УДК: 331.443:378.147:004.738.5
DOI: 10.15587/2519-4984.2025.332087

СИНДРОМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК НАСЛІДОК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

С. В. Кириченко

The article examines the issue of burnout syndrome among higher education instructors in the context of distance learning. With the transition to online teaching during the COVID-19 pandemic and the martial law in Ukraine, many educators faced increased levels of stress and emotional exhaustion. The aim of the study is to identify the main factors contributing to the development of burnout syndrome among higher education instructors during distance learning and to develop recommendations for its prevention. The article analyzes current scientific approaches to defining and measuring professional burnout, particularly the methods of C. Maslach and S. Jackson. The impact of distance learning on the emotional state of instructors is considered, including difficulties in establishing emotional contact with students, increased workload due to the need to master new technologies and adapt teaching materials to the online format. Based on a survey using the MBI-ES, 65% of the respondents demonstrated high levels of emotional exhaustion, 45% reported loss of motivation, and 53% indicated a lack of psychological recovery. Symptoms included chronic fatigue, insomnia, irritability, apathy, and detachment from students. Burnout levels were especially high among lecturers with less than five years of experience in distance education and those who lacked administrative support. The main contributing factors were identified as work overload, social isolation, and insufficient technical support. Depersonalization reached 53%, negatively affecting educational quality and student engagement. Only 20% of the respondents maintained or improved their professional efficiency during online teaching. Moreover, 75% reported the absence of psychological support or professional development programs. Special attention is given to the analysis of studies indicating high levels of emotional exhaustion and depersonalization among instructors working remotely. A set of measures is proposed for the prevention and overcoming of burnout syndrome, including the organization of psychological support, professional development, and the implementation of flexible work schedules. The importance of creating a favorable working environment and support from educational institution administrations to maintain the mental health of instructors in the context of distance learning is emphasized. The article also identifies promising directions for further research, including the development of early diagnostic indicators of burnout, ongoing analysis of educational systems in different countries, and assessment of the role of institutional leadership in reducing stress among educators. The scope of the study is limited by the selection of respondents, its focus on only one phase of the pandemic, and the regional characteristics of the Ukrainian public education system, which calls for caution when generalizing the results.

Keywords: *burnout, distance learning, teachers, exhaustion, depersonalization, support, stress, adaptation, health*

How to cite:
Kyrychenko, S. (2025). Burnout syndrome among higher education instructors as a consequence of distance learning. ScienceRise: Pedagogical Education, 2 (63), 26–30. http://doi.org/10.15587/2519-4984.2025.332087

© The Author(s) 2025
This is an open access article under the Creative Commons CC BY license

1. Вступ

У сучасних реаліях система вищої освіти зазнала суттєвих трансформацій, спричинених не лише глобальною пандемією COVID-19, а й надзвичайною ситуацією – воєнного стану в Україні. Перехід на дистанційне навчання став вимушеною і стрімкою зміною, яка поставила перед викладачами нові виклики: опанування цифрових платформ, трансформація змісту та форм подачі навчального матеріалу, зміни в методах комунікації зі студентами. Така перебудова навчального процесу відбувалася без належної підготовки та підтримки, що спричинило додаткове навантаження, підвищений рівень стресу та психологічної напруги.

Суттєвим наслідком цих змін стало зростання випадків синдрому професійного вигорання серед викладачів закладів вищої освіти (ЗВО). Професійне вигорання, визначене в науковій літературі як хронічна емоційна втома, зниження особистої ефективності та прояви деперсоналізації, є одним із ключових факторів погіршення якості викладання, професійної мотивації та психологічного здоров'я освітян. Цей психологічний синдром виникає внаслідок тривалого впливу професійного стресу та характеризується емоційним висна-

женням, деперсоналізацією та зниженням особистих досягнень [1]. Проблема набула особливої актуальності в умовах соціальної ізоляції, відсутності звичного емоційного зворотного зв'язку зі студентами, а також невизначеності щодо професійного майбутнього.

