

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

ВІТЯЗЬ ТЕТЯНА МИКОЛАЇВНА

Допускається до захисту
Т.в.о. завідувача кафедри кризової та
клінічної психології
канд. психол. наук, доцент
Катерина ВАСЮК
« » _____ 2025 р.

**ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛІВ ІЗ РІЗНИМ
СТУПЕНЕМ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ**

Спеціальність 053 Психологія
Кваліфікаційна (магістерська) робота

Науковий керівник:
Н. В. Шель, канд. психол. наук,
доцент, доцент кафедри загальної
та соціальної психології

Оцінка: ____/____/____
(бали /за шкалою ECTS/за національною шкалою)
Голова Е.К.: _____
(підпис)

Вінниця 2025

АНОТАЦІЯ

Вітязь Т.М. Психологічна підтримка вчителів із різним ступенем професійного вигорання. Спеціальність 053 «Психологія», Освітня програма «Реабілітаційна психологія в надзвичайних ситуаціях». Донецький національний університет імені Василя Стуса навчально-науковий інститут психології, Вінниця 2025.

Кваліфікаційна робота присвячена комплексному теоретико-емпіричному дослідженню психологічних особливостей професійного вигорання педагогів та розробці науково обґрунтованої програми психологічної підтримки для збереження їхнього професійного здоров'я.

У теоретичній частині систематизовано наукові концепції професійного вигорання від класичної трикомпонентної моделі К. Масlach (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень) до сучасних інтегративних підходів. Виявлено специфічні чинники вигорання педагогів, систематизовані за п'ятьма категоріями: соціокультурні та економічні трансформації, підвищення професійних вимог, високе емоційне напруження, особистісні психологічні характеристики та організаційно-соціальні фактори. Проаналізовано сучасні методи психологічної підтримки педагогів на індивідуальному, груповому та організаційному рівнях.

Емпіричне дослідження було реалізовано у три послідовні етапи, кожен з яких мав специфічну мету та завдання. На підготовчому етапі здійснювався добір та адаптація валідного діагностичного інструментарію, формування репрезентативної вибірки педагогів загальноосвітніх закладів Вінниці та Вінницької області. Діагностичний етап передбачав емпіричне обстеження респондентів за допомогою комплексу психодіагностичних методик: діагностики копінг-поведінки Р. Лазаруса, опитувальника інтегральної задоволеності роботою А. Батаршева, методики професійного стресу К. Ваймана, методики вивчення задоволеності життєдіяльністю О.М. Степанова. На аналітико-інтерпретаційному етапі проводилася статистична обробка даних із застосуванням кореляційного аналізу, що дозволило встановити

закономірності взаємозв'язків між досліджуваними змінними, ідентифікувати деструктивні фактори професійного середовища та виокремити протективні механізми.

Встановлено, що значна частка педагогів демонструє критично низький рівень задоволеності роботою, що корелює з високим ризиком вигорання. Найбільш деструктивним фактором визначено ставлення до керівництва. Кореляційний аналіз виявив каузальний ланцюг: незадоволеність адміністрацією детермінує використання деструктивних копінг-стратегій, що призводить до емоційного вигорання. Водночас, позитивна переоцінка та якісна взаємодія з колегами виступають ефективними протективними механізмами. Аналіз за професійним стажем засвідчив найвищу вразливість молодих педагогів та поступове формування адаптаційних ресурсів зі зростанням досвіду.

На основі емпіричних даних розроблено 8-модульну тренінгову програму, що інтегрує когнітивно-поведінкову терапію, концепції копінгу Р. Лазаруса та С. Фолкман, теорію збереження ресурсів С. Хобфолла та принципи позитивної психології. Програма спрямована на зниження рівня професійного вигорання через трансформацію когнітивних патернів, розширення репертуару адаптивних копінг-стратегій, розвиток емоційної саморегуляції та відновлення професійної ідентичності.

Квазіекспериментальне дослідження підтвердило високу ефективність програми. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущі позитивні зміни: зростання частки педагогів із проблемно-орієнтованим копінгом; збільшення виразності адаптивних стратегій (позитивна переоцінка, планування, соціальна підтримка); зниження деструктивних стратегій (втеча-уникнення, відсторонення); підвищення частки педагогів з високою задоволеністю роботою; зростання середнього показника інтегральної задоволеності; зниження емоційного та організаційного стресу; підвищення загального індексу задоволеності життєдіяльністю. Найбільший приріст зафіксовано за критичним блоком «Ставлення до керівництва». У контрольній

групі статистично значущих змін не виявлено, що підтверджує специфічний вплив розробленої програми.

Практична цінність роботи полягає у створенні валідованого інструменту психологічної підтримки для впровадження у системі післядипломної освіти, центрах психологічної служби та безпосередньо в освітніх закладах. Теоретичне значення полягає у поглибленні розуміння механізмів розвитку професійного вигорання в українському освітньому контексті та емпіричному підтвердженні ієрархії впливу факторів, де організаційний стрес визначено як першопричину емоційного виснаження.

Ключові слова: професійне вигорання, педагоги, копінг-стратегії, емоційне виснаження, задоволеність роботою, професійний стрес, психологічна підтримка, тренінгова програма, когнітивно-поведінкова терапія, організаційні чинники.

123 с., 18 табл., 3 рис., 4 дод., 75 джерел.

ANNOTATION

Vityaz T.M. Psychological support for teachers with varying degrees of professional burnout. Specialty 053 "Psychology", Educational program "Rehabilitation psychology in emergency situations". Donetsk National University named after Vasyl Stus Educational and Scientific Institute of Psychology, Vinnytsia 2025.

The qualification work is devoted to complex theoretical and empirical study of psychological features of professional burnout of teachers and the development of a scientifically based psychological support program for preservation of their professional health.

The theoretical part systematizes scientific concepts of professional burnout from the classic three-component model K. Maslach (emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements) to modern integrative approaches. Specific factors of burnout of teachers were identified systematized according to five categories: socio-cultural and economic transformations, increasing

professional requirements, high emotional stress, personal psychological characteristics and organizational and social factors. Modern methods of psychological support of teachers are analyzed at the individual, group and organizational levels.

The empirical study was implemented in three consecutive stages, each with which had a specific goal and task. At the preparatory stage, it was carried out selection and adaptation of valid diagnostic tools, formation a representative sample of teachers of secondary schools in Vinnytsia and Vinnytsia region. The diagnostic stage involved an empirical examination respondents using a complex of psychodiagnostic methods: diagnosis of coping behavior R. Lazarus, questionnaire of integral job satisfaction A. Batarsheva, methods of professional stress K. Wyman, methods of studying life satisfaction O.M. Stepanova. At the analytical and interpretative stage, statistical processing was carried out data using correlation analysis, which made it possible to establish patterns of relationships between the studied variables, identify the destructive factors of the professional environment and single out protective mechanisms.

It has been established that a significant share of teachers is critically low level of job satisfaction correlated with high risk of burnout. The most destructive factor is the attitude towards management. Correlation analysis revealed causal chain: dissatisfaction the administration determines the use of destructive coping strategies, which leads to emotional burnout. At the same time, a positive reassessment and high-quality interaction with colleagues is effective and protective mechanisms. Analysis by professional experience indicated the highest vulnerability young teachers and the gradual formation of adaptation resources from growing experience.

On the basis of empirical data, an 8-module training program was developed that integrates cognitive-behavioral therapy, coping concepts R. Lazarus and S. Folkman, the theory of resource conservation S. Hobfall and principles positive psychology. The program is aimed at reducing the level of professional burnout through the transformation of cognitive patterns, expansion of the repertoire adaptive coping strategies, development of emotional self-regulation and restoration of professional identity.

A quasi-experimental study confirmed high efficiency programs. Statistically significant ones were recorded in the experimental group positive changes: growing share of problem-oriented teachers coping; increasing the expressiveness of adaptive strategies (positive) reassessment, planning, social support); reduction of destructive strategies (escape-avoidance, suspension); increasing the share of teachers from high job satisfaction; growth of the average indicator of integral satisfaction; reduction of emotional and organizational stress; increase general index of life satisfaction. The biggest increase recorded by critical block «Attitude to management». In the control room no statistically significant changes were found in the group, which confirms the specific impact of the developed program.

The practical value of the work lies in the creation of a validated tool psychological support for implementation in the postgraduate education system, psychological service centers and directly in educational institutions. The theoretical significance lies in deepening the understanding of development mechanisms professional burnout in the Ukrainian educational context and empirical confirmation of the hierarchy of the influence of factors, where organizational stress is determined as the root cause of emotional exhaustion.

Keywords: professional burnout, educators, coping strategies, emotional exhaustion, job satisfaction, occupational stress, psychological support, training program, cognitive-behavioral therapy, organizational factors.

123 p., 18 tabl., 3 fig., 4 add, 75 lit.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ.....	14
1.1 Концептуальні підходи до розуміння феномену професійного вигорання: історія та сучасні моделі.....	14
1.2. Чинники професійного вигорання у педагогів.....	22
1.3. Методи психологічної підтримки педагогів у контексті професійного вигорання.....	29
Висновок до розділу 1.....	38
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ.....	39
2.1. Опис вибірки та процедури дослідження.....	39
2.2. Методи та опитувальники дослідження професійного вигорання у вчителів з різним ступенем професійного вигорання.....	40
Висновок до розділу 2.....	47
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ.....	49
3.1. Дослідження психологічних особливостей професійного вигорання у вчителів із різним досвідом роботи.....	49
3.2. Розробка та теоретичне обґрунтування тренунгової програми психологічного супроводу педагогів.....	63
3.3. Оцінка результатів апробації програми психологічної підтримки.....	68
Висновок до розділу 3.....	76
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	81
ДОДАТКИ.....	89

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасне суспільство характеризується безпрецедентними темпами змін, глобалізацією, розвитком інформаційних технологій та підвищенням вимог до індивідуальних професійних компетенцій. Ці фактори, поряд зі зростаючим рівнем стресу та психоемоційного навантаження, створюють виклики для психічного здоров'я та професійного благополуччя працівників у багатьох сферах. Особливо гостро ця проблема постає у професіях типу "людина-людина", де постійна інтенсивна міжособистісна взаємодія, висока відповідальність та емоційна включеність є невід'ємними компонентами щоденної діяльності. Одним із найбільш деструктивних наслідків тривалого впливу цих чинників є синдром професійного вигорання (англ. "burnout").

Феномен професійного вигорання набуває особливого значення у сфері освіти. Педагогічна діяльність за своєю суттю є надзвичайно складною та багатогранною, вимагаючи від фахівця не лише глибоких предметних знань, а й високого рівня емоційного інтелекту, емпатії, комунікативних навичок, стійкості до стресу та здатності до постійного самовдосконалення. Щоденна взаємодія з різними категоріями учнів (з їхніми індивідуальними потребами, особливостями розвитку та поведінки), їхніми батьками, колегами, а також адміністрацією освітнього закладу, у поєднанні з високим рівнем відповідальності за результати навчання та виховання молодого покоління, часто призводить до хронічного психоемоційного перевантаження. До цього додається зростання бюрократичного навантаження, не завжди адекватна оплата праці, необхідність постійно адаптуватися до освітніх реформ та інновацій, що створює значне психологічне напруження. Численні дослідження вітчизняних (Астремська І.В., Зайчикова Т.В., Долинська Л.В., Темрук О.В.) та зарубіжних (К. Маслач, Г. Фройденбергер, В.Б. Шауфелі) вчених переконливо демонструють, що такий хронічний професійний стрес суттєво детермінує психічне здоров'я педагогічних працівників, призводячи до розвитку вигорання. Це, у свою чергу, негативно впливає на якість освітнього процесу, знижує професійну мотивацію педагогів

та може спричиняти їхнє звільнення з професії, що вкрай несприятливо для системи освіти в цілому.

Ступінь наукової розробки проблеми професійного вигорання є доволі високим як у зарубіжній, так і у вітчизняній психологічній науці. Дослідження феномену розпочалося у 1970-х роках з робіт американського психіатра Г. Фройденбергера, який першим запровадив термін «вигорання» для опису стану емоційного виснаження у працівників допоміжних професій. Вагомий внесок у теоретичну розробку проблеми зробила К. Масlach, яка разом із С. Джексоном розробила трикомпонентну модель вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень) та створила Опитувальник вигорання Масlach (MBI), що нині вважається «золотим стандартом» діагностики. Серед інших відомих зарубіжних науковців, які поглибили розуміння причин, механізмів і наслідків вигорання, варто відзначити А. Пайнс, В.Б. Шауфелі, А. Едельвіча, Д. Грінберга. У вітчизняній психології значну увагу цій темі приділили такі дослідники: Л.М. Карамушка, Т.В. Сергєєва, В.А. Кулик, С.Д. Максименко, Н.В. Назарук, Л.М. Карась, Н.В. Перегончук та інші.

