

Отримано: 04 травня 2020 р.

Прорецензовано: 13 травня 2020 р.

Прийнято до друку: 13 травня 2020 р.

e-mail: madman.with.the.lab@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-17-21

Онопченко І. В. Трудоголізм як модератор взаємозв'язку між особистісними дисфункційними схемами та психологічним благополуччям вчителів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 17–21.

УДК: 159.9.072.432

**Онопченко Ірина Вікторівна,**  
здобувач кафедри загальної і соціальної психології та соціології  
Східноєвропейського університету імені Лесі Українки

## ТРУДОГОЛІЗМ ЯК МОДЕРАТОР ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ОСОБИСТІСНИМИ ДИСФУНКЦІЙНИМИ СХЕМАМИ ТА ПСИХОЛОГІЧНИМ БЛАГОПОЛУЧЧЯМ ВЧИТЕЛІВ

У цій статті наведено обґрунтування та емпіричне дослідження взаємодії ранніх дисфункційних схем, трудоголізму та психологічного благополуччя вчителів. Для проведення емпіричного дослідження використано батарею з трьох методик: «YSQ – S3» в адаптації М. Падуна, «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко і «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації С. Карсканової. Результати регресійного аналізу свідчать про наявність модеративного ефекту трудоголізму на взаємодію ранніх дисфункційних схем і психологічного благополуччя вчителів.

**Ключові слова:** трудоголізм, учитель, психологічне благополуччя, дисфункційні схеми.

**Iryna V. Onopchenko,**  
Graduate student of the department of general and social psychology and sociology,  
Lesya Ukrainka Eastern European National University

## WORKAHOLISM AS A MODERATOR OF INTERACTION BETWEEN EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN TEACHERS

This article provides a rationale and empirical research of the interaction of early maladaptive schemes, workaholism, and psychological well-being of teachers. Workaholism among educationalists can lead to problems with physical and psychological well-being. Workaholics are constantly under stress, which leads to insomnia, irritability, aggression, exhaustion, and problems with concentration. We should not forget that in the conditions of a global pandemic and self-isolation, teachers have to work at home, being in close contact with students and their parents, which further blurs the boundaries between work and other aspects of life of the individual. Thereby, the home space turns into a teacher's workplace, and this, in turn, can become a ground for the formation of workaholism. A battery of three tests was used to conduct an empirical study of the interaction of early maladaptive schemes, workaholism and psychological well-being of teachers: Young scheme Questionnaire, Version 3 (YSQ – S3) in the adaptation of N. Padun, «The Workaholism Facet-Based Scale» in the adaptation of I. Onopchenko, and «The Ryff Scales of Psychological Well-Being» in the adaptation of S. Karskanovoy. A regressive analysis based on moderation was made to answer the research question about the presence of a moderative effect of workaholism on the interaction of early maladaptive schemes and psychological well-being of teachers. We can conclude that the strength of the correlation between maladaptive schemes and psychological well-being is moderated by workaholism. It is noteworthy that workaholism, like maladaptive schemes, is an independent predictor of psychological well-being, but at the same time workaholism is a positive predictor. We can assume that the negative impact of early maladaptive schemes on psychological well-being is compensated by workaholism. Thus, it provides a form of psychological defense and an effective behavioral strategy caused by a maladaptive schema.

**Key words:** workaholism, teacher, psychological well-being, early maladaptive schemes.

**Постановка проблеми.** Проблема трудоголізму в контексті професійної діяльності вчителів постає гостро в період реформування середньої освіти та переходу на різні форми дистанційної роботи. Їхня заглибленість у працю, як правило, не обмежується одними лише робочими годинами, під час яких вони перебувають у школі, але й поширюється далі, охоплюючи все життя. Специфіка професії вчителя влаштована так, що вона поширюється на всі сфери особистості та психіки фахівця, відтак, ця професія енерговитратна та важка, але, з іншого боку, захоплива й цікава. Не всі люди здатні дотримуватися балансу між роботою та іншими сферами свого життя. Іноді трапляється так, що соціальні функції людини зводяться до самої лише роботи, у якій людина вбачає єдиний спосіб реалізувати себе в житті. На відміну від інших адикцій, відомих науці, трудоголізм – це соціально заохочувана залежність [6].

