

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту



«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»

Рішенням засідання кафедри
Педагогіки, психології та менеджменту

Протокол № 6 від 08.09 2026 р.

Професорка

Юлія ГЕРАСИМЕНКО

«ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ»

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність: 053 Психологія

Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
групи ПС-24-11-зМ

ТОКАРЕНКО Оксана Олександрівна

(підпис)

Науковий керівник:
доктор психологічних наук,
професор

РИБАЛКА Валентин Васильович

(підпис)

Біла Церква 2026

Протокол аналізу звіту подібності

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

Автор: ТОКАРЕНКО Оксана Олександрівна, група ПС-24-11-зМ

Назва: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Керівник: Рибалка Валентин Васильович

Підрозділ: Bila Tserkva institute of continuous professional education

Коефіцієнт подібності 1: 0.83%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

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

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

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

Висновок:

Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 0,83%

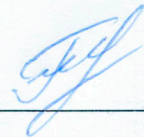
Відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності.

Допускається до захисту/рецензування.

Дата 04.05.2026р.

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

Підпис _____



вигорання вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану), загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

Розділ 1. Теоретико-методологічні засади дослідження професійного вигорання педагогів – складається з 3-х підрозділів: 1.1. Психологічна природа та структура професійного вигорання особистості; 1.2. Особливості професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану; 1.3. Психологічні чинники, що обумовлюють виникнення вигорання у педагогів.

Розділ 2. Емпіричне дослідження чинників професійного вигорання педагогів – складається з 3-х підрозділів: 2.1. Організація, процедура та методики дослідження; 2.2. Аналіз результатів діагностики рівнів та симптомів професійного вигорання педагогів; 2.3. Взаємозв'язок стресостійкості та копінг-стратегій із показниками професійного вигорання педагогів.

Розділ 3. Психологічна програма профілактики та корекції професійного вигорання педагогів в умовах війни – складається з 3-х підрозділів: 3.1. Обґрунтування та структура програми психологічної підтримки педагогів; 3.2. Зміст занять та вправ, спрямованих на подолання наслідків професійного стресу; 3.3. Аналіз ефективності запропонованих заходів та рекомендації педагогам.

Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Рибалка В.В., д.псих.н., професор	06.01.2026 р.	06.01.2026 р.
2	Рибалка В.В., д.псих.н., професор	10.02.2026 р.	10.02.2026 р.
3	Рибалка В.В., д.псих.н., професор	17.03.2026 р.	17.03.2026 р.

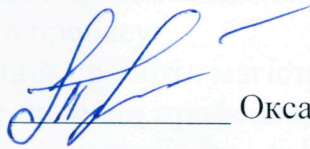
6. Дата видачі завдання 06.01.2026 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання	січень	Виконано

	змісту		
2	Вивчення літературних джерел	січень	Виконано
3	Збирання матеріалу на підприємстві	січень	Виконано
4	Обробка матеріалу	січень	Виконано
5	Виконання розділу 1	лютий	Виконано
6	Виконання розділу 2	березень	Виконано
7	Виконання розділу 3	квітень	Виконано
8	Формулювання висновків	квітень	Виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії перевірка на плагіат	квітень	Виконано
10	Подання роботи на кафедру	травень	Виконано

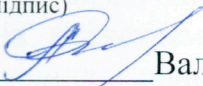
Здобувачка освіти



Оксана Токаренко

(підпис)

Керівник роботи



Валентин Рибалка

(підпис)

Валентин РИБАЛКА

ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ВІДГУК

наукового керівника на кваліфікаційну роботу здобувачки освіти другого
(магістерського) рівня

Токаренко Оксани Олександрівни

за темою: «Психологічні чинники професійного вигорання вчителів закладів
загальної середньої освіти в умовах воєнного стану»

Актуальність даної теми полягає у необхідності розробки програм психологічної профілактики професійного вигорання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, освітня діяльність яких здійснюється в умовах підвищеного емоційного навантаження, багатозадачності, соціальної відповідальності та постійної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

У кваліфікаційній роботі магістра проаналізовано концептуальні підходи до розуміння природи професійного вигорання педагогів у сучасній психологічній науці, визначено специфіку та детермінанти професійної діяльності педагогів в екстремальних умовах воєнного стану; проведено емпіричне дослідження рівнів та симптомів вигорання педагогів, використовуючи комплекс стандартизованих методик; розроблено та апробовано програму психологічної підтримки «Психологічна стійкість педагога в умовах війни».

Рівень підготовленості здобувачки освіти до виконання наукового дослідження високий; нею опрацьовано 44 літературних джерела; застосовано різні теоретичні та емпіричні методи дослідження; теоретично обґрунтовані наукові ідеї втілено у практику. Матеріал викладений логічно, послідовно, аргументовано; висновки зроблені логічно і обґрунтовано.

Кваліфікаційна робота відповідає всім вимогам щодо виконання таких робіт. Під час виконання роботи магістрантка показала високий ступінь самостійності. Відсоток оригінальності кваліфікаційної роботи за допомогою комплексу StrikePlagiarism становить 99,2%.

Вважаємо, що кваліфікаційна робота Токаренко Оксани Олександрівни розкрита на належному теоретичному та практичному рівнях, містить елементи наукової новизни, оформлена згідно встановлених вимог та рекомендується до захисту на засіданні екзаменаційної комісії. Кваліфікаційна робота заслуговує 89 балів (рівень В, «добре»).

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор
професор кафедри педагогіки, психології
та менеджменту



Валентин РИБАЛКА

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 83 сторінки, 2 таблиці, 4 рисунки, 4 додатки, 44 літературних джерела.

Мета дослідження: на основі комплексного психологічного дослідження виявити чинники професійного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та обґрунтувати ефективність програми психологічної корекції, спрямованої на трансформацію копінг-стратегій та підвищення стресостійкості педагогів.

Об'єктом дослідження є феномен професійного вигорання вчителів закладів загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є психологічні чинники (копінг-стратегії, рівень актуального стресу) та програма психологічної корекції професійного вигорання вчителів в умовах війни.

Основні методи дослідження. На різних стадіях дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз наукових джерел, діагностичний експеримент, тестування (методика МБІ К. Маслач, методика В. Бойка, опитувальник CISS Н. Ендлера та Дж. Паркера, шкала стресу PSM-25), методи математичної статистики (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена).

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі закладів загальної середньої освіти Фастівської територіальної громади. Вибірка складала 50 педагогів різного віку та стажу роботи. Апробація розробленої програми здійснювалася на базі Великоснітинського ліцею Фастівської міської ради Київської області.

Основний науковий результат роботи полягає у наступному:

- узагальнено наукові підходи до розуміння професійного вигорання та копінг-поведінки педагогів у кризових умовах;

- виявлено та математично підтверджено прямий кореляційний зв'язок між використанням емоційно-орієнтованого копінгу та високим рівнем емоційного виснаження вчителів ($r_s = 0,72$);
- розроблено та апробовано 5-заняттєву програму психологічної корекції, що інтегрує методи когнітивного переформулювання, соматичної саморегуляції та арт-терапії;
- доведено ефективність програми через прогнозоване зростання завдання-орієнтованого копінгу на 26% та закономірне зниження рівня професійного виснаження педагогів;
- надані методичні рекомендації адміністрації ліцею щодо створення системи ресурсної підтримки вчителів в умовах воєнного стану.

Результати рекомендовані до впровадження у навчально-виховний процес закладам загальної середньої освіти, що сприятиме збереженню ментального здоров'я персоналу та підвищенню якості освіти.

Ключові слова: професійне вигорання, вчителі, воєнний стан, копінг-стратегії, психологічний стрес, емоційне виснаження, психокорекційна програма.

ABSTRACT

Master's thesis: 83 pages, 4 figures, 2 tables, 4 appendices, 44 literature sources.

Purpose of the study: based on a comprehensive psychological research, to identify the factors of teachers' professional burnout under martial law and to justify the effectiveness of a psychological correction program aimed at transforming coping strategies and increasing the stress resistance of educators.

The object of the research is the phenomenon of professional burnout of teachers in general secondary education institutions.

The subject of the research is psychological factors (coping strategies, level of actual stress) and a program of psychological correction of professional burnout of teachers in wartime conditions.

Main research methods. At various stages of the study, the following methods were used: theoretical analysis of scientific sources, diagnostic experiment, testing (MBI by C. Maslach, V. Boyko's technique, CISS questionnaire by N. Endler and J. Parker, PSM-25 stress scale), and methods of mathematical statistics (Spearman's rank correlation coefficient).

Experimental Basis of the Study. The empirical research was conducted on the basis of general secondary education institutions of the Fastiv territorial community. The sample consisted of 50 teachers of different ages and lengths of professional experience. The approbation of the developed program was carried out at Velykosnitynskyi Lyceum of the Fastiv City Council, Kyiv Region.

The main scientific result of the work is as follows:

- scientific approaches to understanding professional burnout and coping behavior of teachers in crisis conditions have been generalized;
- a direct correlation between the use of emotion-oriented coping and high levels of emotional exhaustion in teachers was identified and mathematically confirmed ($r_s = 0.72$);

- a 5-session psychological correction program has been developed and tested, integrating methods of cognitive reframing, somatic self-regulation, and art therapy;
- the effectiveness of the program was proven through a predicted 26% increase in task-oriented coping and a subsequent decrease in the level of teachers' professional exhaustion;
- methodological recommendations were provided to the lyceum administration regarding the creation of a resource support system for teachers under martial law.

The results are recommended for implementation in the educational process of general secondary education institutions, which will contribute to the preservation of the mental health of staff and improvement of education quality.

Keywords: professional burnout, teachers, martial law, coping strategies, psychological stress, emotional exhaustion, psychocorrectional program.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	11
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ.....	14
1.1. Психологічна природа та структура професійного вигорання особистості.....	14
1.2. Особливості професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.....	19
1.3. Психологічні чинники, що обумовлюють виникнення вигорання у педагогів.....	24
Висновки до розділу 1.....	28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ.....	30
2.1. Організація, процедура та методики дослідження.....	30
2.2. Аналіз результатів діагностики рівнів та симптомів професійного вигорання педагогів.....	33
2.3. Взаємозв'язок стресостійкості та копінг-стратегій із показниками професійного вигорання педагогів.....	37
Висновки до розділу 2.....	39
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	41
3.1. Обґрунтування та структура програми психологічної підтримки педагогів.....	41
3.2. Зміст занять та вправ, спрямованих на подолання наслідків професійного стресу.....	44
3.3. Аналіз ефективності запропонованих заходів та рекомендації педагогам.....	54
Висновки до розділу 3.....	57
ВИСНОВКИ	59
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	66

ВСТУП

Актуальність теми. Процесі трансформації, що відбуваються в сучасному українському суспільстві внаслідок повномасштабної воєнної агресії російської федерації, зумовлюють виникнення нових, екстремальних викликів для системи загальної середньої освіти. Педагогічні працівники опинилися в епіцентрі соціально-психологічної кризи, де професійна діяльність вимагає не лише високої кваліфікації, а й надзвичайної емоційної витривалості. Робота в укриттях, в умовах постійної загрози життю та змішаних форматів навчання створює фундамент для хронічного професійного стресу.

Педагоги в умовах воєнного стану працюють у надзвичайно важких умовах, що призводить до того, що вони виснажуються не лише фізично, а й емоційно. Як свідчать результати моніторингу Державної служби якості освіти України (2024–2025 рр.), рівень стресу та тривожності серед педагогічних працівників залишається критично високим, що пов'язано з безпековими ризиками та професійною невизначеністю.

Професійне вигорання в умовах війни є не просто звичайною втомою. Це стан, коли внутрішні ресурси людини просто закінчуються, бо неможливо постійно бути сильним для всіх. Педагогам доводиться підтримувати не лише себе, а й здобувачів освіти та їх батьків, що прискорює процес вигорання. Тому дуже важливо зрозуміти, які саме чинники допомагають одним триматися, а інших штовхають до виснаження, щоб вчасно надати їм допомогу.

Проблемами професійного вигорання педагогів займалися численні вітчизняні та закордонні дослідники: О. Бондарчук, Л. Карамушка, О. Кокун, Т. Титаренко, В. Панок, С. Максименко, Н. Чепелева, М. Боришевський, Г. Ложкін та інші. Проте, як саме сучасна війна впливає на педагогів і які копінг-стратегії (способи боротьби зі стресом) найкраще працюють у закладах загальної середньої освіти сьогодні, потребує детального вивчення.

Це сприяло вибору теми: «Психологічні чинники професійного вигорання вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану».

Об'єкт дослідження. Професійне вигорання як форма психологічної дезадаптації особистості педагога.

Предмет дослідження. Психологічні чинники виникнення та шляхи профілактики професійного вигорання педагогів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

Мета дослідження - на основі теоретичного аналізу та емпіричного вивчення виявити ключові психологічні чинники професійного вигорання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану, а також розробити та апробувати програму профілактики цього явища.

Відповідно до визначеної мети було поставлено такі **завдання**:

- Проаналізувати концептуальні підходи до розуміння природи професійного вигорання педагогів у сучасній психологічній науці, визначити специфіку та детермінанти професійної діяльності педагогів в екстремальних умовах воєнного стану.

- Провести емпіричне дослідження рівнів та симптомів вигорання педагогів, використовуючи комплекс стандартизованих методик.

- Розробити та апробувати програму психологічної підтримки «Психологічна стійкість педагога в умовах війни».

Гіпотеза дослідження. Ми припускаємо, що процес професійного вигорання педагогів відбувається сильніше, якщо вони мають високий рівень стресу і при цьому намагаються просто ігнорувати проблеми або реагувати на них тільки емоційно. Спеціальні заняття з саморегуляції та пошуку ресурсів мають допомогти знизити рівень професійного вигорання.

Методи дослідження. Аналіз, синтез та систематизація наукової літератури, опитувальник професійного вигорання (МВІ) К. Маслач та С. Джексон в адаптації О. Бондарчук, Методика діагностики рівня емоційного

вигорання у адаптації Т. Зайчикової, опитувальник копінг-поведінки (CISS) Н. Ендлера та Д. Паркера (в адаптації О. Кравченка), методика «Шкала психологічного стресу PSM-25» (в адаптації О. М. Кокуна), кількісний та якісний аналіз даних, порівняння середніх показників, кореляційний аналіз із використанням MS Excel.

Наукова новизна полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні тренінгової програми «Психологічна стійкість педагога в умовах війни», спрямованої на профілактику вигорання.

Практичне значення дослідження полягає у створенні апробованої програми тренінгу «Психологічна стійкість педагога в умовах війни», яку психологи можуть використовувати в закладах освіти з метою профілактики професійного вигорання педагогів.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

1.1. Психологічна природа та структура професійного вигорання особистості

Досліди психологічної природи професійного вигорання на сучасному етапі розвитку науки показують, що цей феномен є однією з найбільш складних та багатогранних проблем психології праці. Вперше термін «вигорання» з'явився в науковому обігу ще у 70-х роках минулого століття для опису специфічного стану виснаження у фахівців, чия робота пов'язана з інтенсивним міжособистісним спілкуванням. Проте сьогодні є розуміння, що вигорання – це не просто наслідок перевтоми чи поганого настрою, а глибока деструктивна реакція особистості, що виникає як відповідь на тривалий професійний стрес [17]. У наукових працях К. Маслач та М. Лейтера вигорання розглядається як своєрідний психологічний ерозійний процес, що поступово руйнує професійну ідентичність фахівця, змінюючи його ставлення до себе, до колег та до самої діяльності [39]. Це дуже актуально для педагогічної сфери, де емоційна віддача є фундаментом щоденної клопіткої праці, а неможливість поповнити власні ресурси призводить до відчуття внутрішньої спустошеності, розчарування та як наслідок вигорання.

Структурно професійне вигорання найчастіше описують через трьохкомпонентну модель, яка вже стала класичною в сучасній психології.

Перший компонент є емоційне виснаження, яке проявляється у відчутті повної вичерпності внутрішніх сил, коли фахівець відчуває, що більше не може віддавати себе роботі на колишньому рівні [35].

