

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА


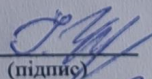
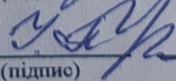
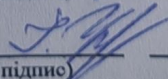

на здобуття освітнього ступеня

Бакалавра

на тему: «Педагогічна діяльність в умовах війни як передумова
емоційного вигорання»

Виконав(ла): студент(ка) 4 курсу, групи БП-41
спеціальності Психологія 053

(шифр і назва спеціальності)

	 (підпис)	<u>Дмитрів В.А.</u> (прізвище та ініціали)
Керівник	 (підпис)	<u>Чорна І.М.</u> (прізвище та ініціали)
Нормоконтроль	 (підпис)	<u>Періг І.М.</u> (прізвище та ініціали)
Завідувач кафедри	 (підпис)	<u>Чорна І.М.</u> (прізвище та ініціали)
Рецензент	 (підпис)	<u>Луциків І.М.</u> (прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ	9
1.1. Педагогічна діяльність як професійно-психологічний феномен у структурі освітнього процесу.....	9
1.2. Психолого-педагогічна сутність емоційного вигорання та його структурні компоненти.....	15
1.3. Вплив воєнного стану на професійне функціонування педагогів та ризику розвитку емоційного виснаження.....	25
Висновки до розділу I.....	32
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ	35
2.1. Організація, етапи та характеристика вибірки емпіричного дослідження ..	35
2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження рівня та проявів емоційного вигорання педагогів.....	38
2.3. Аналіз, інтерпретація та узагальнення результатів емпіричного дослідження.....	40
Висновки до розділу II.....	48
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ЇЇ ЕМПІРИЧНА ПЕРЕВІРКА	50
3.1. Корекційно-розвивальне заняття з елементами тренінгу: «Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання».....	50
3.2. Методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників у воєнний період.....	53
Висновки до розділу III.....	62
РОЗДІЛ IV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ	63
4.1. Педагогічна діяльність в умовах війни як чинник психологічного ризику: аспект охорони праці.....	63
4.2. Нормативно-правові засади захисту психологічного здоров'я педагогів та практичні рекомендації щодо охорони праці.....	66
Висновки до розділу IV.....	69

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	79

ВСТУП

Актуальність. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, зумовленими воєнними подіями, які суттєво змінюють умови функціонування освітньої системи. Педагогічна діяльність у період війни набуває нових змістових, організаційних та психологічних характеристик, пов'язаних із підвищеним емоційним навантаженням, невизначеністю, необхідністю забезпечення освітнього процесу в кризових умовах, взаємодією з дітьми, що переживають травматичний досвід, та одночасним подоланням власних стресових станів. За таких обставин проблема збереження психоемоційного здоров'я педагогів стає не лише професійною, а й суспільно значущою.

Актуальність дослідження також зумовлена зростанням вимог до педагогічної професії в умовах війни, що супроводжується підвищенням рівня психологічного напруження, відповідальності та емоційного залучення. Педагог виступає не лише транслятором знань, а й стабілізуючим чинником для здобувачів освіти, джерелом підтримки, безпеки та емоційної опори. Водночас тривале перебування в стані стресу, поєднання професійних та особистих переживань, інформаційне перевантаження й обмежені ресурси відновлення створюють передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання. Дослідження цієї проблеми є своєчасним, оскільки дозволяє осмислити нові ризики педагогічної діяльності, обґрунтувати шляхи профілактики та розробити ефективні механізми підтримки педагогічних працівників.

Проблематика професійної діяльності педагога, її психологічних навантажень і ризиків емоційного виснаження активно досліджується в українській науковій думці в межах педагогіки та психології праці. Теоретико-методологічні засади педагогічної діяльності, професійного розвитку вчителя, його психологічної стійкості та готовності до роботи в складних соціальних умовах розкриваються у працях таких українських учених, як І. Бех, С. Максименко, О. Пехота, Н. Ничкало, В. Семиченко, Л.

Карамушка, Т. Титаренко, О. Кокун, В. Рибалка. У їхніх дослідженнях обґрунтовано роль особистісних ресурсів педагога, професійної саморегуляції, копінг-стратегій та психологічної підтримки у збереженні ефективності педагогічної діяльності. Окремі аспекти емоційного вигорання педагогічних працівників, його симптоматики, чинників виникнення та профілактики розглядаються в контексті професійного стресу, психологічного благополуччя та адаптації до кризових умов, що створює наукове підґрунтя для аналізу цієї проблеми в сучасних воєнних реаліях.

У зарубіжній науці феномен емоційного вигорання та професійного стресу в «допомагаючих» професіях, зокрема в педагогічній діяльності, досліджували К. Маслач, С. Джексон, М. Лейтер, Х. Фройденбергер, К. Черніс, Р. Лазарус, С. Фолкман, А. Бандура, Дж. Грінберг. У працях цих учених (Maslach, Jackson, Leiter, Freudenberg, Cherniss, Lazarus, Folkman, Bandura, Greenberg) розкрито структуру синдрому вигорання, механізми розвитку емоційного виснаження, роль когнітивної оцінки стресу, саморегуляції та професійного середовища. Водночас питання педагогічної діяльності саме в умовах війни як специфічного чинника посилення емоційного вигорання залишається недостатньо комплексно дослідженим, що зумовлює необхідність подальшого наукового аналізу та розробки прикладних програм підтримки педагогів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні педагогічної діяльності в умовах війни як передумови емоційного вигорання.

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

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння педагогічної діяльності та синдрому емоційного вигорання в психолого-педагогічній науці.

2. Уточнити сутність та структуру емоційного вигорання педагогів у контексті професійної діяльності під час війни.

3. Охарактеризувати специфіку впливу воєнних умов на професійне функціонування педагогічних працівників.

4. Обґрунтувати вибір психодіагностичного інструментарію дослідження рівня емоційного вигорання.

5. Здійснити емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання педагогів.

6. Запропонувати програму профілактики й подолання вигорання педагогів.

7. Запропонувати методичні рекомендації щодо зниження ризиків емоційного вигорання педагогічних працівників.

Об'єкт дослідження – педагогічна діяльність у кризових (воєнних) умовах як соціально-професійний процес.

Предмет дослідження – особливості виникнення, проявів і профілактики емоційного вигорання педагогів в умовах війни.

Методи дослідження. Досягнення мети та реалізація завдань дослідження зумовили використання комплексу взаємопов'язаних методів для цілісного вивчення проблеми емоційного вигорання педагогів в умовах війни. Теоретичні методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, систематизація джерел) дали змогу розкрити сутність педагогічної діяльності в кризових умовах і визначити підходи до розуміння структури та чинників емоційного вигорання. Теоретичне моделювання застосовувалося для обґрунтування авторської програми підтримки педагогів. Емпіричні методи (анкетування, тестування, спостереження, бесіди) використовувалися для вивчення реального стану досліджуваного явища. Психодіагностичний інструментарій включав: Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI–ES) (К. Маслач, С. Джексон) [51] (Додаток А), методика діагностики емоційного вигорання В. В. Бойка,[52] (Додаток Б) Perceived Stress Scale (PSS) (Ш. Коен, Т. Камарк, Р. Мермелстайн) [53] (Додаток В). Обробка результатів здійснювалася за допомогою кількісного і якісного аналізу з використанням елементів математичної статистики;

інтерпретація проводилася шляхом зіставлення емпіричних даних із теоретичними положеннями.

Теоретична та методологічна основа дослідження Теоретична робота базується на діяльнісному підході, де педагогічна діяльність розглядається як взаємодія, що формує особистість учня, та на гуманістичному підході, що підкреслює роль педагога як наставника. Методологічне дослідження ґрунтується на системному підході та використанні теоретичних методів (аналіз, синтез, узагальнення) й емпіричних таких як анкетування, спостереження, тестування, бесіди.

Теоретична значущість полягає у поглибленні наукових уявлень про педагогічну діяльність як складний соціально-професійний процес у кризових умовах, а також у розширенні знань щодо природи емоційного вигорання педагогів. У роботі уточнено змістові характеристики емоційного вигорання з урахуванням специфіки воєнного часу, систематизовано чинники ризику, що впливають на психоемоційний стан педагогічних працівників, а також обґрунтовано взаємозв'язок між умовами професійної діяльності та рівнем емоційного виснаження. Дослідження доповнює психолого-педагогічну теорію положеннями про особливості функціонування педагога в умовах тривалої соціальної напруги, конкретизує підходи до профілактики професійного вигорання та розширює теоретичні засади організації психолого - педагогічної підтримки в освітньому середовищі.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його результатів у діяльності закладів освіти з метою збереження психологічного здоров'я педагогів та підвищення ефективності їх професійної діяльності в умовах війни. Запроонована програма «Корекційно-розвивальні заняття з елементами тренінгу: профілактика та подолання синдрому професійного вигорання» може бути легко використана у закладах освіти. Вона вже розроблена і готова до впровадження, і спрямована на підтримку психоемоційного стану педагогів,

зниження рівня їхнього вигорання та підвищення загальної професійної стійкості. Таким чином, отримані результати дослідження можуть бути застосовані в роботі методистів, психологічної служби та керівництва закладів освіти, надаючи практичний інструмент для збереження психологічного здоров'я педагогічних працівників.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (54 найменувань) і містить 6 таблиць та 4 додатки. загальний обсяг 109 сторінок, з них основна частина – 63 сторінок.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

1.1. Педагогічна діяльність як професійно-психологічний феномен у структурі освітнього процесу

Педагогічна діяльність у сучасній педагогіці та психології трактується як складний, багаторівневий, соціально зумовлений професійний феномен, що інтегрує освітні, виховні, розвивальні, соціалізаційні та психопідтримувальні функції. Вона не зводиться до передачі знань або формування окремих умінь, а розглядається як системний вплив на особистість, спрямований на розвиток її когнітивної, емоційної, вольової, ціннісної та поведінкової сфер. У межах діяльнісного підходу педагогічна діяльність розуміється як цілеспрямована взаємодія суб'єктів освітнього процесу, у ході якої відбувається формування внутрішніх психічних структур, розвиток самосвідомості, становлення життєвих смислів та соціальної ідентичності здобувача освіти. Саме через організацію навчально-виховної взаємодії педагог впливає на процеси інтеріоризації соціального досвіду, формування моральних норм і ціннісних орієнтацій, що надає його діяльності виразно психологічного змісту та робить її одним із провідних чинників особистісного становлення [4, с. 65].

У межах гуманістичної освітньої парадигми педагог постає не як транслятор інформації, а як фасилітатор розвитку, організатор освітнього середовища, модератор соціально-психологічної взаємодії та носій гуманістичних цінностей. Дослідження С. Максименка, І. Беха, Л. Карамушки, О. Кокуна підкреслюють, що педагогічна діяльність має глибоко особистісний характер, оскільки її результат значною мірою визначається особистістю самого педагога, його професійною позицією, стилем спілкування, емоційною зрілістю та здатністю до рефлексії. У цьому контексті педагог виступає не лише організатором пізнавальної активності,

а й джерелом психологічної підтримки, емоційної безпеки та соціального моделювання для здобувачів освіти. Саме тому сучасні дослідники розглядають педагогічну діяльність як процес соціально-психологічного супроводу розвитку особистості, у якому поєднуються когнітивні, емоційні та ціннісні аспекти взаємодії [3, с. 66].

Нормативно-правові засади педагогічної діяльності в Україні відображають це розширене розуміння професійної ролі педагога. Закон України «Про освіту» (2017) визначає освіту як процес всебічного розвитку людини, спрямований на формування компетентностей, громадянської відповідальності, здатності до самореалізації та активної участі в суспільному житті [18, с. 45]. У цьому документі педагогічна діяльність трактується як професійна діяльність, що забезпечує організацію, реалізацію та підтримку освітнього процесу, а педагог визнається ключовою фігурою освітньої системи. Закон наголошує на обов'язку педагога створювати безпечне, психологічно комфортне середовище, дотримуватися принципів поваги до гідності дитини, забезпечувати індивідуальний підхід та підтримувати позитивний емоційний клімат у навчальному колективі [14, с. 44].

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) конкретизує професійні функції педагога, підкреслюючи необхідність не лише забезпечення якості навчання, а й сприяння психічному здоров'ю учнів, формування в них навичок емоційної саморегуляції, соціальної взаємодії та життєстійкості. Професійний стандарт учителя (2020) серед ключових компетентностей виділяє соціально-емоційну компетентність, здатність до емпатії, толерантності, управління власними емоціями та попередження конфліктів. Це свідчить про інституційне визнання психологічної складової педагогічної діяльності як її невід'ємної частини, що виходить за межі суто предметно-методичної підготовки [6, с. 67]. Педагогічна діяльність у сучасному науковому та нормативному дискурсі розглядається як інтегративний процес, у якому поєднуються освітні,

виховні та психосоціальні функції, а особистість педагога виступає основним чинником професійного впливу. Її багатовимірний характер, висока емоційна насиченість і спрямованість на розвиток внутрішніх психічних структур здобувача освіти зумовлюють необхідність розгляду педагогічної праці як складної професійно-психологічної системи, що функціонує в умовах постійної соціальної взаємодії та емоційного навантаження [32, с. 68].

У психології праці педагогічна діяльність обґрунтовано відноситься до типу професій «людина – людина», для яких характерні інтенсивна міжособистісна взаємодія, висока комунікативна насиченість та постійна емоційна включеність суб'єкта діяльності. Така класифікація передбачає, що основним «інструментом» професійного впливу виступає особистість самого педагога, його індивідуально-психологічні особливості, система цінностей, рівень емоційної зрілості, здатність до саморегуляції та соціально- психологічної чутливості. С. Максименко підкреслює, що педагог є носієм соціально значущих функцій розвитку особистості, а його діяльність відбувається в умовах постійної емоційної взаємодії, що вимагає безперервної регуляції власних психічних станів у процесі взаємодії з учнями, батьками, колегами та адміністрацією [12, с. 14]. Цю позицію розвивають Л. Карамушка, О. Кокун, Т. Титаренко, В. Рибалка, які наголошують, що педагогічна діяльність поєднує когнітивні, організаційні та емоційні завдання, що створює багатопланове психоемоційне навантаження і потребує високого рівня психологічної культури особистості [29, с. 66]. У зарубіжних дослідженнях аналогічні характеристики професій «людина – людина» описували К. Маслач, М. Лейтер, Р. Лазарус, С. Фолкман, які вказували на зв'язок між інтенсивною емоційною взаємодією та ризиком хронічного емоційного виснаження, що особливо актуально для педагогів як представників допомагаючих професій.

Психоемоційне навантаження педагогічної діяльності зумовлюється необхідністю одночасного виконання різних функціональних ролей:

педагога- організатора, вихователя, комунікатора, наставника, медіатора, а в сучасних умовах – ще й кризового комунікатора та емоційного стабілізатора групи. За даними досліджень Л. Карамушки, педагог у процесі професійної діяльності постійно перебуває у стані «подвійної спрямованості» – на зміст навчального матеріалу та на емоційний стан учнів, що потребує значних витрат психічної енергії [14, с. 17]. О. Кокун підкреслює, що педагогічна діяльність пов'язана з високим рівнем відповідальності за результати соціалізації та розвитку особистості, що посилює внутрішню напругу та емоційну залученість [2, с. 68]. Таким чином, специфіка професійної діяльності педагога зумовлює її належність до професій підвищеного емоційного ризику, де психологічне благополуччя фахівця є ключовою умовою ефективності освітнього процесу.

Структурна організація педагогічної діяльності має складний системний характер і включає взаємопов'язані мотиваційний, операційний, емоційно-вольовий та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент охоплює професійну спрямованість, гуманістичні цінності, педагогічні переконання та смисложиттєві орієнтації, що визначають ставлення вчителя до своєї діяльності та рівень внутрішньої залученості. Дослідження В. Рибалки та Т. Титаренко свідчать, що саме смислова наповненість педагогічної праці виступає ресурсом професійної стійкості, однак за умов хронічного стресу цей ресурс може виснажуватися [31, с. 69]. Операційний компонент включає систему професійних знань, умінь і навичок, методичних прийомів, здатність до організації освітнього процесу, управління групою динамікою та навчальною мотивацією учнів. Проте ефективність операційного компонента значною мірою залежить від емоційно-вольового стану педагога.

Емоційно-вольовий компонент забезпечує здатність до саморегуляції, контроль емоційних реакцій, розвиток емпатії, толерантності, стресостійкості та витривалості. Л. Карамушка та О. Кокун розглядають емоційно-вольову сферу як центральну у структурі педагогічної діяльності,

оскільки саме вона забезпечує збереження психологічної рівноваги в умовах постійної міжособистісної взаємодії [1, с. 18]. Рефлексивний компонент передбачає здатність до професійного самоаналізу, оцінювання власної діяльності, усвідомлення емоційних станів і їх впливу на взаємодію з учнями. С. Максименко підкреслює, що рефлексія виступає механізмом професійного розвитку та психологічного самозбереження педагога, оскільки дозволяє усвідомлено регулювати навантаження та попереджати виснаження [10, с. 19].

Емоційний характер педагогічної діяльності є її системоутворювальною ознакою. Педагог постійно взаємодіє з переживаннями дітей, підлітків, батьків, колег, що потребує високого рівня емоційної чутливості та здатності до емпатії. Л. Карамушка визначає педагогічну діяльність як емоційно насичену професійну взаємодію, у якій педагог виконує функцію емоційного регулятора групи, підтримуючи психологічну стабільність освітнього середовища [17, с. 18]. Подібні підходи представлені в працях К. Маслач та М. Лейтера, які вказували, що постійна емоційна віддача без належного відновлення є передумовою професійного вигорання в допомагаючих професіях [5, с. 70].

У структурі освітнього процесу педагог виступає соціальним посередником між суспільством і особистістю здобувача освіти, виконуючи культурно-трансляційну, нормативно-регулятивну, розвивальну та психосоціальну функції. Він формує соціальні норми, моральні цінності, поведінкові моделі, що потребує високої особистісної зрілості та відповідальності. За даними українських дослідників, педагогічна діяльність має виражений морально-ціннісний вимір, оскільки педагог виступає зразком соціальної поведінки для учнів [20, с. 72]. У цьому контексті професійна діяльність педагога є не лише освітньою, а й глибоко психологічною та соціальною, що зумовлює її високу емоційну вартість та вразливість до професійного виснаження.

У контексті воєнного стану, запровадженого в Україні відповідно до

Закону «Про правовий режим воєнного стану» (2015, зі змінами 2024), педагогічна діяльність зазнала суттєвої трансформації. Освітній процес став здійснюватися в умовах небезпеки, нестабільності, вимушеної міграції учасників освітнього процесу, дистанційного навчання, що змінило не лише організаційні форми роботи, а й психологічну структуру педагогічної діяльності [13, с. 55]. Педагог почав виконувати додаткові функції кризового комунікатора, психологічного стабілізатора та джерела емоційної підтримки.

Лист Міністерства освіти і науки України «Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану» (2022) визначає необхідність посилення психолого-педагогічної складової діяльності вчителя, зокрема щодо підтримки дітей із травматичним досвідом [14, с. 343]. Це означає, що педагогічна діяльність у воєнних умовах набуває рис допомагаючої психологічної практики, що значно підвищує емоційні витрати педагога.

З позицій сучасної психології стресу педагог у період воєнних подій функціонує в умовах пролонгованої психоемоційної напруги, яка має риси хронічного стресу та поєднує професійні вимоги із власними особистісними переживаннями, пов'язаними з небезпекою, невизначеністю майбутнього, порушенням звичного ритму життя, можливими втратами, вимушеним переміщенням або розривом соціальних зв'язків. Такий стан у науковій літературі описується як «постійна мобілізація ресурсів», коли організм і психіка тривалий час перебувають у режимі підвищеної готовності до реагування, що супроводжується напруженням адаптаційних механізмів [16, с. 21].

За концепцією стресу Р. Лазаруса і С. Фолкман, подібна ситуація характеризується високою частотою первинних і вторинних когнітивних оцінок загрози, необхідністю постійного застосування копінг-стратегій і дефіцитом відновлювальних ресурсів, що у довготривалій перспективі призводить до виснаження емоційно-енергетичного потенціалу особистості

[8, с. 75]. Для педагога ця ситуація ускладнюється тим, що він не лише сам переживає стресові впливи, а й постійно взаємодіє з дітьми, які також перебувають у стані тривоги, страху, невизначеності, що посилює емоційне навантаження та формує ефект «вторинної травматизації». У професійному контексті хронічна напруга проявляється у зміні мотиваційної сфери, зниженні внутрішньої залученості до педагогічної діяльності, появи емоційної дистанціації щодо учнів, колег, професійних обов'язків. Дослідження українських психологів свідчать, що в умовах тривалого стресу відбувається поступове виснаження регуляторних механізмів, що призводить до відчуття професійної неефективності, зниження задоволеності працею, зростання психічної втоми та дратівливості [16, с. 22].

К. Маслач і М. Лейтер описували подібний стан як наслідок тривалої невідповідності між вимогами професійного середовища та ресурсами особистості, коли суб'єкт втрачає відчуття контролю, значущості та результативності власної діяльності [22, с. 76]. У педагогічній практиці це може проявлятися у формалізації виконання обов'язків, зниженні емпатійності, униканні додаткових контактів, що негативно впливає на психологічний клімат освітнього середовища.

1.2. Психолого-педагогічна сутність емоційного вигорання та його структурні компоненти

Історично поняття «емоційне вигорання» було введено американським психіатром Г. Фройденбергером у 1974 році під час дослідження станів працівників соціальної сфери, які демонстрували втрату енергії, емоційне спустошення та цинізм щодо клієнтів. Фройденбергер описував цей стан як результат надмірної відданості роботі без належного відновлення ресурсів, що призводить до психічного та фізичного виснаження [36, с. 76]. Його концепція заклала підґрунтя для подальшого розвитку теорії, яка згодом набула міждисциплінарного характеру і стала активно використовуватися в

дослідженнях професій допомагаючого типу, зокрема педагогічної.

