

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

Кафедра загальної та практичної психології

Замісць кафедри
Макарук Н.О.
(підпис) *(прізвище, ім'я, по-батькові)*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ:
ЧИННИКИ, НАСЛІДКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Голова ЕК
Макарук Н.О.
(підпис) *(прізвище, ім'я, по-батькові)*

студентки факультету
управління, адміністрування та
інформаційної діяльності
освітнього ступеня магістр
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Гаренко Вікторії Олександрівни

Гаренко

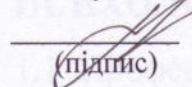
Керівник: д. психол. н., проф. Макарук Н.О.
Рецензент: канд.пед.наук, доц.. Замашкіна О.Д.

Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри загальної та практичної психології

протокол № 5 від «17» трудня 2025 р.

Завідувач кафедри

 Мацоха Т.С.
(підпис) (прізвище, ініціали)

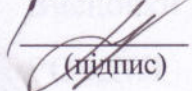
Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні ЕК

«29» трудня 2025 р.

Оцінка 93 відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

 Макарич І.О.
(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	2
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ	7
1.1 Професійне вигорання педагогів як психологічна проблема в площині сучасної наукової парадигми.....	7
1.2 Психологічні детермінанти та особистісні характеристики професійного вигорання педагогічних працівників.....	14
1.3 Психологічна характеристика стресогенних чинників у професійній діяльності вчителів початкової школи в умовах воєнного стану.....	22
Висновки до 1 розділу.....	29
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	32
2.1 Огляд психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення проявів професійного вигорання.....	32
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	38
Висновки до 2 розділу.....	56
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	58
3.1 Теоретико-методичні засади розроблення та особливості впровадження тренінгової програми, спрямованої на зниження емоційного виснаження педагогів початкової школи.....	58
3.2 Аналіз результативності впровадженої тренінгової програми у роботі з педагогами початкової школи.....	70
Висновки до 3 розділу.....	80
ВИСНОВКИ	83
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	86

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Професійна діяльність учителя, особливо в початковій ланці освіти, характеризується високою емоційною напруженістю та значною психологічною вразливістю. У сучасних умовах воєнного стану, суспільної нестабільності, освітніх реформ та підвищеної тривожності населення істотно посилюється ризик формування емоційного виснаження та професійного вигорання у педагогів. Це явище виходить за межі індивідуальної психологічної проблематики і постає як важлива соціально-психологічна загроза, що потребує глибинного наукового аналізу та комплексного реагування.

Особливого значення набуває дослідження професійного вигорання серед учителів початкових класів, оскільки саме вони забезпечують реалізацію ключових етапів становлення дитячої особистості, формування базових когнітивних, емоційно-вольових та соціальних умінь. В умовах війни професійна діяльність учителя супроводжується додатковими психотравмувальними факторами. До них належать проведення навчальних занять у ситуаціях небезпеки, перебування в укриттях, постійні повітряні тривоги, відсутність стабільного освітнього середовища, а також збільшення кількості дітей із проявами тривожних, адаптаційних або поведінкових порушень. Усе це призводить до різкого зростання психоемоційного навантаження, виснаження внутрішніх ресурсів педагога, зниження професійної мотивації, формування емоційної відстороненості, а подекуди — до виникнення психосоматичних реакцій.

Проблема професійного вигорання серед педагогів є актуальною для багатьох країн світу, а фахівці типу «людина — людина» традиційно визнаються найбільш уразливими до розвитку цього синдрому. Учителі початкової школи, особливо в умовах воєнного стану, виконують подвійну функцію. З одного боку, забезпечують неперервність освітнього процесу, а з іншого — виступають важливими стабілізуючими фігурами для дітей та їхніх родин, що суттєво збільшує рівень психологічного навантаження.

Наявні наукові роботи, зокрема праці В. Бойка, О. Васильєвої, І. Ващенко, С. Джексона, Т. Зайчикової, Л. Карамушки, Т. Ковалькової, М. Коць, Г. Макарової, К. Маслач, Л. Прокоф'євої, В. П'янківської, М. Сицінської, Х. Фрейденбергера та інших дослідників, створюють фундамент для розуміння структури, детермінант і проявів професійного вигорання. Проте особливості функціонування педагогів у реаліях війни становлять нову дослідницьку площину, яка потребує додаткових теоретичних узагальнень і ґрунтовної емпіричної перевірки. Актуальності набуває вивчення стресостійкості, копінг-стратегій, індивідуально-психологічних чинників у розвитку вигорання, а також визначення ефективних інструментів психопрофілактики та психологічної підтримки педагогів.

Отже, дослідження психологічних факторів професійного вигорання вчителів початкової школи в умовах війни має значне теоретичне та практичне значення. Його результати можуть слугувати науковою основою для вдосконалення системи психологічного супроводу педагогів, розроблення програм профілактики емоційного виснаження та заходів щодо збереження психічного здоров'я та професійної ефективності вчителів, що є критично важливим для стабільності й якості сучасного освітнього процесу.

Об'єкт дослідження - професійне вигорання як складний соціально-психологічний феномен, що виявляється у процесі тривалої професійної діяльності в умовах підвищеної емоційної напруги, зниження мотиваційної сфери, порушення міжособистісної взаємодії та втрати суб'єктивного смислу професійної діяльності.

Предмет дослідження - психологічні аспекти професійного вигорання вчителів початкової школи в умовах воєнного стану: чинники, наслідки та шляхи подолання.

Мета дослідження полягає у всебічному та системному вивченні соціально-психологічних детермінант, що сприяють формуванню професійного вигорання педагогічних працівників у період воєнного стану, а також у визначенні науково обґрунтованих психопрофілактичних і

психокорекційних підходів, здатних забезпечити своєчасне попередження та подолання даного феномену.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення комплексу наукових завдань, спрямованих на поглиблене вивчення як теоретичних засад проблеми, так і її практичних проявів у професійній діяльності педагогів. З урахуванням багатогранності й складності феномену професійного вигорання визначено такі ключові **завдання дослідження**:

1. Здійснення ґрунтовного теоретико-методологічного аналізу концепцій, моделей та наукових підходів до вивчення професійного вигорання, з акцентом на специфіку діяльності фахівців соціономічного профілю.
2. Вивчення актуальних, емпірично підтверджених методів профілактики й подолання проявів професійного виснаження серед педагогічних працівників, розглядаючи це явище як одну з форм деформацій у структурі професійної діяльності.
3. Визначення рівня стресостійкості, особливості емоційної саморегуляції та загальної психологічної готовності вчителів початкової школи до тривалого функціонування в умовах воєнного навантаження.
4. Розробка та апробація Авторського тренінгу психопрофілактичного й психокорекційного спрямування для зниження ризиків професійного вигорання в цих умовах.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс теоретичних і емпіричних методів, що забезпечили всебічне вивчення феномену професійного вигорання педагогів початкової школи. Теоретичний блок охоплював системний аналіз та синтез наукових джерел, порівняння та узагальнення результатів сучасних емпіричних і концептуальних праць. Емпірична частина дослідження ґрунтувалася на застосуванні стандартизованих психодіагностичних методик: Методика вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю в навчальному закладі (Е. Н. Степанов); Опитувальник емоційного вигорання К. Маслач і С. Джексона; Діагностика емоційного вигорання особистості (В. В. Бойко).

Експериментальною базою дослідження виступили заклади загальної середньої освіти Одеської області, серед яких Трапівський ліцей Лиманської сільської ради Білгород-Дністровського району, Ізмаїльська початкова школа № 4 та Ізмаїльська гімназія № 9 з початковою школою Ізмаїльського району. У дослідженні брали участь 25 учителів початкових класів віком від 21 до 57 років. Вибірка включала педагогів, які перебувають на різних етапах професійного розвитку. До неї увійшли адаптанти зі стажем роботи до трьох років, інтернали зі стажем від трьох до десяти років, а також педагоги з професійним досвідом понад десять років. Така структура вибірки дала змогу комплексно оцінити особливості проявів професійного вигорання залежно від тривалості педагогічної діяльності та рівня сформованості професійних умінь.

Наукова новизна дослідження полягає у поглибленому розкритті психологічних особливостей професійного вигорання педагогів початкової школи в умовах воєнного стану. У роботі уточнено змістове наповнення даного феномену з урахуванням специфічних стресових чинників, притаманних періоду війни, а також описано соціально-психологічні детермінанти, що зумовлюють інтенсивність і динаміку виснаження педагогів. Дослідження дозволило комплексно охарактеризувати копінг-стратегії та рівні стресостійкості вчителів, визначити їхню роль у формуванні психологічної вразливості та схильності до вигорання. На основі отриманих результатів було розроблено й обґрунтовано модель психологічного супроводу педагогів початкової школи, адаптовану до умов воєнного часу, яка поєднує елементи майндфулнес-практик, технік емоційної регуляції та методів самопомоги. Удосконалено підходи до психопрофілактики професійного вигорання, що дає можливість застосовувати їх у системі психологічного забезпечення освітнього процесу.

Практичне значення дослідження визначається можливістю широкого використання його результатів у діяльності психологів, педагогів, адміністрацій навчальних закладів та у системі підвищення кваліфікації

вчителів. У ході роботи створено та апробовано тренінгову програму, спрямовану на зниження емоційного виснаження та підтримання професійної ефективності вчителів початкової школи, яка може застосовуватися в умовах воєнного стану та післявоєнної відбудови. Запропоновані діагностичні інструменти дозволяють своєчасно виявляти ознаки професійного вигорання, визначати рівень стресостійкості та емоційної регуляції педагогів, що сприяє ранньому втручання й оптимізації психологічної допомоги. Отримані результати можуть бути використані для удосконалення організаційних умов роботи педагогів у кризових ситуаціях та створення комплексних програм підтримки персоналу в освітніх закладах.

Апробація результатів дослідження проводилася через публікації основних положень магістерської роботи у вигляді тез, зокрема:

- 1) Психологічні детермінанти та особистісні характеристики професійного вигорання педагогічних працівників. *Науковий пошук студентів XXI ст.: актуальні питання гуманітарних і соціально-економічних наук* (листопад, 2025).
- 2) Психологічна характеристика стресогенних чинників у професійній діяльності вчителів початкової школи в умовах воєнного стану. *Сучасна психологія: проблеми і перспективи* (листопад, 2025).

Структурна побудова кваліфікаційної роботи охоплює вступ, три основні розділи, узагальнюючі висновки та перелік використаних джерел, що налічує 77 позицій. Дослідження доповнене 7 рисунками та 6 таблицями, які відображають ключові результати теоретичного аналізу та емпіричної частини. Загальний обсяг роботи становить 96 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

1.1 Професійне вигорання педагогів як психологічна проблема в площині сучасної наукової парадигми

Професійне вигорання трактується сучасною психологічною наукою як один із характерних варіантів реагування психофізіологічної системи людини на тривалу дію хронічного стресу. Найбільш типовим цей процес є для представників професій, діяльність яких передбачає постійний і глибокий емоційний контакт з іншими людьми, а також залучення до вирішення їхніх труднощів та проблемних ситуацій. До такої групи належать педагоги, психологи, психотерапевти, соціальні працівники, юристи, державні службовці, духовні наставники й інші спеціалісти, для яких взаємодія в системі «людина–людина» є центральною професійною умовою.

Поняття «професійне вигорання» (burnout) увійшло у науковий обіг після класичних робіт Х. Дж. Фрейденбергера, опублікованих у 1974 році, де автор описав цей феномен як стан глибокого психоемоційного виснаження, що виникає під впливом надмірних фізичних, когнітивних чи соціальних вимог, характерних для професійного середовища. За спостереженнями Х. Дж. Фрейденбергера, вигорання супроводжується тривалою втомою, головним болем, зниженням імунної реактивності, підвищеною дратівливістю, змінами поведінкових патернів та відчуттям апатії й безнадійності [2; 4; 9; 11; 26; 31; 51; 72].

У науковому дискурсі [7; 16; 23; 29; 43; 67] представлено широкий спектр дефініцій вигорання, проте більшість дослідників погоджуються, що це явище є тривалим, багатокомпонентним психофізіологічним процесом, який охоплює когнітивне, емоційне, поведінкове та соматичне виснаження. М. Борисова наголошує, що вигорання слід розуміти як сформований у

суб'єкта механізм психологічного захисту, який проявляється через часткове або повне емоційне «відключення» у відповідь на дію психотравмувальних чинників [17, с. 37].

У межах підходу Т. Форманюк вигорання розглядається не як плата за надмірну емпатійність або «служіння іншим», а як наслідок фрустрованих особистісних очікувань і переживання власної нерезультативності. Втрата суб'єктивного відчуття сенсу та зниження відчуття професійної значущості авторка визначає як ключові чинники формування найгостріших негативних переживань у фахівців соціальної сфери [63, с. 202].

Провідні практичні психологи [7; 29; 30; 38; 54; 63; 74] підкреслюють, що вигорання має тенденцію виходити за межі суто професійного контексту, зачіпаючи міжособистісну сферу та впливаючи на загальне психологічне функціонування особистості. Відомий дослідник В. Бойко описує професійне вигорання як адаптивний захисний механізм, що проявляється у вигляді емоційного «блокування» у ситуаціях надмірного психологічного тиску, однак застерігає, що цей механізм може набувати деструктивних форм і суттєво погіршувати якість професійної діяльності [7, с. 14].

У сучасній психолого-педагогічній літературі [3; 10; 12; 19; 22; 29; 33; 51; 68; 72] професійне вигорання частіше визначається як стан тривалого емоційного виснаження, демотивації та професійної відстороненості, що формується під дією стійких стресових факторів у трудовій діяльності. С. Мейерс підкреслює, що цей стан пов'язаний із втратою очікування позитивного підкріплення за професійну діяльність та формуванням переконання про ймовірність негативних наслідків, що виникають у контексті зниження мотивації, контролю над результатами праці або недостатньої професійної компетентності [31, с. 162].

Особливе місце у вивченні синдрому вигорання посідає концепція К. Маслач [77], яка описує це явище як багатовимірний психоемоційний феномен, що впливає на формування професійної ідентичності та змінює поведінкові стратегії фахівця. У її моделі вигорання складається з трьох

основних компонентів - емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих професійних досягнень. Емоційне виснаження розглядається не як ситуативна втома чи втрата інтересу, а як наслідок хронічного стресу, обумовленого постійною інтенсивною взаємодією з людьми.

Початковою та найвиразнішою ознакою вигорання є стан психофізичного та емоційного виснаження, що відображає істотне перевантаження психічних і фізіологічних систем. Цей стан супроводжується напруженістю, тривожністю, зниженням життєвої активності, порушеннями сну та загальною фізичною втомою. У психологічній практиці емоційне виснаження розглядають як ключовий індикатор розвитку вигорання, оскільки воно супроводжується зниженням професійної мотивації, втратою інтересу до діяльності, падінням продуктивності та посиленням песимістичних очікувань. Поступове зростання емоційної нестабільності та дратівливості значно погіршує здатність фахівця ефективно функціонувати як у професійній сфері, так і в соціальних взаєминах [26].

Наступним ключовим елементом синдрому професійного вигорання виступає деперсоналізація, яка у науковій літературі визначається як особливий тип психоемоційної реакції, що проявляється у зростанні байдужості, відчуженості або навіть ворожості щодо професійних обов'язків і суб'єктів взаємодії. Її сутність полягає у поступовому емоційному дистанціюванні та зниженні значущості проблем інших людей, що супроводжується формалізацією соціальних контактів та редукцією професійної емпатії. У поведінці це може виражатися у скороченні часу, відведеного на спілкування з колегами чи клієнтами, поверховому виконанні завдань, уникненні міжособистісної взаємодії та зменшенні залучення в робочий процес. Подібний механізм фактично виступає захисною реакцією на надмірну емоційну напругу, однак його наслідком є формування цинізму, агресивних установок і схильності перекладати відповідальність за професійні невдачі на інших осіб, що закономірно погіршує психологічний клімат у колективі [26].

Специфіка проявів деперсоналізації значною мірою залежить від професійної сфери. У медичній діяльності вона може набувати форми знеособленого підходу до пацієнтів, коли хворі сприймаються не як особистості з індивідуальними переживаннями, а як нозологічні одиниці. У педагогічній практиці деперсоналізація виявляється у зверненнях до учнів без врахування їхніх індивідуальних характеристик, іноді — у використанні некоректних або зневажливих виразів, що суперечить етичним нормам професії вчителя. Такі прояви свідчать про значну деформацію професійної позиції спеціаліста та здатні негативно позначатися на якості освітнього процесу.

Ще одним важливим компонентом синдрому вигорання є редукція персональних професійних досягнень, яка відображає тенденцію особистості недооцінювати результати власної праці та знецінювати професійну компетентність. Людина починає сприймати свою діяльність крізь призму невдач, що супроводжується зниженням самооцінки, відчуттям професійної неспішності, зростанням самокритичності та емоційним виснаженням. У такому стані ускладнюється виконання професійних завдань, погіршується здатність до адаптації, а міжособистісні контакти можуть супроводжуватися агресивністю або униканням взаємодії. У деяких випадках це призводить до різних форм професійного девіантного поведінкового реагування, зокрема прогулів або свідомого обмеження своїх функціональних обов'язків [15, с. 303].

Трикомпонентна структура професійного вигорання — емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція персональних досягнень — є визначальною характеристикою даного синдрому, що дозволяє відмежувати його від станів короткочасної перевтоми чи ситуативного стресу. У межах класичної моделі підкреслюється поступовість розвитку даних проявів. Первинним є формування емоційного виснаження, яке згодом трансформується у деперсоналізацію, а завершальним етапом стає відчуття професійної неефективності. Втім, на практиці можливі відхилення від такої

послідовності. Окремі компоненти можуть бути слабо виражені або проявлятися у змінній динаміці, що залежить від індивідуальних та ситуативних чинників.

Певну дослідницьку цінність має екзистенціальна й мотиваційна модель вигорання, в якій акцент робиться на тому, що «пусковим» механізмом розвитку синдрому є надмірно висока професійна мотивація та надмірна емоційна включеність у роботу. Надзвичайна відповідальність, прагнення досягати високих результатів і глибока залученість у діяльність формують підґрунтя для майбутнього виснаження, особливо в умовах недостатньої підтримки й надмірних вимог. Важливу роль при цьому відіграє система професійних мотивів, яка визначає значущість діяльності, рівень очікувань та задоволення результатами праці.

Професійне середовище виступає вирішальним чинником у розвитку вигорання. Конструктивний, позитивний психологічний клімат та достатність ресурсів сприяють підтриманню професійної ефективності та збереженню внутрішньої мотивації. Натомість стресогенне, конфліктне або ресурсно-дефіцитне середовище створює умови для розвитку хронічного стресу, який блокує можливість досягати професійно значущих результатів та веде до зниження мотивації, що закономірно впливає на формування професійного вигорання. В даному контексті успішність, компетентність і відчуття ефективності розглядаються як найважливіші чинники, що підтримують психологічну стійкість, самоповагу та смислове наповнення професійної діяльності [14; 29].

Аналіз причин професійного вигорання доцільно здійснювати з урахуванням трьох взаємопов'язаних площин, а саме, індивідуальної, міжособистісної та організаційної. Такий підхід підтримується як зарубіжними дослідниками (А. Аронсон, С. Джексон, К. Маслач, Г. Пайнс, Х. Дж. Фрейденбергер), так і українськими науковцями (М. Барабанова, В. Бойко, М. Борисова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Н. Пов'якель, Т. Форманюк).

До індивідуальних чинників належать особистісні властивості та емоційно-вольові характеристики, що визначають психологічну стійкість до стресу. Дослідники підкреслюють, що пасивність, схильність до регресивних або захисних механізмів, підвищена залежність від зовнішніх оцінок (Р. Лазарус, С. Фолкман), низька самооцінка, занижений рівень самоефективності (А. Бандура), невпевненість у власних можливостях та ірраціональні переконання щодо професійної ролі (А. Елліс) підвищують ймовірність формування вигорання. Значення має і специфічний стиль контролю поведінки, орієнтований на уникнення стресових ситуацій, а також підвищена емоційна реактивність, що ускладнює адаптацію до професійних викликів. Подібні індивідуально-психологічні детермінанти часто описуються у працях С. Максименка, Т. Титаренко, О. Чебикіна, які акцентують увагу на ролі емоційної регуляції та копінг-стратегій.

Міжособистісний рівень включає труднощі у сфері комунікації - конфлікти, змагальність, брак довіри, деструктивну взаємодію, вербальні образи, психологічний тиск і мобінг. Такі феномени описані у працях Н. Коваль, К. Левіна, Г. Ложкіна, Д. Майерса та інших дослідників соціально-психологічних процесів на робочому місці. Соціально-психологічна напруга, порушені комунікативні зв'язки та конфліктність у професійному середовищі знижують рівень емоційної підтримки та посилюють ризики розвитку вигорання, що є особливо типовим для педагогічної сфери.

