

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Кафедра психології

Допущено до захисту
Завідувач кафедру



«18» листопада 2025 р.

**ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ НА ПРИФРОНТОВИХ
ТЕРИТОРІЯХ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувачка другого рівня
вищої освіти, групи м 209 П-з
Галузь знань: 05 Соціальні та
поведінкові науки
Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма:
Психологія тренінгової роботи
Ступка Юлія Олександрівна

Керівник: к. психолог. н.,
ст. викл. кафедри психології
Оксана СТІЛЬЧУК

Рецензент: к. психолог. н., доцентка
Ольга ФРОЛОВА

Запоріжжя – 2025 рік

ЗМІСТ

Вступ.....	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти дослідження професійного вигорання вчителів у кризових умовах.....	6
1.1. Поняття та феномен професійного вигорання у педагогічній сфері.....	6
1.2. Причини, стадії та симптоми професійного вигорання вчителів.....	11
1.3. Особливості роботи вчителів у прифронтових територіях.....	15
1.4. Вітчизняний та зарубіжний досвід успішної профілактики та подолання професійного вигорання педагогів.....	18
РОЗДІЛ 2. Емпіричне дослідження професійного вигорання вчителів у прифронтових територіях.....	28
2.1. Процедурні та методологічні підходи емпіричного дослідження вигорання вчителів на прифронтових територіях.....	28
2.2. Аналіз ступеню професійного вигорання та рівня тривожності вчителів у прифронтових територіях.....	33
2.3. Діагностика професійної мотивації та ресурсного стану у вчителів на прифронтових територіях.....	40
РОЗДІЛ 3. Профілактика та подолання професійного вигорання вчителів: соціально-психологічний тренінг «Вчитель в ресурсі».....	51
3.1. Теоретичне обґрунтування тренінгу профілактики професійного вигорання серед вчителів на прифронтових територіях.....	51
3.2. Процедура впровадження та оцінка ефективності програми профілактики професійного вигорання серед вчителів на прифронтових територіях.....	56
3.3. Загальні рекомендації подальшої профілактики професійного вигорання серед вчителів, що працюють на прифронтових територіях.....	66
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	72
ДОДАТКИ.....	77

ВСТУП

Освітня сфера в Україні переживає безпрецедентні випробування, спричинені повномасштабною війною. Педагогічні працівники, особливо ті, що продовжують виконувати професійні обов'язки на прифронтових територіях, опинилися у ситуації надмірного психоемоційного навантаження, постійного стресу та невизначеності. Сучасний учитель вимушений не лише забезпечувати освітній процес у небезпечних та непередбачуваних умовах, а й підтримувати власну психологічну стійкість, зберігаючи при цьому мотивацію, емпатійність і професійну ефективність. Таке поєднання чинників суттєво підвищує ризики розвитку професійного вигорання серед педагогів.

Професійне вигорання є складним психологічним феноменом, що формується внаслідок тривалого впливу стресу й характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням відчуття професійної значущості. У сфері педагогічної діяльності ця проблема набуває особливої гостроти, адже освітній процес передбачає інтенсивну міжособистісну взаємодію, високий рівень відповідальності та постійну емоційну залученість учителя в життя учнів. В умовах війни ці виклики множаться, утворюючи ще більш стресогенне середовище для педагогів, які продовжують працювати у школах, розташованих у безпосередній близькості до зони бойових дій. Наслідки професійного вигорання мають руйнівний характер на кількох рівнях: для особистості, оскільки погіршується емоційний стан, знижується фізичне здоров'я, виникає відчуття втрати сенсу професійної діяльності; для освітнього закладу, оскільки зменшується якість викладання й педагогічного супроводу, погіршується взаємодія у колективі; для суспільства в цілому, адже освітній фронт є ключовим у формуванні майбутнього країни, а його життєздатність напряму залежить від психологічної стійкості педагогів.

Сучасні дослідження вказують на те, що в Україні проблема професійного вигорання вчителів є масовою навіть за умов мирного часу, а вплив війни істотно поглиблює синдром виснаження та емоційного висушення педагогів. До традиційних чинників – перевантаження, низька соціальна та матеріальна підтримка, конфліктність професійного середовища – додаються нові: постійна загроза життю, порушення навчального процесу через повітряні тривоги, вимушене дистанційне навчання, обмеженість живого спілкування, відсутність перспективних орієнтирів і загальна невизначеність майбутнього. Саме вчителі прифронтових регіонів найбільше стикаються з такими стрес-факторами, перебуваючи в умовах підвищеного ризику психоемоційного виснаження.

З огляду на викладене, потреба у вивченні стану професійного вигорання серед педагогів прифронтових територій є надзвичайно актуальною як у науковому, так і практичному вимірі. Важливим завданням сучасної психології є створення дієвих підходів до профілактики та подолання цього явища з метою збереження психологічного здоров'я і професійної ресурсності вчителів. Особливого значення набувають соціально-психологічні тренінги, які спрямовані на розвиток навичок саморегуляції, підвищення внутрішніх і зовнішніх ресурсів, усвідомлення значущості власної діяльності, зміцнення колективної підтримки та формування конструктивних стратегій ресурсного відновлення.

Об'єкт дослідження – професійне вигорання вчителів.

Предмет – прояви вигорання, рівень тривожності, ресурсність та мотиваційні особливості педагогів, що працюють у прифронтових умовах.

Мета дослідження полягала у виявленні особливостей професійного вигорання у педагогів прифронтових територій та розробці ефективних психологічних засобів його профілактики.

Для досягнення мети дослідження було визначено наступні завдання:

- проведено теоретичний аналіз природи, чинників, механізмів і проявів професійного вигорання;

- вивчено особливості його розвитку саме серед учителів прифронтових регіонів;
- емпірично визначено рівень вигорання, тривожності, ресурсності та мотивації досліджуваних педагогів;
- розроблено та апробовано програму тренінгу профілактики професійного вигорання «Вчитель в ресурсі», спрямовану на зміцнення психологічного благополуччя вчителів у складних умовах воєнного сьогодення.

Практичне значення роботи визначається можливістю впровадження розробленої тренінгової програми у шкільних колективах прифронтових територій як ефективного засобу профілактики вигорання, що сприятиме підвищенню якості освітнього процесу та зміцненню психологічного здоров'я педагогів. **Теоретичне** значення дослідження полягало у діагностиці психологічного стану вчителів, що працюють та проживають на прифронтових територіях, а також розробки стратегій їх підтримки задля збереження педагогічного потенціалу освітньої системи.

Емпірична база дослідження. Етап констатувального та соціально-психологічного експерименту проводився на базі чотирьох шкіл Запорізької та Херсонської областей. Форма участі респондентів та учасників тренінгу – он-лайн.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів з висновками до них, загальних висновків, списку використаних джерел 43 найменувань, з них 26 іноземною мовою) і 4 додатків (на 8 сторінках). Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 84 сторінки, з них основного тексту – 71 сторінки. Робота містить 15 таблиць і 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ У КРИЗОВИХ УМОВАХ У КРИЗОВИХ УМОВАХ

1.1.Поняття та феномен професійного вигорання у педагогічній сфері.

Професійне вигорання є часто досліджуваною проблемою у сфері професій «людина-людина». Особливо ця тема актуальна в педагогічному середовищі, а в Україні її актуальність значно зростає через низку чинників як соціально-психологічного так і економічно-суспільного характеру. Характерними рисами педагогічної сфери в Україні є неналежна підтримка з боку держави та низька оплата праці. Все це призводить до появи причин психологічного характеру, які зумовлюють загальне незадоволення та призводять до професійного вигорання. До цього додається дуже вагомий чинник війни, який поглиблює вказані процеси. Особливо вразливу групу складають педагоги, які працюють на прифронтових територіях. Перед тим як приступити до обговорення специфіки роботи вчителів на прифронтових територіях, важливо здійснити загальний теоретичний аналіз феномену професійного вигорання.

Проблемою синдрому вигорання у різних сферах займалися такі дослідники як Маслач К., Фрейденбергер Г., Фрідман І., Морс Д., Хіггінс Д, Фолькестад Т., Агіда А. Багато українських дослідників також активно вивчали професійне вигорання з огляду на вітчизняні реалії педагогічної професії. Серед них варто відзначити таких як Карамушка Л., Зайчикова Т., Л. Юр'єва.

На основі праць Фрейденбергера Г. та Маслач К. виділяють ступеневу модель вигорання, яка описує фази або ступені вигорання. Першою йде фаза напруги, яка відзначається мобілізацією зусиль заради того, щоб все встигнути. Через це зростає внутрішній тиск, так як людина намагається відповідати високим очікуванням стосовно себе. Працівник може ігнорувати втому, через що існує ризик збільшення тривожності та порушення сну [25]. За фазою напруги йде фаза опору, яка супроводжується виділеними Маслач компонентами вигорання – зниженням емоційної залученості, відстороненістю

щодо роботи, уникненням додаткової відповідальності. На цій фазі активізуються непродуктивні захисні механізми, через які людина намагається уникнути надмірного навантаження шляхом шкідливих поведінкових проявів таких як переїдання, паління, вживання алкоголю [30; 31]. Остання фаза, або ступінь вигорання означається як виснаження. Це крайня фаза вигорання на якій людина втрачає свої фізичні та психічні ресурси, може набувати хвороб психосоматичного характеру, майже остаточно зникає інтерес до роботи [36].

Професійне вигорання загалом можна трактувати як негативний психологічний феномен, який пов'язаний зі станом тривалого стресу. Існує багато характеристик професійного вигорання та симптомів, які його супроводжують, а також наслідків, які призводять до вигорання. Всесвітня організація з охорони здоров'я визначає вигорання як синдром, що характеризується такими вимірами як відчуттям фізичного та емоційного виснаження; зростанням цинізму по відношенню до роботи, учнів та колег, відчуттям роздратування; зниженням ефективності та продуктивності праці. Крім того за даними ВООЗ світова економіка щороку недоотримує один трильйон доларів через вигорання, стреси та депресії.

Серед зарубіжних досліджень існує низка концепцій, які розкривають суть і процес професійного вигорання. Одним з ключових психологічних підходів до цієї теми є модель Крістіни Масlach. Модель розглядає вигорання як конструкт, що складається з трьох компонентів, наведених вище у визначенні ВООЗ. До них відносяться емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження особистих досягнень. Масlach веде мову про те, що вигорання є наслідком від дисбалансу між навантаженням та наявними ресурсами особистості, невідповідністю між виконуваними обов'язками та нагородою за них. Опитувальник MBI (Maslach Burnout Inventory) є часто використовуваним інструментом діагностики вигорання [31].

Загалом, крім виділених Масlach К. компонентів можна навести й інші класифікації синдрому вигорання згідно різних критеріїв в тому числі за типом

професійної діяльності. Так, Шевченко С. Ю. характеризує вигорання працівників сфери «людина-людина» надаючи певну психологічну характеристику властиву тому, чи іншому типу професії. Педагогам властиве емоційне виснаження, розчарування в учнях та системі. До вигорання у медиків призводить потреба постійного співпереживання, що в результаті несе ризик трансформації в емоційну нечутливість та деперсоналізацію. Причинами вигорання у військовослужбовці та волонтерів авторка називає надмірну тривожність, а також травматизацію [18].

Психологи Вюрцбурзького університету охарактеризували вигорання за типом реагування на власні професійні обов'язки. Згідно означеної диференціації існує три типи вигорання, перший тип має назву «залучений тип», людина надмірно вкладається у власну роботу не відчуваючи межі, що зрештою, призводить до виснаження [33].

Серед інших теорій, які розкривають тему вигорання є теорія обміну ресурсами розроблена американським психологом Стефаном Хобфоллом, що пояснює механізми та причини розвитку емоційного вигорання. Теорія базується на кількох основних принципах. Перший принцип передбачає прагнення особистості зберігати та накопичувати ресурси. Ця теорія також широко застосовується у вивченні феномену переживання особистістю стресових станів. Ресурси за Хобфоллом поділяються на чотири типи. Серед них є об'єктивні ресурси, що відображають світ матеріального. Умови, які характеризують зовнішні об'єктивні обставини соціального та професійного характеру. Наступним типом ресурсів є особистісні – тобто певні індивідуальні якості людини як от оптимізм та самооцінка. Останнім видом ресурсів є енергетичні [29]. В контексті вигорання теорія Хобфолла цікава механізмами втрати ресурсів, які ведуть до зниження ефективності. Він веде мову про спіраль ресурсів, де втрата одного веде за собою втрату інших. Педагогічна спеціальність є професією, що потребує постійних ресурсних вкладень часто без належного їх поповнення. Іншими словами, вчитель має

бути емпатичним, розуміючим з високим рівнем розвитку емоційного інтелекту в той час як середовище його оточення в силу різних обставин може не володіти такими рисами.

В дослідженні емоційного вигорання можна звернутися до положення самоефективності в соціально-когнітивній теорії Альберта Бандури. Самоефективність розглядається як віра людини у власні здібності організовувати а виконувати дії, що ведуть до певного результату. Самоефективність забезпечується такими рисами як наполегливість, стресостійкість тощо. Низька самоефективність веде до розчарування. Крім самоефективності в соціально-когнітивній теорії існує поняття агентності (агенти змін), яка надає можливість людині вірити у власні дії, як чинника змін. Тобто усвідомлення вчителем своєї поведінки як такої, що здатна вплинути на учнів. Все це веде до результативності очікування – тобто очікування результату від докладених зусиль, якщо вчитель цікавіше вестиме заняття, то це призведе до зростання мотивації учнів [19]. Якщо вказані чинники не призводять до належних результатів через об'єктивні та суб'єктивні причини – це може призводити до професійного вигорання педагогів.

Скалвік І. та Скалвік С. опираючись на положення соціально-когнітивної теорії А. Бандури емпірично обґрунтували, що низька самоефективність вчителя веде до професійного вигорання. Автори досліджували зв'язок між компонентами самоефективності педагога у навчальному процесі та симптомами вигорання, де низька самоефективність позитивно корелювала з такими проявами вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація [40]. Низька самоефективність в управлінні класом також може призвести до постійного порушення дисципліни з боку учнів, що також є вагомим чинником, який призводить до вигорання [21].

Ще однією теорією, яка пояснює саме професійне вигорання є модель вимог-ресурсів роботи. Згідно цієї моделі будь-яка професія має свої вимоги

психологічного, фізичного, організаційного та іншого типу та відповідно ресурси (фізичні, психологічні, когнітивні, організаційні), які мають ці вимоги задовольнити зменшуючи навантаження від них та сприяючи особистісному розвитку. Вигорання виникає тоді, коли високі вимоги поєднуються з низькими ресурсами [22]. Така теорія є цілком прийнятною для професійного вигорання вчителів в умовах України. Часто українським педагогам ставляться надто високі вимоги, які не забезпечуються належними ресурсами. Мова йде про великі класи, позакласне навантаження, відсутність умов для особистого зростання, брак підтримки з боку адміністрації та низька заробітна плата.

Вітчизняні дослідники також активно займалися вивченням феномену професійного вигорання педагогів. Олійник І. В. характеризує вигорання педагогів як стан особистості, що виникає в процесі професійної діяльності, яке виявляється у порушенні автоідентифікації, злитті із середовищними впливами через емоційну залученість [9]. Бутиріна М. також говорить про те, що синдром професійного вигорання є одним із проявів стресу, який виникає внаслідок професійної діяльності та може ознаменувати професійну кризу. Велике значення у долатті синдрому професійного вигорання відводиться самій людині, яка має володіти техніками емоційної саморегуляції [2].

В контексті аналізу вигорання важливо відзначити такий феномен як вторинне вигорання. Таке вигорання пов'язане з ретравматизацією і стосується людей, що працюють з травмованими людьми. Цю форму вигорання можна більше застосувати до психологів, проте саме для педагогів, які працюють на прифронтових територіях воно є вкрай актуальним та небезпечним [24].

1.2.Причини, стадії та симптоми професійного вигорання вчителів.

Педагогічна робота на прифронтових територіях несе підвищений ризик для розвитку професійного вигорання педагогів, яке само собою є властивим феноменом для працівників освітньої сфери. Перед тим, як здійснити більш детальний аналіз особливостей вигорання вчителів на прифронтових територіях важливо здійснити загальний теоретичний огляд причин професійного вигорання педагогів, проаналізувати симптоми, які вказують на таке вигорання та перелічити стадії його розвитку.

Коняхіна І., Гриценко Н. та інші описують синдром вигорання через накопичення негативних емоцій без належного їх вивільнення. Вигорання розвивається поступово, починаючись з напруги у спілкуванні, далі емоційна перевтома переходить у фізичну, коли людина відчуває брак сил для виконання власних обов'язків, часто доводиться себе примушувати до виконання найменших справ. Це все супроводжується загальною апатією, зростанням рівня тривоги, відчуттям розчарування в обраному фахові та собі [6, с. 7].

Варгата О. описує етапи розвитку професійного вигорання педагогів. Перший етап відзначається напруженням. Він характеризується появою симптомів емоційного вигорання, незадоволеністю власними результатами, бажанням змінити роботу. Друга стадія характеризується наростанням емоційного виснаження, неадекватним реагуванням на певні ситуації, що супроводжується бурхливими емоційними сплесками, скорочення соціальних контактів. Третя стадія передбачає повне емоційне виснаження, якому властиве почуття розгубленості, бажання втекти від виконуваних обов'язків, поглиблення соціальної ізоляції [4].

Українська дослідниця професійного вигорання серед педагогів Зайчикова Т. говорить про те, що вчителі в Україні – це одна з найбільш перевантажених професій. Важливо звернути на проведені авторкою дослідження за методикою

Бойка, що відображує описані вище ступені емоційного вигорання: напруження, резистентності та виснаження. За результатами дослідження майже половина (43,4 %) респондентів мають високий рівень виснаження, середній рівень виснаження мають близько 35 % опитаних, а в напруженні перебувають трохи більше 30%. Варто наголосити, що високий ступінь фази резистентності мають 37,5% педагогів [5]. Зайчикова Т. трактує резистентність як компонент емоційного вигорання, проте з огляду на теоретичний аналіз симптомів можна зробити висновок, що це фаза емоційного вигорання, на який організм переходить до психологічного та емоційного опору негативним чинникам. Зайчикова Т. надає перелік симптомів, які супроводжують емоційне вигорання. Найбільший прояв має неадекватне вибіркоче емоційне реагування, яке властиве 53 % вчителів, наступним за вираженістю симптомом іде редукція професійних обов'язків, яка властива 44,2 % респондентів. Найменш вираженим симптомом є «загнаність у клітку» і він характерний для 9, 6% педагогів. Цікаво звернути увагу на віковий розподіл груп у переживанні вказаних симптомів. Так, найбільш вразливими є група респондентів 25-34 роки, серед яких спостерігається найвищий показник «загнаності в клітку» (46%), та група 35-44. Останній також доволі властиво почуватися загнаними у клітку (32,4%), вони також відчують емоційно-вольову дезорієнтацію (42,1%) та мають супутні захворювання психосоматичного характеру (37, 6%) [5]. Тобто спостерігається ситуація вигорання у найбільш продуктивному віці.

