

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ  
УКРАЇНКИ  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ОНОПЧЕНКО ІРИНА ВІКТОРІВНА**

УДК 159.9.072:159.972

ДИСЕРТАЦІЯ  
**РАННІ ДИСФУНКЦІЙНІ СХЕМИ ЯК ЧИННИК ТРУДОГОЛІЗМУ  
ВЧИТЕЛІВ**

053 – Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ І. В. Онопченко

Науковий керівник: Засекіна Лариса Володимирівна, доктор психологічних  
наук, професор

Луцьк – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Онопченко І. В. Ранні дисфункційні схеми як чинник трудоголізму вчителів.** – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія» – Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2020.

Дисертаційна робота присвячена дослідженню ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів. Запропоновано розуміння трудоголізму як адиктивної поведінки та захисної копінг стратегії особистості; описано прояви трудоголізму у професійній діяльності вчителів; визначено предиктори трудоголізму та встановлено його зв'язок із ранніми дисфункційними схемами зі сфер прив'язаності, обмеженої автономії, порушення особистісних меж, надмірної пильності й інгібіції, спрямованості на інших; встановлено психолінгвістичні маркери прояву різних модальностей трудоголізму у вчителів.

Робота містить вступ, три розділи, список використаних джерел, висновки і додатки. У першому розділі «Теоретичні засади дослідження трудоголізму у вчителів» висвітлено результати теоретико-методологічного аналізу трудоголізму як адикції у сучасній психології, а також описано етапи розвитку трудоголізму у вчителів відповідно до професійних криз, професійних деформацій, динаміки емоційного вигорання та особистісних властивостей. Установлено зв'язок трудоголізму з кризами професійного розвитку, емоційним вигоранням, перфекціонізмом, ранніми дисфункційними схемами та трудоголізмом. У розділі визначено та детально проаналізовано когнітивні викривлення трудоголіків, які зіставлені з ранніми особистісними дисфункційними схемами Дж. Янга.

У другому розділі «Емпіричне вивчення ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів» розроблено методологію дослідження ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів; здійснено психологічну валідизацію й культурну адаптацію опитувальника «Шкала трудоголізму» (The Workaholism Facet-Based Scale); визначено рівні прояву когнітивної, емоційної й інструментальної модальностей трудоголізму; встановлено прояви ранніх дисфункційних схем у вчителів із низьким та високим рівнями трудоголізму.

Трудоголізм вивчається з позиції багатовимірної моделі Д. Стейна, вимірами якої слугують 18 ранніх дисфункційних схем, які формуються в дитинстві та супроводжуються когнітивними, емоційними та поведінковими викривленнями. Методологія дослідження представлена багатовимірною моделлю, яка ґрунтується на принципі континууму, принципі «тут і тепер», інтерактивному, емпіричному, поведінковому та когнітивному принципах.

У розділі висвітлено результати психологічної валідизації та культурної адаптації опитувальника «Шкала трудоголізму», яка має високі показники дискримінативності, внутрішньої узгодженості ( $\alpha$ -Кронбаха: 0,712), конструктної валідності. Визначено, що існує рівномірний розподіл досліджуваних відповідно до трьох рівнів прояву трудоголізму, при цьому близько 30% досліджуваних мають високий рівень трудоголізму. Найбільш вираженими модальностями трудоголізму вчителів є когнітивна та інструментальна модальності, які вирізняються наявністю нав'язливих думок про роботу та понаднормовою працею для того, щоб зменшити негативний вплив цих думок.

Встановлено відмінності у прояві ранніх дисфункційних схем у вчителів із низьким та високим рівнями трудоголізму. Установлено, що високий рівень трудоголізму супроводжується вищим рівнем сформованості таких схем, як недовіра до інших, відчуття особливого статусу і прав, залежність від інших і негативізм. Результати регресійного аналізу свідчать про те, що вік, сімейний статус та стаж не пов'язані з рівнем прояву

трудоголізму. Цей висновок дає підстави докладніше заглибитися у вивчення дисфункційних схем, які можуть бути визначальними для розвитку трудоголізму в учителів.

У третьому розділі «Моделювання модерації та медіації ранніх дисфункційних схем і трудоголізму у контексті психологічного благополуччя вчителів» висвітлено результати емпіричного дослідження опосередкованого (медіативного) зв'язку між ранніми дисфункційними схемами та когнітивною, інструментальною та емоційною модальностями трудоголізму вчителів, а також опосередкованого (модеративного) зв'язку між інтерацією трудоголізму й ранніх дисфункційних схем та психологічним благополуччям учителів. Установлено, що переважна більшість ранніх дисфункційних схем, які мають значущі кореляційні зв'язки із трудоголізмом, пов'язана зі сферою спрямованості на інших, що часто супроводжується пошуком високих стандартів. Так, учителі вважають, що вони мають бути найкращими, друге місце для них є неприйнятним, вони мусять ефективно виконувати свої обов'язки, аби уникнути покарання та публічного приниження. Водночас, знайомство зі статусними людьми також є показником високих стандартів та досягнень. Найбільш виражений кореляційний зв'язок установлено між показниками трудоголізму та схемою пошуку надвисоких стандартів у діяльності ( $r=0,394$ ;  $p<0,01$ ); трудоголізму та схеми пошуку визнання ( $r=0,305$ ;  $p<0,01$ ).

Найбільший кореляційний зв'язок між схемами зі сфери надмірної пильності й інгібіції та трудоголізмом зафіксовано між показниками трудоголізму та схемою розвитку негативного/песимістичного прогнозу ( $r=0,310$ ;  $p<0,01$ ) й схемою очікування на катастрофу ( $r=0,282$ ;  $p<0,05$ ). Також установлено зв'язок трудоголізму зі схемою жертви ( $r=0,410$ ;  $p<0,01$ ), що передбачає повне занурення в потреби інших, водночас із нехтуванням власних потребам. Інша схема, яка має високий кореляційний зв'язок з трудоголізмом, – схема покарання ( $r=0,432$ ;  $p<0,01$ ). Передбачено, що прагнення працювати понад норму пов'язано не лише з досягненням

високих результатів і визнання, а й із метою уникнення покарання з боку інших.

Отже, встановлення кореляційних зв'язків трудоголізму з ранніми дисфункційними схемами дає змогу визначити природу трудоголізму, яка закладається в дитинстві й закріплюється впродовж професійної діяльності особистості.

Неочікуваним виявилася відсутність чисельних значущих зв'язків між показниками трудоголізму та якістю життя, психологічним благополуччям і задоволеністю роботою. Установлено лише один лінійний значущий негативний кореляційний зв'язок між показниками трудоголізму та задоволеністю шлюбом ( $r=-0,300$ ;  $p<0,05$ ). Ураховуючи результати попереднього етапу дослідження про те, що сімейний статус не є предиктором трудоголізму, можемо стверджувати, що з трудоголізмом пов'язаний не стільки сімейний статус, скільки якість стосунків у шлюбі, що й формує задоволеність цим шлюбом.

Результати використання регресійного аналізу з медіацією свідчать про те, що взаємозв'язок між схемою прагнення до високих стандартів та трудоголізмом медіюється схемою самопожертви. Уявлення про себе як про жертву обставин та повна спрямованість на потреби інших всупереч власним потребам є важливим поштовхом для понаднормової праці.

Відсутність значущих лінійних зв'язків трудоголізму з якістю життя та психологічним благополуччям слугувала поштовхом для здійснення регресійного аналізу з модерацією. Результати цього аналізу засвідчили, що ранні дисфункційні схеми є негативним предиктором психологічного благополуччя вчителів, водночас інтеракція ранніх дисфункційних схем і трудоголізму є позитивним і значущим предиктором психологічного благополуччя ( $B=14,933$ ,  $SEB=5,098$ ,  $CI [4,919; 24,946]$ ),  $t=2,970$ ,  $p=0,004$ ).

Відтак, трудоголізм слугує захисним поведінковим патерном, який зменшує негативний ефект ранніх дисфункційних схем на психологічне благополуччя. Негативний вплив ранніх дисфункційних схем на

психологічне благополуччя компенсується трудоголізмом, таким чином, останній слугує продуктивною (сублімативною) формою захисту та одночасно ефективною поведінковою стратегією, зумовленою дисфункційною схемою, якщо не досягає високого рівня вираження. За умови високого рівня, трудоголізм перетворюється на адиктивну поведінку, підсилюючи емоційний дистрес вчителів та зумовлюючи когнітивні і емоційні викривлення.

Визначено вербальний зміст ранніх дисфункційних схем, які можуть спричиняти думки про власну некомпетентність і пов'язані із трудоголізмом. Це дає змогу визначати схильність до трудоголізму на основі мовлення вчителів і в подальшому може слугувати орієнтирами для розробки експрес-методики трудоголізму. Ураховуючи відсутність діагностичного інструментарію трудоголізму в сукупності імпостерних емоцій, причинами яких можуть слугувати ранні дисфункційні схеми, вважаємо цей напрям досліджень практично цінним.

Визначено, що когнітивна модальність трудоголізму тісно пов'язана з ранніми дисфункційними схемами самопожертви ( $r=0,508$ ,  $p<0,01$ ), надвисоких стандартів і гіперкритичності ( $r=0,446$ ,  $p<0,01$ ), визнання ( $r=0,420$ ,  $p<0,01$ ). Емоційна модальність трудоголізму тісно пов'язана з ранніми дисфункційними схемами покарання ( $r=0,327$ ,  $p<0,05$ ), схемою некомпетентності ( $r=0,446$ ,  $p<0,01$ ). Установлено, що інструментальна модальність за змістовим наповненням ранніх дисфункційних схем тісно пов'язана з когнітивною модальністю. Інструментальна модальність трудоголізму тісно пов'язана з ранніми дисфункційними схемами самопожертви ( $r=0,389$ ,  $p<0,01$ ), надвисоких стандартів і гіперкритичності ( $r=0,422$ ,  $p<0,01$ ), визнання ( $r=0,420$ ,  $p<0,01$ ). Таким чином постійні думки про роботу оформлюються в поведінкові патерни трудоголізму, створюючи його інструментальну модальність, а емоційна модальність слугує тлом для того, щоб позбутися негативного впливу ранніх дисфункційних схем через понаднормову працю.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* вивчено трудоголізм як адиктивну поведінку вчителів, пов'язану із ранніми дисфункційними схемами; визначено рівні прояву і модальності трудоголізму вчителів, а також зв'язок конкретних ранніх дисфункційних схем із когнітивною, емоційною й інструментальною модальностями трудоголізму; встановлено медіативний (опосередкований) зв'язок між ранніми дисфункційними схемами та трудоголізмом у вчителів; визначено прояв ранніх дисфункційних схем у вчителів із різними рівнями трудоголізму; визначено модеративний зв'язок між інтерацією трудоголізму і ранніми дисфункційними схемами та психологічним благополуччям вчителів; установлено психолінгвістичні маркери ранніх дисфункційних схем, пов'язаних із трудоголізмом та його різними модальностями; визначено природу низького і середнього рівнів трудоголізму як продуктивної поведінкової стратегії подолання негативного впливу ранніх дисфункційних схем на професійну діяльність вчителів та їх психологічне благополуччя, а трудоголізм високого рівня як адиктивну поведінку, що зумовлює когнітивні й емоційні деформації; *уточнено і розширено* уявлення про трудоголізм у контексті адиктивної поведінки особистості; розширено уявлення про трудоголізм у професійній діяльності вчителя та негативний вплив ранніх дисфункційних схем на поведінку особистості; *подальшого розвитку набули* психологічні уявлення про причини виникнення трудоголізму у вчителів, а також їхні професійні деформації та професійні кризи.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що його основні положення та висновки можуть використовуватись у дослідницькій роботі та освітній практиці, що сприятиме покращенню якості життя й психологічного благополуччя вчителів. Отримані результати дослідження можуть слугувати основою для психологічної роботи з учителями, які мають високий рівень трудоголізму, а також з метою профілактичної роботи для припинення його розвитку. Опитувальник

«Шкала трудоголізму» – перший стандартизований психодіагностичний інструментарій для вивчення трудоголізму та його модальностей у вітчизняній психології – може застосовуватися для діагностики трудоголізму у педагогічних працівників.

Отримані результати можуть використовуватися при викладанні дисциплін «Патопсихологія», «Клінічна психологія», «Когнітивно-поведінкова терапія», «Прикладна психолінгвістика», а також у роботі психологічних служб у школах.

**Ключові слова:** трудоголізм, адиктивна поведінка, ранні дисфункційні схеми, психологічне благополуччя, якість життя, вчителі.

## ABSTRACT

**Onopchenko I. V. Early maladaptive schemas as factors of teachers' workaholism.** - Qualified scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of doctor of philosophy in the field of knowledge 05 "Social and behavioral sciences" in the specialty 053 "Psychology" – Lesya Ukrainka Eastern European national University, Lutsk, 2020.

The dissertation work is devoted to the study of early maladaptive schemas as a factor of teachers' workaholism. The understanding of workaholism as addictive behaviors and protective coping strategies of the individual is introduced; the manifestations of workaholism in the professional activities of teachers are described; the predictors of workaholism and its contact to the early maladaptive schemas with spheres of affection, limited autonomy, violations of personal boundaries, over-vigilance and inhibition, focus on the other are identified; psycholinguistic markers of different modalities of workaholism among educators are established.

The dissertation contains an introduction, three sections, a list of sources used, conclusions and appendices. The first section "Theoretical foundations of



the study of workaholism among teachers" highlights the results of theoretical and methodological analysis of workaholism as an addiction in modern psychology, and also describes the stages of development of workaholism among educators, respectively, before professional crises, professional deformations, the dynamics of emotional awareness and personal properties. The connection of workaholism with crises of professional development, emotional burnout, perfectionism, early maladaptive schemas and workaholism is established. The section identifies and analyzes in detail the cognitive distortions of workaholics, which are compared with early maladaptive schemas according to J. Young.

In the second section "Empirical study of early maladaptive schemas as a factor of teachers 'workaholism", a methodology for the study of early maladaptive schemas as a factor of teachers' workaholism was developed; psychological validation and cultural adaptation of the questionnaire "The Workaholism Facet-Based Scale" was carried out; the levels of manifestation of cognitive, emotional and instrumental modalities of workaholism were determined; the manifestations of early maladaptive schemas among teachers with low and high levels of workaholism were established.

Workaholism is studied from the perspective of the multidimensional model of D. Stein, the dimensions of which were 18 early maladaptive schemas that are formed in childhood and are accompanied by cognitive, emotional and behavioral distortions. The research methodology is represented by a multidimensional model, which is based on the principle of continuity, the principle of "here and now", interactive, empirical, behavioral and cognitive principles.

The section highlights the results of psychological validation and cultural adaptation of the questionnaire "The Workaholism Facet-Based Scale", which has high indicators of discriminativeness, internal consistency ( $\alpha$ -Cronbach's: 0,712), and constructive validity. It is determined that there is a uniform distribution of the three levels of respectively studied workaholism, herewith about 30% of the studied have a high level of workaholism. The most pronounced modalities of teachers' workaholism are cognitive and instrumental modalities, which are

characterized by the presence of obsessive thoughts about work and the need for normal actions in order to reduce the negative impact of these thoughts.

Differences in the manifestation of early maladaptive schemas among teachers with low and high levels of workaholism were found. It was found that a high level of workaholism is accompanied by a high level of formation of such schemas as distrust of others, a sense of special status and rights, dependence on others and negativism. The results of regression analysis indicate that age, family status and seniority are not related to the level of workaholism. This conclusion gives grounds to delve deeper into the study of dysfunctional schemas that can be the main ones for the development of teachers' workaholism.

The third section "Modeling moderation and mediation of early dysfunctional schemes and workaholism in the context of psychological well-being of teachers" highlights the results of an empirical study of the indirect relationship between early maladaptive schemas and the cognitive, instrumental and emotional modalities of educators' workaholism, as well as the moderated relationship between the interactivity of workaholism and early maladaptive schemas and the psychological well-being of teachers. It is established that the vast majority of early maladaptive schemas that have significant correlations with workaholism are associated with the sphere of focus on others, which is often accompanied by the search for high standards. So, teachers believe that they should be the best, second place is unacceptable for them, they should effectively perform their duties in order to avoid punishment and public humiliation. At the same time, familiarity with status people is also an indicator of high standards and achievements. The most pronounced correlation was established between the indicators of workaholism and the scheme of search for ultra-high standards in activity ( $r=0.394$ ;  $p<0.01$ ); workaholism and the scheme of search for recognition ( $r=0.305$ ;  $p<0.01$ ).

The largest correlation between the schemes of excessive vigilance and inhibition and workaholism was recorded between the indicators of workaholism and the scheme of development of a negative/pessimistic forecast ( $r=0.310$ ;

$p < 0.01$ ) and the scheme of waiting for a catastrophe ( $r = 0.282$ ;  $p < 0.05$ ). Workaholism is also associated with the victim scheme ( $r = 0.410$ ;  $p < 0.01$ ), which implies complete immersion in the needs of others, while at the same time neglecting one's own needs. Another scheme that has a high correlation with workaholism is the punishment scheme ( $r = 0.432$ ;  $p < 0.01$ ). It is stipulated that the desire to work beyond the norm is associated not only with achieving high results and recognition, but also with the goal of avoiding punishment from others.

Consequently, the establishment of correlations between workaholism and early maladaptive schemas makes it possible to determine the nature of workaholism, which is born in childhood and is fixed during the professional activity of the individual.

What was unexpected was the absence of numerous significant links between indicators of workaholism and quality of life, psychological well-being and job satisfaction. There was only one linear significant negative correlation between workaholism and marriage satisfaction ( $r = -0,300$ ;  $p < 0.05$ ). Taking into account the results of the previous stage of the study that family status is not a predictor of workaholism, it can be argued that workaholism is associated not so much with family status as with the quality of relationships in marriage, which forms satisfaction with this marriage.

The results of regression analysis using mediation suggest that the relationship between the scheme of striving for high standards and workaholism is mediated by the scheme of self-sacrifice. Thinking of yourself as a victim of circumstances and being completely focused on the needs of others in spite of your own needs is an important push for overtime.

The absence of significant linear links between workaholism and quality of life and psychological well-being served as an impetus for the implementation of regression analysis with moderation. The results of this analysis showed that early maladaptive schemas are a negative predictor of psychological well-being among teachers, while the interaction of early maladaptive schemas and workaholism is a

positive and significant predictor of psychological well-being ( $B=14,933$ ,  $SEB=5,098$ ,  $CI [4,919; 24,946]$ ),  $T=2,970$ ,  $P=0.004$ ).

Consequently, workaholism serves as a protective behavioral pattern that reduces the negative effect of early maladaptive schemas on psychological well-being. The negative impact of early maladaptive schemas on psychological well-being is compensated by workaholism, so the latter serves as a productive form of protection and at the same time an effective behavioral strategy due to the maladaptive scheme, if it does not reach a high level of expression. Under high-level conditions, workaholism turns into addictive behavior, increasing educators' emotional distress and causing cognitive and emotional distortions.

The verbal content of early maladaptive schemas that can cause thoughts of self-incompetence and are associated with workaholism is determined. This makes it possible to determine the tendency to workaholism based on the speech of teachers and in the future can serve as guidelines for the development of express methods of workaholism. Given the lack of diagnostic tools for workaholism in the totality of impostor emotions, the causes of which can serve as early maladaptive schemas, we consider this area of research to be practically valuable.

It is determined that the cognitive modal of workaholism is closely associated with early maladaptive schemas of self-sacrifice ( $r=0.508$ ,  $p<0.01$ ), ultra-high standards and hypercriticism ( $r=0.446$ ,  $p<0.01$ ), recognition ( $r=0.420$ ,  $p<0.01$ ). Emotional modal workaholism is closely related to early maladaptive punishment schemas ( $r=0.327$ ,  $p<0.05$ ), incompetence schemas ( $r=0.446$ ,  $p<0.01$ ). It is established that instrumental modality in the semantic content of early maladaptive schemas is closely related to cognitive modality. Instrumental modal workaholism is closely related to early maladaptive schemas of self-sacrifice ( $r=0.389$ ,  $p<0.01$ ), ultra-high standards and hypercriticism ( $r=0.422$ ,  $p<0.01$ ), recognition ( $r=0.420$ ,  $p<0.01$ ). Thus, constant thoughts about work are formed into behavioral patterns of workaholism, creating its instrumental modality, and the emotional modality serves as a background to get rid of the negative impact of early maladaptive schemas for overtime work.

**Scientific novelty** of the results lies in the fact that for the first time workaholism as addictive behaviors of teachers associated with the early maladaptive schemas and the levels and modalities of workaholism among teachers, and linking specific early maladaptive schemas with cognitive, emotional, and instrumental modalities of workaholism was studied; mediated contact between early maladaptive schemas and workaholism among educators was set; the early manifestation of maladaptive schemas among teachers with different levels of workaholism are also defined; the moderation relationship between the interactivity of workaholism and early maladaptive schemas and the psychological well-being of teachers is determined; psycholinguistic markers of early maladaptive schemas associated with workaholism and its various modalities are established; nature of the low and middle levels of workaholism as productive behavioral strategies to overcome the negative impact of early maladaptive schemas on the professional activities of educators and their psychological well-being and workaholism, the high-level as addictive behavior that causes cognitive and emotional strain is determined; the idea of workaholism in the context of addictive behavior personality is clarified and expanded; the idea of workaholism in the professional work of teachers and the negative effect of early maladaptive schemas on the behaviour of the individual is expanded; psychological ideas about the causes of workaholism in teachers, as well as their professional deformations and professional crises, have acquired further development.

**The practical significance** of the results of the study is that its main provisions and conclusions can be used in research and educational practice, which will contribute to improving the quality of life and psychological well-being of teachers. The results of the study can serve as a basis for psychological work with educators who have a high level of workaholism, as well as for the purpose of preventive work to stop its development. The questionnaire "The Workaholism Facet-Based Scale" – the first standardized psychodiagnostic tool for studying workaholism and its modalities in national psychology – can be used to diagnose workaholism among teachers.

The obtained results can be used in teaching the disciplines of "Pathopsychology", "Clinical psychology", "Cognitive behavioral therapy", "Applied psycholinguistics", as well as in the work of psychological services in schools.

**Keywords:** workaholism, addictive behavior, early maladaptive schemas, psychological well-being, life quality, teachers.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Статті в наукових фахових виданнях з психології, включених до переліку, затвердженого МОН України, та міжнародних наукометричних баз даних:*

1. Онопченко І. Методологічні засади вивчення трудоголізму вчителів. Теоретичні та прикладні проблеми психології. 2017, №1(42), том 2. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-10-125-130>
2. Онопченко І. Теоретико-методологічний аналіз трудоголізму в контексті адиктивної поведінки особистості. «Психологічні перспективи». 2018, №31, с. 207-219. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-207-219>
3. Онопченко І. Психологічна валідизація і культурна адаптація опитувальника «The Workaholism Facet-Based Scale». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія. 2019, № 9, с. 92-96. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2019-9-92-96>
4. Онопченко І. Медіативний ефект ранніх дисфункційних схем на прояви трудоголізму у вчителів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія. 2020, №10, с. 125-130. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-10-125-130>
5. Онопченко І. Труголізм як модератор взаємозв'язку між особистісними дисфункційними схемами та психологічним благополуччям вчителів. Наукові записки Національного університету «Острозька

академія». Серія «Психологія». 2020, №11, с. 17-21. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-17-21>

6. Онопченко І. Рівні прояву трудоголізму у вчителів. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2020. №2(52), с. 33-44. DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2020-52-2-33-44>

***Стаття в зарубіжному науковому періодичному виданні, включеному до міжнародних наукометричних баз даних:***

7. Онопченко І. Динамика проявления дисфункциональных схем учителей с разными уровнями трудоголизма. Science and education a new dimension: Humanities and Social Sciences. 2020, VIII(40), I.: 232, с. 78-81. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-HS2020-232VIII40>

***Стаття у виданні, включеному до міжнародних наукометричних баз даних:***

8. Онопченко І. Орап М., Мудрак І. Психолінгвальні маркери ранніх дисфункційних схем у вчителів із високим ступенем трудоголізму. East European Journal of Psycholinguistics. 2019, №6(2), с. 80-88. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-10-125-130>

***Статті та тези апробаційного характеру:***

9. Онопченко І. Трудоголізм як різновид адиктивної поведінки особистості: матеріали міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Луцьк, 15 травня 2018 р.). URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/19/48/333>

10. Онопченко І. В. «Психолінгвістичні проблеми перекладу, адаптації та валідації методики “Шкала трудоголізму”»: матеріали XIV міжнар. наук.-практ. конф. «Психолінгвістика в сучасному світі», (м. Переяслав-Хмельницький, 24-25 жовтня, 2019 р.), с. 308-313.

11. Онопченко І. Трудоголізм у професійній діяльності вчителя як актуальна проблема сучасної психології: матеріали міжнар. наук.-практ.

конф. молодих учених, аспірантів і студентів: «Сучасні проблеми гуманітарної науки та практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (м. Сєверодонецьк, 10 січня 2019.).



## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>19</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРУДОГОЛІЗМУ У ВЧИТЕЛІВ.....</b>	<b>26</b>
<b>1.1. Поняття трудоголізму як різновиду адиктивної поведінки в сучасній психології.....</b>	<b>26</b>
<b>1.2. Трудоголізм у структурі особистості.....</b>	<b>38</b>
<b>1.3. Динаміка прояву трудоголізму у вчителів.....</b>	<b>58</b>
<b>Висновки до розділу 1.....</b>	<b>96</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ ЯК ЧИННИКА ТРУДОГОЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ.....</b>	<b>99</b>
<b>2.1. Багатовимірний vs. категорійний підходи як методологічна основа дослідження трудоголізму.....</b>	<b>99</b>
<b>2.2. Організація та психодіагностичне забезпечення дослідження</b>	<b>111</b>
<b>2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного вивчення трудоголізму й ранніх дисфункційних схем вчителів.....</b>	<b>125</b>
<b>2.3.1. Психологічна валідація й культурна адаптація опитувальника «Шкала трудоголізму».....</b>	<b>125</b>
<b>2.3.2. Емпіричне дослідження рівнів прояву трудоголізму у вчителів...132</b>	<b>132</b>
<b>2.3.3. Соціально-демографічні характеристики вчителів як предиктори трудоголізму вчителів.....</b>	<b>138</b>
<b>2.3.4. Особливості ранніх дисфункційних схем в осіб із різними рівнями сформованості трудоголізму.....</b>	<b>139</b>
<b>Висновки до розділу 2.....</b>	<b>144</b>
<b>РОЗДІЛ 3. МОДЕЛЮВАННЯ МОДЕРАЦІЇ ТА МЕДІАЦІЇ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ І ТРУДОГОЛІЗМУ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВЧИТЕЛІВ.....</b>	<b>146</b>
<b>3.1. Моделювання медіації ранніх дисфункційних схем та</b>	

трудоголізму у вчителів.....	146
<b>3.2.</b> Інтеракція трудоголізму та ранніх дисфункційних схем як модератор психологічного благополуччя вчителів.....	160
<b>3.3.</b> Модальності трудоголізму та їхній зв'язок з ранніми дисфункційними схемами.....	168
Висновки до розділу 3.....	173
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	176
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	180
<b>ДОДАТКИ.....</b>	197

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасний світ швидко змінюється, й водночас зростають вимоги до якості роботи вчителя, що вимагає від педагогів присвячувати більше часу та докладати дедалі більше зусиль, аби відповідати високим запитам своєї професії.

Водночас проблема трудоголізму в контексті професійної діяльності вчителів особливо гостро постає в період реформування середньої освіти, й переходу на дистанційну роботу, зокрема – на форму змішаного навчання. Заглибленість учителів у працю, зазвичай, не обмежується лише робочими годинами, під час яких вони перебувають у школі, а й поширюється на інші сфери життя. Від вчителів вимагається не лише педагогічна майстерність та компетентність у дисциплінах, які вони викладають, але й високий рівень психологічних знань та навичок задля підтримання високого рівня праці.

Всупереч поширеній побутовій думці про те, що трудоголізм є позитивною рисою особистості і навіть певною перевагою перед колегами, трудоголізм – це поведінкова залежність, яку К. Селінджер визначає, як нав'язливе бажання працювати, яке негативно впливає на інші сфери життя особистості [136]. За даними М. Гріффітс, близько 8-10 % осіб у різних країнах мають схильність до розвитку трудоголізму, що потребує комплексного вивчення цього явища в теоретичному і прикладному аспектах [116]. Водночас відсутній належний діагностичний інструментарій, а також недостатнім є вивчення цього феномену як різновиду адиктивної поведінки вчителів у вітчизняній психології. Таким чином, важливість вивчення трудоголізму для забезпечення високої якості життя вчителів в умовах реформування сучасної шкільної освіти, з одного боку, й відсутність комплексного дослідження трудоголізму [49], його природи та впливу на психологічне благополуччя вчителів, зумовлює актуальність дослідження й вибір теми «Ранні дисфункційні схеми як чинник трудоголізму вчителів».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри загальної і соціальної психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Методологія і практика дослідження особистості» та є складником комплексної науково-дослідної теми «Когнітивно-поведінкові і психолінгвістичні стратегії подолання психічної травматизації особистості» (державний реєстраційний номер 0115U002345). Тема дисертаційної роботи затверджена Вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 10 від 28.08.20).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити ранні дисфункційні схеми як чинник трудоголізму вчителів, а також зв'язок трудоголізму із психологічним благополуччям вчителів.

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

1. На основі теоретичного аналізу проблеми визначити концептуальні межі поняття трудоголізму як різновиду адиктивної поведінки, особливостей його прояву у вчителів, а також зіставити трудоголізм з іншими професійними деформаціями та професійними кризами.

2. Розробити та обґрунтувати методологію дослідження ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів, а також встановити динаміку прояву ранніх дисфункційних схем у вчителів із різними рівнями трудоголізму.

3. Здійснити емпіричне дослідження взаємодії ранніх дисфункційних схем із якістю життя, психологічним благополуччям, задоволеністю роботою та шлюбом вчителів.

4. Змодельовати модерацію та медіацію трудоголізму ранніми дисфункційними схемами, встановити вербальне вираження ранніх дисфункційних схем та зіставити їх з різними модальностями трудоголізму.

**Об'єкт дослідження** – трудоголізм як різновид адиктивної поведінки особистості.

**Предмет дослідження** – ранні дисфункційні схеми як чинник трудоголізму вчителів.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали положення: про системний підхід (О. Асмолов, В. Барабанщикова, Л. фон Бергаланфі, О. Богданова, Р. Діксон, Е. Кунц, О. Ланге, А. Ломов, С. Максименко, Р. Садовський, Л. Шрагина, Е. Юдін й ін.), багатовимірний підхід та принципи когнітивно-поведінкового підходу до вивчення психічних явищ (А. Бек, Д. Вестбрук, Л. Засекіна, Р. Каламаж, І. Пасічник та ін.); положення психологічної науки про трудоголізм (А. Бакар, Ж. Вірна, К. Войдило, О. Єгоров, А. Ловаков, А. Робінс, К. Селінджер, Дж. Спенс, Т. Таріс, В. Шауфелі та ін.); трудові залежності (І. Андреева, Н. Гаранян, А. Лазько, О. Лазорко, А. Логинова, Л. Магдисюк, А. Мудрик, К. Риженко, Е. Улибина, Г. Флет, Д. Хамачек та ін.); адиктивну поведінку особистості (А. Гоголева, М. Гріффітс, Ц. Короленко, Дж. Холліс, Н. Чудова, В. Яковлев та ін.); наукові погляди про ранні особистісні дисфункційні схеми (О. Лозова, У. Нікітчук, Дж. Янг та ін.); психологічні підходи до розуміння природи емоційного вигорання та професійних криз вчителів (З. Гімадієва, Л. Куликов, Р. Пріма, Г. Мешко, В. Орел, Н. Усманова, Ю. Щербаних та ін.).

Для вирішення поставлених завдань та досягнення заданої мети використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, систематизація наукових джерел з проблем трудоголізму та ранніх дисфункційних схем;
- *емпіричні*: тестування з застосуванням методики «YSQ-S3» («Young Schema Questionnaire 3 Short Form») для визначення ранніх дисфункційних схем, розробленої Дж. Янгом та адаптованої М. Падун; методики «Оцінка якості життя» в редакції М. Фетискіна; методики «Шкали психологічного благополуччя» (The Scales of Psychological Wellbeing), розробленої К. Ріфф, в адаптації С. Карсанової; методики «Задоволеність

шлюбом» В. Століна, Т. Романової та Г. Бутенко; методики «Шкала задоволення роботою», розробленої Л. Реймондом та ін.; методики «Шкала трудоголізму» («The Workaholism Facet-Based Scale»), розробленої О. Школером та ін. в адаптованій і стандартизованій українськомовній версії І. Онопченко;

- *методи математично-статистичної обробки даних:* кореляційний аналіз (для визначення взаємозв'язку раних дисфункційних схем, якості життя, психологічного благополуччя, задоволеності шлюбом і роботою та трудоголізмом), регресійний аналіз (для визначення предикторів трудоголізму), непараметричні критерії Н Крускала-Уоллеса (для визначення прояву раних дисфункційних схем в осіб із низьким і високим рівнями трудоголізму). Моделювання модерації й медіації трудоголізму використано для визначення взаємозв'язку модератора (інтерації двох змінних: раних дисфункційних схем і трудоголізму) із третьою змінною (психологічним благополуччям), а також медіативної змінної (ранньої дисфункційної схеми самопожертви) та інтерації двох інших змінних (ранньої дисфункційної схеми самопожертви та трудоголізму).

- Усі розрахунки здійснено із застосуванням програмного забезпечення SPSS 26.0, Textanz 3.1.4 (для здійснення якісного аналізу вербального вираження раних дисфункційних схем).

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота з апробації опитувальника проходила впродовж 2019 року на базі Східноєвропейського університету імені Лесі Українки з урахуванням основних психометричних вимог щодо апробації та стандартизації тестів. Вибірка становила 487 студентів віком від 17 до 23 років, серед яких було відібрано 207 осіб з потижневою зайнятістю щонайменше 20 годин. Емпіричне дослідження раних дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів проводилося в чотирьох закладах середньої освіти міста Луцька, у Луцькому ліцеї № 3 (27 досліджуваних), Луцькій загальноосвітній школі I-III ступенів № 23 (21 досліджуваний), Луцькій

гімназії №18 (20 досліджуваних), Луцькому навчально-виховному комплексі «загальноосвітня школа I-III ступенів № 22 – ліцей Луцької міської ради» (12 досліджуваних). Усього в дослідженні взяло участь 160 осіб з потижневою зайнятістю щонайменше 20 годин, з яких 150 респондентів були жінками (93%), а 10 – чоловіками (7%). 128 особи перебувають у шлюбі (80%), 32 особи (20%) не перебувають у шлюбних відносинах.

**Наукова новизна одержаних результатів** дослідження полягає в тому, що *вперше*:

*вперше* вивчено трудоголізм як адиктивну поведінку вчителів, пов'язану із ранніми дисфункційними схемами; визначено рівні прояву і модальності трудоголізму вчителів, а також зв'язок конкретних ранніх дисфункційних схем із когнітивною, емоційною й інструментальною модальностями трудоголізму; встановлено медіативний (опосередкований) зв'язок між ранніми дисфункційними схемами та трудоголізмом у вчителів; визначено прояв ранніх дисфункційних схем у вчителів із різними рівнями трудоголізму; визначено модеративний зв'язок між інтерацією трудоголізму і ранніми дисфункційними схемами та психологічним благополуччям вчителів; установлено психолінгвістичні маркери ранніх дисфункційних схем, пов'язаних із трудоголізмом та його різними модальностями; визначено природу низького і середнього рівнів трудоголізму як продуктивної поведінкової стратегії подолання негативного впливу ранніх дисфункційних схем на професійну діяльність вчителів та їх психологічне благополуччя, а трудоголізм високого рівня як адиктивну поведінку, що зумовлює когнітивні й емоційні деформації;

*уточнено і розширено* уявлення про трудоголізм у контексті адиктивної поведінки особистості; розширено уявлення про трудоголізм у професійній діяльності вчителя та негативний вплив ранніх дисфункційних схем на поведінку особистості;

*подальшого розвитку набули* психологічні уявлення про причини виникнення трудоголізму у вчителів, а також їхні професійні деформації та професійні кризи.

**Практичне значення одержаних результатів дослідження** полягає у тому, що його основні положення та висновки можуть використовуватись у дослідницькій роботі та освітній практиці, що сприятиме покращенню якості життя й психологічного благополуччя вчителів. Одержані результати дослідження можуть слугувати основою для психологічної роботи з учителями, які мають високий рівень трудоголізму, а також з метою профілактичної роботи для припинення його розвитку. Опитувальник «Шкала трудоголізму» – перший стандартизований психодіагностичний інструментарій для вивчення трудоголізму та його модальностей у вітчизняній психології – може застосовуватися для діагностики трудоголізму у педагогічних працівників.

Отримані результати можуть використовуватися при викладанні дисциплін «Психологія особистості», «Патопсихологія», «Клінічна психологія», «Когнітивно-поведінкова терапія», «Прикладна психолінгвістика», а також у роботі психологічних служб у школах.

Результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (довідка № 05–16/120 від 11.06.2020), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 53–40/03 від 17.06.2020), Херсонського національного університету (довідка № 07–30/808 від 25.06.2020), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03–28/01/1339 від 16.06.2020), Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (довідка № 971/15.17–01 від 09.08.2019).

**Особистий внесок здобувача.** Розроблені теоретичні положення й отримані емпіричні результати є самостійним внеском автора у вивчення ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів. У статті,



написаній у співавторстві, особистий внесок здобувача полягає в емпіричному дослідженні кореляційних зв'язків між ранніми особистісними дисфункційними схемами та трудоголізмом у вчителів. Особистий внесок автора становить 90%.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дисертаційного дослідження представлені автором на таких всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях і семінарах: V Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість та суспільство: методологія та практика сучасної психології» (Луцьк, 2018), X Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні основи здоров'я, освіти та самореалізації особистості» (Луцьк, 2018), XIII науково-практичному семінарі «Актуальні проблеми практичної та клінічної психології» (Луцьк, 2018); XIV науково-практичній інтернет-конференції «Психолінгвістика в сучасному світі» (Переяслав-Хмельницький, 2019); VII Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми гуманітарної науки та практики: філософський, психологічний та соціальний виміри» (Сєверодонецьк, 2019); міжнародній конференції «Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences» (Будапешт, 2020).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційної роботи відображено в 11 працях, з яких 6 статей опубліковано в періодичних виданнях, включених до переліку фахових у галузі психології, 1 – у виданні, що включене до наукометричної бази Scopus, 1 – у міжнародному періодичному виданні з психології та 3 у збірниках матеріалів наукових семінарів та конференцій.

**Обсяг та структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (179 найменувань, з них 97 – іноземними мовами) та 2 додатків на 23 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 219 сторінок. Основний зміст роботи викладено на 162 сторінках. Робота містить 6 рисунків та 33 таблиці.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРУДОГОЛІЗМУ У ВЧИТЕЛІВ

#### 1.1. Поняття трудоголізму як різновиду адиктивної поведінки в сучасній психології

Поняття «трудоголізм» не так давно постало у фокусі уваги досліджень психології, у зв'язку з чим існують суттєві відмінності у визначенні цього психологічного феномену. В сучасній літературі фігурують різні напрямки психологічних досліджень трудоголізму, які трактують його як позитивний чи негативний конструкт психіки людини. Розглянемо праці закордонних та вітчизняних учених, що розкривають зміст цього феномену.

Уперше трудоголізм було віднесено до негативних явищ у 1919 році психоаналітиком Ш. Ференці, який займався лікуванням пацієнтів із незрозумілими симптомами: вони страждали від недуги наприкінці робочого тижня, однак у понеділок відразу видужували. Цьому недомоганню Ш. Ференці дав назву «недільний» синдром [59].

Трудоголізм як клінічний феномен був описаний американським психологом та релігійним проповідником В. Оутс у 1971 році. Він не тільки ввів термін «трудоголізм» в обіг, але й визначив ознаки цієї поведінкової залежності. На думку В. Оутс, трудоголіки – це особи, які відчують психологічну залежність від роботи та компульсивну потребу працювати [143; 144].

На думку Дж. Спенс та А. Робінс, трудоголік – це особа, яка вимушено та надміру залучена в роботу, однак ця робота не приносить їй задоволення. Для визначення трудоголізму ці вчені працювали з такими критеріями:

- Рівень занурення в роботу: високий, середній та низький.

*Рівень занурення в роботу трудоголіка є високим.*

- Добровільність залучення в роботу.

*Трудоголік працює вимушено тому, що не може не працювати через залежність від роботи.*

- Задоволення від роботи.

*Трудоголік не отримує від роботи жодного задоволення.*

Дж. Спенс та А. Робінс вважають, що характерними елементами залежності від трудової діяльності є почуття провини та відчуття стресу упродовж періоду, який не зайнятий роботою [167].

О. Єгоров вважає, що трудоголізм – це спосіб втечі від дійсності з допомогою зміни психічного стану через зосередження на трудовій діяльності [19]. Подібне визначення пропонують й інші вчені, акцентуючи на тому, що трудоголізм – це порушення психічної рівноваги особистості. Зокрема П. Галадзінський, Е. Горнівська, Л. Качмарек та В. Палуховський, вважають, що трудоголізм – це критичне порушення рівноваги між трудовою діяльністю та іншими сферами життя людини, деструктивна поведінка, яка пов'язана з надмірною витратою часу на працю [146]. Суголосним є визначення трудоголізму й у вітчизняній літературі, де це явище розглядається з позиції порушень та патології. Так, С. Васщак, А. Вінник та А. Липка, пропонують докладні визначення поняттю трудоголізму як патологічної фіксації на професійному житті, яка полягає в зосередженні на результатах праці й робочих завданнях, яким трудоголік віддає всього себе, втрачаючи контроль над собою та своїм оточенням через відмову від відповідальності за свою поведінку [125].

На думку К. Селінджера, трудоголізм – це нав'язлива потреба займатися трудовою діяльністю, яка негативно впливає на інші сфери життя особистості [165]. Інша група вчених також вважає трудоголізм потребою, яка має нав'язливу природу, зокрема А. Бакар, Т. Таріс та В. Шауфелі, визначають трудоголізм як надмірну й компульсивну потребу працювати [162]. А. Гарсон визначає трудоголізм як спосіб втечі від дійсності, а

С. Мосьє діагностує та вимірює трудовоголізм у кількості часу, присвяченого роботі [110; 135].

М. Гріффітс ж розглядає трудовоголізм як адикцію, що охоплює такі компоненти залежності: значущість; зміна настрою; толерантність; синдром відміни; рецидив [114].

Таким чином, на думку цього вченого, трудовоголізм визначається пошуком високих стандартів для підтвердження своєї значущості, коливання настрою в діапазоні від пригніченого до піднесеного, а також високою толерантністю до втоми.

Отже, науковці надають трудовоголізму значення адиктивної поведінки, яка проявляється в надмірній, понаднормовій, напруженій, компульсивній та нав'язливій потребі працювати. Ця потреба може слугувати копінг-стратегією для подолання стресу, негативних думок, тривоги тощо. Трудоголіки не контролюють свою поведінку, а також відчують провину тоді, коли не займаються трудовою діяльністю. Трудооголізм негативно впливає на життя, порушуючи рівновагу між роботою та іншими сферами життя особистості. Трудоголіки зосереджені на робочих завданнях та результатах своєї праці, відчуючи психологічну залежність від роботи. Трудоголіки повністю занурені в роботу, працюють вимушено через те, що не можуть не працювати через залежність від роботи, а також не відчують задоволення від роботи [109].

Отже, трудовоголізм – це різновид адикції, викликаний патологічними й компульсивними потребами. Американська асоціація лікування адикції дає таке визначення цьому розладу: адикція – це первинне хронічне захворювання мозку, розлад мотивації, пам'яті та пов'язаних з ними психологічних процесів [83].

Дисфункція в цій структурі призводить до характерних психологічних, фізичних, соціальних та духовних проявів. Вони виражаються в індивідуальному патологічному прагненні до винагороди або до відчуття полегшення від вживання психоактивних речовин або

здійснення певних видів поведінки. Адикція характеризується нездатністю послідовно утримуватися від вживання речовин або здійснення поведінкових актів, зниженням контролю за поведінкою, потягом, а також слабким усвідомленням проблем з поведінкою, міжособистісними відносинами та емоційним реагуванням. Як у випадку з іншими хронічними захворюваннями, для адикції характерні рецидиви та ремісії. При браку лікування або участі у відновлювальних заходах залежність прогресує та може призвести до проблем зі здоров'ям, інвалідності та передчасної смерті [83].

Перші наукові праці, присвячені вивченню адикції на прикладі залежності від алкоголю, було зроблено ще в 1818 році К. Бріль-Крамером, у роботі якого описано патологічні стани запійної форми алкоголізму [16]. Системне вивчення адиктивної поведінки розпочалось у 1884 році, під час проведення боротьби з ігроманією, наркозалежністю та алкоголізмом у Великобританії, США та Австралії. У цьому ж році почав видаватися журнал *British Journal of Addictions* [66].

