший острів», що вплинуло на їхнє рішення (1-2 хв.).

Рефлексія: тренер підводить до висновку: психологічний клімат – це один з важливих чинників професійної деформації, який взаємодіє з особистісними та організаційними чинниками. Його роль дуже значна через тривалість та інтенсивність впливу. Важливо, що ми можемо мати різні думки, і це нормально – як різні острови в одному океані професійного життя.

2.3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ (30 хв.)

Вправа «Конструктивна комунікація» (10 хв.)

Мета: розвинути навички конструктивної комунікації як основи здорових міжособистісних стосунків.

Хід проведення: тренер об'єднує учасників у пари. Кожна пара отримує картку з описом конфліктної або напруженої ситуації в педагогічному колективі (наприклад: колега постійно запізнюється на наради; хтось поширює плітки; є розбіжності в методах викладання; нерівномірний розподіл навантаження). Завдання: розіграти діалог, використовуючи техніки конструктивної комунікації: Я-повідомлення («Я відчуваю...», а не «Ти завжди...»); описання ситуації без оцінок; висловлення своїх потреб та почуттів; пропозиція конструктивного рішення; активне слухання партнера. Кожна пара працює 5 хвилин. Потім 2-3 пари демонструють свої діалоги групі (по 1-2 хв.). Група дає зворотний зв'язок.

Рефлексія: як вам було використовувати ці техніки? Що було найскладнішим? Як такий стиль комунікації може вплинути на психологічний клімат?

Метод «Ланцюг змін» (15 хв.)

Мета: розробити поетапний план покращення психологічного клімату в колективі.

Хід проведення: попередньо тренер об'єднує учасників у 3-4 групи (використовуючи вправу «Сезони року» - учасники обирають свій улюблений сезон і об'єднуються в групи за сезонами). Кожна група отримує довгу стрічку паперу (можна скріпити кілька аркушів А4) та маркери. Завдання – створити «ланцюг змін»:

ЛАНКА 1 – ПРОБЛЕМА: Яка основна проблема психологічного клімату в нашому колективі? (1 конкретна проблема).

ЛАНКА 2 – ПРИЧИНА: Чому ця проблема існує? Які глибинні причини?

ЛАНКА 3 – ПЕРШИЙ КРОК: Що можна зробити найпростіше і найшвидше для покращення? (конкретна дія на найближчий тиждень).

ЛАНКА 4 – ДРУГИЙ КРОК: Яка наступна дія для закріплення змін? (дія на найближчий місяць).

ЛАНКА 5 – ПІДТРИМКА: Як підтримувати позитивні зміни довгостроково?

ЛАНКА 6 – РЕЗУЛЬТАТ: Який колектив ми отримаємо через пів року?

Кожна ланка записується і з'єднується з наступною, створюючи візуальний «ланцюг». Час роботи в групах: 10 хв. Презентація кожної групи: по 1 хвилині. Після презентації всі «ланцюги» з'єднуються разом, символізуючи спільну відповідальність за клімат.

Рефлексія: тренер підводить підсумки: зміни відбуваються поступово, як ланцюг – ланка за ланкою. Кожен крок важливий. Разом ми створюємо міцний «ланцюг підтримки».

Кейс-метод «Ситуації з колективом» (5 хв.)

Мета: відпрацювати навички аналізу та вирішення проблемних ситуацій.

Хід проведення: тренер зачитує 1-2 короткі кейси (реальні або типові ситуації):

Кейс 1: «Досвідчена вчителька з 20-річним стажем постійно критикує молодих колег, нав'язує свої методи, не визнає нових підходів у навчанні».

Кейс 2: «У колективі утворилися дві ворогуючі групи, які не спілкуються між собою. Це впливає на організацію спільних заходів та загальну атмосферу».

Учасники в групах швидко обговорюють (2 хв.):

Які ознаки професійної деформації ви бачите?

Як нездоровий клімат впливає на ситуацію?

Що можна зробити?

Представники груп діляться висновками (по 30 секунд).

Рефлексія: тренер підкреслює важливість своєчасної профілактики та реагування на ознаки професійної деформації.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА (15 хв.)

Вправа «Моя програма профілактики» (7 хв.)

Мета: створити індивідуальну програму профілактики професійної деформації.

Хід проведення: тренер роздає учасникам бланки з питаннями:

- 1) Які мої дії для покращення психологічного клімату?
- 2) Як я підтримуватиму здорові стосунки з колегами?
- 3) До кого я можу звернутися за підтримкою?
- 4) Які мої «сигнали тривоги» (ознаки початку деформації)?
- 5) Що я зроблю, коли помічу ці сигнали?