Олійник І. наводить розгорнуту характеристику причин, які призводять до професійного вигорання вчителів. Серед них можна виділити наступні:

- інтенсивність спілкування педагогів. Вчителі змушені вести комунікацію як з учнями, з іншими педагогами, а також батьками та родичами;
- професійні очікування до здобувачів освіти, які можуть не відповідати реальним досягненням;

- необхідність оновлювати навчальний, дидактичний та методичний матеріал в умовах навчального процесу;
- тривога за рівень подачі та засвоєння знань;
- непередбачуваність педагогічного процесу та ситуацій, які з ним пов'язані;
- постійне перебування на публіці та взаємодія з публікою, що передбачає значні ресурсні та енергетичні витрати;
- потенційна наявність частих конфліктів, різноманітність та суперечливість думок та поведінкових реакцій як з боку учнів та їх батьків;
- відсутність особистого інтересу до професії та перебування на посаді вчителі з огляду на життєві обставини, що призводить до браку позитивних емоцій як винагороди за власну діяльність;
- відчуття марності власних зусиль;
- необхідність постійного підвищення кваліфікації та професійного рівня [9].

Олійник І. також вказує на те, що професійне вигорання педагогів можна охарактеризувати саме як форму емоційного вигорання з огляду на концепцію дистресу Сельє, де емоційний захист у формі вигорання є невід'ємним атрибутом особистості (там же). Прокопенко І. Виділяє низку чинників, які зумовлюють професійне вигорання. До них автор відносить обмеження свободи дій педагога; монотонність робочого процесу; незадоволеність соціальним статусом, відсутність чітких критерії оцінки виконуваної роботи [13]. Крім того Прокопенко І. систематизує стрес-чинники, які призводять до професійного вигорання. Серед них автор виділяє велику кількість комунікації, яку мусить здійснювати педагог, проблеми з організацією робочого процесу, підвищена відповідальність за виконувані професійні обов'язки, несприятлива атмосфера в колективі, важкий учнівський контингент [13].

Бутиріна М. серед симптомів професійного вигорання виділяє загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, поява невизначеного відчуття занепокоєння, сприймання роботи як такою, що стає лише складнішою не приносячи результатів. Людина, яка стала жертвою професійного вигорання стає закритою до нових змін, яких постійно вимагає навчальний процес [2; 3].

Лаврова М. робить спробу систематизуючи історію дослідження емоційного вигорання розділяє її на три етапи. На першому етапі вигорання поєднується із поняттям стресу. Таке розуміння вигорання відзначається посиленням на дослідження Г. Сельє, де фази вигорання подібні до фаз переживання стресу. Наступний етап авторка інтерпретує як системний, де вигорання представляє собою системну єдність статичного та динамічного аспектів. Третій – це гуманістичний етап, що розглядає вигорання як комплекс емоційних переживань, що можуть послугувати підґрунтям для подальшої самоактуалізації фахівця. Авторка також наголошує на відсутності єдності щодо трактування емоційного вигорання та етіології даного феномену [7]. Проте важко погодитися з останнім, так теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання дозволяє узагальнити його чинники та симптоми. На основі здійсненого теоретичного аналізу можна виділити такі чинники, що призводять до вигорання:

- високе емоційне навантаження вчителів, що зумовлене необхідністю постійно контролювати свою поведінку у взаємодії з учнями та батьками;
- значне робоче навантаження, яке включає не лише класну роботу, але й позакласну – підготовку до занять, перевірку робіт, документальну роботу;
- недостатню підтримку з боку колективу, адміністрації школи нерідко батьків та учнів;
- низька заробітна плата та недостатнє визнання статусу педагога у суспільстві;

- конфлікти з учнями та батьками, часті непорозуміння і завищений рівень вимог з боку батьків;
- відсутність перспектив кар'єрного зростання;
- невідповідність початкових очікувань до отриманого результату, що веде до згасання ентузіазму вчителя.

Також можна узагальнити симптоми та наслідки емоційного вигорання, які можна об'єднати в одну класифікацію, так як вони подібні за перебігом і їх прояви можуть не диференціюватися окремо як симптоми або наслідки. Отже, до симптомів професійного вигорання можна віднести такі як:

- психологічні: хронічна втома, відчуття спустошеності, підвищена тривожність, депресивні наслідки;
- поведінкові: прагнення до соціальної ізоляції, механістичність роботи;
- фізичні: безсоння, головні болі, зниження (або навпаки) підвищення апетиту, зниження імунітету, поява хвороб психосоматичного характеру.

Стосовно наслідків професійного вигорання крім особистісних, що цілком збігаються з характеристикою симптомів можна віднести і суспільно-соціальні. Перш за все – це погіршення якості викладання, зниження мотивації учнів та загального погіршення взаємодії з ними, негативні зміни в освітньому середовищі. Усі перелічені чинники ведуть до погіршення навчального процесу та як результату освітнього рівня учнів.

1.3.Особливості роботи вчителів у прифронтових територіях.

В попередньому параграфі були перелічені чинники та симптоми, що ведуть до професійного вигорання вчителів у звичайних умовах. Проте дане дослідження спрямоване на вивчення особливостей вигорання педагогів у прифронтових територіях. Тобто мова йде про те, що вказанні чинники доповнюються значно більш вагомими в негативному сенсі чинниками війни.

Дослідження професійного вигорання серед педагогів набуло своєї актуальності ще після 2014 року. Дані дослідження 2018 року у прифронтових територіях вказують на те, що таке вигорання почалося ще до повномасштабних воєнних дій. З метою розробки програми профілактики стресу та емоційного вигорання в педагогічній спільноті було досліджено дві групи педагогів – ті, які працюють в 0-15 км від фронту і 40-60 м від фронту по 40 осіб кожна група. Виявилося, що обидві групи вчителів майже в однаковій ступені (від 37,5 % до 42 %) переживають вигорання. Цікавими з дослідницької точки зору є основні стрес-фактори, що призводять до вигорання. Серед них – військові дії, погана організація робочого процесу, невизначеність майбутнього, робота з важкими учнями, ідеологічні розбіжностями з учнями та їх батьками [23].

Загалом опираючись на попередньо висвітлені дослідження можна узагальнити низку чинників, які посилюють професійне вигорання в середовищі педагогів, які працюють на прифронтових територіях. Серед них варто виділити наступні:

- постійна загроза безпеці. Вчителі та учні перебувають під постійними обстрілами та повітряними тривогами. Педагоги змушені постійно знаходитися в стані напруги та бути готовими не лише до навчального процесу, але й екстрених ситуацій. Якщо заняття проводиться очно необхідна постійна евакуація до укриттів;
- дистанційне навчання. Якщо ризики очного навчання вже були окреслені, то дистанційне навчання є також окремим викликом. Часто на окупованих територіях відзначається поганий інтернет-зв'язок, потенційно може спостерігатися відсутність техніки в учнів. В дистанційному форматі вчитель постійно змушений підтримувати мотивацію учнів.

Після повномасштабного вторгнення з огляду на безпрецедентність контексту воєнних дій українська педагогіка в кризових умовах війни представляє значний інтерес для західних науковців та громадських організацій. Так, одне з таких

досліджень було ініційоване GoGlobal Educational Foundation у 2023 році. У дослідженні взяло участь 4460 вчителів, які займають різні посади старше 24 роки, що займаються педагогічною діяльністю не менше двох років та проживають в Харківській, Херсонській, Сумській, Чернігівській, Запорізькій та Миколаївській областях. За даними досліджень GoGlobal Educational Foundation, що менш, ніж 40% учителів не можуть вказати, що вони відчують емоційну стабільність, а близько 82 % зазначили, що їх рівень тривоги зріс, 87 % педагогів вказали, що потребують більше часу для відновлення, а 78% відчують себе спустошеними [35].

Всеукраїнська програма опитування «Як справи?» стосується роботи педагогів на усій території України, проте надає свіжі дані датовані квітнем 2025. Згідно проведеного опитування, близько 54 % вчителів відчують вигорання, підтримки також потребують як учні так і студенти [18].

Окремою темою в умовах освітнього процесу в прифронтових територіях є дистанційне навчання. Так, Остолопец І. та Соломаха А. провели дослідження між групами вчителів, які працюють виключно в дистанційному форматі та очному. Було виявлено, що працівники, які навчають дистанційно мають статистично вищі показники вигорання за всіма складовими вигорання – емоційне виснаження, деперсоналізація, та редукція особистих досягнень. Умова дистанційного навчання створюють значні виклики для викладача через постійне перебування за екраном, соціальну ізоляцію, зменшення фізичної активності. Особливо такі виклики є актуальними для вчителів старшого віку, які не так активно взаємодіють з інформаційними технологіями як більш молоде покоління [10].

Сидоренко Ж. та Шевчук Т. досліджували професійне вигорання в педагогів, що працюють дистанційно на прифронтових територіях в якому взяло участь 36 вчителів. Так, було зафіксовано, що у 50% опитаних відзначається високий рівень емоційного виснаження. Автори пов'язують таке виснаження з переживанням емоційної спустошеності, надмірним рівнем тривоги. Також було виявлено високі показники деперсоналізації у 45% опитаних, що може вказувати на розвиток

байдужості та зростання цинічного ставлення до колег та учнів. Те саме стосується редукції особистих досягнень, яка характерна для 40 % респондентів. Такий ставлення до виконання професійних обов'язків може вказувати на незадоволеність власною роботою. Дослідження загального індексу професійного вигорання продемонструвало, що високий та середній рівні вигорання властиві 85% вчителів [14].

Отже, здійснений аналіз демонструє всю важкість умов в яких перебувають вчителі, що працюють на прифронтових територіях. Постійна загроза життю, складнощі дистанційного навчання, зневіра у сьогоденні та майбутньому створюють несприятливий фон для все більшого поглиблення симптомів вигорання. З огляду на це перед вітчизняною практичною психологією та психологічною наукою стоїть низка викликів як запобігти остаточній втраті мотивації з боку педагогів, які навчають дітей в найбільш небезпечних регіонах України.

1.4. Вітчизняний та зарубіжний досвід успішної профілактики та подолання професійного вигорання педагогів.

Подолання та профілактика професійного вигорання педагогічних працівників є одним з ключових завдань освітньої системи загалом, а в умовах війни така стратегія набуває ще більшого значення. Стратегія покращення ментального стану працівників може мати кілька напрямів – системно-організаційний, ситуативний, внутрішньо орієнтований. Системно-організаційний напрям передбачає стиль керівництва організації в основі якого лежить гуманістичний підхід та створення сприятливого психологічного клімату. Тобто, представники шкільної адміністрації вживають необхідних та регулярних заходів для підтримки власних працівників. Ситуативний підхід включає наявність окремих заходів та інструментів для психологічного розвантаження педагогів. Внутрішньо орієнтований спрямований на формування особистісної стійкості вчителів.

Вивченням профілактики емоційного вигорання активно займалися як зарубіжні так і вітчизняні науковці. Перед викладом підходів до цієї проблеми варто зауважити певну їх різницю. Українські дослідники нерідко наголошують, що ефективним є створення сприятливого психологічного клімату, зміна стилів керівництва. Проте в Україні не завжди можлива реалізація таких заходів через зниження попиту на педагогічні спеціальності і переважання в освітній сфері педагогів старшого віку. Іншими словами, через низьку оплату праці професія вчителя є недостатньо привабливою для молоді. Тому в даному контексті велика кількість досліджень спрямована на практики психологічної підтримки та збільшення мотивації вчителів. Тим не менш, такі заходи також є популярними і в західних наукових дослідженнях профілактики професійного вигорання педагогів.

В західній психологічній традиції подолання вигорання серед вчителів значна увага приділяється індивідуальним стратегіям внутрішньої стійкості. Серед таких стратегій великою популярністю набула програма розвитку усвідомленості. В основі методу лежать практики, які допомагають вчителям краще справлятися з професійним стресом, знижувати рівень емоційного виснаження, збільшувати концентрацію. Серед методів усвідомленості (майндфулнесу) можна виділити такі як медитація, практики уваги, дихальні вправи. Мельнік К. та Хеллер К. емпірично дослідили ефективність тренування усвідомленості серед вчителів, та виявили, що перелічені техніки знижують переживання стресу, покращують емоційну рівновагу та в цілому є ефективним засобом профілактики вигорання [28].

Загалом існує велика кількість індивідуально-орієнтованих практик, які надають особистості інструменти для психологічної стійкості та психологічної резильєнтності. Серед інших форм спрямованих на індивідуальну роботу з вчителями мають місце тренінги з управління емоціями та соціального навчання. Бракетт М., директор Центру емоційного інтелекту Єльського університету є автором програми RULER. Програма допомагає вчителям розвивати емоційний

інтелект та застосовувати його в роботі з учнями. Програма базується на принципах соціального та емоційного навчання, що дозволяє вчителям розпізнавати та керувати власними емоціями. Розвиває здатність вирішувати конфлікти та підтримувати здорові стосунки з колективом та учнями [20].

Крім Бракетта М. розвитком емоційного інтелекту займалася Гез Л. Вона провела низку досліджень де розробила та протестувала низку тренінгів для вчителів у США, які були спрямовані на розвиток емоційного інтелекту. Так саме як і програма RULER методи Гез спрямовані на здатність розвивати основні компоненти емоційного інтелекту ключове місце в якому займає розпізнавання та керування власними емоціями, що вкрай важливе в педагогічній сфері. Але найбільш вагомим в даній програмі є розвиток вміння розпізнавати емоції учнів та намагатися здійснювати їх етичну корекцію. Тренінги Гез продемонстрували результативність у зниженні емоційного навантаження. Вони також сприяли покращенню взаємин у колективі, знижували рівень вигорання та підвищували задоволеність від роботи [26].

Британська вчена Ріплі К. та її колеги розробили та впровадили тренінги розвитку резильєнтності або психологічної пружності серед педагогів. Суть психологічного феномену резильєнтності полягає в здатності не лише долати труднощі, але й емоційно відновлюватися після пережитого стресу. Такі програми є доволі багатоаспектними, тому що передбачають більш довготривалі стратегії протистояння стресу. Тренінги розвитку психологічної пружності серед британських вчителів в першу чергу спрямовані на оволодіння навиками позитивного переосмислення стресових ситуацій задля вивільнення необхідного ресурсу на майбутнє. Разом з тим, техніки тренінгу покликані активізувати адаптивні копінг-стратегії. Дослідження Ріплі продемонстрували, що запропоновані програми знижують рівень стресу, а також сприяють збільшенню задоволеності від роботи. Дослідники наголошують на тому, що резильєнтність піддається розвитку, а не є вродженою рисою [37].

Нідерландський психолог Шойфелі В. активно працює в галуззі позитивної психології та займається розробкою концепції залученості в роботу як протилежності вигоранню. Разом з Демероуті Е. він розробив модель вимог-ресурсів роботи (JD-R, Job-Demands and Resources), яка є однією з ключових в організаційній психології. JD-R модель пояснює, що вигорання виникає через високі робочі вимоги, надмірне навантаження та тиск та низькі робочі ресурси – творча свобода дій, підтримка, надання зворотного зв'язку. Шойфелі В. характеризує залученість як надихаючий стан, що відзначається енергією, відданістю та поглинанням роботою [22; 38]. Шойфелі В. пропонує досягти залученості шляхом зміни умов праці. Керівництво освітнього закладу мало б переглянути такі робочі вимоги як навантаження, рівень бюрократії та за потреби їх корегувати. Разом з тим мають бути підсилені ресурси колективу. Мова йде про певний рівень автономії, соціальна підтримка з боку колег та керівництва, можливості для розвитку. Метою такого підходу є зменшення вимог і збільшення ресурсів – співвідношення, яке має сприяти бажанню бути включеним у роботу з боку педагога. Такі умови праці дозволять активізувати мотивацію та продуктивність праці. Загалом мають бути дотримані такі вимоги як: більша свобода дії, зменшення кількості учнів у класі (якщо вона завелика), перегляд звітності, справедливе визнання заслуг вчителя [38].

Піонерка дослідження проблеми емоційного вигорання Маслач К. разом з Лейтером М. також пропонують свої підходи до його профілактики. Серед них окрему увагу заслуговують такі як менторство та наставництво. Суть підходу полягає в тому, що новим вчителям пропонують наставника, завданням якого є надавати емоційну та професійну підтримку. Такий спосіб дозволяє швидше адаптуватися до професії через зменшення соціальної ізоляції, яке вчитель часто може відчувати лише приступивши до своїх обов'язків. Дослідники наголошують, що саме соціальна підтримка та відчуття приналежності до колективу є ключовими запобіжниками до розвитку вигорання [32].

Канадська дослідниця Гібсон Ш. також вела дослідження у сфері застосування коучингового підходу серед педагогів. Вона також не лише декларує, але й доводить ефективність коунчингу як засобу профілактики емоційного вигорання. Відмінність коучингу від менторства полягає в тому, що він концентрується на розвитку особистісного потенціалу вчителя, а не передачі наявного досвіду. Коуч сприяє тому, щоб вчитель самостійно знаходив вихід з ситуацій та вчився приймати рішення в обставинах освітнього процесу. У своїх дослідженнях Гібсон дійшла висновку, що вчителі, які отримували коучинг відзначали значне зниження стресу, так як відчували більший контроль над своєю педагогічною діяльністю. Разом з тим через коучинг вчителі більш ефективно формували необхідні вміння у порівнянні зі звичною передачею досвіду [27].

До іншої форми сприяння соціальної інтеграції вчителя в колектив є програма співпраці та взаємодії між колегами запропонована австралійською дослідницею Тімані Л. Суть підходу полягає в створенні в школі «спільноти практик». Вчителі об'єднуються у невеликі спільноти у яких обговорюють виклики професії, надають один одному емоційну підтримку. Вони також діляться успіхами та розробляють стратегії вирішення проблем. Тімані Л. досліджувала вплив командної роботи на вигорання та дійшла висновку, що вчителі, які є частиною згуртованої спільноти менше схильні до розвитку таких компонентів вигорання як емоційне виснаження та деперсоналізація, яка проявляється у зростанні цинічного ставлення до роботи [42].

Крім форм індивідуальної та соціальної підтримки педагога варто згадати і моделі, які спрямовані на відновлення балансу за межами навчального закладу. До таких можна віднести метод активного відпочинку та відновлення сил. Цей підхід, як спосіб профілактики емоційного вигорання пропонує німецька дослідниця Зоннтаг С. Вона вивчала вплив «активного відновлення» на психічне здоров'я вчителів. Активний відпочинок є способом відновлення сил за межами робочого простору. Він передбачає наявність хоббі, якісного відпочинку, заняття спортом, подорожі тощо. Зоннтаг та її дослідницький колектив емпірично довели, що модель

активного відпочинку сприяє кращому емоційному відновленню педагогів та зниженню стресу і найголовніше слугує ефективним інструментом профілактики професійного вигорання [41].

Ще одна модель, яка пропонує долати професійне вигорання комплексно є модель балансу роботи та особистого життя (Work-Life Balance). Німецькі дослідники фон Росберг К. та Унтер М. вивчали вплив дотримання політики балансу на професійне вигорання. Суть такого балансу полягає в усвідомленні розподілу часу та енергії між особистим та професійним життям. Це справді є поширеною практикою в західних країнах, де є стабільність роботи та економічної вигоди. В Німеччині та багатьох інших країнах Євросоюзу існує практика не перевіряти пошту після 18.00 та у вихідні, це також стосується робочих дзвінків та додаткової роботи. Винятком є вільний або гнучкий робочий графік. фон Росберг К. та Унтер М. виявили, що у тих освітніх закладах, де адміністрація сприяє дотриманню такого балансу і установлює його як загальне робоче правило, рівень професійного вигорання вчителів є нижчим порівняно з освітніми установами, де баланс не практикується [43].