Незважаючи на значний обсяг напрацювань, існують певні прогалини у комплексній розробці проблеми професійного вигорання у педагогічних працівників. Зокрема, недостатньо глибоко вивчені взаємозв'язки між особистісними ресурсами, організаційними факторами та динамікою розвитку вигорання у педагогів із різним стажем роботи. Крім того, хоча існує розуміння необхідності психологічної підтримки, системність та ефективність конкретних програм психологічної допомоги та супроводу потребують подальшого емпіричного підтвердження та деталізації.

Для вирішення цієї проблеми вкрай необхідно розробляти та впроваджувати ефективні програми підтримки вчителів, які б враховували різні чинники виникнення професійного вигорання, зокрема їх досвід роботи [63]. Тому дослідження психологічних аспектів підтримки вчителів із різним ступенем професійного вигорання є необхідним для вдосконалення існуючих методик та розробки нових підходів до допомоги педагогам.

Отже, дослідження психологічних особливостей підтримки вчителів із різним ступенем професійного вигорання є надзвичайно важливим для розвитку ефективних методик підтримки педагогів, збереження їхнього психічного здоров'я та забезпечення високої якості освітнього процесу.

Об'єктом дослідження професійне вигорання у вчителів.

Предмет дослідження: психологічні особливості підтримки вчителів із різним ступенем професійного вигорання.

Мета дослідження полягала в комплексному теоретико-емпіричному аналізі феномену професійного вигорання у педагогічних працівників та розробці програми психологічної підтримки їх для збереження професійного здоров'я та підвищення психологічної стійкості.

Для досягнення поставленої мети визначено наступні **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати та систематизувати існуючі наукові концепції та моделі професійного вигорання, виявити його сутність, структуру та фази.
2. Виявити та науково обґрунтувати специфічні особливості педагогічної діяльності, що виступають провідними чинниками ризику розвитку професійного вигорання педагогів.
3. Емпірично дослідити психологічні особливості професійного вигорання у педагогів в залежності із їх досвідом роботи.
4. Розробити програму психологічної підтримки педагогічних працівників, спрямованої на профілактику та подолання професійного вигорання у педагогів.
5. Провести апробацію розробленої програми психологічної підтримки та здійснити об'єктивну оцінку її ефективності шляхом порівняльного аналізу динаміки показників професійного вигорання та психоемоційного стану педагогів до та після її впровадження.

Гіпотеза дослідження полягає у такому припущенні: ефективність підтримки вчителів залежить від ступеня їхнього професійного вигорання.

Вчителям з різним рівнем вигорання потрібні різні види та форми підтримки, спрямовані на подолання конкретних симптомів та причин цього синдрому.

Для дослідження психологічних особливостей підтримки вчителів із різним ступенем професійного вигорання можуть бути використані наступні

методики:

Методика діагностики поведінки при стресі Р. Лазаруса

Опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою» (А. Батаршева).

Методика «Професійний стрес» (К. Ваймана).

Методика вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю в навчальному закладі (автор О.М. Степанов).

Ці методи дозволили отримати всебічну картину психологічного стану вчителів і розробити ефективні заходи для підтримки їхнього психоемоційного здоров'я.

Наукова новизна дослідження полягає у системному підході до вивчення та корекції професійного вигорання педагогів в умовах українського освітнього середовища, а також у встановленні раніше не артикульованих кількісних взаємозв'язків між організаційними стрес-факторами, індивідуальними копінг-стратегіями та компонентами вигорання.

Теоретичний внесок дослідження розширює розуміння механізмів розвитку професійного вигорання в українському контексті та поглиблює знання про роль організаційних чинників у цьому процесі.

Здійснено комплексний аналіз динаміки вигорання з урахуванням специфічних індивідуальних, організаційних та соціокультурних факторів, притаманних вітчизняному освітньому середовищу. Це дає змогу вийти за межі універсальних моделей та сформулювати більш релевантну модель вигорання для української вибірки. Вперше емпірично підтверджено та кількісно виражено ієрархію впливу факторів, де організаційний стрес (зокрема, ставлення до керівництва) визначено як першопричину емоційного виснаження.

Практичне значення є головною та найбільш вагомою складовою роботи і полягає у розробці програми психологічної підтримки педагогів із різним

досвідом роботи. Розроблена та апробована тренінгова програма психологічної підтримки може бути імplementована в системі післядипломної педагогічної освіти, в центрах психологічної служби, а також безпосередньо в освітніх установах (школах, коледжах, ЗВО) для профілактики та корекції професійного вигорання педагогів.

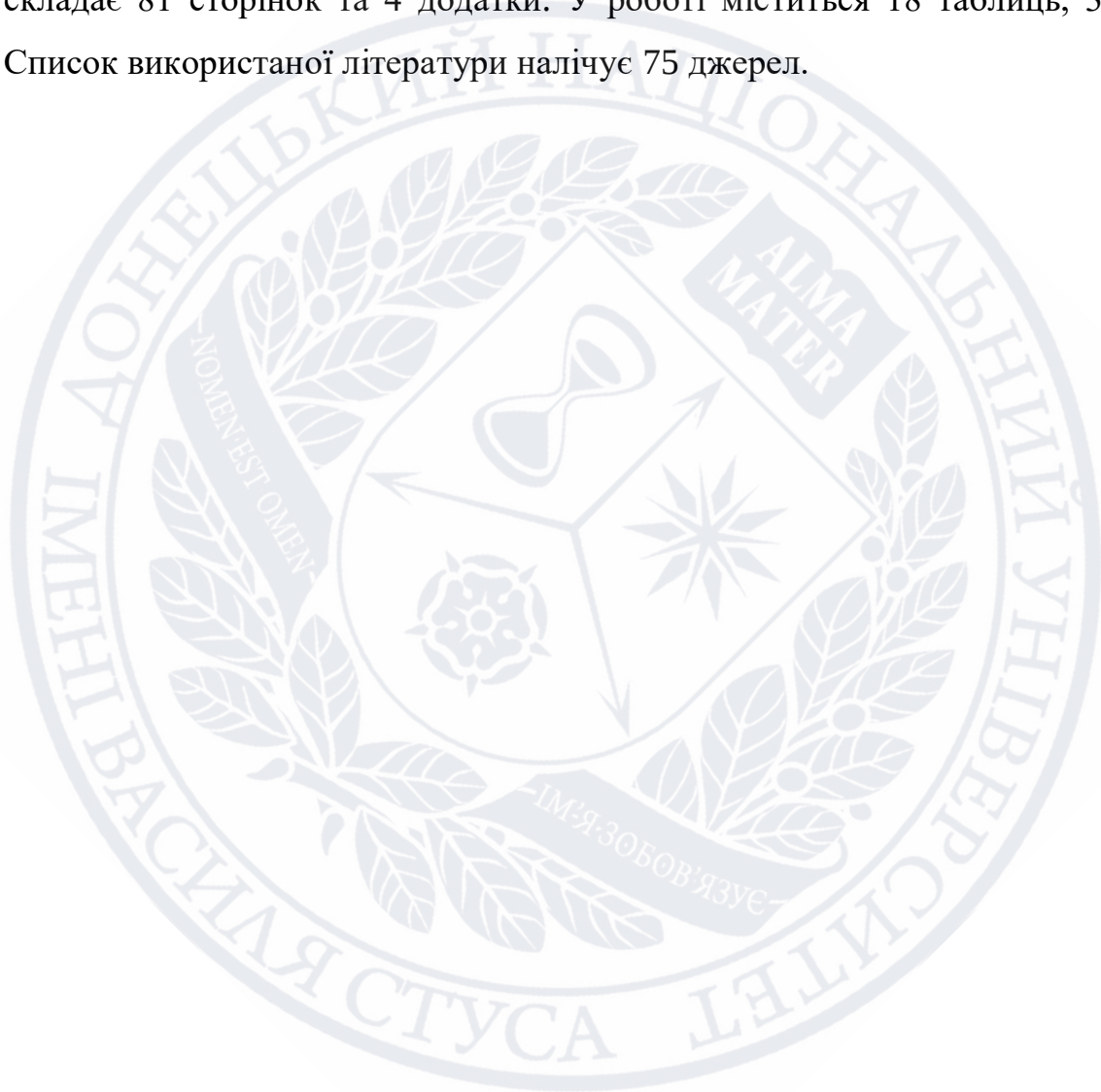
Отримані емпіричні дані та виявлені взаємозв'язки можуть бути використані практичними психологами, кадровими службами освітніх закладів, адміністрацією для своєчасної діагностики груп ризику, розробки індивідуальних та групових стратегій психологічної підтримки та формування більш здорового робочого середовища. Матеріали дослідження можуть бути включені до навчальних курсів з психології праці, педагогічної психології, психології здоров'я для студентів психологічних та педагогічних спеціальностей.

Теоретичне значення дослідження. Поглиблено розуміння сутності, структури та механізмів розвитку професійного вигорання як системного феномену в контексті педагогічної діяльності. Розширено знання про роль особистісних ресурсів та організаційного середовища у формуванні стійкості до вигорання, що є важливим для подальших теоретичних розробок у галузі психології праці та здоров'я. Внесено вклад у розробку теоретичних засад психологічної підтримки фахівців професій "людина-людина", надавши емпіричне підтвердження ефективності інтегрованих підходів. Сформовано теоретичну основу для подальших наукових досліджень проблем психологічного благополуччя та професійного розвитку педагогів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження були представлені на VII Міжнародній науково-практичній конференції "Scientific achievements of contemporary society" (6-8 лютого 2025 року, Лондон, Великобританія), а також у статті "Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання вчителів із різним досвідом роботи під час війни" (журнал "Перспективи та інновації науки"(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), № 5(51) 2025 року).

Апробація результатів засвідчила актуальність обраної теми, наукову новизну та практичну цінність проведеного дослідження, а також підтвердила доцільність подальшого розвитку розроблених положень у межах професійної діяльності та наукових пошуків.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури та додатків. Обсяг основного тексту складає 81 сторінок та 4 додатки. У роботі міститься 18 таблиць, 3 рисунка. Список використаної літератури налічує 75 джерел.



РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ

1.1 Концептуальні підходи до розуміння феномену професійного вигорання: історія та сучасні моделі

Феномен професійного вигорання (англ. "burnout") є однією з найактуальніших та інтенсивно досліджуваних проблем у сучасній психології праці, організаційній психології та психології здоров'я. Це складний, багатовимірний психологічний стан, що виникає як наслідок тривалого та інтенсивного впливу професійного стресу, який не був ефективно подоланий. Він призводить до глибокого виснаження індивідуальних ресурсів, необхідних для повноцінного та ефективного здійснення професійної діяльності, і чинить деструктивний вплив на фізичне, емоційне та когнітивне функціонування особистості [66, 67, 73]. У науковій літературі емоційне вигорання визначається як психологічний стан, що формується внаслідок пролонгованого впливу професійного стресу та проявляється у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень [66, 67, 68].

Професійне вигорання також можна описати як психологічний стан, що виявляється у формі хронічної втоми та емоційної байдужості, викликаних роботою. Воно характеризується відсутністю почуттів, втратою себе як людини та зниженням успішності у роботі. Деякі дослідники вважають, що слова "професійне вигорання", "емоційне вигорання" та "психічне вигорання" є синонімічними. Водночас психічне вигорання розглядається як більш глибокий процес, який охоплює всю людину і може повністю зламати професійний розвиток особи, що негативно впливає на продуктивність роботи. Емоційне вигорання тісно пов'язане з умовами на роботі, і для його подолання недостатньо тільки відпочинку чи сну. Психологія розділяє емоційне вигорання від таких станів, як депресія, втома чи стрес [73, 74].

Поняття "burnout" – професійне вигорання – вперше з'явилося у 1970-х роках у науковому обігу США. Його запровадження пов'язують з ім'ям

американського психіатра Герберта Фройденбергера [66]. У 1974 році у статті "Staff burnout" він представив свої спостереження, зроблені під час роботи психоаналітиком у безкоштовній клініці для наркоманів у Нью-Йорку. Фройденбергер помітив, що його колеги-волонтери, попри початковий високий ентузіазм, з часом демонстрували прогресуюче емоційне та фізичне виснаження, зростання цинізму та відчуття власної неефективності. Він описував цей стан як "виснаження від надмірних вимог до енергії, сили або ресурсів", додаючи, що це також "стан виснаження, виснаження сил з відчуттям власної марності". Початкові дослідження Фройденбергера були зосереджені саме на фахівцях, які надають допомогу, підкреслюючи їхню особливу вразливість до цього синдрому через специфіку професійної взаємодії та високі емоційні навантаження. Важливо, що він відрізняв цей стан від звичайної втоми, яка минає після відпочинку, вказуючи на його хронічний та глибокий характер [63].