Трудоголізм – це психологічна адикція, яка виявляється в утечі від реальності за допомогою фіксації на трудовій діяльності. Трудоголізм вивчають більше п'ятдесяти років, але дослідженню трудоголізму серед вчителів і його впливу на трудову діяльність педагога присвячено не так багато праць [6; 9; 16; 17]. У багатьох країнах, зокрема й в Україні, трудоголізм уважають 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 [3].

Для того, щоб бути хорошим педагогом, учителю потрібно багато працювати, прагнути до високих результатів і бути емоційно залученим у свою роботу, що, з-поміж іншого, призводить до значних витрат часу та психологічних ресурсів педагогів [16]. На думку В. Шауфелі, понад 60% учителів працюють понаднормово, що може бути пов'язано як із бажанням не відставати від рівня професіоналізму своїх колег і високими професійними вимогами наукового закладу, так і великими обсягами роботи та стислими термінами для її виконання [5].

Варто не забувати також і про те, що в умовах світової пандемії та самоізоляції вчителям доводиться працювати вдома, що ще більше розмиває межі між роботою та іншими аспектами життя особистості. Дистанційне навчання зумовлює практично безперервну взаємодію між учнями, їхніми батьками і вчителями, робота стає практично невіддільною від життя, а домашній простір перетворюється в робоче місце вчителя. Подібні обставини тиснуть на педагога та підвищують можливість розвитку трудоголізму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Учені осмислюють трудоголізм по-різному. На думку К. Селінджера, трудоголізм – це нав'язлива потреба провадити трудову діяльність, яка негативно впливає на інші сфери життя особистості [15]. Б. Гарсон визначає трудоголізм як спосіб утекти від дійсності [10], а С. Мосье діагностує та вимірює трудоголізм у кількості часу, присвяченого роботі [12]. В. Шауфелі, Т. Таріс та А. Бакар визначають трудоголізм як надмірну і компульсивну потребу працювати [14]. М. Гріффітс розглядає трудоголізм як адикцію, що містить такі компоненти залежності: значущість, зміна настрою, толерантність, синдром відміни і рецидив [11]. Отже, можна сказати, що впродовж останніх десятиріч учені по-різному розглядали трудоголізм.

Із-поміж педагогів трудоголізм вивчали А. Савельєва, З. Гімадієва, Р. Рейзен, А. Монро, С. Нартгун, С. Екінчіта, Х. Тукель, І. Лімон та інші [6; 9; 16; 17]. Часто предметом досліджень поставав зв'язок трудоголізму з емоційним вигоранням, а також вплив трудоголізму на організацію праці та на професійний розвиток педагогів.

**Мета та завдання статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні й емпіричному дослідженні взаємозв'язку та взаємодії ранніх дисфункційних схем, трудоголізму та психологічного благополуччя вчителів.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на те, що офіційний робочий час учителя встановлює Верховна Рада України, зокрема Закон України «Про повну загальну середню освіту», і посадова інструкція, затверджена у школі відповідно до вищевказаного Закону [4], велика кількість учителів приходить на роботу задовго до початку навчального дня й залишаються на робочому місці після його закінчення. Це пов'язано з тим, що безліч вчителів не впоруються з обсягами роботи, яку вони повинні виконати впродовж установленого школою робочого дня, а також викладають додаткові факультативні уроки, підміняють колег, організують шкільні заходи, батьківські збори тощо. Отже, робочий день педагога стає ненормованим, що негативно впливає на фізичне і психологічне благополуччя вчителя. Х. Форгас і Г. Ледер підрахували, що в середньому за день учителі проводять 8 годин, перебуваючи в класі. Ще 1 годину, яку вчителі проводять безпосередньо на шкільній території (до або після занять), вони використовують для підготовки до уроків, а ще 2–3 години, викроєних із особистого вільного часу вчителя, – для планування майбутніх уроків, перевіряння письмових робіт учнів, відвідування батьківських зборів тощо [9].