Організаційні чинники пов'язані з умовами праці, професійною роллю, управлінським стилем керівництва та обсягом службових обов'язків. Дослідники (М. Братт, І. Зязюн, Л. Карамушка, М. Маслач) наголошують, що надмірне навантаження, нестача часу, обмеженість ресурсів, невизнання професійних зусиль, нечітка структура обов'язків та розбіжності між цінностями фахівця і політикою установи різко підвищують рівень емоційного виснаження. Негативний психологічний клімат, брак підтримки з боку адміністрації, невизначеність трудових перспектив і почуття

несправедливості — усе це створює передумови для формування деструктивних змін у професійній мотивації.

У сучасній науці [5; 23; 27; 41; 73] професійне вигорання аналізується на основі низки теоретичних моделей. Значний внесок у розроблення таких моделей зробили А. Аронсон, В. Бойко, С. Джексон, Н. Касевич, О. Кокун, К. Маслач, Г. Пайнс, А. Пригожин, С. Сисоєва. Першою групою є однофакторні моделі, які трактують вигорання як передусім стан емоційного та фізичного виснаження, що накопичується в умовах тривалого стресу (М. Сельє, Х. Дж. Фрейденбергер). В даній концепції виснаження виступає базовою ланкою, від якої походять інші негативні зміни психічного функціонування [3; 4; 27; 33; 42; 58].

Двофакторна модель розглядає вигорання як комбінацію емоційного виснаження і деперсоналізації (С. Джексон, К. Маслач). Емоційне виснаження відображає втрату психофізичних ресурсів, а деперсоналізація — зміну ставлення до людей, що виражається через відчуження, цинізм чи байдужість [16]. Цей підхід дозволяє простежити, як захисні механізми психіки трансформуються у деструктивні професійні патерни.

Найширше визнаною у світовій психології є трьохфакторна модель, яка передбачає наявність емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції персональних досягнень [9; 24; 66]. Цей підхід активно використовується у роботах В. Бойка, Т. Колтунович, К. Маслач, О. Матвієнко, В. Орлова, Н. Пов'якель та інших авторів, оскільки дозволяє комплексно оцінити симптоматику вигорання і визначити його вплив на професійну ефективність.

Чотирьохфакторна модель, розроблена в контексті деталізації концепції вигорання (J. Lee, R. Ashforth), уточнює структуру окремих компонентів і дозволяє формувати більш точні критерії діагностики [13].

Процесуальні моделі (А. Аронсон, К. Маслач, Г. Пайнс) описують вигорання як динамічний багатостадійний процес, який починається з виснаження, переходить у деперсоналізацію й завершується почуттям професійної неефективності [46].

Динамічна модель, що ґрунтується на роботах М. Сельє та сучасних дослідженнях стресостійкості (Р. Лазарус, С. Фолкман), акцентує поступове посилення симптомів у фізіологічній, афективно-когнітивній та поведінковій сферах [61].

У психолого-педагогічних працях [14; 24; 25; 29], зокрема роботах Л. Карамушки, Н. Чепелевої, Т. Яценко, професійне вигорання розглядається як складний деструктивний стан, що супроводжується зниженням працездатності, втратою емоційного тону, мотиваційними кризами та порушенням особистісно-професійного розвитку. Виникнення даного синдрому зумовлене поєднанням соціально-психологічних чинників, організаційних умов і особистісних характеристик педагога.

Узагальнення наукових підходів дозволяє трактувати професійне вигорання як комплексний психологічний феномен, що має власні диференційні ознаки та механізми розвитку, відмінні від звичайного стресу. Це зумовлює необхідність проведення глибоких психодіагностичних досліджень, спрямованих на точну ідентифікацію проявів вигорання, а також розробки ефективних профілактичних і корекційних програм, що враховують мотиваційні, емоційні та особистісні особливості педагогів.

1.2 Психологічні детермінанти та особистісні характеристики професійного вигорання педагогічних працівників

Професійна діяльність педагога супроводжується значною кількістю психологічних викликів, головним серед яких є стан хронічного психоемоційного напруження. Він формується через постійну необхідність підтримувати певний стиль взаємодії, регулювати власну поведінку та активізувати внутрішні ресурси для ефективного виконання численних професійних функцій. До цього додається висока відповідальність за результати навчання учнів та потреба одночасно контролювати декілька параметрів освітнього процесу, а саме, дисципліну, темп засвоєння

матеріалу, рівень втомлюваності, мотивацію. Ситуацію ускладнює й те, що педагог змушений діяти в умовах інформаційного перенасичення та постійно змінюваних соціальних вимог, виконуючи багатофункціональну та соціально відповідальну роль.

Синдром професійного вигорання проявляється помітними трансформаціями у поведінці та мисленні педагога. Особи, які раніше демонстрували відкритість і комунікабельність, можуть ставати емоційно відстороненими та замкнутими, тоді як звично стримані фахівці інколи виявляють надмірну балакучість і прагнення втручатися у будь-яку розмову. Одним із провідних проявів є ригідність мислення — небажання приймати нові ідеї чи змінювати усталені підходи, що пояснюється дефіцитом енергетичних і психологічних ресурсів та сприйняттям змін як потенційно небезпечних і виснажливих [40, с. 241].

Педагог, який переживає вигорання, часто уникає взаємодії як із колегами, так і з учнями, дистанціюючись від них на рівні фізичних контактів та емоційної взаємодії. Таке уникання може проявлятися у різних формах, а саме, частих пропусках роботи, формальному або безособовому спілкуванні, появі депресивних переживань, відчутті безперспективності, бажанні усамітнитися чи навіть у повній зміні професійної траєкторії [10; 19; 27; 49; 67].

Для фахівців психолого-педагогічної сфери типовими ознаками професійного стресу є зниження концентрації уваги, збільшення кількості професійних помилок, послаблення пам'ятевих процесів, хронічна втома, прискорений темп мовлення, фрагментарність і неорганізованість думок. Також спостерігаються численні психосоматичні прояви без органічного підґрунтя, підвищена дратівливість, втрата інтересу до роботи, зменшення почуття гумору. Нерідко виникають деструктивні способи саморегуляції — збільшення частоти куріння, підвищена потреба в алкоголі, розлади харчової поведінки та труднощі з раціональним плануванням робочого часу [1; 12; 14; 17; 32; 28; 53; 74].

М. Микитенко [51] наголошує, що розвиток синдрому професійного вигорання зазвичай відбувається поступово й може бути описаний через три етапи.

Перша фаза — фаза напруження. На даному етапі прояви є відносно м'якими. Людина намагається самотійно відновлювати ресурси через часті перерви, однак зовнішні стресори зберігаються або посилюються. Період може тривати 3–5 років. Для нього характерні відчуття психологічного дискомфорту, роздратування через умови роботи, незадоволеність собою та професійними результатами, емоції безвихідності, думки про зміну діяльності, а також поява тривожних чи депресивних переживань.

Друга фаза — фаза резистенції (опору). На даному етапі виснаження стає глибшим. Зменшується інтерес до професійних обов'язків та комунікації з учасниками освітнього процесу. Час починає суб'єктивно «тягнутися», формуються стійкі соматичні скарги — головний біль, астенія, часті інфекції, дратівливість. Навіть відпочинок не сприяє відновленню сил. Тривалість фази може становити 5–15 років. У поведінці фіксуються некеровані емоційні реакції, емоційне відмежування, поступове зниження професійної активності та байдужість у стосунках.

Третя фаза — фаза виснаження. Дана стадія супроводжується системними порушеннями фізичного та психічного здоров'я - розвитком психосоматичної патології (виразкової хвороби, гіпертензії), депресивними розладами, різким зниженням життєтону. Людина втрачає інтерес до роботи і навіть до життя загалом, відчуває емоційну порожнечу, сповільненість мислення, стійку втому, дефіцит уваги та пам'яті, схильність до ізоляції. Стадія може тривати десятиліттями — до 10–20 років.

Синдром професійного вигорання трактують як специфічну форму стресової відповіді, що виникає при тривалому впливі професійних стресорів помірної інтенсивності. У відповідності до концепції Г. Сельє [62] про трифазний перебіг стресу — тривога, опір, виснаження — вигорання

відображає саме третю фазу, коли організм перебуває у стані хронічного збудження, яке вже не піддається ефективному контролю.

Згідно з концептуалізацією В. Бойка [7], для синдрому вигорання характерна низка ключових симптомів:

1. Емоційна депривація — зниження здатності до емоційного відгуку, що є наслідком тривалої психічної перевтоми. Поведінка стає автоматизованою, а внутрішні переживання — збайдужілими та спустошеними.

2. Емоційне відчуження — формування психологічного бар'єра у взаємодії з іншими. Спеціаліст перестає емоційно реагувати як на неприємні, так і на позитивні події. Цей стан не пов'язаний із вродженими особливостями особистості, а розглядається як набута захисна стратегія в умовах тривалого перевантаження. Він свідчить про професійну деформацію, що суттєво ускладнює міжособистісне спілкування.

3. Особистісне відчуження (деперсоналізація) — поява цинічного та формального ставлення до учнів, колег і професійних завдань, втрата відчуття сенсу роботи, зниження емоційного залучення.

4. Психосоматичні та вегетативні порушення — погіршення фізичного самопочуття, а саме, розлади сну, головні болі, коливання артеріального тиску, проблеми з травною системою, загострення хронічних захворювань тощо.

У дослідженнях О. Мірошніченко, присвячених професійному вигоранню представників екстремальних професій, описано комплексний спектр симптомів, який охоплює психофізичні, емоційні, поведінкові та соціально-психологічні прояви. Наукові підходи автора узгоджуються із результатами досліджень В. Бойка, Н. Водоп'янової, Л. Карамушки, Р. Лазаруса, К. Маслач, Г. Сельє, які також наголошують на багатовимірності синдрому професійного виснаження.

Психофізичні симптоми, за О. Мірошніченко, включають стійке відчуття виснаженості, що не минає після відпочинку, зменшення

енергетичного потенціалу, порушення фізіологічної реактивності на зовнішні стимули, астеничні стани, немотивовані головні болі, порушення травлення, коливання маси тіла, розлади сну, денну сонливість, труднощі з диханням при емоційному чи фізичному навантаженні, а також зниження сенсорної чутливості [65, с. 117].

Емоційні прояви характеризуються зменшенням інтенсивності позитивного емоційного реагування, емоційною спустошеністю, депресивною симптоматикою, дратівливістю, схильністю до переживання негативних афектів без очевидних причин, втратою гумору, песимістичними оцінками та труднощами з концентрацією уваги [7; 18; 34; 41; 53]. Дані характеристики корелюють із висновками Т. Титаренко, Т. Яценко, а також концепцією емоційного виснаження К. Маслач.

Поведінкові ознаки включають ускладнення у виконанні професійних функцій, дезорганізацію робочого ритму, уникання відповідальності, зниження ініціативності й мотивації, прагнення дистанціюватися від колег і вихованців, посилення критиканства, переживання професійної некомпетентності та схильність до адиктивної поведінки — зокрема надмірного вживання алкоголю та тютюну [14; 27; 43; 65].

Інтелектуальні порушення виявляються у зниженні мотивації до пізнавальної діяльності, труднощах з концентрацією, формальному виконанні завдань, підвищеному цинізмі, байдужому ставленні до професійних оновлень або інноваційних підходів [3; 8].

Соціально-психологічні симптоми включають часті емоційні зриви, підвищене почуття тривоги та внутрішнього занепокоєння, гіпервідповідальність, песимізм щодо професійного та життєвого майбутнього, поступову втрату соціальних контактів, відчуття ізоляції та ризик формування девіантних форм поведінки [19; 32; 71].

Згідно з концепцією В. Орела [56], детермінанти формування професійного вигорання об'єднують три основні групи чинників:

1. Індивідуальні чинники, до яких належать демографічні характеристики, тип темпераменту, особистісні риси, рівень емоційної стабільності, тривожності та самооцінки.

2. Організаційні чинники, пов'язані з умовами праці, робочим навантаженням, режимом роботи, змістом діяльності, підтримкою з боку адміністрації.

3. Соціально-психологічні чинники, що відображають характер взаємодії у колективі, стиль керівництва, соціальну підтримку, атмосферу в організації та взаємини з клієнтами чи учнями.

Аналогічну трикомпонентну модель пропонують Л. Карамушка, В. Смірнов.

У новітніх академічних роботах [18; 23; 31; 33; 41; 58; 69; 72] наголошується, що поява синдрому емоційного вигорання зумовлюється не лише індивідуальними характеристиками, але й соціально-економічними умовами (економічна нестабільність, політичні виклики, інтенсифікація праці, рівень зарплати, соціальний статус), соціально-психологічними чинниками (міжособистісні конфлікти, групова згуртованість, мотивація, загальна задоволеність життям), а також індивідуально-психологічними особливостями — рівнем тривожності, агресивності, фрустраційною толерантністю, ригідністю, саморегуляцією.

У працях Г. Нікіфорова виокремлено низку ключових детермінант синдрому вигорання.

1. Особистісні чинники. Серед них — схильність до інтроверсії, висока емоційна реактивність, ригідність, прояви авторитарності чи агресії, знижене відчуття власної гідності, низька самооцінка.

2. Статусно-рольові чинники. Це рольові конфлікти, невизначеність професійної ролі, незадоволеність кар'єрною динамікою, низький соціальний статус, стереотипізовані гендерні ролі, відчуженість у групі.

3. Професійно-організаційні чинники. Сюди належать несправедливість у розподілі обов'язків, слабка корпоративна культура, конфлікти всередині

організації, недостатній рівень підтримки з боку керівництва, обмеження автономії, надмірний контроль.

4. Екзистенційні чинники. Вони пов'язані з нереалізованістю особистісних і професійних очікувань, браком самоактуалізації, розчаруванням у професії, втратою сенсу діяльності, почуттям самотності та безглуздості зусиль [56, с. 148].

В. Бойко [7] наголошує, що найдоцільнішим підходом до аналізу детермінант емоційного вигорання є їх поділ на дві ключові групи: зовнішні та внутрішні. Така класифікація дозволяє чіткіше зрозуміти природу розвитку цього феномену та механізми його впливу на професійну діяльність.

Зовнішні чинники відображають умови, в яких функціонує фахівець, а внутрішні — його індивідуально-психологічну вразливість і особистісну готовність протистояти стресу.

До зовнішніх передумов, що сприяють формуванню емоційного виснаження, відносять такі характеристики професійної реальності, як:

- тривале емоційне та комунікативне навантаження, яке вимагає постійної саморегуляції та високої емпатійної включеності;
- хаотичність та неузгодженість організаційних процесів, що виражається в недостатньому плануванні, перевантаженні, відсутності підтримуючих ресурсів, нечітких управлінських рішеннях і нерівномірному розподілі обов'язків;
- надвисокий рівень відповідальності за результати роботи, які часто не супроводжуються адекватною зворотною оцінкою чи винагородою;
- дисфункційна атмосфера у колективі, що спричиняє внутрішню напругу, виникнення непорозумінь і соціально-психологічних конфліктів;
- специфіка роботи з емоційно складними або проблемними групами, взаємодія з якими поступово знижує ресурсність, викликає втому співчуття та посилює емоційне виснаження.

Внутрішні чинники, своєю чергою, пов'язані з особистісним профілем педагога і включають:

- емоційну ригідність, яка проявляється у труднощах гнучко змінювати емоційні стани та адаптуватися до нових ситуацій;
- підвищену чутливість до професійних стресорів і схильність надмірно переживати робочі ситуації;
- знижену мотивацію до емоційного включення, коли вчитель втрачає відчуття сенсу у взаємодії та емоційно дистанціюється від педагогічного процесу;
- внутрішні суперечності світоглядного або морально-ціннісного характеру, що ускладнюють професійну самореалізацію, викликають розчарування і внутрішнє виснаження.

Узагальнюючи дані положення, можна визначити комплекс психологічних умов, що особливо сприятливі для розвитку професійного вигорання у педагогічній сфері постійна потреба приймати відповідальні рішення; дисбаланс між витраченими ресурсами й отриманою винагородою, як матеріальною, так і моральною; конфліктні або напружені взаємини серед колег; відсутність можливостей для творчої діяльності, новаторства та самовираження; монотонність частини професійних завдань, що поглиблює відчуття рутини; нестача позитивної підтримки та конструктивного зворотного зв'язку; брак перспектив для подальшого професійного зростання; невирішені внутрішні й особистісні проблеми, які знижують адаптаційний потенціал.

Психолого-педагогічні джерела [1; 24; 31; 54] підтверджують, що зовнішні чинники здебільшого формуються в межах професійного середовища і багато в чому визначають якість професійного функціонування педагога. Внутрішні чинники, навпаки, обумовлені суб'єктивними властивостями особистості та її індивідуальним способом реагування на стрес.

Попри тривалий інтерес науки до феномену професійного вигорання, питання про те, яка з груп чинників є домінантною, залишається дискусійним. У різних професійних групах співвідношення впливу цих чинників може змінюватися, що потребує подальших міждисциплінарних досліджень, спрямованих на розробку ефективних моделей профілактики, психогігієни та психологічної підтримки педагогів.

1.3 Психологічна характеристика стресогенних чинників у професійній діяльності вчителів початкової школи в умовах воєнного стану

Сучасні соціальні та політичні потрясіння, насамперед пандемія та воєнні дії, істотно ускладнили професійну діяльність педагогів, особливо тих, хто працює на початковому рівні освіти. Вони вимушені щодня діяти в умовах підвищеної нестабільності, коли звичний робочий уклад руйнується або змінюється під впливом зовнішніх факторів, що формує стан тривалого стресу, невизначеності та психоемоційної напруги.

З психологічних позицій, різке зростання когнітивного навантаження, викликане необхідністю швидкої адаптації до нових освітніх технологій, оновлених форм навчання та дистанційної взаємодії, супроводжується прогресуючим емоційним виснаженням. Ситуацію ускладнює хронічна нестача стабільності у професійному середовищі, що порушує відчуття передбачуваності й контролю. До цього додається фізична втома, зумовлена збільшенням тривалості та інтенсивності робочого дня, що істотно підвищує ризики розвитку синдрому професійного вигорання.

Професійне вигорання розглядається як складний психофізіологічний стан, який проявляється зниженням мотивації, втратою інтересу до професійних завдань, емоційною відчуженістю та виникненням психосоматичних реакцій. Із точки зору психосоматичної медицини, тривале перебування у такому стані сприяє розвитку хронічної втоми, депресивних

симптомів та соматичних порушень, що погіршує якість життя та результативність професійної діяльності.

Офіційне включення синдрому професійного вигорання до МКХ-11 як окремої категорії, пов'язаної з чинниками, що впливають на здоров'я, підкреслює актуальність даної проблеми для системи охорони здоров'я. Водночас вигорання не розглядається як самостійне медичне захворювання; воно трактується як стан, що формується виключно у рамках професійної діяльності й потребує комплексних підходів до профілактики, корекції та підтримки педагогів [21, с. 168].

Професійне вигорання необхідно диференціювати від клінічної депресії, оскільки остання охоплює значно ширший спектр симптомів і зачіпає всі сфери життєдіяльності, а не лише трудову. Така диференціація дозволяє правильно визначати подальші інтервенції, форми підтримки та стратегії психологічного супроводу педагогів.

О.М. Кокун [29] стверджує, що у воєнних умовах на вчителів початкових класів впливають низка чинників, що значно підсилюють стресове навантаження:

- хронічний дефіцит часу, оскільки педагог виконує одночасно освітні, організаційні, адміністративні та комунікативні функції, взаємодіючи не лише з дітьми, а й із батьками;
- інтенсивне професійне перевантаження, зумовлене великими класами, необхідністю оперативно опановувати нові технології та виконувати значний обсяг завдань, що перевищують нормативи робочого часу;
- недостатній рівень оплати праці, який не відповідає обсягу відповідальності та психоемоційної напруги, що провокує відчуття недооціненості й зниження професійної мотивації;
- організаційна невизначеність, яка проявляється нечіткістю робочих інструкцій, неузгодженими вимогами та браком технічного забезпечення;

- обмежені можливості для професійного розвитку, що зменшує перспективи самореалізації та сприяє переживанню стагнації;
- негативний психологічний клімат у колективі, що може проявлятися у формах блеймінгу, мобінгу, газлайтингу, недоброчливих взаємин із керівництвом чи колегами;
- нестача соціальної підтримки й можливостей для неформального спілкування, що позбавляє педагогів ресурсів для психологічного відновлення;
- порушення балансу між професійною сферою та особистим життям, що сприяє виникненню хронічного стресу та зниженню загального рівня благополуччя.

З позицій системного підходу важливо наголосити, що професійне вигорання має властивість поширюватися на груповому рівні. Емоційна дестабілізація одного педагога може впливати на весь освітній колектив, знижувати продуктивність групи, поглиблювати взаємну напругу та створювати умови для професійного виснаження інших співробітників. Така динаміка підкреслює необхідність не лише індивідуальної, але й колективної профілактики, що включає формування здорового психологічного клімату, забезпечення підтримки з боку адміністрації та створення умов для професійного й особистісного відновлення педагогів [54, с. 121].