Паралельно з Фройденбергером, але незалежно від нього, американський психолог Крістіна Маслач також розпочала власні емпіричні дослідження подібних явищ. Її роботи, що стартували наприкінці 1970-х років, стали ключовими для систематизації та операціоналізації концепції вигорання. Дослідження Маслач охоплювали ширший спектр професій і дозволили їй виділити три ключові компоненти синдрому, які наразі вважаються основними в більшості наукових моделей [66, 67, 68, 69].

Модель Крістини Маслач та її колеги Сьюзан Джексон є на сьогодні найбільш поширеною, емпірично підтвердженою та загальновизнаною у світовій психологічній науці та клінічній практиці. Вона постулює, що синдром професійного вигорання є складним психологічним конструктом, що складається з трьох взаємопов'язаних, хоча й відносно незалежних, складників [66, 67, 68]:

Емоційне виснаження. Фундаментальний компонент, який вважається ядром синдрому вигорання. Він проявляється у відчутті надмірної перевтоми, виснаження емоційних, а часто й фізичних, ресурсів. Індивід відчуває себе спустошеним, "вичавленим", нездатним до емоційного реагування чи надання

допомоги, як раніше. Це суб'єктивне переживання може супроводжуватися хронічною втомою, апатією, відчуттям безсилля, зниженням загального життєвого тону, а також підвищеною дратівливістю, нервозністю та емоційними спалахами у відповідь на незначні подразники. Емоційне виснаження є першою і найбільш очевидною ознакою, що сигналізує про початок розвитку синдрому. Ініціюючим чинником цього явища є перманентний напружений робочий графік, що виникає внаслідок дисгармонії між внутрішніми психологічними ресурсами та об'єктивними вимогами професійної діяльності [66, 67, 68].

Деперсоналізація або цинізм. Цей компонент характеризується розвитком негативного, цинічного, відстороненого, а іноді й безособового ставлення до реципієнтів професійної діяльності (клієнтів, пацієнтів, учнів, студентів) або колег. Професіонал починає розглядати їх не як унікальних особистостей, а як "об'єкти", що викликають роздратування або джерела проблем. Це може проявлятися у формальному, знеособленому спілкуванні, втраті емпатії, байдужості до долі інших, прагненні до мінімізації контактів, а іноді – у відвертому ігноруванні або агресивній, саркастичній реакції на звернення. Деперсоналізація є своєрідним захисним механізмом, що дозволяє індивіду емоційно дистанціюватися від надмірних емоційних навантажень [66, 67, 68].

Редукція особистих досягнень або зниження професіоналізму. Цей вимір відображає тенденцію до зниження самооцінки власної компетентності, ефективності та успіху в професійній діяльності. Індивід відчуває втрату сенсу праці, зниження задоволеності власною роботою, сумніви у власних здібностях та цінності як фахівця. Це може супроводжуватися втратою мотивації до професійного розвитку, уникненням складних завдань, відчуттям безсилля, безнадійності та втратою віри у власні можливості впливати на ситуацію та досягати поставлених цілей [66, 67, 68]. Цей компонент відображає внутрішню оцінку професіоналом своєї ефективності та внеску, яка стає все більш негативною [68, 70, 71].

Надалі Маслач розширила це визначення, додавши такі характеристики, як «ерозія цінностей, гідності, духу і волі», «розрив між тим, ким людина є, і тим, що вона має робити», а також описала вигорання як хворобу, що розвивається поступово і безперервно протягом тривалого часу, занурюючи людину у спіраль занепаду, з якої важко вибратися.

Розуміння професійного вигорання нерозривно пов'язане з теоріями стресу, серед яких фундаментальне значення має концепція Ганса Сельє про загальний адаптаційний синдром (ЗАС). Сельє, канадський ендокринолог, ще у 1930-х роках вперше систематизував уявлення про стрес як неспецифічну відповідь організму на будь-які вимоги, що йому пред'являються [71]. Згідно з теорією Г. Сельє, реакція організму на стрес проходить через три послідовні стадії:

Стадія тривоги. Початкова фаза, коли організм мобілізує свої ресурси у відповідь на стресовий фактор. Вона характеризується активацією симпатoadреналової системи, викидом стресових гормонів, що призводить до підвищення артеріального тиску, прискорення серцебиття, посилення кровотоку до м'язів, мобілізації глюкози. На цьому етапі стрес має потенціал для активації латентних адаптаційних резервів організму, сприяючи підвищенню фізичної витривалості та когнітивних здібностей. Це є нормативною, адаптивною відповіддю [71].

Стадія резистентності. Якщо стресовий фактор продовжує діяти, організм намагається адаптуватися до нього, використовуючи свої адаптаційні ресурси для підтримання гомеостазу. Зовнішні ознаки стресу можуть зменшуватися, але внутрішні фізіологічні процеси залишаються активними. На цьому етапі індивід може ефективно функціонувати навіть в умовах підвищених вимог, але це вимагає значних внутрішніх енергетичних витрат. Ключовим аспектом тут є цілеспрямована мобілізація цих ресурсів та етіологічна діагностика стресових факторів [71].

Стадія виснаження. Якщо дія стресового фактора триває занадто довго або його інтенсивність занадто висока, і адаптаційні ресурси організму

вичерпуються, настає стадія виснаження. На цьому етапі знижується опірність до стресу, руйнуються адаптаційні механізми, і виникають патологічні зміни в організмі. Кумуляція стресових гормонів ініціює патологічні біохімічні реакції в організмі, що проявляються в агресивній поведінці, підвищеній нервозності та гіперактивності. З плином часу стрес трансформується у стадію пасивних негативних емоцій (апатія, депресія). Найбільш деструктивною стадією стресу є його перехід у хронічний патологічний стан, що вимагає інтервенції кваліфікованого психотерапевта [71, 74].

Саме зі стадією виснаження за Сельє корелює феномен професійного вигорання. Професійне вигорання є наслідком некерованого стресу, що зумовлений внутрішнім акумулюванням негативних емоцій за відсутності їх адекватної редукції [71]. У цьому контексті професійне вигорання розглядається як специфічна форма дистресу, що виникає внаслідок хронічного професійного навантаження та вичерпання адаптаційних резервів особистості.

Знаковим етапом у міжнародному визнанні професійного вигорання стало офіційне включення синдрому до 11-го перегляду Міжнародної класифікації хвороб (МКХ-11), розробленої Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ). МКХ-11, що набула чинності 1 січня 2022 року, ідентифікує професійне вигорання під кодом QD85 та класифікує його у розділі "Фактори, що впливають на стан здоров'я або контакт зі службами системи охорони здоров'я" [73]. ВООЗ чітко визначає вигорання як "синдром, що виникає внаслідок хронічного стресу на робочому місці, який не був успішно подоланий" [67]. Це визначення охоплює три виміри, що повністю відповідають моделі Масlach: відчуття виснаження енергії або виснаження; збільшення психічної дистанції від своєї роботи, або відчуття негативізму чи цинізму щодо своєї роботи; зниження професійної ефективності [67].

Ключовим аспектом цього міжнародного визнання є те, що ВООЗ акцентує увагу на виключно професійному контексті застосування терміна "професійне вигорання". Це означає, що цей термін не повинен використовуватися для опису подібних станів, що виникають в інших сферах життя. ВООЗ також наголошує

на важливості розрізнення вигорання від депресивних розладів, підкреслюючи, що хоча вигорання може бути фактором ризику для розвитку депресії, воно саме по собі не є медичним діагнозом хвороби, що потребує фармакологічного лікування. Скоріше, це стан, що вимагає психологічного втручання та системних організаційних змін [67]. Це узгоджується з науковими поглядами, які заперечують можливість ототожнення феномена емоційного вигорання з депресією, втомою чи стресом, оскільки для його подолання недостатньо лише відпочинку та сну [6, 9].

Попри домінуючу роль моделі К. Масlach, у психологічній науці існують інші важливі концептуальні підходи, що розширюють розуміння феномену вигорання, акцентуючи увагу на різних аспектах його розвитку та прояву. Деякі науковці розглядають симптоми вигорання як адаптивний ресурс, який може слугувати основою для суб'єктивної протидії, трактуючи їх як сигнали для мобілізації внутрішніх резервів і оптимізації використання енергетичного потенціалу індивіда [9].

У вітчизняній психології одними з найбільш розгорнутих концепцій професійного вигорання є підходи, запропоновані І.В. Зайчиковою, Л.В. Карамушкою та Н.В. Перегончук [56]. Дослідниці розглядають професійне вигорання як стрес-індуковану деформацію особистості, яка впливає на систему цінностей, професійну мотивацію та емоційно-вольову сферу фахівця. Зокрема, Л.В. Карамушка акцентує увагу на організаційно-психологічних чинниках вигорання та необхідності розробки системи психологічної підтримки персоналу. І.В. Зайчикова розробляє поетапну динамічну модель розвитку вигорання, що включає такі стадії, як "напруга", "резистенція" та "виснаження", які супроводжуються змінами в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах. Кожна фаза моделі описується за допомогою відповідних симптомокомплексів, що відображають перехід від адаптивних до дезадаптивних реакцій індивіда на хронічний професійний стрес.

Особливий внесок зробила Н.В. Перегончук, яка розглядає професійне вигорання як фактор особистісного розвитку педагога, акцентуючи увагу на

розвитку адаптаційного потенціалу та виборі конструктивних стратегій подолання стресу, таких як пошук соціальної підтримки, асертивна поведінка тощо [56]. Н.В. Перегончук розглядає професійне вигорання не лише як негативне явище, а і як потенційний фактор розвитку особистості педагога, зокрема в контексті розширення адаптаційного потенціалу, формування стресостійкості та розширення репертуару конструктивних стратегій подолання вигорання. Їхня модель розвитку професійного вигорання адаптована на поєднанні концепції Ганса Сельє щодо стадій стресу та трикомпонентної моделі К. Маслач [56, 66, 67].

Згідно з М. Бурішем, вигорання ініціюється значними енергетичними витратами, пов'язаними з надмірно позитивним ставленням суб'єкта до професійної діяльності, та відображає послідовну зміну шести фаз: фаза попередження: характеризується гіперзалученістю та втомою; фаза зниження участі: проявляється редукцією рівня залученості у взаємодії зі співробітниками, клієнтами, пацієнтами, учнями, найближчим оточенням та у виконанні робочих завдань; фаза негативних емоційних реакцій: включає депресивні стани та агресію; фаза деструктивної поведінки: асоціюється з негативними психічними, мотиваційними та емоційними змінами; фаза психосоматичних змін: характеризується імуносупресією, інсомнією, статевою дисфункцією, артеріальною гіпертензією, тахікардією, цефалгією тощо; фаза розчарування: супроводжується негативним ставленням до життя в цілому [62].

Дж. П. Спредлі, Р. Д. Венінг та Дж. Грінберг описують вигорання як поступовий процес, що складається з п'яти етапів — «медового місяця», «нестачі палива», «хронічних симптомів», «кризи» та «пробивання стіни». В основі цієї моделі лежить ідея про послідовне наростання психічної напруги, пов'язаної з професійною діяльністю [62].

Дослідники І.А. Хартман та Б. Перлман виділили три основні типи реакцій на організаційні стресори [74]:

Фізіологічна реакція: характеризується ступенем фізичного напруження та виснаження.

Афективно-когнітивна реакція: охоплює інтенсивні негативно забарвлені емоційні переживання, емоційне та мотиваційне виснаження, деморалізацію, деперсоналізацію.

Поведінкова реакція: включає афективні поведінкові патерни, дезадаптацію, дистанціювання від професійних обов'язків, зниження робочої мотивації та продуктивності [74].

Деякі вітчизняні дослідники, як-от М.С. Могляк, також розглядають вигорання як складну відповідь організму на хронічний стрес, що призводить до негативних наслідків на психологічному, фізичному та поведінковому рівнях. Її модель, як і інші, підкреслює стадійний характер процесу – від початкового ентузіазму та надмірної активності до повного виснаження та апатії – і необхідність професійної уваги та втручання. Могляк наголошує на важливості врахування індивідуальних особливостей та життєвого досвіду у процесі розвитку вигорання [75].

Більшість науковців інтерпретують емоційне вигорання як стан фізичного, психічного або емоційного виснаження, що характеризується зниженням мотивації та відповідальності. Вигорання також розглядається як наслідок дисгармонії між особистісними характеристиками та професійними вимогами [1].

Д. Міллер та М. Мелок виділяють чотири стадії емоційного вигорання: ентузіазм, стагнація, фрустрація та апатія [61].

Генезис вигорання детермінований комплексною взаємодією кількох чинників. Безперервна кумуляція стресорів у різноманітних сферах життєдіяльності індивіда обумовлює адаптаційні реакції, що у випадку ефективної модуляції забезпечують успішне та продуктивне функціонування. Проте, коли екстернальні вимоги переважають над внутрішніми ресурсами особистості, виникає дезадаптація, яка з часом консолідується, імплікуючи розвиток синдрому вигорання [71, 73].