В Україні робочий час учителів містить не лише навчальну роботу, але й педагогічну діяльність, що передбачено режимом робочого часу та посадовою інструкцією. До таких видів діяльності варто віднести підготовчу, методичну, виховну й організаційну роботу. Педагогічні працівники повинні виконувати всі види навчально-методичної роботи відповідно до навчального плану та посади. Ця робота, безсумнівно, вимагає витрат часу, однак робочий час, потрібний для її виконання, не вноrmовано в жодному нормативному документі. Отже, можна сказати, що час, затребуваний для перевіряння письмових робіт, підготовування до майбутніх уроків, індивідуальна або позакласна робота з учнями, батьківські збори, класне керівництво – це приклади тих видів педагогічної діяльності, які вважають ненормованими. Певні види діяльності оплачують окремо, однак при цьому ніяк не враховують того часу, що педагог витрачає на виконання цієї роботи [2].

Згідно з Американським дослідженням бюджету часу (ATUS), учителі з більшою імовірністю, ніж люди інших спеціальностей, схильні до виконання деякої роботи вдома. Відповідно до даних ATUS 30% учителів більшу частину тижня працюють і вдома, тоді як із представників інших професій виконують роботу вдома в середньому лише 20%. Також учителі частіше, ніж інші спеціалісти, працюють у вихідні дні [7]. Зважаючи на все вищесказане, можна припустити, що не всім учителям вдається дотримати баланс між роботою та іншими сферами життя, що, з-поміж іншого, може призвести до розвитку трудоголізму [17].

Трудоголізм серед педагогів призводить до проблем із фізичним і психологічним здоров'ям. Трудоголіки постійно перебувають у стані стресу, супроводжуваного безсонням, дратівливістю, агресивністю, виснаженням і проблемами з концентрацією уваги. Трудоголіки схильні до дріб'язковості та скрупульозності у виконанні робочих завдань, що в разі великих педагогічно-виховних і навчальних навантажень призводить до того, що вчитель-трудоголік витрачає багато часу для виконання поставлених завдань, а також може й зовсім не виконувати їх вчасно. Варто згадати й про те, що трудоголіки не орієнтовані на результат, тоді як система освіти спрямована на успішне складання екзаменів. Учителі-трудоголіки працюють 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 та своєї праці [1].

Трудоголіки загалом і вчителі-трудоголіки зокрема схильні до проблем із самооцінкою через згадані вище завищені вимоги до себе та свого професіоналізму. Їхні стандарти недосяжні, що зі свого боку призводить до дисфункційних думок, які стосуються некомпетентності та неспроможності бути педагогом [1].

Постійні перепрацювання, відсутність відпочинку й безперервний тиск, який чинить на вчителя-трудоголіка як керівництво і навчальний колектив, так і його власні домагання, 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 і перевтоми [1].

Б. Робінсон вважає, що трудоголізм може бути копінг-стратегією, яку людина використовує, щоби приховати депресію або тривогу [13]. Занурившись у роботу з головою, людина ніби забуває про свої проблеми, у неї 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 людина намагається «запрацювати», вони лише накопичуються, призводячи до генералізованої тривожності, проблем зі сном, панічного страху залишитися без роботи, що тільки посилює трудоголізм і його наслідки.

Окрім копінг-стратегій, на думку Б. Гарсона, трудоголізм – це втеча від дійсності [10]. Занурюючись у роботу, особистість ізолює себе від дійсності, іде від неприємної їй реальності, не залишаючи собі ані часу, ані сил на те, щоб думати про що-небудь інше, окрім роботи. Перетворюючись у трудоголіка, учитель відходить від вимог реального життя, від відчуття власної неповноцінності, від психотравматичних обставин, життєвих проблем або чого-небудь іншого, здатного стати причиною стресу або негативних переживань. Трудоголік-педагог присвячує всього себе своїй роботі, і навіть якщо йому вдається якісно з нею впоратися, найчастіше це має на увазі жертву у вигляді психологічного, фізичного і соціального благополуччя трудоголіка. Такі люди раніше або пізніше згорають, стаючи непридатними для роботи і втраченими для соціуму, тому керівництво навчальних закладів не повинне допускати такого розладу та вчасно діагностувати трудоголізм серед персоналу, а також надавати трудоголікам потрібну психологічну допомогу.