Як вже було неодноразово вказано, проблема профілактики професійного вигорання вчителів є вкрай актуальною в Україні. Досліджуючи професійне вигорання працівників Карамушка Л. веде мову про роль керівника у посиленні мотивації працівників педагогічного колективу. Дослідниця говорить про поняття інтровертивної (тобто внутрішньої) та екстравертивної мотивації. Під інтровертивною мотивацією мається на увазі позитивний внутрішній стан, який заохочує педагога – це відчуття радості, самоцінності, ентузіазмом тощо. Екстравертивна передбачає зовнішні чинники пов'язані з професією до яких відноситься матеріальна винагорода, соціальне визнання та інше. Також Карамушка Л. вказує на позитивну (продуктивну) та негативну (контрпродуктивну) форми мотивації. Непродуктивна стратегія передбачає тиск на працівників і може бути доцільна в умовах обмеженого часу чи певних форс мажорних обставинах. Натомість продуктивна стратегія передбачає гуманістичне

ставлення до колективу, діагностику та врахування його актуальних потреб. Можна припустити, що, домінування негативної стратегії лише посилюватиме вгортання. Натомість домінування позитивної створюватиме сприятливий клімат в колективі. Разом з тим важливо зауважити, що рудименти радянського стилю адміністрування в освіті, тривале перебування на керівних посадах одних і тих же осіб нерідко пенсійного віку зумовлює часте застосування непродуктивних стратегій на що вказують часті відгуки педагогів [15].

Разом з тим Карамушка Л. і Зайчикова Т. описують заходи для ситуативного психологічного розвантаження. До таких інструментів належать так звані розвантажувальні кімнати. Розвантажувальні кімнати – це спеціально обладнані приміщення, в ідею якого покладена імітація природного оточення. Розвантажувальні кімнати можуть бути оснащені відповідним музичним супроводом [5]. До ситуативних методів також можна віднести форми індивідуальної та групової підтримки.

Підлипняк І., Дудка Т. пишуть про проведення тренінгів та коучинг. Метою таких заходів є контроль над стрес-факторами, розвиток емоційної саморегуляції особистості [12]. Бутиріна М. вказує на те, що зниження професійного вигорання можна досягти через належну підготовку педагогів, яка передбачає першим етапом мотиваційне самовизначення. Тобто майбутній вчитель має чітко оцінити ризики та перспективи, які несе його професія і чи готовий він нести відповідальність покладену на нього в майбутньому [2].

Важливо вказати на формування внутрішньої стійкості педагогів як чинника профілактики вигорання. Тавровецька Н. досліджуючи зв'язок ціннісних орієнтирів з симптомами вигорання виявила, що екзистенційна наповненість життя має від'ємні кореляційні зв'язки із симптомами вигорання [16]. Большакова А. та Віденєєв І. описують вигорання як стан, що проявляється на особистісному, міжособистісному рівнях зачіпляючи такі сфери людини як когнітивна, афективна, мотиваційно-вольова тощо. Автори підкреслюють важливість феномену самоактуалізації, іншими словами самореалізації як

запобіжника до професійного вигорання. Порівняння рівня вигорання вчителів та викладачів ВНЗ, продемонстрували вищий рівень самоактуалізації в останніх та разом з тим нижчий рівень вигорання [1]. Тобто, методи індивідуальної та групової підтримки педагогів в першу чергу мають бути спрямовані не лише на емоційну регуляцію, але підсилення внутрішнього опору через формування ресурсного ґрунту цінності власної професії для вчителів. Особливо, це стосується тих педагогів, які працюючи на прифронтових територіях виконують високу ціннісну місію виховання молодого покоління українців.

Ковтун Н. аналізуючи вигорання педагогів в умовах воєнного стану виділяє низку стратегій, які покликані здійснювати профілактику цього негативного і небезпечного психологічного феномену у вчителів. Перша така стратегія передбачає запровадження програм психологічної підтримки вчителів. Така форма підтримки вже була згадувана раніше, проте для педагогів, що працюють на прифронтових територіях вона має набути системного характеру. Наступним компонентом є соціальна підтримка. Авторка вказує на емпірично підтверджені дані, що доводять зниження рівня вигорання за умови регулярної підтримки колег та адміністрації освітнього закладу. Третій компонент включає заходи, які отримали назву ситуативних кроків – навчання вчителів дихальних практик, технік міорелаксації, збільшення рівня фізичної активності [6].

Висновки до першого розділу

Професійна вигорання серед педагогів є поширеною проблемою в світі та в українських реаліях. Дослідниця професійного вигорання Масляч К. виділяє такі його компоненти як емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження особистих досягнень. Емоційне вигорання проходить стадію напруги, опору та виснаження. Часто ці стадії можуть проходити непомітно для людини. Емоційне вигорання супроводжується негативними психологічними (зростання рівня тривожності, емоційної напруги), поведінковими (шкідливі звички, неадекватні реакції), фізіологічними (психосоматичні появи) та соціальними (соціальна

ізоляція) симптомами. Запропоновані Маслач складові також можуть розглядатися як окремі форми вигорання.

Майже кожне дослідження професійного вигорання в Україні виявляє високий його рівень у вчителів. Існує велика кількість причин загальносуспільного характеру, які призводять до професійного вигорання педагогів. Серед основних виділяють такі як надмірне навантаження як робоче так і психологічне, відсутність належної фінансової винагороди, низький статус професії в суспільстві, велике коло спілкування, що збільшує ймовірність непорозумінь та конфліктів, відсутність підтримки з боку адміністрації.

Війна значно збільшила ризик професійного вигорання серед педагогів, що працюють на прифронтових територіях. Чинники, які призводять до вигорання є постійна загроза життю і здоров'ю, постійні тривоги, переривання навчального процесу, високий рівень відповідальності вчителів, які мають дбати не лише про власну безпеку, а й безпеку дітей, відсутність перспектив, зневіра у майбутньому. Ще одним вагомим чинником, який спричиняє вигорання є переважно дистанційна форма навчання. Така форма призводить до соціальної ізоляції, негативно впливає на здоров'я через необхідність перебування за монітором. Всі перелічені виклики потребують розробки ще більш поглиблених стратегій всебічної підтримки педагогів.

Профілактика емоційного вигорання є часто досліджуваною темою як в Україні так і за кордоном. На Заході існує низка способів підтримки вчителів. Серед них особливою популярністю користуються такі як коучинг та менторство, формування спільнот з педагогів в межах закладу, розвиток емоційного інтелекту, перегляд робочого навантаження на користь посилення особистих ресурсів та надання більшої автономії, активне відновлення поза роботою. Більшість українських форм підтримки сконцентровані на засадах організаційної психології, що вивчає стилі керівництва, на психологічній та

соціальній підтримці педагогів. Популярними також є тренінгова робота, організація розвантажувальних кімнат.

РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ У ПРИФРОНТОВИХ ТЕРИТОРІЯХ

2.1. Процедурні та методологічні підходи емпіричного дослідження вигорання вчителів на прифронтових територіях

Вивчення феномену професійного вигорання вчителів на прифронтових територіях вимагає особливого підходу до організації дослідження. Ситуація постійної небезпеки, психологічного тиску та соціальної нестабільності суттєво впливає як на процедуру збору емпіричних даних, так і на методи їх обробки. Саме тому обґрунтування процедурних та методологічних засад є необхідним кроком для забезпечення достовірності та валідності результатів.

Особливість контингенту досліджуваних - педагоги, які працюють у стресогенному середовищі війни, - визначає потребу у поєднанні класичних психологічних методів з адаптованими інструментами, здатними врахувати підвищений рівень тривожності, ризики вторинної травматизації та обмежений доступ до респондентів. У цих умовах важливим стає вибір таких методологічних підходів, які дозволяють поєднати етичність, чутливість до контексту та наукову обґрунтованість.

Звернення до різних процедур - від анкетування та стандартизованих опитувальників до глибинних інтерв'ю й методів спостереження - дає змогу сформулювати комплексне уявлення про прояви вигорання та чинники, що його зумовлюють. Використання багатометодного підходу забезпечує можливість перевірки результатів шляхом їх взаємодоповнення та підвищує надійність отриманих висновків. Даний розділ покликаний окреслити ключові методологічні орієнтири, визначити логіку процедурного забезпечення дослідження та пояснити, чому саме обрані методи є найбільш доцільними для вивчення проблеми вигорання вчителів на прифронтових територіях.

Вибір методів дослідження зумовлений специфікою проблеми професійного вигорання вчителів на прифронтових територіях, де поєднуються

високі психоемоційні навантаження, нестабільність соціального середовища та особистісні переживання педагогів. Комплексна оцінка цього феномена потребує використання надійних, валідних та водночас адаптованих до умов війни інструментів. Саме тому було застосовано комбінацію стандартизованих методик, які дозволяють виявити різні аспекти вигорання, а також чинники його виникнення й ресурси подолання.

По-перше, тест «Професійне вигорання педагогів» обрано як базовий інструмент для діагностики ключових симптомів синдрому: емоційного виснаження, редукції професійних досягнень та деперсоналізації. Він забезпечує цілісне уявлення про рівень вигорання саме у педагогічному середовищі, а отже, максимально відповідає об'єкту дослідження [11].

По-друге, застосування скрінінгового тесту на тривожність обґрунтовується тим, що підвищений рівень тривожності є одним із найбільш характерних супутніх станів вигорання у вчителів, особливо в умовах небезпеки та невизначеності [17]. Цей метод дозволяє визначити інтенсивність тривожних проявів та співвіднести їх із загальним рівнем професійного виснаження.

По-третє, використання опитувальника ресурсності особистості дало змогу дослідити внутрішні та зовнішні ресурси, які допомагають вчителям долати стресові ситуації. Адже саме ресурси — психологічні, соціальні, емоційні — є важливим чинником профілактики та подолання вигорання. Методика дозволяє визначити потенціал особистості для збереження професійного здоров'я [39].

По-четверте, застосування методики «Мотивація професійної діяльності» було необхідним для з'ясування того, наскільки педагогічна діяльність відповідає внутрішнім цінностям та потребам учителів [8]. Дослідження структури мотивації допомагає зрозуміти, які чинники стимулюють професійну активність, а які, навпаки, можуть знижувати задоволення від праці та сприяти розвитку вигорання.

Отже, комбінація зазначених методик дозволяє всебічно охопити проблему професійного вигорання вчителів, простежити взаємозв'язок між рівнем тривожності, ресурсністю та мотиваційними особливостями, а також виділити

ключові ризики й потенціали для формування стратегій психологічної підтримки педагогів у прифронтових умовах.

Тест «Професійне вигорання педагогів» використовується для діагностики емоційного стану вчителів у контексті їх професійної діяльності. Методика дозволяє визначити як ранні прояви вигорання, так і його глибокі форми, що негативно впливають на педагогічну ефективність та особистісне благополуччя. Особливістю тесту є його адаптація саме до освітнього середовища, що робить його найбільш доречним для дослідження серед вчителів. Тест включає три шкали - емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Емоційне виснаження вказує на прояви байдужості до учнів, порушення сну, зниженням загальної мотивації педагога. Деперсоналізація відзначається зміною стосунків в колективі та з учнями у напрямі або надмірної залежності від останніх або вкрай негативним до них ставленням. Редукція особистих досягнень характеризується знеціненням особистих досягнень та супроводжується такими негативними емоціями як відчуття безпорадності, зниження особистої впевненості.

Скрінінговий тест на тривожність GAD-7 дає можливість оцінити як ситуативну, так і особистісну тривожність. Це важливо, оскільки високий рівень тривожності часто супроводжує процес формування професійного вигорання. Методика допомагає виявити ступінь внутрішньої напруги, що переживає педагог у зв'язку з умовами праці та загальною ситуацією в регіоні. Використання даного інструменту дозволяє простежити, наскільки тривожність є чинником, що підсилює або поглиблює симптоми вигорання. Тест включає сім запитань, що зумовлено оптимізацією діагностичних інструментів та уникнення надмірного перевантаження респондентів опитувальниками.

З метою оцінки ресурсного стану педагогів було використано «Опитувальник ресурсності особистості» застосовується для визначення тих внутрішніх і зовнішніх ресурсів, які допомагають вчителю долати стресові ситуації та підтримувати психоемоційний баланс. Методика дозволяє дослідити

рівень саморегуляції, стресостійкості, здатності до відновлення, а також важливість соціальної підтримки та міжособистісних зв'язків. Завдяки цьому опитувальнику можна з'ясувати, які саме ресурси найбільш дієві у профілактиці професійного вигорання серед педагогів. Вказана методика є авторською розробкою української дослідниці Олени Штепи. Методика включає 67 запитань та 15 шкал. Шкали методики спрямовані на вимірювання таких конструктів ресурсності як впевненість в собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізація в професії, відповідальність, знання власних ресурсів, уміння оновлювати власні ресурси, уміння використовувати власні ресурси, загальний рівень психологічної ресурсності.

Методика «Мотивація професійної діяльності» спрямована на аналіз провідних мотивів, що зумовлюють вибір та продовження педагогічної кар'єри. Вона дозволяє виявити співвідношення внутрішньої та зовнішньої мотивації, ступінь задоволеності матеріальними і нематеріальними аспектами професійної діяльності. Опитувальник допомагає визначити, які фактори підтримують інтерес і відданість професії, а які, навпаки, знижують рівень залученості, що може стати підґрунтям для розвитку вигорання. Опитувальник включає чим запитань та три шкали – шкала внутрішньої мотивації, шкалу зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації.

У дослідженні брали участь 63 особи – учителі загальноосвітніх шкіл, які працюють у прифронтових регіонах України. Формування вибірки здійснювалося з урахуванням специфіки контингенту педагогів, що працюють у стресогенних умовах підвищеної небезпеки. Вибір саме цієї категорії респондентів обґрунтовується необхідністю вивчення впливу екстремальних соціально-психологічних факторів на рівень професійного вигорання.

Зважаючи на невелику кількість чоловіків серед опитаних, було прийнято рішення виключити їх із загальної вибірки. Це дозволило уникнути проблеми нерепрезентативності та забезпечити коректність аналізу даних, адже їхня

чисельність не давала змоги сформувати окремі підвибірки для гендерного порівняння. Таким чином, у дослідженні брали участь лише жінки-вчителі.

Середній вік респондентів становив від 25 до 60 років, що забезпечує охоплення як молодих педагогів, так і фахівців із багаторічним досвідом роботи. Педагогічний стаж учителів коливався від 2 до 35 років, що дало змогу проаналізувати, як тривалість професійної діяльності впливає на прояви вигорання. До вибірки увійшли представники різних спеціальностей – учителі початкових класів, гуманітарних та природничих дисциплін, що дозволяє отримати більш цілісне уявлення про досліджуваний феномен (дод. А).

Емпіричне дослідження професійного вигорання вчителів на прифронтових територіях вимагало врахування особливого контексту: підвищеного рівня небезпеки, соціальної нестабільності та психологічного тиску. Це зумовило необхідність ретельного відбору методологічних підходів, які поєднують наукову достовірність з етичністю та чутливістю до стану респондентів. Використання багатометодного підходу дало змогу комплексно охопити проблему, виявивши як рівень вигорання, так і супутні фактори – тривожність, ресурси особистості та мотиваційні орієнтації.

До дослідження було залучено 63 учителів загальноосвітніх шкіл, що працюють у прифронтових регіонах України. Через невелику кількість чоловіків їх було виключено з вибірки з метою уникнення статистичної нерепрезентативності, тож респондентами стали жінки-педагоги. Середній вік опитаних становив від 25 до 60 років, а педагогічний стаж коливався від 2 до 35 років, що дозволило врахувати як досвід молодих спеціалістів, так і педагогів із тривалим професійним шляхом. У вибірці були представлені вчителі початкової школи, гуманітарних і природничих дисциплін, що забезпечило різноманітність емпіричних даних.

Педагогам було запропоновано заповнити дві батареї методик, яка включала усі перелічені інструменти діагностики. Як уже було зазначено, перший блок мав на меті виявити рівень професійного вигорання педагогів та рівень

тривожності, яка таке вигорання супроводжує. Ресурсний блок мав на меті оцінити ресурсний стан педагогів та можливі ресурсні напрями, які потребують психологічного підкріплення та подальшого розвитку. Статистична обробка результатів здійснювалася із використанням таких статистичних методів як кореляційний аналіз та дані описової статистики.

В ході дослідження нами було висунуто такі гіпотези як ймовірне сильне вигорання педагогів, високий рівень тривожності та ресурси, характер професійної мотивації, ймовірно оцінювався як внутрішня мотивація, що утримує педагогів в полі їх професійної діяльності.

Отже, обраний комплекс методів забезпечив повноту аналізу феномену вигорання педагогів у прифронтових регіонах. Він дозволив дослідити взаємозв'язок між вигоранням, тривожністю, особистісними ресурсами та мотивацією, що у свою чергу створює основу для розробки ефективних програм психологічної підтримки та профілактики вигорання в умовах воєнного середовища.

2.2. Аналіз ступеню професійного вигорання та рівня тривожності вчителів у прифронтових територіях

Першим кроком аналізу даних була оцінка результатів за шкалою емоційного виснаження згідно методики професійного вигорання педагогів. Результати дослідження продемонстрували, що високий рівень емоційного виснаження виявлено у 21 педагога, що становить 33,3 % від загальної вибірки. Це група вчителів, які регулярно відчують втому, втрату енергії та небажання продовжувати професійну діяльність. Середній рівень емоційного виснаження продемонстрували 28 осіб (44,4 %), що свідчить про наявність ризику переходу у більш глибоку фазу вигорання за умов тривалого впливу стресових чинників. Низький рівень виявлено у 14 респондентів (22,3 %), що свідчить про відносну стресостійкість і здатність контролювати навантаження (рис. 2.1).

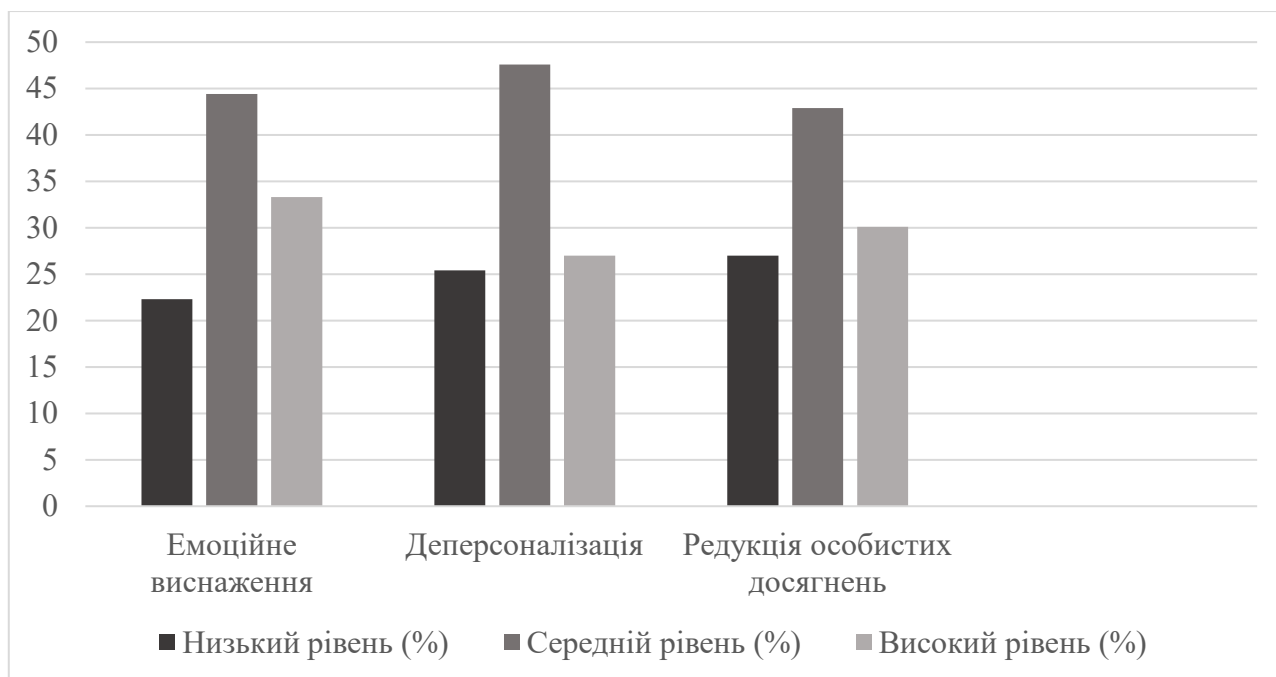


Рис. 2.1. Розподіл рівнів вигорання за шкалою

Наступним кроком була оцінка результатів згідно шкали деперсоналізації. Результати показали, що високий рівень деперсоналізації (цинізм, байдужість у стосунках з учнями та колегами) зафіксовано у 17 педагогів (27,0 %). Це означає, що понад чверть вибірки схильна до емоційного відчуження від професійних контактів. Середній рівень зафіксовано у 30 респондентів (47,6 %), що вказує на часткове зниження емоційної включеності у роботу. Низький рівень показали 16 педагогів (25,4 %), які зберігають позитивне ставлення до професійного оточення та учнів (рис. 2.2).

