

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

КАЛЕМБЕТ СОФІЯ ОСКАРІВНА

Допускається до захисту:

в.о. завідувача кафедри загальної та
соціальної психології, к. психол. н., доцент

_____ Н. Д. Корольова

« ____ » _____ 2026 р.

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО
ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Спеціальності 053/С4 Психологія

Кваліфікаційна (бакалаврська) робота

Керівник:

Логутіна Н. В., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри загальної та соціальної психології

Оцінка: ____ / ____ / ____
(бали за шкалою ЄКТС/за національною шкалою)

Голова ЕК: _____
(підпис)

АНОТАЦІЯ

Калембет С. О. Взаємозв'язок мотивації досягнення та емоційного вигорання педагогічних працівників. Спеціальність 053 Психологія. Донецький національний університет імені Василя Стуса. Вінниця, 2026.

У кваліфікаційній (бакалаврській) роботі досліджено взаємозв'язок між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу. Емпіричне дослідження не виявило статистично значущих відмінностей у показниках емоційного вигорання залежно від рівня мотивації прагнення успіху чи мотивації уникнення невдач. Встановлено, що ключовим чинником, який визначає рівень емоційного вигорання у досліджуваній вибірці, є рівень задоволеності педагогів своєю професійною діяльністю.

Ключові слова: мотивація досягнення, емоційне вигорання, педагогічні працівники, мотивація до успіху, уникнення невдач, задоволеність роботою.

56 с., 3 табл., 1 рис., 3 дод., 64 джерел.

ABSTRACT

Kalembet S. O. The Relationship Between Achievement Motivation and Emotional Burnout in Teachers. Specialty 053 Psychology. Vasyl Stus Donetsk National University. Vinnytsia, 2026.

The qualification (bachelor's) thesis investigates the relationship between achievement motivation and emotional burnout among secondary school teachers. The empirical study did not reveal statistically significant differences in the indicators of emotional burnout depending on the level of motivation to strive for success or motivation to avoid failure. It was established that the key factor determining the level of emotional burnout in the studied sample is the level of satisfaction of teachers with their professional activities.

Keywords: achievement motivation, emotional burnout, teachers, motivation for success, avoidance of failure, job satisfaction.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	7
1.1. Мотивація досягнення як психологічний феномен: сутність та основні підходи до вивчення	7
1.2. Феномен емоційного вигорання: концепції, стадії та фактори розвитку	12
1.3. Специфіка мотивації досягнення та емоційного вигорання в професійній діяльності педагогічних працівників	17
Висновки до першого розділу	24
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	27
2.1. Етапи організації емпіричного дослідження та соціально-демографічна характеристика вибірки	27
2.2. Психодіагностичний інструментарій та обґрунтування вибору методик дослідження	29
Висновки до другого розділу	33
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ	34
3.1. Інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного вигорання педагогічних працівників	34
3.2. Рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників з урахуванням мотивації досягнення	54
Висновки до третього розділу	61
ВИСНОВКИ	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	66
ДОДАТКИ	75

ВСТУП

Актуальність теми. Щороку тисячі педагогів по всій Україні відчувають, що праця, яка колись приносила натхнення, поступово перетворюється на джерело виснаження. У контексті трансформації освітнього середовища та постійно зростаючих вимог до якості педагогічної діяльності, професія вчителя є однією з найбільш емоційно напружених і відповідальних. Це створює передумови для підвищення ризику виникнення емоційного вигорання серед педагогічних працівників, яке є значною загрозою для психологічного благополуччя фахівців, ефективності освітнього процесу та стабільності кадрового потенціалу освітніх установ.

Мотивація досягнення, яку дослідники від Джона Аткинсона до Керол Двек розглядали як рушійну силу особистісного та професійного зростання, у педагогічному контексті може відігравати двояку роль. З одного боку, вона підтримує залученість і прагнення до якісної роботи. З іншого боку, надмірна орієнтація на уникнення невдач або нереалістичні стандарти успіху здатні прискорити виснаження. Вітчизняні психологи, досліджували окремі аспекти мотиваційної сфери вчителів і чинників вигорання, проте комплексне вивчення їх взаємодії у педагогічних вибірках представлене фрагментарно. Саме взаємозв'язок між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням педагогів залишається недостатньо вивченим, незважаючи на очевидну теоретичну і практичну значущість цього питання. Ця прогалина обумовлює актуальність і доцільність запропонованого дослідження.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають теорія мотивації досягнення Джона Аткинсона і Девіда Мак-Клелланда, концепція імпліцитних теорій інтелекту Керол Двек, трикомпонентна модель емоційного вигорання Крістіни Масlach, модель вигорання у допомагаючих професіях Аяли Пайнс, а також дослідження взаємозв'язку мотиваційних чинників і психологічного благополуччя педагогів Вільмара Шауфелі та Арнольда Баккера в межах концепції вимог і ресурсів роботи.

Об'єктом дослідження є емоційне вигорання та мотивація досягнення.

Предметом дослідження є взаємозв'язок мотивації досягнення та емоційного вигорання педагогічних працівників.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення характеру взаємозв'язку між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням педагогічних працівників і розробка рекомендацій щодо профілактики вигорання з урахуванням мотиваційних особливостей педагогів.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

- Розкрити сутність мотивації досягнення та емоційного вигорання як психологічних феноменів, проаналізувавши основні підходи до їх вивчення у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці.
- Проаналізувати специфіку мотивації досягнення та емоційного вигорання в умовах професійної діяльності педагогічних працівників.
- Описати етапи організації емпіричного дослідження та обґрунтувати вибір психодіагностичного інструментарію.
- Інтерпретувати результати емпіричного дослідження взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного вигорання педагогічних працівників.
- Розробити рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників з урахуванням їхніх мотиваційних особливостей.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням педагогічних працівників існує статистично значущий взаємозв'язок, а саме: висока орієнтація на уникнення невдач пов'язана з вищими показниками вигорання, тоді як виражена спрямованість на успіх пов'язана з нижчим рівнем емоційного виснаження.

Для вирішення поставлених завдань використано такі методи: теоретичні методи, що охоплюють аналіз і синтез наукової літератури з проблематики мотивації досягнення та емоційного вигорання, а також порівняння та узагальнення теоретичних підходів; емпіричні методи, зокрема психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих методик; методи математично-статистичної обробки даних, зокрема описова статистика,

коефіцієнт кореляції Пірсона та кореляційний аналіз за Н-критерій Краскела-Уолліса для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними показниками.

Результати цього дослідження мають виражену **практичну значущість** для психологічної служби освітніх закладів. Виявлені закономірності взаємозв'язку мотивації досягнення та вигорання можуть бути використані шкільними психологами для своєчасного виявлення педагогів групи ризику. Розроблені рекомендації придатні для впровадження у систему психологічного супроводу педагогічних колективів, а також у програми підвищення кваліфікації вчителів, де питанням психологічного здоров'я приділяється дедалі більше уваги.

Наукова новизна цього дослідження полягає у тому, що вперше на вибірці українських педагогів загальноосвітнього навчального закладу комплексно досліджено взаємозв'язок між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням. Отримані дані доповнюють наявні теоретичні уявлення про мотиваційні чинники вигорання педагогів і пропонують емпірично обґрунтовані орієнтири для практичної роботи з педагогічним персоналом.

Основні теоретичні та емпіричні положення роботи були представлені й обговорені на *V міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєдіяльності»* (13-14 листопада 2025 рік, м. Вінниця), а також *II міжнародній науково-практичній конференції молодих вчених «Актуальні проблеми сучасної психології у вимірах війни та миру: проблеми, досвід, нові концепції та перспективи»* (23-24 квітня 2026 рік, м. Вінниця).

Робота має чітку логічну структуру, що відповідає меті та завданням дослідження. Вона складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Перший розділ присвячено теоретичному аналізу мотивації досягнення та емоційного вигорання, а також їхньої специфіки у педагогічній діяльності. Другий розділ містить опис організації емпіричного дослідження та обґрунтування методичного інструментарію. Третій розділ представляє результати дослідження та практичні рекомендації для педагогів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1.1. Мотивація досягнення як психологічний феномен: сутність та основні підходи до вивчення

Людина влаштована так, що прагне до успіху майже інстинктивно. Проте психологи давно помітили, що це прагнення у різних людей має різну природу, різну силу та різні наслідки для особистості. Мотивація досягнення є одним із найдокладніше вивчених конструктів у психології, і водночас залишається предметом жвавих дискусій між дослідниками різних шкіл і підходів.

Поняття мотивації досягнення у науковому обігу почало формуватися у першій половині двадцятого століття, коли психологи звернули увагу на те, що люди по-різному реагують на завдання, пов'язані з оцінкою їхніх здібностей. Генрі Мюррей у своїй класифікації потреб виокремив потребу в досягненні як самостійний мотиваційний утвір, що спонукає людину долати перешкоди та досягати певного стандарту досконалості. Ця ідея стала відправною точкою для численних подальших досліджень. Мюрреєве розуміння потреби в досягненні було досить широким і описовим, однак воно відкрило шлях до більш операціоналізованих теорій [39, с. 28].

Систематичне вивчення мотивації досягнення пов'язують насамперед із роботами Девіда Мак-Клелланда, який у 1950-х роках розробив методологію вимірювання цього конструкту та запропонував теорію, що пояснює індивідуальні відмінності у прагненні до успіху. Мак-Клелланд розглядав мотивацію досягнення як відносно стабільну диспозицію особистості, що формується в ранньому дитинстві під впливом виховних практик та соціального середовища. Він виявив, що люди з високою мотивацією досягнення надають перевагу завданням середньої складності, беруть на себе особисту відповідальність за результат і активно шукають зворотний зв'язок щодо своїх успіхів. Ця концепція стала основою для подальшого розвитку теорії в наступні десятиліття [63].

Паралельно з Мак-Клелландом Джон Аткинсон розробив більш формалізовану модель мотивації досягнення, в якій поведінка людини визначається взаємодією двох протилежних тенденцій. Перша з них спрямована на прагнення до успіху, а друга на уникнення невдачі. Аткинсон стверджував, що результуюча мотивація залежить від співвідношення цих двох тенденцій, а також від суб'єктивної ймовірності успіху та цінності досягнення для конкретної людини. Ця модель дозволила пояснити, чому деякі люди свідомо обирають надто легкі або надто складні завдання, уникаючи ситуацій реального випробування своїх можливостей [19].

Розмежування між прагненням до успіху та уникненням невдачі виявилось надзвичайно продуктивним для подальших досліджень. Ці два компоненти не є просто протилежними полюсами однієї шкали, а якісно різними мотиваційними орієнтаціями, що по-різному впливають на поведінку, емоційне самопочуття та професійну результативність людини. Людина, орієнтована на уникнення невдачі, переживає тривогу перед оцінюванням і схильна обирати стратегії захисту власної самооцінки замість відкритого змагання зі складним завданням.

Значний внесок у розуміння природи мотивації досягнення зробила Керол Двек, яка запропонувала теорію неявних уявлень про здібності та виокремила два принципово різних підходи до досягнень. Перший підхід вона назвала настановою на зростання, а другий настановою на фіксованість. Люди з настановою на зростання вірять, що здібності можна розвивати через зусилля та наполегливість, тож вони сприймають труднощі як можливість навчитись. Люди з настановою на фіксованість, навпаки, вважають здібності вродженими та незмінними, що змушує їх уникати ситуацій, де можна виглядати некомпетентно. Дослідження Двек показали, що ці настанови суттєво впливають на академічні та професійні досягнення, а також на стійкість людини перед лицем невдач [9, с. 24].

Мотивація досягнення має два чіткі напрями і це легко побачити в дії. Перший описує теорія цілей досягнення, яку розробили Ендрю Елліс, Керол Амес та їхні колеги. Вона розрізняє два підходи. Або ти зосереджуєшся на

самому завданні, або на тому, як виглядаєш на фоні інших. Коли людина обирає оволодіння, вона прагне розібратися в матеріалі й прокачати навички. Тут успіх це власний прогрес. Крок за кроком. Ти порівнюєш себе лише з учорашнім собою. Інакше працює орієнтація на виконання. Тут важливо виглядати краще за інших або принаймні не гірше. Успіх вимірюють порівняннями. Хто швидший, хто розумніший, хто попереду. Дослідження показують просту річ. Орієнтація на оволодіння веде до глибшого навчання. Вона допомагає триматися, коли складно. І загалом люди почуваються краще. Тепер інший погляд теорія самодетермінації від Едварда Десі та Річарда Раяна. Вона пропонує дивитися на мотивацію через автономію та внутрішній імпульс. Тут усе зводиться до джерела дії. Мотивація буває внутрішньою або зовнішньою.

Внутрішня з'являється, коли ти робиш щось, бо це приносить задоволення. Або має особистий сенс. Наприклад, читаєш книгу просто тому, що цікаво. Зовнішня працює інакше. Ти дієш заради винагороди або щоб уникнути покарання. Скажімо, вчишся заради оцінки. І тут є важливий нюанс. Десі та Раян показали: якщо занадто тиснути зовнішніми стимулами, внутрішня мотивація слабшає. Повільно, але стабільно. Тож якщо коротко. Менше тиску більше справжнього інтересу. І тоді залученість тримається довше.

Для розуміння мотивації досягнення важливим є також поняття атрибуції успіху та невдачі, розвинуте Бернардом Вайнером. Вайнер досліджував, яким чином люди пояснюють собі причини своїх результатів, і виявив, що ці пояснення суттєво впливають на подальшу мотивацію та емоційні реакції. Якщо людина пояснює невдачу нестачею здібностей, вона почувається безпорадною і втрачає прагнення до нових спроб. Якщо ж вона пояснює невдачу недостатніми зусиллями, то зберігає мотивацію, бо вірить у можливість змінити результат. Ця модель атрибуції стала важливим інструментом для розуміння того, чому однакові зовнішні обставини можуть по-різному впливати на різних людей [47, с. 813].

Сучасне розуміння мотивації досягнення є значно ширшим, ніж початкові концепції Мак-Клелланда або Аткінсона. Дослідники розглядають цей феномен

як багатовимірний конструкт, що включає когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. Він формується під впливом індивідуальних особливостей людини та соціального середовища, змінюється протягом життя та по-різному виявляється у різних контекстах. Тож мотивація досягнення є не просто стабільною рисою, а радше динамічним утвором, чутливим до умов діяльності та відносин із оточенням.

Окрему увагу дослідники приділяють зв'язку між мотивацією досягнення та емоційними станами людини. Прагнення до успіху супроводжується цілим спектром переживань, серед яких гордість, задоволення, азарт, але також тривога, сором та розчарування. Ці емоції не є лише супутниками діяльності, вони самі по собі регулюють мотиваційні процеси та впливають на вибір цілей і стратегій поведінки. Людина, яка систематично переживає сором через невдачі, поступово формує стійку орієнтацію на уникнення, що суттєво звужує її можливості для зростання.

Важливо розглянути і соціально-культурний контекст формування мотивації досягнення. Геерт Гофстеде у своїх дослідженнях культурних відмінностей показав, що суспільства суттєво різняться за тим, наскільки вони заохочують прагнення до індивідуальних досягнень та конкуренцію. У культурах з високим індексом досягнення конкурентність і прагнення до успіху вважаються бажаними якостями і підтримуються соціальними інституціями. У колективістських культурах досягнення частіше розглядаються як групові, а надмірний індивідуальний успіх може сприйматися неоднозначно. Ці культурні відмінності впливають на те, яких форм набуває мотивація досягнення у конкретних людей [6, с. 36].

З практичної точки зору мотивація досягнення є потужним ресурсом особистісного та професійного розвитку. Люди з вираженим прагненням до досягнень зазвичай демонструють вищу продуктивність, більшу наполегливість перед труднощами та готовність шукати нові рішення. Однак дослідники попереджають, що надмірно інтенсивне прагнення до успіху за відсутності адекватного відновлення може ставати фактором ризику для психологічного

благополуччя. Це спостереження є особливо актуальним у контексті дослідження педагогічних працівників.

Цікаво, що мотивація досягнення не є однорідною навіть у межах однієї особистості. В різних сферах діяльності та у різних соціальних ролях та сама людина може демонструвати різний рівень прагнення до успіху. Учитель може бути надзвичайно вмотивований у своїй науковій або творчій діяльності і водночас мати слабку орієнтацію на досягнення у побутовій сфері. Це свідчить про ситуаційну гнучкість мотивації досягнення як конструкту.

Розвиток досліджень мотивації досягнення у другій половині двадцятого та на початку двадцять першого століття характеризується переходом від простих одновимірних моделей до більш складних мультикомпонентних концепцій. Сучасні дослідники, такі як Ендрю Елліот та його колеги, запропонували тривимірну модель цілей досягнення, яка враховує не лише орієнтацію на оволодіння або виконання, але й підходний чи унікальний характер цілей. Ця модель дозволяє більш точно описати мотиваційний профіль людини і передбачити її поведінку в різних ситуаціях досягнення.

