

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»  
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ



завідувачка кафедри ПП та М  
професор **Юлія Герасименко**

(підпис)

» \_\_\_\_\_ 2026 р.  
(дата)

« ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДІ  
ОСВІТИ»

Кваліфікаційна робота  
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові  
науки Спеціальність: 053 Психологія  
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти  
групи ПС-24-12-ЗМ

**ШОЙЛИЦЯ Ольга Валеріївна**

(підпис)

Науковий керівник:  
доктор психологічних наук

**КЛОЧКО Алла Олексіївна**

(підпис)

Біла Церква 2026

## Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

**Автор:** ШОЙЛИЦЯ Ольга Валеріївна, група ПС-24-12-ЗМ

**Назва:** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

**Керівник:** Клочко Алла Олексіївна

**Підрозділ:** Bila Tserkva institute of continuous professional education

**Коефіцієнт подібності 1:** 4.03%

**Мікропробіли:** 0

**Заміна букв:** 0

**Інтервали:** 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедурам. Таким чином робота не приймається.

**Висновок:**

*Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 4,03% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування*

Дата 06.05.2026р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис \_\_\_\_\_

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЗВО  
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»  
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Кафедра педагогіки, психології та менеджменту**

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки


Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма “Психологія”



Завідувачка кафедри ПП та М

професор **Юлія Герасименко**

 2026 р.  
(дата)

**ЗАВДАННЯ  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ  
Шойлиця Ольга Валеріївна**

Тема роботи «Психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти».

Науковий керівник роботи: Ключко Алла Олексіївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту, Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти.

Строк подання здобувачем освіти роботи “02 ” травня 2026 р.

Вихідні дані до роботи: полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти крізь призму його особистісних ресурсів та розробці програми їх розвитку і профілактики емоційного вигорання.

Перелік питань, які потрібно розробити: здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми професійної діяльності практичного психолога та визначити її сутність, структуру й основні концептуальні підходи до вивчення у психологічній науці; розкрити зміст поняття особистісних ресурсів фахівця як наукової категорії та охарактеризувати особистісну зрілість, самоефективність, самоактуалізацію і професійну спрямованість як ключові ресурси практичного психолога закладу освіти; проаналізувати феномен емоційного вигорання як чинника зниження ефективності діяльності практичного психолога та визначити взаємозв'язок

між рівнем особистісних ресурсів і ризиком вигорання; емпірично дослідити рівень розвитку особистісних ресурсів практичних психологів закладів освіти із застосуванням комплексу психодіагностичних методик; виявити особливості емоційного вигорання практичних психологів та встановити характер і статистичну значущість взаємозв'язків між показниками особистісних ресурсів і рівнем вигорання; розробити та теоретично обґрунтувати програму розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів закладів освіти; сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо психологічного супроводу фахового зростання практичного психолога для самих фахівців, адміністрації закладів освіти, психологічної служби системи освіти та закладів вищої освіти.

#### 5. Консультанти розділів роботи


Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Клочко А.О., доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	12.01.2026 р.	12.01.2026 р.
2	Клочко А.О., доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	25.02.2026 р.	25.02.2026 р.
3	Клочко А.О., доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту БІНПО	30.03.2026 р.	30.03.2026 р.

#### 6. Дата видачі завдання 15.01.2026 р.

#### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

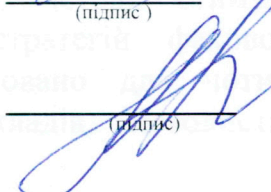
№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	січень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	січень	виконано
3	Збирання матеріалу у закладі освіти	січень	виконано
4	Обробка матеріалу	січень	виконано
5	Виконання розділу 1	січень	виконано
6	Виконання розділу 2	лютий	виконано
7	Виконання розділу 3	березень	виконано
8	Формулювання висновків	березень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії, перевірка на плагіат	квітень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	квітень	виконано

**Здобувачка освіти**

  
(підпис)

**Ольга ШОЙЛИЦЯ**  
(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

**Керівник роботи**

  
(підпис)

**Алла КЛОЧКО**  
(Ім'я ПРІЗВИЩЕ)

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ  
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

**В І Д Г У К**

**керівника на кваліфікаційну роботу здобувача вищої освіти другого  
(магістерського) рівня**

**Шойлиці Ольги Валеріївни**

*(прізвище, ім'я та по батькові здобувача)*

за темою:

**«Психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога в закладі  
освіти»**

Актуальність обраної теми кваліфікаційної роботи є обґрунтованою. В умовах повномасштабного збройного конфлікту практичний психолог закладу освіти перебуває під подвійним психологічним навантаженням: він надає психологічну допомогу іншим, одночасно переживаючи ті самі воєнні стреси. Дослідження особистісних ресурсів практичного психолога – особистісної зрілості, самоефективності, самоактуалізації та професійної спрямованості – як захисних чинників проти емоційного вигорання є актуальним науково-практичним завданням для психологічної служби системи освіти.

Здобувачка здійснила системний аналіз феномену вигорання в межах моделей К. Маслач та В. Бойка, теорії психологічних ресурсів особистості С.Гобфолла, концепцій самоефективності А. Бандури, особистісної зрілості Ю. Гільбуха та самоактуалізації А. Маслоу. Окремо охарактеризовано чинники вигорання практичних психологів із урахуванням специфіки воєнного часу.

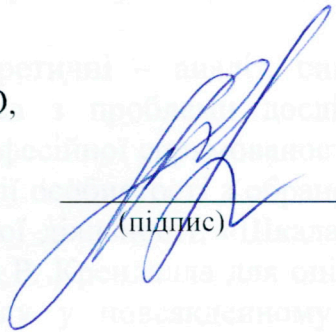
Емпіричне дослідження проводилося на базі трьох закладів: КЗ «Ліцей № 23» м. Запоріжжя, КЗ «Гімназія № 5» м. Запоріжжя та Запорізького обласного центру психологічної служби системи освіти. За результатами встановлено, що найменш розвиненим ресурсом є емоційна зрілість, найбільш вираженою фазою вигорання — резистенція (77,1 %), а між усіма показниками особистісних ресурсів і вигоранням виявлено статистично значущі негативні кореляції ( $r_s = -0,35 - -0,61, p < 0,01$ ), де найпотужнішим предиктором є саме емоційна зрілість.

Практичним результатом роботи є програма розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів, що інтегрує ресурсний, гуманістичний та психоосвітній підходи і включає техніки розвитку самоефективності, методи стимулювання самоактуалізації та формування адаптивних стратегій фахового зростання. Рекомендації сформульовано диференційовано для чотирьох цільових груп: самих фахівців, адміністрації закладів, методистів психологічних служб та викладачів ЗВО.

Шойлиця О.В. виявила здатність до глибокого теоретичного осмислення проблематики та коректного застосування статистичного апарату. Ступінь самостійності виконання роботи є достатнім.

Вважаю, що кваліфікаційна робота Шойлиці О.В. розкрита на достатньому теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, оформлена згідно встановлених вимог та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії. Кваліфікаційна робота заслуговує 86 балів.

Науковий керівник:  
професорка кафедри педагогіки,  
психології та менеджмент БІНПО,  
доктор психологічних наук,  
доцент



(підпис)

А.О.Клочко  
(ініціали та прізвище)

## АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота: 76 сторінок, 10 таблиць, 5 додатків, 50 джерел.

Об'єктом дослідження є психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти.

Предметом дослідження є особистісні ресурси практичного психолога закладу освіти та їх зв'язок з емоційним вигоранням.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти крізь призму його особистісних ресурсів та розробити програму їх розвитку і профілактики емоційного вигорання, спрямовану на збереження психологічного здоров'я фахівця і підвищення якості його професійної діяльності.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми дослідження; емпіричні – методика «Визначення рівня професійної спрямованості» Т. Дубовицької для діагностики ступеня ідентифікації особистості з обраною професією та рівня внутрішньої мотивації до фахової діяльності, «Шкала вимірювання індексу самоактуалізації» А. Джоунса та Р. Крендалла для оцінки ступеня реалізації особистістю власного потенціалу у повсякденному житті та стосунках, «Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема для вимірювання узагальненої впевненості особистості у власній спроможності справлятися з труднощами, «Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю. Гільбуха для діагностики мотиваційної, когнітивної, емоційної та соціальної зрілості особистості, методика «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойка для визначення ступеня сформованості фаз і симптомів вигорання.

Основний науковий результат роботи полягає у такому: уточнено наукові уявлення про сутність професійної діяльності практичного психолога закладу освіти та розкрито зміст його ключових особистісних ресурсів – особистісної зрілості, самоефективності, самоактуалізації та професійної спрямованості – як системи захисних чинників діяльності; емпірично встановлено, що найменш розвиненим ресурсом є емоційна зрілість, найбільш вираженою фазою вигорання — резистенція (77,1 %), а між усіма показниками особистісних ресурсів і вигоранням виявлено статистично значущі негативні кореляції ( $r_s = -0,35 - -0,61, p < 0,01$ ), де емоційна зрілість є найпотужнішим предиктором; розроблено програму розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання (8 занять) та сформульовано рекомендації для чотирьох груп адресатів.

Ключові слова: практичний психолог, заклад освіти, професійна діяльність, особистісні ресурси, особистісна зрілість, самоефективність, самоактуалізація, професійна спрямованість, емоційне вигорання, емоційна зрілість, резистенція, виснаження, психологічне здоров'я, профілактика вигорання, ресурсний підхід, програма розвитку, супервізія, допомагаючі професії, психологічна служба освіти.

## ABSTRACT

Thesis: 76 pages, 10 tables, 5 appendices, 50 references.

The object of this study is the psychological characteristics of the professional activities of a school psychologist in an educational institution.

The subject of this study is the personal resources of a school psychologist and their relationship to emotional burnout.

The aim of the study is to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological characteristics of the professional activity of a practicing psychologist in an educational institution through the lens of their personal resources, and to develop a program for their development and the prevention of emotional burnout, aimed at preserving the specialist's psychological health and improving the quality of their professional activity.

Research methods: theoretical – analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources on the research topic; empirical – T. Dubovitskaya's "Determination of the Level of Professional Orientation" methodology for diagnosing the degree of personal identification with the chosen profession and the level of intrinsic motivation for professional activity, A. Jones and R. Crendall for assessing the degree to which an individual realizes their own potential in daily life and relationships; R. Schwarzer and M. Jerusalem's "General Self-Efficacy Scale" for measuring an individual's generalized confidence in their own ability to cope with difficulties; Y. Gilbuch's "Personal Maturity Questionnaire" for diagnosing an individual's motivational, cognitive, emotional, and social maturity, and V. Boiko's "Emotional Burnout Diagnosis" methodology for determining the degree of development of burnout phases and symptoms.

The main scientific finding of this study is as follows: the scientific understanding of the nature of the professional activities of a practicing psychologist in an educational institution has been refined, and the content of their key personal resources – personal maturity, self-efficacy, self-actualization, and professional orientation – has been explored as a system of protective factors in their work; It has been empirically established that the least developed resource is emotional maturity, the most pronounced phase of burnout is resistance (77.1%), and statistically significant negative correlations were found between all indicators of personal resources and burnout ( $r_s = -0.35 - -0.61$ ,  $p < 0.01$ ), with emotional maturity being the strongest predictor; a program for the development of personal resources and the prevention of burnout (8 sessions) was developed, and recommendations were formulated for four target groups.

Keywords: school psychologist, educational institution, professional activity, personal resources, personal maturity, self-efficacy, self-actualization, professional orientation, emotional burnout, emotional maturity, resilience, exhaustion, psychological health, burnout prevention, resource-based approach, development program, supervision, helping professions, educational psychology service.

## ЗМІСТ

ВСТУП. ....	9
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.	13
1.1 Практичний психолог як суб'єкт освітнього процесу в сучасних умовах. ....	13
1.2 Психологічний стан особистості в контексті емоційного вигорання. ....	15
1.3 Емоційне вигорання як чинник зниження ефективності діяльності практичного психолога. ....	19
Висновки до розділу 1. ....	23
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ. ...	26
2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження. ....	26
2.2. Рівень професійної спрямованості, самоефективності та самоактуалізації практичних психологів. ....	29
2.3. Особливості емоційного вигорання практичних психологів та його зв'язок з особистісною зрілістю. ....	33
Висновки до розділу 2. ....	38
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ. ...	41
3.1. Взаємозв'язок особистісних ресурсів та ефективності професійної діяльності практичного психолога. ....	41
3.2. Програма розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів. ....	45
3.3. Рекомендації щодо психологічного супроводу фахового зростання практичного психолога. ....	49
Висновки до розділу 3. ....	54
ВИСНОВКИ. ....	56
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ. ....	59
ДОДАТКИ. ....	65

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Проблема психологічних особливостей професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти належить до актуальних і практично значущих проблем сучасної психології праці та педагогічної психології. Особливої гостроти вона набуває в умовах сьогодення, коли українське суспільство переживає безпрецедентні випробування, зумовлені повномасштабним воєнним вторгненням, хронічним стресом та масштабними суспільними трансформаціями. У таких умовах роль практичного психолога в закладі освіти суттєво зростає: він стає ключовим суб'єктом психологічного супроводу учасників освітнього процесу, водночас сам перебуваючи під впливом потужних стресових чинників.

Ефективність професійної діяльності практичного психолога визначається не лише рівнем його фахових знань і навичок, а передусім особистісними ресурсами, що забезпечують стійкість у складних умовах роботи. Самоефективність, особистісна зрілість, самоактуалізація та професійна спрямованість є тими внутрішніми опорами, які дозволяють психологу зберігати якість діяльності, протистояти емоційному вигоранню та реалізовувати свій потенціал у взаємодії з учнями, педагогами і батьками.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує, що особистісні ресурси практичного психолога є багатовимірним феноменом, детермінованим на індивідуально-особистісному, міжособистісному та соціально-контекстуальному рівнях. Однак, незважаючи на значний масив накопичених знань у сфері психології праці та організаційної психології, питання про специфіку особистісних ресурсів саме практичного психолога освітнього закладу в умовах воєнного часу залишається недостатньо дослідженим. Більшість наявних підходів розроблялися поза контекстом системних суспільних криз і потребують суттєвого переосмислення.

**Практична значущість дослідження** зумовлена нагальною потребою у розробці науково обґрунтованої програми розвитку особистісних ресурсів і

профілактики вигорання практичних психологів, що ґрунтується на актуальній діагностиці та враховує специфіку роботи в закладі освіти в умовах сьогодення. Така програма має реалізовуватися на основі ресурсного підходу, що передбачає опору на сильні сторони особистості та цілеспрямований розвиток її захисних психологічних ресурсів.

**Мета** дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти крізь призму його особистісних ресурсів і розробити програму їх розвитку та профілактики вигорання.

Відповідно до мети було сформульовано наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми професійної діяльності практичного психолога та визначити її сутність, структуру й основні концептуальні підходи до вивчення у психологічній науці.

2. Розкрити зміст поняття особистісних ресурсів фахівця як наукової категорії та охарактеризувати самоефективність, особистісну зрілість, самоактуалізацію і професійну спрямованість як ключові ресурси практичного психолога закладу освіти.

3. Емпірично дослідити рівень особистісних ресурсів і емоційного вигорання практичних психологів, встановити характер і статистичну значущість взаємозв'язків між ними.

4. Розробити та теоретично обґрунтувати програму розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів закладів освіти.

5. Сформулювати науково обґрунтовані рекомендації щодо психологічного супроводу фахового зростання практичного психолога.

**Об'єкт дослідження** – професійна діяльність практичного психолога в закладі освіти.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості особистісних ресурсів практичного психолога закладу освіти та їх зв'язок з емоційним вигоранням.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становлять: концепція самоефективності А. Бандури; гуманістична теорія самоактуалізації А. Маслоу; концепція особистісної зрілості Ю. Гільбуха; трифазова модель вигорання В. Бойка; теорія психологічних ресурсів особистості С. Гобфолла; ресурсний підхід до психологічного супроводу особистості; теоретичні положення вітчизняних дослідників у сфері психології праці та педагогічної психології.