Адикція та адиктивна поведінка – це зловживання психоактивними речовинами та такими різновидами діяльності, що призводять до екстремальних форм поведінки, які супроводжуються зростанням толерантності, синдромом відміни, появою фізичної та психологічної залежності [55].

У 1995 році адиктолог М. Гріффітс опублікував статтю, у якій було зазначено, що в осіб, які надмірно захоплюються ігровими автоматами, спостерігаються ті ж симптоми, що й у наркоманів. Окрім залежних від ігрових автоматів, М. Гріффітс зазначив ті ж риси в частини людей, що користуються ігровими приставками, комп'ютерами, симуляторами тощо. На основі отриманих даних М. Гріффітс першим увів поняття «нехімічна адикція», маючи на увазі поведінкові залежності [113].

М. Гріффітс виділяв такі критерії діяльності, що здатна спричинити залежність, подібну до хімічної:

1. Діяльність повинна займати не менше однієї години в день.
2. Її можна легко здійснювати самотужки, без участі інших осіб.
3. Вона не пов'язана з відкритою конкуренцією.
4. Вона мусить бути простою й не вимагати великих розумових зусиль.
5. Така діяльність повинна мати цінність для того, хто її виконує.
6. Вона має створювати враження, що виконуючи її, особа має особисті досягнення, розвиває свої здібності.
7. Ця діяльність здатна знизити критичне ставлення до своєї поведінки [113].

Трудоголізм відповідає переліченим М. Гріффітсом критеріям. Отож, робота в трудоголіків займає більш ніж 1 годину в день: трудоголіки працюють понад 40 годин у тиждень. Переважно для здійснення праці не потрібна участь інших осіб. Робота не обов'язково пов'язана з відкритою конкуренцією, або ж особа може свідомо уникати конкуренції з колегами. Трудова діяльність має цінність для трудоголіків. Працюючи, людина отримує позитивне підкріплення у вигляді заробітної плати, премій, бонусів, поваги, престижу тощо. Надмірна праця зменшує критичне ставлення до своєї поведінки. Однак не кожна робота не вимагає розумових зусиль від працівника.

Адикція не обмежується біохімічними речовинами, такими як алкоголь, нікотин та наркотики. Робота, азартні ігри, їжа, порнографія та відеоігри володіють потенціалом для розвитку залежності через те, що передбачають миттєву винагороду за виконання переліченої діяльності. Швидкий зворотній зв'язок, що виникає під час азартної гри, може перетворити це дозвілля в нав'язливе прагнення до винагороди, за якої людина не здатна добровільно відмовитися від цієї діяльності, незважаючи на негативні сторони, такі як: втрата часу та грошей.

Понаднормова робота ж дає змогу відійти від реальності, відірватися від гнітючих думок, водночас отримуючи винагороду у вигляді підтримки

від колег або сім'ї, грошей, престижу, особливого статусу, поваги від керівництва тощо [149].

Отож, трудоголізм – це поведінкова адикція, тобто – залежність від певної діяльності. За І. Баллоновим, адиктивна поведінка – це одна з форм поведінкових відхилень, що виражається у відході від реальності через зміну психічних станів за допомогою фіксації на певній діяльності [3].

Зміна психічних станів досягається через надмірну фіксацію уваги на певних різновидах діяльності, що стимулюють переживання позитивних емоцій та викликають суб'єктивне фізіологічне чи психологічне задоволення. В особи формується звичка вдаватися до цієї діяльності (зادля уникнення психологічних проблем, втечі з реальності, зменшення психологічного дискомфорту тощо), унаслідок чого виникає психологічна залежність. На думку Дж. Холліс, психологічна залежність – рефлексивна, обумовлена, прогресуюча та вимушена поведінка, яка миттєво знижує рівень стресу [74].

Особа втрачає здатність до самоконтролю, не може тримати під контролем ситуацію й заперечує в себе наявність проблем, не зважаючи на відчуття, що з її життям насправді щось не гаразд. Як наслідок, адиктивна поведінка має величезне значення в структурі цінностей особистості, витісняючи інші різновиди діяльності (такі, як проведення часу з сім'єю, дозвілля, спілкування з друзями, навчання тощо), і підпорядковує собі життя адикта, позбавляючи його волі чинити опір залежності.

Результати теоретичного аналізу літератури дали змогу визначити низку особливостей у прояві адиктивної поведінки. Розглянемо їх більш докладно.

1. Домінантність мотивів та установок особистості, спрямованих на задоволення патологічних потреб.
2. Слабкий спротив особистості до переживання фрустрації.
3. Готовність особи до протиправної поведінки заради задоволення потреб, від яких вона є залежною.

4. Прагнення до виходу за межі забороненого.
5. Низька стресостійкість.
6. Перфекціонізм у виконанні діяльності.
7. Прагнення до авантюр.
8. Потяг до поведінки, яка є деструктивною для особи, якій ця поведінка характерна.
9. Неадекватність адаптивних стратегій.
10. Зовнішній локус контролю [19; 26].

Трудоголіки мають низький спротив переживанню фрустрації та низький рівень стресостійкості, через що занурюються в роботу, аби відволіктися від негативних переживань. Робота для них є домінантним мотивом діяльності, і вони підходять до неї з прискіпливістю та перфекціонізмом.

Адаптивні стратегії трудоголіків неадекватні через те, що внаслідок відсторонення від соціуму, ці особи втрачають здатність адекватно адаптуватися до навколишньої дійсності. Понаднормова праця так чи інакше є деструктивною поведінкою, яка негативно впливає на благополуччя людини.

Однак трудоголіки не схильні до протиправної поведінки, авантюри чи виходу за межі дозволеного. А. Ловаков також зауважує, що трудоголізм значною мірою відрізняється від інших форм адикції. На противагу наркотичній або алкогольній залежності трудоголізм не згуртовує трудоголіків, а також не пов'язаний з кримінальними субкультурами та вуличним життям [35].

На думку Ц. Короленко, трудоголізм відрізняється від алкогольної адикції тим, що остання характеризується втечею від відповідальності за своє життя, відносини та вчинки, однак у кінцевому результаті обидві адикції – це засіб уникнення особистої відповідальності щодо сім'ї та інших [25].

Слово «адикт» прийшло в ужиток з англійської мови. Синонімом



«адикту» в українській мові є слово «кабальний». Історично слово «кабальний» означає підневільний, залежний, закріпачений, що, власне, і передає сутність поняття адикт [65].

У Кембриджському словнику поняття «адикт» розшифровується в такий спосіб: адикт – це особа, що не може припинити робити або використовувати щось, особливо, якщо це може завдати їй шкоди. Адикт – це особа, що відходить від реального життя через зміну власної свідомості за допомогою психоактивних речовин, або певних видів поведінки [98].

Оксфордський словник надає схоже визначення терміну «адикт». Адикт – це людина, залежна від певної субстанції, зазвичай, це нелегальний наркотик [145]. На противагу Кембриджському словникові, Оксфордський розглядає адиктів як осіб, залежних від наркотичних речовин, не зважаючи на нехімічні залежності.

До особливостей сфери «Я» адиктів належать нарцисизм, егоїзм, перфекціонізм, а також у них спостерігаються знижена здатність до самостереження та рефлексії; слабкість волі; крайнощі в оцінному ставленні до подій; слабкі прогностичні функції; особистісна незрілість та інфантилізм; уникнення відповідальності та труднощів; проблеми з плануванням часу; ригідність мисленневих процесів; комплекси неповноцінності різного характеру [15, 26].

Отож, трудоголікам, як поведінковим адиктам, властиві зазначені властивості особистості, особливо це стосується уникнення відповідальності за своє життя, проблеми з плануванням часу та зниженої здатності до самостереження, що, у свою чергу, призводить до браку критичного мислення.

Н. Чудова визначає характеристики міжособистісної взаємодії адиктів. Особливості соціальних стосунків адиктів: соціальна опозиційність; невизнання соціальних цінностей та авторитетів; сприйняття оточуючого середовища як ворожого; соціальна самоізоляція; антисоціальні установки [75].

Трудоголіки сприймають оточуюче середовище як вороже, вони очікують, що близькі та друзі відвернуться від них і зроблять боляче [176]. Через це вони намагаються уникати й не бути залученими у близькі стосунки та сприймають інших людей з побоюванням. Однак трудоголікам не характерні антисоціальні установки, невизнання соціальних цінностей та авторитетів і соціальна опозиційність.

Емоційна сфера адиктів характеризується: підпорядкуванням раціональної регуляції поведінки адикта емоційній; злобливістю, імпульсивністю, заздрістю; перепадами емоційних станів від ейфорії до репресивності й навпаки; брехливістю та підвищеною чутливістю [15; 75].

Трудоголіки емоційно сприймають свою працю та чутливо реагують на її критику або похвалу, перепади емоційних станів можуть бути викликані невдачами на роботі, або її браком, у той час, як під час роботи настрої поліпшується. Брехливість може бути пов'язана зі спробами приховати справжній час, проведений за роботою.

Отже, адиктивна поведінка характеризується як повторювана, компульсивна та раціонально невмотивована. Людина не може контролювати потягу до її здійснення. Така поведінка має на меті залежній особі відчутти суб'єктивне психологічне та фізичне задоволення, джерелами якого слугують психоактивні речовини чи діяльність, яка й становить адикцію. У контексті трудоголізму замість таких речовин є поведінкові патерни, пов'язані з надлишковою працею.

Трудоголізм як одна з форм адиктивної поведінки пов'язана з іншими трудовими залежностями, серед яких виділяють перфекціонізм та ургентну залежність. Розглянемо ці трудові залежності докладніше.

Перфекціонізм – це переконаність у тому, що вдосконалення себе, навколишнього світу та інших є самоціллю, до якої мусить прагнути людина [50]. За Дж. Флеттом, перфекціоністи – це наполегливі, скрупульозні та організовані люди, які намагаються досягти високих цілей у своєму житті. Їхня поведінка може варіюватися: деякі намагаються приховати свої

недоліки, інші намагаються будь-якими способами зберігати власний образ досконалості. Але всі вони встановлюють для себе або для інших надзвичайно високі стандарти [107].

Перфекціоністи схильні пов'язувати почуття власної значущості з трудовою діяльністю, через що дуже багато часу витрачають на непотрібні деталі, тим самим уповільнюючи темп роботи і знижуючи її загальну продуктивність. Крім того, щоб не зіпсувати власний бездоганний імідж, перфекціоністи схильні приховувати здійснені ними помилки.

Трудоголізм, як правило, включає у себе перфекціонізм через постійне, унеможливлене через людські обмеження, прагнення до ідеалу. Бажання виконати роботу якнайкраще призводить до погіршення ефективності праці, зупинки на певних етапах роботи тощо.

А. Лазько розглядає два типи перфекціонізму: здоровий та невротичний [33]. Розглянемо їхні характеристики в контексті трудової діяльності докладніше (табл. 1.1).

*Таблиця 1.1*

### **Типи перфекціоністів у контексті трудоголізму**

<b>Здоровий перфекціоніст</b>	<b>Невротичний перфекціоніст</b>
Відчувають задоволення від виконання роботи	Не відчувають задоволення від виконаної роботи
Досягнення у виконанні роботи підвищують самооцінку	Досягнення у роботі не впливають на самооцінку
Враховують власні здібності та обмеження	Не враховують власні здібності та обмеження. Вимоги до себе завищені
У якості мотивації виступає прагнення до успіху	У якості мотивації виступає страх невдачі
Легко залучаються до діяльності	Намагаються уникати діяльності

*Продовження таблиці 1.1*

Зосереджуються на своїх позитивних сторонах	Зосереджуються на власних недоліках
Думки концентруються на прагненні виконати роботу правильно	Думки концентруються на прагненні уникнути помилок

Отож, мотивація здорових перфекціоністів продиктована прагненням досягати успіхів в обраній діяльності, вони правильно оцінюють свої можливості та ресурси, якими вони розпоряджаються. Гарно виконана робота приносить їм задоволення та підвищує самооцінку. Здорові перфекціоністи не уникають діяльності через те, що не відчують тривоги, або ж страху невдачі. Їхні вимоги до себе не є завищеними, вони прагнуть виконувати роботу добре та правильно, однак не вимагають від себе неможливого.

Невротичні перфекціоністи навпаки мають завищені вимоги до себе й ніколи не задоволені результатами своєї праці. Досягнення не мають ніякого впливу на самооцінку тому, що такі особи вважають, що роботу можна було б виконати ще краще та якісніше. Працюючи, вони зосереджуються не на своїх сильних сторонах, а на недоліках та помилках, значення яких перебільшують. Невротичні перфекціоністи прагнуть уникати діяльності, тому що так вони зможуть уникнути й невдач, які можуть виникнути в процесі роботи [12].

Трудоголіки схильні саме до невротичного перфекціонізму, їм, як і невротичним перфекціоністам, властиве невдоволення від результатів праці, завищені вимоги до своїх вмінь та навичок, негативізм та мотивація до уникнення невдач.

«Нереалістично завищений характер цілей, ідеалів, стандартів може провокувати виникнення депресії, підвищеної тривожності, страху невдачі, нав'язливих сумнівів та побоювань, низької самооцінки, невдоволення

собою, розчарування, порушення адаптації, повний відхід від соціально активної діяльності, виникнення проблем у комунікативних зв'язках та діяльності» [33, с. 672].

На думку Т. Юдеєвої, перфекціонізм – доволі стабільна риса осіб, які страждають від депресивних розладів, що може міститися в структурі різних типів акцентуації особистості: депресивного, залежного, пасивно-агресивного, нарцисичного, уникаючого, шизоїдного та obsесивно-компульсивного типів [80].

Ургентна залежність – це різновид поведінкової адикції, що проявляється в постійному суб'єктивному відчутті нестачі часу та страху не встигнути [39]. Характеристики адиктів, що страждають від ургентної залежності, проявляються у низці особливостей, які розглянемо докладніше.

1. Їм властиве бажання контролювати час разом з усвідомленням того, що вони не здатні контролювати хід подій.

2. Характеризуються втраченою здатністю радіти подіям теперішнього; вони зациклені на проблемах майбутнього, або на невдачах минулого.

3. Вони виконують професійні обов'язки замість відпочинку чи присвяченню себе сім'ї, друзям, тим самим шкодячи іншим сферам свого життя.

4. Ці особи не піддають критичному осмисленню вимоги, що висувуються до них на роботі та цілковито приймають їх, якими б вони не були.

5. Вони ігнорують своє минуле та витісняють зі свідомості спогади, пов'язані з яскравими емоціями та переживаннями.

6. Адикти, що страждають від ургентної залежності, схильні відкладати на невідомий термін реалізацію планів та ідей; бояться свого майбутнього та відчувають страх не встигнути.

Ургентна залежність характеризується постійним осмисленням робочих проблем, нездатністю чекати, завищеними вимогами до оточуючих

щодо пунктуальності. Діяльність, не пов'язана з трудовою сферою, викликає роздратування [1].

На противагу ургентним адиктам, трудоголіки не фіксуються на переживаннях не встигнути та не відчують постійного дефіциту часу. Фокус уваги трудоголіків зосереджений безпосередньо на роботі, що збігається з прагненням ургентних адиктів до роботи у вільний час, а також – з відсутністю критичного осмислення праці.

Отже, результати теоретичного аналізу свідчать що, суперечності у тлумаченні поняття трудоголізму в науковій літературі пов'язані, передусім, із тим, що він має амбівалентне пояснення в літературі, по-перше, як продуктивна копінг-стратегія боротьби із життєвими труднощами, а по-друге, як адиктивна поведінка. Розвинений трудоголізм надає риси особистості, які зіставляються із профілем адикта, впливаючи на когнітивну, емоційну й мотиваційну сфери. Трудоголізм переходить в адиктивну поведінку, втрачаючи ознаки копінг стратегії, мірою своєї інтенсивності: чим вище сформований трудоголізм, тим більше він наближається до адикції. Трудоголізм має спільні прояви з іншими трудовими залежностями, водночас відрізняється від них зосередженням на процесі й відсутністю дефіциту часу у виконанні роботи. Відтак, як і будь-яка адикція, розвинений трудоголізм здійснює негативний вплив на функціонування особистості, а також зумовлює деформацію її особистісних властивостей. Для встановлення конкретних особистісних спотворень під впливом трудоголізму розглянемо останній у контексті структури особистості.

## **1.2. Трудоголізм у структурі особистості**

I. Курляк розглядає трудоголізм як явище, пов'язане з ефективністю функціонування особистості в мікро- та макросередовищі: «Трудоголізм – це явище, яке полягає в obsesійній зайнятості трудовою діяльністю й характеризується самотійним нав'язуванням особистістю дуже високих

вимог, нездатністю до регулювання звичок на роботі, а також надміром праці, пов'язаним з відмовою від більшості видів життєвої активності іншого роду, з наслідками у вигляді відхилень у сфері суб'єктивного функціонування та інтерперсональних стосунків» [30, с. 333].

К. Войдило виділила 6 основних атрибутів трудоголізму:

1. Внутрішній примус до праці. Йдеться про те, що особа не здатна керувати собою та своєю поведінкою, і тому не може перестати працювати.

2. Надмірне перепрацювання. Йдеться про те, що особа присвячує роботі набагато більше часу, ніж потрібно.

3. Орієнтація на будь-яку активність, у якої є мета. Йдеться про те, що об'єктом трудоголізму може бути не тільки професійна діяльність, а й будь-яка робота.

4. Трудоголіком може стати представник будь-якого соціального і професійного статусу. Йдеться про те, що трудоголізм стосується не лише керівних посад.

5. Фізіологічний компонент. Йдеться про те, що в трудоголіків спостерігається залежність від адреналіну, який продукується організмом у стресових ситуаціях.

6. Психосоматичні симптоми [176].

Статистичні показники трудоголізму відрізняються в кожній з країн, вчені яких здійснюють репрезентативні статистичні дослідження трудоголізму серед населення цих країн. Так, у Норвегії 7,3 % - 8,3 % населення страждає від трудоголізму. В Угорщині – 8,2 % осіб віком від 18 до 64 років працюють понад 40 годин на тиждень і мають ризик розвитку трудоголізму згідно з опитувальником «Work Addiction Risk Test». Щодо США, то поширення трудоголізму в цій країні сягає 10 % від загального населення [116].

У тому, щоби створити успішну кар'єру, котра б приносила значний прибуток та надавала певні привілеї, як правило, зацікавлені молоді амбіційні люди віком від 25 до 35 років. Встановлено, що безліч людей

перепрацьовують встановлену на тиждень робочу норму, котра становить 40 годин, працюючи набагато більше – 60–100 годин на тиждень. Зі свого боку, корпорації та підприємства усіляко заохочують цю ініціативу, встановлюючи пряму пропорційність між продуктивністю та кількістю проведеного за роботою часу. З виходом на міжнародну арену змінюється ставлення до праці з тенденцією продовженого робочого дня та пришвидшеного темпу виконання робочих завдань [81].

В Україні, за даними І. Прокопчук [59], трудоголіками себе вважають приблизно 70 % осіб, що взяли участь у дослідженні трудоголізму. Понад 50 % опитаних не вважають трудоголізм проблемою, та всього 40 % визнають його психологічним відхиленням, що може завдати шкоди людині та її оточенню. 64 % стверджують, що понаднормова праця – це невіддільна частина робочого процесу, однак, не хочуть, аби це ставало нормою. 7 % вважають, що праця настільки важлива частина життя, що нею потрібно займатися в час, відведений під відпочинок, брати роботу до дому тощо. 1 % українців готовий заради роботи пожертвувати сімейним щастям [59].

На противагу іншим адикціям, відомим науці, трудоголізм є соціально заохочувальною залежністю. В багатьох країнах, у тому числі й в Україні, трудоголізм вважають позитивною рисою особистості, а не психологічною залежністю, що має руйнівний вплив як на соціальну сферу людини, так і на її психологічне благополуччя, що, врешті-решт, може призвести до нищівних наслідків для фізичного та психологічного здоров'я особистості [44; 59].

У зв'язку з тим, що трудоголізм – форма адикції, він складається з 3-х компонентів, які пов'язані зі структурою особистості:

- поведінковий компонент (надлишкове включення в роботу, яке зумовлює руйнацію особистого і професійного життя);
- афективний компонент (сукупність емоцій і почуттів, які супроводжують трудоголізм);
- когнітивний компонент (когнітивні процеси, які зумовлюють



залежність людини від роботи) [94].

*Поведінковий компонент.* До цього компонента М. Міцелі, К. Мур, К. Скотт, а також А. Роббінс та Дж. Спенс відносять надмірну заангажованість у роботу, яка проявляється в тому, що трудоголіки витрачають на неї дуже багато часу [164; 167].

К. Анкерман, С. Бонбрайт та Д. Клай також говорять про надмірне проникнення роботи в особисте життя трудоголіків [91]. Переважна більшість поведінкових актів особи пов'язана із виконанням професійних завдань, поступово перетворюючи життя особи в суцільну роботу.

*Афективний компонент.* А. Робінс та Дж. Спенс, а також Т. Нг, К. Соренсен та Д. Фелдман вважають, що трудоголіки частіше від інших одержують задоволення від своєї роботи [140; 167]. Якщо в них немає можливості працювати, це призводить до почуття провини та тривожності [173]. Таким чином, негативні переживання трудоголіків пов'язані не з їхньою роботою, а з її відсутністю.

*Когнітивний компонент.* Цей компонент відображає когнітивні процеси, які є причиною тому, що трудоголіки працюють надмірно. Е. Брейді, Л. МакМілан, Н. Марш, М. О'Дріскол вважають, що нав'язливі думки про роботу – це основний когнітивний елемент, який характеризує трудоголізм. Трудоголіки не здатні контролювати його та пригнічувати навіть тоді, коли вони знають, що в понаднормовій роботі немає необхідності [35; 132].

Отже, узагальнюючи, ми можемо сказати, що, на думку науковців, трудоголізм, як і будь-яка інша адикція, складається з трьох компонентів: когнітивного, поведінкового та афективного. Трудоголіки отримують від роботи більше задоволення і тривожаться, відчуваючи провину, коли не працюють. Вони витрачають на роботу дуже багато часу навіть тоді, коли знають, що в понаднормовій праці немає необхідності. Вони не здатні контролювати кількість часу, який присвячують роботі, а праця проникає в їхнє особисте життя.

Робота для трудоголиків – нав’язлива ідея, яку вони ніяк не можуть викинути з голови, повертаючись до неї знову і знову. Науковці вбачають у трудоголізмі явище, яке проникає у вольову, емоційну, когнітивну, мотиваційну та інші сфери психіки людини.

Розглядаючи проблему трудоголізму у житті педагога, необхідно розрізнити безпосередньо трудоголізм та працелюбство. Нормою праці для людини, що не страждає від трудоголізму, є в середньому 8 годин на добу. Трудоголіки працюють до повного виснаження організму понад 12 годин на добу та вважають, що праця в неробочий час – це ознака відданості своїй професії або місцю роботи.

Працелюби позитивно ставляться до відпочинку, розуміють, що після праці необхідно відпочивати та мають широке коло спілкування. Трудоголіки відчувають страх перед вільним часом, негативно ставляться до необхідності відпочивати. Соціальне оточення (друзі, сім’я) викликає в трудоголиків роздратування.

Для працелюбів робота – це засіб отримання матеріальних благ; працюючи, вони ставлять за мету кар’єрний ріст, прибуток. Для трудоголиків робота і є самоціллю, праця відбувається заради праці та заповнення вільного часу. Трудоголіки не спроможні думати ні про що, окрім роботи, вони працюють на вихідних, у відпустці, часто виходять на роботу в неробочий час тощо.

На противагу людям, що просто люблять займатися своєю справою та не страждають від трудоголізму, трудоголіки не вміють делегувати повноваження, вони прагнуть усе робити самостійно, інколи беруться за роботу, котру мусить виконувати інша людина. Прагнуть до ідеалу, зациклюються на дрібницях, через що часто не вкладаються у визначені часові рамки.

Трудоголіки бояться завершувати робочі завдання та швидше знаходять приводи, аби й далі працювати над проектом, аніж закінчать його. Трудоголіки працюють не задля результату та матеріальних вигод, а задля

процесу, і тому їхня праця не є ефективною. Робота для трудоголіків замінює життя.

Що стосується особистості трудоголіків, то, на думку К. Войдило, вона зазнає деформацій [176]. Трудоголікам властивий підвищений рівень тривожності через постійний страх помилок, котрі сприймаються фатально. Вони не вміють розслабитися та відпочивати, відчувають себе затиснутими та пригніченими, їх не покидає відчуття обов'язку. Міжособистісні відносини сприймаються обтяжливими, через що трудоголіки прагнуть обмежити своє спілкування з оточенням, що зрештою призводить до виникнення міжособистісних конфліктів, почуття самотності, відчуження, непотрібності, що, з свого боку, знижує психологічне та соціальне благополуччя.

Трудоголікам важко виразити власні емоції та переживання, вони втрачають здатність до емпатії. Трудоголіки відчувають себе впевненими, потрібними та незамінними лише на роботі. Вимушена необхідність утримуватися від праці викликає роздратування, тому в повсякденному житті за межами робочої сфери трудоголіки є похмурі, невеселі, дратівливі, неговіркі, невпевнені в собі, замкнені особи, не здатні до емоційної близькості та прояву щирих почуттів.

Коло інтересів трудоголіка звужується, усе, що не стосується роботи, відкидається як марна витрата часу, а ті хобі, що зазвичай залишаються в трудових адиктів, зазвичай, безпосередньо пов'язані з їхньою професією. Трудоголіки не вміють насолоджуватися результатами своєї праці, їх не хвилює те, що понаднормовий час не оплачується, для них не важливі матеріальні вигоди. Цінним є лише процес праці.

За К. Войдило, трудоголіки ігнорують наявність у них вихідних днів, відгулів та відпусків, замість відпочинку (у будь-якій його формі) присвячуючи себе трудовій діяльності. Хворіючи, такі люди однаково виходять на роботу. Про них можна сказати, що вони живуть на роботі [176].

А. Мудрик звертає увагу: «основна відмінність між працьовитістю та

трудоголізмом полягає в тому, що здорові поведінкові моделі щось привносять у життя, а адикції забирають з життя» [45, с. 180].

Трудоголізм – це ознака психологічного неблагополуччя. Трудоголік ховається за роботою через втрату здатності повноцінно спілкуватися з оточуючими, а також з метою уникнути вирішення проблем, як життєвих, так і суто психологічних. Як у випадку з іншими адикціями, хімічними чи поведінковими, трудоголізм завдає шкоди психологічному, фізичному та соціальному благополуччю адикта, котрий, не зважаючи на пагубний вплив роботи на своє життя, не здатен ніяк обмежити свій робочий час. Трудоголік був би радий не працювати, тому що робота не приносить йому радості чи задоволення, однак, він не спроможний відмовитися від цього з огляду на свою залежність.

На основі здійсненого теоретичного аналізу та в результаті модифікації порівняльного аналізу проявів трудоголізму та працелюбства за К. Войдило [176], нами було складено таблицю відмінностей трудоголізму від працелюбства за компонентами адикції (табл. 1.2).

*Таблиця 1.2*

**Відмінності між трудоголізмом та працелюбством за компонентами**

<i>Трудоголізм</i>	<i>Працелюбство</i>
<b>Поведінковий компонент</b>	
Обмежена ефективність роботи	Професійні досягнення
Негативні наслідки для здоров'я	Відсутність негативних наслідків для здоров'я
Дефіцит саморегуляції й надлишок самоконтролю	Висока саморегуляція і самоконтроль

## Продовження таблиці 1.2

<b>Афективний компонент</b>	
Уникнення негативних емоцій	Задоволення від роботи
Орієнтація на демонстрацію діяльності та запобігання невдачі	Орієнтація на досягнення / суперництво
Домінуюча потреба в схваленні, прийнятті та визнанні	Домінуюча потреба в розвитку та вдосконаленні
<b>Когнітивний компонент</b>	
Невротичний перфекціонізм	Здоровий перфекціонізм
Гіперкомпенсація низької самооцінки	Прийняття себе
Орієнтація на демонстрацію діяльності та запобігання невдачі	Прагнення до успіху

Отож, як видно з таблиці 1.2, трудоголіки працюють тому, що не можуть не працювати тоді, як у працелюбів спостерігається автономна мотивація до роботи.

У трудоголіків спостерігається низька самооцінка, яку вони намагаються компенсувати – працелюби приймають себе такими, якими вони є, відчують задоволення від роботи та життя. Трудоголіки дуже прискіпливі та ставляться до своєї роботи з патологічним перфекціонізмом – працелюби не виказують нездорового перфекціонізму. Також, працелюби націлені на результат своєї праці, тоді як трудоголіки працюють лише заради того, щоби працювати. Трудоголіки потребують схвалення та визнання, що є для них домінуючою потребою, тоді як працелюби потребують розвиватися та самовдосконалюватися. У трудоголіків ефективність роботи є обмеженою через те, що для них важливий лише процес праці, а не її результат, тоді як працелюби на роботі здобувають певні професійні

досягнення. Для трудоголіків їхнє захоплення роботою має негативні наслідки для здоров'я, що може бути пов'язаним із постійним стресом, браком відпочинку та критичним ставленням до себе. У працелюбів робота не спричиняє негативного впливу на здоров'я [176].

У своїх працях К. Войдило [176] також дослідила когнітивні спотворення, які притаманні трудоголікам. Трудоголікам характерний набір відмінних від працелюбів або ж осіб, у яких немає особливого ставлення до праці, когнітивних спотворень. Ці спотворення характеризують те, як трудоголіки сприймають себе, свої досягнення, те, як вони працюють, а також, як вони сприймають своє оточення, свої стосунки з іншими людьми, мотивацію до роботи й результати праці. Розглянемо когнітивні спотворення, які часто трапляються в трудоголіків, за К. Войдило, докладніше [176].

1. *Дихотомічне мислення.* Дихотомічне (полярне, чорно-біле) мислення полягає в сприйнятті себе та оточуючих з погляду двох крайнощів. Наприклад: «Я або успішний, або нікчема», «Я або особливий, або ніхто» тощо.

2. *Звинувачення інших.* Звинувачення проявляється в схильності звинувачувати інших за власні помилки з метою зняти із себе відповідальність за їх виникнення. Трудоголіки схильні звинувачувати сім'ю, друзів чи колег у своїх невдачах. Наприклад: «Через тебе я зазнаю невдачі», «Винні інші, а не я», «Ти заставляєш мене погано думати про себе» і т. ін.

3. *Дефектність.* Трудоголіки вважають, що їхні досягнення залежать від удачі, випадковості чи долі, а не від власних здібностей та нахилів. Ці спотворення проявляється в знецінюючих думках щодо успіхів та досягнень, а також у переконанні про неспроможність до любові, яке супроводжується почуттям приниження та презирства до себе. Наприклад: «Я дефектний», «Я безнадійний», «Я не вартий любові» і т. ін.

4. *Соціальна ізоляція.* Це почуття проявляється в думках щодо

власної меншовартості в порівнянні з іншими, щодо відмінності від оточуючих, через яку виникає відчуття ізольованості від соціального середовища. Наприклад: «Я не гідний поваги», «Мене ніхто не полюбить» і т. ін.

5. *Емоційна депривація.* Це спотворення проявляється у впевненості трудоголіка в тому, що інші не здатні його зрозуміти, співчутливо вислухати, чи задовольнити його емоційні потреби. Вони відчують, ніби між ними та іншими людьми знаходиться «стіна», через яку складно відчутти емоційний контакт та близькість. Трудоголіки вважають, що оточуючі можуть у будь-який момент відвернутися від них та покинути. Наприклад: «Мені потрібна любов, але я не можу її отримати», «Раніше чи пізніше мене покинуть» і т. ін.

6. *Недовіра.* Трудоголіки очікують злі наміри з боку інших, а також маніпулювання, експлуатацію та брехню. Вони відчують страх бути скривдженими. Впевнені в тому, що будь-які відносини – небезпечні. Наприклад: «Ти небезпечний для мене», «Нікому не можна довіряти, тому що інші завдають біль» і т. ін.

7. *Покірність.* Трудоголіки відчують, що вони мусять задовольняти вимоги інших, поводити себе так, як того вимагають від них оточення та обставини. Впевнені в тому, що якщо вони не будуть підкорятися іншим, то станеться щось погане, або ж вони будуть покинуті. Наприклад: «Якщо я не буду підкорятися, на мене розгніваються», «Я мушу відповідати вимогам інших, щоби не бути відкинутим» і т. ін.

8. *Пошук схвалення.* Самооцінка трудоголіків залежить від оцінки та схвалення іншими людьми. Вони потребують уваги інших людей задля того, аби почувати себе хорошою людиною і знати, як до себе ставитися. Похвала та захоплення ототожнюються з любов'ю та симпатією, інтересом з боку інших та важливістю в їхніх очах. Наприклад: «Я ставлюсь до себе так, як ставляться до мене інші» і т. ін.

9. *Надвисокі стандарти.* Трудоголіки відчують необхідність

відповідати найвищим стандартам і не припускатися помилок. Вони впевнені, що якщо їхня поведінка й досягнення не відповідають високим стандартам, то вони не заслуговують любові та прийняття. Досягнення не приносять задоволення й не впливають на самооцінку. Трудоголіки вважають, що будь-яку роботу, яку вони виконали, можна було зробити ще краще. Відчувають вину та напругу, якщо дають собі змогу отримувати задоволення чи розслаблятися. Наприклад: «Ніколи не буває достатньо добре», «Я хороший тільки тоді, коли я досконалий».

10. *Особливий статус та права.* Це спотворення полягає в тому, що трудоголіки вважають, що вони завжди повинні отримувати те, чого хочуть. Вважають себе винятковими та особливими, думають, що в них є особливі повноваження, відчувають власну значущість. Наприклад: «Якщо інші вважають мене особливим, то я важливий та шанований», «Я повинен отримати те, чого хочу» і т. ін.

11. *Негативізм.* Трудоголіки зосереджують увагу на негативі й не можуть оцінити повну картину. У кінцевому підсумку завжди відчуває себе невдахою, зосереджуючись на своїх недоліках і перебільшуючи їх. Успіхи ж ігноруються, або їхнє значення применшується. Наприклад: «Усе, що я роблю, виходить недостатньо добре», «Мені не пощастить», «Усе закінчиться погано» і т. ін.

12. *Зловживання імперативами.* Мається на увазі мислення категоріями: «Я повинен, я мушу, у мене немає вибору». Наприклад: «Життя – це боротьба, тому я повинен боротися, щоби просунутися вперед» і т. ін.

13. *Ігнорування або знецінення позитивних аспектів.* Полягає в надмірно перфекціоністських стандартах і переконанні, що існує певний ідеал, до якого потрібно прагнути. Наприклад: «Усе повинно бути ідеальним для того, щоб я був щасливим».

14. *Узагальнення.* Це спотворення полягає в тому, що трудоголіки схильні робити занадто загальні висновки, які ґрунтуються на одній події, тобто трактувати звичайну невдачу як визначення всієї своєї особистості.



Наприклад: «Керівництво мене розкритикувало, значить, я безнадійна людина» і т. ін. [176].

Описані К. Войдило когнітивні спотворення в трудоголіків частково зіставляються з ранніми особистісними дисфункційними схемами, розробленими Дж. Янгом. Насамперед, це такі когнітивні спотворення, які відповідають дисфункційним схемам: дефектність, соціальна ізоляція, емоційна депривація, недовіра, покірність, пошук схвалення, надвисокі стандарти, особливий статус та права та негативізм. Вважаємо, що такі когнітивні спотворення у вигляді ранніх дисфункційних схем можуть слугувати важливими предикторами трудоголізму, тому потребують подальшого емпіричного дослідження.

О. Єгоров виділяє такі ознаки трудоголізму, які погіршують особистісне функціонування й пов'язані з ранніми дисфункційними схемами [19].

1. Трудоголіки відмовляються від відпочинку після роботи та не вміють розслаблятися.
2. Стрес, спричинений роботою, порушує нормальний сон.
3. Трудоголіки вважають, що задоволення від життя можна отримати лише працюючи.
4. Трудоголіки відчують себе дієвими, лише займаючись трудовою діяльністю.
5. Не працюючи, вони переживають відчуття незадоволення, розчарування та роздратування.
6. Закінчуючи будь-яку справу, трудоголіки відчують розчарування від виконаного завдання та відразу планують нову діяльність.
7. Трудоголіки не розуміють, навіщо потрібно відпочивати та панічно уникають стану та ситуацій, у яких вони не можуть займатися роботою.
8. Зазвичай, трудоголіки ставлять перед собою складні нереальні цілі у виконанні завдання та вимагають від себе відповідати завищеним вимогам.

9. Невдачі в трудовій діяльності трудоголіки сприймають як особисту катастрофу.

Серед науковців, які вивчають явище трудоголізму, немає єдиної думки щодо його природи у контексті функціонування особистості. Е. Брейди, Л. МакМілан, Н. Марш та М. О'Дріскол виділили 3 погляди на природу трудоголізму [133] з позиції особистісного підходу.

1. З погляду загальної теорії адиктивної особистості: біологічна (медична) модель; психологічна модель.

2. З погляду навчіння.

3. З погляду теорії рис.

*Загальна теорія адиктивної особистості: біологічна (медична) модель.* Ця модель пояснює трудоголізм з погляду хімічних процесів, які впливають на поведінку людини. Л. МакМілан з колегами вважають, що причиною розвитку залежності від роботи є наднормове виділення адреналіну під час багаточасової праці: адреналін викликає соматичний ефект задоволення [133]. На думку М. Гріффітса, симптоми трудоголізму у функціонуванні особистості є аналогічними симптомам біологічної залежності від хімічних речовин: толерантність, потяг та стани відміни [115].

*Загальна теорія адиктивної особистості: психологічна модель.* Ця модель пояснює адикцію з погляду вигоди від зловживання хімічними речовинами або певною поведінкою, навіть тоді, коли це зловживання може мати короточасні негативні наслідки. Якщо ж мовити про трудоголіків, то ця модель пропонує таке пояснення їхньої поведінки: понаднормова робота повинна сприйматися ними як вигідна діяльність. Ця вигода може полягати в додатковому прибутку, прихильності від керівництва, кар'єрному рості, престижі тощо. Через ці привілеї трудоголіки працюють увесь час, ігноруючи негативні наслідки, які проявляються в соціальній депривації, сімейних проблемах та погіршенні здоров'я. Ця модель також припускає, що якщо престиж та підвищення можуть бути досягнуті будь-якими

альтернативними формами поведінки, то фокус адикції може зміститися на ефективніші форми поведінки особистості [35].

На думку Л. МакМілан, у загальної теорії адиктивної особистості є два суттєвих недоліки [133]: біологічна та психологічна моделі не мають емпіричного підтвердження; методологічні труднощі в розмежуванні трудової діяльності та інших форм активності таких, як комунікація, міжособистісна взаємодія і т. ін.

*Теорія наuczіння.* На думку А. Ловакова [35], трудоголізм у теорії наuczіння можна визначити як сталу, отриману через оперантне обумовлення, форму поведінки. А. Робінсон вважає, що адиктивна поведінка передається від одного покоління до іншого за допомогою моделей поведінки, переконання, світогляду, сімейних правил тощо. Зважаючи на умови оперантного навчання, трудоголізм буде формуватися тільки тоді, коли понаднормова праця є бажаною формою поведінки в тому соціальному оточенні, в якому знаходиться суб'єкт трудоголізму, а також буде такою для самого трудоголіка. Трудоголізм у цьому підході – це результат добровільного повторюваного рішення особи працювати більше часу, ніж насправді потрібно. Це рішення може підкріплюватися підтримкою колег, преміями, підвищенням заробітної плати, кар'єрним зростанням, особливим статусом тощо [35].

Л. Джонстон та А. Джонстоун провели дослідження, які підтвердили те, що потяг до роботи позитивно пов'язаний з робочою напруженістю. Інакше кажучи, чим вище працівник оцінював напруженість роботи (необхідність часто працювати понаднормово в жорстких рамках дедлайнів), тим вищим у нього був рівень драйву до роботи [119].

Л. МакМілан з колегами [133], зважаючи на згадані вище оперантні умови наuczіння, вважають, що серед осіб, які мають високий статус на роботі, багато заробляють, або ж не відчувають задоволення від відпочинку та домашніх справ, повинно бути більше трудоголіків, ніж серед осіб, які не відповідають цим вимогам. Л. МакМілан з колегами також дослідили, що

кореляція між задоволенням від відпочинку та трудоголізмом є негативною та слабкою [133].

А. Ловаков стверджує, що згідно з теорією наущіння трудоголізм може розвинути в будь-яких обставинах, які містять у собі потрібне для формування залежності позитивне підкріплення [35]. Відповідно до цього, рівень трудоголізму може зменшитися, якщо трудоголік потрапить в обставини, у яких його поведінка ніким та нічим не підтримується.

*Теорія рис.* Теорія рис розглядає стабільні моделі поведінки як диспозиційні (детерміновані особистісними змінними), а не як середовищні або біологічні [35]. Під призмою теорії рис трудоголізм – це прояв особистісних рис, що є основою залежності від роботи. Ці особистісні риси остаточно формуються наприкінці підліткового періоду. Вони є стабільними та не видозмінюються в різноманітних ситуаціях, що виникають під час роботи.

Н. Петрі та Р. П'єтрак дослідили, що особи, у яких спостерігаються делінквентні риси, більш схильні до наркотичної залежності та гемблінгу [148].

Л. МакМілан з колегами припускають, що в основі трудоголізму є конкретні риси особистості: компульсивність, одержимість або висока енергійність [133]. Однак дослідження інших науковців розширили кількість рис особистості, здатних детермінувати трудоголізм. До них належать: ригідність, наполегливість, компульсивність, нейротизм, перфекціонізм, прагнення до досягнень, організованість, нездатність делегувати обов'язки [86; 133; 136; 167].

Наступним кроком у вивченні трудоголізму з погляду теорії рис була ідея, що трудоголізм детермінує не конкретна одна риса особистості, а загальна модель особистості. Найвпливовішою серед моделей особистості є модель «Великої п'ятірки». Емпіричним шляхом було виявлено, що компоненти трудоголізму мають різний зв'язок із рисами «Великої п'ятірки» [136].

А. Роббінс та Дж. Спенс виділяють 3 компоненти трудоголізму:

1. Внутрішній драйв до роботи. С. Андреассен, Р. Берк, С. Маттісен та С. Паллесен дослідили, що внутрішній драйв до роботи позитивно корелює з нейротизмом та усвідомленістю [87]. А. Ловаков стверджує, що надмірна понаднормова праця, яка не приносить задоволення, базується на базових невротичних рисах: страхові невдач та страхові успіхів. Також драйв до роботи негативно корелює з доброзичливістю [35].

2. Залученість у роботу. Залученість у роботу позитивно корелює з показниками інтроверсії, усвідомленістю та відкритістю до нового досвіду [87]. Результати регресійного аналізу показали, що залученість у роботу позитивно корелює з нейротизмом, та негативно – з доброзичливістю [87].

3. Задоволення від роботи. Задоволення від роботи позитивно корелює з екстраверсією, відкритістю новому, усвідомленістю, і негативно – з нейротизмом.

Усвідомленість позитивно корелює з усіма компонентами трудоголізму, що свідчить про те, що центральними аспектами трудоголізму є дисциплінованість, організованість та надійність [35].

На думку А. Ловакова, теорія рис, хоча й надає велику кількість пояснень трудоголізму та є прагматичним підходом до розуміння цього феномену, має й недоліки: згідно з цим підходом до вивчення трудоголізму залежність від роботи визначається рисами особистості, а ці риси, сформувавшись наприкінці підліткового віку, не змінюються впродовж життя людини [35].

Також А. Ловаков пропонує до виділених Л. МакМілан підходів до розуміння трудоголізму ввести *соціокультурний підхід*. Цей підхід було розроблено Т. Нг разом з колегами, і він полягає в тому, що найбільш продуктивним розв'язанням проблеми розуміння трудоголізму буде об'єднання зазначених Л. МакМілан підходів, у загальну модель трудоголізму [140].

Отож, трудоголізм – це результат комплексного впливу рис

особистості (наприклад, потреб та цінностей), соціокультурного досвіду (наприклад, культурно обумовлених компетенцій, соціального наuczіння й конкуренцій) та підкріплення поведінки (наприклад, система нагород та покарань в організації). Таким чином, люди стають трудоголіками через те, що мають певні особистісні риси, їхній соціальний та культурний досвід сприяє появі трудоголізму, а їхні характерні для трудоголізму поведінкові патерни багаторазово підкріплюються [35].