Подальший розвиток теоретичних підходів пов'язаний із працями К. Маслач і С. Джексон, які у 1981 році запропонували трикомпонентну модель вигорання, що стала класичною. Вони визначили емоційне вигорання як психологічний синдром, який формується у відповідь на хронічні міжособистісні стресори та включає три основні складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. Емоційне виснаження відображає відчуття перевтоми та нестачі енергії; деперсоналізація проявляється у цинічному ставленні до інших людей; редукція особистісних досягнень характеризується зниженням віри у власну професійну ефективність [30, с. 77]. Ця модель отримала широке визнання у світовій психології та стала основою для створення діагностичних інструментів. У межах соціально-психологічного підходу В. Шауфелі та Д. Ензман (1998) розглядають вигорання як результат тривалої взаємодії між особистістю та професійним середовищем, у якому існує дисбаланс між вимогами діяльності та ресурсами працівника. Вони наголошують на ролі організаційних чинників, таких як перевантаження, недостатня підтримка, низька автономія, що особливо актуально для педагогів, які часто працюють у складних соціальних умовах [17, с. 78]. Такий підхід підкреслює, що вигорання є не лише індивідуальною, а й системною проблемою.

Когнітивно-транзакційна теорія стресу Р. Лазаруса і С. Фолкман (1984) інтерпретує вигорання як результат постійної когнітивної оцінки ситуації як загрозливої та відчуття недостатності власних ресурсів для її подолання. Вони вводять поняття копінг-стратегій і підкреслюють, що хронічна невідповідність між вимогами та можливостями суб'єкта спричиняє емоційне виснаження [33, с. 79]. У педагогічній діяльності така невідповідність часто пов'язана з високими очікуваннями суспільства, адміністративним навантаженням, необхідністю роботи з різними категоріями учнів. Важливим теоретичним напрямом є концепція емоційної праці А. Хохшильд (1983), яка пояснює вигорання як наслідок постійної

регуляції емоцій відповідно до соціальних очікувань. Педагог змушений демонструвати позитивне ставлення, стримувати негативні емоції, підтримувати атмосферу довіри, що за тривалої дії стресу призводить до виснаження емоційних ресурсів [26, с. 80]. У цьому контексті вигорання розглядається як плата за емоційно насичену професійну діяльність.

Українські науковці Л. Карамушка, С. Максименко, О. Кокур, Т. Титаренко, В. Рибалка розглядають емоційне вигорання в педагогіці як результат поєднання індивідуально-психологічних і соціально-організаційних чинників. Вони підкреслюють роль особистісних ресурсів, професійної мотивації, смисложиттєвих орієнтацій у запобіганні вигоранню, а також наголошують на значенні підтримувального освітнього середовища [14, с. 22]. Їхні дослідження показують, що вигорання педагогів має поступовий характер і пов'язане зі зниженням емоційної залученості, втратою смислу професійної діяльності. У педагогічній психології феномен вигорання пов'язується з кризами професійної ідентичності. Т. Титаренко зазначає, що зниження відчуття професійної значущості, невідповідність очікувань і реальних умов діяльності сприяють розвитку вигорання [28, с. 81]. Таким чином, вигорання розглядається як комплексне явище, що охоплює емоційні, когнітивні та мотиваційні аспекти особистості.

Формування емоційного вигорання педагогів доцільно розглядати як процес кумулятивного виснаження психічних ресурсів, який запускається та підтримується взаємодією професійних вимог, особистісних особливостей і контекстних стресорів освітнього середовища. У цьому процесі ключову роль відіграє не одиничний «сильний стрес», а тривала експозиція до множинних дрібних та середніх за інтенсивністю стресорів, що повторюються щоденно: дефіцит часу, високі вимоги до результатів навчання, емоційно складні комунікації з учнями й батьками, організаційні зміни, відповідальність за безпеку дітей, а в умовах війни – постійні сигнали загрози, переривання навчального процесу та необхідність одночасно виконувати педагогічні й підтримувальні функції [38, с. 41]. Психологічно

це означає, що педагог опиняється в режимі хронічного напруження саморегуляції, коли для підтримання «нормального» рівня роботи необхідно витратити дедалі більше внутрішньої енергії, що закономірно підвищує ризик виснаження [36, с. 24].

Провідним психологічним механізмом у розвитку вигорання є дисбаланс між вимогами та доступними ресурсами, який у педагогічній діяльності проявляється особливо гостро через одночасну присутність високих когнітивних, комунікативних і морально-етичних вимог. У термінах ресурсних моделей стресу важливими ресурсами є: контроль над робочими умовами, передбачуваність, підтримка, час на відновлення, відчуття справедливості оцінювання, професійна автономія, реалістичні стандарти результативності. Коли педагог відчуває, що докладає значних зусиль, але не отримує еквівалентної компенсації у вигляді підтримки, визнання чи можливості впливати на процес, формується стійкий стан психологічної «нерівноваги», який прискорює ресурсне виснаження [20, с. 86]. У практиці це може виявлятися як суб'єктивне відчуття «я маю робити більше, ніж можу», що поступово переходить у звичний стиль функціонування і нормалізує перевантаження як стандарт роботи.

Окремий механізм становить когнітивна переробка стресу, пов'язана з оцінюванням подій і власної ефективності. Для педагога критичною стає тенденція до хронічної загрозливої оцінки: очікування негативних наслідків (конфліктів із батьками, скарг, адміністративних санкцій), постійне прогнозування ризиків (порушення дисципліни, зрив заняття, небезпека під час тривоги) і внутрішній контроль помилок («я мав/мала зробити інакше»). Такий стиль оцінювання створює ґрунт для румінацій–повторюваного «прокручування» проблемних ситуацій після роботи, що зменшує відновлення й підтримує напругу навіть поза робочим часом [31, с. 26]. У воєнних умовах когнітивне навантаження посилюється необхідністю паралельно утримувати в увазі навчальні цілі й безпекові протоколи, що збільшує ризик когнітивної втоми та помилок, а отже – підсилює

тривожність і самокритику [42, с. 2].

Важливим механізмом вигорання у педагогів є емоційне перенавантаження у взаємодії, коли педагог змушений тривалий час бути «стабілізатором» емоційного стану інших людей, не маючи змоги повноцінно обробити власні переживання. У воєнний період учні частіше демонструють підвищену тривожність, дратівливість, регресивні реакції, складнощі уваги й поведінки, що закономірно збільшує кількість ситуацій, які потребують від педагога емпатії, терпіння, деескалації конфліктів та психологічно грамотної підтримки [42, с. 3]. За відсутності системного психологічного супроводу для самого педагога така «щоденна емоційна робота» призводить до накопичення внутрішнього виснаження й формує ризик вторинних стресових реакцій, коли педагог починає відчувати симптоми напруження через постійний контакт із чужим дистресом [36, с. 27].

У структурі чинників формування вигорання виділяють організаційно-професійні стресори, які є особливо значущими в освіті. До них належать: надлишкова звітність і бюрократичне навантаження, дефіцит часу на підготовку та рефлексію, часті зміни вимог «згори», невизначеність критеріїв оцінювання праці, нестабільний режим роботи, кадровий дефіцит і вимушене «закривання» кількох функцій однією людиною. У воєнний час до цього додаються регулярні переривання навчання, гібридні формати, потреба оперативно перебудовувати уроки під доступність учнів і технічні можливості, що підсилює феномен рольового конфлікту (одночасно бути педагогом, адміністратором, психологічним помічником, координатором безпеки) [38, с. 55]. Рольовий конфлікт і рольова перевантаженість є класичними предикторами професійного виснаження, оскільки створюють відчуття постійної «невідповідності» очікуванням.

Не менш вагомими є соціально-психологічні чинники професійного середовища, зокрема якість комунікації, стиль керівництва, рівень підтримки та згуртованості колективу. Педагогічна праця є високозалежною

від соціального контексту: за однакових навантажень педагоги з підтримувальним керівництвом і «ресурсним» колективом демонструють вищу стійкість, тоді як токсичні комунікації, публічна критика, конкуренція, відсутність обговорення складних випадків підвищують ризик виснаження. Нестача зворотного зв'язку та визнання зменшує відчуття значущості праці й посилює демотивацію, особливо в умовах, коли результати навчання об'єктивно погіршуються через зовнішні обставини (стреси, пропуски, переміщення) [33, с. 62]. Для педагогів у воєнний час значущою стає також соціальна ізоляція через дистанційні формати та розірваність шкільних спільнот, що знижує захисний ефект «плеча колеги».

До індивідуально-психологічних чинників вигорання належать особливості саморегуляції, копінг-репертуару, особистісні установки та професійний перфекціонізм. У педагогів із високою відповідальністю та перфекціоністичними стандартами частіше формується «пастка досягнень»: людина підвищує планку в ситуації, де об'єктивно неможливо забезпечити колишній рівень результатів (через нестабільність навчання, психологічний стан дітей, зовнішні ризики). Це спричиняє хронічне незадоволення собою, посилення самокритики та відчуття провини, які підтримують виснаження. Додатково уразливими є педагоги з переважанням унікальних стратегій подолання, низьким рівнем навичок психологічного відновлення та труднощами у вибудові меж між роботою й приватним життям [19, с. 28]. Важливим захисним фактором є сформованість навичок самодопомоги, здатність до реалістичної переоцінки вимог і використання підтримки.

Окремий блок механізмів формування вигорання пов'язаний із фізіологічним «зношуванням» стрес-систем, яке проявляється у порушеннях сну, хронічній втомі, зниженні концентрації та емоційній лабільності. Нерегулярний сон через повітряні тривоги, нічні новини, тривожні думки зменшує відновлення нервової системи, а дефіцит відновлення підсилює подразливість і знижує толерантність до стресу в комунікації. Для педагога

це означає більш швидке виснаження під час уроків, зростання частоти конфліктних ситуацій та підвищення суб'єктивного відчуття «я не справляюся», що психологічно закріплює негативну оцінку професійної компетентності [1, с. 30]. У підсумку формується самопідтримувальний цикл: втома знижує ефективність, зниження ефективності підвищує стрес, стрес погіршує відновлення.

У контексті війни специфічним механізмом стає морально-ціннісне навантаження педагогічної праці, коли вчитель одночасно має підтримувати учнів, дбати про безпеку, утримувати навчальну якість і відповідати суспільному запиту на «стійкість» та «приклад» для дітей. За цих умов педагоги можуть переживати моральні дилеми: як оцінювати навчальні результати в ситуації травми, як зберігати вимогливість і водночас гуманність, як приймати рішення щодо дисципліни, коли дитина має складний досвід. Накопичення таких дилем без супервізії та психологічної підтримки підсилює внутрішнє напруження, знижує відчуття смислу і веде до емоційного виснаження [38, с. 57]. Саме тому в офіційних підходах до функціонування освіти під час воєнного стану підкреслюється потреба психологічного супроводу та підтримувальних практик для учасників освітнього процесу, включно з педагогами [46, с. 72].

Структурні компоненти синдрому емоційного вигорання у професійній діяльності педагога доцільно розглядати як взаємопов'язану систему змін у емоційній, когнітивній, мотиваційній, поведінковій та психосоматичній сферах, що формуються під впливом тривалого професійного стресу й поступово деформують стиль педагогічної взаємодії. На відміну від ситуативної втоми, вигорання характеризується стійкістю проявів, їх повторюваністю та тенденцією до «розростання» з емоційного рівня на професійно-рольовий і особистісний. У педагогічній діяльності це особливо помітно, оскільки ефективність праці значною мірою забезпечується емоційною включеністю, емпатією, комунікативною гнучкістю та здатністю підтримувати психологічно безпечну атмосферу, а

саме ці характеристики найшвидше страждають при вигоранні [29, с. 90].

У науковій традиції найпоширеніше структурування синдрому пов'язане з трикомпонентною моделлю, де вигорання описується через емоційне виснаження, деперсоналізаційні (цинічні) установки у взаємодії та редукцію професійної результативності. Для педагогів зазначена структура має специфічну «професійну проєкцію»: емоційне виснаження виявляється не лише як загальна втома, а як зниження здатності витримувати інтенсивний контакт із класом, батьками, колективом; деперсоналізаційний компонент – як формалізація ставлення до учнів, «відчуження» від їхніх потреб та знеособлення спілкування; редукція результативності – як переживання власної некомпетентності, сумнів у педагогічному впливі та відчуття «марності зусиль» у ситуації постійних змін і перешкод [30, с. 106]. Така триєдність компонентів дозволяє описувати вигорання як синдром, де емоційне виснаження виступає «енергетичним ядром», деперсоналізація – захисною адаптацією, а редукція ефективності – когнітивно-мотиваційним наслідком хронічного стресу.

Емоційне виснаження як структурний компонент відображає стан дефіциту внутрішніх ресурсів, коли педагог відчуває тривалу втому, «спустошеність», зниження емоційної віддачі та труднощі відновлення навіть після відпочинку. У професійній діяльності педагога виснаження часто маскується під «звичайну втому», однак його синдромальна природа проявляється через специфічні маркери: зниження толерантності до шуму й темпу класу, зростання подразливості у відповідь на типові навчальні ситуації, втрата здатності підтримувати емоційно теплий контакт, підвищення частоти афективних реакцій або, навпаки, емоційної «плоскості». Для педагога важливо, що виснаження послаблює здатність до педагогічної імпровізації, знижує гнучкість реагування та збільшує ризик помилок у керуванні груповою динамікою, що в подальшому підсилює відчуття професійної невдачі [41, с. 113]. Емоційне виснаження також має поведінкові наслідки – тенденцію уникати зайвих

контактів, скорочувати комунікацію, зменшувати ініціативність і «звужувати» професійні завдання до мінімально необхідних.

Другий компонент – деперсоналізація / цинізація у взаємодії – у педагогічній професії набуває форми специфічної комунікативної деформації. Вона може проявлятися як зростання холодності, формального стилю спілкування, використання стереотипних оцінок («вони всі однакові»), схильність приписувати учням негативні мотиви, зменшення емпатії та терплячості. Психологічно цей компонент виконує функцію «захисту» від надлишкових емоційних витрат: коли ресурс виснажений, психіка знижує емоційну залученість, аби зменшити переживання й напруження. Однак у педагогіці така стратегія швидко стає контрпродуктивною: деперсоналізація підриває довіру в класі, погіршує дисципліну, підсилює конфліктність і формує негативний зворотний зв'язок, що додатково збільшує стресове навантаження педагога [15, с. 10]. В умовах війни цей компонент може проявлятися як «емоційне відгородження» від новин і переживань дітей, але у професійній комунікації це нерідко сприймається учнями як байдужість, що поглиблює соціально-психологічну дистанцію [33, с. 63].

Третій компонент – редукція професійної ефективності (зниження відчуття досягнень) – відображає когнітивно-мотиваційний рівень синдрому і включає переживання неспішності, сумнів у власній компетентності, знецінення результатів праці та втрату професійної гордості. У педагогів редукція ефективності має характерні форми: відчуття, що «я більше не впливаю», що навчальні результати погіршуються незалежно від зусиль, що будь-які інновації не приносять віддачі. Поступово це знижує внутрішню мотивацію, ініціативність, готовність вкладатися в підготовку занять, а також підсилює професійний песимізм і «вимушену байдужість» як спосіб зменшити психологічний дискомфорт [40, с. 108]. На цьому етапі часто актуалізуються когнітивні установки типу «немає сенсу старатися» або «все одно буде гірше», що є небезпечним

чинником стабілізації вигорання і перешкоджає відновленню ресурсів.

Поряд із трикомпонентною структурою, у психолого-педагогічних дослідженнях широко застосовується компонентний аналіз проявів, який дозволяє описати синдром детальніше через сукупність емоційних, когнітивних, мотиваційних, поведінкових і соматичних змін. Когнітивний компонент охоплює труднощі концентрації, зниження швидкості мислення, підвищення кількості помилок, «ментальну втому», ригідність у прийнятті рішень і схильність до негативних інтерпретацій професійних ситуацій. Для педагога це може означати звуження методичного репертуару, частіше використання шаблонних сценаріїв уроку та зростання напруження при необхідності швидко адаптувати матеріал. Мотиваційний компонент проявляється як зниження професійної спрямованості, ослаблення внутрішнього смислу праці, зростання бажання уникати професійних контактів і делегувати відповідальність. Поведінковий компонент включає зростання конфліктності або, навпаки, пасивність, уникання участі в шкільних ініціативах, формальне виконання обов'язків, зменшення якості підготовки до занять.

Окремо у структурі синдрому виокремлюють психосоматичний компонент, який є важливим індикатором глибини вигорання, оскільки відображає «тілесну ціну» хронічного стресу. До нього відносять порушення сну, головний біль, соматизовані скарги, коливання апетиту, відчуття хронічної втоми, часті простудні захворювання, що зумовлюються зниженням загальної адаптаційної здатності організму. Для педагогів ці прояви часто поєднуються з голосовим перенапруженням, зниженням витривалості під час тривалого мовленнєвого навантаження, що безпосередньо впливає на якість комунікації в класі та підсилює відчуття професійної неспроможності [43, с. 77]. Психосоматичні симптоми також створюють додаткові труднощі у відновленні, оскільки фізичне нездужання знижує ефективність будь-яких психологічних стратегій самопомоги.

У професійній діяльності педагога структура вигорання має ще одну

специфічну рису – тенденцію до професійної деформації педагогічного спілкування, коли емоційне виснаження та редукція ефективності закріплюються у стилі взаємодії. Це проявляється у зростанні директивності, нетерпимості до помилок, зниженні індивідуалізації підходу, рідшому використанні підтримувального зворотного зв'язку, а інколи – у «педагогічній байдужості», коли взаємодія з учнями стає мінімальною й суто функціональною. Такі зміни важливі для педагогіки, адже вони впливають не лише на стан педагога, а й на психологічний клімат класу та навчальну мотивацію учнів, створюючи замкнене коло: погіршення взаємодії підсилює проблемну поведінку й навчальні труднощі, що, своєю чергою, підвищує стрес педагога.

1.3. Вплив воєнного стану на професійне функціонування педагогів та ризику розвитку емоційного виснаження

Воєнний стан в Україні, запроваджений у відповідь на повномасштабну агресію 24 лютого 2022 року, радикально змінив нормативно організаційні умови функціонування освітньої системи, а відтак і реальний зміст педагогічної праці. На макрорівні це означає, що професійна діяльність педагога реалізується в режимі тривалої соціальної нестабільності, підвищених ризиків для життя і здоров'я, дефіциту ресурсів та постійної необхідності оперативних управлінських рішень, що є типовими детермінантами хронічного стресу у психології праці. Правовий режим воєнного стану, визначений профільним законом (2015; чинна редакція із змінами), створює особливий контекст суспільного функціонування, у якому безпековий компонент стає пріоритетним і впливає на всі інституції, включно із закладами освіти, зумовлюючи регуляторні обмеження та специфічні умови організації освітнього процесу. Це спричиняє зсув професійних акцентів: педагог дедалі частіше виконує не лише дидактичні, а й кризово-менеджерські та підтримувальні функції, що підвищує ймовірність емоційного виснаження як наслідку

перенавантаження ролей і відповідальності в умовах невизначеності та небезпеки [43].

На інституційному рівні ключовим чинником трансформації праці вчителя стало нормативне закріплення особливих механізмів здобуття загальної середньої освіти в умовах війни. Зокрема, наказ МОН від 28.03.2022 № 274 визначив підходи до організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, легітимізував гнучкі формати (очний, дистанційний, змішаний) та фактично інституціоналізував ситуацію, за якої педагог змушений одночасно адаптувати зміст і методи навчання до швидко змінних обставин, забезпечуючи безперервність освіти при обмеженому контролі над середовищем і ресурсами учнів. Психологічно це означає стале перебування в режимі «підвищеної готовності», коли професійні рішення приймаються під тиском часу, ризиків і моральної відповідальності за дітей, а отже зростає ризик виснаження саморегуляційних механізмів, що описується в сучасній стрес-психології як передумова емоційного вигорання [3].

Суттєвим підсилювачем професійного дистресу педагогів стала матеріально-безпекова деградація освітньої інфраструктури та пов'язані з цим організаційні збої. Інформаційно-аналітичні матеріали щодо функціонування освіти у 2022/2023 навчальному році фіксують масштаб руйнувань і пошкоджень закладів освіти: станом на кінець липня 2023 року зруйновано 337 та пошкоджено 3 199 закладів освіти, що прямо впливає на можливість стабільного навчання, доступність робочого місця вчителя та безпекові протоколи щоденної діяльності [63, с. 6]. Для педагога це означає не абстрактний «ризик», а хронічно діючі стресори: вимушені переміщення, робота у тимчасових приміщеннях, чергування форматів навчання, переривання занять, необхідність планувати уроки з урахуванням безпекових сценаріїв. У психологічних термінах формується ситуація тривалого впливу неконтрольованих зовнішніх чинників, що підвищує ймовірність емоційного виснаження, зниження професійної

самоефективності та розвитку деперсоналізаційних реакцій як способів психічної економії.

Структурна нестабільність режимів навчання після 2022 року набула не лише організаційного, а насамперед психологічного виміру, який суттєво трансформує внутрішню динаміку педагогічної праці. Функціонування закладів освіти в очному, дистанційному та змішаному форматах протягом одного навчального року [63, с. 6] означає для педагога постійну необхідність тримати у свідомості кілька паралельних сценаріїв професійної поведінки. З точки зору когнітивної психології праці, це формує режим перманентного перемикавання завдань (task switching), що супроводжується підвищенням навантаженням на робочу пам'ять, виконавчі функції та процеси уваги. Педагог змушений одночасно враховувати логіку змісту уроку, технічні аспекти підключення учнів, безпекові сигнали, емоційний стан класу, що створює ефект когнітивного перенасичення та знижує відчуття контролю над ситуацією. Саме зниження контролю є одним із ключових суб'єктивних чинників професійного стресу, оскільки воно послаблює відчуття ефективності дій і підвищує тривожність, що в довгостроковій перспективі сприяє формуванню емоційного виснаження [44]. Психологічно значущим наслідком такої організації праці є формування феномену «незавершеного професійного циклу», коли педагог не переживає відчуття завершеності роботи. Асинхронні завдання, відкладені перевірки, комунікація з учнями в різний час доби, необхідність «дотягувати» навчальний матеріал для різних груп учнів призводять до хронічного відчуття, що робота ніколи не закінчується. Це породжує стан постійної внутрішньої напруги, який у психології саморегуляції описується як незавершена мотиваційна напруга, що підтримує активацію нервової системи навіть у періоди формального відпочинку. Розмиття меж між робочим і приватним часом у таких умовах ускладнює психологічне «вимкнення» від професійної ролі, зменшує глибину відновлення та створює передумови для хронічного виснаження

[44].