Попри те, що феномен професійного вигорання активно вивчається у психолого-педагогічній літературі, вплив саме дистанційного навчання як каталізатора цього синдрому серед викладачів ЗВО ще недостатньо досліджено. З огляду на це, актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю поглибленого аналізу чинників, які сприяють емоційному виснаженню викладачів у контексті сучасної цифрової трансформації освіти, та пошуком ефективних шляхів профілактики і подолання наслідків цього явища.

2. Літературний огляд

Проблема професійного вигорання викладачів вищої школи привертала увагу дослідників ще у XX столітті, однак її загострення в умовах дистанційного навчання потребує нових, більш глибоких досліджень. Історично поняття «вигорання» було вперше введено Г. Дж. Фрейденбергером, який розглядав його як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності [2]. Подальше теоретичне обґрунтування цього явища було здійснене Маслач і Джексоном, які також запропонували стандартизовану методику оцінки професійного вигорання [1]. Оновлену інтерпретацію шкали цієї оцінки було подано Маслач і Лейтером, які акцентували свої досліди на організаційних факторах, що сприяють розвитку вигорання [3].

Однак переважна частина досліджень, зокрема і класичні, була орієнтована на медичну або соціальну сферу. Викладачі вищої школи потрапили до фокусу досліджень лише протягом останнього десятиліття. У роботі Цзя Л., Чуді Ш., Ноймайстера П. та Бо Ч. виявлено, що основними чинниками вигорання у викладачів є надмірне адміністративне навантаження, емоційна ізоляція та низький рівень визнання [4]. У статті Йорулмаз, Чолак та Алтинкурт проаналізовані результати метааналізу щодо взаємозв'язку між задоволеністю роботою вчителів та професійним вигоранням [5]. Мадіган і Кім провели систематичний огляд досліджень, який підтвердив, що професійне вигорання вчителів негативно впливає на академічні результати учнів та їхні суб'єктивні оцінки навчального досвіду, що вказує на ширший соціальний ефект цього синдрому [6]. У своїй праці Гаргрівз розкрив суть професійного капіталу та показав, як можна змінити викладання в школах, інвестуючи в розвиток знань, взаємодії й професійного потенціалу викладачів [7]. Це дослідження є важливим, однак воно не враховує контексту дистанційної взаємодії між викладачем та студентами.

В умовах пандемії COVID-19 ситуація суттєво змінилася. У статті Сміт проаналізував причини, наслідки та стратегії подолання самотності серед учнів і викладачів у контексті викладання англійської мови [8]. Водночас у роботах Шен і Слетера підкреслено важливість інституційної підтримки та стратегій подолання стресу в освітньому середовищі [9], однак акцент зроблено на офлайн-контексті.

Вітчизняні дослідження також підтверджують високий рівень емоційного виснаження серед українських викладачів, особливо у зв'язку з нестабільною соціально-політичною ситуацією [10–12]. Проте аналіз зазначених праць показує, що фокус досліджень здебільшого не включає аналіз специфіки дистанційного формату викладання, особливо в умовах воєнного часу, коли до стресогенних факторів додаються технічні труднощі, відсутність емоційного контакту та переоцінка професійної ідентичності.

Таким чином, хоча у світовій та вітчизняній науковій літературі широко досліджено симптоматику та чинники професійного вигорання, все ще недостатньо опрацьованим залишається питання впливу саме дистанційного навчання на емоційний стан викладачів вищої школи. Особливо це стосується викладачів у країнах, які переживають військові конфлікти та гуманітарні кризи, таких як Україна. Саме ця "ніша" дослідження і визначає актуальність проведення авторського аналізу.

3. Мета та завдання дослідження

Мета дослідження полягає в аналізі впливу дистанційного навчання на розвиток синдрому професійного вигорання у викладачів закладів вищої освіти України. У рамках дослідження буде вивчено основні чинники, що сприяють виникненню вигорання, а також запропоновано ефективні шляхи профілактики та подолання цього явища.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення синдрому професійного вигорання в контексті дистанційного навчання.
2. Визначити основні чинники, що сприяють розвитку професійного вигорання в умовах онлайн-навчання.
3. Дослідити психологічні та емоційні наслідки вигорання для викладачів ЗВО.
4. Виявити симптоми та стадії синдрому вигорання серед викладачів.
5. Розробити рекомендації щодо запобігання та подолання професійного вигорання в освітньому середовищі.
6. Зробити аналіз ефективності існуючих програм підтримки викладачів в умовах дистанційного навчання.