Для досягнення поставлених завдань дослідження використовувалися наступні **методи дослідження**: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми дослідження; емпіричні – методика «Визначення рівня професійної спрямованості» Т. Дубовицької, «Шкала вимірювання індексу самоактуалізації» А. Джоунса та Р. Крендалла, «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема, «Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю. Гільбуха, «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойка; методи математичної статистики – описова статистика, кореляційний аналіз за критерієм Спірмена, порівняльний аналіз за критерієм Манна-Уїтні.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Ліцей № 23» м. Запоріжжя, Комунального закладу «Гімназія № 5» м. Запоріжжя та Запорізького обласного центру психологічної служби системи освіти.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці програми розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів закладів освіти, що інтегрує ресурсний, гуманістичний і психоосвітній підходи. Розроблена програма містить комплекс науково обґрунтованих методів і прийомів, що включають техніки розвитку самоефективності, методи стимулювання

самоактуалізації та формування адаптивних стратегій професійного зростання. Результати дослідження і розроблені рекомендації можуть бути використані практичними психологами освітніх закладів, методистами психологічних служб, а також викладачами закладів вищої освіти під час підготовки майбутніх психологів.

**Структура роботи.** Кваліфікаційна робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 76 сторінок. Робота містить 10 таблиць.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

#### **1.1. Практичний психолог як суб'єкт освітнього процесу в сучасних умовах**

Практичний психолог закладу освіти є особливим суб'єктом освітнього процесу, діяльність якого охоплює широке коло функцій: психодіагностичну, корекційно-розвивальну, консультативну, просвітницьку та профілактичну. Специфіка цієї посади полягає у тому, що психолог одночасно є і фахівцем допомагаючої професії, і повноправним учасником педагогічного колективу, що зумовлює особливу складність його рольової позиції в системі освіти [5; 17; 35].

Психологічна служба в системі освіти України функціонує відповідно до нормативно-правової бази, що визначає завдання, структуру та напрями діяльності практичного психолога. Як зазначає О. Г. Бабчук, психологічна служба є структурним підрозділом закладу освіти, що забезпечує психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу [5]. У контексті сучасних суспільних викликів роль цього фахівця суттєво розширюється: від традиційної роботи з учнями та батьками до надання психологічної підтримки педагогам і адміністрації закладу в умовах хронічного стресу [30].

Зміст і структура професійної діяльності практичного психолога закладу освіти досліджувалися багатьма вченими. І. С. Загурська розглядає її як системну діяльність, що включає взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний [17]. С. Савченко акцентує увагу на діагностико-консультативному складнику роботи шкільного психолога як центральному в його практиці, зазначаючи, що саме якість діагностичної та консультативної роботи визначає ефективність усієї діяльності фахівця [35].

Важливим аспектом розуміння суб'єктності практичного психолога є аналіз його професійної ідентичності. Т. Ю. Ямчук встановила, що професійна самоідентичність психолога формується під впливом як зовнішніх чинників (соціальні очікування, умови роботи, нормативні вимоги), так і внутрішніх (особистісні цінності, мотивація, рівень самоефективності) [45]. О. Д. Главінська та Л. О. Новік показали, що усвідомлення майбутніми психологами своєї професійної належності є передумовою формування цілісної суб'єктної позиції у фаховій діяльності [12].

Порівняльний аналіз підходів до оцінки ефективності діяльності психолога, здійснений В. Андросюком та Т. Юрченко-Шеховцовою, свідчить про те, що в науковій літературі відсутні єдині критерії результативності роботи практичного психолога, а наявні підходи різняться залежно від теоретичної орієнтації та контексту застосування [3]. Це суттєво ускладнює як оцінку якості роботи фахівця, так і розуміння того, які особистісні характеристики є ресурсними для його діяльності.

Професійна діяльність практичного психолога пред'являє до його особистості особливі вимоги, що відрізняють цю професію від інших педагогічних спеціальностей. Г. В. Католик зазначає, що становлення Я-концепції практичного психолога відбувається за онтогенетичним принципом: кожен новий досвід взаємодії з клієнтами та колегами перетворює і збагачує самосприйняття фахівця, формуючи більш диференційований і зрілий образ себе у професії [21]. Такий погляд узгоджується з уявленнями про психолога як особистість, що постійно розвивається і є здатною до рефлексії власного досвіду.

Т. А. Лигоміна у своїх дослідженнях когнітивно-мотиваційних характеристик практичних психологів встановила, що образ «сучасного психолога» в сприйнятті педагогів та батьків суттєво відрізняється від того, як психологи сприймають себе самі [27]. Ця розбіжність між соціальними очікуваннями та самосприйняттям фахівця може ставати джерелом рольового конфлікту і додаткового стресу у роботі [26]. Разом із тим вона окреслює

важливий напрям для розвитку професійного бренду психолога, що передбачає побудову автентичної та соціально визнаної фахової ідентичності [29].

Сучасні виклики перед практичними психологами системи освіти пов'язані не лише зі складністю самої роботи, а й із недостатньою підготовкою фахівців до роботи в умовах кризи. К. В. Лупанов та О. В. Сечейко наголошують, що традиційна система підготовки практичних психологів не в повній мірі враховує реалії, з якими стикаються випускники у своїй практиці, зокрема необхідність надавати психологічну допомогу в умовах власного переживання воєнного стресу [30].

Практичний психолог закладу освіти є складним суб'єктом професійної діяльності, що функціонує на перетині педагогічної, психологічної та соціальної систем. Ефективність його роботи визначається не лише фаховими компетентностями, а й особистісними ресурсами, що забезпечують стійкість, гнучкість і здатність до постійного професійного розвитку. Саме тому дослідження особистісних ресурсів практичного психолога є необхідним підґрунтям для розуміння психологічних особливостей його діяльності в закладі освіти.

## **1.2. Особистісна зрілість, самоефективність та самоактуалізація як ресурси професійної діяльності психолога**

Сучасна психологія праці дедалі більше звертається до ресурсного підходу у вивченні професійної діяльності фахівців допомагаючих професій. Відповідно до цього підходу, ефективність і стійкість фахівця визначається не лише зовнішніми умовами праці, а передусім внутрішніми ресурсами особистості – стійкими психологічними утвореннями, що забезпечують її функціонування в складних умовах і здатність до розвитку [31; 33]. Для практичного психолога закладу освіти такими ключовими ресурсами є

особистісна зрілість, самоефективність, самоактуалізація та професійна спрямованість, кожен із яких виконує специфічну функцію у структурі його фахової діяльності.

Поняття особистісної зрілості є одним із центральних у гуманістичній психології і трактується як інтегральна характеристика особистості, що відображає рівень її розвитку, самодетермінації та здатності до відповідального функціонування у різних сферах життя. Ю. Гільбух розглядає особистісну зрілість як багатокомпонентне утворення, що охоплює мотиваційну зрілість (наявність стійких цілей і цінностей), когнітивну зрілість (здатність до рефлексії та критичного мислення), емоційну зрілість (вміння регулювати власні переживання) та соціальну зрілість (здатність до відповідальної взаємодії з іншими) [14; 23].

Н. В. Даниленко у своїх дослідженнях показала, що особистісна зрілість студентів-психологів є не статичною якістю, а динамічним утворенням, яке формується і трансформується в процесі навчально-професійної діяльності [14]. При цьому зрілість виступає не лише результатом, а й умовою ефективного опанування професії психолога: чим вищий її рівень, тим більш усвідомленим і цілеспрямованим є ставлення майбутнього фахівця до власного розвитку. Т. Комар, у свою чергу, розглядає соціальну зрілість як ключовий чинник становлення професійної зрілості психолога, зазначаючи, що здатність до зрілих міжособистісних стосунків є передумовою якісної консультативної роботи [23].

Особистісна зрілість набуває особливого значення в контексті роботи практичного психолога закладу освіти, оскільки ця діяльність вимагає від фахівця постійного самоконтролю, здатності відокремлювати власні переживання від переживань клієнта, а також зберігати психологічну рівновагу в ситуаціях підвищеного емоційного навантаження. Незріла особистість, яка ще не набула стійких внутрішніх опор, є більш вразливою до стресу та вигорання, що знижує якість психологічної допомоги, яку вона надає [8; 42].

Поряд із особистісною зрілістю важливим ресурсом практичного психолога є самоефективність – суб'єктивна впевненість особистості у власній здатності успішно виконувати певні дії та досягати поставлених цілей. Концепція самоефективності, розроблена А. Бандурою, стверджує, що переконання людини щодо власних можливостей є потужним регулятором її поведінки, мотивації та емоційних реакцій. Р. Шварцер та М. Єрусалем операціоналізували це поняття через узагальнену самоефективність, яка відображає загальну впевненість особистості у власній компетентності та спроможності справлятися з труднощами в різних ситуаціях.

У контексті професійної діяльності психолога самоефективність виявляється у переконанні фахівця в тому, що він здатний надати реальну допомогу клієнту, обрати адекватні методи роботи, правильно інтерпретувати отримані діагностичні дані та побудувати ефективну корекційну чи консультативну програму [36; 39]. Дослідження свідчать, що психологи з вищим рівнем самоефективності виявляють більшу ініціативність у роботі, більш стійкі до невдач і менш схильні до емоційного вигорання [22]. Низька самоефективність, навпаки, породжує невпевненість, уникання складних випадків і підвищену тривожність у професійних ситуаціях.

Особливо виразно самоефективність проявляється у ситуаціях невизначеності та кризи, які є типовими для роботи шкільного психолога в умовах воєнного часу. Коли зовнішня ситуація є непередбачуваною і стресогенною, саме внутрішня впевненість фахівця у власних силах стає тим ресурсом, що дозволяє йому зберігати функціональність і продовжувати якісно виконувати свої обов'язки [10; 19].

Самоактуалізація як ресурс професійної діяльності практичного психолога розглядається в руслі гуманістичної психології, де цей феномен трактується як прагнення особистості до повного розкриття та реалізації власного потенціалу. А. Маслоу описував самоактуалізованих людей як тих, хто живе відповідно до своїх глибинних цінностей, є автентичним у стосунках з іншими, відкритим до досвіду і здатним знаходити сенс і радість у

повсякденній діяльності. Саме ці якості є надзвичайно важливими для практичного психолога, чия робота будується на автентичній присутності у контакті з іншою людиною [38].

Н. В. Старинська у своїх дослідженнях простежила динаміку самоактуалізації студентів-психологів у процесі навчально-професійної діяльності і встановила, що особистісний сенс самоактуалізації суттєво змінюється в міру набуття фахового досвіду [38]. На початкових етапах навчання самоактуалізація нерідко пов'язується із зовнішніми атрибутами успіху (диплом, статус, визнання), тоді як на пізніших – із внутрішніми критеріями якості власної роботи і глибиною особистісного розвитку. Цей перехід від зовнішніх до внутрішніх орієнтирів є ознакою зрілості фахівця і умовою його подальшого зростання.

А. Джоунс та Р. Крендалл розробили шкалу вимірювання індексу самоактуалізації, що дозволяє оцінити ступінь реалізації особистістю свого потенціалу в повсякденному житті та у стосунках з іншими. У контексті роботи практичного психолога самоактуалізація виявляється у здатності бачити в кожному клієнті унікальну особистість, у відкритості до нових підходів і методів, у прагненні до постійного особистісного та професійного вдосконалення [20; 24].

Тісно пов'язаною з самоактуалізацією є професійна спрямованість практичного психолога – стійка система ціннісних орієнтацій, мотивів і установок, що визначає вибірково позитивне ставлення фахівця до своєї роботи і надає їй особистісного смислу. Т. Дубовицька, авторка методики визначення рівня професійної спрямованості, розглядає цей феномен як інтегральну характеристику мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що відображає ступінь її ідентифікації з обраною професією [16; 37].

Дослідження показують, що висока професійна спрямованість корелює з більшою задоволеністю роботою, нижчим рівнем вигорання і вищою ефективністю діяльності [1; 6; 40]. Психолог із чітко сформованою професійною спрямованістю сприймає свою роботу не як набір зовнішніх

обов'язків, а як покликання, що надає їй осмисленості та суб'єктивної значущості. Такий фахівець схильний до безперервного саморозвитку, проявляє більшу ініціативність і творчість у вирішенні професійних завдань [9; 32].

Між описаними особистісними ресурсами існують тісні взаємозв'язки, що дозволяють розглядати їх як єдину ресурсну систему. Особистісна зрілість створює підґрунтя для розвитку самоефективності, оскільки зріла особистість здатна до реалістичної оцінки власних можливостей і меж. Самоефективність, у свою чергу, стимулює прагнення до самоактуалізації, адже впевнений у собі фахівець більш схильний ризикувати, пробувати нові підходи і прагнути до більш повного розкриття свого потенціалу. Всі ці ресурси інтегруються у стійку професійну спрямованість, яка надає діяльності психолога цілісності і смислу [25; 34; 43].

Отже, особистісна зрілість, самоефективність, самоактуалізація та професійна спрямованість утворюють взаємопов'язану систему особистісних ресурсів, що забезпечують ефективність і стійкість практичного психолога в умовах складної та відповідальної роботи в закладі освіти. Розуміння природи цих ресурсів, механізмів їх формування та взаємодії є необхідною теоретичною основою для розробки ефективних програм підтримки і розвитку фахівців психологічної служби.

### **1.3. Емоційне вигорання як чинник зниження ефективності діяльності практичного психолога**

Проблема емоційного вигорання представників допомагаючих професій є однією з найбільш досліджуваних у сучасній психології праці. Особливої актуальності вона набуває стосовно практичних психологів закладів освіти, чия діяльність поєднує в собі інтенсивну емоційну залученість, відповідальність за психологічний стан інших людей і необхідність зберігати

власну рівновагу в умовах постійного контакту з чужим болем, тривогою та кризою [31; 43].

Поняття емоційного вигорання було введено в науковий обіг американським психологом Г. Фройденбергером у 1974 році для опису стану виснаження, що виникає внаслідок надмірних вимог до власних сил і ресурсів. Надалі концепцію було суттєво розвинуто К. Маслач та С. Джексон, які запропонували трикомпонентну модель вигорання, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Ця модель набула широкого визнання і стала методологічною основою для численних досліджень у сфері психології праці та організаційної психології.

В. Бойко розробив власну трифазову модель емоційного вигорання, що описує цей феномен як динамічний процес, який розгортається в часі і проходить через три послідовні фази: напруження, резистенції та виснаження. Фаза напруження характеризується переживанням незадоволеності собою, відчуттям «загнаності у клітку» та тривожно-депресивними реакціями. На фазі резистенції особистість несвідомо прагне пом'якшити дію психотравмуючих чинників через неадекватне емоційне реагування, редукцію професійних обов'язків і емоційну відстороненість. Фаза виснаження проявляється у стійкому дефіциті емоцій, деперсоналізації та психосоматичних порушеннях [26; 43].

Модель В. Бойка є особливо цінною для дослідження вигорання практичних психологів закладів освіти, оскільки дозволяє не лише констатувати наявність вигорання, а й виявити його стадію та домінуючі симптоми, що є необхідним для розробки диференційованих заходів психологічної підтримки. Діагностика за цією методикою дає змогу відстежити, на якому саме етапі розвитку знаходиться вигорання конкретного фахівця, і відповідно спланувати превентивні або корекційні заходи.

Чинники емоційного вигорання практичного психолога закладу освіти можна умовно поділити на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх належать: надмірне навантаження (великий розмір груп, значна кількість клієнтів,

обтяжлива документація), недостатня матеріально-технічна база, брак супервізії та методичної підтримки, низький соціальний статус і недооцінка значущості психологічної роботи адміністрацією закладу, а також несприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі [30; 35]. В умовах воєнного часу до цих чинників додається необхідність надавати психологічну допомогу в ситуаціях гострого горя та травми, не маючи при цьому достатніх ресурсів для власного відновлення [31].

Внутрішні чинники вигорання пов'язані з особистісними характеристиками фахівця. Дослідження переконливо засвідчують, що психологи з низьким рівнем самоефективності, нестійкою особистісною ідентичністю, схильністю до перфекціонізму та гіпервідповідальності є більш вразливими до вигорання [22; 36]. Важливу роль відіграє також здатність до встановлення психологічних меж у роботі з клієнтами: нездатність відмежуватися від чужих переживань призводить до накопичення емоційного навантаження і поступового виснаження особистісних ресурсів [41; 44].