Крім когнітивних аспектів, гнучкі формати навчання посилюють емоційний дисонанс у професійній діяльності педагога. Вчитель одночасно перебуває у двох емоційних реальностях: власній – як громадянина, що живе в умовах війни, і професійній – як особи, яка має забезпечити дітям стабільність, передбачуваність та психологічну опору. Така подвійна емоційна позиція потребує постійного контролю власних переживань і демонстрації соціально очікуваних емоційних реакцій, що відповідає характеристикам інтенсивної емоційної праці. Психологічні дослідження професій допомагаючого типу свідчать, що тривала невідповідність між внутрішнім станом і зовнішньо демонстрованими емоціями підвищує ризик виснаження, оскільки потребує значних витрат саморегуляції [46].

Особливу психологічну напругу створює роль педагога як «провідника стабільності» для дітей. Методичні рекомендації 2023 року наголошують, що навчання в умовах війни відбувається ціною надзвичайно високих психічних зусиль, а забезпечення психологічної та інформаційної безпеки учнів є пріоритетним завданням [64, с. 3]. З позицій психології праці це означає розширення функціоналу вчителя в бік кризової підтримки, емоційної регуляції групи, нейтралізації тривожних інформаційних впливів. Педагог стає «контейнером» для переживань дітей, що посилює навантаження на його емоційну сферу та підвищує ризик вторинної травматизації, коли симптоми дистресу формуються через тривалий контакт із травматичними історіями та емоціями інших людей [46].

У такому режимі професійного функціонування особливої ваги набуває феномен «втоми від співпереживання», що описує стан, коли здатність до емпатії поступово зменшується через перевантаження емоційними стимулами. Для педагога це може проявлятися у зниженні терплячості, емоційній притупленості або, навпаки, у підвищеній чутливості до стресових сигналів. Обидва варіанти є ознаками виснаження адаптаційних ресурсів і корелюють із розвитком синдрому

вигорання. Таким чином, поєднання нестабільних форматів навчання, підвищеної когнітивної складності праці та інтенсифікації емоційної ролі педагога створює комплексний психологічний тиск, який у воєнний період суттєво підвищує ризики емоційного виснаження і потребує системної психолого-педагогічної підтримки [64, с. 3].

Поряд із психологічними викликами дітей, пов'язаними з досвідом небезпеки, втрат, переміщення чи тривалої невизначеності, воєнний період істотно трансформував комунікаційне поле педагога, розширивши його за межі традиційної моделі «учитель – учень» до складної конфігурації «школа – сім'я – громада». Психологічно це означає різке збільшення кількості соціальних очікувань, адресованих вчителю, причому ці очікування часто є взаємовиключними. Батьки, перебуваючи у власному стані тривоги й нестабільності, очікують від школи не лише навчальних результатів, а й створення для дитини «острівця нормальності», емоційної безпеки, передбачуваності та психологічної підтримки. Водночас адміністрація закладів освіти орієнтована на виконання навчальних програм, збереження показників успішності, ведення звітності, дотримання нормативних вимог, що зберігають формальну силу попри воєнні обставини. Така множинність запитів створює для педагога хронічний рольовий конфлікт, коли він одночасно має бути виконавцем навчального плану, психологічним стабілізатором, посередником між сім'єю і школою, а іноді – ще й координатором кризових комунікацій на рівні громади [22, с. 101].

У психології праці подібна ситуація описується через поняття морального дистресу, коли фахівець змушений діяти в умовах, що не дозволяють реалізувати професійні стандарти якості, яких він сам дотримується. Для педагога це може означати необхідність формально оцінювати результати учнів, які об'єктивно перебувають у складному психоемоційному стані, або працювати з перевантаженими класами без достатньої підтримки, розуміючи, що якість індивідуального підходу знижується. Така невідповідність між професійними цінностями й

реальними умовами діяльності породжує стійке переживання «професійної недостатності», що підриває відчуття компетентності та ефективності. З точки зору когнітивно-емоційних механізмів, це сприяє формуванню негативних атрибуцій щодо власної професійної спроможності, зниженню самооцінки та появі стабільного фону фрустрації, що є відомими психологічними предикторами вигорання [22, с. 101].

Додатковим джерелом напруження стає підвищена інтенсивність комунікації з батьками, яка в умовах війни набуває кризового характеру. Часті звернення, запити щодо безпеки, індивідуальні потреби дітей, емоційно забарвлені повідомлення в онлайн-середовищі створюють ситуацію постійної доступності педагога. Це посилює феномен «розмитих професійних меж», коли робоча роль продовжує функціонувати поза офіційним робочим часом. Психологічно це ускладнює відновлення, знижує можливості для емоційної дистанціації та підтримує стан хронічної активації, що є несприятливим для психічного здоров'я [44]. У поєднанні з рольовим конфліктом це формує складний комплекс соціально-психологічних чинників, які системно підвищують ризик емоційного виснаження.

Воєнний контекст посилює і організаційні чинники ризику, пов'язані з ресурсним дефіцитом освітньої системи. Аналітичні матеріали щодо функціонування освіти у воєнний період свідчать про обмеження фінансових, матеріально-технічних та кадрових ресурсів, що є наслідком пріоритетного спрямування державних витрат на оборону [63, с. 6]. На психологічному рівні дефіцит ресурсів означає зростання відчуття нестабільності, зниження передбачуваності умов праці, посилення залежності результатів роботи від факторів, що не підлягають контролю. Педагог стикається з нестачею технічних засобів, перевантаженням цифровими інструментами, необхідністю самостійно шукати рішення для забезпечення навчання, що підвищує когнітивну напругу й сприяє формуванню відчуття перевантаженості.

З точки зору ресурсної моделі стресу, тривале «вичерпування» часу, енергії, соціальної підтримки та відчуття безпеки призводить до поступового переходу від фази мобілізації до фази виснаження. Коли педагог постійно функціонує в режимі дефіциту відновлення, навіть незначні додаткові вимоги сприймаються як надмірні, а здатність до емоційної регуляції знижується. Психологічно це проявляється у підвищеній чутливості до стресових стимулів, швидкій появі роздратування, зниженні мотивації та інтересу до професійних завдань. У таких умовах емоційне виснаження стає не випадковим явищем, а закономірним наслідком тривалої роботи в середовищі з високими вимогами й обмеженими ресурсами, що підтверджує його системну природу як одного з ключових ризиків професійного функціонування педагога в умовах війни [2].

Суттєвою обставиною саме періоду після 2022 року є нормативне виділення психологічного супроводу як обов'язкового напряму діяльності освіти в умовах воєнного стану. Лист МОН від 29.03.2022 № 1/3737-22 прямо орієнтує систему освіти на організацію діяльності щодо захисту прав та інтересів дітей і надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу [42, с. 2]. Для педагогів це означає інституційне розширення поля відповідальності: навіть якщо безпосередню допомогу надає психологічна служба, вчитель стає первинною ланкою виявлення дистресу, стабілізації класу, комунікації з батьками та координації підтримки. Психологічно це підсилює професійне навантаження через додаткові функції «емоційного моніторингу» та «контейнерування» переживань, що в умовах власної травматизації педагога підвищує ризики емоційного виснаження і формування захисної дистанціації.

Показовим для сучасного етапу розвитку освіти є те, що науково-методичний дискурс 2022–2023 років системно фіксує необхідність коригування змісту освіти як відповіді на виклики повномасштабної війни

та водночас акцентує на зростанні психологічного навантаження на педагогів. У методичних матеріалах цього періоду прямо зазначається, що забезпечення навчання в умовах воєнного стану відбувається ціною надзвичайно високих фізичних і психічних зусиль педагогів, а одним із механізмів адаптації визначено перегляд і коригування змісту загальної середньої освіти відповідно до безпекових і соціально-психологічних потреб дітей [64, с. 3]. З позицій психології професійного здоров'я це означає функціонування в умовах перманентної невизначеності, коли педагог змушений постійно оновлювати зміст уроків, адаптувати методи оцінювання, інтегрувати елементи безпеки, інформаційної гігієни, громадянської стійкості, медіаграмотності та психологічної саморегуляції. Сам процес безперервних змін виступає самостійним стресогенним чинником, оскільки порушує відчуття стабільності професійної ролі, знижує прогнозованість результатів і посилює когнітивну перевтому. В умовах, коли темп змін перевищує можливості адаптації, формується стан хронічного психоемоційного напруження, що пов'язаний із виснаженням регуляторних ресурсів та редукцією відчуття професійної компетентності, які у психологічних моделях розглядаються як ключові передумови розвитку вигорання [22, с. 147].

Додатковим психологічним навантаженням стає необхідність поєднання педагогічних і квазітерапевтичних функцій, що особливо виразно проявляється на мікрорівні взаємодії з учнями. Після 2022 року в освітньому просторі суттєво зросла частка дітей із проявами тривожності, порушеннями концентрації уваги, емоційною лабільністю, соматизованими реакціями стресу, а також із досвідом втрати, вимушеного переміщення, розлуки з близькими або перебування в зоні бойових дій. Це змінює структуру педагогічної взаємодії, оскільки поряд із дидактичними завданнями зростає потреба в елементах психоедукації, створенні емоційно безпечного середовища, застосуванні принципів травма-інформованого підходу. За відсутності системної підготовки

й належних ресурсів підтримки педагог часто опиняється в ситуації «професійної надвідповідальності», коли бере на себе завдання, що виходять за межі його формального функціоналу, відчуваючи моральний обов'язок допомогти дитині стабілізуватися [47, с. 9].

З психологічної точки зору така наднормативна включеність супроводжується високим рівнем емпатійної напруги та формуванням феномену емоційного перенавантаження, коли співпереживання численним індивідуальним історіям травми не компенсується можливостями відновлення. У таких умовах позитивні зміни в стані дітей часто є повільними й неочевидними, що знижує відчуття результативності праці педагога. Довготривале функціонування в режимі високої відповідальності за емоційний стан інших при обмежених можливостях впливу формує почуття безсилля та професійної фрустрації, що розглядаються як важливі психологічні механізми виснаження. Відсутність швидкого позитивного зворотного зв'язку підсилює когнітивні установки типу «я роблю недостатньо», які поступово трансформуються в зниження самооцінки професійної ефективності та сприяють формуванню деперсоналізаційних реакцій як захисної стратегії.

Висновки до розділу I

Педагогічна діяльність є професійно-психологічною діяльністю високої складності, у якій поєднуються інтелектуальні, комунікативні, регулятивні та емоційно-ціннісні процеси, а особистість педагога виступає центральним інструментом реалізації освітнього впливу. Її структура включає мотиваційний, операційний, емоційно-вольовий і рефлексивний компоненти, що забезпечують цілісність професійного функціонування, але водночас зумовлюють підвищену психологічну вразливість фахівця до тривалих стресогенних впливів. Постійна міжособистісна взаємодія, необхідність емоційної регуляції, прийняття відповідальних рішень у

ситуаціях невизначеності, підтримання психологічного клімату в учнівському колективі та поєднання освітніх і виховних функцій формують підвищене психоемоційне навантаження, яке за умов хронізації перетворюється на фактор ризику професійного виснаження.

Емоційне вигорання постає як багатовимірний синдром, що формується внаслідок тривалого дисбалансу між вимогами професійної діяльності та ресурсними можливостями особистості. Його психологічна сутність полягає у виснаженні емоційно-енергетичних ресурсів, зміні характеру професійної взаємодії та зниженні суб'єктивної ефективності діяльності. Структурно воно проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень, що відображає порушення емоційної регуляції, дистанціювання від суб'єктів професійної взаємодії та втрату смислового наповнення праці. Психологічними механізмами формування цього синдрому є хронічний стрес, дефіцит відновлення, рольові конфлікти, моральний дистрес, надмірна емпатійна залученість, когнітивне перевантаження та тривале виснаження особистісних ресурсів.

Воєнний стан суттєво підсилює дію зазначених механізмів, оскільки педагогічна діяльність здійснюється в умовах безпекової загрози, соціальної нестабільності, несталих форматів навчання та постійної адаптації до нових вимог. Педагог змушений поєднувати освітні завдання з функціями емоційної підтримки дітей, які мають досвід стресу, втрат, переміщення або тривожності, що підвищує інтенсивність емоційної праці та ризик вторинної травматизації. Зростає рольовий тиск з боку сім'ї, адміністрації та суспільства, посилюється відповідальність за психологічну безпеку учнів, водночас обмежуються матеріальні, часові й соціальні ресурси, необхідні для відновлення. Така сукупність чинників формує стійке поле хронічної напруги, у якому симптоми емоційного виснаження, зниження професійної ефективності та емоційного дистанціювання виконують функцію вимушеної психологічної «економії».

Системний характер цих процесів свідчить про те, що педагогічна діяльність у воєнний період об'єктивно пов'язана з підвищеним ризиком емоційного вигорання як форми професійної дезадаптації. Збереження професійного здоров'я педагогів потребує комплексного підходу, що поєднує організаційні рішення, психоедукацію, розвиток копінг-стратегій, підтримку емоційної компетентності та створення умов для психологічного відновлення. Усвідомлення психологічної природи цих процесів є необхідною передумовою для розроблення ефективних програм підтримки педагогів у кризових умовах тривалого воєнного часу.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

2.1. Організація, етапи та характеристика вибірки емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження особливостей емоційного вигорання педагогів в умовах війни проводилося у 2025–2026 роках і було організоване як психологічно чутливий та методологічно контрольований процес, спрямований на отримання достовірних даних щодо інтенсивності професійного виснаження та пов'язаних стресових переживань педагогів. Воєнний контекст після 2022 року висуває специфічні вимоги: учасники можуть перебувати у стані підвищеної тривожності або фоновій напруги; умови їхньої праці є нестабільними (змішані формати, перерви через повітряні тривоги, переміщення); важливо мінімізувати ризик ретравматизації під час опитування. Тому дослідження базувалося на принципах психологічної безпеки, добровільності, етичної нейтральності формулювань і дотриманні вимог надійності та валідності психодіагностики.

Загальна логіка дослідження відповідала констатувально-аналітичному (крос-секційному) дизайну з елементами порівняльного аналізу. Передбачалося визначення рівнів вигорання і стресу на момент обстеження та зіставлення результатів між підгрупами за професійними характеристиками (стаж, формат навчання, додаткові навантаження). Структура включала послідовні етапи із процедурами контролю якості даних і психологічними запобіжниками для учасників.

Вибірка формувалася за принципом цілеспрямованої доступності з урахуванням критеріїв релевантності воєнному контексту. До неї входили педагоги закладів загальної середньої освіти, які працювали під час воєнного стану в очному, дистанційному або змішаному форматі. Додатковими критеріями були стаж не менше одного року, фактичне виконання навантаження на момент дослідження та відсутність гострого кризового стану.

У разі його наявності пропонувалася психологічна допомога без включення до тестування. Загальна чисельність вибірки становила 40 осіб.

Соціально-професійний склад відображав типовий зріз освітнього середовища: учителі початкової школи, педагоги-предметники різних циклів, класні керівники. Виокремлювалися групи за стажем (1–5, 6–15, понад 15 років), що важливо з огляду на відмінності професійної стійкості й копінг-стратегій. Гендерна структура була переважно жіночою, що враховувалося під час інтерпретації. Усі учасники працювали в умовах безпекових викликів (повітряні тривоги, переривання занять), що формувало значущий контекстний фон сприйманого стресу.

Перший етап – підготовчо-організаційний – охоплював проектування дослідження та уточнення операціоналізації змінних. Основними показниками були: рівень вигорання за трьома компонентами MBI–ES; фазово-симптомна структура за методикою Бойка; рівень сприйманого стресу за PSS. Додатково використовувався соціально-демографічний і професійний опитувальник (вік, стаж, предмет, формат навчання, додаткові функції). Формулювання запитань добиралися так, щоб не провокувати травматичні спогади, а фокусуватися на професійному контексті.

На цьому ж етапі були опрацьовані етичні процедури: учасникам надавався інформаційний лист із поясненням мети дослідження, гарантій конфіденційності та права припинити участь у будь-який момент. Результати використовувалися лише в узагальненому вигляді. Передбачалися правила безпечного проходження діагностики: можливість перерви, пропуску запитань у разі дискомфорту та доступ до психологічної підтримки. У воєнний час такі запобіжники мають особливе значення для мінімізації психологічної шкоди.

Другий етап – процедурно-діагностичний (констатувальний) – був спрямований на безпосередній збір даних і передбачав стандартизовану послідовність застосування методик. З метою зменшення ефекту втоми спочатку використовувалася PSS як інструмент оцінки загального сприйманого стресу, далі – MBI–ES як профільний опитувальник для

педагогів, і на завершення – більш об'ємна методика В. В. Бойка. Така послідовність дозволяла знизити ризик викривлення результатів ключових показників через виснаження респондентів. Тривалість тестування становила в середньому 35–45 хвилин із можливістю подовження до 60 хвилин у разі перерв.

Збір даних здійснювався у змішаному форматі (онлайн і офлайн), що відповідало умовам воєнного часу. Онлайн-формат забезпечував доступність для педагогів, які працюють дистанційно або мають обмеження пересування, офлайн – для тих, кому комфортніше паперове виконання. Для обох форматів застосовувалися однакові інструкції та гарантії конфіденційності. Важливою умовою була організація психологічно нейтрального середовища: респондентам рекомендувалося проходити опитування у спокійний час, а в разі переривань (зокрема через повітряні тривоги) – відновлювати тестування після стабілізації стану. Це сприяло екологічній валідності результатів. Після завершення опитування передбачався короткий етап психологічної стабілізації: учасникам надавався нейтральний коментар про поширеність стресових реакцій у воєнний період та, за бажанням, загальні рекомендації щодо відновлення. Це виконувало етичну функцію завершення процедури та знижувало ризик посилення тривоги після усвідомлення власних симптомів.

Третій етап – аналітико-інтерпретаційний – включав кодування, систематизацію та статистичну обробку результатів. Обчислювалися сумарні бали й профілі за всіма методиками, визначалися рівні вираженості показників, аналізувалися симптомокомплекси й фази вигорання за Бойком, а також узгодженість профілів між різними інструментами. Інтерпретація здійснювалася не лише на рівні числових значень, а й з урахуванням психологічного змісту проявів виснаження та їх можливого зв'язку з умовами професійної діяльності.

Методи обробки включали описову статистику, порівняльний аналіз за окремими групувальними ознаками та кореляційне зіставлення показників вигорання і сприйманого стресу. За потреби застосовувалися елементи

математичної статистики для узагальнення тенденцій, проте основний акцент залишався на психологічній інтерпретації. Психодіагностичний інструментарій добирався з урахуванням поєднання міжнародного стандарту оцінки вигорання та інструментів, що дозволяють деталізувати фазову динаміку синдрому. MBI– ES використовувався для оцінки класичної структури вигорання у педагогів, методика Бойка – для виявлення фазового розвитку і симптомів, а PSS – для оцінки суб'єктивного стресового фону воєнного періоду.

Таким чином, організація дослідження базувалася на поетапній логіці, що враховує ризики воєнного контексту, забезпечує методичну стандартизацію, етичну безпеку та достатню глибину діагностичного аналізу.

2.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження рівня та проявів емоційного вигорання педагогів

Психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження підібрано за принципами конструктивної відповідності, комплементарності та практичної придатності до використання в умовах підвищеного стресового фону воєнного часу. Комплекс методик дозволяє одночасно отримати: стандартизований профіль професійного вигорання за трьохкомпонентною моделлю, розгорнуту симптомо-фазову картину формування синдрому з виявленням домінуючих проявів, а також показник суб'єктивно сприйнятого стресу як контекстної змінної, що модифікує перебіг професійного виснаження. Така конфігурація забезпечує інтерпретацію вигорання не лише як «рівня», а як структурованого психологічного процесу з нерівномірною динамікою компонентів залежно від умов праці, організаційних вимог і ресурсів відновлення.

Базовим інструментом вимірювання обрано Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI–ES) (К. Маслач, С. Джексон) [23] (Дод. А). Версія для педагогів є концептуально релевантною до аналізу емоційної праці в освіті та дозволяє оцінити три ключові компоненти синдрому: емоційне виснаження,

деперсоналізацію та редукцію особистих (професійних) досягнень. Концепція MBI ґрунтується на розумінні вигорання як наслідку хронічного дисбалансу між вимогами професії та доступними ресурсами. Для педагогів ця тріада є змістовно показовою: виснаження відображає вичерпання емоційного ресурсу, деперсоналізація – захисне дистанціювання у взаємодії, редукція досягнень – переживання професійної неспроможності, що підриває мотивацію і смислову залученість.

Процедурно MBI–ES є опитувальником частоти переживань за шкалою від «ніколи» до «кожний день», що дозволяє фіксувати стійкі тенденції, а не випадкові емоційні піки. Зміст тверджень відображає маркери виснаження, афективно-поведінкові прояви деперсоналізації та переживання значущості праці, що забезпечує психологічну зрозумілість шкал для респондентів. Система ключів передбачає три окремі шкали з визначеними максимальними сумами балів і можливістю розрахунку інтегрального показника. Дослідницьки важливим є саме профіль компонентів, оскільки різні поєднання показників вказують на відмінні механізми виснаження та потребують різних профілактичних стратегій.