Сучасні нейронаукові дослідження також вносять новий вимір у розуміння мотивації досягнення. Дослідники виявили, що прагнення до успіху пов'язане з активністю мезолімбічної дофамінергічної системи, яка відповідає за передбачення та отримання винагороди. Це означає, що мотивація досягнення має нейробіологічне підґрунтя, що пояснює її стійкість та індивідуальні відмінності у вираженості. Водночас нейронаукові дані підтверджують, що тривале перенавантаження цієї системи може призводити до виснаження та зниження мотиваційного потенціалу.

Таким чином, мотивація досягнення є складним психологічним феноменом, що має багату теоретичну історію та широке коло сучасних наукових інтерпретацій. Вона охоплює прагнення людини до успіху, страх невдачі, систему атрибуцій, цільові орієнтації та уявлення про власні здібності. Різні наукові підходи, від класичних теорій Мак-Клелланда та Аткинсона до

сучасних концепцій Двек і Елліота, розкривають різні грані цього явища і разом формують повний портрет того, що означає прагнути до досягнень.

Розуміння природи мотивації досягнення є необхідною передумовою для вивчення її зв'язків із психологічним благополуччям та професійним вигоранням. Саме ці зв'язки стоять у центрі уваги цієї роботи, і теоретичний фундамент, закладений у даному підрозділі, дозволяє перейти до детальнішого аналізу феномену емоційного вигорання та його специфіки в педагогічній діяльності.

1.2. Феномен емоційного вигорання: концепції, стадії та фактори розвитку

Уявіть собі вчителя, який ще кілька років тому горів своєю справою, готувався до уроків із захопленням і бачив у кожному учневі особистість. Сьогодні він приходить до класу автоматично, відчуває спустошеність і з тривогою чекає кінця робочого дня. Це і є емоційне вигорання, явище, яке психологи вивчають вже понад п'ять десятиліть і яке досі залишається одним із найгостріших викликів у сфері допомагаючих професій.

Поняття емоційного вигорання вперше запровадив американський психіатр Герберт Фройденбергер у 1974 році. Він спостерігав за волонтерами у клініці безкоштовної медичної допомоги та помітив, що частина з них із часом ставала роздратованою, виснаженою й цинічною, попри початкове натхнення. Фройденбергер описав цей стан як «вигорання» і порівняв його з будівлею після пожежі, яка зовні виглядає цілою, а всередині є порожньою та зруйнованою. Ця метафора точно передає суть явища, бо людина з вигоранням часто продовжує виконувати свої обов'язки, не даючи оточуючим зрозуміти, наскільки вона виснажена зсередини [52, с. 75].

Майже одночасно з Фройденбергером соціальний психолог Крістіна Маслач розпочала систематичне дослідження цього феномену. Саме її концептуальний внесок виявився найбільш впливовим у подальшому розвитку теорії. Маслач запропонувала трикомпонентну модель вигорання, яка й сьогодні

вважається найбільш поширеною у науковому співтоваристві. Відповідно до цієї моделі, вигорання включає три взаємопов'язані виміри. Перший вимір становить емоційне виснаження, що проявляється у відчутті спустошеності та відсутності внутрішніх ресурсів. Другий вимір визначається деперсоналізацією або цинізмом, тобто відстороненим і знеособленим ставленням до людей, з якими фахівець взаємодіє. Третій вимір пов'язаний із редукцією особистих досягнень, коли людина починає сумніватися у власній компетентності та цінності своєї праці. Ця тріада стала концептуальним ядром, навколо якого будувалися подальші дослідження вигорання в різних професійних групах.

Варто зазначити, що розуміння вигорання не завжди було єдиним. Ряд дослідників пропонували альтернативні підходи до визначення цього конструкту. Аяла Пайнс розглядала вигорання переважно як стан фізичного, емоційного та психічного виснаження, що виникає внаслідок тривалого залучення у ситуації, які є емоційно напруженими. Пайнс наголошувала, що вигорання типово пов'язане з втратою сенсу, і саме через це воно особливо болісне для людей з ідеалістичними мотивами. Тобто ті, хто приходить у професію з великим ентузіазмом і прагненням змінити світ, ризикують більше за тих, хто має помірніші очікування [15].

Вільям Шауфелі та Дірк Лейтер у своїх роботах доповнили модель Маслач, описавши вигорання як процес ерозії залученості. Вони стверджували, що вигорання є протилежністю позитивного стану залученості у роботу. Якщо залученість характеризується енергією, відданістю та поглинанням діяльністю, то вигорання проявляється виснаженням, цинізмом і відчуженістю. Таке розуміння дозволило побачити вигорання не просто як патологію, а як кінцеву точку континууму, на іншому кінці якого знаходиться психологічне благополуччя фахівця [39].

Окремого розгляду потребує питання стадій розвитку вигорання. Різні дослідники пропонували власні стадійні моделі, які відрізняються кількістю виділених етапів і їхнім змістом. Една Чернісс описувала вигорання як тривалий процес, що починається зі стресу на роботі, переходить у перенапруження й

зрештою завершується захисним відстороненням. Модель Чернісс підкреслювала соціальний і організаційний контекст, тобто умови праці та вимоги середовища є не менш значущими ніж індивідуальні особливості фахівця.

Детальнішу стадійну модель запропонував Беррі Левенсон, виділивши п'ять послідовних фаз. Перша фаза є «медовим місяцем», коли фахівець сповнений ентузіазму й енергії. Друга фаза передбачає початок стресу й відчуття нестачі ресурсів. Третя фаза характеризується хронічним стресом і перших ознаках виснаження. Четверта фаза є власне вигоранням у повному сенсі. П'ята фаза визначається звичним виснаженням, що стає нормою і глибоко вкорінюється у спосіб функціонування людини [30, с. 55].

Дещо іншою за логікою побудови є модель Матіаса Буриша, яка описує розгортання вигорання через сім стадій. Буриш звертав увагу на те, що на початку процесу людина проявляє надмірний ентузіазм і ставить завищені вимоги до себе. Саме гіперзалученість, а не байдужість, є першою ознакою майбутніх проблем. Поступово настає виснаження, далі з'являються захисні реакції у вигляді цинізму та відстороненості, потім поглиблюються соматичні симптоми, а на фінальних стадіях особистість зазнає суттєвих деформацій. Ця модель корисна тим, що показує, наскільки поступовим і непомітним є процес вигорання для самої людини.

Розглядаючи чинники розвитку вигорання, дослідники традиційно поділяють їх на дві великі категорії. До першої відносять індивідуальні характеристики людини, а до другої, організаційні та ситуативні умови праці. Це розмежування є певною мірою умовним, бо в реальному житті обидві групи чинників взаємодіють між собою. Проте для аналізу воно зручне, бо дозволяє розуміти, де саме шукати причини й де шукати ресурси для запобігання [4].

Вигорання не з'являється з нізвідки. Воно поступово складається з кількох шарів. Спершу індивідуальні чинники. Дослідники часто говорять про перфекціонізм і завищені вимоги до себе. Додаємо сюди труднощі з особистими межами та особливості ідентичності і картина стає чіткішою. Коли людина

занадто зливається зі своєю професійною роллю, ризики зростають. Робота починає визначати «хто я». Тож будь-яка помилка виглядає як особистий провал. Не просто робоча ситуація а удар по самооцінці.

Є й інші риси, що підсилюють вразливість. Наприклад, нейротизм або низька стресостійкість. Такі люди гостріше реагують на напруження і довше від нього відходять. Тут усе більш приземлено, але не менш важливо. Надмірне навантаження класичний приклад. Коли роботи більше, ніж ресурсів на відновлення, баланс руйнується. День за днем. Менше контролю більше виснаження. Якщо людина не може впливати на рішення, з'являється відчуття безсилля. А з ним і думка, що нічого не зміниться.

Проблем додає і нестача визнання. Або коли винагорода здається несправедливою. На додачу слабка підтримка з боку колег чи керівництва. І ще один важливий момент конфлікт цінностей. Коли доводиться робити те, що суперечить власним переконанням. Шауфелі й Лейтер описали це як шість сфер робочого життя. Якщо між ними є дисбаланс, вигорання стає більш імовірним. І нарешті соціальний контекст. Його легко недооцінити, але він постійно тисне фоном. Суспільство часто має чіткі уявлення про «правильного» фахівця. Наприклад, педагога чи лікаря. Очікується повна відданість. Майже без меж.

Потреба у відпочинку при цьому інколи виглядає як слабкість. Це стигматизується. І людина починає тиснути на себе ще більше. У культурах, де допомагаючі професії пов'язують із покликанням і самопожертвою, цей тиск відчувається особливо сильно. Тож внутрішнє напруження лише зростає.

Окремо варто зупинитись на психологічних механізмах, що опосередковують розвиток вигорання. Теорія збереження ресурсів Стівена Гобфолла пропонує один із найпереконливіших пояснювальних фреймів. Відповідно до цієї теорії, люди прагнуть зберегти й примножити свої ресурси, куди входять енергія, час, соціальна підтримка та відчуття самоефективності. Вигорання виникає тоді, коли відбувається тривала і некомпенсована втрата ресурсів. Водночас люди у стані ресурсного дефіциту стають більш вразливими

до подальших втрат, що породжує «спіраль втрат», з якої важко вибратися самотійно [11].

Теорія вимог і ресурсів роботи, розроблена Арнольдом Бейкером і Евертом Деммеруті, доповнює цей підхід. Вона стверджує, що всі характеристики роботи можна розділити на вимоги і ресурси. Вимоги є фізичними, психологічними або організаційними аспектами роботи, що потребують зусиль. Ресурси є тими аспектами, що допомагають досягати цілей, знижують вимоги або стимулюють особистісний розвиток. Коли вимоги хронічно перевищують ресурси, виникає вигорання. Ця модель є привабливою своєю практичністю, бо чітко вказує напрям для втручання.

Важливим є й питання про відмінність вигорання від суміжних станів. Вигорання нерідко плутають із депресією або хронічним стресом. Проте дослідники показали, що це різні конструкти, хоча і пов'язані між собою. Вигорання є контекстуально специфічним, тобто воно прив'язане до конкретної сфери діяльності, тоді як депресія проявляється в усіх сферах життя людини. Людина може бути виснаженою на роботі, але зберігати енергію та задоволення від особистого життя, і це є важливим діагностичним маркером. Хронічний стрес, у свою чергу, є передумовою вигорання, але не його синонімом.

У сучасному науковому розумінні вигорання набуло ширшого трактування. У 2019 році Всесвітня організація охорони здоров'я включила вигорання до Міжнародної класифікації хвороб одинадцятого перегляду як «феномен, пов'язаний із трудовою діяльністю». Це рішення стало певним визнанням серйозності проблеми на міжнародному рівні. Водночас визначення ВООЗ підкреслює, що вигорання є наслідком хронічного стресу саме на робочому місці і не є медичним діагнозом у повному сенсі. Така позиція відображає накопичений дослідницький консенсус щодо ситуативної природи цього явища [62, с. 163].

Цікаво, що деякі дослідники розглядають вигорання не лише як негативний стан, а й як потенційний маркер того, що людина колись глибоко інвестувала себе у роботу. Як зауважував Фройдєнбергер, вигорають переважно

ті, хто починав із запалу. Люди, які ніколи не горіли, просто не можуть вигоріти. Ця думка переміщує фокус із патології на процес і нагадує, що за виснаженням завжди стоїть попередня залученість.

Таким чином, феномен емоційного вигорання є багатовимірним психологічним явищем, що розвивається поступово під впливом взаємодії індивідуальних особливостей і умов середовища. Від первинних описових спостережень Фройденберґера до сучасних системних моделей Масlach, Шауфелі і Гобфолла наукове розуміння вигорання пройшло тривалий шлях, збагатившись теоретичними моделями, стадійними описами і практичними інструментами вимірювання. Для цього дослідження такий теоретичний фундамент є необхідним, бо дозволяє розглядати вигорання педагогічних працівників не як випадкову слабкість, а як закономірний результат взаємодії особистості з умовами її праці та внутрішніми мотиваційними орієнтирами.

1.3. Специфіка мотивації досягнення та емоційного вигорання в професійній діяльності педагогічних працівників

Педагогічна праця є однією з тих сфер, де мотивація та емоційний стан фахівця не просто впливають на якість роботи, а буквально визначають саму можливість її ефективного здійснення. Вчитель не може бути механічним виконавцем функцій, бо його діяльність щоденно вимагає залученості, натхнення та внутрішнього ресурсу. Саме тому дослідження специфіки мотивації досягнення та емоційного вигорання у педагогічному середовищі набуло в сучасній психології окремого статусу.

Педагогічна діяльність вирізняється серед інших допомагаючих професій рядом особливостей, які суттєво впливають на психологічний стан фахівця. По-перше, вчитель перебуває у постійному публічному просторі, де його дії, рішення та навіть настрій є видимими для десятків людей одночасно. По-друге, педагог несе подвійну відповідальність, бо відповідає і за предметні результати учнів, і за їхній емоційний та соціальний розвиток. По-третє, сама природа навчання передбачає відтерміновані результати, що означає неможливість

отримати швидкий і відчутний зворотний зв'язок про ефективність своїх зусиль. Усі ці особливості разом формують унікальне мотиваційне та емоційне середовище, яке суттєво відрізняється від умов праці в інших галузях.

Дослідники давно звернули увагу на те, що педагоги приходять у професію з різними мотивами. Частина з них обирає цей шлях через внутрішнє покликання та прагнення передавати знання, інша частина керується зовнішніми чинниками, як-от стабільність зайнятості чи соціальний статус. Водночас мотивація досягнення як психологічний конструкт у педагогічному контексті набуває специфічного забарвлення, що не завжди збігається з її класичними описами у загальнопсихологічній літературі [23, с. 101].

Класичні теоретичні уявлення про мотивацію досягнення, розроблені Девідом Мак-Клелландом та Джоном Аткинсоном, закладають уявлення про два протилежних полюси мотиваційної орієнтації. Прагнення до успіху передбачає активний пошук складних завдань та внутрішнє задоволення від подолання труднощів. Уникнення невдачі натомість зумовлює поведінку, спрямовану на захист від негативної оцінки та збереження репутації. У педагогічній діяльності обидва полюси проявляються по-особливому. Вчитель із домінуючим прагненням до успіху схильний брати участь у методичних інноваціях, ставити перед собою амбітні педагогічні цілі та сприймати труднощі у класі як виклик, а не як загрозу. Натомість педагог із переважанням мотивації уникнення невдачі частіше дотримується перевірених шаблонів, уникає ризикованих педагогічних рішень і може відчувати хронічну тривогу перед перевірками або оцінкою з боку адміністрації. Ця різниця у мотиваційних профілях має прямий вплив на довгострокову стійкість педагога у своїй справі.

Американська дослідниця Керол Двек запропонувала концепцію, яка особливо продуктивно застосовується саме в педагогічному контексті. Вона розрізняє орієнтацію на навчання та орієнтацію на результат, які відповідають двом принципово різним способам сприймати власний успіх і невдачу. Педагог із навчальною орієнтацією розглядає кожен урок як можливість вдосконалення, а невдачу учня як сигнал до зміни підходу. Педагог із результатною орієнтацією,

навпаки, оцінює себе через досягнуті показники і може відчувати загрозу власній ідентичності там, де перший побачив би лише задачу для вирішення. Ця концепція набула широкого визнання у педагогічній психології і пояснює, чому двоє вчителів з однаковим досвідом можуть демонструвати принципово різну стійкість до професійних труднощів [51, с. 152].

Мотивація вчителя не щось застигле, вона рухається і доволі помітно з часом. На неї впливають умови роботи, атмосфера в колективі, тиск адміністрації та те, як суспільство оцінює працю педагога. Усе це працює разом. І поступово змінює внутрішній настрій людини. Дослідження з різних країн показують просту річ. Багато вчителів починають із сильною внутрішньою мотивацією. Але за кілька років їхній мотиваційний профіль може суттєво змінитися. Причина організаційні умови.

Зв'язок із вигоранням активно вивчають ще з кінця 1990-х. Спочатку ці теми розглядали окремо. Потім стало зрозуміло: вони тісно пов'язані. Кристіна Маслач і її колеги звернули увагу на важливий момент. Тип мотивації впливає на те, як швидко і наскільки глибоко розвивається вигорання. Є цікавий парадокс. Вчителі з сильною внутрішньою мотивацією на старті кар'єри більш уразливі. Вони багато вкладають. І часто занадто. Емоційно, особисто, повністю. Але з часом ситуація може змінитися. Якщо є підтримка, ці ж люди краще відновлюються. І показують більшу стійкість. Інша група ті, ким керує страх невдачі. Вони зазвичай тримають більш стабільний рівень. Але цей рівень нижчий. Менше залученості, менше енергії. Такий стан іноді називають «тихим вигоранням». Наче все працює. Але без внутрішнього вогню [5].

Феномен педагогічного вигорання має свою специфіку у порівнянні з вигоранням в інших допомагаючих професіях. Дослідники, зокрема американський психолог Майкл Лейтер, підкреслюють, що педагоги частіше стикаються з так званим ціннісним конфліктом, коли їхні особисті освітні переконання розходяться з вимогами системи. Наприклад, учитель, який прагне розвивати критичне мислення учнів, змушений більшу частину часу готувати їх до стандартизованих тестів. Цей внутрішній розрив між тим, що вчитель вважає

правильним, і тим, що він змушений робити, є потужним каталізатором вигорання. Саме тут мотивація досягнення відіграє роль своєрідного підсилювача, бо чим сильніше прагнення педагога до певного освітнього ідеалу, тим болючішим виявляється розрив між ідеалом і реальністю.