Що стосується мотивації та внеску у важку роботу, високий рівень зовнішньої мотивації, ймовірно, позитивно асоціюється з подальшим трудоголізмом, оскільки трудоголіки працюють заради інструментальної цінності роботи [174]. Деякі вчені твердять, що трудоголіки мають негативний самоімідж та брак впевненості в собі, що призводить до високої потреби проявити себе на роботі для досягнення позитивного самоіміджу [137; 152]. Крім того, для трудоголіка, незалученість до праці викликає дистрес та негативні відчуття, такі як: дратівливість, сором та провина [122]. Це означає, що для зовнішньо мотивованих працівників вкладення великих багатогодинних зусиль у роботу, природно, впливає з їхньої мотивації до праці, допомагаючи їм підвищити або зберегти самооцінку та власну цінність [155]. Ці основні мотивації також можуть пояснити, чому трудоголіки відчувають потужний і неконтрольований внутрішній потяг до важкої роботи. Крім того, працівники, які вважають свою роботу значущою та важливою, і які ідентифікують себе зі своїми робочими цілями, радше докладуть більше зусиль у цій роботі. Інакше кажучи, вони працюватимуть більше і відчуватимуть себе прихильнішими до цієї роботи, ніж інші [173]. Оскільки працьовитість і почуття покликання до роботи є двома ключовими аспектами трудоголізму, це означає, що внутрішнє регулювання та зовнішнє регулювання матимуть позитивний вплив на трудоголізм, тобто існує зв'язок між зовнішнім регулюванням та трудоголізмом. Водночас, попередні крос-поперечні дослідження цієї асоціації [173] показали, що зовнішнє регулювання та трудоголізм не пов'язані між собою, можливо,

тому, що трудоголіків рухає радше внутрішній примус (внутрішня мотивація) працювати більше, а не просто зовнішній тиск (зовнішнє регулювання).

Внутрішньомотивовані працівники працюють із насолодою, задоволенням та інтересом, що є властивою рисою їхньої трудової діяльності. На перший погляд, це може бути вагомою причиною для того, щоб вважати, що такі працівники виявляють симптоми трудоголізму. Тобто, власне мотивовані працівники можуть відчутти спокусу працювати довгими годинами, що в кінцевому рахунку може призвести до виснаження енергії та несприятливих наслідків для здоров'я й благополуччя [139]. Дані засвідчують, що високий рівень зацікавленості – поняття, що тісно пов'язане з внутрішньою мотивацією, може також підвищити ризик вигорання. Поряд із цим, у внутрішньо мотивованих працівників не вистачає компульсивного «пориву», типового для трудоголіків [161]. Це дає змогу припустити, що внутрішньо мотивовані працівники можуть працювати добре й наполегливо. Але, на відміну від трудоголіків, робота не буде для них відчуватися як примус, і вони не докладатимуть надмірних зусиль на роботі, оскільки це матиме негативні наслідки: від відчуття виснаженості та низької продуктивності та браку внутрішнього задоволення. Це припущення було підтверджено в дослідженні [173], яке виявило, що високий рівень трудоголізму асоціюється з низьким рівнем внутрішньої мотивації.

Зв'язок між трудоголізмом та зацікавленістю в роботі (work engagement) є предметом багатьох наукових дискусій сьогодення. Зацікавленість у роботі прийнято вважати пов'язаним з роботою позитивним світосприйняттям, який характеризують завзяття (високий рівень енергії та психічна відновлюваність), відданість (ставлення до роботи як до чогось важливого, надихаючого і значущого), заглиблення (повної концентрації на ній) [160].

Зацікавленість передбачає також наявність приємних емоцій. Дослідники зазначають про позитивний зв'язок між зацікавленістю в роботі

та її результатами, наприклад, задоволенням від роботи [111], її виконанням [99] проактивністю [157], відданістю організації [104], та негативний зв'язок із намірами щодо звільнення з роботи. Поряд із цим, зафіксовано позитивну кореляцію між зацікавленістю та задоволеністю життям, психічним здоров'ям, нижчим рівнем стресу [111; 162].

Водночас, трудоголізм стосується неконтрольованої потреби або компульсивного бажання працювати надміру. Зазвичай його тлумачать ще як форму адикції до роботи, що містить поведінковий (надмірна робота) та когнітивний (компульсивна робота) компоненти. Трудоголіки, відтак, працюючи велику частину доби, відчують труднощі з відстороненням від роботи, продовжуючи працювати до того ж поза межами робочого місця навіть за відсутності такої потреби з боку керівництва чи поставлених завдань [162].

Як і у випадку інших адикцій, компульсивна й надмірна робота триває навіть тоді, коли має місце негативний ефект від неї [166].

На відміну від зацікавленості роботою, трудоголізм викликає негативні емоції [88], можливо через факт неможливості мати відпочинок та розслаблення. Це спричиняє, зі свого боку, збільшення конфліктів у родині, лікарняних на роботі, емоційного виснаження, погіршення соціальних стосунків за межами роботи, появу проблем зі сном та психосоматичних симптомів [123; 130; 162].

З іншого боку, зацікавленість у роботі, яку особа вважає приємною та захопливою, тобто внутрішньо мотивуючою, може спонукати працівників працювати заради самої роботи. Тому такі працівники мають тенденцію повідомляти про порівняно високий рівень зацікавленості роботою [173]. Крім того, зацікавлені працівники виконують свою роботу, бо цінують її, через імовірне ідентифікування себе зі своїми робочими цілями. Оскільки багато видів робіт включають цікаві та приємні завдання, поряд із неприємними, навіть зацікавлені працівники також будуть певною мірою зовнішньо мотивованими [173]. Попередні дослідження засвідчили, що



зацікавлені працівники вірять у свої можливості для досягнення робочих цілей і в гарні перспективи їхньої реалізації [177]. Особи з такими позитивними переконаннями, швидше за все, переслідують самостійні цілі [121]. Переслідуючи робочі цілі, що відповідають їхнім ідеалам, інтересам та цінностям, ці особи, ймовірно, діятимуть з почуттям волі та актуалізацією своєї потреби в зростанні [103]. Як наслідок, вони можуть відчувати приплив енергії під час роботи, залучення до неї й водночас мати труднощі з відстороненням від неї. Таким чином, внутрішня мотивація та ідентифікована регуляція матимуть позитивний вплив на зацікавленість у роботі.

Отже, трудоголіки мають вищу мотивацію через декілька ослаблені зовнішні стандарти щодо самоцінності та соціального схвалення. Ці особи прагнуть продемонструвати власну компетентність та не припуститися помилок, аби досягти почуття, наприклад, гордість за себе, і водночас уникнути почуття сорому, провини та непотрібності [153].

Оскільки цей тип мотивації супроводжується внутрішнім тиском щодо належної поведінки, це заважатиме працівникам досягати цілей, що вписуються в їхні справжні уявлення та інтереси.

Інакше кажучи, їхня внутрішня мотивація, а відтак і їхня орієнтована на зростання особистість зазнаватимуть применшення. Простежено негативний вплив трудоголізму на внутрішню мотивацію. Це означає, що з часом надмір працюючі й затяті співробітники розглядають свою роботу як менш цікаву й захоплюючу, ніж інші через виснаження власних ресурсів.

Також результати досліджень доводять, що зацікавленість у роботі приводить до ідентифікованої регуляції та внутрішньої мотивації впродовж деякого періоду часу. Зацікавлені працівники стають більш мотивованими від цінності роботи, задоволення та приємності, яку вони одержують від неї [153].

Подібно до трудоголіків зацікавлені працівники можуть ставати з часом більш зовнішньо мотивованими.

Результати досліджень також свідчать про відсутність опосередкованого мотивацією зв'язку між трудоголізмом та зацікавленістю в роботі. Радше вони є предикторами мотивації, ніж вона є предиктором цих явищ.

Отже, як засвідчили результати медіативного аналізу Т. Таріс і колег [170], зацікавленість у роботі та трудоголізм, поряд із задоволенням потреб, є предикторами мотивації. Тому зацікавлених у роботі працівників приваблює робота, що надає гарні можливості ідентифікованої і внутрішньої мотивації, а трудоголіків приваблює робота, яка надає радше можливість до інтродекції ніж до внутрішньої мотивації. Результати цих досліджень також показують, що високий рівень залучення у роботу може сприяти збільшенню рівня зацікавленості, проте це не призводить до ризику надмірної роботи. Відтак, така робота, яка стимулюється зацікавленістю, не супроводжується нав'язливими думками й негативними переживаннями стосовно роботи, які притаманні трудоголізму, зокрема його когнітивному й афективному компонентам.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дали змогу визначити провідні особистісні риси, які сполучаються із трудоголізмом, зокрема ригідністю, наполегливістю, компульсивністю, нейротизмом, перфекціонізмом, прагненням до досягнень, організованістю, нездатністю делегувати обов'язки. Також для трудоголіків притаманною є мотивація уникнення невдач. На противагу цим рисам, внутрішня мотивацій й зацікавлення роботою є важливою основою працелюбності як конструкту відмінному від трудоголізму.

### **1.3. Динаміка прояву трудоголізму у вчителів**

Вимоги до педагогів у закладах середньої освіти зростають із кожним роком, що не може не відобразитися на житті вчителя. Збільшення обсягу роботи, необхідність удосконалювати свої знання у зв'язку із

запровадженням нових норм, реорганізація навчального процесу, удосконалення навчальної системи, збільшення тривалості робочого дня, пов'язані зі специфікою роботи, перенавантаження, необхідність проводити додаткові уроки, факультативи, бажання займатися репетиторством – усе це призводить до того, що професійна діяльність займає провідне місце в житті педагога. Може статися й так, що праця витіснить собою всі інші різновиди діяльності – відпочинок, час, який необхідно провести із сім'єю, догляд за своїм здоров'ям, хобі тощо. Ситуація, коли людина жертвує всім заради професійної діяльності, кладе на вівтар освіти, навчання дітей своє здоров'я, сімейний стан, соціальні контакти, може свідчити про сформований трудовоголізм.

В умовах високого рівня професіоналізму в навчальному закладі, кожен із вчителів прагне відповідати прийнятому серед своїх колег шаблеві майстерності і якісно виконувати свою роботу. Задля виконання цих цілей педагогу в школі потрібно багато працювати, бути емоційно залученим у свою діяльність та прагнути до високих результатів, що, з свого боку, призводить до витрати значної частини психоемоційних ресурсів та часу [138].

На думку О. Єгорова, трудовоголізм негативно впливає на психологічне та соціальне благополуччя вчителя, є причиною стресу, безсоння та призводить до почуття незадоволення, роздратування та розчарування під час відпочинку [19]. Так, вчитель-трудоголік переживає невдачі в професійній сфері як свою особисту катастрофу, що, знову ж таки, є причиною дедалі більшого занурення у працю. В. Шауфелі зазначає, що педагог, який страждає трудовоголізмом, не націлений на результат своєї освітньої діяльності, він працює лише задля того, щоб бути постійно зайнятим, бере на себе обов'язки, які не може виконати [159].

Трудоголіки ставлять перед собою складні для виконання завдання, які часто є нереалістичними, та вимагають від себе неможливого, прагнучи відповідати завищеним вимогам до себе та своєї роботи. Педагоги, які

страждають від трудового гніту, не здатні підтримувати стосунки зі своїми колегами, соціальні контакти сприймаються ними як вантаж, через що трудового гніту схильні обмежувати коло свого спілкування. На цьому підґрунті виникають конфлікти, а самі трудового гніту відчують себе непотрібними, відчуженими та самотніми.

Трудового гніту серед педагогів призводить до проблем із фізичним та психологічним здоров'ям. Трудового гніту постійно перебувають у стані стресу, що супроводжується безсонням, дратівливістю, агресивністю, виснаженням та проблемами з концентрацією уваги. Трудового гніту схильні до дріб'язковості та скрупульозності у виконанні робочих завдань, що, під час великих педагогічно-виховних та навчальних навантажень, призводить до того, що вчитель-трудоого гніту витрачає багато часу для виконання поставлених перед ним завдань, а також, може й зовсім не виконувати їх вчасно.

В. Шауфелі зауважує, що трудового гніту не є орієнтованими на результат, у той час, як система освіти скерована на успішну здачу учнями іспитів [160]. Вчитель-трудоого гніту працює задля того, щоб бути зайнятим увесь час, така людина бере на себе обов'язки, з якими вона не здатна впоратися, та ставить перед собою складні, або ж нереалістичні завдання через своє прагнення відповідати надмірно завищеним вимогам до себе і своєї праці.

Трудового гніту загалом і вчителі-трудоого гніту зокрема схильні до проблем із самооцінкою через згадані вище завищені вимоги до себе та свого професіоналізму. Їхні стандарти недосяжні, що, своєю чергою, призводить до дисфункційних думок, які стосуються некомпетентності та неспроможності бути педагогом [33].

Постійні перепрацювання, відсутність відпочинку й безперервний тиск, що чиниться на вчителя-трудоого гніту як з боку керівництва й навчального колективу, так і з боку його власних домагань, здатні призвести до проблем із серцево-судинною системою. У Японії існує спеціальний

термін, яким позначають смерть від перепрацювання – каросі. Основними медичними причинами «каросі» є інсульт або інфаркт на тлі стресу й перевтоми [118].

Незважаючи на те, що офіційний робочий час вчителя встановлюється Верховною Радою України, зокрема «Законом про повну загальну середню освіту», і посадовою інструкцією, затвердженою в школі відповідно до вищевказаного Закону, значна кількість вчителів приходять на роботу задовго до початку навчального дня й залишаються на робочому місці після його закінчення [67].

Це пов'язано з тим, що чимало вчителів не справляються з обсягами роботи, яку вони повинні виконати, упродовж встановленого школою робочого дня, а також викладають додаткові факультативні уроки, підміняють колег, організовують шкільні заходи, батьківські збори тощо. Отже, робочий день педагога стає ненормованим, що, з свого боку, негативно впливає на фізичне і психологічне благополуччя вчителя. Х. Форгас та Г. Ледер підрахували, що в середньому за день вчителі проводять 8 годин, перебуваючи в класі. Ще 1 година, яку вчителі проводять безпосередньо на шкільній території (до або після занять), використовується ними для підготовки до уроків, а ще 2-3 години, викроєних з особистого вільного часу вчителя, використовуються для планування майбутніх уроків, перевірку письмових робіт учнів, відвідування батьківських зборів тощо [108].

Так, в Україні робочий час вчителів включає в себе не лише навчальну роботу, але й педагогічну діяльність, що передбачена режимом робочого часу та посадовою інструкцією. До таких видів діяльності потрібно віднести підготовчу, методичну, виховну та організаційну роботу. Педагогічні працівники повинні виконували всі різновиди навчально-методичної роботи відповідно до навчального плану та посади. Ця робота, безсумнівно, вимагає витрат часу, однак, робочий час, потрібний для її виконання, не нормується жодним нормативним документом. Отже, можна сказати, що час,

затребуваний для перевірки письмових робіт, підготовка до майбутніх уроків, індивідуальна або позакласна робота з учнями, батьківські збори, класне керівництво є прикладами тих видів педагогічної діяльності, які вважаються ненормованими. Певні різновиди діяльності оплачуються окремо, однак за такої умови ніяк не враховується той час, що педагог витрачає на виконання цієї роботи [51].

Згідно з Американським Дослідженням Бюджету Часу (ATUS) вчителі з більшою ймовірністю, ніж представники інших спеціальностей, схильні до виконання деякої роботи на дому. Відповідно до даних ATUS 30 % вчителів більшу частину тижня працюють і вдома, у той час, як з представників інших професій виконують роботу вдома в середньому лише 20 %. Також вчителі частіше, ніж інші спеціалісти, працюють у вихідні дні [84].

Зважаючи на все вищесказане можна припустити, що не всім вчителям вдається підтримати баланс між роботою та іншими сферами життя, що, своєю чергою, може призвести до розвитку трудоголізму [150].

А. Робінсон вважає, що трудоголізм може виконувати роль копінг-стратегії, яка використовується людиною для приховування депресії або тривоги [151]. Занурившись у роботу з головою, педагог ніби забуває про свої проблеми, у нього просто не залишається часу на те, щоб турбуватися про що-небудь, крім роботи, або перебувати в поганому настрої. Це не вирішує тих психологічних проблем, які вчитель намагається «запрацювати», вони лише накопичуються, призводячи до генералізованої тривожності, проблем зі сном, панічного страху залишитися без діла, що тільки посилює трудоголізм і його наслідки.

Окрім копінг-стратегій, на думку А. Гарсона, трудоголізм є втечею від дійсності [110]. Занурюючись у роботу, вчитель ізолює себе від дійсності, йде від неприємної для нього реальності, не залишаючи собі ані часу, ані сил на те, щоби займатися або думати про що-небудь інше, крім роботи. Перетворюючись у трудоголіка, учитель відходить від вимог реального життя, від відчуття власної неповноцінності, від психотравмуючих

обставин, життєвих проблем або чого-небудь іншого, здатного стати причиною стресу або негативних переживань.

Трудоголік-педагог присвячує всього себе роботі, і навіть якщо йому й вдається якісно з нею справлятися, найчастіше це має на увазі жертву у вигляді психологічного, фізичного й соціального благополуччя трудоголіка. Такі люди раніше або пізніше згорають, стаючи непридатними для роботи і втраченими для соціуму, тому з боку керівництва навчальних закладів важливо не допускати подібного розладу та вчасно діагностувати трудоголізм серед персоналу, а також надавати трудоголікам потрібну їм психологічну допомогу.

Уся соціальна діяльність педагога-трудоголіка фокусується на його праці. Такий вчитель втрачає контакт із сім'єю, друзями й оточуючими, стає відстороненим через постійну зацикленість на роботі. Трудоголіки проводять весь свій час, присвячуючи його своїй професії, через що втрачають сім'ї і друзів, які є не здатними жити поруч з такою людиною. Водночас часто буває й так, що робота зовсім не приносить трудоголіку будь-якого задоволення, але він уже просто не може не працювати, безсило спостерігаючи за тим, як руйнується його життя.

На думку В. Шауфелі, понад 60 % вчителів працюють понаднормово, що може бути пов'язано, як з бажанням не відставати від рівня професіоналізму своїх колег і високими професійними вимогами освітнього закладу, так і великими обсягами роботи і стислими термінами для її виконання [161].

Процес формування адикції проходить певні етапи, упродовж яких вона укорінюється в психіці людини. На думку В. Яковлева, таких етапів існує п'ять, і вони стосуються формування будь-якої залежності: як поведінкової, на зразок трудоголізму, так і хімічної, як наркоманія або алкоголізм. В. Яковлев виділяє такі етапи формування адикцій [81].

*Перший етап.* На цьому етапі закладається початок формування залежності на емоційному рівні. Інтенсивне переживання значних змін

настрою, відчуття радості, екстазу, звільнення від проблем відбувається під впливом того, що покликано спричинити залежність, а також завдяки фіксації взаємозв'язку між змінами у свідомості та зазначеним впливом. Особа, яка переживає ці відчуття, розуміє, що існують шляхи легко та швидко поліпшити свій психологічний стан, водночас не докладаючи зусиль.

На першому етапі особа зберігає свідомий контроль над своїми діями та думками й лише знайомиться з тим, що в майбутньому може стати адикцією.

*Другий етап.* На цьому етапі формується чітка послідовність використання засобів або здійснення дій, які покращують психологічний стан. Встановлюється певна періодичність у реалізації адикції. Ця періодичність залежить від психологічних особливостей людини, її внутрішніх установок, виховання, рівня культури, соціального оточення, значущих подій у житті тощо. З часом в особі окреслюється певний ритм залежності, який є безпосередньо пов'язаним із проблемами або стресовими ситуаціями, які переживає ця особа.

Пропорційно до того, як часто людина реалізує адикцію через здійснення дій, або вживання хімічних речовин, міжособистісні відносини та зв'язки погіршуються: соціальна сфера майбутнього адикта відходить на другий план. З плином часу реалізація адикції буде викликатися будь-якими подіями, здатними спричинити психологічний дискомфорт чи тривогу.

На другому етапі в особі закріплюється звичка реалізовувати адикцію, а також формується психологічна залежність.

*Третій етап.* На цьому етапі формування адикції реалізація залежності перетворюється на звичний тип реагування, до якого вдається особа, відчуваючи труднощі відповідати вимогам реального життя. Адикція поступово перетворюється у частину особистості. Щодо самих адиктів – вони стають нечутливими до критики та не вважають, що в них є залежність від вживання хімічних речовин або від адиктивної поведінки. Умовиводи



адиктів підпорядковуються лише їхньому поточному емоційному та психологічному станам. Їхньою ціллю є витіснення зі свідомості реальної ситуації та блокування критичного ставлення до себе та своїх дій. Бажання покращити свій психологічний та емоційний стан стає настільки сильним, що проблемні стосунки з оточенням (друзями, колегами, сім'єю) у зв'язку з поглинанням адикта залежністю, втрачають будь-яке значення.

На третьому етапі особа втрачає контроль над собою та своїми думками, вона не контролює ситуацію, заперечує наявність проблем. Однак адикт здатен відчувати, що з ним щось не гаразд, хоча й витісняє ці думки зі свідомості.

*Четвертий етап.* На цьому етапі відбувається повне формування залежності. Особа занурюється в адикцію та відсторонюється від суспільства, ізолюючи себе з об'єктом залежності. Внутрішній світ адикта спустошується та руйнується, змінюється особистість, підпорядковуючись перебігу адикції. Отож, адикт більше не відчуває задоволення від вживання хімічних речовин чи від реалізації адиктивної поведінки. Його соціальні контакти ускладнюються не лише через вплив адикції на психіку, але й через відсторонення оточення (друзів, колег, сім'ї) від адикта, через що він не може взаємодіяти з іншими людьми.

На четвертому етапі адикти втрачають довіру свого соціального оточення та сприймаються у якості осіб, яким марно допомагати.

*П'ятий етап.* На цьому етапі особистість адикта цілковито руйнується через нищівний вплив психологічної або хімічної залежності. Виникають порушення в роботі організму та проблеми зі здоров'ям. Вживання хімічних речовин або здійснення адиктивної поведінки не приносять жодного задоволення та не покращують психологічний стан. Адикт стає апатичним, астеничним, має пригнічений настрій, а його «Я» зруйновано адикцією. З такими особами майже неможливо встановити емоційний зв'язок. Це етап кризи та духовного спустошення, під час якого надати психологічну допомогу адиктивові стає надзвичайно складно, а подолання адикції може

виявитися нереальним.

На п'ятому етапі адиктам характерні емоційні зриви, суїцидальні думки чи спроби та делінквентна поведінка. Адикція стає переважаючою над базовими потребами людини [81].

Отож, відповідно до зазначеної В. Яковлєвим динаміки розвитку адикції, ми визначили п'ять етапів формування трудоголізму у вчителів (табл. 1.3).

*Таблиця 1.3*

### **Прояви динаміки трудоголізму у вчителів**

<b>Перший етап</b>
<p>На першому етапі розвитку трудоголізму вчитель помічає, що під час виконання роботи відчуває себе краще, ніж коли займається будь-якою іншою діяльністю. Під час праці учитель відчуває емоційний підйом, ейфорію та ентузіазм, а його психічний стан поліпшується. Негативні думки, життєві негаразди, тривожність та інші негативні переживання відходять на другий план та забуваються. Працюючи, педагог відчуває, що у нього покращується самопочуття та настрої; відчуває себе більш повноцінно, аніж у позаробочий час. У повсякденному житті учителя можуть панувати смуток, незгоди чи відчуття внутрішньої порожнечі, тоді як робота дає змогу перемкнути свідомість на іншу хвилю, відволіктися від негативних почуттів та думок й відчути себе значно краще, ніж поза робочим оточенням.</p> <p>На першому етапі вчитель контролює свої дії та думки, однак помічає взаємозв'язок між поліпшенням самопочуття та перебуванням на роботі.</p>

**Другий етап**

На другому етапі розвитку трудоголізму вчитель вдається до адиктивної поведінки свідомо у випадках, коли він зіштовхується з життєвими труднощами та проблемами, а також відчуваючи тривогу, фрустрацію чи пригнічення настрою. Вчитель приходиться на роботу раніше, ніж усі інші, та йде додому останнім, бере на себе додаткові навантаження, працює під час перерв, винятково відноситься до своєї праці, прагнучи покращити її якість, багато працює у позаробочий час, наприклад, займаючись репетиторством. Поступово розвивається адиктивний ритм, який підпорядковується емоціям, що переживає вчитель, та життєвим обставинам, у яких він знаходиться. Також цей ритм залежить від характеру, світогляду, виховання, внутрішніх переконань, соціального оточення, та є індивідуальним для кожного педагога. Тоді як психічний стан педагога є задовільним або позитивним, схильність до трудоголізму проявляється менше. Якщо ж у житті педагога відбуваються певні неприємні події або зміни, сам вчитель є невдоволеним собою, своїм становищем або ситуацією, у якій він знаходиться, а його настрій стає пригніченим, у такому випадку він є більше зацікавленим у тому, щоб вдаватися до трудоголізму з метою відволікти себе від негативних думок чи переживань. Відбувається втеча від суб'єктивно незадовільної дійсності, через яку педагог розпочинає втрату зв'язку між своїм існуванням із реальним життям. Страждають соціальні відносини вчителя,

*Продовження таблиці 1.3*

однак ці зміни не є критичними. Емоційний контакт зазнає труднощів у зв'язку із тим, що вчитель-трудоголік, переживаючи проблеми у своєму житті, уникає їх обговорення, й прагне до легкого покращення емоційного стану за допомогою витіснення негараздів із свідомості під час роботи.

На другому етапі розвитку трудоголізму закріплюється звичка у випадку стресових подій надмірно захоплюватися роботою, поступово випрацьовується деструктивний спосіб реагування на негативні переживання чи події через втечу від реальності.

### **Третій етап**

На третьому етапі розвитку трудоголізму у вчителів звичка занурюватися у роботу задля втечі від фруструючої дійсності стає звичайним типом реагування на складнощі реального життя. Подібна поведінка стає частиною характеру особистості. Необхідність соціальної взаємодії з оточенням (друзі, сім'я, колеги по роботі) стає обтяжливою та дратує, нерідко викликаючи злість, у відповідь на спроби поспілкуватися та відволікти від роботи. Руйнуються соціальні зв'язки, педагог-трудоголік втрачає здатність до емпатії, а також до вираження власних почуттів. У незадовільних обставинах він прагне зануритися у роботу, ігноруючи те, до яких наслідків це може привести. Якщо залежний від роботи педагог не має змоги працювати, тоді він відчуває тривогу, страх та відчай, й прагне якнайшвидше повернутися до праці. Для трудоголіка важливим є лише процес роботи, а не її результат, тому, незважаючи на час, витрачений на роботу, її результативність знижена. Коло інтересів такого вчителя є значно звуженим, тому що усе, що не стосується роботи, стає незначним та меншовагтисним.

На цьому етапі вчитель заперечує, що проводить на роботі більше часу, ніж цього вимагає від нього його посада; він намагається приховати

*Продовження таблиці 1.3*

справжній час, який було проведено за роботою, а також відчуває роздратування у відповідь на будь-яку критику своєї поведінки. Необхідність у відпочинку дратує, педагог-трудоголік прагне витратити увесь свій час на роботу, нехтуючи перервами на обід, вихідними та відпустками. Однак робота все ще приносить значне задоволення, вдовольняючи потребу у покращенні психічного стану.

**Четвертий етап**

На четвертому етапі розвитку трудоголізму у вчителів робота починає їх спустошувати. У них погіршується фізичне та психологічне самопочуття, можливі проблеми зі здоров'ям через перенавантаження та відсутність відпочинку. Праця більше не приносить того задоволення, яке вона приносила раніше, однак трудоголік більше не здатен контролювати ситуацію: він працює тому, що не працювати вже не може. Робота витісняє усі інші сфери буття людини. У випадку, якщо адикт був у шлюбі, існує високий ризик того, що цей шлюб розпадеться. У нього зникають друзі, припиняється емоційний контакт з оточенням, який нездатен конкурувати із постійною зайнятістю адикта. Все, що залишається у житті педагога-трудоголіка – його робота, яка, однак, більше не приносить радості.

Адикт відчуває провину через свою залежність й безпорадність щось змінити. Його спроби зменшити час, витрачений на роботу, не має успіху, трудоголік не здатен себе контролювати. Через це отримати підтримку від близьких стає складно, тому що адикт не може стримати обіцянок. Через постійне виснаження зростає ризик розвитку серцево-судинних захворювань, таких як інфаркт або інсульт. Загальний стан педагога-трудоголіка погіршується, й він може не помітити, як його покинуть члени сім'ї та друзі, та він залишиться наодинці із залежністю, яку не може побороти.

*Продовження таблиці 1.3*

На цьому етапі учитель потребує допомоги, однак її отримання є ускладненими через труднощі у соціальних відносинах, які виникли через нехтування цією сферою, а також складнощами у встановленні емоційного контакту з відстороненими, поглиненими роботою педагогами.

Вся сфера інтересів трудоголіка збігається до прискіпливої та виснажливої праці, яка не приносить задоволення або полегшення. Він працює ще більше, ніж раніше, але не отримує тієї позитивної винагороди, яку йому доводилося відчувати раніше. Педагог-трудоголік працює до виснаження, шкодячи своєму здоров'ю, його приваблюють складні та виснажливі завдання, з якими йому складно впоратися через постійне виснаження та недосипання.

Такий учитель працює тому, що не може не працювати. При цьому він є соціально-ізолюваним від оточуючого світу, залишаючись із своєю адикцією у повній самотності й безпорадно спостерігаючи за тим, як вона руйнує його життя.

### **П'ятий етап**

На п'ятому етапі розвитку трудоголізму у вчителів залежність від роботи стає важливішою ніж здоровий сон та повноцінне харчування. Педагог-трудоголік працює безупинно, ігноруючи потреби свого організму. Своєю чергою, це призводить до погіршення когнітивних процесів, таких як пам'ять, увага, сприйняття, воля, мислення та інші. Такий педагог є малоефективним та не може виконувати роботу на належному рівні, що тільки погіршує ситуацію, в якій знаходиться трудоголік. Праця до повного виснаження підриває здоров'я, що може привести до раптової смерті на робочому місці внаслідок інфаркту чи інсульту.

*Продовження таблиці 1.3*

Внутрішній світ такого вчителя спустошений, у ньому не має місця ані для чого, крім роботи, яка не приносить ніякого задоволення, а лише розчарування, невдоволення та розпач. Педагог-трудоголік є соціально ізольованим та покинутим. Він не прагне контакту з іншими людьми, не може встановити емоційний зв'язок і відчуває апатію щодо свого стану.

Поведінка трудоголіка повністю підпорядковується залежності, а у випадку обов'язкової відпустки чи звільнення, він може усе одно продовжити відвідувати роботу. Його поведінка більше не є адекватною, а критика щодо неї повністю відсутня. Можливі нервові зриви, делінквентна поведінка, спроби покінчити із життям через його нестерпність тощо.

На цьому етапі допомогти вчителю, який страждає від трудоголізму, складно через те, що він є відчуженим, відстороненим від реального життя

Отже, трудоголізму властиво проходити через 5 етапів, під час яких він формується, закріплюється та руйнує життя людини. Проходячи кожен з етапів розвитку трудоголізму, учитель дедалі більше віддаляється від суспільства, замикається в собі, втрачає здатність до емпатії та повноцінного спілкування. Він втрачає довіру свого соціального оточення через нездатність до самоконтролю та небажання чинити опір адиктивній поведінці.

«Негативні професійні зміни, що порушують цілісність особистості, можна визначити, як професійно обумовлені деформації структури діяльності та особистості, які впливають на продуктивність праці та взаємодію з іншими учасниками цього процесу» [58, с. 152].

Н. Прокопцева виділяє три групи факторів, які визначають професійні деформації педагогів: об'єктивні, суб'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні [58].

*Об'єктивні фактори*, пов'язані із соціально-професійним середовищем: професійно-просторовим середовищем, соціально-

економічною ситуацією та характером професії.

*Суб'єктивні фактори*, пов'язані з характером професійних відносин та особливостями особистості.

*Об'єктивно-суб'єктивні фактори*, пов'язані із системою й організацією робочого процесу, якісним управлінням та професіоналізмом керівників цього процесу.

Н. Прокопцева стверджує, що до професійних деформацій найбільш схильними є педагоги, керівники та лікарі, тобто, представники соціономічних професій [58]. Подібної думки дотримується й А. Мудрик, яка зазначає, що особливою схильністю до трудоголізму відзначаються працівники соціономічних професій, зокрема працівники медичної сфери [45]. Вчителі, як представники професії людина-людина, також мають схильність як до трудоголізму, так і до професійних деформацій. С. Безсонов пише про те, що «професійне спілкування з іншою людиною обов'язково містить зворотній вплив останнього на суб'єкт праці» [7], з чим пов'язує схильність представників соціономічних професій до професійних деформацій.

Робота вчителя, насамперед, відповідальна та напружена, через що педагоги більше схильні до професійних деформацій, ніж представники інших професій [58]. Прояви професійних деформацій педагогів обумовлені такими чинниками: віковими, рисами особистості педагога, стажем роботи, змістом та особливостями педагогічної роботи [58].

Особливості діяльності педагога полягають у різноманітності соціальних контактів та взаємодій, великій кількості комунікацій з колегами, учнями та їхніми батьками, постійній необхідності приймати рішення та нести відповідальність за ці рішення, потребі конструктивно вирішувати конфлікти, мати навички ефективної взаємодії з класом та контролю поведінки учнів, володіти вміннями зацікавити їх у матеріалі та одночасно здійснювати навчальну, виховну й розвивальну роботу.

Об'єктом роботи вчителя є учень, або ж учні. Це один з найскладніших



об'єктів педагогічної діяльності. Це зумовлено істотною різницею у віці між вчителем – суб'єктом праці – та учнем – об'єктом праці. У своїй діяльності вчитель мусить враховувати особливості фізіологічного та психологічного розвитку учнів на кожній із вікових стадій розвитку, які вони проходять під час навчання в школі. Окрім цього, усі учні є унікальними та відрізняються один від одного за темпом та рівнем розвитку. Це, з свого боку, підвищує вимоги до педагогічної та психологічної компетенції вчителя. Учень весь час перебуває в процесі безперервного перетворення через те, що знаходиться в процесі навчання та виховання, у зв'язку з чим мета, сенс та результат професії вчителя – це педагогічний та виховний вплив на іншу людину [43].

Вчитель проникає в перебіг розвитку учнів і проживає частину свого життя з погляду інших людей, що потрібно для продуктивної професійної діяльності [7]. А. Молдованова стверджує: «Глибокий ступінь проникнення в сутність об'єкта праці вимагає від педагога певної психологічної готовності до сприймання і прийняття особистості учня, до переходу від контексту своєї життєвої ситуації до контексту соціальної ситуації розвитку учня. Однак, сприймання учнів не може бути однаковим, воно пов'язане з різними професійними стереотипами, ціннісними, моральними настановами, індивідуальним образом учня, який виникає у вчителя в процесі взаємодії. Якість і характер педагогічної взаємодії обумовлюють її продуктивність» [43, с. 200].

Л. Мітіна вважає, що центральною структурою педагогічної діяльності є система дій вчителя, яка обумовлює процес та результат цієї діяльності. На думку вченої існують 2 такі системи, що дуже відрізняються одна від одної [42]:

1. Система дій, спрямованих на пригнічення самостійності та особистості учня; на примус до знань; на жорсткий контроль та на визначення поведінки учнів.

2. Система дій, спрямованих на створення умов для самостійного

розвитку особистості і творчості учня.

А. Молдованова пише: «Авторитарний, безапеляційний характер спілкування притаманний сучасній школі. Вчитель має підкорятися правилам шкільного життя, він обмежений у своєму виборі. Людина, яка обстоює свою суб'єктність, не дає можливості проявити її іншій людині. У школі постійно демонструється недовіра до вчителя, його діяльність суворо регламентована, а це означає, що під сумнів ставиться професійна компетентність. Суворі настанови, тотальний контроль над діями вчителя породжують тривогу, що сприймається педагогом, як небезпека, перед якою вона безсила. У педагога формується почуття беззахисності. Здійснюючи пошук виходу з небезпечного становища, у людини з'являється бажання домінувати.

Можна припустити, що ворожість є реакцією на обставини: зросли вимоги до вчителя, неповага до професії, брак нормальних умов праці (переповнені класи), високий рівень шуму, постійний стрес, низька зарплата, неможливість відповідати сучасним потребам учнів – усе це провокує прояви садистичних нахилів у вчителів» [43, с. 204].

Отож, в умовах жорсткого контролю та недовіри до компетентності вчителя здатен сформуватися не лише авторитарний стиль спілкування, але й зародитися трудоголізм. Це пов'язано з необхідністю відповідати високим вимогам, конкурувати з колегами та доводити свій професіоналізм, що, з свого боку, вимагає значних витрат часу, сил та психологічних ресурсів організму. Потреба відповідати завищеним вимогам виникає разом з невдоволенням від результату праці, що підкріплюється тотальним контролем, недовірою з боку керівництва та неможливістю відповідати сучасним потребам учнів.

Для того, щоб досягнути задовільного результату, вчителеві потрібно багато працювати, бути емоційно залученим у роботу та витратити вільний час на підготовку до уроків. Неможливість досягти ідеалу породжує бажання до нього прагнути, тому педагоги, схильні до перфекціонізму, або

ж вчителі, які просто прагнуть добре виконувати свою роботу в умовах недовіри від керівництва, потреби відповідати надвисоким стандартам та необхідності оборонятися від ворожих обставин, можуть вдаватися до трудоголізму, використовуючи його як інструмент для існування в сучасній школі.

Ризиками для формування професійних деформацій можуть слугувати наступні чинники [9]:

1. Втрата професійної зрілості педагога.
2. Особистісне відчуження педагога.
3. Відсутність розвитку професійно важливих психологічних якостей педагога.

Висока напруженість роботи педагога, невпевненість та страх невдачі в молодих спеціалістів та підозрілість, недовіра, небажання докладати зусилля до розвитку професійного колективу в педагогів старшого віку також можуть слугувати чинниками розвитку професійних деформацій. Також педагоги вказують на негативні переживання, напруженість та інтенсивну комунікативну взаємодію, які слугують причинами хронічного стресу, як на вагомий чинник розвитку професійних деформацій. Вчені виділяють п'ятнадцять професійних деформацій вчителів [36; 63]. Розглянемо їх більш докладно у контексті їх зв'язку з трудоголізмом.

*Авторитарність.* Авторитарність вчителя проявляється в активному використанні розпоряджень, рекомендацій, вказівок, заборон, негативних оцінок, жорстких обмежень та покарань, а також в одноосібному управлінні навчально-виховним процесом

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом може полягати в тому, що вчителі-трудоголіки схильні до крайнощів в оціночному ставленні, а також схильні до того, щоб брати на себе більше обов'язків, аніж вимагає посада, та одноосібно керувати навчально-виховним процесом.

*Демонстративність.* Йдеться про характеристику особистості, що полягає в емоційному забарвленні поведінки, бажанні бути обожнюваним та

подобатися, прагненні проявляти себе та знаходитися на виду. Ця риса потрібна педагогу для виконання професійних обов'язків, однак тоді, коли демонстративність визначає стиль поведінки вчителя та знижує якість його роботи, вона перетворюється в професійну деформацію та стає засобом самоствердження.

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом виявляється в тому, що трудоголіки схильні до егоїзму та нарцисизму, що може проявлятися в демонстративній поведінці, а також пошукові схвалення від керівництва та колег.

*Домінантність.* Ця риса обумовлена тим, що педагоги виконують владні функції, а саме: вимагають, оцінюють, контролюють та карають. Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом проявляється в тому, що вчителі-трудоголіки можуть переносити риси, зумовлені професійною діяльністю, у повсякденне життя через те, що межа між роботою та іншими сферами буття в них відсутня.

*Педагогічна агресія.* Ця професійна деформація проявляється у ворожому ставленні до неуспішних чи недбайливих учнів, а також в педагогічному впливові через покарання та підпорядкування педагогові. На думку О. Улибиної, для вчителів можуть бути характерними підвищені рівні агресивності та жорстокості, які є причиною шкільних неврозів [71].

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом виявляється в тому, що педагоги-трудоголіки вороже ставляться до свого оточення, а також можуть розглядати неуспішних учнів у ролі перешкоди для виконання професійних обов'язків на найвищому рівні, до якого вони прагнуть.

*Соціальна нещирість.* Соціальна нещирість педагога проявляється в пропагуванні високих моральних принципів та норм поведінки, а також необхідності відповідати моральним очікуванням учнів та їхніх батьків. Ця соціальна бажаність із часом перетворюється у звичку до моралізування, а також у нещирість у вираженні почуттів та ставлень.

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом може полягати в

тому, що вчителі-трудоголіки переносять риси, зумовлені професійною діяльністю, у щоденне життя через те, що межа між роботою та іншими сферами буття в них відсутня.

*Педагогічна байдужість.* Проявляється в емоційній сухості та ігноруванні особистісних особливостей учнів. Ця деформація формується через узагальнення індивідуального негативного досвіду взаємодії з учнями й через втому.

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом може виявлятися у тому, що трудоголіки не зацікавлені у спілкуванні з оточенням, їм не цікаво пізнавати внутрішній світ інших людей через порушення комунікації, та вони не здатні до емоційно забарвлених стосунків.

*Неадекватна самооцінка.* В основному у педагогів завищена самооцінка через свою роль всезнаючого вчителя, який найкраще розбирається у своїй царині знань та знає про неї все. Е. Рогов зауважує, що майже у всіх вчителів старшого віку діагностується завищена самооцінка, а також існує кореляція між рівнем самооцінки та стажем роботи (особливо це виражено у випадках, коли стаж роботи складає більше 10 років) [60].

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом може полягати в тому, що самооцінка трудоголіків залежить від оцінки та схвалення їх іншими людьми: якщо ставлення є хорошим, то самооцінка підіймається. У зв'язку з цим трудоголіки прагнуть виконувати свою роботу якнайкраще, щоб отримати потрібне їм схвалення, що допомагає їм відчувати себе компетентною людиною. Відповідно трудоголізм часто пов'язаний з заниженою самооцінкою і слугує засобом самоствердження, який водночас має короткотривалу дію-полегшення і потребує постійного підкріплення понаднормовою працею [176].

*Інформаційна пасивність.* Деформація проявляється в небажанні вдосконалювати навички роботи та підвищувати власну інформаційну компетенцію, у припиненні самовиховання та самоосвіти після накопичення певної методичної бази, достатньої для викладання свого предмета.

Ми вважаємо, що інформаційна пасивність має непрямий зв'язок із трудоголізмом. Адже трудоголіки постійно прагнуть до кращих результатів, водночас, відчуваючи невдоволення від досягнутого, спрямовуються на щось нове, розширюють методологічну базу, вивчають нові підходи та напрями, з допомогою яких вони можуть підвищити якість роботи. Однак під час цього вони схильні «застрягати» в одній темі, намагаючись повністю осягнути її, можуть концентрувати увагу на незначних деталях, витрачаючи на це багато часу та зусиль, через що їхня компетентність може бути розвинутою в одних сферах та бути відсутньою в інших.

*Консерватизм.* Причиною розвитку консерватизму як професійної деформації педагога є те, що педагог регулярно повторює один визначений навчальний матеріал, а також застосовує незмінні методи й форми навчально-виховної діяльності. Повторюваний педагогічний вплив перетворюється в штамп, який економить інтелектуальні ресурси педагога. Це, своєю чергою, формує упередження щодо нової інформації та інновацій.

На нашу думку, трудоголікам не властивий консерватизм через постійний пошук способів та можливостей працювати ще краще, ніж раніше. Однак консерватизм може проявлятися у випадках, коли педагоги-трудоголіки без кінця намагаються довести до ідеалу один єдиний спосіб виконання праці.

*Монологізм.* Йдеться про поступову втрату здатності до діалогу як засобу для взаємозбагачення та обміну особистісними значеннями.

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом може полягати в тому, що соціальна сфера трудоголіків є спотвореною, їм не цікаво обмінюватися досвідом, переживаннями та думками з оточуючими. Також вони відчувають, що відрізняються від оточуючих, через що в них виникає відчуття ізоляваності від соціального середовища

*Формалізм.* Формальне, позбавлене фантазії та творчості ставлення до роботи, виконання роботи на неналежному рівні.

На нашу думку, трудоголікам властивий формалізм, через те, що

робота для них часто перетворюється у рутинний процес, неспрямований на результат, внаслідок чого різні аспекти професійної діяльності набувають формалізованого характеру.

*Некомпетентність.* Зазвичай, некомпетентність є наслідком зазначених деформацій: брак розвитку, перевтома, консерватизм, небажання розвиватися, невміння вести діалог та байдужість, що зрештою призводить до поступового зниження рівня компетентності вчителя.

На нашу думку, трудоголікам властива більшою мірою некомпетентність, а її суб'єктивне відчуття. Педагоги-трудоголіки присвячують роботі увесь свій час, і часто є дуже хорошими фахівцями в тій сфері, у якій вони працюють. Водночас, прагнення до високих стандартів та визнання часто породжують хибне відчуття некомпетентності, що поглиблює трудоголізм.