Другим інструментом є методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойка [18] (Дод. Б), яка реалізує симптомо-фазовий підхід. Вона дозволяє розглядати вигорання як процес, що розгортається через фази «напруга», «резистенція» і «виснаження», та ідентифікувати 12 конкретних симптомів. Формат відповідей «так/ні» робить методику придатною для використання в умовах когнітивного перевантаження. Психологічна логіка підходу Бойка дає змогу виявляти ранні маркери формування синдрому та механізми резистенції як форми економії психічних ресурсів, що в короткостроковій перспективі підтримують функціонування, але в довгостроковій – ведуть до виснаження. Деталізована система підрахунку дозволяє визначати сформованість окремих симптомів і фаз, що є основою для індивідуалізації профілактичних заходів.

Третім інструментом виступає Perceived Stress Scale – PSS-10 (S. Cohen,

Т. Kamarck, R. Mermelstein, 1983) [44] (Дод. В). Її застосування зумовлене тим, що професійне вигорання в умовах війни формується на тлі потужного неспецифічного стресового навантаження. PSS-10 вимірює суб'єктивну оцінку неконтрольованості, непередбачуваності та перевантаження життя протягом останнього місяця, що дозволяє врахувати загальний стресовий фон. Методика є короткою, психометрично обґрунтованою та зручною для адміністрування. Додатково можливий аналіз двох факторів – сприйняття безпорадності та браку самоєфективності, що має прикладне значення для розуміння психологічних механізмів редукції професійних досягнень.

Три методики доповнюють одна одну: MBI–ES показує загальний рівень вигорання за трьома компонентами, методика Бойка — які конкретні симптоми і фази вже сформувалися, а PSS-10 — наскільки педагог суб'єктивно відчуває стрес у повсякденному житті. У сукупності це забезпечує обґрунтовані висновки щодо рівня та структури вигорання педагогів і створює наукову основу для подальшого формувального етапу та розробки програми психолого-педагогічної підтримки в умовах війни.

2.3. Аналіз, інтерпретація та узагальнення результатів емпіричного дослідження

У дослідженні взяли участь 40 педагогів закладів загальної середньої освіти. Дані збиралися протягом 2025–2026 навчального року. Для опрацювання результатів використано: підрахунок середніх значень, розподіл педагогів за рівнями (низький, помірний, високий) та визначення зв'язку між рівнем стресу і показниками вигорання.

Первинні бали переводилися у підсумкові показники відповідно до ключів методик. За опитувальником MBI–ES розраховано три шкали: «Емоційне виснаження» (0–54), «Деперсоналізація» (0–30) та «Редукція особистих досягнень» (0–48). За методикою В. В. Бойка виділено три фазові показники: «Напруга», «Резистенція» та «Виснаження». За шкалою PSS-10 обраховано загальний бал (0–40) і розподіл на три рівні стресу: низький,

помірний та високий.

Результати за методикою MBI-ES (Масlach – Джексон)

Опитувальник MBI-ES є одним із найпоширеніших інструментів для діагностики професійного вигорання у педагогічних працівників. Він дозволяє оцінити три ключові прояви вигорання: ступінь емоційного виснаження педагога, наявність психологічного дистанціювання від роботи та рівень відчуття власної ефективності.

Шкала «Емоційне виснаження». Емоційне виснаження виражається у відчутті хронічної втоми і спустошення, коли людина відчуває, що більше немає сил щось дати. Саме цей компонент вигорання формується першим як пряма реакція на тривале перевантаження.

Середній бал у групі становив 30,8 при максимально можливих 54 балах. Це означає, що «середній» педагог у вибірці перебуває помітно вище середини шкали, тобто стан емоційного виснаження є типовим, а не винятковим явищем у цій групі. Педагог із таким балом регулярно відчуває, що робочий день забирає більше сил, ніж вдається відновити, і переживає відчуття внутрішньої порожнечі після роботи.

При розподілі педагогів на три рівні виявилось: 15 осіб (37,5%) мають високий рівень виснаження, 14 осіб (35,0%) мають помірний рівень, і лише 11 осіб (27,5%) мають низький рівень. Тобто більше двох третин педагогів перебувають у стані помітного або вираженого виснаження. Лише кожен четвертий педагог зберігає достатній емоційний ресурс. Це не індивідуальна проблема окремих учителів, а гру повий стан, який відображає реальний вплив воєнного часу на педагогічну працю.

Шкала «Деперсоналізація». Деперсоналізація у контексті вигорання означає психологічне дистанціювання від учнів і робочих ситуацій як спосіб зберегти сили. Це захисна реакція, що виникає при тривалому перевантаженні: людина ніби вимикає частину чутливості, щоб не перегоріти остаточно.

Середній бал за цією шкалою становить 10,7 при максимумі 30. Розподіл за рівнями рівномірніший, ніж у попередній шкалі: 12 осіб (30,0%) мають

високий рівень, 15 осіб (37,5%) мають помірний рівень, 13 осіб (32,5%) мають низький рівень. Це свідчить про те, що захисне дистанціювання для більшості педагогів ще не стало основною моделлю поведінки, проте для третини вже набуло стійкого характеру. Помірна деперсоналізація є захисною і тимчасовою реакцією. Однак коли вона посилюється і стає стійкою, якість педагогічної взаємодії знижується і учні починають відчувати відстороненість вчителя.

Шкала «Редукція особистих досягнень». Цей показник відображає, наскільки педагог відчуває, що його робота дає результат. Низькі значення вказують на сумніви у власній компетентності та ефективності, навіть якщо людина об'єктивно продовжує добре працювати. Таке переживання є одним із найнебезпечніших наслідків тривалого стресу, оскільки руйнує професійну мотивацію. Середній бал становить 25,4 при максимумі 48. Розподіл майже рівномірний: 13 осіб (32,5%) у низькій групі, 13 осіб (32,5%) у помірній та 14 осіб (35,0%) у групі з високими значеннями. Ця рівномірність свідчить про суттєву неоднорідність групи: частина педагогів зберігає відчуття власної ефективності, тоді як інша частина вже переживає зниження впевненості у собі. Така різниця пов'язана не лише з умовами праці, а й із тим, наскільки педагог отримує підтримку і визнання з боку колег та адміністрації.

Таблиця 2.1

Середні показники та розподіл за рівнями MBI-ES(n=40)

Шкала	Серед. бал	Низький n (%)		Помірний n (%)		Високий n (%)	
		А.к	У %	А.к	У%	А.к	У%
Емоційне виснаження (0-54)	30,8	11	27,5%	14	35,0%	15	37,5%
Деперсоналізація (0-30)	10,7	13	32,5%	15	37,5%	12	30,0%
Редукція досягнень (0-48)	25,4	13	32,5%	13	32,5%	14	35,0%

Узагальнюючи результати за MBI–ES, можна констатувати, що найбільш вираженою є шкала емоційного виснаження. Деперсоналізація і редукція досягнень більш варіативні та формуються вже на тлі виснаження як вторинні прояви. Разом ці три компоненти описують педагога, якому важко не лише фізично, а й психологічно: він виснажений, поступово дистанціюється і дедалі менше вірить у власну ефективність.

Результати за методикою В. В. Бойка.

Методика Бойка описує вигорання як процес, що розгортається поступово у три послідовні фази. Перша фаза «Напруга» виявляється у тривозі та роздратованості. Друга фаза «Резистенція» означає, що психіка намагається захиститися, економлячи емоції та знижуючи рівень залучення до взаємодії. Третя фаза «Виснаження» настає тоді, коли захисні механізми вже не справляються і з'являються стійкий емоційний дефіцит, відстороненість та тілесні прояви стресу. Кожна фаза оцінюється за шкалою 0–120 балів. Фаза вважається не сформованою при балі до 36, такою, що формується, при 37–60 балах, та сформованою при 61 балі і вище.

Фаза «Напруга». Середній бал у групі становить 54,6, що відповідає зоні «формується». Більшість педагогів перебуває у стані активної стресової реакції: ще не на межі зриву, але вже з постійним напруженням у фоновому режимі. Фаза повністю сформована у 17 педагогів (42,5%), тобто майже у кожного другого. Ще 13 осіб (32,5%) знаходяться у процесі формування. Лише 10 осіб (25,0%) поки що не мають виражених ознак напруження.

Фаза «Резистенція». Це єдина фаза, середнє значення якої перевищило поріг у 61 бал: середній бал становить 67,9. Це означає, що у групі в цілому ця фаза вже сформована. Підтверджує це і розподіл: фаза сформована у 23 педагогів (57,5%), тобто у більше ніж половини вибірки. Ще 10 осіб (25,0%) перебувають у процесі формування і лише 7 осіб (17,5%) поки що без цієї фази. Більшість педагогів уже перейшла у режим емоційної економії: намагаються менше витратити сил, реагують вибірково, скорочують залучення до роботи. Це не свідоме рішення, а автоматична захисна реакція психіки на тривале

перевантаження. Небезпека полягає у тому, що учні сприймають таку поведінку як байдужість.

Фаза «Виснаження». Середній бал становить 49,1, що відповідає зоні «формується». Однак це середнє приховує значну різницю між педагогами. Фаза повністю сформована у 14 педагогів (35,0%), ще у 12 осіб (30,0%) активно розвивається. Разом 65% педагогів уже мають виражені або такі, що розвиваються, ознаки виснаження. Лише 14 осіб (35,0%) поки що утримуються від переходу до цієї стадії, імовірно за рахунок резистенції. Коли фаза виснаження сформована, педагог відчуває, що емоцій немає, що він не може співпереживати навіть якщо хоче, а фізичні симптоми стають постійними супутниками.

Таблиця 2.2

Сформованість фаз за методикою Бойка (n=40)

Фаза	Середнє	Не сформована		Формується		Сформована	
		n (%)		n (%)		n (%)	
		А.к	У%	А.к	У%	А.к	У%
Напруга	54,6	10	25,0%	13	32,5%	17	42,5%
Резистенція	67,9	7	17,5%	10	25,0%	23	57,5%
Виснаження	49,1	14	35,0%	12	30,0%	14	35,0%

Симптомний аналіз. Окрім фаз, методика Бойка дозволяє виявити конкретні симптоми, що зустрічаються найчастіше. Симптом вважається домінуючим, якщо педагог набрав за ним 20 балів і більше.

Таблиця 2.3

Найпоширеніші симптоми за методикою Бойка (n=40)

Симптоми	n	%
Розширення сфери економії емоцій	12	30,0%
Тривога і депресія	11	27,5%

Редуція професійних обов'язків	10	25,0%
Емоційна відстороненість	9	22,5%
Переживання психотравмуючих обставин	9	22,5%
Емоційний дефіцит	8	20,0%
Психосоматичні порушення	7	17,5%
Особистісна відстороненість	6	15,0

Найпоширеніший симптом «розширення сфери економії емоцій» виявлено у 12 осіб (30,0%): педагог вимикається емоційно не лише на роботі, а й удома. Це тривожний сигнал, адже означає, що захисна реакція вийшла за межі роботи і починає руйнувати особисте життя. На другому місці «тривога і депресія» (11 осіб, 27,5%): постійний тривожний фон і відчуття пригніченості. Симптом «редукція професійних обов'язків» (10 осіб, 25,0%) означає, що педагог несвідомо скорочує обсяг того, що робить. «Емоційна відстороненість» (9 осіб, 22,5%) означає стан, коли педагог не здатний співпереживати навіть тоді, коли хоче. «Емоційний дефіцит» (8 осіб, 20,0%) виражається у відчутті, що немає що дати ні учням, ні близьким.

Загальна послідовність симптомів є чіткою і логічною: від напруження і тривоги до захисної економії і далі до емоційного дефіциту та психосоматики. Ця послідовність відповідає класичній моделі розвитку вигорання і підтверджує, що у досліджуваній групі цей процес для значної частини педагогів уже досяг серединних і пізніх стадій.

Результати за шкалою PSS-10.

Шкала PSS-10 вимірює, наскільки людина суб'єктивно сприймає своє повсякденне життя як стресове, наскільки відчуває перевантаженість, непередбачуваність і відчуття, що ситуація виходить з-під контролю. Це важливо, адже об'єктивні труднощі впливають на людину саме через те, як вона їх переживає.

Загальний середній бал становить 24,1 при максимумі 40. Це відповідає верхній межі помірного стресу і свідчить про те, що у групі в цілому стрес є не

фоновим явищем, а постійним і відчутним станом.

Таблиця 2.4

Розподіл педагогів за рівнями стресу PSS-10 (n=40)

Рівень	Діапазон	n	%	Середній бал у групі
Низький	0-13	6	15,0%	11,2
Помірний	14-26	22	55,0%	22,5
Високий	27-40	12	30,0%	31,8

85% педагогів перебувають у зоні щонайменше помірному стресу. Лише 6 осіб (15%) відчують своє повсякденне життя як достатньо керованим і передбачуваним. Усі інші переживають постійне відчуття навантаженості. Аналіз окремих запитань показує, які саме аспекти стресу є найбільш вираженими. Найчастіше педагоги обирали відповіді «досить часто» або «дуже часто» на такі твердження.

Таблиця 2.5

Відповіді педагогів на запитання PSS-10 (n=40)

Запитання	Сер.бал (0-4)	Частка “часто” або “дуже часто”
“Труднощі накопичуються і я не можу їх подолати”	2,74	57,5%
“Не можу впоратися з усіма справами”	2,60	52,5%
“Відчуваю нервозність і стрес”	2,55	50,0%
“Не контролюю важливі речі у своєму житті”	2,42	45,0%
“Впевненість, що можу впоратися” (реверс)	1,70	22,5%
“Справи йдуть так як хотілося” (реверс)	1,62	20,0%

Наведені дані відображають чітку картину: педагоги найчастіше переживають відчуття, що труднощі накопичуються і ситуація некерована, тоді як відчуття контролю і впевненості у своїх силах виражені значно рідше. Важливо, що мова йде не про конкретні події, а про загальний фоновий стан. Людина прокидається вже з відчуттям, що знову буде важко, і засинає з думкою, що не встигла. Саме такий хронічний стрес є найбільш виснажливим, адже не дає психіці відновитися навіть у вільний час.

Окремої уваги заслуговує порогова група з 9 педагогів (22,5%), що мають бали 24–26, тобто стоять на межі переходу до високого стресу. Будь-яке додаткове навантаження може перемістити їх у наступну категорію. Це означає, що реальна група ризику є ширшою, ніж формальні 30% із «високим» стресом.

Зв'язок між рівнем стресу та показниками вигорання.

Для перевірки зв'язку між рівнем стресу і показниками вигорання використано два підходи: порівняння середніх балів MBI–ES у трьох групах педагогів із різним рівнем стресу, а також кореляційний аналіз за Спірменом між загальним балом PSS-10 та емоційним виснаженням.

Таблиця 2.6

Показники вигорання у групах з різним рівнем стресу (n=40)

Група за PSS-10	n	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція досягнень
Низький стрес	6	19,6	6,2	19,1
Помірний стрес	22	28,7	10,0	24,4
Високий стрес	12	37,9	14,4	30,6

Таблиця 2.6 наочно демонструє послідовне зростання всіх трьох показників вигорання зі зростанням рівня стресу. Різниця між педагогами з низьким і високим стресом за шкалою емоційного виснаження становить 18,4

бала. Педагоги з низьким стресом мають показник 19,5, що відповідає нижньому діапазону шкали. Педагоги з високим стресом мають показник 37,9, що наближається до критичних значень.

Для деперсоналізації різниця між групами також значна: 6,2 проти 14,4. Педагоги з високим стресом дистанціюються від учнів у понад двічі більше, ніж їхні колеги з низьким стресом. Для редукції досягнень різниця становить 19,1 проти 30,6: педагоги з високим стресом значно частіше сумніваються у власній ефективності.

Кореляційний аналіз підтвердив цей зв'язок кількісно: коефіцієнт кореляції між PSS-10 та емоційним виснаженням становить $\rho = 0,62$ ($p < 0,001$). Це сильний і статистично значущий зв'язок. Він означає, що підвищення рівня стресу закономірно супроводжується зростанням емоційного виснаження, і це не випадковий збіг, а стійка закономірність у групі. Сприйнятий стрес у воєнний час є не просто фоном, а ключовим чинником, що запускає і підтримує механізми вигорання.

Висновки до розділу II

Отримані результати свідчать про те, що психоемоційний стан педагогів у воєнний час характеризується вираженими ознаками професійного вигорання, які мають стійкий, а не ситуативний характер.

За даними MBI-ES найбільш вираженим компонентом є емоційне виснаження (середній бал 30,8), а 37,5% педагогів демонструють його високий рівень. Деперсоналізація (10,7) і редукція досягнень (25,4) мають помірніші значення і є вторинними проявами, що формуються вже на тлі виснаження.

За методикою Бойка у групі домінує фаза «Резистенція», яка повністю сформована у 57,5% педагогів. Це свідчить про те, що більшість учителів уже перейшла у режим захисної економії емоцій і вибіркового реагування. Фаза «Напруга» сформована у 42,5%, а ознаки виснаження мають 65% педагогів. Симптомний аналіз підтвердив, що найпоширенішими проявами є розширення

сфери економії емоцій, тривога і редукція професійних обов'язків.

За шкалою PSS-10 85% педагогів перебувають у зоні помірному або високого стресу (середній бал 24,1). Найбільш виражені переживання пов'язані з відчуттям, що труднощі накопичуються і ситуація некерована, що є типовою реакцією на умови воєнного часу.

Порівняльний аналіз і кореляція ($\rho = 0,62$) підтвердили прямий і сильний зв'язок між рівнем стресу і вигоранням. Зі зростанням стресу зростають усі три компоненти вигорання, а педагоги з різним рівнем стресу перебувають у якісно різному психологічному стані.

Узагальнюючи, отримані дані вказують на необхідність системної психологічної підтримки педагогів, спрямованої на зниження стресового навантаження, відновлення відчуття контролю над ситуацією та розвиток навичок саморегуляції. Саме ці напрямки є ключовими умовами профілактики подальшого переходу від фази резистенції до глибокого виснаження.

РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ТА ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ЇЇ ЕМПІРИЧНА ПЕРЕВІРКА

3.1. Корекційно-розвивальне заняття з елементами тренінгу: «Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання» автор Сазонова-Беньковська А.О. [51] (Додаток Д).

Одним із важливих напрямів профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів в умовах воєнного стану є організація спеціальних корекційно-розвивальних занять із елементами тренінгу. Необхідність проведення таких заходів зумовлена тим, що сучасні педагоги здійснюють професійну діяльність в умовах підвищеного психологічного навантаження, постійної невизначеності та емоційної напруги. Війна суттєво змінила освітній процес, змусивши педагогічних працівників адаптуватися до нових умов роботи, поєднувати професійні обов'язки з переживанням особистих втрат, тривоги за власну безпеку та безпеку учнів. Тривале перебування у стані стресу негативно позначається на психоемоційному стані вчителів і створює передумови для розвитку синдрому емоційного вигорання.

З метою психологічної підтримки педагогів, розвитку навичок саморегуляції та підвищення стресостійкості було запропоновано корекційно-розвивальне заняття з елементами тренінгу «Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання». Основною метою заняття є профілактика емоційного виснаження педагогів, формування в них навичок конструктивного подолання стресових ситуацій, відновлення внутрішніх ресурсів та покращення психологічного благополуччя. Серед основних завдань заняття – ознайомлення учасників із сутністю синдрому професійного вигорання, розвиток навичок самодіагностики власного психоемоційного стану, формування вмінь використовувати антистресові техніки та створення умов для емоційного розвантаження й позитивної взаємодії між колегами.

Заняття розпочинається з теоретичного блоку, який має інформаційно-просвітницький характер і триває близько десяти хвилин. На цьому етапі учасники ознайомлюються з поняттям професійного вигорання, його основними причинами, симптомами та наслідками для особистості й професійної діяльності. Особлива увага приділяється особливостям прояву емоційного вигорання серед педагогів в умовах війни. Зокрема, обговорюються такі чинники, як постійне перебування в умовах повітряних тривог, необхідність організації освітнього процесу в дистанційному або змішаному форматі, зростання відповідальності за психологічний стан дітей, переживання за власну безпеку та безпеку членів сім'ї. Наголошується, що тривала дія цих факторів може призводити до емоційного виснаження, зниження професійної мотивації, втрати інтересу до роботи та погіршення якості педагогічної діяльності.

Після теоретичного ознайомлення учасникам пропонується пройти самодіагностику рівня професійного вигорання за методикою К. Маслач і С. Джексон. Використання даної методики дозволяє визначити рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Самодіагностика є важливим етапом роботи, оскільки сприяє усвідомленню педагогами власного психоемоційного стану та допомагає виявити ознаки професійного виснаження на ранніх стадіях.

Наступним етапом є вправа «Вітер віє», яка проводиться у формі рухливої інтерактивної гри. Учасники стають у коло, а ведучий називає певні ознаки або характеристики. Ті, кого вони стосуються, повинні змінити своє місце. Вправа створює доброзичливу атмосферу, сприяє згуртуванню групи та зменшує початкову напруженість. Крім того, вона допомагає учасникам усвідомити наявність спільних переживань і проблем, що є важливим фактором психологічної підтримки в колективі.

Важливе місце у структурі заняття посідає вправа «Життєва енергія», яка спрямована на розвиток навичок саморефлексії та усвідомлення власних ресурсів. Учасникам пропонується розподілити умовний запас життєвої енергії

між основними сферами життя: професійною діяльністю, сім'єю, здоров'ям, відпочинком, спілкуванням із друзями, особистими інтересами та саморозвитком. За допомогою наочної візуалізації педагоги можуть оцінити, наскільки збалансованим є їхнє життя, та визначити сфери, які потребують більшої уваги. У контексті воєнного стану ця вправа набуває особливої актуальності, оскільки багато педагогів змушені спрямовувати значну частину своїх ресурсів на подолання стресових ситуацій, нехтуючи власними потребами та відпочинком.

Для зняття психоемоційної та м'язової напруги проводиться вправа «Броунівський рух». Під музичний супровід учасники вільно пересуваються приміщенням, а після сигналу ведучого об'єднуються в групи відповідно до визначених критеріїв. Активна рухова діяльність сприяє емоційному розвантаженню, покращує настрій та активізує внутрішні ресурси організму. Водночас вправа сприяє розвитку комунікативних навичок і зміцненню міжособистісних контактів у педагогічному колективі.