Показово, що стадії розвитку вигорання у педагогів мають виражену часову динаміку, яка корелює з кар'єрними фазами. Дослідники виокремлюють так зване «шокове вигорання» у молодих учителів, коли реальність педагогічної праці різко контрастує з ідеалізованими уявленнями, сформованими під час навчання. У цей період мотивація досягнення переживає серйозне випробування, бо молодий фахівець стикається з хаотичною класною кімнатою, складними стосунками з батьками та бюрократичними вимогами замість захопливого процесу передачі знань. Якщо мотиваційна орієнтація є достатньо гнучкою, педагог адаптується і знаходить нові джерела задоволення від роботи. Якщо ж вона є жорсткою і зав'язаною виключно на зовнішньому визнанні, ризик вигорання зростає у рази.

Середина педагогічної кар'єри характеризується власними мотиваційними викликами. Після п'ятнадцяти-двадцяти років роботи багато педагогів стикаються з відчуттям стагнації, коли щоденна рутинна поглинає відчуття розвитку та руху вперед. Норвезький дослідник Мортен Скааліл описує це явище як «кар'єрне плато», де відсутність нових викликів поступово підриває внутрішню мотивацію. У цьому контексті мотивація досягнення, позбавлена нових об'єктів докладання, перетворюється на невикористаний ресурс, що з часом виснажується [31, с. 105].

Досвідчені педагоги з великим стажем також не є захищеними від вигорання, хоча їхня вразливість має інший характер. Вони частіше стикаються з відчуттям знецінення накопиченого досвіду у зв'язку з постійними реформами та змінами в освітній системі. Вчитель, який відпрацював тридцять років і виробив ефективну методику, нерідко виявляє, що нові стандарти вимагають від нього переглянути все, що він вважав своїми досягненнями. Це є прямим ударом

по відчутті особистої компетентності, яке є третім компонентом у моделі Маслач.

Організаційні умови педагогічної праці відіграють у цій картині не меншу роль, ніж індивідуальні психологічні характеристики вчителя. Дослідження, проведені у Сполучених Штатах та країнах Європи, показують, що такі фактори як надмірне навантаження, відсутність автономії у прийнятті методичних рішень та низький рівень соціальної підтримки з боку адміністрації суттєво підсилюють ризик вигорання навіть у педагогів із вираженою внутрішньою мотивацією. Тобто висока мотивація досягнення сама по собі не є гарантією захисту від вигорання, якщо середовище систематично блокує можливості для реалізації цієї мотивації.

Теорія самодетермінації Едварда Десі та Річарда Райана пропонує продуктивну рамку для розуміння цього зв'язку. Відповідно до цієї теорії, базові психологічні потреби людини, а саме автономія, компетентність і зв'язок із іншими, є необхідними умовами для підтримки внутрішньої мотивації та психологічного благополуччя. Педагог, чиї базові потреби задовольняються в умовах праці, зберігає внутрішню мотивацію досягнення та демонструє нижчий рівень вигорання. Натомість педагог, чиї потреби систематично фрустровані, навіть за наявності початкового ентузіазму поступово втрачає мотиваційний ресурс. Ця теорія дозволяє пояснити, чому однакові об'єктивні умови праці можуть призводити до принципово різних наслідків для різних педагогів [24, с. 62].

Гендерний вимір також є суттєвим у дослідженні вигорання педагогів. Оскільки педагогічна професія у більшості країн є переважно жіночою, дослідники спостерігають специфічні закономірності, пов'язані з гендерними рольовими очікуваннями. Педагоги-жінки частіше стикаються з подвійним навантаженням, поєднуючи вимоги кар'єри та домашні обов'язки, що додатково виснажує емоційні ресурси. Водночас дослідження показують, що жінки-педагоги частіше демонструють проактивні стратегії пошуку підтримки, що може виконувати буферну функцію щодо розвитку вигорання.

Цікавим є й питання того, як тип навчального закладу впливає на динаміку мотивації та вигорання. Педагоги, які працюють у початковій школі, частіше орієнтовані на виховний результат і емоційну близькість із учнями, тоді як учителі середньої та старшої школи більшою мірою зосереджені на предметному результаті та підготовці до іспитів. Відповідно і профіль вигорання у цих групах є різним. У педагогів початкової школи частіше спостерігається виснаження саме через інтенсивний емоційний контакт, тоді як у вчителів старшої школи вигорання нерідко пов'язане з відчуттям безсилля перед зовнішнім тиском результативності.

Окремої уваги заслуговує питання ресурсів відновлення. Дослідження у сфері позитивної психології, зокрема роботи Барбари Фредріксон, показують, що позитивні емоції та відчуття потоку у роботі є потужними чинниками відновлення мотивації і протидії вигоранню. Педагоги, які регулярно переживають стани захопленості своєю діяльністю, демонструють більш стійкий мотиваційний профіль та нижчі показники виснаження. Це відкриває практичний горизонт для розробки програм підтримки педагогів, орієнтованих не лише на зниження навантаження, а й на відновлення відчуття осмисленості та радості від роботи [25, с. 93].

Варто також розглянути роль самоефективності як медіатора між мотивацією досягнення та вигоранням у педагогічному контексті. Концепція самоефективності, розроблена Альбертом Бандурою, описує переконання людини у власній здатності успішно виконати певне завдання. Педагог із високою самоефективністю сприймає складні педагогічні ситуації як переборні і зберігає мотиваційний ресурс навіть в умовах труднощів. Педагог із низькою самоефективністю, навпаки, схильний відступати перед викликами і швидше вичерпує внутрішні ресурси. Дослідження підтверджують, що самоефективність є одним із найбільш надійних предикторів вигорання серед педагогів, і водночас вона тісно пов'язана з мотиваційною орієнтацією на досягнення.

Сучасний стан досліджень у цій галузі характеризується переходом від дихотомічних моделей до більш нюансованих підходів. Якщо раніше дослідники

намагалися встановити просту причинно-наслідкову залежність між мотивацією і вигоранням, то сучасні роботи розглядають цей зв'язок як динамічний і опосередкований багатьма змінними. Чиказький дослідник Мартін Чіксентміхаї у своїх роботах про стан потоку показав, що найвищий рівень мотивації і найнижчий рівень виснаження спостерігаються тоді, коли складність завдання відповідає рівню навичок людини. Стосовно педагогів це означає, що надто прості завдання породжують нудьгу і згасання мотивації, а надто складні за відсутності підтримки призводять до виснаження. Оптимальна зона між цими полюсами є простором, де мотивація досягнення реалізується найбільш ефективно і стійко [49, с. 115].

Важливим кроком у розвитку цієї теми стало введення поняття трудового залучення як антиподу вигорання. Дослідники Арнольд Беккер та Вілмар Шауфелі показали, що трудове залучення, яке включає енергійність, захопленість і занурення у роботу, є не просто відсутністю вигорання, а окремим позитивним феноменом. Педагоги з вираженою мотивацією досягнення та сприятливими умовами праці демонструють саме цей стан, який є протилежністю вигоранню. Це свідчить про те, що дослідження зв'язку мотивації та вигорання у педагогів не може обмежуватись лише вивченням патологічних станів і потребує розгляду всього континууму від виснаження до залученості.

Отже, специфіка мотивації досягнення та емоційного вигорання у педагогічній діяльності визначається унікальним поєднанням індивідуальних мотиваційних профілів, особливостей педагогічної праці та організаційного середовища. Внутрішня мотивація досягнення є ресурсом, який підтримує педагога в умовах труднощів, проте сама по собі вона не гарантує захисту від вигорання за відсутності підтримуючих умов і можливостей для реалізації. Взаємозв'язок між цими двома феноменами є нелінійним і опосередкованим такими чинниками як самоефективність, задоволення базових психологічних потреб та відповідність між очікуваннями педагога і реальністю його праці. Розуміння цієї складної системи взаємодій є необхідною основою для

емпіричного дослідження, яке дозволить виявити конкретні закономірності у певній вибірці педагогічних працівників.

Висновки до першого розділу

Проведений у першому розділі теоретичний аналіз наукових джерел, присвячених проблематиці мотивації досягнення та емоційного вигорання, дозволяє сформулювати низку висновків, які розкривають сутність цих феноменів, а також їхньої специфіки у педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що мотивація досягнення являє собою багатовимірний конструкт, що включає когнітивні, афективні та поведінкові компоненти. Він формується під впливом індивідуальних особливостей людини та соціального середовища, змінюється протягом життя та по-різному виявляється у різних контекстах. Феномен мотивації досягнення має тривалу історію дослідження в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі, починаючи від класичних концепцій Г. Мюррея, Д. Мак-Клелланда та Д. Аткинсона і закінчуючи сучасними інтегрованими підходами К. Двек, Е. Десі та Р. Раяна.

Систематичний розгляд класичних підходів Девіда Мак-Клелланда та Джона Аткинсона дозволив чітко встановити, що в основі мотивації досягнення лежить динамічна взаємодія та баланс двох відносно самостійних, якісно різних і протилежно спрямованих тенденцій - прагнення до успіху та уникнення невдачі. Мотив прагнення до успіху орієнтує особистість на активне завоювання нових позицій, використання всіх наявних внутрішніх і зовнішніх ресурсів, а також на отримання глибокого внутрішнього задоволення від самого процесу розв'язання складних завдань. Натомість мотивація уникнення невдачі функціонує переважно як специфічний захисний механізм психіки особистості, спрямований на запобігання ймовірному провалу та захист власної вразливої самооцінки в ситуаціях зовнішнього оцінювання будь-якою ціною. Доповнення зазначених підходів концепціями Керол Двек про настанову на зростання та настанову на фіксованість, а також теорією самодетермінації Едварда Десі та

Річарда Раяна дозволило трактувати мотивацію досягнення не просто як стабільну рису, а як гнучкий, динамічний утвір, чутливий до умов діяльності та відносин із оточенням.

З іншого боку, детальний розгляд феномену емоційного вигорання засвідчує, що цей складний негативний стан, спричинений хронічним робочим стресом, постає одним із найгостріших викликів у сфері сучасних допомагаючих професій. Запроваджений американським психіатром Гербертом Фройденбергером у 1974 році термін «вигорання» метафорично описує стан психічної порожнечі та руйнації індивіда при зовнішньому збереженні виконання обов'язків. Найбільш впливовою в науковому співтоваристві наразі залишається трикомпонентна модель Крістіни Масlach, яка визначає вигорання через три виміри: емоційне виснаження (відчуття спустошеності й браку ресурсів), деперсоналізацію (відсторонене, цинічне та знеособлене ставлення до об'єктів праці) та редукцію особистих досягнень (виникнення сумнівів у власній професійній компетентності та цінності праці). Водночас концепція Аяли Пайнс акцентує увагу на вигоранні як на втраті життєвого і професійного сенсу, що є особливо болісним для осіб із ідеалістичними мотивами, які первинно приходили у професію з великим ентузіазмом і запалом. У дослідженнях Вільяма Шауфелі та Дірка Лейтера вигорання інтерпретується як безпосередній процес ерозії залученості, що виступає кінцевою точкою континууму робочого самопочуття, протилежною психологічному благополуччю фахівця.

Динамічний характер розгортання синдрому підтверджується численними стадійними моделями, серед яких концепція Едні Чернісс акцентує увагу на переході від стресу до захисного відсторонення, модель Беррі Левенсона описує п'ять послідовних етапів від початкового «медового місяця» до хронічного вкоріненого виснаження, а семистадійна модель Матіаса Буриша наочно демонструє, що першопричиною і початковим маркером вигорання виступає саме надмірний ентузіазм, гіперзалученість і висування завищених вимог до себе, а не первинна байдужість особистості. Чинники виникнення даної деформації традиційно диференціюють на індивідуально-психологічні

особливості (перфекціонізм, нейротизм, низька стресостійкість, розмитість особистісних меж та надмірне злиття з професійною роллю), організаційно-ситуативні умови праці (надмірне навантаження, дефіцит контролю, брак справедливого визнання, слабка соціальна підтримка та конфлікт цінностей у межах шести сфер робочого життя) та ширший соціально-культурний контекст, який через механізми стигматизації втоми та нав'язування суспільних очікувань безмежної самопожертви стимулює зростання внутрішнього напруження у представників допомагаючих професій, що переконливо пояснюється в межах теорії збереження ресурсів Стівена Гобфолла.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що вчитель перебуває у постійному публічному просторі, несе подвійну відповідальність за предметні результати та емоційний розвиток учнів, а також стикається з відтермінованістю результатів своєї праці. Вчитель із домінуючим прагненням до успіху сприймає труднощі як виклик і прагне до інновацій, тоді як педагог з мотивацією уникнення невдачі дотримується шаблонів і відчуває хронічну тривогу перед перевітками. Крістіна Маслач та Майкл Лейтер звернули увагу на те, що тип мотивації безпосередньо впливає на швидкість та глибину розвитку вигорання: педагоги з сильною внутрішньою мотивацією на початку кар'єри є більш уразливими, оскільки вкладають занадто багато особистісних ресурсів, тоді як ті, ким керує страх невдачі, демонструють «тихе вигорання» з низьким рівнем залученості та енергії. Таким чином, теоретичний аналіз засвідчує наявність глибокого та закономірного зв'язку між внутрішньою мотиваційною структурою педагога та його вразливістю до синдрому емоційного вигорання, що вимагає ретельного емпіричного вивчення.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Етапи організації емпіричного дослідження та соціально-демографічна характеристика вибірки

Будь-яке дослідження починається з рішення: кого вивчати, як і навіщо. Для того щоб отримати достовірні дані про взаємозв'язок мотивації досягнення та емоційного вигорання педагогічних працівників, необхідно ретельно спланувати кожен крок від формулювання гіпотез до обробки результатів [27, с. 140].

Емпіричне дослідження проводилось у три послідовних етапи. Перший етап охоплював підготовчу роботу, яка включала огляд наукової літератури з проблеми мотивації досягнення та емоційного вигорання, формулювання мети та завдань дослідження, визначення гіпотез і добір відповідного психодіагностичного інструментарію. На цьому ж етапі визначалися критерії формування вибірки та узгоджувались організаційні умови проведення дослідження з адміністрацією навчальних закладів. Підготовчий етап тривав протягом трьох тижнів і завершився формуванням повного пакету діагностичних матеріалів [10, с. 63].

Другий етап дослідження мав діагностичний характер. Саме тоді відбувалось безпосереднє збирання емпіричних даних від учасників вибірки за допомогою обраних психодіагностичних методик. Педагогам роздавали бланки методик у друкованому вигляді та надавали чіткі інструкції щодо заповнення. Процедура проводилась в індивідуальному або малогруповому форматі в зручний для учасників час, що не перетинався з навчальним процесом. Важливою умовою цього етапу була добровільність участі та анонімність, що дозволяло отримати більш відверті та достовірні відповіді від респондентів [28, с. 151].

Третій, завершальний етап передбачав кількісну та якісну обробку отриманих даних, їх інтерпретацію та формулювання висновків. Для статистичного аналізу використовувались методи описової статистики коефіцієнт кореляції Пірсона та кореляційний аналіз за Н-критерій Краскела-Уолліса. Результати опрацьовувались за допомогою стандартних аналітичних інструментів, після чого здійснювалась їх психологічна інтерпретація у контексті теоретичних положень, розглянутих у першому розділі роботи.

Дослідження проводилось на базі Ліцею № 2 Калинівської міської ради Вінницької області. Загальна кількість учасників дослідження становила 40 осіб. Усі вони є діючими педагогічними працівниками зі стажем роботи не менше двох років, що є необхідною умовою для коректної діагностики емоційного вигорання як тривалого процесу.

Умови формування вибірки передбачали кілька критеріїв. По-перше, всі учасники мали бути практикуючими вчителями, а не адміністративним персоналом. По-друге, відбирались лише ті педагоги, які погодились взяти участь добровільно та підтвердили свою готовність відповідати на всі запропоновані методики. По-третє, у вибірку не включались вчителі, які на момент дослідження перебували на лікарняному або у відпустці тривалістю більше місяця, оскільки це могло б суттєво спотворити діагностичні дані щодо поточного рівня вигорання. Такий підхід забезпечував однорідність вибірки і підвищував внутрішню валідність дослідження.

Вік учасників дослідження знаходився у діапазоні від 24 до 58 років. Середній вік респондентів становив 39 років, що свідчить про достатньо широкий віковий діапазон і дозволяє розглянути особливості мотивації досягнення та вигорання у педагогів на різних стадіях кар'єрного шляху.

Загальний соціально-демографічний портрет вибірки має такий вигляд. Типовий учасник дослідження є жінкою віком близько 40 років зі стажем від 11 до 20 років, яка викладає гуманітарний або природничо-математичний предмет на повній або дещо перевищеній ставці та виконує функції класного керівника

або методичного наставника. Цей образ добре відображає реальний соціальний портрет педагога сучасної української загальноосвітньої школи.