Детермінанти професійного вигорання класифікуються на дві основні категорії: організаційні (екстернальні) та індивідуальні (інтернальні) [16]. До індивідуальних чинників належать:

Соціально-демографічні аспекти: вік, стать, професійний стаж, освітній рівень тощо. Зокрема, молоді фахівці можуть бути більш схильні до професійного вигорання через нереалістичні кар'єрні очікування та недостатню адаптацію до реальних професійних можливостей та обмежень [74].

Особистісні риси фахівця: самооцінка, резистентність до стресу (витривалість), локус-контролю, рівень сором'язливості та перфекціонізм. Психологічні характеристики, що є ключовими для професійного успіху, включають мотивацію до роботи, здатність до самоаналізу, високий рівень рефлексії, а також навички саморегуляції і самоконтролю.

Таким чином, професійне вигорання — це складний, багатофакторний психологічний конструкт, що виникає у відповідь на хронічний професійний стрес. Його вивчення, починаючи з перших спостережень Фройденбергера та системної концептуалізації Масlach, до сучасного визнання в МКХ-11 [13].

1.2. Чинники професійного вигорання у педагогів

Педагогічна діяльність, як соціальне явище, класифікується за типом "людина-людина" і характеризується інтенсивним психологічним напруженням, вираженою емоційною насиченістю та пролонгованою взаємодією зі значною кількістю учасників освітнього процесу. У даному контексті вона є однією з найбільш стресогенних сфер професійної активності, що підвищує вразливість педагогів до розвитку синдрому емоційного вигорання [16].

Фактори, що детермінують виникнення професійного вигорання у фахівців, які взаємодіють з дітьми, та створюють специфічні ризики для їхнього психоемоційного стану, можна умовно систематизувати за кількома категоріями:

1. Соціокультурні та економічні трансформації:

Зростання суспільних очікувань та зміна ролі вчителя. Сучасний динамічний соціальний, економічний та культурний розвиток суспільства

супроводжується значним підвищенням вимог до навчально-виховних закладів і, відповідно, до особистості та професійних компетенцій вчителя. Від педагогів сьогодні очікується не лише якісна передача знань, а й формування широкого спектру ключових компетентностей: критичного мислення, навичок співпраці, емоційного інтелекту, а також індивідуалізація освітнього процесу з урахуванням потреб кожного учня. Це значно розширює їхні функціональні обов'язки, підвищує рівень психологічної відповідальності та створює тиск щодо відповідності ідеалізованим образам [1, 4].

Нестабільність та постійні реформи в освітній галузі. Часті зміни в освітніх програмах, впровадження нових стандартів (наприклад, Нова українська школа), методиках навчання (зокрема, перехід до змішаного та дистанційного форматів навчання під час пандемії та воєнного стану) вимагають від педагогів безперервної адаптації, швидкого освоєння інноваційних технологій та методів роботи. Ця перманентна потреба у перенавчанні, в поєднанні з відчуттям невизначеності та нестачею часу на якісну підготовку до змін, є потужним стресором, що змушує педагогів постійно виходити із зони професійного комфорту [1, 4].

2. Підвищення професійних вимог та інтенсивності робочого навантаження:

Збільшення обсягу та складності вимог до професійної діяльності. Це стосується як формального, бюрократичного аспекту (ведення великого обсягу документації, складання численних звітів, участь у нескінченних нарадах, семінарах, проєктах, олімпіадах, конкурсах), так і змістовного навантаження. Останнє включає розробку індивідуальних навчальних планів, роботу з інклюзивними класами, потребу у диференційованому підході до учнів з різними освітніми потребами та психофізичними особливостями. Таке нерівномірне зростання обсягу робочих навантажень, особливо на тлі обмежених ресурсів та недостатньої інституційної підтримки, створює передумови для хронічного емоційного виснаження – центрального компонента синдрому вигорання [16].

Висока інтенсивність та багатозадачність праці. Педагоги щодня функціонують у режимі багаторівневої комунікації та багатозадачності. Це передбачає високу концентрацію уваги, швидке прийняття рішень, постійний контроль за дисципліною та поведінкою учнів, а також готовність до непередбачуваних ситуацій. Постійна потреба у вираженні емоцій (емінації), навіть коли внутрішній стан не відповідає необхідному, призводить до значного розумового та емоційного перенапруження [16].

3. Високий рівень емоційного напруження та стресу:

Часті професійні стресові ситуації та емоційні виклики. Педагоги щоденно стикаються з широким спектром міжособистісних стресорів: конфлікти з учнями (включаючи прояви девіантної поведінки, булінгу), непорозуміння та претензії з боку батьків, напружені відносини з колегами чи адміністрацією. Ці ситуації вимагають значних емоційних зусиль для регуляції власного стану та пошуку ефективних рішень, що призводить до кумуляції емоційного напруження [16].

Відповідальність за розвиток та успіх дітей. Значна психологічна відповідальність за формування особистості, академічні успіхи та майбутнє учнів створює додатковий психологічний тиск. У випадку, коли учні не досягають бажаних результатів, незважаючи на значні зусилля вчителя, виникає ризик редукції особистих досягнень, що проявляється у відчутті неефективності, втраті сенсу власної праці та розчаруванні у професії. Це особливо виражено у вчителів спеціальної освіти, які працюють з учнями з особливими освітніми потребами, де прогрес може бути повільнішим або менш очевидним, а підтримка з боку організації часто недостатня [4].

4. Особистісні психологічні характеристики педагога:

Індивідуальні психологічні особливості особистості, такі як високий рівень емпатії, перфекціонізм, підвищена тривожність, низька самооцінка або нестійкість до стресу, можуть суттєво впливати на ефективність процесу навчання та виховання, а також на індивідуальну сприйнятливність до стресогенних факторів [16].

Тип темпераменту. Деякі його прояви, наприклад, надмірно реактивні або високочутливі типи, можуть швидше виснажуватися під впливом емоційного навантаження.

Низька самооцінка. Невпевненість у власних силах робить педагога вразливим до критики та невдач, призводить до надмірної тривоги та посилює відчуття редукції особистих досягнень [69, 70].

Нейротизм. Характеризується емоційною нестабільністю та схильністю до негативних емоцій, що погіршує справляння зі стресом та призводить до швидкого емоційного виснаження [69].

Низька емоційна стійкість. Нездатність ефективно управляти власними емоціями в умовах високого емоційного навантаження призводить до швидкої втрати ресурсів [69].

Схильність до тривожності. Постійне очікування негативних подій та надмірна занепокоєність створює хронічний рівень внутрішньої напруги, виснажуючи нервову систему [63].

5. Організаційні та соціальні чинники:

Відсутність або недостатність соціальної та організаційної підтримки. Недостатня підтримка з боку шкільної адміністрації, відсутність чітких стратегій щодо профілактики та зниження стресу на робочому місці, а також надмірне бюрократичне навантаження можуть посилювати відчуття безпорадності, професійної ізоляції та демотивації у педагогів. Це підвищує ризик деперсоналізації [1, 4].

Поганий клімат у колективі. Наявність міжособистісних конфліктів, нездорової конкуренції, пліток, відсутність взаєморозуміння та взаємодопомоги створює токсичну атмосферу, що призводить до деперсоналізації та відчуття самотності [66].

Низький рівень ресурсного забезпечення. Брак необхідних матеріалів, сучасного технічного обладнання, застарілі приміщення ускладнює виконання професійних обов'язків, створює фрустрації та призводить до виснаження [67].

Недооцінка професії. Низький соціальний статус та недостатня матеріальна винагорода впливають на самооцінку педагогів, їхню мотивацію та відчуття особистісної цінності [73].

Фемінізація професії. Переважна більшість жінок у педагогічній сфері може впливати на психологічний клімат та сприйняття престижу професії, пов'язуючись зі стереотипами та додатковими навантаженнями [75].

Недостатня соціальна підтримка. Відсутність належного розуміння, визнання та підтримки з боку суспільства загалом, друзів та родини призводить до відчуття самотності, ізоляції та непорозуміння [68].

Негативна оцінка з боку батьків, керівництва, суспільства. Постійна критика, звинувачення та необґрунтовані претензії підривають самооцінку педагога, його мотивацію та віру у власну ефективність, посилюючи емоційне виснаження [73].

Зазначені чинники створюють хронічний професійний стрес, що, за даними численних досліджень, суттєво детермінує психічне здоров'я педагогів. Всі ці особливості, а також приналежність викладацької діяльності до категорії професій "людина-людина", сприяють віднесенню даної професії до групи ризику розвитку синдрому емоційного вигорання. Емоційне вигорання дефінується як психологічний стан, що формується внаслідок пролонгованого впливу професійного стресу та маніфестується у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень [1, 63 66, 77, 73].

Педагогічна діяльність вчителів характеризується високою стресогенністю, а результати наукових досліджень підтверджують тісний взаємозв'язок між стресом та емоційним вигоранням. Дж. Поулін і К. Вальтер встановили, що прогресуюче зростання рівня професійного стресу призводить до збільшення інтенсивності вигорання [1, 12].

Слід зазначити, що емоційне вигорання функціонує як адаптивний психологічний механізм, що виникає у відповідь на професійний стрес,

імплікуючи часткове або повне пригнічення емоційної реактивності педагога у відповідь на травматичні психологічні чинники.

У педагогічних працівників, що стикаються з професійними труднощами, незадоволеністю адміністративним управлінням, міжособистісними конфліктами з колегами та проблемами зі здоров'ям, може розвиватися психосоматична патологія [22]. Особлива схильність педагогів до психосоматичних розладів свідчить про значне психологічне напруження, що є необхідною умовою для забезпечення та підвищення якості освітнього процесу [5, 34]. Прогресуюче погіршення фізичного стану педагога може призводити до декомпенсації самопочуття та настрою, зростання рівня втомлюваності та ірритабельності, що негативно впливає на ефективність викладацької діяльності та якість педагогічного спілкування [2, 24].

Педагогічна діяльність асоційована з множинними психологічними феноменами, серед яких у педагога можуть виявлятися ознаки тривожності [31]. Деякі дослідження свідчать про те, що вчителі початкової школи відчують більший рівень стресу та вигорання порівняно з вчителями середньої школи [1, 36, 75], тоді як інші дані вказують на вищий рівень стресу у вчителів середньої школи, пов'язаний з фінансовими труднощами та робочими зобов'язаннями [1; 2; 3; 33]. Вчителі спеціальної освіти також відчують значний професійний стрес через недостатність навчання, відсутність підтримки та відчуття неспіху учнів [10, 74].

Обсяг робочих навантажень педагога є нерівнозначним наявності адекватних підходів та методів "боротьби" з вигоранням [22], що актуалізує потребу в психологічній підтримці педагогічних працівників [37].

Професійному вигоранню педагогічного працівника сприяє низка особистісних факторів, що взаємодіють з організаційними, професійними та соціальними чинниками. Маніфестація синдрому вигорання спостерігається при входженні індивіда в нове, нетипове професійне середовище, що вимагає високої ефективності [61; 65]. Симптоми можуть проявитися вже протягом шести місяців після початку трудової діяльності [66, 68].

Педагоги, які підтримують гарний стан здоров'я та активно піклуються про своє фізичне благополуччя, мають менший ризик для здоров'я і менш виражене зниження продуктивності внаслідок емоційного вигорання [1, 14]. Інтенсивність прояву емоційного вигорання є обернено пропорційною попередньому досвіду індивіда у подоланні професійного стресу та його здатності до конструктивної адаптації в стресових ситуаціях [66, 67]. Ключовою характеристикою осіб, стійких до вигорання, є їхня спроможність до формування та підтримки позитивних когнітивних установок [70].

Професійна готовність вчителя є індикатором його професійної зрілості, що охоплює комплекс морально-психологічних якостей, необхідних для досягнення високих результатів [7, 69], та сприяє формуванню високої резистентності до емоційного вигорання [6, 72, 73].

Зі збільшенням професійного стажу (але не віку) в освітніх установах спостерігається зміна домінантного нейтрального емоційного фону на відчуття страху або смутку, зростання рівня тривоги та емоційності [73]. Тривала взаємодія зі специфічною групою дітей призводить до суттєвих змін у емоційній сфері педагогів, проявляючись у тривозі, невпевненості, вразливості та сором'язливості [69].

Недостатня соціальна підтримка з боку колег, керівництва та значущих осіб визнається одним із ключових чинників, що знижують рівень задоволеності професійною діяльністю та підвищують ризик виникнення й розвитку синдрому професійного вигорання [62]. Під впливом стресогенних факторів педагоги застосовують стратегії економії емоційних ресурсів, що може призводити до негативних наслідків для психофізичного стану та формування синдрому професійного вигорання [63].