*Дидактичність.* Проявляється в моралізаторстві та повчанні у виховній роботі та в пояснювально-ілюстративних методах роботи в навчальній роботі. Дидактичність вчителя також проявляється й межами навчального закладу та набуває характеру надлишкової професійної скрупульозності.

*Рольовий експансіонізм.* Деформація проявляється в повній поглинутості професією, у фіксації на педагогічних проблемах і труднощах, у небажанні та нездатності розуміння інших, у переважанні безапеляційних суджень, а також в обвинувачуваних і повчальних висловах. Рольовий експансіонізм проявляється в жорсткій рольовій поведінці педагога за межами робочого місця й у перебільшенні ролі свого навчального предмета.

Зв'язок цієї професійної деформації з трудоголізмом полягає в тому, що трудоголіки присвячують роботі всього себе, жертвуючи всіма іншими сферами життя. Робота для них заміняє реальність, вони вбачають сенс буття в тому, щоби присвячувати себе праці.

*Педагогічний догматизм.* Деформація виникає через постійне повторення однотипних ситуацій та типових педагогічних завдань.

Формується схильність до спрощення проблем і до застосування вже відомих прийомів, без врахування складності та новизни педагогічної ситуації. Проявляється у самовпевненості й завищеній самооцінці, зневажливому ставленні до інновацій, ігноруванні новітніх педагогічних теорій тощо.

На нашу думку, трудоголікам властивий педагогічний догматизм через те, що вчителі-трудоголіки глибоко залучені в навчально-виховний процес. Їхнє самопочуття та самооцінка залежать від того, як виконується їхня робота, тому вони схильні розглядати кожне завдання та проблему, які виникають у процесі навчального процесу, пильно та індивідуально.

Інша деформація, яка пов'язана із трудоголізмом, професійне й емоційне вигорання. Ж. Вірна розглядає емоційне вигорання як особливий психологічний стан, що розвивається в психологічно здорових людей в умовах тривалого перенапруження [9]. Професійне вигорання розкривається в таких психосоматичних синдромах: астенизація (почуття постійної втоми та нервово виснаження, легка втомлюваність та нестача сил); погіршення настрою та тривожність; нав'язливі думки, сумніви та уявлення; порушення сну, що може бути також пов'язане з нічною роботою; зміна самооцінки та виникнення сумнівів щодо своєї професії; негативне оцінювання себе як професіонала; деперсоналізація, деформація відносин з іншими людьми; байдужість, формальне, або негативне ставлення до інших, роздратування; зняття з себе відповідальності та перекладання її на інших людей [9].

Отож, симптоми психологічного вигорання схожі до наслідків трудоголізму. Це нервове виснаження, погіршений настрій, тривожність, нав'язливі думки про роботу, порушення сну, зниження самооцінки, негативне оцінювання себе в ролі професіонала, деформація відносин з оточуючими, формальність спілкування, підвищена дратівливість, характерні як для емоційного вигорання, так і для трудоголізму.

М. Усманова, М. Бафаєв, Ш. Остонов виділяють три кризи професійного становлення педагога, а також характерні для них прояви



емоційного вигорання [72]. Для того, щоб зіставити ці кризи із динамікою розвитку трудоголізму вчителів, розглянемо їх докладніше (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

### Кризи професійного становлення педагогів

Криза	Характеристика періоду кризи
Криза 1-го року	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прагнення до ідеалу.</li> <li>• Нездійсненність підліткових мрій.</li> <li>• Невміння орієнтуватися у новому колективі.</li> </ul>
<i>Прояви емоційного вигорання</i>	
Деякі педагоги припиняють свою професійну діяльність після свого першого року в професії вчителя.	
Криза 5-7 років	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Визнання колективом.</li> <li>• Перші успіхи в професійній діяльності.</li> <li>• Надмірна вимогливість до свого професіоналізму.</li> </ul>
<i>Прояви емоційного вигорання</i>	
Одна лише думка про взаємодію з колегами здатна зіпсувати настрій, викликати почуття страху й тривоги, спровокувати безсоння.	

*Продовження таблиці 1.4*

Криза 12-15 років	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Агресія, протест та дратівливість у відповідь на нововведення, інновації, впровадження нових правил, необхідність працювати з паперами тощо.</li> <li>• Погіршення здоров'я.</li> <li>• Знижена самооцінка, а також погана оцінка своїх педагогічних здібностей.</li> </ul>
<i>Прояви емоційного вигорання</i>	
Педагог прагне уникнути спілкування, не здатен витримувати тривалого контакту з людьми.	

Отож, вчитель зіштовхується з трьома кризами під час свого професійного становлення. Під час *кризи першого року* роботи педагоги зіштовхуються з необхідністю адаптуватися в новому колективі, вчитися взаємодіяти з ним, а також пізнавати нових учнів, їхні особливості, налаштовувати контакт з новою аудиторією тощо. Зіштовхуючись з реальними умовами праці та вимогами до роботи, існує ймовірність розчаруватися в професії через невідповідність мрій до реальності. На цьому етапі молоді педагоги прагнуть до ідеалу, однак він часто залишається недосяжним.

У випадку, коли наслідки кризи 1-го року є деструктивними, тобто, педагог не зміг адаптуватися до соціального оточення, розчарувався в професії та відчув, що не здатний досягти ідеалу, він може покинути займатися цією професійною діяльністю та спробувати реалізуватися в іншій справі. Криза 1-го року роботи пов'язана з прагненням до ідеалу – це прагнення також характерне для трудоголізму. Схильні до трудоголізму молоді фахівці здатні нехтувати вільним часом, відпочинком та соціальними

стосунками задля того, щоб виконувати свою роботу якнайкраще.

*Криза 5–7 років* супроводжується такими позитивними аспектами, як визнання колективом та перші значущі успіхи в професії. Маючи досвід роботи вчителем у 5–7 років, педагог стає повноцінною частиною робочого колективу та отримує певне визнання. Успіхи в професійній діяльності також впливають на визнання вчителя як його колегами, так і учнями, формують його імідж, дають змогу отримати підвищення, влаштуватися на роботу в більш престижній школі, тощо. Однак на цьому етапі вчитель стає надміру вимогливим до свого професіоналізму. Він ставить собі високі цілі, які можуть виявитися недосяжними, критично ставиться до своїх вмінь та навичок, досягнення на роботі не здатні приносити задоволення через прагнення вчителя виконати роботу ще краще. Емоційне вигорання під час проходження кризи 5–7 років проявляється в тому, що соціальна взаємодія викликає в педагога тривогу та відчуття страху. Небажання взаємодіяти з колегами таке сильне, що неминучість цієї взаємодії може спровокувати безсоння та зіпсувати настрій.

У зв'язку з надмірною вимогливістю до свого професіоналізму, вчителі ставлять собі високі вимоги до виконання праці. Це призводить до збільшення часу, який вчитель присвячує роботі, та, у випадку з позитивними результатами та успіхами, може призвести до формування залежності. Однак варто зважати, що лише великий обсяг часу та задоволення від роботи не можуть бути одноосібними причинами трудоголізму, який, зазвичай, формується внаслідок комплексу соціальних та психологічних чинників [35].

Наступна *криза професійного становлення настає на 12–15 рік роботи*. Ця криза супроводжується відторгненням нового. Інновації викликають протест, агресію та дратівливість. Педагог упереджено ставиться до всього нового через консерватизм, який випрацювався під час довгих років сталого та незмінного способу виконувати свою роботу. Йому не подобається нудна паперова робота, необхідність змінювати шаблони

своєї діяльності та навчатися новому. Через довготривалу, напружену та емоційно виснажливу роботу в педагога можуть виникнути проблеми з здоров'ям. Самооцінка під час цієї кризи знижується, педагог сумнівається у своїй компетентності; виникає невпевненість у своїх силах. Емоційне вигорання під час цієї кризи супроводжується бажанням уникнути соціальних контактів. Тривале спілкування виснажує психологічні ресурси, викликає роздратування, спалахи агресії та прагнення відсторонитися від оточуючих, щоби відновити сили.

Криза 12–15 років також зіставляється із розвитком трудоголізму. Це пов'язано з погіршенням здоров'я, яке може виникнути у відповідь на понаднормову тяжку працю, а також невдоволенням від якості своїх педагогічних здібностей в умовах, коли вчитель вимагає від себе надто багато та не може досягти бажаного результату. Уникнення спілкування з людьми також характерне для трудоголіків, тому що соціальні контакти сприймаються ними як тягар, що відволікає їх від роботи.

Отож, кожна з виділених М. Усмановою, М. Бафаєвим, Ш. Остоновим криз професійного становлення педагога здатна супроводжуватися певними ознаками емоційного вигорання, яке проявляється в ускладненні соціальної взаємодії та прагненні уникнути спілкування через значне навантаження на комунікативну сферу педагога [72]. Окрім цього, кризи професійного становлення педагога відзначаються й такими характерними для трудоголізму проявами, як прагнення до ідеалу, надмірна вимогливість до свого професіоналізму, уникнення соціальних контактів, погіршення здоров'я, занижена самооцінка та невдоволення від своїх педагогічних здібностей.

Особистість педагога, який страждає від емоційного вигорання, також зазнає змін. На тлі цього стану можуть виникнути такі риси особистості [72]:

- Дратівливість. Ця форма прояву агресії може виникати у відповідь на нововведення, зміни звичного перебігу роботи, соціальну взаємодію, ворожому ставленні до неуспішних або недбайливих учнів тощо.

- Консерватизм. Втрата гнучкості в спілкуванні, труднощі адаптації до нового та зміні звичних установок та шаблонів виконання роботи.
- Підвищена мінливість настрою. Зміну настрою може спровокувати будь-яка дрібниця, через що настрій педагога складно передбачити.
- Закритість. Відсторонення від зовнішнього світу, труднощі у встановленні емоційного контакту та розумінні педагога іншими людьми.
- Емоційна холодність. Відсутність яскравих емоційних реакцій, безпристрасність, байдужість та труднощі у вираженні почуттів.
- Підвищена стомлюваність. Це стосується як фізичної стомлюваності, так і розумової, емоційної та психологічної виснажливості. Астенічні прояви, брак ресурсів організму.
- Пасивність. Прагнення уникнути витрат виснажених психологічних, емоційних та фізичних ресурсів.
- Нерішучість. Труднощі в прийнятті рішень, невпевненість у своїх силах, сумніви щодо правильності прийнятих рішень та зниження здатності до їхньої реалізації.
- Надмірний контроль. Бажання отримати контроль не тільки над собою, але й над оточуючими. Прагнення контролювати всі аспекти свого та чужого життя. Заборона всього, що виходить за рамки суб'єктивних уявлень про правильний перебіг подій.
- Недовіра. Постійне очікування на катастрофу, відчуття негенералізованої тривоги та небезпеки.

Отже, емоційне вигорання здатне вплинути на особистість педагога і сформувати в нього негативні риси характеру. Деякі з них (недовіра, емоційна холодність) перегукуються з ранніми дисфункційними схемами та конітивними спотвореннями особистості, які були описані вище (недовіра, очікування на катастрофу, емоційна інгібіція).

Вчені виділяють етапи формування емоційного вигорання, кількість яких відрізняється в різних дослідників цього феномену. Оскільки, як було

зазначено вище, трудоголізм пов'язаний із деформацією емоційного вигорання, розглянемо динаміку останнього в контексті професійної діяльності педагога докладніше.

За М. Усмановою емоційне вигорання вчителя розвивається в три етапи [72] (табл. 1.5).

*Таблиця 1.5*

**Динаміка трудоголізму відповідно до синдрому емоційного вигорання у педагогів**

Етап	Характеристики етапу	Динаміка трудоголізму
Нервові напруження	<ul style="list-style-type: none"> <li>• З'являється відчуття надмірної відповідальності.</li> <li>• Емоції згасають та стають менш вираженими.</li> <li>• Зростає невдоволення собою.</li> <li>• З'являється нечутливість до речей, які раніше викликали емоції.</li> <li>• Виникає тривога та депресивні прояви.</li> <li>• Педагог відчуває, ніби він загнаний у глухий кут.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прагнення підвищити рівень якості виконання праці.</li> <li>• Робота приносить менше задоволення.</li> <li>• Тривога та депресивні прояви під час відпочинку.</li> <li>• Поступова втрата емоційного контакту з оточенням.</li> </ul>

*Продовження таблиці 1.5*

<p>Супротив</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прагнення відокремити себе від неприємних вражень.</li> <li>• Негативні почуття до колег та учнів.</li> <li>• Неадекватне емоційне реагування.</li> <li>• Спрощення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прагнення позбутися звички надмірно працювати.</li> <li>• Робота не приносить ніякого задоволення.</li> <li>• З'являється відчуття некомпетентності та</li> </ul>
	<p>професійних обов'язків та вибіркоче виконання професійних функцій.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Економія емоційних ресурсів.</li> <li>• Виникає редукція професійних досягнень, яка проявляється у відчутті некомпетентності в педагогічній сфері та усвідомлення своєї неспішності в ній.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• неспішності у професійній сфері.</li> <li>• Високий рівень агресивності, дратівливості та тривожності порушення сну, психосоматичні прояви.</li> <li>• Відчуття відрази до праці разом з неможливістю припинити надмірно працювати.</li> </ul>

## Продовження таблиці 1.5

Емоційне виснаження	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Відчуття емоційної виснаженості та спустошення.</li> <li>• Зниження енергетичного тону.</li> <li>• Ослаблення нервової системи.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Погіршення когнітивних процесів.</li> <li>• Зниження ефективності праці.</li> <li>• Внутрішня спустошеність.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Зменшення кількості позитивних емоцій.</li> <li>• Втрата інтересу до учнів.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соціальна ізоляція та відчуття покинення</li> <li>• Неможливість встановлення емоційного зв'язку з оточуючими</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Безсоння, загострення хронічних захворювань, відчуття страху та тривоги</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Відсутня критика до своєї поведінки</li> <li>• Нервові зриви, суїцидальні думки</li> </ul>

Емоційне вигорання педагогів розвивається в три етапи, кожен з яких супроводжується погіршенням фізичного, емоційного та психологічного стану, які супроводжуються поглибленням трудоголізму.

*Перший етап* супроводжується зростанням нервового напруження, редукцією емоційної сфери, відчуттям безвиході. У педагога знижується самооцінка, він відчуває невдоволення собою та своїми професійними



якостями. Речі, які раніше могли викликати радість чи злість, сприймаються байдуже та відсторонено. Зростає відчуття внутрішньої тривоги та з'являються депресивні прояви.

*Другий етап* формування емоційного вигорання характеризується супротивом негативним почуттям та неприємним враженням. Педагог прагне до збереження своїх емоційних ресурсів, через що намагається відокремити себе від негативного досвіду, вибірково виконує професійні функції та спрощує професійні обов'язки. Він працює формально та догматично, прагнучи докласти щонайменше зусиль для виконання роботи. Це супроводжується інформаційною пасивністю та консерватизмом. Також у педагога виникають негативні почуття щодо колег та учнів, що проявляється в педагогічній агресії, байдужості та авторитарності.

*Третій етап* супроводжується емоційним виснаженням та спустошенням. Відбувається ослаблення нервової системи, психіка вчителя стає більш вразливою до зовнішніх подразників. У житті педагога суттєво зменшується кількість позитивних емоцій та переживань. Енергетичний тонус знижується, через що виникає постійне відчуття втоми. Вчитель втрачає інтерес до учнів, його спілкування стає монологічним. Виникає безсоння, загострення хронічних захворювань, можуть розвиватися проблеми з серцево-судинною системою. Педагога супроводжують відчуття страху та тривоги, загострюються депресивні прояви.

За даними дослідження З. Гимадієвої, педагогам-трудоголікам із сформованим синдромом емоційного вигорання притаманні такі особистісні особливості: невротичність, репресивність, сором'язливість та емоційна лабільність. Також, результати цього дослідження показали, що понад 50 % респондентів із проявами трудоголізму страждають від емоційного вигорання [14].

Отже, трудоголізм у половині випадків супроводжується емоційним вигоранням, що, з свого боку, збільшує кількість негативних наслідків для психологічного та фізичного благополуччя вчителя. Ці дані зумовлюють

необхідність розглянути фактори, що зумовлюють емоційне вигорання вчителя, серед яких визначаються організаційні та індивідуальні (табл. 1.6) [52].

Таблиця 1.6

**Фактори розвитку емоційного вигорання як коморбідності  
трудоголізму**

Група факторів	Фактори
1. Організаційні фактори	1.1. Умови праці. 1.2. Зміст праці. 1.3. Соціально-психологічні умови праці.
2. Індивідуальні фактори	2.1. Соціально-демографічні характеристики. 2.2. Властивості особистості.

До *організаційних факторів* відносяться умови праці, зміст праці та соціально-психологічні умови праці.

*Умови праці* включають у себе об'єм роботи та витрати часу на її виконання. М. Усманова стверджує, що збільшення робочих навантажень та понаднормова робота призводять до тривожності, фрустрації та емоційного спустошення. Тривалий робочий день є предиктором розвитку емоційного вигорання як коморбідного стану трудоголізму [72].

*Зміст праці* включає в себе якісні та кількісні аспекти роботи вчителя: кількість учнів, періодичність взаємодії з ними та глибину контакту. Головним фактором, здатним викликати емоційне вигорання, є велика кількість учнів у класі, що може призвести до нестачі контролю над ними з боку вчителя.

Також на появу емоційного вигорання може вплинути наявність серед учнів дітей з соціально-неблагополучних сімей через наявність у них проблем у поведінці, вихованні, психологічному станові тощо. Понаднормово часті зустрічі з учнями, а також допоміжні уроки,

факультативи, гуртки можуть бути результатом прояву трудоголізму вчителя.

*Соціально-психологічні умови праці* виявляються в соціально-психологічних відносинах між педагогом та учнями. Ці відносини мають два напрями: ставлення педагога до учнів та поведінка учнів. М. Усманова говорить про те, що між цією характеристикою та емоційним вигоранням існує залежність, яка може бути обумовлена особливостями діяльності вчителя. Таким чином вчителі, яким характерні відносини з учнями з елементами гіперопіки, та які не послуговуються репресивними методами впливу, демонструють високий рівень емоційного вигорання [72]. Однак апатія, активний спротив вчителю з боку учнів, несприятлива атмосфера в класі також провокують розвиток вигорання. Варто зазначити, що відчуття задоволення від взаємодії з учнями, позитивний мікроклімат у взаєминах з класом та відірваність цієї взаємодії від проблем буденного життя можуть проявлятися у вигляді факторів розвитку трудоголізму через покращення психологічного стану під час роботи.

До *індивідуальних факторів* належать соціально-демографічні характеристики та властивості особистості.

В. Орел відзначає, що з усіх *соціально-демографічних характеристик* найбільший вплив на емоційне вигорання мають стаж роботи та вік: вчителі старшого віку з більшим стажем роботи мають вищий ризик формування емоційного вигорання [52]. Взаємозв'язок трудоголізму зі стажем та віком потребує подальших досліджень, що становитиме одне із наших дослідницьких питань емпіричного дослідження.

*Властивості особистості* педагога, що найбільшою мірою впливають на виникнення вигорання, це надвисокі вимоги до себе та перфекціонізм. Особи, які схильні до надвисоких стандартів, вважають, що педагог повинен бути зразком досконалості, вони пов'язують працю із вищою ціллю, заради якої вони живуть, через що межа між особистим життям та роботою для них вкрай розмита [72].

Отож, особи, схильні до емоційного вигорання, також схильні й до трудоголізму через абсолютизацію роботи, надмірні вимоги до якості її виконання та втрату межі між роботою та іншими сферами життя особистості. Для такого вчителя робота стає центральним елементом життя, поступово витісняючи все, що не має ставлення до праці.

У своїй праці Р. Пріма підкреслює, що важливим процесом для уникнення професійних криз і деформацій, є ефективна професійна адаптація. Вчена вважає, що професійна адаптація педагога – це процес входження індивіда у професійне середовище та засвоєння ним професійного досвіду, з одного боку, а, з іншого, процес реалізації фахових знань, та вибір найкращого поведінкового рішення, що передбачає неперервний професійний саморозвиток [57].

В умовах сьогодення робота вчителя неодмінно супроводжується негативними емоціями, психологічним та фізичним перенапруженням та зниженням працездатності, інакше кажучи, розвитком професійного стресу. Професійна діяльність педагога також емоційно напружена та афектогенна. Висока емоційна напруженість пов'язана з великою кількістю стрес-факторів у роботі вчителя. Ці фактори впливають на самопочуття педагога, якість його педагогічно-виховної діяльності та працездатність. Згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, коефіцієнт стресогенності педагогічної діяльності складає 6,2 бали з 10. Американський інститут дослідження стресу склав список, у якому робота вчителя входить у трійку найбільш стресогенних професій [79].

Г. Мешко дає огляд поняттям, які використовуються у вітчизняній та зарубіжній літературі для опису стресу на роботі: «У вітчизняній і зарубіжній науковій літературі для характеристики стресу робочого місця використовується два поняття – «організаційний стрес» і «професійний стрес». Ці поняття перетинаються, але не збігаються повністю. У зарубіжній літературі, як правило, використовуються поняття «стрес на роботі», «стрес на робочому місці», «трудовий стрес», «робочий стрес» без

диференціювання факторів, що пов'язані з організаційними проблемами, і стресорів, що стосуються специфіки професійної діяльності. У вітчизняній літературі найбільше поширення отримав термін професійний стрес» [40].

Л. Куликов надає такі визначення для робочого стресу, організаційного стресу та професійного стресу. Отже, робочий стрес – це стрес, який виникає в наслідок поганих умов праці, неритмічних робочих навантажень та незадовільної технічної оснащеності робочого місця. Організаційний стрес виникає через негативний вплив на працівника організації, у якій він працює. Професійний стрес розвивається через стресогенних характер професії [28].

М. Літт та Д. Тек висувають поняття «вчительський стрес». Вчительський стрес – «досвід неприємних емоцій та фізичного болю, який виникає в разі загрози хорошому самопочуттю вчителя, або коли перевищені його можливості справитися з нагальними проблемами» [126].

М. Генсон у своїй монографії «Керування освітою та організаційна поведінка» зазначає: «Умови, які сприяють появі стресових ситуацій, присутні в більшості шкільних систем, якщо точніше, то це трапляється набагато частіше, ніж в інших установах. Праця вчителя – це тривале перебування на роботі, переповнений простір, засмучені батьки, обмежені ресурси, можливості для фізичного примусу й це щодня» [13].

Л. Джоуел стверджує, що на виникнення професійного стресу мають вплив такі поведінкові та особистісні характеристики людини: виконання великої кількості зобов'язань в умовах обмеженого часу; схильність до пришвидшення темпу виконання роботи; схильність до конкуренції; сильна мотивація досягнення до нечітко визначених цілей; наполегливе бажання бути визнаним професіоналом та прагнення отримати підвищення; висока швидкість фізичних та розумових реакцій [17].

Також на розвиток професійного стресу впливають такі властивості особистості: самоповага, оптимізм, самовладання, почуття гумору, вольові якості, тривожність, толерантність до невизначеності, нейротизм та

поведінковий патерн типу А (стрес-корональний тип) [17].

Інтенсивна чи довготривала дія стресогенних чинників значно погіршує якість професійної діяльності педагога та знижує її ефективність. Вплив стресорів призводить до дисфункційних змін в особистості вчителя, зокрема зміни стосуються мотиваційної та емоційної сфер. Під дією стресогенних чинників порушується міжособистісна взаємодія та погіршується стан здоров'я. Г. Мешко пише про те, що «у результаті тривалого стресу підвищується ймовірність виникнення дезадаптивних психосоматичних хвороб, які називають психогенними, тобто «хворобами стресу»: виразкова хвороба шлунка і дванадцятипалої кишки, гіпертонічна хвороба, інсульт, інфаркт міокарда, мігрень, бронхіальна астма, виразковий коліт, нейродерміт, підвищена нервозність, наявність істеричних реакцій, непритомність, афекти, досить часто з'являються болі (спини, голови, шлунка), безсоння, артрит. Стрес нерідко стає причиною діабету, глаукоми, геморою, пародонтозу. Під час стресу легше виникає застуда, гірше гояться рани» [40].

О. Лазорко стверджує, що для уникнення професійної деформації, трудоголізму, зокрема необхідно дотримання професійної безпеки – системи заходів, що спрямовані на забезпечення захисту особистості від зовнішніх та внутрішніх загроз у професійній сфері. Ці заходи торкаються проблем захисту життєвоважливих професійних інтересів особистості, виживання суб'єкта в кризових умовах, змоги забезпечити гідні умови життя і сталого розвитку особистості, а також формування внутрішньої стійкості й зовнішнього захисту від дестабілізуючих впливів [31, с. 167].

На думку О. Лазорко проблема професійної безпеки особистості характеризується гострими й пов'язаними між собою суперечностями: між вимогами щодо забезпечення безпечного професійного середовища та реальним станом професійної сфери, що не може забезпечити такої безпеки, а також між досвідом інновацій та модернізацій у професійній сфері й неготовністю фахівців до реалізації себе у цій сфері, й також між важливістю

умов успішного функціонування фахівця та нестачею вивчення тих психологічних характеристик, які забезпечують його психологічну безпеку [32]. Вважаємо, що трудоголізм вчителів в умовах порушеного балансу професійної безпеки спостерігається в сучасних умовах, оскільки вчителі в терміновому режимі змушені переходити на формати дистанційного й змішаного навчання, що для багатьох із них є інноваційним і потребує понаднормової праці.

Таким чином, проблема професійної безпеки тісно пов'язана з проблемою трудоголізму, адже, трудоголізм становить професійну загрозу для особистості, якщо він перетворюється в адиктивну поведінку.

Ж. Вірна зазначає, що на відміну від деформації, професійна адикція розглядається як нав'язлива потреба до певного різновиду діяльності. Так, трудоголізм розглядають як психологічну залежність людини від роботи та її неконтрольовану потребу постійно працювати. З трудоголізмом пов'язана така реальність: залежність від роботи, надмірне включення в певний виробничий процес, нездатність встановлювати розумний баланс між різноманітними сторонами життя [9].

Трудоголізм, професійні деформації та професійне вигорання мають невротичний характер, причини якого знаходяться в дитинстві. Дослідження ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів дає нам змогу краще зрозуміти природу трудоголізму, його витoki та причини.

Ж. Вірна стверджує, що «до проявів трудоголізму схильні люди, до яких погано ставилися в школі, і ці так звані «жертви», ставши дорослими, починають стверджуватися з допомогою праці; люди, які вирости в несприятливій сім'ї (щоби не бути алкоголіком, краще багато працювати); люди, які виховувались у сім'ї, де батьки-перфекціоністи постійно очікують від своїх дітей високих успіхів; особи, яких виховували прискіпливі батьки та педагоги (вони роблять з дитини «виставкову картинку», якою можна гордитися)» [9, с. 89–90].

З огляду на важливість факторів дитинства та попереднього досвіду на

розвиток трудоголізму як адикції, що пов'язана з іншими професійними деформаціями, зокрема емоційним вигоранням та перфекціонізмом, здійснимо емпіричне дослідження прояву трудоголізму в професійній діяльності педагогів.

## Висновки до розділу 1

У першому розділі висвітлено результати теоретичного дослідження трудоголізму у вчителів. Розкрито поняття трудоголізму як виду адиктивної поведінки в сучасній психології.

Результати теоретичного аналізу свідчать про те, що неузгодженість у тлумаченні поняття трудоголізму у науковій літературі обумовлена низкою чинників. По-перше, визначенням трудоголізму як продуктивної копінг-стратегії боротьби із життєвими труднощами, зменшенням тривожності й депресії. По-друге, визначення трудоголізму як адиктивної поведінки, що негативно впливає на якість життя. Трудоголізм високого рівня сформованості пов'язаний із рисами особистості, які визначають особистісний профіль адикта, зумовлюючи особливості когнітивної (нав'язливі думки про роботу), емоційної (негативні переживання стосовно роботи) й поведінкової (поведінкові акти, пов'язані виключно з роботою) сфер. Трудоголізм переходить в адиктивну поведінку, втрачаючи ознаки продуктивної копінг-стратегії, мірою своєї інтенсивності: чим вище сформований трудоголізм, тим більше він наближається до адикції. Унаслідок теоретичного аналізу літератури визначено, що трудоголізм – поведінкова адикція, що виражається у відході від реальності через зміну психічних станів як результат фіксації на трудовій діяльності.

Трудоголізм має спільні прояви з іншими трудовими залежностями, водночас відрізняється від них зосередженням на процесі, а не результаті, та відсутністю дефіциту часу у виконанні роботи. Відтак, як і будь-яка адикція, розвинений трудоголізм здійснює негативний вплив на функціонування



особистості, а також зумовлює деформацію її особистісних властивостей.

Описано особливості прояву трудоголізму як адиктивної поведінки у структурі особистості та встановлено взаємозв'язок трудоголізму з такими особистісними властивостями, як нейротизм, домінантність, нарцисизм, егоїзм, слабкий спротив фрустрації, перфекціонізм, неадекватність адаптивних стратегій та комплекс неповноцінності. Встановлено характерні риси міжособистісної взаємодії трудоголіків: сприйняття оточуючого середовища як ворожого та соціальна самоізоляція, а також описано емоційну сферу (домінація емоцій над когніціями, перепади настрою, підвищена чутливість до критики й похвали, брехливість, злобливість та імпульсивність, низька стресостійкість); когнітивну сферу (знижена здатність до самоспостереження та рефлексії, ригідність мисленнєвих процесів); мотиваційну сферу (потяг до деструктивної поведінки, зовнішній локус контролю, прагнення уникнення невдач) трудоголіка.

У розділі визначено та проаналізовано когнітивні спотворення трудоголіків: дихотомічне мислення, звинувачення інших, дефектність, соціальна ізоляція, емоційна депривація, недовіра, покірність, пошук схвалення, надвисокі стандарти, особливий статус та права, негативізм, зловживання імперативами, ігнорування або знецінення позитивних аспектів та узагальнення, які зіставлені з ранніми особистісними дисфункційними схемами: дефектністю, соціальною ізоляцією, емоційною депривацією, недовірою, покірністю, пошуком схвалення, надвисокими стандартами, особливим статусом та правами, негативізмом.

Зіставлено динаміку прояву трудоголізму із особливостями професійної педагогічної діяльності та професійними кризами. Встановлено, що розвиток емоційного вигорання та трудоголізму має спільні механізми, відтак, емоційне вигорання часто слугує коморбідністю трудоголізму. Водночас з'ясовано, що особливості професійної діяльності, та професійні деформації вчителів є супутніми, а не породжувальними чинниками трудоголізму, корені якого сягають дитинства. Вважаємо, що

когнітивні спотворення у вигляді ранніх дисфункційних схем можуть слугувати важливими предикторами трудоголізму, тому потребують подальшого емпіричного дослідження.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ ЯК ЧИННИКА ТРУДОГОЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ

#### 2.1. Багатовимірний vs. категорійний підходи як методологічна основа дослідження трудоголізму

На думку значної кількості вчених у галузі клінічної психології, психічні явища, які супроводжуються емоційним дистресом, і вирізняються емоційними, когнітивними чи поведінковими деструкціями, потрібно розглядати як багатовимірні, а не категорійні моделі [147].

Це пов'язано з тим, що такі психічні конструкти, до якого належить і трудоголізм як різновид адиктивної поведінки, можуть мати значну кількість взаємозв'язаних причин і наслідків. Категорійні моделі розглядають адикції як психічні розлади, що вирізняються нейрофізіологічними особливостями, посилюються факторами ризику та супроводжуються низкою симптомів.

Трудоголізм як вид адиктивної поведінки не вписується в загальну категорійну модель адикції, адже не завжди визначається як патологічне явище, окрім того, важко поставити межу між працелюбністю і відданістю роботі та трудоголізмом як адикцією, що значно знижує якість життя людини. Як зазначалося вище, трудоголізм може слугувати копінг-стратегією для зменшення депресії й переживання, а за умови високого рівня розвитку поступово перетворюється на адиктивну поведінку. На це вказує й особистісний профіль трудоголіка, що зіставляється зі структурою особистості адикта, як було показано в 1.2.

Для визначення концептуальних меж трудоголізму як феномену ми визначили диференційні ознаки трудоголізму та працелюбності, а також розглянули трудоголізм у контексті професійної діяльності вчителів,

зіставивши динаміку цього явища з емоційним вигоранням, професійними кризами, перфекціонізмом, ургентною залежністю та іншими професійними деформаціями.

На думку Д. Стейна [169], категорійні моделі в психології здоров'я та клінічній психології мають низку обмежень. Так, надаючи систематизацію моделям психічного здоров'я та впорядковуючи проблеми, пов'язані з емоційним дистресом, цей підхід часто послуговується ярликами, наприклад, великий епізод депресії чи дефіцит уваги й гіперактивність. Водночас, ці психічні розлади часто мають неоднаковий перебіг і відрізняються в різних індивідів із неоднаковим досвідом та анамнезом.

Як зазначалося в теоретичному розділі роботи, професійна діяльність вчителів часто передбачає понаднормовий робочий час, що також ускладнює визначення меж трудоголізму як адиктивної поведінки. Оскільки завданням нашого дослідження є вивчення трудоголізму в контексті ранніх дисфункційних схем, які формуються в дитинстві й утворюють різнобічний досвід особистості, категорійні моделі не можуть описати увесь спектр прояву трудоголізму вчителя.

На нашу думку, трудоголізм варто вивчати з позиції багатовимірних моделей, в межах яких варто говорити не про детермінанти, а про предиктори в ролі низки ймовірностей трансформації трудоголізму як копінг-стратегії в стійку адиктивну поведінку. Водночас, як зазначають В. Пералта та ін., використання багатовимірної моделі не є легким завданням, адже передбачає введення додаткових вимірів, які дослідник має відобразити й дослідити [147].

Багатовимірний підхід до дослідження психічних явищ зіставляється із широко поширеним системним підходом у радянській і вітчизняній психології. На думку В. Газена, системний підхід у психології «дозволяє інтегрувати та систематизувати накопичені знання, долати їх зайву надмірність, знаходити інваріанти психологічних описів, оминати недоліки локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень і

процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи психічних явищ» [11, с. 3-4].

Своєю чергою В. Барабанщиков уточнює, що «системний підхід дозволяє найбільш точно ставити проблему дослідження і накреслювати стратегію її вирішення; орієнтує дослідника на вивчення психіки як диференційованого цілого, виявлення різноманітності його зв'язків і планів, рівнів та вимірів, що йому відповідають; забезпечує створення гранично широкої багатомірної картини психічних явищ» [5, с.8].

Загалом, системний підхід – методологічний напрям, що має на меті розробку засобів пізнання та конструювання складних об'єктів [4].

Особливістю системного підходу є те, що в ньому система вивчається з урахуванням внутрішніх зв'язків між елементами цієї системи, а також враховуючи зовнішні зв'язки між цією системою та іншими системами й об'єктами, тобто, система вивчається як єдиний взаємопов'язаний організм [62].

С. Максименко визначає системний підхід у психологічній науці як «спосіб теоретичного та практичного дослідження в психології, який передбачає, що кожний психічний процес, явище чи стан людини розглядається як система» [41, с. 48].

З огляду на комплексність феномену трудоголізму, у нашому дослідженні особистісними вимірами трудоголізму з позиції багатовимірного підходу слугують 18 ранніх дисфункційних схем, які формуються в дитинстві та підкріплюються впродовж життя людини, а також супроводжуються когнітивними, емоційними та поведінковими спотвореннями.

Як зазначалося в теоретичному розділі, у дослідженні трудоголізму зазвичай розглядається подвійний зв'язок між трудоголізмом та депресією, або трудоголізмом та емоційним вигоранням. На думку В. Ні, з огляду на комплексну природу трудоголізму необхідно використовувати три змінні та медіативний або модеративний аналіз для вивчення потрібного зв'язку між

цими явищами [141].

Зокрема В. Ні на емпіричному рівні продемонстрував, що трудоголізм є медіатором, який зумовлює зв'язок між емоційним вигоранням і депресією [142]. Таким чином, між депресією та трудоголізмом існує опосередкований зв'язок через емоційне вигорання індивіда. Ці дані демонструють необхідність використання багатовимірного підходу до вивчення трудоголізму, що не зосереджується лише в лінійній моделі причина-наслідок.

На користь цього підходу також свідчать результати крос-культурних досліджень трудоголізму, які відображають важливість урахування організаційної культури, в межах якої реалізується трудоголізм. Так, більшість досліджень присвячені західним моделям організаційної культури, які підпорядковані індивідуалізму. Важливим на думку В. Ні, є урахування культур, які мають у своїй основі принципи колективізму [141]. Варто зазначити, що у вітчизняних школах також принципи колективізму можуть впливати на прояви трудоголізму вчителя, підсилюючи його прагнення до високих стандартів, отримання схвалення і винагороди з боку інших. Зокрема в першому розділі нашої роботи, було виділено організаційні фактори, які спричиняють розвиток трудоголізму.

З огляду на різноплановість трудоголізму та багатозначність його тлумачень, зокрема як особистісної характеристики, копінг-стратегії та різновиду адикції, а також його взаємопов'язаність з багатьма іншими особистісними характеристиками, вважаємо багатовимірний підхід основою методології нашого дослідження.

Уперше поняття категорійних та багатовимірних моделей було використано для позначень емоційного дистресу та психічних розладів особистості, які в межах категорійних моделей чітко відмежовувались від норми і вирізнялися набором конкретних симптомів. Категорійні моделі було покладено в основу DSM-IV. Водночас еволюція DSM-V призвела до появи комплексного багатовимірного підходу, де будь-який психічний

розлад уже не належить до певної категорії, а зіставляється з іншими різновидами емоційного дистресу в контексті його обумовленості багатьма чинниками. Саме перехід до багатовимірних моделей, на противагу категорійним, зумовив початок пошуку низки можливих предикторів на противагу єдиній детермінанті цього явища, які, взаємодіючи одне з одним, можуть його підсилювати. Тому DSM-V вже охоплював комбіновані категорійні та багатовимірні моделі.

У своїй праці «Платон проти Аристотеля: категорійні й багатовимірні моделі для психічних розладів з супутньою симптоматикою», Д. Голдберг висловлює думку про те, що більшість психічних проблем не можливо віднести до однієї категорії [112].

Наприклад, депресія часто супроводжується тривожністю, тому можливою назвою цього порушення є лише тривожно-депресивний розлад, який є прикладом багатовимірного підходу. Поступово протиставлення категорійного й багатовимірного підходів почало спостерігатися і в психології особистості. Основними вимірами слугує екстраверсія та інтроверсія, які зумовлюють численні особистісні характеристики, а також особливості організації особистості в сукупності її когнітивної, емоційної та мотиваційної сфер [172].

Запропонований багатовимірний підхід, на нашу думку, створює надійні умови для дослідження трудоголізму, природа якого пов'язана з різними факторами: культурою (колективною та індивідуальною), специфікою організаційної ідентичності та професійної діяльності, особистісною схильністю та наявністю міжособових стосунків. Окрім цього, як засвідчили результати теоретичного аналізу, трудоголізм пов'язаний з необхідністю отримати позитивне підкріплення, яке не надходить з інших сфер життя, зокрема сім'ї, міжособистісних відносин тощо. Відтак, фокус інтересу звужується лише на роботі, й особа потрапляє в замкнене коло.

Багатовимірні моделі передбачають низку принципів, які введені в науковий обіг представниками когнітивно-поведінкового напрямку в терапії,

зокрема А. Беком, Д. Вестбруком, Л. Засекіною та ін [8; 21; 90].

До цих принципів належать принцип континууму, інтерактивний принцип, когнітивний принцип, поведінковий принцип, принцип «тут і тепер», а також емпіричний принцип.

Відповідно до принципу континууму, психічне явище не може розглядатися категорійно, інакше кажучи, в межах категорійних моделей. Адже психіка – це є континуум, в якому розгортаються всі психічні процеси, й у випадку емоційного дистресу, можна говорити лише про накопичення різних психічних закономірностей, а не порушення норми чи патологію. Отож, ми вважаємо, що цей принцип доцільно використати в дослідженні трудоголізму, зважаючи на амбівалентну природу останнього, з одного боку, як адиктивної поведінки, що знижує якість життя людини, а з іншого – як копінг-стратегії, що зменшує прояв депресії й тривожності.

Також інтерактивний і когнітивний принципи передбачають, що різні когнітивні спотворення (негативні автоматичні думки, дисфункційні припущення та глибинні переконання) впливають на емоції й детермінують стійкі емоційні стани, серед них багато негативних: тривожність, фрустрація, страх, дистрес, пригнічений настрій тощо. Як свідчать результати теоретичного аналізу, вони часто зіставляються з хронічною втомою, втратою задоволення від життя.

У нашому дослідженні ці принципи є дуже важливими, адже вони дають змогу подивитися на низку можливих предикторів емоційного дистресу, пов'язаного з трудоголізмом. Кожна з переліку ранніх дисфункційних схем супроводжується конкретними спотвореними когніціями, які утворилися на основі особистісного досвіду вчителя як у сімейних, так і професійних ситуаціях. Тому ґрунтовне вивчення цих когніцій та пошук інтерактивних зв'язків із конкретними емоційними станами й поведінковими актами дасть змогу комплексно вивчити явище трудоголізму в контексті багатовимірної моделі.

Вважаємо, що регресійний аналіз у сукупності медіації й модерації



дасть змогу виявити найтісніші зв'язки показників трудоголізму з провідними рисами когнітивної та емоційно-мотиваційної сфер. Адже саме моделювання модерації й медіації різних змінних дасть змогу залучити аналіз нелінійних зв'язків трудоголізму з різними ранніми дисфункційними схемами та психологічним благополуччям вчителя.

Поведінковий принцип відіграє важливу роль у контексті багатовимірних моделей, оскільки дає змогу встановити конкретні патерни поведінки, які підтримують трудоголізм вчителя. Поведінкові патерни, виділені нами на всіх етапах розвитку емоційного вигорання вчителя, а також професійних криз вчителя відповідно до стажу роботи, дають широке уявлення про непродуктивні поведінкові стратегії, які підкріплюють ранні дисфункційні схеми. Для зменшення прояву трудоголізму надзвичайно важливо знайти непродуктивні поведінкові патерни (наприклад, понаднормова робота, зайнятість у вихідні та святкові дні, зменшення міжособової комунікації з близькими людьми) та намагатися її замінити продуктивнішими поведінковими актами. Таким чином, для виходу з підтримуючого циклу трудоголізму, вчителю потрібно усвідомити непродуктивні (гіперкомпенсуючі) поведінкові прояви, які утримують трудоголізм, знижуючи психологічне благополуччя та якість життя.

Принцип «тут і тепер» передбачає, що попри вплив раннього досвіду на розвиток трудоголізму, важливого значення набувають теперішні прояви трудоголізму, на які варто першочергово звертати увагу для зменшення прояву цієї адиктивної поведінки. Принцип «тут і тепер» використовується для вивчення емоційних переживань вчителів у поточний момент щодо їхньої сім'ї та задоволення від роботи. Цей принцип також використовується в дослідженні при встановленні демографічних змінних (стать, вік, стаж роботи) як можливих актуальних предикторів трудоголізму в поточний момент незалежно від попередньо сформованого досвіду й ранніх дисфункційних схем.

Емпіричний принцип передбачає, що всі теоретичні припущення

повинні потребувати ґрунтовної емпіричної перевірки з представленням надійних і вірогідних результатів. Ми використали цей принцип під час конструювання регресійної лінійної моделі трудоголізму, а також моделюванні модерації й медіації для розвитку трудоголізму. Реалізація цього принципу також знайшла відображення в культурній адаптації і психометричній стандартизації шкали трудоголізму. Стандартизація цієї шкали має важливе практичне значення для емпіричних досліджень трудоголізму у вітчизняній психології, у якій немає достатнього діагностичного інструментарію для вивчення цього конструкту. Використання цього принципу в нашому дослідженні отримало висвітлення в побудові чіткої програми емпіричного дослідження ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму з використанням методів і методик дослідження, а також якісної й кількісної інтерпретації даних.

Таким чином, використовуючи принцип континууму, інтерактивний принцип, когнітивний принцип, поведінковий принцип, принцип «тут і тепер», а також емпіричний принцип для вивчення трудоголізму вчителів у контексті багатовимірного підходу, ми вивчаємо трудоголізм як вид адиктивної поведінки, що представлена ранніми особистісними дисфункційними схемами; супутніми станами індивіда, які представлені психологічним благополуччям та якістю життя; задоволенням своєю професійною працею, а також особливостями сімейних стосунків. Водночас важливо наголосити, що ми не використовуємо лінійний причинно-наслідковий зв'язок. Так, сімейні стосунки можуть бути як одним із предикторів, так і результатом розвитку трудоголізму та обмеженням фокусу інтересу лише на роботі. Використовуючи моделювання модерації й медіації трудоголізму, ми оперуємо терміном непрямий ефект як тісний взаємозв'язок модератора (інтерації двох змінних: ранніх дисфункційних схем і трудоголізму) із третьою змінною (психологічним благополуччям), а також медіативної змінної (ранньої дисфункційної схеми самопожертви) та інтерації двох інших змінних (ранньої дисфункційної схеми самопожертви

та трудоголізму). Розглянемо кожен із можливих предикторів більш докладно.