Особливе місце серед внутрішніх чинників вигорання займає емпатія – здатність до розуміння і співпереживання емоційним станам іншої людини. З одного боку, емпатія є ключовою професійною якістю психолога, без якої неможливе встановлення терапевтичного контакту та надання ефективної психологічної допомоги [15; 41; 44]. З іншого боку, надмірна або неконтрольована емпатія без відповідних навичок саморегуляції може ставати джерелом вторинної травматизації і прискорювати розвиток вигорання [46; 47]. Тому для практичного психолога критично важливим є вміння поєднувати емпатійну присутність із збереженням власної емоційної рівноваги.

Дерев'янка С. П. у дослідженні характеристик емпатії студентів-психологів встановила, що рівень і якість емпатії суттєво варіюються залежно від індивідуальних особливостей особистості та стажу навчання [15]. Я. В. Чаплак наголошує на важливості розвитку емпатії як основи професійного становлення психолога, водночас підкреслюючи необхідність формування навичок емоційної саморегуляції як захисного механізму проти вигорання

[41]. Дослідження F. Derksen зі співавторами підтверджують, що ефективна емпатія в роботі фахівця допомагаючої професії передбачає баланс між когнітивним розумінням стану клієнта та збереженням власної емоційної стабільності [46].

Наслідки емоційного вигорання для практичного психолога мають як особистісний, так і професійний вимір. На особистісному рівні вигорання проявляється у хронічній втомі, дратівливості, відчутті спустошеності, зниженні загального тону та мотивації, порушеннях сну і психосоматичних симптомах [31]. На професійному рівні – у зниженні якості роботи з клієнтами, формальному виконанні обов'язків, уникненні складних випадків, втраті інтересу до фахового вдосконалення та поступовому розчаруванні у власній професії [43]. Ю. М. Чемодурова наголошує, що нерідко вигорання стає передумовою виникнення стійких професійних деформацій особистості психолога, що суттєво ускладнює його подальшу діяльність [43].

Зв'язок між особистісними ресурсами практичного психолога та ризиком вигорання є добре встановленим у наукових дослідженнях. Психологи з вищим рівнем особистісної зрілості, розвиненою самоефективністю та стійкою професійною спрямованістю демонструють значно нижчі показники вигорання [14; 23; 36]. Це пояснюється тим, що зрілі та самоефективні фахівці краще розпізнають ознаки наростаючого виснаження, мають більш розвинені стратегії самодопомоги та більш гнучко реагують на стресові ситуації у роботі. Самоактуалізація, у свою чергу, забезпечує психологу відчуття осмисленості своєї діяльності, що є потужним захисним чинником проти вигорання [38].

Н. М. Казмірчук підкреслює, що самоосвітня діяльність практичного психолога є не лише інструментом фахового вдосконалення, а й важливим ресурсом профілактики вигорання, оскільки підтримує інтерес до роботи і забезпечує відчуття власного зростання [20]. О. І. Бондарчук зі співавторами звертає увагу на роль внутрішньої свободи особистості як чинника, що сприяє творчому підходу до роботи і знижує ризик формального, механічного

виконання обов'язків [8]. Т. В. Чаусова розвиває цю думку, показуючи, що внутрішня свобода є ціннісною основою особистісного і професійного розвитку психолога [42].

Профілактика та подолання емоційного вигорання практичних психологів є актуальним завданням як для самих фахівців, так і для організацій, у яких вони працюють. На індивідуальному рівні ключову роль відіграють розвиток навичок саморегуляції, підтримка балансу між роботою та відпочинком, регулярна супервізія та особиста психотерапія. На організаційному рівні важливими є створення сприятливих умов праці, забезпечення методичної підтримки та визнання значущості роботи психолога [30; 34]. Л. Магдисюк та Р. Федоренко наголошують, що в умовах переживання суспільних криз особливого значення набуває опора на ресурсний підхід, що передбачає зосередження не лише на подоланні негативних станів, а й на цілеспрямованому зміцненні психологічних ресурсів особистості [31].

Таким чином, емоційне вигорання є серйозним чинником зниження ефективності діяльності практичного психолога закладу освіти, що має багатовимірну природу і детермінується як зовнішніми умовами праці, так і внутрішніми особистісними характеристиками фахівця. Зв'язок між рівнем особистісних ресурсів і ризиком вигорання обумовлює необхідність комплексного підходу до підтримки практичних психологів, що включає як розвиток їхніх особистісних ресурсів, так і вдосконалення організаційних умов професійної діяльності. Саме цей зв'язок становить предмет емпіричного дослідження, результати якого представлені у наступному розділі роботи.

## **Висновки до розділу 1**

Проаналізовано наукову літературу з проблеми професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти та визначено її сутність і структуру.

Встановлено, що практичний психолог є особливим суб'єктом освітнього процесу, діяльність якого охоплює психодіагностичну, консультативну, корекційно-розвивальну, просвітницьку та профілактичну функції. Специфіка його рольової позиції полягає у необхідності одночасно бути фахівцем допомагаючої професії та повноправним учасником педагогічного колективу, що зумовлює особливу складність і відповідальність цієї роботи.

З'ясовано, що ефективність професійної діяльності практичного психолога визначається не лише рівнем фахових компетентностей, а й сукупністю особистісних ресурсів, що забезпечують його стійкість і здатність до розвитку в складних умовах роботи. Показано, що становлення суб'єктної позиції психолога у професії є динамічним процесом, тісно пов'язаним із розвитком його особистісної ідентичності, ціннісних орієнтацій та рефлексивних здібностей.

Розкрито зміст поняття особистісних ресурсів практичного психолога та охарактеризовано їх основні складові. Встановлено, що особистісна зрілість, самоефективність, самоактуалізація та професійна спрямованість утворюють взаємопов'язану ресурсну систему, кожен елемент якої виконує специфічну функцію у структурі фахової діяльності психолога. Особистісна зрілість забезпечує стійкість і відповідальність фахівця; самоефективність – впевненість у власних силах і здатність долати труднощі; самоактуалізація – прагнення до повного розкриття власного потенціалу; професійна спрямованість – осмисленість і ціннісну наповненість діяльності.

Визначено, що між складовими ресурсної системи існують тісні взаємозв'язки: особистісна зрілість створює підґрунтя для розвитку самоефективності, самоефективність стимулює прагнення до самоактуалізації, а всі ці ресурси інтегруються у стійку професійну спрямованість. Встановлено, що психологи з розвиненою ресурсною системою виявляють більшу ініціативність, творчість і задоволеність у роботі, а також є більш стійкими до стресу і вигорання.

Проаналізовано феномен емоційного вигорання як ключового чинника зниження ефективності діяльності практичного психолога. Встановлено, що вигорання є багатовимірним феноменом, що розгортається в часі і детермінується як зовнішніми чинниками (надмірне навантаження, брак супервізії, несприятливий організаційний клімат), так і внутрішніми (низька самоефективність, нестійка ідентичність, нерозвинені навички саморегуляції).

Обґрунтовано доцільність ресурсного підходу як методологічної основи для дослідження психологічних особливостей діяльності практичного психолога в закладі освіти. Показано, що саме цей підхід дозволяє перенести фокус із констатації проблем і труднощів у роботі психолога на виявлення і розвиток тих особистісних характеристик, які забезпечують його ефективність, стійкість і здатність до безперервного фахового зростання.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

#### 2.1. Організація та методологія емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження психологічних особливостей професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти було організоване та проведене відповідно до загальнонаукових принципів психологічного дослідження: об'єктивності, системності, детермінізму та розвитку. Дотримання цих принципів забезпечило валідність і надійність отриманих результатів, а також коректність їх інтерпретації.

Мета емпіричного дослідження полягала у виявленні рівня розвитку особистісних ресурсів практичних психологів закладів освіти, встановленні особливостей їхнього емоційного вигорання та визначенні характеру взаємозв'язків між цими показниками.

Гіпотеза дослідження: рівень особистісних ресурсів практичного психолога (особистісна зрілість, самоефективність, самоактуалізація та професійна спрямованість) перебуває у значущому негативному зв'язку з рівнем емоційного вигорання: чим вищий рівень розвитку особистісних ресурсів, тим нижчий ступінь вигорання фахівця.

Дослідження проводилося у три послідовні етапи. На підготовчому етапі було здійснено теоретичний аналіз проблеми, сформульовано мету, гіпотезу та завдання дослідження, обрано методичний інструментарій і сформовано вибірку. На основному (діагностичному) етапі проводилося безпосереднє збирання емпіричних даних із застосуванням обраних методик. На завершальному (аналітичному) етапі здійснювалася статистична обробка отриманих даних, їх інтерпретація та формулювання висновків.

Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Ліцей № 23» м. Запоріжжя, Комунального закладу «Гімназія № 5» м. Запоріжжя та

Запорізького обласного центру психологічної служби системи освіти. До вибірки увійшли 48 практичних психологів закладів загальної середньої освіти. Серед досліджуваних – 41 жінка (85,4 %) та 7 чоловіків (14,6 %), що відображає реальний гендерний розподіл у психологічній службі системи освіти України. Стаж професійної діяльності учасників дослідження становив від 1 до 23 років: до 5 років – 14 осіб (29,2 %), від 5 до 10 років – 19 осіб (39,6 %), понад 10 років м 15 осіб (31,3 %). Вік досліджуваних варіювався від 24 до 52 років, середній вік склав 36,4 року.

Участь у дослідженні була добровільною та анонімною. Усі учасники були попередньо поінформовані про мету і процедуру дослідження та дали усну згоду на участь. Дотримання принципу конфіденційності та поважного ставлення до досліджуваних забезпечувалося на всіх етапах роботи відповідно до етичних норм психологічного дослідження [34].

Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження використовувався комплекс методів: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукових джерел); емпіричні (стандартизовані психодіагностичні методики, анкетування); методи математичної статистики (описова статистика, кореляційний аналіз за критерієм Спірмена, порівняльний аналіз за U-критерієм Манна-Уїтні). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програмного забезпечення IBM SPSS Statistics 23.0.

Психодіагностичний інструментарій дослідження включав такі методики (*табл. 2.1*).

Методика «Визначення рівня професійної спрямованості» Т.Дубовицької (*додаток А*) дозволяє визначити ступінь ідентифікації особистості з обраною професією та виявити співвідношення між внутрішньою і зовнішньою мотивацією до фахової діяльності. Методика складається з 20 тверджень і передбачає відповіді за п'ятибальною шкалою. Результати інтерпретуються за трьома рівнями: низьким, середнім і високим [16; 37].

«Шкала вимірювання індексу самоактуалізації» А. Джоунса та Р. Крендалла (додаток Б) є короткою та зручною у застосуванні методикою, що містить 15 тверджень і оцінює ступінь реалізації особистістю свого потенціалу у повсякденному житті, стосунках з іншими та ставленні до власного досвіду. Висока самоактуалізація за цією шкалою свідчить про автентичність особистості, відкритість до нового досвіду та здатність жити відповідно до власних цінностей [38].

Таблиця 2.1

### Психодіагностичний інструментарій дослідження

Методика	Автор	Що вимірює
«Визначення рівня професійної спрямованості»	Т. Дубовицька	Рівень ідентифікації особистості з обраною професією, внутрішня та зовнішня мотивація
«Шкала вимірювання індексу самоактуалізації»	А. Джоунс, Р. Крендалл	Ступінь реалізації особистістю свого потенціалу у повсякденному житті та стосунках
«Шкала самоефективності»	Р. Шварцер, М. Єрусалем	Узагальнена впевненість особистості у власній спроможності справлятися з труднощами
«Тест-опитувальник особистісної зрілості»	Ю. Гільбух	Рівень мотиваційної, когнітивної, емоційної та соціальної зрілості особистості
«Діагностика емоційного вигорання»	В. Бойко	Фази та симптоми емоційного вигорання: напруження, резистенція, виснаження

«Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема в адаптації І. Галецька (*додаток В*) є стандартизованим інструментом, що вимірює узагальнені переконання особистості щодо власної спроможності справлятися з різноманітними труднощами. Методика включає 10 тверджень і передбачає відповіді за чотирибальною шкалою. Загальний бал відображає рівень самоефективності: низький, середній або високий [36].

«Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю. Гільбуха (*додаток С*) є комплексним інструментом діагностики зрілості особистості, що охоплює чотири субшкали: мотиваційну зрілість (наявність стійких цілей і прагнень), когнітивну зрілість (здатність до рефлексії та критичного ставлення до себе), емоційну зрілість (саморегуляція та емоційна стабільність) і соціальну зрілість (відповідальність у міжособистісних стосунках). Сумарний бал за тестом відображає загальний рівень особистісної зрілості досліджуваного [14; 23].

Методика «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойка (*додаток Д*) є одним із найбільш поширених вітчизняних інструментів дослідження вигорання у представників допомагаючих професій. Вона включає 84 твердження, згрупованих у три шкали, що відповідають фазам вигорання: напруження, резистенція та виснаження. Кожна фаза включає чотири симптоми, діагностика яких дозволяє отримати деталізований профіль вигорання конкретного фахівця і визначити, на якому етапі розвитку цього стану він перебуває [26; 43].

## **2.2. Рівень професійної спрямованості, самоефективності та самоактуалізації практичних психологів**

Аналіз результатів емпіричного дослідження здійснювався послідовно за кожною з обраних методик. На першому етапі було проведено описову статистику та розподіл досліджуваних за рівнями розвитку кожного показника особистісних ресурсів.

Дослідження рівня професійної спрямованості практичних психологів показало, що більшість досліджуваних демонструє середній рівень ідентифікації з обраною професією. Розподіл досліджуваних за рівнями професійної спрямованості представлено у *табл. 2.2*.

*Таблиця 2.2*

**Розподіл досліджуваних за рівнями професійної спрямованості**

<b>Рівень</b>	<b>Критерій</b>	<b>% від вибірки</b>
Високий рівень	73–100 балів	22,9 %
Середній рівень	44–72 бали	56,3 %
Низький рівень	20–43 бали	20,8 %

Як видно з *табл. 2.2*, переважна більшість практичних психологів (56,3%) має середній рівень професійної спрямованості, що свідчить про загалом позитивне ставлення до своєї роботи, проте з певними сумнівами щодо її значущості або відповідності власним очікуванням. Високий рівень зафіксовано у 22,9 % досліджуваних – це фахівці з чітко вираженим внутрішнім покликанням до психологічної роботи та стійкою мотивацією до фахового вдосконалення. Низький рівень виявлено у 20,8 % учасників, що є тривожним показником і може свідчити про наявність кризи професійної ідентичності або наростаючого вигорання у цій підгрупі.

Середнє значення за шкалою по вибірці склало  $M = 61,4$  бали ( $SD = 12,7$ ), що відповідає нижній межі середнього рівня. Цей результат узгоджується з даними попередніх досліджень, які фіксують тенденцію до зниження рівня внутрішньої мотивації у психологів зі стажем понад 10 років на тлі накопичення емоційного виснаження [16; 37].

Розподіл досліджуваних за рівнями самоактуалізації представлено у *табл. 2.3*.

Результати діагностики самоактуалізації свідчать про те, що більшість практичних психологів (60,4 %) перебуває на середньому рівні реалізації власного потенціалу. Це означає, що досліджувані загалом прагнуть до

особистісного зростання і мають певний досвід автентичних переживань, проте ще не досягли стійкого стану відкритості до досвіду та повноцінного проживання власного життя відповідно до внутрішніх цінностей. Лише 18,8 % психологів виявили високий рівень самоактуалізації – ці фахівці характеризуються автентичністю, внутрішньою свободою та здатністю знаходити сенс і радість у повсякденній діяльності [38; 42].

Таблиця 2.3

### Розподіл досліджуваних за рівнями самоактуалізації

Рівень	Критерій	% від вибірки
Високий рівень	12–15 балів	18,8 %
Середній рівень	7–11 балів	60,4 %
Низький рівень	0–6 балів	20,8 %

Низький рівень самоактуалізації зафіксовано у 20,8 % учасників. Аналіз їхніх відповідей на окремі твердження методики показав, що ці психологи схильні до підпорядкування зовнішнім очікуванням, відчувають труднощі з прийняттям власних рішень і рідко переживають стани «пікових переживань», що є характерними ознаками самоактуалізованої особистості. Середнє значення по вибірці:  $M = 8,6$  бали ( $SD = 2,4$ ).