Таким чином, професія педагога характеризується високим ризиком розвитку професійного вигорання, що детерміновано сукупністю специфічних для даного виду діяльності чинників [17, 64]. Комплексний аналіз соціокультурних, економічних, організаційних та особистісних чинників дозволяє ідентифікувати специфічні виклики, з якими стикаються вчителі.

Розуміння цих детермінант є критично важливим для розробки та впровадження ефективних програм профілактики та психологічної підтримки, спрямованих на збереження психоемоційного здоров'я педагогічних працівників, підвищення їхньої професійної мотивації та, як наслідок, покращення якості освітнього процесу [73].

1.3. Методи психологічної підтримки педагогів у контексті професійного вигорання.

Професійне вигорання є багатогранним феноменом, що набуває значної актуальності у сучасному професійному середовищі, особливо у педагогічній галузі. Цей стан характеризується суттєвим негативним впливом на ефективність професійної діяльності, психофізичне здоров'я та загальний стан благополуччя фахівців [20]. Незважаючи на консенсус щодо природи професійного вигорання як відповіді на пролонгований професійний стрес, існують певні концептуальні та термінологічні колізії, що вимагають системного аналізу [28]. Зазначені чинники створюють хронічний професійний стрес, що, за даними численних досліджень (Астремська І.В., Зайчикова Т.В., Долинська Л.В., Темрук О.В. та ін. [19, 611]), суттєво детермінує психічне здоров'я педагогів [34]. У науковій літературі емоційне вигорання дефінується як психологічний стан, що формується внаслідок пролонгованого впливу професійного стресу та маніфестується у вигляді емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень.

Аналіз поглядів іноземних авторів на процес вигорання, зокрема Л. Сурженко [49], дозволяє ідентифікувати ініціюючий чинник цього явища – перманентний напружений робочий графік, що виникає внаслідок дисбалансу між професійними вимогами та особистісними ресурсами [24]. В умовах військових дій та соціально-психологічної нестабільності, проблема професійного вигорання вчителів набуває особливої гостроти, що підтверджується дослідженнями: понад 54% вчителів відчувають власне професійне вигорання, а понад 70% спостерігають його у своїх колег [30].

Професійне вигорання вчителів є актуальною проблемою сучасної педагогіки та психології, що значною мірою впливає на якість освітнього процесу та загальний стан педагогічних працівників [37]. Це явище, як підкреслюють Маслач і Лейтер [56], виникає внаслідок тривалого перебування в стресових умовах професійної діяльності та характеризується комплексом симптомів, серед яких емоційне виснаження, деперсоналізація і зниження особистих досягнень. Вчителі перебувають у постійному емоційному напруженні через інтенсивне спілкування з учнями, батьками та колегами, що створює умови для формування хронічного стресу і, як наслідок, вигорання. Далі детальніше розглянемо чинники, що сприяють розвитку цього стану [53].

З психологічної точки зору, розвиток професійного вигорання пов'язаний із взаємодією особистісних, професійних та організаційних чинників [9].

На противагу чинникам, що сприяють вигоранню, існують особистісні ресурси, які виступають потужними протективними механізмами [27]. Одним із ключових предикторів резистентності до професійного вигорання є особистісна витривалість (*hardiness*) [32]. Ця диспозиція визначається як комплексна характеристика індивіда, що включає здатність до високої функціональної ефективності у повсякденній діяльності, відчуття контролю над життєвими ситуаціями та гнучке адаптивне реагування на різноманітні зміни та виклики [41]. Численні емпіричні дослідження демонструють зворотний зв'язок між рівнем витривалості та компонентами вигорання: індивіди з високими показниками витривалості, як правило, характеризуються низькими показниками емоційного виснаження та деперсоналізації, при цьому демонструючи високі показники професійних досягнень [50].

Важливим аспектом подолання синдрому вигорання є індивідуальні стратегії стійкості до стресу [19]. Виявлено, що високий рівень вигорання тісно корелює з використанням пасивних тактик опору стресу, таких як уникнення або ігнорування проблем [26]. Натомість, індивіди, які активно протидіють стресовим факторам, використовуючи копінг-стратегії, спрямовані на трансформацію ситуації або власного ставлення до неї (наприклад, проблемно-

орієнтований або емоційно-орієнтований адаптивний копінг), демонструють значно нижчий рівень вигорання. Це підкреслює важливість розвитку активних стратегій подолання труднощів [39, 40].

Існує також значний взаємозв'язок між психічним вигоранням та локусом контролю [8]. Особистості з інтернальним локусом контролю, які схильні інтерпретувати події як результат власних дій та зусиль, зазвичай більш резистентні до стресу та вигорання, оскільки вони відчувають більший контроль над своїм життям [23, 24]. На противагу, індивіди з екстернальним локусом контролю, які частіше приписують події зовнішнім чинникам та відчувають себе менш впливовими, можуть бути більш вразливими до негативних наслідків стресу. Рівень самооцінки також відіграє важливу роль: низька самооцінка може бути як причиною, так і наслідком вигорання, створюючи замкнуте коло [35]. Особливу роль у профілактиці вигорання відіграє процес самоактуалізації, що передбачає постійний особистісний ріст, прагнення до реалізації потенціалу та прийняття відповідальності за власний розвиток [43].

Зважаючи на багатofакторний характер професійного вигорання, ефективна психологічна підтримка педагогічних працівників у контексті його профілактики та подолання є імперативною умовою забезпечення їхнього психологічного благополуччя, підвищення професійної ефективності та оптимізації якості освітнього процесу [53]. Ця підтримка має охоплювати як індивідуальні механізми, що розвивають особистісні ресурси, так і системні організаційні інтервенції, що створюють сприятливе професійне середовище [23].

Психологічна підтримка педагогічних працівників є критично важливим елементом у системі превенції, діагностики та корекції професійного вигорання, враховуючи високу психоемоційну напругу їхньої діяльності та значний вплив цього синдрому на якість освітнього процесу та загальний добробут суспільства [29]. Ефективність такої підтримки не може бути забезпечена фрагментарними заходами; вона базується на системному підході, що інтегрує різні рівні втручання та враховує індивідуальні особливості фахівців, стадії розвитку

вигорання, а також організаційний та соціокультурний контекст освітнього закладу. Загалом, профілактика емоційного вигорання вчителів охоплює три основні напрями: особистісний розвиток педагога, оптимізація умов його професійної діяльності та надання кваліфікованої психологічної підтримки [45].

Система психологічної підтримки педагогів ґрунтується на низці провідних психологічних теорій і може бути структурована за такими основними напрямками, кожен з яких має своє унікальне теоретичне обґрунтування та практичні методи [52]:

1. Психосвіта та інформаційна підтримка має на меті підвищення рівня обізнаності педагогів щодо феномену професійного вигорання, його багатогранної природи, стадій розвитку (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистих досягнень), основних симптомів, причин та наслідків [18]. Надання достовірної інформації про доступні стратегії профілактики та подолання, а також про ресурси психологічної допомоги [25]. Цей напрям діяльності спирається на когнітивні теорії стресу, які підкреслюють роль суб'єктивної оцінки подій та важливість когнітивних ресурсів у подоланні стресу. Усвідомлення механізмів вигорання, розуміння того, що їхній стан не є виключно особистою слабкістю, а системною реакцією на пролонгований стрес, дозволяє педагогам здійснити переоцінку (reappraisal) ситуації [39]. Це сприяє зниженню відчуття самозвинувачення, зменшенню стигматизації та формуванню активної позиції щодо пошуку допомоги. Інформація про вигорання функціонує як когнітивний ресурс, що допомагає краще інтерпретувати свій стан та обирати більш адаптивні копінг-стратегії [47, 54].

Даний вид діяльності передбачає проведення інтерактивних лекцій, тематичних семінарів, вебінарів, розповсюдження інформаційних буклетів та методичних рекомендацій [18]. Зміст програм має охоплювати не лише діагностичні ознаки вигорання, а й механізми його розвитку, зв'язок зі стресом, а також шляхи формування психологічної стійкості та резилієнтності. Особлива увага приділяється поширенню знань про психічне здоров'я та способи його підтримки [24, 31].

2. Формування та розвиток копінг-стратегій та навичок саморегуляції має на меті розвиток у педагогів ефективних, адаптивних способів подолання стресових ситуацій та формування навичок емоційної, поведінкової та когнітивної саморегуляції [17]. Це дозволяє активно протидіяти впливу професійних стресорів та відновлювати психологічні ресурси [26, 27]. Базується на транзакційній моделі стресу та копінгу [57], яка розглядає копінг як постійно змінювані когнітивні та поведінкові зусилля, що використовуються для управління специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами [32]. Також значущою є теорія саморегуляції, яка пояснює, як індивіди моніторять свою поведінку та думки, щоб досягти поставлених цілей [42]. Навчання ефективним проблемно-орієнтованим (спрямованим на зміну стресової ситуації) та емоційно-орієнтованим (спрямованим на зміну ставлення до стресової ситуації з елементами переоцінки) копінг-стратегіям дозволяє педагогам активно впливати на стресогенні чинники або змінювати своє ставлення до них, що є потужним буфером проти вигорання та сприяє збереженню ресурсів [58]. До заходів можна віднести навчання різноманітним методам релаксації (глибоке діафрагмальне дихання, прогресивна м'язова релаксація за Е. Джекобсоном, візуалізації, аутогенне тренування), технікам майндфулнес (усвідомлена увага), що сприяють зниженню фізіологічної активації симпатичної нервової системи та емоційного напруження [48].

3. Тренінги з розвитку комунікативних навичок та асертивності допомагають педагогам ефективно взаємодіяти з учнями, їхніми батьками та адміністрацією, встановлювати особистісні та професійні межі, відмовляти у нерозумних або надмірних вимогах. Це зменшує рівень рольового конфлікту та рольової перевантаженості, підвищуючи відчуття особистісного контролю та самоповаги [16, 55, 59].

4. Тайм-менеджмент та організація праці - навчання ефективному плануванню часу, пріоритизації завдань, делегуванню повноважень (де це можливо) та формуванню здорового work-life balance (балансу між роботою та

особистим життям). Це безпосередньо впливає на зниження відчуття хронічного робочого перевантаження, що є одним з ключових детермінант вигорання [15].

5. Когнітивно-поведінкові інтервенції (КПТ) забезпечує ідентифікацію та трансформацію дисфункціональних когнітивних патернів, що підтримують симптоми вигорання, та формування адаптивних моделей поведінки [25]. Базується на центральних принципах когнітивно-поведінкової терапії, які постулюють, що деструктивні та ірраціональні думки, переконання та установки (наприклад, катастрофізація, дихотомічне мислення, надмірний перфекціонізм, глобальне знецінення власних досягнень, надмірна самокритика) є основою негативних емоцій та дезадаптивної поведінки, що призводять до вигорання. КПТ є високоефективним методом роботи з усіма трьома компонентами вигорання: допомагає змінити когнітивні викривлення, які лежать в основі редукції особистих досягнень, та ефективно працювати з цинізмом/деперсоналізацією шляхом переоцінки ставлення до роботи, учнів та колег [39, 40]. Найчастіше проводиться у вигляді індивідуальних та групових терапевтичних сесій, що включають:

- Когнітивну реструктуризацію. Методи виявлення та зміни неадаптивних думок (наприклад, техніка "Socratic Questioning", ведення щоденника думок) [46].
- Розробку реалістичних очікувань. Формування об'єктивного погляду на власні можливості та обмеження, а також на результати праці [53, 54].
- Поведінкові експерименти. Плановані дії для перевірки істинності дисфункціональних переконань [15].
- Роботу з перфекціонізмом. Зниження надмірних вимог до себе та інших, прийняття помилок як частини навчального процесу [22].
- Формування позитивної самооцінки та самоприйняття. Розвиток внутрішнього критика до підтримуючого голосу [28].

6. Експресивні та творчі методи (арт-терапія, психодрама, ігротерапія) мають на меті забезпечення емоційного розвантаження, опрацювання

пригнічених емоцій та травматичного досвіду, розвиток самопізнання, інтуїції та активація внутрішніх ресурсів через невербальні та символічні канали [34].