Процедура проведення дослідження дотримувалась усіх базових етичних вимог до психологічного дослідження. Перед початком кожен учасник отримував усне пояснення мети та процедури дослідження. Підкреслювалась анонімність даних і відсутність будь-якого впливу результатів на їхню службову діяльність. Педагоги мали право відмовитись від участі на будь-якому етапі без пояснення причин. Жоден з учасників не скористався цим правом, що свідчить про достатній рівень довіри між дослідником і педагогічним колективом.

Збирання даних відбувалось у малих групах по 4-6 осіб у кімнатах відпочинку персоналу або у вільних класних кімнатах. Такий формат дозволяв зберегти відчуття приватності при заповненні бланків і водночас забезпечував можливість поставити уточнюючі запитання. Середня тривалість сесії заповнення методик становила від 35 до 50 хвилин, залежно від індивідуального темпу учасника.

2.2. Психодіагностичний інструментарій та обґрунтування вибору методик дослідження

Для реалізації мети емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення емоційного вигорання, задоволеності роботою, мотивації до успіху, мотивації до уникнення невдач та схильності до ризику. Добір інструментарію зумовлений необхідністю не лише зафіксувати рівень емоційного виснаження респондентів, а й визначити ті особистісно-мотиваційні та професійно-психологічні чинники, які можуть бути пов'язані з його проявами. Саме тому в дослідженні поєднано методики, що дають змогу оцінити як рівень вигорання, так і мотиваційну спрямованість особистості та особливості її поведінки в ситуаціях невизначеності.

Першою методикою було використано тест Дж. Грінберга «Дослідження синдрому «вигорання». Методика ґрунтується на самооцінюванні респондентом наявності в нього ознак вигорання, зниження ефективності роботи, втрати

ініціативи, посилення робочого стресу, втоми, емоційної нестійкості, критичного ставлення до себе та інших, а також часткової втрати інтересу до професійної діяльності. Опитувальник містить двадцять тверджень, на які досліджуваний відповідає за принципом згоди або незгоди: відповідь «так» оцінюється в один бал, відповідь «ні» – у нуль балів. Загальна сума балів дає змогу визначити рівень професійного вигорання: низький, середній або високий. Така структура методики є зручною для емпіричного дослідження, оскільки дозволяє швидко отримати інтегральний показник вираженості синдрому професійного вигорання та порівняти його між різними групами респондентів.

Вибір цієї методики обґрунтовується тим, що вона дає змогу оцінити емоційне вигорання не лише як загальне почуття втоми, а як комплексний психологічний стан, що охоплює емоційні, поведінкові, соматичні та мотиваційні прояви. У контексті дипломного дослідження це особливо важливо, оскільки професійне вигорання розглядається як результат тривалого психоемоційного напруження, зниження задоволеності професійною діяльністю та поступового виснаження особистісних ресурсів.

Окремо в дослідженні було використано методику «Вивчення задоволення педагогів своєю професією та роботою». Її застосування було необхідним для визначення суб'єктивного ставлення респондентів до власної професійної діяльності, умов праці, організації робочого процесу, змісту виконуваних обов'язків, характеру взаємодії з колегами та керівництвом, а також загального емоційного ставлення до роботи. Показник задоволеності роботою є важливим у структурі дослідження, оскільки він дає змогу встановити, наскільки професійне середовище сприймається респондентом як ресурсне або, навпаки, як напружене, виснажливе й психологічно несприятливе. Низька задоволеність роботою може посилювати ризик вигорання, тоді як позитивне ставлення до професійної діяльності може виступати чинником психологічної стійкості та професійної мотивації. Тому ця методика була включена до дослідження як інструмент оцінювання професійно-організаційного контексту, у межах якого формуються або послаблюються прояви емоційного виснаження.

Для дослідження особистісної готовності до дій у ситуаціях невизначеності було використано методику «Дослідження схильності до ризику». Згідно з описом методики, її метою є оцінка схильності особи до ризику; респондентам пропонується обрати твердження, які на їх думку можуть бути правильними чи не правильними стосовно них. Під час обробки результатів визначається загальний показник схильності до ризику як риси характеру, що дає змогу віднести респондентів до груп із низьким, середнім або високим рівнем ризикованості. У методиці також передбачено шкалу щирості, що підвищує можливість контролю достовірності отриманих відповідей.

Доцільність використання методики дослідження схильності до ризику пояснюється тим, що професійна діяльність часто передбачає ухвалення рішень в умовах невизначеності, відповідальності, емоційного напруження або дефіциту часу. Схильність до ризику може впливати на характер професійної поведінки, здатність приймати рішення, стиль реагування на складні обставини, а також на вибір стратегій подолання напруження. У межах дослідження цей показник розглядався як особистісна характеристика, яка може бути пов'язана з рівнем професійного вигорання та мотиваційними особливостями респондентів.

Наступною методикою була методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. Вона спрямована на виявлення того, наскільки особистість орієнтована на досягнення позитивного результату, професійне самоствердження, активне подолання труднощів і прагнення до високих результатів. Методика містить сорок одне запитання, на які респондент відповідає «так» або «ні». Під час обробки результатів за спеціальним ключем підраховується загальна сума балів, яка дає змогу визначити низький, середній, помірно високий або дуже високий рівень мотивації до успіху.

Використання методики мотивації до успіху є обґрунтованим, оскільки мотиваційна спрямованість особистості істотно впливає на її професійну активність, витривалість, готовність долати труднощі та здатність підтримувати продуктивність у складних умовах. Особи з вищою мотивацією до успіху, як правило, більшою мірою орієнтовані на досягнення результату, самореалізацію,

професійне зростання та подолання перешкод. У контексті дослідження цей показник дає змогу з'ясувати, чи може орієнтація на досягнення виступати чинником зниження або, навпаки, посилення професійного напруження залежно від умов праці та індивідуальних ресурсів респондента.

Також було застосовано методику діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач. Вона дозволяє визначити рівень захисної мотиваційної спрямованості особистості, тобто схильність людини уникати помилок, негативної оцінки, невдач або ситуацій, у яких існує загроза професійному статусу чи самооцінці. Досліджуваному пропонується перелік із тридцяти позицій у форматі вибору слів, у кожному з яких потрібно обрати одне слово, що найбільш точно його характеризує. За результатами підрахунку балів визначається низький, середній, високий або дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Ця методика була включена до психодіагностичного комплексу тому, що страх невдачі, надмірна обережність, напружене очікування помилок і прагнення уникнути негативних наслідків можуть бути важливими психологічними чинниками вигорання. Висока мотивація до уникнення невдач може супроводжуватися підвищеною тривожністю, обмеженням ініціативності, схильністю до перестрашування та емоційною напругою під час виконання професійних завдань. У поєднанні з показниками емоційного виснаження ця методика дає змогу глибше проаналізувати, чи пов'язане вигорання респондентів із переважанням захисної мотивації над мотивацією досягнення.

Для статистичної обробки результатів було використано Н-критерій Краскела-Уоліса. Застосування саме цього критерію пояснюється логікою дослідницьких завдань. У даному дослідженні необхідно було порівняти показники кількох незалежних груп респондентів за рівнем професійного вигорання, задоволеності роботою, мотивації до успіху, мотивації до уникнення невдач та схильності до ризику. Н-критерій Краскела–Уоліса є непараметричним критерієм, який застосовується у випадках, коли потрібно порівняти три або

більше незалежні групи, особливо якщо не можна впевнено спиратися на припущення про нормальний розподіл даних.

Отже, обраний психодіагностичний інструментарій відповідає меті та завданням дослідження, оскільки охоплює ключові психологічні показники, необхідні для комплексного аналізу професійного вигорання. Методика дослідження синдрому вигорання дала змогу визначити загальний рівень емоційного виснаження; методика задоволеності роботою – оцінити суб'єктивне ставлення до професійної діяльності; методика схильності до ризику – виявити особливості поведінки в умовах невизначеності; методики Т. Елерса – дослідити співвідношення мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач. Використання Н-критерію Краскела-Уоліса забезпечило можливість коректного порівняння результатів між групами та дало змогу зробити обґрунтовані висновки щодо відмінностей у досліджуваних психологічних показниках.

Висновки до другого розділу

Для дослідження було залучено 40 осіб. Для реалізації мети емпіричного дослідження було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення емоційного вигорання, задоволеності роботою, мотивації до успіху, мотивації до уникнення невдач та схильності до ризику.

Методика Дж. Грінберга «Дослідження синдрому «вигорання» дала змогу визначити загальний рівень емоційного виснаження; методика «Вивчення задоволення педагогів своєю професією та роботою» – оцінити суб'єктивне ставлення до професійної діяльності; методика «Дослідження схильності до ризику» – виявити особливості поведінки в умовах невизначеності; методики діагностики особистості на мотивацію до успіху та діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса – дослідити співвідношення мотивації до успіху та мотивації до уникнення невдач.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

3.1. Інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку мотивації досягнення та емоційного вигорання педагогічних працівників

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення характеру взаємозв'язку між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням педагогічних працівників. У рамках дослідження взяли участь 40 педагогічних працівників, від 24 до 58 років. Середній вік респондентів становив 39 років, що свідчить про достатньо широкий віковий діапазон і дозволяє розглянути особливості мотивації досягнення та вигорання у педагогів на різних стадіях кар'єрного шляху. Розподіл учасників за віком наведено в Таблиці 3.1.

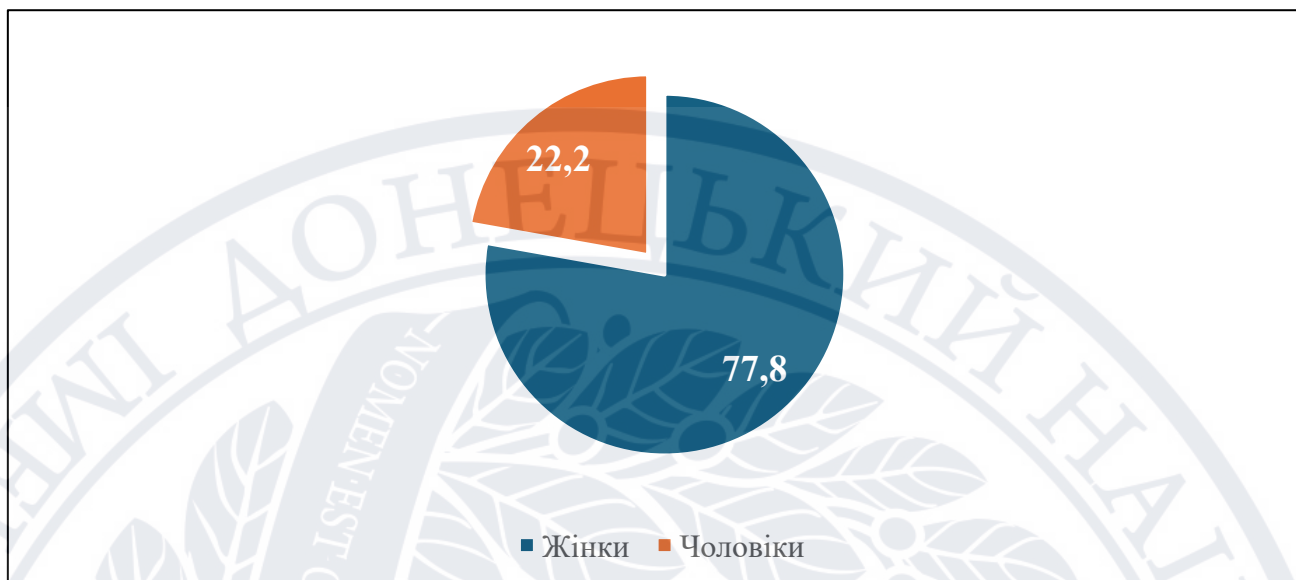
Таблиця 3.1. Розподіл учасників дослідження за віковими групами

Вікова група	Кількість осіб	Відсоток від вибірки
24-30 років	7	17,5%
31-40 років	14	35,0%
41-50 років	11	27,5%
51-58 років	8	20,0%
Разом	40	100%

Як видно з Таблиці 3.1, найчисельнішою є група педагогів віком від 31 до 40 років, яка складає третину вибірки. Це закономірно, оскільки саме цей вік у педагогічній діяльності часто збігається з так званим «середнім кризовим» етапом кар'єри, коли початковий ентузіазм вже минув, а до пенсійного горизонту ще далеко. Найменш представлені молоді педагоги і ті, хто наближається до завершення кар'єри, що пояснюється загальними демографічними тенденціями у вітчизняній освіті [34, с. 244].

Щодо статевого складу вибірки, дослідження відображає реальну демографічну картину у вітчизняній освіті. Жінки значно переважають у складі педагогічних колективів, і ця закономірність підтвердилась у дослідницькій групі. Розподіл за статтю зображено на Рис. 3.1.

Рисунок 3.1. Розподіл учасників дослідження за статтю



З рисунку видно, що 77,8% вибірки є жінками і 22,2% учасників є чоловіками. Таке співвідношення відповідає загальноукраїнським статистичним даним про гендерний склад педагогічних кадрів у загальноосвітніх закладах. Хоча така непропорційність може обмежувати можливості гендерного порівняльного аналізу, вона водночас підвищує репрезентативність вибірки щодо реального стану педагогічного середовища.

Педагогічний стаж учасників дослідження охоплював широкий діапазон від 2 до 35 років. Це є суттєвою перевагою вибірки, оскільки дозволяє виявити потенційний зв'язок між тривалістю педагогічної діяльності та рівнем як мотивації досягнення, так і емоційного вигорання. Розподіл учасників за стажем роботи представлено в Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2. Розподіл учасників дослідження за педагогічним стажем

Стаж роботи	Кількість осіб	Відсоток від вибірки
До 5 років	9	22,5%
6-10 років	8	20,0%
11-20 років	13	32,5%
Понад 20 років	10	25,0%
Разом	40	100%

Аналіз даних Таблиці 3.2 виявляє цікаву закономірність: найбільша частка учасників має стаж від 11 до 20 років. Педагоги з таким стажем перебувають на

тому етапі кар'єри, коли новизна роботи вже зникла, рутинні механізми сформовані, а питання про сенс і цінність власної праці часто постають із новою силою. Це робить їх особливо значущою групою для дослідження взаємодії між мотиваційними характеристиками та ознаками вигорання.

За методикою Т. Елерса, спрямованою на вивчення мотивації до уникнення невдач, було встановлено, що середній показник у вибірці становить 16,95 бали, стандартне відхилення – 6,00. Отримані дані свідчать про те, що загалом для досліджуваних характерний середній із тенденцією до високого рівень мотивації уникнення невдач.

Розподіл респондентів за рівнями мотивації до уникнення невдач засвідчив, що в досліджуваній вибірці представлені всі рівні вираженості цього показника, однак найбільша частка припадає на середній та дуже високий рівні. Низький рівень мотивації до уникнення невдач виявлено у 6 осіб, що становить 15% від загальної кількості респондентів. Це означає, що лише незначна частина досліджуваних не демонструє вираженої орієнтації на уникнення помилок, невдач, критики чи негативного оцінювання з боку оточення. Такі респонденти, як правило, більш вільно почуваються в ситуаціях вибору, легше приймають рішення, не схильні надмірно зосереджуватися на можливих негативних наслідках власних дій. Для них менш характерні страх помилитися, постійне очікування неуспіху або потреба уникати відповідальних завдань. У професійній діяльності вони можуть проявляти більшу відкритість до нового досвіду, готовність діяти в умовах невизначеності та меншу залежність від зовнішньої оцінки. Водночас низький рівень мотивації до уникнення невдач не завжди означає повну відсутність обережності, а радше свідчить про те, що страх перед помилкою не є провідним регулятором їхньої поведінки.

Середній рівень мотивації до уникнення невдач було зафіксовано у 15 осіб, тобто у 37,5% досліджуваних. Саме ця група є найчисленнішою у вибірці, що свідчить про переважання помірної захисної мотивації серед респондентів. Для осіб із середнім рівнем характерне поєднання відповідального ставлення до діяльності з певною обережністю у прийнятті рішень. Вони усвідомлюють

можливість помилок і можуть враховувати потенційні ризики, однак страх невдачі не є для них домінуючим чинником поведінки. Такі респонденти зазвичай прагнуть виконувати професійні завдання якісно, уникати необдуманих дій, дотримуватися встановлених норм і вимог, проте не втрачають здатності діяти самостійно. У складних або відповідальних ситуаціях вони можуть ретельніше аналізувати умови, оцінювати наслідки власних рішень, звертати увагу на можливі труднощі, але зазвичай не демонструють надмірної тривожності чи різкого уникання активності. Такий рівень можна розглядати як відносно адаптивний, оскільки він допомагає підтримувати баланс між прагненням до результату та необхідною професійною обережністю.

Високий рівень мотивації до уникнення невдач виявлено у 8 осіб, що становить 20% вибірки. Для цієї частини респондентів характерна більш виражена орієнтація на запобігання помилкам, уникнення критики, осуду або ситуацій, у яких можливий неуспіх. Такі досліджувані можуть частіше переживати внутрішню напругу перед виконанням відповідальних завдань, сумніватися у правильності власних рішень, потребувати додаткового підтвердження або підтримки з боку колег, керівництва чи значущого оточення. Високий рівень мотивації до уникнення невдач може проявлятися у прагненні діяти максимально обережно, уникати ризикованих рішень, зменшувати кількість ситуацій невизначеності, а також у підвищеній чутливості до зауважень і негативної оцінки. У професійній діяльності це може сприяти ретельності, відповідальності та уважності, однак водночас може обмежувати ініціативність, самостійність і готовність до нових форм роботи. Тому високий рівень цього показника можна розглядати як потенційний чинник психологічного напруження, особливо в умовах підвищених професійних вимог, дефіциту часу або частого зовнішнього контролю.