Уся соціальна діяльність педагога-трудоголіка фокусована на його праці. Такий учитель утрачає контакт зі сім'єю, друзями й оточенням, стає відразливим через постійну зацикленість на роботі. Трудоголіки проводять весь свій час, присвячуючи його власній професії, через що втрачають сім'ї і друзів, які нездатні жити поруч із такою людиною. Водночас часто буває і 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 [1].

У дослідженні використано такі методики:

1. «YSQ – S3» в адаптації М. Падун. Методику «YSQ – S3» апробовано на клінічних вибірках у великій кількості країн. Цей опитувальник має високий рівень психометричних характеристик: значення коефіцієнта  $\alpha$ -Кронбаха становить від 0,68 до 0,96, а субшкали опитувальника володіють високою внутрішньою консистентністю та надійністю.

2. «Шкали психологічного благополуччя» в адаптації С. Карсканової. Методика «Шкали психологічного благополуччя» має високу внутрішню узгодженість для кожної зі шкал, а значення коефіцієнта альфи коливалось від 0,83 до 0,91.

3. «Шкала трудоголізму» в адаптації І. Онопченко. Опитувальник «Шкала трудоголізму» має високий рівень психометричних характеристик: коефіцієнт  $\alpha$ -Кронбаха становить 0,71, що свідчить про високий рівень узгодженості методики.

Під час проведення дослідження ми послуговувалися сумарними показниками за кожною з описаних вище методик.

Таблиця 1

## Описові параметри вибірки досліджуваних

	Кількість	Відсоток			
Стать: Жінка/Чоловік	75/5	93%/7%			
Сімейний стан: У шлюбі/вільна(ий)	64/16	80%/20%			
Професійний статус: Повний робочий день	80	100%			
	N	Мін. значення	Мак. значення	Сер. значення	Серед. квадрат. відхилення
Вік	80	26	64	46,47	10.16
Стаж	80	4	44	24,05	10.96

Емпіричне дослідження проведено на базі Луцького ліцею №3, Луцької гімназії №18, Луцького ліцею №22 та Луцької загальноосвітньої школи №23. У дослідженні взяли участь 80 педагогів. Більшість досліджуваних – заміжні жінки (93% досліджуваних – жінки, 80% досліджуваних перебувають у шлюбі). Вік опитуваних варіюється від 26 до 64 років, охоплюючи різні вікові періоди. Середній вік становить 46 років. Стаж роботи варіюється від 4 до 44 років, середній стаж становить 24 роки. Усі досліджувані обіймають посаду педагога у закладах середньої освіти та працюють повний робочий день, маючи щонайменше 18 робочих годин на тиждень.

Для відповіді на дослідницьке питання про наявність модеративного ефекту трудоголізму на взаємодію ранніх дисфункційних схем, сформованих у вчителів, та їхнього психологічного благополуччя, здійснено регресійний аналіз на основі модерації [8]. Предикторами моделі слугували дисфункційні схеми та трудоголізм, а також змінна інтеракції трудоголізму та схем, які чинять ефект на рівень 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  $1 < VIF < 10$ ), потрібні для здійснення регресійного аналізу, підтверджено. Зображення на рис. 1 також підтверджує, що умови лінійності й однорідності, потрібні для проведення регресійного аналізу, виконано.

Лінійну модель регресії із залученням модерації – змінної інтеракції трудоголізму та схем – відображено в таблиці 2.

Таблиця 2

## Лінійна модель регресії із залученням модерації

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

Отже, результати регресійного аналізу із залученням модерації свідчать про те, що залежна змінна інтеракції ранніх дисфункційних схем і трудоголізму є негативним предиктором психологічного благополуччя.