Ранні особистісні дисфункційні схеми, введені в науковий обіг Дж. Янгом, тлумачаться як типові для особи переконання, що впливають на мислення, емоції, систему мотивів та поведінку.

Ці переконання також впливають на особливості сприйняття соціальних стосунків людини з оточенням. У нашому дослідженні ми припускаємо, що ранні особистісні дисфункційні схеми є, свого роду, схильністю до розвитку трудоголізму та відповідно пов'язані із якістю життя й психологічним благополуччям вчителя..

Дж. Янг зі своєю командою в результаті комплексних експериментальних досліджень виділив 18 можливих дисфункційних схем, які об'єднуються в п'ять важливих сфер життя:

- втрата зв'язку та відкинення (схеми покинення / нестабільності стосунків, недовіри / скривдження, емоційної депривації, дефективності / сорому, соціальної ізоляції / відчуження);
- обмежена автономія і здатність досягати успіху й реалізовувати себе (залежність / безпорадність, очікування катастрофи і вразливість до кривд і хвороби, злиття / невідокремленості особистості, некомпетентності / неминучості невдач);
- порушення меж (особливого статусу і прав, недостатнього контролю самодисципліни);
- спрямованість на інших (підкорення, самопожертви, пошуку визнання);
- надмірної пильності та інгібіції (негативізму, песимізму, емоційної інгібіції, надвисоких стандартів / гіперкритичності, покарання).

Окрім цього Дж. Янг виділяє поведінкові схеми як патерни реакції: наслідування особистісної схеми, уникання або гіперкомпенсація. Наприклад, схема емоційної депривації часто має переконання про неважливість своїх емоцій і потреб, неможливість бути почутим. Як

наслідок людина може наслідувати цю схему й замовчувати свої потреби, соціально ізолюючись від інших та заглиблюючись у понаднормову роботу.

О. Лозова зазначає, що ранні дисфункційні схеми можна класифікувати відповідно до спрямованості особи на соціальне оточення (соціометричні схеми) та спрямованості особи на саму себе (еґоцентричні схеми). Соціометричні схеми (залежності, підкорення, пошуку визнання та ін.) визначають те, якою буде поведінка особи в соціальному середовищі, а також характер її взаємодії з оточуючими. Еґоцентричні схеми (схеми особливого статусу, надвисоких стандартів, очікування на катастрофу, некомпетентності та ін.) обумовлюють уявлення особи про себе, визначають рівень її домагань, а також специфіку побудови картин імовірного майбутнього [37].

Поділяючи думку Дж. Янга про те, що ранні дисфункційні особистісні схеми часто є предикторами емоційного дистресу, ми вважали за необхідне виявити ці схеми як схильність до трудоґолізму. Використовуючи методикку «YSQ – S3» Дж. Янга в адаптації М. Падун, ми визначили сформованість кожної з 18 схем у досліджуваних вчителів [53].

Якість життя в нашому дослідженні нерозривно пов'язана з психологічним благополуччям особистості. Л. Засекіна та В. Майструк здійснюють зіставний аналіз якості життя та психологічного благополуччя [22]. Зіставлення цих понять пов'язані з тим, що переважна більшість зарубіжних словників із психології тлумачать якість життя як благополуччя індивіда. Якість життя в нашому дослідженні, згідно з опитувальником якості життя М. Фетискіна, представлена фізичним здоров'ям, родиною, освітою, роботою, достатком, релігійними переконаннями та екологічною ситуацією.

Психологічне благополуччя в нашому дослідженні ґрунтується на моделі К. Ріфф і включає шість окремих компонентів позитивного психологічного функціонування [156]. Ця комбінація відображає позитивну оцінку себе та свого минулого життя (самоприйняття), відчуття постійного

зростання та розвитку особистості (особисте зростання), переконання, що життя має ціль і зміст (мета в житті), якісні стосунки з іншими (позитивні стосунки з іншими), здатність відповідально ставитися до свого життя та навколишнього світу (оволодіння оточуючим світом), а також відчуття самовизначення (автономія).

Як зазначалося вище, психологічне благополуччя нерозривно пов'язане з якістю життя, оскільки містить різні шкали задоволеності сферами життя. Оскільки за результатами теоретичного аналізу, представленого у першому розділі роботи, трудоголізм часто пов'язується з погіршенням задоволеності працею та сімейними відносинами, у своєму дослідженні ми досліджуємо їх окремо, поза межами шкал якості життя.

Отож, результати теоретичного аналізу літератури дали змогу розробити й обґрунтувати вищий рівень методології дослідження трудоголізму, представленого багатовимірним підходом до розуміння цієї особистісної характеристики, що є важливим орієнтиром для організації емпіричного дослідження. Цей підхід відображає мережу можливих предикторів трудоголізму, які повинні досліджувати з позиції кореляційного аналізу (зв'язок ранніх дисфункційних схем, трудоголізму, якості життя, психологічного благополуччя, зокрема задоволеності шлюбом і роботою), регресійного аналізу (предиктори – змінні, що відображають демографічні характеристики, залежна змінна – трудоголізм), моделювання модерації й медіації трудоголізму для визначення непрямого взаємозв'язку (непрямого ефекту) ранніх дисфункційних схем та трудоголізму, однофакторного дисперсійного аналізу для визначення відмінностей у проявах ранніх дисфункційних схем у вчителів із різними рівнями трудоголізму, аби не втратити жодної важливої змінної, яка може бути важливим предиктором трудоголізму у контексті багатовимірної моделі. Рівні методології дослідження трудоголізму на теоретичному й емпіричному рівнях представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Методологія дослідження трудоголізму у професійній діяльності  
вчителів**

<b>Рівні методології</b>	<b>Предмет дослідження</b>	<b>Підходи/методи/методики</b>
Вищий рівень методології	Предиктори трудоголізму	Багатовимірний vs. категорійний підхід
Загальнонауковий рівень методології	Взаємозв'язок трудоголізму із якістю життя та психологічним благополуччям, зокрема задоволеністю роботою та шлюбом	Принцип континууму, інтерактивний принцип, когнітивний принцип, поведінковий принцип, принцип «тут і тепер», емпіричний принцип
Конкретний рівень методології	Трудоголізм	Шкала трудоголізму (WFBS) А. Робінсона в адаптації І. Онопченко
	Якість життя	Методика якості життя М. Фетискина
	Психологічне благополуччя	Методика психологічного благополуччя К. Ріфф
	Ранні особистісні дисфункційні схеми	Методика «YSQ – S3» Дж. Янга в адаптації М. Падун
	Задоволеність роботою	Шкала Р. Лої, Дж. Янга, Дж. Дифендорфа щоденного задоволення роботою
	Задоволеність шлюбом	Методика «Задоволеність шлюбом» В. Століна, Т. Романова, Г. Бутенко

Результати теоретичного аналізу літератури дали змогу виробити методологічні засади дослідження трудоголізму вчителів, представлені багатовимірним підходом, який передбачає можливість одночасного тлумачення трудоголізму як різновиду адикції та копінг-стратегії, а також визначення предикторів (ранніх особистісних дисфункційних схем) і супутніх проявів трудоголізму (якості життя, психологічного благополуччя, зокрема задоволеністю роботою і шлюбом) у професійній діяльності вчителів.

## **2.2. Організація та психодіагностичне забезпечення дослідження**

Розглянемо використані методи й методики для здійснення емпіричного дослідження ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів докладніше.

*Методика «YSQ-S3» («Young Schema Questionnaire 3 Short Form») в адаптації М. Падун [53].*

«YSQ-S3» була розроблена Дж. Янгом для діагностики ранніх дисфункційних схем, а також розуміння та лікування стійких проблем психічного здоров'я, зокрема – розладів особистості [179].

«YSQ-S3» використовується в клінічній психології, а також для досліджень розладів особистості та психопатології розвитку. Методика складається з 90 тверджень, спрямованих на діагностику 18 дисфункційних схем.

Досліджуваному пропонується прочитати твердження, які можна використати для самоопису, та оцінити те, наскільки він згоден чи не згоден з ними, зважаючи на його досвід за минулий рік. Якщо респондент не впевнений у тому, що відповісти, його відповідь повинна бути продиктована емоціями, а не раціональним вибором. В опитувальнику міститься кілька тверджень, пов'язаних із романтичними стосунками та взаєминами з

батьками. Якщо хтось із цих осіб загинув, досліджуваному пропонується оцінити ці пункти, засновуючись на тому, якими були ці відносини до того, як ці особи померли. Якщо на момент проведення дослідження респондент не перебуває в романтичних стосунках, пропонується оцінити такі твердження на основі нещодавніх, найбільш важливих стосунків.

Підрахунок результатів відбувається за допомогою додавання балів за кожною зі шкал відповідно до ключа методики. Опісля виконання методики та підрахунку результатів дослідник має змогу визначити 18 ранніх дисфункційних особистісних схем досліджуваного (табл. 2.2).

*Таблиця 2.2*

***Ранні дисфункційні схеми***

<b>Група схем</b>	<b>Схема</b>
1. Втрата зв'язку та відкинення	1.1. Покинення/Нестабільність стосунків
	1.2. Недовіра/Скривдження
	1.3. Емоційна депривація
	1.4. Дефективність/Сором
	1.5. Соціальна ізоляція/Відчуження
2. Обмежена автономія, здатність досягати успіху й реалізувати себе.	2.1. Залежність/Безпорадність
	2.2. Очікування катастрофи, вразливість до кривд і хвороби
	2.3. Злиття/Невідокремлена особистість
	2.4. Некомпетентність/Неминучість невдач



*Продовження таблиці 2.2*

3. Порушення меж	3.1. Особливий статус і права
	3.2. Недостатній контроль/самодисципліна
4. Спрямованість на інших	4.1. Підкорення
	4.2. Самопожертва
	4.3. Пошук визнання
5. Надмірна пильність та інгібіція	5.1. Негативізм/Песимізм
	5.2. Емоційна інгібіція
	5.3. Надвисокі стандарти / Гіперкритичність
	5.4. Покарання

1.1. Покинення / Нестабільність стосунків. Особи, у яких виражена ця дисфункційна схема, вважають, що сформовані в них близькі відносини, так чи інакше, припиняться в найближчий час.

1.2. Недовіра / Скривдження. Особи з цією схемою очікують, що інші люди заподіють їм шкоду, обмануть або зрадять.

1.3. Емоційна депривація. Ця схема ґрунтується на переконанні, що емоційні потреби індивіда ніколи не будуть зрозумілі іншим людям, а також задоволені.

1.4. Дефективність / Сором. Особа вважає, що вона дефективна, неповноцінна, і якщо з нею зблизяться, то неодмінно це зрозуміють та відмовляться від відносин. Відчуття власної неповноцінності часто призводить до сильного відчуття сорому.

1.5. Соціальна ізоляція / Відчуження. Особа, у якої виражена ця

дисфункційна схема, переконана, що вона є ізольованою від суспільства, відрізняється від інших та не може стати частиною світу.

2.1. Залежність / Безпорадність. Люди з цією схемою переконані в тому, що вони не здатні самотійно впоратися зі своїм життям і відчують себе безпомічними перед повсякденними проблемами.

2.2. Очікування катастрофи, вразливість до кривд і хвороби. Такі люди вважають, що світ – це дуже небезпечне місце, у якому в будь-яку хвилину може статися щось погане, наприклад: хвороба, катастрофа, аварія тощо.

2.3. Злиття / Невідокремлена особистість. Особи, у яких виражена ця дисфункційна схема, вважають, що без іншої людини їхнє життя немає сенсу, ці люди надмірно залучені в чуже життя, і часто переконані, що це абсолютно нормальне явище.

2.4. Некомпетентність / Неминучість невдач. Такі особи вважають, що вони менш розумні та здібні, ніж більшість людей, та припускають, що не здатні добитися життєвих досягнень, які доступні всім іншим.

3.1. Особливий статус і права. Ці люди вважають, що вони завжди мають отримувати все, чого вони хочуть, незалежно від своїх реальних потреб чи почуттів інших людей. Вважають себе особливими та відчують розчарування, якщо виявляється, що вони такі ж, як усі.

3.2. Недостатній контроль / Самодисципліна. Ця схема ґрунтується на небажанні або нездатності особи контролювати свої почуття та бажання.

4.1. Підкорення. Відчують себе в ситуації, у якій вони зобов'язані діяти так, як того хочуть від них інші особи. Переконані в тому, що станеться щось погане, якщо вони будуть чинити так, як самі того бажають.

4.2. Самопожертва. Ця категорія осіб припускає, що вони не мають права піклуватися про свої потреби, не задовольнивши спочатку потреби інших людей. Відчують провину, якщо їхнє життя спричиняє незручності іншим.

4.3. Пошук визнання. Самооцінка осіб із вираженою дисфункційною

схемою пошуку схвалення залежить від того, як їх оцінюють інші. Ці люди потребують уваги від оточуючих задля того, щоб просто почуватися добре.

5.1. Негативізм / Песимізм. Ці люди переконані в тому, що світ – погане похмуре місце, й, щоб не відбувалося, усе закінчиться погано.

5.2. Емоційна інгібіція. Такі особи вважають, що емоції в їхньому житті не потрібні, а їхні прояви – недопустимі. Відчувають порожнечу та безглуздість свого життя через те, що перебувають не в контакті зі своїми переживаннями та потребами.

5.3. Надвисокі стандарти / Гіперкритичність. Переконані, що у випадку, якщо їхня поведінка або досягнення не відповідають високим стандартам, то вони не можуть бути прийнятими або любленими. Досягнення не приносять задоволення, тому що такі люди вважають, що завжди можна зробити краще.

5.4. Покарання. Особи з цією дисфункційною схемою впевнені в тому, що за свою недосконалість та недосконалість оточуючих обов'язково потрібно понести покарання. Ненавидять себе, коли припускають помилки, зляться, коли люди роблять те, що вони вважають помилковим [179].

Психометричні властивості оригінальної версії свідчать про те, що YSQ-S3 є надійним та валідним. Його визнали придатним для використання в клінічних цілях та для проведення досліджень. Для нашого дослідження YSQ-S3 є кращим варіантом у порівнянні з довгою версією YSQ-L3, з огляду на те, що вибірка є неклінічною. Адже YSQ-S3 враховує всі бали при додаванні балів за усі відповіді, зокрема, й показники, які не є завищеними й не маркують гіпертрофовані схеми. Оскільки ми маємо справу з неклінічною вибіркою, то ця особливість є важливою для нашого дослідження.

Внутрішня узгодженість, дискримінативність, конвергентність та предикативна валідність методики були досліджені на репрезентативній вибірці, водночас коефіцієнт Кронбаха становить  $>0.70$  для сумарного показника та за окремими шкалами як у клінічній, так і неклінічній

(студенти і викладачі) вибірці. Важливо відмітити, що шкали емоційної депривації, вразливості до ушкодження і хвороб, підкорення, соціальної ізоляції, дефективність/сором мають найвищий розмір ефекту в клінічній вибірці й неклінічній вибірці з особами, які хоч раз зверталися за допомогою до психолога [175].

*Методика «Оцінка якості життя» в редакції М. Фетискіна.*

Методика «Оцінка якості життя» складається з 14 пунктів, які пропонується оцінити за шкалою від 0 до 100, де 0 – дуже поганий стан, 100 – дуже хороший стан. У нашому дослідженні ми використовували комплексний опитувальник оцінки якості життя в редакції М. Фетискіна, який передбачав суб'єктивну оцінку різних сторін життя особистості за десятьма шкалами [73].

Відповідно до кожного пункту методики, виділено 14 шкал: матеріальний достаток, житлові умови, сім'я, харчування, сексуальне життя, відпочинок, положення в суспільстві, робота, духовні потреби, соціальна підтримка, здоров'я близьких, особисте здоров'я, душевний спокій, життя загалом та якість життя. Оскільки результати теоретичного аналізу літератури вказують на негативний вплив трудового режиму на існування балансу в житті та благополуччя [131], ми обрали цю методику для визначення сфер життя, які найбільш страждають від надлишкової праці вчителів.

Досліджуваним пропонується наступна інструкція: *«Нижче наведено твердження, на які вам пропонується відповісти за 100-бальною шкалою. Обведіть цифру, яка відповідає вашому стану».*

Залежно від оцінки пункту респондентом, визначається рівень якості життя за відповідною шкалою (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

## Рівні якості життя

Оцінка	Рівень якості життя
0–10	Низька якість життя
31–60	Знижена якість життя
61–100	Нормальна якість життя

Методика «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації С. Карсанової [24].

«Шкали психологічного благополуччя» – адаптований україномовний варіант опитувальника «The scales of psychological wellbeing», який розробила К. Ріфф у 1995 році [156].

Опитувальник складається з 84 тверджень та містить 6 шкал, на кожен з яких припадає по 14 тверджень. На кожен із пунктів методики респондентам пропонується 6 варіантів відповідей за шкалою Лайкерта.

Твердження мають прямий та обернений порядок обрахунку відповідно до позитивного та негативного змісту щодо характеристик психологічного благополуччя. Так, до шкали «Автономія» відноситься твердження «Я не боюся висловлювати вголос те, що я думаю, навіть якщо це не відповідає думці оточуючих». Згода з цим твердженням свідчить про розвинену автономію досліджуваного, тоді як згода з пунктом «Іноді я змінюю свою поведінку або образ думок, щоби відповідати запитам оточуючих» навпаки свідчить про низьку автономію респондента. Така постановка тверджень методики передбачена для того, щоб ліквідувати неточність результатів у випадку, якщо досліджувані під час заповнення опитувальника недостатньо щирі.

Досліджуваним пропонується така інструкція: *«Наступні твердження щодо Ваших переживань стосовно себе і вашого життя. Будь ласка, пам'ятайте, що тут немає правильних та неправильних відповідей. Оберіть відповідь, що відповідає найбільшою мірою ступеню Вашої згоди*

*або незгоди з кожним твердженням на заданий момент».*

Щоб порахувати результати, потрібно додати бали для кожної зі шкал методики, переводячи їх у низхідну шкалу у випадках, коли твердження мають зворотній порядок обрахунку. Ми обрали цю методику з урахуванням суперечливих даних стосовно прямого зв'язку між низьким особистісним і сімейним благополуччям та трудоголізмом [131]. Окрім цього відсутні дослідження стосовно впливу трудоголізму, пов'язаного з ранніми дисфункційними схемами, на психологічне благополуччя вчителів. Оригінальна методика пройшла стандартні психометричні процедури перевірки надійності і валідності, до того ж крім процедури ретестування, була досліджена внутрішня узгодженість для кожної шкали, водночас значення коефіцієнта альфи коливалося від 0,83 до 0,91. Опитувальник отримав широке визнання закордоном і широко застосовується в наукових дослідженнях, пов'язаних із вивченням різних сфер психологічного благополуччя. Пропонується обрахування балів за конкретними шкалами (максимально 49 балів): позитивні відносини з іншими, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття, а також сумарний бал, що означає психологічне благополуччя загалом (максимально 294 балів).

*Методика «Задоволеність шлюбом» В. Століна, Т. Романової та Г. Бутенко [68].*

Методика «Задоволеність шлюбом» призначена для експрес-діагностики рівня задоволеності шлюбом кожного з подружжя, а також для порівняння отриманих оцінок. Основою опитувальника є уявлення, що задоволення шлюбом – стійке емоційне явище, яке є більш емоційною оцінкою шлюбу, аніж раціональною. Задоволення шлюбом може проявлятися в емоціях, які виникають у різноманітних ситуаціях сімейного життя, а також у думках, порівняннях та оцінках. Методика пройшла стандартні психометричні процедури перевірки надійності і валідності, була досліджена внутрішня узгодженість методики, що становить  $>0,75$  [68].

Опитувальник складається з 24 тверджень та містить у собі одну шкалу. Твердження опитувальника належать до різних сфер: думки та відчуття щодо шлюбу, щодо свого партнера, уявлення про оцінку шлюбу родичами та друзями, виправдання очікувань від шлюбу, відчуття в шлюбі тощо.

Досліджуваним пропонується така інструкція: *«Уважно прочитайте кожне твердження та виберіть один з трьох запропонованих варіантів відповідей. Намагайтеся уникати проміжних відповідей типу «важко сказати», «важко відповісти».*

Для обрахунку результатів потрібно додати отримані досліджуваним бали відповідно до ключа методики.

*Методика «Шкала задоволення роботою» Л. Реймонд та ін. [127].*

Методика, як і попередня, обрана з огляду на те, що трудоголізм часто пов'язується зі зростанням сімейних конфліктів, погіршенням якості відпочинку і втратою задоволення роботою в контексті управлінської діяльності. Водночас існують прогалини в емпіричних даних стосовно взаємозв'язку цих змінних у контексті професійної діяльності вчителів [92].

Методика складається з 3 тверджень, містить одну шкалу та дає змогу провести експрес-діагностику задоволення роботою в досліджуваних на момент проходження опитувальника. На кожен з пунктів методики пропонується 6 варіантів відповідей за шкалою Лайкерта. Методика пройшла стандартні психометричні процедури перевірки надійності і валідності, була досліджена внутрішня узгодженість методики, що становить  $>0,72$ .

Досліджуваним пропонується така інструкція: *«Уважно прочитайте приведені нижче твердження та оцініть ступінь вашої згоди з кожним з них та обведіть відповідну відповідь».*

Щоб порахувати результати, потрібно додати набрані досліджуваним бали. Чим більший бал одержав досліджуваним, тим більше він задоволений своєю роботою.

*Методика «Шкала трудоголізму» О. Школера та ін. [163].*

Методика складається з 18 тверджень, на кожне з яких респондентам пропонується 6 варіантів відповідей за шкалою Лайкерта.

У методиці «Шкала трудоголізму» виділено 6 шкал, кожна з яких описує поєднання однієї з трьох модальностей трудоголізму з одним з двох видів ресурсів трудоголізму (табл. 2.4).

*Таблиця 2.4*

### **Модальності та ресурси методики «Шкала трудоголізму»**

<b>Модальності трудоголізму</b>		<b>Ресурси трудоголізму</b>	
a1	Когнітивна (думки про роботу)	b1	час
a2	Емоційна (почуття щодо роботи)		
a3	Інструментальна (надмірна праця)	b2	зусилля

Таким чином у методиці «Шкала трудоголізму» виділено 3 модальності трудоголізму (когнітивна, емоційна та інструментальна) та 2 різновиди ресурсів трудоголізму (час та зусилля). Через поєднання кожної з модальностей із кожним різновидом ресурсів в опитувальнику виділено 6 шкал, представлених у таблиці 2.5.

*Таблиця 2.5*

### **Шкали опитувальника «Шкала трудоголізму»**

<b>№</b>	<b>Назва</b>	<b>Аспекти трудоголізму</b>	<b>Комбінації модальностей з ресурсами</b>
1	a1-b1	Когнітивний	Когнітивна + час
2	a1-b2		Когнітивна + зусилля
3	a2-b1	Емоційний	Емоційна + час
4	a2-b2		Емоційна + зусилля



*Продовження таблиці 2.5*

5	a3-b1	Інструментальний	Інструментальна + час
6	a3-b2		Інструментальна + зусилля

Отже, опитувальник містить 6 шкал у відповідності з кожною комбінацією модальностей трудоголізму з його ресурсами. Ці шкали можливо об'єднати в 3 більші групи, які б відповідали 3 аспектам трудоголізму (за модальностями): когнітивний, емоційний та інструментальний.

Кожній з шкал методики «Шкала трудоголізму» відповідає по 3 твердження. Загалом методика складається з 18 пунктів, 2 з яких мають обернений порядок обрахунку (твердження 3 та 4). Всі інші пункти опитувальника мають прямий порядок обрахунку.

Досліджуваним пропонується така інструкція: *«Уважно прочитайте приведені твердження з поданої шкали виберіть найбільш відповідну оцінку ступеня вашої згоди або незгоди з кожним твердженням опитувальника по шкалі від 1 до 6, а обрану вами цифру впишіть у бланку відповідей».*

Для підрахунку результатів додаються бали за кожною зі шкал опитувальника, які також додаються між собою задля отримання показника загального рівня трудоголізму. Оригінальна методика пройшла стандартні психометричні процедури перевірки надійності і валідності, до того ж окрім процедури ретестування, була досліджена внутрішня узгодженість для кожної шкали, водночас значення коефіцієнта альфи коливалося від 0,80 до 0,89. Опитувальник отримав широке визнання закордоном і застосовується в наукових дослідженнях, пов'язаних із вивченням трудоголізму.

*Описові параметри вибірки досліджуваних.*

Емпіричне дослідження проводилося в чотирьох закладах середньої освіти міста Луцька, а саме у: Луцькому ліцеї № 3 (54 досліджуваних), Луцькій загальноосвітній школі № 23 (42 досліджуваних), Луцькій гімназії № 18 (40 досліджуваних), Луцькому ліцеї № 22 (24 досліджуваних).



**Рис. 2.1. Відсоткове співвідношення респондентів із різних закладів середньої освіти, що взяли участь у дослідженні.**

Найбільше досліджуваних (34 %) працюють у Луцькому ліцеї № 3, на другому місці за кількістю опитаних загальноосвітня школа № 23 (26 %). 25 % респондентів – вчителі гімназії № 18, а 15 % викладають у Луцькому ліцеї № 22 (рис. 2.1).

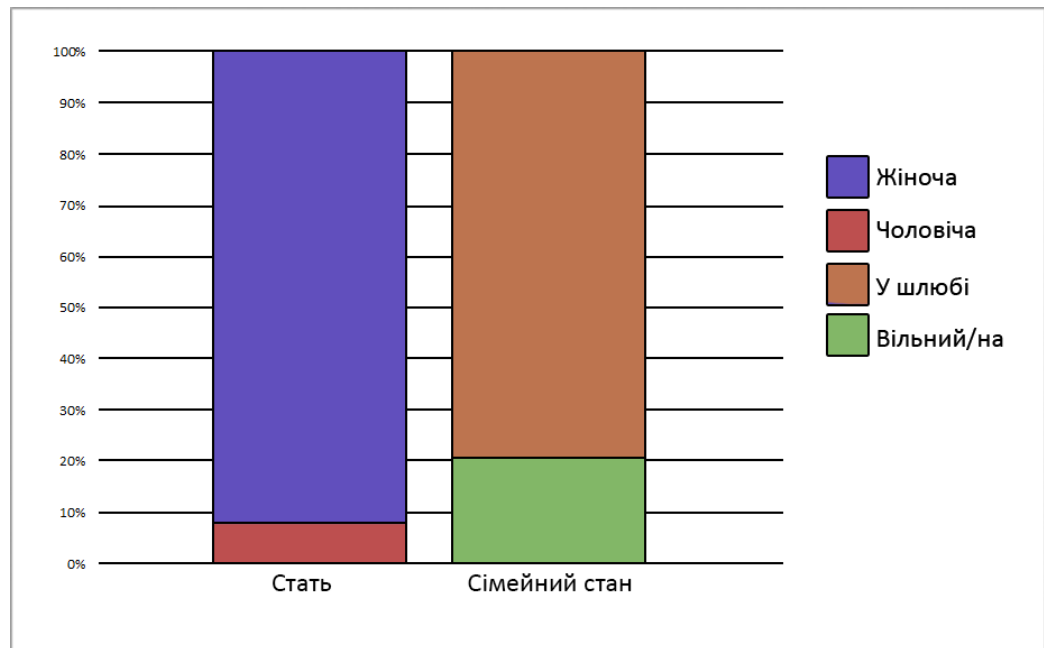
Таблиця 2.6

#### Описові параметри вибірки досліджуваних

Стать		Сімейний стан	
Жіноча	Чоловіча	У шлюбі	Вільний або вільна
150	10	128	32
Співвідношення у відсотках			
93 %	7 %	80 %	20 %
Професійний статус: повний робочий день			
100 %			

Усього в дослідженні взяло участь 160 вчителів із потижневою зайнятістю щонайменше 18 годин, з яких 150 респондентів були жінками (93 %), а 10 – чоловіками (7 %). 128 особи перебувають в шлюбі (80 %), тоді

як 32 (20 %) не перебувають у шлюбних відносинах. Усі досліджувані мали повний робочий день (табл. 2.6).



**Рисунок 2.2. Співвідношення статі та сімейного стану досліджуваних**

На рисунку 2.2. ми можемо бачити співвідношення чоловіків та жінок серед респондентів, а також співвідношення досліджуваних, що перебувають у шлюбі, та є вільними. Здебільшого особи, які взяли участь в емпіричному дослідженні, є заміжніми жінками.

*Таблиця 2.7*

**Описові параметри вибірки досліджуваних**

Вік		Стаж	
Мін. значення	26	Мін. значення	4
Макс. значення	64	Мак. значення	44
Серед. значення	46,5	Серед. значення	24,1
Серед. кв. відхилення	10,12	Серед. кв. відхилення	11,0

Нижній поріг вікового діапазону досліджуваних складає 26 років, тоді як верхній – 64 роки. Середній вік досліджуваних – 46 роки, а середньоквадратичне відхилення 10 років (табл. 2.7).

Щодо стажу роботи, то мінімальне значення за цим показником – 4 роки, максимальне – 44 роки. Середній стаж досліджуваних – 24 роки, а середньоквадратичне відхилення 11 років (табл. 2.7).

У дослідженні було використано рандомізований відбір досліджуваних, критеріями відбору слугували професійна приналежність до професійної спільноти вчителів, стаж роботи – не менше трьох років. Такий вибір стажу обумовлений тим, що незважаючи, що криза педагогічної діяльності зіставляється з 10–15 роками роботи, у перші п'ять років реалізується стадія оптанта, що характеризується часом складною адаптацією фахівця до професійної діяльності. Оскільки необхідний час для прояву трудоголізму в професійній діяльності, ми обрали критерієм включення в дослідження саме такий (не менше, ніж три роки) стаж роботи [69; 70].

Для культурної адаптації й стандартизації *методики «Шкала трудоголізму» О. Школера та ін.* було сформовано вибірку кількістю 487 студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки віком від 17 до 23 років, з яких було відібрано 207 осіб із потижневою зайнятістю щонайменше 20 годин. В основу емпіричного дослідження було покладено такі дослідницькі питання:

1. Які особливості прояву рівнів сформованості трудоголізму у вчителів та вираження його модальностей?
2. Чи демографічні характеристики, зокрема вік, сімейний статус та стаж є предикторами трудоголізму у вчителів?
3. Чи існують відмінності в прояві ранніх дисфункційних схем у вчителів із різними рівнями трудоголізму?
4. Чи існує взаємозв'язок трудоголізму й його модальностей із ранніми дисфункційними схемами, психологічним благополуччям, якістю

життя, задоволеністю шлюбом та роботою?

5. Чи є типові психолінгвістичні маркери дисфункційних схем, пов'язаних із різними модальностями трудоголізму?

6. Чи існує модеративний і медіативний зв'язок між ранніми дисфункційними схемами, трудоголізмом та психологічним благополуччям?

### **2.3. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного вивчення трудоголізму й ранніх дисфункційних схем вчителів**

Для організації емпіричного дослідження, зокрема визначення особливостей проявів різних рівнів трудоголізму, його предикторів та ранніх дисфункційних схем, притаманних різним рівням трудоголізму, важливим завданням постала культурна адаптація опитувальника «Шкала трудоголізму».

#### **2.3.1. Психологічна валідизація й культурна адаптація опитувальника «Шкала трудоголізму»**

Автори опитувальника «Шкала трудоголізму» (The Workaholism Facet-Based Scale) провели апробацію на вибірці з 166 ізраїльських працівників та 1117 румунських працюючих студентів. Серед ізраїльської вибірки 35 % опитаних чоловічої статі та 65 % жіночої. Серед румунської вибірки 40 % та 60 % відповідно. Середній вік опитаних в ізраїльській вибірці становив 35–45 років, коли в румунській – 18–25 років. Стаж роботи в обох вибірках у середньому становив від 0 до 5 років [163].

Експериментальна робота з апробації опитувальника в нашому дослідженні проводилась упродовж 2019 року на базі Східноєвропейського університету імені Лесі Українки з урахуванням основних психометричних вимог щодо апробації та стандартизації тестів. Вибірка становила 487

студентів віком від 17 до 23 років, з яких було відібрано 207 осіб із потижневою зайнятістю щонайменше 20 годин. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою програми SPSS (26 версія) для Windows.

Процедура адаптації та стандартизації методики складалася з двох етапів відповідно до визначених процедур валідизації і стандартизації [22].

На першому етапі роботи відбувався переклад опитувальника з англійської мови на українську та розроблялася його робоча версія. Також, було здійснено двосторонній переклад методики (після перекладу на українську мову, методику було знову перекладено на англійську мову з метою покращення перекладу). На другому етапі було визначено психометричні властивості опитувальника:

1. Доцільність та потрібність виділених у методиці шкал (визначення коефіцієнтів кореляції з ціллю уникнути дублювань).

2. Кореляційний аналіз між твердженнями перекладеної методики та твердженнями методики мовою оригіналу.

3. Оцінка внутрішньої надійності тверджень опитувальника за допомогою коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха.

4. Конструкта (конвергентна) валідність, яку ми дослідили за допомогою кореляційного аналізу перекладеного опитувальника зі шкалами опитувальника «Дослідження вольової саморегуляції».

На першому етапі роботи переклад відбувався дипломованим психологом, котрий володіє як мовою оригіналу, так і мовою опитувальника. При перекладі методики основний акцент здійснювався не на точній передачі лексичних та граматичних конструкцій англійської мови, а на збереженні психологічного змісту виділених у методиці тверджень. Щоб перевірити точність та адекватність перекладу, проведено зворотній переклад методики професійним лінгвістом з знанням англійської мови. Перекладач не був знайомим із текстом оригінальної методики. Після цього в переклад було внесено фінальні корективи, і ми перейшли до емпіричної перевірки достовірності перекладу.

Для емпіричної перевірки достовірності перекладу методики «Шкала трудоголізму» дві форми опитувальника було надано студентам факультету іноземної філології спеціальності «Англійська мова та література» Східноєвропейського університету імені Лесі Українки. Спочатку було проведено англomовний варіант методики, а через декілька днів тій же вибірці осіб було надано україномовний примірник методики.

Опісля того, як ми отримали кореляційний аналіз шкал методики за допомогою коефіцієнта Пірсона, ми з'ясували, що переклад є адекватним та відповідним результату (табл. 2.8). Жоден із пунктів методики не відтворював однаковий зміст, тому в нашому варіанті методики залишилося стільки ж тверджень, скільки й в оригіналі.

Таблиця 2.8

**Кореляційний аналіз між твердженнями перекладеної методики  
«Шкала трудоголізму» та оригіналом**

	a1b1	a1b2	a2b1	a2b2	a3b1	a3b2	Сума 1	a1b1t	a1b2t	a2b1t	a2b2t	a3b1t	a3b2t	Сума 2
a1b1	1	,621**	,370*	,261	,720**	,414*	,777**	,820**	,544**	,424*	,294	,689**	,269	,731**
a1b2	,621**	1	,484**	,371*	,626**	,603**	,820**	,611**	,760**	,498**	,479**	,595**	,403*	793**
a2b1	,370*	,484**	1	,641**	,495**	,376*	720**	,224	,380*	,580**	,486**	,462**	,299	,557**
a2b2	,261	,371	,641**	1	,337	,353*	,639**	,063	,336	,560**	737**	,376*	,617**	,613**
a3 b1	,720**	,626**	,495**	,337	1	,511**	834**	,619**	,426*	,534**	,356*	,812**	,404*	745**
a3b2	,414*	,603**	,376*	,353*	,511**	1	717**	338	,390*	,311	,296	,331	,712**	,556*
Сума	,777**	,820**	720**	,639**	,834**	,717**	1	,617**	,629**	,639**	,576**	738**	,594**	,891**
a1b1	,820**	,611**	,224	,063	,619**	,338	,617**	1	,559**	,303	,185	685**	,176	,712**
a1b2	,544**	760**	,380*	,336	,426*	,390*	,629**	,559**	1	409*	,427*	,510**	,297	763**
a2b1	,424*	,498*	,580**	,560**	,534**	,311	,639**	303	,409*	1	,663**	,428*	,347	705**
a2b2	,294	,479**	,486**	737**	356*	,296	,576**	,185	,427*	,663**	1	,281	,525**	706**

## Продовження таблиці 2.8

a3b1	,689**	,595**	,462	,376	,812**	,331	738**	685**	,510**	,428*	,281	1	263	762**
a3b2	,269	,403*	,299	,617**	,404*	,712**	,594**	,176	,297	,347	,525**	,263	1	,601**
Сума	,731**	793**	,557**	,613**	,745**	,556*	,891**	712**	763**	705**	705	762**	,601**	1

Примітка. a1b1 – когніція-час; a1b2 – когніція-зусилля; a2b1 – емоція-час; a2b2 – емоція-зусилля; a3b1 – робота-час; a3b2 – робота-зусилля. a1b1t, a1b2t, a2b1t, a2b2t, a3b1t, a3b2t – відповідні шкали перекладу. Рівні значущості: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ . \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ .

На другому етапі дослідження ми визначили дискримінативність усіх пунктів методики, що дало нам змогу визначити диференціальну потужність усіх тверджень. Кожне із тверджень мало шість варіантів відповідей (не згоден, частково не згоден, частково згоден, згоден, повністю згоден), тому для розрахунків було використано коефіцієнт Пірсона. Кореляційний аналіз відбувався між кожним пунктом опитувальника та сумарним показником трудоголізму (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Оцінка дискримінативної здатності кожної шкали опитувальника  
«Шкала трудоголізму»**

№	Шкала	Дискримінативність
1	a1b1	0,777**
2	a1b2	0,820**
3	a2b1	0,720**
4	a2b2	0,639**
5	a3b1	0,834**
6	a3b2	0,717**

Примітка. Рівні значущості: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .

Зважаючи на наявність значущих кореляційних зв'язків між усіма шкалами та сумарним показником трудоголізму, усі твердження цих шкал було перенесено в перекладений текст опитувальника. Таким чином,



опитувальник містить 18 тверджень, по 3 твердження на кожну шкалу, 16 з яких мають прямий порядок обрахунку (пункти 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) та 2 мають обернений порядок обрахунку (пункти 3 та 4).

Методика має високий рівень узгодженості, про що нам говорить високий коефіцієнт Кронбаха ( $\alpha$ -Кронбаха: 0,712).

Для оцінки конструктивної валідності ми здійснили порівняння показників методики «Шкала трудоголізму» з показниками методики «Дослідження вольової саморегуляції» за авторством А. Зверькова та Є. Ейдмана. Результати кореляційного аналізу можна побачити в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10*

**Кореляційні зв'язки між шкалами опитувальника «Шкала трудоголізму» та шкалами методики «Дослідження вольової саморегуляції»**

<b>Шкали методики «Дослідження вольової саморегуляції»</b>	<b>Коефіцієнт кореляції Пірсона</b>
Настирність	0,292*
Самовладання	0,180*
Загальний індекс	0,253**

Примітка. Рівні значущості: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Результати кореляційного аналізу загального показника трудоголізму та шкали настирності свідчать про їхній значущий зв'язок, що є важливим показником конструктивної валідності.

*Таблиця 2.11*

**Середні значення за шкалами методики «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко (n=207)**

<b>Шкала</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
a1-b1	10,28	2,60	4,00	18,00

Продовження таблиці 2.11

a1-b2	10,52	2,35	6,00	17,00
a2-b1	0,21	2,61	-4,00	7,00
a2-b2	1,96	2,46	-4,00	9,00
a3-b1	8,19	2,85	3,00	18,00
a3-b2	12,21	2,52	5,00	18,00
Сума	43,38	9,89	20,00	79,00

Примітка. Mean – середньогрупові значення, SD – стандартне відхилення, Min – мінімальні значення, Max – максимальні значення.

Найбільше середньогрупове значення (12,21) має **шкала a3-b2** (інструментальна модальність + ресурс зусиль). Найменше середнє значення (0,21) у **шкали a2-b1** (емоційна модальність + ресурсом часу) (табл. 2.11).

**Шкала a3-b2** описує кількість зусиль, які людина докладає для роботи (наскільки завзято, старанно та напружено особа працює над виконанням робочих завдань). До шкали інструментальних зусиль належать наступні пункти методики: *працюєте дуже старанно; працюєте дуже завзято; напружено працюєте над виснажливими робочими завданнями.*

**Шкала a1-b2** (когнітивна модальність + ресурс зусиль) займає друге місце за середньогруповим значенням (10,52). Ця шкала дає змогу визначити, як багато розумових зусиль людина докладає для того, щоб працювати. До цієї шкали належать запитання: *докладаєте багато розумових зусиль, щоби працювати (наприклад: складаєте робочий план, займаєтеся пошуком альтернативних шляхів розв'язання робочих завдань тощо); навіть коли намагаєтеся відволіктися від думок про роботу, усе одно багато думаєте про неї; позитивно сприймаєте посади, які вимагають від вас багато праці, однак, не зважаєте на те, наскільки корисними будуть задачі, які ви виконуєте.*

Наступною за середнім (10,28) значенням йде **шкала a1-b1** (когнітивна модальність + ресурс часу). За допомогою цієї шкали ми можемо

визначити, наскільки багато в людини думок про її роботу та скільки часу займають ці думки в повсякденному житті. До цієї шкали відносяться такі запитання: *думки про роботу займають увесь час; постійно думаєте про пов'язані з роботою справи (наприклад: за кермом, у свята, вихідні дні тощо); довго думаєте над робочими завданнями.*

**Шкала a3-b1** (інструментальна модальність + ресурс часу) наступна за середньогруповим значенням (8,19). Ця шкала описує, як багато часу людина витрачає на роботу, до неї відносяться такі запитання: *працюєте понаднормово, виконуючи більше обов'язків, ніж вимагає ваша посада; приходите на роботу першими та йдете з роботи останніми; працюєте увесь час, навіть тоді, коли у вас перерва (наприклад: обідня перерва, кавабрейк тощо).*

Далі з середнім показником 1,96 йде шкала **a2-b2** (емоційна модальність + ресурс зусиль). До цієї шкали відносяться пункти: *відчуваєте роздратування, коли вам доводиться докладати багато зусиль для того, щоби виконувати роботу; відчуваєте значне піднесення, якщо вам доводиться зосереджувати багато зусиль у роботі; відчуваєте ентузіазм щодо робочих днів, у які потрібно тяжко працювати.*

Найменше середньогрупове значення (0,21) у шкали a2-b1 (емоційна модальність + ресурс часу). До шкали відносяться такі пункти методики: *відчуваєте розчарування, якщо вам потрібно залишитися на роботі після закінчення робочого дня; почуваетесь неспокійно, коли ви зайняті не увесь час; почуваетесь розчарованими, якщо робочий день закінчується раніше, ніж ви очікували.*

Таким чином, було успішно пройдено основні етапи експериментальної роботи з культурної адаптації та психологічної валідації опитувальника «Шкала трудоголізму», що дало нам змогу сформувати остаточну версію опитувальника, який може отримати широке використання для вирішення емпіричних та теоретичних завдань в області вивчення трудоголізму.

### 2.3.2. Емпіричне дослідження рівнів прояву трудоголізму у вчителів

Перше дослідницьке питання нашого дослідження стосувалося особливостей прояву рівнів сформованості трудоголізму у вчителів та вираження його модальностей. За допомогою методики «Шкала трудоголізму» можна визначити 3 рівні вираження трудоголізму серед респондентів: низький, середній та високий (табл. 2.12). Для розрахунку загального рівня вираженості трудоголізму ми послуговуємося сумою отриманих балів за всіма шкалами опитувальника.

Таблиця 2.12

#### Рівні трудоголізму

Рівні трудоголізму	Загальна кількість балів
Низький	42-60
Середній	61-69
Високий	70-108

- Низький рівень трудоголізму (42–60 балів) свідчить про те, що особа не страждає від трудоголізму, або трудоголізм є ледве вираженим.
- Середній рівень трудоголізму (61–69 балів) свідчить про те, що особа не має виражених ознак трудоголізму, однак схильна до його розвитку.
- Високий рівень трудоголізму (70–81 балів) свідчить про те, що особа страждає від трудоголізму як від адиктивної поведінки.
- Якщо ж сума балів респондента є нижчою, ніж 42, тоді це свідчить про відсутність ознак трудоголізму.

Таблиця 2.13

**Рівні вираженості трудоголізму за модальностями**

<b>Рівні</b>	<b>Когнітивна модальність</b>	<b>Емоційна модальність</b>	<b>Інструментальна модальність</b>
Низький	10-22	12-15	11-23
Середній	23-25	16-19	24-26
Високий	26-36	20-36	27-36

Як ми можемо бачити в таблиці 2.13, границі рівнів для кожної модальності трудоголізму відрізняються. Так для когнітивної модальності трудоголізму нижньою межею прояву є 10 балів, для емоційної – 12 балів, а для інструментальної – 11 балів. Середній рівень когнітивної модальності трудоголізму починається з 23 балів, емоційної з 16 балів, а інструментальної з 24 балів. Високий же рівень когнітивної модальності трудоголізму розпочинається з 26 балів, емоційної – 20 балів, та інструментальної з 27 балів.