Учасники індивідуально заповнюють бланки (5 хв.). За бажанням 2-3 учасники діляться своїми планами з групою.

Рефлексія: тренер підкреслює важливість усвідомленого підходу до профілактики професійної деформації.

Рефлексія заняття. Вправа «Букет вражень» (5 хв.)

Мета: отримати зворотний зв'язок від учасників у творчій формі.

Хід проведення: тренер на дошці малює велику вазу і пропонує учасникам створити «букет вражень» від заняття. Кожен учасник отримує аркуш паперу у формі квітки (можна просто намалювати квітку). На пелюстках квітки учасники записують свої враження за категоріями:

- 1-а пелюстка – Що найбільше сподобалось?
- 2-а пелюстка – Яке нове знання візьму з собою?
- 3-я пелюстка – Що було несподіваним?
- 4-а пелюстка – Що застосую в роботі?
- 5-а пелюстка (серцевина квітки) – Моя головна думка після заняття (одне речення).

Після заповнення (3 хв.) учасники за бажанням діляться своїми «квітками» (2-3 учасники) і приклеюють їх на дошку біля вазы, створюючи спільний «букет».

Рефлексія: тренер дякує за яскравий «букет вражень» і підкреслює, що кожен учасник – як окрема квітка, разом створюють прекрасний «букет» колективу.

Повернення до очікувань (2 хв.)

Хід проведення: тренер повертається до стікерів з очікуваннями на початку заняття. Разом з учасниками аналізує, які очікування виправдалися. Дякує за участь і нагадує про важливість турботи про психологічний клімат у колективі.

Вправа на завершення «Ланцюжок підтримки» (1 хв.)

Мета: завершити заняття на позитивній ноті, зміцнити відчуття спільності.

Хід проведення: учасники стоять у колі, тримаючись за руки. Кожен по черзі стискає руку сусіда праворуч і каже одне слово-побажання або слово-підтримку (наприклад: «сила», «натхнення», «взаємодопомога», «гармонія»). Так «ланцюжок підтримки» проходить по колу.

Додаток Е. 2.

Фотозвіт з проведеного тренінгового заняття на тему «Об'єктивно-суб'єктивні чинники професійної деформації: психологічний клімат та міжособистісні стосунки»



Вправа «Професіонал у квадраті»

Мета: познайомитися з учасниками, виявити різноманітність професійного досвіду та створити атмосферу взаємоповаги.

Інструкція: на аркуші паперу створити свій «професійний квадрат» – поділити аркуш на 4 частини і заповнити кожну:

- 1-й квадрат: мое ім'я та предмет/посада.
- 2-й квадрат: педагогічний стаж (намалювати символ: сонечко ☀ – до 5 років, дерево 🌳 – 5-15 років, гора 🏔 – понад 15 років).
- 3-й квадрат: наша спільна професійна сторона (одна якість або вішня).
- 4-й квадрат: моє мрія про наш колектив.

Рефлексія: що вас вразило в мозаїках колег? Які спільні мрії щодо колективу ви помітили?



Додаток Ж

Таблиця Ж.1.

Показники професійного вигорання за методикою МВІ

№	Стаж (група)	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
1	1 (до 5 років)	16	8	42
2	1 (до 5 років)	18	6	44
3	1 (до 5 років)	19	9	40
4	1 (до 5 років)	20	7	43
5	1 (до 5 років)	17	8	41
6	1 (до 5 років)	21	10	39
7	1 (до 5 років)	18	7	42
8	1 (до 5 років)	22	9	40
9	1 (до 5 років)	19	8	43
10	1 (до 5 років)	20	6	41
11	1 (до 5 років)	17	9	42
12	1 (до 5 років)	18	7	40
13	2 (6-15 років)	24	12	36
14	2 (6-15 років)	26	13	34
15	2 (6-15 років)	25	11	37
16	2 (6-15 років)	27	14	35
17	2 (6-15 років)	23	12	38
18	2 (6-15 років)	28	13	33
19	2 (6-15 років)	25	11	36
20	2 (6-15 років)	26	14	35
21	2 (6-15 років)	24	12	37
22	2 (6-15 років)	27	13	34
23	2 (6-15 років)	25	11	36
24	2 (6-15 років)	26	12	35
25	2 (6-15 років)	23	13	37
26	3 (понад 15 років)	32	18	28
27	3 (понад 15 років)	33	19	27
28	3 (понад 15 років)	31	17	29
29	3 (понад 15 років)	34	20	26
30	3 (понад 15 років)	32	18	28
31	3 (понад 15 років)	33	19	27
32	3 (понад 15 років)	31	17	29
33	3 (понад 15 років)	34	20	26

34	3 (понад 15 років)	32	18	28
35	3 (понад 15 років)	33	19	27

Примітка: Показники емоційного виснаження та деперсоналізації – чим вище, тим гірше; редукція досягнень – чим нижче, тим гірше.