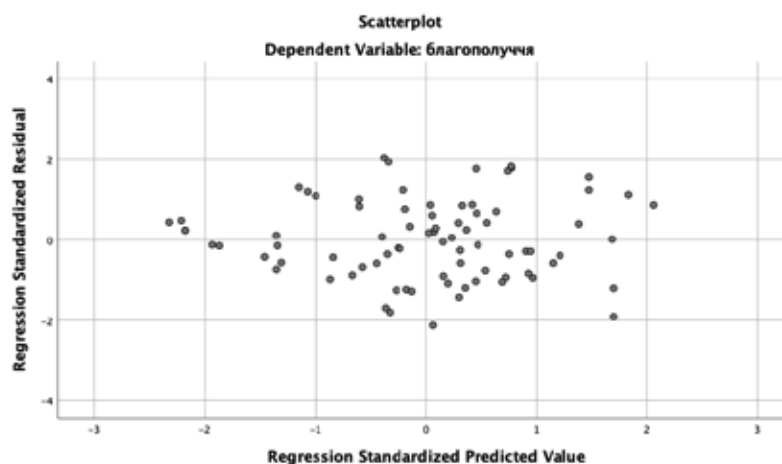


Рис.1. Лінійна модель із залученням трудоголізму як модераційної змінної

Отже, можемо зробити **висновок**, що сила кореляційного зв'язку між ранніми дисфункційними схемами та психологічним благополуччям модеррована трудоголізмом. Примітно, що трудоголізм, як і дисфункційні схеми, також є незалежним, однак позитивним, предиктором психологічного благополуччя. Можемо припустити, що негативний вплив дисфункційних схем на психологічне благополуччя компенсує трудоголізм, який слугує формою захисту й одночасно поведінковою стратегією, зумовленою дисфункційною схемою. Висловлене припущення потребує подальшого емпіричного дослідження трудоголізму в контексті якості життя вчителів, що й слугує **перспективами наших майбутніх досліджень**.

### Література

1. Онопченко І. Теоретико-методологічний аналіз трудоголізму в контексті адиктивної поведінки особистості. *Психологічні перспективи*. 2018. № 31. С. 207–219.
2. 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)
3. Прокопчук І. Трудоголізм як тип адиктивної поведінки. *Політичний Менеджмент*. 2011. №1. С. 92–102.
4. Стаття 24 Закону України «Про повну загальну середню освіту». URL: <https://osvita.ua/school/69530/> (дата звернення: 30.05.2020)
5. Шауфели В., Иванова Т., Дийкстра П. Увлеченность работой. Как научиться любить свою работу и получать от нее удовольствие : монография. Москва : Когито-центр, 2019.
6. Шевелёва А. *Професійно-етическіе представлення педагогов во взаимосвязи с эмоциональным выгоранием и трудоголизмом*. Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6.
7. American Time Use Survey (ATUS) URL: <https://www.bls.gov/tus/> (дата звернення: 30.05.2020)
8. Field A. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 2013. 1070 с.
9. Forgasz H., Leder. G. *Work patterns and stressors of experienced and novice mathematics teachers*. Australian Mathematics Teacher. 2006. № 62. С. 36–40.
10. Garson B. *Work addiction in the age of information technology: An analysis*. Indian Institute of Management Bangalore Management Review. 2005. № 7. С. 15–21.
11. 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. С. 119–125.
12. Mosier S. *Workaholics: An analysis of their stress, success, and priorities*. Unpublished master thesis. University of Texas, Austin. 1982.
13. 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.
14. 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.
15. Selinger C. *Workaholism*. Spectrum, Institute of Electrical and Electronics Engineers. IEEE Spectrum. 2007. № 44. С. 71–72.
16. Nartgun Ş., Ekinçi S., Hayrettin T., İbrahim L. *Teacher Views Regarding Workaholism and Occupational Professionalism*. Universal Journal of Educational Research. 2016. № 4. С. 113–118.
17. 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. С. 105–114.