Другий елемент, деперсоналізація, виступає як своєрідний захисний механізм, що змушує вчителя ставати цинічним або байдужим до учнів та

їхніх проблем, створюючи таким чином емоційний бар'єр «для самозбереження» [28, 39].

Третій компонент є редукція професійних досягнень, яка характеризується тим, що людина починає знецінювати власні успіхи, почувається некомпетентною та втрачає сенс у подальшому професійному розвитку [2]. Саме таке поєднання виснаження, відстороненості та зневіри у власних силах робить вигорання критичною загрозою для вчителя, особливо в умовах соціальної нестабільності та невизначеності.

Людина проходить через три фази: напруження, коли стресори починають накопичуватися; резистенцію, коли організм намагається чинити опір та економити емоції; і, зрештою, виснаження, коли захисні механізми дають збій, а психосоматичні прояви стають очевидними. Таке бачення дозволяє зрозуміти нам, що вигорання не стається миттєво – це ланцюг реакцій, де на кожному етапі особистість намагається адаптуватися до надмірних навантажень. Для сучасного педагогічного працівника цей опір стає ще важчим, оскільки до звичайних робочих стресорів додаються глобальні екзистенційні виклики війни, що робить фазу виснаження більш стрімкою та болісною [26].

Сучасні погляди на природу вигорання також акцентують увагу на дисбалансі між вимогами, які ставить середовище, та ресурсами, якими володіє людина. Як зазначають зарубіжні дослідники, зокрема А. Баккер, вигорання виникає тоді, коли професійні запити систематично перевищують здатність фахівця відновлюватися [36]. У контексті педагогічної діяльності цей дисбаланс посилюється специфікою професії, яка вимагає віддачі особистих емоцій [35]. Педагоги часто стають заручниками високих очікувань суспільства, не маючи при цьому достатніх інструментів для психологічного розвантаження [33]. Психологічна природа вигорання коріниться у втраті рівноваги між професійною самовіддачею та можливістю психологічного самозбереження, що вимагає системного підходу до вивчення чинників, які здатні зупинити цей руйнівний процес [29].

Важливо також розуміти, що психологічна природа вигорання тісно пов'язана з так званою «ціною співчуття». Для педагогічного працівника професійна діяльність є не просто передачею знань, а постійна емоційна взаємодія, де особистість виступає головним робочим інструментом. Коли цей інструмент тривалий час працює на межі можливостей, виникає специфічний стан, який у зарубіжній літературі часто називають «втомою від співчуття» або вторинним травматичним стресом [41]. Це означає, що педагог, намагаючись бути емпатійним та відкритим до проблем здобувачів освіти, поступово перебирає в себе їхню тривогу, що в результаті призводить до психологічного перевантаження.

Як зазначає Н. Шевченко, коріння вигорання часто лежить у високій ідеалізації своєї професійної ролі: чим більше вчитель прагне відповідати образу ідеального педагога, тим боліснішим стає зіткнення з реальністю, де він відчуває власну безпорадність перед обставинами [33]. Таким чином, внутрішній конфлікт між високими моральними вимогами та обмеженими людськими ресурсами стає тим інструментом, на якому розгорається професійна деструкція.

Крім суто емоційних проявів, структура вигорання включає і когнітивний компонент, який часто залишається поза увагою, але суттєво впливає на якість життя фахівця. Це виявляється у появі жорстких, стереотипних установок щодо професії та оточуючих. Людина починає мислити категоріями «повинен» або «все марно», втрачаючи здатність до гнучкості та креативності, які є життєво необхідними в освітньому процесі [38]. Когнітивна сфера при вигоранні ніби звужується, вчителю стає важко сприймати нову інформацію, а будь-які зміни в роботі викликають роздратування або страх. Н. Ткаченко підкреслює, що така інтелектуальна ригідність є наслідком деперсоналізації, коли педагогічний працівник свідомо чи підсвідомо спрощує складні міжособистісні ситуації до шаблонних рішень, аби хоч трохи зменшити навантаження на психіку [28]. В результаті педагог втрачає здатність до творчого саморозвитку, що

перетворює його діяльність на сухий функціоналізм, позбавлений живого інтересу.

Також варто звернути увагу на те, що вигорання має системний характер і зачіпає не лише психіку, а й фізичний стан людини. Постійна напруга призводить до того, що симптоми виснаження починають проявлятися через психосоматику: порушення сну, хронічний головний біль, відчуття постійної втоми, яке не минає навіть після відпочинку. Н.Медведева зазначає, що емоційне виснаження є тим фундаментом, на якому з часом вибудовується повна професійна деформація особистості [17]. Якщо на початкових етапах вигорання вчитель ще може мобілізувати сили за рахунок вольових зусиль, то на пізніх етапах внутрішній опір стає практично неможливим без сторонньої допомоги. Розуміння цієї складної природи вигорання дозволяє нам бачити в ньому не просто професійну хворобу, а крик психіки про допомогу, яка потребує не лише відпочинку, а й глибокої переоцінки власних копінг-ресурсів та способів взаємодії зі світом [29].

Треба також розуміти, що психологічна природа вигорання тісно пов'язана з так званою «ціною співчуття». Для вчителя професійна діяльність – це не просто передача знань, а постійна емоційна взаємодія, де особистість виступає головним робочим інструментом. Коли цей інструмент тривалий час працює на межі можливостей, виникає специфічний стан, який у зарубіжній літературі часто називають «втомою від співчуття» або вторинним травматичним стресом [40, 41]. Це означає, що педагог, намагаючись бути емпатійним та відкритим до проблем здобувачів освіти, поступово «вбирає» в себе їхню тривогу, що в результаті призводить до психологічного перевантаження [3].

Як зазначає Н. Шевченко, коріння вигорання часто лежить у високій ідеалізації своєї професійної ролі: чим більше педагогічний працівник прагне відповідати образу ідеального педагога, тим боліснішим стає зіткнення з реальністю, де він відчуває власну безпорадність перед обставинами [33]. Тому внутрішній конфлікт між високими моральними вимогами та

обмеженими людськими ресурсами стає тим «паливом», на якому розгорається професійна деструкція [17].

Окрім зовнішніх обставин, величезну роль у формуванні професійного вигорання відіграють індивідуально-психологічні властивості самого педагога, які можуть виступати або «щитом», або, навпаки, каталізатором руйнівних процесів. Зокрема, важливим внутрішнім чинником є фокус контролю та рівень особистісного перфекціонізму. Педагоги, які схильні приписувати всі свої успіхи та невдачі лише зовнішнім обставинам (екстернали), значно частіше відчувають безпорадність у складних ситуаціях, що стрімко наближає їх до емоційного колапсу [10, 11]. Водночас надмірне прагнення до бездоганності та внутрішня заборона на помилку створюють стан постійного «іспиту», де кожна дрібниця сприймається як катастрофа. С.Максименко наголошує, що вчитель із розвиненою здатністю до самотворення, здатний знаходити нові джерела натхнення навіть у рутинній праці, тоді як відсутність внутрішньої гнучкості робить особистість вкрай вразливою до деформації [15].

Також неможливо оминути його екзистенційний вимір – поступову втрату сенсу професійної діяльності. Вигорання часто називають «хворобою втрачених ілюзій», адже воно супроводжується болісним розчаруванням у тих гуманістичних ідеалах, з якими людина колись приходила до школи [39]. О. Бондарчук підкреслює, що в умовах глобальних суспільних криз потреба в осмисленості своєї праці стає для педагога життєво необхідною [1]. Якщо вчитель перестає відчувати цінність своїх зусиль, починається крах професійної мотивації [31]. Це призводить до того, що педагог переходить у режим «автопілота», працюючи механічно і втрачаючи живий емоційний зв'язок із дітьми.

Отже, професійне вигорання є не просто психологічна втома, а глибока криза особистісного розвитку, яка потребує серйозного переосмислення професійних цінностей та пошуку нових життєвих опор.

1.2. Особливості професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану

Сучасний етап розвитку української освіти проходить в умовах, які не мають аналогів у світі. Повномасштабна військова агресія проти нашої країни докорінно змінила середовище, у якому працюють вчителі, перетворивши звичний навчальний процес на діяльність в екстремальних умовах. Потрібно зауважити, що професійна діяльність педагога в умовах воєнного стану характеризується постійним станом непередбачуваності, де вчитель мусить миттєво адаптуватися до нових викликів: від проведення уроків у бомбосховищах до психологічної підтримки учнів під час повітряних тривог [8]. Як наголошують аналітичні звіти Державної служби якості освіти, робота педагога сьогодні – це не лише виконання навчального плану, а й постійна боротьба за безпеку та ментальне здоров'я дітей, що вимагає колосальних внутрішніх зусиль та професійної стійкості [5, 18].

Однією з ключових особливостей праці педагога в цей час стало розмивання меж між робочим та особистим часом. Через необхідність переходити на дистанційну або змішану форму навчання, педагогічні працівники часто працюють у режимі 24/7, готуючи матеріали в умовах відсутності світла чи стабільного зв'язку [14, 32]. Окрім суто технічних труднощів, на педагогів лягає величезний тягар відповідальності за життя та здоров'я здобувачів освіти під час занять оффлайн. Проведення уроків у підвальних приміщеннях, де не вистачає світла, свіжого повітря та комфортних умов, створює додаткове фізичне та психічне навантаження на організм.

О. Литвин зазначає, що така специфіка праці призводить до накопичення втоми від прийняття рішень, адже кожна повітряна тривога вимагає від вчителя чітких, швидких та емоційно стриманих дій, аби не спровокувати паніку серед дітей [14].

Не можна оминати увагою і нову роль вчителя як «кризового психолога». Сьогодні педагог – це перша людина, до якої звертаються діти та батьки зі своїми страхами та тривогами. Вчителі змушені вчитися надавати першу психологічну допомогу, розпізнавати ознаки травматичного стресу в учнів та допомагати їм стабілізуватися, хоча самі часто перебувають у такому ж вразливому стані [20]. Ця подвійна роль створює ситуацію, коли вчитель постійно віддає емоційний ресурс, не маючи часу на власне відновлення.

Зарубіжні фахівці підкреслюють, що робота в зонах збройного конфлікту вимагає від освітян надзвичайної резильєнтності, адже вони щодня стикаються з людським болем, втратами та невизначеністю майбутнього [37, 42]. Така специфіка діяльності неминує веде до виснаження, оскільки психіка не може тривалий час працювати в режимі максимальних зусиль.

Крім цього, важливо враховувати, що педагоги самі є учасниками цієї війни: вони мають власні сім'ї, переживають за рідних на фронті, стикаються з побутовими труднощами та втратою відчуття безпеки [6]. Необхідність приховувати власну тривогу та демонструвати дітям спокій і впевненість створює ефект емоційного дисонансу, який є прямим шляхом до вигорання.

В. Панок наголошує, що в умовах воєнного стану психологічна допомога потрібна не лише дітям, а й самим вчителям, адже їхня стійкість є фундаментом стійкості всього навчального колективу [20]. Тому професійна діяльність вчителя у школі сьогодні – це високорівнева праця в режимі постійної кризи, де освітня складова тісно переплетена з гуманітарною та психологічною місіями, що робить професію педагога однією з найскладніших та найбільш енерговитратних у сучасному суспільстві [23].

Окремо варто наголосити, що суттєво ускладнює професійну життєдіяльність педагога сьогодні, є цифрова трансформація освіти, яка в умовах війни набула ознак «вимушеного виживання». Вчителі зіткнулися з необхідністю забезпечувати безперервність навчання під час масових відключень електроенергії та руйнування інфраструктури зв'язку [5, 14]. Це

вимагало не лише опанування нових технічних інструментів, а й повної перебудови методики викладання: створення асинхронних курсів, запису відеоуроків та розробки завдань, які здобувачі освіти могли б виконувати самостійно. Така інтенсифікація інтелектуальної праці в поєднанні з технічною нестабільністю створює стан постійного когнітивного перевантаження [37, 44]. Г. Чайка наголошує, що неможливість планувати свій робочий день через непередбачувані обставини (тривоги, блекути) руйнує відчуття контролю над власною діяльністю, що є одним із найсильніших стресогенних чинників, які підштовхують особистість до фази виснаження [31].

Не менш важливим є соціальний вимір професійної ізоляції, з яким зіткнулися педагоги. Традиційне шкільне середовище завжди було джерелом професійної підтримки та обміну досвідом у живому спілкуванні, проте перехід у онлайн-простір суттєво обмежив ці можливості [2]. Натомість на педагогів обрушився потік безперервної комунікації в месенджерах, де межа між професійною порадою та особистою сповіддю батьків часто зникає.

Л. Карамушка та О. Креденцер зауважують, що така соціальна надфункціональність педагога в умовах війни призводить до «втоми від контактів», коли навіть найменша необхідність спілкування починає викликати роздратування та бажання дистанціюватися від соціуму [8].

До того ж професійна діяльність педагога сьогодні нерозривно пов'язана з переживанням колективної травми. Багато педагогів самі стали внутрішньо переміщеними особами, втратили домівки або перебувають у постійному очікуванні звісток від рідних із фронту [19]. Проте професійна етика вимагає від них залишатися символом стабільності та патріотизму для молодого покоління. Т. Титаренко підкреслює, що цей внутрішній розрив між власним болем та необхідністю транслювати впевненість створює ситуацію «вторинної віктимізації», коли вчитель змушений постійно пригнічувати власні емоції заради виконання професійного обов'язку [26]. Така емоційна робота виснажує резерви адаптації значно швидше, ніж

фізична втома, перетворюючи щоденну роботу на щоденний подвиг, ціна якого часто вимірюється здоров'ям та ментальним благополуччям самого фахівця [27].

Сучасна заклад освіти в умовах війни перетворилася на простір «педагогіки життєстійкості», де вчитель виступає головним архітектором безпечного середовища. О. Кокун зазначає, що за таких умов професійна успішність педагога вимірюється вже не стільки оцінками учнів, скільки здатністю вчителя підтримувати їхню віру в майбутнє та власні сили [8]. Це ставить нові вимоги до особистісних якостей фахівця: гнучкості, толерантності до невизначеності та розвиненого емоційного інтелекту [4]. Проте без належної системної підтримки з боку держави та адміністрації, ці ресурси вчителя неминуче вичерпуються. Тому вивчення особливостей праці вчителя в умовах війни є необхідним кроком для створення дієвих алгоритмів його психологічного захисту, адже без стійкого вчителя неможлива ефективна освіта в кризові часи [20].

Потрібно також наголосити на суттєву трансформацію організаційної складової праці педагога, яка в умовах війни стала джерелом додаткового бюрократичного та психологічного тиску. Крім безпосередньо викладання, педагоги стикаються з проблемою «освітніх втрат» – ситуацією, коли через об'єктивні причини (обстріли, відсутність інтернету) діти втрачають частину знань. Це створює у вчителя внутрішнє почуття професійної провини та гіпер відповідальності, адже він мусить не лише наздогнати програму, а й зробити це в умовах обмеженого часу та емоційного виснаження учнів [5, 18]. Державна служба якості освіти вказує, що такий тиск з боку стандартів навчання при неможливості їх повноцінного виконання детермінує розвиток симптому «загнаності в клітку». Вчитель фактично стає заручником між вимогами системи та реальною фізичною неможливістю їх реалізації в умовах воєнної загрози.

Іншим специфічним чинником діяльності в закладі освіти в цей період є робота зі здобувачами освіти з числа внутрішньо переміщених осіб (ВПО)

та учнями, які пережили втрату близьких або житла. Вчителі змушені виявляти надзвичайну делікатність та емпатію, водночас контролюючи власні емоції, аби не травмувати дітей ще більше [20]. Це вимагає від педагога постійного перебування в стані емоційного контролю, що в психології називається «емоційною працею».

Ю. Котлованова зазначає, що необхідність щодня стикатися з дитячим болем прискорює розвиток вторинної травматизації самого вчителя, особливо якщо він не має достатньої психологічної підтримки в колективі [25]. Таким чином, до звичних дидактичних завдань додається надскладна місія соціально-психологічної реабілітації дітей, яка часто не враховується в офіційному навантаженні, але забирає основну частину внутрішніх ресурсів спеціаліста.