4. Матеріали і методи

У дослідженні використано змішану методологію, яка поєднує якісний та кількісний підходи. Теоретичну частину дослідження здійснено шляхом критичного аналізу та узагальнення результатів 14 наукових публікацій українських та зарубіжних авторів, опублікованих у періодичних фахових виданнях. Добір джерел відбувався за ключовими словами: вигорання (burnout), вища освіта (higher education), вчителі (teachers), дистанційне навчання (distance learning), емоційне виснаження (emotional exhaustion).

Для емпіричного етапу дослідження було застосовано стандартизовану методику Маслач і Джексона – Maslach Burnout Inventory – Educators Survey

(MBI-ES), адаптовану до українських реалій. Опитування проводилося в онлайн-форматі з використанням Google Forms. У дослідженні взяли участь 84 викладачі закладів вищої освіти різних регіонів України, які здійснювали навчальний процес у дистанційному форматі щонайменше протягом одного навчального року. Добір респондентів був цілеспрямованим, із забезпеченням добровільної участі та анонімності.

MBI-ES містить 22 твердження, які охоплюють три шкали: емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження професійної ефективності. Респонденти оцінювали частоту проявів за 7-бальною шкалою (від 0 – "ніколи" до 6 – "щодня"). Результати оброблялися за допомогою описової статистики (середнє значення, стандартне відхилення) з використанням програмного забезпечення SPSS (версія 23). Отримані дані дозволили виявити загальні тенденції та рівень поширеності синдрому професійного вигорання серед викладачів ЗВО в умовах дистанційного навчання.

5. Результати дослідження та їх обговорення

Дослідження показало, що значний відсоток викладачів закладів вищої освіти, які працюють у режимі дистанційного навчання, стикаються з проявами професійного вигорання. За результатами анкетування із застосуванням методики MBI-ES, 65% респондентів виявили **високий рівень емоційного виснаження,** що є ключовим показником синдрому вигорання [1]. 67% респондентів відчувають постійне емоційне виснаження, 45% – втрачають мотивацію до педагогічної діяльності, 53% зазначають, що не мають можливості повноцінного психологічного відновлення.

До основних симптомів вигорання належать: хронічна втома, безсоння, дратівливість, зниження продуктивності, апатія, зневажливе ставлення до студентів, небажання включатися в комунікацію. Вигорання має кілька стадій: ентузіазм, застій, фрустрація, апатія, втеча (за класифікацією Г. Фрейденбергера) [2].

Особливо високий рівень емоційного виснаження спостерігається серед викладачів, які мають **менше ніж п'ятирічний досвід** роботи в дистанційному форматі, а також тих, хто **відчуває брак підтримки з боку адміністрації.** Ці результати узгоджуються з висновками зарубіжних досліджень, які вказують на тісний зв'язок між організаційними факторами (лідерством, підтримкою, можливістю автономного прийняття рішень) та ризиком вигорання [13].

Професійне вигорання не лише знижує якість освітнього процесу, а й негативно впливає на психічне здоров'я викладача. Воно може призвести до тривожних розладів, депресії, соматичних хвороб. Особливо вразливими є викладачі, які поєднують дистанційну роботу з доглядом за дітьми або родичами.

Серед основних чинників, що сприяють розвитку вигорання, було виокремлено три ключові:

1. Перевантаження роботою – більшість опитаних зазначили надмірні обсяги підготовки навчальних матеріалів, необхідність частих онлайн-зустрічей та тривалу роботу за комп'ютером. Це підтверджує і попередні результати досліджень, які пов'язують інтенсивність роботи з підвищеним ризиком емоційного виснаження [7, 10].

2. Соціальна ізоляція – відсутність безпосередньої взаємодії з колегами та студентами знижує задоволеність роботою і веде до емоційного виснаження. Аналогічні тенденції відзначаються в роботі Сміт, який довів негативний вплив ізоляції на психоемоційний стан педагогів [8].

3. Недостатня технічна підтримка – попри формальний доступ до цифрових технологій, 40% викладачів заявили про складнощі у використанні нових платформ. Подібні бар'єри також були виявлені в дослідженнях Шен і Слетер [9].