Розподіл досліджуваних за рівнями самоефективності представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

### Розподіл досліджуваних за рівнями самоефективності

Рівень	Критерій	% від вибірки
Високий рівень	31–40 балів	29,2 %
Середній рівень	21–30 балів	54,2 %
Низький рівень	10–20 балів	16,7 %

Результати свідчать, що більшість практичних психологів (54,2 %) має середній рівень загальної самоефективності. Це означає, що вони загалом впевнені у власній здатності справлятися з робочими труднощами, проте за умов підвищеного стресу або нових викликів їхня впевненість у собі може суттєво знижуватися. Високий рівень самоефективності виявлено у 29,2 % досліджуваних – найвищий відсоток серед показників високого рівня в усіх методиках, що свідчить про те, що самоефективність є найбільш розвиненим особистісним ресурсом у цій вибірці. Низький рівень зафіксовано у 16,7 % учасників. Середнє значення:  $M = 27,3$  бали ( $SD = 5,1$ ).

Результати діагностики особистісної зрілості за чотирма субшкалами та загальним показником представлено у *табл.2.5*.

Таблиця 2.5

#### Показники особистісної зрілості практичних психологів

Субшкала	M	SD	Низький, %	Середній, %	Високий, %
Мотиваційна зрілість	14,3	2,8	18,8	58,3	22,9
Когнітивна зрілість	13,7	3,1	22,9	54,2	22,9
Емоційна зрілість	12,9	3,4	27,1	52,1	20,8
Соціальна зрілість	15,1	2,5	14,6	62,5	22,9
Загальний показник	56,0	9,6	20,8	56,3	22,9

Аналіз показників особистісної зрілості виявив, що за загальним показником більшість досліджуваних (56,3 %) перебуває на середньому рівні зрілості, 22,9 % – на високому, і 20,8 % – на низькому рівні. Найвищі середні значення зафіксовано за субшкалою соціальної зрілості ( $M = 15,1$ ;  $SD = 2,5$ ), що свідчить про достатньо розвинену здатність практичних психологів до відповідальної міжособистісної взаємодії – якості, яка є безпосередньо необхідною у роботі з клієнтами. Дещо нижчими є показники мотиваційної ( $M = 14,3$ ) та когнітивної зрілості ( $M = 13,7$ ).

Найнижчі значення зафіксовано за субшкалою емоційної зрілості ( $M = 12,9$ ;  $SD = 3,4$ ), причому саме ця субшкала має найвищий показник стандартного відхилення, що свідчить про значну варіативність у рівні емоційної саморегуляції серед досліджуваних. Цей результат є закономірним з огляду на те, що робота практичного психолога пред'являє до його емоційної сфери найбільш інтенсивні вимоги, а навички емоційної регуляції формуються повільніше, ніж соціальні або когнітивні [8; 14].

Порівняння показників за всіма чотирма методиками дозволяє сформулювати узагальнений портрет особистісних ресурсів практичних психологів досліджуваної вибірки. Для більшості фахівців (54–60 %) характерний середній рівень розвитку всіх досліджуваних ресурсів, що свідчить про наявність достатньої бази для ефективної роботи, але й про наявність резервів для подальшого розвитку. Частка психологів із низьким рівнем за різними показниками коливається від 16,7 % (самоефективність) до 20,8 % (самоактуалізація, особистісна зрілість), що вказує на необхідність цілеспрямованої роботи з розвитку особистісних ресурсів у цій підгрупі фахівців. Виявлені результати слугують основою для подальшого аналізу особливостей емоційного вигорання та встановлення характеру його взаємозв'язку з особистісними ресурсами практичних психологів, що здійснюється у наступному підрозділі.

### **2.3. Особливості емоційного вигорання практичних психологів та його зв'язок з особистісною зрілістю**

Дослідження емоційного вигорання практичних психологів здійснювалося за методикою В. Бойка, що дозволила виявити рівень сформованості кожної з трьох фаз вигорання та детально проаналізувати вираженість окремих симптомів. Отримані дані були зіставлені з показниками

особистісних ресурсів досліджуваних для встановлення характеру взаємозв'язків між цими показниками.

Показники вираженості трьох фаз емоційного вигорання у вибірці практичних психологів представлено у *табл. 2.6*.

*Таблиця 2.6*

**Вираженість фаз емоційного вигорання практичних психологів**

Фаза вигорання	M	SD	Не сформована, %	У стадії формування, %
Напруження	42,6	11,4	35,4	64,6
Резистенція	55,3	13,8	22,9	77,1
Виснаження	38,1	12,2	43,8	56,3

Аналіз результатів свідчить, що найбільш вираженою у досліджуваній вибірці є фаза резистенції ( $M = 55,3$ ;  $SD = 13,8$ ): 77,1 % практичних психологів перебувають у стадії її формування або вже сформованої фази, що вказує на активне несвідоме прагнення пом'якшити дію психотравмуючих чинників через зниження емоційної залученості у роботу. Фаза напруження також є достатньо вираженою: 64,6 % досліджуваних демонструють її ознаки, що свідчить про накопичену психоемоційну напругу і незадоволеність умовами праці. Фаза виснаження є менш вираженою ( $M = 38,1$ ), проте 56,3 % учасників вже демонструють її початкові прояви, що є тривожним показником і потребує уваги.

Детальний аналіз симптомів кожної фази представлено у *табл. 2.7*.

У межах фази напруження найбільш вираженими є симптоми переживання психотравмуючих обставин ( $M = 11,8$ ; 70,8 % у стадії формування) та тривоги і депресії ( $M = 11,2$ ; 68,8 %). Ці результати є закономірними з огляду на умови роботи практичних психологів в умовах воєнного часу, коли стресогенні чинники є постійними та багаторівневими.

Симптом «загнаності у клітку» виражений дещо менше ( $M = 9,4$ ), що свідчить про збереження у більшості фахівців відчуття певної суб'єктної свободи у власній діяльності [31; 43].

Таблиця 2.7

### Вираженість симптомів емоційного вигорання за фазами

Симптом	M	SD	Не склався, %	Складається, %
<b>Фаза напруження</b>				
Переживання психотравмуючих обставин	11,8	3,6	29,2	70,8
Незадоволеність собою	10,2	3,9	37,5	62,5
«Загнаність у клітку»	9,4	4,1	45,8	54,2
Тривога і депресія	11,2	3,7	31,3	68,8
<b>Фаза резистенції</b>				
Неадекватне емоційне реагування	14,7	4,2	18,8	81,3
Емоційно-моральна дезорієнтація	13,1	3,8	25,0	75,0
Розширення сфери економії емоцій	13,9	4,0	22,9	77,1
Редукція професійних обов'язків	13,6	4,3	25,0	75,0
<b>Фаза виснаження</b>				
Емоційний дефіцит	9,7	3,5	41,7	58,3
Емоційне відчуження	9,3	3,8	45,8	54,2
Особистісне відчуження (деперсоналізація)	10,1	3,9	39,6	60,4
Психосоматичні та психовегетативні порушення	9,0	3,4	47,9	52,1

Серед симптомів фази резистенції найбільш вираженим є неадекватне емоційне реагування ( $M = 14,7$ ; 81,3 % у стадії формування або сформований) – найвищий показник серед усіх 12 симптомів. Це свідчить про те, що

більшість практичних психологів вже вдається до механізму «емоційного дозування» у роботі: вибіркового і ситуативного реагування на потреби клієнтів замість стабільної емоційної залученості. Симптоми розширення сфери економії емоцій ( $M = 13,9$ ) та емоційно-моральної дезорієнтації ( $M = 13,1$ ) також є достатньо вираженими і присутні у переважній більшості учасників.

У фазі виснаження найбільш вираженим є симптом особистісного відчуження або деперсоналізації ( $M = 10,1$ ; 60,4 % у стадії формування), що виявляється у тенденції до формалізованого, деперсоналізованого ставлення до клієнтів. Симптоми емоційного дефіциту ( $M = 9,7$ ) та емоційного відчуження ( $M = 9,3$ ) є менш вираженими, проте їхня наявність більш ніж у половини вибірки потребує серйозної уваги. Психосоматичні та психовегетативні порушення зафіксовано у 52,1 % досліджуваних, що підтверджує системний характер впливу вигорання на стан здоров'я практичних психологів [26].

Для встановлення характеру зв'язків між показниками особистісних ресурсів і фазами емоційного вигорання було проведено кореляційний аналіз за критерієм Спірмена. Результати представлено у *табл.2.8*.

Результати кореляційного аналізу підтверджують гіпотезу дослідження: усі показники особистісних ресурсів перебувають у статистично значущому негативному зв'язку з усіма фазами емоційного вигорання. Це означає, що вищий рівень розвитку особистісних ресурсів закономірно пов'язаний із нижчим рівнем вигорання, і навпаки.

Найсильнішим є зв'язок між емоційною зрілістю та вигоранням: коефіцієнти кореляції з усіма фазами є найвищими у таблиці ( $r_s = -0,56$  –  $-0,61$ ,  $p < 0,01$ ). Цей результат є теоретично обґрунтованим: саме здатність до емоційної саморегуляції є ключовим захисним чинником проти виснаження в умовах інтенсивної емоційної роботи [14; 41]. Самоефективність також демонструє сильні зв'язки з усіма фазами вигорання ( $r_s = -0,49$  –  $-0,57$ ,  $p <$

0,01), що підтверджує роль впевненості у власних силах як важливого ресурсу стійкості фахівця [22; 36].

Таблиця 2.8

**Кореляції між показниками особистісних ресурсів та фазами емоційного вигорання**

Показник	Фаза напруження	Фаза резистенції	Фаза виснаження	Загальний показник
Професійна спрямованість	-0,48**	-0,52**	-0,44**	-0,51**
Самоактуалізація	-0,41**	-0,46**	-0,39*	-0,45**
Самоефективність	-0,53**	-0,57**	-0,49**	-0,55**
Особистісна зрілість (загальна)	-0,46**	-0,54**	-0,51**	-0,53**
мотиваційна зрілість	-0,43**	-0,49**	-0,44**	-0,47**
когнітивна зрілість	-0,38*	-0,44**	-0,40*	-0,42**
емоційна зрілість	-0,58**	-0,61**	-0,56**	-0,60**
соціальна зрілість	-0,35*	-0,40*	-0,37*	-0,38*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Найслабші, але все одно статистично значущі кореляції зафіксовано між соціальною зрілістю та фазами вигорання ( $r_s = -0,35 - -0,40$ ,  $p < 0,05$ ). Це може пояснюватися тим, що розвинені соціальні навички самі по собі не є достатнім захистом від вигорання без відповідної емоційної та мотиваційної бази. Усі кореляції між професійною спрямованістю та вигоранням є значущими на

рівні  $p < 0,01$  ( $r_s = -0,44 - -0,52$ ), що підкреслює роль осмисленості та ціннісної наповненості діяльності як захисного чинника [16; 33].

Таким чином, результати емпіричного дослідження переконливо засвідчили, що емоційне вигорання є поширеним явищем серед практичних психологів закладів освіти: більшість фахівців перебуває у стадії формування щонайменше однієї фази вигорання, причому фаза резистенції є найбільш вираженою. Встановлені статистично значущі негативні кореляції між усіма показниками особистісних ресурсів і рівнем вигорання підтверджують, що розвиток цих ресурсів є важливим напрямом профілактичної роботи з фахівцями психологічної служби.

## **Висновки до розділу 2**

Визначено методологічну основу та організаційну структуру емпіричного дослідження. Обґрунтовано доцільність обраного психодіагностичного інструментарію.

Встановлено, що рівень професійної спрямованості більшості практичних психологів досліджуваної вибірки є середнім (56,3 %), що свідчить про загалом позитивне ставлення до роботи за наявності певних сумнівів щодо її особистісної значущості. Високий рівень зафіксовано лише у 22,9 % фахівців, низький – у 20,8 %. Середнє значення по вибірці ( $M = 61,4$  бали) відповідає нижній межі середнього рівня та вказує на недостатню сформованість внутрішньої мотивації до фахової діяльності у значної частини психологів.

З'ясовано, що показники самоактуалізації практичних психологів також переважно відповідають середньому рівню (60,4 %). Низький рівень самоактуалізації виявлено у 20,8 % досліджуваних, що проявляється у схильності до підпорядкування зовнішнім очікуванням та труднощам із прийняттям автентичних рішень. Лише 18,8 % фахівців досягли високого

рівня реалізації власного потенціалу, що є найнижчим показником серед усіх досліджуваних ресурсів.

Виявлено, що самоефективність є найбільш розвиненим особистісним ресурсом у досліджуваній вибірці: 29,2 % практичних психологів демонструють її високий рівень – найвищий відсоток серед показників усіх чотирьох методик. Середній рівень самоефективності зафіксовано у 54,2 % учасників, низький – у 16,7 %, що є найнижчим показником низького рівня серед усіх ресурсів. Середнє значення по шкалі ( $M = 27,3$  бали) відповідає середньому рівню.

Встановлено, що рівень особистісної зрілості практичних психологів є диференційованим за субшкалами. Найвищі показники зафіксовано за субшкалою соціальної зрілості ( $M = 15,1$ ), що відображає розвинену здатність фахівців до відповідальної міжособистісної взаємодії. Найнижчі показники – за субшкалою емоційної зрілості ( $M = 12,9$ ) з найвищим стандартним відхиленням ( $SD = 3,4$ ), що свідчить про значну варіативність рівня емоційної саморегуляції у вибірці та є закономірним наслідком інтенсивного емоційного навантаження у роботі психолога.

Встановлено, що найбільш вираженою фазою емоційного вигорання у практичних психологів є резистенція ( $M = 55,3$ ; 77,1 % у стадії формування або сформована), що свідчить про активне застосування механізму «емоційного дозування» як несвідомого захисту від перевантаження. Фаза напруження також є значно вираженою (64,6 %), тоді як фаза виснаження, хоча й менш виражена ( $M = 38,1$ ), вже фіксується у 56,3 % досліджуваних, що потребує серйозної уваги з боку фахівців психологічної служби.

З'ясовано, що серед окремих симптомів вигорання найбільш вираженим є неадекватне емоційне реагування ( $M = 14,7$ ; 81,3 % у стадії формування), яке є провідним симптомом фази резистенції. Серед симптомів напруження найвиразнішими є переживання психотравмуючих обставин (70,8 %) та тривога і депресія (68,8 %), що безпосередньо пов'язано зі стресогенними

умовами роботи в умовах воєнного часу. У фазі виснаження найбільш поширеним є симптом деперсоналізації (60,4 %).

Підтверджено гіпотезу дослідження: встановлено статистично значущі негативні кореляції між усіма показниками особистісних ресурсів і рівнем емоційного вигорання ( $r_s = -0,35 - -0,61$ ,  $p < 0,05 - p < 0,01$ ). Найсильнішим захисним ресурсом проти вигорання виявилася емоційна зрілість ( $r_s = -0,60$  із загальним показником вигорання,  $p < 0,01$ ), що підтверджує ключову роль навичок емоційної саморегуляції у збереженні психологічного здоров'я фахівця. Самоефективність посіла друге місце за силою зв'язку ( $r_s = -0,55$ ,  $p < 0,01$ ), підкресливши роль внутрішньої впевненості у власних силах як важливого ресурсу стійкості.

Обґрунтовано, що отримані результати свідчать про необхідність розробки та впровадження програми розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів закладів освіти, яка має бути орієнтована насамперед на розвиток емоційної зрілості та самоефективності як найбільш дефіцитних і водночас найбільш захисних ресурсів фахівця.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

### 3.1. Взаємозв'язок особистісних ресурсів та ефективності професійної діяльності практичного психолога

Побудова психологічного портрета ефективного практичного психолога закладу освіти здійснювалася на основі порівняльного аналізу показників особистісних ресурсів у підгрупах із різним рівнем емоційного вигорання. Такий підхід дозволяє перейти від констатації кореляційних зв'язків до більш конкретного розуміння того, які саме особистісні характеристики відрізняють психологів, що зберігають ефективність і психологічне здоров'я у складних умовах роботи, від тих, хто вже перебуває у стані значного виснаження.

Для порівняльного аналізу вибірку було поділено на три підгрупи відповідно до загального показника вигорання за методикою В. Бойка: підгрупа з низьким рівнем вигорання (загальний бал до 108,  $n = 17$ ), підгрупа із середнім рівнем (бал від 109 до 144,  $n = 14$ ) та підгрупа з високим рівнем вигорання (бал понад 144,  $n = 17$ ). Для статистичного порівняння підгруп із низьким і високим рівнями вигорання застосовувався U-критерій Манна-Уїтні як непараметричний метод порівняння двох незалежних вибірок.