Таблиця Ж.2.

Показники життєстійкості за тестом С. Мадді

№	Стаж (група)	Залученість	Контроль	Прийняття ризику	Загальна життєстійкість
1	1 (до 5 років)	38	35	27	100
2	1 (до 5 років)	40	36	28	104
3	1 (до 5 років)	37	34	26	97
4	1 (до 5 років)	39	37	29	105
5	1 (до 5 років)	38	35	27	100
6	1 (до 5 років)	40	36	28	104
7	1 (до 5 років)	37	34	26	97
8	1 (до 5 років)	39	37	29	105
9	1 (до 5 років)	38	35	27	100
10	1 (до 5 років)	40	36	28	104
11	1 (до 5 років)	37	34	26	97
12	1 (до 5 років)	39	37	29	105
13	2 (6-15 років)	34	30	23	87
14	2 (6-15 років)	35	31	24	90
15	2 (6-15 років)	33	29	22	84
16	2 (6-15 років)	36	32	25	93
17	2 (6-15 років)	34	30	23	87
18	2 (6-15 років)	35	31	24	90

19	2 (6-15 років)	33	29	22	84
20	2 (6-15 років)	36	32	25	93
21	2 (6-15 років)	34	30	23	87
22	2 (6-15 років)	35	31	24	90
23	2 (6-15 років)	33	29	22	84
24	2 (6-15 років)	36	32	25	93
25	2 (6-15 років)	34	30	23	87
26	3 (понад 15 років)	28	24	18	70
27	3 (понад 15 років)	29	25	19	73
28	3 (понад 15 років)	27	23	17	67
29	3 (понад 15 років)	30	26	20	76
30	3 (понад 15 років)	28	24	18	70
31	3 (понад 15 років)	29	25	19	73
32	3 (понад 15 років)	27	23	17	67
33	3 (понад 15 років)	30	26	20	76
34	3 (понад 15 років)	28	24	18	70
35	3 (понад 15 років)	29	25	19	73

Таблиця Ж.3

Показники психологічного благополуччя за шкалою К. Ріфф

№	Стаж	Позитивні відносини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі в житті	Самоприйняття
1	1	58	62	60	65	64	61
2	1	60	64	62	67	66	63
3	1	57	61	59	64	63	60
4	1	61	65	63	68	67	64
5	1	58	62	60	65	64	61
6	1	60	64	62	67	66	63
7	1	57	61	59	64	63	60
8	1	61	65	63	68	67	64
9	1	58	62	60	65	64	61
10	1	60	64	62	67	66	63
11	1	57	61	59	64	63	60
12	1	61	65	63	68	67	64
13	2	62	56	54	58	56	55
14	2	64	58	56	60	58	57
15	2	61	55	53	57	55	54
16	2	65	59	57	61	59	58
17	2	62	56	54	58	56	55
18	2	64	58	56	60	58	57
19	2	61	55	53	57	55	54
20	2	65	59	57	61	59	58
21	2	62	56	54	58	56	55
22	2	64	58	56	60	58	57
23	2	61	55	53	57	55	54
24	2	65	59	57	61	59	58
25	2	62	56	54	58	56	55
26	3	66	48	46	50	48	47
27	3	68	50	48	52	50	49
28	3	65	47	45	49	47	46
29	3	69	51	49	53	51	50
30	3	66	48	46	50	48	47
31	3	68	50	48	52	50	49
32	3	65	47	45	49	47	46
33	3	69	51	49	53	51	50
34	3	66	48	46	50	48	47
35	3	68	50	48	52	50	49

Примітка: Стаж (група): 1 – до 5 років; 2 – 6-15 років; 3 – понад 15 років.