Не можна також ігнорувати і той факт, що в умовах воєнного стану педагог часто бере на себе роль волонтера. Багато педагогів залучені до допомоги Збройним Силам України, Силам Оборони України, підтримки переселенців тощо [18]. Це додаткова соціальна місія, хоч і є джерелом патріотичного піднесення, водночас позбавляє вчителя можливості на повноцінний відпочинок. І. Приходько наголошує, що тривале перебування в режимі надзусиль без періодів психологічного розвантаження неминуче призводить до фази виснаження, коли навіть найбільш вмотивований фахівець починає відчувати байдужість до результатів своєї праці [23]. Поєднання професійного обов'язку з громадянською активністю в умовах війни створює ефект «подвійного вигорання», який потребує спеціальних методів профілактик.

Можна сказати, що особливістю праці педагога в умовах війни є те, що вона відбувається в атмосфері постійної загрози. Частий звук тривоги, моніторинг новин та переживання за безпеку власної родини створюють фон, на якому вчитель має залишатися творчим та продуктивним [26]. Цей стан постійного очікування небезпеки виснажує нервову систему значно інтенсивніше, ніж будь-яка інша професійна трудність. О. Бондарчук слушно

зауважує, що в таких умовах професійна ідентичність вчителя проходить через серйозне випробування: або він знаходить нові сенси у своїй діяльності як форму опору ворогу, або швидко піддається деформації під тиском обставин [1].

Отже, професійна діяльність педагога ЗЗСО сьогодні – це багатовимірний процес, що вимагає системного захисту та визнання на державному рівні, оскільки саме на плечах педагога тримається стабільність психіки підрастаючого покоління в кризові часи.

1.3. Психологічні чинники, що обумовлюють виникнення вигорання у педагогів

Системний аналіз проблеми професійної деструкції дозволяє стверджувати, що професійне вигорання ніколи не є наслідком якоїсь однієї причини. Це завжди результат складної взаємодії зовнішніх обставин та внутрішніх особливостей людини. У науковій літературі ці чинники традиційно поділяють на дві великі групи: об'єктивні (організаційні, пов'язані з умовами праці) та суб'єктивні (особистісні, зумовлені характером та досвідом фахівця) [1, 17]. Потрібно зауважити, що в умовах війни цей поділ стає дещо умовним, оскільки зовнішній екстремальний тиск настільки сильний, що він випробовує на міцність навіть найбільш стабільні риси особистості.

Як наголошує О. Кокун, ключовим чинником тут виступає не сам стресор, а суб'єктивне сприйняття людиною своєї здатності йому протистояти, що безпосередньо залежить від рівня її психологічної життєстійкості та наявних внутрішніх ресурсів [9, 18].

Серед суб'єктивних чинників особливе місце посідає стресостійкість, яка є здатністю психіки зберігати стабільність в кризових ситуаціях. Для педагога в умовах воєнного стану це стає базовою вимогою, оскільки низький рівень стресостійкості веде до миттєвого накопичення негативних

емоцій за шкалою PSM-25, що швидко виливається у фазу напруження [4, 13]. Цікаво, що до вигорання часто схильні педагоги з високим рівнем емпатії та «синдромом відмінника». Намагаючись ідеально виконувати свої обов'язки в неідеальних умовах, вони висувають до себе надмірні вимоги, що призводить до внутрішнього конфлікту.

Н. Шевченко підкреслює, що саме невідповідність між «Я-ідеальним» та реальними можливостями вчителя в кризовий період є потужним внутрішнім детермінантом деперсоналізації [33]. Коли вчитель відчуває, що не може дати дітям максимум знань через об'єктивні перешкоди, він починає знецінювати власну працю.

Наступним критично важливим чинником є обрані особистістю копінг-стратегії – тобто способи, якими вчитель намагається подолати стрес. Згідно з моделлю Н. Ендлера та Д. Паркера, конструктивні стратегії, орієнтовані на вирішення завдань та планування, виступають потужним антидотом до вигорання [12]. Проте в умовах війни, коли багато ситуацій не піддаються контролю (ракетні обстріли, блекаути), педагоги часто переходять до неконструктивних копінгів: емоційного реагування або уникання [11].

Емоційно-орієнтований копінг, що проявляється у зацикленості на страхах, самозвинуваченні або паніці, лише поглиблює виснаження. І навпаки, вчителі, які вміють використовувати ресурсні стратегії – шукати підтримку, займатися саморегуляцією та зберігати почуття гумору демонструють значно вищі показники резильєнтності [29, 37]. Тому, саме індивідуальна здатність фахівця обирати гнучкі стратегії поведінки визначає швидкість розвитку його професійного вигорання.

Не менш вагомими є організаційні чинники, серед яких на перший план виходить соціальна підтримка та клімат у колективі. Психологічна природа вигорання така, що фахівець може довго витримувати надмірні навантаження, якщо він відчуває визнання своєї праці та підтримку колег і адміністрації [8]. В умовах війни, коли педагогічні працівники працюють у режимі підвищеної відповідальності, відсутність адекватного фідбеку чи

конфлікти всередині закладу стають каталізаторами виснаження. Г. Чайка зазначає, що відчуття «професійної самотності» та ізолюваності, особливо при дистанційному навчанні, позбавляє педагога можливості отримати емоційну розрядку [31]. Крім цього, чинником ризику є розмитість посадових обов'язків, коли педагог змушений бути водночас вчителем, волонтером, психологом та технічним фахівцем, не маючи при цьому чітких орієнтирів та підтримки з боку системи [23].

Як зазначає О. Бондарчук, вигорання часто стає наслідком того, що педагог перестає бачити результати своєї праці в хаосі воєнного часу [1]. Постійна тривога за майбутнє, зміна життєвих пріоритетів та загальне відчуття несправедливості того, що відбувається, можуть призвести до того, що професія вчителя починає сприйматися як щось другорядне. Професійне вигорання в умовах воєнного стану обумовлене комплексом чинників: від індивідуальної вразливості та вибору помилкових стратегій подолання стресу до браку організаційної підтримки та екзистенційної кризи особистості [26].

Окрім копінг-стратегій, важливим внутрішнім чинником виступає комплекс індивідуально-психологічних властивостей, серед яких особливе місце посідає рівень особистісної тривожності та схильність до перфекціонізму. У педагогічній професії прагнення до бездоганності часто стає пасткою: вчитель, який звик тримати все під контролем, в умовах війни стикається з тотальною неможливістю це робити.

Як зазначає Н. Савелюк, коли зовнішній світ руйнується, внутрішній «цензор» педагога починає працювати проти нього, посилюючи почуття провини за кожну невдачу чи неможливість провести ідеальний урок під час обстрілів [24]. Це створює постійне когнітивне напруження, яке є прямим шляхом до симптому «незадоволення собою». Р. Федоренко додає, що вчителі з високим рівнем нейротизму (емоційної нестабільності) значно гостріше реагують на будь-які організаційні зміни, що в умовах воєнного стану перетворює їхню щоденну працю на процес безперервного психологічного виснаження [29].

Важливим чинником, що визначає динаміку вигорання, є також професійний стаж та вік педагога. Наукові праці свідчать про наявність специфічного зв'язку: найбільш вразливими до вигорання є молоді педагогічні працівники, які ще не мають сталих механізмів психологічного захисту, та досвідчені педагоги з великим стажем, у яких вичерпання ресурсів відбувається внаслідок вікових змін та тривалої професійної деформації [2, 25]. Але війна внесла свої корективи в цю закономірність. Сьогодні групою ризику стають вчителі середнього віку, які відчують подвійний тиск: необхідність піклуватися про власних дітей та літніх батьків в умовах небезпеки, і водночас залишатися ефективними на роботі.

ЮНІСЕФ у своїх звітах підкреслює, що цей конфлікт ролей виснажує вчителя значно швидше, ніж просто робоче навантаження, оскільки вільний від роботи час не використовується для відновлення, а заповнюється новими стресогенними сімейними обов'язками [43].

Окремо варто згадати такий захисний чинник, як життєстійкість та резильєнтність особистості. О. Кокун та В. Осьодло розглядають життєстійкість як інтегративну характеристику, що включає залученість у життя, контроль над подіями та готовність до ризику [9, 19]. Вчителі, які володіють високим рівнем життєстійкості, сприймають виклики війни не як катастрофу, а як складне професійне завдання, що потребує вирішення. Вони здатні знаходити нові сенси навіть у проведенні занять у бомбосховищах, розглядаючи це як свій внесок у перемогу та майбутнє дітей. Зарубіжні дослідники, зокрема А. Чонтрі та М. Тернер, доводять, що саме розвиток резильєнтності є ключовим фактором профілактики вигорання в умовах освітніх криз [37]. Це підтверджує думку про те, що психологічна стійкість не є лише вродженою рисою, а може і має розвиватися через спеціальні тренінгові програми, спрямовані на актуалізацію внутрішніх ресурсів фахівця [29].

Суттєвим чинником є рівень емоційного інтелекту, а саме здатність вчителя до саморефлексії та керування власними емоціями. Уміння вчасно

розпізнати ознаки власної втоми, дозволити собі відчувати страх чи роздратування, а не пригнічувати їх, є критично важливим для збереження ментального здоров'я. Г. Чайка слушно зауважує, що педагоги, які ігнорують власні емоційні стани заради «професійної маски», значно швидше переходять у стадію деперсоналізації [31]. Натомість навички емоційної саморегуляції дозволяють педагогічному працівнику створювати навколо себе спокій, що позитивно впливає не лише на його стан, а й на психологічний клімат у всьому класі.

Таким чином, психологічні чинники вигорання утворюють складну систему, де стресостійкість, життєстійкість та копінг-стратегії виступають головними регуляторами професійного здоров'я педагога в умовах воєнного стану.

Висновки до розділу 1

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, проведеного в першому розділі, можна зробити декілька фундаментальних висновків щодо природи та особливостей професійного вигорання педагогів у сучасних умовах. Насамперед ми з'ясували, що професійне вигорання є складним системним процесом, який не зводиться до звичайної втоми, а виступає як глибока деструктивна реакція особистості на тривалий стрес. Його структура охоплює емоційне виснаження, розвиток відстороненого ставлення до учнів та колег, а також болісне знецінення власних професійних успіхів. Теоретичний аналіз показав, що вигорання розвивається поетапно, проходячи через фази напруження та опору до повного виснаження внутрішніх ресурсів, що робить його вкрай небезпечним для фахівців допоміжних професій, де емоційна взаємодія є основним інструментом праці.

Особливого значення ця проблема набула в умовах воєнного стану, який кар'єрно змінив саму специфіку діяльності педагогів шкіл. Ми встановили, що педагогічний працівник сьогодні змушений працювати в

режимі постійної екстремальності, поєднуючи ролі викладача, кризового психолога, волонтера та гаранта безпеки в укриттях. Хронічна загроза життю, блекауті, цифрова ізоляція та необхідність працювати з дітьми, які пережили колективну травму, створюють надмірне навантаження на психіку вчителя. У таких умовах професійне вигорання стає наслідком не лише організаційних прорахунків, а й втоми від співчуття та тривалого перебування в стані емоційного дисонансу, коли вчитель мусить транслювати впевненість, попри власну тривогу та виснаженість.

Ми визначили, що провідну роль у виникненні вигорання відіграють як об'єктивні умови середовища, так і суб'єктивні психологічні чинники. Ключовими детермінантами, що визначають стійкість або вразливість вчителя до деформації, є рівень його стресостійкості, особливості життєстійкості та вибір конкретних копінг-стратегій. Аналіз показав, що використання конструктивних способів подолання стресу, орієнтованих на вирішення завдань та пошук соціальної підтримки, суттєво знижує ризик вигорання. Натомість емоційне реагування, уникання проблем та брак навичок саморегуляції прискорюють перехід до стадії виснаження.

Таким чином, теоретичне дослідження дозволило нам виокремити ті критичні чинники, які потребують детальної емпіричної перевірки, що і стане змістом нашого подальшого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

2.1. Організація, процедура та методики дослідження

Емпірична частина нашої роботи була організована та реалізована протягом перших місяців другого семестру 2025–2026 навчального року. Цей період характеризується тим, що накопичена втома педагогів у поєднанні з хронічним стресом воєнного стану проявляється найбільш, незважаючи на зимові канікули. Це дозволяє зафіксувати об'єктивну картину професійного вигорання. Метою нашого дослідження було не просто констатувати наявність втоми у педагогічних працівників, а виявити ті внутрішні психологічні механізми (зокрема копінг-стратегії та рівень стресостійкості), які або захищають особистість від вигорання, або, навпаки, прискорюють цей процес. Дослідження було побудоване як комплексний діагностичний зріз, що охоплював різні аспекти життєдіяльності педагога: від його суб'єктивного самопочуття до глибинних захисних реакцій психіки.

Базою для проведення дослідження стали заклади загальної середньої освіти Фастівської територіальної громади. До вибірки увійшли 50 педагогічних працівників, які представляють різні вікові групи, а саме від 25 до 62 років та мають різний професійний стаж, що дозволило нам проаналізувати динаміку вигорання на різних етапах кар'єрного шляху.

Процедура дослідження передбачала дотримання суворих етичних норм: анонімності, добровільності та конфіденційності. Збір первинних даних здійснювався дистанційно за допомогою сервісу Google Forms, що дозволило забезпечити повну безпеку респондентів в умовах воєнного стану та гарантувати автоматичне збереження анонімності відповідей. Ми свідомо відмовилися від жорстких часових рамок, дозволяючи вчителям проходити

опитування у зручному темпі, що сприяло отриманню більш щирих та виважених відповідей, не викривлених ситуативною тривоною.

Для реалізації мети дослідження нами було обрано перевірені часом та практикою діагностичні комплекси.

Першим інструментом став опитувальник професійного вигорання (МВІ) К. Маслач та С. Джексона у адаптації О. Бондарчук, який наведений у додатку А [16]. Ця методика дозволяє розкласти вигорання на три «складові»: емоційне виснаження (брак сил для роботи), деперсоналізацію (поява цинізму чи байдужості до учнів) та редукцію особистих досягнень (знецінення власної праці). Використання МВІ є вкрай важливим для нашої теми, оскільки воно показує не лише те, наскільки вчитель втомився, а й те, як саме він реагує на цей стан, чи він замикається він у собі, чи починає ставитися до дітей як до об'єктів, що є критичним сигналом для початку корекційної роботи.

Другим ключовим методом стала методика діагностики рівня емоційного вигорання у адаптації Т. Зайчикової, яка наведена у додатку Б, є найбільш детальною у вивченні симптомів вигорання [7]. Завдяки цій методиці ми отримали можливість побачити вигорання як живий процес, що проходить через три фази: «Напруження» (коли вчитель відчуває безпорадність), «Резистенція» (коли він намагається обмежити емоції для самозахисту) та «Виснаження» (коли психічні ресурси остаточно вичерпуються). Такий підхід дозволяє нам зрозуміти, на якому етапі захисні механізми вчителя стають деструктивними, що є надзвичайно актуальним в умовах війни, де кожен педагог щодня змушений робити надзусилля для збереження спокою у класі [7, 21].

Для вивчення особливостей копінг-поведінки вчителів нами було обрано опитувальник копінг-поведінки у стресових ситуаціях (CISS) Н. Ендлера та Дж. Паркера, представлений у Психологічному практикумі за редакцією Л. М. Карамушки [8]. Дана методика є надійним інструментом для діагностики базових стратегій подолання стресу, що особливо важливо для

аналізу ментального здоров'я персоналу освітніх організацій. Опитувальник складається з 48 тверджень і дозволяє оцінити три основні стилі копінг-поведінки, а саме орієнтацію на завдання (вирішення проблеми, планування, орієнтацію на емоції (емоційне реагування, самозвинувачення, орієнтацію на уникання). Застосування цієї методики дозволяє нам встановити, чи виступає поведінка вчителя ресурсом для збереження його психологічного благополуччя, чи, навпаки, стає чинником поглиблення вигорання.