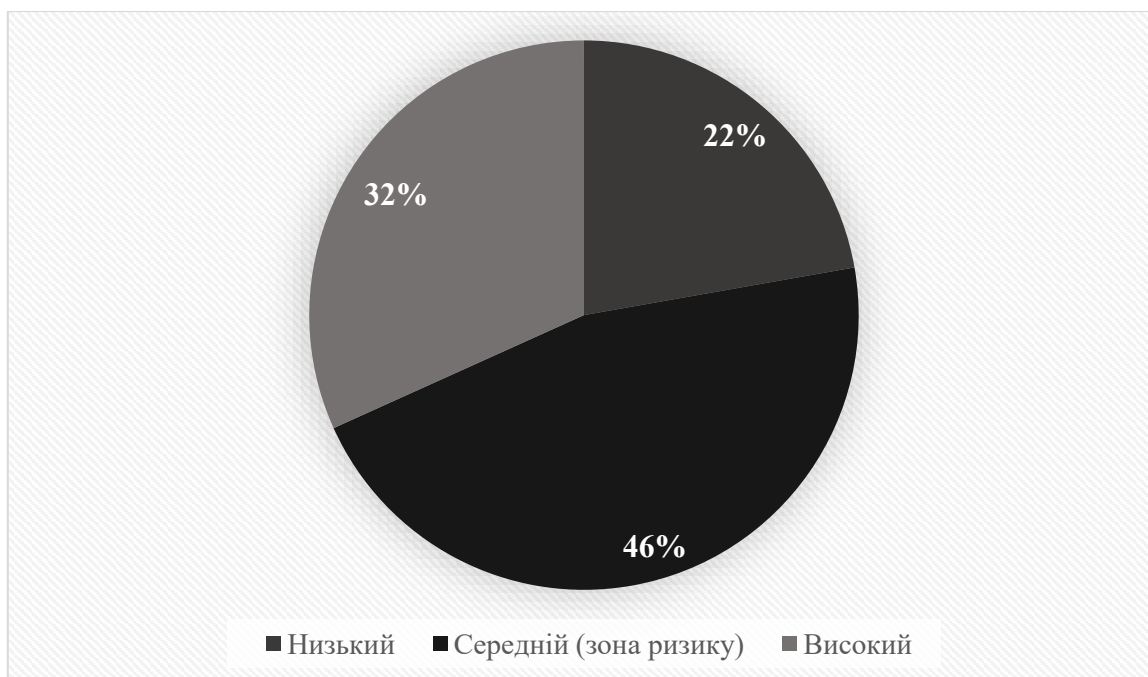


Рис. 2.2. Загальний рівень професійного вигорання

За шкалою редукції професійних досягнень високі показники отримали 19 осіб (30,1 %). Вони відчують зниження впевненості у власній компетентності та професійній ефективності. Середній рівень спостерігається у 27 педагогів (42,9 %), що свідчить про часткове зниження мотивації та задоволеності роботою. Низькі результати, які вказують на збережену впевненість у власних досягненнях, мають 17 респондентів (27,0 %).

Дані описової статистики продемонстрували, що повністю сформований синдром професійного вигорання виявлено у 20 вчителів (31,7 %). Ще 29 педагогів (46,0 %) перебувають у «зоні ризику» з помірними проявами вигорання, які можуть посилитися під впливом екстремальних умов праці. Лише 14 осіб (22,3 %) продемонстрували низькі показники за всіма шкалами, що вказує на достатній рівень ресурсності та стресостійкості (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Середні показники професійного вигорання вчителів за шкалами

Шкала	Середнє значення (бали)	Діапазон рівня за нормою	Інтерпретація
Емоційне виснаження	23,4	17–26	Середній рівень

Деперсоналізація	11,2	7–12	Середній рівень
Редукція особистих досягнень	33,5	32–38	Середній рівень

Наступним етапом аналізу даних була оцінка рівня тривожності, яка потенційно супроводжує педагогів, які працюють на прифронтових територіях. Лише 11 респондентів із 63 продемонстрували низький рівень тривожності (0–4 бали), що становить 17,5 % від загальної кількості респондентів. Інтерпретація результатів за шкалою низького рівня тривоги вказує на те, що для цієї групи характерний відносно стабільний емоційний стан, здатність контролювати хвилювання та підтримувати професійну працездатність навіть в умовах підвищеного стресу. Такі педагоги зазвичай володіють високим рівнем саморегуляції та ефективними coping-стратегіями.

Низькі прояви тривожності продемонстрували 19 опитаних педагогів (30,2 %), які набрали від 5 до 9 балів. Вони характеризуються ознаками тривожності, які виникають у відповідь на професійні виклики чи зовнішні обставини. Інтерпретація результатів згідно цієї методики вказує на те, що такі стани не мають системного впливу на загальне функціонування особистості, проте можуть час від часу ускладнювати міжособистісні контакти та знижувати задоволення від роботи. Важливо, що цей рівень тривожності часто залишається «невидимим», але він є потенційним фактором переходу до більш високих категорій.

Найбільш чисельна група респондентів – 21 учитель (33,3 %), які набрали від 10 до 14 балів. Для цієї категорії характерна наявність стабільних симптомів тривожності, що можуть перешкоджати ефективному виконанню професійних завдань. Інтерпретація результатів згідно шкали вказує на те, що вчителів з помірним рівнем тривожності частіше виникає емоційне виснаження, зниження концентрації уваги та підвищена втомлюваність. Це свідчить про те, що третина опитаних перебуває у групі ризику і потребує системної психологічної підтримки.

Найбільш вразливою є група з високим рівнем тривожності (15–21 бал), яка нараховує 12 педагогів (19,0 %). Ці респонденти демонструють інтенсивні й

регулярні прояви тривожних станів, що суттєво обмежують їхню професійну активність та негативно впливають на якість життя. Для цієї категорії характерні відчуття постійної небезпеки, напруженості, неможливості розслабитися, а також страх перед майбутнім. Такі результати є підставою для посилення психологічної підтримки таких вчителів через залучення спеціалізованої психологічної допомоги.

Отже, більше половини вибірки – 33 особи (52,3 %) – мають помірний та високий рівень тривожності. Описова статистика з вимірювання рівня професійного вигорання також виявила аналогічну кількість респондентів, які мають вказані симптоми. Це підтверджує, що робота вчителів на прифронтових територіях пов'язана з підвищеним ризиком розвитку емоційних порушень. Лише 30 педагогів (47,7 %) продемонстрували мінімальний або легкий рівень тривожності, що є свідченням наявності певних особистісних і соціальних ресурсів для збереження психічного здоров'я (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Підсумкова таблиця результатів за тестом GAD-7

Рівень тривожності	Діапазон балів	Кількість респондентів	% від вибірки
Мінімальна	0–4	11	17,5 %
Легка	5–9	19	30,2 %
Помірна	10–14	21	33,3 %
Виражена	15–21	12	19,0 %
Разом	0–21	63	100 %

Кореляційний аналіз показників методики також підтвердив наявність статистично значущого позитивного зв'язку між симптомами емоційного виснаження та проявами тривожності. Зокрема, пункт «відчуття постійної втоми» (тест вигорання) суттєво корелює з пунктом «підвищена нервова збудливість, неспокій чи дратівливість» (п.1 GAD-7), коефіцієнт кореляції становить $r = 0,64$, $p < 0,01$. Подібний зв'язок спостерігається між виснаженням наприкінці робочого дня та неспроможністю впоратися із хвилюванням ($r = 0,58$, $p < 0,01$). Найбільш виразною є кореляція між емоційною спустошеністю та надмірним

занепокоєнням з різних приводів ($r = 0,62$, $p < 0,01$). Це означає, що підвищення тривожності у вчителів безпосередньо впливає на їхній рівень емоційного виснаження (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Кореляції між пунктами тесту «Професійне вигорання педагогів» і GAD-7
(емоційне виснаження - тривожність)

Пункти вигорання (емоційне виснаження)	Пункти GAD-7	Коеф. кореляції (r)	Значущість (p)
Відчуття постійної втоми (п.1)	Нервова збудливість (п.1)	0,64	<0,01
Виснаження наприкінці робочого дня (п.6)	Нездатність упоратись із хвилюванням (п.2)	0,58	<0,01
Відчуття емоційної спустошеності (п.13)	Надмірне занепокоєння (п.3)	0,62	<0,01

Суттєві взаємозв'язки виявлено також між ознаками деперсоналізації та пунктами GAD-7. Байдужість до учнів або емоційне відчуження від професійних обов'язків (п.5 вигорання) позитивно корелює з відчуттям сильного неспокою («місця собі не знаходжу», п.5 GAD-7) при $r = 0,49$, $p < 0,05$. Роздратованість у процесі спілкування (п.9 вигорання) має значущу кореляцію з підвищеною дратівливістю (п.6 GAD-7) – $r = 0,55$, $p < 0,01$. Крім того, відчуженість від роботи (п.15 вигорання) суттєво пов'язана зі страхом, що станеться щось жахливе (п.7 GAD-7), коефіцієнт $r = 0,52$, $p < 0,05$. Це вказує, що зростання тривожних переживань сприяє формуванню емоційної холодності й відчуження у педагогів (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Кореляції між пунктами тесту «Професійне вигорання педагогів» і GAD-7
(деперсоналізація - тривожність)

Пункти вигорання (деперсоналізація)	Пункти GAD-7	Коеф. кореляції (r)	Значущість (p)
Байдужість до учнів (п.5)	Відчуття неспокою (п.5)	0,49	<0,05
Роздратування у спілкуванні (п.9)	Дратівливість (п.6)	0,55	<0,01
Відчуття відчуженості від роботи (п.15)	Страх, що станеться щось жахливе (п.7)	0,52	<0,05

Кореляційний аналіз виявив також зв'язки між редукцією професійних досягнень і симптомами тривожності. Відчуття професійної неуспішності (п.12 вигорання) суттєво корелює з нездатністю розслабитися (п.4 GAD-7), коефіцієнт $r = 0,46$, $p < 0,05$. Втрата віри у власні сили (п.17 вигорання) пов'язана з надмірним занепокоєнням ($r = 0,51$, $p < 0,01$). Зниження самооцінки у роботі (п.21 вигорання) корелює зі страхом, що може статися щось жахливе (п.7 GAD-7), $r = 0,48$, $p < 0,05$. Це свідчить про те, що високий рівень тривожності підсилює відчуття особистої неспроможності та невпевненості у власній професійній ефективності (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Кореляції між пунктами тесту «Професійне вигорання педагогів» і GAD-7
(редукція досягнень ↔ тривожність)

Пункти вигорання (редукція досягнень)	Пункти GAD-7	Коеф. кореляції (r)	Значущість (p)
Відчуття професійної неуспішності (п.12)	Нездатність розслабитися (п.4)	0,46	<0,05
Втрата віри у власні сили (п.17)	Надмірне занепокоєння (п.3)	0,51	<0,01
Зниження самооцінки у роботі (п.21)	Страх, що станеться щось жахливе (п.7)	0,48	<0,05

Отримані результати переконливо демонструють, що між проявами професійного вигорання та тривожності існує тісний статистично значущий зв'язок. Найсильніші кореляції спостерігаються між емоційним виснаженням і симптомами тривожності, що вказує на взаємне підсилення цих станів. Висока тривожність збільшує ризик деперсоналізації та формує відчуття професійної неуспішності, тоді як симптоми вигорання поглиблюють переживання тривоги. Таким чином, поєднання вигорання й тривожності формує замкнене коло, яке негативно впливає на психічне здоров'я вчителів у прифронтових регіонах.

2.3. Діагностика професійної мотивації та ресурсного стану у вчителів на прифронтових територіях

Наступним кроком аналізу результатів опитування педагогів, які проживають на прифронтових територіях була оцінка їх ресурсної частини. Результати діагностики за методикою «Опитувальник ресурсності особистості» продемонстрував низку результатів, які виявили ті сфери, які є потенційним джерелом посилення педагогічної стійкості.

За шкалою «Упевненість у собі» середній показник становив 5,2 бала з 8 можливих. Високий рівень упевненості продемонстрували 27 осіб (42,9 %), середній рівень – 25 осіб (39,7 %), тоді як низький – 11 осіб (17,4 %). Це свідчить про відносно високий потенціал самостійності й віри у власні сили, але водночас вказує на наявність групи ризику, яка відчуває невпевненість у прийнятті рішень.

За шкалою «Доброта до людей» середній показник становив 5,0 бала. Високі результати мають 24 респонденти (38,1 %), середні – 28 (44,4 %), низькі – 11 (17,5 %). Це означає, що більшість учителів демонструють схильність до гуманістичних цінностей і позитивного ставлення до оточення.

За шкалою «Допомога іншим» високі показники мають 31 учитель (49,2 %), середні – 22 (34,9 %), низькі – 10 (15,9 %). Середній бал становить 5,4. Це свідчить про готовність значної частини педагогів проявляти альтруїстичну поведінку та підтримку оточення.

Шкала «Успіх» засвідчила середній результат 4,9 бали. Високий рівень мотивації на успіх мають 26 педагогів (41,3 %), середній – 25 (39,7 %), низький – 12 (19,0 %). Це показує, що майже половина вибірки орієнтована на досягнення та результативність у професійній діяльності. За шкалою «Любов» високі показники виявлено у 33 вчителів (52,4 %), середні – у 20 (31,7 %), низькі – у 10 (15,9 %). Середній бал становить 5,7. Це свідчить про значну роль близьких емоційних стосунків і підтримки для педагогів у стресових умовах.

Шкала «Творчість» показала середній результат 4,7 бала. Високий рівень мають 23 особи (36,5 %), середній – 27 (42,9 %), низький – 13 (20,6 %). Це вказує

на те, що не всі педагоги відчують достатню креативність у роботі, що може бути наслідком хронічного стресу.

За шкалою «Віра у добро» високий рівень засвідчили 29 респондентів (46,0 %), середній – 21 (33,3 %), низький – 13 (20,7 %). Середній бал – 5,1. Це означає, що більшість учителів зберігають гуманістичні орієнтації попри складні соціальні умови.

Шкала «Прагнення до мудрості» продемонструвала середній показник 4,8 бала. Високий рівень мають 22 особи (34,9 %), середній – 28 (44,4 %), низький – 13 (20,7 %). За шкалою «Робота над собою» високі результати отримали 25 педагогів (39,7 %), середні – 24 (38,1 %), низькі – 14 (22,2 %). Середній бал – 5,0. Це свідчить про залученість значної частини респондентів до процесу саморозвитку.

Шкала «Самореалізація у професії» має середній показник 4,6 бала. Високий рівень виявлено у 21 особи (33,3 %), середній – у 27 (42,9 %), низький – у 15 (23,8 %). Це показує, що не всі педагоги сприймають професію як сферу повної самореалізації.

За шкалою «Відповідальність» середній результат становив 5,3 бала. Високий рівень мають 32 учителі (50,8 %), середній – 20 (31,7 %), низький – 11 (17,5 %). Це підтверджує відповідальне ставлення більшості педагогів до своїх професійних та особистих обов'язків.

За шкалою «Знання власних ресурсів» високий рівень показали 27 педагогів (42,9 %), середній – 24 (38,1 %), низький – 12 (19,0 %). Середній бал – 5,1. Це свідчить про усвідомлення значною частиною вибірки своїх сильних сторін і можливостей.

Шкала «Уміння оновлювати ресурси» показала середній бал 4,5. Високий рівень мають 20 педагогів (31,7 %), середній – 28 (44,4 %), низький – 15 (23,9 %). Це свідчить, що не всі учителі здатні ефективно відновлювати власний потенціал після виснаження.

За шкалою «Уміння використовувати ресурси» середній бал становив 4,8. Високий рівень мають 24 респонденти (38,1 %), середній – 26 (41,3 %), низький – 13 (20,6 %). Це свідчить, що частина педагогів не повною мірою реалізує власні можливості.

Нарешті, загальний рівень ресурсності по вибірці становив 66,5 % від максимально можливого (рис. 2.3 та 2.4).