Подальша робота здійснюється у формі групової творчої діяльності під час виконання вправи «Шляхи подолання стресу». Учасники об'єднуються в малі групи та створюють колажі, що відображають їхні уявлення про способи збереження психологічного здоров'я та подолання стресу. Використовуючи журнали, малюнки, символічні зображення та власні творчі ідеї, педагоги презентують різноманітні ресурси, які допомагають їм підтримувати емоційну рівновагу. Виконання вправи сприяє усвідомленню особистих ресурсів, розвитку творчого мислення та формуванню позитивного ставлення до власних можливостей у подоланні труднощів.

Наступним етапом є ознайомлення з антистресовими техніками, які можуть використовуватися педагогами у повсякденному житті. Учасники навчаються простим методам саморегуляції, серед яких особливе місце займають дихальні вправи, техніки м'язової релаксації, метод позитивної візуалізації та вправа «Посмішка». Виконання цих технік сприяє зниженню рівня тривожності, стабілізації емоційного стану та відновленню внутрішньої

рівноваги. Особливу увагу приділено можливості використання зазначених методів у періоди підвищеного стресу, що є характерними для умов воєнного часу.

Завершальним етапом заняття є рефлексивна вправа «Вогонь». Учасники діляться своїми враженнями від роботи, висловлюють думки щодо отриманого досвіду та визначають найбільш корисні для себе елементи тренінгу. Рефлексія сприяє усвідомленню особистих змін, закріпленню нових знань і навичок, а також формуванню позитивного емоційного завершення заняття.

Для проведення тренінгу необхідно забезпечити відповідні організаційні умови. Заняття розраховане на групу чисельністю від 20 до 30 осіб та триває приблизно півтори години. Робота проводиться у просторому приміщенні, яке дозволяє вільно виконувати рухові вправи та працювати в малих групах. Матеріально-технічне забезпечення включає ватмани, маркери, журнали для колажів, ножиці, клей, кольоровий папір, стакани для вправи «Життєва енергія» та музичний супровід.

Таким чином, запропоноване корекційно-розвивальне заняття є ефективним засобом профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів в умовах війни. Поєднання інформаційного, діагностичного та практичного компонентів забезпечує комплексний вплив на особистість учасників, сприяє розвитку навичок саморегуляції, підвищенню рівня психологічної стійкості та збереженню професійного здоров'я. Реалізація подібних заходів у закладах освіти є важливою складовою системи психологічної підтримки педагогічних працівників і може розглядатися як один із ефективних напрямів профілактики емоційного вигорання в умовах воєнного стану.

3.2. Методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників у воєнний період

Методичні рекомендації щодо профілактики емоційного вигорання педагогічних працівників у воєнний період мають виходити з того, що у

воєнних умовах стресори є не лише інтенсивними, а й пролонгованими, поєднуючи загрозу життю, невизначеність, порушення звичних режимів праці та відпочинку, емоційне навантаження від взаємодії з дітьми й родинами, які переживають травматичний досвід, а також постійні організаційні зміни освітнього процесу. У такому контексті профілактика вигорання не може зводитися до загальних рекомендацій щодо «відпочинку», оскільки ключовим механізмом виснаження стає хронічне перевантаження систем саморегуляції й контролю, що проявляється підвищеною напругою, формуванням резистентних стратегій економії емоцій та поступовим переходом частини педагогів до фази виснаження. Методичні рекомендації повинні бути орієнтовані на відновлення керованості та передбачуваності професійного середовища, на зменшення ролі хаотичних, «вічно термінових» вимог, на підтримання професійної самоефективності та на формування навичок короткотривалої, але регулярної саморегуляції, придатної до застосування у реальному робочому ритмі.

Першочерговим завданням профілактики вигорання в закладі освіти є організаційна нормалізація, тобто створення таких умов, за яких педагог не перебуває у постійному режимі багатоканальної мобілізації. Практика воєнного часу показує, що найбільш виснажливими для педагога є не окремі «важкі» події, а сукупність дрібних непередбачуваних змін, які змушують постійно перебудовувати діяльність і тримати в робочій пам'яті надлишкову кількість одночасних завдань. Типовою ситуацією є отримання взаємовиключних вказівок з різних каналів: адміністрація повідомляє зміни розкладу у чаті, батьки уточнюють у приватних повідомленнях, методист надсилає вимоги щодо звітності електронною поштою, а паралельно виникають сигнали тривоги і необхідність оперативної евакуації або переходу в укриття. У таких умовах педагог фактично працює не в режимі виконання професійних функцій, а в режимі постійного перемикавання, що є одним із найсильніших чинників когнітивного та

емоційного виснаження. Відповідно методично доцільним є запровадження єдиного офіційного каналу повідомлень і єдиного «вікна» для термінових змін, що зменшує кількість невизначеностей і знижує суб'єктивне відчуття небезпеки. Наприклад, якщо заклад формалізує правило, що всі зміни публікуються лише у визначеному каналі до конкретної години (умовно до 18:00), педагог перестає перебувати у безперервному очікуванні нових вимог, а це прямо знижує фонову напругу та ризик емоційного виснаження [17, с. 59].

Організаційна профілактика також передбачає чітку пріоритизацію завдань у тижневому та щоденному циклі, оскільки воєнний період істотно збільшує кількість «паралельних» навантажень, які конкурують між собою. У педагогічній практиці типовою є ситуація, коли вчитель змушений одночасно забезпечити навчальний результат, виконати вимоги щодо документації, підтримувати емоційну стабільність дітей, відповідати на запити родин, організовувати дистанційні формати, а також виконувати додаткові доручення, пов'язані з безпекою. Якщо в такій системі немає ясного ранжування, педагог змушений самостійно визначати «що важливіше», що підсилює тривогу, провокує відчуття провини та знижує професійну самоєфективність, адже будь-яке рішення здається недостатнім. Тому методичні рекомендації мають включати принцип «мінімально достатнього стандарту» на рівні закладу: визначення обов'язкових і необов'язкових компонентів діяльності у конкретний період, а також легітимацію права педагога на «достатність» у ситуації об'єктивної нестабільності. Прикладом прикладної реалізації є регулярне повідомлення адміністрації, у якому чітко зазначено, що цього тижня пріоритетом є стабільність навчальної взаємодії та безпека, тоді як частина звітів переноситься або спрощується. Така управлінська позиція виступає психопрофілактичним чинником, бо знижує напруження, пов'язане з очікуванням санкцій за «неідеальність».

Важливою умовою профілактики вигорання є регламентація часових

меж професійної доступності, оскільки воєнний час руйнує звичні кордони між роботою та приватним життям. Типовим прикладом є ситуація, коли батьки надсилають повідомлення пізно ввечері, очікуючи негайної відповіді, а педагог, намагаючись утримати контакт і уникнути конфлікту, відповідає у неробочий час, поступово формуючи режим «постійної включеності». Такий режим є прямим чинником хронічного виснаження, оскільки не дозволяє системі відновлення стабілізуватися. Методично доцільно формувати у закладі норму обмеженої доступності, де педагог має право не реагувати на повідомлення після визначеної години, а «термінові» питання мають окремий алгоритм маршрутизації через чергового адміністратора або узгоджену контактну особу. У цьому випадку педагог захищений не лише особистим рішенням, а й інституційною нормою, що знижує ризик провини та соціального тиску, який часто підтримує вигорання [36, с. 69].

Окремий методичний блок має стосуватися безпекових інцидентів, пов'язаних із сигналами тривоги, перебуванням в укритті, перебоями зв'язку, вимушеними перервами занять, оскільки саме ці події формують специфічний «воєнний» стресовий фон, який особливо виснажує через повторюваність і непередбачуваність. У педагогічній практиці поширеною є ситуація, коли під час тривоги педагог не лише припиняє навчальний процес, але й бере на себе роль координатора емоційного стану дітей, забезпечує дисципліну, підтримує контакт із батьками, а після відбою намагається «наздогнати» навчальний матеріал, переживаючи провину за втрачений час. Методично ефективним є наявність стандартизованого короткого алгоритму дій для таких ситуацій, який зменшує кількість імпровізацій і тим самим економить психічні ресурси. Якщо педагог має узгоджену інструкцію щодо завершення уроку, стабілізаційної комунікації з дітьми, фіксації присутності та відновлення заняття без вимоги «перепрацювати», це знижує напругу і зменшує ризик розвитку емоційного дефіциту як реакції на постійне форсування.

Профілактика вигорання у воєнний час повинна охоплювати також площину професійної взаємодії, оскільки педагог постійно вступає у контакт з людьми, які перебувають у стані підвищеної тривоги, фрустрації або агресії. У таких взаємодіях особливого значення набуває методична підготовка до комунікативних сценаріїв, що дозволяють зберегти емпатію без «емоційного поглинання». Типовою ситуацією є конфліктна комунікація з батьками, які висловлюють претензії до якості навчання чи дисципліни, але фактично транслюють загальну тривогу, безсилля або втому, пов'язані з воєнними обставинами. Якщо педагог реагує виправдовуванням, доведенням правоти або включенням у суперечку, він витрачає значний ресурс і підсилює власну напругу. Методично доцільним є навчання педагогів формулі структурованої відповіді, яка поєднує визнання емоції співрозмовника з чіткими межами та конкретизацією спільних дій. У прикладному плані це означає, що педагог фіксує: «Я бачу, що вам тривожно і важко», далі задає рамку: «Давайте визначимо два реалістичні кроки на цей тиждень», і пропонує дію: «Я надішлю короткий план, а ви допоможете дитині виконати один блок, після чого ми дамо зворотний зв'язок». Такі відповіді зменшують конфліктність, одночасно знижуючи ризик деперсоналізації, оскільки педагог не змушений «вимикати» емоції, але і не переносить на себе весь тягар проблеми [49, с. 32].

У взаємодії з дітьми воєнного часу методичні рекомендації мають враховувати, що поведінкові прояви у класі нерідко є наслідком хронічної напруги, порушення сну, травматичного досвіду, втрати стабільності та безпеки. У практиці характерними є ситуації, коли дитина демонструє різку дратівливість, відмову виконувати завдання, знецінення навчання або емоційні «вибухи». Неефективною є стратегія жорсткого тиску або моральних апеляцій, оскільки вона провокує додаткове загострення і виснажує педагога. Методично продуктивним є підхід, що поєднує короткі інструкції, зменшення кількості одночасних вимог і надання обмеженого вибору як механізму повернення суб'єктивного контролю. Наприклад, якщо

учень говорить «не буду робити», педагог знижує конфліктність, пропонуючи альтернативи у межах завдання: «Обери: зробиш три приклади зараз або три після перерви», або «Обери: відповідаєш письмово чи усно». Така технологія зменшує опір, знижує напруження групи і при цьому не вимагає від педагога надлишкових емоційних витрат.

Важливо підкреслити, що воєнний контекст змінює й саму логіку навчальної діяльності: педагогічний процес стає ефективнішим тоді, коли забезпечує стабільну структуру взаємодії навіть за умови спрощення змісту. У практичному плані це означає доцільність використання повторюваних форматів уроку, коротких циклів діяльності, чітких переходів між етапами, оскільки передбачуваність є фактором психологічної безпеки. Типовою ситуацією є урок, перерваний тривогою або відключенням електроенергії, після чого педагог переживає втрату контролю, а діти демонструють розсіяність. Якщо урок має стандартну структуру з коротким вступом, невеликими блоками і підсумком, педагог може відновити діяльність із будь-якого етапу без відчуття провалу, а діти швидше повертаються до навчання. Таким чином, методичні рекомендації повинні формувати культуру «стабільної форми» як профілактичного ресурсу, що одночасно підтримує навчальний результат і знижує ймовірність емоційного виснаження педагога [50, с. 90].

Оскільки у воєнний час педагогам властива підвищена фізіологічна мобілізація, необхідним є впровадження коротких, але регулярних практик саморегуляції, адаптованих до реального розкладу. Проблема полягає в тому, що довгі практики релаксації часто є недоступними через дефіцит часу, а також через психологічний стан «вічної тривоги», коли людина суб'єктивно не може дозволити собі зупинку. Тому методичні рекомендації мають орієнтуватися на мікротехнології відновлення, які застосовуються між уроками або одразу після емоційно важкого епізоду. У педагогічній практиці типовим є сценарій, коли після конфліктної взаємодії з батьками або після гострої ситуації в класі педагог без паузи переходить до

наступного уроку, зберігаючи внутрішнє збудження, що накопичується протягом дня. Якщо педагог володіє короткою технікою стабілізації, він здатний зменшити фізіологічну напругу за 60–90 секунд, що суттєво впливає на профілактику виснаження в довгостроковому циклі. Методично важливо навчати педагогів також когнітивній саморегуляції у вигляді навички «відкладання» травматичних думок, наприклад, коли педагог постійно прокручує новини або тривожиться за близьких під час уроків. У такій ситуації ефективним є короткий внутрішній протокол: визнання думки, її тимчасове «перенесення» на конкретний час після роботи і повернення уваги до поточного завдання. Це не усуває реальний стресор, але зменшує когнітивне перевантаження, яке підживлює вигорання.

Методична профілактика повинна включати підтримання та відновлення професійної самоефективності, оскільки саме переживання «я не справляюся» у воєнному середовищі швидко набуває генералізованого характеру і проявляється у зниженні віри у власну компетентність, у сумнівах щодо результативності праці, у втраті відчуття сенсу. Типовою є ситуація, коли педагог оцінює свою діяльність за стандартами мирного часу: темп проходження програми, повнота виконання завдань, стабільність дисципліни, регулярність відвідування. У воєнних умовах ці критерії часто є недосяжними, а порівняння з ними автоматично продукує відчуття провалу, що з часом переходить у редукцію досягнень. Методично обґрунтованим є переналаштування критеріїв професійного успіху на адаптивні показники, релевантні до воєнного контексту: стабільність контакту з дітьми, підтримання навчальної взаємодії, створення безпечної атмосфери, збереження базової дисципліни без надмірної жорсткості, забезпечення мінімально достатнього засвоєння ключових тем. У прикладному плані педагог може фіксувати наприкінці дня не «що я не встиг», а «які дві речі сьогодні були корисними для дітей», наприклад, коротке пояснення теми, підтримка дитини в емоційній кризі, збереження спокою під час тривоги. Така практика поступово відновлює відчуття професійної цінності й

зменшує ризик переходу до виснаження.

Значущим ресурсом профілактики вигорання є колективна підтримка у форматі професійної рефлексії, оскільки у воєнний час підсилюється відчуття ізоляції й «самотнього несення» відповідальності. У практиці поширена ситуація, коли педагог переживає складний випадок з учнем або конфлікт з родиною, але не має безпечного простору для обговорення, що призводить до накопичення емоційного напруження і формування цинічного або відстороненого ставлення як захисту. Методично важливо впроваджувати короткі формати обговорення випадків без оцінювання та звинувачень, з фокусом на рішення і на нормалізацію переживань. Прикладом є регулярні короткі зустрічі, де педагог описує ситуацію в нейтральних термінах, фіксує власну емоційну реакцію і запитує колег про один-два можливі кроки. Така рефлексія підсилює професійну компетентність і водночас знижує інтенсивність емоційного тягаря, що безпосередньо впливає на профілактику вигорання. Особливо важливо, щоб цей формат не перетворювався на «скарги» або взаємну драматизацію, а був регламентованим і спрямованим на конструктивні дії [48, с. 66].

У методичних рекомендаціях доцільно окремо описувати підходи до регулювання конфліктних ситуацій, оскільки конфлікти у воєнний час часто загострюються через загальний рівень фрустрації населення. Наприклад, педагог може стикатися з агресивною критикою з боку батьків щодо оцінювання або домашніх завдань, або з конфліктами між учнями, які відтворюють напруження з дому. Ефективна профілактика вигорання вимагає, щоб педагог мав готові сценарії поведінки, які не потребують великих емоційних витрат. На практиці це означає застосування короткої паузи перед відповіддю, використання нейтральних формулювань, перенесення «важких» розмов з текстових повідомлень у короткі дзвінки чи очні зустрічі, а також чітке розмежування відповідальностей. Показовою є ситуація, коли батьки перекладають на педагога відповідальність за навчальну мотивацію й режим дитини вдома. Методично коректною є

позиція, у якій педагог визнає складність ситуації, але чітко окреслює межі: педагог відповідає за організацію навчальної взаємодії, тоді як режим і виконання завдань у домашньому середовищі належать до зони відповідальності родини. Така ясність знижує перевантаження педагога чужими обов'язками й тим самим зменшує ризик виснаження.

Окремої уваги потребує профілактика деперсоналізації, оскільки у воєнний час емоційне дистанціювання часто стає «функціональним» способом виживання, але в довгостроковій перспективі знижує якість взаємодії, підсилює цинізм і сприяє втраті сенсу професійної діяльності. Типовою є ситуація, коли педагог після численних емоційно важких епізодів починає сприймати учнів «як об'єкти вимог», реагувати автоматично, уникати емоційного контакту, відчувати роздратування при будь-яких запитах. Методична профілактика в цьому випадку полягає не у вимозі «бути емпатійним», а у формуванні режиму дозованої емпатії, коли педагог дозволяє собі короткі моменти людської взаємодії без перенесення на себе чужого страждання. Практичним прикладом може бути коротка позитивна фраза дитині («я бачу, що ти стараєшся») або коротка підтримка групи («сьогодні ми працюємо в складних умовах, але ми разом»), яка зберігає людську тканину контакту, але не потребує тривалого емоційного включення [45, с. 44]. Такі «мікропідтримки» виступають профілактикою деперсоналізації і одночасно підсилюють суб'єктивну значущість професійної ролі.

Завершуючи, методичні рекомендації мають включати критерії самопостереження і раннього виявлення ризику переходу до виснаження, оскільки у воєнний час педагоги часто нормалізують симптоми перевтоми, вважаючи їх «природними». До таких критеріїв належать стійкі порушення сну, тривале відчуття емоційної спустошеності, зростання соматичних скарг, підвищена дратівливість, уникання спілкування та переживання стійкої безнадійності щодо професійних результатів. Типовою є ситуація, коли педагог говорить: «я просто став черствим», «мені вже все одно», «я

роблю на автоматі», і сприймає це як норму. Методично важливо підкреслити, що такі переживання є маркерами накопичувального виснаження і потребують не самозвинувачення, а корекції умов діяльності та підключення підтримки. У прикладному плані це може означати перегляд навантаження, тимчасове спрощення вимог, участь у супервізії, індивідуальну консультацію психолога або включення в програми психоедукації та саморегуляції. У воєнному контексті звернення по допомогу слід розглядати як елемент професійної відповідальності, оскільки ресурс педагога прямо пов'язаний із безпекою, психологічною стабільністю та навчальними можливостями дітей.

Таким чином, профілактика емоційного вигорання педагогів у воєнний період має бути комплексною, поєднувати організаційні регламенти, методичні рішення щодо структури навчання та комунікації, технології підтримання професійної самоефективності й колективної взаємодопомоги, а також короткі, адаптивні практики саморегуляції, придатні для щоденного застосування. Ефективність таких рекомендацій у воєнних умовах визначається їхньою конкретністю, реалістичністю та здатністю знижувати саме ті механізми, що лежать в основі вигорання: хронічну напругу, хаотичну непередбачуваність, емоційне перевантаження та втрату відчуття контролю і професійної результативності.

Висновки до розділу III

Запонована програма психолого-педагогічної підтримки педагогів у воєнний період є цілісною, багаторівневою інтервенційною моделлю, спрямованою одночасно на зниження стресового навантаження, стабілізацію емоційної регуляції, відновлення професійної самоефективності та оптимізацію організаційних умов праці. Її структура, що включала психоедукаційний блок, тренінг емоційної саморегуляції, модуль професійних меж і профілактики емоційної гіпервключеності, блок

когнітивного переосмислення професійної ролі та елементи колегіальної підтримки, продемонструвала функціональну узгодженість із психологічними механізмами вигорання, виявленими на констатувальному етапі. Програма була спрямована не на «зняття симптомів», а на перебудову способів взаємодії педагога з професійним навантаженням, що особливо важливо в умовах війни, де зовнішні стресори не можуть бути усунені, але можуть бути інакше психологічно опрацьовані.

РОЗДІЛ ІV. БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ, ОСНОВИ ОХОРОНИ ПРАЦІ

4.1. Педагогічна діяльність в умовах війни як чинник психологічного ризику: аспект охорони праці

Охорона праці традиційно асоціюється з фізичною безпекою на робочому місці — захистом від травм, шкідливих речовин, несприятливих умов середовища. Однак у сучасному розумінні безпека праці охоплює і психологічну складову, яка в окремих професіях є не менш важливою, ніж фізична. Педагогічна діяльність є саме такою професією: за характером вона належить до категорії «допомагальних» і емоційно насичених, а в умовах воєнного стану психосоціальне навантаження на педагогів набуває характеру хронічного виробничого ризику.

Відповідно до Закону України «Про охорону праці» роботодавець зобов'язаний забезпечити умови праці, що не завдають шкоди здоров'ю працівників, включаючи психологічне здоров'я. Педагогічна діяльність офіційно визнана такою, що пов'язана з підвищеним психоемоційним навантаженням, а отже, заклади освіти несуть правовий обов'язок здійснювати заходи профілактики шкідливого впливу цього навантаження на здоров'я педагогів. Емоційне вигорання, що є темою цього дослідження, є прямим наслідком незахищеності педагога від психосоціальних факторів праці — і водночас є станом, який сам по собі становить загрозу здоров'ю.