Також інструментом нашого діагностичного комплексу стала шкала психологічного стресу PSM-25 (Lemyre-Tessier-Fillion) в українській адаптації, що відповідає сучасним стандартам вітчизняних психологічних досліджень, який наведений у додатку Г. Дана методика призначена для вимірювання інтегрального показника психічної напруженості, яка виникає під впливом екстремальних зовнішніх подразників, що є критично важливим для оцінки стану педагогів в умовах воєнного стану. Опитувальник складається з 25 тверджень, які респондент оцінює за 8-бальною шкалою, орієнтуючись на свій суб'єктивний стан протягом останніх 4–5 днів. Перевагою PSM-25 є її здатність фіксувати широкий спектр проявів стресу: від психоемоційних (дратівливість, почуття ізоляції, тривога) до соматичних (м'язове напруження, порушення сну та травлення). Використання цієї шкали дозволило нам виявити рівень актуального стресового навантаження вчителів та встановити межу, за якою адаптаційні ресурси фахівця починають трансформуватися у симптоми професійного вигорання.

Математико-статистична обробка результатів здійснювалася з використанням програмного пакету MS Excel. Для перевірки гіпотези дослідження було застосовано методи описової статистики та кореляційний аналіз даних.

2.2. Аналіз результатів діагностики рівнів та симптомів вигорання педагогічних працівників

Першим етапом нашого аналізу стало виявлення загального рівня професійного вигорання за методикою МВІ (К. Маслач, С. Джексон в адаптації О. Бондарчук). Отримані результати свідчать про те, що переважна більшість педагогів Фастівської громади (понад 70%) мають середні та високі показники за ключовими шкалами вигорання.

Зокрема, за шкалою «Емоційне виснаження» високий рівень виявлено у 44% (22 особи), середній — у 36% (18 осіб), і лише 20% (10 осіб) мають низький рівень. Такі цифри виснаження безпосередньо пов'язані з необхідністю працювати в умовах постійних повітряних тривог та технічної нестабільності, що призводить до хронічного відчуття втомленості.

За шкалою «Деперсоналізація» високий рівень зафіксовано у 26% респондентів. Це вказує на формування захисної реакції у вигляді емоційного відсторонення від здобувачів освіти та колег. Редукція особистих досягнень виявлена у 34% педагогів, що проявляється у відчутті втрати контролю над результатами своєї праці в умовах воєнного часу.

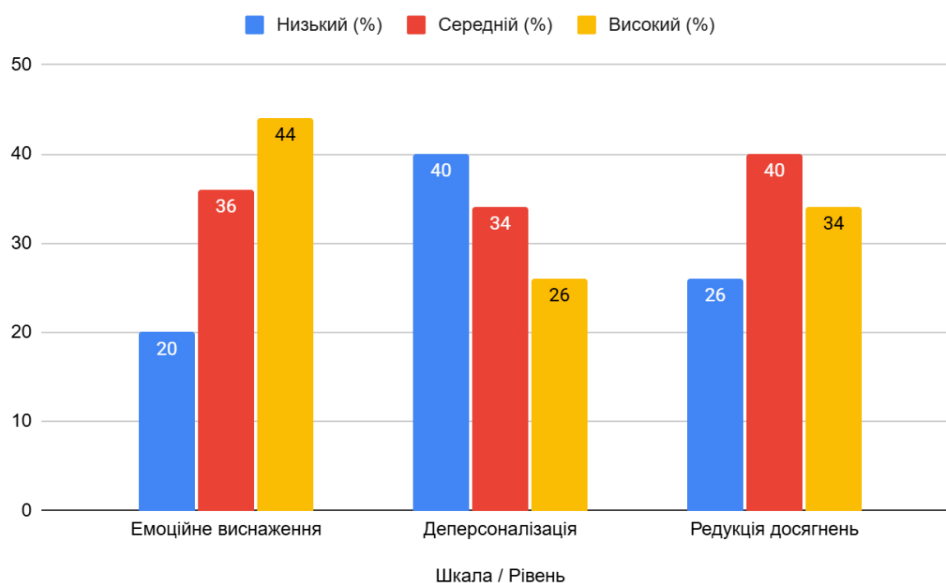


Рис. 2.1. Розподіл педагогів за рівнями професійного вигорання (МВІ)

Наступним кроком став аналіз фаз вигорання за методикою у адаптації Т. Зайчикової. Це дозволило нам побачити динаміку процесу. Результати розподілу за фазами виглядають наступним чином:

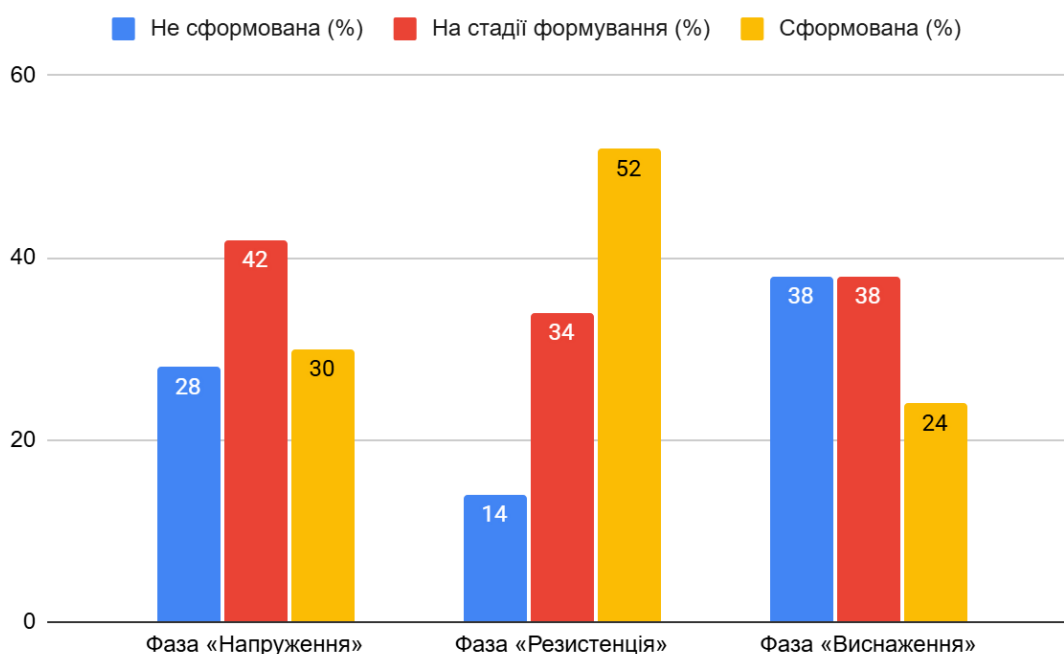


Рис. 2.2. Розподіл педагогів за ступенем сформованості фаз емоційного вигорання

У 30% респондентів фаза напруження сформована, що вказує на високий рівень тривожності та відчуття загнаності в кут через неможливість вплинути на зовнішні обставини (війну, повітряні тривоги).

Фаза резистенція є домінуючою фазою (52% — сформована). Вчителі підсвідомо обмежують емоційну віддачу, щоб зберегти залишки ресурсів. Це етап активного психологічного захисту.

Фаза виснаження сформована лише у 24%, ще 38% перебувають на стадії її формування. Це тривожний показник, який свідчить про те, що без належної допомоги чверть колективу скоро може дійти до стану повної професійної деструкції та психосоматичних розладів.

Аналіз результатів за методикою CISS (Н. Ендлер, Дж. Паркер у адаптації Л. Карамушки) дозволив виявити провідні стилі копінг-поведінки

вчителів у стресових ситуаціях. Згідно з отриманими даними, домінуючою стратегією у 54% опитаних (27 осіб) є емоційно-орієнтований копінг. Це свідчить про те, що в ситуаціях високої напруги, зумовленої воєнним станом, педагоги схильні до надмірної концентрації на власних переживаннях, самозвинувачення та емоційного реагування, що несприяє розв'язанню реальних професійних проблем, а лише посилює стан виснаження.

Завдання-орієнтований копінг (активне планування, пошук рішень) на високому рівні виявлено лише у 20% респондентів (10 осіб). Це вказує на дефіцит конструктивних стратегій подолання стресу в досліджуваній вибірці. Низький рівень цієї стратегії у 44% педагогів є тривожним чинником, оскільки саме вона є основним буфером, що захищає психіку від професійного згорання.

Копінг-уникання виявлено на високому рівні у 24% вчителів. Детальний аналіз показав, що педагогічні працівники частіше обирають відволікання (перемикання на побутові справи, перегляд телевізора) — 16%, ніж «соціальне відволікання» (пошук підтримки в колег чи друзів) — 8%. Це підтверджує тенденцію до соціальної ізоляції педагогів у кризових умовах, що ми вже бачили при аналізі симптомів за методикою у адаптації Т. Зайчикової.

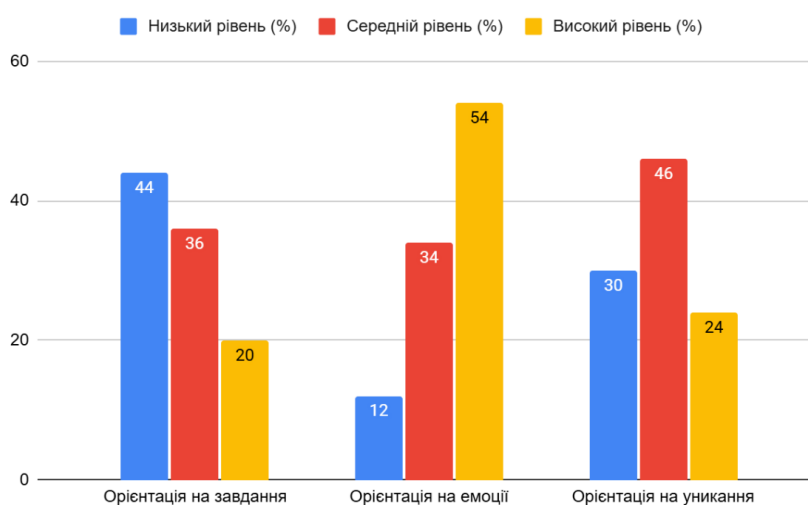


Рис. 2.3. Розподіл педагогів за рівнями вираженості копінг-стратегій (за методикою CISS)

Аналіз результатів за шкалою PSM-25 дозволив встановити актуальний стан психічного напруження педагогів. Отримані дані підтверджують критичність ситуації: переважна більшість опитаних — 82% (41 особа) — перебувають у стані середнього та високого психологічного стресу.

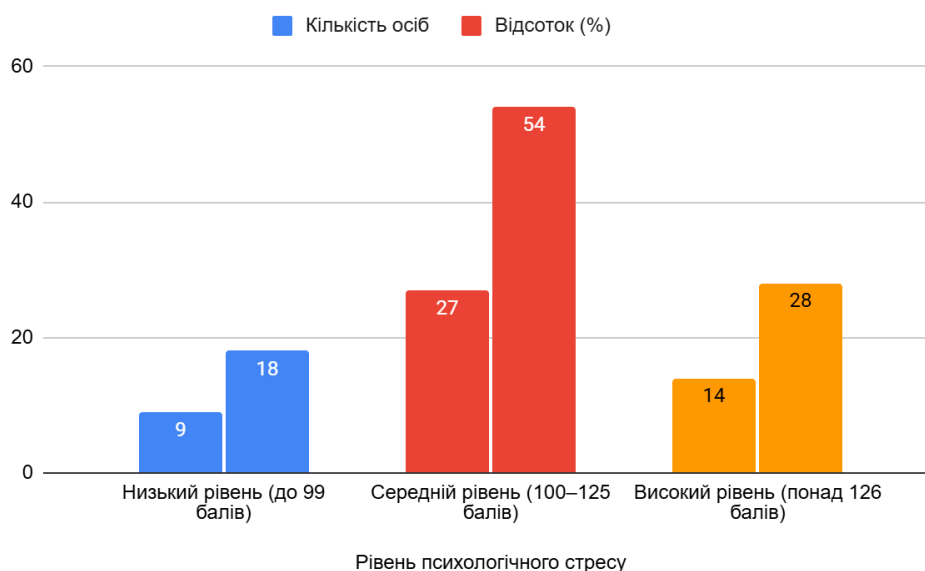


Рис. 2.4. Розподіл педагогів за рівнями актуального психологічного стресу (за шкалою PSM-25)

Високий рівень стресу зафіксовано у 28% респондентів. Ці показники супроводжуються вираженими соматичними скаргами: порушенням сну, м'язовим напруженням, головним болем та відчуттям постійної тривоги. Це свідчить про те, що адаптаційні ресурси організму педагоги працюють на межі виснаження.

Середній рівень стресу у 54% опитаних вказує на стан тривалої мобілізації, який є типовим для роботи в умовах воєнного стану. Хоча ці педагоги ще зберігають працездатність, вони становлять основну групу ризику щодо подальшого формування симптомів професійного вигорання.

Лише 18% педагогів демонструють низький рівень стресу, що може бути пов'язано з високим рівнем індивідуальної життєстійкості або

використанням ефективних технік саморегуляції, що ми детальніше розглянемо при аналізі кореляційних зв'язків.

Отже, результати аналізу за всіма чотирма методиками дозволяють констатувати високий рівень психоемоційної напруженості педагогів Фастівської громади. Сформованість фаз резистенції та виснаження на фоні переважання емоційних стратегій подолання стресу свідчить про глибоку професійну деформацію, спричинену умовами воєнного стану. Для остаточного підтвердження гіпотези про вплив копінг-поведінки на розвиток вигорання необхідно провести статистичний аналіз взаємозв'язків між цими показниками, чому буде присвячений наступний підрозділ нашої роботи.

2.3. Взаємозв'язок стресостійкості та копінг-стратегій із показниками професійного вигорання

Для перевірки гіпотези дослідження нами було проведено кореляційний аналіз між показниками професійного вигорання (за МВІ та методикою у адаптації Т. Зайчикової), рівнем актуального стресу (PSM-25) та стратегіями копінг-поведінки (CISS).

Математична обробка даних за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена дозволила виявити статистично значущі зв'язки, які розкривають внутрішню механіку деструкції професійної діяльності педагогічних працівників в умовах воєнного стану (див. табл. 2.1)

Таблиця 2.1

Результати кореляційного аналізу зв'язків між копінг-стратегіями та показниками професійного вигорання і стресу вчителів

Показники вигорання та стресу	Завдання-орієнтований копінг	Емоційно-орієнтований копінг	Копінг-уникання
Емоційне	-0,58*	0,72*	0,24

Показники вигорання та стресу	Завдання-орієнтований копінг	Емоційно-орієнтований копінг	Копінг-уникання
виснаження (МВІ)			
Деперсоналізація (МВІ)	-0,42	0,65*	0,48*
Фаза «Виснаження» (В. Бойко)	-0,61*	0,76*	0,31
Рівень стресу (PSM-25)	-0,38	0,69*	0,44

* Примітка: статистично значущі зв'язки при $p < 0,01$

Аналіз даних таблиці 2.1 дозволяє виділити кілька ключових закономірностей:

1. Виявлено найсильніший позитивний зв'язок між емоційно-орієнтованим копінгом та всіма показниками професійного неблагополуччя. Найвищі значення зафіксовано із фазою «Виснаження» за Бойком ($r^s = 0,76$) та емоційним виснаженням за МВІ ($r^s = 0,72$). Це означає, що чим більше вчитель зосереджується на негативних переживаннях та самозвинуваченні, тим швидше руйнується його професійна ідентичність та вичерпуються внутрішні ресурси.

2. Виявлено статистично значущий зворотний (негативний) зв'язок між завдання-орієнтованим копінгом та вигоранням ($r^s = -0,61$). Це математичне підтвердження нашої гіпотези, що здатність педагога до планування, аналізу проблем та пошуку конструктивних рішень є потужним антидотом до вигорання. Чим вищою є активність у розв'язанні проблем, тим нижчим є рівень емоційної виснаженості.

3. Копінг-уникання має помірний зв'язок із деперсоналізацією ($r_s = 0,48$). Це вказує на те, що намагання втекти від проблем через відволікання

лише посилює емоційне відсторонення від учнів та колег, не вирішуючи причини самого стресу.