Дуже високий рівень мотивації до уникнення невдач було встановлено в 11 осіб, що становить 27,5% респондентів. Такий результат є важливим для інтерпретації загальної психологічної характеристики вибірки, оскільки майже третина досліджуваних має виражену захисну мотиваційну спрямованість. Для

цих осіб характерним може бути стійкий страх помилки, підвищена самокритичність, схильність очікувати негативні наслідки, уникати складних або нових ситуацій, у яких результат є невизначеним. Вони можуть гостро реагувати на критику, надмірно переживати через можливість невідповідності очікуванням, довго обмірковувати рішення та намагатися мінімізувати будь-які ризики. У професійному контексті така мотивація може призводити до емоційного перенапруження, зниження впевненості у власних силах, підвищеної тривожності й залежності від зовнішнього схвалення. За сприятливих умов вона може проявлятися як відповідальність, дисциплінованість і уважність до деталей, проте за умов тривалого стресу, високого навантаження або недостатньої підтримки може ставати чинником емоційного виснаження.

Отже, загалом за цією методикою можна зробити висновок, що в досліджуваній вибірці переважають середній, високий і дуже високий рівні мотивації до уникнення невдач. Це свідчить про те, що значна частина респондентів орієнтована не лише на досягнення позитивного результату, а й на уникнення можливих помилок, критики чи професійного неуспіху.

За методикою діагностики мотивації до успіху Т. Елерса середній показник становить 15,88 бала, стандартне відхилення – 5,15. Це дає підстави стверджувати, що загалом у вибірці переважає середній рівень мотивації до успіху.

За результатами методики діагностики мотивації до успіху Т. Елерса було встановлено, що в досліджуваній вибірці представлені всі рівні сформованості прагнення до досягнення, однак найбільша частка респондентів має середній і високий рівні цього показника. Низький рівень мотивації до успіху виявлено у 6 осіб, що становить 15% загальної вибірки. Це свідчить про те, що незначна частина досліджуваних має недостатньо виражену орієнтацію на досягнення високих результатів, професійне самоствердження, активне подолання труднощів і прагнення до особистісного чи професійного зростання. Для таких респондентів може бути характерною відносно нижча ініціативність у професійній діяльності, обережність у постановці складних цілей, менша

готовність брати на себе додаткову відповідальність або включатися в завдання, що потребують значних зусиль. Вони можуть надавати перевагу стабільним, звичним і передбачуваним умовам діяльності, уникаючи ситуацій, які вимагають високої активності, конкурентності або самостійного прийняття рішень. Водночас низький рівень мотивації до успіху не означає відсутності професійної відповідальності, а радше вказує на те, що прагнення до досягнення не є провідним регулятором їхньої поведінки.

Середній рівень мотивації до успіху зафіксовано у 16 осіб, тобто у 40% респондентів. Саме ця група є найчисленнішою, що свідчить про переважання помірної орієнтації на досягнення результату серед досліджуваних. Для осіб із середнім рівнем мотивації до успіху характерне достатньо відповідальне ставлення до професійних обов'язків, готовність виконувати поставлені завдання, підтримувати належний рівень активності та прагнути до позитивного результату. Водночас така мотивація не має надмірно вираженого характеру, тобто респонденти не завжди орієнтовані на постійне перевищення очікувань, лідерство, конкуренцію або максимальне професійне самоствердження. Вони можуть ефективно працювати в умовах чітко визначених вимог і зрозумілих цілей, однак у складних або нових ситуаціях їхня активність може залежати від зовнішньої підтримки, умов професійного середовища, наявності позитивного підкріплення та впевненості у власних можливостях. Такий рівень мотивації можна вважати відносно збалансованим, оскільки він забезпечує достатню професійну активність без надмірного напруження, пов'язаного з постійним прагненням до максимально високих результатів.

Високий рівень мотивації до успіху мають 12 осіб, що становить 30% вибірки. Це свідчить про наявність досить значної групи респондентів, для яких характерна виражена орієнтація на результат, професійну ефективність, досягнення поставлених цілей і самореалізацію. Такі досліджувані, як правило, демонструють більшу наполегливість, активність, ініціативність і готовність долати труднощі на шляху до бажаного результату. Вони можуть ставити перед собою складніші професійні завдання, прагнути до підвищення якості роботи,

шукати можливості для розвитку й удосконалення власної діяльності. Для них важливими є відчуття результативності, визнання досягнень, професійний прогрес і позитивна оцінка виконаної роботи. Високий рівень мотивації до успіху може виступати ресурсним чинником, оскільки сприяє збереженню активної професійної позиції, підвищенню продуктивності та готовності діяти навіть за наявності труднощів. Водночас за умов надмірного навантаження або недостатньої підтримки така орієнтація на результат може супроводжуватися підвищеним внутрішнім напруженням, особливо якщо очікування особистості не збігаються з реальними умовами професійної діяльності.

Дуже високий рівень мотивації до успіху виявлено у 6 осіб, тобто у 15% досліджуваних. Для цієї групи характерна особливо виражена потреба в досягненні, прагнення до високих результатів, активність, професійна амбітність, готовність брати на себе відповідальність і орієнтація на постійне підвищення ефективності діяльності. Такі респонденти можуть відзначатися високою цілеспрямованістю, наполегливістю, бажанням реалізувати власний потенціал і прагненням бути успішними у професійній сфері. Вони частіше сприймають труднощі як виклик, а не як перешкоду, можуть активно шукати шляхи розв'язання проблем і демонструвати високу включеність у робочий процес. Водночас дуже високий рівень мотивації до успіху потребує уважної інтерпретації, оскільки за несприятливих умов він може поєднуватися з підвищеними вимогами до себе, схильністю до перевантаження, труднощами у прийнятті невдач і ризиком емоційного виснаження. Тому така мотивація є ресурсною лише за умови достатньої саморегуляції, реалістичного планування діяльності та наявності психологічної підтримки.

Отже, результати методики свідчать, що мотивація до успіху в досліджуваних вибірці загалом є достатньо сформованою, оскільки більшість респондентів мають середній, високий або дуже високий рівень цього показника. Це означає, що значна частина досліджуваних здатна орієнтуватися на досягнення результату, виконання професійних завдань, підтримання активності та самореалізацію у професійній сфері. Водночас мотивація до успіху не є

безумовно домінуючою, оскільки в попередніх результатах було встановлено помітну вираженість мотивації до уникнення невдач. Це дає підстави припустити, що професійна активність частини респондентів поєднується з обережністю, страхом помилки, прагненням уникнути критики або негативної оцінки. Така мотиваційна структура може мати подвійний характер. З одного боку, вона сприяє відповідальному ставленню до діяльності, уважності та прагненню якісно виконувати професійні завдання, а з іншого – за умов високого навантаження може посилювати внутрішнє напруження, знижувати впевненість у собі та створювати передумови для професійного виснаження.

За методикою дослідження схильності до ризику середній показник становить 17,88 бала, стандартне відхилення – 6,02. Отримане значення відповідає середньому рівню схильності до ризику.

За результатами методики дослідження схильності до ризику було встановлено, що в досліджуваній вибірці переважає середній рівень цього показника, тоді як низький і високий рівні представлені значно меншою кількістю респондентів. Низький рівень схильності до ризику мають 8 осіб, що становить 20% вибірки. Це свідчить про те, що п'ята частина досліджуваних характеризується підвищеною обережністю, схильністю до ретельного обмірковування власних дій і прагненням уникати невизначених, складних або потенційно небезпечних ситуацій. Для таких респондентів більш типовою є орієнтація на стабільність, передбачуваність і контрольованість умов діяльності. Вони можуть надавати перевагу чітким інструкціям, зрозумілим вимогам, перевіреним способам виконання завдань і ситуаціям, у яких наслідки рішень є достатньо прогнозованими.

У професійній діяльності це може проявлятися в уважності, відповідальності, прагненні уникнути помилок і небажання діяти поспіхом. Такі особи, як правило, не схильні приймати імпульсивні рішення, частіше аналізують можливі наслідки, зважують переваги й ризики, а також можуть потребувати більше часу для вибору оптимального варіанта поведінки. Водночас низька схильність до ризику може мати не лише позитивні, а й обмежувальні

прояви: за умов необхідності швидкого реагування або прийняття нестандартних рішень такі респонденти можуть демонструвати нерішучість, надмірну обережність або уникання ситуацій, що потребують ініціативності.

Середній рівень схильності до ризику зафіксовано у 30 осіб, тобто у 75% вибірки. Це переважна більшість досліджуваних, що дає підстави стверджувати про загалом збалансований характер поведінкової регуляції респондентів у ситуаціях невизначеності. Особи із середнім рівнем схильності до ризику здатні приймати рішення в нових, складних або недостатньо передбачуваних обставинах, проте не демонструють надмірної імпульсивності, необґрунтованої сміливості чи прагнення до ризику заради самого ризику. Для них характерне поєднання обережності з готовністю діяти, якщо ситуація потребує активності, вибору або відповідальності.

Такі респонденти можуть адаптуватися до змін, приймати помірно ризиковані рішення, оцінювати можливі наслідки власних дій і водночас не уникати повністю ситуацій невизначеності. У професійному контексті середній рівень схильності до ризику можна розглядати як адаптивний, оскільки він дозволяє людині зберігати раціональність, відповідальність і контроль, але не блокує ініціативність, активність і готовність до нових форм діяльності. Такий рівень може сприяти ефективному виконанню професійних завдань, особливо тоді, коли робота потребує гнучкості, здатності ухвалювати рішення, реагувати на зміни й водночас дотримуватися норм професійної безпеки та відповідальності.

Високий рівень схильності до ризику виявлено лише у 2 осіб, що становить 5% вибірки. Такий результат свідчить про те, що у досліджуваній групі майже відсутня виражена тенденція до ризикованої, імпульсивної або надмірно сміливої поведінки. Респонденти з високим рівнем схильності до ризику можуть бути більш рішучими, активними, відкритими до нових ситуацій і готовими діяти навіть тоді, коли результат не є повністю передбачуваним. Вони можуть швидше приймати рішення, легше брати на себе відповідальність у складних обставинах, менше боятися невизначеності та демонструвати вищу готовність до

змін. У певних професійних ситуаціях така характеристика може бути ресурсною, оскільки сприяє оперативності, ініціативності, здатності діяти в нестандартних умовах і не уникати складних завдань.

Проте високий рівень схильності до ризику потребує обережної інтерпретації, адже за недостатньої саморегуляції він може супроводжуватися поспішністю, недооцінкою можливих наслідків, зниженням критичності до власних рішень або схильністю діяти без достатнього аналізу ситуації. Саме тому важливо враховувати не лише сам факт готовності до ризику, а й те, наскільки вона поєднується з відповідальністю, професійним досвідом, умінням прогнозувати наслідки та контролювати власні дії.

Отже, результати за методикою дослідження схильності до ризику засвідчили, що для більшості респондентів характерний саме середній, збалансований рівень готовності до ризику. Це означає, що досліджувані загалом не схильні до крайнощів: вони не демонструють ані надмірного уникання ризику, ані вираженої імпульсивної готовності діяти в небезпечних або невизначених умовах. Переважання середнього рівня можна оцінити як позитивну характеристику вибірки, оскільки така позиція дає змогу поєднувати обережність, відповідальність і здатність до аналізу з готовністю приймати рішення та діяти в нових ситуаціях. У контексті професійної діяльності це свідчить про помірну, контрольовану та соціально прийнятну готовність респондентів до ризику, що може виступати важливою умовою ефективної поведінки в ситуаціях робочої невизначеності, змін або підвищеної відповідальності. Водночас наявність частини осіб із низьким рівнем схильності до ризику вказує на потребу враховувати можливу обережність і нерішучість окремих респондентів, а невелика частка осіб із високим рівнем – на необхідність підтримання балансу між ініціативністю та відповідальним прогнозуванням наслідків професійних дій.

За результатами методики вивчення задоволеності педагогів своєю професією та роботою було встановлено, що загальний показник задоволеності роботою у досліджуваній вибірці є досить високим. Середнє значення за цією

шкалою становить 13,58 бала, а стандартне відхилення – 2,83. Такий результат свідчить про те, що більшість респондентів загалом позитивно оцінюють власну професійну діяльність, зміст виконуваної роботи, умови праці, характер професійної взаємодії та свою роль у професійному середовищі. Високий середній показник задоволеності дає підстави стверджувати, що для значної частини досліджуваних робота є не лише джерелом обов'язків і відповідальності, а й сферою самореалізації, професійної залученості та особистісної значущості. Позитивне ставлення до професії може виявлятися у прийнятті професійних завдань, зацікавленості у результатах діяльності, готовності підтримувати належний рівень активності та збереженні відчуття важливості власної праці.

Особливо показовим є те, що низький рівень задоволеності роботою не було виявлено в жодного респондента. Це означає, що у вибірці відсутні особи, які мають різко негативне ставлення до професійної діяльності, виражене неприйняття роботи, стійке розчарування професією або значне зниження інтересу до виконуваних обов'язків. Такий результат можна розглядати як сприятливу характеристику досліджуваної групи, оскільки відсутність низького рівня задоволеності свідчить про збереження базового позитивного або принаймні нейтрально-прийнятного ставлення до професійної сфери. Це також може вказувати на те, що навіть за наявності окремих труднощів, навантаження або емоційного напруження респонденти не сприймають свою роботу як повністю несприятливу чи психологічно неприйнятну.

Середній рівень задоволеності роботою було зафіксовано у 6 осіб, що становить 15% вибірки. Для цієї групи характерне загалом помірно позитивне або нейтральне ставлення до професійної діяльності. Такі респонденти, ймовірно, визнають значущість своєї роботи, виконують професійні обов'язки та зберігають певний рівень залученості, однак окремі аспекти професійного середовища можуть не повністю відповідати їхнім очікуванням. Це може стосуватися умов праці, рівня навантаження, організації робочого процесу, взаємодії з колегами чи керівництвом, можливостей професійного розвитку або відчуття визнання результатів праці. Середній рівень задоволеності не свідчить

про критичну незадоволеність, проте може вказувати на наявність певних внутрішніх або зовнішніх чинників, які знижують повноту професійного задоволення. У контексті профілактики професійного вигорання саме ця група потребує уваги, оскільки помірна задоволеність за умов тривалого стресу, недостатньої підтримки або перевантаження може поступово знижуватися.

Високий рівень задоволеності роботою виявлено у 34 осіб, тобто у 85% респондентів. Це найбільша частина вибірки, що свідчить про виразне переважання позитивного професійного самопочуття серед досліджуваних. Респонденти з високим рівнем задоволеності, як правило, сприймають свою професійну діяльність як значущу, приймають власну професійну роль, відчують зацікавленість у роботі та демонструють позитивне ставлення до основних аспектів професійного життя. Для них робота може бути джерелом самореалізації, соціальної значущості, професійної ідентичності та особистісного розвитку. Високий рівень задоволеності також може сприяти збереженню емоційної стійкості, підвищенню мотивації, готовності долати професійні труднощі та підтримувати продуктивність навіть в умовах підвищеного навантаження. У межах дослідження цей показник можна розглядати як важливий ресурсний чинник, який потенційно знижує ризик вираженого професійного вигорання.

Окремо було проаналізовано показник незадоволеності роботою. Його середнє значення становить 2,15 бала, а стандартне відхилення – 2,44, що відповідає низькому рівню незадоволеності. Це підтверджує попередні результати щодо переважання позитивного ставлення до професійної діяльності. Низький середній показник незадоволеності означає, що для більшості респондентів не характерні стійке розчарування роботою, виражене неприйняття професійних умов, відчуття професійної безперспективності або різко негативна оцінка власної діяльності. Низький рівень незадоволеності зафіксовано у 37 осіб, що становить 92,5% вибірки. Такий результат свідчить про те, що абсолютна більшість досліджуваних не має суттєвих ознак професійного невдоволення, що є позитивним показником загального психологічного стану групи.

Середній рівень незадоволеності роботою мають 2 особи, тобто 5% вибірки. У цих респондентів можуть бути наявні окремі труднощі, пов'язані з організацією праці, професійним навантаженням, емоційною втомою, недостатнім визнанням або невідповідністю між очікуваннями та реальними умовами професійної діяльності. Водночас середній рівень незадоволеності не означає повного неприйняття роботи, а радше вказує на існування певних проблемних аспектів, які можуть знижувати суб'єктивне професійне благополуччя.

Високий рівень незадоволеності виявлено лише в 1 особи, що становить 2,5% вибірки. Цей результат свідчить про мінімальну представленість респондентів із вираженим негативним ставленням до роботи. Проте навіть поодинокий випадок високої незадоволеності є важливим для інтерпретації, оскільки така позиція може бути пов'язана з підвищеним ризиком емоційного виснаження, зниження професійної мотивації, внутрішньою напругою та потенційним формуванням емоційного вигорання.