Симптоматика синдрому професійного вигорання зазвичай структурується за трьома ключовими напрямками, що відображають його вплив на фізіологічні, емоційні та поведінкові аспекти функціонування людини. Така класифікація дозволяє більш повно простежити характер змін, які виникають унаслідок тривалого професійного стресу.

Психофізичний компонент проявляється найраніше і свідчить про виснаження адаптаційних можливостей організму. Його основною ознакою є стійке відчуття втоми, яке не минає навіть після тривалого періоду відпочинку, що вказує на розбалансування механізмів регуляції енергетичних процесів. Такий стан супроводжується зниженням загальної активності,

загальмованістю та ослабленням інтересу до нових подій. Реакція на зовнішні подразники також зменшується, що може бути пов'язано зі зниженням енергетичного потенціалу нервової системи. До психофізичних проявів належать часті соматичні скарги — головний біль, порушення роботи шлунково-кишкового тракту, труднощі зі сном (як у вигляді інсомнії, так і надмірної сонливості), різкі коливання ваги. Окрім цього, спостерігається зниження когнітивних можливостей, а саме, погіршення концентрації уваги, ослаблення пам'яті, сповільнення мисленневих процесів. Нерідко виникають і сенсорні порушення — зниження чіткості зору, слухової чутливості, нюху або тактильних відчуттів, що відображає глибші зрушення у функціонуванні нервової системи під впливом хронічного стресу.

Емоційно-соціальний блок симптомів охоплює зміни у внутрішньому психоемоційному стані людини та характері її взаємодії з оточенням. Зниження емоційного тону проявляється у пасивності, нудзї, схильності до пригніченого настрою. Паралельно з цим виникають підвищена дратівливість, нестійкість емоцій, схильність до різких емоційних реакцій. Негативні переживання — тривожність, сум, образливість, відчуття провини — можуть ставати домінантним емоційним фоном. В особливо напружених випадках формується стан дифузної тривоги, коли відчуття внутрішнього дискомфорту не має чіткої причини, але істотно обмежує адаптивність особистості. Комбінація гіпервідповідальності з невпевненістю у власних можливостях створює внутрішній конфлікт, у якому прагнення до результативності поєднується з відчуттям безсилля. Зневіра у професійних перспективах, втрата мотивації, песимістичне бачення майбутнього поглиблюють емоційне виснаження.

Поведінкові симптоми відображають зміни у професійній діяльності та загальних формах активності особистості. Зростає суб'єктивне сприйняття роботи як надмірно складної та емоційно виснажливої, що спричиняє зниження продуктивності та задоволеності діяльністю. Часто відбуваються зміни у режимі праці: подовження робочого дня, перенесення частини

завдань у домашній простір без відчутних результатів, порушення балансу між працею та відпочинком. На поведінковому рівні також проявляються труднощі у прийнятті рішень, повільність у розв'язанні професійних проблем, відсутність прагнення до покращення ситуації. Найчастіше фахівці переходять до виконання рутинних, другорядних завдань, уникаючи творчої або інноваційної діяльності, що свідчить про зниження психологічної гнучкості. Дистанціювання від колег, небажання долучатися до неформальної взаємодії, поступове обмеження соціальних контактів підсилюють відчуття ізоляції. У крайніх випадках виникають деструктивні форми поведінки — зловживання алкоголем, психоактивними речовинами чи інші форми неконструктивної компенсації, які розглядаються як спроба тимчасово зменшити внутрішній напружений стан [26, с. 301].

Інтенсивність проявів професійного вигорання формується під впливом комплексу індивідуально-психологічних і середовищних чинників. Важливу роль відіграє стресостійкість особистості, особливості її емоційної саморегуляції, наявність сформованих копінг-стратегій та рівень доступної соціальної підтримки. На думку таких дослідників, як Р. Лазарус і С. Фолкман, ефективність подолання стресу залежить не лише від об'єктивних обставин, а й від інтерпретації ситуації людиною та її внутрішніх ресурсів. Українські психологи, серед яких Л. Карамушка, Т. Каткова, Г. Нікіфоров, Н. Пов'якель і Т. Титаренко, також підкреслюють важливість особистісної саморегуляції, емоційної стійкості та соціально-психологічної підтримки у процесі протидії професійному вигоранню.

Вагомим чинником, що впливає на розвиток вигорання, є тривалість і сила впливу професійних стресорів, а також умови праці. Якщо робоче навантаження є надмірним, а можливості для відновлення обмежені, ризик формування вигорання значно зростає. Вчені Г. Сельє, Б. Перлман і Е. Хартман наголошували, що хронічні стресові фактори поступово виснажують адаптаційні резерви організму, роблячи особистість вразливою до психофізіологічних розладів. Часто симптоми вигорання залишаються без

належної уваги аж до моменту, коли психосоматичні прояви стають настільки інтенсивними, що потребують медичного чи психологічного втручання. Саме тоді може відбуватися переоцінка власних цінностей та професійних орієнтирів.

Комплексне уявлення про спектр симптомів вигорання, які охоплюють психофізичні, емоційні та поведінкові аспекти, відкриває можливість для науково обґрунтованої побудови програм профілактики та корекції. Дане питання детально досліджували В. Бойко, М. Лейтер, К. Маслач та О. Мірошніченко. Саме вони підкреслюють, що розуміння багатовимірності симптомів дозволяє створити ефективні системи підтримки фахівців, які працюють у сферах із високим рівнем емоційного напруження. До таких сфер належать освіта, медицина, сфера соціального захисту населення та психологічна допомога.

У дослідженні доктора соціологічних наук С. Дембіцького, який є керівником проєкту Національної академії наук України щодо вивчення стресових станів населення у період війни, представлені важливі результати щодо змін у психологічному стані українців [7, с. 31]. Згідно з отриманими даними, у зв'язку з повномасштабним вторгненням частка людей, що мали досвід перебування у зоні бойових дій, зросла майже удвічі. Найпотужнішими стресогенними чинниками стали важкі травматичні спогади, соціальні конфлікти, брак підтримки та переживання несправедливості. Також суттєво впливають погіршення житлових умов, проблеми зі здоров'ям і постійна загроза життю [23, с. 22].

Ресурсами, що сприяють подоланню стресу, виступають активні соціальні контакти, дозвіллева діяльність та трудова зайнятість. За даними Д. Гольдштейна, А. Бандури та М. Розенцвейга, саме соціальна взаємодія і підтримка виступають одним із найпотужніших буферів проти руйнівної дії стресу. В українській психології аналогічні акценти роблять Л. Булах і Т. Говорун. Незважаючи на це, задоволення потреб у відпочинку та соціальній активності нині залишається на низькому рівні.

З точки зору індивідуальних ресурсів, найбільш вираженими є трудова активність, соціальна включеність та оптимістичне світосприйняття. Проте емоційна стабільність і відчуття контролю над життєвими процесами значною мірою знижені. Це відповідає загальним закономірностям, описаним у працях А. Антонівського, Дж. Роттера та В. Франкла, які підкреслювали значення особистісного смислу та копінг-ресурсів для переживання кризових ситуацій.

Поточний рівень психологічного дистресу в Україні порівнюють із періодом очікування другої хвилі COVID-19 у 2020 році. Переважна частина населення демонструє достатній рівень адаптації, хоча значна частка осіб перебуває у стані підвищеного або високого стресу. Це свідчить про наявність ресурсів стійкості, які населення зберігає завдяки підтримці Збройних Сил України та внутрішній мобілізації [50, с. 249].

Стани, асоційовані зі стресом, поширені у різному ступені. Найменше зустрічаються ворожість і депресивні прояви, значно частіше фіксуються соматизація, висока міжособистісна чутливість, емоційна напруга, тривожність та відчуття підозрливості. Вплив стресу виявляється і в сфері ціннісних орієнтацій. Найбільші втрати спостерігаються у сфері здоров'я, дозвілля та матеріальної стабільності. Однак саме міжособистісна підтримка, моральні установки й орієнтація на знання виступають стрижневими чинниками життєстійкості.

Психологічний дистрес трактується як емоційно несприятливий стан, що виникає у відповідь на специфічні стресори або нагальні потреби. На думку таких дослідників, як Х. Мюррей, К. Роджерс і С. Хобфолл, даний стан здатен призводити як до короточасних змін у психіці, так і до формування тривалих негативних проявів.

Серед педагогів, які переживають труднощі у професійній діяльності, конфлікти у колективі чи проблеми зі здоров'ям, досить часто діагностуються психосоматичні розлади. Цей феномен був ґрунтовно описаний у працях Ф. Александера, В. Райха та В. Франкла. Він свідчить про

високу напруженість педагогічної діяльності, де емоційне навантаження безпосередньо впливає на фізичний стан організму.

Збереження психічного та фізичного здоров'я педагогів є одним із ключових критеріїв ефективності навчального процесу. Погіршення самопочуття вчителя позначається на якості взаємодії з учнями, рівні емоційної підтримки та професійній результативності.

Проблематика професійного вигорання в педагогічному середовищі стає предметом зростаючої уваги сучасної науки. Дослідження К. Маслач, М. Лейтера, В. Орла та Л. Орбан-Лембрик підкреслюють, що педагогічний стрес нерідко має хронічний характер. Він супроводжується розривом між професійними очікуваннями і реальними умовами праці, що знижує ресурсність особистості та викликає стан емоційного виснаження.

У профілактиці вигорання важливе місце займають методи психологічної саморегуляції. Йдеться про регулярний відпочинок, формування корисних звичок, розвиток емоційної грамотності, практики усвідомленості та своєчасне звернення по психологічну підтримку. Важливим є формування позитивного професійного середовища, яке сприятиме зростанню, взаємопідтримці та творчій самореалізації [66, с. 215].

Отже, системна робота з попередження і подолання професійного вигорання педагогів виступає необхідною умовою забезпечення якості освітнього процесу. Формування здорової та стабільної робочої атмосфери позитивно впливатиме не лише на педагогів, а й на учнів, сприяючи розвитку емоційно безпечного та продуктивного освітнього середовища.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз феномену професійного вигорання педагогічних працівників, що дозволило розкрити його психологічну природу, структуру, детермінанти та специфіку проявів у сучасних соціокультурних умовах. Розглянуто базові концепції, запропоновані провідними дослідниками професійного стресу та

емоційного виснаження, серед яких В. Бойко, Н. Водоп'янова, Л. Карамушка, Р. Лазарус, К. Маслач, Г. Сельє, а також українські науковці, які зробили вагомий внесок у вивчення професійного благополуччя педагогів.

Проведений теоретичний огляд засвідчив, що професійне вигорання педагогів є складним багатовимірним утворенням, яке охоплює психофізичні, емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, і формується внаслідок тривалого впливу професійних та соціальних стресорів. Вигорання розглядається як стан прогресуючого емоційного виснаження, професійної дезорієнтації та зниження ефективності діяльності, що супроводжується втратою мотивації, порушенням емоційної регуляції, соматичними скаргами та негативними змінами у міжособистісній взаємодії.

Визначено, що детермінанти професійного вигорання умовно поділяються на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх віднесено організаційно-трудова, соціально-психологічні та комунікативні фактори, пов'язані з надмірним навантаженням, дефіцитом часу, нестачею ресурсів, психологічно складним контингентом учнів та негативним мікрокліматом у колективі. Внутрішні чинники мають індивідуально-психологічну природу і охоплюють особливості темпераменту, риси характеру, рівень стресостійкості, мотиваційну сферу, емоційну регуляцію та сформованість копінг-стратегій. Виявлено, що комбінація індивідуальних і середовищних детермінант визначає унікальну динаміку розвитку вигорання у кожного педагога.

Акцентовано, що діяльність учителів початкової школи в умовах воєнного стану супроводжується появою додаткових стресогенних факторів, серед яких загроза безпеці, обмеженість ресурсів, необхідність роботи в умовах постійної невизначеності, високий рівень емоційної відповідальності за психічний стан дітей, а також збільшення обсягу організаційних та комунікативних завдань. Під впливом цих обставин ризик професійного вигорання суттєво зростає, що узгоджується з даними сучасних соціологічних і психологічних досліджень, проведених під час війни.

Отже, результати теоретичного аналізу дозволяють стверджувати, що професійне вигорання педагогів є багатофакторним психологічним феноменом, який формується на перетині індивідуальних характеристик особистості та умов професійного середовища. Його виникнення пов'язане з дією тривалого стресу, недостатністю психологічної підтримки, високою емоційною вартістю професії, а також зростанням соціальної напруги в умовах воєнного конфлікту. Усвідомлення сутності даного феномену та визначення ключових детермінант є необхідним підґрунтям для розробки ефективних превентивних заходів та цілеспрямованих програм психологічної підтримки педагогів, що стане предметом подальшого дослідження в емпіричній частині роботи.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПРОЯВІВ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1 Огляд психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення проявів професійного вигорання

Метою діагностичного етапу експериментального дослідження є встановлення рівня сформованості та вираженості синдрому професійного вигорання вчителів початкової школи. Реалізація поставленої мети передбачає послідовне виконання низки методологічно обґрунтованих завдань. По-перше, важливо здійснити науково вмотивований добір психодіагностичних інструментів, які дають змогу достовірно оцінити рівень професійного вигорання педагогів початкової ланки. По-друге, необхідно провести емпіричне визначення ступеня вираженості професійного вигорання у вчителів з різною тривалістю педагогічного стажу, що має особливу актуальність у специфічних умовах воєнного стану. По-третє, передбачено розроблення програми профілактики професійного вигорання вчителів початкових класів. Заключним завданням є оцінювання ефективності впровадженої профілактичної програми з позицій її впливу на зменшення проявів професійного виснаження.

Емпірична база дослідження була сформована на основі кількох закладів загальної середньої освіти Одеської області. До них належать Трапівський ліцей Лиманської сільської ради Білгород-Дністровського району, Ізмаїльська початкова школа № 4 та Ізмаїльська гімназія № 9 з початковою школою Ізмаїльського району. У вибірку увійшли 25 педагогів початкової школи віком від 21 до 57 років. Структура вибірки охоплювала представників різних етапів професійного становлення. До неї належали адаптанти зі стажем до трьох років, інтернали з досвідом роботи від трьох до десяти років, а також педагоги професійного рівня зі стажем понад десять

років. Такий підхід до формування вибірки забезпечив можливість дослідити міжгрупові відмінності у проявах професійного вигорання та простежити залежність інтенсивності синдрому від професійного досвіду та ступеня сформованості професійної компетентності.

У дослідженні було використано методику оцінювання задоволеності життєдіяльністю педагогів у закладі освіти, розроблену Е. Н. Степановим, яка є одним із провідних психодіагностичних інструментів для вивчення професійного благополуччя вчителя. Застосування даної методики дало змогу отримати розгорнуту характеристику суб'єктивного ставлення педагога до умов своєї діяльності, організаційного середовища та соціально-психологічного клімату в колективі. Її використання в контексті вивчення професійного вигорання є цілком обґрунтованим, оскільки рівень задоволеності життєдіяльністю в освітньому закладі виступає важливим предиктором професійного стресу та емоційного виснаження [34].

Методика спрямована на визначення того, як педагог оцінює різні аспекти власної професійної діяльності. Зокрема, значення має оцінка організаційних умов праці, включно з можливістю впливати на планування роботи, доступом до необхідних засобів та підтримкою з боку адміністрації. Даний аспект відображає рівень структурованості та чіткості організації освітнього процесу, що безпосередньо впливає на відчуття впевненості та психологічного комфорту педагога.

Не менш важливою є оцінка можливостей для професійно-особистісної реалізації, яка показує, чи має педагог умови для творчої та інноваційної діяльності, чи відчуває він власну ефективність, значущість і можливість реалізувати професійний потенціал. Високий рівень можливостей для самореалізації асоціюється з нижчим ризиком професійного вигорання, тоді як обмеження у даному напрямі можуть виступати чинником хронічного стресу.

Суттєвою складовою методики є також оцінка характеру взаємин у педагогічному колективі. Цей компонент враховує рівень підтримки, довіри,

взаємодопомоги та відкритості у міжособистісних стосунках із колегами й адміністрацією. Сприятливий соціально-психологічний клімат знижує ймовірність емоційного виснаження та сприяє підтриманню стабільного емоційного стану педагога, тоді як напружені стосунки, конфліктність або відсутність підтримки можуть підвищувати ризик розвитку вигорання.

Окремий напрям стосується оцінки взаємин з учнями та їхніми батьками, що є ключовим для представників початкової школи. Від якості цих взаємин залежить не лише емоційне самопочуття вчителя, а й рівень задоволеності результатами своєї праці, відчуття довіри та взаєморозуміння, що у поєднанні визначає загальний рівень педагогічного комфорту.

Завершальним компонентом є оцінка ресурсного забезпечення професійної діяльності, що охоплює доступ до навчально-методичних матеріалів, технічних засобів, можливостей підвищення кваліфікації та загального адміністративно-організаційного супроводу. Достатність ресурсного забезпечення є важливою умовою зниження професійного напруження, тоді як його нестача часто стає чинником підвищеної емоційної втоми.

Загалом застосування методики Е. Н. Степанова дозволило отримати багатовимірне уявлення про задоволеність педагогів різними аспектами професійної діяльності та виявити ті характеристики освітнього середовища, які можуть сприяти або, навпаки, перешкоджати збереженню їх психоемоційного благополуччя. Отримані дані є важливим підґрунтям для подальшого аналізу факторів професійного вигорання та визначення напрямів профілактичної і корекційної роботи з педагогічними працівниками.

У дослідженні застосовано опитувальник емоційного вигорання, розроблений К. Маслач і С. Джексоном, який є одним із найбільш поширених та валідизованих інструментів для вивчення синдрому професійного вигорання у представників професій типу «людина – людина». Цей інструмент дає змогу всебічно оцінити рівень емоційного виснаження та

характер психологічних змін, що виникають у фахівців під впливом тривалих емоційних і міжособистісних навантажень [77].

Опитувальник ґрунтується на концептуальній моделі емоційного вигорання, у межах якої К. Маслач і С. Джексон виокремили три ключові складові синдрому. Першою є емоційне виснаження, що відображає відчуття перевтоми, втрати емоційних ресурсів і неможливість підтримувати необхідний рівень емоційної віддачі в роботі. Друга складова — деперсоналізація, яка проявляється у формуванні негативного, дистанційованого або цинічного ставлення до професійних обов'язків, учнів, колег чи інших учасників освітнього процесу. Третій компонент — редукція особистих досягнень, що включає зниження відчуття професійної компетентності, невпевненість у власній ефективності та недооцінювання власного внеску в професійну діяльність.

Для використання в умовах вітчизняної освітньої практики опитувальник було адаптовано Н. Є. Водоп'яною, що забезпечило його відповідність культурним і змістовим особливостям професійних реалій українських педагогів. Завдяки цьому опитувальник зберігає високу діагностичну точність і дозволяє отримувати надійні дані щодо особливостей перебігу професійного вигорання у педагогічних працівників.

Застосування даної методики у дослідженні забезпечило можливість комплексного аналізу трьох взаємопов'язаних вимірів емоційного вигорання та створило підґрунтя для подальшого порівняння показників між педагогами з різною професійною підготовкою, стажем та досвідом діяльності.

У ході емпіричного етапу дослідження було застосовано методику діагностики емоційного вигорання особистості, розроблену В. В. Бойком [7], яка посідає значне місце в сучасній вітчизняній психодіагностиці. Цей інструмент створений на основі багаторічного клініко-психологічного та практичного досвіду автора й призначений для виявлення глибини та структурної організації синдрому емоційного вигорання як особливої форми

психологічного захисту, що формується у відповідь на інтенсивні та тривалі професійні навантаження.

На відміну від багатьох зарубіжних методик, які визначають вигорання як тривимірний феномен, підхід В. В. Бойка ґрунтується на уявленні про поетапний розвиток синдрому, що дозволяє більш детально простежити динаміку його становлення. Автор виділяє три фази емоційного вигорання, кожна з яких має власний симптоматичний зміст та функціональне призначення у структурі адаптаційного реагування особистості.

Перша фаза — фаза напруги, яка відображає початковий етап формування вигорання. Вона проявляється зростанням емоційного напруження, переживанням психічного перенавантаження, постійним відчуттям нестачі сил та емоційного ресурсу. Тут можуть виникати ознаки фрустрації, нейтралізації інтересу до професійної діяльності, епізоди тривожності та невдоволення власними професійними досягненнями. Фаза напруги вказує на те, що організм перестає ефективно справлятися зі стресовими впливами.

Друга фаза — фаза резистенції, яка характеризується виробленням у особистості певних психологічних механізмів, спрямованих на зниження емоційної навантаженості. У цей період педагог може свідомо або несвідомо обмежувати емоційну включеність у взаємодію, уникати надмірних контактів, формувати емоційно відсторонене або формально-рольове ставлення до учнів, колег і професійних обов'язків. Важливим проявом фази є прагнення до економії емоційних ресурсів, що інколи виражається у ригідності поведінки, зниженні емпатії чи виникненні елементів професійного цинізму. Саме на даному етапі емоційне вигорання починає формуватися як стійкий захисний механізм.