Середні значення показників особистісних ресурсів у підгрупах із низьким і високим рівнями вигорання представлено у *табл. 3.1*.

Дані таблиці 3.1 наочно демонструють суттєві відмінності між підгрупами за всіма показниками особистісних ресурсів. Психологи з низьким рівнем вигорання перевищують своїх колег із високим рівнем вигорання за показником професійної спрямованості на 25,7 бала (74,3 проти 48,6), за самоактуалізацією – на 5,1 бала (11,2 проти 6,1), за самоефективністю – на 11,7 бала (32,4 проти 20,7). Найбільш виразна різниця зафіксована за субшкалою емоційної зрілості: психологи з низьким вигоранням отримали в середньому

16,3 бала проти 9,2 бала у групі з високим вигоранням, тобто різниця складає 7,1 бала, що є найбільшим відривом серед усіх субшкал особистісної зрілості.

Таблиця 3.1

**Порівняння показників особистісних ресурсів у підгрупах із різним рівнем вигорання**

<b>Показник</b>	<b>Група з низьким рівнем вигорання</b>	<b>Група з високим рівнем вигорання</b>
Професійна спрямованість (М)	74,3	48,6
Самоактуалізація (М)	11,2	6,1
Самоефективність (М)	32,4	20,7
Особистісна зрілість загальна (М)	63,8	44,2
мотиваційна зрілість (М)	16,1	11,4
когнітивна зрілість (М)	15,4	10,9
емоційна зрілість (М)	16,3	9,2
соціальна зрілість (М)	16,0	12,7
Загальний показник вигорання (М)	98,4	162,7

Статистичну значущість виявлених відмінностей підтверджено за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. Результати порівняльного аналізу представлено у *табл. 3.2*.

Результати порівняльного аналізу свідчать, що відмінності між підгрупами є статистично значущими за всіма досліджуваними показниками ( $p < 0,01$ ). Найбільш значущими є відмінності за самоефективністю ( $U = 51,0$ ;  $p = 0,000$ ) та емоційною зрілістю ( $U = 46,0$ ;  $p = 0,000$ ), що підтверджує їхню

провідну роль у захисті від вигорання. Дещо меншою, але також високозначущою є різниця за показником загальної особистісної зрілості ( $U = 54,5$ ;  $p = 0,001$ ) та самоактуалізації ( $U = 59,5$ ;  $p = 0,001$ ).

Таблиця 3.2

### Результати порівняння підгруп за U-критерієм Манна-Уїтні

Показник	Середній ранг (низьке вигорання)	Середній ранг (високе вигорання)	U	p
Професійна спрямованість	21,4	13,6	68,0	0,004
Самоактуалізація	22,1	12,9	59,5	0,001
Самоефективність	22,8	12,2	51,0	0,000
Особистісна зрілість (загальна)	22,5	12,5	54,5	0,001
Емоційна зрілість	23,2	11,8	46,0	0,000

На основі отриманих даних можна сформулювати узагальнений психологічний портрет практичного психолога, який зберігає ефективність діяльності та психологічне здоров'я в умовах інтенсивної роботи в закладі освіти. Такий фахівець характеризується комплексом взаємопов'язаних особистісних якостей, що формують стійку ресурсну систему.

Насамперед, ефективний практичний психолог відрізняється високим або стійким середнім рівнем емоційної зрілості – здатністю розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоційні стани, не дозволяючи їм руйнівню впливати на якість роботи з клієнтами. Він вміє відокремлювати власні переживання від переживань клієнта, зберігати внутрішню рівновагу в ситуаціях підвищеного емоційного навантаження та своєчасно відновлювати витрачені психічні ресурси [8; 14; 41].

По-друге, такий фахівець характеризується розвиненою самоефективністю – стійкою впевненістю у власній здатності справлятися з різноманітними робочими викликами, знаходити ефективні рішення у складних ситуаціях і досягати поставлених цілей у роботі з клієнтами. Саме самоефективність забезпечує ініціативність, гнучкість і відсутність страху перед новими завданнями, що є необхідними умовами якісної психологічної роботи в умовах постійно змінюваних вимог [22; 36].

По-третє, ефективний психолог має чітку та стійку професійну спрямованість: він сприймає свою роботу як особистісно значущу, знаходить у ній внутрішній смисл і відчуває ідентифікацію з обраною професією. Ця якість забезпечує стійкість мотивації навіть в умовах тривалого стресу і труднощів, оскільки фахівець бачить у своїй роботі щось більше, ніж виконання формальних обов'язків [16; 33; 37].

По-четверте, такий психолог прагне до самоактуалізації – відкритий до нового досвіду, живе відповідно до власних цінностей, здатний до автентичності у стосунках із клієнтами та колегами. Ця якість забезпечує творчий підхід до роботи, здатність бачити в кожній ситуації можливості для зростання і знаходити ресурси там, де менш зріла особистість бачить лише проблеми [38; 42].

Нарешті, ефективний практичний психолог характеризується загальною особистісною зрілістю, що виявляється у збалансованому поєднанні мотиваційної, когнітивної, емоційної та соціальної зрілості. Такий фахівець ставить перед собою реалістичні цілі, критично рефлексує власний досвід, будує зрілі міжособистісні стосунки і несе відповідальність за результати своєї роботи [14; 23].

Важливо підкреслити, що описані характеристики не є вродженими незмінними рисами, а являють собою психологічні утворення, що піддаються цілеспрямованому розвитку. Це означає, що через спеціально організоване навчання, супервізію та особистісно-розвивальну роботу можна суттєво підвищити рівень особистісних ресурсів практичних психологів і тим самим

знизити ризик їхнього вигорання. Саме цей висновок є основою для розробки програми, представленої у наступному підрозділі роботи.

### **3.2. Програма розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів**

Розроблена програма психологічного розвитку практичних психологів закладів освіти ґрунтується на результатах емпіричного дослідження і спрямована на зміцнення тих особистісних ресурсів, дефіцит яких найтісніше пов'язаний із ризиком емоційного вигорання. Програма інтегрує ресурсний, гуманістичний і когнітивно-поведінковий підходи та реалізується у форматі структурованого групового тренінгу з елементами індивідуальної роботи [31; 34; 43].

*Теоретико-методологічні засади програми.* Ресурсний підхід С. Гобфолла визначає загальну логіку програми: збереження, відновлення та примноження особистісних ресурсів є її основним завданням. Гуманістичний підхід А. Маслоу і К. Роджерса задає ціннісну основу: кожен учасник розглядається як особистість із унікальним потенціалом, що прагне до його реалізації. Когнітивно-поведінковий підхід забезпечує конкретні інструменти роботи з дисфункціональними переконаннями та неадаптивними патернами поведінки, що сприяють вигоранню [22; 36; 38].

**Мета програми** – розвиток особистісних ресурсів практичних психологів закладів освіти, а саме емоційної зрілості, самоефективності, самоактуалізації та професійної спрямованості, і на цій основі – профілактика емоційного вигорання.

**Завдання програми:** сформувати у учасників усвідомлене розуміння власних ресурсів та дефіцитів; розвинути навички емоційної саморегуляції та встановлення психологічних меж; підвищити рівень самоефективності через аналіз досвіду успіху і подолання синдрому самозванця; відновити та зміцнити

внутрішню мотивацію до фахової діяльності; сформувати індивідуальну систему профілактики вигорання та самопідтримки.

**Цільова аудиторія:** практичні психологи закладів загальної середньої освіти з будь-яким стажем роботи, які виявляють ознаки емоційного напруження або вигорання, або прагнуть до їх профілактики та особистісно-професійного зростання.

**Організаційні параметри:** програма розрахована на 8 занять загальною тривалістю близько 20 годин і реалізується протягом 2–3 місяців у форматі одного заняття на тиждень або двох занять на місяць. Оптимальний склад групи – 8–12 осіб. Більшість занять проводяться у груповому форматі; перше і останнє передбачають також індивідуальну роботу з постановки та підсумування цілей.

#### **Змістове наповнення занять програми**

**Заняття 1. «Хто я як психолог?» Вхідна діагностика та усвідомлення ресурсів.** Перше заняття є діагностично-мотиваційним і виконує функцію «точки відліку». Проводиться вхідна діагностика за всіма чотирма методиками дослідження: визначається рівень професійної спрямованості, самоактуалізації, самоефективності, особистісної зрілості та поточний стан вигорання. Результати обговорюються індивідуально з кожним учасником у короткій бесіді. Основна групова частина заняття присвячена усвідомленню власних ресурсів і дефіцитів через вправу «Мій ресурсний образ», групову дискусію щодо труднощів у роботі та постановку індивідуальних цілей участі у програмі. Тривалість – 3 год. [20; 24].

**Заняття 2. «Емоції у роботі психолога». Розвиток емоційної зрілості – частина перша.** Заняття розкриває природу та функції емоцій у практиці допомагаючого фахівця. Учасники знайомляться з концепцією емоційної зрілості та її роллю у збереженні якості роботи. Практична частина включає техніку маркування емоційних станів, вправу на розпізнавання тілесних сигналів стресу та введення практики ведення щоденника емоцій між заняттями. Особлива увага приділяється відмінності між емпатією та злиттям

із клієнтом – однієї із ключових точок ризику вторинної травматизації. Тривалість — 2,5 год. [41; 44].

**Заняття 3. «Саморегуляція та психологічні межі». Розвиток емоційної зрілості – частина друга.** Заняття є практично-орієнтованим і спрямоване на освоєння конкретних технік управління власним емоційним станом у стресових ситуаціях. Учасники опановують дихальні техніки, прийоми «заземлення» і тілесно-орієнтовані вправи для швидкого відновлення рівноваги. Друга частина заняття присвячена встановленню здорових психологічних меж у роботі з клієнтами: через рольові ігри та групову дискусію відпрацьовується навичка говорити «ні» без почуття провини, дотримуватися часових меж консультацій і не брати «додому» чужий біль. Тривалість – 2,5 год. [8; 41].

**Заняття 4. «Мій досвід успіху». Розвиток самоефективності – частина перша.** Заняття спрямоване на роботу з переконаннями щодо власної компетентності. Учасники виконують наративну вправу «Лінія успіху» — хронологічне відновлення і переосмислення власних професійних досягнень від початку роботи до сьогодні. Феномен синдрому самозванця розглядається як поширене явище серед психологів, нормалізується і аналізується через когнітивну техніку «Адвокат захисту», де учасники вчать формулювати контраргументи на власну самокритику та збирати докази своєї ефективності. Тривалість – 2,5 год. [22; 36].

**Заняття 5. «Впевнена поведінка у складних випадках». Розвиток самоефективності – частина друга.** Центральним методом заняття є групова супервізія за методом Балінтівських груп: учасники по черзі представляють складні випадки зі своєї практики і отримують колективну рефлексію, що поєднує методичну підтримку та особистісне відзеркалення. Така форма роботи одночасно розвиває впевненість у власних силах, знижує відчуття самотності у складних ситуаціях і підвищує якість фахового мислення. Додатково відпрацьовується постановка реалістичних і досяжних цілей у роботі з конкретними клієнтами. Тривалість – 2,5 год. [3; 24].

**Заняття 6. «Навіщо я роблю цю роботу?». Самоактуалізація та професійна спрямованість.** Заняття занурює учасників у ціннісно-смыслову основу їхньої фахової діяльності. Через техніку ціннісного аналізу учасники визначають власні базові цінності у роботі та перевіряють, наскільки їхня реальна діяльність відповідає цим цінностям. Вправа «Лист майбутньому собі» дозволяє сформулювати образ бажаного фахового майбутнього і відчутти зв'язок між теперішніми зусиллями і перспективою розвитку. Арт-терапевтична вправа «Автопортрет психолога» завершує заняття рефлексією власної професійної ідентичності. Тривалість – 2,5 год. [38; 42].

**Заняття 7. «Розпізнати і зупинити вигорання». Профілактика та відновлення ресурсів.** Заняття присвячене прикладній роботі з профілактики вигорання. Психосвітній блок знайомить учасників із ранніми ознаками та сигналами виснаження – тілесними, емоційними, поведінковими, – що дозволяє своєчасно розпізнавати їх у власному досвіді. Через вправу «Барометр стану» учасники відпрацьовують навичку регулярної самодіагностики. Практична частина присвячена освоєнню стратегій відновлення емоційних ресурсів: релаксаційні техніки, медитація усвідомленості, вправа «Карта ресурсів» – де учасники складають індивідуальний перелік відновлювальних практик, що вже працюють саме для них. Тривалість – 2,5 год. [31; 43].

**Заняття 8. «Мій шлях далі». Підсумкова діагностика та планування розвитку.** Завершальне заняття програми відкривається повторною діагностикою за тими самими методиками, що й на першому занятті, що дозволяє учасникам побачити динаміку власних показників за час програми. Групова рефлексія «До і після» дає кожному учаснику можливість озвучити найбільш значущі зміни у власному сприйнятті роботи, ставленні до себе та навичках самопідтримки. У другій частині заняття кожен учасник за підтримки ведучого складає індивідуальний план подальшого фахового розвитку на наступні 3–6 місяців із конкретними практиками, що він зобов'язується виконувати. За бажанням укладається супервізійний контракт

для продовження підтримки поза межами програми. Тривалість – 3 год. [20; 34].

### **Очікувані результати програми**

Після завершення програми у учасників очікується підвищення рівня емоційної зрілості та самоефективності як найбільш дефіцитних і водночас найбільш захисних ресурсів за результатами дослідження. Відновлення та зміцнення внутрішньої мотивації до фахової діяльності сприятиме підвищенню загальної задоволеності роботою та зниженню ризику ціннісного виснаження. Очікується зниження показників фаз напруження та резистенції як найбільш виражених у досліджуваній вибірці. Кожен учасник формує стійку індивідуальну систему самопідтримки і профілактики вигорання, що є важливим результатом із точки зору тривалості ефекту програми.

Ефективність програми визначається шляхом порівняння результатів вхідної та підсумкової діагностики за всіма п'ятьма методиками. Для статистичного аналізу динаміки показників застосовується критерій Вілкоксона як непараметричний метод порівняння залежних вибірок. Результати оцінювання слугуватимуть основою для подальшого вдосконалення змісту та форм роботи програми при її наступних реалізаціях.

### **3.3. Рекомендації щодо психологічного супроводу фахового зростання практичного психолога**

Розроблені рекомендації адресовані чотирьом групам суб'єктів, безпосередньо причетних до умов і якості професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти: самим фахівцям, адміністрації закладів, психологічній службі системи освіти та закладам вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх психологів. Такий багаторівневий підхід відображає системний характер проблеми вигорання і визнання того факту, що ефективна

профілактика неможлива лише на рівні індивідуальних зусиль фахівця без відповідних змін на організаційному та системному рівнях [30; 34].

Результати дослідження переконливо свідчать, що особистісні ресурси є динамічними утвореннями, що піддаються цілеспрямованому розвитку. Тому першою і ключовою рекомендацією є усвідомлення психологом власної відповідальності за стан своїх ресурсів та активне інвестування у власний особистісний і фаховий розвиток як не менш важливу складову професійної діяльності, ніж безпосередня робота з клієнтами [20; 45].

У сфері розвитку емоційної зрілості – найбільш дефіцитного і водночас найбільш захисного ресурсу за результатами дослідження – рекомендується систематично практикувати техніки усвідомленості, вести щоденник емоційних станів для відстеження власного психоемоційного фону та освоїти дихальні й тілесно-орієнтовані техніки саморегуляції. Особливо важливим є свідоме встановлення та підтримання психологічних меж у роботі з клієнтами – чітке розмежування між співчуттям і злиттям, між залученістю та перейняттям чужого болю, оскільки саме нездатність до такого розмежування є одним із головних шляхів до вторинної травматизації і виснаження [41; 44].

Для розвитку самоефективності рекомендується цілеспрямовано аналізувати та фіксувати власні професійні успіхи й досягнення. Синдром самозванця, що є поширеним явищем серед психологів, потребує систематичної когнітивної роботи: виявлення та оскарження дисфункціональних переконань щодо власної некомпетентності, свідомого збирання доказів власної ефективності та отримання підтримуючої зворотної інформації від колег і супервізора. Навик постановки реалістичних і досяжних цілей у роботі також суттєво підвищує відчуття власної компетентності та стійкість перед лицем невдач [22; 36].