Педагогічна діяльність в умовах воєнного стану містить цілу низку чинників, які з позиції охорони праці є шкідливими психосоціальними факторами виробничого середовища. Перший і найбільш очевидний — надмірне і хронічне робоче навантаження. Педагог воєнного часу одночасно виконує навчальну, виховну, психологічно-підтримувальну та організаційно-безпекову функції. Він веде уроки в очному, дистанційному або змішаному форматах, реагує на переривання через повітряні тривоги, підтримує учнів у стані хронічної тривоги, відповідає на запити батьків у

нестандартний час і паралельно виконує вимоги звітності. Сукупність цих вимог формує стан «багатоканальної мобілізації», який є одним із найбільш виснажливих режимів роботи нервової системи.

Другий фактор ризику — відсутність чітких меж між робочим і особистим часом. Воєнний час зруйнував традиційне розмежування: педагоги отримують службові повідомлення ввечері та у вихідні, відповідають у месенджерах у будь-який час, постійно перебувають у режимі «включеності». Такий режим не дозволяє системі відновлення стабілізуватися, що призводить до накопичувального виснаження. З позиції охорони праці це є порушенням права працівника на відпочинок, закріпленого статтею 45 Конституції України та нормами Кодексу законів про працю.

Третій фактор — підвищені емоційні вимоги з боку учнів і батьків. Діти воєнного часу нерідко переживають травматичний досвід, демонструють нестабільну поведінку, підвищену тривожність або емоційні «вибухи». Батьки, що самі перебувають у стані хронічного стресу і фрустрації, нерідко транслиують це у взаємодії з педагогом — через завищені вимоги, конфліктні звернення, перекладання відповідальності. Педагог опиняється у ролі «контейнера» для чужих емоцій без достатніх механізмів відновлення власного ресурсу. У психології праці цей феномен описується як «емоційна праця» — і він є визнаним шкідливим фактором, що при хронічному навантаженні призводить до вигорання.

Четвертий фактор — постійна непередбачуваність умов праці. Зміни розкладу через тривоги, переходи між форматами навчання, нові вимоги від адміністрації та МОН, відключення електроенергії та зв'язку — все це формує середовище, у якому педагог не може планувати і контролювати власну діяльність. Відчуття втрати контролю є одним із найпотужніших стресорів і одночасно — ключовим механізмом, що запускає і підтримує вигорання. Результати дослідження підтверджують це: 85% педагогів перебувають у зоні помірного або високого сприйнятого стресу, причому

пункт PSS-10 «труднощі накопичуються» отримав найвищий середній бал ($M = 2,74$), а 57,5% педагогів обирали відповідь «досить часто» або «дуже часто».

П'ятий фактор — специфічне навантаження, пов'язане з безпековими інцидентами. Педагог під час повітряної тривоги не просто «припиняє урок» — він бере на себе відповідальність за організацію евакуації, емоційну стабілізацію групи, підтримання дисципліни в укритті, контакт із батьками. Після відбою він повертається до навчання, нерідко переживаючи провину за «втрачений» час і намагаючись надолужити матеріал. Повторюваність таких ситуацій формує специфічний «воєнний» стресовий фон, який суттєво відрізняється від звичайного педагогічного навантаження і потребує окремого осмислення в рамках охорони праці.

Емпіричні дані дослідження відображають сукупний вплив цих факторів. Фаза «Резистенція» за методикою Бойка сформована у 57,5% педагогів — це означає, що більшість учителів уже перейшли у режим «емоційної економії» як захисту від перевантаження. Фаза «Виснаження» повністю сформована у 35% і формується ще у 30%. Серед домінуючих симптомів — «переживання психотравмуючих обставин» (22,5%) і психосоматичні порушення (17,5%), що є прямими ознаками того, що психологічне навантаження вже перейшло у фізіологічну площину. З позиції охорони праці це — ознаки виробничого ризику, що реалізувався: здоров'ю педагогів завдано шкоди у процесі трудової діяльності.

Кореляційний аналіз підтверджує системний зв'язок між умовами праці і здоров'ям: рівень сприйнятого стресу (що відображає суб'єктивну оцінку умов праці) має сильний статистично значущий зв'язок із виснаженням ($r = 0,62-0,64$). Це означає, що стрес не є «індивідуальною слабкістю» окремих педагогів, а є системною реакцією на об'єктивні умови праці. Відповідно і відповідальність за його профілактику лежить не лише на самому педагогу, а насамперед на роботодавці та органах управління освітою.

Важливим є і питання безпеки освітнього середовища для учнів. Виснажений педагог має знижену здатність реагувати в кризових ситуаціях, гірше помічає ознаки дистресу або небезпеки у поведінці дітей, рідше ініціює підтримувальну взаємодію. Таким чином, вигорання педагога — це не лише проблема самого вчителя, а й ризик для безпеки учнів, що надає цій темі ще один вимір безпеки життєдіяльності.

4.2. Нормативно-правові засади захисту психологічного здоров'я педагогів та практичні рекомендації щодо охорони праці

Правова база захисту психологічного здоров'я педагогів в Україні формується на кількох рівнях і разом створює достатнє нормативне підґрунтя для системних заходів охорони праці у закладах освіти. Стаття 43 Конституції України гарантує право на безпечні і здорові умови праці, а стаття 49 — право на охорону здоров'я. Ці норми є базовими і поширюються на всіх працівників, включаючи педагогів.

Закон України «Про охорону праці» (2003) у статті 13 зобов'язує роботодавця — керівника закладу освіти — розробляти і реалізовувати заходи щодо профілактики виробничого травматизму та професійних захворювань, у тому числі пов'язаних із психоемоційним перевантаженням. Стаття 17 цього ж Закону встановлює обов'язок роботодавця забезпечити медичні огляди працівників, зайнятих на роботах з підвищеним ризиком. Оскільки педагогічна діяльність офіційно віднесена до таких, заклади освіти зобов'язані організувати медичний і психологічний моніторинг стану педагогів.

Закон України «Про освіту» (2017) у статті 54 закріплює право педагогічних працівників на захист їхньої честі, гідності та психологічного здоров'я, а стаття 75 покладає на органи управління освітою обов'язок вживати заходів для збереження здоров'я педагогів. Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 №1/3737-22 «Про забезпечення

психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану» [34] прямо зобов'язує заклади організувати психологічний супровід педагогічних працівників, що є нормативним підтвердженням обов'язку роботодавця у сфері психологічної безпеки.

На міжнародному рівні Міжнародна організація праці у своїх конвенціях і рекомендаціях визначає психосоціальні ризики на робочому місці як самостійну категорію виробничих ризиків, що підлягають обов'язковому управлінню. Стандарт ISO 45003:2021 «Управління психологічним здоров'ям та безпекою на робочому місці» визначає конкретні вимоги до роботодавців щодо ідентифікації, оцінки і контролю психосоціальних ризиків. Цей стандарт, хоча і не є обов'язковим для України, є орієнтиром для передової практики охорони праці і відображає загальносвітову тенденцію до включення психологічного здоров'я у систему управління безпекою праці.

На основі нормативно-правової бази та результатів емпіричного дослідження можна визначити конкретні практичні заходи охорони праці, впровадження яких є необхідним у закладах загальної середньої освіти для профілактики емоційного вигорання педагогів в умовах воєнного стану.

Перший напрям — організаційна нормалізація умов праці. Заклад освіти повинен розробити і затвердити локальний нормативний акт, що регулює психологічну безпеку педагогів. Цей документ має закріпити: часові межі «цифрової доступності» педагога (наприклад, відповіді на службові повідомлення лише у визначений час); правило єдиного офіційного каналу повідомлень для зменшення інформаційного перевантаження; норму «мінімально достатнього стандарту» виконання завдань в умовах нестабільності, що знімає з педагога провину за «неідеальність»; та порядок розподілу навантаження з урахуванням безпекових перерв. Такі організаційні рішення безпосередньо впливають на зниження фоновому стресу, що є головним чинником вигорання: результати дослідження показали, що педагоги з нижчим рівнем стресу мають суттєво

нижче виснаження — різниця між крайніми групами за PSS-10 становить 18,4 бала за шкалою емоційного виснаження MBI–ES.

Другий напрям — систематичний моніторинг психологічного стану персоналу. Відповідно до вимог охорони праці, заклад освіти має включити у систему внутрішнього моніторингу регулярну анонімну оцінку рівня стресу і вигорання серед педагогічного колективу. Інструментом такого моніторингу може виступати скорочена версія PSS-10 або методика Бойка — обидві апробовані у цьому дослідженні і показали свою прикладну придатність. Частота моніторингу — не рідше двох разів на рік, а у воєнний час — щоквартально. Результати мають розглядатися адміністрацією і психологічною службою закладу як підстава для прийняття управлінських рішень: перерозподілу навантаження, тимчасового спрощення вимог або направлення педагогів на підтримку.

Третій напрям — профілактично-відновлювальні заходи. Заклад освіти зобов'язаний передбачити системну психологічну підтримку педагогічного персоналу: організацію групових занять із саморегуляції не рідше одного разу на місяць; доступ до індивідуальних консультацій практичного психолога; інформування педагогів про безкоштовні ресурси психологічної підтримки. Програма Корекційно-розвивальне заняття з елементами тренінгу: «Профілактика та подолання синдрому професійного» автор Сазонова-Беньковська А.О., розроблена у рамках цього дослідження, є готовим методичним інструментом для такої роботи: вона включає шість групових зустрічей, індивідуальні консультації, щоденні мікропрактики саморегуляції та систему моніторингу результатів. Її впровадження може розглядатися як виконання нормативних вимог щодо захисту психологічного здоров'я педагогів.

Четвертий напрям — навчання з психологічної першої допомоги і безпекових процедур під час надзвичайних ситуацій. У воєнний час педагог є першою ланкою реагування під час тривоги і безпекових інцидентів. Для зниження психологічного навантаження від цієї ролі необхідно: провести

відповідні інструктажі з чітким покроковим алгоритмом дій педагога під час тривоги; визначити правило щодо компенсації навчального часу без вимоги до педагога надолужувати у неробочий час; та організувати навчання коротким техніками самостабілізації — методам психологічної першої допомоги для себе, які педагог може застосовувати між уроками після емоційно важких епізодів. Такі заходи відповідають вимогам безпеки праці та одночасно є елементом профілактики вигорання.

Важливо підкреслити, що всі описані заходи є взаємопов'язаними і лише у сукупності забезпечують реальний захисний ефект. Ізольоване впровадження окремих елементів (наприклад, тільки консультацій психолога без організаційних змін у навантаженні) дає обмежений результат, оскільки не усуває головне джерело ризику — умови праці. Це підтверджується логікою кореляційного аналізу дослідження: сприйнятий стрес як суб'єктивна оцінка умов праці є системним чинником, що підживлює всі компоненти вигорання одночасно. Тому і профілактика має бути системною — охоплювати і організаційний рівень, і рівень підтримки педагога, і рівень його власних навичок саморегуляції.

Висновки до розділу IV

Педагогічна діяльність в умовах воєнного стану є джерелом хронічного психосоціального ризику, що з позиції охорони праці потребує системного управлінського реагування. Поєднання надмірного навантаження, відсутності меж між роботою і відпочинком, підвищених емоційних вимог, непередбачуваності умов праці та безпекових стресорів формує виробниче середовище, шкідливий вплив якого на здоров'я педагогів підтверджено результатами емпіричного дослідження: 85% педагогів перебувають у зоні помірному або високого стресу, 37,5% мають високий рівень емоційного виснаження, 35% — повністю сформовану фазу виснаження за методикою Бойка.

Нормативно-правова база України — Конституція, Закон «Про охорону праці», Закон «Про освіту», відповідні нормативні акти МОН — створює достатні правові підстави для визнання вигорання педагогів виробничим ризиком і для зобов'язання закладів освіти вживати системних заходів його профілактики. Практичні заходи охорони праці у цій сфері мають охоплювати чотири взаємопов'язані напрями: організаційну нормалізацію умов праці, систематичний моніторинг психологічного стану персоналу, профілактично-відновлювальну роботу та навчання безпекових процедур і технік саморегуляції. Розроблена у межах дослідження програма Корекційно-розвивальне заняття з елементами тренінгу: «Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання» автор Сазонова-Беньковська А.О. є готовим прикладним інструментом, що відповідає цим вимогам і може бути впроваджена у закладах освіти як елемент системи охорони праці педагогічних працівників.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У ході виконання кваліфікаційної роботи було теоретично та практично розглянуто педагогічну діяльність в умовах війни як один із чинників, що сприяє розвитку емоційного вигорання. У процесі аналізу наукових джерел було встановлено, що педагог у сучасних воєнних умовах виконує не лише освітню, а й значну емоційно-підтримувальну функцію, постійно перебуваючи в ситуації підвищеного психоемоційного навантаження, невизначеності та необхідності швидко адаптуватися до змін.

Було з'ясовано, що педагогічна діяльність у період війни ускладнюється додатковими факторами: тривалою напругою, відповідальністю за емоційний стан учнів, потребою підтримувати навчальний процес у нестабільних умовах, а також власними переживаннями, пов'язаними з воєнними подіями. Усе це створює передумови для виснаження внутрішніх ресурсів педагога та поступового формування симптомів емоційного вигорання.

Важливе місце в роботі посіло емпіричне дослідження, у межах якого було використано методичку Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) для визначення рівня емоційного вигорання педагогів та шкалу сприйманого стресу PSS-10 для оцінювання рівня стресового напруження. Отримані результати показали, що в обстежених респондентів наявні ознаки емоційного виснаження, підвищеного стресу та певного зниження психологічної стійкості, що свідчить про ризик подальшого розвитку професійного вигорання.

Під час аналізу даних було встановлено, що між рівнем сприйманого стресу та проявами емоційного вигорання існує тісний взаємозв'язок: чим вищим є стресове навантаження, тим виразнішими стають ознаки емоційної втоми, зниження працездатності та труднощів у збереженні стабільного емоційного стану. Це підтверджує, що стрес є одним із провідних чинників, який впливає на професійне самопочуття педагогів у воєнний період.

Окрему увагу в роботі було приділено практичному аспекту проблеми.

На основі теоретичних положень і результатів емпіричного дослідження було розроблено програму профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів, а також методичні рекомендації щодо зниження ризиків його виникнення в умовах війни. Запропоновані заходи спрямовані на підтримку емоційного стану педагогів, посилення їхніх внутрішніх ресурсів і створення більш сприятливих умов для професійної діяльності.

Таким чином, у ході виконання роботи було досягнуто поставленої мети, розв'язано основні завдання дослідження та підтверджено актуальність проблеми емоційного вигорання педагогів в умовах війни. Результати роботи можуть бути використані в подальших наукових дослідженнях, а також у практичній діяльності психологів і педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В., Ткаченко В. В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців : метод посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Афанасенко Л., Мартинюк І., Омельченко Л., Шамне А., Шмаргун В., Яшник С. Психологія стресостійкості студентської молоді / за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.
3. Балакірева К. О. Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання: метод. рекомендації для спеціалістів соціальних служб. Проєкт програми розвитку ООН «Підтримка реформ соціального сектору в Україні». Київ. 45 с.
URL: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>
4. Безпека і здоров'я учасників освітнього процесу в умовах сьогодення. Збірник наукових статей VI всеукр. наук.-практ. онлайн конф., м. Суми, 16 лист. 2023 р. / за заг. Ред. В. М. Успенської. Суми : ФОП Цьома С.П., 2023. 438 с.
5. Бирка Т. О., Чикун Л. М. Психологічні особливості емоційного вигорання особистості. Психолого-педагогічні та соціальні проблеми сучасного суспільства : матеріали IV міжнарод. конф. Кременчук : КрНУ, 2018. С. 121-122.
6. Волошок О. В. Психологічний аналіз проблеми тривожності особистості. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ : АПН України, 2010. №10. С. 120-128.
7. Гошковська Д. Т., Гошковський Я. О. Емоційне вигорання особистості в контексті депривованої психогенези. Психологічні перспективи. 2016. Вип. 28. С. 70-82. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2016_28_9
8. Гречко Т. П. Загальна характеристика основних психічних станів особистості. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Вип. 3. 2010. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_3_18

9. Грицук О. В. Основні принципи та підходи в дослідженні синдрому емоційного вигорання у зарубіжній психології. Актуальні проблеми психології. 2012. Т. 1, Вип. 35. С. 30-33.
10. Дмитріюк Н., Клець С. Феномен емоційного вигорання та способи його профілактики. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/25/80/600> (дата звернення 01.10.2024).
11. Емоційне вигорання – шляхи подолання: матеріали круглого столу (м. Дніпро, 09 червня 2022 р.). Дніпро : ВВПЗ «Дніпровський гуманітарний університет», 2022. 37 с.
12. Емоційне вигорання педагогів : методичні рекомендації / уклад. Коняхіна А. В. та ін. Суми : методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.
13. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
14. Картузова А. Емоційне вигорання студентів різних курсів навчання : Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. Львів, 2007. Вип. 11, т. 4. С. 137–140.
15. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гуліна Л. В., Свекла Р. М. Прогнозування та запобігання синдрому професійного вигорання і хронічної втоми учителів фізичної культури. Молодий вчений. 2018. № 3.3. С. 89-92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3
16. Кляпець О. Я., Лазоренко Б. П., Лепіхова Л. А., Савінов В. В. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій / за ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2009. 120 с.
17. Ковровський Ю. Г. Психологічні чинники професійного вигорання у персоналі Оперативно-рятувальної служби Державної служби України з надзвичайних ситуацій: дис. канд. психолог. наук : 19.00.10. Київ, 2016. 180 с.
18. Кондратьєва В., Льошенко О. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «Емоційного вигорання». Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2021. Вип.10. С. 105-112. DOI:

<https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.15>

19. Корольчук М. С., В. М. Корольчук, Л. І. Березовська. Професійне вигоряння працівників освіти : монографія. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. 304 с.

20. Коць М., Цвігун О. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. Психологія: реальність і перспективи : збірник наукових праць РДГУ. 2020. №14.С.125-129.

URL:https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14.160

21. Крамченкова В. О. Психологія сімейного вигорання: методика дослідження і особливості прояву у сім'ї «спустошеного гнізда». Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Психологія. 2018. Вип. 59. С.152-164. DOI:<http://doi.org/10.5281/zenodo.2527888>

22. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності : монографія. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.

23. Леженіна Л. М. Методи дослідження емоційного вигорання : Наука і освіта. 2008. №8-9. С. 37-49. URL: <https://surl.li/dylahd>

24. Мірошниченко О. Профілактика «синдрому» професійного вигорання у працюючих в екстремальних умовах: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 156 с.

25. Морочило Н. М. Дослідження та профілактика емоційного вигорання у студентів університету. Вісник студентського наукового товариства ДонНУ ім. В.Стуса. Вінниця, 2020. №12. Т.1. С. 237-241.

26. Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку : тези міжнарод. наук.-практич. конф. Лубни. 2023. 284 с.

27. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць. / Інст-т проф.тех. освіти НАПН України ; ред. кол. В. О. Радкевич (голова) та ін. ЖККГВ «Полісся» ЖОР, 2018. Вип. 17. С. 115-122.

28. Носенко В.В. Проблема емоційного вигорання студентської молоді в екзистенційній психології. 2013. С. 187-188.
URL: <https://surl.li/ogvvno>
29. Овсяннікова В. В. Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів вищого навчального закладу. Проблеми сучасної психології. 2012. № 1. С. 113–118.
30. Олійник М. Дослідження синдрому вигорання. КПТ орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. Львів : Український інститут когнітивно-поведінкової терапії, 2021. 51 с.
31. Освіта України в умовах воєнного стану : інформ.-аналіт. зб. / загал. ред. С. Шкарлет. Київ, 2022. 358 с.
32. Паламар Б.І., Грузєва Т.С., Паламар С.П. Ризик формування синдрому емоційного вигорання у студентів з точки зору громадського здоров'я. Клінічна та профілактична медицина. 2020. №3(12). С. 12-18. URL: [https://doi.org/10.31612/2616-4868.3\(13\).2020.02](https://doi.org/10.31612/2616-4868.3(13).2020.02)
33. Помиткіна Л., Ковалькова Т. Проблема емоційного вигорання студентів. Український науковий вісник. Соціальна психологія. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2008. №6 (32). С. 94-101. URL: https://library.krok.edu.ua/media/library/category/statti/kovalkova_0056.pdf
34. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 № 1/3737-22. URL: <https://surl.li/caowki>
35. Професійне та емоційне вигорання учасників освітнього процесу під час кризових і трансформаційних процесів: Матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації (1 січня – 11 лютого 2024 року). 2024. Львів. Торунь: Liha-Pres.
36. Про правовий режим воєнного стану : Закон України від 10.11.2015 №766-VIII. Дата оновлення 20.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/389-19#Text>
37. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб. / за наук. ред. Т. М.

Титаренко. Київ: Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, 2011. 272 с.

38. Психічне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги. URL: <https://surl.li/lkymnx>

39. Психологія професійної безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : кол. моногр. / О. Лазорко, Ж. Вірна, Л. Акімова та ін. ; за заг. ред. Ж. Вірної. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 588 с.

40. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану: матеріали XII міжнарод. наук.-практ. конф., м. Київ, 19 травня 2023 р. Київ: ДЗВО «УМО», 2023. 162 с. URL: <https://surl.li/hmrkcj>

41. Сергеєнкова О.П., Столярчук О.А Криза фахового навчання як підґрунтя емоційного вигорання студентів. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2017. №27. С.77-80.

42. Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : зб. наук. матеріалів міжнарод. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Полтава, 27-28 квітня 2021 р.). Полтава, 2021. С. 239-242.

43. Сипченко О. М. Професійне вигорання викладачів ЗВО як психологічна проблема. Молодий вчений. 2018. № 10 (62). С. 106–109.

44. Сучасні методи і засоби для визначення і діагностування емоційного стресу : монографія / за заг. ред. О. П. Мінцера. Вінниця: ВНТУ, 2010. 228 с.

45. Ткачук І., Луценко Ю. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в закладах професійної освіти. Науковий вісник. 2019. №18. С. 156-161. DOI: <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.156-161>

46. Управління якістю освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України : матеріали круглого столу, м. Київ, 23 травня 2023 р. Київ: Національний авіаційний університет, 2023. С.49-55, С.106-109.