Третя фаза — фаза виснаження, яка свідчить про завершальний етап розвитку синдрому. Для неї характерні глибокі зміни в емоційній сфері педагога, що можуть проявлятися як відчуття емоційної спустошеності, різке зниження мотивації до професійної діяльності, втрата інтересу до взаємодії з

учнями та колегами, а також відчуття безсилля і неефективності. В даній фазі можливе загальне зниження рівня енергії, проблеми зі сном, підвищена дратівливість, зниження самоконтролю й погіршення працездатності. Фаза виснаження має найвищий ризик розвитку психосоматичних проявів і є критичною з позицій впливу на психічне та фізичне здоров'я педагога.

Застосування методики В. В. Бойка в межах даного дослідження дозволило не лише визначити загальний рівень вираженості емоційного вигорання у вчителів початкової школи, але й встановити, на якому етапі розвитку синдрому перебуває кожен педагог, які саме симптоми є домінуючими та які аспекти професійної діяльності викликають найбільше емоційне навантаження. Результати методики є важливими для поглибленого аналізу факторів ризику, що впливають на появу вигорання, та для визначення пріоритетних напрямів психологічної підтримки та профілактичної роботи з педагогами.

У межах емпіричного дослідження також було застосовано методику діагностики життєстійкості, розроблену американським психологом С. Мадді та адаптовану для вітчизняної вибірки Д. О. Леонтєвим [44]. Даний опитувальник ґрунтується на теоретичній концепції *hardiness* — особистісної характеристики, яка визначає здатність людини витримувати вплив інтенсивних стресових факторів без втрати внутрішньої рівноваги, мотиваційної включеності та професійної продуктивності.

Життєстійкість у моделі С. Мадді розглядається як інтегральна властивість особистості, що об'єднує емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти, спрямовані на конструктивне подолання труднощів. Особи з високим рівнем життєстійкості здатні ефективно адаптуватися до складних обставин, демонструють гнучкість, ініціативність, стресостійкість і позитивне ставлення до професійних викликів. Саме тому дана методика є надзвичайно інформативною при дослідженні педагогів, які працюють у напружених умовах сучасної освітньої реальності.

Опитувальник включає три основні шкали, що відображають структурні складові життєстійкості:

1. Включеність (commitment) — показник здатності особистості бути залученою в діяльність, відчувати значущість того, що вона робить. Високий рівень включеності свідчить про наявність інтересу до професійної діяльності та готовність активно взаємодіяти з оточенням.

2. Контроль (control) — характеристика, що демонструє ступінь переконаності особистості у своїй здатності впливати на перебіг подій. Люди з високим рівнем контролю схильні брати відповідальність за результати діяльності та вважають, що здатні керувати життєвими обставинами, а не бути їх пасивними жертвами.

3. Прийняття ризику (challenge) — показник готовності сприймати життєві труднощі як природну складову розвитку, можливість для самовдосконалення та набуття нового досвіду. Така установка сприяє гнучкості та здатності адаптуватися до непередбачуваних ситуацій.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Методика дослідження задоволеності педагогів життєдіяльністю в освітньому закладі, розроблена Е. Н. Степановою, була спрямована на виявлення інтегрального рівня задоволеності педагогічних працівників як професійною діяльністю, так і власним життям у ширшому соціально-особистісному контексті. Узагальнені емпіричні показники подано в таблиці 2.1.

Для підвищення наочності та аналітичної цінності емпіричних даних результати дослідження доцільно подати у графічній формі, що дозволяє візуально відобразити рівень задоволеності педагогів життєдіяльністю та професійною діяльністю за методикою Е. Н. Степанової (Рис.2.1).

Таблиця 2.1

Інтегральні показники задоволеності педагогів життєдіяльністю та професійною діяльністю (за методикою Е. Н. Степанової)

Шкала	Показники рівня задоволеності		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Шкала організації праці	27%	32%	41%
Шкала можливості прояву і реалізації професійно-особистісних якостей	34%	54%	12%
Шкала відносин з колегами, адміністрацією	41%	34%	25%
Шкала відносин з учнями та їх батьками	41%	40%	19%
Шкала забезпечення діяльності вчителя	27%	47%	26%

Отримані емпіричні дані дозволяють здійснити поглиблений якісний аналіз задоволеності вчителів початкових класів життєдіяльністю в навчальному закладі в умовах воєнного стану, розглядаючи її як комплексний психологічний феномен, що інтегрує оцінку організації праці, можливостей професійної самореалізації, міжособистісних стосунків та ресурсного забезпечення діяльності.

Розподіл показників за шкалою організації праці демонструє, що 27 % респондентів мають високий рівень задоволеності, 32 % – середній, а 41 % – низький. Така структура вказує на те, що значна частина вчителів відчуває виражений дискомфорт, пов'язаний саме з організаційними аспектами професійної діяльності. В умовах воєнного стану це може бути наслідком нестабільності навчального процесу через повітряні тривоги, необхідності швидко змінювати формати навчання, посилення бюрократичного навантаження, а також браку часу на якісну підготовку до уроків. Низький рівень задоволеності організацією праці у 41 % педагогів відображає відчуття

хаотичності, перевантаження та труднощів у плануванні власної діяльності, що створює передумови для хронічної втоми й емоційного виснаження. Водночас високі і середні показники у частини вчителів свідчать про певний рівень адаптації до складних умов, проте загальна картина дозволяє кваліфікувати організацію праці як одну з найбільш проблемних сфер професійного функціонування педагога.

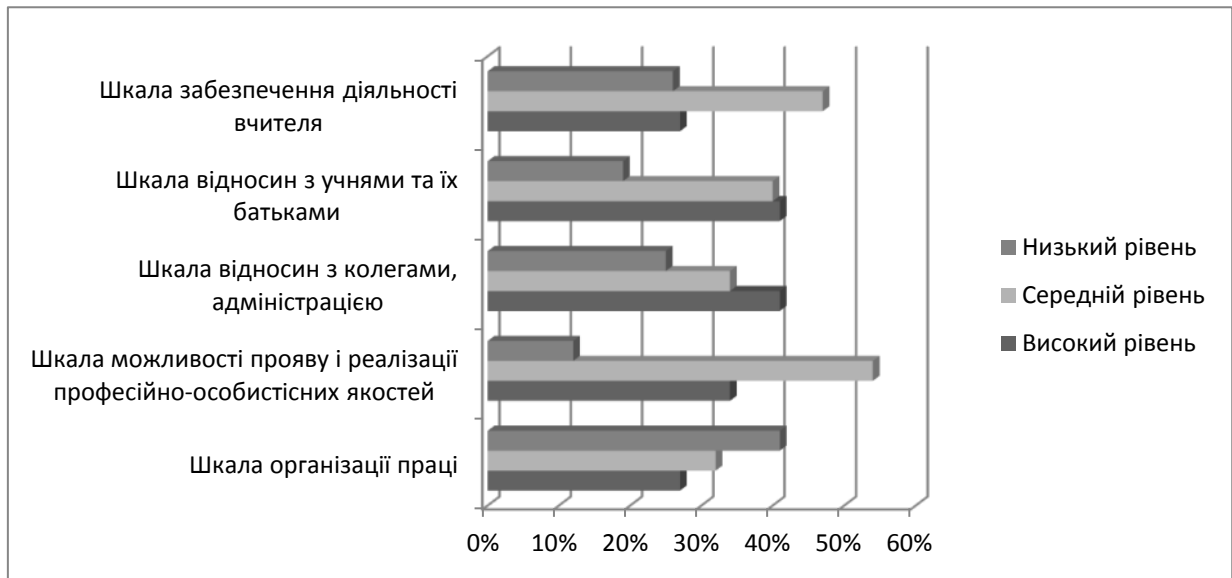


Рис. 2.1 Інтегральні показники задоволеності педагогів життєдіяльністю та професійною діяльністю (за методикою Е. Н. Степанової)

За шкалою можливості прояву й реалізації професійно-особистісних якостей спостерігається інша тенденція. Високий рівень задоволеності зафіксовано у 34 % респондентів, середній – у 54 %, а низький – лише у 12 %. Це свідчить про те, що більшість педагогів, незважаючи на складні зовнішні умови, зберігають відчуття професійної самореалізації, можливості втілювати власні навчально-виховні ідеї, застосовувати творчі підходи та індивідуальний стиль спілкування з учнями. Такі показники вказують на наявність внутрішнього ресурсу, який підтримує професійний сенс і знижує ризики демотивації. Низький рівень задоволеності, властивий лише невеликій частині педагогів, може бути пов'язаний із жорстким регламентуванням, директивним стилем керівництва або внутрішнім виснаженням, що знижує відчуття ефективності власної роботи. Загалом дана

шкала демонструє сприятливий баланс, що дозволяє розглядати професійно-особистісну самореалізацію як ключовий фактор професійної стійкості педагогів у воєнний період.

Показники за шкалою відносин з колегами та адміністрацією також свідчать про відносно позитивний соціально-психологічний клімат у педагогічному середовищі. Високий рівень задоволеності мають 41 % учителів, середній – 34 %, а низький – 25 %. Такий розподіл демонструє наявність у більшості педагогів досвіду взаємопідтримки, згуртованості, можливості обговорювати труднощі та отримувати емоційну і професійну підтримку. Однак кількість респондентів із низьким рівнем задоволеності є достатньо значною, що може свідчити про існування конфліктних ситуацій, неузгодженості в управлінських рішеннях або відчуття нестачі підтримки з боку адміністрації. Для даної групи вчителів соціально-психологічні труднощі можуть посилювати загальний рівень стресу та підвищувати ймовірність професійної дезадаптації.

Найбільш сприятливі результати було виявлено за шкалою відносин з учнями та їхніми батьками. Високий рівень задоволеності продемонстрували 41 % педагогів, середній – 40 %, а низький – 19 %. Така структура показників свідчить про те, що взаємодія з дітьми та батьківською спільнотою для більшості вчителів є джерелом позитивних емоцій, професійного сенсу та моральної підтримки. Особливо в умовах воєнного стану позитивний контакт з учнями, можливість бути для них фігурою стабільності й підтримки, а також співпраця з батьками набувають особливої психологічної ваги. Водночас група педагогів із низьким рівнем задоволеності може стикатися зі складними поведінковими чи емоційними проявами у дітей, а також із підвищеною тривожністю або критичністю з боку батьків, що створює додаткове навантаження.

Шкала забезпечення діяльності вчителя демонструє змішану картину. Високий рівень задоволеності відзначено у 27 % респондентів, середній – у 47 %, низький – у 26 %. Це свідчить про те, що матеріально-технічне та

організаційне забезпечення професійної діяльності оцінюється вчителями як частково задовільне. Середній рівень, яким охоплено майже половину вибірки, відображає ситуацію, коли певні ресурси є наявними, проте вони не повністю відповідають потребам педагогів. Низький рівень задоволеності, який фіксується у чверті респондентів, вказує на суттєві труднощі, що можуть включати нестачу навчальних матеріалів, технічних засобів, належних умов безпеки, а також відсутність відчуття стабільності та підтримки.

Узагальнюючи отримані дані, можна стверджувати, що задоволеність педагогів початкових класів життєдіяльністю в навчальному закладі в умовах воєнного стану має комплексний і диференційований характер. До ресурсних сфер належать можливість професійної самореалізації, позитивні взаємини з учнями та їхніми батьками, а також підтримувальний мікроклімат у колективі. Натомість організація праці та забезпечення діяльності вчителя залишаються ключовими проблемними зонами, які підсилюють стресовий вплив зовнішніх обставин і можуть сприяти формуванню професійного вигорання.

Результати підкреслюють необхідність розроблення і впровадження комплексних управлінських і психологічних заходів, спрямованих на оптимізацію організації праці, посилення матеріально-технічної бази, формування системної підтримки педагогів та забезпечення їхньої психологічної стійкості в умовах тривалих воєнних викликів.

Отримані результати також дозволяють простежити науково значущі закономірності між рівнем задоволеності професійною діяльністю та стажем роботи педагогів початкової школи, а також їхнім типом особистісної регуляції.

Високий рівень задоволеності виявлено переважно у вчителів з інтернальним локусом контролю та професійним стажем від 3 до 10 років. Така група педагогів зазвичай характеризується сформованими професійними навичками, достатнім досвідом для впевненого виконання

посадових обов'язків, а також відносно високою стресостійкістю. Період 3–10 років професійної діяльності вважається сприятливим для розвитку професійної ідентичності, стабілізації мотиваційної сфери та формування внутрішньої впевненості у власній компетентності. Інтернальний тип регуляції додатково підсилює відчуття контролю над професійними подіями, що сприяє підвищенню суб'єктивної задоволеності роботою.

На другому місці за показниками задоволеності опинилися адаптанти зі стажем до трьох років. Серед них 60 % відзначили високий рівень задоволеності, 20 % – середній і 20 % – низький. Це може бути пов'язано з тим, що представники даної групи перебувають на етапі професійного становлення, відзначають високу мотивацію до діяльності, прагнення розвиватись і отримують позитивний емоційний досвід, пов'язаний із новизною професії. Однак частина адаптантів демонструє знижену задоволеність, що може пояснюватися труднощами входження в професію, браком практичного досвіду, адаптаційним стресом та високими очікуваннями, які не завжди співпадають із реальними умовами праці в умовах воєнного стану.

Найменшу задоволеність професійною діяльністю продемонстрували педагоги з категорії «професіонали», тобто ті, хто має найбільший стаж роботи. Лише 20 % з них виявили високий рівень задоволеності, ще 20 % – середній, тоді як 60 % продемонстрували низький рівень. Цей результат є показовим і може свідчити про накопичення хронічної професійної втоми, виснаження, зниження мотивації та можливий розвиток компонентів професійного вигорання. Педагоги зі значним стажем частіше стикаються з рутинністю діяльності, високими організаційними навантаженнями, тривалим впливом стресогенних чинників, які підсилюються умовами воєнного стану. Крім того, у досвідчених педагогів може знижуватися відчуття новизни та професійного зростання, що також негативно впливає на їхню задоволеність.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що найбільш задоволеними професійною діяльністю є вчителі з інтернальним типом локусу контролю та стажем роботи 3–10 років. Це свідчить про оптимальне поєднання професійної зрілості та збереженої внутрішньої мотивації. Натомість найменшу задоволеність виявлено у педагогів зі значним стажем, що потребує уваги з боку адміністрації закладів освіти, психологічних служб та освітньої політики загалом. Така група потребує додаткових ресурсів, програм підтримки, профілактики професійного вигорання та оновлення мотиваційної сфери.

Таким чином, стаж роботи та особистісні характеристики педагогів є важливими детермінантами задоволеності професійною діяльністю, а отримані результати можуть слугувати емпіричним підґрунтям для розроблення цільових заходів підтримки педагогічних працівників у воєнний і післявоєнний період.

На підставі результатів, отриманих за допомогою опитувальника емоційного вигорання К. Маслач і С. Джексона, було розраховано середні показники рівня вигорання для всієї сукупності респондентів, а також окремо для кожного етапу професійного становлення педагогів. Оброблені дані дали змогу визначити ступінь прояву ключових складових синдрому вигорання у вчителів, які взяли участь у дослідженні.

Загальна тенденція демонструє поступове зростання інтенсивності емоційного вигорання в міру просування педагогів професійною траєкторією. При цьому масштаби змін залишаються відносно помірними, оскільки різниця між рівнями вигорання адаптантів і досвідчених педагогів становить лише 3,18 бала. Певним винятком з даної закономірності є група інтерналів, у яких спостерігається зниження інтенсивності проявів вигорання в інтервалі від 3 до 10 років професійної діяльності.

Отримані результати свідчать, що перші негативні особистісні зміни, пов'язані з розвитком синдрому вигорання, виникають уже на етапі професійної адаптації, а максимальна їхня вираженість характерна для

періоду сформованої професійної діяльності. В даному контексті інтернали виглядають найбільш стійкою та ресурсною групою, оскільки вони вже пройшли початкове входження в професію й демонструють тенденцію до зниження показників вигорання. Водночас важливо зазначити, що коливання середніх значень між етапами професійного розвитку є незначними і, як правило, становлять 2–3 бали.

Середні значення рівнів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень у співвідношенні з етапами професійного розвитку педагогів за класифікацією Е. А. Климова (адаптанти, інтернали, професіонали) подано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Середні показники рівня емоційного вигорання педагогів на різних етапах професійного становлення (за опитувальником емоційного вигорання К. Маслач і С. Джексона)

Шкали	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень
Адаптанти	18,9	9,65	31,79
Інтернали	16,16	8,88	33,30
Професіонали	21,98	12,13	32,67
Всі вчителі	19,01	10,22	32,58

Для підвищення інформативності та наочності отриманих даних результати рівнів професійного вигорання педагогів доцільно подати у графічній формі, що дозволить візуально відобразити динаміку показників на різних етапах професійного становлення (Рис.2.2).

Отримані результати дозволяють здійснити якісний аналіз рівня емоційного вигорання педагогів початкових класів на різних етапах професійного становлення в умовах воєнного стану. Дані за трьома шкалами опитувальника К. Маслач і С. Джексона – «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація» та «Редукція особистих досягнень» – демонструють

диференційований характер переживання професійного стресу залежно від стажу та рівня професійної зрілості.

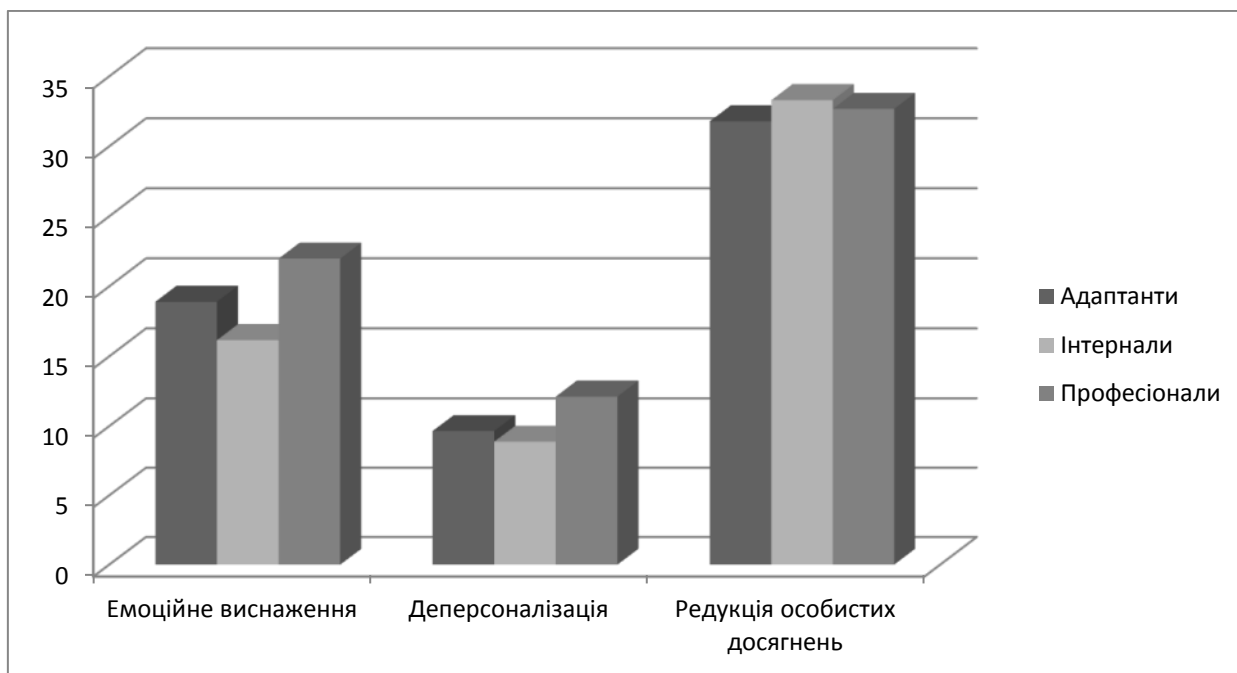


Рис. 2.2 Середні показники рівня емоційного вигорання педагогів на різних етапах професійного становлення (за опитувальником емоційного вигорання К. Маслач і С. Джексона)

Показники емоційного виснаження свідчать, що найменш вираженим цей компонент є у педагогів-інтерналів (16,16 бала). Вони вже пройшли адаптаційний період, мають сформовані професійні навички та ефективні стратегії подолання стресу. Завдяки достатньому досвіду та внутрішньому локусу контролю інтернали краще регулюють власні емоційні стани та зберігають оптимальний рівень енергії. Адаптанти, навпаки, демонструють значно більший рівень виснаження (18,9 бала), що пояснюється необхідністю всебічного пристосування до вимог професії, нестабільністю перших років роботи та недостатньо сформованими механізмами саморегуляції. Найвищий рівень емоційного виснаження властивий педагогам-професіоналам (21,98 бала). Накопичення багаторічного досвіду в умовах підвищених вимог, тривалого стресу, рутинізації діяльності та додаткових навантажень

призводить до глибокого емоційного виснаження, яке підсилюється воєнною ситуацією та пов'язаною з нею відповідальністю.