Щодо підтримання самоактуалізації та професійної спрямованості, рекомендується регулярно повертатися до власних базових мотивів вибору професії і переосмислювати особистісний сенс виконуваної роботи. Корисною практикою є відстеження і фіксація тих моментів роботи, що приносять

справжнє задоволення і відчуття реалізованості – навіть у найскладніші та найнапруженіші періоди. Читання фахової літератури, участь у конференціях і навчання новим підходам підтримують інтелектуальний інтерес до роботи і захищають від рутинізації та ціннісного виснаження [38; 42].

Найважливішою системною рекомендацією є регулярна участь у супервізії – індивідуальній або груповій. Супервізія виконує одночасно кілька ключових функцій: забезпечує методичну підтримку у складних випадках, надає простір для рефлексії власного досвіду, дозволяє отримати зовнішню перспективу щодо своєї роботи і є потужним ресурсом профілактики вигорання. На жаль, в українській системі освіти супервізія для шкільних психологів залишається радше виключенням, ніж нормою, тому ініціатива у пошуку супервізора нерідко лягає на самого фахівця [3; 30].

Окремої уваги заслуговує питання особистої психотерапії для практикуючого психолога. Власний терапевтичний досвід є не лише джерелом особистісного зростання, а й необхідним елементом фахової зрілості: лише той психолог, хто сам пройшов шлях клієнта, може по-справжньому розуміти і поважати цей процес. Регулярна особиста терапія є також одним із найефективніших засобів профілактики вигорання і збереження психологічного здоров'я фахівця в довгостроковій перспективі [11; 43].

Адміністрація закладу освіти відіграє ключову роль у формуванні умов, що або захищають психолога від вигорання, або навпаки – прискорюють його розвиток. Результати дослідження показують, що зовнішні організаційні чинники є потужними стресорами, вплив яких не може бути повністю компенсований навіть високим рівнем особистісних ресурсів фахівця [30; 35].

Насамперед рекомендується нормалізувати навантаження практичного психолога відповідно до встановлених нормативів, не допускаючи систематичного перевантаження документацією або надмірною кількістю консультацій. Важливо виділяти психологу час і простір для власної рефлексивної роботи та підготовки до занять без відволікань. Забезпечення

окремим комфортним кабінетом є не розкішшю, а необхідною умовою якісної конфіденційної роботи [5; 17].

Рекомендується регулярно висловлювати психологу визнання значущості його роботи та цікавитися результатами його діяльності не лише у формі звітності, а й через змістовний діалог про труднощі і досягнення. Включення психолога до управлінських рішень, що стосуються психологічного клімату в закладі, підвищує його відчуття суб'єктності та залученості – важливих складових внутрішньої мотивації до роботи [27; 35]. Підтримка участі психолога у фахових заходах – семінарах, тренінгах, конференціях – є водночас і чинником підвищення якості роботи, і ресурсом профілактики рутинізації [20; 43].

На рівні системи психологічної служби освіти ключовою рекомендацією є впровадження системи регулярної групової супервізії для практичних психологів як обов'язкового елемента їхнього фахового супроводу. Групова супервізія є ефективнішим за масштабом форматом, ніж індивідуальна, і водночас забезпечує цінний ефект групової підтримки, обміну досвідом і усвідомлення неунікальності власних труднощів, що саме по собі є терапевтичним фактором [3; 30].

Рекомендується розробити та впровадити систему регулярного моніторингу психологічного стану фахівців психологічної служби із застосуванням стандартизованих методик діагностики вигорання і особистісних ресурсів. Принципово важливо, щоб результати такого моніторингу слугували виключно основою для планування заходів підтримки і не використовувалися для оцінки ефективності роботи психолога або як підстава для адміністративних рішень – інакше фахівці приховуватимуть реальний стан, що унеможливить будь-яку допомогу [34].

Доцільним є також організація циклу навчальних заходів для практичних психологів, орієнтованих на розвиток особистісних ресурсів і профілактику вигорання, із застосуванням розробленої у цьому дослідженні програми. Такі заходи мають бути включені до системи підвищення

кваліфікації і реалізовуватися на регулярній основі, а не лише у відповідь на кризові ситуації або за ініціативою окремих ентузіастів [43].

Підготовка практичного психолога у закладі вищої освіти є тим фундаментом, на якому будується вся його подальша фахова діяльність. Результати дослідження свідчать, що значна частина практикуючих психологів має недостатньо розвинені особистісні ресурси – зокрема емоційну зрілість і самоефективність, – що може бути частково пов'язане з прогалинами у системі підготовки, яка традиційно більше уваги приділяє знанням і технікам, ніж особистісному розвитку майбутнього фахівця [30; 36].

Рекомендується включити до навчальних програм підготовки психологів окремий курс або тренінговий модуль, присвячений розвитку особистісної зрілості, самоефективності та профілактиці вигорання. Такий курс має містити не лише теоретичний матеріал, а й практичні вправи, рефлексивні завдання та елементи особистісно-розвивальної роботи, оскільки саме практичний досвід є основним механізмом розвитку особистісних ресурсів [36; 40].

Доцільно запровадити обов'язкову групову супервізію під час проходження практики студентами-психологами, що формує навичку рефлексивного осмислення власного досвіду з перших кроків у практичній діяльності. Заохочення студентів до власного терапевтичного досвіду – через відповідні рекомендації, організацію пільгового доступу до терапії або включення особистої терапії як вимоги до проходження практики – є ще одним важливим напрямом роботи закладів вищої освіти [11; 45].

Узагальнюючи викладені рекомендації, слід підкреслити, що психологічний супровід фахового зростання практичного психолога є системним завданням, що потребує узгоджених зусиль на всіх рівнях – від особистісної відповідальності самого фахівця до системних змін у підготовці та організаційних умовах роботи. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме не лише збереженню психологічного здоров'я самих фахівців, а й

підвищенню якості психологічної допомоги, яку вони надають учасникам освітнього процесу в умовах сучасних суспільних викликів.

### **Висновки до розділу 3**

Визначено психологічний портрет ефективного практичного психолога закладу освіти на основі порівняльного аналізу показників особистісних ресурсів у підгрупах із низьким і високим рівнями вигорання. Встановлено, що такий фахівець характеризується стійким рівнем емоційної зрілості, розвиненою самоефективністю, прагненням до самоактуалізації та чіткою професійною спрямованістю, що утворюють взаємопов'язану ресурсну систему, яка забезпечує його стійкість і результативність у складних умовах роботи.

З'ясовано, що найбільш виразна відмінність між психологами з низьким і високим рівнями вигорання зафіксована за субшкалою емоційної зрілості (16,3 проти 9,2 бала) та за показником самоефективності (32,4 проти 20,7 бала). Статистична значущість цих відмінностей підтверджена за допомогою U-критерію Манна-Уїтні ( $p < 0,001$ ), що дозволяє розглядати емоційну зрілість і самоефективність як провідні ресурси захисту від вигорання у практичних психологів закладів освіти.

Обґрунтовано теоретико-методологічні засади програми розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів. Встановлено, що програма має інтегрувати ресурсний підхід С. Гобфолла, гуманістичний підхід А. Маслоу і К. Роджерса та когнітивно-поведінковий підхід, оскільки саме таке поєднання охоплює усі рівні роботи з особистісними ресурсами фахівця: ціннісно-смысловий, емоційно-регулятивний і поведінково-діяльнісний.

Розроблено програму розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів закладів освіти, що включає 8

структурованих занять загальною тривалістю близько 20 годин. Програма реалізується у форматі групового тренінгу з елементами індивідуальної роботи і охоплює шість послідовних змістових напрямів: вхідну діагностику та мотивацію, розвиток емоційної зрілості та навичок саморегуляції, зміцнення самоефективності, відновлення самоактуалізації та професійної спрямованості, профілактику вигорання і побудову системи самопідтримки, підсумкову рефлексію та планування подальшого розвитку.

Визначено очікувані результати програми: підвищення рівня емоційної зрілості та самоефективності учасників, відновлення внутрішньої мотивації до фахової діяльності, зниження показників фаз напруження та резистенції як найбільш виражених у досліджуваній вибірці, формування стійкої індивідуальної системи профілактики вигорання та самопідтримки. Ефективність програми визначається шляхом порівняння результатів вхідної та підсумкової діагностики із застосуванням критерію Вілкоксона.

Сформульовано систему рекомендацій щодо психологічного супроводу фахового зростання практичного психолога, що охоплює чотири рівні: індивідуальний (рекомендації для самих психологів щодо розвитку емоційної зрілості, самоефективності, самоактуалізації, участі у супервізії та особистій терапії), організаційний (рекомендації для адміністрації закладів щодо нормалізації навантаження, забезпечення належних умов праці та визнання значущості роботи психолога), системний (рекомендації для психологічної служби освіти щодо запровадження регулярної супервізії та моніторингу психологічного стану фахівців) та освітній (рекомендації для закладів вищої освіти щодо включення особистісно-розвивального компонента до підготовки майбутніх психологів).

Підкреслено, що психологічний супровід фахового зростання практичного психолога є системним завданням, що потребує узгоджених зусиль на всіх рівнях – від особистісної відповідальності самого фахівця до змін в організаційних умовах роботи та системі підготовки психологів.

## ВИСНОВКИ

Проаналізовано наукову літературу з проблеми психологічних особливостей професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти та визначено теоретико-методологічні засади дослідження. Встановлено, що практичний психолог є особливим суб'єктом освітнього процесу, діяльність якого охоплює психодіагностичну, консультативну, корекційно-розвивальну, просвітницьку та профілактичну функції і реалізується в умовах постійного емоційного навантаження, рольової складності та підвищеної відповідальності. Специфіка цієї діяльності зумовлює особливу роль особистісних ресурсів фахівця як чинників, що визначають і його ефективність, і його стійкість до вигорання.

Розкрито зміст і структуру особистісних ресурсів практичного психолога закладу освіти. З'ясовано, що особистісна зрілість, самоефективність, самоактуалізація та професійна спрямованість утворюють взаємопов'язану ресурсну систему, кожен елемент якої виконує специфічну захисну та розвивальну функцію. Особистісна зрілість забезпечує стійкість і відповідальність фахівця; самоефективність – впевненість у власних силах і здатність долати труднощі; самоактуалізація – прагнення до повного розкриття власного потенціалу; професійна спрямованість – осмисленість і ціннісну наповненість діяльності.

Визначено феномен емоційного вигорання як ключовий чинник зниження ефективності практичного психолога. Встановлено, що вигорання є багатовимірним феноменом, що детермінується як зовнішніми чинниками – надмірне навантаження, брак супервізії, несприятливий організаційний клімат, – так і внутрішніми – низька самоефективність, нестійка ідентичність, нерозвинені навички емоційної саморегуляції. Особлива роль відводиться емпатії як двобічному чинникові: необхідній умові якісної психологічної допомоги і водночас потенційному джерелу вторинної травматизації за відсутності навичок встановлення психологічних меж.

Встановлено особливості рівня розвитку особистісних ресурсів практичних психологів закладів освіти. За результатами емпіричного дослідження, більшість фахівців демонструє середній рівень за всіма досліджуваними показниками (54–60 %), що свідчить про наявність достатньої ресурсної бази для роботи, але й про резерви для розвитку. Найбільш розвиненим ресурсом виявилася самоефективність (29,2 % – високий рівень), найменш розвиненим – самоактуалізація (лише 18,8 % – високий рівень). Серед субшкал особистісної зрілості найнижчі показники зафіксовано за субшкалою емоційної зрілості ( $M = 12,9$ ;  $SD = 3,4$ ), що свідчить про найбільший дефіцит саме тих якостей, які є найбільш затребуваними у роботі психолога.

Виявлено особливості емоційного вигорання практичних психологів. Найбільш вираженою у вибірці є фаза резистенції ( $M = 55,3$ ; 77,1 % у стадії формування або сформована), що свідчить про активне застосування більшістю фахівців механізму «емоційного дозування» як несвідомого захисту від перевантаження. Фаза напруження також значно виражена (64,6 %), тоді як фаза виснаження фіксується у 56,3 % досліджуваних. Серед окремих симптомів найбільш поширеним є неадекватне емоційне реагування (81,3 %), що є провідним симптомом резистенції.

Підтверджено гіпотезу дослідження про наявність значущого негативного зв'язку між рівнем особистісних ресурсів практичного психолога та рівнем його емоційного вигорання. Кореляційний аналіз за критерієм Спірмена встановив статистично значущі від'ємні кореляції між усіма досліджуваними показниками особистісних ресурсів і фазами вигорання ( $r_s = -0,35$  –  $-0,61$ ,  $p < 0,05$  –  $p < 0,01$ ). Найсильнішим захисним ресурсом виявилася емоційна зрілість ( $r_s = -0,60$ ,  $p < 0,01$ ), другим за силою – самоефективність ( $r_s = -0,55$ ,  $p < 0,01$ ). Порівняльний аналіз за U-критерієм Манна-Уїтні підтвердив статистично значущі відмінності між підгрупами з низьким і високим рівнями вигорання за всіма показниками ( $p < 0,01$ ).

Побудовано психологічний портрет ефективного практичного психолога закладу освіти. Встановлено, що такий фахівець відрізняється від колег із вираженим вигоранням насамперед рівнем емоційної зрілості (16,3 проти 9,2 бала) та самоефективності (32,4 проти 20,7 бала). Ефективний психолог характеризується здатністю розпізнавати та регулювати власні емоційні стани, стійкою впевненістю у власній компетентності, чіткою ідентифікацією з обраною професією та прагненням до автентичної самореалізації у фаховій діяльності.

Розроблено програму розвитку особистісних ресурсів і профілактики вигорання практичних психологів закладів освіти, що включає 8 структурованих занять загальною тривалістю близько 20 годин. Програма реалізується у форматі групового тренінгу і послідовно охоплює розвиток емоційної зрілості та навичок саморегуляції, зміцнення самоефективності, відновлення самоактуалізації та професійної спрямованості, профілактику вигорання і побудову індивідуальної системи самопідтримки. Теоретичну основу програми складає інтеграція ресурсного, гуманістичного та когнітивно-поведінкового підходів.

Сформульовано систему науково обґрунтованих рекомендацій щодо психологічного супроводу фахового зростання практичного психолога, що охоплює чотири рівні: індивідуальний – розвиток навичок саморегуляції, участь у супервізії та особистій терапії; організаційний – нормалізація навантаження, забезпечення належних умов праці та визнання значущості роботи психолога адміністрацією закладу; системний – запровадження регулярної супервізії та моніторингу психологічного стану фахівців психологічною службою освіти; освітній – включення особистісно-розвивального компонента до підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Алексеева С. В. Формування готовності учнівської молоді до вибору і реалізації професійної кар'єри: від теорії до практики. Наук. вісн. Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України. *Професійна педагогіка*. 2013. № 5. С. 80–85.
2. Алексеева Ю.А., Артемчук О. Г., Шишова О. М. Психодіагностика дітей та підлітків: навчально-методичний посібник. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 108 с.
3. Андросюк В., Юрченко-Шеховцова Т. Теоретико-методологічне підґрунтя оцінки ефективності діяльності психолога (компаративний аналіз). *Юридична психологія*. 2024. № 1 (34). С. 35–45.
4. Антонова Н. О. Темпераментальні детермінанти готовності до професійної діяльності у студентів психологічного факультету. *Проблеми сучасної психології. Зб. наук. пр. К-ПНУ ім. І. Огієнка, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*. 2011. Вип. 12. С. 35–38.
5. Бабчук О. Г. Психологічна служба в системі дошкільної освіти: навчальний посібник. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2023. 166 с.
6. Байбекова Н.Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Психологія»*. 2013. №4. С. 38–41.
7. Блінова О. Є. Роль соціальних стереотипів у становленні світоглядних орієнтацій особистості. *Психологія і особистість*. 2015. (2 (1)). С.58-70
8. Бондарчук О. І., Брюховецька О. В., Чаусова Т. В. Гендерно-вікові особливості внутрішньої свободи особистості майбутніх психологів. *Вісник післядипломної освіти: «Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2020. 13(42). С.39-53
9. Варгата О. В., Завада І. А. Формування творчого потенціалу майбутнього психолога засобами інноваційних технологій у вищій школі.

*Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна. 2017. (14). С.8-11.*

10. Вороновська, Л. Г., Полтавська, М. В. Психологічні детермінанти особистісної готовності студентів до професійної діяльності. *Проблеми психології діяльності в особливих умовах*. м. Черкаси, 23 квітня 2024 р. Київ : 7БЦ, 2024. С. 91-93.

11. Галецька І. Клініко-психологічне дослідження : навч. Посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2015. С. 210-212 с.

12. Главінська О. Д., Новік Л. О. Усвідомлення майбутніми психологами професійної належності. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. 12. С.45-50.

13. Горенко М. Я. Гендерні особливості сформованості операційного компоненту готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри. *Pomiędzy. Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe*. 2022. (5(2)). С.83-89.

14. Даниленко Н.В. Формування професійно важливих якостей студентів-психологів у процесі становлення їхньої особистісної зрілості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 50. С.47–53.

15. Дерев'янка С.П. Характеристики емпатії студентів-психологів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*. 126. 2015. С.70-74.

16. Жванія Т. В. Готовність до професійної діяльності в психології: теоретичний аналіз. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2015. № 50. С. 69–79.

17. Загурська І.С.. Психологічна служба в системі освіти: Курс лекцій. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. 166 с.

18. Зірка В. В., Бикова В. О. Тренінг як засіб формування конкурентоздатності майбутнього фахівця. *Вісник Дніпропетровського*

університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. (2). С.284-289.

19. Зубко, В. Результати діагностики готовності майбутніх психологів до професійної мобільності. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Початок.* 2021. 15(44). С. 141-163.

20. Казмірчук Н. М. Самоосвітня діяльність як фактор професійного зростання практичного психолога. *Педагогічний пошук.* 2015. 4. С.25-26.

21. Католик Г. В. Інноваційний онтогенетичний підхід до розуміння розвитку Я-концепції практичного психолога. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Психологія.* 2016. (3). С.94-107.

22. Кокун О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівців до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2010. Вип.7. С.182–190.

23. Комар Т. Соціальна зрілість особистості як чинник становлення професійної зрілості психолога. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки.* 2018. (3). С.22-26.

24. Комар Т., Варгата О. Технологія case-study щодо розвитку «soft skills» магістрів-психологів. *Перспективи та інновації науки.* 2022. (1 (6)).

25. Кутіщенко В. П., Патинок О. П., Ставицька С. О., Вінник Н. Д. Особливості відповідальності як світоглядного феномену студентів-психологів і соціальних працівників на первинному етапі професійної підготовки. *Проблеми сучасної психології: науковий журнал.* 2021. (1 (20)). С.91-100.

26. Лигомина Т. А. Емпіричне дослідження когнітивно-мотиваційної та оцінної характеристик професійного іміджу практичних психологів. *Габітус.* 2020. 14. С.250-254

27. Лигомина Т. А. Семантична диференціація поняття «сучасний психолог» у сприйнятті педагогів та батьків. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2019. 44(47). С.96-102.

28. Литвиненко І. С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Сер. Психологія*. 2014. Вип. 1 (31). С. 186-194.
29. Лоленко К. М. Професійний бренд психолога: сутність, етапи та умови розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. №2 (26). С.91-98.
30. Лупанов, К. В., & Сечейко, О. В. Сучасні виклики в процесі підготовки практичних психологів. Психологічна допомога в Україні: проблеми підготовки та професійної діяльності фахівців. 2024. 146 с.
31. Магдисюк Л., Федоренко Р. Психологія життєвих криз: навч. посіб. Луцьк. Вежа-Друк, 2023. 292 с.
32. Новік Л. О. Мотиваційні аспекти формування позитивного професійного іміджу у студентів-психологів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2016. 7. С.156-159.
33. Пенькова Н., Загребельний О., Філоненко Л. Професійна самореалізація особистості. *Наукові перспективи (Naukovì perspektivi)*. 2023. (3 (33)).
34. Психологія професійної діагностики та професійного консультування: практичний посібник / Ігнатович О. М., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М. ; за ред. О. М. Ігнатович. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 225 с.
35. Савченко С. Сутність і функції діагностико-консультативної роботи практичного психолога в загальноосвітній школі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. №3. С. 255 - 261.
36. Синишина В. Психолого-педагогічні умови формування готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2019. № 10. С. 163–169.
37. Солійчук І. І. Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності практичного психолога до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 19. С. 657 – 667.

38. Старинська Н. В. Аналіз змін особистісного сенсу самоактуалізації студентів-психологів під час навчально-професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. 3-4. С.20–25.
39. Столярова О., Сафін О., Діхтяренко С., Рабодзей Т. Мотиваційна готовність здобувачів вищої освіти до майбутньої професії психолога. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. С.105-109.
40. Столярчук О., Сергеєнкова О. Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. *HUMANITARIUM*. 2019. Т. 42. № 1. С. 164–173.
41. Чаплак Я.В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological Journal*. 5(15). 2018. С.24-39.
42. Чаусова Т. Внутрішня свобода як ціннісна основа розвитку здатності до лідерства майбутніх психологів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. С.118.
43. Чемодурова Ю.М. Використання активних методів навчання щодо подолання професійних деформацій практичних психологів у системі післядипломної освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Вип. 2. Т. 1. Херсон. 2014. С. 270-275.
44. Штих І.І. Здатність до емпатії як компонент професійних здібностей психолога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2(2). 2015. С.177-180.
45. Ямчук Т. Ю. Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів: дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2017. 229 с.
46. Derksen F., Bensing, J., Lagro-Janssen A. Effectiveness of empathy in general practice: a systematic review. *British Journal of General Practice*. 63(606). 2013. P.76-84.

47. Goussakovski V., Sizikova, M. (Paradoxical Findings Regarding Therapist Empathy Based on Length of Professional Experience. *Transactional Analysis Journal*. 47(2). 2017. P.112-125.
48. Lu Y., Hill C.E., Hancock G.R., Keum B.T. The effectiveness of helping skills training for undergraduate students: Changes in ethnocultural empathy. *Journal of Counseling Psychology*. 67(1). 2020. P.14-24.
49. Uhryn O. Psychological readiness of students to work in a professional field. *Journal of Education Culture and Society*. 2020. Vol. 4. no. 2. P. 97–107.
50. Zaverukha O., Popovych I., Karpenko Y., Kozmenko O., Stelmakh O., Borysenko O., Hulas I., Kovalchuk Z. Dynamics of Successful Formation of Professional Identity of Future Psychologists in Higher Education Institutions. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2022. Volume 14. Issue 1. P. 139-157.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Методика «Визначення рівня професійної спрямованості»

Т. Дубовицької

Опитувальни опитувач складається з 20 тверджень. Вам потрібно прочитати кожне твердження та у аркуші відповідей записати свою відповідь на поставлене запитання (обрати потрібно з таких: вірно; мабуть, вірно; мабуть, невірно; невірно) Просимо Вас щиро висловити свою думку.

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка йому подобається, відповідає його інтересам і схильностям.

2. Якби мені представилася можливість почати зачинати вчитися заново, то я вибрав би ту ж професію, яку зараз отримаю.

3. Вимушено вчуся на даному факультеті через певні обставини, а не з бажання отримати дану професію.

4. Моє бажання отримати дану професію і працювати за нею є достатньо стійким і обґрунтованим.

5. Вчуся перш за все |передусім| для того, щоб здобути вищу освіту, моя майбутня професія мені малоцікава.

6. Бачу мало доброго для себе в моїй майбутній професії.

7. Мої захоплення і заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією.

8. В світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія.

9. За власною ініціативою читаю додаткову літературу стосовно моєї майбутньої професії.

10. Після закінчення навчання буду далі удосконалюватися і підвищувати кваліфікацію у обраній галузі аби працювати ефективніше.

11. Моя професія та робота за нею навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення.

12. Постараюся зробити все необхідне аби не працювати за обраною професією.

13. Навіть якщо це буде важко, по закінченню навчання бажаю знайти роботу (і працювати) за професією.

14. На даний час працюю (або бажаю знайти роботу) за обраним фахом.

15. У мене немає бажання працювати за обраним фахом.

16. При нагоді прагну ближче познайомитися з роботою фахівців у галузі обраної професії.

17. Якщо я і працюватиму за отриманою професією, то недовго.

18. Робота за фахом дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе, свої здібності.

19. Після закінчення навчання бажаю отримати другу професію і працюватиму за нею.

20. У житті людини не все залежить від неї та доводиться інколи миритися з обставинами.

**«Шкала вимірювання індексу самоактуалізації» А. Джоунса та Р.  
Крендалла**

*Інструкція*

Із наведених трьох варіантів відповідей виберіть один, який, на Вашу думку, найбільше відповідає

Вашим уявленням про себе.

1. Якщо в мене виникає цікава ідея, то я:
  - а) продовжую розвивати її за будь-яких обставин, усім на зло;
  - б) розвиваю її незалежно від того, схвалюють її навколишні чи ні;
  - в) відмовляюся від неї, якщо не знаходжу підтримки її значущості в інших.
2. На мій погляд, треба обрати професію яка:
  - а) має перспективу для мого власного розвитку;
  - б) забезпечує мені надійність у житті;
  - в) надає переваги над іншими.
3. Коли я беруся за нову справу, то:
  - а) вважаю за краще дотримуватися всіх необхідних правил для запобігання непорозумінням;
  - б) прагну внести щось своє, використовуючи досвід інших;
  - в) хочу все змінити і діяти тільки на власний розсуд.
4. Якщо мене спіткала невдача, я:
  - а) незважаючи на помилки, буду вперто просуватися до мети;
  - б) проаналізую промахи і продовжу розпочате з урахуванням виявлених помилок;
  - в) усе кину, визнавши починання безперспективним.
5. Чи готовий я зайнятися чим-небудь цікавим, у чому раніше не розумівся?
  - а) так, невідоме мене приваблює;
  - б) тільки якщо це забезпечить мені перевагу перед іншими;
  - в) я більше люблю добре відоме і надійне, навіть якщо воно мене не в усьому задовольняє.
6. Якщо я досягаю певних результатів, то:
  - а) не прагну розголошувати свої ідеї. Надійніше, коли вони залишаються при мені;
  - б) кому дуже потрібно, той сам зможе «докопатися» до суті моїх досягнень;
  - в) із задоволенням роблю їх надбанням інших, щоб вони могли скористатися моїм доробком у своїх інтересах.
7. Якщо ідеї іншого суперечать моїм власним, то я:
  - а) уважно його вислуховую, сподіваючись знайти щось спільне, що цікавить нас обох;
  - б) вважаю подальше спілкування з ним непотрібним;

в) не пошкодую свого часу і сил, щоб показати недоліки його підходу і спробую переконати.

8. Допитливість і прагнення до змін:

а) дозволяють собі тільки авантюрні особистості. Це не для мене;

б) це ті якості, які я хотів би зберегти упродовж усього мого життя;

в) прерогатива видатних особистостей. Це саме для мене.

9. Про себе я міг би сказати:

а) у мене немає недоліків;

б) у мене є багато недоліків, але чеснот значно більше;

в) я маю більше недоліків, ніж чеснот.

10. Я маю потребу в однодумцях, які поділяють мої інтереси:

а) мені самому значно спокійніше;

б) я легко можу обійтися без участі інших;

в) так, тому що це надає мені сил і натхнення.

**Додаток В**

**«Шкала загальної самооефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема в  
адаптації І.Галецька**

Прочитайте наведені твердження та зазначте, як часто Ви реагуєте таким чином 1 – ніколи, 2 – інколи, 3 – переважно так, 4 – так, завжди.

1. Я завжди можу вирішити складну проблему, якщо достатньо постараюся.
2. Якщо хтось чинить мені опір, я завжди знайду спосіб досягнути свого.
3. Мені легко дотримуватися своїх намірів для досягнення мети.
4. Я переконаний, що успішно впораюсь у несподіваних обставинах.
5. Завдяки власній розважливості я впораюся в неочікуваній ситуації.
6. Я здатний вирішити більшість проблем, якщо докладу необхідних зусиль.
7. Я зберігаю спокій перед труднощами, оскільки вмію долати проблеми.
8. Долаючи проблему, я завжди знаходжу кілька рішень.
9. Коли я в складній ситуації, я зазвичай знаю, що робити.
10. Незалежно від того, що трапилося, я завжди можу зарадити собі.

Шкала передбачає самозаповнення і може використовуватися як для дорослих, так і для дітей старше 12 років. Рівень СЕ визначають шляхом підрахунку суми балів відповідей на 10 запитань, кожне з яких відображає певний аспект долаючої поведінки з акцентом на внутрішню стабільність успіху. Шкалу можна використовувати для прогнозування адаптивності до життєвих змін, що дозволяє розглядати СЕ як індикатор якості життя в конкретний період.

### «Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю. Гільбуха

Інструкція: відповіді на питання повинні бути правдивими. В іншому випадку використання опитувальника втрачає будь-який сенс. Відповідь на кожне питання фіксується вибором одного і тільки одного з пропонуванних варіантів.

1. Манера, яку вибирають мої вчителі (керівники) у спілкуванні зі мною, така, що вони:

- а) намагаються постійними наріканнями зробити моє життя нещасливим;
- б) намагаються критикувати мене скрізь, де тільки можуть;
- в) байдужі до мене доти, доки я підкоряюся встановленим ними правилам і виконую роботу задовільно;
- г) недостатньо вимогливі до моєї роботи;
- д) сварять мене за помилки і нагороджують, коли я цього заслуговую;
- є) не можу відповісти на це питання.

2. Граючи в шахи, шашки, інші ігри, я, коли програю, зазвичай реагую так:

- а) намагаюся з'ясувати причини невдачі, щоб удосконалити свої вміння;
- б) захоплююся досконалою майстерністю супротивника, причому це почуття «забиває» всі інші переживання;
- в) переживаю почуття своєї неповноцінності перед супротивником;
- г) розумію, що все ж я перевершую багатьох в іншому і, отже, за бажанням зможу домогтися успіху й у цій грі;
- г) розумію відносну незначимість поразки або перемоги такої гри, а також швидко забуваю те, що відбулося;
- д) беру реванш;
- є) не можу відповісти на це питання.

3. Відмовившись від якогось плану або певних досягнень (наприклад перемогти на олімпіаді, вступити до вузу, розбагатіти, стати кращим учнем класу, відправитися в закордонну подорож, одружитися з певною особою тощо), розумію, що я:

- а) буду нещасливим до кінця життя;
- б) маю багато зацікавлень, що незабаром знайду щось інше
- в) сповнений рішучості домогтися здійснення свого плану за всяку ціну, навіть якщо на це піде все життя, що залишилося;
- г) намагаюся взяти з невдачі якнайбільше життєвих уроків;
- г) ні на що краще не міг сподіватися;
- д) буду нещасливий протягом якогось часу, але переборю цей стан;
- є) не можу відповісти на це питання.

4. Критерій, за яким люди мені подобаються своїм характером:

- а) або дуже висока, або нульова;
- б) під час першого знайомства люди можуть мені подобатися, але не настільки, щоб я відразу ж захотів стати їхнім кращим другом;
- в) кожна людина начебто подобається мені під час першої зустрічі, але

потім я часто розчаровуюся;

г) люди подобаються мені тільки в тому випадку, якщо я знаю їх дуже давно;

г) мені ніхто не подобається;

д) усякі люди до певної міри подобаються мені;

е) не можу відповісти на це питання.

5. Я схильний повідомляти про свої невдачі, провали малознайомим людям так:

а) розповідаю про них, коли здається, що це викликає в когось щирий інтерес;

б) мимохіть розповідаю про свої невдачі, й це трапляється лише тоді, коли є доречним під час розмови;

в) іноді згадую про свої невдачі, щоб поскаржитися і викликати співчуття у співрозмовника;

г) як правило, не згадую про свої невдачі, щоб не створити проблем для співрозмовника;

г) часто не можу втриматися від бажання поскаржитися на свої невдачі;

д) свої невдачі намагаюся подати як успіх;

е) не можу відповісти на це питання.

6. Люди, чия думка відрізняється від моєї:

а) іноді мають рацію;

б) зазвичай є досить підготовленими й тому впевненими в собі;

в) просто недостатньо освічені;

г) знаходять для себе задоволення в тому, що мають власну думку;

г) висловлюють інший погляд на це питання через протиріччя;

д) часто перевершують мене в компетентності або в інтелектуальному розвитку;

е) не можу відповісти на це питання.