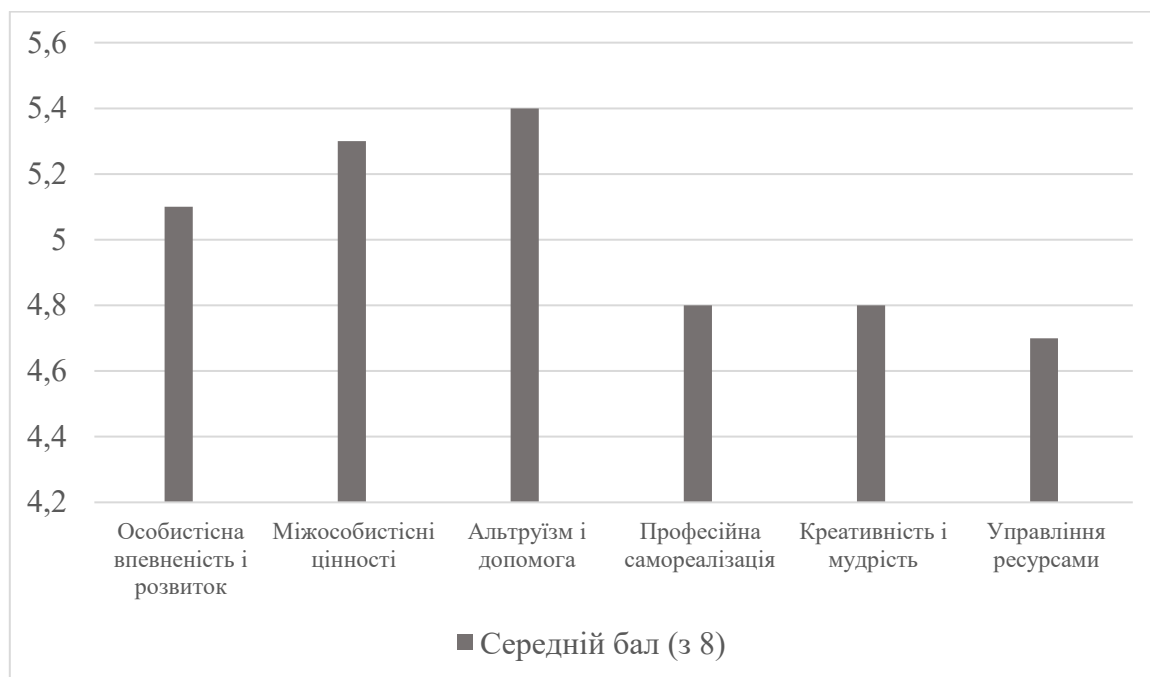


Рис. 2.3. Середні показники за інтегрованими шкалами психологічної ресурсності

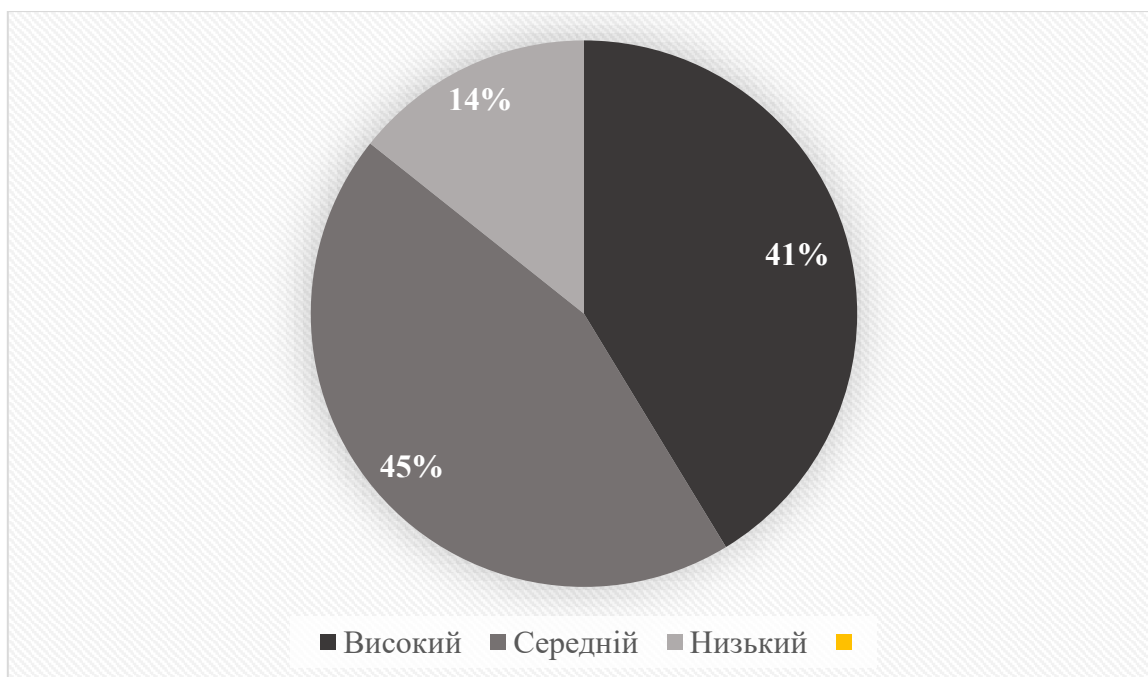


Рис. 2.4. Загальний рівень психологічної ресурсності педагогів

Високий рівень ресурсності зафіксовано у 26 учителів (41,3 %), середній – у 28 (44,4 %), низький – у 9 (14,3 %). Таким чином, більшість педагогів мають достатній особистісний потенціал для подолання стресу, однак існує й уразлива група з низькою ресурсністю, яка потребує спеціальної психологічної підтримки (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Узагальнені результати дослідження психологічної ресурсності вчителів за інтегрованими шкалами

№	Узагальнена шкала	Середній бал (з 8)	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
1	Особистісна впевненість і розвиток	5,1	41,9	39,0	19,1
2	Міжособистісні цінності	6,3	45,5	36,5	18,0
3	Альтруїзм і допомога іншим	6,4	50,0	33,3	16,7
4	Професійна самореалізація	4,8	37,3	41,3	21,4
5	Креативність і мудрість	4,8	35,7	43,7	20,6
6	Управління ресурсами	4,7	35,0	42,9	22,1
7	Загальний рівень ресурсності	66,5 %	41,3	44,4	14,3

Проведений аналіз за шкалами опитувальника психологічної ресурсності показав, що вчителі з прифронтових територій загалом демонструють достатній особистісний потенціал, проте з вираженими зонами ризику. Найвищі середні показники зафіксовано за шкалами «Любов» (6,7 бала), «Допомога іншим» (6,4) та «Відповідальність» (6,3), що свідчить про схильність педагогів до гуманістичних цінностей, підтримки та відповідального ставлення до своїх обов'язків. Водночас нижчі результати виявлено у сферах «Самореалізація у професії» (4,6 бала), «Уміння оновлювати ресурси» (4,5) та «Управління ресурсами» (4,7), що вказує на труднощі у збереженні балансу між професійною діяльністю та власними потребами. Загальний рівень ресурсності становив 66,5 % від максимально можливого: високий показник мають 41,3 % педагогів, середній – 44,4 %, низький – 14,3 %. Це дозволяє зробити висновок, що більшість учителів мають достатні внутрішні та міжособистісні ресурси для подолання стресу, проте близько п'ятої частини вибірки потребує додаткової психологічної підтримки й цілеспрямованих програм розвитку ресурсності.

Дослідження мотивації стало додатковим напрямом у пошуку способів психологічної підтримки педагогів на прифронтових територіях. Результати продемонстрували, що середній показник внутрішньої мотивації, який включає задоволення від процесу та можливість самореалізації, становив 4,1 бала з 5 можливих. Високий рівень виявлено у 28 педагогів (44,4 %), середній – у 25 (39,7 %), низький – у 10 (15,9 %). Це свідчить про те, що для значної частини вчителів ключовим джерелом професійної активності є інтерес до змісту діяльності та бажання реалізувати власний потенціал у педагогічній сфері.

Середнє значення цієї шкали склало 3,8 бала, що відображає значущість грошового забезпечення, кар'єрного просування та соціального престижу. Високий рівень ЗПМ продемонстрували 24 респонденти (38,1 %), середній – 27 (42,9 %), низький – 12 (19,0 %). Це показує, що соціальне визнання та матеріальні стимули важливі для педагогів, однак вони поступаються внутрішнім мотивам у структурі професійної діяльності.

Найнижчі результати отримано за цією шкалою – у середньому 2,7 бала. Лише 13 учителів (20,6 %) продемонстрували високий рівень мотивації уникнення, 21 педагог (33,3 %) – середній, тоді як 29 осіб (46,1 %) показали низькі значення. Це означає, що більшість учителів не керуються переважно страхом критики чи покарань, хоча для частини з них ця мотивація все ж залишається вагомим фактором (рис. 2.5).

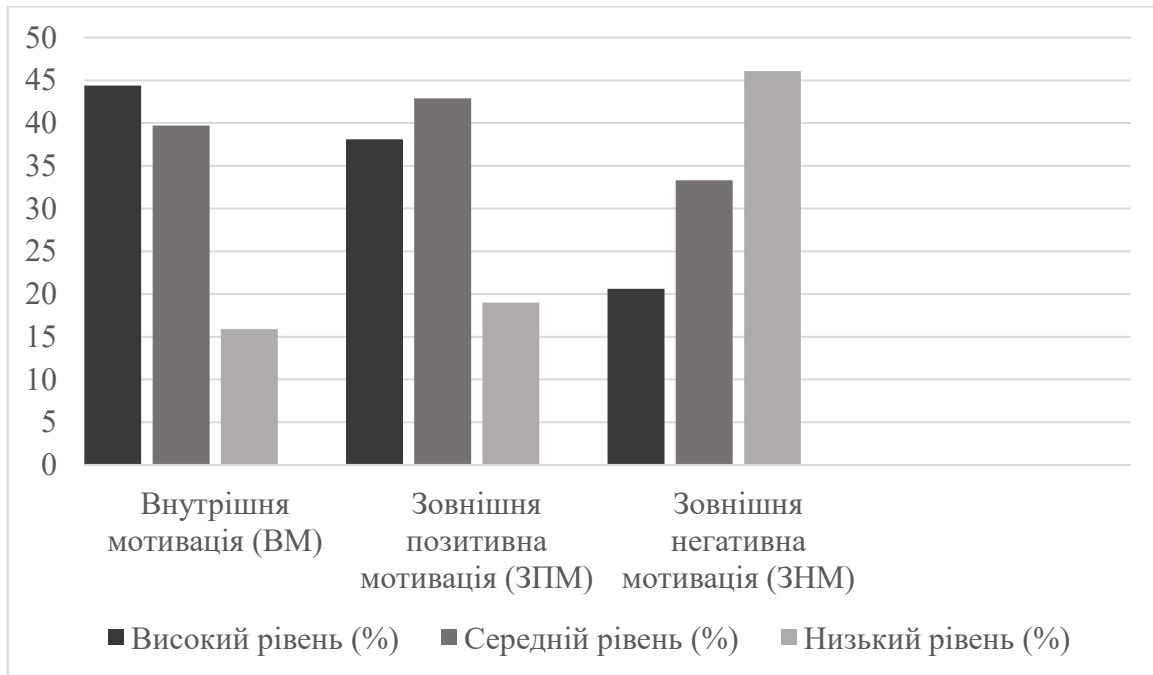


Рис. 2.5. Рівні мотивації професійної діяльності педагогів

Узагальнені результати свідчать, що для вибірки вчителів характерний оптимальний мотиваційний профіль типу ВМ > ЗПМ > ЗНМ. Це означає, що внутрішні мотиви мають провідне значення, підкріплюються зовнішніми позитивними факторами, а зовнішня негативна мотивація перебуває на периферії. Отримані результати підтвердили гіпотезу нашого дослідження про домінування внутрішньої мотивації у вчителів, які працюють на прифронтових територіях. Такий розподіл сприяє професійній стабільності та зниженню ризику емоційного вигорання. Водночас близько 20 % педагогів мають тенденцію до переважання негативної мотивації, що може бути ознакою вразливості до стресу та незадоволеності професійною діяльністю (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Розподіл рівнів мотивації професійної діяльності педагогів

Тип мотивації	Середнє значання М (1–5)	Високий рівень (кількість, %)	Середній рівень (кількість, %)	Низький рівень (кількість, %)
Внутрішня мотивація (ВМ)	4,1	28 (44,4 %)	25 (39,7 %)	10 (15,9 %)
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	3,8	24 (38,1 %)	27 (42,9 %)	12 (19,0 %)
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	2,7	13 (20,6 %)	21 (33,3 %)	29 (46,1 %)

Найтісніші позитивні зв'язки виявлено між внутрішньою мотивацією (задоволення від процесу та самореалізація) і такими ресурсними характеристиками, як упевненість у собі, творчість та робота над собою. Чим більше вчителі впевнені у власних силах, тим більше вони отримують задоволення від своєї діяльності ($r = 0,58$). Високий рівень творчості прямо пов'язаний із прагненням до самореалізації ($r = 0,62$), що є закономірним для педагогів, адже креативність у професійній діяльності часто стає джерелом глибокого задоволення. Також педагоги, які постійно працюють над собою та займаються саморозвитком, частіше відзначають, що їхня робота приносить їм внутрішню радість ($r = 0,54$). Це свідчить, що внутрішні ресурси безпосередньо підживлюють внутрішню мотивацію, роблячи професію цінною сама по собі (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Кореляції між ресурсністю та внутрішньою мотивацією

Шкала ресурсності (ОПРО)	Пункт мотивації (7 пунктів)	Зв'язок
Упевненість у собі	6. Задоволення від процесу та результату роботи	Чим більше впевненості у собі, тим вище задоволення від професійної діяльності ($r = 0,58$).
Творчість	7. Самореалізація у діяльності	Висока креативність педагогів підсилює їхню мотивацію до самореалізації ($r = 0,62$).

Робота над собою	6. Задоволення від процесу роботи	Учителі, схильні до саморозвитку, частіше отримують задоволення від щоденної діяльності ($r = 0,54$).
------------------	-----------------------------------	---

Певні ресурси тісно пов'язані з прагненням до матеріальної та соціальної винагороди. Так, відповідальність корелює з орієнтацією на грошове забезпечення ($r = 0,47$), що пояснюється тим, що педагоги з високою відповідальністю прагнуть стабільності та гарантій. Віра у добро пов'язана з потребою просування по роботі ($r = 0,42$) – можливо, тому що такі вчителі сприймають кар'єрний ріст як справедливу винагороду за працю. Нарешті, високий рівень любові (емоційної відкритості та прив'язаності) корелює з потребою у визнанні та повазі з боку оточення ($r = 0,55$). Це свідчить, що міжособистісні ресурси підкріплюють соціально позитивну мотивацію, роблячи для вчителів значущим престиж і повагу колег (табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Кореляції між ресурсністю та зовнішньою позитивною мотивацією

Шкала ресурсності (ОПРО)	Пункт мотивації (7 пунктів)	Зв'язок
Відповідальність	1. Грошове забезпечення	Педагоги з високим рівнем відповідальності більше орієнтовані на стабільну винагороду за свою працю ($r = 0,47$).
Віра у добро	2. Просування по роботі	Віра у справедливість та добрі наміри посилює прагнення до кар'єрного росту ($r = 0,42$).
Любов	5. Соціальний престиж і повага	Теплі стосунки та значущість підтримки пов'язані з потребою у визнанні колег ($r = 0,55$).

Цікаві зв'язки виявлено і з мотивацією уникнення. Педагоги, які добре знають власні ресурси, менш схильні уникати критики ($r = -0,36$), адже впевнені у своїх силах. Уміння оновлювати ресурси корелює із меншою залежністю від страху покарань ($r = -0,40$), що пояснюється здатністю відновлювати внутрішній баланс у стресових ситуаціях. Нарешті, допомога іншим знижує тривогу щодо можливих зауважень ($r = -0,32$), оскільки альтруїстично налаштовані педагоги відчують підтримку з боку оточення й менше бояться критики. Це вказує, що

чим вищі особистісні та міжособистісні ресурси, тим слабший вплив негативних мотивів уникнення у професійній діяльності (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

Кореляції між ресурсністю та зовнішньою негативною мотивацією

Шкала ресурсності (ОПРО)	Пункт мотивації (7 пунктів)	Зв'язок
Знання власних ресурсів	3. Уникнення критики	Учителі, які добре усвідомлюють власні можливості, менш схильні до страху критики (негативна кореляція $r = -0,36$).
Уміння оновлювати ресурси	4. Уникнення покарань	Ті, хто вміє відновлювати сили, менше керуються мотивами уникнення ($r = -0,40$).
Допомога іншим	3. Уникнення критики	Схильність до альтруїзму знижує потребу уникати зауважень, адже педагоги відчують підтримку з боку оточення ($r = -0,32$).

Отже, результати кореляційного аналізу показують, що ресурси особистості вчителів тісно пов'язані з їхніми професійними мотивами. Внутрішні ресурси (самовпевненість, творчість, саморозвиток) підсилюють внутрішню мотивацію, роблячи педагогічну діяльність джерелом задоволення. Міжособистісні ресурси (любов, віра у добро, відповідальність) сприяють розвитку зовнішньої позитивної мотивації, пов'язаної з престижем і винагородою. Водночас ресурси істотно знижуються під впливом негативної мотивації уникнення, що є захисним чинником від професійного вигорання. Це свідчить, що підтримка та розвиток ресурсності педагогів має стати одним із основних напрямів профілактики емоційного виснаження й підвищення їхнього професійного благополуччя.

Підсумовуючи результати діагностики професійної мотивації та ресурсного стану вчителів на прифронтових територіях, можна зробити кілька важливих висновків. Загалом учителі продемонстрували достатній рівень ресурсності – 66,5 % від максимально можливого, що підтверджує наявність значного особистісного потенціалу для подолання стресу. Найвищі показники зафіксовано у сферах любові, допомоги іншим та відповідальності, що вказує на домінування гуманістичних цінностей і готовність підтримувати оточення. Водночас

слабшими виявилися показники за шкалами самореалізації у професії, оновлення та управління ресурсами, що свідчить про труднощі з балансом між професійними вимогами й особистими потребами.

Щодо професійної мотивації, у вибірці переважає внутрішня мотивація (4,1 бала з 5), яка виражається в задоволенні від процесу роботи та можливості самореалізації. Це вказує, що для більшості педагогів головним джерелом професійної активності є інтерес до самої діяльності. Зовнішня позитивна мотивація (3,8 бала) також має значення, відображаючи орієнтацію на соціальний престиж та матеріальні стимули, проте вона посідає другорядне місце. Зовнішня негативна мотивація (2,7 бала) виявилась найнижчою, що свідчить про відносно невисоку роль страху критики чи покарання в професійній діяльності вчителів.

Кореляційний аналіз показав, що внутрішні ресурси (самовпевненість, творчість, саморозвиток) безпосередньо підсилюють внутрішню мотивацію, роблячи педагогічну діяльність більш цінною. Міжособистісні ресурси (любов, віра у добро, відповідальність) тісно пов'язані з позитивними зовнішніми мотивами, підкріплюючи прагнення до соціального престижу та стабільності. Водночас наявність ресурсів знижує вплив негативної мотивації уникнення, що є важливим захисним чинником від професійного вигорання.

Отже, мотиваційно-ресурсний профіль учителів прифронтових регіонів можна вважати оптимальним: домінують внутрішні мотиви та гуманістичні ресурси, тоді як негативна мотивація перебуває на периферії. Проте наявність близько 20 % педагогів із низькою ресурсністю та високою орієнтацією на уникнення вказує на потребу у спеціальних програмах психологічної підтримки, спрямованих на підвищення стресостійкості, розвиток уміння відновлювати ресурси та підтримку професійної самореалізації.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження дало змогу комплексно проаналізувати особливості професійного вигорання вчителів, які працюють у складних умовах

прифронтових територій. Вибірка була сформована з педагогів різних спеціальностей, що дозволило охопити різноманітність професійного досвіду та виявити спільні тенденції у проявах вигорання й мотиваційно-ресурсному забезпеченні їхньої діяльності.

Результати діагностики засвідчили, що значна частина педагогів має середній або високий рівень професійного вигорання, який поєднується з підвищеною тривожністю. Це підтверджує вплив стресогенних факторів воєнного середовища на психоемоційний стан учителів. Водночас виявлено, що ресурси особистості та внутрішня професійна мотивація відіграють захисну роль, знижуючи ризики емоційного виснаження й підтримуючи професійну активність.

Аналіз мотиваційної сфери показав переважання внутрішніх мотивів (задоволення від роботи, прагнення до самореалізації), які підкріплюються зовнішніми позитивними стимулами (соціальним престижем, матеріальними гарантіями). Зовнішня негативна мотивація має другорядне значення, що свідчить про відносну психологічну стійкість більшості вчителів. Водночас кореляційний аналіз продемонстрував тісний взаємозв'язок між ресурсністю та мотиваційними характеристиками, підтверджуючи, що розвиток особистісних ресурсів сприяє підвищенню професійної задоволеності та стійкості до вигорання.