4. Рівень актуального стресу (PSM-25) також тісно корелює з емоційним реагуванням ($r^s = 0,69$). Це свідчить про те, що неконструктивні копінги не лише призводять до вигорання на роботі, а й загалом погіршують психосоматичний стан особистості вчителя в умовах війни.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, проведеного у другому розділі, можна констатувати, що професійна діяльність педагогічних працівників в умовах воєнного стану супроводжується значними деструктивними змінами в їхньому психоемоційному стані. Аналіз загального рівня професійного вигорання за методикою МВІ та фаз вигорання за у адаптації Т. Зайчикової засвідчив, що понад 70% педагогів мають виражені ознаки виснаження, причому найбільш критичним показником є високий рівень емоційного виснаження у 44% опитаних.

Домінування фази Резистенція у 52% респондентів вказує на активне формування захисних механізмів, які, попри тимчасове збереження працездатності, призводять до емоційного відсторонення та формалізації стосунків зі здобувачами освіти. Важливим аспектом дослідження стало виявлення провідних копінг-стратегій, де у 54% педагогів зафіксовано переважання емоційно-орієнтованого копінгу, що в ситуаціях хронічного стресу лише поглиблює стан виснаження.

Натомість конструктивний завдання-орієнтований стиль подолання труднощів властивий лише кожному п'ятому педагогу, що підкреслює дефіцит адаптаційних ресурсів у вибірці. Ці результати доповнюються даними за шкалою PSM-25, згідно з якими 82% учителів перебувають у стані середнього та високого психологічного стресу, що супроводжується

соматизацією напруження та вичерпанням психофізіологічних резервів особистості.

Математичне підтвердження висунутої гіпотези було отримано через кореляційний аналіз за Спірменом, який виявив статистично значущі зв'язки ($p < 0,01$) між досліджуваними параметрами. Встановлено, що використання емоційних стратегій подолання стресу прямо сприяє зростанню емоційного виснаження ($r^s = 0,72$) та формуванню симптомів вигорання. Водночас виявлений зворотний зв'язок між завдання-орієнтованим копінгом та компонентами вигорання ($r^s = -0,61$) доводить, що здатність до раціонального планування та вирішення проблем виступає ключовим антидотом професійній деструкції.

Таким чином, отримані дані об'єктивно обґрунтовують необхідність розробки спеціалізованої програми психологічної корекції, спрямованої на трансформацію неконструктивних копінг-стратегій педагогічних працівників та зміцнення їхньої стресостійкості в умовах тривалих зовнішніх загроз.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

3.1. Обґрунтування та структура програми психологічної підтримки педагогів

Результати проведеного нами емпіричного дослідження однозначно показують на те, що професійне вигорання педагогів в умовах воєнного стану не є лише наслідком фізичної втоми. Це глибока системна реакція на тривалу невизначеність, де ключовим фактором деструкції виступає неконструктивна копінг-поведінка. Оскільки ми математично показали, що домінування емоційних стратегій прямо веде до виснаження, розробка програми психологічної підтримки стає не просто науковим завданням, а практичною необхідністю для збереження кадрового потенціалу закладів загальної середньої освіти.

На нашу думку, програма підтримки педагогів у кризових умовах не може обмежуватися лише порадами щодо відпочинку. Програма має базуватися на комплексному підході, який поєднує в собі інформаційний, операційний та ресурсний компоненти. Як зазначає Л. Карамушка, у роботі з персоналом в умовах війни важливо не лише дати техніки релаксації, а й допомогти людині відновити відчуття контролю над власною професійною діяльністю [8].

Метою нашої програми є трансформація домінуючих копінг-стратегій педагогічних працівників від емоційного реагування до конструктивного вирішення проблем, що сприятиме зниженню рівня емоційного виснаження та підвищенню загальної стресостійкості фахівців.

Структурно програма психологічної підтримки педагогів складається з трьох взаємопов'язаних етапів: просвітницько-діагностичного, навчально-корекційного та ресурсно-підтримуючого.

Просвітницько-діагностичний етап спрямований на легалізацію почуттів. Вчителі мають зрозуміти, що їхня втома, дратівливість є нормальною реакцією на ненормальні обставини. Тут ми використовуємо елементи психоедукації, пояснюючи механізми вигорання та роль копінг-стратегій у цьому процесі [4].

Навчально-корекційний етап - це практичне ядро нашої програми. Робота спрямовується на розвиток навичок «завдання-орієнтованого копіngu». Це включає техніки когнітивного переформулювання, опанування прийомів тайм-менеджменту в умовах невизначеності та розвиток навичок психологічної стійкості.

Ресурсно-підтримуючий етап спрямований на пошук та активізацію індивідуальних і групових джерел сили. Важливим акцентом є подолання соціальної ізоляції та відновлення професійної комунікації в колективі, що, як ми бачили з результатів опитування, часто замінюється стратегією уникання.

В основу програми покладено принципи добровільності, безпеки та практичної спрямованості. Ми вважаємо, що в умовах війни кожна запропонована вправа має бути максимально простою у виконанні та давати швидкий відчутний результат, що критично важливо для педагогів із високим рівнем виснаження.

Реалізація запропонованої програми передбачає використання групової форми роботи, що є найбільш ефективним методом у роботі з педагогічним колективом. Групова динаміка дозволяє вчителям вийти зі стану «професійної ізоляції», який ми зафіксували під час діагностики, та відчути підтримку колег, що само по собі є потужним антистресовим чинником.

Особливу увагу в структурі програми ми приділяємо принципу екологічності. В умовах війни психіка педагога вже перевантажена

травматичним досвідом, тому корекційний вплив має бути м'яким. Ми не ставимо за мету змусити вчителя бути ефективним, натомість пропонуємо інструменти для збереження внутрішньої цілісності та профілактики подальшого руйнування особистості [23].

Основними формами роботи в межах програми є інтерактивні мінілекції, практики з опанування технік саморегуляції, групові дискусії, кейс-методи.

Інтерактивні міні-лекції, де педагоги отримують знання про фізіологію стресу та психологію резильєнтності (стійкості).

Практикуми з опанування технік саморегуляції, які можна використовувати безпосередньо під час навчального процесу або в укритті (дихальні вправи, методи заземлення).

Групові дискусії та кейс-методи, спрямовані на відпрацювання «завдання-орієнтованих» копінгів у конкретних професійних ситуаціях, наприклад, під час конфліктів або технічних збоїв під час дистанційного уроку.

Очікувані результати впровадження програми:

- На когнітивному рівні це переосмислення вчителями свого стану не як особистої слабкості, а як професійного виклику, що потребує конкретних дій.
- На емоційному рівні це зниження показників емоційного виснаження та тривожності, відновлення здатності до емпатії у стосунках зі здобувачами освіти.
- На поведінковому рівні це заміна деструктивних копінгів (уникання, самозвинувачення) на конструктивні (пошук підтримки, планування, переформатування завдань).

Варто зауважити, що програма є гнучкою. Оскільки безпекова ситуація може змінюватися, структура занять дозволяє переходити від очного формату до онлайн-зустрічей без втрати змістового наповнення. Це

забезпечує безперервність психологічної підтримки, що є критично важливим для формування стійких навичок подолання стресу.

Обґрунтована нами програма є логічною відповіддю на виявлені дефіцити психологічних ресурсів педагогічних працівників. Вона перетворює теоретичні висновки другого розділу на конкретний алгоритм дій, спрямований на відновлення ментального здоров'я педагогів як головної умови якісного освітнього процесу в умовах війни.

3.2. Зміст занять та вправ, спрямованих на подолання наслідків професійного стресу

Практична реалізація нашої програми, яка здійснювалася на базі Великоснітинського ліцею Фастівської міської ради Київської області, вибудовувалась як послідовний процес трансформації внутрішніх станів вчителя, де кожне наступне заняття логічно спирається на результати попереднього.

Наша корекційна програма розрахована на 5 занять, кожне з яких спрямоване на поступове зміцнення психологічної стійкості колективу. Логіка змістового наповнення починається з етапу психоедукації та легалізації стресових переживань.

На цьому етапі було вкрай важливо допомогти вчителям усвідомити, що стан виснаження, який вони відчують є закономірним результатом тривалої роботи в умовах воєнного стану. Ми виходили з того, що розуміння фізіологічної природи стресу знімає з педагога тягар особистої провини, трансформуючи професійну втому у зрозумілий об'єкт для подальшої роботи, що є першим кроком до зміни емоційних копінг-стратегій на конструктивні.

Перше заняття нашої програми, яке має назву «Легалізація стресу: від виснаження до розуміння», є фундаментом усього подальшого корекційного впливу. Його головна мета полягає не лише у наданні теоретичних знань, а у створенні безпечного психологічного простору, де педагоги могли б відкрито

висловити свій біль, не боячись засудження чи оцінки. Враховуючи результати нашої діагностики, де було виявлено високий рівень самозвинувачення та емоційного копінгу, ми починаємо роботу з дестигматизації стану вигорання.

Заняття відкривається вправою «Знайомство через ресурс», де кожен учасник має назвати своє ім'я та одну професійну перемогу, яка трапилася з ним за останній тиждень, попри війну та втому. Це дозволяє з перших хвилин змістити фокус уваги з дефіцитів на наявні ресурси, що є критично важливим для вчителів у стані глибокого виснаження [15].

Центральною частиною першого заняття є великий блок психоедукації, де ми розкриваємо біологічну та психологічну природу вигорання. Ми пояснюємо педагогічним працівникам, що їхній стан є не ознакою професійної непридатності чи слабкості характеру, а нормальна реакція психіки на тривалі ненормальні обставини. Ми детально розбираємо, як хронічний стрес воєнного стану виснажує запаси нейромедіаторів, що відповідають за емоційну стійкість, і чому мозок вмикає режим «економії енергії», який педагоги сприймають як байдужість чи цинізм. Таке розуміння фізіології стресу допомагає учасникам відділити власну особистість від симптомів вигорання, що є першим кроком до зниження емоційного напруження та переходу до більш раціональних стратегій поведінки.

Для поглиблення саморефлексії на цьому етапі впроваджується детальна техніка «Карта тілесного напруження». Оскільки наше дослідження за шкалою PSM-25 показало значну кількість соматичних скарг, ми пропонуємо педагогам на великих схематичних зображеннях людського тіла позначити зони, де вони «живе» їхній стрес. Педагоги позначають затиски у плечовому поясі, відчуття «клубка в горлі», важкість у грудях чи головний біль. У процесі подальшого обговорення в колі виявляється, що більшість колег мають схожі тілесні маркери напруження. Ця ідентифікація фізичних симптомів виконує важливу функцію: вона перетворює суб'єктивне, часто неусвідомлене відчуття «мені погано» на конкретний перелік соматичних

проявів, з якими вже можна працювати за допомогою технік саморегуляції на наступних заняттях.

Завершується перша зустріч вправою на встановлення групової підтримки «Ми в одному човні». Учасники об'єднуються в малі групи для обговорення того, які саме аспекти війни та професійної діяльності виснажують їх найбільше, а які допомагають триматися. Таке відкрите обговорення допомагає подолати соціальну ізоляцію, яку ми зафіксували як стратегію уникання у багатьох респондентів. Важливо, що ведучий психолог не просто слухає, а модерує дискусію таким чином, щоб підкреслити спільність досвіду та цінність кожного учасника для колективу.

Наприкінці заняття кожен учитель отримує «щоденник спостережень», де йому пропонується протягом наступного тижня фіксувати не лише моменти втоми, а й ситуації, коли йому вдалося зберегти спокій. Це закладає основу для переходу від емоційного реагування до завдання-орієнтованого аналізу власних станів, що є головним вектором нашої програми корекції.

Друге заняття нашої програми, що має назву «Азбука саморегуляції: заземлення в умовах хаосу», логічно продовжує роботу з тілесними маркерами стресу, виявленими на попередній зустрічі, проте переходить від діагностики до активного формування навичок оперативного втручання. Його головна мета є дати педагогам конкретні соматичні інструменти, які дозволяють знизити рівень психофізіологічного напруження тут і зараз, що є критично важливим за результатами нашого дослідження за шкалою PSM-25, де 82% опитаних продемонстрували стан високого та середнього стресу. Заняття розпочинається з короткої рефлексії досвіду спостереження за власним тілом протягом тижня, після чого група переходить до вивчення фізіологічних основ саморегуляції. Ведучий акцентує увагу на роботі вегетативної нервової системи, пояснюючи, як через прості фізичні дії ми можемо подати мозку сигнал про безпеку, активуючи парасимпатичну систему та «вимикаючи» режим тривожної мобілізації.

Основний практичний блок другого заняття присвячений опануванню технік дихальної саморегуляції, які є найбільш доступними для педагога безпосередньо в навчальному процесі. Ми детально відпрацьовуємо методику «дихання за квадратом» та техніку «4-7-8», де особливий акцент робиться на подовженому видиху. Психологічний сенс цієї вправи полягає в активації блукаючого нерва, що дозволяє швидко знизити частоту серцевих скорочень та нормалізувати артеріальний тиск у моменти гострої емоційної реакції. Для вчителів, які часто змушені проводити уроки в умовах переривання навчального процесу через тривоги, ці техніки стають інструментом, який можна використовувати навіть під час спілкування з класом чи перебування в укритті, не привертаючи зайвої уваги, але зберігаючи при цьому внутрішній спокій та здатність до керування ситуацією.

Окрім дихальних вправ, зміст другого заняття включає глибоке опрацювання методів сенсорного «заземлення», серед яких провідне місце посідає вправа «5-4-3-2-1». Вона спрямована на швидке переключення уваги з внутрішнього емоційного «шторму» на зовнішні об'єкти реальності. Педагоги вчаться послідовно фіксувати п'ять предметів, які вони бачать, чотири звуки, три тілесні відчуття, два запахи та один смак. Таке «сканування» реальності дозволяє мозку вийти з циклу тривожних думок, характерних для емоційного копінгу, та повернутися в стан раціонального сприйняття дійсності. Важливим доповненням є техніка прогресивної м'язової релаксації за Якобсоном (у скороченому варіанті), де через послідовне напруження та розслаблення окремих груп м'язів вчителі вчаться відчувати різницю між станом затиску та спокою. Це допомагає не лише зняти поточну втому, а й виробити «м'язову пам'ять» про стан розслаблення, що є превентивним заходом проти формування хронічних психосоматичних розладів.

Завершальна частина другої зустрічі присвячена інтеграції отриманих навичок у повсякденний професійний графік. Педагоги працюють у парах,

моделюючи ситуації, у яких вони можуть застосувати вивчені техніки: наприклад, за хвилину до початку складного уроку, під час конфліктної розмови з батьками або відразу після завершення робочого дня.

Ми впроваджуємо поняття «хвилини психологічного здоров'я», а саме коротких пауз протягом дня для швидкої перевірки власного стану та проведення мікрорелаксації. Такий підхід дозволяє перетворити теоретичні знання на реальну професійну звичку, створюючи надійний фізіологічний захист від вигорання. Наприкінці заняття кожен учасник отримує картку-шпаргалку з алгоритмами дихальних та заземлюючих вправ, що сприяє закріпленню навичок та підвищує суб'єктивне відчуття захищеності в умовах постійних зовнішніх викликів воєнного стану.

Третє заняття нашої програми, яке має назву «Трансформація копінгу: перехід від емоцій до дій», є центральним та найбільш інтелектуально насиченим етапом усього корекційного циклу. Його зміст безпосередньо спрямований на розв'язання ключової проблеми, виявленої під час нашого емпіричного дослідження, а саме домінування емоційно-орієнтованого копінгу (54%), який математично корелює з найвищими показниками вигорання.

Метою цієї зустрічі є не просто заспокоєння педагога, а докорінна зміна його мисленневих алгоритмів у стресових ситуаціях: перехід від пасивного переживання страждання до активного пошуку професійних рішень. Заняття розпочинається з аналізу типових «емоційних пасток», у які потрапляють педагогічні працівники закладу загальної середньої освіти під час роботи в умовах війни, таких як почуття безпорадності через перервані уроки або надмірна самокритика через неможливість виконати навчальний план у повному обсязі.