Ці методи ґрунтуються на принципах психодинамічного підходу, який підкреслює важливість символічного вираження несвідомих конфліктів та емоцій, та гуманістичної психології, що акцентує увагу на самовираженні, творчості та актуалізації потенціалу особистості [44]. Вони дозволяють обійти когнітивні захисти, що часто виникають при суто вербальній роботі, та забезпечують безпечний простір для вираження глибоких переживань та емоційного виснаження [52, 56]. Арт-терапія (наприклад, малювання, ліплення, колажі) дозволяє невербально виразити пригнічені емоції, внутрішні конфлікти, переживання фрустрації та безсилля [14, 56]. Психодрама дає можливість відігравати складні рольові ситуації (наприклад, конфлікти з важкими учнями, вимогливими батьками чи авторитарною адміністрацією), експериментувати з новими поведінковими сценаріями, розвивати емпатію та інсайт [14, 19, 55]. Ігротерапія (у дорослих часто у модифікованій формі) повертає спонтанність, радість, можливість експериментувати з ролями, що сприяє відновленню внутрішньої гнучкості та творчого потенціалу. Всі ці методи сприяють зниженню емоційного виснаження через безпечний канал вираження та трансформації переживань [28, 33].

Проводяться у формі групових та індивідуальних занять, що використовують різноманітні художні матеріали, музику, рух, рольові ігри, театралізовані етюди, пісочну терапію. Фокус завжди на процесі творчості та емоційному досвіді, а не на естетичному результаті [43, 51].

7. Розвиток особистісних ресурсів та підвищення резилієнтності [13]. Дані заходи використовуються з метою зміцнення внутрішньої стійкості особистості до стресу, формування оптимістичного світогляду, здатності до ефективного відновлення після несприятливих подій та знаходження особистісних смислів у професійній діяльності [21, 49, 50]. Ґрунтуються на концепції резилієнтності – динамічного процесу успішної адаптації до значних труднощів та стресів [27, 28]. Також включає принципи позитивної психології,

яка зосереджується на розвитку сильних сторін, добробуту та щастя, та екзистенційної психології, що акцентує на пошуку сенсу [44]. Розвиток таких особистісних рис, як самооцінка, оптимізм, почуття гумору, усвідомлення та реалізація особистісних цінностей, пошук глибинного сенсу у своїй праці та формування внутрішнього локусу контролю, є фундаментальним для подолання та профілактики вигорання, оскільки підвищує здатність особистості ефективно протистояти стресорам та швидко відновлюватись після стресових подій [40]. В даному виді діяльності використовують тренінги особистісного зростання, коучинг, менторство, заняття з розвитку позитивного мислення, практики вдячності, робота з особистісними цінностями та смислами професії, формування навичок самопідтримки, створення ресурсних станів та підвищення самокомпетентності [22].

Ефективна психологічна підтримка педагогів вимагає не лише різноманіття методів, а й їхньої інтеграції на різних рівнях, створюючи цілісну, взаємопов'язану систему [55]:

- **Індивідуальний рівень.** Фокусується на потребах конкретного педагога [12]. Включає індивідуальне психологічне консультування та психотерапію (особливо для випадків з вираженими симптомами вигорання, хронічним стресом та супутніми психосоматичними розладами), розробку персоналізованих планів розвитку копінг-стратегій, підтримки особистісних ресурсів та відновлення. Тут важливо враховувати особистісні предиктори вигорання [27, 50].
- **Груповий рівень.** Забезпечує можливість обміну досвідом, взаємної підтримки, соціального навчання та розвитку навичок у безпечному, підтримуючому середовищі. Це тренінги, семінари-практикуми, супервізійні групи (де педагоги обговорюють складні професійні випадки та отримують зворотний зв'язок від більш досвідчених колег або супервізора), групи підтримки та балінтовські групи. Групова динаміка сприяє зниженню відчуття ізоляції, розвитку емпатії та підвищенню соціальної приналежності, що є контрдією деперсоналізації [37, 38].

- Організаційний рівень. Найширший рівень, який передбачає системні зміни в освітньому закладі та його політиці. Включає розробку та впровадження ефективних програм, спрямованих на:

- Оптимізацію робочого навантаження - чітке регламентування функціональних обов'язків, уникнення надмірних адміністративних вимог (боротьба з рольовою перевантаженістю та рольовою невизначеністю) [11].

- Поліпшення умов праці – забезпечення адекватними матеріально-технічними ресурсами, комфортними робочими місцями (адресація дефіциту професійних ресурсів).

- Розвиток ефективного та підтримуючого лідерства - формування демократичного стилю управління, надання автономії, забезпечення справедливого розподілу винагород та ресурсів (відповідно до Теорії організаційної справедливості та Теорії контролю) [34].

- Створення культури психологічної безпеки та визнання праці педагогів - регулярне надання позитивного зворотного зв'язку, заохочення, система матеріального та нематеріального стимулювання (адресація проблеми недостатньої соціальної та матеріальної оцінки праці згідно з Теорією справедливості та Моделлю зусиль-винагороди) [32, 33].

- Профілактика міжособистісних конфліктів та забезпечення механізмів їх конструктивного вирішення [48].

- Регулярний моніторинг психоемоційного стану колективу та своєчасне реагування на виклики [54].

Таким чином, психологічні аспекти підтримки вчителів у процесі професійного вигорання потребують системного підходу, що враховує особистісні ресурси педагогів, умови їх професійної діяльності та організаційний контекст. Своєчасне виявлення факторів ризику, розвиток навичок саморегуляції, підтримка колективу та безперервний професійний розвиток є ключовими складовими ефективної профілактики та подолання вигорання [10, 19]. Впровадження таких комплексних підходів у практику освітніх закладів сприяє збереженню психоемоційного здоров'я педагогів, підвищенню їхньої

професійної мотивації та, як наслідок, покращенню якості освітнього процесу. В умовах війни, це також вимагає інтеграції психологічних, освітньо-методичних, організаційних, матеріально-технічних, соціальних та інформаційних ресурсів для забезпечення всебічної підтримки педагогічних працівників [31].

Висновок до розділу 1

Професійне вигорання, що є значущою проблемою в сучасній освіті, постає як складний та багатоаспектний феномен, який суттєво впливає на продуктивність, психоемоційний стан та загальне самопочуття педагогічних працівників. Синдром формується під впливом пролонгованого професійного стресу і проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистих досягнень у професійній сфері.

Теоретичний аналіз проблеми професійного вигорання показав, що на появу їх впливають різні чинники: організаційні та індивідуальні. До перших належать надмірне робоче навантаження, рольова невизначеність, конфлікти у колективі, авторитарні стилі управління та невизнання суспільної значущості професії. Другі ж охоплюють індивідуальні характеристики педагогів, такі як вік, стаж, особистісні риси (самооцінка, життєстійкість, локус контролю), а також особливості саморегуляції та здатності до рефлексії. Саме унікальна специфіка педагогічної діяльності, що характеризується високим емоційним напруженням та постійною взаємодією зі складним контингентом учнів, робить вчителів особливо вразливими до цього синдрому.

Розгляд різних моделей вигорання, запропонованих провідними дослідниками, підкреслює його динамічний, стадійний характер. Фази "Тривожної напруги", "Резистенції" та "Виснаження" послідовно відображають прогресуюче погіршення стану педагога, що супроводжується специфічними психологічними та поведінковими змінами, такими як емоційний дефіцит, відчуття відстороненості та розвиток психосоматичних розладів.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

2.1. Опис вибірки та процедури дослідження

Емпірична частина цього дослідження була розроблена з метою отримання об'єктивних та достовірних даних для верифікації висунутих гіпотез. Ретельне планування та неухильне дотримання методологічних і етичних принципів є фундаментальною передумовою для забезпечення валідності та надійності отриманих результатів. Нижче наведено детальний опис характеристик вибірки, етапів проведення та інструментарію, що був використаний для досягнення поставленої дослідницької мети.

У дослідженні взяли участь 68 вчителів загальноосвітніх навчальних закладів міста Вінниці та Вінницької області. Вибірка формувалася за методом цілеспрямованої та доступної вибірки, що зумовлювалося критеріями включення: активна професійна діяльність у загальноосвітній сфері та надання добровільної інформованої згоди на участь.

Демографічні та професійні характеристики вибірки були наступними:

Віковий склад: середній вік респондентів становив 42,5 роки ($SD=8,1$), з діапазоном від 25 до 63 років. Такий розподіл за віком дозволив аналізувати вплив стажу та вікових особливостей на динаміку професійного вигорання та потреби в психологічній підтримці.

Гендерний розподіл: 58 жінок (85,3%) та 10 чоловіків (14,7%), що є репрезентативним для гендерної структури педагогічної професії в Україні.

Професійний стаж: середній стаж роботи за фахом становив 18,2 роки ($SD=7,5$), з діапазоном від 3 до 40 років. Ця характеристика дозволила диференціювати групи за досвідом, що є важливим для аналізу етапів професійної діяльності.

Організація емпіричної частини дослідження була структурована в три послідовні та взаємозалежні етапи: підготовчий, діагностичний та аналітичний.

Підготовчий етап. На цьому етапі було створено необхідні організаційні, методологічні та етичні передумови. Першочергово, отримано офіційні дозволи від адміністрацій навчальних закладів. По-друге, розроблені та затверджені форми інформованої згоди, що містили вичерпну інформацію про мету дослідження, його процедуру, а також гарантії анонімності та конфіденційності. Кожному потенційному учаснику було надано повне право відмовитися від участі на будь-якому етапі без негативних наслідків. Забезпечення психологічної безпеки учасників було пріоритетним етичним принципом.

Діагностичний етап. Збір емпіричних даних проводився в умовах, що забезпечували конфіденційність та мінімальний вплив зовнішніх факторів. Тестування здійснювалося в малих групах (до 5 осіб), що дозволило стандартизувати процедуру, забезпечити індивідуальний супровід та оперативно надавати роз'яснення щодо інструкцій. Тривалість заповнення комплексу методик становила 45–60 хвилин, що відповідає рекомендаціям щодо тривалості психометричних сесій для запобігання втоми респондентів.

Аналітичний етап. Зібрані дані були систематизовані, знеособлені (шляхом присвоєння унікальних ідентифікаційних кодів) та переведені в електронний формат для подальшої статистичної обробки. Були застосовані методи описової статистики, кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Пірсона) для встановлення взаємозв'язків між досліджуваними змінними. Отримані кількісні дані були доповнені якісною психологічною інтерпретацією, що забезпечило глибину та обґрунтованість висновків.

Ретельне планування, висока репрезентативність вибірки та неухильне дотримання методологічних і етичних норм створюють надійний науковий фундамент для об'єктивної інтерпретації результатів.

2.2. Методи та опитувальники дослідження професійного вигорання у вчителів з різним ступенем професійного вигорання.

Професійне вигорання серед педагогічних працівників є критичною та глобально визнаною проблемою, що впливає не лише на добробут самих освітян,

але й на якість освітньої системи в цілому. Це явище, яке потребує глибокого та багатоаспектного дослідження для розробки ефективних стратегій запобігання та втручання.

Комплексне розуміння професійного вигорання вчителів вимагає багатогранного емпіричного підходу, що використовує сукупність взаємодоповнюючих методик. Дослідження застосовує кілька ключових інструментів для охоплення різних вимірів стресу, подолання, задоволеності роботою та синдрому вигорання:

1) Методика діагностики поведінки при стресі Р. Лазаруса

Методика ґрунтується на концепції когнітивної оцінки стресу Річарда Лазаруса. Ця теорія підкреслює, що стрес є не просто зовнішньою подією, а результатом суб'єктивної інтерпретації та оцінки індивідом ситуації. Лазарус розрізняє два рівні когнітивної оцінки:

- Первинна когнітивна оцінка: Як індивід сприймає потенційну загрозу або виклик ("Чи все гаразд, чи я в біді?"). Це включає оцінку значущості ситуації для власного благополуччя.
- Вторинна когнітивна оцінка: Оцінка наявних ресурсів та варіантів подолання для боротьби з сприйнятою загрозою ("Що я можу зробити?").

Ці процеси оцінки відбуваються одночасно та впливають на емоційні реакції та поведінку подолання.

Лазарус і Фолкман розрізняли дві основні категорії подолання :

- Проблемно-орієнтоване подолання: Стратегії, спрямовані на управління або зміну проблеми, що викликає дистрес. Це передбачає активні зусилля щодо зміни ситуації, подібні до повсякденного вирішення проблем, включаючи виявлення проблеми, розгляд можливих рішень та вибір альтернативи. Приклади включають планове вирішення проблем, активне подолання, планування, придушення конкуруючих видів діяльності, стриманість та пошук соціальної підтримки з інструментальних причин.
- Емоційно-орієнтоване подолання: Стратегії, спрямовані на регулювання емоційних реакцій на проблему. Ці зусилля змінюють або

зменшують негативні емоції, пов'язані зі стресом (Запит Користувача), і можуть включати уникнення, мінімізацію або відсторонення від проблеми, позитивну переоцінку або пошук емоційної соціальної підтримки. Інші емоційно-орієнтовані стратегії включають прийняття, заперечення, звернення до релігії, зосередження на емоціях та їх вивільнення, поведінкове та ментальне відсторонення.