Отже, результати дослідження дозволяють зробити висновок, що, попри високий рівень психологічного навантаження, педагоги з прифронтових регіонів зберігають значний мотиваційний та ресурсний потенціал. Проте наявність групи з низьким рівнем ресурсності та високим рівнем вигорання свідчить про необхідність упровадження цільових програм психологічної підтримки, спрямованих на зниження тривожності, розвиток умінь відновлювати ресурси та посилення внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 3. ПРОФІЛАКТИКА ТА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ «ВЧИТЕЛЬ В РЕСУРСІ»

3.1. Теоретична структура тренінгової програми профілактики професійного вигорання серед вчителів на прифронтових територіях.

Результати констатувального етапу дослідження очікувано підтвердили наявність вигорання у педагогів, що працюють у прифронтових територіях. Доволі високі показники виявлено у більшості педагогів, де третина має ознаки синдрому професійного вигорання, а майже половина (46%) перебувають в зоні ризику. З огляду на відсутність обставин, які вказують на покращення ситуації, педагоги, які перебувають у зоні ризику можуть перейти в категорію сформованого симптому вигорання. Відповідно, актуальність тренінгового втручання є вкрай високою. Стосовно дослідження рівня тривоги так саме спостерігалися високі показники. Помірний та виражений рівень тривожності продемонстрували 52 % педагогів.

В процесі розробки теоретичної концепції варто звернути увагу на дослідження ресурсності у вчителів та рівня професійної мотивації. З огляду на складні обставини, які мають низький рівень винагороди можна було припустити домінування внутрішньої мотивації як стимулюючого чинника, а також гуманістичних цінностей в якості ресурсної складової. Проведене дослідження підтвердило такі припущення. Вчителі проявили найвищий рівень ресурсності за шкалою альтруїзму ($M=6,4$) та особистісних цінностей ($M=6,3$), а також високий рівень внутрішньої мотивації. Використання внутрішніх ресурсів як мотиваційної складової підтверджує тенденцію небезпеки професійного вигорання. Попри те, що доволі високий відсоток вчителів продемонстрували високий рівень психологічної ресурсності, така оцінка може містити ознаки суб'єктивності та без належного поповнення внутрішніх сил із зовнішніх джерел кількість ресурсних педагогів ризикує зменшуватися.

Крім цього варто звернути увагу на управління ресурсами та професійну реалізацію, які мають не дуже високі показники ($M=4,7$ та $M=4,8$ відповідно) особистісна впевненість та розвиток також потребують корекції з огляду на показник $M=5,1$.

З огляду на отримані дані було вирішено запропонувати тренінг професійного вигорання, який містив би комплекс технік на психологічну стабілізацію, психологічне відновлення та елементи розвитку м'яких навиків. Для діагностики ефективності тренінгу було вирішено використати лише опитувальники дослідження психологічної ресурсності та діагностики професійного вигорання. На етапі констатувального експерименту було оцінено рівень тривожності, а також професійної мотивації, проте ці показники можуть залежати не лише від професійних чинників і потребують більш тривалого втручання для їх психологічної корекції. Зміна профілю ресурсності може стати тим психологічним фундаментом з якого впливатиме подальша робота для особистісного зростання та стабілізації педагогів.

Для організації тренінгового втручання з профілактики професійного вигорання вчителів, що проживають та викладають у прифронтових територіях було обрано 83 педагога. Учасники були розділені на дві групи 41 та 42 педагоги відповідно, які виступили в якості експериментальної (група 1) та контрольної (група 2) груп. Кожна з груп та розподілилася на дві рівноцінні підгрупи: група 1 на 20 та 21 особа, група 2 мала підгрупи по 21 особи кожна. З огляду на практичну відсутність чоловіків для було вирішено сформувати групи виключно з жінок з огляду на неможливість дослідити гендерні відмінності на необхідному рівні репрезентативності. Вік респондентів складав 25-48 років.

Перед початком тренінгу усі респонденти заповнили анкети для вимірювання психологічної ресурсності та професійної мотивації. Усі респонденти не брали участь у дослідженні на етапі констатувального експерименту. Обрані вчителі працювала у школах Запорізької та Херсонської області. Тренінг проводився он-лайн та тривав у період червня-липня 2025 року.

Тренінг отримав назву «Вчитель в ресурсі» та складався з восьми занять. Заняття проводилося один раз на тиждень у кожної з груп.

Основною метою тренінгу було підвищення психологічної стійкості педагогів, розвиток навичок управління ресурсами та запобігання синдрому професійного вигорання в умовах хронічного стресу і небезпеки.

Тренінг передбачав наступні завдання:

- формування усвідомлення власних стрес-триггерів та емоційних станів;
- розпізнавання ранніх симптомів вигорання;
- розвиток навичок відновлення внутрішніх ресурсів (емоційних, когнітивних, тілесних);
- оптимізація використання зовнішніх ресурсів (колективна підтримка, організаційні ресурси);
- навчання саморегуляції, планування та енерго-менеджменту;
- розвиток комунікативних та підтримуючих стратегій (soft skills);
- формування особистого ресурсного плану педагогічної діяльності.

Для реалізації тренінгу було створено наступні передумови:

- створення максимально безпечного психологічного простору, право не говорити про травматичне;
- гнучкість: можливість переривати тренінг у разі повітряної тривоги/стресу;
- акцент на підтримку спільноти, а не лише індивідуальну роботу
- збереження анонімності особистих переживань (опціонально — темна кімната/камери вимкнені онлайн);
- дбайливе завершення кожної справи.

Методологічною базою тренінгу слугували елементи когнітивно-поведінкової терапії, елементи позитивної психотерапії, практики усвідомленості, тілесно-орієнтовані практики роботи з тілом.

Перше заняття тренінгу «Вчитель у ресурсі» було присвячено проблемі діагностики стану професійного вигорання та потенційного прогнозу стосовно подальших небезпечних тенденцій для ментального здоров'я вчителя. Заняття

було розраховане та тривалість близько півтори години та складалося з наступних блоків: «Мій професійний шлях в умовах війни», оцінка стану вигорання в кількісній формі (заповнення опитувальника) та якісній – відкрита дискусія. Наступний блок стосувався розпізнавання симптомів стресу та отримав назву «Сигнали стресу» і заключний блок стосувався окреслення ресурсної складової та називався «Що допомогло мені вистояти».

Друге заняття містило елементи психоедукації та мало на меті нормалізації стану вигорання, адже чітке розуміння симптомів дає можливості для подальшої їх корекції. Крім окреслення основних механізмів вигорання таких як емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень було приділена значна увага чинникам, які поглиблюють професійне вигорання саме у вчителів, які проживають і працюють на прифронтових територіях. Була запропонована вправа «Моя червона лампочка» у груповому дискусійному форматі. Завданням вправи в ході колективного обговорення було скласти чіткий перелік симптомів, характерних для вчителів прифронтових територій, які вказують на вигорання. Заключним блоком модулю було завдання визначити «А коли допомога потрібна мені», тобто навпроти які саме симптоми «горять» червоним світлом. Визначення симптомів слугувало матеріалом для роботи на третьому занятті тренінгу.

Відповідно на третьому занятті тренінгу перед учасниками стояли такі завдання як усвідомлення власних ресурсів та проведення їх інвентаризації. З цією метою були використані такі завдання як «Карта ресурсів», розмірковування стосовну можливого балансу енергії та колективне обговорення власного досвіду пошуку ресурсів, а також обмін ним. У якості домашнього завдання учасникам було запропоновано намалювати колаж власних ресурсів у форматі арт-терапії. Важливо було дотримуватися правила, що колаж повинен був мати паперову, а не електронну форму.

Четверте та п'яте завдання мало на меті розвиток м'яких навичок, які необхідні для формування необхідних ресурсів. Заняття включали такі вправи як дихальні вправи, КПТ-техніку «Стоп-кадр» (коли активізуються непродуктивні

когнітивні схеми), різноманітні техніки заземлення та міорелаксації, практики усвідомлення на кшталт «я в моменті». Важливою умовою для профілактики емоційного вигорання є збереження особистих кордонів та вміння просити підтримки, а також тренування асертивності як ефективної форми просоціальної комунікації. Для реалізації цих умов у п'ятому занятті було запропоноване проведення таких вправ як «мої робочі межі», «Коло підтримки», «Допоможи мені», проведення рольових ігор для тренування навиків асертивності у взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Шосте заняття стосувалося роботи з найбільш фундаментальною ресурсною складовою, а власне з системою цінностей педагогів. Було запропоновано обговорити місію педагога і мотивацію, яка сприяє виконанню цієї місії. У заняття були включені елементи логотерапії за Франклом. В якості домашнього завдання учасникам було запропоновану таку практику як ведення «героїчного щоденника», в якому пропонувалося записувати всі ті важливі речі, які роблять учителі прифронтових територій та обґрунтувати причини, що роблять такі вчинки героїчними.

Сьоме заняття було присвячено менеджменту особистих ресурсів, саме ресурсна організація була діагностована як проблемна риса на констатувальному етапі експерименту. Заняття передбачало такі активності як тайм-менеджменту та ресурсне планування. Було заплановано такий елемент психологічної просвіти як уявлення про три рівні відновлення: емоції, тіло та розум, які мають працювати органічно і випадіння хоча б одного елементу несе небезпеку для всієї системи. З огляду на попередню інформацію про різноманітні техніки відновлення учасникам було запропоновано самим розробити невеликі відновлюючі перерви та їх формат у межах навчального процесу як дистанційного так і очного. Важливо було обговорити бар'єри доступу до ресурсів і можливості з їх подолання. В межах тайм-менеджменту було запропоновано виконання завдання за технікою Pomodoro для позакласної активності.

Останнє заняття традиційно присвячено підбиттю підсумків та фінальній рефлексії. Учасникам тренінгу було запропоновано візуалізувати та описати власний образ «Ресурсного вчителя» та закріпити його в пам'яті.

3.2. Процедура впровадження та оцінка ефективності програми профілактики професійного вигорання серед вчителів на прифронтових територіях.

Аналізуючи хід першого заняття варто зауважити високий ступінь мотивації участі педагогів у тренінгу. Присутність вчителів в обох групах на першому занятті склала 100%. Всі школи, в яких працюють вчителі навчаються або в змішаному (Запорізька область) або повністю в дистанційному режимі (Херсонська область). Психологічний стан педагогів після заповнення анкети в он-лайн режимі викликав активну дискусію. Практично усі вказали на наявність симптомів емоційного виснаження, високого рівня тривоги зневіри у майбутньому. В межах блоку «Мій професійний шлях в період війни» багато вчителів загадували початок повномасштабного вторгнення зі сльозами на очах, власну дезорієнтацію, страх перед майбутнім. Дуже боляче для вчителів виявилася втрата зв'язків з учнями, багато з яких виїхали за кордон. Якщо спочатку війни ще спостерігався учнівський контингент, то за майже чотири роки повномасштабного вторгнення багато учнів прийняли рішення про відрахування з українських шкіл через переїзд навіть до завершення школи. Попри озвучення правила не згадувати травматичний досвід, вчителі не могли оминати цю тему. Особливо важкими були спогади про навчання до війни і до епідемії коронавірусу. Неможливість повернути втрачене виявилася однією з найбільш травматичних тем.

Стосовно сигналів стресу було озвучені такі як порушення сну, різкі емоційні реакції в напрямку як учнів, колег так і власної родини, напади апатії та зневіри. Варто відзначити, що усі вчителі знаходяться у стадії хронічного стресу і дехто з учасників висловлював припущення про наявність симптомів депресії.

Не менш жваве обговорення викликала тема про те, що допомогло вистояти. Багато говорили про віру в Україну, внесок ЗСУ та українських громадян в загальну боротьбу. Відчуття особливої місії стосовно збереження молодого покоління та його навчання.

З результатами другого заняття серед тем, які викликають стресові реакції можна виділити такі як безпосередня загроза життю та безпеці . Учасники тренінгу озвучували наступний досвід: «Найбільший стрес — це коли під час уроку починається обстріл, і ти маєш миттєво зорієнтувати дітей, заспокоїти їх і вести в укриття. І ти не маєш права показати свій страх», «Коли лунає сирена, і ти бачиш паніку в очах дітей, які не просто бояться, а знають, що це може бути... це паралізує», "Знаходження укриття, яке не є стовідсотково безпечним, і знання, що ти відповідаєш за десятки життів у цьому місці." Особливе місце посідає травматичний досвід дітей: "коли дитина приходить до школи після того, як її будинок зруйновано, і вона намагається «триматися», але в очах такий біль, яке там навчання. Як з нею говорити? Як її вчити. Людські втрати через бойові дії: «Ти повертаєшся до класу, де вчора сиділа дитина, а сьогодні її немає. Це відчуття безсилля.» Болючими видалися для вчителів постійні організаційні: «Постійні перемикання між онлайн, офлайн та змішаним форматом через небезпеку. Це виснажує і тебе, і дітей, і якість освіти падає». Також особливо відчувається тиск з боку батьків, які самі на межі, і вимагають від тебе неможливого: і безпеки, і високих оцінок». Вигорання також зумовлює окреме розуміння, що вчитель може виступати єдиною стабільною точкою для цих дітей, але тобі самому немає на кого спертися, бо всі навколо переживають те саме». Загалом стресові події та реакції на них можна підсумувати таблицею, що представлена нижче.

Таблиця 3.1.

Опис стресових чинників та реакцій на них з боку педагогів

Червона лампочка	Опис стресової реакції	Рівень Стресу
<i>Обстріл під час навчального процесу</i>	Активация реакції «бий або біжи». Гостра панічна атака, відчуття повної втрати контролю, страх смерті за себе та дітей. Гострий стресовий розлад (ГСР).	Критичний
<i>Втрата або поранення учня/колеги</i>	Шок, горе, відчуття провини (чи міг я щось змінити?), моральна травма. Тривале порушення сну, флешбеки.	Високий
<i>Руйнування житла (свого чи учнів)</i>	Втрата базової безпеки, травма свідка, глибока емпатична травматизація. Екзистенційний страх.	Високий
<i>Необхідність проведення уроку в небезпечному укритті</i>	Хронічний стрес, пов'язаний із постійним очікуванням небезпеки (гіперпильність). Емоційне виснаження через постійну відповідальність.	Постійний
<i>Психологічні зміни у поведінці дітей</i>	Емоційне вигорання, відчуття безсилля, емпатична втома. Вчитель відчуває себе «невдалим» через нездатність «вилікувати» дитину	Тривалий
<i>Нестабільність навчального графіку</i>	Фрустрація, відчуття некомпетентності, роздратування, зниження мотивації. Нездатність планувати.	Середній
<i>Постійний інформаційний шум та тиск батьків</i>	Розсіяність, тривога, конфліктність, порушення концентрації. Стрес від неможливості задовольнити суперечливі вимоги.	Помірний

Заняття присвячене ресурсності було покликано трансформувати динаміку тренінгу то повернути його в позитивному напрямі. На базі побудованої вчителями карти ресурсів можна надати їм коротку характеристику. Узагальнюючи ресурси можна сказати, що вони були спрямовані на спрямовану на боротьбу з ізоляцією та відновлення стійкості. Традиційно їх можна було розділити на зовнішні та внутрішні. Вчителі виділили низку зовнішніх ресурсів. До них належать психологічна підтримка: Критично важливий елемент – можливість доступу до індивідуальної психологічної допомоги. Наступним виступили безпека та логістика, а саме наявність чіткого та відпрацьованого алгоритму дій під час обстрілів та покращення стану укриттів (зв'язок,

вентиляція) є необхідними для зниження хронічної тривоги та надання відчуття контролю. Професійний розвиток також займає вагоме місце серед потенційних ресурсів. Вчителі нерідко цікавляться тренінгами з травмо-інформованого викладання та технік стабілізації. Ці знання перетворюють відчуття безсилля на професійну компетентність. Наявність соціальної підтримки є беззаперечною умовою для ресурсності. Серед таких форм підтримки вчителі назвали регулярні неформальні зустрічі з колегами та фінансова підтримка за роботу в небезпечних умовах допомагають боротися з професійною ізоляцією.

Внутрішні Ресурси передбачають зміцнення внутрішньої психологічної стійкості як чинника саморегуляції. Як можна розділити на фізичні: важливість сну, фізичної активності (навіть короткої зарядки чи розтяжки) та базового здорового харчування. Тіло слугує "якорем" для стабілізації нервової системи у нестабільній реальності. Вони виступають як база. Підтримка ментального здоров'я за словами учителів може включати різноманітні практики «заземлення», які є доволі розповсюдженими на сьогодні (наприклад, техніка 5-4-3-2-1) та дихальні техніки, що є засобами швидкої допомоги при гострій тривозі. За словами учителів допомагає ведення щоденника у регуляції власного емоційного стану. Загалом підтримка емоційного балансу вчителями досягається намаганням відволіктися від тем війни. Найбільшим стимулів виступають духовні цінності та розуміння власної виключної ролі в українському суспільстві.

Виконання четвертого та п'ятого занять передбачало значну практичну участь учасників. Варто відзначити активність обох груп вчителів. За словами педагогів, попри поширеність таких практик в інтернеті часто не вдається займатися їх відтворенням самотійно, тому такий формат особистих зустрічей є дуже важливим. Не зважаючи на перерву у тиждень між тренінговими сесіями наступне заняття стало органічним продовженням попереднього і не потребувало значного часу на включення у роботу.

Цінності, що стали об'єктом роботи на шостому занятті дійсно відіграють ключову мотиваційну роль. Вчителі, що працюють у прифронтових зонах, не

просто виконують роботу; вони реалізують життєвий вибір. Серед названих цінностей можна було окреслити такі як цінності стійкості та служіння. Для вчителів стійкість - це не пасивна витримка, а активна протидія хаосу. Вони вірять, що їхнє служіння формою опору: «Я не можу зупинити ракети, але я можу зупинити паніку у класі. «Якщо ми, вчителі, поїдемо, це буде повна капітуляція, і діти остаточно втратять зв'язок із майбутнім. Моя присутність тут – це моя особиста перемога над страхом». Наступною важливою цінністю є цінність майбутнього. Найглибшою мотивацією є віра у те, що освіта є невід'ємною складовою побудови майбутнього, навіть коли сьогодення зруйноване. «Коли я дивлюся на дітей, я бачу не жертв війни, а людей, які відбудовуватимуть цю країну. Якщо ми зараз не дамо їм знання і, головне, відчуття, що освіта має сенс, ми втратимо це покоління. Я вкладаю свій час не в стіни, а в надію». Серед названих цінностей були так як людяність. Особиста безпека відходить на другий план, поступаючись місцем потребі дітей у підтримці та любові. «Для мене урок – це не лише математика.. Дитина, яка сидить у класі, не думає про обстріл, вона думає про дієслово. Я бачу свою роль у тому, щоб бути стійким дорослим у їхньому житті. Я не можу їх захистити фізично від усього, але я можу захистити їхню психіку своєю спокійною присутністю». Важливу роль відігравала професійна ідентичність педагога, що обумовлювалася розумінням про розширення ролі вчителя. «До війни я була просто вчителькою хімії. Зараз я – психолог, а лише потім – вчитель. Це переосмислення своєї професійної ідентичності дає мені сили. Я відчуваю, що моя робота зараз важливіша, ніж будь-коли раніше. Я є містком між мирним минулим і майбутнім».

Як було виявлено на етапі констатувального експерименту рішення залишатися на прифронтових територіях зумовлено відповідними внутрішніми якостями – цінностями та переконаннями, високим рівнем емпатії та альтруїзму. Пропри внутрішнє джерело походження цих цінностей їх озвучення вчителями дійсно підсилило усвідомлення їх виключної і героїчної позиції, а також тієї мети, яку вона несе для українського суспільства в цілому.