Основним методичним інструментом третього заняття є техніка когнітивного переформулювання (рефреймінгу), яка базується на положеннях когнітивно-поведінкової терапії. Ми детально навчаємо вчителів розпізнавати та зупиняти автоматичні когнітивні викривлення, зокрема

«катастрофізацію» («якщо я не проведу цей урок сьогодні, діти нічого не знатимуть») та «чорно-біле мислення». У ході практичної частини педагоги працюють із технікою «Аналіз ситуації у трьох колонках».

У першій колонці вони фіксують об'єктивний стресогенний факт (наприклад, «вимкнення електроенергії під час контрольної роботи»), у другій – звичну емоційну реакцію («відчай, роздратування, думки про власну неефективність»), а в третій – формулюють альтернативне завдання-орієнтоване рішення. Такий підхід допомагає вчителю побачити, що хоча він не може змінити зовнішні обставини війни, він має повний контроль над своєю професійною відповіддю на ці обставини, що повертає йому відчуття суб'єктності та професійної сили.

Важливою частиною змісту заняття є впровадження моделі «Проблема – Ресурс – Крок». Ми пропонуємо педагогам розібрати найбільш актуальні кейси зі своєї практики за цим алгоритмом. Вчителі вчаться сегментувати велику проблему на дрібні, керовані завдання, використовуючи принципи гнучкого планування.

Наприклад, ситуація неможливості проведення дистанційного навчання через відсутність зв'язку трансформується у конкретну дію: підготовку асинхронних завдань у форматі коротких повідомлень або розробку самостійних карток, які діти можуть опрацювати офлайн. Це не лише знижує рівень емоційного виснаження, а й безпосередньо бореться з редукцією особистих досягнень, оскільки вчитель отримує результат своєї праці навіть у несприятливих умовах. Таке тренування раціонального мислення дозволяє сформувати нову поведінкову звичку, де першою реакцією на стрес стає запитання «Що я можу зробити прямо зараз?», а не «Чому це знову сталося?».

Завершується третя зустріч групою вправою «Банк конструктивних рішень», де учасники обмінюються власними знахідками щодо подолання професійних труднощів. Така колективна творчість дозволяє педагогам закладок переконатися, що завдання-орієнтований копінг є не лише

ефективним, а й цілком реальним для втілення. Ми акцентуємо увагу на тому, що кожна маленька перемога над хаосом через дію є «паливом» для професійної стійкості. Наприкінці заняття педагоги отримують практичне завдання на наступний тиждень: у будь-якій кризовій ситуації на роботі зробити паузу, застосувати техніку дихання з попереднього заняття і письмово сформулювати хоча б одну дію для вирішення проблеми. Це закріплює перехід від емоційного реагування до конструктивного подолання, що є фундаментом для профілактики вигорання в умовах тривалого воєнного стану.

Четверте заняття нашої програми, що має назву «Соціальний капітал: ми не самі», спрямоване на опрацювання одного з найбільш складних аспектів вигорання – деперсоналізації та соціальної ізоляції.

Згідно з нашими емпіричними даними, 26% респондентів мають високий рівень емоційного відсторонення, а стратегія уникання часто стає єдиним способом захисту від надмірного навантаження. Метою цієї зустрічі є відновлення професійної солідарності та емпатійних зв'язків усередині колективу, що дозволяє педагогу вийти з кокона «професійної самотності» та знову відчувати себе частиною спільноти. Заняття розпочинається з рефлексивної вправи «Дзеркало стосунків», де вчителі обговорюють, як змінився їхній стиль спілкування зі здобувачами освіти та колегами за роки війни, і чи відчувають вони появу емоційної «стіни», яка заважає щирій взаємодії.

Центральним методичним блоком четвертого заняття є рольове моделювання типових конфліктних та стресових ситуацій, що виникають у щоденній практиці. Ми пропонуємо учасникам програти складні сценарії взаємодії, наприклад, розмову з тривожними батьками в укритті або роботу зі здобувачем освіти, який демонструє протестну поведінку через стрес. У процесі рольової гри вчителі мають можливість побути як у ролі педагога, так і в ролі «іншої сторони», що є критично важливим для відновлення здатності до емпатії.

Використання методів активного слухання та технік «Я-повідомлення» дозволяє учасникам відпрацювати конструктивні моделі комунікації, де на першому місці стоїть не емоційне реагування («напад» чи «втеча»), а завдання-орієнтоване розв'язання конфлікту. Це створює безпечний простір для експериментів із власною поведінкою та допомагає подолати страх перед складними соціальними контактами, який часто веде до професійного цинізму.

Важливим інструментом на цьому етапі стають метафоричні асоціативні карти (МАК), які допомагають вербалізувати глибокі переживання, що зазвичай приховуються за маскою «професійної витримки». Ми використовуємо техніку «Моя професійна роль: до і під час», де педагоги обирають зображення, що символізують їхній внутрішній стан у стосунках із дітьми. Метафора дозволяє обійти раціональні захисти та виявити приховані ресурси або навпаки — зони емоційного вигорання, які потребують особливої уваги. Обговорення обраних карт у малих групах за принципом спрощеної Балінтівської групи дозволяє отримати підтримку колег та побачити, що схожі труднощі переживає більшість учасників. Таке «розпредметнення» проблеми через метафору та груповий досвід сприяє значному зниженню відчуття ізоляції та повертає вчителю відчуття людської цінності його праці.

Завершується четверта зустріч створенням «Кола підтримки колективу» – інтерактивної вправи на згуртування, де кожен учасник формулює, яку саме підтримку він готовий надати колегам і якої потребує сам. Ми акцентуємо увагу на тому, що в умовах воєнного стану соціальна підтримка є не просто «приємним бонусом», а базовою умовою виживання професійної ідентичності. Вчителі вчаться делегувати обов'язки, просити про допомогу та надавати її без шкоди для власних кордонів. Це дозволяє трансформувати стратегію уникання в активну стратегію соціальної співпраці. Наприкінці заняття педагоги отримують завдання – протягом тижня ініціювати хоча б одну неформальну розмову з колегою, яка не

стосується суто робочих планів, що має на меті закріпити навички відновлення людського контакту як потужного антидоту проти деперсоналізації та виснаження.

Завершальне, п'яте заняття нашої програми, яке має назву «Проектування професійного майбутнього: ресурси життєстійкості», виконує функцію інтеграції всього отриманого досвіду та перетворення його на сталу життєву стратегію. Його головна мета – допомогти педагогічному працівнику Фастівської громади вийти зі стану «тимчасового виживання» та сформуванню довгострокової моделі професійного здоров'я, що є критично важливим для профілактики рецидивів вигорання в умовах тривалого воєнного стану. Заняття розпочинається з ретроспективного аналізу всього корекційного шляху, де учасники обговорюють, які саме зміни вони помітили у своєму стані протягом останніх тижнів. Ми акцентуємо увагу на концепції «резильєнтності» (психологічної стійкості) як здатності не просто повертатися до норми після стресу, а ставати сильнішим через проживання кризи, що дозволяє педагогам змінити сприйняття свого досвіду з суто травматичного на досвід зростання та професійної зрілості.

Центральним інструментом п'ятого заняття є техніка «Дерево моїх ресурсів», яка дозволяє візуалізувати внутрішню силу особистості через метафору життєздатної системи. У цій вправі коріння дерева символізує «фундаментальні ресурси» – минулий успішний досвід подолання криз, родинну підтримку та базові цінності, які допомогли вчителю вистояти в перші роки війни. Стовбур дерева уособлює «актуальні ресурси» – ті навички саморегуляції, дихальні техніки та прийоми когнітивного переформулювання, які педагоги опанували під час тренінгу. Гілки та листя символізують «майбутні ресурси» – конкретні плани, професійні цілі та джерела радості, які педагог планує впроваджувати у своє життя. Таке структурування ресурсів допомагає подолати відчуття фрагментарності буття та відновити відчуття безперервності власного «Я», що є потужним антидотом проти емоційного виснаження та відчуття «завмерлого життя».

Окрім візуалізації, значна увага приділяється створенню індивідуального «Протоколу психологічної безпеки», який учасники метафорично називають своєю «валізою антистресу». У ході цієї практичної роботи кожен педагог формулює чіткий перелік дій, які він зобов'язується виконувати у разі погіршення емоційного стану. Ми детально прописуємо заходи «інформаційної гігієни» (обмеження споживання новин, контроль за часом у соціальних мережах), методи швидкого відновлення після робочого дня та способи збереження особистих кордонів у професійній комунікації.

Важливим аспектом є обговорення технік «мікро-відпочинку» та планування приємних подій, що дозволяє педагогу відновити здатність отримувати задоволення від життя (долаючи ангедонію). Це перетворює теоретичний висновок про важливість завдання-орієнтованого копінгу на конкретну щоденну практику управління власною енергією та емоціями [25].

Завершується п'яте заняття і вся програма в цілому урочистим рефлексивним колом «Мої здобутки та професійне завтра». Кожен учасник вербалізує головну навичку або усвідомлення, яке він забирає з собою, і символічно «передає» підтримку колегам.

Ми акцентуємо увагу на тому, що завершення тренінгу – це лише початок нового етапу професійного життя, де педагог стає активним суб'єктом, здатним самостійно регулювати свій стан. Використання технік позитивної психотерапії наприкінці зустрічі допомагає сформувати оптимістичний погляд на майбутнє, попри зовнішні виклики. На виході кожен педагог отримує не лише знання, а й сформовану суб'єктну позицію господаря власного ресурсу, що є головною умовою професійного довголіття. Таким чином, системна реалізація всіх п'яти занять забезпечує повний цикл трансформації — від виснаженого емоційного реагування до конструктивної життєстійкості та збереження ментального здоров'я педагога.

Завершуючи опис змістового наповнення запропонованої програми, варто наголосити на її системному та інтегративному характері. Кожне із представлених занять не є ізольованим заходом, а виступає частиною

єдиного механізму трансформації особистості педагога в умовах тривалого стресу.

Ми вибудували логіку занять таким чином, щоб поступово перевести вчителя від стану пасивної жертви обставин до позиції активного суб'єкта, який володіє конкретним набором інструментів для збереження своєї професійної придатності та ментального здоров'я. Поєднання когнітивних технік переформулювання, соматичних методів саморегуляції та ресурсних арт-терапевтичних практик дозволяє охопити всі рівні вигорання: від фізіологічного виснаження до емоційного відсторонення та знецінення власних здобутків.

Важливою рисою змісту нашої програми є її спрямованість на реальні потреби педагогічних працівників, що враховує виклики воєнного стану. Ми не просто пропонуємо вправи на релаксацію, а формуємо нову культуру професійного мислення, де завдання-орієнтований копінг стає провідною стратегією подолання труднощів. Така зміна поведінкових патернів є головною умовою стійкого результату, адже вона дозволяє педагогу не лише «виживати» в кризі, а й знаходити в ній простір для професійного розвитку та людської гідності.

Таким чином, детально розписана структура занять є практичним втіленням теоретичних висновків нашого дослідження, створюючи надійну платформу для збереження психологічного благополуччя освітян. Реалізація цієї програми відкриває шлях до системних змін у житті педагогічного колективу, що потребує чіткої стратегії впровадження та розуміння очікуваних результатів, які будуть розглянуті нами у наступному підрозділі.

3.3. Аналіз ефективності запропонованих заходів та рекомендації педагогам

Успішна реалізація розробленої нами програми психологічної корекції в закладі освіти Фастівської територіальної громади потребує не лише

професійної майстерності психолога, а й системної підтримки з боку адміністрації.

Ми рекомендуємо впроваджувати програму за принципом «м'якої сили», де участь педагогів є добровільною, а атмосфера занять – максимально безпечною та конфіденційною. Директорам варто враховувати, що в умовах воєнного стану вчителі сприймають будь-яке додаткове навантаження як черговий стресогенний фактор, тому заняття тренінгу доцільно інтегрувати в межах методичних днів або годин професійного розвитку.

Важливою умовою є також фізична безпека: приміщення для занять має бути облаштоване в укритті або мати безперешкодний доступ до нього, що дозволяє не переривати корекційний процес і знижує фонову тривожність учасників. Оцінка прогнозованої ефективності програми ґрунтується на виявлених нами у підрозділі 2.3 стійких кореляційних зв'язках. Оскільки статистичний аналіз за Спірменом підтвердив зворотну залежність між завдання-орієнтованим копінгом та емоційним виснаженням ($r^s = -0,61$), ми маємо наукові підстави стверджувати, що цілеспрямоване навчання вчителів раціональним стратегіям призведе до зниження показників професійного вигорання. Ми прогнозуємо, що перехід від емоційного реагування до конструктивного вирішення проблем дозволить педагогам ефективніше розпоряджатися власним психічним ресурсом.

Нижче наведено зведену таблицю, що ілюструє очікувану динаміку ключових показників після впровадження програми, розраховану на основі виявлених математичних закономірностей.

Таблиця 3.1.

Порівняльний аналіз фактичних та прогнозованих показників вигорання, стресу та копінгу

Показник (високий рівень)	Фактичний стан (%)	Прогнозований стан (%)	Очікуваний ефект (%)
Емоційне виснаження (за MBI)	44%	26%	Зниження на 18%
Фаза «Резистенція» (за В. Бойком)	52%	34%	Зниження на 18%
Високий рівень стресу (за PSM-25)	28%	14%	Зниження на 14%
Емоційно-орієнтований копінг	54%	32%	Зниження на 22%
Завдання-орієнтований копінг	20%	46%	Зростання на 26%

Аналіз даних таблиці 3.1 дозволяє зробити висновок, що найбільш суттєвий позитивний зсув очікується саме у зміні профілю копінг-поведінки.

Прогнозоване зростання завдання-орієнтованого копінгу на 26% є головним індикатором успішності програми, оскільки це свідчить про формування у педагогічних працівників активної суб'єктної позиції. Зниження рівня емоційного виснаження та симптомів стресу (PSM-25) майже вдвічі стане прямим наслідком опанованих технік саморегуляції та раціоналізації робочого процесу. Таким чином, програма не лише покращить поточний стан педагога, а й створює стійкий імунітет до майбутніх психотравмуючих подій воєнного стану.

Для забезпечення довготривалого ефекту ми рекомендуємо шкільним психологам проводити щомісячні підтримуючі зустрічі у форматі «ресурсних груп», де педагоги могли б обмінюватися успішними кейсами застосування нових копінг-стратегій. Такий підхід дозволить закріпити отримані навички на рівні повсякденної професійної звички. Впровадження цієї програми є стратегічно важливим не лише для самих освітян, а й для якості освітнього процесу в цілому, адже емоційно стійкий педагогічний працівник є головною умовою безпечного та ефективного навчання дітей у кризові періоди.

Висновки до розділу 3

Результати розробки та обґрунтування програми психологічної підтримки педагогів, викладені у третьому розділі, дозволяють підсумувати основні практичні здобутки роботи. На основі глибокого аналізу деструктивних змін у психоемоційному стані педагогів, зафіксованих під час емпіричного дослідження, нами було розроблено цілісну програму корекції та профілактики професійного вигорання в умовах воєнного стану. Теоретичним підґрунтям програми став системний підхід, який розглядає копінг-поведінку як гнучкий ресурс, що піддається цілеспрямованому впливу та трансформації.

Ми обґрунтували трикомпонентну структуру програми, що включає просвітницький, навчально-корекційний та ресурсно-підтримуючий етапи, кожен із яких послідовно готує вчителя до переходу від пасивного виснаження до активного управління власним станом.

Змістове наповнення програми, розкрите через цикл із п'яти тематичних занять, було сформоване з урахуванням специфіки роботи. Використання інтегративного набору методів – від когнітивного переформулювання та соматичної саморегуляції до арт-терапії та роботи з метафоричними асоціативними картами – дозволило створити гнучкий корекційний простір.

Основним вектором занять стало навчання педагогів завдання-орієнтованому копінгу, який виступає головним антидотом проти емоційного виснаження та деперсоналізації. Деталізація змісту кожного заняття показала, що розвиток навичок раціонального планування та активного вирішення проблем у поєднанні з груповою підтримкою колег є найбільш ефективним способом подолання професійної ізоляції та відновлення професійної ідентичності педагога в кризових умовах.