Таблиця 2.14

**Відсоткове співвідношення рівнів вираження трудоголізму серед досліджуваних**

<b>Рівні трудоголізму</b>	<b>Відсоток досліджуваних</b>
Низький	35%
Середній	35%
Високий	30%

Отже, 35 % респондентів мають низький рівень трудоголізму, ще 35 % мають середній рівень трудоголізму, а 30 % мають високий рівень трудоголізму. Таким чином, ми можемо стверджувати, що 30 % учителів мають схильність до формування та закріплення залежності від праці (табл. 2.14).

Таблиця 2.15

**Відсоткове співвідношення рівнів вираження когнітивної  
модальності трудоголізму серед досліджуваних**

<b>Рівні трудоголізму</b>	<b>Відсоток досліджуваних</b>
Низький	40%
Середній	32,5%
Високий	27,5%

Як ми можемо бачити в таблиці 2.15 40 % учителів мають низький рівень когнітивної модальності трудоголізму, 32,5 % середній рівень, а 27,5 % – високий рівень когнітивної модальності трудоголізму.

Когнітивна модальність трудоголізму пов'язана з думками про роботу та розумовими зусиллями, спрямованими на працю. Особа, у якій домінує ця модальність трудоголізму, схильна ретельно складати робочий план та займатися пошуком альтернативних шляхів вирішення робочих завдань (твердження опитувальника «Шкала трудоголізму»: *«Докладаєте багато розумових зусиль, щоб працювати»*). Така людина весь час думає про роботу (твердження: *«Постійно думаєте про пов'язані з роботою справи»*). Також, така особа не може відволіктися від нав'язливих думок про роботу (твердження:

*«Навіть коли намагаєтеся відволіктися від думок про роботу, усе одно багато думаєте про неї»*). Роздуми про роботу займають багато часу (твердження: *«Довго думаєте над робочими завданнями»*). Учителі, у яких домінує когнітивна модальність трудоголізму, спрямовані на важку розумову працю, однак їх меншою мірою турбує корисність, доцільність та результативність цієї роботи (твердження: *«Позитивно сприймаєте посади, які вимагають від вас багато праці, однак, не зважаєте на те, наскільки корисними будуть задачі, які ви виконуєте»*).

Детальне вивчення змістового наповнення когнітивної модальності трудоголізму свідчить про те, що ця модальність зіставляється із

виокремленням когнітивного компонента прояву трудоголізму у структурі особистості, який описаний нами у підрозділі 1.2. Когнітивний вимір трудоголізму у вчителів проявляється постійними нав'язливими думками про роботу, які значною мірою спричиняють емоційний дистрес цієї групи фахівців.

Таблиця 2.16

**Відсоткове співвідношення рівнів вираження емоційної  
модальності трудоголізму серед досліджуваних**

<b>Рівні трудоголізму</b>	<b>Відсоток досліджуваних</b>
Низький	37,5%
Середній	40%
Високий	22,5%

Низький рівень емоційної модальності трудоголізму спостерігається в 37,5 % респондентів, середній рівень у 40 %. Вчителів із високим рівнем цієї модальності трудоголізму є 22,5 % (табл. 2.16).

Емоційна модальність трудоголізму пов'язана з емоціями, які людина переживає стосовно своєї роботи. Ці емоції можуть бути як позитивними, так і негативними. Робота для осіб, у яких переважає ця модальність трудоголізму, має виражене емоційне забарвлення. Ці люди не відчують розчарування від вимушених перепрацювань (твердження: *«Відчуваєте розчарування, якщо вам потрібно залишитися на роботі після закінчення робочого дня»*) та не дратуються, якщо виконання їхньої роботи вимагає від них безліч зусиль (твердження: *«Відчуваєте роздратування, коли вам доводиться докладати багато зусиль для того, щоби виконувати роботу»*). Вони не можуть байдикувати, або ж спокійно відпочивати через тривогу, яка виникає в них у моменти, коли вони не займають себе безперервною працею (твердження:

*«Почуваєтеся неспокійно, коли ви зайняті не увесь час»*). Якщо ж особам з домінантним емоційним трудоголізмом потрібно тяжко й завзято

працювати, то вони відчують емоційне піднесення (твердження: *«Відчуваєте значне піднесення, якщо вам доводиться зосереджувати багато зусиль у роботі»*). У випадку, якщо робочий день закінчується раніше, ніж було заплановано, трудоголіки з вираженою емоційною модальністю трудоголізму схильні розчаровуватися та засмучуватися (твердження: *«Почуваєтеся розчарованими, якщо робочий день закінчується раніше, ніж ви очікували»*).

Якщо ж планується тяжкий робочий день, під час якого потрібно буде поглиблено працювати, то ці особи відчують ентузіазм (твердження: *Відчуваєте ентузіазм щодо робочих днів, у які потрібно тяжко працювати»*). Як бачимо, емоційна модальність трудоголізму є ширшою ніж емоційний компонент трудоголізму у структурі особистості, описаний нами у підрозділі 1.2. Емоційна модальність містить не лише негативні переживання стосовно роботи, а й позитивні емоції під час праці.

Таблиця 2.17

**Відсоткове співвідношення рівнів вираження інструментальної модальності трудоголізму серед досліджуваних**

<b>Рівні трудоголізму</b>	<b>Відсоток досліджуваних</b>
Низький	40%
Середній	32,5%
Високий	27,5%

Таким чином, низький рівень інструментальної модальності трудоголізму мають 40 % досліджуваних, 32,5 % – середній рівень, а 27,5 – високий (табл. 2.17).

Інструментальна модальність трудоголізму пов'язана безпосередньо з процесом праці. Особи, у яких домінує ця модальність трудоголізму, схильні працювати понаднормово та брати на себе більше обов'язків, ніж того вимагає посада учителя (твердження: *«Працюєте понаднормово, виконуючи більше обов'язків, ніж вимагає ваша посада»*). Вони завжди працюють



старанно та завзято (твердження: *«Працюєте дуже старанно»* та *«Працюєте дуже завзято»*). Також ці особи схильні приходити на роботу завчасно, щоб працювати до початку робочого дня, а потім затримуватися після його закінчення (твердження: *«Приходите на роботу першими та йдете з роботи останніми»*). Вони не роблять перерв у робочий час, працюючи навіть під час перерви на обід (твердження: *«Працюєте увесь час, навіть тоді, коли у вас перерва (наприклад: обідня перерва, кава-брейк тощо)»*). Над робочими завданнями, які відбирають багато зусиль, такі особи працюють старанно та завзято (твердження: *«Напружено працюєте над виснажливими робочими завданнями»*). Таким чином, інструментальна модальність повністю зіставляється із поведінковим компонентом трудоголізму у структурі особистості і відображає переважну частину поведінкових актів, реалізованих особою, у контексті професійної діяльності.

Високий рівень когнітивної та інструментальної модальності трудоголізму є більш вираженим серед учителів. Високий рівень у цих модальностях було виявлено у 27,5 % респондентів. Емоційна модальність є менш вираженою, відсоток осіб із високим рівнем цієї модальності трудоголізму становить 22,5 %. Такий результат, можливо, пояснюється тим, що емоційна модальність у цій методиці охоплює й позитивні емоції, які виявляються у процесі роботи, тоді як високий рівень трудоголізму переважно характеризується емоційним дистресом.

Таким чином, відповідно до першого дослідницького питання, встановлено, що існує рівномірний розподіл досліджуваних відповідно до трьох рівнів прояву трудоголізму, близько 30% досліджуваних мають високий рівень трудоголізму. Ці дані відрізняються від результатів дослідження М. Гріффітса, відповідно до якого близько 8-10 % осіб у різних країнах мають схильність до розвитку трудоголізму [116]. Вважаємо, що така розбіжність пояснюється специфікою нашої вибірки та особливостями стресогенної професійної діяльності вчителя в сучасних умовах

реформування освіти. Найбільш вираженими модальностями трудоголізму вчителів є когнітивна та інструментальна модальності, що полягають у наявності нав'язливих думок про роботу та понаднормовій праці, аби негативний вплив цих думок зменшити.

### 2.3.3. Соціально-демографічні характеристики вчителів як предиктори трудоголізму вчителів

Друге дослідницьке питання полягає у з'ясуванні взаємозв'язку між демографічними характеристиками й проявами трудоголізму у вчителів. Аби дослідити, наскільки трудоголізм пов'язаний із демографічними характеристиками, було використано регресійний аналіз, у якому трудоголізм слугував залежною змінною, а вік, сімейний статус та стаж слугували незалежними змінними (табл. 2.18). Припущення щодо лінійного зв'язку між даними, однорідності, автокореляції залишків першого порядку (Durbin Watson  $d=1,92$ ), пропорція варіації змінних (середній показник толерантності  $=0,741 > 0,1$ , і  $VIF=1,122$ , отже  $1 < VIF < 10$ ), які є необхідними для здійснення регресійного аналізу, були підтверджені.

Таблиця 2.18

#### Лінійна модель регресії із залежною змінною трудоголізм

Змінні	B	SEB	b	95%CI	t	p
Вік	0,410	0,455	-0,460	[-0,576; 1,396]	0,835	0,408
Стаж	-0,484	0,455	-0,586	[- 1,398;0,43 0]	-1,064	0,293
Сімейний стан	0,713	0,089	0,368	[-1,719; 2,745]	1,860	0,314

Результати регресійного аналізу свідчать про те, що вік, сімейний статус та стаж не пов'язані з рівнем прояву трудоголізму. Ці три змінні пояснюють 3.3 %,  $R_2 = 0,033$   $F(3,154) = 0,864$ ,  $p = 0,428$ . Водночас було встановлено помірний негативний кореляційний зв'язок між показниками якості життя і стажу ( $r = -0,314$ ,  $p < 0,01$ ) та якості життя і віку ( $r = -0,314$ ,  $p < 0,01$ ) у вчителів.

Отримані дані в результаті регресійного аналізу дають змогу зробити важливі узагальнення для нашого дослідження, адже в теоретичному розділі нашої роботи, ми зазначали, що трудоголізм може пов'язуватися з міжособистісними та сімейними проблемами, яких вчителі можуть уникати, а не вирішувати шляхом занурення в роботу [131]. Як свідчать результати регресійного аналізу, поточні проблеми, пов'язані із сімейним станом чи стажем роботи не є предикторами трудоголізму. Такі результати приводять до наступних узагальнень. Розвиток трудоголізму може проявлятися на різних етапах трудової діяльності, адже кожен із цих етапів має свої труднощі та передумови для професійного вигорання й криз. По-друге, сімейний статус не пов'язаний із трудоголізмом, тому важливо зосередитись на якості сімейних стосунків, зокрема задоволеності шлюбом. По-третє, важливо у вивченні трудоголізму не обмежуватися поточними характеристиками особи, а заглибитися у вивчення попереднього негативного досвіду, зокрема ранніх дисфункційних схем, які можуть бути визначальними для розвитку трудоголізму у вчителів.

#### **2.3.4. Особливості ранніх дисфункційних схем в осіб із різними рівнями сформованості трудоголізму**

Третє дослідницьке питання нашого дослідження стосувалося того, чи існують відмінності в прояві ранніх дисфункційних схем у вчителів із різними рівнями трудоголізму.

Ми знайшли відмінності в прояві ранніх дисфункційних схем у

вчителів із різним рівнем трудоголізму за допомогою критерію Крускала-Уоллеса. Оскільки ми використовували непараметричний метод, далі послуговуємося значенням медіани, а не середнього значення. Для того щоб ці відмінності виявилися більш контрастними й показовими, ми врахували лише тих досліджених, у яких був виявлений низький та високий рівень трудоголізму. Отже, відмінності були виявлені в проявах таких схем: недовіра ( $p=0,042$ ); залежність ( $p=0,041$ ); невідокремлена особистість ( $p=0,013$ ); особливий статус і права ( $p=0,027$ ); негативізм ( $p=0,050$ ) (див. табл. 2.19).

Таблиця 2.19

**Відмінності прояву дисфункційних схем у вчителів із різними рівнями трудоголізму**

<b>Схема</b>	<b>Рівень трудоголізму</b>	<b>Медіана</b>	<b>Станд. відхилення</b>
Недовіра	Низький	9,00	4,27
	Високий	18,50	5,93
Залежність	Низький	8,00	4,26
	Високий	11,50	4,94
Невідокремлена особистість	Низький	10,00	3,22
	Високий	15,50	5,79
Особливий статус і права	Низький	11,00	3,03
	Високий	16,00	4,34
Негативізм	Низький	11,00	4,16
	Високий	18,50	6,04

Як ми можемо бачити, з огляду на таблицю 2.19, серед досліджуваних із низьким рівнем трудоголізму медіана дисфункційної схеми недовіри

складає 9 балів. Стандартне відхилення становить 4,27. Серед педагогів із високим рівнем трудоголізму медіана за цією шкалою становить 18,5 балів, а стандартне відхилення – 5,93. Отже, ми можемо сказати, що дисфункційна схема недовіри більше проявляється в досліджуваних із високим рівнем трудоголізму. Особистості, у яких виражена ця схема, переконані в тому, що всі відносини з людьми є потенційно небезпечними через те, що ними у цих відносинах будуть маніпулювати й зневажати. Ці люди із підозрою ставляться до свого оточення, замкнуті в спілкуванні, намагаються уникати тісної взаємодії з колегами по роботі, тримаються відокремлено, а також можуть і самі погано ставитися до інших людей, таким чином гіперкомпенсуючи свою вразливість.

У респондентів із низьким рівнем трудоголізму медіана схеми залежності становить 8 балів, стандартне відхилення – 4,26. У педагогів із високим рівнем трудоголізму медіана налічує 11,5 балів, а стандартне відхилення – 4,94. Ця схема яскравіше виражена у вчителів, у яких був виявлений високий рівень трудоголізму. Особи, у яких превалює схема залежності, є переконаними в тому, що вони не можуть самостійно впоратися зі своїм життям, відчуваючи себе безпорадними перед щоденними проблемами. Ці люди – нерішучі, шукають підтримки в інших людей, намагаються не приймати рішення самостійно й шукають тих людей, на яких можна було б покластися в будь-яких обставинах. Вони уникають брати на себе відповідальність за своє життя й діяти автономно, відокремлено від інших людей. Ці особистості завжди прагнуть заручитися підтримкою свого оточення, часто просять про допомогу, але також можуть і поводитися надмірно самовпевнено, відкидаючи допомогу у спробі компенсувати свою слабкість подібною зухвалою поведінкою.

У досліджуваних із низьким рівнем трудоголізму медіана схеми невідокремленої особистості становить 10 балів, стандартне відхилення – 3,22. У педагогів із високим рівнем трудоголізму медіана налічує 15,5 балів, а стандартне відхилення – 5,79. Ця схема виражена більше у вчителів із

високим рівнем трудоголізму. Особистості, у яких сформована схема невідокремленої особистості, відчувають, що їхнє життя не має сенсу, якщо поруч з ними немає іншої людини або групи людей. Ці люди часто настільки залучені в життя інших, що не тямлять себе без них, сприймаючи себе нерозривно з ними. Вони буквально зливають своє життя з життям значущої особи, наслідують її, постійно цікавляться її думкою про ті чи інші питання. Ті люди, з якими неможливо злитися в єдине ціле, не цікавлять осіб з цієї дисфункційною схемою.

У досліджуваних із низьким рівнем трудоголізму медіана схеми особливого статусу і прав складає 11 балів, стандартне відхилення – 3,03. У педагогів із високим рівнем трудоголізму медіана становить 16 балів, а відхилення – 4,34. Особи, у яких домінує ця схема, вважають себе особливими й не такими, як усі інші. Вони вірять, що повинні завжди отримувати те, чого їм хочеться, не враховуючи ані бажань, ані переживань інших людей, а також ігноруючи реальність своїх запитів. Якщо ж ці люди відчувають, що вони нічим не відрізняються від усіх інших, то вони почуваються розчарованими. Зазвичай вони холодно ставляться до оточуючих, у відносинах звеличують себе, поведуться егоїстично, не рахуються з переживаннями й потребами інших людей, прагнуть конкурувати й домінувати, доводячи оточуючим, що вони краще їх за всіма параметрами. Ці люди вважають себе винятковими, не зважають на правила й заборони, поведуть себе так, як хочеться їм, однак, уникають тих ситуацій, у яких, як вони вважають, не можуть виділитися й показати свою особливість. Що стосується відносин, то ці особи оточують себе такими людьми, які, на їхню думку, є гіршими за них самих. Схема особливого статусу і прав більше проявляється у вчителів із високим рівнем трудоголізму.

У досліджуваних із низьким рівнем трудоголізму медіана схеми негативізму складає 11 балів, стандартне відхилення – 4,16. У педагогів з високим рівнем трудоголізму медіана налічує 18,5 балів, а відхилення – 6,04.

Особи із дисфункційною схемою негативізму переконані в тому, що все раніше або пізніше закінчиться погано. Їхня увага сфокусована на негативних варіантах розвитку подій, і вони зовсім не думають про те, що в житті є позитивного. Вони весь час готуються до негативних подій і мало вірять у сприятливий результат. Вони ніколи не сподіваються на краще, а їхні очікування завжди занижені. Вони не вважають, що в житті їх чекає хоч щось приємне.

Таким чином, відповідно до третього дослідницького питання було встановлено відмінності у прояві ранніх дисфункційних схем у вчителів із низьким та високим рівнями трудоголізму. Визначено, що високий рівень трудоголізму супроводжується вищим рівнем сформованості таких схем, як недовіра, залежність, особливий статус і права і негативізм. Можемо припустити, що саме ці дисфункційні схеми є найтісніше пов'язаними із трудоголізмом вчителів.

Отож, ми виділили три рівні трудоголізму, а також три рівні вираженості модальностей трудоголізму (когнітивної, емоційної та інструментальної): високий, середній та низький.

Схеми, динаміка яких відрізняється в досліджуваних із низьким і високим рівнями трудоголізму, пов'язані із порушенням зв'язку з оточуючими, порушенням автономії, порушенням меж і надмірною пильністю. У вчителів із високим рівнем трудоголізму найбільш виражені дисфункційні схеми негативізму й недовіри, що може говорити про негативне ставлення до зовнішнього світу: як до людей, так і до життя загалом. Можна сказати, що за допомогою трудоголізму, ці люди відходять від ворожої дійсності, і, забуваючись у роботі, можуть уникнути тривоги в соціальних відносинах і побоювань, викликаних можливим майбутнім. Присвячуючи весь свій час роботі, вони не залишають місця для тривожних думок, тим самим витісняючи зі свідомості свої негативні переживання. Однак трудоголізм, даруючи тимчасове полегшення від психологічного напруження, тільки погіршує ситуацію, відриваючи людину від соціуму й

посилуючи вплив дисфункційних схем.

Незважаючи на те, що вік, стаж та сімейний стан не пов'язані із проявами трудоголізму, з віком та стажем роботи якість життя вчителів погіршується. Водночас це погіршення не зумовлено безпосереднім впливом трудоголізму чи посиленням ранніх дисфункційних схем, а пов'язано з іншими чинниками, які потребують подальшого комплексного дослідження.

## **Висновки до розділу 2**

У другому розділі розроблено методологію дослідження ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів, а також вивчено рівні його сформованості та вираження у різних модальностях. Також встановлено відмінності у прояві ранніх дисфункційних схем у вчителів із низьким і високим рівнями трудоголізму.

Методологія дослідження представлена багатовимірною моделлю, яка ґрунтується на принципі континууму, принципі «тут і тепер», інтерактивному, емпіричному, поведінковому та когнітивному принципах.

У розділі висвітлено результати психологічної валідації та культурної адаптації опитувальника «Шкала трудоголізму». За допомогою методики «Шкала трудоголізму» визначено три рівні трудоголізму вчителів: низький, середній та високий, а також три модальності його прояву: когнітивна, емоційна та інструментальна.

Визначено, що існує рівномірний розподіл досліджуваних відповідно до трьох рівнів прояву трудоголізму, при цьому близько 30% досліджуваних мають високий рівень трудоголізму. Вважаємо, що значний відсоток досліджуваних із високим рівнем трудоголізму пояснюється специфікою нашої вибірки та особливостями стресогенної професійної діяльності вчителя в сучасних умовах реформування освіти. Найбільш вираженими модальностями трудоголізму вчителів є когнітивна та інструментальна



модальності, що полягають у наявності нав'язливих думок про роботу та понаднормовій праці для того, щоб негативний вплив цих думок зменшити.

Встановлено відмінності у прояві ранніх дисфункційних схем у вчителів із низьким та високим рівнями трудоголізму. Встановлено, що високий рівень трудоголізму супроводжується вищим рівнем сформованості таких схем, як недовіра, залежність, особливий статус і права і негативізм. Таким чином, ці ранні дисфункційні схеми є найтісніше пов'язаними із трудоголізмом вчителів.

Результати регресійного аналізу свідчать про те, що вік, сімейний статус та стаж не пов'язані з рівнем прояву трудоголізму. Цей висновок дає підстави докладніше заглибитися у вивчення дисфункційних схем, які можуть бути визначальними для розвитку трудоголізму у вчителів.

### РОЗДІЛ 3

## МОДЕЛЮВАННЯ МОДЕРАЦІЇ ТА МЕДІАЦІЇ РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ І ТРУДОГОЛІЗМУ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВЧИТЕЛІВ

### 3.1. Моделювання медіації ранніх дисфункційних схем та трудоголізму у вчителів

Відповідно до четвертого дослідницького питання, ми з'ясували чи існує взаємозв'язок трудоголізму і його модальностей із ранніми дисфункційними схемами, психологічним благополуччям, якістю життя, задоволеністю шлюбом та роботою.

Оскільки вибірка містить понад 30 осіб, відповідно до центральної граничної теореми ( $n=160>30$ ) і цього дослідницького питання, було використано кореляцію Пірсона. Результати кореляційного аналізу відображено в таблиці 3.1.

*Таблиця 3.1*

#### Результати кореляційного аналізу показників трудоголізму та ранніх дисфункційних схем у вчителів

Змінні	Т	СС	СНС	СПВ	СН	СП	СОК
Трудоголізм (Т)	-	0,412**	0,394**	0,305**	0,310**	0,432**	0,282*
Схема самопожерт ви (СС)	0,412**	-	0,691**	0,546**	0,575**	0,481**	0,572**
Схема надвисоких стандартів (СНС)	0,394**	0,691**	-	0,419**	0,529**	0,653**	0,529**
Схема пошуку визнання (СПВ)	0,305**	0,546**	0,419	-	0,567**	0,529**	0,587**

Продовження таблиці 3.1

Схема негативізму (СН)	0,310**	0,575**	0,529**	0,567**	-	0,828**	0,575**
Схема покарання (СП)	0,432**	0,481**	0,653**	0,529**	0,828**	-	0,773*
Схема очікування катастрофи (СОК)	0,282*	0,572**	0,529**	0,587**	0,575**	0,773**	-

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

З таблиці 3.1. видно, що переважна більшість ранніх дисфункційних схем пов'язана зі сферою спрямованості на інших, що часто супроводжується пошуком високих стандартів. Так, вчителі вважають, що вони мають бути найкращі, друге місце для них неприйнятне, вони мусять якнайкраще виконувати свої обов'язки, аби уникнути покарання та публічного приниження. Водночас знайомство зі статусними людьми також є показником високих стандартів та досягнень. Найбільш виражений кореляційний зв'язок спостерігаємо між показниками трудоголізму та пошуку надвисоких стандартів ( $r=0,394$ ;  $p < 0,01$ ); трудоголізму та пошуку визнання ( $r=0,305$ ;  $p < 0,01$ ).

Зі сфери надмірної пильності спостерігаємо значущий зв'язок трудоголізму з розвитком негативного/песимістичного прогнозу ( $r=0,310$ ;  $p < 0,01$ ), що узгоджується зі зв'язком трудоголізму з постійним очікуванням на катастрофу ( $r=0,282$ ;  $p < 0,05$ ). Отож, здатність досягати й реалізовувати себе розглядається крізь призму схеми очікування на катастрофу та песимістичних прогнозів, що призводить до надзвичайно високих стандартів та пошуку схвалення. Цікавим є зв'язок трудоголізму зі схемою жертви ( $r=0,410$ ;  $p < 0,01$ ), що передбачає визнання вчителями того, що увесь вантаж професійних і сімейних проблем лягає саме на них, відповідно до цього виникає брак вільного часу для себе. Можемо припустити, що ця схема тісно пов'язана з орієнтацією на інших: виконання ролі самопожертви

допомагає отримати визнання з боку інших, адже вся поведінка спрямована на них.

Інша схема, яка має високий кореляційний зв'язок з трудоголізмом, – схема покарання ( $r=0,432$ ;  $p<0,01$ ). Можемо передбачити, що прагнення працювати понад норму пов'язано не лише з досягненням високих результатів і визнання, а й з метою уникнення покарання з боку інших.

Отже, виділення кореляційних зв'язків трудоголізму з шістьма ранніми дисфункційними схемами дає змогу визначити природу трудоголізму, яка закладається в дитинстві особистості й закріплюється впродовж професійної діяльності. Узагальнення основних схем та їхній змістовий зв'язок з трудоголізмом упродовж діяльності вчителя відображено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

### Змістовий зв'язок ранніх дисфункційних схем і трудоголізму

№ з/п	Ранні дисфункційні схеми	Змістовий зв'язок
1	<i>Пошук визнання.</i> Самооцінка осіб із вираженою дисфункційною схемою пошуку схвалення залежить від того, як їх оцінюють інші. Ці люди потребують уваги від оточуючих задля того, щоб просто почувати себе добре.	Понаднормова праця дає змогу таким особам отримувати позитивний зворотній зв'язок стосовно результатів власної діяльності та отримати моральну винагороду, яка необхідна для психологічного благополуччя.

## Продовження таблиці 3.2

2	<p><i>Надвисокі стандарти / Гіперкритичність.</i></p> <p>Переконані, що у випадку, якщо їх поведінка або досягнення не відповідають високим стандартам, то вони не можуть бути прийнятими та не варті любові й поваги. Досягнення не приносять задоволення, тому що такі люди вважають, що завжди можна зробити краще.</p>	<p>Досягнення будь-яких результатів не є задовільними, адже завжди лишається місце для підвищення власної ефективності й успішності. Невротичний перфекціонізм, притаманний вчителям, спричиняє понаднормову працю, яка хоча б частково гарантує досягнення бажаних результатів. Оскільки остаточний результат ніколи не буває задовільним, «внутрішній критик» слугує поштовхом до більшого понаднормового навантаження.</p>
3	<p><i>Очікування катастрофи, вразливість до кривд і хвороби.</i> Особи вважають, що світ – це дуже небезпечне місце, у якому у будь-яку хвилину може статися щось погане, наприклад: хвороба, катастрофа, аварія тощо.</p>	<p>Катастрофізація мислення пов'язується із трудоголізмом у двох аспектах. По-перше, понаднормова праця дає змогу уникнути катастрофи, адже завжди приносить гарні плоди; по-друге, завантаження на роботі дає змогу уникнути катастрофічних думок і почуватися менш тривожним під час професійної зайнятості.</p>

## Продовження таблиці 3.2

4	<p><i>Негативізм / Песимізм.</i> Особи із цією схемою переконані у тому, що світ – погане похмуре місце, й, щоб не відбувалося, усе закінчиться погано.</p>	<p>Схема пов'язується із трудоголізмом вчителів, оскільки праця розглядається ними як єдиний спосіб усунення негативних прогнозів та подолання негативних сценаріїв у майбутньому.</p>
5	<p><i>Покарання.</i> Особи із цією дисфункційною схемою впевнені у тому, що за свою недосконалість та недосконалість оточуючих обов'язково потрібно мати покарання. Ненавидять себе, коли припускаються помилки, критикують себе за будь-які невдачі.</p>	<p>Єдиним способом уникнути помилку є копітка праця, часто понаднормова. За умови помилки, єдиним виходом є гіперкомпенсація цієї невдачі: ще більш копітка праця понад норму, що виражається у закріпленні трудоголізму.</p>
6	<p><i>Самопожертва.</i> Ця категорія осіб припускає, що не вони не мають права піклуватися про свої потреби, не попідкувавшись спочатку про інших людей. Відчувають провину, якщо їх життя спричинює незручності іншим.</p>	<p>Одна із можливих сфер відчуття жертви задля інших – професійна діяльність. Самопожертва задля учнів, самопожертва задля колег, самопожертва задля дирекції є провідними аспектами реалізації цієї схеми в трудоголізмі вчителів.</p>

Цікавими є також кореляційні зв'язки між безпосередньо дисфункційними схемами у вчителів. Розглянемо їх більш докладно. Найсильніший кореляційний зв'язок спостерігається між схемами покарання та негативізму ( $r=0,828$ ;  $p<0,001$ ). Отже, можемо припустити, що переважна частина негативних прогнозів, пов'язана зі спрямованістю на інших, страхом отримати покарання зокрема. Цей висновок є також важливий для розуміння природи трудоголізму, який може підживлюватися не лише необхідністю втечі від інших (сімейних, професійних) проблем, а також побоюваннями отримати покарання від оточуючих. Ця думка є суголосною іншому кореляційному зв'язку між показниками схем надвисоких стандартів та самопожертви ( $r=0,691$ ;  $p<0,01$ ). Відповідно, жертвна поведінка вчителів супроводжується також значною спрямованістю на інших, адже високі стандарти дають змогу вирізнитися з-поміж інших та отримувати очікуване визнання. Це суголосно й високому кореляційному зв'язку між показниками схеми високих стандартів та негативізму ( $r=0,596$ ;  $p<0,01$ ). Негативні прогнози знову ж пов'язуються зі спрямованістю на інших.

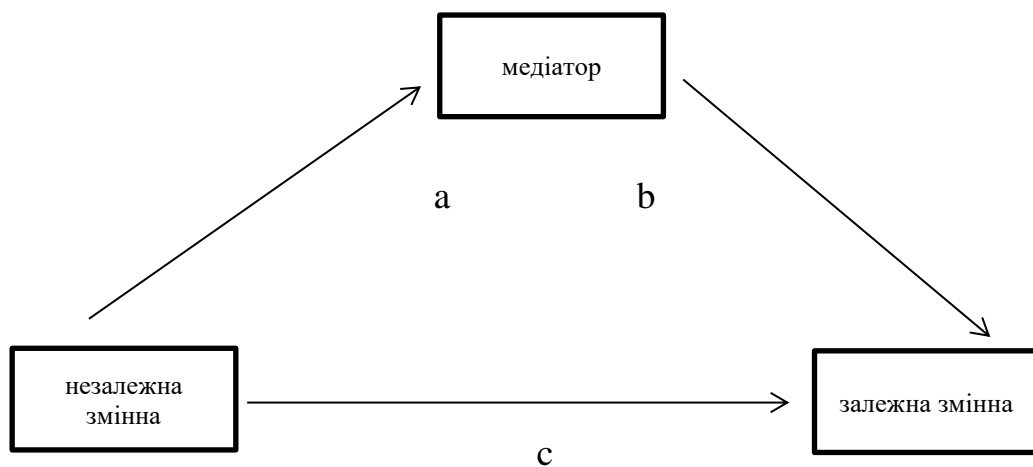
Отже, результати кореляційного аналізу дають змогу підкреслити важливу роль ранніх дисфункційних схем з сфери спрямованості на інших у розвитку трудоголізму вчителів. Тому провідної значущості набуває подальше дослідження цих схем, встановлення їхнього опосередкованого зв'язку з проявами трудоголізму в педагогічній професійній діяльності.

Медіація – це один з способів, яким дослідник може пояснити процес чи механізм, за допомогою якого одна змінна впливає на іншу. Однією з головних причин популярності медіативних змінних у психології є історичне домінування моделі реакції організму на стимул [117].

У цій моделі медіативні механізми в організмі пояснюють як стимул призводить до реакції. Друга причина важливості медіативного аналізу полягає в тому, що він слугує основою багатьох психологічних теорій. Наприклад, у соціальній психології ставлення викликають наміри, які, своєю

чергою, впливають на поведінку [106].

У когнітивній психології процеси пам'яті опосередковують те, як передається інформація у відповідь. Сьогодні метод медіації має застосування також у дослідженнях із профілактики та лікування пацієнтів, коли втручання покликані досягти потрібного результату шляхом орієнтації на медіативні змінні, які пов'язані з результатом. Третя причина цікавості до медіації – методологічна. Медіація представляє розгляд того, як третя змінна впливає на відношення двох інших змінних (рис. 3.1).



**Рис. 3.1. Спрощена модель медіації**

Хоча розгляд третьої змінної може здатися простим, тризмінні системи можуть видатися дуже складними, й існує багато альтернативних пояснень спостережених відношень, крім медіації. Ця методологічна та статистична проблема дослідження медіації зробила методологію оцінки медіації актуальною для нашого дослідження.

Визначимо спершу медіативну змінну та способи, якими вона відрізняється від інших змінних. Більшість досліджень зосереджується на відношеннях між двома змінними,  $X$  і  $Y$ , і багато написано про двозмінні відношення, включно з умовами, за яких  $X$  можна вважати можливою причиною  $Y$ . Ці умови включають рандомізацію одиниць до значень  $X$  та незалежність одиниць у межах значень  $X$ . Медіація в найпростішому вигляді є додаванням третьої змінної до відношення  $X \rightarrow Y$ , внаслідок чого  $X$  каузує



медіатор  $M$ , а  $M$  каузує  $Y$ , отже  $X \rightarrow M \rightarrow Y$ . Медіація – це лише один із декількох відношень, які можуть бути присутніми, коли третя змінна  $Z$  (використаємо  $Z$  для позначення третьої змінної), включається в аналіз системи з двома змінними. Одна з можливостей полягає в тому, що  $Z$  викликає і  $X$ , і  $Y$ , так що ігнорування  $Z$  призводить до неправильного висновку про відношення між  $X$  і  $Y$ . Це є приклад заплутаної змінної.

В іншій ситуації  $Z$  може бути пов'язана з  $X$  та / або  $Y$ , отже інформація про  $Z$  покращує передбачення  $Y$  з боку  $X$ , але істотно не змінює відношення  $X$  до  $Y$ , коли  $Z$  включено в аналіз. Така ситуація є прикладом коваріату.  $Z$  може також модифікувати відношення  $X$  до  $Y$  таким чином, що відношення  $X$  до  $Y$  відрізняються при різних значеннях  $Z$ . Це є приклад модератора чи ефекту взаємодії. Відмінність між модератором та медіатором – у фокусі уваги останніх досліджень [89].

Медіатор – це змінна, яка перебуває в причинно-наслідковому зв'язку між двома змінними, тоді як модератор не є частиною каузального зв'язку між двома змінними.

У моделі простої медіації існує прямий ефект, що стосується  $X$  до  $Y$ , і медіативний ефект, завдяки якому  $X$  опосередковано впливає на  $Y$  через  $M$ .

З погляду логічних відношень, існують дві моделі медіації. Перша – теоретична, що описує непомітні зв'язки між змінними, друга – емпірична, яка відповідає статистичному аналізу фактичних даних [128].

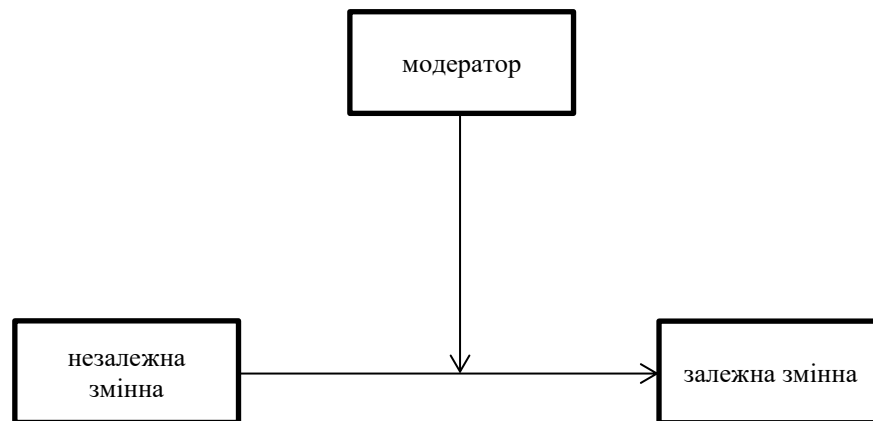
Щодо частотності використання методу медіації в психології, аналіз досліджень засвідчує, що більшість авторів досліджували лише медіацію, деякі досліджують як ефекти медіації, так і ефекти модерації. У нашому дослідженні для вивчення опосередкованого ефекту використовується емпірична модель медіації, яка згодом оформлюється в теоретичну модель.

У багатьох психологічних дослідженнях, що застосовують медіативний аналіз, використовується рандомізований експериментальний дизайн. Учасники рандомізовані до рівнів одного або декількох факторів, щоби продемонструвати закономірність результатів, що доводять одну

гіпотезу та відкидають іншу [129].

Відмінності в засобах між групами потім пояснюються експериментальним маніпулюванням медіатора. Результати рандомізованого дослідження разом із теоретичними прогнозами використовуються для засвідчення валідності гіпотези про медіацію та окреслюють перспективи подальших досліджень у цій галузі. У нашому дослідженні рандомізація не використовувалася, і до уваги бралися всі сирі дані діагностики вчителів, їхніх дисфункційних схем, трудоголізму та психологічного благополуччя.

Іншим важливим методом визначення непрямого ефекту трудоголізму на психологічне благополуччя у нашому дослідженні є модеративний аналіз. У статистичних дослідженнях, а також у регресійному аналізі, під модерацією (moderation) розуміють ситуацію, коли відношення між двома змінними залежить від третьої. Цю третю змінну називають модераційна змінна або модератор. Ефект модераційної змінної характеризується як інтеракція, тобто категорійна або кількісна змінна, що впливає на напрямок чи силу відношення між залежними та незалежними змінними. Зокрема, у межах кореляційного аналізу модератор – третя змінна, що має вплив на нульове (zero-order) співвідношення між двома іншими змінними, чи показник залежної змінної щодо незалежної. В аналізі ANOVA базовий ефект можна представити як взаємодію між незалежною змінною та фактором, що уточнює конкретні умови цієї операції.



**Рис. 3.2. Модель модурації**

Модерація дає змогу перевірити вплив третьої змінної  $Z$  на відношення між змінними  $X$  та  $Y$ . Водночас, модерація перевіряє, коли й за яких умов ефект має місце, замість встановлення каузального зв'язку між двома змінними. Модератори можуть посилити, послабити зв'язок або відкинути наявність певного зв'язку [142].

Для проведення адекватного модераційного аналізу, потрібно виконати сім кроків, запропонованих у праці Г. Андерсона [87]. Спершу потрібно вибрати теоретичну основу, яка пояснює прямий та модерований ефект. Потім потрібно пов'язати обрану теоретичну підставу з науковою проблемою, на вирішення якої спрямовано аналіз. По-третє, необхідно надати підстави вибору модератора-змінної ( $M$ ). На наступному етапі потрібно пояснити, яким способом здійснюється прямий вплив модератора ( $M$ ) на залежну змінну ( $Y$ ), аби з'ясувати, як цей прямий ефект відрізняється від модерованого ефекту ( $Z$ ). По-п'яте, потрібно пояснити, яким чином, модерований ефект ( $Z$ ) змінює пряме відношення шляхом його посилення чи послаблення. Далі потрібно виключити зворотну взаємодію, при якій незалежна змінна ( $X$ ) модерує відношення між модератором ( $M$ ) та залежною змінною ( $Y$ ). Насамкінець, потрібно повернутися до вихідних теоретичних основ під час інтерпретації отриманих результатів та пояснити їх з погляду цієї первинної концепції. Потрібно зазначити, що ці кроки

можуть бути адаптованими чи модифікованими залежно від дослідницької проблеми та типу дослідження.

Щоб пояснити ефект модерації, потрібно розуміти, що інтеракція та модерація означають одне й те саме. Ефект одного предиктора на певну змінну різниться залежно від величини другого предиктора. Говорячи про модерацію, перший предиктор зазвичай тлумачать як незалежну змінну, а другий є модератором. У модерації дослідник зацікавлений з'ясувати, як впливає незалежна змінна на залежну, водночас цей ефект різний за різних величин модератора. Ефект модератора на залежну змінну, як правило, не розглядається. У взаємодії обидва предиктори (модератор і незалежна змінна) фактично модерують ефект на інший [101].

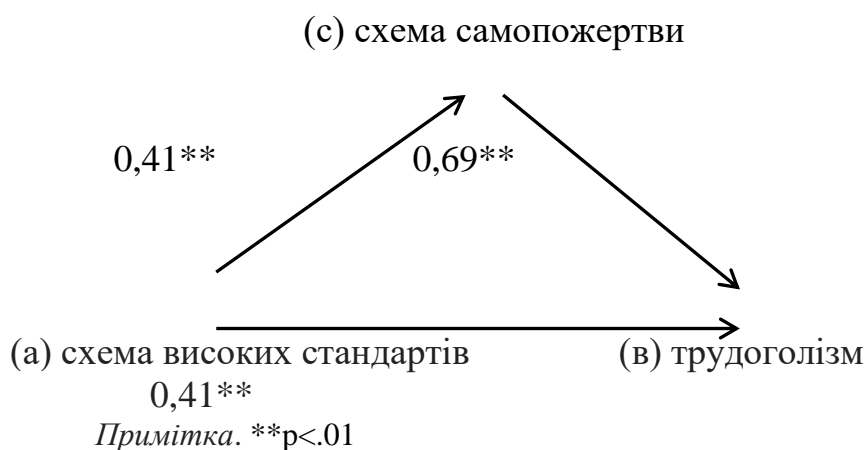
Можливості медіативного й модеративного аналізів та урахування отриманих результатів кореляційного аналізу дають змогу перейти до наступного етапу нашого емпіричного дослідження і встановити медіативний ефект схеми самопожертви на взаємозв'язок схеми наслідування високих стандартів та трудоголізму. Для ролі медіативного взаємозв'язку (ефекту) обрано схему самопожертви, адже за Дж. Янгом, це остаточна стадія негативної динаміки поведінкових патернів, які зазвичай розгортаються в такій послідовності: підкорення-уникнення-самопожертва як наслідок надлишкової спрямованості на інших [179]. На етапі підкорення людина намагається йти за схемою та задовільними її вимоги; на етапі уникнення виникають різного роду адикції, на етапі самопожертви особа розглядає себе як жертва обставин.

Аби дослідити медіативний ефект схеми самопожертви на взаємозв'язок схеми наслідування високих стандартів та трудоголізму, регресійний аналіз здійснювався на основі медіативної трьох-етапної моделі [105]. Схема самопожертви є медіатором.

Припущення щодо лінійного зв'язку між даними, однорідності, автокореляції залишків першого порядку (Durbin Watson  $d=2,085$ ), пропорція варіації змінних (середній показник толерантності  $=0,758 > 0,1$ , і

VIF=1,321, отже  $1 < VIF < 10$ ), які є необхідними для здійснення регресійного аналізу, були підтвержені. Перший етап відображає, що схема наслідування високих стандартів є значущим предиктором трудоголізму ( $B=0,82$ , 95 % CI [42,37; 60,57],  $\beta=0,41$ ,  $t=3,23$ ,  $p=0,004$ ). Другий етап свідчить про те, що схема наслідування високих стандартів є значущим предиктором схеми самопожертви ( $B=0,69$ , 95 % CI [2,11; 9,37],  $\beta=0,69$ ,  $t=6,94$ ,  $p<0,001$ ). Третій етап відображає, що схема самопожертви є значущим предиктором трудоголізму ( $B=0,82$ , 95 % CI [41,27; 59,8],  $\beta=0,41$ ,  $t=3,225$ ,  $p=0,002$ ).

Коефіцієнт стандартизованого регресійного зв'язку між показниками схеми високих стандартів та трудоголізму значно зменшуються, коли включається медіативний ефект схеми самопожертви ( $B=0,42$ , 95 % CI [38,58; 58,28],  $\beta=0,21$ ,  $t=1,19$ ,  $p=0,233$ ). Тест на визначення значущості взаємозв'язку між етапами (а і в) та (в і с) свідчить про помірний ступінь вираження сили ефекту:  $0,69 * 0,41=0,28$  (рис. 3.3).



**Рис. 3.3. Медіативна модель опосередкованого ефекту схеми самопожертви (медіатор) на взаємозв'язок схеми високих стандартів (незалежна змінна) та трудоголізму (залежна змінна)**

Результати використання регресійного аналізу з медіацією в нашому дослідженні дають змогу дійти таких узагальнень. Трудоголізм вчителів

пов'язаний з ранніми особистісними дисфункційними схемами зі сфер спрямованості на інших, відповідно надмірною пильністю та обмеженою здатністю досягати успіху. Важливим висновком регресійного аналізу з медіацією є те, що взаємозв'язок між прагненням до високих стандартів та трудоголізмом опосередковується непрямим ефектом схеми самопожертви. Таким чином, схема самопожертви опосередковано пов'язана із трудоголізмом через її взаємодію зі схемою прагнення до високих стандартів.