Резюмуючи сьоме та восьме заняття варто систематизувати саме психологічні практики відновлення запропоновані вчителями. До атких можна віднести техніку під умовною назвою «Емоційний Фільтр». Суть її полягає у тому, що перед входом у клас вчитель свідомо залишає свій особистий важкий емоційний багаж за дверима. Одна вчителька описувала дану практику наступним чином: перед входом у клас варто зупинитися, 3 рази повільно видихнути і сказати собі: «Зараз я ресурс для них. Мої страхи почекають 45 хвилин». Така техніка створює психологічний бар'єр убезпечуючи дітей від негативного емоційного переносу.

Велика кількість педагогів озвучила таку практику як обмеження новин. Вона полягала у прагненні не читати новини під час їжі та не переглядати стрічку соціальних мереж уночі. Можна підсумувати, що така практика мінімізує вторинну травматизацію та запобігає постійній активації системи тривоги. «Список успіхів» також можна віднести до переліку технік психологічного та емоційного відновлення Щоденне фіксування маленьких перемог або моментів сенсу Протидіє відчуттю безсилля, яке є головним руйнівником внутрішнього ресурсу.

Також поширеними серед обох груп було використання гумору та певних шкільних ритуалів з колегами, якщо це дозволяє режим очного навчання. До прикладу, спільне чаювання в кінці робочого тижня. Такий ритуал також сприяє соціальному обміну та виконує роль такої собі «аматорської» супервізії. Ще одним важливим навиком управління та відновлення ресурсів педагога назвали вміння відмовляти зосереджуючись на одному або двох ключових пріоритетах за день. Учасники поділилися, що це вміння у них сформувалося органічно і через це не має гострого переживання відчуття вини, бо ресурсів елементарно не вистачає на всіх і у вчителів не залишається іншого вибору як відмовляти.

Останнє заняття також пройшло в атмосфері вдячності за пророблену тренінгову роботу. Варто відзначити, що заняття затяглося по часу і учасники ще довго ділилися своїми враженнями. Після завершення тренінгу «Ресурсний

вчитель» у часники контрольної та експериментальної груп пройшли фінальне опитування за методиками професійного вигорання та оцінки психологічних ресурсів.

Соціально-психологічна характеристика роботи групи. Учасники групи проявляли високий рівень активності та присутності на заняттях. Рівень присутності коливався в межах 80-100% в обох групах. Варто відзначити високу активність учасників, значний рівень рефлексивності та мотивацію у виконанні завдань. Стосовно соціально-психологічної динаміки групи варто відзначити відсутність стадії кружляння на місці. Стадія опору також була проявлена незначним способом і була швидко подолана. Група зберегла свій продуктивний ресурс і після завершення тренінгу, тому було рекомендовано продовжити роботу у форматі груп самодопомоги.

За кількісними показниками анкет також відбулися зміни в експериментальній групі після проходження тренінгу. Статистично значуща відмінність із використанням t-критерію Стюдента для малих груп була зафіксована в контрольній та експериментальній груп. Кількісні результати тренінгу представлені у таблицях нижче.

Таблиця 3.2

Результати експериментальної групи після та до тренінгового втручання

Узагальнена шкала	Значення М до втручання min 1, max 8 (n 41)	Значення М після втручання min 1, max 8 (n 41)	sig
Особистісна впевненість і розвиток	4,9	6,8	$p \leq 0,001$
Міжособистісні цінності	6,3	6,1	-
Альтруїзм і допомога іншим	6,4	4,2	$p \leq 0,001$
Професійна самореалізація	4,6	6,9	$p \leq 0,001$
Креативність і мудрість	4,8	6,4	$p \leq 0,001$
Управління ресурсами	4,7	7,2	$p \leq 0,001$

Як бачимо з таблиці, незмінними після втручання на статистично значущому рівні залишилися лише міжособистісні цінності. Усі інші показники

ресурсності зазнали включно з альтруїзмом, який отримав тенденцію на зниження.

Таблиця 3.3

Результати контрольної групи до втручання та після періоду тренінгового втручання

Узагальнена шкала	Значення М до втручання, min 1, max 8 (n 42)	Значення М після завершення, min 1, max 8 втручання n 42)	sig
Особистісна впевненість і розвиток	5,2	5,3	-
Міжособистісні цінності	6,3	6,2	-
Альтруїзм і допомога іншим	6,4	6,5	-
Професійна самореалізація	4,8	5,1	-
Креативність і мудрість	4,8	4,9	-
Управління ресурсами	4,7	4,5	-

Як бачимо в контрольній групі за період проведення тренінгового втручання і після його завершення не відбулося статистично значущих відмінностей за досліджуваними показниками.

Для остаточної перевірки дієвості тренінгу «Вчитель в ресурсі» варто порівняти результати контрольної та експериментальної груп після завершення тренінгового втручання, що представлено на рисунку нижче.

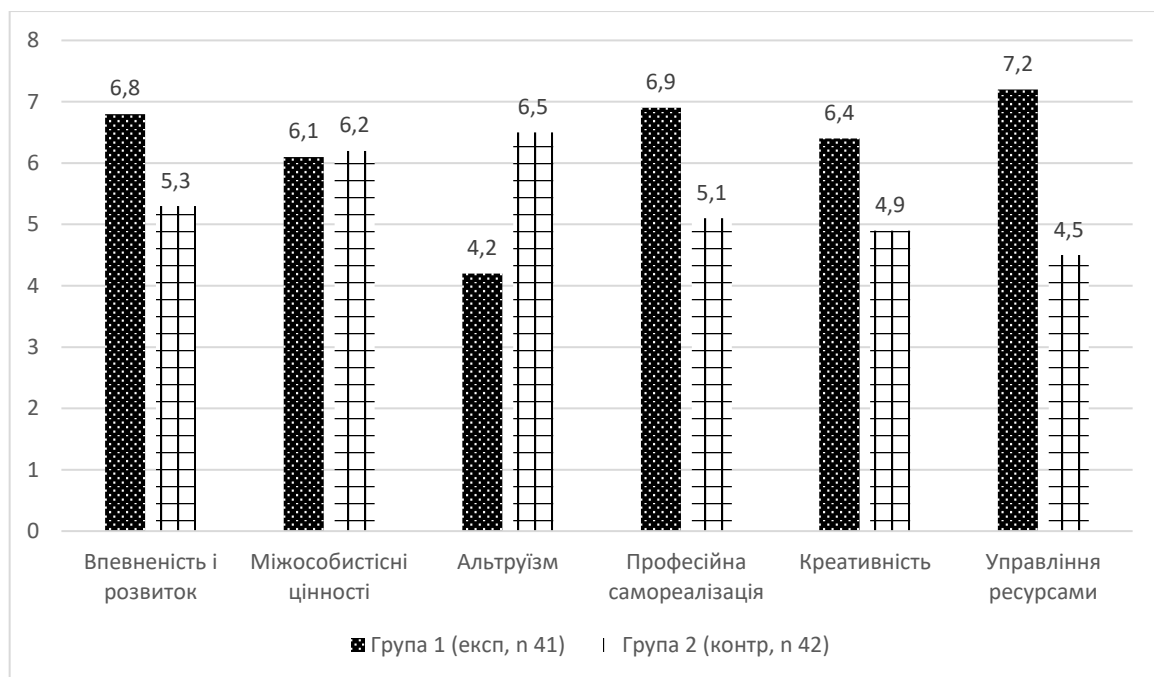


Рис 3.1. Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп після завершення тренінгу «Вчитель в ресурсі» ($p \leq 0,001$)

Після оцінки трансформації ресурсного профілю учасників тренінгу варто проаналізувати дані з приводу показників емоційного вигорання учасників тренінгу до та після його завершення. В таблиці нижче представлені дані експериментальної групи до та після тренінгового втручання.

Таблиця 3.4

Середні показники професійного вигорання вчителів експериментальної групи

Шкала	Група 1 до тренінгу (n 41)	Група 1 після тренінгу (n 41)	sig
Емоційне виснаження (max > 27)	23,4	18	$p \leq 0,001$
Деперсоналізація (max > 13)	11,2	8,7	$p \leq 0,001$
Редукція особистих досягнень (max < 31)	33,5	25	$p \leq 0,001$

Аналіз даних в контрольній групі продемонстрував відсутність змін за шкалами професійного вигорання, що представлено в таблиці нижче.

Таблиця 3.5

Середні показники професійного вигорання вчителів контрольної групи

Шкала	Група 1 до тренінгу (n 41)	Група 1 після тренінгу (n 41)	sig
Емоційне виснаження (max > 27)	23,4	24	-
Деперсоналізація (max > 13)	11,2	12	-
Редукція особистих досягнень (max < 31)	33,5	34	-

На діаграмі нижче унаочнено різницю між показниками експериментальної та контрольної груп після тренінгового втручання.

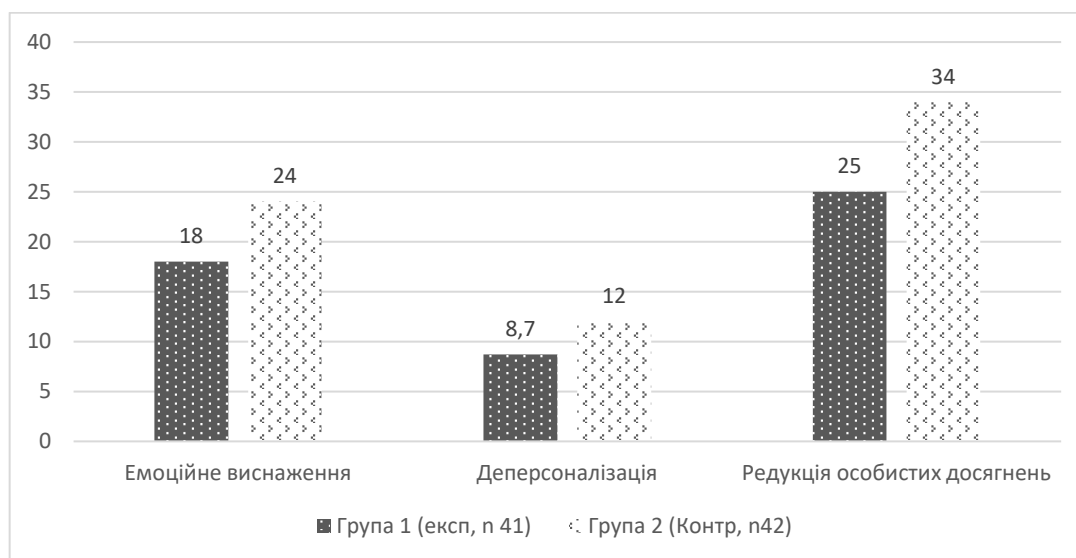


Рис 3.2. Порівняння даних за шкалами професійного вигорання контрольної та експериментальної груп після тренінгу
«Вчитель в ресурсі» ($p \leq 0,001$)

Отже, якісний та кількісний аналіз ходу тренінгу та його завершення продемонстрував ефективність тренінгового втручання. Варто зауважити, що результативність тренінгу була забезпечена його циклічністю, тривалістю в часі

та ефективним підбором тренінгових вправ, які забезпечили результативність програми.

3.3. Загальні рекомендації подальшої профілактики професійного вигорання серед вчителів, що працюють на прифронтових територіях.

Дослідження професійного вигорання педагогів, що працюють та проживають у прифронтових територіях (Херсонська та Запорізька області) продемонструвало необхідність впровадження реальних заходів психологічної підтримки вчителів. В першу через те, що більшість з них формує психологічну стійкість за рахунок внутрішніх ресурсів, не отримуючи належної підтримки зі сторони.

Перший, базовий, рівень – це самодопомога. Вона може стосуватися низки заходів турботи про ментальне та фізичне здоров'я. останнє має відігравати ключову роль так як є опорою для психічного здоров'я. До кроків самодопомоги можна віднести такі як щоденна практикам короточасних, але регулярних технік, які обговорювалися і практикувалися під час тренінгу (дихання 4-7-8, практики прогресивної м'язової релаксації). Важливо зробити ці практики ритуалами між уроками або під час сирен, а не лише у критичні моменти.

Турбота про сон і харчування. Немзважаючи на обставини якісний сон має залишатися пріоритетом попри обстріли. Досягти цього ефекту можна додатковою мінімізацією чинників збудження таких міцний чай, кава тощо. Встановлення чітких меж між роботою і позаробочим життям: свідоме відмова від роботи (перевірки зошитів, підготовка до занять) після певної години дня, до прикладу, після 20.00. Обов'язковий інформаційний детокс (крім обов'язкових сигналів тривоги) у вечірній час.

Рекомендованим заходом може бути пошук індивідуальної спервізії, це може бути хоча б одна година роботи у місяць з психологом, що ефективно працює з техніками роботи в кризових обставинах. Було б корисно також надати деякі рекомендації з цього приводу. Група має бути регулярною, конфіденційною та

базуватися на потребах вчителя. Супервізійна сесія повинна бути структурованою та базуватися на певному протоколі. До прикладу, починатися зі входу в групу та стабілізаційних практик, чому можна приділити близько-десяти п'ятнадцяти хвилин.

П'ятнадцять хвилин варто виділити на озвучення запитів педагога. На роботу із запитами відводиться сорок п'ять хвилин. Супервізор ставить питання, що активізують рефлексію: «Що ця ситуація говорить про Ваші ресурси?», «Яка Ваша особиста потреба не була задоволена?», «Якби у Вас був ресурс, що б Ви зробили інакше?». Мета: пошук колективних рішень та рефлексія власної поведінки. Група закінчується фасилітацією учасників та виходом з групи. Успішні супервізії покликані виводити учасників з ізоляції, надавати інструменти для вирішення складних педагогічних задач та власних психологічних запитів, сприяти відновленню сенсів.

Наступним є інституційний, тобто шкільний рівень. Адміністрація школи насправді також здатна сприяти запобіганню професійного вигорання, з огляду на те, що саме керівництво школи перебуває в зоні підвищеного ризику. Одним з найбільш чутливих питань є регуляція навантаження педагогів. Рекомендовано переглянути зайву «паперову» роботу саме для таких вчителів, щоб мати періоди зі зниженим навантаженням.

З огляду на результати проведеного тренінгу існує соціальний запит на створення груп колегіальної підтримки, які можуть стати безпечним простором для чесного обміну досвідом. Робота таких груп має забезпечуватися етичними принципами, особливо принципом конфіденційності. Також можуть бути організовані певні дні розвантаження на яких можуть відбуватися зустрічі колективу у неформальних обставинах.

Для адміністрації школи також можна запровадити конкретні кроки для підтримки вчителів, що сприятимуть їх відновленню, психологічному захисту та виходу із соціальної ізоляції. Для сприяння психологічної стійкості вчителів ефективні будуть кроки для захисту педагогів від надмірного тиску з боку другої

сторони освітнього процесу, а саме батьків. На рівні школи має бути ініційована рекомендація не турбувати вчителів з навчальних питань після 18.00 та у вихідні дні, до прикладу, як це відбувається у Німеччині.

Відновлення можна забезпечити також різними методами, як технічними, так і організаційними. Організація куточків тиші є широко рекомендованою практикою для впровадження в школах. Такі кроки покликані відокремити простір тиші від робочого. Короткі зустрічі «на рівних» з навчальних питань без атмосфери адміністративного тиску також сприятимуть психологічному відновленню педагогів та виходу з соціальної ізоляції, про яку нерідко зазначали педагоги. В цьому контексті для вчителів буде корисною практика позитивного підкріплення їхніх зусиль. Справедливо зазначити, що опираючись на розповіді учасників тренінгу та на загальний аналіз ситуації в освітній системі присутня зворотна практика, що призводить до формування негативної зовнішньої мотивації через уникнення критики та покарань.

І найбільш всеохоплюючим є державний рівень підтримки вчителів, що працюють на прифронтових територіях. На рівні держави можна вжити таких заходів як зменшення бюрократичного тиску на вчителів, впровадження оплачуваних державою засобів психологічної підтримки: тих же супервізійних груп, соціально-психологічних тренінгів. Ефективними будуть профінансовані державою програми додаткового навчання педагогів, що проживають і працюють на прифронтових територіях. І одним із ключових пунктів є економічна мотивація, що полягає у встановленні фінансових надбавок та введенні додаткової оплачуваної відпустки, оплата (повна або часткова) відпочинку у спеціальних заходах для проходження психологічного та фізичного відновлення.

Висновки до третього розділу

Педагоги у своїй професійній діяльності переважно спираються на внутрішню мотивацію та високий рівень альтруїзму і особистісних цінностей як ресурсну складову. Однак, саме опора на внутрішні ресурси, за відсутності

належної зовнішньої підтримки, створює ризик подальшого виснаження. Тренінг «Вчитель в ресурсі» був розроблений як комплексне втручання, що включало техніки психологічної стабілізації, відновлення та елементи розвитку м'яких навичок, базуючись на елементах когнітивно-поведінкової терапії, практиках усвідомленості та позитивної психотерапії. Основною метою було підвищення психологічної стійкості, розвиток навичок управління ресурсами та запобігання синдрому професійного вигорання в умовах хронічного стресу

Аналіз кількісних та якісних результатів підтвердив високу ефективність тренінгової програми. В експериментальній групі, порівняно з контрольною, було зафіксовано статистично значуще зниження показників усіх трьох компонентів професійного вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Одночасно відбулося значне зростання показників психологічної ресурсності, зокрема за шкалами управління ресурсами, професійної самореалізації, особистісної впевненості та розвитку. Зниження рівня альтруїзму після тренінгу можна розглядати як позитивний результат, що відображає перехід від виснажливого служіння до більш збалансованого розподілу внутрішніх сил та самозбереження. Якісний аналіз показав, що вчителі цінують групову роботу, яка сприяє подоланню ізоляції, та активно використовують такі внутрішні практики, як «Емоційний Фільтр», обмеження інформаційного шуму та ведення «Списку успіхів».

На основі отриманих даних були розроблені загальні рекомендації для подальшої профілактики вигорання, які охоплюють три рівні підтримки: самодопомоги, інституційний (шкільний) та державний. Для підвищення стійкості необхідно інтегрувати практики самодопомоги (турбота про сон, чіткі межі між роботою та життям) у щоденні ритуали. На інституційному рівні необхідно запровадити групи колегіальної підтримки, регулювати робоче навантаження та забезпечити психологічний захист педагогів від надмірного тиску. На державному рівні критично необхідне зменшення бюрократичного тиску, впровадження оплачуваних засобів психологічної підтримки (супервізійні

групи, тренінги) та встановлення економічної мотивації (фінансові надбавки та додаткові оплачувані відпустки) для вчителів, які працюють у складних умовах

Загальні висновки

Проведене дослідження дозволило комплексно розглянути проблему професійного вигорання вчителів, які здійснюють педагогічну діяльність на прифронтових територіях України під час війни. На основі теоретичного аналізу встановлено, що професійне вигорання є багатовимірним феноменом, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень та розвивається поступово — від фази напруги до фази виснаження. Результати теоретичного огляду свідчать: умови воєнного стану значно підсилюють наявні стресові чинники педагогічної професії. До традиційних організаційних труднощів додаються постійна загроза життю, дистанційне навчання, порушення комунікації, невизначеність майбутнього та високий рівень відповідальності за безпеку дітей, що суттєво підвищує ризики розвитку вигорання.