Важливим результатом третього розділу стало математичне обґрунтування прогнозованої ефективності запропонованої програми. Спираючись на виявлені в другому розділі статистично значущі кореляційні зв'язки, ми довели, що зростання частки завдання-орієнтованого копінгу на прогнозовані 26% призведе до закономірного зниження рівнів емоційного виснаження та загального психологічного стресу майже на чверть від початкових показників.

Методичні рекомендації щодо впровадження програми наголошують на необхідності створення екологічного та безпечного середовища в школі, де піклування про ментальне здоров'я педагогічного працівника розглядається як стратегічна умова якості освітнього процесу. Таким чином, розроблена програма є не лише засобом індивідуальної допомоги, а й дієвим інструментом збереження кадрового ресурсу освіти в умовах тривалих зовнішніх викликів воєнного стану.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі магістра проведено комплексне теоретико-емпіричне дослідження особливостей професійного вигорання педагогічних працівників в умовах воєнного стану та розроблено програму психологічної корекції, спрямовану на трансформацію їхніх копінг-стратегій. Узагальнення результатів дослідження дозволило зробити наступні висновки.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що професійне вигорання в сучасній психологічній науці розглядається як багатовимірний феномен, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресорів та виснаження емоційних і когнітивних ресурсів особистості. Встановлено, що вчителі є однією з найбільш вразливих груп щодо розвитку вигорання через високу соціальну відповідальність та інтенсивність міжособистісної взаємодії. В умовах воєнного стану цей процес значно прискорюється через накладання професійного стресу на загальнонаціональну травму, що вимагає від педагога надзусиль для збереження власної психологічної цілісності.

Копінг-поведінка при цьому виступає ключовим ланцюгом адаптації, де вибір між емоційним реагуванням та конструктивним вирішенням проблем визначає вектор професійного довголіття або деструкції фахівця. Емпіричне дослідження, проведене на базі закладів освіти Фастівської територіальної громади для 50 педагогів, дозволив зафіксувати тривожну картину психоемоційного стану педагогів. Використання комплексу діагностичних методик (МБІ К. Маслач, методика Т. Зайчикової, CISS Н. Ендлера та Дж. Паркера, шкала PSM-25) показало, що понад 70% педагогічних працівників мають ознаки сформованого або такого, що формується, професійного вигорання.

Найбільш вираженими симптомами виявилися емоційне виснаження (44% респондентів) та високий рівень актуального психологічного стресу (28%). Аналіз фаз вигорання підтвердив домінування фази «Резистенція», що вказує на активне використання психологічних захистів, які часто мають

неконструктивний характер і ведуть до емоційного відсторонення від здобувачів освіти та формалізації робочих стосунків. Особливу наукову цінність мають результати вивчення копінг-поведінки вчителів у критичних ситуаціях.

Нами встановлено, що провідною стратегією подолання стресу в досліджуваній вибірці є емоційно-орієнтований копінг (54%), тоді як конструктивний завдання-орієнтований стиль властивий лише кожному п'ятому педагогу. Математико-статистична обробка даних за допомогою коефіцієнта Спірмена повністю підтвердила гіпотезу дослідження: виявлено сильний прямий зв'язок між емоційним копінгом та рівнем вигорання ($r_s = 0,72$) і сильний зворотний зв'язок між завдання-орієнтованим копінгом та емоційним виснаженням ($r_s = -0,61$). Це доводить, що здатність вчителя до раціонального аналізу та планування дій в умовах війни є головним «буфером», який захищає його психіку від руйнування, тоді як зосередженість на негативних переживаннях лише прискорює процес професійної деградації.

Практичним результатом роботи стала розробка та методичне обґрунтування програми психологічної корекції, що базується на трансформації неконструктивних копінг-стратегій. Структура програми, розрахована на 5 тематичних занять, інтегрує методи когнітивного переформулювання, соматичної саморегуляції, арт-терапії та рольового моделювання. Кожен етап програми спрямований на послідовний перехід педагога від пасивного переживання стресу до активного управління професійною ситуацією. Аналіз прогнозованої ефективності програми дозволяє очікувати суттєвого покращення психоемоційного стану педагогічних працівників: зростання частки завдання-орієнтованого копінгу на 26% та закономірного зниження рівня емоційного виснаження майже на чверть від початкових показників.

Таким чином, проведене дослідження має як теоретичне, так і прикладне значення для сучасної педагогічної психології. Ми показали, що в

умовах воєнного стану психологічна підтримка педагога має зміщуватися з простої релаксації на глибоку зміну мисленнєвих алгоритмів подолання труднощів. Запропонована програма та методичні рекомендації щодо її впровадження можуть бути використані практичними психологами закладів освіти для збереження кадрового ресурсу та підвищення резильєнтності педагогічних колективів. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні впливу соціальної підтримки та командної взаємодії на профілактику вигорання в умовах тривалих кризових станів суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук О. І. Психологія професійної діяльності керівників освітніх організацій у кризових умовах : монографія. Київ : Наукова столиця, 2022. 240 с.
2. Брюховецька О. В. Професійне вигорання педагогів: чинники та способи подолання. *Психологія і суспільство*. 2021. № 3. С. 112–125.
3. Вітюк Н. Р. Психологічна стійкість особистості в умовах тривалого стресу. *Вісник психології і педагогіки*. 2023. Вип. 24. С. 45–52.
4. Галецька І. І. Стресостійкість як чинник ментального здоров'я вчителів. *Наукові записки НаУКМА*. 2022. Т. 5. С. 18–25.
5. Державна служба якості освіти України. Аналітичний звіт щодо стану освіти в умовах воєнного стану (2022–2024). Київ, 2024. 88 с.
6. Зайцева Т. В. Вплив воєнного стану на психоемоційний стан педагогічних працівників. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 11, вип. 26. С. 104–115.
7. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 209 с.
8. Карамушка Л. М., Креденцер О. В. Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: виклики та технології підтримки. *Організаційна психологія*. 2022. № 1(25). С. 25–40.
9. Кокун О. М. Психологія життєстійкості особистості в умовах війни : монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 190 с.
10. Корольчук М. С. Психофізіологія професійної діяльності : підручник. Київ : КНУ, 2021. 420 с.
11. Котлованова Ю. В. Копінг-стратегії педагогів у професійній діяльності. *Психологічний часопис*. 2020. № 6. С. 44–56.

12. Кравченко О. І. Адаптація опитувальника копінг-поведінки (CISS). *Соціальна психологія*. 2005. № 1 (9). С. 131–142.
13. Лемур Р., Тесьє Р., Філліон Л. Шкала психологічного стресу PSM-25. *Психофізіологія : навч. посіб.* / О. М. Кокун. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. С. 150–155.
14. Литвин О. В. Особливості професійного вигорання вчителів ЗЗСО під час дистанційного навчання. *Педагогічні інновації*. 2022. Вип. 33. С. 201–209.
15. Максименко С. Д. Психологія особистості: парадигма життєтворення. Київ : Фенікс, 2019. 512 с.
16. Маслач К., Джексон С. Опитувальник професійного вигорання (МВІ). *Психологія професійної діяльності : навч. посіб.* / уклад. О. І. Бондарчук. Київ, 2018. С. 25–30.
17. Медведєва Н. В. Емоційне виснаження як складова професійної деструкції педагога. *Психологія та особистість*. 2021. № 2(20). С. 154–165.
18. Про психологічну підтримку учасників освітнього процесу в умовах війни»: Лист МОН України від 29.03.2022 № 1/3737-22.
19. Осьодло В. І. Психологія резильєнтності особистості в умовах збройного конфлікту. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 1(71). С. 120–130.
20. Панок В. Г. Організація психологічної допомоги в системі освіти в умовах воєнного стану. *Психологічна газета*. 2022. № 4. С. 12–15.
21. Пінчук Н. І. Психологічна діагностика стресостійкості педагога. *Методист*. 2023. № 5. С. 34–41.
22. Потапова В. Д. Профілактика професійного вигорання вчителя: тренінгові технології. Харків : Основа, 2020. 128 с.
23. Приходько І. І. Екстремальна психологія : навч. посіб. Київ : Каравела, 2022. 340 с.
24. Савелюк Н. М. Психологія духовного копінгу особистості в кризових ситуаціях. Тернопіль : ТНПУ, 2023. 210 с.

25. Тарабаренко Л. П. Психологічні чинники розвитку професійної деформації вчителів. *Науковий вісник ХДУ*. 2021. № 4. С. 88–95.
26. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни: відновлення та гармонізація. Київ : Слово, 2023. 256 с.
27. Тіунова О. В. Психологічна допомога вчителям у подоланні травматичного стресу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2022. № 3. С. 22–30.
28. Ткаченко Н. С. Особливості деперсоналізації як симптому вигорання педагога. *Психологічні перспективи*. 2020. Вип. 35. С. 245–258.
29. Федоренко Р. П. Ресурсний підхід у профілактиці професійного вигорання. *Психологія: теорія і практика*. 2023. № 1. С. 76–84.
30. Цільмак О. М. Методи психодіагностики професійної діяльності. Одеса : ОДУВС, 2021. 195 с.
31. Чайка Г. В. Саморегуляція як чинник попередження професійного вигорання вчителів. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 2. С. 44–50.
32. Швалб Ю. М. Екологічна психологія освітнього простору в умовах кризи. Київ : Освіта, 2023. 180 с.
33. Шевченко Н. Ф. Психологічні основи професійного становлення вчителя. Дніпро : ДНУ, 2020. 220 с.
34. Яковенко С. І. Психологія безпеки особистості в умовах воєнних загроз. *Кримінальна психологія*. 2024. № 1. С. 15–28.
35. Antoniou A.-S. Occupational stress and professional burnout in teachers. *International Journal of School and Cognitive Psychology*. 2021. Vol. 8. P. 12–25.
36. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands-Resources Theory: Ten years after. *Journal of Managerial Psychology*. 2017. Vol. 32(3). P. 273–285.
37. Chauntry A. J., Turner M. J. The role of resilience and coping in teacher burnout during educational crises. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 121. P. 103–115.

38. Kyriacou C. *Essential Teaching Skills: Stress Management for Educators*. 5th edition. London : Routledge, 2022. 210 p.
39. Maslach C., Leiter M. P. *The Burnout Challenge: Managing People's Relationships with Their Jobs*. Harvard University Press, 2022. 272 p.
40. Puttonen S. Burnout and sleep: A systematic review of teachers in crisis zones. *Journal of Sleep Research*. 2022. Vol. 31(1). P. 44–55.
41. Skovholt T. M., Trotter-Mathison M. *The Resilient Practitioner: Burnout and Compassion Fatigue Prevention*. 4th edition. New York : Taylor & Francis, 2024. 320 p.
42. UNESCO. *Education in Ukraine: Impact of the war on teachers' mental health*. Paris, 2023. 64 p.
43. UNICEF Ukraine. *Mental Health and Psychosocial Support for Educators during Martial Law*. Kyiv, 2024. 42 p.
44. Wang H., Hall N. C. A systematic review of teacher burnout: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 1–18.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика дослідження «емоційного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон)

Інструкція. Вам пропонується 22 твердження щодо почуттів і переживань, пов'язаних з роботою. Будь-ласка, прочитайте уважно кожне твердження і вирішіть, чи відчуваєте Ви себе подібним чином щодо Вашої роботи. Якщо у Вас не було такого почуття, у листку відповідей позначте 0 – ніколи. Якщо у вас було таке почуття, вкажіть, як часто Ви його переживали. Для цього закресліть або обведіть бал, що відповідає частоті переживань того чи іншого почуття.

1. Я відчуваю емоційно спустошеним. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
2. До кінця робочого дня я відчуваюся як «вичавлений лимон» 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
3. Я відчуваюся втомленим, коли встаю ранком і мушу йти на роботу. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі і колеги, і використовую це в інтересах справи. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
5. Я добре розумію, що спілкуюся з деякими підлеглими як з предметами (без тепла і приязні до них). 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
6. Я відчуває себе енергійним і емоційно натхненим. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
7. Я вмію знаходити правильні рішення в конфліктних ситуаціях. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
8. Я відчуваю пригніченість і апатію. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
9. Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи моїх підлеглих і колег. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) по відношенню до тих, з ким працюю. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
11. Як правило, ті, з ким мені доводиться працювати, малоцікаві люди, які скоріше втомлюють, ніж радують мене. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6

12. У мене багато планів на майбутнє, і я вірю в їх здійснення. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
13. У мене все більше життєвих розчарувань. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу багато до чого, що радувало мене раніше. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
15. Буває, що мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими моїми підлеглими і колегами. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
16. Мені хочеться усамітнитись і відпочити від усього і всіх. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.
0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
18. Я легко спілкуюся з людьми незалежно від їх статусу і характеру. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
19. Я багато встигаю зробити. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
20. Я відчуваю себе на межі можливостей. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
21. Я багато ще можу досягти у своєму житті. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6
22. Буває, що підлегли і колеги перекладають на мене тягар своїх проблем і обов'язків. 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6

Опрацювання результатів

Емоційне виснаження: 1,2,3,6*,8,13,14,16,20

Деперсоналізація: 5,9,11,15,22

Редукція професійних досягнень: 4*,7*,9*,12*,17*,18*,19*,21*

Примітка:* – береться обернений бал.

Інтерпретація даних. Згідно з моделлю американських дослідників

К. Маслач і С. Джексон, «вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистісних досягнень.

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням.

Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В

одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно оточуючих.

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Рівень «професійного вигорання» визначається за таблицею рівнів вигорання.

Таблиця рівнів вигорання

Субшкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	0-17	18-36	37 і більше
Деперсоналізація	0-10	11-20	21 і більше
Редукція особистих досягнень	32 і більше	32-17	16-0

**Методика діагностики рівня емоційного вигорання у адаптації
Т. Зайчикової**

Інструкція. На кожне із запропонованих нижче суджень дайте відповідь «так» чи «ні».

Текст опитувальника:

1. Організаційні помилки на роботі постійно змушують нервувати, напружуватися, хвилюватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії чи профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).
5. Тепло́та у взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою.
6. Від мене, як від професіонала, мало залежить добробут партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути па самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати колегам того, що потребує професійний обов'язок.
10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу па роботі.
12. Трапляється, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.
13. Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.
14. Робота з людьми приносить мені все менше задоволення.
15. Я б змінив місце роботи, якби з'явилась така можливість.

16. Мене часто засмучує те, що я не можу на потрібному рівні надати професійну підтримку, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою наділові контакти.
18. Мене дуже засмучує ситуація, коли щось не йде на лад у стосунках з діловим партнером.
19. Я так стомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якомога менше.
20. Через брак часу, втому та напруження часто приділяю партнеру менше уваги, ніж потрібно.
21. Іноді звичні ситуації спілкування на роботі дратують мене.
22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукає мене уникати людей.
24. При згадці про деяких партнерів та колег, у мене псується настрій.
25. Конфлікти та суперечки з колегами віднімають багато сил та емоцій.
26. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обставини на роботі мені здаються дуже складними і важкими.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось має трапитися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все як потрібно, чи не скоротять мене тощо.
29. Якщо партнер мені неприємний, то я намагаюся обмежити час спілкування з ним, менше приділяти йому уваги.
30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу «не роби людям добра — не отримаєш зла».
31. Я з радістю розповідаю домашнім про свого роботу.
32. Трапляються дні, коли мій емоційний стан погано відображається на результатах роботи (менше працюю, знижується якість, виникають конфлікти).