47. Царькова О. В., Радченко С. В. Теоретичні аспекти прояву психологічного феномену тривожності. Актуальні проблеми психології. 2015. Т.7, №38. С. 479-491. URL: <https://surl.li/pspnhu>

48. Чуйко Г. В., Комісарик М. І. Проблема вигорання студентів –

представників «допомагаючих професій». Scientific Journal Virtus, January, 2018. № 20. С.70-73. URL: <https://surl.li/jbjdyj>

49. Якимчук О. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. Вип. 16 (61). С. 110-119. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).10)

50. David, L., Vassena, E., & Bijleveld, E. (2024). The unpleasantness of thinking: A meta-analytic review of the association between mental effort and negative affect. Psychological Bulletin, Vol. 150 (9). P. 1070–1093. URL: <https://doi.org/10.1037/bul0000443>

51. Сазонова- Беньковська А.О. «Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання» URL: <https://vseosvita.ua/library/profilaktika-ta-podolanna-sindromu-profesijnogo-vigoranna-455879.html>

52. Маслач, К., & Джексон, С. (1981). Діагностика професійного вигорання (МВІ). В адаптації Н. Е. Водоп'янової. http://vugoraniya.blogspot.com/2017/12/blog-post_57.html

53. Бойко, В. В. (1996). Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» (84 питання, 12 шкал, 3 фази). http://sgi.in.ua/data/documents/aspirantura/psihologichna-slujba-institutu/test_na_vigoriannia_Boiko.pdf

54. Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). Perceived Stress Scale (PSS-10, 10 питань). <https://www.samopomi.ch/get-tested/perceived-stress-scale-pss>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Діагностика професійного “вигорання” (к. Маслач, с. Джексон в адаптації н. Е. Водоп’янової)[51].

Інструкція. Дайте відповідь, будь ласка, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього на бланку для питань відмітьте з кожного пункту варіант відповіді: “ніколи”; “дуже рідко”; “деколи”; “часто”; “дуже часто”; “кожний день”.

Опитувальник

1. Я почуваю себе емоційно знищеним.
2. Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон.
3. Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них).
6. Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я упевнений, що моя робота потрібна людям.
10. Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.
10. Я помічаю, що моя робота дратує мене.
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.
13. Моя робота все більше мене розчаровує.
14. Я думаю, що дуже багато працюю.
15. Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з ким-небудь із моїх підлеглих і друзів.
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.

18. Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.
19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.
20. Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в моїй роботі.
21. На роботі спокійно справляюся з емоційними проблемами.
22. Останнім часом я бачу, що друзі і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.

Опрацювання даних

Опитувальник має три шкали: “емоційне виснаження” (9 тверджень), “деперсоналізація” (5 тверджень) і “редукція особистих досягнень” (8 тверджень).

Варіанти відповідей оцінюються так:

- “Ніколи” – 0 балів;
- “Дуже рідко” – 1 бал;
- “Інколи” – 3 бали;
- “Часто” – 4 бали;
- “Дуже часто” – 5 балів;
- “Кожний день” – 6 балів.

Ключ до опитувальника

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опитувальника.

“Емоційне виснаження” – відповіді “так” на запитання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів – 54).

“Деперсоналізація” – відповіді “так” на запитання 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

“Редукція особистих досягнень” – відповіді “так” на запитання 4, 7, 9, 12, 17, 20, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони “вигорання”. Про важкість “вигорання” свідчить сума балів усіх шкал.

ДОДАТОК Б

Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. В. Бойко [52].

Інструкція. Читайте судження і відповідайте «так» або «ні». Візьміть до уваги, що якщо у формулюваннях опитувальника йдеться про партнерів, то маються на увазі суб'єкти вашої професійної або навчальної діяльності - колеги, учні та інші люди, з якими ви щодня працюєте або вчитеся.

1. Організаційні недоліки на роботі постійно змушують нервувати, переживати, напружуватися.
2. Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, аніж на початку кар'єри.
3. Я помилився у виборі професії або профілю діяльності (займаю не своє місце).
4. Мене турбує те, що я став гірше працювати (менш продуктивно і якісно, повільніше).
5. Тепло́та взаємодії з партнерами дуже залежить від мого настрою - хорошого або поганого.
6. Від мене як професіонала мало залежить благополуччя партнерів.
7. Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (години 2-3) мені хочеться побути наодинці, щоб зі мною ніхто не спілкувався.
8. Коли я відчуваю втому або напруга, то намагаюся скоріше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодія).
9. Мені здається, що емоційно я не можу дати партнеру того, що вимагає професійний обов'язок.
10. Моя робота притупляє емоції.
11. Я відверто втомився від людських проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.
12. Чи буває, я погано засинаю (сплю) через переживання, пов'язаних з роботою.
13. Взаємодія з партнерами вимагає від мене великої напруги.
14. Робота з людьми приносить все менше задоволення.

15. Я б змінив місце роботи, якби випала нагода.
16. Мене часто засмучує те, що я не можу належним чином надати партнерові професійну підтримку, послугу, допомогу.
17. Мені завжди вдається запобігти впливу поганого настрою на ділові контакти.
18. Мене дуже засмучує, якщо щось не ладиться у відносинах з діловим партнером.
19. Я настільки втомлююся на роботі, що вдома намагаюся спілкуватися якнайменше.
20. Через брак часу, втоми або напруги часто приділяю увагу партнеру менше, ніж належить.
21. Іноді самі звичайні ситуації спілкування на роботі викликають роздратування.
22. Я спокійно сприймаю обґрунтовані претензії партнерів.
23. Спілкування з партнерами спонукало мене цуратися людей.
24. При згадці про деяких колег по роботі або партнерів у мене псується настрій.
25. Конфлікти або розбіжності з колегами забирають багато сил і емоцій.
26. Мені все важче встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.
27. Обстановка на роботі мені здається дуже важкою, складною.
28. У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось має статися, як би не допустити помилки, чи зможу зробити все як треба, не скоротять чи і т.п.
29. Якщо партнер мені неприємний, я намагаюся обмежити час спілкування з ним або приділяти йому менше уваги.
30. У спілкуванні на роботі я дотримуюся принципу: «не роби людям добра, не отримаєш зла».
31. Я охоче розповідаю домашнім про свою роботу.

32. Бувають дні, коли мій емоційний стан погано позначається на результатах роботи (менше роблю, знижується якість, трапляються конфлікти).
33. Часом я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.
34. Я дуже переживаю за свою роботу.
35. Партнерам по роботі віддаєш уваги і турботи більше, ніж отримуєш від них вдячності.
36. При думки про роботу мені зазвичай стає не по собі: починає колоти в області серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.
37. У мене хороші (цілком задовільні) відносини з безпосереднім керівником.
38. Я часто радію, бачачи, що моя робота приносить користь людям.
39. Останнім часом (чи як завжди) мене переслідують невдачі на роботі.
40. Деякі сторони (факти) моєї роботи викликають глибоке розчарування, валять в зневіру.
41. Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж зазвичай.
42. Останнім часом я часто помиляюся в оцінці ділових партнерів.
43. Втома від роботи призводить до того, що я намагаюся скоротити спілкування з друзями і знайомими.
44. Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера крім того, що стосується справи.
45. Зазвичай я приходжу на роботу відпочив, зі свіжими силами, у гарному настрої.
46. Я іноді ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без душі.
47. По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого.
48. Після спілкування з неприємними партнерами у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.

49. На роботі я відчуваю постійні фізичні і психологічні 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. Протягом останнього року була скарга (були скарги) на мою адресу з боку партнера (партнерів).
54. Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що багато з того, що відбувається з партнерами я не приймаю близько до серця.
55. Я часто з роботи приношу додому негативні емоції.
56. Я часто працюю через силу.
57. Раніше я був більш чуйним і уважним до партнерів, ніж тепер.
58. У роботі з людьми керуюся принципом: не гай нерви, бережи здоров'я.
59. Іноді йду на роботу з важким почуттям: як все набридло, нікого б не бачити і не чути.
60. Після напруженого робочого дня я відчуваю нездужання.
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. Якби мені пощастило з роботою, я був би більш щасливий.
64. Я в розпачі через те, що на роботі у мене серйозні проблеми.
65. Іноді я роблю зі своїми партнерами так, як не хотів би, щоб чинили зі мною.
66. Я засуджую партнерів, які розраховують на особливу поблажливість, увагу.
67. Найчастіше після робочого дня у мене немає сил займатися домашніми справами.

68. Зазвичай я кваплю час: скоріше б робочий день скінчився.
69. Стани, прохання, потреби партнерів зазвичай мене щиро хвилюють.
70. Працюючи з людьми, я зазвичай як би ставлю екран, що захищає від чужих страждань і негативних емоцій.
71. Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.
72. Щоб відновити сили, я часто приймаю ліки.
73. Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.
74. Мої вимоги до виконуваної роботи вище, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.
75. Моя кар'єра склалася невдало.
76. Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.
77. Деяких зі своїх постійних партнерів я не хотів би бачити і чути.
78. Я схвалюю колег, які повністю присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.
79. Моя втома на роботі зазвичай мало позначається (ніяк не позначається) на спілкуванні з домашніми та друзями.
80. Якщо надається випадок, я приділяю партнеру 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 на роботі, я втратив інтерес, живе почуття.
83. Робота з людьми погано вплинула на мене як професіонала - розлютила, зробила нервовим, притупила емоції.
84. Робота з людьми явно підриває моє здоров'я.

Обробка даних

Кожен варіант відповіді попередньо оцінений компетентними суддями тих чи інших числом балів - зазначається в ключі поруч з номером судження в дужках. Це зроблено тому, що ознаки, включені в симптом, мають різне значення у

визначенні його важкості. Максимальну оцінку в 10 балів отримав від суддів ознака, найбільш показовий для симптому.

Відповідно до «ключем», здійснюються такі підрахунки:

- 1) визначається сума балів роздільно для кожного з 12 симптомів (по чотири в кожній з трьох фаз) вигорання;
- 2) підраховується сума показників симптомів для кожної з трьох фаз формування вигорання;
- 3) перебуває підсумковий показник синдрому емоційного вигорання - сума показників усіх 12 симптомів.

«Напруга»

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), +126 (2), - 38 (10), - 50 (5), +62 (5), +74 (3).

• 3. «Загнаність в клітку»:

+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).

«Резистенції»

1. Неадекватне виборче 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).

«Виснаження»

1. Емоційний дефіцит:

+ 9 (3), +21 (2), +33 (5), - 45 (5), +57 (3), - 69 (10), +81 (2).

2. Емоційна відстороненість:

+ 10 (2), +22 (3), - 34 (2), +46 (3), +58 (5), +70 (5), +82 (10).

3. Особистісна відстороненість (деперсоналізація):

+ 11 (5), +23 (3), +35 (3), +47 (5), +59 (5), +72 (2), +83 (10).

4. Психосоматичні і психовегетативні порушення:

+ 12 (3), +24 (2), +36 (5), +48 (3), +60 (2), +72 (10), +84 (5).

Інтерпретація результатів

Запропонована методика дає докладну картину синдрому «емоційного вигорання». Перш за все, треба звернути увагу на окремо взяті симптоми.

Показник вираженості кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів:

- 1) 9 і менше балів - не склалося симптом;
- 2) 10-15 балів - складаний симптом;
- 3) 16 і більше - сформований симптом.

Симптоми з показником 20 і більше балів відносяться до домінуючих у фазі або в усьому синдром емоційного вигорання.

Методика дозволяє побачити провідні симптоми вигорання. Істотно важливо відзначити, до якої фази формування стресу належать домінуючі симптоми і в якій фазі їх найбільше число.

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування - осмислення показників фаз розвитку стресу - «напруга», «резистенція», «виснаження». У кожній з них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак зіставлення балів, отриманих для фаз, неправомірно, бо не свідчить про їх відносної ролі або внесок у

синдром. За кількісними показниками правомірно судити тільки про те, наскільки кожна фаза сформувалася, яка фаза сформувалася в більшій чи меншій мірі:

- 1) 36 і менше балів - фаза не сформувалася;
- 2) 37-60 балів - фаза в стадії формування;
- 3) 61 і більше балів - сформована фаза.

Оперуючи смисловим змістом і кількісними

показниками, підрахованими для різних фаз формування синдрому

«емоційного вигорання», можна дати досить об'ємну характеристику особистості і, що не менш важливо, намітити індивідуальні заходи профілактики та психокорекції.

Висвітлюються такі питання:

- 1) які симптоми домінують;
- 2) якими склалися і домінуючими симптомами супроводжується «виснаження»;
- 3) можна пояснити чи «виснаження» (якщо воно виявлено) факторами професійної діяльності, що увійшли в симптоматику «вигорання», або суб'єктивними факторами;
- 4) який симптом (які симптоми) найбільше обтяжують емоційний стан особистості;
- 5) в яких напрямках треба впливати на виробничу обстановку, щоб знизити нервові напруження;
- 6) які ознаки і аспекти поведінки самої особистості підлягають корекції, щоб емоційне вигорання не завдавало шкоди їй, професійній діяльності і партнерам.

ДОДАТОК В

PSS – Шкала сприйнятого стресу [53].

Розробники тесту: Cohen S., Kamarck T. & Mermelstein R., 1983

Загальний огляд. Шкала сприйняття стресу (PSS) – популярний інструмент для вимірювання психологічного стресу. Це простий, ефективний, визнаний у світі опитувальник для оцінки сприйняття стресу і його потенційних наслідків. Розроблений у формі самозвіту для вимірювання ступеня, до якого ситуації в житті оцінюються як стресові. PSS визначає, наскільки непередбачуваним, неконтрольованим і перевантаженим респонденти вважають своє життя.

Пункти оцінки мають загальний характер, а не фокусуються на конкретних подіях чи переживаннях, а отже, відносно вільні від змісту, специфічного для будь-якої підгрупи населення. Враховуючи просту мову, яка використовується в опитувальнику, PSS можна проводити для осіб віком від 14 років і старше. PSS можна використовувати для визначення того, чи є "оцінюваний" стрес етіологічним фактором (або фактором ризику) поведінкових розладів або захворювань. Також опитувальник можна використовувати як вихідну змінну, вимірюючи пережитий людьми рівень стресу як функцію об'єктивних стресових подій, ресурсів подолання, особистісних факторів тощо. Може застосовуватися лікарями первинної ланки, а також психологом, психотерапевтом.

Розробником PSS є Sheldon Cohen – професор психології в Університеті Карнегі-Меллона (Піттсбург, Пенсильванія, США), є лауреатом премії Американської психологічної асоціації за видатний науковий внесок у психологію, а також був обраний до Національної академії медицини США. За даними Лабораторії вивчення стресу, імунітету та хвороб Коена (Cohen's Laboratory for the Study of Stress, Immunity, and Disease, 2021), PSS наразі перекладено 25 мовами.

Валідність та надійність. Авторами було розроблено три версії PSS. Оригінальний інструмент – це шкала з 14 пунктів (PSS-14), розроблена англійською мовою, яка згодом була скорочена до 10 пунктів (PSS-10) за

допомогою факторного аналізу на основі даних 2 387 мешканців США. Також було запроваджено PSS з чотирьох пунктів (PSS-4) (Cohen & Williamson, 1988), але його психометричні властивості викликають сумніви (Lee, 2012; Taylor, 2015). Внутрішня надійність фінальної версії PSS з 10 пунктами була відмінною: α Кронбаха становив 0.84, 0.85 та 0.86 у кожній з трьох вибірок в оригінальному дослідженні авторів.

Спеціалістам, що проводять даний опитувальник потрібно враховувати, що оскільки на рівень оцінюваного стресу впливають щоденні клопоти, важливі події та зміни в ресурсах для подолання стресу, прогностична валідність PSS-10 швидко падає через чотири-вісім тижнів (Cohen et al., 1983). У 2012 році Lee et al. провели огляд психометричних властивостей усіх трьох версій PSS і виявив, що психометричні властивості PSS-10 є кращими, ніж у PSS-14 і PSS-4. Альфа Кронбаха для PSS-10 була оцінена на рівні $>.70$ у всіх 12 дослідженнях, в яких він використовувався. Надійність PSS-10 від тесту до тесту оцінювалася в чотирьох дослідженнях і в усіх випадках відповідала критерію $>.70$. Критеріальна валідність PSS-10 була оцінена і виявила сильну кореляцію з психічним компонентом стану здоров'я, вимірним за допомогою опитувальника Medical Outcomes Study - Short Form 36 (Ware, Snow, Kosinski, & Grandek, 1993). PSS помірно або сильно корелює з гіпотетичними емоційними змінними, такими як депресія або тривога, що вимірюються за допомогою шкали депресії Центру епідеміологічних досліджень (Radloff, 1977), опитувальника для діагностики депресії (Zimmerman & Coryell, 1987), опитувальника депресії Бека (Beck, Steer, & Garbin, 1988), лікарняної шкали тривоги та депресії (Zigmond & Snaith, 1983), опитувальника тривоги за типом стану (Spielberger, 1983), опитувальника загального стану здоров'я (Goldberg & Williams, 1991), Единбурзької шкали післяпологової депресії (Cox, Holden, & Sagovsky, 1987), тайського опитувальника депресії (Lotrakul & Sukanich, 1999) та шкали депресії-тривоги- стресу - 21 (Lyraikos, Arvaniti, Smyrnioti, & Kostopanahiotou, 2011). PSS-10 показав хорошу паралельну валідність. Він позитивно корелює з показниками тривоги і депресії у дорослих і студентів (Lee, 2012), а також у підлітків (наприклад, Liu та ін., 2020; Sood та ін., 2013).

Власне тому, у системі START ми використовуємо саме фінальну версію PSS із 10 пунктів.

У іншому дослідженні Taylor J. M. у 2015 році виявив, що 2-факторна модель найкраще описує PSS-10:

1. Сприйняття безпорадності
2. Брак самоефективності

Норми були визначені для загального балу (за віком) для вибірки з 2 000 респондентів на рівні громади в США (Cohen & Janicki-Deverts, 2012):

< 25 років (середнє значення = 16,78, SD = 6,86)

25-34 роки (середнє значення = 17,46, SD = 7,31)

35-44 роки (середнє значення = 16,38, SD = 7,07)

45-54 роки (середнє значення = 16,94, SD = 7,83)

55-64 роки (середнє значення = 14,50, SD = 7,20)

> 64 років (середнє значення = 11,09, SD = 6,77)

Формат проведення

Адміністрування PSS здійснюється за допомогою системи START, платформи онлайн-оцінювання UA-TEST. Це опитувальник для самозвіту, який може бути заповнений респондентом онлайн, або зачитаний йому особисто чи по телефону. Його можна заповнити приблизно за 3-5 хвилин. Важливо, щоб респондент самостійно відповідав на питання PSS. Респонденти можуть виконати оцінку вдома перед зустріччю з психологом або лікарем, на початку зустрічі, або після закінчення зустрічі. В опитувальнику PSS респондентам пропонується оцінити як часто вони відчували певного роду переживання, пов'язані зі стресом **протягом останнього місяця**. При цьому використовуються такі оцінки як «Ніколи», «Майже ніколи», «Іноді», «Досить часто», «Дуже часто». Опитувальник складається з 10 питань. При багаторазовому проведенні опитування на початку, в середині та наприкінці терапії відповіді можуть бути використані для відстеження прогресу.

Текст

Як часто протягом останнього місяця Ви...

1. Засмучувалися через щось несподіване?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

2. Відчували, що не можете контролювати важливі речі у своєму житті?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

3. Відчували нервозність і «стрес»?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

4. Відчували впевненість у своїй здатності впоратися зі своїми особистими проблемами?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

5. Відчували, що справи йдуть саме так, як вам хотілося?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

6. Виявляли, що не можете впоратися з усіма справами, які вам доводилося робити?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

7. Вдало контролювали почуття роздратування?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

8. Відчували, що контролюєте ситуацію?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

9. Гнівалися через речі, які були поза вашим контролем?

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Дуже часто

10. Відчували, що труднощі накопичуються настільки, що ви не можете їх подолати?

Ніколи
Рідко
Іноді
Часто

Дуже часто

Інтерпретація результатів

Опис вираженості сприйнятого стресу представлений на основі сирих балів:

Отримані бали:	Рівень сприйнятого стресу	Опис:
0 – 13	Низький	Слабо сприйнятий стрес
14 – 26	Помірний	Помірно сприйнятий стрес
27 – 40	Високий	Сильно сприйнятий стрес

Індивідуальні бали за PSS можуть варіюватися від 0 до 40, причому вищі бали вказують на вищий рівень стресу.

Для додатково аналізу спеціаліст може використовувати не лише загальний бал PSS. У матриці відповідей можна проаналізувати найвищі бали (3 та 4) окремих пунктів. У 2015 році дослідник John M. Taylor виявив двохфакторну модель опитувальника PSS, а отже, додатково можна проаналізувати ці підшкали:

- Сприйняття безпорадності (питання 1, 2, 3, 6, 9, 10) – вимірює відчуття відсутності контролю над обставинами, власними емоціями та реакціями.
- Брак самоефективності (питання 4, 5, 7, 8) – вимірює сприйняття людиною своєї нездатності впоратися з проблемами.

У своєму дослідженні John M. Taylor підкреслює, що багатовимірність PSS може ускладнити інтерпретацію результатів, якщо стрес насправді сприймається як одновимірний і глобальний конструкт. Власне тому ці фактори

найкраще розглядати окремо, як додатковий якісний аналіз відповідей респондента.

Існує значний зв'язок між самоефективністю, сприйняттям стресу та психологічним благополуччям. Висока самоефективність була пов'язана з підвищеним психологічним благополуччям (Cheung & Sun, 2000; Endler, Kocovski & Macrodimitris, 2001; Schiaffino & Revenson, 1992; Shelly & Pakenham, 2004).