Отже, результати за методикою вивчення задоволеності педагогів своєю професією та роботою свідчать про загалом сприятливе професійне самопочуття досліджуваних. Переважна більшість респондентів демонструє високий рівень задоволеності роботою та низький рівень незадоволеності, що вказує на позитивне ставлення до професійної діяльності, прийняття власної професійної ролі та збереження інтересу до роботи. Така характеристика вибірки може виступати важливим ресурсом психологічної стійкості, оскільки задоволеність професією сприяє підтриманню мотивації, емоційної рівноваги, професійної включеності та готовності долати труднощі. Водночас наявність невеликої частки респондентів із середнім рівнем задоволеності та поодиноких випадків підвищеної незадоволеності свідчить про необхідність урахування індивідуальних відмінностей у професійному самопочутті.

За методикою дослідження синдрому вигорання середній показник становить 7,58 бала, стандартне відхилення – 4,92. Це свідчить про те, що

загальний рівень вигорання у вибірці перебуває на межі низького та середнього рівнів.

За результатами методики дослідження синдрому вигорання було встановлено, що в досліджуваній вибірці переважає низький рівень емоційного вигорання, однак водночас наявна помітна частка респондентів із середніми та високими показниками цього стану. Низький рівень вигорання виявлено у 22 осіб, що становить 55% вибірки. Це свідчить про те, що більше половини досліджуваних зберігають достатній рівень емоційних, особистісних і професійних ресурсів. Для цієї групи характерне відносно стабільне професійне самопочуття, збереження інтересу до роботи, здатність виконувати професійні обов'язки без вираженого відчуття виснаження, байдужості чи емоційного відсторонення.

Такі респонденти, як правило, не демонструють критичних ознак професійної втоми, не мають стійкого негативного ставлення до професійної діяльності та здатні підтримувати належний рівень активності у робочому процесі. Низький рівень вигорання також може свідчити про наявність у цих осіб достатніх механізмів саморегуляції, психологічної витривалості, позитивного ставлення до професії та можливості відновлювати власні ресурси після напружених робочих ситуацій.

Середній рівень вигорання мають 14 осіб, тобто 35% досліджуваних. Ця група є досить чисельною, тому її результати мають особливе значення для інтерпретації загальної картини дослідження. Середній рівень вигорання свідчить про наявність окремих ознак емоційного та професійного виснаження, які ще не досягли критичного рівня, але вже можуть впливати на самопочуття, ефективність діяльності та ставлення до роботи. У таких респондентів можуть періодично проявлятися втома, емоційне напруження, зниження професійної активності, роздратованість, відчуття перевантаження або часткове незадоволення робочим навантаженням.

Вони можуть виконувати свої професійні обов'язки на належному рівні, однак при цьому відчувати потребу у відпочинку, підтримці, зниженні

напруження або кращій організації робочого процесу. Середній рівень емоційного вигорання можна розглядати як проміжний стан, за якого ще зберігаються ресурси для ефективної діяльності, але вже виникають сигнали психологічного неблагополуччя. Саме тому ця група є важливою з погляду профілактики, оскільки своєчасна психологічна підтримка, оптимізація професійного навантаження, розвиток навичок саморегуляції та створення більш сприятливих умов праці можуть запобігти переходу середнього рівня вигорання у високий.

Високий рівень емоційного вигорання зафіксовано у 4 осіб, що становить 10% вибірки. Незважаючи на те, що ця група є найменш чисельною, саме вона потребує особливої уваги, оскільки високі показники вигорання можуть свідчити про виражене емоційне виснаження, зниження професійної мотивації, втрату інтересу до роботи, негативне або байдуже ставлення до професійних обов'язків, а також відчуття психологічного перевантаження. Для таких респондентів можуть бути характерними стійка втома, зменшення задоволення від роботи, відчуття нестачі сил, труднощі у відновленні після робочого дня, зниження продуктивності, емоційна відстороненість або підвищена чутливість до професійних труднощів.

Високий рівень вигорання може негативно впливати не лише на ефективність діяльності, а й на загальне психологічне самопочуття, міжособистісну взаємодію, здатність до професійного розвитку та якість виконання робочих завдань. Тому респонденти з такими показниками можуть потребувати не лише загальних профілактичних заходів, а й більш адресної психологічної підтримки, спрямованої на відновлення емоційних ресурсів, зниження напруження, перегляд робочого навантаження та формування ефективних способів подолання стресу.

Отже, результати дослідження синдрому вигорання свідчать, що більшість респондентів не мають критично високих проявів емоційного виснаження, що є позитивною характеристикою вибірки. Переважання низького рівня вигорання вказує на те, що значна частина досліджуваних зберігає професійну активність,

емоційну стабільність, інтерес до роботи та здатність виконувати професійні обов'язки без виражених ознак психологічного виснаження. Водночас наявність 45% осіб із середнім і високим рівнями вигорання свідчить про те, що майже половина вибірки має ті чи інші прояви професійного напруження. Це підкреслює актуальність профілактичної та корекційної роботи, спрямованої на підтримку емоційної стійкості, розвиток навичок саморегуляції, оптимізацію професійного навантаження, підвищення ресурсності працівників і створення психологічно безпечного професійного середовища.

За результатами аналізу взаємозв'язків між досліджуваними показниками було встановлено, що не всі психологічні змінні мають статистично значущі зв'язки між собою. Для оцінки значущості отриманих коефіцієнтів використовувалися критичні значення коефіцієнту кореляції Пірсона:

$$P_{0,05} = 0,31$$

$$P_{0,01} = 0,40$$

Це означає, що зв'язки, абсолютне значення яких є нижчим за 0,31, не досягають рівня статистичної значущості, тоді як коефіцієнти, що перевищують 0,40, можуть розглядатися як статистично значущі на рівні 1%.

Аналіз зв'язку між мотивацією до уникнення невдач і емоційним вигоранням показав, що емпіричний коефіцієнт становить $R_{\text{емп.}} = 0,28$. Це значення є нижчим за критичний показник $P_{0,05} = 0,31$, тому статистично значущий зв'язок між цими змінними не підтверджено. Отриманий результат свідчить про те, що в межах цієї вибірки підвищення мотивації до уникнення невдач не супроводжується достовірним зростанням вигорання. Хоча напрям зв'язку є позитивним, його сила недостатня для того, щоб робити висновок про реальну залежність між прагненням уникати помилок, критики чи неуспіху та рівнем емоційного виснаження (табл. 3.3).

Таблиця 3.3. Матриця кореляційних зв'язків між показниками вигорання, мотивації, схильності до ризику та задоволеності роботою

	уникнення	успіх	ризик	задоволеність	не задоволеність	вигорання
уникнення		0,98	0,04	-0,23	0,23	0,28
успіх	0,98		-0,20	-0,09	0,02	0,11
ризик	0,04	-0,2		0,08	-0,03	-0,23
задоволеність	-0,23	-0,09	0,08		-0,84	-0,67
не задоволеність	0,23	0,02	-0,03	-0,84		0,73
вигорання	0,28	0,11	-0,23	-0,67	0,73	

Зв'язок між мотивацією до успіху та вигоранням також не досяг статистичної значущості, оскільки $R_{\text{емп.}} = 0,11$. Це дуже слабкий позитивний зв'язок, який не має достатньої сили для інтерпретації як достовірний. Отже, у досліджуваній вибірці рівень мотивації до успіху сам по собі не визначає рівень вигорання. Респонденти з вищою орієнтацією на досягнення не обов'язково мають вищий або нижчий рівень вигорання. Це може свідчити про те, що професійне виснаження більше пов'язане не з самим прагненням досягати результату, а з іншими умовами професійної діяльності, зокрема задоволеністю або незадоволеністю роботою.

Зв'язок між мотивацією до уникнення невдач і схильністю до ризику є майже відсутнім, оскільки $R_{\text{емп.}} = 0,04$. Такий показник свідчить, що прагнення уникати невдач практично не пов'язане зі схильністю респондентів до ризикованої поведінки. Тобто особи з більш вираженою мотивацією уникнення не обов'язково демонструють нижчу схильність до ризику, а особи з нижчим рівнем уникнення не обов'язково є більш ризикованими. У межах цієї вибірки ці характеристики функціонують відносно незалежно одна від одної.

Найбільш показовим є зв'язок між задоволеністю роботою та вигоранням. Емпіричний коефіцієнт становить $R_{\text{емп.}} = -0,67$, що перевищує критичне значення для рівня 1% за абсолютною величиною. Це свідчить про наявність сильного негативного статистично значущого зв'язку між цими показниками. Чим вищою є задоволеність респондентів своєю професією та роботою, тим нижчим є рівень

вигорання. І навпаки, зниження задоволеності роботою може супроводжуватися зростанням емоційного виснаження, втоми, професійного напруження та втрати інтересу до діяльності. Цей результат є важливим для дослідження, оскільки підтверджує ресурсну роль професійної задоволеності. Задоволеність роботою може виступати чинником психологічної стійкості, який знижує ризик формування вираженого синдрому вигорання.

Протилежна за напрямом закономірність виявлена між незадоволеністю роботою та професійним вигоранням. Коефіцієнт $R_{\text{емп.}} = 0,73$ свідчить про сильний позитивний статистично значущий зв'язок на рівні 1%. Це означає, що зі зростанням незадоволеності роботою зростає і рівень вигорання. Респонденти, які більшою мірою незадоволені умовами праці, змістом професійної діяльності, організацією робочого процесу або власною професійною роллю, частіше демонструють ознаки емоційного виснаження та професійного напруження. Отриманий результат дозволяє розглядати незадоволеність роботою як один із найбільш значущих психологічних чинників, пов'язаних із ризиком вигорання.

Зв'язок між мотивацією до успіху та задоволеністю роботою виявився статистично незначущим: $R_{\text{емп.}} = -0,09$. Це дуже слабкий негативний показник, який не дає підстав говорити про реальну залежність між цими змінними. Отже, у досліджуваній вибірці прагнення до успіху не є безпосередньо пов'язаним із рівнем задоволеності професійною діяльністю. Подібна ситуація спостерігається і щодо зв'язку між мотивацією до успіху та незадоволеністю роботою, де $r_{\text{емп.}} = 0,02$. Це практично нульовий зв'язок, який свідчить про відсутність статистично підтвердженої залежності між орієнтацією на досягнення та негативним ставленням до роботи.

Зв'язок між схильністю до ризику та вигоранням також не є статистично значущим, оскільки $R_{\text{емп.}} = -0,23$. Хоча напрям зв'язку є негативним, його сила недостатня для достовірної інтерпретації. Це означає, що в межах цієї вибірки схильність до ризику не виступає значущим чинником, який визначає рівень вигорання. Особи з вищою або нижчою готовністю до ризику не демонструють суттєвих відмінностей за показником емоційного та професійного виснаження.

Особливо сильний позитивний зв'язок було встановлено між мотивацією до успіху та мотивацією до уникнення невдач: $R_{\text{емп.}} = 0,98$. Це значення значно перевищує критичний рівень $R_{0,01} = 0,40$, тому зв'язок є статистично значущим на рівні 1%. Такий результат свідчить про те, що в досліджуваній вибірці мотивація до успіху та мотивація до уникнення невдач не протиставляються одна одній, а можуть поєднуватися. Іншими словами, респонденти, які прагнуть досягати високих результатів, одночасно можуть бути сильно орієнтовані на уникнення помилок, критики або невдачі. Це вказує на напружений характер мотиваційної сфери: професійна активність може підтримуватися не лише бажанням досягти успіху, а й страхом не відповідати очікуванням або допустити помилку.

Зв'язок між задоволеністю роботою та мотивацією до уникнення невдач становить $R_{\text{емп.}} = -0,23$, а між незадоволеністю роботою та мотивацією до уникнення невдач – $R_{\text{емп.}} = 0,23$. Обидва коефіцієнти не досягають рівня статистичної значущості. Це означає, що в межах цієї вибірки мотивація до уникнення невдач не має достовірного зв'язку ані із задоволеністю, ані з незадоволеністю роботою. Подібно, зв'язок між мотивацією до успіху та схильністю до ризику також не підтверджено статистично, оскільки $R_{\text{емп.}} = -0,20$.

Важливим результатом є сильний негативний зв'язок між задоволеністю та незадоволеністю роботою: $R_{\text{емп.}} = -0,84$. Це статистично значущий зв'язок на рівні 1%. Він є логічним і підтверджує внутрішню узгодженість отриманих даних: чим вищою є задоволеність респондентів роботою, тим нижчою є їхня незадоволеність, і навпаки. Такий результат свідчить, що ці два показники відображають протилежні сторони професійного самопочуття досліджуваних.

Зв'язки між задоволеністю роботою та схильністю до ризику, а також між незадоволеністю роботою та схильністю до ризику не є статистично значущими. Для першої пари показників $R_{\text{емп.}} = 0,08$, для другої – $R_{\text{емп.}} = -0,03$. Це свідчить про те, що готовність до ризику не пов'язана з тим, наскільки респонденти задоволені або незадоволені своєю професійною діяльністю.

Отже, результати аналізу взаємозв'язків показали, що центральними показниками, пов'язаними з емоційним вигоранням, є саме задоволеність і незадоволеність роботою. Висока задоволеність роботою пов'язана зі зниженням рівня вигорання, тоді як висока незадоволеність, навпаки, супроводжується його зростанням. Водночас мотивація до успіху, мотивація до уникнення невдач і схильність до ризику не мають статистично значущого прямого зв'язку з вигоранням. Це дозволяє зробити висновок, що у цій вибірці емоційне вигорання більшою мірою пов'язане не з індивідуально-мотиваційними особливостями респондентів, а з їхнім суб'єктивним ставленням до професійної діяльності, рівнем прийняття роботи та загальним професійним самопочуттям.

Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити, що досліджувана вибірка характеризується переважно високою задоволеністю роботою, низькою незадоволеністю, середнім рівнем схильності до ризику та низько-середнім рівнем вигорання. Водночас важливою особливістю є те, що мотивація до уникнення невдач у вибірці виражена дещо сильніше, ніж мотивація до успіху. Це може свідчити про наявність у частини респондентів внутрішньої напруги, обережності, страху помилки або прагнення уникати негативної оцінки.

Наступним було проведено порівняння середніх показників емоційного вигорання між групами педагогічних працівників, розділених за рівнями мотивації досягнення (низький, середній, високий, дуже високий), використовуючи Н-критерій Краскела-Уолліса.

За результатами Н-критерію Краскела-Уолліса, статистично значущих відмінностей між групами за зіставленими показниками не виявлено: для співвідношення мотивації до уникнення невдач і вигорання отримано $P_{\text{емп.}} = 3,54$; $P = 0,32$, а для співвідношення мотивації до успіху і вигорання – $P_{\text{емп.}} = 2,01$; $P = 0,57$. Оскільки значення P перевищують 0,05, можна зробити висновок, що статистично значущих відмінностей між групами не встановлено.

Таким чином, результати дослідження показують, що емоційне вигорання у вибірці не має масово вираженого характеру, однак окрема частина респондентів демонструє ознаки вигорання. Найбільш ресурсним показником є

висока задоволеність роботою, тоді як потенційним чинником психологічної напруги може виступати підвищена мотивація до уникнення невдач.

3.2. Рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників з урахуванням мотивації досягнення

На основі результатів емпіричного дослідження можна стверджувати, що профілактика емоційного вигорання педагогічних працівників має бути спрямована не лише на зниження емоційного напруження, а й на підтримку позитивного ставлення до роботи, розвиток конструктивної мотивації досягнення, зменшення страху помилки та формування психологічно безпечного професійного середовища. Отримані результати засвідчили, що більшість респондентів мають високий рівень задоволеності роботою та низький рівень незадоволеності, що є важливим ресурсом профілактики вигорання. Водночас у 35% досліджуваних виявлено середній рівень вигорання, а у 10% – високий рівень, тобто майже половина вибірки має певні прояви емоційного та професійного виснаження. Це свідчить про необхідність системної профілактичної роботи, навіть якщо загальна картина професійного самопочуття є відносно сприятливою.

Особливу увагу слід звернути на те, що за результатами кореляційного аналізу найбільш значущими чинниками, пов'язаними з професійним вигоранням, виявилися задоволеність і незадоволеність роботою. Між задоволеністю роботою та вигоранням встановлено негативний статистично значущий зв'язок, тобто зі зростанням задоволеності професійною діяльністю рівень вигорання знижується. Натомість між незадоволеністю роботою та вигоранням виявлено позитивний статистично значущий зв'язок: чим вищою є незадоволеність, тим вищим є рівень професійного виснаження. Отже, одним із ключових напрямів профілактики має бути підтримка професійної задоволеності педагогів, створення умов для відчуття значущості праці, визнання досягнень, професійної автономії, справедливого розподілу навантаження та конструктивної взаємодії в колективі.