Подібна тенденція спостерігається за шкалою деперсоналізації. Найнижчі показники має група інтерналів (8,88 бала), що свідчить про їх здатність підтримувати конструктивну взаємодію з учнями та батьками, зберігаючи при цьому емоційну включеність у процес. У адаптантів рівень деперсоналізації дещо вищий (9,65 бала), що може відобразити невпевненість у професійних ролях, емоційне напруження та захисне прагнення дистанціюватися від складних ситуацій. Найбільшою вираженістю цього компонента характеризуються професіонали (12,13 бала), у яких багаторічна взаємодія з учнями та батьками, особливо в умовах нестабільності та високої відповідальності воєнного періоду, може призводити до емоційного «вигорання від спілкування», втрати чутливості й поступової професійної відстороненості.

У показниках редукції особистих досягнень виявлено дещо іншу картину. Найвищу позитивну самооцінку власної професійної ефективності мають інтернали (33,30 бала). Вони відчують упевненість у своїх професійних компетентностях, ефективно реалізують власні навички та бачать результати своєї роботи. Адаптанти мають нижчі оцінки (31,79 бала), що цілком закономірно з огляду на ранній етап становлення професійної ідентичності та часті сумніви щодо власної компетентності. У професіоналів цей показник також дещо знижений (32,67 бала), що може свідчити про відчуття професійної стагнації, перевантаження та зменшення внутрішньої мотивації на тлі тривалих професійних та екзистенційних викликів, ускладнених воєнними умовами.

У сукупності отримані результати демонструють, що інтернали є найбільш благополучною в професійному та емоційному аспектах групою педагогів. Вони вже пройшли адаптаційну фазу, але ще не стикнулися з виснаженням, характерним для етапу довготривалої професійної діяльності. Адаптанти та професіонали – дві найбільш уразливі групи, але з різних

причин: перші – через нестійкість початкового професійного становлення, другі – через накопичений багаторічний стрес і рутинізацію роботи. В умовах воєнного стану дані відмінності посилюються, оскільки нестабільність, підвищена відповідальність за безпеку дітей та емоційна напруга освітнього середовища впливають на педагогів різного стажу по-різному.

Для узагальнення емпіричних результатів та полегшення їх інтерпретації загальні показники професійного вигорання всіх опитаних педагогів (без поділу на професійні підгрупи) доцільно представити у графічній формі, що забезпечить більш чітке візуальне відображення рівня вираженості кожного компонента вигорання (Рис. 2.3).

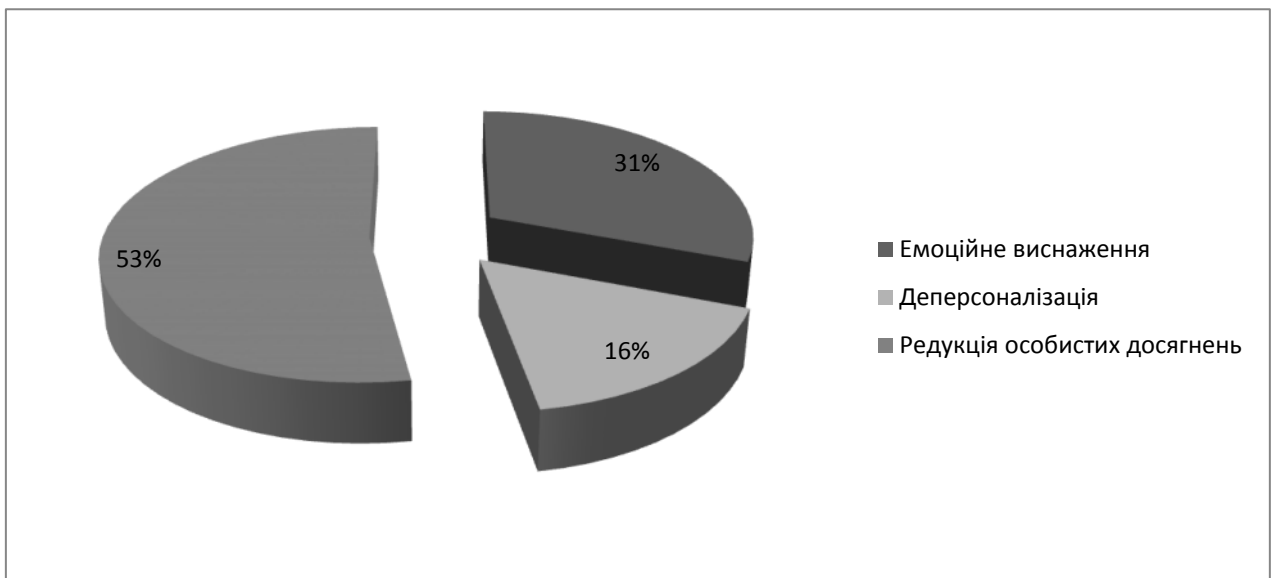


Рис. 2.3 Загальні показники рівня професійного вигорання педагогів початкових класів (усереднені значення за трьома шкалами)

Наведені усереднені показники емоційного вигорання педагогів початкових класів дозволяють окреслити загальну картину їхнього психоемоційного стану в умовах воєнного стану. Дані відображають інтегральний рівень трьох ключових компонентів синдрому емоційного вигорання, а саме емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Їхній порівняльний аналіз дає змогу простежити

особливості переживання педагогами професійного стресу, специфічного для сучасних кризових умов.

Показник емоційного виснаження становить 19,01 бала, що свідчить про наявність вираженої психоемоційної напруги та втрати енергетичних ресурсів. Емоційне виснаження є центральним проявом синдрому вигорання і відображає перевантаження, викликане тривалими вимогами професії, постійним контактом з дітьми, високою відповідальністю, а також додатковими стресогенними чинниками воєнного часу. В умовах нестабільності, повітряних тривог, необхідності організовувати освітній процес у різних форматах і водночас підтримувати дітей емоційно, рівень виснаження закономірно зростає. Для педагогів початкових класів цей компонент є особливо чутливим, оскільки їхня діяльність пов'язана з високою емоційною залученістю.

Показник деперсоналізації на рівні 10,22 бала також є помірно підвищеним. Він свідчить про певну частоту використання педагогами психологічного дистанціювання як способу захисту від емоційного перенавантаження. В умовах війни цей механізм може активізуватися сильніше, оскільки вчителі щодня взаємодіють із дітьми, які переживають страх, тривогу чи нестійкість, а також з батьками, які перебувають у постійному стресі. Поступове зростання деперсоналізації свідчить про формування емоційної захисної позиції – зменшення емпатичної включеності, емоційного відгуку, появу відстороненості у педагогічних взаєминах. Це дозволяє тимчасово зменшити психологічне навантаження, але за тривалого впливу може негативно позначатися на якості взаємодії з учнями та загальному професійному функціонуванні.

Найвищий середній показник спостерігається за шкалою редукції особистих досягнень (32,58 бала). Він відображає зниження суб'єктивної оцінки власної професійної ефективності, сумніви щодо результативності праці, відчуття недостатньої значущості власних зусиль. У воєнних умовах цей компонент набуває особливої актуальності, а саме, нестабільність

освітнього середовища, перешкоди в організації навчання, зменшена можливість бачити довгострокові результати своєї діяльності, підвищена відповідальність за психологічний стан дітей закономірно впливають на професійну самооцінку педагогів. Показник редукції особистих досягнень свідчить про тенденцію до зниження впевненості у власних силах та формування почуття невдоволення собою як фахівцем.

Узагальнюючи отримані дані, можна стверджувати, що педагоги початкових класів у воєнний період демонструють помірно підвищені показники емоційного виснаження і деперсоналізації, а також доволі високий рівень редукції особистих досягнень. Така структура є типовою для професійних груп із високим рівнем стресу та тривалою емоційною залученістю. В умовах війни такі тенденції підсилюються зовнішніми факторами ризику - обмеженою безпекою, нестабільністю освітнього процесу, емоційним станом дітей, а також підвищеним тиском з боку батьків та адміністративних вимог.

Аналіз отриманих даних за методикою В. В. Бойка дає змогу визначити рівень сформованості окремих фаз синдрому емоційного вигорання у педагогів. Узагальнені показники подано в таблиці 2.3, що дозволяє простежити специфіку розвитку вигорання на різних його етапах.

Таблиця 2.3

Показники рівня сформованості фаз синдрому емоційного вигорання педагогів (за методикою В. В. Бойка)

Фази	Педагоги із сформованою фазою, %	Педагоги, у яких фаза перебуває на стадії формування, %	Педагоги, у яких фаза не сформована, %
Фаза напруги	22	54	24
Фаза резистенції	41	35	24
Фаза виснаження	30	43	27

Для підвищення наочності отримані результати представимо у графічній формі, що дозволить чітко візуалізувати розподіл ступеня сформованості фаз синдрому емоційного вигорання серед педагогів (Рис.2.4).

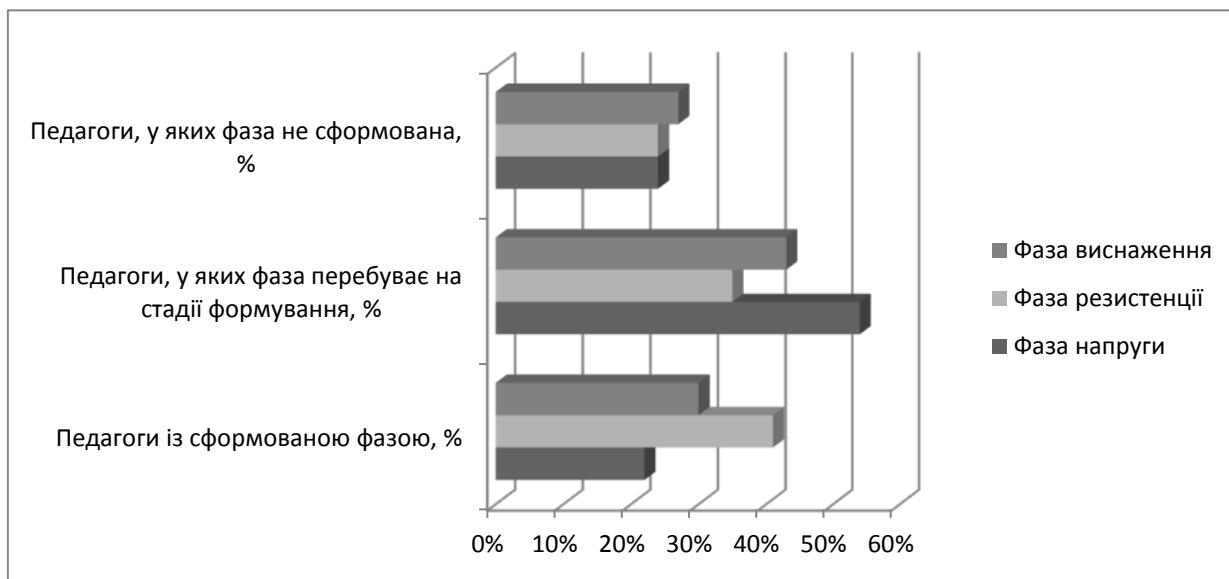


Рис. 2.4 Показники рівня сформованості фаз синдрому емоційного вигорання педагогів (за методикою В. В. Бойка)

Отримані за методикою В. В. Бойка результати дозволяють простежити загальний психоемоційний стан учителів початкових класів та рівень сформованості трьох основних фаз синдрому емоційного вигорання. Дані демонструють, що вигорання має диференційований характер і формується під впливом значної кількості стресорів, зокрема пов'язаних із професійною діяльністю в умовах воєнного стану.

Показники за фазою напруги свідчать, що лише 22 % педагогів мають повністю сформовану цю фазу, тоді як у 54 % вона перебуває в процесі формування. Це означає, що більшість вчителів відчувають зростання внутрішньої напруги, емоційної втоми та хвилювань, проте цей стан ще не досяг максимальної інтенсивності. Лише у 24 % педагогів фаза напруги поки не проявляється. Така динаміка характерна для освітнього процесу, який перебуває у стані постійних змін, непередбачуваності й підвищеної відповідальності в період воєнних загроз.

Фаза резистенції виявилася найбільш розповсюдженою, а саме, у 41 % педагогів вона вже сформована, а в 35 % — активно формується. Це вказує на те, що значна частина вчителів застосовує психологічні механізми захисту, намагаючись зменшити емоційне навантаження через дистанціювання, формалізацію діяльності або зменшення емоційної залученості. Лише у 24 % педагогів фаза резистенції не проявилася, що свідчить про збережену мотивацію та емоційну включеність у професійну діяльність. Зростання ознак даної фази є закономірним у ситуації, коли вчителям доводиться взаємодіяти з дітьми та батьками, які перебувають у стані тривоги, невизначеності та емоційного виснаження.

Показники фази виснаження демонструють, що 30 % педагогів мають вже сформовану фазу глибокого емоційного та фізичного виснаження, а у 43 % вона перебуває на стадії формування. Це свідчить про тривале емоційне перенавантаження, втрату внутрішніх ресурсів, зниження інтересу до професійної діяльності та відчуття внутрішнього спустошення. В умовах воєнного стану це посилюється високим рівнем відповідальності за психологічний стан учнів, складнощами в організації навчального процесу та необхідністю забезпечувати безпеку під час повітряних тривог. У 27 % педагогів фаза виснаження поки не проявляється, що може бути пов'язано з високою особистісною стійкістю, підтримувальним середовищем або ефективними механізмами подолання стресу.

У цілому отримані дані свідчать, що більшість учителів перебувають на різних етапах формування синдрому вигорання, причому фази резистенції та виснаження проявлені більш виражено, ніж фаза напруги. Така структура відображає поступовий характер формування емоційного виснаження та захисних реакцій у педагогів, які працюють у складних, нестабільних умовах воєнного часу.

Наступним етапом дослідження є аналіз особливостей прояву синдрому емоційного вигорання серед педагогів із різним професійним стажем. Порівнюється вираженість його компонентів у трьох групах учителів –

адаптантах (зі стажем до 3 років), інтерналах (зі стажем від 3 до 10 років) та професіоналах із досвідом роботи понад 10 років. Узагальнені результати наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Показники прояву синдрому емоційного вигорання у педагогів із різним професійним стажем (за методикою В. В. Бойка)

Професійний стаж роботи	Фаза напруги, %	Фаза резистенції, %	Фаза виснаження, %
Адаптанти	27	27	28
Інтернали	0	69	27
Професіонали	16	36	25

Для підвищення наочності отримані результати представимо у графічній формі, що дозволить візуально порівняти особливості прояву синдрому емоційного вигорання серед педагогів із різним професійним стажем (Рис. 2.5).

Отримані результати дають змогу простежити специфіку прояву синдрому емоційного вигорання серед учителів початкових класів із різним професійним стажем. Аналіз показників за трьома фазами – напруги, резистенції та виснаження – демонструє неоднорідність переживання професійного стресу та залежність його вираженості від тривалості педагогічної діяльності.

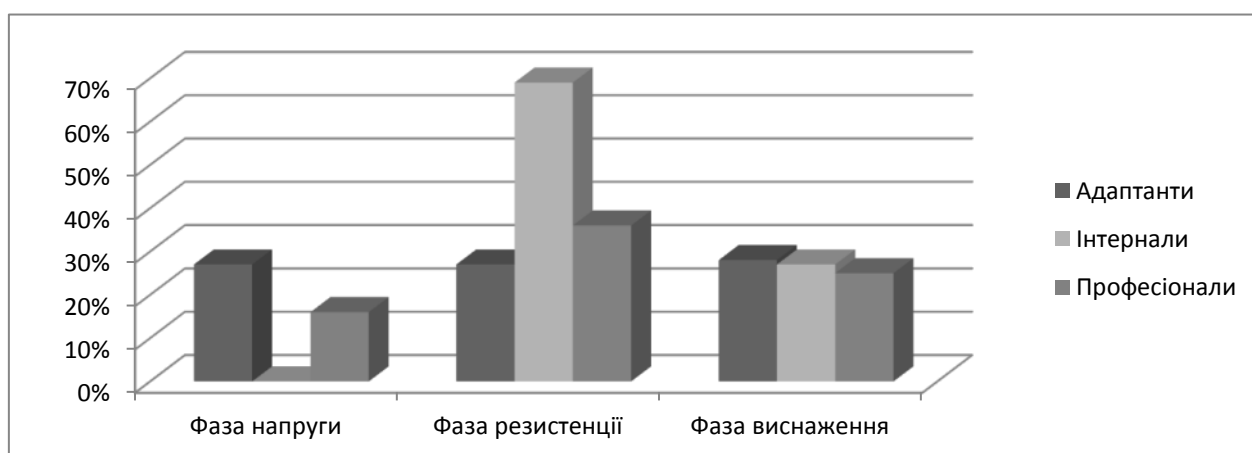


Рис. 2.5 Показники прояву синдрому емоційного вигорання у педагогів із різним професійним стажем (за методикою В. В. Бойка)

У групі адаптантів (педагогів зі стажем до трьох років) усі три фази емоційного вигорання мають приблизно однаковий рівень прояву – 27–28 %. Це свідчить про те, що молоді педагоги вже на початкових етапах професійної діяльності зіштовхуються з високим емоційним навантаженням, яке в умовах воєнного стану лише посилюється. Адаптанти проходять період інтенсивного пристосування до професії, часто відчують психологічну невпевненість, перевантаження новими обов'язками та відповідальністю, а також недостатньо володіють ефективними стратегіями подолання стресу. Такий розподіл показників вказує на ризик формування у них комплексного вигорання, коли всі фази поступово розвиваються одночасно.

У групі інтерналів (стаж 3–10 років) спостерігається виражена специфіка, а саме, фаза напруги відсутня (0 %), натомість показник фази резистенції є найвищим у всій вибірці – 69 %. Це свідчить про те, що педагоги цієї групи вже успішно подолали початкові труднощі професійної адаптації, однак активно використовують захисні механізми емоційного дистанціювання для збереження емоційних ресурсів. В умовах воєнного стану, коли вчителі працюють з дітьми, які зазнають тривожності, стресу чи поведінкової нестабільності, така стратегія стає засобом емоційного самозахисту. Рівень фази виснаження також помітний (27 %), але він суттєво нижчий за фазу резистенції, що свідчить про відносно стабільний професійний стан, хоча й з елементами прихованого напруження.

Професіонали (педагоги зі стажем понад 10 років) демонструють інший розподіл фаз. Фаза напруги проявлена у 16 % вчителів, що свідчить про певне накопичення хронічної емоційної втоми та реакцію на тривалий вплив стресогенних чинників. Фаза резистенції виявлена у 36 % педагогів, що відображає тенденцію до емоційного дистанціювання та поступової втрати емпатичної включеності. Показник фази виснаження становить 25 %, що вказує на поступове формування стану глибокої втоми, емоційного знесилення, інколи – відчуття професійної стагнації. Для вчителів із великим стажем характерним є тривалий вплив професійних навантажень, рутина,

відповідальність за освітній процес і психологічний стан дітей, що в умовах воєнного стану посилюється загальною соціальною напруженістю.

Загалом результати свідчать про різні вектори формування синдрому емоційного вигорання. Адаптанти мають підвищений ризик комплексного вигорання через нестійкість професійної ідентичності. Інтернали перебувають у фазі активної психологічної резистенції, що є захисною реакцією на інтенсивне емоційне навантаження. Професіонали демонструють ознаки хронічного виснаження, що накопичується протягом тривалого періоду роботи та підсилюється умовами воєнних викликів.

Отримані дані підкреслюють важливість диференційованих програм психологічної підтримки педагогів залежно від стажу роботи, спрямованих на профілактику емоційного вигорання, розвиток стратегій саморегуляції та підтримку професійного благополуччя в умовах тривалої кризової ситуації.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі було здійснено комплексний емпіричний аналіз психологічного стану та особливостей професійної діяльності вчителів початкових класів в умовах воєнного стану. Отримані результати дозволили виявити низку закономірностей, що характеризують рівень задоволеності діяльністю, вираженість компонентів професійного вигорання та специфіку його формування залежно від стажу роботи педагогів.

По-перше, виявлено, що задоволеність життєдіяльністю та професійною діяльністю у вчителів має диференційований характер. Найвищі показники задоволеності стосуються міжособистісної взаємодії – стосунків з учнями, батьками та колегами. Дані сфери виступають значущими ресурсами, що підтримують професійну мотивацію та емоційну стабільність педагогів. Водночас найбільш проблемними виявилися організація праці та рівень забезпечення діяльності, що пов'язано з

нестабільністю функціонування освітнього процесу в умовах воєнних загроз, підвищеним навантаженням та браком ресурсів.