Вищий рівень психологічного стресу, виміряний за допомогою PSS, асоціюється з підвищеними маркерами біологічного старіння, вищим рівнем кортизолу, а також пригніченою імунною функцією, більшим вивільненням прозапальних цитокінів, спричинених інфекцією, більшою сприйнятливістю до інфекційних захворювань, повільнішим загоєнням ран і вищим рівнем простат- специфічного антигену (Cohen & Janicki-Deverts, 2012). Люди з вищими показниками PSS також повідомляють про гірші практики здоров'я, наприклад, менше сплять, пропускають сніданок і вживають більшу кількість алкоголю (Cohen & Williamson, 1988).

Шкала сприйняття стресу є цікавою і важливою, оскільки сприйняття респондента того, що відбувається у його житті, є найбільш важливим (наприклад, для планування певних інтервенцій чи відслідковування динаміки психотерапії). До прикладу: в теорії, дві людини можуть мати абсолютно однакові події та переживання у своєму житті за останній місяць. Проте залежно від їхнього сприйняття, загальний бал PSS може віднести одну з цих осіб до категорії низького рівня стресу (слабо сприйнятий стрес), а другу - до категорії високого рівня стресу (сильно сприйнятого стресу). Це власне про їх особистісне сприйняття і це може бути корисним для дослідження.

ДОДАТОК Д

Корекційно-розвивальне заняття з елементами тренінгу: «Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання» автор Сазонова-Беньковська А.О.[50].

Мета: профілактика емоційного вигорання, навчання навичкам саморегуляції й розслаблення, формування позитивного емоційного стану, профілактика неврозів.

Завдання тренінгу:

1. інформування про феномен "професійного вигорання", його причини та наслідки;
2. визначення шляхів його профілактики та подолання;
3. опанування антистресовими техніками;
4. діагностика синдрому вигорання.

Обладнання: кольорові олівці, маркери, папір формату А3, А4, ватмани, бланки для тесту К. Маслача та С. Джексона, ножиці, клей, старі журнали та газети, ручки, одноразові пластикові стакани, вода, фарба гуашь(акварель).

Кількість учасників 20-30.

Місце проведення: каб., актові зала.

Тривалість проведення: 1,5 год.

Таблиця Д.1

№	Вид роботи	Орієнтовна тривалість (хв.)	Ресурсне забезпечення
Теоретична частина			
1	Актуальність проблеми	10	конспект
Практична частина			
2	Самодіагностика ступеня емоційного вигорання (Методика К. Маслача та С. Джексона).	15	бланки з методикою

3	Вправа «Вітер віє»	5	простір приміщення
---	--------------------	---	--------------------

Продовження таблиці Д.1

4	Вправа «Життєва енергія»	15	8 стаканів на 1 особу, маркери, фарби, пензлі.
5	Вправа "Броунівський рух"	5	
6	Вправа «Шляхи подолання стресу»	15-20	ватман, клей, олівці, фломастери, глянцеві журнали, ножиці
7	Ознайомлення з антистресовими техніками	10	відповідна музика
8	Рефлексія "Вогонь"	5	
9	Висновки. Підбиття підсумків		
10	Поради		надруковані на листочку
Всього:		1,5 год	

**Корекційно-розвивальне заняття з елементами тренінгу для педагогів
«Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання»**

Педагогічна діяльність є складною і виснажливою, оскільки навантаження на вчителів не вичерпується їхнім робочим часом. Крім того, постійне перебування серед людей може призвести до «професійного вигорання» педагога, тому проблема збереження психічного здоров'я вчителя завжди залишається актуальною. З цією метою проводяться заняття з елементами тренінгу.

Обов'язковим є надання індивідуальних та групових консультацій педагогам, вироблення порад щодо гармонізації стосунків між учителем та учнем.

Все це сприяє встановленню позитивного психологічного клімату як в учнівському, так і в педагогічному колективі. Таким чином, зберігається психофізичне здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Структура заняття з елементами тренінгу.

*Якщо ми не знаходимо спокою у собі,
безнадійно його шукати будь-де.*

Ларошфуко

1. Теоретична частина. Актуальність проблеми (10 хв)

Слово психолога. За даними дослідження американського Національного інституту проблем здоров'я і професійної безпеки в наш час більше 35 млн. людей у всьому світі страждають клінічною формою синдрому хронічної втоми. Термін «професійне вигорання» з'явився у психологічній літературі відносно недавно. Його ввів американський психіатр Х.Дж. Фрейденбергер у 1974 році для характеристики психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно завантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

Існує так звана «група ризику» працівників, які найбільш схильні до вигорання – це ті, хто працює у сфері «людина-людина» і в силу своєї професії змушені інтенсивно спілкуватись з іншими людьми. Факторами, які впливають на вигорання, є індивідуальні особливості нервової системи і темпераменту.

Швидше «вигорають» працівники зі слабкою нервовою системою і ті, хто має інтровертований характер, індивідуальні особливості яких не поєднуються з вимогами професії типу «людина-людина».

Найскладнішим є те, що вигорання розвивається поступово, і в цьому його підступність. Людина часто не усвідомлює симптомів. Вона не може побачити себе з боку і зрозуміти, що відбувається. Перші ознаки захворювання – виснаженість і нездатність сконцентруватися. Далі виникає ефект снігової лавини. Робота через “не можу” втомлює ще більше, з'являється страх, працездатність падає до “нуля”.

Тому профілактика емоційного вигорання починається з уміння розпізнавати і розуміти суть проблеми, захищати свою нервову систему засобами психологічної саморегуляції.

Результати досліджень вітчизняних науковців в професіях системи «людина-людина» свідчать, що ознаки синдрому вигорання мають :

- 80% лікарів;
- 65 % педагогів;
- 85% соціальних працівників,
- 60% працівників органів внутрішніх справ.

Специфіка роботи людей даних професій відрізняється тим, що в них присутня велика кількість ситуацій з високою емоційною насиченістю і необхідністю міжособистісного спілкування. Це вимагає від фахівців значного внеску до встановлення довірливих відносин і уміння управляти емоційною напруженістю ділового спілкування.

Симптоми професійного вигорання:

- робота витісняє все інше («береться» додому і на вихідні, посідає головні теми розмов);
- колишня енергійність змінюється почуттям втоми, апатії, розчарування;
- розлади сну, нав'язливі думки, які стосуються роботи, прокручування подумки моментів, в які можна було б інакше вчинити-сказати;
- зниження уважності, збільшення кількості помилок, сповільнення темпів роботи, зниження продуктивності;
- спалахи агресивності, цинічності, байдужості стосовно колег, клієнтів, часто – родини;
- зниження настрою, почуття провини за реальні чи уявні помилки;
- поява хворобливих проявів (починаючи від частих ОРЗ, закінчуючи появою гіпертонії і проблем і серцем);
- небажання виконувати свої обов'язки

Синдром вигорання включає в себе три основні складові:

- емоційну виснаженість;
- деперсоналізацію;
- редукцію професійних досягнень.

Під *емоційною виснаженістю* розуміється відчуття спустошеності і втоми, викликане власною роботою.

Деперсоналізація (дегуманізація) — цинічне відношення до роботи та до її об'єктів. Зокрема, в соціальній сфері при деперсоналізації виникає байдуже, негуманне, цинічне відношення до людей, з якими працюють.

Редукція професійних досягнень — виникнення у працівників почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній.

2. Діагностична методика. Діагностика ступеня емоційного вигорання (Методика К. Маслача та С. Джексона). Час 10 хв.

Методика призначена для вимірювання ступеня «емоційного вигорання» в професіях типу «людина-людина».

Інструкція. Вам пропонується ряд тверджень, за кожним висловіть свою думку. Для оцінки ступеня своєї згоди з твердженням використовуйте шкалу:

+2 — «так»;

+1 — «швидше так»;

0 — «не знаю»;

-1 — «швидше ні»;

-2 — «ні».

1. Іноді мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, що я витрачаю.

2. Я впевнений, що моя робота потрібна людям.

3. Через утому чи напругу я приділяю своїм справам менше уваги, ніж потрібно.

4. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають при спілкуванні.

5. Я не відчуваю підтримки батьків своїх учнів.

6. Незважаючи на труднощі, інтерес до роботи зберігається, моя робота приносить мені багато радості.

7. Я відверто втомився від проблем, з якими доводиться мати справу на роботі.

8. Я часто радію, що моя робота приносить користь дітям.

9. Я помилився у виборі професії (займаю не своє місце).
10. Я звичайно виявляю цікавість до учнів і крім того, що стосується уроку.
11. У мене багато планів на майбутнє в моїй професії, і я вірю в їхнє здійснення.
12. Я постійно відчуваю підтримку в роботі від своїх колег.
13. Ранком я відчуваю втому та небажання йти на роботу.
14. Учням я приділяю багато уваги, але й одержую достатню віддачу від них.
15. Робота приносить мені усе менше задоволення.
16. Я б змінив місце роботи, якби була можливість.
17. Бувають дні, коли мій емоційний стан погано позначається на результатах роботи.
18. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості та співробітництва в колективі.
19. Наша робота низько оцінюється суспільством, непрестижна.
20. Після роботи на якийсь час хочеться усамітнитися.
21. Моя робота погано на мене вплинула — притупила емоції, зробила нервовим.
22. Мої вимоги до якості виконуваної роботи вищі, ніж результат, якого реально досягаю в силу обставин.
23. Ситуація на роботі мені здається дуже важкою, напруженою.
24. Зазвичай я кваплю час: швидше б робочий день скінчився.
25. Під час роботи я відчуваю приємне поживлення.
26. Моє бажання навчити школярів не знаходить у них підтримки.
27. Мені здається, що я занадто багато працюю.
28. Останнім часом я став більш «холодним» до тих, з ким працюю.
29. Останнім часом мене переслідують невдачі.
30. Якби в мене була інша робота, я був би більш щасливий.
31. Я часто працюю через силу.
32. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато вартісного.

33. Працюючи з учнями, наче ставлю «екран», що захищає мене від негативних емоцій.

34. Після роботи я почуваю себе, як «вичавлений лимон».

35. Мені здається, що колеги все частіше перекладають на мене свої проблеми та обов'язки.

Бланк для відповідей:

1	8	15	22	29
2	9	16	23	30
3	10	17	24	31
4	11	18	25	32
5	12	19	26	33
6	13	20	27	34
7	14	21	28	35

«Ключ» до методики – перелічуються симптоми і відповідні номери тверджень (ознак).

Знак (-) перед номером означає, що відповідь «так» (+) чи «ні» (-) треба замінити на протилежну. Далі підраховується алгебраїчна сума балів у рядках. Чим вищий підсумковий бал у рядку, тим вища виразність даного симптому «емоційного вигорання».

1. Незадоволеність собою: 1, -8, 15, 22, 29. Незадоволеність власною професією і собою як фахівцем.

2. Загнаність у клітку: -2, 9, 16, 23, 30. Відчуття безвихідної ситуації, бажання змінити роботу чи сферу діяльності взагалі.

3. Редукція професійних обов'язків: 3, -10, 17, 24, 31. Згортання професійної діяльності, прагнення якомога менше часу витратити на виконання професійних обов'язків.

4. Редукція особистих досягнень: -4, -11, -18, -25, -32. Виникнення почуття некомпетентності в своїй професійній сфері, усвідомлення неуспішності в ній.

5. Відсутність соціальної підтримки: 5, -12, 19,26,33.

6. Емоційна спустошеність: -6,13,20,27,34. Емоційна закритість, відстороненість, байдужість, створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях.

7. Особистісна відчуженість (деперсоналізація): 7,-14, 21, 28, 35. Порухення професійних стосунків, розвиток цинічного ставлення до колег та до професійної діяльності взагалі.

3. «Вітер віяв...» (5 хв.)

Мета: отримати більше інформації один про одного, зняти емоційну напругу, підвищити настрій.

Усі учасники сидять на стільцях по колу. Психолог пропонує помінятися місцями тим учасникам, у кого виявиться однакова ознака. Наприклад, психолог промовляю «вітер віяв, віяв і здув...» - далі промовляється кінцівка фрази, яка об'єднає принаймні декілька осіб у групі: «усіх, хто сьогодні снідав» тощо.

Обговорення результатів: хто про кого що запам'ятав?

Пропозиції психолога вдосконалюються, наприклад, стосуються лише професійної сфери, лише родини, планів на майбутнє тощо. Тему може задати будь-хто з учасників.

4. Індивідуальна робота. Вправа «Життєва енергія» (власна модифікація вправи «Колесо балансу» (15 хв.)

Матеріали: 8 стаканів на 1 особу, маркери, фарби, пензлі.

Мета: метод організації роздумів дозволяє чітко поглянути на проблему, побачити дисбаланс і зрозуміти, як досягти рівноваги.

Учасники обирають, один колір, той, який на даний час їм до вподоби, розфарбовуючи ним воду в одному із стаканів («життєва енергія»).

Стакани підписуються маркером: хобі; відпочинок; друзі; здоров'я; родина (відносини); робота; саморозвиток.

Робота. Як би нам того не хотілося, але робота або навчання займають у нашому житті одне з головних місць. І у вправі важливо правильно їх оцінити. Не з точки зору «вчуся або працюю, значить, відмітка найвища», а за принципом задоволеності, здатності роботи розкрити ваші таланти і забезпечити потреби.

Сім'я(родина). Прийшовши додому після роботи, ви сідаєте за комп'ютер і продовжуєте працювати, вмикаєте телевізор і дивіться улюблений серіал чи проводите час з сім'єю, говорите про все на світі з дружиною/чоловіком, граєте з дітьми?

Відпочинок. Така ж важлива частина, як і робота. Щоб виявити ступінь задоволення дайте відповідь собі на наступні питання. Чи достатньо ви відпочиваєте для того, щоб продуктивно працювати? Не переслідує вас почуття постійної втоми, ефективно ви відпочиваєте?

Здоров'я. Чи піклуєтеся ви про своє здоров'я? У цьому відношенні слід розуміти комплекс зусиль – здорове харчування, заняття спортом, регулярні походи до стоматолога і т. д. Статичної оцінки тут не може бути за замовчуванням, тому кожен раз слід оцінювати себе по-новому.

Друзі. Чи спілкуєтеся ви і проводите час з друзями в тій мірі, як вам цього хотілося б? Або з кожним роком тих, хто дзвонить вам на день народження все менше? Саме питання трохи спрощено, але суть ви повинні зрозуміти і оцінку цьому аспекту свого життя поставити чесну.

Саморозвиток. Пізнавальні потреби є однією з сходинок відомої всім піраміди Маслоу (детальніше – Теорія мотивації Абрахама Маслоу). Прагнення удосконалюватися в професійному та особистісному плані – характеристика зрілої особистості, яка прагне до руху, розвитку себе і своїх здібностей, пошуку шляхів становлення різнобічною, ефективною людиною.

Хобі. Хобі може бути і видом дозвілля, і способом саморозвитку, і методом підтримання себе у формі. Найчастіше ті, хто розривається між роботою і домом, не знаходять часу на подібні заняття. А даремно. Згадайте,

наприклад, скільки радості в дитинстві вам приносило побігати у дворі у футбол з друзями.

«Життєва енергія» (пофарбована вода) розподіляється між усіма стаканами, орієнтуючись на внутрішні психологічні відчуття, відповідно до того скільки людина відводить в реальності на ці життєві сфери часу. Розподіливши «життєву енергію» між всіма стаканами ми отримаємо своєрідну наочну та яскраву діаграму представлення свого життя і зможемо зрозуміти, де на цей час є прогалини, на що не вистачає часу, над чим треба працювати, а що – достатньо просто підтримувати в нормі.

Робиться висновок, після чого можна розподілити «життєву енергію» так, як би нам хотілось, тобто, перетворити з «реальне» на «бажане».

Висновки: Багатьом вправа може здатися не більш ніж теоретичним інструментом. І вони в деякій мірі будуть праві – техніка служить своєрідним нагадуванням, а не методом вирішення. Але, навчившись користуватися нею, можна вийти за звичні рамки оцінки своїх досягнень у тій чи іншій сфері і стежити не тільки за витрачанням своєї «життєвої енергії» та знаходження балансу в плані пошуку задовольняючого вас положення справ в житті, але і стежити за виконанням завдань, які до нього ведуть.

5. Вправа "Броунівський рух"(5 хв)

Мета: зниження м'язової напруги та внутрішньої зажиму.

Учасникам пропонується під музику активно переміщатися по кімнаті. Як тільки музика вимикається і ведучий називає яку-небудь цифру, учасники, повинні, взявшись за руки, об'єднається в групи відповідно до названого числа. Надалі ведучий пропонує об'єднатися в групи не за кількістю, а за якою-небудь ознакою (наприклад, за кольором очей, елементом одягу, домашньою твариною і т.д.). Завдання виконується веселіше, якщо учасникам до того ж забороняється розмовляти.

6. Вправа: «Шляхи подолання стресу» (20 хв)

Матеріали: ватман, прості олівці, фломастери, глянцеві журнали, клей, ножиці, відповідна музика.

Учасники об'єднуються у 2-4 групи в залежності від кількості учасників. Завдання: за допомогою техніки колажу розробити схему «Шляхи подолання стресу». На презентацію роботи кожній групі дається по 3 хв.

Висновок. Умовно всі методи гармонізації психофізичного стану людини можна об'єднати в 3 групи:

1. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло).
2. Емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан).
3. Ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду).

6. Ознайомлення з антистресовими техніками (10 хв)

"Посмішка"

Знайдіть протягом дня час і посидьте декілька хвилин із закритими очима, намагаючись ні про що не думати. При цьому на вашому обличчі обов'язково має бути посмішка. Якщо вам вдасться утримати її 10-15 хвилин, ви відразу відчуєте, що заспокоїлись, а ваш настрій покращився.

Під час посмішки м'язи обличчя створюють імпульси, що благотворно впливають на нервову систему. Навіть якщо ви здатні тільки на вимучену посмішку, вам від неї все одно стане легше. Посміхаючись, ми видозмінюємо тонус м'язів усього обличчя, а це у свою чергу змінює хід думок і емоцій, направляючи їх в потрібне русло.

«Ниточка на маківці»

Виконується під час ходьби. Уявіть, що до вашої маківки прикріплена ниточка, яка вас тягне догори. Поки ви в дорозі, відкиньте всі думки, окрім однієї – про цю ниточку. В результаті покращується постава, нормалізується дихання, минає напруженість та очікування неприємностей.

Дихальні вправи

Найпростіша вправа, яку можна використати будь-де і будь-коли – "тричі по три": на 1,2,3 робимо вдих; 1,2,3 – затримка дихання; 1,2,3 – видих.

7. Рефлексія "Вогонь"(7 хв)

Передаючи запалену свічку, учасникам пропонують продовжити речення:
"Я сьогодні на занятті...", " Я бажаю всім присутнім..."

Висновок. У кожної людини є потреба в новизні. Якщо вона не задовольняється, дорослі хворіють, а діти схиляються до асоціальної поведінки. Але часто ми цю потребу відкидаємо, живучи за принципом "дім – робота, робота – дім". Як результат маємо почуття незадоволеності, розчарування, апатії. Щоб цього уникнути, потрібно постійно щось змінювати у своєму житті, насичуючи мозок новими враженнями.

Образа, злість, невдоволення, критика себе та інших – все це найшкідливіші для нашого організму емоції. Наш мозок викидає гормони стресу на будь-які подразники, що загрожують нашому спокою. При цьому йому зовсім байдуже, реальні вони чи вигадані. Тому і на надуману проблему організм відреагує, як на справжню. Отже, важливо навчитись контролювати свої думки і емоції. Відомий дослідник стресу Сельє зазначав, що має значення не те, що з вами відбувається, а те, як ви це сприймаєте.

Адекватне відношення до роботи і відведення їй належного місця у житті – найкраща **профілактика професійного вигорання**.

Дивились двоє в одне вікно: один угледів саме багно.

А інший – листя, дощем умите, блакитне небо і перші квіти,

Побачив другий – весна давно!...

Дивились двоє в одне вікно . Омар Хайя

Вправа «Шляхи подолання стресу»

Поради.

14 способів швидко зняти стрес

- Розчісування волосся протягом 10-15 хвилин.
- Смачна їжа.

- Масаж точок, що зберігають енергію (під носом, між бровами, в центрі долоні).
- Розтирання долонь та вух.
- 15-хвилинний душ.
- Східна практика: «Хочете позбутися смутку, пересуньте 27 предметів у квартирі».
- Пробіжка сходами (посилюється приплив кисню до кори головного мозку).
- Арт-терапія. Розфарбовування.
- Масаж або плавання, нескладні вправи на розслаблення.
- Прибирання будинку або робочого офісу.
- Час на самоті для упорядкування думок.
- Ароматерапія.
- Танці.

Якості, що допомагають фахівцю уникнути професійного вигорання:

- хороше здоров'я і свідомо, цілеспрямована турбота про свій фізичний стан (постійні заняття спортом, здоровий спосіб життя);
- висока самооцінка і впевненість у собі, своїх здібностях і можливостях;
- досвід успішного подолання професійного стресу;
- здатність конструктивно змінюватися в напружених умовах;
- висока мобільність;
- відкритість та товариськість;
- самостійність;
- прагнення спиратися на власні сили;

- здатність формувати і підтримувати в собі позитивні, оптимістичні установки і цінності - як самих себе, так і інших людей і життя взагалі.

Як уникнути синдрому професійного вигорання?

1. Будьте уважні до себе: це допоможе вам своєчасно помітити перші симптоми втоми.
2. Любіть себе або принаймні намагайтеся собі подобатися.
3. Підбирайте справу по собі: відповідно своїм нахилам й можливостям. Це дозволить вам знайти себе, повірити у власні сили.
4. Перестаньте шукати в роботі щастя чи порятунку. Вона - не притулок, а діяльність, яка хороша сама по собі.
5. Не намагайтеся жити за інших їх життям. Живіть, будь ласка, своїм, не замість людей, а разом з ними.
6. Знаходьте час для себе, ви маєте право не тільки на робоче, але і на приватне життя.
7. Вчіться тверезо осмислювати події кожного дня. Можна зробити традицією вечірній перегляд подій.
8. Якщо вам дуже хочеться комусь допомогти або зробити за нього його роботу, задайте собі питання: чи так вже йому це потрібно? А може, він впорається сам?