Методика допомагає описати поведінку в стресових умовах та зрозуміти ефективність обраних стратегій. Вона може виявити потребу у розвитку нових навичок подолання для зменшення стресу або його руйнівної дії.

Проблемно-орієнтоване подолання, як правило, є більш ефективним, коли стресори сприймаються як контрольовані, тоді як емоційно-орієнтоване подолання переважає і є більш ефективним, коли люди вважають, що вони безсилі змінити ситуацію.

Методика Лазаруса допомагає "визначити потребу у розвитку нових копінг-навичок для зменшення стресу або його руйнівної дії". Якщо вчителі переважно використовують менш ефективні емоційно-орієнтовані стратегії для контрольованих стресорів, або якщо їхнє емоційно-орієнтоване подолання призводить до неадаптивної поведінки (наприклад, втечі-уникнення), це може посилити вигорання. Зв'язок між стресом та вигоранням є явним. Розуміння профілю подолання вчителя за допомогою методики Лазаруса є критично важливим для адаптації психологічної підтримки. Це може виявити, чи проблема полягає у відсутності навичок подолання, чи саме середовище настільки неконтрольоване, що навіть ефективне подолання перевантажується, вимагаючи організаційних змін [21, 50].

2) Опитувальник А. Батаршева "Інтегральна задоволеність роботою" призначений для багатовимірного дослідження задоволеності роботою, розглядаючи її як інтегрований показник настрою, мотивації та психологічного стану працівника.

Методика має на меті оцінити як загальну задоволеність роботою, так і задоволеність її різними складовими, що відображає загальний добробут або дистрес індивіда в трудовому колективі.

Структура опитувальника включає такі ключові блоки :

- Ставлення до змісту та організації праці.
- Задоволеність досягненнями та сферою міжособистісних стосунків у колективі.
- Ставлення до керівництва, умов праці та можливостей професійного розвитку.

Задоволеність роботою є складним конструктом, на який значно впливають такі фактори, як особистісний ріст, заробітна плата, сама робота, міжособистісні стосунки та поведінка керівника.

Опитувальник складається з 18 тверджень. Респондент оцінює кожне твердження за шкалою, після чого результати кількісно інтерпретуються. Це дозволяє діагностувати сильні та слабкі сторони організаційного клімату, потреби співробітника в самореалізації, а також ризики незадоволеності, які можуть призводити до зниження продуктивності або підвищення плинності кадрів. Результати зазвичай класифікуються на низький, середній та високий рівні задоволеності.

Розбиваючи задоволеність роботою на окремі аспекти (зміст праці, стосунки, керівництво, можливості розвитку), методика Батаршева надає детальний діагностичний інструмент. Це дозволяє здійснювати цілеспрямовані втручання, виходячи за рамки загального почуття незадоволеності, щоб точно визначити сфери для покращення в шкільному середовищі. Наприклад, якщо низький рівень задоволеності стосується "взаємовідносин з керівництвом", це вказує на конкретну область для втручання, потенційно пом'якшуючи такі причини вигорання, як "неналежне ставлення з боку керівників".

Методика Батаршева, вимірюючи інтегральну задоволеність роботою, прямо пов'язана з ризиками незадоволеності, що можуть призводити до зниження продуктивності чи підвищення плинності кадрів. Задоволеність

вчителів своєю роллю та обов'язками в робочому контексті пов'язана з більшою відданістю організації, меншою ймовірністю залишити професію та більш позитивним внеском у навчальні досягнення учнів. Крім того, незадоволеність роботою є предиктором емоційного виснаження та деперсоналізації. Це встановлює чіткий зворотний зв'язок: задоволеність роботою є захисним фактором проти вигорання. Покращення факторів, що сприяють задоволеності роботою (наприклад, стосунків з колегами та керівництвом, можливостей професійного розвитку, справедливих умов), може слугувати проактивною стратегією запобігання вигоранню [4; 8; 50].

3) Методика «Професійний стрес» (К. Ваймана). Ця методика має на меті оцінити різні прояви професійного стресу:

- Організаційний стрес: Пов'язаний із зовнішніми умовами праці, такими як навантаження, вимоги та нормування.
- Емоційний стрес: Суб'єктивне відчуття перенапруги, тривоги та незадоволеності.
- Когнітивний стрес: Сприйняття складності роботи та необхідності швидкого прийняття рішень.
- Поведінкові прояви: Спостережувані поведінкові реакції, такі як конфлікти, відсторонення від колективу та зниження мотивації [65; 69].

4) Методика вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю в навчальному закладі (О. М. Степанов). Цей інструмент, розроблений спеціально для педагогічних працівників, дозволяє глибоко дослідити їхній психологічний стан у системі "освіта". Методика ґрунтується на припущенні, що для успішності школи недостатньо досягти хороших академічних та виховних результатів для учнів. Важливо також, щоб учні та вчителі не перебували в стані дискомфорту та мали бажання навчатися та працювати в закладі. Вона визнає, що оцінка задоволеності не завжди можлива лише шляхом спостереження, тому пропонує структурований підхід для збору всебічної інформації про задоволеність членів шкільної спільноти діяльністю школи та стосунками в ній. Основна концепція також включає ідеї самопізнання та безперервного професійного саморозвитку

майбутніх вчителів на етапі професійної підготовки, що відповідає особистісно-та компетентнісно-орієнтованій доктрині вітчизняної педагогічної освіти.

Опитувальник містить критерії, що охоплюють різні аспекти досвіду вчителя :

- Рівень задоволеності професійною діяльністю (наприклад, навчальне навантаження, розклад уроків, організація роботи, участь у роботі методичного об'єднання).
- Якість міжособистісної взаємодії в колективі (наприклад, безконфліктні стосунки, підтримка колег).
- Якість взаємин з адміністрацією, батьками та учнями (наприклад, справедлива оцінка адміністрацією, доброзичливе ставлення керівництва, комфорт серед учнів, взаєморозуміння з батьками).
- Відчуття власної затребуваності та можливостей для розвитку (наприклад, можливість підвищення професійної майстерності, прояв творчих здібностей, визнання досягнень, потреба в професійному зростанні).
- Відчуття підтримки (наприклад, від колег, керівництва).
- Задоволеність умовами праці (наприклад, кабінет, обладнання, морально-психологічний клімат, заробітна плата).

Опитувальник складається з 20 тверджень. Вчителі відповідають за 5-бальною шкалою Лікерта (4 – цілком згоден до 0 – цілком не згоден). Розраховується загальний індекс задоволеності (U) шляхом ділення суми балів на загальну кількість відповідей (20 тверджень). Коефіцієнт $U \geq 3$ вказує на високий рівень задоволеності, тоді як $U \geq 2$, але < 3 – на низький.

Практичне застосування методики полягає у виявленні факторів, що сприяють або перешкоджають самореалізації педагогів, попередженні професійних деформацій та вигорання, а також формуванні стратегії підтримки педагогічного колективу та поліпшенні психологічного клімату в закладі освіти. Цей інструмент є цінним ресурсом для дослідників у різних культурних контекстах і надає інформацію для підтримки втручань, спрямованих на підвищення задоволеності роботою.

Розробка цієї методики спеціально для педагогічних працівників дозволяє отримати нюансовану та дуже релевантну оцінку задоволеності в унікальному контексті освітнього середовища. Її всебічні критерії забезпечують цілісний погляд, що виходить за рамки базової задоволеності роботою, охоплюючи динаміку стосунків (колеги, адміністрація, учні, батьки) та можливості для професійного зростання, які є вирішальними для добробуту вчителів. Це дає змогу для втручань, що сприяють формуванню сприятливої та здорової організаційної культури, яка є критично важливим захисним фактором проти вигорання [69].

Комплексне застосування цих різноманітних методик є вирішальним, оскільки жоден окремий інструмент не може повністю охопити багатогранну природу вигорання вчителів, його детермінанти та наслідки. Кожна методика пропонує унікальний погляд, і їхнє комбіноване використання забезпечує більш повну та нюансовану картину.

Справжня сила цього комплексного підходу полягає в його здатності відобразити весь спектр феномену вигорання: від зовнішніх стресорів та індивідуальних реакцій оцінки/подолання до суб'єктивного добробуту та прямого прояву синдрому вигорання. Це дозволяє дослідникам ідентифікувати конкретні точки втручання всередині взаємопов'язаної системи. Наприклад, високе емоційне виснаження у поєднанні з високим робочим навантаженням та опорою на емоційно-орієнтоване подолання створює чітку картину вчителя, перевантаженого вимогами без адекватних ресурсів подолання. Це дозволяє провести більш глибокий причинно-наслідковий аналіз, виходячи за рамки кореляції до виявлення потенційних шляхів до вигорання.

Розуміючи взаємодію між цими факторами, комплексне застосування цих методик може вийти за рамки простої діагностики, пропонуючи прогностичні дані щодо того, які вчителі мають вищий ризик вигорання та які конкретні фактори спричиняють їхній дистрес. Це дозволяє створювати проактивні, а не реактивні системи підтримки. Такий підхід сприяє всебічному розумінню того, як індивідуальні психологічні стани взаємодіють з організаційним середовищем,

що призводить до вигорання. Це має вирішальне значення для розробки втручань, які не зосереджуються виключно на індивідуальній стійкості, але також на системних змінах в освітньому закладі.

Висновок до розділу 2

Дане дослідження, що проводилося у місті Вінниці та Вінницькій області, мало на меті глибоко проаналізувати професійне вигорання серед 68 вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Була використана цілеспрямована та доступна вибірка, до якої увійшли педагоги з різним віком (середній 42,5 роки) та професійним стажем (середній 18,2 роки). Жіноча частка у вибірці (85,3%) відповідає загальній гендерній структурі педагогічної професії в Україні.

Дослідження було структуроване в три етапи: підготовчий, діагностичний та аналітичний. На підготовчому етапі було забезпечено отримання дозволів та дотримання етичних норм, зокрема, інформованої згоди та конфіденційності. Діагностичний етап передбачав збір даних за допомогою комплексу валідних та надійних методик, що тривав 45-60 хвилин, а аналітичний етап включав статистичну обробку (описова статистика, кореляційний та дисперсійний аналіз) та якісну інтерпретацію результатів.

Для комплексного вивчення проблеми професійного вигорання було застосовано п'ять ключових методик: методика діагностики поведінки при стресі Р. Лазаруса, опитувальник "Інтегральна задоволеність роботою" А. Батаршева, методика "Професійний стрес" К. Ваймана, методика вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю в навчальному закладі О.М. Степанова.

Комплексне застосування цих методик є критично важливим, оскільки жоден окремий інструмент не може повністю охопити багатогранну природу професійного вигорання. Поєднання різних підходів дозволяє отримати повну та нюансовану картину феномену, виявити взаємозв'язки між стресорами, індивідуальними реакціями, суб'єктивним добробутом та проявами вигорання. Це дає змогу не лише діагностувати проблеми, а й прогнозувати ризики та

розробляти проактивні стратегії підтримки, спрямовані як на індивідуальну стійкість, так і на системні зміни в освітньому середовищі.



РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ

3.1. Дослідження психологічних особливостей професійного вигорання у вчителів із різним досвідом роботи

Для детального аналізу психологічних особливостей професійного вигорання загальну вибірку (N=68) було стратифіковано за професійним стажем:

Група 1 (низький стаж): до 5 років роботи – 22 особи (32,4%)

Група 2 (середній стаж): від 6 до 15 років роботи – 24 особи (35,3%)

Група 3 (високий стаж): понад 15 років роботи – 22 особи (32,3%)

З метою діагностики домінуючих стратегій подолання стресу (копінгу) було використано методика Річарда Лазаруса. Результати відображають розподіл вибору між проблемно-орієнтованим (спрямованим на зміну проблеми) та емоційно-орієнтованим (спрямованим на регуляцію емоцій) подоланням (див. рис. 3.1).

Аналіз показав, що в групі спостерігається невелике, але значуще переважання емоційно-орієнтованих стратегій як домінуючих.

Більше половини (56%) опитаних схильні спочатку реагувати на стрес, намагаючись змінити свою емоційну реакцію (вторинна оцінка), а не активно впливати на сам стресор (первинна оцінка). Це може свідчити про сприйняття стресових обставин як важко або неконтрольованих.