Профілактична робота має враховувати також особливості мотивації досягнення. За результатами дослідження було встановлено, що мотивація до успіху у вибірці загалом є достатньо сформованою, однак вона поєднується з вираженою мотивацією до уникнення невдач. Особливо важливим є дуже сильний позитивний зв'язок між мотивацією до успіху та мотивацією до уникнення невдач. Це означає, що прагнення педагогів досягати позитивного результату може супроводжуватися страхом помилки, підвищеною самокритичністю, тривогою щодо оцінювання та бажанням уникати ситуацій, у яких можливий неуспіх. Така мотиваційна структура має подвійний характер: з одного боку, вона сприяє відповідальності, старанності, уважності до професійних обов'язків, а з іншого – може створювати внутрішнє напруження, посилювати страх критики та підвищувати ризик емоційного виснаження.

У зв'язку з цим профілактика емоційного вигорання педагогічних працівників має бути орієнтована на формування здорової мотивації досягнення, за якої педагог прагне до професійного успіху не через страх покарання, критики або невідповідності очікуванням, а через внутрішню зацікавленість у роботі, усвідомлення її значущості, бажання професійно зростати та бачити результати власної діяльності. Для цього доцільно створювати такі умови, у яких помилка не сприймається як ознака професійної неспроможності, а розглядається як природна частина навчального, педагогічного й особистісного розвитку. У педагогічному колективі важливо підтримувати культуру конструктивного зворотного зв'язку, коли оцінювання роботи працівника не зводиться до критики недоліків, а містить визнання сильних сторін, конкретні рекомендації та підтримку у вдосконаленні професійної діяльності.

Для педагогів із високою мотивацією до уникнення невдач важливими є заходи, спрямовані на зниження страху помилки та надмірної самокритичності. Такі працівники можуть бути відповідальними, дисциплінованими та уважними до деталей, однак водночас вони можуть надмірно переживати через можливу негативну оцінку, уникати нових форм роботи, боятися експериментувати або брати на себе додаткову ініціативу. Для цієї групи доцільно використовувати

психологічні тренінги з розвитку впевненості у собі, навичок самопідтримки, конструктивного ставлення до помилок, подолання професійної тривожності та формування реалістичних вимог до себе. Важливо навчати педагогів відокремлювати результат конкретної професійної ситуації від загальної оцінки власної особистості та професійної компетентності. Наприклад, невдалий урок, складна взаємодія з учнем або зауваження адміністрації не мають сприйматися як доказ професійної неспроможності, а повинні розглядатися як ситуація для аналізу, корекції та подальшого розвитку.

Для педагогічних працівників із високою мотивацією до успіху доцільно впроваджувати рекомендації, спрямовані на профілактику перевантаження, перфекціонізму та надмірної орієнтації на результат. Такі педагоги часто прагнуть виконувати завдання максимально якісно, брати участь у додаткових проєктах, демонструвати високі результати, підтримувати професійну активність і відповідати очікуванням керівництва, учнів, батьків та колег. З одного боку, це є ресурсом професійного розвитку, але з іншого – за відсутності відпочинку, підтримки й чітких меж може призводити до поступового виснаження. Тому важливо навчати таких працівників планувати навантаження, розставляти пріоритети, розмежовувати основні й другорядні завдання, делегувати частину обов'язків, відмовлятися від надмірної кількості додаткових доручень і зберігати баланс між професійною діяльністю та особистим життям. Педагог має усвідомлювати, що професійна ефективність не означає постійну максимальну включеність, а передбачає здатність працювати продуктивно без руйнування власних психологічних ресурсів.

Для педагогів із низькою або середньою мотивацією до успіху профілактична робота має бути спрямована на підтримку професійної зацікавленості, підвищення відчуття компетентності та створення умов для поступового досягнення реалістичних цілей. У таких працівників може спостерігатися знижена ініціативність, обережність у прийнятті нових завдань або недостатня впевненість у власній результативності. З метою профілактики вигорання важливо не посилювати зовнішній тиск, а допомагати педагогам

бачити власні досягнення, фіксувати навіть невеликі професійні успіхи, отримувати підтримку від адміністрації та колег, брати участь у посильних формах професійного розвитку. Ефективними можуть бути індивідуальні плани професійного зростання, наставництво, участь у методичних об'єднаннях, обмін досвідом, супервізійні зустрічі та створення ситуацій успіху.

Оскільки в дослідженні було виявлено високий рівень задоволеності роботою у більшості респондентів, важливо не лише усувати негативні чинники, а й підтримувати вже наявні ресурси професійного благополуччя. До таких ресурсів належать позитивне ставлення до професії, відчуття значущості педагогічної праці, професійна ідентичність, підтримка колективу, можливість самореалізації та визнання результатів роботи. Адміністрації закладу освіти доцільно регулярно вивчати рівень задоволеності педагогів умовами праці, навантаженням, комунікацією в колективі, можливостями професійного розвитку та системою оцінювання. Важливо, щоб педагогічні працівники мали можливість висловлювати свої потреби, пропозиції та труднощі без страху осуду або формального ставлення.

Одним із важливих напрямів профілактики є оптимізація професійного навантаження. Навіть за високої задоволеності роботою тривале перевантаження, велика кількість звітної документації, емоційно складна взаємодія з учнями та батьками, необхідність постійної адаптації до освітніх змін можуть поступово призводити до виснаження. Тому доцільно забезпечувати раціональний розподіл обов'язків, уникати надмірної концентрації складних завдань на одних і тих самих працівниках, враховувати індивідуальні можливості педагогів, планувати час для відновлення та зменшувати кількість формальних процедур, які не мають безпосереднього педагогічного значення. Важливо також підтримувати право педагога на відпочинок, особистий час і психологічне відновлення.

Доцільним є впровадження в закладі освіти системи психологічної підтримки педагогічних працівників. Вона може включати індивідуальні консультації з психологом, групові тренінги з емоційної саморегуляції, заняття з

профілактики стресу, супервізійні зустрічі, професійні обговорення складних випадків, а також психоосвітні заходи щодо ознак емоційного вигорання. Педагогам важливо знати, що вигорання не виникає раптово, а формується поступово через накопичення втоми, напруження, незадоволення, втрати відчуття контролю та зниження професійної ресурсності. Тому вони мають вміти вчасно розпізнавати перші сигнали виснаження: хронічну втому, роздратованість, зниження інтересу до роботи, емоційне дистанціювання, відчуття безсилля, втрату задоволення від професійних досягнень.

Важливе значення має розвиток навичок емоційної саморегуляції. Педагогічна діяльність передбачає постійну емоційну взаємодію, тому працівники освіти мають володіти способами зниження напруження, відновлення емоційної рівноваги та конструктивного реагування на складні ситуації. До таких способів належать дихальні вправи, короткі техніки релаксації, усвідомлене планування робочого дня, ведення щоденника емоційного стану, техніки когнітивного переосмислення, вправи на зниження самокритики, навички асертивної комунікації та формування реалістичних очікувань щодо себе й інших. Особливо важливо працювати з педагогами, які мають високу мотивацію до уникнення невдач, оскільки для них характерне підвищене напруження у ситуаціях оцінювання, перевірок, професійної конкуренції або невизначеності.

Окремим напрямом профілактики має бути формування культури підтримки в педагогічному колективі. Емоційне вигорання посилюється в умовах ізоляції, конфліктності, надмірної конкуренції та відсутності взаємодопомоги. Тому важливо розвивати командну взаємодію, взаємне наставництво, обмін педагогічними знахідками, неформальну підтримку та відкриту комунікацію. Педагогічний колектив має бути середовищем, у якому працівник може звернутися по допомогу, обговорити складну ситуацію, отримати пораду та не відчувати себе професійно самотнім. Особливо корисними є регулярні методичні зустрічі не лише для контролю виконання

завдань, а й для обговорення труднощів, емоційних навантажень, успішних практик і способів подолання професійного стресу.

З урахуванням виявленого зв'язку між задоволеністю роботою та нижчим рівнем вигорання доцільно посилювати чинники професійної задоволеності. Для цього адміністрації закладу освіти варто приділяти увагу визнанню праці педагогів, справедливому оцінюванню їхніх зусиль, залученню до прийняття рішень, підтримці професійної автономії та створенню можливостей для розвитку. Визнання не повинно обмежуватися формальними подяками або звітними показниками. Воно має включати щоденну управлінську культуру поваги, доброзичливого зворотного зв'язку, підтримки ініціативи та врахування реального внеску педагога в освітній процес. Для працівників із високою мотивацією до успіху це є важливим джерелом підтвердження професійної значущості, а для працівників із високою мотивацією до уникнення невдач – способом зниження страху негативної оцінки.

Не менш важливо формувати у педагогів уміння ставити реалістичні професійні цілі. Надмірно високі або нечіткі очікування можуть посилювати напруження й сприяти вигоранню. Тому доцільно навчати педагогів визначати конкретні, досяжні та вимірювані цілі, розподіляти великі завдання на менші етапи, фіксувати проміжні результати та оцінювати власну діяльність не лише за кінцевим результатом, а й за зусиллями, розвитком і якістю професійної взаємодії. Такий підхід особливо важливий для осіб із поєднанням високої мотивації до успіху та високої мотивації до уникнення невдач, оскільки він допомагає знизити внутрішній тиск і запобігти виснаженню через постійне прагнення бути безпомилковими.

Доцільним є також упровадження профілактичних тренінгових програм, спрямованих на розвиток психологічної ресурсності педагогів. Орієнтовний зміст такої програми може охоплювати теми професійного стресу та емоційного вигорання, мотивації досягнення і страху невдачі, конструктивного ставлення до помилок, саморегуляції, професійних меж, тайм-менеджменту, відновлення ресурсів, комунікації в педагогічному колективі та підтримки задоволеності

роботою. Практична частина програми має містити вправи на самоаналіз, визначення особистих ресурсів, роботу з професійними очікуваннями, формування індивідуального плану профілактики вигорання, а також групові обговорення типових складних ситуацій педагогічної діяльності.

Для педагогів із середнім рівнем професійного вигорання доцільно застосовувати профілактично-корекційні заходи, спрямовані на відновлення ресурсів і запобігання поглибленню симптомів. Їм варто рекомендувати перегляд робочого навантаження, нормалізацію режиму праці та відпочинку, розвиток навичок емоційного розвантаження, обговорення професійних труднощів із психологом або наставником, а також включення у групові форми підтримки. Для педагогів із високим рівнем професійного вигорання необхідна більш адресна допомога, яка може включати індивідуальне психологічне консультування, оцінку основних джерел професійного напруження, роботу з емоційним виснаженням, формування стратегій відновлення та, за потреби, перегляд умов професійної діяльності.

Отже, профілактика емоційного вигорання педагогічних працівників має бути комплексною та враховувати як організаційні умови професійної діяльності, так і індивідуально-психологічні особливості педагогів. Результати дослідження показали, що найбільш значущим ресурсом зниження вигорання є задоволеність роботою, тоді як незадоволеність виступає чинником його посилення. Мотивація досягнення також потребує уваги, оскільки прагнення до успіху у педагогів може поєднуватися з вираженим страхом невдачі. Тому основними напрямками профілактики мають бути підтримка професійної задоволеності, зниження страху помилки, розвиток здорової мотивації досягнення, формування культури підтримки в колективі, оптимізація навантаження, розвиток навичок саморегуляції та створення умов для психологічно безпечної й ресурсної професійної діяльності.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було здійснено аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення характеру взаємозв'язку між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням педагогічних працівників. В ході детального вивчення взаємозв'язків між досліджуваними показниками було встановлено, що далеко не всі психологічні змінні, залучені до аналізу, демонструють статистично значущі кореляційні зв'язки між собою, що вказує на складність та неоднорідність психологічної структури особистості педагога.

Результати проведеного аналізу переконливо засвідчили, що ключовими, центральними показниками, які безпосередньо корелюють з емоційним вигоранням, є саме задоволеність та незадоволеність професійною діяльністю. Зокрема, було виявлено, що висока задоволеність своєю роботою виступає потужним психологічним ресурсом, який об'єктивно пов'язаний зі зниженням загального рівня вигорання, тоді як висока незадоволеність, навпаки, є вагомим чинником, що супроводжується його стрімким зростанням. Натомість, такі змінні, як мотивація до успіху, мотивація до уникнення невдач та схильність до ризику, не мають статистично значущого прямого зв'язку з проявами емоційного вигорання в досліджуваній вибірці. Тобто в межах цієї групи респондентів феномен емоційного вигорання більшою мірою зумовлений не стільки індивідуальними мотиваційними особливостями чи особистісними стратегіями досягнення успіху, скільки суб'єктивним ставленням працівника до своєї професії, ступенем прийняття нею змісту та умов праці, а також загальним професійним самопочуттям людини.

Характеризуючи загальний психологічний профіль досліджуваної вибірки, можна констатувати, що вона вирізняється переважно високою задоволеністю роботою, низькими показниками незадоволеності, середнім рівнем схильності до ризику та переважно низько-середнім рівнем емоційного вигорання. Однак, незважаючи на загальнопозитивні тенденції, важливою особливістю вибірки є той факт, що мотивація до уникнення невдач виражена у педагогів дещо сильніше, ніж прагнення досягнення успіху. Така психологічна конфігурація

може свідчити про наявність у значної частини респондентів прихованої внутрішньої напруги, підвищеної обережності, страху припуститися помилки або постійного прагнення уникати негативної оцінки з боку оточення, що вимагає пильної уваги.

Поглиблений статистичний аналіз, проведений за допомогою використання Н-критерію Краскела-Уоліса, підтвердив відсутність статистично значущих відмінностей у показниках вигорання між групами педагогів з різними рівнями мотивації досягнення. Аналізуючи співвідношення мотивації до уникнення невдач та вигорання, а також мотивації до успіху та вигорання, було встановлено, що значення показників достовірності значно перевищують встановлені критичні межі, що ще раз підтверджує відсутність прямого впливу мотиваційного профілю на рівень вигорання у цій групі. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що емоційне вигорання у досліджуваній вибірці не має масово вираженого, тотального характеру, хоча окрема частина респондентів демонструє ознаки вигорання.

Узагальнюючи проведене дослідження, можна констатувати, що найвищим ресурсним показником для педагогів є саме висока задоволеність працею. Водночас, потенційним чинником накопичення психологічної напруги може бути підвищена мотивація до уникнення невдач. Саме тому профілактика емоційного вигорання педагогічних працівників повинна носити системний, комплексний характер та обов'язково враховувати як організаційні умови професійної діяльності, так і індивідуально-психологічні особливості особистості. У зв'язку з цим, було розроблено низку практичних рекомендацій, які спрямовані на підтримку професійної задоволеності, мінімізацію страху помилки, розвиток здорової мотивації досягнення, формування культури підтримки в колективі, оптимізація навантаження, розвиток навичок саморегуляції та створення умов для психологічно безпечної й ресурсної професійної діяльності.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було присвячене вивченню взаємозв'язку між мотивацією досягнення та емоційним вигоранням педагогічних працівників. Мета роботи полягала в тому, щоб теоретично обґрунтувати природу цього зв'язку та емпірично підтвердити його існування на вибірці педагогів загальноосвітнього навчального закладу. Поставлену мету досягнуто в повному обсязі, усі завдання дослідження виконані послідовно та у визначеному обсязі.

У теоретичній частині роботи систематизовано наукові підходи до розуміння мотивації досягнення як психологічного феномену. Встановлено, що витoki цього конструкту сягають класифікації потреб Генрі Мюррея, який виокремив потребу в досягненні як самостійний мотиваційний утвір. Подальший розвиток теорії пов'язаний із роботами Девіда Мак-Клелланда та Джона Аткинсона, які операціоналізували поняття та описали дві конкуруючі тенденції у структурі мотивації досягнення, а саме прагнення до успіху та уникнення невдачі. Ця дихотомія стала теоретичним підґрунтям для розуміння того, яким чином певні мотиваційні конфігурації можуть бути пов'язані з психологічним виснаженням фахівця.

Окремим результатом теоретичного аналізу стало узагальнення концепцій емоційного вигорання. З'ясовано, що це явище вперше описав Герберт Фройденбергер у 1974 році, спостерігаючи виснаження у волонтерів допомагаючих служб. Найбільш розробленою та операціоналізованою моделлю залишається трикомпонентна концепція Крістіни Масlach, яка включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Встановлено також, що вигорання є динамічним процесом, який розгортається поступово під впливом хронічного стресу та невідповідності між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами особистості.

У третьому теоретичному підрозділі встановлено специфіку мотивації досягнення та емоційного вигорання у педагогічному контексті. Виявлено, що педагогічна праця вирізняється рядом особливостей, які формують унікальне психологічне середовище. До таких особливостей належать постійна публічність

діяльності, подвійна відповідальність за предметні та особистісні результати учнів, а також відтермінований зворотний зв'язок про ефективність власної роботи. Показано, що ці умови підсилюють чутливість педагогів до мотиваційних дисбалансів і підвищують їхню вразливість до вигорання порівняно з фахівцями інших галузей.

Результати дослідження показали, що більшість педагогічних працівників демонструють високий рівень задоволеності роботою та низький рівень незадоволеності, що є важливим ресурсом їхньої психологічної стійкості. Водночас наявність респондентів із середнім і високим рівнями емоційного вигорання свідчить про потребу в системній профілактичній роботі. Особливо важливим є те, що вигорання статистично значуще пов'язане із задоволеністю та незадоволеністю роботою: зі зростанням задоволеності рівень вигорання знижується, тоді як підвищення незадоволеності супроводжується зростанням проявів емоційного виснаження. Це дало підстави визначити підтримку професійної задоволеності одним із ключових напрямів профілактики.