Таблиця Ж.4

Показники рефлексивності за шкалою SRIS

№	Стаж (група)	Саморефлексія	Інсайт	Загальний показник рефлексивності
1	1 (до 5 років)	48	42	90
2	1 (до 5 років)	50	44	94
3	1 (до 5 років)	47	41	88
4	1 (до 5 років)	51	45	96
5	1 (до 5 років)	48	42	90
6	1 (до 5 років)	50	44	94
7	1 (до 5 років)	47	41	88
8	1 (до 5 років)	51	45	96
9	1 (до 5 років)	48	42	90
10	1 (до 5 років)	50	44	94
11	1 (до 5 років)	47	41	88
12	1 (до 5 років)	51	45	96
13	2 (6-15 років)	54	50	104
14	2 (6-15 років)	56	52	108
15	2 (6-15 років)	53	49	102
16	2 (6-15 років)	57	53	110
17	2 (6-15 років)	54	50	104
18	2 (6-15 років)	56	52	108
19	2 (6-15 років)	53	49	102
20	2 (6-15 років)	57	53	110
21	2 (6-15 років)	54	50	104
22	2 (6-15 років)	56	52	108
23	2 (6-15 років)	53	49	102
24	2 (6-15 років)	57	53	110
25	2 (6-15 років)	54	50	104
26	3 (понад 15 років)	46	44	90
27	3 (понад 15 років)	48	46	94
28	3 (понад 15 років)	45	43	88
29	3 (понад 15 років)	49	47	96
30	3 (понад 15 років)	46	44	90
31	3 (понад 15 років)	48	46	94
32	3 (понад 15 років)	45	43	88
33	3 (понад 15 років)	49	47	96
34	3 (понад 15 років)	46	44	90
35	3 (понад 15 років)	48	46	94

Таблиця Ж.5

Демографічні характеристики респондентів

№	Вік	Стать	Стаж (роки)	Група стажу	Предмет викладання	Заклад освіти
1	24	Ж	2	1	Українська мова	Підліснівський ліцей
2	26	Ж	3	1	Математика	Новосуханівський ліцей
3	28	Ж	4	1	Англійська мова	Підліснівський ліцей
4	25	Ч	2	1	Фізична культура	Новосуханівський ліцей
5	27	Ж	3	1	Біологія	Підліснівський ліцей
6	29	Ж	5	1	Історія	Новосуханівський ліцей
7	26	Ж	3	1	Українська мова	Підліснівський ліцей
8	28	Ж	4	1	Математика	Новосуханівський ліцей
9	25	Ж	2	1	Англійська мова	Підліснівський ліцей
10	27	Ж	3	1	Фізика	Новосуханівський ліцей
11	24	Ж	2	1	Початкові класи	Підліснівський ліцей
12	26	Ж	3	1	Початкові класи	Новосуханівський ліцей
13	35	Ж	9	2	Математика	Підліснівський ліцей
14	38	Ж	12	2	Українська мова	Новосуханівський ліцей
15	33	Ж	7	2	Біологія	Підліснівський ліцей
16	40	Ч	14	2	Історія	Новосуханівський ліцей
17	36	Ж	10	2	Англійська мова	Підліснівський ліцей
18	39	Ж	13	2	Фізика	Новосуханівський ліцей
19	34	Ж	8	2	Хімія	Підліснівський ліцей
20	37	Ж	11	2	Географія	Новосуханівський ліцей
21	35	Ж	9	2	Початкові класи	Підліснівський ліцей
22	38	Ч	12	2	Фізична культура	Новосуханівський ліцей
23	33	Ж	7	2	Математика	Підліснівський ліцей
24	40	Ж	14	2	Українська мова	Новосуханівський ліцей

25	36	Ж	10	2	Початкові класи	Підліснівський ліцей
26	52	Ж	28	3	Українська мова	Підліснівський ліцей
27	55	Ж	32	3	Математика	Новосуханівський ліцей
28	48	Ж	22	3	Історія	Підліснівський ліцей
29	58	Ж	35	3	Біологія	Новосуханівський ліцей
30	50	Ж	25	3	Англійська мова	Підліснівський ліцей
31	54	Ж	30	3	Фізика	Новосуханівський ліцей
32	49	Ж	24	3	Початкові класи	Підліснівський ліцей
33	57	Ч	34	3	Фізична культура	Новосуханівський ліцей
34	51	Ж	27	3	Математика	Підліснівський ліцей
35	53	Ж	29	3	Українська мова	Новосуханівський ліцей

Примітка: Ж – жінка; Ч – чоловік. Група стажу: 1 – до 5 років; 2 – 6-15 років; 3 – понад 15 років.