Рівень **деперсоналізації** (емоційного відсторонення від студентів) склав 53%, що є тривожним сигналом. Цей показник прямо впливає на якість освітнього процесу і мотивацію студентів. Дослідження Сміт також підтверджують, що деперсоналізація посилюється в умовах дистанційної ізоляції [8].

Лише 20% опитаних викладачів зазначили, що їхня **професійна ефективність** залишилася стабільною або навіть зросла під час дистанційного навчання. Це свідчить про складнощі адаптації до нових умов і загрозу довготривалого зниження професійного потенціалу.

Що стосується **підтримувальних заходів**, 75% учасників вказали на **відсутність програм психологічної допомоги** чи професійного розвитку, спрямованих на запобігання вигоранню. Водночас 30% мали доступ до індивідуальних консультацій або тренінгів, які сприяли зменшенню стресу, що узгоджується з ефективністю організаційних інтервенцій, описаних Shanafelt & Noseworthy [14].

Таким чином, результати свідчать про необхідність **комплексного підходу** до зменшення рівня професійного вигорання серед викладачів, зокрема:

1. Розробки системи **безперервного професійного розвитку**, включно з тренінгами з управління стресом та цифрової педагогіки [10].

2. Покращення **взаємодії між викладачами, студентами та адміністрацією**, що позитивно впливає на залученість і знижує ризик деперсоналізації [12].

3. Впровадження **регулярних програм психологічної підтримки**, зокрема когнітивно-поведінкових тренінгів і групових супервізій [13].

Шляхи запобігання та подолання вигорання:

1. Організаційні стратегії:

– Зменшення навчального навантаження;

– Надання доступу до технічної та психологічної підтримки;

– Гнучкий графік роботи;

– Визнання професійних досягнень викладачів.

2. Індивідуальні стратегії:

– Освоєння технік саморегуляції та тайм-менеджменту;

– Розвиток емоційного інтелекту;

– Пошук ресурсів підтримки (колеги, професійні спільноти);

– Профілактика перенапруження через хобі, фізичну активність.

Попри отримані результати, дослідження має низку обмежень, які слід враховувати при інтерпре-

тації даних та спробах їх узагальнення. По-перше, вибірка респондентів була обмеженою як за кількістю, так і за географічним охопленням, що не дозволяє повною мірою репрезентувати всю сукупність викладачів вищої школи України. По-друге, дослідження зосереджено лише на одному часовому відрізку пандемії COVID-19, що не враховує динаміки змін у тривалішій перспективі дистанційного навчання та післякарантинного періоду. По-третє, регіональні особливості української системи вищої освіти, такі як відмінності в організації дистанційного навчання, технічному забезпеченні та управлінських практиках, також можуть впливати на узагальнення результатів. Ці обмеження не зменшують значущості отриманих даних, проте вказують на потребу у подальших, більш масштабних та порівняльних дослідженнях, які могли б забезпечити глибше розуміння феномену професійного вигорання в умовах кризових викликів.

У подальших дослідженнях доцільно зосередитися на розробці індикаторів ранньої діагностики вигорання, порівняльному аналізі рівнів вигорання в різних освітніх системах, а також на впливі лідерства керівників ЗВО на зниження рівня стресу серед викладачів.

6. Висновки

1. Дослідження підтвердило актуальність проблеми професійного вигорання викладачів у період дистанційного навчання. Застосування методики MBI-ES дозволило ідентифікувати високий рівень емоційного виснаження (65%) та деперсоналізації (53%), що узгоджується з класичними теоріями вигорання та сучасними підходами до його діагностики.

2. Серед ключових чинників було виокремлено: перевантаження роботою, соціальну ізоляцію, технічні труднощі, монотонність діяльності, відсутність визнання, низьку заробітну плату, а також особистісні риси, такі як перфекціонізм та емоційна вразливість.

3. Встановлено, що вигорання негативно впливає на психічне здоров'я викладачів, провокуючи тривожність, депресію, зниження самооцінки та ефективності. Близько 45% опитаних втратили мотивацію до педагогічної діяльності, що може мати довготривалі наслідки для їх професійної реалізації.