По-друге, за результатами опитувальника К. Маслач і С. Джексона встановлено, що загальний рівень емоційного виснаження серед учителів є підвищеним, а редукція особистих досягнень – відносно високою. Це свідчить про наявність тенденцій до зниження віри у власну професійну ефективність та накопичення емоційної втоми. Деперсоналізація проявлена помірно, однак її рівень зростає у педагогів з більшим стажем.

По-третє, аналіз за методикою В. В. Бойка підтвердив, що найбільш вираженою серед учителів є фаза резистенції, що засвідчує використання педагогами захисних стратегій емоційного дистанціювання для збереження працездатності в умовах надмірного психоемоційного навантаження. Фаза виснаження виявлена у значній частини педагогів, що свідчить про високі ризики формування глибоких проявів емоційного виснаження. Фаза напруги найбільше представлена серед молодих фахівців, що відображає труднощі адаптації до професії в умовах кризового середовища.

По-четверте, результати порівняльного аналізу різних груп педагогів показали, що найбільш стабільними та ресурсними в емоційному плані є інтернали (вчителі зі стажем 3–10 років). Вони мають найнижчі показники емоційного виснаження та деперсоналізації і найвищі – професійної самореалізації. Найвразливішими є молоді педагоги, які одночасно адаптуються до професії та функціонують у надзвичайно складних умовах воєнного стану. Педагоги зі стажем понад 10 років демонструють ознаки хронічного виснаження та емоційного дистанціювання, що свідчить про накопичення тривалого професійного стресу.

Узагальнюючи, результати емпіричного дослідження показують, що в умовах воєнного стану професійна діяльність учителів початкових класів супроводжується високим рівнем психологічного навантаження, що впливає на їхню задоволеність роботою та підвищує ризики розвитку синдрому емоційного вигорання. Найбільш уразливими є адаптанти та педагоги зі

значним стажем роботи, тоді як група інтерналів характеризується відносно високою стійкістю. Отримані дані обґрунтовують необхідність впровадження програм психологічної підтримки, розвитку професійної стресостійкості та оптимізації умов праці педагогів у кризових суспільних умовах.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

3.1 Теоретико-методичні засади розроблення та особливості впровадження тренінгової програми, спрямованої на зниження емоційного виснаження педагогів початкової школи

У межах проведеного дослідження нами була створена комплексна психокорекційна тренінгова програма, спрямована на профілактику професійного вигорання вчителів початкових класів, які здійснюють педагогічну діяльність в умовах воєнного стану. Розроблена програма ґрунтується на системному підході до збереження психологічного благополуччя педагогів та передбачає посилення їхніх внутрішніх ресурсів, необхідних для запобігання емоційному та професійному виснаженню.

Головною метою програми визначено розвиток психологічних ресурсів педагогів з метою попередження проявів емоційного виснаження, підтримання професійної стійкості та формування адаптивної готовності до роботи в умовах підвищеної напруги й невизначеності. Програма спрямована не лише на зменшення негативних проявів професійного стресу, а й на зміцнення механізмів саморегуляції, підвищення емоційної компетентності та розвиток навичок ефективної міжособистісної взаємодії.

Завдання тренінгової програми охоплюють декілька ключових напрямів:

1. Психологічна підтримка. Передбачає розвиток рефлексивних умінь, усвідомлення власних емоційних реакцій, опанування методів емоційної саморегуляції та стабілізації психоемоційного стану. Це створює основу для запобігання накопиченню емоційної напруги.

2. Формування стресостійкості та резиліентності. Учасники опановують когнітивно-поведінкові техніки, спрямовані на подолання професійного стресу, подолання емоційної уразливості та підвищення толерантності до

невизначених чи кризових ситуацій — умов, які є типовими в період воєнного стану.

3. Розвиток міжособистісної взаємодії. Тренінг передбачає вдосконалення комунікативної компетентності педагогів як в очному, так і в онлайн-форматі. Педагоги опановують навички емпатійного слухання, конструктивного діалогу та підтримувального спілкування, що зміцнює професійні стосунки.

4. Оптимізація професійного навантаження. Учасники тренінгу знайомляться з інструментами планування робочого часу, визначення пріоритетів, а також методами забезпечення балансу між професійною діяльністю та особистим життям. Це є ключовим чинником профілактики вигорання.

5. Підвищення цифрової педагогічної компетентності. Педагоги розширюють практичний інструментарій роботи в цифровому середовищі, що знижує стрес у процесі взаємодії з сучасними освітніми технологіями.

6. Підтримка колегіальної взаємодії. Створення атмосфери емоційної підтримки в педагогічному колективі, зміцнення довіри та розвиток командної резиліентності сприяють підвищенню загальної стійкості освітнього закладу в умовах соціальної турбулентності.

Запропонована програма є інтегративною профілактичною моделлю психологічного супроводу, що поєднує елементи когнітивно-поведінкової терапії, ресурсно-орієнтованого підходу, теорії емоційного інтелекту та концепції професійної резиліентності. Її реалізація сприяє зміцненню професійного здоров'я педагогів, формуванню психологічно безпечного освітнього середовища й підвищенню якості освітнього процесу в умовах війни.

Перше тренінгове заняття виконує установчу та адаптаційну функції. Воно спрямоване на формування безпечного психологічного простору, налагодження взаємної довіри між учасниками та створення сприятливого емоційного фону для подальшої групової роботи. Після представлення

ведучого, окреслення мети заняття та встановлення правил групової взаємодії учасники поступово залучаються до інтерактивних вправ, що сприяють рефлексії власних емоційних станів і внутрішньої готовності до опанування навичок саморегуляції.

Управа «Коло почуттів» дозволяє педагогам символічно відобразити свій емоційний стан за допомогою кольору, що сприяє його осмисленню та формує додатковий рівень групової емпатії. Наступний етап — вправа «Мій цільовий лист» — допомагає кожному учаснику визначити індивідуальні очікування та цілі тренінгу. Це підтримує особистісну мотивацію та забезпечує орієнтацію подальших занять на реальні потреби педагогів [32].

Завершальним елементом першого заняття є діалог у парах, який сприяє зміцненню емоційного контакту між учасниками та розвитку навичок усвідомленої комунікації. Як форма домашнього завдання використовується елемент арт-рефлексії, а саме, учасникам пропонується фіксувати власні емоції за допомогою малюнка чи словесного символічного опису. Це сприяє емоційному розвантаженню, розвитку внутрішньої рефлексії та підвищенню навички самодопомоги.

Друге заняття тренінгової програми має ключове значення для формування у вчителів початкових класів цілісного розуміння феномену професійного вигорання, його психологічних механізмів та специфіки прояву в умовах воєнного стану. Воно становить логічне продовження установчої зустрічі та спрямоване на підвищення психологічної грамотності педагогів, що є необхідною умовою усвідомленого ставлення до процесів емоційного виснаження та вироблення власних стратегій самозбереження.

На початку заняття ведучий забезпечує емоційне налаштування групи, визначає цілі та наголошує на тому, що розуміння природи стресу та вигорання є важливим елементом психологічної безпеки вчителя. Учасники мають можливість поділитися власним досвідом і рефлексіями щодо попереднього домашнього завдання, що дозволяє актуалізувати їхні потреби та забезпечити безперервність психоемоційного процесу в межах тренінгу.

Цей підхід сприяє формуванню довіри і підтримки в групі, що є фундаментом подальшої ефективної роботи.

Основний зміст заняття складається з двох взаємодоповнюючих інтерактивних вправ. Перша, під умовною назвою «Фактори ризику», орієнтована на формування теоретичного підґрунтя. Учасники знайомляться з науковими уявленнями про емоційне вигорання, розглядають його структурні компоненти, типові причини та прояви. Ведучий пропонує наочні матеріали — презентацію та короткі кейси — що дозволяє порівняти теоретичні положення з реальними професійними ситуаціями педагогів. Групове обговорення сприяє усвідомленню того, як системні (організаційні труднощі, інформаційне перевантаження, нестабільність освітнього процесу), так і індивідуальні чинники (емоційна чутливість, перфекціонізм, низька толерантність до невизначеності) впливають на психоемоційний стан учителя, особливо в умовах війни [33, с. 101].

Друга вправа — «Вчусь керувати вигоранням» — має прикладний характер. Учасники в малих групах аналізують типові стресові ситуації зі шкільної практики - взаємодія з тривожними батьками, робота з емоційно вразливими учнями, непередбачуваність онлайн-уроків, збільшення адміністративного навантаження тощо. Педагоги визначають власні емоційні реакції на такі ситуації, порівнюють їх з реакціями колег, після чого спільно формують список адаптивних стратегій подолання. Цей етап сприяє розвитку навичок усвідомленої саморегуляції, підсилює відчуття групової підтримки та демонструє педагогам, що вони не єдині у своїх емоційних труднощах.

У завершальній рефлексивній частині заняття учасники діляться думками щодо того, які аспекти заняття виявилися для них найбільш цінними, що дозволяє закріпити отримані знання та виявити внутрішні ресурси. Як домашнє завдання пропонується техніка «ресурсного спогаду»: педагоги обирають спогад, який викликає почуття безпеки, сили або підтримки, і мають практикувати його візуалізацію у стані стресу. Це

допомагає формувати навичку емоційної саморегуляції та створює основу для подальшого тренування психологічної стійкості.

Таким чином, друге заняття забезпечує перехід від емоційного налаштування до усвідомлення глибинних механізмів вигорання, створює основу для подальшого тренінгового впливу та зміцнює здатність педагогів до розуміння власних психоемоційних процесів.

Третє заняття тренінгової програми присвячене розвитку навичок емоційної саморегуляції, подолання стресу та формуванню внутрішньої психологічної стійкості, що є необхідною умовою успішної професійної діяльності вчителя в умовах воєнного стану. Його структура побудована таким чином, щоб педагоги не лише ознайомилися з ефективними методами регуляції емоційних станів, але й отримали досвід їх практичного застосування.

На початку заняття ведучий створює атмосферу психологічної безпеки, необхідну для відкритої взаємодії. Учасникам пропонується обговорити виконання домашнього завдання та коротко окреслити власні емоційні стани. Це сприяє підвищенню рівня емоційної усвідомленості та підтримці групового процесу. Після цього педагоги виконують дихальну техніку «1–2, 3–4», що базується на уповільненому ритмі дихання та сприяє активації парасимпатичної нервової системи. Така вправа є надзвичайно ефективною для швидкого зниження рівня тривоги, стабілізації серцевого ритму та відновлення почуття контролю [50, с. 389].

У центральній частині заняття ведучий пояснює відмінності між еустресом (позитивним стресом, що стимулює розвиток і мотивацію) та дистресом (руйнівним стресом, який призводить до виснаження і вигорання). Акцент робиться на тому, що метою психокорекційної роботи не є повне уникнення стресу, оскільки певний його рівень є природною складовою професійної діяльності вчителя. Натомість учасники мають навчитися розпізнавати ознаки дистресу та своєчасно застосовувати техніки самодопомоги.

Управа «Афірмація» спрямована на формування позитивних когнітивних установок, що забезпечують психологічний захист в умовах невизначеності. Учасники створюють власні короткі висловлювання-ресурси, які сприяють зниженню негативних автоматичних думок і підсилюють відчуття внутрішньої стабільності. Робота з афірмаціями сприяє зміцненню емоційної стійкості та формуванню адаптивної позиції щодо професійних труднощів.

Завершальна частина заняття включає практику усвідомленої медитації. Її структура передбачає концентрацію уваги на диханні, відстеження тілесних відчуттів та розвиток здатності залишатися в теперішньому моменті. Медитативна практика дозволяє педагогам усвідомити власні емоційні реакції без осуду, що є важливим кроком у розвитку емоційної зрілості. Цей етап сприяє загальному зниженню психоемоційної напруги, поліпшенню якості уваги та підвищенню здатності до самоконтролю.

Домашнє завдання, засноване на техніках візуалізації, передбачає створення образу «простору внутрішньої безпеки» — наприклад, океану, лісу або річки. У моменти емоційного напруження учасники мають викликати цей образ уявно, що активує внутрішні ресурси та сприяє швидкому відновленню рівноваги.

Таким чином, третє заняття виступає важливим етапом формування емоційної компетентності, навчає педагогів ефективно працювати з власними емоціями та формує підґрунтя для тривалого збереження професійного здоров'я в умовах інтенсивного стресу, характерного для воєнного часу.

Четверте заняття тренінгової програми було присвячене розвитку навичок резилієнтності як однієї з ключових психологічних компетентностей, що забезпечує здатність педагогів ефективно адаптуватися до динамічних змін, швидко відновлювати внутрішню рівновагу та конструктивно взаємодіяти зі стресовими ситуаціями, зумовленими умовами воєнного стану. На початку заняття учасники мали можливість обговорити досвід виконання домашнього завдання, поділитися власними емоційними

спостереженнями й актуалізувати значення психологічної гнучкості в контексті щоденних професійних викликів. Це сприяло налаштуванню групи на глибшу роботу та формуванню атмосфери довіри.

Основна частина заняття була структурована навколо двох практичних вправ, спрямованих на усвідомлення та активізацію внутрішніх ресурсів стійкості. Перша вправа — «Коло резилієнтності» — передбачала обговорення реальних життєвих ситуацій, у яких учасники демонстрували наполегливість, психологічну витривалість і здатність долати кризові стани. Обмін такими історіями викликав значущий емоційний відгук, сприяв формуванню колегіальної підтримки та зміцненню групової ідентичності, а також допомагав педагогам переосмислити власний досвід як ресурс для подальшого особистісного зростання.

Друга вправа — «Скарби міцності» — мала символічно-рефлексивний характер і була спрямована на усвідомлення унікальних ресурсів кожного учасника. Педагоги визначали свої внутрішні сили, наділяючи їх символічними образами (наприклад, у формі героя, певної якості чи ресурсу), після чого презентували їх у безпечному середовищі групи. Такий творчий підхід сприяв формуванню позитивного «Я-образу», зміцнював віру у власну здатність подолати труднощі та посилював особистісну стійкість.

Завершальна частина заняття була емоційно підтримувальною та включала вправу «Скринька бажань». Учасники висловлювали одне одному побажання і слова підтримки, створюючи атмосферу емпатії, психологічної безпеки та згуртованості. Це сприяло закріпленню позитивного групового досвіду й формуванню відчуття причетності, що є важливим елементом резилієнтності.

Для домашньої роботи учасникам запропонували виконання вправи прогресивної м'язової релаксації. Практика глибокого поетапного розслаблення м'язових груп дозволяє знижувати фізичне напруження, яке є тісно пов'язаним із емоційною тривогою. Таким чином, четверте заняття не лише знайомило педагогів із концептом резилієнтності, але й давало

можливість на практиці опанувати інструменти самопомоги, важливі для підтримання психоемоційної рівноваги.

П'яте заняття тренінгової програми було спрямоване на формування у педагогів навичок психологічного самозахисту через опрацювання технік дихальної регуляції, візуалізації та сенсорного заземлення. У контексті воєнного стану такі техніки є надзвичайно актуальними, оскільки дозволяють швидко стабілізувати емоційний стан, зменшити фізіологічні прояви стресу та відновити внутрішню енергію. На початку заняття ведучий створив підтримувальну атмосферу та наголосив на важливості практик відновлення, що сприяє формуванню професійної стійкості та емоційної рівноваги.

У вступній частині учасники виконували знайомі з попередніх зустрічей дихальні вправи, зокрема «Дихання за лічилкою», яка передбачає повільний вдих, коротку паузу та плавний видих. Значна увага приділялася тому, щоб учасники уявляли, як разом із видихом відпускають напруження, негативні емоції та думки. Така вправа активує парасимпатичну нервову систему, знижує психофізіологічне напруження та сприяє відновленню почуття контролю.

Основна частина заняття включала творчу арт-техніку «Малюємо відчуттями», у межах якої учасники створювали мандалу, починаючи малювати з центру та розширюючи візерунки під заспокійливу музику. Арт-терапевтичний метод стимулював глибинну рефлексію, допомагав педагогам усвідомити власні емоційні переживання, зняти внутрішню напругу та перейти в більш ресурсний стан. Малювання мандали традиційно використовується як техніка медитативного самозаглиблення й емоційного врівноваження, що сприяє зниженню тривоги та підвищенню концентрації.

Важливою частиною заняття стала також техніка сенсорного заземлення «5-4-3-2-1». Вона передбачала поетапне залучення різних модальностей сприймання: візуальної, слухової, тактильної, нюхової та смакової. Учасники зосереджували увагу на п'яти об'єктах, які бачать, чотирьох звуках навколо, трьох тактильних відчуттях, двох запахах і одному смаку. Дана техніка

допомагає повернутися в «тут-і-тепер», знижує рівень тривоги та сприяє швидкій стабілізації емоційного стану [27, с. 4].

У завершальній частині заняття проведено рефлексивний круг, у якому учасники могли обговорити власні внутрішні зміни, емоційні враження та труднощі, з якими вони стикалися. Такий формат сприяє закріпленню навичок самоспостереження, формує усвідомлене ставлення до потреб власного психоемоційного здоров'я та стимулює позитивну групову взаємодію.

Домашнє завдання передбачало виконання вправи «Позитивний щоденник», у межах якого педагоги мали відтворити та зафіксувати приємні події або моменти радості за останній тиждень. Цей метод сприяє зміцненню позитивного мислення, підвищує рівень емоційної ресурсності й допомагає педагогам зосереджувати увагу на стабілізуючих аспектах власного життя.

Таким чином, п'яте заняття сприяло закріпленню навичок емоційної саморегуляції, розширювало арсенал індивідуальних технік психологічної підтримки та поглиблювало здатність учасників до самозаспокоєння в умовах значних стресових навантажень.

Шосте заняття тренінгової програми було спрямоване на розвиток ефективних комунікативних навичок, необхідних для конструктивної професійної взаємодії педагогів у складних умовах воєнного часу. Комунікативна компетентність виступає важливим чинником профілактики емоційного вигорання, адже здатність висловлювати власні думки, відкрито говорити про переживання, чути й адекватно інтерпретувати емоції іншої людини значно знижує рівень внутрішнього напруження та стресу.

На початку заняття учасники ознайомлювалися з його темою та значенням ефективної комунікації в професійній діяльності, міжособистісних стосунках і повсякденному житті. Ведучий створював атмосферу доброзичливості та психологічної відкритості, що сприяє вільному висловленню думок та емоцій. Після короткого обговорення домашнього завдання педагоги долучалися до вправи «Коло позитиву». Це була

рефлексивно-активаційна техніка, у межах якої кожен учасник ділився приємними подіями останніх днів, а група реагувала словами підтримки. Така діяльність налаштовувала на позитивне емоційне тло та сприяла формуванню групової згуртованості.

Основний зміст заняття був орієнтований на розвиток навичок аналізу інформації, емпатичного слухання та усвідомленого вираження власних думок. Учасники працювали в малих групах, опрацьовуючи тематичні статті або фрагменти з журналів. Обговорення змісту сприяло вмінню аргументувати позиції, висловлювати критичні зауваження й одночасно зберігати повагу до думок інших. Після групової роботи відбувалася загальна дискусія, яка допомагала інтегрувати різні точки зору та розвивала толерантність до відмінностей.

Для розширення емоційно-вербальної експресії було використано творчу вправу «Сенкан». Створення короткого п'ятистрокового вірша допомагало учасникам у символічний спосіб описати пережиті емоції, розвивало креативність і формувало більш глибоке усвідомлення власних почуттів. Завершенням заняття стала техніка «ПОПС», яка дозволяла структурувати отриманий досвід: учасники формулювали позицію, її обґрунтування, приклад та узагальнююче судження. Такий підхід забезпечував високий рівень усвідомленості та сприяв інтеграції нового досвіду в особистісну сферу.

У домашньому завданні педагоги мали зосередитись на візуалізації приємних спогадів, згадуючи сенсорні деталі й емоції, пов'язані з ними. Це сприяло активізації позитивних ресурсів, відновленню емоційної рівноваги та зниженню психоемоційної напруги.

Сьоме заняття було присвячене розвитку навичок самопідтримки, самомотивації та внутрішнього ресурсного мислення. У центрі уваги перебували питання виявлення особистих потреб, визначення внутрішніх перешкод та формування практичних стратегій подолання стресових ситуацій. Формування умінь турботи про себе є фундаментальним елементом

профілактики професійного вигорання, адже дозволяє педагогам відновлювати емоційну рівновагу та підтримувати працездатність у довготривалій перспективі.

На початку заняття педагоги обговорювали труднощі, що заважають підтримувати себе і зберігати мотивацію. Це дозволяло усвідомити внутрішні бар'єри та створювало підґрунтя для рефлексивної роботи. Далі була проведена вправа «Айсберг», у межах якої учасники символічно відображали «видиму» частину проблем (поведінкові реакції, стресові ситуації) та їх приховані глибинні чинники (емоції, страхи, нереалістичні очікування, переконання). Одночасно педагоги визначали внутрішні та зовнішні ресурси, що можуть допомогти подолати ці труднощі.