У другому розділі за допомогою діагностичних методик було виявлено високий рівень емоційного виснаження, підвищений рівень тривожності та зниження професійної мотивації у частини педагогів, що підтверджує актуальність і небезпечність синдрому вигорання саме у прифронтових областях. Дослідження також показало важливість ресурсного забезпечення вчителів — як внутрішнього (самоефективність, стресостійкість), так і зовнішнього (соціальна підтримка колег, адміністрації) для збереження їхнього професійного здоров'я.

На основі аналізу теоретичних підходів і емпіричних результатів була розроблена та впроваджена програма соціально-психологічного тренінгу «Вчитель в ресурсі», спрямована на профілактику вигорання, розвиток навичок саморегуляції, усвідомленого відновлення ресурсів та підтримку позитивної професійної ідентичності. Оцінка її ефективності продемонструвала позитивну динаміку емоційного стану педагогів, зниження напруги та підвищення відчуття

психологічної стійкості, що підтверджує практичну значущість запропонованого підходу

Узагальнюючи результати, можна зазначити: професійне вигорання вчителів на прифронтових територіях є масовим і загрозливим явищем, що впливає не лише на стан педагогів, а й на якість освітнього процесу в регіоні; ресурсний дефіцит, спричинений війною, потребує системних заходів підтримки; тренінгові програми психологічної допомоги можуть бути дієвим інструментом профілактики, якщо ґрунтуються на розвитку особистісних ресурсів, соціальної підтримки та підвищенні самоефективності. Таким чином, результати роботи не лише розширюють наукове розуміння специфіки професійного вигорання в умовах війни, але й пропонують практичні шляхи його подолання в освітньому середовищі прифронтових територій України, що визначає її значущість для сучасної психології та практики освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Большакова А. М., Віденєєв І. О. Особливості самоактуалізації та професійного вигорання у педагогів. *Габітус*. 2022. Вип. 42. С. 27–31. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_42_5.
2. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження "професійного вигорання" педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 265–270. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2016_15_33.
3. Butyrina M., Pereima V. Підготовка майбутніх педагогів до запобігання синдрому професійного вигорання. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 8 (1). С. 58–67. DOI: 10.31865/2414-9292.8(1).2018.153739.
4. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 75, Т. 1. С. 68–72.
5. Зайчикова Т. Чинники прояву та передумови формування синдрому "професійного вигорання" у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки*. 2020. Вип. 11. С. 57–66. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2020_11_7.
6. Ковтун Н., Кін О. Проблема професійного вигорання педагогів в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Харків, 19–20 берез. 2025 р.). Харків, 2025. С. 395–399.
7. Лаврова М. Г. Теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття "емоційне вигорання". *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2014. Т. 19, Вип. 2. С. 194–202. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_2_23.

8. Мотивація професійної діяльності (методика к. Замір в модифікації а. Реана). *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/10038528/page:15/> (дата звернення: 21.09.2025).
9. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 118–125. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vducp_2017_1_20.
10. Остополець І. та ін. Дистанційне навчання як чинник професійного вигорання педагогів. *Psychology Travelogs*. 2025. № 1. С. 243–253. DOI: 10.31891/PT-2025-1-25.
11. Паламарчук Л. А. Діагностика професійного “вигорання” (к. Маслач, с. в адаптації н. Е. Водоп’янової). *Vseosvita*. URL: <https://vseosvita.ua/library/diagnostika-profesijnogo-vigoranna-k-maslac-s-dzekson-v-adaptacii-n-e-vodopanovoi-460627.html> (дата звернення: 21.09.2025).
12. Підлипняк І. Ю., Дука Т. М. Професійне вигорання педагогів: профілактика та подолання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць*. К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 175–179.
13. Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Вип. 45. С. 59–64. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkp_2019_45_9.
14. Сидоренко Ж. В., Шевчук Т. І. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2023. Жовтень. С. 72–79. DOI: 10.31558/2786-8745.2023.1(2).10.
15. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар’єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : монографія / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. К.: Міленіум, 2006. 368 с.

- 16.Тавровецька Н. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно- смислової сфери і життєвої позиції. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2020. № 49. С. 296–321. DOI: 10.32626/2227-6246.2020-49.296-321.
- 17.Тест для скринінгу тривожності (GAD–7). *Samopomi.ch*. URL: <https://www.samopomi.ch/get-tested/test-dlja-skriningu-trivozhnosti-gad-7> (дата звернення: 21.09.2025).
- 18.Шевченко С. Ю. Професійне вигорання педагогів: психологічні особливості та шляхи профілактики. *Практична психологія та соціальна робота*. 2019. № 3. С. 26–32.
- 19.*Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації* / Уклад. : А. В. Коняхіна, І. Л. Гаврик, Н. В. Гриценко та ін. Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016. 60 с.
- 18.Almost every third teacher in Ukraine shows signs of professional burnout - educational ombudsman. *UNN*. April 3, 2025
- 19.Bandura A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
- 20.Brackett M. A. *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. New York: Celadon Books, 2019.
- 21.Brouwers A., Tomic W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*. 2000. Vol. 16, Iss. 2. P. 239–253.
- 22.Demerouti E. et al. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*. 2001. Vol. 86, Iss. 3. P. 499–507.
- 23.Explorative Study of Psychosocial Stress Factors that Cause Professional Burnout Among Teachers, Who Leave Near the Front-Line Zone in the East of Ukraine / Girnyk A. et al. *Mental Health Global Challenges XXI Century MHGC Proceedings*. Rome, 2018. P. 18–22.

24. Figley C. R. *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*. New York: Brunner/Mazel, 1995.
25. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, Iss. 1. P. 159–165.
26. Gez L. Emotional intelligence training for teachers: A qualitative study on a school-based program. *Journal of Educational Psychology*. 2018. Vol. 8, Iss. 4. P. 302–318.
27. Gibson S. The impact of coaching on teacher burnout and retention. *Educational Leadership Review*. 2019. Vol. 20, Iss. 1. P. 45–60.
28. Heller A. T., Melnick C. Mindfulness for teachers: A systematic review of the evidence. *Frontiers in Psychology*. 2020.
29. Hobfoll S. E. The influence of culture, community, and the family on stress and burnout: An integrated approach. 2001.
30. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 1981. Vol. 2, Iss. 2. P. 99–113.
31. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1996.
32. Maslach C., Leiter M. P. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
33. Montero-Marín J., García-Campayo J. A newer and broader definition of burnout: Validation of the "Burnout Clinical Subtype Questionnaire (BCSQ-36)". *BMC Public Health*. 2010. Vol. 10, Iss. 302. DOI: 10.1186/1471-2458-10-302.
34. Maslach Burnout Inventory : [інформація про опитувальник]. Mind Garden. URL: <https://www.mindgarden.com/117-maslach-burnout-inventory>.
35. Over 60% of teachers from frontline areas experience emotional instability – study. *UNN*. November 20, 2023.
36. Pines A., Aronson E. *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press, 1988.

37. Ripley K. Resilience and wellbeing in primary school staff. *Educational Psychology in Practice*. 2014. Vol. 30, Iss. 1. P. 74–86.
38. Schaufeli W. B., Bakker A. B. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*. 2004.
39. Shtepa O. S. The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the results of development and approbation of the author's method. *Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2018. No. 39. P. 380–399. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.380-399> (date of access: 21.09.2025).
40. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26, Iss. 4. P. 1059–1069.
41. Sonntag S. The role of leisure activities in reducing teacher burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2017. Vol. 22, Iss. 2. P. 178–190.
42. Teymani L. Burnout and teamwork: A study of collaboration and coping mechanisms among teachers. *Journal of Educational Psychology*. 2018. Vol. 8, Iss. 3. P. 201–215.
43. Von Rossberg K., Unter M. The impact of work-life balance policies on teacher well-being and job satisfaction. *European Journal of Education*. 2019. Vol. 54, Iss. 2. P. 189–204.

ДОДАТКИ

Додаток А

Характеристика вибірки

№	Вік	Стаж (роки)	Спеціальність
1	40	8	Українська література
2	36	23	Біологія
3	31	2	Початкові класи
4	42	11	Хімія
5	29	24	Початкові класи
6	35	33	Фізична культура
7	32	27	Початкові класи
8	28	4	Початкові класи
9	56	28	Хімія
10	39	33	Англійська мова
11	42	23	Біологія
12	38	3	Початкові класи
13	52	28	Мистецтво
14	40	31	Хімія
15	27	11	Я у світі
16	52	26	Географія
17	51	15	Початкові класи
18	50	16	Економіка
19	38	2	Фізика
20	28	32	Музика
21	42	13	Музика
22	42	15	Географія
23	52	18	Початкові класи
24	60	33	Фізика
25	51	13	Основи здорового способу життя
26	36	8	Мистецтво
27	31	19	Англійська мова
28	51	35	Початкові класи
29	43	4	Біологія
30	58	18	Українська мова
31	35	11	Біологія
32	34	14	Математика
33	48	5	Алгебра
34	47	32	Основи здорового способу життя
35	37	33	Біологія
36	56	33	Хімія
37	33	7	Геометрія
38	32	12	Початкові класи
39	35	23	Географія
40	56	6	Українська мова

41	33	17	Початкові класи
42	30	3	Фізика
43	51	11	Українська література
44	50	10	Українська мова
45	26	30	Початкові класи
46	57	7	Фізична культура
47	40	27	Англійська мова
48	26	30	Початкові класи
49	26	34	Біологія
50	55	28	Фізична культура
51	51	3	Музика
52	56	11	Німецька мова
53	26	5	Зарубіжна література
54	33	16	Українська мова
55	37	9	Початкові класи
56	41	15	Початкові класи
57	30	3	Алгебра
58	56	25	Фізика
59	40	6	Фізика
60	32	21	Зарубіжна література
61	46	26	Хімія
62	40	7	Початкові класи
63	46	16	Математика

ТЕСТ «Професійне вигорання» педагогів

Підраховуються бали за трьома шкалами:

- Емоційне виснаження: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.
- Деперсоналізація: 5, 10, 11, 15, 22.
- Редукція особистих досягнень: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Варіанти відповідей оцінюються наступним чином:

- «ніколи» - 0 балів;
- «дуже рідко» - 1 бал;
- «іноді» - 3 бали;
- «часто» - 4 бали;
- «дуже часто» - 5 балів;
- «кожен день» - 6 балів.

Рівні вигорання:

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	0-16	17-26	27 і більше
Деперсоналізація	0-6	7-12	13 і більше
Редукція особистих досягнень	39 і більше	38-32	31-0

РЕЗУЛЬТАТИ

	ПЕДАГОГИ	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень	
1.					

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Почуття виснаження або втоми призводить до порушення сну, зниження імунітету, проблем із концентрацією. Інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою: відчуття негативу та цинізму відносно ситуацій, пов'язаних із роботою, відірваність від колективу, відсутність мотивації, негативне сприйняття реальності. Зниження професійної ефективності: внаслідок цього розвивається відчуття неспроможності, з'являються сумніви у власних здібностях і компетентності.

Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших - зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей (дітей, колег, підлеглих). Емоції можуть притуплюватися, а концентрація та пам'ять погіршуватися. Характерною рисою є усвідомлення порушеного сприйняття реальності, що нерідко супроводжується реакцією тривоги.

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

ставлення до самого себе. Це можна описати як низьку самооцінку, низьку оцінку ефективності своєї роботи і загальне негативне сприйняття власних можливостей. Незважаючи на всі свої досягнення, людина все одно незадоволений своєю продуктивністю праці.

Наочні приклади редукції особистих досягнення:

1. Почуття безпорадності й безвиході,
2. Зниження впевненості в собі, пов'язане зі здатністю виконати завдання.

Інтерпретація даних згідно з моделлю синдрому «вигорання» К. Масlach і С. Джексон, «професійне вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

Діагностика емоційного вигорання

П.І.Б. _____

Посада _____ Стаж роботи на посаді _____

Дата заповнення _____

Будь ласка, дайте відповідь, як часто Ви відчуваєте почуття, перераховані в кожному з пунктів опитувальника. Над відповідями довго не замислюйтесь, відповідайте, керуючись першим враженням.

	ніколи	дуже рідко	іноді	часто	дуже часто	кожен день
1. Я відчуваю себе емоційно спустошеним .						
2. Після роботи я відчуваю себе як «вичавлений лимон».						
3. Вранці я відчуваю втому і небажання йти на роботу.						
4. Я добре розумію, що відчувають діти та колеги, та використовую це в інтересах справи.						
5. Я спілкуюся з дітьми, батьками, колегами цілком формально, без зайвих емоцій, і намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму.						
6. Після роботи на деякий час хочеться усамотнитися від усіх і всього.						
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях.						
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.						
9. Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи дітей та колег.						

10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) у ставленні до тих, з ким працюю.						
11. Як правило, оточуючі мене люди багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони скоріше втомлюють, ніж радують мене.						
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю в їх здійснення.						
13. У мене все більше життєвих розчарувань.						
14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше.						
15. Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими дітьми і колегами.						
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього і всіх.						
17. Я можу легко створити атмосферу доброзичливості і співпраці при спілкуванні з дітьми та колегами.						
18. Я легко спілкуюся з людьми незалежно від їх статусу і характеру.						
19. Я багато встигаю зробити.						
20. Я відчуваю себе на межі можливостей.						
21. Я багато чого ще зможу досягти в своєму житті.						
22. Іноді колеги перекладають на мене вантаж своїх проблем і обов'язків.						

Текст опитувальника вимірювання тривожності GAD-7

	Зовсім не було	Декілька днів	Більше половини днів	Майже кожного дня
0 балів	1 бал	2 бали	3 бали	3 бали
1. Відчуття напруги, тривоги чи занепокоєння	☐	☐	☐	☐
2. Нездатність припинити або контролювати занепокоєння	☐	☐	☐	☐
3. Надмірне занепокоєння з приводу різних речей	☐	☐	☐	☐
4. Труднощі з розслабленням	☐	☐	☐	☐
5. Настільки неспокійне відчуття, що важко сидіти на місці	☐	☐	☐	☐
6. Легко дратуєтесь або стаєте дратівливим	☐	☐	☐	☐
7. Відчуття страху, наче може статися щось жахливе	☐	☐	☐	☐

Інтерпретація результатів

Загальний бал обчислюється шляхом підсумовування балів за 7 пунктами (від 0 до 21).

Загальний бал Рівень тривожності Рекомендація

0–4	Мінімальний	
5–9	Помірний (легкий)	Рекомендована увага (подальше спостереження)
10–14	Помірний	Вимагає клінічної оцінки
15–21	Високий (важкий)	Вимагає негайної клінічної оцінки та лікування

ОПИТУВАЛЬНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ

Діагностична мета опитувальника: визначення психологічних ресурсів особистості та її уміння ними оперувати.

Інструкція: серед наведених тверджень позначте знаком «+» ті, з якими ви згодні, а «-» – ті, з якими ви не погоджуєтесь.

1.	Життєві успіхи надають мені наснаги у досягненні особистих і професійних цілей
2.	Наполегливість – це мій шлях до успіху
3.	Загалом, я впевнена у собі людина
4.	Для мене важливо мати добрі взаємини з близькими та колегами по роботі
5.	Для мене важливо бути зрозумілим для інших
6.	Я допомагаю, не чекаючи, доки мене про це попросять
7.	Люди за своєю природою злі
8.	Мені не подобається відповідати за інших
9.	Коли необхідно приймати рішення, я не впевнений, що оберу вірний варіант
10.	Людина, якій допомагають, ніколи нічому сама не навчиться
11.	Я довіряю собі у розв'язанні особистих і професійних питань
12.	Навіть коли виконую важливе завдання, я часто відволікаюсь
13.	Я волію тримати при собі свої речі, думки та переживання
14.	Для мене важливо, щоб мої зусилля не були марними
15.	Я намагаюсь уникати людей, які можуть у мене щось попросити
16.	Добро – це філософська категорія, що мало сумісна з реальним життям
17.	Бути добрим – означає виховувати у навколишніх несаможиттєвість
18.	Люди невдячні, тому не слід поспішати їм допомагати
19.	Вважаю, що оточуючі не повинні ображатись, якщо я не виконав обіцянки
20.	Якщо я не можу виконати прохання або доручення, я попереджаю, щоб на мене не розраховували
21.	Не вважаю себе цілеспрямованою людиною
22.	Якщо завдання відповідальне, намагаюсь його уникнути
23.	Якщо завдання слід виконати творчо, отже, я маю зробити те, чого ніхто не зможе оцінити
24.	Мені складно придумати щось нове у взаєминах або професійних питаннях
25.	Не можу сказати, що маю хороше почуття гумору
26.	Нікому не слід довіряти
27.	Доброта – це прихований егоїзм
28.	Навіть у поганій людині є щось хороше
29.	Для мене важливо, щоб близькі та колеги по роботі визнавали мої досягнення
30.	Мені є кого любити
31.	Мені цікаві люди, які мислять неординарно
32.	У своїх намірах я рахуюсь із бажаннями близької людини
33.	У житті немає нічого цікавого, лише розчарування

34. Кожній людині необхідно дати у житті шанс
35. Головними принципами людських взаємин мають бути спів-страждання і милосердя
36. До мене нерідко звертаються за порадою і допомогою
37. Я вмію надихати інших на творчі рішення або добрі вчинки
38. Я вмію пропонувати свою допомогу, не принижуючи людину
41. Милосердя є вищим за справедливість
42. Показником справжнього професіоналізму людини є успіх
43. Я не займаюсь саморозвитком
44. Професія не є сферою моєї самореалізації
45. Я цілком задоволений рівнем своїх професійних знань
46. Чим більше знаєш, тим примарнішою стає істина
47. Для професійного зростання потрібна не самоосвіта, а чіткі цілі
48. Я не бачу перспектив саморозвитку
49. Природа людини завжди візьме гору над вихованням
50. Я не потребує самоаналізу
51. Із двох завдань я, у першу чергу, виконую те, що пов'язане з проханням іншої людини, а вже потім – власне
52. Складові любові – це турбота, відповідальність і терпіння
53. У моєму житті є хтось або щось, чому я себе присвятив
54. Мені цікаво вчитись – із книжок, у людей, у життя
55. Успіх – це досягнення правильно сформульованої цілі
56. Я вмію створити собі гарний настрій
57. Я не знаю, якими є мої переваги
58. Я відчуваю життя повніше, коли здатний любити
59. Я не здатний надихати та заспокоювати інших
60. Час від часу мені необхідно побути наодинці, щоб поміркувати над життям
61. Я знаю, як себе організувати, щоб досягти мети
62. Я не можу відповісти на запитання «Хто я?»
63. Я не вмію створювати довірливі взаємини
64. Я не знаю меж власних творчих і професійних можливостей
65. Близьким і колегам по роботі важлива моя моральна підтримка
66. Я не здатний робити щось, щоб почуватись у безпеці
67. Я знаю, що мої професійні успіхи є наслідком мого саморозвитку

Обчислення результатів: визначити відповідність відповіді респондента до ключа опитувальника. За кожну відповідність відповіді до ключа додати 1 бал. Обчислити суму балів за кожною шкалою. Рівні психологічної ресурсності: 0–56 балів – психологічна ресурсність не діагностується; 57–69 балів – низький рівень психологічної ресурсності; 70–92 бали – середній рівень психологічної ресурсності; 93–106 балів – високий рівень психологічної ресурсності; 107–112 балів – сумнівні дані для діагностування наявності психологічної ресурсності