4. Виявлено типові симптоми: хронічна втома, безсоння, дратівливість, апатія, зневажливе ставлення до студентів. За класифікацією Г. Фрейденбергера визначено послідовність стадій: ентузіазм → застій → фрустрація → апатія → втеча, які простежуються в респондентів з різним досвідом онлайн-викладання.

5. Запропоновано впровадження цілісних програм підтримки викладачів, зокрема: тренінги з управління стресом, навчання цифровій педагогіці, психологічне консультування, гнучкі графіки роботи, організація простору для неформального спілкування між колегами, стимулювання професійного зростання та визнання досягнень.

6. Аналіз ефективності існуючих програм підтримки викладачів показав, що лише 30% викладачів, які мали доступ до тренінгів або психологічних консультацій, повідомили про покращення адаптації до дистанційного формату. Водночас 75% респондентів вказали на повну відсутність таких програм у своїх закладах, що вказує на потребу в системному підході до запобігання вигоранню.

Конфлікт інтересів

Автори декларують, що не мають конфлікту інтересів стосовно даного дослідження, в тому числі фінансового, особистісного характеру, авторства чи іншого характеру, що міг би вплинути на дослідження та його результати, представлені в даній статті.

Фінансування

Дослідження проводилося без фінансової підтримки.

Доступність даних

Дані будуть надані за обґрунтованим запитом

Використання засобів штучного інтелекту

Автори підтверджують, що не використовували технології штучного інтелекту при створенні представленої роботи.

Література

1. Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Organizational Behavior, 2 (2), 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

2. Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. Journal of Social Issues, 30 (1), 159–165. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x

3. Maslach, C., Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry, 15 (2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

4. Jia, L., Chudý, Š., Neumeister, P., Bo, Z. (2017). Study on the Job Burnout among University Teachers and Its Countermeasures. Proceedings of the 2017 1st International Conference on E-Education, E-Business and E-Technology. New York, 9–12. https://doi.org/10.1145/3141151.3141157

5. Yorulmaz, Y. I., Colak, I., Altinkurt, Y. (2017). A Meta-Analysis of the Relationship Between Teachers' Job Satisfaction and Burnout. Eurasian Journal of Educational Research, 17 (71), 175–192. https://doi.org/10.14689/ejer.2017.71.10

6. Madigan, D. J., Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. International Journal of Educational Research, 105, 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

7. Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press. Available at: https://digilib.hamzanwadi.ac.id/index.php?p=fstream-pdf&fid=2205&bid=10399

8. Smith, S. (2024). The Impacts of Loneliness on Students and Teachers in English Language Teaching Contexts: Causes, Effects, and Coping Strategies. American Journal of Humanities and Social Sciences Research, 8 (8), 68–75. Available at: https://www.ajhssr.com/wp-content/uploads/2024/08/H248086875.pdf

9. Shen, P., Slater, P. (2021). Occupational Stress, Coping Strategies, Health, and Well-Being Among University Academic Staff – An Integrative Review. International Education Studies, 14 (12), 99. https://doi.org/10.5539/ies.v14n12p99

10. Мирончук, Н. М. (2017). Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 62–67.

11. Музичко, Л. В., Фальковська, Л. М., Гавриловська, К. П. (2017). Емоційне вигорання викладачів вищої школи та їхнє професійне здоров'я. Врачебное дело, 7, 37–44. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/LiSp_2017_7_9

12. Пахомов, І. В. (2024). Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 114.

13. Stoeber, J., Rennert, D. (2007). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. Anxiety, Stress, & Coping, 21 (1), 37–53. https://doi.org/10.1080/10615800701742461

14. Shanafelt, T. D., Noseworthy, J. H. (2017). Executive Leadership and Physician Well-being. Mayo Clinic Proceedings, 92 (1), 129–146. https://doi.org/10.1016/j.mayocp.2016.10.004

Received 18.03.2025
Received in revised form 22.04.2025
Accepted 15.05.2025
Published 30.05.2025

Світлана Володимирівна Кириченко, кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра мовної підготовки, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, пр. Героїв України, 9, м. Миколаїв, Україна, 54025
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8033-6660
E-mail: svitlana.kyrychenko@nuos.edu.ua