Основна частина заняття була присвячена розвитку навичок постановки цілей і планування. У вправі «Мій план» учасники вчилися розбивати глобальні життєві або професійні цілі на невеликі, послідовні кроки. Такий підхід активізував почуття компетентності та відповідальності, сприяв розвитку внутрішнього локусу контролю та мотивував до щоденного руху вперед.

Додатковим методичним елементом заняття була творча техніка — створення візуального колажу власних мрій і прагнень. Використання зображень, символів, цитат та емоційно значущих фрагментів дозволяло учасникам краще усвідомити свої потреби та посилювало мотивацію через естетичний і асоціативний вплив.

Завершення заняття відбувалося в підтримувальній атмосфері. Учасники обговорювали отриманий досвід, ділилися враженнями, а також аналізували власні відкриття щодо внутрішніх ресурсів. Домашнім завданням стало ведення «Позитивного щоденника», де педагоги щодня фіксували три позитивні події або досягнення. Така практика сприяє формуванню звички звертати увагу на конструктивні моменти життя, знижує тривожність і зміцнює емоційне благополуччя.

Восьме заняття тренінгової програми було спрямоване на аналіз та осмислення досвіду дистанційного навчання в умовах війни, виявлення його позитивних і негативних сторін, а також пошук ефективних стратегій оптимізації освітнього процесу. У центрі уваги перебувала також підтримка дружньої атмосфери в групі та розвиток професійної рефлексії.

Після короткого привітання учасники виконували техніку «Дихання з обертанням», що поєднує свідоме дихання з плавними рухами корпусу. Такий метод сприяє покращенню кровообігу, зниженню м'язової напруги та налаштуванню на спокійний робочий стан. Виконання дихальних вправ є важливим елементом тренінгу, оскільки сприяє розвитку навичок швидкої емоційної стабілізації.

Основний етап заняття включав групову роботу з аналізу переваг і недоліків дистанційної форми навчання. Учасники формували списки з позитивних аспектів (гнучкість графіку, доступність ресурсів), негативних чинників (підвищене навантаження, технічні труднощі, зменшення живого контакту) та потенційних шляхів поліпшення. Представники груп презентували результати, після чого ведучий структурував матеріал у три колонки на фліп-чарті. Такий підхід сприяв глибшому розумінню проблематики й актуалізував потребу в пошуку збалансованих рішень.

Далі проводилася рольова гра, у якій учасники виконували ролі вчителів, батьків, учнів та адміністрації. Це дозволяло побачити ситуацію дистанційного навчання з різних професійних і соціальних перспектив, що сприяло розвитку емпатії, зниженню конфліктності та напрацюванню системних рішень для освітнього процесу в кризових ситуаціях.

У завершальній частині заняття учасники мали можливість узагальнити власні відкриття, висловити подяку один одному за роботу, а також оцінити досягнення особистих цілей, окреслених на початку тренінгового курсу. Педагоги отримали свої цільові листи, що дозволило їм відстежити власну динаміку й побачити прогрес.

У підсумку восьме заняття сприяло розвитку професійної саморефлексії, удосконаленню навичок командної взаємодії та формуванню стійкості щодо складних умов дистанційного навчання під час війни.

3.2 Аналіз результативності впровадженої тренінгової програми у роботі з педагогами початкової школи

У процесі формувального етапу експерименту було виокремлено дві вибірки – експериментальну групу, учасники якої долучилися до розробленої психокорекційної тренінгової програми, та контрольну групу, на яку вплив не здійснювався. Експериментальна група включала 15 педагогів, які пройшли тренінгові заняття, тоді як у контрольній групі налічувалося 10 учасників.

На завершальному етапі дослідження знову було проведено діагностику рівня емоційного вигорання. Для повторного вимірювання використовувалися ті самі психодіагностичні методики, що й на констатувальному етапі, що забезпечило коректність порівняння результатів і можливість оцінити ефективність тренінгового впливу.

Паралельно було повторно визначено рівень задоволеності педагогів життєдіяльністю в закладі освіти. Для дослідження було застосовано методику Е. Н. Степанова. Отримані результати підсумкового зрізу подано в Таблиці 3.1, що дало змогу проаналізувати зміни, які відбулися в експериментальній і контрольній групах після реалізації психокорекційної програми.

Порівняльний аналіз рівня задоволеності педагогів життєдіяльністю в освітніх закладах до та після участі у тренінговій програмі свідчить про виразні позитивні зміни у психологічному стані та професійному самопочутті учасників експериментальної групи. Динаміка відсоткових показників демонструє статистично й психологічно значущі зрушення, які вказують на ефективність формувального впливу.

Таблиця 3.1

Показники рівня задоволеності педагогів життєдіяльністю в закладі освіти після формувального впливу в експериментальній групі (за методикою Е.Н. Степанової)

Шкали / Рівні	Показники рівня задоволеності, %		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Шкала організації праці	30%	48%	22%
Шкала можливості прояву і реалізації професійно-особистісних якостей	40%	60%	0
Шкала відносин з колегами, адміністрацією	47%	53%	0
Шкала відносин з учнями та їх батьками	54%	46%	0
Шкала забезпечення діяльності вчителя	27%	53%	20%

Помітні зміни простежуються за шкалою організації праці. До тренінгу частка педагогів із низьким рівнем задоволеності становила 41%, тоді як після тренінгу цей показник зменшився до 22%. Такий результат свідчить про значне зниження відчуття перевантаження, хаотичності та дискомфорту у професійній діяльності. Підвищення середнього рівня з 32% до 48% та високого з 27% до 30% може бути зумовлене тим, що педагоги опанували техніки саморегуляції, навички планування та засоби раціонального розподілу робочих ресурсів, які активно відпрацьовувалися в межах тренінгової програми.

Важливі якісні зрушення відбулися за шкалою можливості прояву та реалізації професійно особистісних якостей. До початку програми низький рівень задоволеності становив 12%, а після завершення тренінгу повністю зник. Зростання середнього рівня до 60% та високого до 40% свідчить про формування у педагогів почуття професійної компетентності, зростання їхньої впевненості у власних здібностях та посилення внутрішньої мотивації. Тренінг містив вправи, спрямовані на зміцнення віри у власні сили,

переосмислення професійної ролі та актуалізацію ресурсів, що закономірно сприяло підвищенню показників.

Показники задоволеності взаєминами з колегами та адміністрацією також істотно покращилися. До програми низький рівень становив 25%, тоді як після формувального впливу він повністю зник. Це свідчить про зниження міжособистісного напруження та зміцнення партнерських стосунків у колективі. Педагоги, які засвоїли прийоми емпатійного слухання, конструктивного діалогу та ненасильницької комунікації, стали більш толерантними до думок інших і здатними підтримувати позитивний психологічний клімат. Підвищення високого рівня з 41% до 47% та середнього до 53% є показником покращення соціально професійної взаємодії.

Аналогічна тенденція спостерігається у сфері взаємин із учнями та їхніми батьками. До тренінгу низький рівень задоволеності складав 19%, однак після участі у програмі цей показник знизився до нуля. Підвищення високого рівня до 54% та середнього до 46% свідчить про зміцнення емоційної регуляції, зниження тривожності та покращення здатності педагогів справлятися з емоційно напруженими ситуаціями у взаємодії з дітьми та їхніми родинами. Це особливо важливо в умовах воєнного стану, коли психоемоційна сфера всіх учасників освітнього процесу зазнає значних навантажень.

Певні покращення спостерігаються також за шкалою забезпечення діяльності вчителя. Хоча високий рівень залишився на позначці 27%, зменшення низького рівня з 26% до 20% та збільшення середнього з 47% до 53% свідчать про підвищення адаптаційних можливостей педагогів. Навіть у разі обмежених ресурсів вони стали більш гнучкими, навчилися ефективніше організувати власну роботу й опанувати індивідуальні стратегії психологічної підтримки.

Таким чином, усі шкали демонструють позитивну динаміку, яка логічно узгоджується з цільовими завданнями тренінгу. Підвищення високих

показників і зменшення низьких свідчить про покращення емоційного стану педагогів, зростання їхньої професійної впевненості та вдосконалення навичок ефективної взаємодії. Отримані результати підтверджують, що участь у тренінговій програмі сприяє формуванню психологічної стійкості та профілактиці емоційного вигорання педагогів початкової школи в умовах воєнного часу.

У дослідженні використовувалася валідована методика вимірювання професійного (емоційного) вигорання К. Маслач і С. Джексона, що охоплює три ключові компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Порівняльний аналіз середніх показників, отриманих до та після участі педагогів в Авторському тренінгу, дає підстави констатувати наявність статистично значущих і психологічно обґрунтованих позитивних змін (Табл. 3.2).

На основі узагальнених даних, поданих у таблиці 3.2, можна простежити чітку тенденцію до зниження показників емоційного вигорання педагогів після участі в Авторському тренінгу профілактики емоційного виснаження. Для більш глибокого аналізу було здійснено графічне представлення отриманих результатів (Рис. 3.1).

Таблиця 3.2

Динаміка середніх показників емоційного вигорання педагогів у констатувальному та формувальному зрізах (за методикою К. Маслач і С. Джексона)

Шкали	Емоційне виснаження		Деперсоналізація		Редукція особистих досягнень	
	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу
Адаптанти	18,9	12,01	9,65	6,14	31,79	22
Інтернали	16,16	10,2	8,88	2,21	33,30	20
Професіонали	21,98	14	12,13	8,10	32,67	18,6
Всі вчителі	19,01	12,07	10,22	5,48	32,58	20,2

До проведення Авторського тренінгу педагоги демонстрували різний рівень сформованості компонентів емоційного вигорання залежно від етапу професійного становлення. Найбільш виражені прояви вигорання спостерігалися у групі професіоналів, де емоційне виснаження становило 21,98 бала, деперсоналізація 12,13 бала, а редукція особистих досягнень 32,67 бала. Такі показники свідчать про тривале перебування у стані підвищеного психоемоційного навантаження та значний накопичений досвід професійного стресу. У групі інтерналів рівень емоційного виснаження та деперсоналізації був нижчим (16,16 та 8,88 бала відповідно), проте саме вони характеризувалися найбільшою редукцією особистих досягнень 33,30 бала, що відображає невпевненість у власній професійній ефективності. Адаптанти, хоча й мали найменший стаж, уже демонстрували підвищені показники емоційного виснаження 18,9 бала та редукції досягнень 31,79 бала, що є типовим для ранньої професійної адаптації у складних умовах освітнього середовища.

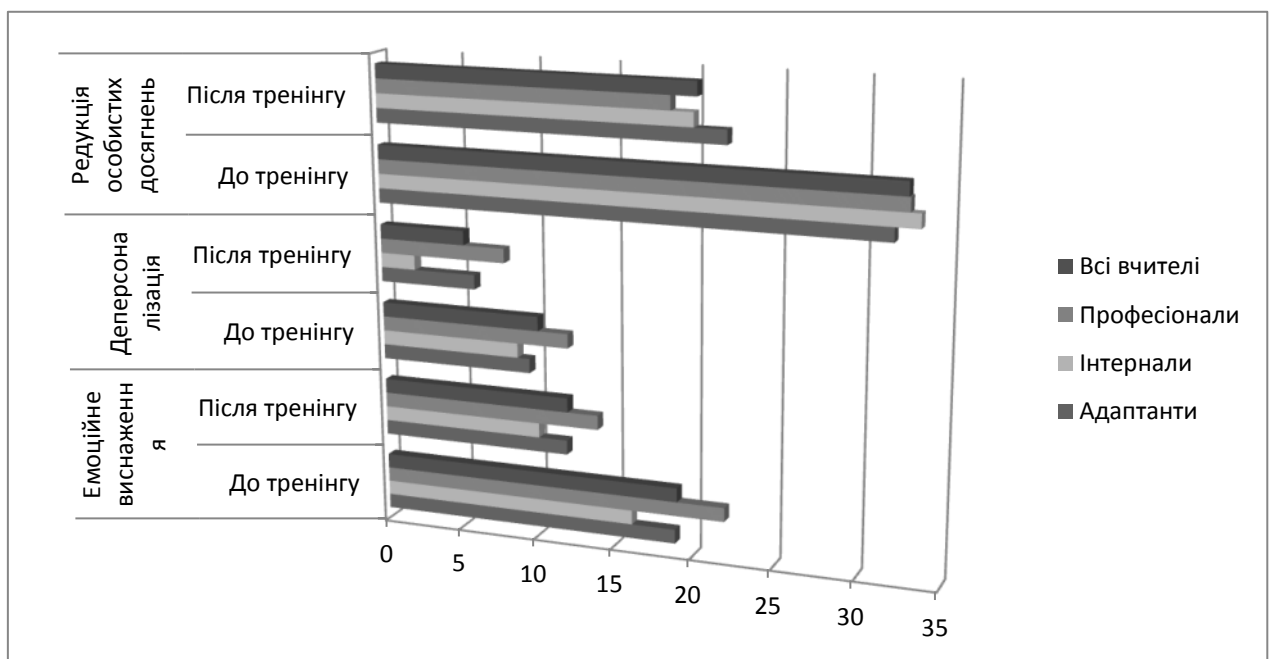


Рис. 3.1 Динаміка середніх показників емоційного вигорання педагогів у констатувальному та формувальному зрізах (за методикою К. Маслач і С. Джексона)

Після участі в Авторському тренінгу показники всіх трьох компонентів емоційного вигорання знизилися у всіх групах педагогів. При цьому характер змін різниться залежно від категорії учасників. У групі адаптантів емоційне виснаження зменшилося з 18,9 до 12,01 бала, що відповідає зниженню на 36,4 %. Деперсоналізація знизилася з 9,65 до 6,14 бала, тобто на 36,4 %. Редукція особистих досягнень зменшилася з 31,79 до 22,0 бала, що становить 30,8 %. Отримана динаміка відображає формування більш адаптивних стратегій емоційної регуляції у молодих педагогів та зменшення напруження, яке супроводжує початкові етапи професійного становлення.

Серед інтерналів простежується найбільш виражене покращення у сфері деперсоналізації. Її рівень знизився з 8,88 до 2,21 бала, тобто на 75,1 %. Це свідчить про істотне зниження емоційного віддалення, яке до тренінгу відіграло роль психологічного захисту. Емоційне виснаження в даній групі зменшилося з 16,16 до 10,2 бала, на 36,9 %. Редукція особистих досягнень зменшилася з 33,30 до 20 бала, що становить 39,9 %. Таким чином, у інтерналів тренінг вплинув не лише на зниження напруження, а й на переосмислення власної професійної ролі та відновлення відчуття компетентності.

У групі професіоналів також зафіксовано суттєву позитивну динаміку. Емоційне виснаження знизилося з 21,98 до 14,0 бала, що становить 36,3%. Деперсоналізація зменшилася з 12,13 до 8,10 бала, на 33,2%. Редукція особистих досягнень зменшилася з 32,67 до 18,6 бала, тобто на 43,1%. Хоча їхні показники залишаються найвищими серед усіх груп, позитивна динаміка є очевидною. Вона відображає зменшення хронічного виснаження та поступове відновлення суб'єктивного почуття професійної результативності, що є особливо значущим з огляду на тривалість їхнього стажу.

Аналіз узагальнених даних усіх учителів підтверджує загальну тенденцію покращення. Середній рівень емоційного виснаження зменшився з 19,01 до 12,07 бала, що становить 36,5 %. Деперсоналізація знизилася з 10,22 до 5,48 бала, тобто на 46,4 %. Редукція особистих досягнень зменшилася з

32,58 до 20,2 бала, що відповідає 38% зниження. Таким чином, Авторський тренінг сприяв усуненню найбільш виразних проявів професійного емоційного напруження та відновленню психологічних ресурсів педагогів.

Таким чином, можна зробити науково обґрунтований висновок, що участь педагогів у Авторському тренінгу призвела до значущого зниження емоційного виснаження, рівня деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Зміни є структурованими, внутрішньо логічними та узгодженими з особливостями кожного етапу професійного становлення. Тренінг виявився ефективним як у профілактичному, так і у корекційному аспекті, забезпечивши зниження рівня вигорання в середньому на одну третину, а за окремими компонентами більш ніж на 40 відсотків. Отримані результати підтверджують доцільність подальшого застосування Авторського тренінгу у системі психологічної підтримки педагогів.

Порівняльний аналіз даних, отриманих за методикою В. В. Бойка, дає змогу оцінити динаміку сформованості трьох фаз емоційного вигорання у педагогів до та після участі в Авторському тренінгу. Розподіл педагогів за фазами напруги, резистенції та виснаження свідчить про суттєві зміни у їхньому психоемоційному стані та інтенсивності вигорання.

Таблиця 3.3

Порівняльні показники сформованості фаз емоційного вигорання педагогів у констатувальному та формуальному зрізах (за методикою В. В. Бойка)

Фази	Педагоги із сформованою фазою, %		Педагоги, у яких фаза перебуває на стадії формування, %		Педагоги, у яких фаза не сформована, %	
	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу	До тренінгу	Після тренінгу
Фаза напруги	22	14	54	30	24	56
Фаза резистенції	41	32	35	18	24	50
Фаза виснаження	30	18	43	24	27	58

Для більш наочного відображення цих змін доцільним є використання графічного подання, яке дозволяє візуально порівняти частку педагогів у кожній фазі до та після тренінгового впливу (Рис. 3.2).

До проведення тренінгу найбільш критичні показники спостерігалися у фазі резистенції, де 41% педагогів мав уже сформовану фазу, а ще 35% перебували на стадії її формування. Така структура вказує на переважання захисно-приспосувальних реакцій, які виникають на тлі тривалих емоційних і професійних перевантажень. Після тренінгу частка педагогів із повністю сформованою фазою резистенції зменшилася до 32%, тоді як кількість тих, у кого фаза не сформована, істотно збільшилася з 24% до 50%. Це свідчить про зниження емоційної напруги та послаблення психологічних захисних механізмів, характерних для середньої фази вигорання.

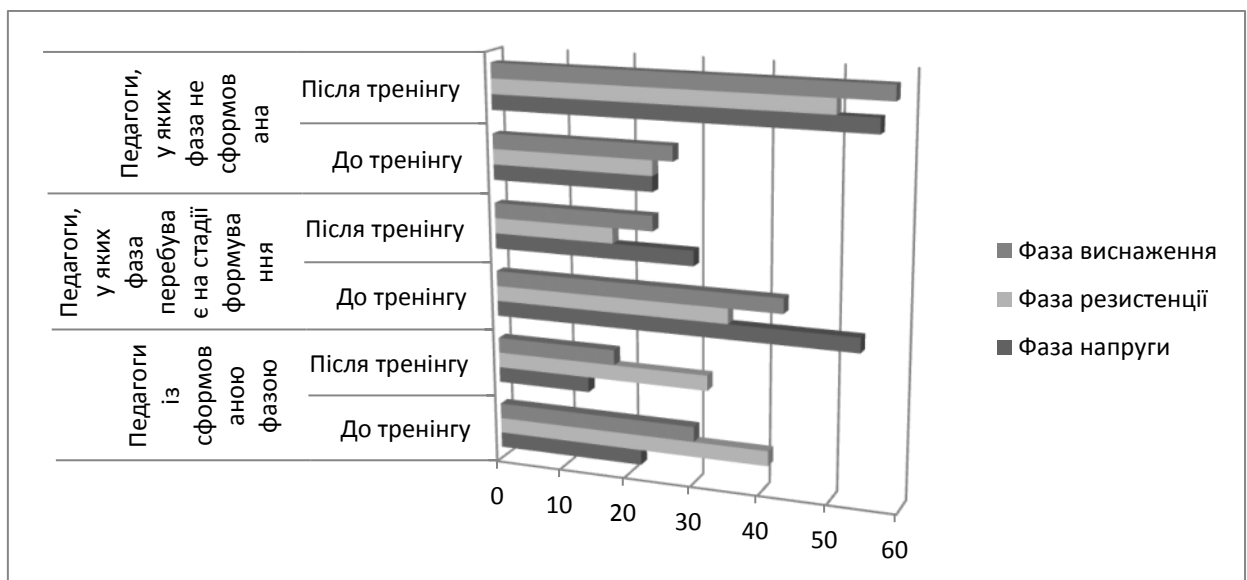


Рис. 3.2 Порівняльні показники сформованості фаз емоційного вигорання педагогів у констатувальному та формувальному зрізах (за методикою В. В. Бойка)

Аналогічна динаміка простежується у фазі напруги. До тренінгу 22% педагогів мали сформовану фазу, 54% перебували на стадії її формування, а

24% не виявляли ознак сформованої фази. Після тренінгу відсоток педагогів із повністю сформованою фазою напруги зменшився до 14%, а кількість тих, у кого фаза не сформована, зросла більш ніж удвічі, з 24% до 56%. Зростання частки педагогів без ознак напруги вказує на ефективне зниження рівня стресових впливів і на відновлення емоційної рівноваги.