33. Іноді я відчуваю, що потрібно поспівчувати партнерові, але не в змозі цього зробити.
34. Я дуже хвилююся за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаю більше уваги та турботи, ніж отримую від них вдячності.
36. При одній згадці про роботу мені стає погано: починає колоти в області серця, підвищується тиск, виникає головний біль.
37. У мене добрі (в цілому задовільні) стосунки з безпосереднім керівником.
38. Я часто радію, коли бачу, що моя робота приносить користь людям.
39. Останнім часом мене переслідують невдачі па роботі.
40. Деякі аспекти (факти) моєї роботи викликають розчарування, нудьгу і зневіру.
41. Трапляються дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.
42. Я переймаюся проблемами ділових партнерів (суб'єктів діяльності) менше, ніж зазвичай.
43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити час спілкування з друзями та знайомими.
44. Зазвичай я виявляю зацікавленість особистістю партнера більше, ніж того вимагає справа.
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, в доброму настрої.
46. Іноді я ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.
47. У справах зустрічаються настільки неприємні люди, що всупереч волі бажаєш їм чогось недоброго.
48. Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного та психічного самопочуття.
49. На роботі я постійно відчуваю психічне та фізичне перевантаження.

50. Успіхи в роботі надихають мене.
51. Ситуація на роботі, в якій я опинився, здається безвихідною (майже безвихідною).
52. Я втратив спокій через роботу.
53. Впродовж останнього року траплялися скарги па мене з боку партнерів.
54. Мені вдається зберегти нерви тільки через те, що багато з того, що відбувається з партнерами, я не беру близько до серця.
55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.
56. Я часто працюю через силу.
57. Раніше я був більш співчутливим та уважним до партнерів, ніж тепер.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не псуй нерви, бережи здоров'я.
59. Іноді я йду на роботу з важким відчуттям: як все набридло, нікого б не бачити й не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю, що занедужав.
61. Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий.
62. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я витрачаю.
63. Якщо б мені поталанило з роботою, я був би набагато щасливішим.
64. Я у відчаї від того, що на роботі в мене серйозні проблеми.
65. Іноді я поводжуся зі своїми партнерами так, як би не хотів, щоб вони вчиняли зі мною.
66. Я засуджую партнерів, що розраховують на особливу поблажливість та увагу.
67. Зазвичай після робочого дня у мене не вистачає сил займатися домашніми справами.
68. Часто я підганяю час: швидше б закінчився робочий день.
69. Стан, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.

70. Працюючи з людьми, я зазвичай ніби ставлю екран, що захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.
71. Робота з людьми (з партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю через певні обставини.
75. Моя кар'єра склалася вдало.
76. Я дуже нервую з приводу того, що пов'язано з роботою.
77. Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів би бачити й чути.
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), нехтуючи власними інтересами.
79. Моя втома на роботі зазвичай мало або взагалі не відображається па спілкуванні з домашніми і друзями.
80. За можливості, я віддаю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.
81. Мене часто підводять нерви в спілкуванні з людьми на роботі.
82. До всього (майже до всього), що відбувається тіа роботі, я втратив зацікавленість, живе почуття.
83. Робота з людьми погано вплинула на мене як на фахівця — зробила знервованим, злим, притупила емоції.
84. Робота з людьми вочевидь підриває моє здоров'я.

Бланк для відповідей

Назва навчального закладу _____

Повних років: _____

Дата діагностування: _____

№ з/п	1	2	3	4	5	6	7	Сума балів 1-7
Відповідь + або -								
№ з/п	8	9	10	11	12	13	14	Сума балів 8-14
Відповідь + або -								
№ з/п	15	16	17	18	19	20	21	Сума балів 15-21

Відповідь + або -								
№ з/п	22	23	24	25	26	27	28	Сума балів22-28
Відповідь + або -								
№ з/п	29	30	31	32	33	34	35	Сума балів29-35
Відповідь + або -								
№ з/п	36	37	38	39	40	41	42	Сума балів36-42
Відповідь + або -								
№ з/п	43	44	45	46	47	48	49	Сума балів43-49
Відповідь + або -								
№ з/п	50	51	52	53	54	55	56	Сума балів50-56
Відповідь + або -								
№ з/п	57	58	59	60	61	62	63	Сума балів57-63
Відповідь + або -								
№ з/п	64	65	66	67	68	69	70	Сума балів64-70
Відповідь + або -								
№ з/п	71	72	73	74	75	76	77	Сума балів71-77
Відповідь + або -								
№ з/п	78	79	80	81	82	83	84	Сума балів78-84
Відповідь + або -								

Обробка та інтерпретація результатів:

Кожен варіант відповіді попередньо оцінений компетентними суддями тим чи іншим числом балів — зазначається в «ключі» поруч із номером судження в дужках. Це зроблено тому, що ознаки, які включені в симптом, мають різне значення для визначення його складності. Максимальну оцінку — 10 балів — отримала від суддів та ознака, яка є найбільш показовою для симптому.

Відповідно до «ключа» здійснюють такі підрахунки:

- 1) визначають суму балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання»;
- 2) підраховують суму показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «вигорання»;
- 3) знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання» — сума показників за всіма 12 симптомами.

У «ключі» поряд із номерами суджень у дужках вказаний бал, встановлений експертами, який показує «вагу» цієї ознаки симптому.

«Ключ»

Фаза «Напруження»

1. Переживання психотравмуючих обставин: +1(2),+13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)
2. Незадоволеність собою:
-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3)
3. «Загнаність у кут»:
+3(10), +15(5), +27(2), +39(2),+51(5), +63(1), -75(5)
4. Тривога і депресія:
+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)

Фаза «Резистенція»

1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування: +5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)
2. Емоційно-моральна дезорієнтація:
+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)
3. Розширення сфери економії емоцій:
+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)
4. Редукція професійних обов'язків:
+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)

Фаза «Виснаження»

1. Емоційний дефіцит:
+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)
2. Емоційне відчуження:
+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)
3. Особистісне відчуження (деперсоналізація): +11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)
4. Психосоматичні та психовегетативні порушення: +12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає детальну картину синдрому «емоційного вигорання». Насамперед, необхідно звернути увагу на окремі симптоми. Показник вираженості кожного симптому знаходиться в межах від 0 до 30 балів:

- 0-9 балів — симптом не сформований;
- 10-15 балів — симптом на стадії формування;
- 16 і більше балів — симптом сформований.

Симптоми з показниками 20 і більше балів є домінуючими у фазі або у всьому синдромі «емоційного вигорання».

Методика дає можливість побачити провідні симптоми «вигорання». Суттєвим є те, до якої фази формування «емоційного вигорання» належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільша кількість.

Наступний крок в інтерпретації результатів — осмислення показників фаз розвитку «вигорання»: «напруження», «резистенція» та «виснаження».

У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак співставлений балів, отриманих для фаз, не є правомірним, тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Справа в тому, що вимірювані в них явища істотно різні — реакція на зовнішні і внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна твердити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася більшою або меншою мірою:

- 36 і менше балів — фаза не сформована;
- 37—60 балів — фаза на стадії формування;
- 61 і більше балів — фаза сформована

Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (The coping inventory for stressful situations (CISS)) (Н. Ендлер, Дж. Паркер)

Загальна характеристика методики. Методика містить 48 питань та дає можливість дослідити такі копінг-стратегії, які є важливими для подолання стресу

1) «Орієнтація на вирішення завдання» (стратегія, застосовуючи яку, людина прагне використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного розв'язання проблеми);

2) «Соціальне відволікання» (стратегія, використовуючи яку, людина для ефективного розв'язання проблеми звертається за допомогою і підтримкою до оточуючого її середовища: сім'ї, друзів, колег);

3) «Спрямованість на емоції» (стратегія, яка пов'язана з виникненням негативних емоцій, які стосуються ситуації, та зосередженість на таких емоціях);

4) «Уникнення» (стратегія, застосовуючи яку, людина прагне уникнути контакту з навколишнім світом, витісняє необхідність розв'язання проблеми);

5) «Відволікання» (стратегія, яка передбачає відволікання на інші види діяльності, які дають можливість забути про проблему). За результатами обробки даних визначається, які копінг-стратегії є найбільш пріоритетними для освітнього персоналу, а які – найменш.

Інструкція для учасників опитування: Нижче наведено можливі реакції людини на різні складні чи стресові ситуації. Визначте, як часто Ви поводитися таким чином у важкій стресовій ситуації, і поставте відповідну цифру у бланк для відповідей.

Ніколи	Рідко	Іноді	Часто	Найчастіше
1	2	3	4	5

Текст опитувальника:

1. Намагаюся ретельно розподілити свій час. 1 2 3 4 5
2. Концентрую увагу на проблемі і думаю, як її можна вирішити. 1 2
3 4 5
3. Думаю про щось гарне, приємне, що було в моєму житті. 1 2 3 4
5
4. Намагаюся бути на людях. 1 2 3 4 5
5. Звинувачую себе в нерішучості. 1 2 3 4 5
6. Роблю те, що вважаю найбільш підходящим у даній ситуації. 1 2
3 4 5
7. Заглиблююся у свій біль та страждання. 1 2 3 4 5
8. Звинувачую себе в тому, що опинився в такій ситуації. 1 2 3 4 5
9. Ходжу по магазинах, нічого не купуючи. 1 2 3 4 5
10. Думаю про те, що для мене головне. 1 2 3 4 5
11. Намагаюся більше спати. 1 2 3 4 5
12. Дозволяю собі покуштувати улюблену їжу. 1 2 3 4 5
13. Переживаю, що не можу справитися із ситуацією. 1 2 3 4 5
14. Відчуваю нервові напруження. 1 2 3 4 5
15. Згадую, як я вирішував аналогічні проблеми раніше. 1 2 3 4 5
16. Говорю собі, що це відбувається не зі мною. 1 2 3 4 5
17. Звинувачую себе в занадто емоційному ставленні до ситуації 1 2
3 4 5
18. Іду куди-небудь перекусити чи пообідати. 1 2 3 4 5
19. Відчуваю емоційний шок. 1 2 3 4 5
20. Купую собі якусь річ. 1 2 3 4 5
21. Визначаю план дій і дотримуюся його. 1 2 3 4 5
22. Звинувачую себе в тому, що не знаю, що робити. 1 2 3 4 5
23. Іду на вечірку. 1 2 3 4 5
24. Намагаюся осмислити ситуацію. 1 2 3 4 5
25. Застигаю, «заморожуюсь» і не знаю, що робити. 1 2 3 4 5
26. Терміново вживаю заходів, щоб виправити ситуацію. 1 2 3 4 5

27. Аналізую те, що сталося, чи своє ставлення до нього. 1 2 3 4 5
28. Шкодную, що не можу змінити того, що сталося, чи свого ставлення до нього. 1 2 3 4 5
29. Іду в гості до друга. 1 2 3 4 5
30. Непокоюся, що я тепер робитиму. 1 2 3 4 5
31. Проводжу час із дорогою, приємною для мене людиною. 1 2 3 4 5
32. Іду на прогулянку. 1 2 3 4 5
33. Говорю собі, що цього ніколи не станеться знову. 1 2 3 4 5
34. Концентрую увагу на своїх загальних вадах. 1 2 3 4 5
35. Розмовляю з людиною, чію пораду я особливо ціную. 1 2 3 4 5
36. Аналізую проблему, перш ніж реагувати на неї. 1 2 3 4 5
37. Телефоную другові. 1 2 3 4 5
38. Відчуваю роздратування. 1 2 3 4 5
39. Вирішую, що тепер слід насамперед робити. 1 2 3 4 5
40. Дивлюся кінофільм. 1 2 3 4 5
41. Контролюю ситуацію. 1 2 3 4 5
42. Докладаю додаткових зусиль, щоб усе вирішити. 1 2 3 4 5
43. Розробляю декілька різних варіантів вирішення проблеми. 1 2 3 4 5
44. Беру відпустку чи вихідні, віддаляюся від ситуації. 1 2 3 4 5
45. Виплескую переживання на інших. 1 2 3 4 5
46. Використовую ситуацію, аби довести, що я все ж таки можу вирішити цю проблему. 1 2 3 4 5
47. Намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем із ситуації. 1 2 3 4 5
48. Дивлюся телевізор. 1 2 3 4 5

Обробка та інтерпретація результатів:

При обробці результатів сумуються бали, зазначені респондентами з урахуванням наведеного нижче ключа.

Для копінгу, зорієнтованого на вирішення завдання, сумуються такі 16 пунктів: 1, 2, 6, 10, 15, 21, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47.

Для копінгу, спрямованого на емоції, сумуються інші 16 пунктів: 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45.

Для копінгу, що має за мету уникнення, сумуються такі 16 пунктів: 3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48.

Можна підрахувати шкалу відволікання з 8 пунктів, що належать до уникнення: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48.

Шкала соціального відволікання може бути підрахована з таких 5 пунктів, що стосуються уникнення: 4, 29, 31, 35, 37. (Зверніть увагу, що пункти уникнення 3, 23 і 32 не використовуються в субшкалах відволікання і соціального відволікання).

Методика «Шкала психологічного стресу PSM-25»

Інструкція. Дайте оцінку вашому загальному стану. Після кожного висловлювання обведіть число від 1 до 8, яке найбільш чітко виражає ваш стан в останні дні (4-5 днів). Тут немає неправильних або помилкових відповідей.

Бали означають:

- 1 - ніколи;
- 2 - вкрай рідко;
- 3 - дуже рідко;
- 4 - рідко;
- 5 - іноді;
- 6 - часто;
- 7 - дуже часто;
- 8 - постійно.

Таблиця. Шкала психологічного стресу PSM-25

Висловлювання	Оцінка
1. Я напружена та схвильована	1 2 3 4 5 6 7 8
2. У мене комок у горлі, і (або) я відчуваю сухість у роті	1 2 3 4 5 6 7 8
3. Я перевантажена роботою. Мені зовсім не вистачає часу для себе	1 2 3 4 5 6 7 8
4. Я проковтую їжу або забуваю поїсти	1 2 3 4 5 6 7 8
5. Я обмірковую свої ідеї знову та знову; я змінюю свої плани; мої думки постійно повторюються	1 2 3 4 5 6 7 8
6. Я відчуваю себе самотньою, ізольованою та незрозумілою	1 2 3 4 5 6 7 8
7. Я страждаю від фізичного нездоров'я: у мене болить голова, напружені м'язи шиї, болі у спині, спазми в	1 2 3 4 5 6 7 8

шлунку	
8. Я поглинена думками, змучена або стурбована	1 2 3 4 5 6 7 8
9. Мене раптово кидає то в жар, то в холод	1 2 3 4 5 6 7 8
10. Я забуваю про зустрічі або справи, які повина зробити або вирішити	1 2 3 4 5 6 7 8
11. Я легко можу заплакати	1 2 3 4 5 6 7 8
12. Я відчуваю себе втомленою	1 2 3 4 5 6 7 8
13. Я міцно стискаю зуби	1 2 3 4 5 6 7 8
14. Я не спокійна	1 2 3 4 5 6 7 8
15. Мені важко дихати, і (або) у мене раптово перехоплює подих	1 2 3 4 5 6 7 8
16. Я маю проблеми з травленням та з кишечником (болі, коліки, розлади або запори)	1 2 3 4 5 6 7 8
17. Я схвильована, стурбована або збентежена	1 2 3 4 5 6 7 8
18. Я легко лякаюся: шум або шурхіт змушує мене здригатися	1 2 3 4 5 6 7 8
19. Мені необхідно більш ніж півгодини для того, щоб заснути	1 2 3 4 5 6 7 8
20. Я збита з пантелику: мої думки сплутані; мені не вистачає зосередженості, і я не можу сконцентрувати уваги	1 2 3 4 5 6 7 8
21. У мене втомлений вигляд; мішки або круги під очима	1 2 3 4 5 6 7 8
22. Я відчуваю важкість на своїх плечах	1 2 3 4 5 6 7 8
23. Я стривожена. Мені необхідно постійно рухатися; я не можу встояти на одному місці	1 2 3 4 5 6 7 8
24. Мені важко контролювати свої вчинки, емоції або жести	1 2 3 4 5 6 7 8
25. Я напружена	1 2 3 4 5 6 7 8

Обробка методики і інтерпретація результатів. Підрахуйте суму балів з усіх питань. Чим вона більше, тим вище рівень вашого стресу.

Шкала оцінок:

- менше 99 балів - низький рівень стресу;
- 100-125 балів - середній рівень стресу;
- більше 125 балів - високий рівень стресу.

-