Уявлення про себе, як про жертву обставин, та спрямування на інших, а не на власні потреби, на нашу думку, є серйозною загрозою для психічного благополуччя вчителів. Відтак, дослідження трудоголізму в контексті психологічного благополуччя та якості життя цієї професійної групи становить важливий етап нашого дослідження. Результати кореляційного аналізу між цими змінними подано в таблиці 3.3. У таблиці пропонуються сумарні показники трудоголізму, якості життя, психологічного благополуччя, задоволеності шлюбом і роботою, також показники психологічного благополуччя за конкретними шкалами: позитивні відносини з іншими, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття, а також сумарний бал, що означає психологічне благополуччя загалом.

*Таблиця 3.3*

**Результати кореляційного аналізу між показниками трудоголізму, якості життя, психологічного благополуччя, задоволеності шлюбом і роботою**

<b>Змінні</b>	<b>Т</b>	<b>ЯЖ</b>	<b>ПВ</b>	<b>А</b>	<b>УС</b>	<b>ОС</b>	<b>ЦЖ</b>	<b>С</b>	<b>ПБ</b>	<b>ЗШ</b>	<b>ЗР</b>
Трудоголізм (Т)	-	-,08	-,02	-,05	-,06	-,05	-,06	-,06	-,06	-,30*	- ,02
Якість життя (ЯЖ)	-,08	-	,32	-,10	,29	,30	,36	,28	,31	,46*	- ,03

Продовження таблиці 3.3

Позитивні відносини (ПВ)	-,02	,32	-	,20	,62**	,63**	,60**	,74**	,81**	,41*	,22
Автономія (А)	-,05	-,10	,20	-	,39	,38	,36	,32	,65**	-,10	,12
Управління середовищем (УС)	-,06	,39	,38	,36	-	,32	,65**	-,10	,12	,13	-,13
Особистісне зростання (ОС)	-,05	,30	,63**	,38	,32	-	,65**	,62**	,82**	,42*	-,03
Цілі у життя (ЦЖ)	-,06	,36	,60**	,32	,65**	,65**	-	,74**	,83**	,31	-,17
Самоприйняття (С)	-,06	,28	,74**	,32	-,10	,62**	,74**	-	,89**	,39	-,20
Психологічне благополуччя (ПБ)	-,06	,31	,81**	,65**	,12	,82**	,83**	,89**	-	,38	-,11
Задоволеність шлюбом (ЗШ)	- ,30*	,46*	,41*	-,10	,13	,42*	,31	,39	,38	-	-,03
Задоволеність роботою (ЗР)	-,02	-,03	,22	,12	-,13	-,03	-,17	-,20	-,11	-,03	-

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

Як видно з таблиці 3.3, встановлено кореляційні зв'язки між показниками трудоголізму, якості життя, психологічного благополуччя, задоволення шлюбом і роботою. За нашим припущенням, трудоголізм перешкоджає ефективному функціонуванню особистості вчителя в професійній діяльності та житті. Водночас доволі неочікуваним виявилася відсутність чисельних значущих зв'язків трудоголізму із цими змінними. Як бачимо, встановлено лише один лінійний значущий негативний

кореляційний зв'язок між показниками трудоголізму та задоволеністю шлюбом ( $r=-0,300$ ;  $p<0,05$ ).

Такі результати дають змогу нам дійти висновків про те, що трудоголізм йде поряд із низькою задоволеністю шлюбом, відтак, може слугувати, свого роду, стратегію втечі та занурення в професійну діяльність від сімейних проблем. Водночас брак причинно-наслідкових пояснень у кореляційному аналізі може породжувати й інше узагальнення: значне проведення часу на роботі й понаднормова праця не сприяє налагодженню гарних сімейних стосунків. Враховуючи результати попереднього дослідження про те, що сімейний статус не є предиктором трудоголізму, можемо стверджувати, що із трудоголізмом пов'язаний не стільки сімейний статус, як якість стосунків у шлюбі, що й формує задоволеність цим шлюбом.

Відсутність лінійних зв'язків між трудоголізмом та якістю життя, психологічним благополуччям, задоволеністю роботою слугує для нас поштовхом для пошуку нелінійних опосередкованих (модеративних) зв'язків (ефектів) трудоголізму та різних сфер життя особистості вчителя.

### **3.2. Інтерація трудоголізму та ранніх дисфункційних схем як модератор психологічного благополуччя вчителів**

Для відповіді на дослідницьке питання про наявність модеративного взаємозв'язку інтерації трудоголізму та ранніх дисфункційних схем, сформованих у вчителів, та їхнього психологічного благополуччя, було здійснено регресійний аналіз на основі модерації [105]. Предикторами моделі слугували дисфункційні схеми, та трудоголізм, а також змінна інтерації трудоголізму та ранніх дисфункційних схем, які мають модеративний взаємозв'язок із рівнем психологічного благополуччя.

Припущення щодо лінійного зв'язку між даними, однорідності, автокореляції залишків першого порядку (Durbin Watson  $d=1,96$ ), пропорція



варіації змінних (середній показник толерантності=0,758>0,1, і VIF=1,321, отже  $1 < VIF < 10$ ), які є необхідними для здійснення регресійного аналізу, були підтвержені. Зображення на рис. 3.4. також підтверджує, що умови лінійності та однорідності, необхідні для здійснення регресійного аналізу, виконані.

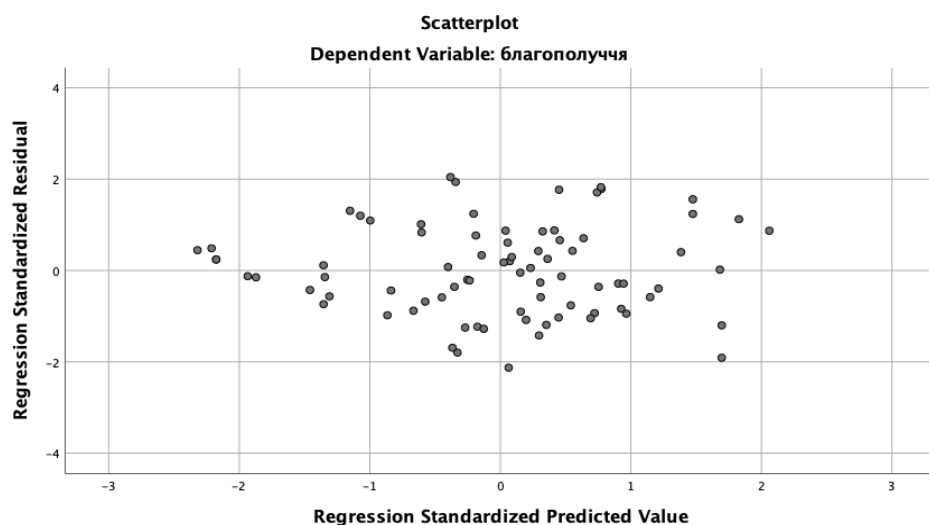
Лінійна модель регресії з залученням модерації – змінної інтеракції трудоголізму та схем – відображена в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Лінійна модель регресії із залученням модерації психологічного благополуччя**

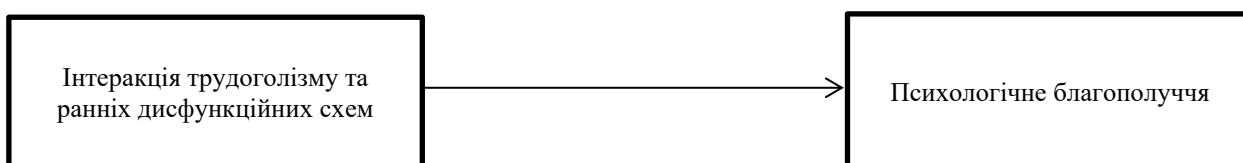
Змінні	B	SEB	b	95%CI	t	p
Трудоголізм	0,996	0,417	0,226	[0,165; 1,828]	2,387	0,019
Схеми	-0,453	0,56	-0,803	[-0,564;0,342]	-8,148	<0,001
Інтеракція схеми*трудоголізм	14,933	5,098	0,279	[4,919; 24,946]	2,970	0,004

Отож, результати регресійного аналізу з залученням модерації свідчать про те, що залежна змінна інтеракції ранніх дисфункційних схем та трудоголізму є предиктором психологічного благополуччя.



**Рис. 3.4. Лінійна модель із залученням інтеракції трудоголізму та ранніх дисфункційних схем як модеруючої змінної**

Отже, можемо зробити висновок, що інтеракція ранніх дисфункційних схем та трудоголізму є модератором психологічного благополуччя. Відповідно, ранні дисфункційні схеми негативно асоціюються з психологічним благополуччям у вибірці вчителів через те, що вони передбачають викривлені думки і негативні емоції, які можуть спричинити емоційний дистрес у вчителів.



**Рис. 3.2. Модель модуерації**

Водночас, за результатами нашого дослідження, трудоголізм як патерн поведінки, дає змогу компенсувати ці дисфункційні схеми, здійснюючи позитивний ефект на психологічне благополуччя. Однак, варто пам'ятати, що, як і в контексті будь-якої адиктивної поведінки, цей поведінковий патерн має короткостроковий позитивний вплив, полегшуючи локально емоційний дистрес, викликаний схемами. В довгостроковій перспективі трудоголізм може поглиблюватися до високого рівня вираження й перетворюватися на адиктивну поведінку, порушуючи якість життя особи.

З огляду на те, що переважна частина схем пов'язується зі спрямованістю на інших, можна зробити висновок, що намагання досягти високих стандартів, визнання й уникнути покарання, натомість отримавши винагороду, підживлює трудоголізм, тим самим здійснюючи позитивний ефект на психологічне благополуччя вчителів. Водночас, слід пам'ятати, що у вибірці наших досліджуваних переважна більшість вчителів має низький і середній рівні трудоголізму, що може пояснювати позитивний модеруючий вплив інтеракції ранніх дисфункційних схем та трудоголізму на

психологічне благополуччя.

Примітно, що трудоголізм, як і дисфункційні схеми, є незалежним предиктором психологічного благополуччя. Можемо припустити, що негативний вплив дисфункційних схем на психологічне благополуччя компенсується трудоголізмом, таким чином, останній слугує продуктивною (сублімативною) формою захисту та одночасно ефективною поведінковою стратегією, зумовленою дисфункційною схемою, якщо не досягає високого рівня вираження. Висловлене припущення потребує подальшого емпіричного дослідження трудоголізму в контексті якості життя вчителів, що і слугує наступним кроком нашого емпіричного дослідження відповідно до поставленого дослідницького запитання.

Оскільки професійне життя сучасного вчителя сповнене значною кількістю соціальних змагань, які регулюються механізмом соціального порівняння, наприклад, академічні випробування, конкуренція в професійних відносинах на робочому місці і т. ін., за таких умов, на думку М. Браслоу, участь у таких змаганнях часто породжує сумніви стосовно власної компетентності, знижує рівень домагань та погіршує уявлення про власні здібності в професійному середовищі [94].

За результатами дослідження Д. Каммінс орієнтовно 70 % досліджуваних засвідчили наявність сумнівів стосовно власної компетентності під час виконання професійних завдань у різні періоди свого життя [102]. Сумніви щодо власної компетентності отримали в зарубіжній літературі назву імпостерних емоцій та імпостерного феномену. П. Клейнс та колеги ввели ці поняття в науковий обіг у 1978 році, дослідивши студенток коледжу, які не вірили в можливість власних досягнень і власні здібності [100].

Відтоді імпостерні емоції тлумачаться як наявність сумнівів стосовно власної компетентності й можливості досягнень. Вчені визначили кілька аспектів у даному конструкті:

- ◆ відчуття інтелектуального шахрайства (випадковості досягнень);

- ◆ відчуття, що досягнення це результат наполегливої роботи, а не власних здібностей;
- ◆ брак впевненості повторити попередні досягнення;
- ◆ страх зазнати поразку в майбутньому, мати низькі досягнення, і бути негативно оціненими;
- ◆ втрата задоволення від досягнень;
- ◆ страх бути оціненим як некомпетентний [94].

На нашу думку, важливим є визначення деструктивних думок (когніцій) при актуалізації різних ранніх дисфункційних схем. Визначення цих думок дасть змогу наблизитися до розуміння позитивного модеруючого впливу трудоголізму на психологічне благополуччя особистості вчителя.

На думку І. Мір та А. Камал, проблемою в дослідженні імпостерних емоцій є відсутність діагностичного інструментарію [134]. Вважаємо, що встановлення вербального змісту ранніх дисфункційних схем, які можуть спричиняти думки про власну некомпетентність, і пов'язані із трудоголізмом, дасть змогу визначати схильність до трудоголізму на основі мовлення вчителів, і в подальшому може слугувати орієнтирами для розробки експрес-методики трудоголізму. Враховуючи найвищі показники кореляційного зв'язку ранніх дисфункційних схем та трудоголізму (таблиця 3.1), було відібрано шість найбільш типових схем.

Наступним кроком був якісний аналіз відповідей на питання опитувальника Дж. Янга для визначення ранніх дисфункційних схем за допомогою комп'ютерної програми Textanz. Процедуру якісного аналізу здійснено відповідно до праці О. Журавльової [20]. Спочатку обробка отриманого емпіричного матеріалу здійснювалась за допомогою процедури контент-аналізу. Сутність контент-аналізу полягає у систематизованій фіксації та квантифікації змістових одиниць текстового матеріалу. В основі цього методу лежить підрахунок частоти вживання слів, що належать до тієї чи іншої категорії. На думку О. Журавльової, ефективність реалізації

контент-аналізу значною мірою залежить від рівня систематизованості процесу та дотримання вимог щодо забезпечення послідовності його етапів:

- формування емпіричного масиву даних у вигляді текстового матеріалу, що буде піддаватись подальшому вивченню;
- визначення категорій аналізу з огляду на мету дослідження та з врахуванням критеріїв повноти, взаємовиключення та надійності;
- встановлення одиниць аналізу (слово, речення, тема, ідея, автор, персонаж, ситуація чи інші частини тексту);
- визначення одиниці обрахунку, що дозволяє реєструвати частоту появи ознаки в тексті [20].

Отже, згідно з вищевказаними методичними вимогами до проведення процедури контент-аналізу процедура дослідження містила низку підетапів.

1. Емпіричний матеріал для дослідження склали відповіді вчителів на питання, пов'язані із найбільш вираженими ранніми дисфункційними схемами.

2. Категорії аналізу були сформульовані на основі кореляційного аналізу трудоголізму із ранніми дисфункційними схемами, були відібрані схеми, які мають найвищий кореляційний зв'язок із трудоголізмом.

3. Пропозиції слугували основою аналізу.

4. Одиницею обрахунку визначено частоту появи слів у тексті.

Обробка емпіричного матеріалу здійснювалась за допомогою програмного забезпечення Textanz (версія 3.1.4 Cross Platform Edition), що працює з документами форматів RTF, MS Office, Open Office, HTML, XML, PDF. Вказана програма, окрім даних щодо різних частин мови, дає змогу визначити ряд кількісних текстових показників, зокрема, кількість речень, середній розмір речення, середню довжину слова, кількість слів, лексичну різноманітність, легкість сприймання, коефіцієнт емболії та дієслівності.

У межах нашого дослідження, з-поміж множини окреслених опцій програми Textanz, було застосовано функцію PhraseFrequency, що

зорієнтована на визначення списку найчастотніших слів (фраз) і кількості їх уживань у відповідях вчителів.

Результати якісного аналізу відповідей дали змогу виявити психолінгвістичні маркери прояву різних схем (табл. 3.5).

*Таблиця 3.5*

**Психолінгвістичні маркери ранніх дисфункційних схем,  
пов'язаних із трудоголізмом**

<b>Ранні дисфункційні схеми</b>	<b>Психолінгвістичні маркери</b>
Схема некомпетентності	Я нічого не роблю так добре, як інші; я справді некомпетентний, якщо оцінювати мої здібності у житті; інші люди є здібнішими за мене
Схема очікування на катастрофу	Маю відчуття, що трапиться щось погане; на мене хтось нападе; я можу все втратити; у мене може розвинутися серйозна хвороба
Схема очікування на покарання	Якщо я помилюся, мене покарають; я несу велику відповідальність за кожен свою помилку
Схема пошуку визнання	Гроші і знайомства надають мені важливості; досягнення мають сенс, якщо їх помічають; я почувуюся меншовартісним, якщо не отримую належної уваги з боку інших

Важливо розуміти, що ці думки не завжди виражені вербально, часто вони мають вигляд внутрішніх діалогів, які відбуваються в людині, і які часом викривлюють її емоційне тло і призводять до унікальної, захисної або

гіперактивної поведінки. Ці думки є автоматичними, тобто, мимовільними, неусвідомлюваними та швидкоплинними. На думку У. Нікітчук «суб'єктивно автоматизми переживаються як цілком правдоподібні, їх валідність внутрішньо не піддається сумніву... з огляду на низьку здатність людини їх актуально усвідомлювати, контроль над предметом і логікою міркувань значною мірою втрачається» [48, с. 123].

Водночас, як свідчать результати емпіричного дослідження, ці схеми негативно пов'язані з психологічним благополуччям вчителів, якщо вони мають унікальний чи захисний вихід. Гіперкомпенсувальна поведінка у вигляді трудоголізму є продуктивною, водночас короткостроковою, формою поведінки вчителів, яка спочатку зменшує негативний вплив ранніх дисфункційних схем, а згодом може перетворитися на адиктивну поведінку, посилюючи емоційний дистрес вчителів.

Так, активізація схеми некомпетентності та трудоголізм як вид поведінки може призвести до підвищення знань та вдосконалення вмінь із конкретної сфери, об'єктивно створюючи умови для нейтралізації цієї схеми. Схема негативізму чи очікування на катастрофу може активізувати планування і прогнозування внаслідок понаднормової роботи, що об'єктивно дасть змогу уникнути негативних результатів у професійній діяльності. Схема очікування на покарання внаслідок трудоголізму також не виправдовує себе, адже понаднормова робота більшою мірою приводить до винагороди, ніж до покарання. Так само і схема визнання часто отримує задоволення від копіткої праці, показуючи, що трудоголізм – це конструктивний вид поведінки, водночас, не вказуючи на те, що такий результат короткотривалий.

Отож, результати емпіричного дослідження засвідчують, що єдиний негативний кореляційний зв'язок трудоголізму спостерігається в сімейних міжособових стосунках, зі зменшенням задоволеності від шлюбу.

Водночас зроблені висновки не претендують на вичерпність і потребують подальших досліджень. Певними обмеженнями в цьому

дослідженні вважаємо, що в досліджуваних нами вчителів переважає низький і середній рівні трудоголізму й дослідження має неклінічний характер. Можна припустити, що якщо б вибірку склали вчителі з виключно високим рівнем трудоголізму й дослідження набуло б клінічного характеру, у якому трудоголізм проявляється як високо сформована адикція – результат міг би бути іншим. Також цікавим було б порівняти інші професійні групи, адже професійне навчання майбутніх вчителів та вся їхня професійна діяльність заохочує понаднормову роботу для виконання своїх професійних обов'язків.

Таким чином у суспільстві складається стереотип, що вчитель, який працює понаднормово, краще навчає й виховує своїх учнів. Водночас поза увагою залишаються інші сфери життя вчителя – сімейні стосунки зокрема. Отож, розширення вибірки та проведення клінічного дослідження вчителів із виключно високим рівнем трудоголізму, а також вивчення інших професійних груп є перспективами подальших досліджень.

### **3.3. Модальності трудоголізму та їхній зв'язок з ранніми дисфункційними схемами**

Використання методики «Шкала трудоголізму» та результати теоретичного аналізу дають змогу виокремити три модальності трудоголізму – когнітивну (власне думки про трудоголізм), емоційну (емоції й переживання стосовно роботи та їхня частотність), інструментальну (дії та поведінкові патерни).

Для аналізу ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів ми визначили найтісніші зв'язки між цими змінними. Отже, когнітивна модальність трудоголізму, яка пов'язана з думками про роботу, має сильні кореляційні зв'язки з трьома схемами (див. табл. 3.6).



Таблиця 3.6

**Кореляційні зв'язки когнітивної модальності трудоголізму із  
ранніми дисфункційними схемами**

№ з/п	Ранні дисфункційні схеми та зміст когніцій	Коефіцієнт Пірсона, р
1	Схема самопожертви (зазвичай слід шукати приховані мотиви у поведінці інших людей; я змушена/ний завжди вислуховувати потреби інших; я настільки зайнята/тий проблемами інших, що майже не маю часу на себе)	r=0,508, p<0,01
2	Схема надвисоких стандартів та гіперкритичності (я нічого не роблю так добре, як інші; я справді некомпетентний/на; якщо оцінювати мої здібності у житті; інші люди є здібнішими за мене, все, що я досягнув/нула, це чиста випадковість)	r=0,446, p<0,01
3	Схема визнання (якщо мене не визнали, я мало докладав/ла зусилля; гроші і знайомства надають мені важливості; досягнення мають сенс, якщо їх помічають; я почуваюся меншовартісним/ною, якщо не отримую належної уваги з боку інших)	r=0,420, p<0,01

Отже, результати вивчення когнітивної модальності свідчать про те, що думки (частотні й нав'язливі) про роботу тісно пов'язані з необхідністю високих досягнень, аби приховати свою некомпетентність; з

гіперкритичністю, яка дає змогу будь-які позитивні результати розглядати як випадковість, а не власні здібності; необхідність йти за потребами інших, ігноруючи власні, бо лише так можна заслужити визнання.

Отже, постійні думки, пов'язані з роботою, дають змогу витіснити або зменшити потік негативних думок, пов'язаних із власними досягненнями й компетентністю. З цієї точки зору стає зрозумілим, чому трудоголізм, а саме його когнітивна модальність, має опосередкований позитивний ефект на психологічне благополуччя вчителя.

Розглянемо докладно зв'язки емоційної модальності трудоголізму та ранніх дисфункційних схем. Отож, емоційна модальність трудоголізму, яка пов'язана з переживаннями про роботу, має сильні кореляційні зв'язки з двома схемами (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Кореляційні зв'язки емоційної модальності трудоголізму із  
ранніми дисфункційними схемами**

№ з/п	Ранні дисфункційні схеми та зміст когніцій	Коефіцієнт Пірсона, $r$
1	Схема покарання (я не маю права на помилку, якщо я помилюсь мене серйозно покарають, я повинен/на все робити бездоганно, або уникнути покарання)	$r=0,327, p<0,05$
2	Схема некомпетентності (я нічого не роблю так добре, як інші; я справді некомпетентний/на, якщо оцінювати мої здібності у житті; інші люди є здібнішими за мене, все, що я досягнув/нула, ця чиста випадковість)	$r=0,446, p<0,01$

Таким чином, результати вивчення емоційної модальності трудоголізму свідчать про те, що емоції й переживання (частотні й нав'язливі) про роботу тісно пов'язані з необхідністю уникнути покарання за свою некомпетентність і можливість помилок. Будь-яка помилка трактується як особистісна, а не ситуативна поразка. Тому переживання та емоції стосовно цього дають змогу витіснити або зменшити потік негативних переживань, пов'язаних із власними досягненнями й компетентністю, інакше кажучи, негативними особистісними характеристиками. У цьому світлі стає зрозумілим, чому трудоголізм, у даному випадку його емоційна модальність, має опосередкований позитивний ефект на психологічне благополуччя вчителя.

Розглянемо докладніше зв'язки інструментальної модальності трудоголізму та ранніх дисфункційних схем. Виявлено, що інструментальна модальність трудоголізму, яка пов'язана з конкретними поведінковими патернами, має сильні кореляційні зв'язки з двома схемами (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Кореляційні зв'язки інструментальної модальності трудоголізму із  
ранніми дисфункційними схемами**

№ з/п	Ранні дисфункційні схеми та зміст когніцій	Коефіцієнт Пірсона, $r$
1	Схема надвисоких стандартів та гіперкритичності (я нічого не роблю так добре, як інші; я справді некомпетентний/на, якщо оцінювати мої здібності у житті; інші люди є здібнішими за мене, все, що я досягнув/нула, ця чиста випадковість)	$r=0,422, p<0,01$

## Продовження таблиці 3.8

2	<p style="text-align: center;">Схема самопожертви (слід шукати приховані мотиви у поведінці інших людей; я змушена/ний завжди вислуховувати потреби інших; я так зайнята/тий проблемами інших, що майже не маю часу на себе)</p>	<p style="text-align: center;"><math>r=0,389, p&lt;0,01</math></p>
---	--	--

Отже, результати вивчення інструментальної модальності свідчать про те, що поведінкові патерни трудоголізму (частотні й нав'язливі) тісно пов'язані з:

- необхідністю високих досягнень, аби приховати свою некомпетентність;
- з гіперкритичністю, яка дає змогу будь-які позитивні результати розглядати як випадковість, а не власні здібності;
- з необхідністю йти за потребами інших, ігноруючи власні, бо лише так можна заслужити визнання.

Отже, інструментальна модальність за змістовим наповненням схем тісно пов'язана з когнітивною модальністю. Відповідно нав'язливі й постійні думки про роботу оформлюються в поведінкові патерни трудоголізму, а емоційна модальність радше слугує тлом, аби позбутися негативних ранніх дисфункційних схем за допомогою занурення в роботу. Такі результати узгоджуються із попередніми отриманими даними про те, що саме когнітивна й інструментальна модальності мають найбільший відсоток вчителів із високим рівнем сформованості цих модальностей.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про те, що ранні дисфункційні схеми по-різному пов'язані з когнітивною, емоційною та інструментальною модальностями трудоголізму. Змістовий аналіз ранніх дисфункційних схем показує подібність природи когнітивної й інструментальної модальностей трудоголізму, а провідними схемами для

всіх модальностей є схеми пошуку визнання, високих стандартів, самопожертви, уникнення покарання, некомпетентності й гіперкритичності.

### Висновки до розділу 3

У розділі висвітлено результати емпіричного дослідження опосередкованого взаємозв'язку ранніх дисфункційних схем та когнітивної, інструментальної й емоційної модальностей трудоголізму вчителів. У розділі представлено результати моделювання модерації й медіації трудоголізму, ранніх дисфункційних схем та психологічного благополуччя.

Встановлено, що переважна більшість ранніх дисфункційних схем, пов'язана зі сферою спрямованості на інших, що часто супроводжується пошуком високих стандартів. Найбільш виражений кореляційний зв'язок спостерігаємо між показниками трудоголізму та пошуку надвисоких стандартів; трудоголізму та пошуку визнання. Зі сфери надмірної пильності спостерігаємо значущий зв'язок трудоголізму з розвитком негативного / песимістичного прогнозу й очікуванням на катастрофу. Також встановлено зв'язок трудоголізму зі схемою жертви, що передбачає повне занурення в потреби інших, водночас з нехтуванням власними потребами. Інша схема, яка має високий кореляційний зв'язок з трудоголізмом – схема покарання. Можемо передбачити, що прагнення працювати понад норму пов'язано не лише з досягненням високих результатів і визнання, а й з метою уникнення покарання з боку інших.

Результати використання регресійного аналізу з медіацією свідчать про те, що взаємозв'язок між прагненням до високих стандартів та трудоголізмом опосередковується непрямим ефектом схеми самопожертви. Уявлення про себе, як про жертву обставин, та повна спрямованість на потреби інших всупереч власним потребам є важливим поштовхом для понаднормової праці. Встановлено лише один лінійний значущий негативний кореляційний зв'язок між показниками трудоголізму та

задоволеністю шлюбом.

Відсутність значущих лінійних зв'язків трудоголізму з якістю життя та психологічним благополуччям стимулювало здійснення регресійного аналізу з модерацією. Результати цього аналізу засвідчили, що ранні дисфункційні схеми є негативним предиктором психологічного благополуччя вчителів, водночас інтеракція схем і трудоголізму є позитивним і значущим предиктором психологічного благополуччя вчителів. Відтак, трудоголізм слугує захисним поведінковим патерном, який зменшує негативний ефект ранніх дисфункційних схем на психологічне благополуччя. Отже, негативний вплив дисфункційних схем на психологічне благополуччя компенсується трудоголізмом, таким чином, останній слугує продуктивною (сублімативною) формою захисту та одночасно ефективною поведінковою стратегією, зумовленою дисфункційною схемою, якщо не досягає високого рівня вираження. За умови високого рівня, трудоголізм перетворюється на адиктивну поведінку, зумовлюючи емоційний дистрес вчителів.

Визначено вербальний зміст ранніх дисфункційних схем, які можуть спричиняти думки про власну некомпетентність, і пов'язані із трудоголізмом. Це дає змогу визначати схильність до трудоголізму на основі мовлення вчителів, і в подальшому може слугувати орієнтирами для розробки експрес-методики трудоголізму. Враховуючи відсутність діагностичного інструментарію трудоголізму у сукупності імпостерних емоцій, причинами яких можуть слугувати ранні дисфункційні схеми, вважаємо цей напрям досліджень практично цінним.

Переважає більшість досліджуваних має низький і середній рівні трудоголізму, інакше кажучи, дослідження має неклінічний характер. Припускаємо, що вивчення трудоголізму високого рівня як сформованої адикції може мати інші результати, тому слугуватиме перспективами подальших досліджень.

Визначено, що когнітивна й інструментальна модальності

трудоголізму тісно пов'язані з необхідністю високих досягнень, які мають на меті приховати некомпетентність; з гіперкритичністю, яка дає змогу будь-які позитивні результати розглядати як випадковість, а не як власні здібності; необхідністю йти за потребами інших, ігноруючи власні потреби, бо лише так можна заслужити визнання. Результати вивчення емоційної модальності трудоголізму свідчать про те, що емоції й переживання про роботу тісно пов'язані з уникненням покарання за свою некомпетентність і можливість помилок.

Встановлено, що інструментальна модальність за змістовим наповненням ранніх дисфункційних схем тісно пов'язана з когнітивною модальністю. Таким чином, ми вважаємо, що постійні думки про роботу оформлюються в поведінкові патерни трудоголізму, створюючи його інструментальну модальність, а емоційна модальність слугує тлом для того, щоб позбутися негативних ранніх дисфункційних схем через понаднормову працю.

## ВИСНОВКИ

В роботі здійснено теоретичне узагальнення й емпіричне вивчення ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму. Результати теоретичного аналізу й емпіричного дослідження дали змогу дійти таких висновків:

1. Трудоголізм – це поведінкова адикція, що виражається у відході від реальності шляхом зміни психічних станів за допомогою фіксації на трудовій діяльності. Трудоголізм має спільні прояви з іншими трудовими залежностями, водночас відрізняється від них зосередженням на процесі, а не результаті, та відсутністю дефіциту часу у виконанні роботи. Як і будь-яка адикція, розвинений трудоголізм здійснює негативний вплив на функціонування особистості, а також зумовлює деформацію її особистісних властивостей. Трудоголізм пов'язаний із такими особистісними властивостями, як нейротизм, домінантність, нарцисизм, егоїзм, слабкий спротив фрустрації, перфекціонізм, неадекватність адаптивних стратегій та комплекс неповноцінності. Особливості емоційної сфери трудоголіків вирізняються домінацією емоцій над когніціями, перепадами настрою, підвищеною чутливістю до критики й похвали, імпульсивністю, низькою стресостійкістю; когнітивна сфера представлена зниженою здатністю до самостереження та рефлексії, ригідністю мисленнєвих процесів; мотиваційна сфера характеризується потягом до деструктивної поведінки, зовнішнім локусом контролю та прагненням уникнення невдач.

З'ясовано, що особливості професійної діяльності та професійні кризи й деформації вчителів є супутніми, а не породжувальними чинниками трудоголізму, корені якого сягають дитинства. Такими чинниками можуть слугувати когнітивні спотворення у вигляді ранніх дисфункційних схем, зокрема дефективність, соціальна ізоляція, емоційна депривація, недовіра, покірність, пошук схвалення, надвисокі стандарти, особливий статус та права, негативізм.



2. Методологія дослідження ранніх дисфункційних схем як чинника трудоголізму вчителів представлена багатовимірною моделлю, вимірами якої слугують вісімнадцять ранніх дисфункційних схем особистості, та когнітивно-поведінковим підходом до дослідження психічних явищ у сукупності принципу континууму, інтерактивного принципу, когнітивного принципу, поведінкового принципу, принципу «тут і тепер» та емпіричного принципу. Визначено низький, середній та високий рівні вираження трудоголізму та його когнітивної, емоційної й інструментальної модальностей. Встановлено, що близько третини вчителів мають високий рівень трудоголізму, при цьому найбільшому відсотку вчителів із високим рівнем трудоголізму притаманні когнітивна (нав'язливі думки про роботу) та інструментальна (поведінкові акти, пов'язані з роботою) модальності. З'ясовано, що у вчителів із високим рівнем трудоголізму схеми недовіри, залежності, невідокремленої особистості, особливого статусу і прав та негативізму є більш вираженими порівняно із вчителями з низьким рівнем трудоголізму. Встановлено, що вік, сімейний статус та стаж не пов'язані із рівнем прояву трудоголізму.

3. Виявлено, що переважна більшість ранніх дисфункційних схем, пов'язана зі сферою спрямованості на інших, що часто супроводжується пошуком високих стандартів. Найбільш виражений кореляційний зв'язок спостерігаємо між показниками трудоголізму та пошуку надвисоких стандартів; трудоголізму та пошуку визнання. Спостерігаємо значущий зв'язок трудоголізму з розвитком негативного / песимістичного прогнозу й очікуванням на катастрофу як схемами сфери надмірної пильності. Також встановлено зв'язок трудоголізму зі схемою жертви, що передбачає повне занурення в потреби інших, водночас з нехтуванням власними потребами. Інша схема, яка має високий кореляційний зв'язок з трудоголізмом – схема покарання. Можемо передбачити, що прагнення працювати понад норму пов'язано не лише з досягненням високих результатів і визнання, а й з метою уникнення покарання з боку інших.

4. Моделювання модерації й медіації трудоголізму з іншими змінними засвідчило наявність медіативного ефекту схеми самопожертви на взаємозв'язок ранньої дисфункційної схеми пошуку визнання та трудоголізму. Уявлення про себе як про жертву обставин та повна спрямованість на потреби інших всупереч власним потребам є важливим поштовхом для понаднормової праці. Окрім цього встановлено значущий негативний кореляційний зв'язок між показниками трудоголізму та задоволеністю шлюбом. Результати регресійного аналізу з модерацією засвідчили, що ранні дисфункційні схеми є негативним предиктором психологічного благополуччя вчителів, водночас модеруючий ефект інтеракції схем і трудоголізму на психологічне благополуччя є позитивним. Відтак, трудоголізм слугує захисним поведінковим патерном, який зменшує негативну взаємодію ранніх дисфункційних схем та психологічного благополуччя. Інакше кажучи, негативний взаємозв'язок дисфункційних схем та психологічного благополуччя компенсується трудоголізмом, таким чином, останній слугує сублімативною формою захисту та одночасно копінг-стратегією, зумовленою дисфункційною схемою, за умови якщо трудоголізм не досягає високого рівня. При високо сформованому рівні трудоголізму, останній перетворюється на адиктивну поведінку, формуючи адиктивний профіль трудоголіка та підсилюючи негативну дію ранніх дисфункційних схем на психологічне благополуччя вчителів.

Встановлено зв'язок ранніх дисфункційних схем із когнітивною, емоційною та інструментальною модальностями трудоголізму. Виявлено, що когнітивна й інструментальна модальності трудоголізму пов'язані з необхідністю високих досягнень, гіперкритичністю та необхідністю йти за потребами інших. Емоційна модальність пов'язана з уникненням покарання за некомпетентність та можливість помилятися.

Визначено вербальний зміст дисфункційних схем некомпетентності, очікування на катастрофу, очікування на покарання та схеми пошуку визнання, які дають змогу здійснити попереднє припущення про вираження

когнітивної, емоційної та інструментальної модальностей трудоголізму, та можуть слугувати основою для розробки експрес-методики діагностики різних модальностей трудоголізму вчителів на матеріалі їхнього мовлення.

**Перспективами подальших досліджень** вважаємо вивчення трудоголізму на клінічній вибірці в різних професійних групах з позиції сформованості ранніх дисфункційних схем. Зважаючи на результати дослідження, перспективним вважаємо також розроблення психолого-педагогічного забезпечення профілактичної й консультативної роботи з вчителями для зменшення негативного впливу ранніх дисфункційних схем як чинника розвитку трудоголізму в їхній професійній діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева И. Аддикции, связанные с работой: перфекционизм, трудоголизм и ургентная аддикция. Кадровая служба, 2008. №8. С. 127-137.
2. Асмолов О. Принципы организации памяти человека: системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов : монографія. Москва : МГУ, 1985.
3. Баллонов И. Компьютер и подросток : монографія, Москва : Эксмо, 2002. – С. 245.
4. Барабанщиков В. Ломов А. Системный подход к исследованию психики. Психол. журн. 2002. № 4(23), с. 27-38.
5. Барабанщиков В. Принцип системности в психологической концепции А. Ломова. Психол. журн. 1997, № 1(18), с. 3-9.
6. Барабанщикова В. Модальность образной сферы как фактор оптимизации функционального состояния профессионалов в процессе психологической саморегуляции : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук : 19.00.03. Москва, 2005.
7. Безносков С. Профессиональные деформации личности : монографія, СПб.: Речь, 2004.
8. Вестбрук Д., Кеннерлі Г., Кірк Дж. Вступ у когнітивно-поведінкову терапію : монографія, Львів : Свічадо, 2014, с. 420.
9. Вірна Ж. Неврогенез професійних деструкцій особистості. Психологічні перспективи. 2012, № 19, С. 89-90.
10. Вірна Ж. Психологічні ознаки ризиків прояву професійних деформацій особистості. Матеріали конференції. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/16/28/184> (дата звернення: 20.06.2020)
11. Ганзен В. Системные описания в психологии : монографія. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. 176 с.

12. Гаранян Н. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований). Современная терапия психических расстройств. 2006, № 1, С. 31-41.

13. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка, монографія, Львів : Літопис, 2002. 384 с.

14. Гимадиева З. Особенности эмпатийных тенденций и синдром эмоционального выгорания у педагогов–трудооголиков. Современные инновации, № 5(30), 2018, с. 87-89.

15. Гоголева А. Аддиктивное поведение и его профилактика : монографія : М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003.

16. Гофман, А. Клиническая наркология : монографія, Москва : МИКЛОШ, 2003.

17. Джоуэл Л. Индустриально-организационная психология : монографія, СПб. : Питер, 2001. 720 с.

18. Діксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений : монографія. Москва : Мир, 1969.

19. Єгоров О. Руководство по аддиктологии : монографія, Санкт Петербург: Речь, 2007.

20. Журавльова О. В. Психологія прокрастинації особистості : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. С. 420 с.

21. Засєкіна Л. Українські прислів'я і приказки як психолінгвістичний ресурс когнітивно-поведінкової терапії тривожних розладів // Психологічні перспективи. – Луцьк: СНУ імені Л. Українки. – 2014, № 24, С. 112-125

22. Засєкіна Л., Майструк М. Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості. Наука і освіта ДЗ «Південноукраїнський національний університет імені Д. Ушинського». 2017. Вип. 11. с. 187-192.

23. Каламаж Р. Когнітивно-стильовий вимір у психологічних дослідженнях. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія і педагогіка». 2012, №20, с. 32-40.

24. Карсанова С. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результати адаптації. Практична психологія та соціальна робота, №1, 2011.

25. Короленко Ц., Дмитриева Н. Аддиктология: настольная книга : монографія, М. : Ин-т консультирования и системных решений, 2012. С. 536.

26. Короленко, Ц. Психосоциальная аддиктология : монографія : Новосибирск: Олсиб, 2001. С 251.

27. Кузьмина Н. Педагогическая деятельность мастера. Проблемы дидактики производственного обучения : монографія, М.: Высшая школа, 1978. С. 233-270.

28. Куликов В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофілактики, учебное пособие, СПб. : Питер, 2004. 464 с.

29. Кунц Г., О'Доннел С. Управление: Системный и ситуационный анализ управленческих функций : монографія. Москва : Прогресс, 1981.

30. Курляк І. Трудоголізм як приклад біхевіоральних узалежнень: дефініційно-типологічні та діагностичні аспекти (на матеріалах Польщі). Молодий вчений. №1 (53). 2018. С. 333

31. Лазорко О. Стратегії самоствердження в переживанні соціальної фрустрованості студента: ознаки життєвої збалансованості й професійної безпеки. Psychological Prospects. 2016, № 28, с. 164-175.

32. Лазорко О. Професійна безпека: емпатійні резерви самореалізації майбутніх фахівців соціономічних професій. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2014, № 3, с. 217-225.

33. Лазько А. Феномен перфекціонізму: теоретичний аналіз проблем і тенденцій дослідження. Проблеми сучасної психології. 2012, № 16.

34. Ланге О. Целое и развитие в свете кибернетики: исследования по общей теории систем : монографія. Москва : Мир, 1969.

35. Ловаков А. Трудоголизм: понятие, методики измерения, предикторы и последствия. *Организационная психология*. 2012. №4. С. 28–42
36. Логинова А. Профессиональная деформация личности педагога и пути ее преодоления. *Молодой ученый*. 2015. № 11 (91). С. 1750-1752.
37. Лозова О., Литвиненко О. Наративні індикатори дисфункційних когнітивних схем підлітків. *Psycholinguistics*. 2019, №26(1), с. 228-245.
38. Ломов А. О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*, 1975, №2, с. 31-45.
39. Магдисюк Л. І. Теоретичні аспекти психологічної якості життя осіб з ургентною залежністю. *Актуальні проблеми практичної психології у Волинському регіоні : Матеріали XII наук.-практ. семінару*. Луцьк : Вежа-Друк, 2017, с. 77-81.
40. Мешко Г. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. К .: Академвидав, 2010.
41. Максименко С. Основи генетичної психології : монографія. Київ : 1998.
42. Митина Л. Учитель как личность и профессионал : монография, М.: Дело, 1994. С. 192.
43. Молдованова А. Специфіка педагогічної діяльності як умова формування агресивності вчителя. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. № 11(2). С. 198-206.
44. Мудрик А. Психологічні підходи до трактування природи трудоголізму: теоретичний аналіз. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/16/28/188> (дата звернення: 20.06.2020)
45. Мудрик А. Трудоголізм як професійна адикція особистості. *Психологічні перспективи*. 2017, №29, С. 180.
46. Никифорова Г. Психология здоровья : монография, СПб. : Питер, 2006.

47. Нікітчук У. Проблема дослідження ірраціональних переконань. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія і педагогіка», 2005, №6(1), с. 73-79.

48. Нікітчук, У. Ирраціональні вірування людини як когнітивні утворення. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія і педагогіка». 2010, №14, с. 120-131.

49. Нікітчук У. І., Костриба О. В., Павловська В. В. Вимірювання трудоголізму студентів: досвід розроблення опитувальника. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2020, № 11. с. 197-202.

50. Нікітчук У., Полюхович О. Психолінгвістичний аналіз перфекціонізму як крок до створення шкали перфекціонізму для студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: Серія «Психологія»

51. Облік робочого часу педагогічних працівників. URL: <https://i.factor.ua/ukr/journals/bb/2011/october/issue-39/article-73824.html> (дата звернення: 30.05.2020).

52. Орел В. Феномен вигорання в зарубіжній психології: емпірические исследования и перспективы. Психологический журнал. 2001. Том 22, № 1.

53. Падун М., Котельникова А. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика : монографія : Москва : Институт психологии РАН, 2012. – 133 с.

54. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія і педагогіка». 2014, № 28, с. 3-16.

55. Перре, М. Клиническая психология : монографія, СПб. : Питер. 2002. С. 23.



56. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2010.

57. Пріма Р. Проблема адаптивності майбутнього педагога у контексті його професіоналізації. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. 2009, с. 87-89.

58. Прокопцева Н. Профилактика профессиональной деформации педагога. *Научный дебют*. 2010, №2, С. 152.

59. Прокопчук І. Трудоголізм як тип адиктивної поведінки. *Політичний Менеджмент*. 2011. №1. С. 92–102.

60. Рогов Е. Личность учителя: теория и практика : монография, Р.-на-Дону : Феникс, 1996.

61. Розов В. Адаптивні антистресові технології, навчальний посібник, Київ

62. Русалов В. Биологические основы индивидуально-психологических различий : монография. М.: Наука, 1979, с. 352.

63. Рыженко С. Профессиональные деформации и пути их преодоления. *Курсы тьюторов*. 2010.

64. Садовський В., Юдін Г. Исследования по общей теории систем : збірник перекладів. Москва : Прогресс, 1969.