7. Я прагну мати в грі або змаганні такого супротивника, який:

а) є майстром і перевершує мене, тому що я матиму більше шансів удосконалити свої вміння;

б) трохи перевершує мене, це випробування більше стимулює мене;

в) дорівнює мені за силою, уцьому випадку обоє супротивників показують свій максимум і мають однакові шанси здобути перемогу;

г) слабший за мене - і я знаю, що зможу в нього виграти;

г) буде сам намагатися, щоб я виграв і зберіг віру в свої сили;

д) трохи слабший - і в мене буде шанс виграти;

е) не можу відповісти на це питання.

8. Для мене життя має сенс лише тоді, коли я можу:

а) досягати успіхів у всіх своїх починаннях;

б) цілком реалізувати свій творчий потенціал;

в) одержувати матеріальні блага в готовому вигляді й займатися лише хобі;

г) мати можливість здобувати засоби для свого розвитку;

г) мати можливість порівняно спокійно жити;

- д) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя;
- є) не можу відповісти на це питання.

9. Мої прагнення дискутувати з колегами полягають в тому, що:

- а) мені важко втриматися від суперечки з будь-якого приводу;
- б) зазвичай я беру участь у дискусіях, якщо тема мене цікавить;
- в) я майже ні з ким не сперечаюся, тому що переважно учасники дискусії прагнуть не до істини, а до визнання своєї точки зору;
- г) не люблю вступати в дискусії через їхню сумбурність;
- г) не люблю долучатися до дискусій, оскільки майже ніколи не виходжу з них переможцем;
- д) уникаю брати участь у дискусіях через свою невпевненість;
- є) не можу відповісти на це питання.

10. Коли хто-небудь не з членів моєї родини критикує мене, то моя звичайна реакція полягає в тому, щоб:

- а) проаналізувати причини й мотиви критики
- б) поцікавитися в автора критики її підставами і врахувати їх у своїх діях;
- в) нічого не сказати, забути про неї;
- г) при нагоді самому піддати опонента критиці;
- г) будучи впевненим у своїй правоті, захистити себе;
- д) нічого не сказавши, мати на критика «зуб»;
- є) не можу відповісти на це питання.

11. Намагаючись досягти успіхів у житті, я насамперед покладаюся:

- а) на допомогу родини, батьків;
- б) на власні зусилля і наполегливість;
- в) на відсутність сильних ворогів;
- г) на везіння;
- г) наявність впливових знайомих;
- д) наявність вірних друзів;
- є) не можу відповісти на це питання.

12. Стосовно довіри до людей я притримуюсь принципу, що:

- а) людям потрібно довіряти, але при цьому без виключення перевіряти;
- б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі;
- в) у певній мірі довіряти слід кожній людині;
- г) усе залежить від конкретної людини: одним можна довіряти повністю,
- г) люди зазвичай не виправдовують довіри;
- д) надмірна довіра — це мій найбільший гріх;
- є) не можу відповісти на це питання.

13. Моя реакція на думку про власну смерть полягає:

- а) у сильному відштовхуванні цієї думки;
- б) у тому, що я часто думаю про смерть і мрію, щоб вона була миттєвою;
- в) у тому, що я сприймає це як належне і часто про це не думаю;
- г) у тому, що я часто про це думаю і хочу мати сильну волю для достойної зустрічі смерті;
- г) у тому, що я боюсь смерті, але не часто кажу про це іншим;
- д) у тому, що я думаю про смерть і боюсь її лише під впливом

повідомлення про чиюсь смерть;

є) не можу відповісти на це питання.

14. Міра, в якій я намагаюся справити враження на інших, виражається у тому, що я:

а) будую з цього приводу окремі плани і присвячую цьому багато часу;

б) рідко завчасно планую це робити, однак роблю це, якщо виникає можливість;

в) присвячую цьому малу часу;

г) не люблю цю тенденцію в інших і ніколи не роблю цього сам(а);

ґ) дуже довго сильно страждаю, якщо дізнаюся, що про мене склалося негативне враження серед людей, яких я поважаю;

д) відчуваю приємність, якщо про мене склалося позитивне враження;

є) не можу відповісти на це питання.

15. Стикаючись з незвичною проблемою у власних справах, я:

а) ніколи не вагаюся відразу ж звернутися за допомогою до когось, хто знає

б) якщо є можливість, відразу прошу когось із друзів допомогти мені;

в) дуже рідко турбую когось із друзів проханням допомогти;

г) ніколи не звертаюся за допомогою до сторонніх;

ґ) докладаю усіх можливих зусиль для її вирішення перед тим, як звернутися до когось за допомогою;

д) після деяких вагань звертаюся за допомогою до друзів;

є) не можу відповісти на це питання.

16. Моє ставлення до родичів і друзів таке, що я:

а) ціную тих, хто мені близький за своїми духовними інтересами;

б) ціную тих, хто стимулює мене в інтелектуальному плані;

в) мені потрібно більше друзів і родичів, ніж я маю на сьогодні;

г) така кількість друзів і родичів, що я зараз маю, для мене достатня;

ґ) вони не потрібні для мого щастя;

д) ціную тих, котрі, як і я, цікавляться переважно матеріальними речами;

є) не можу відповісти на це питання.

17. Коли хтось із членів моєї родини несправедливо, як мені здається, критикує мене або просто прискіпується до мене, моєю звичайною реакцією є:

а) обурюватися, але нічого не говорити;

б) підтримувати мир у родині, погоджуючись із критиком й улещуючи його;

в) нічого не говорити, але спробувати пізніше звести рахунки;

г) намагатися зрозуміти, чому мене критикують, і, демонструючи витримку, гідно захистити себе;

ґ) не брати почуте близько до серця, тому що згодом усе владнається;

д) розсердившись, вступити в суперечку;

є) не можу відповісти на це питання.

18. Моє сприйняття релігії, полягає в тому, що я:

а) не сприймаю жодної релігії, але думаю, що для більшості людей вона необхідна;

- б) читаю літературу і вивчаю специфіку різних релігійних вчень, як наслідок, згодом з'ясую для себе це питання;
- в) займаюся розробкою власної релігії, що, як я сподіваюся, згодом буде мене задовольняти;
- г) маю релігію, що мене задовольняє;
- г) вважаю релігію моїх батьків найбільш прийнятною для мене;
- д) приймаю релігію моїх батьків, хоча вона мене й не задовольняє;
- є) не можу відповісти на це питання.

19. Критерій, за яким я читаю і вивчаю інформацію про соціально-політичні й економічні зміни в інших країнах, виражається в тому, що я:

- а) зовсім не цікавлюся такою інформацією;
- б) занадто зайнятий вирішенням власних справ, щоб багато думати про проблеми, які існують в інших частинах світу;
- в) роблю це лише в окремих випадках і при нагоді;
- г) виявляю до неї мінімальний інтерес;
- г) роблю це із задоволенням, але без будь-яких конкретних висновків для своєї країни;
- д) прагну вивчати умови в інших частинах світу, щоб зіставляти з ними становище у власній країні та мріяти про його покращення;
- є) не можу відповісти на це питання.

20. Змушений(а) до публічного виступу, я вважаю, що:

- а) це надзвичайно важко, тому ніяковою та заїкаюсь;
- б) це важко, але я можу володіти собою без помітних ознак зніяковілості;
- в) це надзвичайно важко, але, оскільки під сумнівом моя самоповага, не намагаюсь ухилитися;
- г) зазвичай я можу говорити без особливих зусиль;
- г) я часто отримую насолоду, висловлюючись привселюдно;
- д) це важко, оскільки я не впевнений у доброзичливості аудиторії;
- є) не можу відповісти на це питання.

21. Критерій, за яким я читаю і вивчаю інформацію про соціальні, політичні або економічні зміни в рідній країні, виражається в тому, що я:

- а) читаю багато з цієї теми, тому що мене дуже хвилюють події, що відбуваються в нашому суспільстві;
- б) читаю таку інформацію лише тоді, коли більше нічого читати або коли я повинен це робити;
- в) читаю таку інформацію більш-менш регулярно;
- г) вважаю це заняття безглуздом, тому що проста, людина все одно ні на що вплинути не може;
- г) читаю таку інформацію тільки для того, щоб при нагоді бути готовим узяти участь в її обговоренні;
- д) байдужий до всього, що виходить за межі моїх особистих справ;
- є) не можу відповісти на це питання.

22. Моя реакція на позитивне згадування в пресі мого імені або імені когось із моїх рідних і близьких полягає в тому, що я:

- а) отримую велике задоволення і часто з гордістю показую конкретне

місце своїм друзям і знайомим;

б) внутрішньо переживаю приємне почуття, але стійко утримуюся від будь-яких його виражень;

в) побачивши своє надруковане ім'я, не відчуваю ніякого радісного хвилювання, тому що розумію неважливість цієї події;

г) спочатку переживаю приємне відчуття, але відразу забуваю про цю подію;

г) переживаю приємне відчуття, хоча й вважаю, що це прояв марнославства;

д) протягом деякого часу переживаю приємне відчуття, про що можу стримано розповісти близьким і друзям;

є) не можу відповісти на це питання.

23. Моє ставлення до ознак, прикмет, передчуттів полягає в тому, що:

а) на власному життєвому досвіді, я переконався: вони майже завжди вказують на успіх або невдачу в будь-якій діяльності;

б) вони звичайно передбачають успіх або невдачу в будь-якій діяльності;

в) я не можу вирішити, чи це є випадковістю, чи вони дійсно передбачають визначену подію;

г) я не вірю, що вони передбачають щось для кого-небудь і тому не запам'ятовую їх;

г) я розумію, що вони помилкові, але звертаю увагу на них;

д) борючись із їхнім впливом на мене, дію усупереч їм;

є) не можу відповісти на це питання.

24. Ступінь моєї активності в групі характеризується одним із наступних варіантів:

а) завжди прагну бути першим;

б) іноді долучаюся до дискусії, не будучи досить компетентним у обговорюваного питання;

в) не беру участі в дискусіях, якщо не впевнений в істинній цінності того, про що збираюся сказати;

г) ніколи не беру участі в дискусіях, тому що не вірю в їхню корисність;

г) беру участь, якщо потрібно підтримати дискусію, але не керувати нею;

д) завжди беру участь у дискусіях, хоча не прагну до лідерства;

є) не можу відповісти на це питання.

25. Випадок, коли я звертаюся до віщунів, полягає в тому, що вони:

а) можуть бути корисними, тільки коли зіштовхнешся із серйозною проблемою і не знаєш, яке рішення прийняти;

б) іноді можна звернутися до них, коли знаєш, що друзі теж збираються це зробити (для розваги);

в) заслуговують на те, щоб консультиватися з ними при кожній можливості;

г) ніколи не бажаю їх відвідувати, тому що вони шахраї;

г) мають дивну інтуїцію, що дає їм змогу правильно пророкувати долю людини;

д) непогані психологи;

е) не можу відповісти на це питання.

26. Чинник, за яким я йду на фінансовий ризик, полягає в тому, що я:

а) часто йду на значний ризик, оскільки відчуваю, що виграю багато;

б) іду на серйозний ризик тільки тоді, коли баланс очевидно на мою користь;

в) не допускаю серйозного ризику й у випадку програшу не піддаюся ніякому азартіві;

г) використовую невеликі шанси, тому що за цих умов, програвши, можу продовжувати свої спроби;

г) не покладаюся на жодні випадки; прагну мати стовідсоткову гарантію;

д) не можу жити без постійного ризику;

е) не можу відповісти на це питання.

27. Моє ставлення до світу загалом полягає в тому, що:

а) він сповнений зла, і я не чекаю від нього нічого приємного;

б) він має багато спокус, так що важко кому-небудь залишитися безгрішним, але все одно прагнути до цього треба;

в) світ являє собою цікаву панораму; я прагну використовувати свої сили для його вдосконалення;

г) світ може бути гарним, якщо життя людей буде наповнене справжньою добротою; потрібно присвячувати цьому всі сили;

г) я живу тільки раз, тому маю намір насолоджуватися життям, а не мріяти про благо всього людства;

д) я є частиною світу, гарний він або поганий, тому приймаю його таким, яким він є;

е) не можу відповісти на це питання.

28. Любові, коли є щаслива суперниця, яка, на Вашу думку, не краща:

а) залишили б цю пару і намагалися б якомога швидше перебороти своє почуття, переключивши свою увагу на спілкування з іншими;

б) доклали б усіх сил для дискредитації конкурентки перед Вашим обранцем;

в) зберегли б і не приховували своє почуття, але з гідністю не нав'язувалися;

г) мовчали б і безнадійно страждали від нерозділеного кохання;

г) усе б зробили для того, щоб навіть випадково не зустрітися із своїм коханим;

д) зберігали б своє почуття, але поводитися б гідно, намагаючись звернути увагу свого обранця на наявні у Вас внутрішні й зовнішні переваги;

е) не можу відповісти на це питання.

**Методика «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойка**

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервувати, напружуватися, хвилюватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Теплоота у взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою.
6. Від мене, як від професіонала, мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати колегам того, що потребує професійний обов'язок.
10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу па роботі.
12. Трапляється, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.
13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.
15. Я б змінив місце роботи, якби з'явилась така можливість.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні надати професійну підтримку, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою наділові контакти.
18. Мене дуже засмучує ситуація, коли щось не йде на лад у стосунках з діловим партнером.
19. Я так стомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.
20. Через брак часу, втому та напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.
21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі дратують мене.
22. Я спокійно сприймаю обгрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукає мене уникати людей.
24. При згадці про деяких партнерів та колег, у мене псується настрій.
25. Конфлікти та суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.
26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обставини на роботі мені здаються дуже складними і важкими.

28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось має трапитися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все як потрібно, чи не скоротять мене тощо.
29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюсь обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.
30. У спілкуванні па роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра — не отримаєш зла».
31. Я з радістю розповідаю домашнім про свого роботу.
32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість, виникають конфлікти).
33. Іноді я відчуваю, що потрібно поспівчувати партнерові, але не в змозі цього зробити.
34. Я дуже хвилююся за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаю більше уваги та турботи, ніж отримую від них вдячності.
36. При одній згадці про роботу мені стає погано: починає колоти в області серця, підвищується тиск, виникає головний біль.
37. У мене добрі (в цілому задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.
38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.
39. Останнім часом мене переслідують невдачі па роботі.
40. Деякі аспекти (факти) моєї роботи викликають розчарування, нудьгу і зневіру.
41. Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.
42. Я переймаюся проблемами ділових партнерів (суб'єктів діяльності) менше, ніж зазвичай.
43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити час спілкування з друзями та знайомими.
44. Зазвичай я виявляю зацікавленість особистістю партнера більше, ніж того вимагає справа.
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброго настрої.
46. Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.
47. У справах зустрічаються настільки неприємні люди, що всупереч волі бажаєш їм чогось недоброго.
48. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного самопочуття.
49. На роботі я постійно відчуваю психічне та фізичне перевантаження.
50. Успіхи в роботі надихають мене.
51. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається безвихідною (майже безвихідною).
52. Я втратив спокій через роботу.
53. Впродовж останнього року траплялися скарги па мене з боку партнерів.

54. Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не беру близько до серця.
55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.
56. Я часто працюю через силу.
57. Раніше я був більш співчутливим та уважним до партнерів, ніж тепер.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не псуй нерви, бережи здоров'я.
59. Іноді я йду на роботу з важким відчуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю, що занедужав.
61. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.
63. Якщо б мені поталанило з роботою, я був би набагато щасливішим.
64. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.
65. Іноді я поводжуся зі своїми партнерами так, як би не хотів, щоб вони вчиняли зі мною.
66. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливість та увагу.
67. Зазвичай після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.
68. Часто я підганяю час: швидше б закінчився робочий день.
69. Стан, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.
70. Працюючи з людьми, я зазвичай ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.
71. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю через певні обставини.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую з приводу того, що пов'язано з роботою.
77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів би бачити й чути.
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.
79. Моя втома на роботі зазвичай мало або взагалі не відображається па спілкуванні з домашніми і друзями.
80. За можливості, я віддаю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
81. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.
82. До всього (майже до всього), що відбувається тіа роботі, я втратив зацікавленість, живе почуття.
83. Робота з людьми погано вплинула на мене як на фахівця — зробила знервованим, злим, притупила емоції.
84. Робота з людьми вочевидь підриває моє здоров'я.