У розділі було наголошено, що мотивація досягнення педагогічних працівників має подвійне значення. З одного боку, мотивація до успіху сприяє професійній активності, відповідальності, прагненню до самореалізації та досягнення високих результатів. З іншого боку, її поєднання з вираженою мотивацією до уникнення невдач може посилювати страх помилки, надмірну самокритичність, тривожність щодо оцінювання та внутрішнє напруження. Тому профілактика вигорання має враховувати не лише рівень професійного навантаження, а й те, якими мотивами керується педагог у своїй діяльності: прагненням до розвитку чи страхом неуспіху.

Запропоновані рекомендації передбачають роботу на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях. На індивідуальному рівні важливими є розвиток навичок емоційної саморегуляції, формування реалістичних професійних цілей, подолання надмірної самокритичності, профілактика перфекціонізму, підтримка балансу між роботою та особистим життям. На груповому рівні доцільним є створення культури взаємопідтримки,

наставництва, супервізійних зустрічей, обміну професійним досвідом і конструктивного обговорення труднощів. На організаційному рівні особливого значення набувають справедливий розподіл навантаження, визнання професійних досягнень педагогів, підтримка автономії, конструктивний зворотний зв'язок з боку адміністрації та створення умов для професійного розвитку.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі є достатньо широкими. Варто розширити вибірку та включити педагогів різних типів навчальних закладів, зокрема вищої школи, закладів позашкільної освіти та спеціалізованих шкіл. Цікавим є також лонгітюдний дизайн дослідження, який дозволить простежити динаміку мотивації досягнення та вигорання в межах одного і того самого педагога протягом кількох років. Окремого вивчення потребує роль гендерних відмінностей та впливу організаційного середовища школи на характер взаємозв'язку досліджуваних конструктів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асонов Д. Емоційне вигорання медичних працівників: моделі, фактори ризику та протективні фактори. *Psychosomatic Medicine and General Practice*. 2021. № 2. URL: <https://grobid.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/295>
2. Басюк Л. В., Лисенко Т. А., Носач І. В. Аналіз ефективності методів штучного інтелекту для обробки та інтерпретації даних в освітніх дослідженнях. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. № 9. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/283/168>
3. Болотнікова, І. В. Показники професійного вигорання, само-ефективності та мотивації як чинники професійної життєстійкості працівників профспілок. *Актуальні проблеми психології*. 2022. С. 219–225. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732780/3/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82_2022.pdf#page=19
4. Борисенко, Н. Д. Методика проведення наукових досліджень. 2024. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/42408/1/1.pdf>
5. Босько В. І. Профілактика емоційного вигорання в екстремальних психологів методами самопізнання і самодопомоги. 2023. URL: https://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/18411/1/dis_Bosko.pdf
6. Браславська О., Проценко О. Методи та прийоми формування мотивації до професійної діяльності у майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 2. С. 36–45. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/306320>
7. Вилюнас, В. Мотивація як фактор в навчанні та вихованні. *Сучасні проблеми філології та методології викладання в умовах*. 2022. № 91. С. 213–214. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/281a4898-0e6d-4ec4-a7cb-6ff7eb494fc1/content#page=214>
8. Вінс В. А., Каменська І. С., Подгорна В. В. Особливості профілактики професійного вигорання у працівників соціономічних професій. *Науковий*

вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2025.
 № 4. С. 54–57. URL: <http://www.psy-visnyk.uzhnu.edu.ua/index.php/psy/article/view/479>

9. Вознюк А. В. Особливості взаємозв'язку між рівнем прояву прокрастинації педагогічних працівників та їх організаційно-професійними характеристиками. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2022. № 2 (26). С. 24–30. URL: <https://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/341/279>
10. Володавчик В. С. Мотивація досягнення успіху у професійній підготовці майбутніх фахівців. Імідж сучасного педагога. 2021. № 1. С. 63–67. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/225287>
11. Галян О. В. Методологія та організація наукових досліджень. 2021. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20238/1/Metodolohiia.pdf>
12. Гошовська Д., Гошовський Я., Рудницький О. Особливості впливу психоемоційного вигорання на деформацію Я-концепції депривованої особистості: теоретичний ракурс проблеми. Психологічні перспективи. 2023. № 41. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/22624/1/2023-92-107.pdf>
13. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. Імідж сучасного педагога. 2023. № 3. С. 89–95. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/279819>
14. Дикий Я. Психодіагностичний інструментарій психологічного деталювання вчинку волонтерства. Психосоціальні ресурси особистісного та соціального розвитку в епоху глобалізації: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Західноукраїнський національний університет, 1 листопада 2024 р.). в 2 т. Тернопіль: ЗУНУ, 2024. С. 153–153. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/53717/1/%D0%A2%D0%BE%D0%BC%202.%20%D0%9C%D1%96%D0%B6%D0%BD%D0%B0%D1%80%D0%BE%D0%B4.%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84.%202024.pdf#page=154>

15. Довгань Н. О. Соціальна згуртованість суспільства в умовах загроз і ризиків національній безпеці: організація емпіричного дослідження. Вчені записки. 2024. С. 88–95. URL: https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2024/17.pdf
16. Дослідження «синдрому професійного вигорання». URL: <https://iqholding.com.ua/sites/default/files/Test.pdf>
17. Дослідження схильності до ризику. URL: <https://studfile.net/preview/5376676/page:4/>
18. Дудаш О. С. Інтеграція цифрової гейміфікації в професійну підготовку майбутніх педагогів. Педагогічна академія: наукові записки. 2024. № 13. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/493>
19. Емоційне вигорання педагогів : метод. рек. / А. В. Коняхіна та ін. Суми : Метод. каб. від. освіти Сум. райдержадмін., 2016. 60 с. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/wp-content/uploads/2020/03/Збірник-Емоційне-вигорання-педагогів.pdf>
20. Іванова Н. Сутність мотиву особистості в теорії мотивації. Вісник Національного університету оборони України. 2021. С. 20–27. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/234864>
21. Карабин Т. В. Стратегії профілактики та подолання емоційного вигорання у майбутніх психологів. Вчені записки. 2025. С. 64–68. URL: https://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2025/12.pdf
22. Карпенко Н. В. Емпіричні методи наукового дослідження–теорія і практичний досвід. Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі. Серія «Економічні науки». 2024. № 4. С. 108–113. URL: <https://puet.poltava.ua/index.php/economics/article/view/296>
23. Катеринчук І., Грицук О. Динаміка емоційного вигорання у учасників освітнього процесу. Молодий вчений. 2025. № 1. С. 101–106. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/6358>

24. Ковбасюк Т. Психолого-педагогічні особливості мотивації педагогів до професійної діяльності. *New pedagogical thought*. 2021. № 108.4. С. 62–68. URL: <https://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/388/361>
25. Корольова Н. Д., Шаївська Я. В. Взаємозв'язок між емоційним вигоранням і психологічними ресурсами студентів у кризових умовах. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2025. С. 93–112. URL: <https://jvestnik-psychological.donnu.edu.ua/article/view/18784>
26. Крижановська А., Большакова Т., Соколов О. Психологічна характеристика акмеологічного компоненту педагогічної діяльності викладача ЗВО. *Вісник ХНПУ імені ГС Сковороди "Психологія"*. 2024. № 70. С. 49–65. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/15612>
27. Кузнецова Т. В., Купенко О. В., Тарасова Т. Б. Деякі особливості мотивації педагогів, які співпрацюють з Малою академією наук. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 3. С. 140–145. URL: <https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/100/96>
28. Кушнір Ю. А. Соціально-демографічна характеристика пацієнтів з негативними та позитивними симптомами при шизофренії. *Медичні перспективи*. 2024. № 1. С. 151–158. URL: <https://repo.dma.dp.ua/9019/1/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%86%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E-%D0%94%D0%95%D0%9C%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%A7%D0%9D%D0%90.pdf>
29. Ларченко І., Іщенко О. Емоційний інтелект як психологічний ресурс підтримки мотивації в умовах стресогенності. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2025. № 4. С. 35–39. URL: <http://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/5401>

30. Лукіяничук А. М. Мотивація педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до інноваційної діяльності. Габітус. 2021. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725423/1/%D0%9B%D1%83%D0%BA%D1%96%D1%8F%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf
31. Льошенко О., Кондратьєва В. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «емоційного вигорання». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. № 10. С. 105–112. URL: https://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/10_2021/17.pdf
32. Масименко Ю. Б., Долженков О. О. Взаємозв'язок навчальної мотивації, копінг-стратегій та рівня емоційного вигорання у здобувачів. 2025. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23237/1/36.pdf>
33. Мелані, С. О. Психологічні чинники професійної самореалізації педагога. 2023. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/items/8f7c4db2-0f1b-44ce-8dc7-f31404ed2fe6>
34. Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса. URL: <https://studfile.net/preview/5287941/page:3/>
35. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. URL: https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diaagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_elersa
36. Методика Т. Елерса діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач. URL: <https://studfile.net/preview/2282602/page:44/>
37. Миронова Р. Психологічні особливості емоційного вигорання викладачів. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «бакалавр». Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2025. URL: <https://journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh/article/view/194/181>
38. Міщенко М. С. Особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни. 2023. URL:

<https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/18126/1/OSOBLIVOSTI%20E-MOTsIINOHO%20VYHORANNIa%20PEDAHOGIV%20V%20UMOVAKh%20VIINY.pdf>

39. Назаревич В. Профілактика остракізації методами групового малюнку в освітньому середовищі. Редакційна колегія. 2021. С. 28. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736833/1/Art%20Therapy%20Space-Coll.of%20scient.articles-2021-Issue%2029%281%29.pdf#page=28>
40. Никоненко О., Лимарева І. Соціально-психологічні чинники формування мотивації досягнень в умовах війни. Вчені записки Університету «КРОК». 2024. № 1. С. 244–253. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/704/716>
41. Острова В., Литвинова О. Застосування копінг-стратегій молодими жінками під час війни: соціально-демографічні характеристики. Вчені записки Університету «КРОК». 2025. № 4. С. 447–452. URL: <https://snku.krok.edu.ua/index.php/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/view/1179/1176>
42. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії російської федерації проти України. Психологія: реальність і перспективи. 2023. № 20. С. 144–153. URL: https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/334/296
43. Павлик Н. Психодіагностичний інструментарій вивчення гармонійності психологічного здоров'я особистості. Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я. 2021. № 1. С. 63–75. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/psych-health/article/view/1247/1745>
44. Пелехович І., Прокоф'єва О. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. Резильєнтність в умовах війни: теорія, практика та ресурси: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів освіти і молодих учених, м. Тернопіль, 23 квітня 2025 р. 2025. С. 218–223.

45. Поплавська О. М., Кононенко Т. С. Мотивація та задоволеність працівників: аналіз, ризики, шляхи вдосконалення. Бізнес Інформ. 2021. № 5. С. 378–384. URL: https://www.researchgate.net/profile/Oksana-Poplavska-2/publication/352924665_Motivation_and_Satisfaction_of_Employees_Analysis_Risks_Ways_of_Improvement/links/6134b145c69a4e48797d90df/Motivation-and-Satisfaction-of-Employees-Analysis-Risks-Ways-of-Improvement.pdf
46. Priadko, Bohdan. Емпіричне дослідження впливу самооцінки особистості студента університету на мотивацію досягнення успіху. International science journal of education & linguistics. 2024. № 3.4. С. 7–12. URL: <https://isg-journal.com/isjel/article/view/767/426>
47. Просіна О. В. Готовність педагогічних працівників до професійної трансформації: емпіричний аналіз психологічних чинників. «Перспективи та інновації науки». 2025. № 4.50. С. 813–826. URL: <https://lnk.ua/10XDdvCLm>
48. Прохоренко Л. І., Засенко В. В., Орлов О. В. Дизайн психологічного дослідження: структурно-логічна модель – від гіпотези до інтерпретації результатів. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. № 2.118. С. 116–132. URL: <https://lnk.ua/1lHSB2I0H>
49. Ременюк Я. Основні напрямки дослідження мотивації у психології: зарубіжний дискурс. Вісник Національного університету оборони України. 2024. С. 115–120. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/299225>
50. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності: методичні рекомендації. 2023. URL: <https://lnk.ua/bSybXwe87>
51. Сафін О. Д., Тептюк Ю. О. Психологічна структура та типологія творчого Я керівника педагогічного колективу. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія. 2024. № 1. С. 152–155. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/psy/article/view/331/308>

52. Сахно О. В. Особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. Імідж сучасного педагога. 2025. № 3. С. 75–79. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/324346>
53. Сергеева Л. М., Просіна О. В., Ілляхова М. В. Творчість як фактор мотивації досягнень: навчальний посібник. 2023. URL: <https://lnk.ua/XPqBsNs1C>
54. Ситнік С. В.. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів. 2024. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/19830/1/15.pdf>
55. Скачко О. П. Вплив стресу та профілактика емоційного виснаження вчителів. 2025. № 3. С. 602–602. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/43893/1/1.pdf#page=602>
56. Тодорчук К. В. Вплив тривожності на мотивацію досягнення академічних результатів у студентів. Кваліфікаційні бакалаврські роботи. 2025. URL: <https://jqbthe.donnu.edu.ua/article/view/18533>
57. Турчина І. Організація інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти: емпіричне дослідження, програма, етапи реалізації. 2023. URL: <https://newinception.com.ua/index.php/newinception/article/view/130/144>
58. Чернова Т. Ю., Ольшевський А. О., Іванов В. О. Гейміфікація як інструмент мотивації до самостійного професійного розвитку майбутніх педагогів. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 18. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/949/830>
59. Шандрук С., Хе Тін. Кубики Рорі як психодіагностичний інструментарій для дослідження вербальної креативності особистості. Вісник ХНПУ імені ГС Сковороди" Психологія. 2022. № 66. С. 367–375. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/psychology/article/view/3947/4925>
60. Шахін І. В. Вплив синдрому емоційного вигорання на професійну діяльність педагогічних працівників та його профілактика. Diss. Тернопіль, ЗУНУ, 2025. URL: <https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/5b0ba2f6-7ca8-47b0-ab1d-d0d32183fb30/content>

61. Шепітко С. І. Діагностика та корекція професійного вигорання освітян та педагогів у процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. 2023. URL: <https://lnk.ua/KnLGK6SzR>
62. Шиделко А., Мачита А. Прокрастинація серед студентської молоді: результати дослідження. Вісник Національного університету оборони України. 2024. С. 163–168. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/article/view/301211>
63. Шкрудь В. С. Емоційне вигорання педагогічних працівників із різними рівнями особистісної ресурсності. 2023. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/48ab3bd5-72cc-4140-8183-f51bfc183cdf/content>
64. Starosta Volodymyr, and Halyna Shykitka. Мотивація професійної діяльності педагогів дошкільної та початкової освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. № 2. С. 208–214. URL: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/247742>

ДОДАТКИ

Додаток А

Сирі данні за методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса та методикою діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса

Респонденти	Мотивація до уникнення невдач	Мотивація до успіху
1	25	16
2	12	18
3	19	14
4	8	19
5	14	16
6	12	20
7	21	15
8	23	15
9	27	15
10	12	24
11	22	21
12	20	20
13	16	14
14	18	23
15	29	8
16	17	17
17	7	19
18	20	11
19	23	20
20	14	14
21	27	5
22	12	27
23	19	16
24	14	17
25	14	11
26	5	13
27	10	21
28	23	10
29	12	18
30	16	18
31	18	15
32	25	5
33	16	6
34	15	8
35	15	13
36	10	20
37	8	23
38	25	15
39	20	20
40	15	15

Додаток Б

Сирі данні за методикою «Вивчення задоволення педагогів своєю професією та роботою»

Респонденти	Задоволення професією	Не задоволення професією
1	15	2
2	16	0
3	14	0
4	16	1
5	9	6
6	8	9
7	11	2
8	9	5
9	11	5
10	12	0
11	15	2
12	14	3
13	9	3
14	13	2
15	13	2
16	13	4
17	14	3
18	14	1
19	14	2
20	12	1
21	15	1
22	15	1
23	16	0
24	12	2
25	16	1
26	17	0
27	14	2
28	6	11
29	15	2
30	16	0
31	17	0
32	17	0
33	16	1
34	16	1
35	16	1
36	12	1
37	17	0
38	11	4
39	10	5
40	17	0

Додаток В

Сирі данні за методикою дослідження схильності до ризику та методикою

«Дослідження синдрому «вигорання»

Респонденти	Схильність до ризику	Емоційне вигорання
1	13	10
2	12	5
3	10	11
4	20	6
5	15	15
6	15	15
7	14	1
8	23	15
9	9	14
10	20	11
11	15	11
12	23	13
13	11	9
14	24	2
15	19	12
16	11	14
17	17	13
18	20	2
19	21	12
20	21	7
21	30	7
22	12	6
23	15	4
24	17	5
25	10	6
26	29	2
27	29	5
28	21	17
29	15	7
30	24	1
31	20	1
32	20	1
33	13	8
34	30	1
35	25	1
36	11	6
37	11	1
38	19	9
39	21	12
40	10	5