65. Словник української мови: Академічний тлумачний словник. URL: <http://sum.in.ua/s/kabaljnyj> (дата звернення: 07.06.2020)

66. Смирнов А. Базовые психологические компоненты аддиктивного поведения в структуре интегральной индивидуальности : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук, Екатеринбург 2015, с.7

67. Стаття 24 Закону України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://osvita.ua/school/69530/> (дата звернення: 30.05.2020),

68. Столин, В., Романова Т., Бутенко Г. Опросник удовлетворенности браком. Вестник Московского университета. Психология. 1984, № 2, С. 22-28.

69. Толочек В. Индивидуальный стиль деятельности. Вопросы психологии. 1991, № 3, с. 53-62.

70. Толочек В. Стили профессиональной деятельности: организация компонентов и взаимодействий субъектов. Вестник Московского университета. Серия 14: психология. 1996, № 3, с. 51–60.

71. Улыбина Е. Проблемы агрессии учителя-профессионала. Становление личности учителя-профессионала: проблемы и перспективы. Ставрополь, 1993, Разд. 2, с. 75-76.

72. Усманова Н., Бафаев М., Остонов Ш. Симптомы эмоционального выгорания современного педагога. Наука. Мысль: электронный периодический журнал, 2014, №10, С. 23-32.

73. Фетискин Н., Козлов В., Мануйлов Г. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. Пособ, М. : Психотерапия, 2009, с. 539.

74. Холлис Дж. Почему хорошие люди совершают плохие поступки: Понимание темных сторон нашей души : монография : Москва: Когито-Центр

75. Чудова Н. Особенности образа «Я» жителя Интернета. Психологический журнал. 2002. № 1. С.113-117.

76. Шауфели В., Иванова Т., Дийкстра П. Увлеченность работой. Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие : монография. Москва : Когито-центр, 2019.

77. Шевелёва А. Профессионально-этические представления педагогов во взаимосвязи с эмоциональным выгоранием и трудоголизмом. Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6.

78. Шрагина Л. Проблема воображения в контексте функционально-системного подхода. Психология в вузе. №3, 2005, с. 95-107.

79. Щербатых Ю. Психология стресса и методы коррекции : монография, СПб. : Питер, 2008. – 256 с

80. Юдеева Т. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медицинская психология» : Москва, 2011, С. 25.

81. Яковлев В. Формирование зависимого поведения и его преодоление. Персонализированная психиатрия. URL: <https://goo.su/1Dcm> (дата звернения: 02.06.2020).

82. Aiken L. S., West S. G. Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions. L.: Sage Publications, 1991.

83. American Society of Addiction Medicine. Definition of Addiction. URL: <https://www.asam.org/resources/definition-of-addiction> (дата звернения: 03.05.2020)

84. American Time Use Survey (ATUS) URL: <https://www.bls.gov/tus/> (дата звернения: 30.05.2020).

85. Anderson, J., Durtschi, J. A., Soloski, K. L., & Johnson, M. (2014). Mediation and moderation techniques in the field of marriage and family therapy. *Advanced methods in family therapy research: A focus on validity and change*, 347-365.

86. Andersson G. Guided Internet-based vs. face-to-face cognitive behavior therapy for psychiatric and somatic disorders: a systematic review and meta-analysis. *World Psychiatry* 2014, №13, p. 288-295

87. Andreassen C., Hetland J., & Pallesen, S. The Relationship Between 'Workaholism', Basic Needs Satisfaction at Work and Personality. *European Journal of Personality*. 2010, №24, P. 3–17.

88. Bakker, A, & Oerlemans W. Subjective well-being at work in organizations. In K. Cameron, & G. Spreitzer (Eds.), *Handbook of positive organizational scholarship*. Oxford: Oxford University Press, 2011, p. 178-189.

89. Baron M., Kenny A. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 51(6), 1986, 1173-1182.

90. Beck A., Haigh E. Advances in Cognitive Theory and Therapy: The Generic Cognitive Model. *Annual Review of Clinical Psychology*. 2014, Vol. 10, p. 1-24.

91. Bonebright C., Clay, D., & Ankenmann, R. The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*. 2000, №47, P. 469–477.

92. Brady B. Vodanovich S., & Rotunda R. The impact of workaholism on work-family conflict, job satisfaction, and perception of leisure activities. *The Psychologist-Manager Journal*, 2008, №11(2), p. 241-263.

93. Braslow M., Guerrettaz J., Arkin R., & Oleson K. (2012). Self-doubt. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(6), 470–482.

94. Braslow, M. D., Guerrettaz, J., Arkin, R. M., & Oleson, K. C. Self-doubt. *Social and Personality Psychology Compass*, 2012, 6(6), 470-482.

95. Burke R., & Matthiesen S. Workaholism among Norwegian journalists: antecedents and consequences. *Stress and Health*. 2004, №20, 301–308.

96. Burke R., Matthiesen S., & Pallesen S. Personality correlates of workaholism. *Personality and Individual Differences*, 2006, №40, P. 1223–1233.

97. Burke, R. Workaholism components, job satisfaction, and career progress.

98. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/addict> (дата звращения: 07.06.2020)

99. Christian M., Garza A., & Slaughter J. Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 2011, №64, p. 89-136.

100. Clance, P., Imes, S. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*. 1978, 15(3), p. 241.

101. Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

102. Cummins D. Do you feel like an impostor? 2013. Link: <https://www.psychologytoday.com/blog/good-thinking/201310/do-you-feel-imposter>

103. Deci E., and Vansteenkiste M. Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche Psicol.* 2004, №27, p. 23–40.

104. Del Líbano M., Llorens S., Salanova M., & Schaufeli, W. About the dark and brightsides of self-efficacy: Workaholism and work engagement. *Spanish Journal of Psychology*. 2012, №15, 688-701.

105. Field A. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* : monograph : 2013, c. 1070

106. Flanders N., Fishbein M., Ajzen I. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research* : monograph, Addison-Wesley Publishing Company : 1975, p. 578.

107. Flett G., Hewitt, P. (Eds.). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association : monograph : Washington, DC, US: American Psychological Association, 2002.

108. Forgasz H., Leder. G. Work patterns and stressors of experienced and novice mathematics teachers. *Australian Mathematics Teacher*. 2006. №62. C. 36– 40.

109. Goodman B. A field guide to the workaholic. *Psychology Today*. 2006, №39, p. 40-41.

110. Garson B. *Work addiction in the age of information technology: An analysis*. Indian Institute of Management Bangalore Management Review. 2005.

111. Gillet N., Caesens G., Morin A.J., & Stinglhamber F. Complementary variable-and personcentered approaches to the dimensionality of work engagement: a longitudinal investigation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2019, №28, p. 239-258.

112. Goldberg D. Plato versus Aristotle: categorical and dimensional models for common mental disorders. *Comprehensive psychiatry*. 2000, Vol. 41, № 2, p. 8-13.

113. Griffiths M. Technological addiction. *Clinical Psychology Forum*. 1995. Vol. 76, №2. p. 14-19.

114. Griffiths M. The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2010. №8. C. 119–125.

115. Griffiths, M. (1996). Nicotine, tobacco and addiction. *Nature*. 1996 №384.

116. Griffiths M. Work Addiction and 'Workaholism'.  
URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/in-excess/201802/work-addiction-and-workaholism> (дата звернення: 03.05.2020)

117. Hebb D. *A Textbook of Psychology* : monograph, Saunders : 1966, p. 353.

118. Jaramillo P., Moreno G., Villegas Z. Business Ethics Project «Karoshi». *International Careers Program*. Universidad Espiritu Santo. 2009.

119. Johnstone A., & Johnston L. The relationship between organizational climate, occupational type and workaholism. *New Zealand Journal of Psychology*. 2005, №34, P. 181–188.

120. *Journal of applied social psychology*, 2001, №31(11), p. 2339-2356.

121. Judge T., Bono J., Erez A., and Locke E. Core self-evaluations and job and life satisfaction: the role of self-concordance and goal attainment. *J. Appl. Psychol.* 2005, №90, p. 257-268.

122. Killinger B. The workaholic breakdown syndrome. *Research Companion to Working Time and Work Addiction*, ed. R. Burke (Cheltenham: Edward Elgar), 2006, p. 61-88.

123. Kubota K., Shimazu A., Kawakami N., & Takahashi M. Workaholism and sleep quality among Work Engagement and Workaholism 15 Japanese employees: a prospective study. *International Journal of Behavioral Medicine*, 2012, №20, 1-11.

124. Lazarsfeld P. Recent Developments in Latent Structure Analysis. *Sociometry and the Science of Man*. 1955, Vol. 18, No. 4, p. 391-403.

125. Lipka A., Waszczak S., Winnicka-Wejs A., Aktywność twórcza a pracoholizm. Jak utrzymać kapitał kreatywności pracowników? – Warszawa: Difin, 2014. – S. 25-74.

126. Litt M. & Turk D. Sources of stress and dissatisfy action in experienced high school teachers. *Journal of educational research*. 1985, Vol. 78, p. 178-185.

127. Loi R., Yang J., & Diefendorff J. M. Four-factor justice and daily job satisfaction: A multilevel investigation. *Journal of Applied Psychology*. 2009, 94(3), 770–781.

128. MacCorquodale K., Meehl P. On a distinction between hypothetical constructs and intervening variables. *Psychological Review*, 1948, 55(2), 95-107.

129. MacKinnon D., Fairchild A., Fritz M. Mediation Analysis. *Annual Review in Psychology*. 2007. Vol. 58, No 593.

130. Matsudaira K., Shimazu A., Fujii T., Kubota K., Sawada T., Kikuchi N., & Takahashi M. Workaholism as a risk factor for depressive mood, disabling back pain, and sickness absence. *PLoS One*, 2013, №8.

131. Matuska, K. Workaholism, life balance, and well-being: a comparative analysis. *Journal of Occupational Science*, 2010, №17(2), p. 104-111.

132. McMillan L., Brady E., O'Driscoll M., & Marsh N. A multifaceted validation study of Spence and Robbins' (1992) Workaholism Battery. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2002 №75, P. 357–368.

133. McMillan L., O'Driscoll, M., Marsh, N., & Brady, E. Understanding workaholism: Data synthesis, theoretical critique, and future design strategies. *International Journal of Stress Management*. 2001, №8, P. 69–91.

134. Mir, I., Kamal, A. Role of workaholism and self-Concept in predicting impostor feelings among employees. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 2018, 33(2).

135. Mosier S. Workaholics: An analysis of their stress, success, and priorities. Unpublished master thesis. University of Texas, Austin. 1982

136. Mudrack P. Job involvement, obsessive-compulsive personality traits, and workaholic behavioral tendencies. *Journal of Organizational Change Management*. 2004, №17, P. 490–508.

137. Mudrack P. Understanding workaholism: the case for behavioral tendencies. *Research Companion to Working Time and Work Addiction*, ed. R. J. Burke (Cheltenham: Edward Elgar), 2006, p. 108–128.

138. Nartgun Ş., Ekinci S., Hayrettin T., İbrahim L. Teacher Views Regarding Workaholism and Occupational Professionalism. *Universal Journal of Educational Research*. 2016. №4. C. 113-118.

139. Nerstadt C. , Wong S., and Richardsen A. Can engagement go awry and lead to burnout? The moderating role of the perceived motivational climate. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2019, №16, p. 1979.

140. Ng T., Sorensen K., Feldman D. Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension. *Journal of Organizational Behavior*, 2007, №28, P. 111–136.

141. Nie Y. Why do workaholics experience depression? A study with Chinese University teachers. *Journal of Health Psychology*, 2016. Vol. 21, No 10, p. 2339- 2346.

142. Nie Y., S. Lau, A. Liau. Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*. 2011, #21(6), p. 736-741.



143. Oates, W. On being a “Workaholic”. *Pastoral Psychol.* 1968, №19, 16-20.
144. Oates W. *Confessions of a workaholic*. New York: World Publishing Co, 1971.
145. Oxford dictionaries. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/addict> (дата звернення: 07.06.2020)
146. Paluchowski W., Hornowska E., Haładziński P., Kaczmarek L. Czy praca szkodzi?: wyniki badań nad kwestionariuszem nadmiernego obciążania się pracą. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe «Sholar», 2014. S. 24-41.
147. Peralta V., & Cuesta A. dimensional and categorical architecture for the classification of psychotic disorders. *World Psychiatry*, 2007, №6 (2), p. 100.
148. Pietrzak R., & Petry N. Antisocial personality disorder is associated with increased severity of gambling, medical, drug and psychiatric problems among treatment-seeking pathological gamblers. *Addiction*. 2005, №100, P. 1183–1193.
149. Psychology Today. Compulsive Behaviors. URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/basics/compulsive-behaviors> (дата звернення: 05.05.2020)
150. Reysen R., Winburn A., Niemeyer S., Monroe A.. The relationship between workaholism tendencies and stage of development in a K-12 teacher population. *Journal of Contemporary Water Research & Education*. 2014. №2. C. 105–114.
151. Robinson B. *Chained to the desk: A guidebook for workaholics, their partners and children, and the clinicians who treat them* : monograph, New York : New York University Press, 1998. 272 с.
152. Robinson B. *Chained to the Desk: A Guidebook for Workaholics, Their Partners and Children, and the Clinicians who Treat Them*, 3rd Edn. New York, NY: New York University Press, 2014.

153. Ryan R., and Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *Am. Psychol.* 2000, №55, p. 68-78.

154. Ryan R., and Deci, E. An overview of self-determination theory. *Handbook of Self-Determination Research*, eds E. L. Deci and R. M. Ryan : Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002 p. 3-34.

155. Ryan, R. Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *J. Pers. Soc. Psychol.* 1982, №43, 450-461.

156. Ryff C., Keyes M. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1995, Vol. 69, issue 4., p. 719–727.

157. Salanova M., & Schaufeli W. A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *International Journal of Human Resource Management*, 2008, 19, p. 116-131.

158. Schaufel W., Taris T., & van Rhenen W. Workaholism, burnout, and work engagement: three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 2008, №57, p. 173-203.

159. Schaufeli W., Bakker A., & Salanova M. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 2006, №66, p. 701-716.

160. Schaufeli W., Salanova M., González-Romá V., & Bakker, A. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 2002, №3, p. 71-92.

161. Schaufeli W., Shimazu A., and Taris, T. Being driven to work excessively hard: the evaluation of a two-factor measure of workaholism in the Netherlands and Japan. *Cross Cult. Res.* 2009, №43, p. 320-348.

162. Schaufeli W., Taris T., Bakkar A. It takes two to tango: Workaholism is working excessively and compulsively. *The long work hours culture: Causes,*

consequences, and choices : monograph, United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited, 2008.

163. Shkoler O, E. Rabenu, V. Cristinel. Organizing the confusion surrounding workaholism: New structure, measure, and validation. *Frontiers in Psychology*, 2018, № 8, P. 1-16.

164. Scott K., Moore K., & Miceli M. An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations*. 1997, №50, P. 287–314.

165. Selinger C. Workaholism. *Spectrum, Institute of Electrical and Electronics Engineers. IEEE Spectrum*. 2007. №44. C. 71–72.

166. Shimazu A., Schaufeli, W., Kamiyama K., & Kawakami N. Workaholism vs. work engagement: The two different predictors of future well-being and performance. *International Journal of Behavioral Medicine*, 2015, 22, p. 18-23.

167. Spence J., Robbins A. Workaholism: definition, measurement, and preliminary results. *Journal of personality assessment*. №58. 1992. P. 160 – 178

168. Spencer, S., Zanna, M., & Fong, G. Establishing a causal chain: Why experiments are often more effective than mediational analyses in examining psychological processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, 89(6), 845–851.

169. Stein D. Dimensional or categorical: different classifications and measures of anxiety and depression. *Medicographia*, 2012, №34, p. 270-275.

170. Taris T., van Beek I., Schaufeli W. The motivational make-up of workaholism and work engagement: a longitudinal study on need satisfaction, motivation, and heavy work investment. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11.

171. Tóth-Király I., Morin A., & Salmela-Aro K. A Longitudinal Perspective on the Associations between Work Engagement and Workaholism. *Work & Stress*. 2020.

172. Trull, T., Durrett C. Categorical and dimensional models of personality disorder. *Annual Review Clinical Psychology*, 2005. No 1, p. 355-380.

173. van Beek I., Hu Q., Schaufeli W. B., Taris T. W., and Schreurs, B. H. For fun, love, or money: what drives workaholic, engaged, and burned-out employees? *Appl. Psychol.* 2012, №61, p. 30-55.

174. van Beek I., Hu Q., Schaufeli W., Taris, T., & Schreurs, B. For Fun, Love, or Money: What Drives Workaholic, Engaged, and Burned-Out Employees at Work? *Applied Psychology: An International Review*, 2012, №61, P. 30–55.

175. Welburn, K., Coristine, M., Dagg, P., Pontefract, A., & Jordan, S. The Schema Questionnaire-Short Form: Factor analysis and relationship between schemas and symptoms. *Cognitive therapy and research*, 2002, №26(4), p. 519-530.

176. Wojdyło K. Pracoholizm. Perspektywa poznawcza. Warszawa: Difin, 2014. S. 144.

177. Xanthopoulou D., Bakker A., Demerouti E., and Schaufeli W. The role of personal resources in the job demands-resources model. *Int. J. Stress Manag.* 2007, №14, 121-141.

178. Young J., Klosko J., Weishaar M. Schematherapy. A practitioner's guide : monograph, New York : The Guilford Press, 2003, p. 236.

179. Young, J. E. Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach : monograph : Sarasota, FL: Professional Resource Exchange. 1990.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Аналітичні розрахунки розділу 2

Таблиця А.1

## Кореляційні зв'язки трудоголізму, якості життя, психологічного благополуччя, задоволеності шлюбом та роботою

		трудоголіз м	якість	відносини	автономія	управління я	зростання	цілі	самоприй няття	благополу ччя	шлюб	робота
трудоголізм	Pearson Correlation	1	-	-	-	-	-	.064	-	-	-	.021
	Sig. (2-tailed)		.081	.019	.054	.060	.125	.649	.074	.057	.300	*
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
якість	Pearson Correlation	-.081	1	.318	-	.290	.298	.357	.275	.306	.456	-
	Sig. (2-tailed)	.566		.020	.533	.035	.030	.009	.047	.026	.001	.841
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
відносини	Pearson Correlation	-.019	.318	1	.198	.622	.632	.601	.742	.813	.410	-
	Sig. (2-tailed)	.891	.020		.156	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.115
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
автономія	Pearson Correlation	-.054	-.088	.198	1	.398	.383	.359	.323	.551	-.007	.012
	Sig. (2-tailed)	.699	.533	.156		.003	.005	.008	.019	.000	.960	.932
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
управління	Pearson Correlation	-.060	.290	.622	.398	1	.658	.618	.694	.834	.266	-
	Sig. (2-tailed)	.669	.035	.000	.003		.000	.000	.000	.000	.054	.352
	N	160	160	160	160	160	160	160	1	53	53	53
зростання	Pearson Correlation	-.125	.298	.632	.383	.658	1	.653	.619	.827	.422	-
	Sig. (2-tailed)	.374	.030	.000	.005	.000		.000	.000	.000	.002	.856
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
цілі	Pearson Correlation	.064	.357	.601	.359	.618	.653	1	.737	.834	.307	-
	Sig. (2-tailed)	.649	.009	.000	.008	.000	.000		.000	.000	.025	.229
	N	150	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
самоприй няття	Pearson Correlation	-.074	.275	.742	.323	.694	.619	.737	1	.879	.393	-
	Sig. (2-tailed)	.599	.047	.000	.019	.000	.000	.000		.000	.004	.913
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
благополучч я	Pearson Correlation	-.057	.306	.813	.551	.834	.827	.834	.879	1	.384	-
	Sig. (2-tailed)	.684	.026	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.005	.415
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
шлюб	Pearson Correlation	-.300	.456	.410	-.007	.266	.422	.307	.393	.384	1	-
	Sig. (2-tailed)	.029	.001	.002	.960	.054	.002	.025	.004	.005		.821
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53
робота	Pearson Correlation	.021	-.028	-.219	.012	-.130	-.025	-.168	-.015	-.114	-.032	1
	Sig. (2-tailed)	.882	.841	.115	.932	.352	.856	.229	.913	.415	.821	
	N	160	160	160	160	160	160	160	160	53	53	53

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). \*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Таблиця А.2

**Коефіцієнти медіації**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	48.436	4.903		9.879	.000
	самопожертва	.528	.348	.267	1.515	.136
	стандарти	.418	.351	.210	1.192	.239

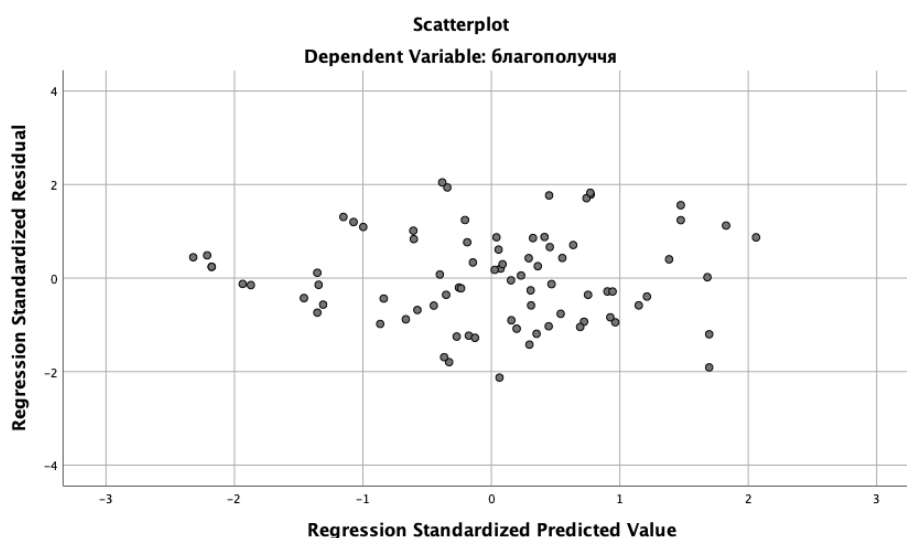
a. Dependent Variable: труднолізм

Таблиця А.3

**Коефіцієнти модерації**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
	(Constant)	388.091	24.622		15.762	.000	339.052	437.130		
	схеми	-.453	.056	-.803	-8.148	.000	-.564	-.342	.714	1.401
	трудоголізм	.996	.417	.226	2.387	.019	.165	1.828	.776	1.289
	moderator	14.933	5.028	.279	2.970	.004	4.919	24.946	.785	1.274

a. Dependent Variable: благополуччя



**Рис. А.1. Регресійний аналіз залежної змінної психологічне благополуччя**

## Аналітичні розрахунки розділу 2

Таблиця Б.1

## Результати тесту Краскала-Уоллеса

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of емпир is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.160	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of покинення is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.171	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of недовіра is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.042	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of відсторонення is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.218	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of дефективність is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.184	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of неуспішність is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.813	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of залежність is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.041	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of вразливість is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.754	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of нерозвин is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.013	Reject the null hypothesis.
10	The distribution of покірність is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.069	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of самопожертва is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.150	Retain the null hypothesis.

12	The distribution of підкорення is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.066	Retain the null hypothesis.
13	The distribution of стандарти is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.425	Retain the null hypothesis.
14	The distribution of статус is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.027	Reject the null hypothesis.
15	The distribution of самоконтроль is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.871	Retain the null hypothesis.
16	The distribution of схвалення is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.082	Retain the null hypothesis.
17	The distribution of негативізм is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.050	Retain the null hypothesis.
18	The distribution of покарання is the same across categories of workoholism1.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.349	Retain the null hypothesis.
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .050.				



Таблиця Б.2

## Descriptives

	workoholism1		Statistic	Std. Error	
емдепр	low	Mean	9.6842	1.16492	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7.2368	
			Upper Bound	12.1316	
		5% Trimmed Mean		9.1491	
		Median		8.0000	
		Variance		25.784	
		Std. Deviation		5.07776	
		Minimum		5.00	
		Maximum		24.00	
		Range		19.00	
		Interquartile Range		8.00	
		Skewness		1.395	.524
		Kurtosis		2.074	1.014
		mediu m	Mean	9.5294	1.06453
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	7.2727	
			Upper Bound	11.7861	
	5% Trimmed Mean		9.1993		
	Median		9.0000		
	Variance		19.265		
	Std. Deviation		4.38916		
	Minimum		5.00		
	Maximum		20.00		
	Range		15.00		
	Interquartile Range		4.00		
	Skewness		1.686	.550	
	Kurtosis		2.549	1.063	
	high		Mean	15.2500	2.61008
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.0781	
			Upper Bound	21.4219	
		5% Trimmed Mean		15.2222	
		Median		17.5000	
		Variance		54.500	
		Std. Deviation		7.38241	
Minimum		5.00			

		Maximum	26.00	
		Range	21.00	
		Interquartile Range	12.00	
		Skewness	-.169	.752
		Kurtosis	-1.321	1.481
ПОКИНЕННЯ	low	Mean	11.2632	1.02267
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.1146
			Upper Bound	13.4117
		5% Trimmed Mean	11.0702	
		Median	11.0000	
		Variance	19.871	
		Std. Deviation	4.45773	
		Minimum	6.00	
		Maximum	20.00	
		Range	14.00	
		Interquartile Range	6.00	
		Skewness	.689	.524
		Kurtosis	-.617	1.014
		medium	Mean	14.0000
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	11.7811
			Upper Bound	16.2189
	5% Trimmed Mean		13.7222	
	Median		13.0000	
	Variance		18.625	
	Std. Deviation		4.31567	
	Minimum		10.00	
	Maximum		23.00	
	Range		13.00	
	Interquartile Range		6.00	
	Skewness		.962	.550
	Kurtosis		-.290	1.063
	high		Mean	13.2500
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.0165
			Upper Bound	17.4835
		5% Trimmed Mean	13.2222	
Median		12.0000		
Variance		25.643		
Std. Deviation		5.06388		

		Minimum	6.00	
		Maximum	21.00	
		Range	15.00	
		Interquartile Range	8.25	
		Skewness	.492	.752
		Kurtosis	-.411	1.481
недовіра	low	Mean	10.5789	.98026
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8.5195
			Upper Bound	12.6384
		5% Trimmed Mean	10.3655	
		Median	9.0000	
		Variance	18.257	
		Std. Deviation	4.27286	
		Minimum	5.00	
		Maximum	20.00	
		Range	15.00	
		Interquartile Range	6.00	
		Skewness	.750	.524
		Kurtosis	-.087	1.014
		medium	Mean	13.1765
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	10.7428
			Upper Bound	15.6101
	5% Trimmed Mean		13.1405	
	Median		13.0000	
	Variance		22.404	
	Std. Deviation		4.73333	
	Minimum		5.00	
	Maximum		22.00	
	Range		17.00	
	Interquartile Range		7.00	
	Skewness		.540	.550
	Kurtosis		-.181	1.063
	high		Mean	16.1250
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11.1601
			Upper Bound	21.0899
		5% Trimmed Mean	16.3056	
Median		18.5000		
Variance		35.268		

		Std. Deviation	5.93867		
		Minimum	7.00		
		Maximum	22.00		
		Range	15.00		
		Interquartile Range	11.75		
		Skewness	-.634	.752	
		Kurtosis	-1.458	1.481	
відсторонення	low	Mean	9.2632	.67902	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7.8366	
			Upper Bound	10.6897	
		5% Trimmed Mean	9.2368		
		Median	10.0000		
		Variance	8.760		
		Std. Deviation	2.95977		
		Minimum	5.00		
		Maximum	14.00		
		Range	9.00		
		Interquartile Range	6.00		
		Skewness	-.014	.524	
		Kurtosis	-1.276	1.014	
		medium	Mean	10.8824	1.49971
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	7.7031	
			Upper Bound	14.0616	
	5% Trimmed Mean		10.3693		
	Median		9.0000		
	Variance		38.235		
	Std. Deviation		6.18347		
	Minimum		5.00		
	Maximum		26.00		
	Range		21.00		
	Interquartile Range		4.50		
	Skewness		1.880	.550	
	Kurtosis		3.070	1.063	
	high		Mean	14.1250	2.42338
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8.3946	
			Upper Bound	19.8554	
		5% Trimmed Mean	13.9722		
		Median	14.5000		

		Variance	46.982	
		Std. Deviation	6.85435	
		Minimum	5.00	
		Maximum	26.00	
		Range	21.00	
		Interquartile Range	10.75	
		Skewness	.371	.752
		Kurtosis	-.189	1.481
дефективність	low	Mean	7.5789	.65479
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6.2033
			Upper Bound	8.9546
		5% Trimmed Mean	7.3099	
		Median	7.0000	
		Variance	8.146	
		Std. Deviation	2.85415	
		Minimum	5.00	
		Maximum	15.00	
		Range	10.00	
		Interquartile Range	3.00	
		Skewness	1.583	.524
		Kurtosis	2.288	1.014
		medium	Mean	8.8824
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	6.1930
			Upper Bound	11.5717
	5% Trimmed Mean		8.3693	
	Median		7.0000	
	Variance		27.360	
	Std. Deviation		5.23071	
	Minimum		5.00	
	Maximum		22.00	
	Range		17.00	
	Interquartile Range		4.00	
	Skewness		2.110	.550
	Kurtosis		3.653	1.063
	high		Mean	11.6250
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	6.8341
			Upper Bound	16.4159
		5% Trimmed Mean	11.4167	

		Median	11.0000		
		Variance	32.839		
		Std. Deviation	5.73056		
		Minimum	5.00		
		Maximum	22.00		
		Range	17.00		
		Interquartile Range	9.50		
		Skewness	.763	.752	
		Kurtosis	.038	1.481	
неуспішність	low	Mean	10.3684	.70175	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8.8941	
			Upper Bound	11.8428	
		5% Trimmed Mean	10.4094		
		Median	11.0000		
		Variance	9.357		
		Std. Deviation	3.05888		
		Minimum	5.00		
		Maximum	15.00		
		Range	10.00		
		Interquartile Range	6.00		
		Skewness	-.156	.524	
		Kurtosis	-1.067	1.014	
	medium	Mean	11.6471	1.04298	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.4360	
			Upper Bound	13.8581	
		5% Trimmed Mean	11.3301		
		Median	11.0000		
		Variance	18.493		
		Std. Deviation	4.30031		
		Minimum	7.00		
		Maximum	22.00		
		Range	15.00		
		Interquartile Range	3.00		
		Skewness	1.701	.550	
		Kurtosis	2.811	1.063	
	high	Mean	12.7500	2.18559	
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	7.5819		
		Upper Bound	17.9181		

		5% Trimmed Mean	12.6111		
		Median	11.5000		
		Variance	38.214		
		Std. Deviation	6.18177		
		Minimum	6.00		
		Maximum	22.00		
		Range	16.00		
		Interquartile Range	12.75		
		Skewness	.557	.752	
		Kurtosis	-1.064	1.481	
залежність	low	Mean	9.1053	.97900	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	7.0485	
			Upper Bound	11.1621	
		5% Trimmed Mean	8.7281		
		Median	8.0000		
		Variance	18.211		
		Std. Deviation	4.26738		
		Minimum	5.00		
		Maximum	20.00		
		Range	15.00		
		Interquartile Range	6.00		
		Skewness	1.228	.524	
		Kurtosis	.838	1.014	
		medium	Mean	11.8824	1.03214
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	9.6943	
			Upper Bound	14.0704	
	5% Trimmed Mean		11.7026		
	Median		11.0000		
	Variance		18.110		
	Std. Deviation		4.25562		
	Minimum		6.00		
	Maximum		21.00		
	Range		15.00		
	Interquartile Range		5.00		
	Skewness		1.041	.550	
	Kurtosis		.836	1.063	
	high	Mean	12.7500	1.75000	
95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	8.6119		

			Upper Bound	16.8881	
		5% Trimmed Mean		12.6667	
		Median		11.5000	
		Variance		24.500	
		Std. Deviation		4.94975	
		Minimum		6.00	
		Maximum		21.00	
		Range		15.00	
		Interquartile Range		7.50	
		Skewness		.708	.752
		Kurtosis		-.126	1.481
вразливість	low	Mean		11.7368	1.28382
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.0396	
			Upper Bound	14.4341	
		5% Trimmed Mean		11.3743	
		Median		10.0000	
		Variance		31.316	
		Std. Deviation		5.59605	
		Minimum		5.00	
		Maximum		25.00	
		Range		20.00	
		Interquartile Range		7.00	
		Skewness		1.013	.524
		Kurtosis		.504	1.014
	mediu m	Mean		12.1176	1.24818
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.4716	
			Upper Bound	14.7637	
		5% Trimmed Mean		11.7974	
		Median		11.0000	
		Variance		26.485	
		Std. Deviation		5.14639	
		Minimum		6.00	
		Maximum		24.00	
		Range		18.00	
Interquartile Range		6.00			
Skewness		1.289	.550		
Kurtosis		1.227	1.063		
	high	Mean		14.1250	2.46720



		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	8.2910	
			Upper Bound	19.9590	
		5% Trimmed Mean		14.0833	
		Median		13.5000	
		Variance		48.696	
		Std. Deviation		6.97828	
		Minimum		5.00	
		Maximum		24.00	
		Range		19.00	
		Interquartile Range		12.25	
		Skewness		.131	.752
		Kurtosis		-1.763	1.481
		нерозвин	low	Mean	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			8.8691	
	Upper Bound			11.9730	
5% Trimmed Mean				10.3567	
Median				10.0000	
Variance				10.368	
Std. Deviation				3.22000	
Minimum				5.00	
Maximum				17.00	
Range				12.00	
Interquartile Range				5.00	
Skewness				.143	.524
Kurtosis			-.407	1.014	
mediu m	Mean		14.1765	1.31796	
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	11.3825	
			Upper Bound	16.9704	
	5% Trimmed Mean		13.9183		
	Median		12.0000		
	Variance		29.529		
	Std. Deviation		5.43410		
	Minimum		7.00		
	Maximum		26.00		
	Range		19.00		
	Interquartile Range		6.00		
Skewness		1.083	.550		
Kurtosis		.539	1.063		

	high	Mean		15.8750	2.04797
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11.0323	
			Upper Bound	20.7177	
		5% Trimmed Mean		15.8611	
		Median		15.5000	
		Variance		33.554	
		Std. Deviation		5.79254	
		Minimum		6.00	
		Maximum		26.00	
		Range		20.00	
		Interquartile Range		6.50	
		Skewness		.085	.752
		Kurtosis		1.354	1.481
		покірність	low	Mean	
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			8.8682	
	Upper Bound			13.0265	
5% Trimmed Mean				10.6637	
Median				11.0000	
Variance				18.608	
Std. Deviation				4.31372	
Minimum				5.00	
Maximum				22.00	
Range				17.00	
Interquartile Range				7.00	
Skewness				.806	.524
Kurtosis			.899	1.014	
mediu m	Mean		13.8235	1.25802	
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	11.1566	
			Upper Bound	16.4904	
	5% Trimmed Mean		13.6928		
	Median		12.0000		
	Variance		26.904		
	Std. Deviation		5.18695		
	Minimum		7.00		
	Maximum		23.00		
	Range		16.00		
Interquartile Range		8.00			
Skewness		.620	.550		

		Kurtosis		-.802	1.063	
	high	Mean		15.0000	1.92725	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.4428		
			Upper Bound	19.5572		
		5% Trimmed Mean		15.1111		
		Median		15.0000		
		Variance		29.714		
		Std. Deviation		5.45108		
		Minimum		6.00		
		Maximum		22.00		
		Range		16.00		
		Interquartile Range		9.00		
		Skewness		-.275	.752	
		Kurtosis		-.742	1.481	
самопожертв а		low	Mean		16.4211	.91867
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	14.4910		
			Upper Bound	18.3511		
	5% Trimmed Mean		16.4123			
	Median		18.0000			
	Variance		16.035			
	Std. Deviation		4.00438			
	Minimum		9.00			
	Maximum		24.00			
	Range		15.00			
	Interquartile Range		6.00			
	Skewness		-.213	.524		
	Kurtosis		-.413	1.014		
			mediu m	Mean		19.4118
		95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	17.0066	
				Upper Bound	21.8169	
		5% Trimmed Mean		19.4575		
		Median		20.0000		
		Variance		21.882		
		Std. Deviation		4.67786		
		Minimum		12.00		
		Maximum		26.00		
	Range			14.00		
	Interquartile Range		8.00			

	high	Skewness		-2.204	.550	
		Kurtosis		-1.206	1.063	
		Mean		17.0000	1.64751	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13.1043		
			Upper Bound	20.8957		
		5% Trimmed Mean		17.0556		
		Median		17.0000		
		Variance		21.714		
		Std. Deviation		4.65986		
		Minimum		9.00		
		Maximum		24.00		
		Range		15.00		
		Interquartile Range		5.75		
		Skewness		-.282	.752	
		Kurtosis		.036	1.481	
підкорення	low	Mean		12.3158	.77253	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.6928		
			Upper Bound	13.9388		
		5% Trimmed Mean		12.1287		
		Median		12.0000		
		Variance		11.339		
		Std. Deviation		3.36737		
		Minimum		8.00		
		Maximum		20.00		
		Range		12.00		
		Interquartile Range		5.00		
		Skewness		.846	.524	
		Kurtosis		-.080	1.014	
	mediu m	mediu m	Mean		15.3529	1.05698
			95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13.1122	
				Upper Bound	17.5936	
			5% Trimmed Mean		15.1699	
			Median		15.0000	
			Variance		18.993	
			Std. Deviation		4.35806	
			Minimum		10.00	
			Maximum		24.00	
			Range		14.00	

		Interquartile Range		5.50	
		Skewness		.653	.550
		Kurtosis		-.474	1.063
	high	Mean		15.7500	2.11921
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.7389	
			Upper Bound	20.7611	
		5% Trimmed Mean		15.7778	
		Median		16.5000	
		Variance		35.929	
		Std. Deviation		5.99404	
		Minimum		7.00	
		Maximum		24.00	
		Range		17.00	
		Interquartile Range		11.00	
		Skewness		-.111	.752
		Kurtosis		-1.252	1.481
стандарти	low	Mean		16.1579	.85588
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14.3598	
			Upper Bound	17.9560	
		5% Trimmed Mean		16.2865	
		Median		16.0000	
		Variance		13.918	
		Std. Deviation		3.73070	
		Minimum		8.00	
		Maximum		22.00	
		Range		14.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-.512	.524
		Kurtosis		.092	1.014
	mediu m	Mean		18.1765	1.22245
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.5850	
			Upper Bound	20.7679	
		5% Trimmed Mean		18.0850	
		Median		18.0000	
		Variance		25.404	
		Std. Deviation		5.04028	
Minimum		11.00			
Maximum		27.00			

		Range		16.00	
		Interquartile Range		9.00	
		Skewness		.214	.550
		Kurtosis		-1.204	1.063
	high	Mean		18.3750	1.87976
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13.9301	
			Upper Bound	22.8199	
		5% Trimmed Mean		18.5278	
		Median		19.0000	
		Variance		28.268	
		Std. Deviation		5.31675	
		Minimum		9.00	
		Maximum		25.00	
		Range		16.00	
		Interquartile Range		8.75	
		Skewness		-.545	.752
		Kurtosis		-.135	1.481
статус	low	Mean		11.7368	.69603
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.2745	
			Upper Bound	13.1991	
		5% Trimmed Mean		11.8187	
		Median		11.0000	
		Variance		9.205	
		Std. Deviation		3.03392	
		Minimum		6.00	
		Maximum		16.00	
		Range		10.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-.120	.524
		Kurtosis		-.897	1.014
	mediu m	Mean		13.2941	1.22704
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.6929	
			Upper Bound	15.8953	
		5% Trimmed Mean		13.1601	
		Median		13.0000	
		Variance		25.596	
		Std. Deviation		5.05921	
Minimum		5.00			

		Maximum	24.00		
		Range	19.00		
		Interquartile Range	5.50		
		Skewness	.468	.550	
		Kurtosis	.241	1.063	
	high	Mean		17.0000	1.53530
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	13.3696	
			Upper Bound	20.6304	
		5% Trimmed Mean		16.8889	
		Median		16.0000	
		Variance		18.857	
		Std. Deviation		4.34248	
		Minimum		12.00	
		Maximum		24.00	
		Range		12.00	
		Interquartile Range		8.00	
		Skewness		.586	.752
Kurtosis		-1.024	1.481		
самоконтроль	low	Mean		11.9474	.83936
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.1839	
			Upper Bound	13.7108	
		5% Trimmed Mean		11.8304	
		Median		11.0000	
		Variance		13.386	
		Std. Deviation		3.65868	
		Minimum		7.00	
		Maximum		19.00	
		Range		12.00	
		Interquartile Range		6.00	
		Skewness		.465	.524
		Kurtosis		-.625	1.014
	mediu m	Mean		13.0000	1.13111
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.6022	
			Upper Bound	15.3978	
		5% Trimmed Mean		12.7778	
		Median		11.0000	
		Variance		21.750	
		Std. Deviation		4.66369	

		Minimum	7.00		
		Maximum	23.00		
		Range	16.00		
		Interquartile Range	6.00		
		Skewness	1.068	.550	
		Kurtosis	.229	1.063	
	high	Mean	13.2500	1.77029	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.0639	
			Upper Bound	17.4361	
		5% Trimmed Mean	12.9444		
		Median	12.0000		
		Variance	25.071		
		Std. Deviation	5.00714		
		Minimum	9.00		
		Maximum	23.00		
		Range	14.00		
		Interquartile Range	8.00		
		Skewness	1.214	.752	
		Kurtosis	.844	1.481	
		схвалення	low	Mean	16.0000
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound			14.0062	
	Upper Bound			17.9938	
5% Trimmed Mean	15.8333				
Median	15.0000				
Variance	17.111				
Std. Deviation	4.13656				
Minimum	11.00				
Maximum	24.00				
Range	13.00				
Interquartile Range	6.00				
Skewness	.842			.524	
Kurtosis	-.381			1.014	
mediu m	Mean			18.7059	1.24193
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound	16.0731	
			Upper Bound	21.3387	
	5% Trimmed Mean		18.7843		
	Median		19.0000		
	Variance		26.221		



		Std. Deviation	5.12060		
		Minimum	10.00		
		Maximum	26.00		
		Range	16.00		
		Interquartile Range	10.00		
		Skewness	-.092	.550	
		Kurtosis	-1.089	1.063	
	high	Mean	19.7500	1.42365	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	16.3836	
			Upper Bound	23.1164	
		5% Trimmed Mean	19.8333		
		Median	20.5000		
		Variance	16.214		
		Std. Deviation	4.02670		
		Minimum	13.00		
		Maximum	25.00		
		Range	12.00		
		Interquartile Range	6.75		
		Skewness	-.650	.752	
		Kurtosis	-.356	1.481	
негативізм	low	Mean	12.3684	.95578	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.3604	
			Upper Bound	14.3764	
		5% Trimmed Mean	12.2982		
		Median	11.0000		
		Variance	17.357		
		Std. Deviation	4.16614		
		Minimum	6.00		
		Maximum	20.00		
		Range	14.00		
		Interquartile Range	7.00		
		Skewness	.214	.524	
		Kurtosis	-1.093	1.014	
	mediu m	Mean	15.2353	1.25595	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12.5728	
			Upper Bound	17.8978	
		5% Trimmed Mean	14.9837		
		Median	14.0000		

		Variance	26.816		
		Std. Deviation	5.17843		
		Minimum	9.00		
		Maximum	26.00		
		Range	17.00		
		Interquartile Range	8.00		
		Skewness	.943	.550	
		Kurtosis	.387	1.063	
	high	Mean	17.7500	2.13600	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12.6992	
			Upper Bound	22.8008	
		5% Trimmed Mean	17.9444		
		Median	18.5000		
		Variance	36.500		
		Std. Deviation	6.04152		
		Minimum	6.00		
		Maximum	26.00		
		Range	20.00		
		Interquartile Range	6.75		
		Skewness	-.847	.752	
Kurtosis	1.346	1.481			
покоарання	low	Mean	12.0526	.73538	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	10.5077	
			Upper Bound	13.5976	
		5% Trimmed Mean	12.0029		
		Median	12.0000		
		Variance	10.275		
		Std. Deviation	3.20544		
		Minimum	6.00		
		Maximum	19.00		
		Range	13.00		
		Interquartile Range	4.00		
		Skewness	.128	.524	
	Kurtosis	.184	1.014		
	medium	Mean	14.2353	1.05206	
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12.0050	
			Upper Bound	16.4656	
		5% Trimmed Mean	14.0948		

		Median	13.0000	
		Variance	18.816	
		Std. Deviation	4.33776	
		Minimum	8.00	
		Maximum	23.00	
		Range	15.00	
		Interquartile Range	5.50	
		Skewness	.855	.550
		Kurtosis	.172	1.063
	high	Mean	13.6250	1.94512
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	9.0255
			Upper Bound	18.2245
		5% Trimmed Mean	13.3611	
		Median	10.5000	
		Variance	30.268	
		Std. Deviation	5.50162	
		Minimum	9.00	
		Maximum	23.00	
		Range	14.00	
		Interquartile Range	9.50	
		Skewness	1.107	.752
		Kurtosis	-.518	1.481