Найбільш значущі зміни відбулися у фазі виснаження, що є найглибшою та найбільш небезпечною фазою емоційного вигорання. До тренінгу сформовану фазу мали 30% педагогів, а 43% перебували на стадії її формування. Після участі у тренінгу сформована фаза виснаження знизилася до 18%, а кількість педагогів без ознак даної фази зросла з 27% до 58%. Це вказує на виразне зменшення накопиченої психофізичної виснаженості, нормалізацію енергетичного стану та відновлення ресурсу.

Загальна тенденція в усіх трьох фазах свідчить про те, що після тренінгу частка педагогів із повністю сформованими фазами істотно зменшується, а кількість педагогів, у яких фази емоційного вигорання не проявляються, зростає у два рази і більше. Зокрема, у фазі напруги збільшення становить 32%, у фазі резистенції 26%, у фазі виснаження 31%. Це демонструє системну позитивну динаміку та підтверджує ефективність Авторського тренінгу, який сприяє зниженню як первинних, так і глибоких проявів емоційного вигорання.

У результаті можна зробити науково обґрунтований висновок, що втручання призвело до загального зменшення інтенсивності всіх фаз вигорання, підвищило психологічну стійкість та ресурсність педагогів і забезпечило перехід значної частини учасників із критичних та прикритичних станів до безпечних, неспотворених фаз емоційної регуляції.

Участь педагогів в Авторському тренінгу профілактики емоційного вигорання продемонструвала високу ефективність, що підтверджується позитивною динамікою за всіма досліджуваними параметрами. Після формувального впливу в експериментальній групі суттєво підвищився рівень задоволеності життєдіяльністю в закладі освіти, а саме, зросли показники за

шкалами організації праці, реалізації професійно-особистісних якостей, взаємин із колегами, адміністрацією, учнями та батьками. Одночасно знизилася частка педагогів із низьким рівнем задоволеності, що свідчить про покращення психологічного клімату та професійного самопочуття.

Результати за методикою К. Маслач і С. Джексона демонструють статистично значуще зменшення рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень у всіх групах педагогів (адаптантів, інтерналів, професіоналів). Середні показники вигорання знизилися на 30–45 %, що свідчить про відновлення емоційного ресурсу та підвищення професійної стійкості.

Дані за методикою В. В. Бойка підтверджують системне зменшення інтенсивності всіх трьох фаз вигорання. Кількість педагогів із повністю сформованими фазами напруги, резистенції та виснаження суттєво скоротилася, тоді як частка учасників без ознак вигорання зросла більш ніж удвічі. Це вказує на нормалізацію емоційного стану, зниження стресового навантаження та відновлення адаптаційних можливостей.

У цілому отримані результати науково обґрунтовують висновок про високу ефективність Авторського тренінгу як засобу профілактики та корекції емоційного вигорання педагогів у сучасних умовах, а також підтверджують доцільність його подальшого впровадження в систему психологічної підтримки освітян.

Висновки до 3 розділу

В третьому розділі нашого дослідження теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено ефективність комплексної психокорекційної тренінгової програми, спрямованої на профілактику й зниження емоційного виснаження вчителів початкової школи, які здійснюють професійну діяльність в умовах воєнного стану. Програма створена на засадах системного й інтегративного підходів і поєднує елементи когнітивно-

поведінкової терапії, ресурсно-орієнтованого підходу, теорії емоційного інтелекту та концепції професійної резиліентності, що забезпечує її теоретичну та методичну цілісність.

Розкрито структуру тренінгу, який включав вісім послідовних занять, спрямованих на:

- ✓ формування безпечного групового простору та рефлексії емоційних станів;
- ✓ підвищення психологічної грамотності щодо феномену професійного вигорання;
- ✓ розвиток навичок емоційної саморегуляції,
- ✓ стресостійкості та резиліентності;
- ✓ опанування технік дихальної регуляції, медитації, сенсорного заземлення;
- ✓ удосконалення комунікативної компетентності;
- ✓ формування навичок самопідтримки, самомотивації й цілепокладання;
- ✓ осмислення досвіду дистанційного навчання в умовах війни.

Особливістю програми є поєднання освітнього, корекційного та ресурсно-розвивального компонентів із постійною рефлексією та домашніми завданнями, що сприяло перенесенню набутих умінь у реальну професійну практику.

Експериментальна перевірка результативності програми (15 педагогів експериментальної групи та 10 – контрольної) засвідчила її високу ефективність. За методикою Е. Н. Степанової після формувального етапу за всіма шкалами констатовано зростання частки педагогів із високим і середнім рівнем задоволеності життєдіяльністю в закладі освіти та зменшення частки респондентів із низьким рівнем, що відображає покращення психологічного клімату, якості міжособистісних взаємин та професійного самопочуття.

За методикою К. Маслач і С. Джексона доведено значуще зниження показників емоційного виснаження, деперсоналізації та редукації особистих

досягнень як у групі адаптантів, так і в групах інтерналів і професіоналів. Загалом середні показники вигорання зменшилися на 30–45 %, що свідчить про відновлення емоційного ресурсу, посилення відчуття професійної компетентності та суб'єктивної ефективності педагогів.

Дані, отримані за методикою В. В. Бойка, демонструють системну позитивну динаміку у сформованості фаз емоційного вигорання, а саме, зменшилася частка педагогів із повністю сформованими фазами напруги, резистенції та виснаження, натомість удвічі й більше зросла кількість учасників, у яких зазначені фази не сформовані. Це свідчить про зниження хронічного стресового навантаження, нормалізацію енергетичного стану та відновлення адаптаційних можливостей.

Узагальнюючи результати формувального експерименту, можна стверджувати, що розроблена Авторська тренінгова програма є ефективним засобом психологічного забезпечення професійної діяльності вчителів початкової школи в умовах воєнного стану. Вона сприяє підвищенню задоволеності професійною діяльністю, зниженню проявів емоційного вигорання, формуванню стресостійкості й резилієнтності педагогів, а також може бути рекомендована для подальшого впровадження в систему психологічної підтримки освітян.

ВИСНОВКИ

У проведеному дослідженні комплексно вивчено феномен професійного вигорання вчителів початкової школи в умовах воєнного стану та визначено психологічні засади його профілактики й корекції. Теоретичний аналіз, емпіричні результати та дані формувального експерименту дозволили сформулювати такі узагальнені висновки.

1. Професійне вигорання педагогів є складним психологічним утворенням, яке формується під впливом тривалих професійних стресорів і проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження почуття професійної ефективності. У сучасній науковій парадигмі вигорання розглядається як наслідок хронічного перенапруження і невідповідності між ресурсами педагога та вимогами професійної діяльності.

2. Психологічні детермінанти вигорання представлені поєднанням індивідуальних та організаційних чинників. До індивідуальних належать емоційна вразливість, перфекціонізм, ригідність мислення, низький рівень саморегуляції та високий рівень тривожності. До організаційних належать перевантаження, інформаційна насиченість, нестача підтримки з боку керівництва, конфліктність колективу та обмежені можливості професійної самореалізації.

3. Умови воєнного стану значно підсилюють дію стресогенних чинників професійної діяльності. Педагоги зіштовхуються з підвищеною невизначеністю, емоційною нестабільністю, труднощами дистанційної та змішаної форми навчання, збільшенням відповідальності за психоемоційний стан учнів. Це підвищує ризики розвитку емоційного виснаження і робить педагогічну діяльність психологічно вразливою.

4. Дані емпіричного дослідження засвідчили наявність у педагогів виражених проявів емоційного виснаження, що супроводжуються ознаками деперсоналізації та зниженням суб'єктивної оцінки власної професійної ефективності. Найбільш уразливими виявилися педагоги з малим та середнім

стажем роботи, що підтверджує необхідність системної психологічної підтримки всіх категорій вчителів.

5. На основі результатів теоретичного та емпіричного аналізу була розроблена Авторська тренінгова програма профілактики емоційного вигорання вчителів початкових класів. Програма має інтегративний характер і ґрунтується на поєднанні когнітивно-поведінкових технік, ресурсно-орієнтованого підходу, елементів емоційного інтелекту та концепції професійної резилієнтності. Структура програми забезпечує формування навичок саморегуляції, розвиток стресостійкості, покращення комунікативних умінь і підвищення внутрішньої ресурсності педагогів.

6. Упровадження тренінгової програми сприяло істотному покращенню психологічного благополуччя педагогів. Показники задоволеності життєдіяльністю у закладі освіти підвищилися на всіх досліджуваних шкалах. Зросла частка педагогів, які відчувають професійну реалізованість, покращилися взаємини з колегами та адміністрацією, знизився рівень міжособистісної напруги та професійних конфліктів.

7. Порівняльний аналіз за методикою К. Маслач і С. Джексона засвідчив зниження рівня емоційного виснаження, поступове усунення ознак деперсоналізації та зменшення редукції особистих досягнень. Показники вигорання зменшилися у середньому на третину, а в окремих випадках майже наполовину, що вказує на ефективність тренінгового впливу.

8. Динаміка показників за методикою В. В. Бойка підтвердила зменшення інтенсивності всіх фаз емоційного вигорання. Значно зросла кількість педагогів, у яких фази напруги, резистенції та виснаження не проявляються. Це свідчить про відновлення психофізіологічних ресурсів, нормалізацію емоційного стану та підвищення здатності педагогів до адаптації.

9. Тренінгова програма довела свою результативність як у профілактичному, так і в корекційному аспектах. Педагоги засвоїли дієві техніки саморегуляції, набули навичок роботи з емоційними станами,

підвищили рівень комунікативної компетентності, розвинули стресостійкість та резилієнтність.

10. Отримані результати підтверджують доцільність системного впровадження програм психологічного супроводу в діяльність закладів освіти. Авторська програма може бути рекомендована для широкого використання як ефективний інструмент профілактики професійного вигорання педагогів початкової школи в сучасних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф., Носенко І. Ф.. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини: монографія. Донецьк: Вид-во ДНУ. 2008. 468 с.
2. Балакірева К. О. Профілактика та подолання професійного та емоційного вигорання: метод. рекомендації для спеціалістів соціальних служб. Проект програми розвитку ООН «Підтримка реформ соціального сектору в Україні». Київ. 45 с. URL: <https://www.slideshare.net/undpukraine/ss-48391940>
3. Барабанова М. В. Вивчення психологічного змісту синдрому «емоційного вигорання». *Вісник МГУ. Сер. 14. Психологія.* 2010. № 1. С. 54-58.
4. Безпека і здоров'я учасників освітнього процесу в умовах сьогодення. *Зб. наук. стат. 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. Бещук-Венгерська Н. В. Профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів: методичний посібник. Вінниця: ММК, 2015. 39 с.
6. Бодров В. А., Маклаков А. Г. Особистісний адаптаційний потенціал. *Психологічні науки.* 2013. № 2. С. 14-23.
7. Бойко В. Синдром емоційного вигорання: діагностика і профілактика. Хмельницький: Кронос. 2018. 332 с.
8. Васильєва О.А. Синдром емоційного вигорання вчителя. *Актуальні проблеми психології стрес-менеджменту: матеріали Міжнародної науковопрактичної конференції.* Черкаси. 2019. С. 13-16
9. Григор'єва О. В. Особливості топографічної структури особистості як фактор ризику професійного вигорання. *Психологічні перспективи.* Вип. 13. 2008. С. 73–82.
10. Грисенко Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології: автореф.

- дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ. 2011. 22 с.
- 11.Грішин Е. О. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2021. № 64. С. 62–81.
 - 12.Гусак Н., Чернобровкіна В., Чернобровкін В., Максименко А., Богданов С., Бойко О. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. Гусак; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». Київ: НаУКМА, 2017. 92 с.
 - 13.Денисенко Є. В., Пенькова Н. Є., Медведєва О. В. Психологічні ресурси особистості в умовах життєвої кризи. *Габітус*. 2022. Вип. 42. С. 142- 146.
 - 14.Дзюба К. Профілактика професійного вигорання . *Психолог*. 2013. № 8. С. 24-25.
 - 15.Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова, О.С. Ковальчук, Г.Л. Федосова, О.Ф. Філатова, О. А Філь. Київ : Міленіум. 2004. 24 с.
 - 16.Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. *Психолог*. 2010. № 45. С. 3-5.
 - 17.Емоційне вигорання педагогів : методичні рекомендації / Укладачі: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М. та ін. Суми, 2016. 60 с.
 - 18.Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 23 с.
 - 19.Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ. 2005. 20 с.
 - 20.Зайчикова Т.В. Професійне вигорання педагогів – актуальна проблема сучасної школи. *Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань*, Т. 2. Київ. 2003. С. 238–243.

21. Зайчикова Т.В. (2002). Синдром «професійного вигорання» в роботі практичних психологів. *Психологічній службі системи освіти України 10 років: Здобутки, проблеми і перспективи*. Матеріали Всеукраїнської ювілейної науково-практичної конференції 22–23 жовтня 2001 р. Київ, 168–169.
22. Запорожченко О.В. Професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти як актуальна психологічна проблема. *Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції* (Одеса, 15 червня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 76–79.
23. Касевич Н.К., Шаповал К.І. Охорона праці та безпека життєдіяльності медичних працівників. Київ, ВСВ «Медицина», 2010. 248 с.
24. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В., Ковальчук О.С., Федосова Г.Л., Філатова О.Ф., Філь О.А. Комплекс методик для діагностики синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Київ. 2004. 24 с.
25. 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.
26. Каткова Т. А. Емоційне вигорання викладачів як наслідок професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський, Вип. 6. Ч. 1. 2009. С. 300–308.
27. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти. *Психолог*. 2010. № 40. С. 3-7.
28. Ковалькова Т.О. Синдром емоційного вигорання у вчителів: діагностика та шляхи подолання. *Соціально-економічні та правові аспекти розвитку суспільства: колективна монографія*. Київ. 2020. С. 200–219.
29. Кокур О.М. Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни»: препринт. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2022. 46 с.

30. Кокун О.М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. С. 68-81.
31. Колтунович Т. А. Особистісні детермінанти виникнення професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс», Т. XII: Психологія творчості. Вип. 15, ч. II. 2012. С. 158–170.
32. Консультативна психологія: навчальний посібник / І.С. Булах, В.У.Кузьменко, Е.О. Помиткін та інші. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2020. 459 с.
33. Кондратьєва В., Льошенко О. Діагностика, профілактика, корекція синдрому «Емоційного вигорання». *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип.10. С. 105-112.
34. Корольчук М.С., Корольчук В.М., Березовська Л.І. Професійне вигорання працівників освіти: монографія. Київ, 2017. 304 с.
35. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я. Київ: Фірма «Інкос», 2002. 272 с.
36. Косова А.В., Краєва О.А. Зміни аспектів соціальної ідентичності педагогічних працівників ЗДО України під впливом військової ситуації. *Психологія особистісної ідентичності: вітчизняний та зарубіжний досвід: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 21 листопада 2022 року*. Київ, 2022. С. 34-36.
37. Кравцова О. К. Стресостійкість особистості як психологічний феномен: основні теоретичні підходи. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2019. Вип. 7. С. 98 – 117.

- 38.Коць М., Цвігун О. Психологічний аналіз емоційного вигорання у студентської молоді. *Психологія: реальність і перспективи: збірник наукових праць РДГУ*. 2020. №14. С. 125-129.
- 39.Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості і особистості: монографія. Київ: Ніка - Центр, 2007. 432 с.
- 40.Кузнєцов М.А., Грицук О.В. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки. Харків. 2011. 206 с.
- 41.Лаврова М.Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття «емоційне вигорання». *Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Психологія*. Одеса, 2014. Т.19. Вип. 2 (32). С. 194–200.
- 42.Латіна Г. О. Фізіолого-гігієнічні аспекти професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біолог. наук: спец. 14.02.01. «Гігієна та професійна патологія». Київ. 2008. 18 с.
- 43.Матвієнко О. Культура здоров'я персоналу та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання. *Головна медична сестра*. № 6. 2007. С. 20-23.
- 44.Мащак С. Професійне вигорання особистості як соціальнопсихологічна проблема. *Науковий вісник Львівський державний університет внутрішніх справ*. 2021. №2 (1). С. 444–452.
- 45.Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія. Київ: Національна академія внутрішніх справ України. 1996. 192 с.
- 46.Медведєв В.С., Шевченко В.С. Феноменологія функціонування психологічного захисту в соціумі. 2010. 234 с.
- 47.Мельніченко О.І. Психологічні особливості професійної діяльності викладачів ВНЗ. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer31/929.pdf>
- 48.Мешко Г.М. Курс «Професійне здоров'я педагога» в системі підготовки майбутніх учителів до здоров'ятворчої діяльності. *Науковий*

- вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород: Говерла, 2014. Випуск 30. С. 98-100.
49. Мешко Г.М., Мешко О.І. Збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2021. Вип. 47. С. 88-95.
50. Мешко Г.М. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2018. 438 с.
51. Микитенко М. «Синдром згорання»: позитивний підхід до проблеми. Київ: Олді ТМ. 2018. 245 с.
52. Назарук Н. В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя: дис. ... канд. психол. Наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 320 с.
53. Олійник М. Дослідження синдрому вигорання. КППТ орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. Львів: Український інститут когнітивно-поведінкової терапії, 2021. 51 с.
54. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія. Педагогічні науки»*. 2017. № 1 (13). С. 118–125.
55. Організація освітнього процесу в школах міста Києва в умовах воєнного стану: аналітичний звіт / Л. Хоружа, М. Братко, Л. Гриневич та ін. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка. 2023. 60 с.
56. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: дисс. ... доктора психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2005. 608 с.
57. Основи психологічної допомоги: теорія та практика психоконсультації : навч. посібник / В. Г. Панок, Я. В. Чаплак, Я. Ф. Андреева / за заг. ред. В.Г.

- Панка, І.М. Зварича. – Чернівці : Чернівец. нац. унт ім. Ю. Федьковича, 2019. – 384 с.
58. Панок В. Г. Концепція реформування психологічної служби у системі освіти України на період до 2030 року. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 5(2), 2023, С. 1-10.
59. Пасічніченко А. В. Психологічне здоров'я як умова успішної професійної діяльності педагога. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: мат. II наук. - практ. конф. молодих учених*, 14-15 травня 2020 р. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 2020. С 201-203.
60. Прокоф'єва Л. Аналіз феномену «резилієнтність»: вивчення та перспективи. *Сучасна психологія: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць*. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2021. С. 122–127.
61. Рибалка В. В. Соціально-педагогічне і психологічне забезпечення розвитку дієвого громадянського суспільства і особистості громадянина: посібник. Київ: ТАЛКОМ. 2018. 226 с.
62. Сельє Г. Стрес без дистреса. Рига: Внєда, 1992. 109 с.
63. Сіроха Л. В. Психологічні особливості емоційного вигорання у вчителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. Випуск 3. Том 1. С. 201-205.
64. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
65. Терещенко К. Комунікативний самоконтроль як чинник забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2022, №2(26). С. 115 – 120.
66. Чеқанська Л. М. Особливості психологічної профілактики професійного вигорання у педагогів. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали VII Міжнар. наук.-прак. конф.*, 10 грудня 2020 р., м. Суми: у 2 ч. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2020. Ч. 2. С. 211–217.

- 67.Хаврова К. С., Когтев Є.О. Оцінка стану емоційного вигорання працівників сфери обслуговування. *The scientific heritage*. 2022. № 83. С. 40–42.
- 68.Хозраткулова І. А. Проблема цінності професійного саморозвитку педагога під час військових подій в Україні. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали двадцятої міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 17 листопада 2022) / гол. ред. В. В. Корнещук. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О. 2022. С. 21–25.
- 69.Хорольська О.О. Формування психологічної компетентності як однієї з ключових складових професійного стандарту вчителя. *Просвітницька програма / Авторупорядник О. Хорольська. Кременчук, 2021. 51 с.*
- 70.Шевчук В. В. Сучасні підходи до визначення категорії «емоційного вигорання». *Габітус*. 2020. № 17. С. 123–130.
- 71.Шкрабюк В., Білик Д. Емоційне виховання особливостей: психологічний аналіз проблем. *Молодий вчений*. 2020. №10 (86). С. 293–296.
- 72.Шуляр В. І. Ціннісно-етична парадигма в системі літературної освіти Нової української школи (теоретико-методологічна візія). І частина: практикоорієнтована мо-нографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : ОППО, 2022. – 198 с.
- 73.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)*
- 74.Burisch M. *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin : Heidelberg Springer Medizin Verlag. 2006. 314 s.
- 75.Etzion D. *Burnout: The hidden agenda of human distress. IIBR series in Organizational Behavior and Human Resources*. Israel: The Israel Institute of Business Research, Faculty of Management, Tel Aviv University, 1987. P. 16–17.

76. Kim J., Chesworth B., Franchino-Olsen H., Macy RJ. A scoping review of vicarious trauma interventions for service providers working with people who have experienced traumatic events. *Trauma, Violence, & Abuse*. T. 23. 2022. P.1437–1460.
77. Maslach C., Schaufeli W. B. Historical and conceptual development of burnout. *Professional burnout : Recent developments in the theory and research* : Taylor & Francis, 1993. P. 1–16.