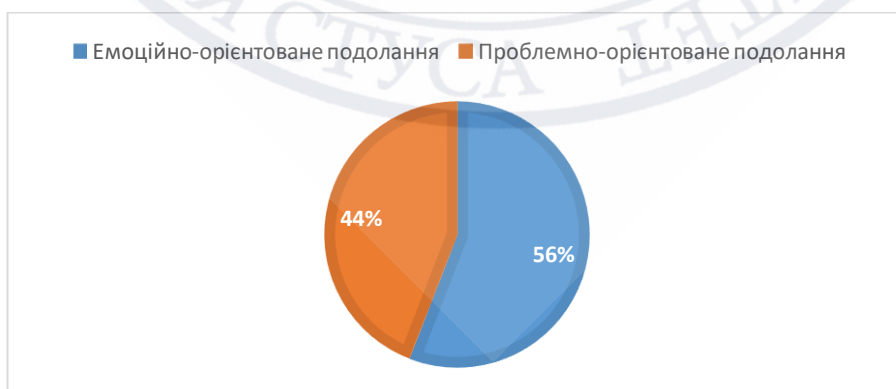


Рис. 3.1 - Розподіл досліджуваних за домінуючим типом копіngu (N=68)

Таблиця 3.1 демонструє розподіл досліджуваних за домінуючим типом копінгу відповідно до їхнього професійного стажу. Встановлено, що у загальній вибірці переважає емоційно-орієнтований копінг (57.4%) над проблемно-орієнтованим (42.6%). Найбільша частка педагогів, які використовують емоційно-орієнтовані стратегії, зафіксована у Групі 1 (63.6%). Спостерігається чітка тенденція до збільшення частки проблемно-орієнтованого копінгу зі зростанням стажу (від 36.4% у Групі 1 до 50.0% у Групі 3). Хоча ці відмінності не є статистично значущими ($p > 0.05$), вони вказують на те, що молоді педагоги частіше обирають неконструктивні стратегії, що може свідчити про недостатнє оволодіння інструментальними методами подолання професійних труднощів на початкових етапах кар'єри.

Таблиця 3.1 - Розподіл досліджуваних за домінуючим типом копінгу залежно від стажу (N=68)

Стаж роботи	Проблемно-орієнтований копінг	Емоційно-орієнтований копінг	χ^2	p
Група 1 (до 5 років, n=22)	36.4% (8 осіб)	63.6% (14 осіб)	3.64	>0.05
Група 2 (6-15 років, n=24)	41.7% (10 осіб)	58.3% (14 осіб)	1.33	>0.05
Група 3 (понад 15 років, n=22)	50.0% (11 осіб)	50.0% (11 осіб)	0.00	>0.05
Загальна вибірка (N=68)	42.6% (29 осіб)	57.4% (39 осіб)	3.24	>0.05

Спостерігається тенденція до збільшення частки проблемно-орієнтованого копінгу зі зростанням стажу (від 36.4% до 50.0%), хоча ці відмінності статистично незначущі. Молоді педагоги частіше обирають емоційно-орієнтовані стратегії, що може свідчити про недостатнє оволодіння інструментальними методами подолання професійних труднощів.

Наступним кроком була розрахована середня виразність кожної з восьми окремих стратегій, що входять до складу методики Лазаруса (оцінка за 10-бальною шкалою, де 10 — максимальна виразність) (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2 - Середня виразність копінг-стратегій залежно від стажу роботи

Стратегія	Група 1 (до 5 років) М/%	Група 2 (6-15 років) М/%	Група 3 (понад 15 років) М/%	F	p
Проблемно-орієнтовані					
Активне подолання	6.10/61.0%	6.45/64.5%	6.75/67.5%	1.82	>0.05
Планування	6.55/65.5%	7.10/71.0%	7.40/74.0%	2.45	>0.05
Придушення діяльності конк.	5.60/56.0%	5.88/58.8%	6.15/61.5%	1.15	>0.05
Стриманість	5.85/58.5%	6.12/61.2%	6.35/63.5%	0.98	>0.05
Емоційно-орієнтовані (адаптивні)					
Пошук соціальної підтримки	6.95/69.5%	7.25/72.5%	7.50/75.0%	1.38	>0.05
Позитивна переоцінка	7.20/72.0%	7.55/75.5%	7.90/79.0%	1.92	>0.05
Емоційно-орієнтовані (деструктивні)					
Відсторонення/Уникнення	5.85/58.5%	5.34/53.4%	4.80/48.0%	2.68	>0.05

Таблиця 3.2 деталізує середню виразність конкретних копінг-стратегій. Аналіз виявив, що адаптивні стратегії (Планування, Позитивна переоцінка) поступово зростають зі збільшенням стажу, досягаючи найвищих показників у Групі 3 (наприклад, Планування: 65.5% у Групі 1 проти 74.0% у Групі 3). Це свідчить про накопичення конструктивного досвіду та краще володіння навичками саморегуляції.

Деструктивні стратегії (Відсторонення/Уникнення та Втеча-Уникнення) знижуються з досвідом (падіння Втечі-Уникнення з 45.5% у Групі 1 до 36.5% у Групі 3). Це підтверджує позитивну тенденцію професійного дозрівання. Стратегія «Пошук соціальної підтримки» є однією з найбільш виражених у всіх групах, особливо у досвідчених педагогів (75.0%), підтверджуючи її протективну роль у професійному середовищі.

З метою багатовимірного аналізу задоволеності роботою в групі було використано методику А. Батаршева, яка дозволила оцінити як загальну інтегральну задоволеність, так і рівень задоволеності за ключовими структурними блоками (див. рис. 3.2).

Результати показали, що загальний рівень задоволеності роботою у досліджуваній вибірці переважно знаходиться на середньому та високому рівнях, але зі значною часткою осіб, які демонструють низький рівень.

Отже, ми можемо побачити, що більша частина вибірки (52%) має середній рівень задоволеності роботою, що свідчить про стан рівноваги, задоволеність ключовими, але не всіма аспектами роботи.

26% вибірки на низькому рівні задоволеності роботою, що свідчить про наявність значного дистресу, високий ризик плинності кадрів та вигорання.

Лише 22% вибірки мають високий рівень задоволеності роботою, що свідчить про високий рівень мотивації, відданості, робота сприймається як джерело добробуту.

Більше половини опитаних (51.5%) мають середній рівень задоволеності. Однак, кожна четверта особа (26.5%) демонструє низький рівень інтегральної задоволеності, що вказує на наявність значної зони ризику для організації.

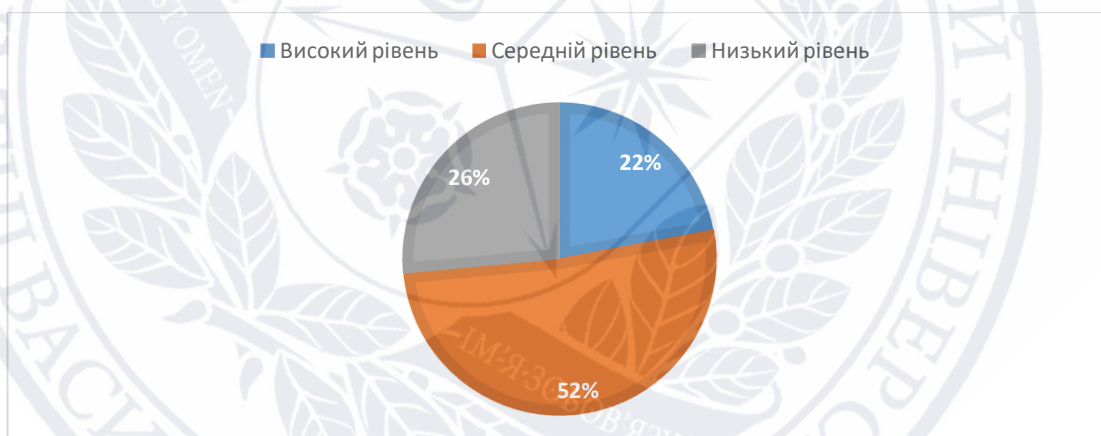


Рис. 3.2 - Розподіл досліджуваних за загальним рівнем інтегральної задоволеності роботою (N=68)

Ми дослідили рівень задоволеності роботою в залежності від стажу роботи (табл. 3.3). Спостерігається чітка тенденція покращення задоволеності роботою зі зростанням стажу. Молоді педагоги (Група 1) жодного разу не досягають високого рівня задоволеності, тоді як у Групі 3 високий рівень мають 40.9% респондентів. Низький рівень поступово зменшується від 40.9% до 13.6%.

Таблиця 3.3 - Розподіл за рівнями інтегральної задоволеності роботою залежно від стажу

Стаж роботи	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	χ^2	p
Група 1 (до 5 років, n=22)	40.9% (9 осіб)	59.1% (13 осіб)	0%	8.18	<0.05
Група 2 (6-15 років, n=24)	25.0% (6 осіб)	54.2% (13 осіб)	20.8% (5 осіб)	4.75	>0.05
Група 3 (понад 15 років, n=22)	13.6% (3 особи)	45.5% (10 осіб)	40.9% (9 осіб)	5.45	>0.05
Загальна вибірка (N=68)	26.5% (18 осіб)	52.9% (36 осіб)	20.6% (14 осіб)		

Таблиця 3.3 фіксує статистично значущі відмінності у розподілі за рівнями задоволеності ($\chi^2=8.18$, $p<0.05$ для Групи 1). Спостерігається чітка тенденція покращення задоволеності зі зростанням стажу: 40.9% молодих педагогів (Група 1) мають низький рівень задоволеності, тоді як жоден із них не досягає високого рівня. Натомість, у Групі 3 40.9% респондентів демонструють високий рівень задоволеності, а низький рівень знижується до 13.6%.

Таблиця 3.4 підтверджує ці відмінності, показуючи статистично значущу різницю середніх балів інтегральної задоволеності між групами ($F=9.45$, $p<0.001$). Середній бал зростає від низького рівня у Групі 1 ($M=2.30$) до високого рівня у Групі 3 ($M=3.35$).

Таблиця 3.4 - Середній рівень інтегральної задоволеності роботою за стажем

Стаж роботи	Середній бал (M)	Виразність у %	Рівень задоволеності	SD
Група 1 (до 5 років)	2.30	57.5%	Низький	0.85
Група 2 (6-15 років)	2.85	71.3%	Середній	0.92
Група 3 (понад 15 років)	3.35	83.8%	Високий	0.78

Також ми дослідили середній рівень задоволеності за структурними блоками вибірки (табл. 3.5).

Таблиця 3.5 - Середній рівень задоволеності за структурними блоками залежно від стажу

Структурний блок	Група 1 М/%	Група 2 М/%	Група 3 М/%	F	p
Зміст та організація праці	3.25/65.0%	3.51/70.2%	3.75/75.0%	1.98	>0.05
Задоволеність досягненнями	3.90/78.0%	4.20/84.0%	4.55/91.0%	3.85	<0.05
Міжособистісні стосунки	3.70/74.0%	3.95/79.0%	4.20/84.0%	2.15	>0.05
Ставлення до керівництва	2.55/51.0%	2.88/57.6%	3.20/64.0%	2.68	>0.05
Умови праці	3.05/61.0%	3.25/65.0%	3.50/70.0%	1.45	>0.05
Можливості розвитку	3.40/68.0%	3.65/73.0%	3.95/79.0%	1.88	>0.05

У всіх групах найнижчі показники зафіксовано за структурним блоком «Ставлення до керівництва» (від 51.0% у Групі 1 до 64.0% у Групі 3), що підтверджує його критичність як чинника ризику вигорання.

Найвищі показники – за «Задоволеністю досягненнями» (особливо у Групі 3 – 91.0%). За цим показником виявлено значущі відмінності ($p < 0.05$), що підкреслює важливість відчуття успіху для досвідчених педагогів.

Для дослідження залежності вибору копінг-стратегій та задоволеністю роботою було використано кореляційний аналіз Пірсона (табл. 3.6).

Таблиця 3.6 - Кореляційний аналіз між копінг-стратегіями та задоволеністю роботою за групами стажу

Копінг-стратегія	Група 1 (r)	Група 2 (r)	Група 3 (r)	Загальна вибірка (r)
Планування/Зміст праці	+0.38*	+0.42**	+0.45**	+0.42**
Позитивна переоцінка/Зміст праці	+0.48**	+0.55***	+0.62***	+0.55***

Продовження таблиці 3.6				
Соціальна підтримка/Міжособистісні стосунки	+0.45**	+0.52***	+0.58***	+0.52***
Втеча-Уникнення/Керівництво	-0.55***	-0.52***	-0.48**	-0.52***
Втеча-Уникнення/Умови праці	-0.58***	-0.61***	-0.55***	-0.61***
Відсторонення/Керівництво	-0.48**	-0.55***	-0.52***	-0.52***

Примітка: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

У всіх групах стажу спостерігаються подібні кореляційні зв'язки, але їхня сила дещо відрізняється. Адаптивні копінги (Планування, Позитивна переоцінка, Соціальна підтримка) позитивно корелюють із задоволеністю, причому найсильніші зв'язки спостерігаються у досвідчених педагогів. Деструктивний копінг (Втеча-Уникнення, Відсторонення) сильно негативно корелює із задоволеністю «Керівництвом» та «Умовами праці». Цей зв'язок є найсильнішим у Групі 1 (наприклад, Втеча-Уникнення $\leftrightarrow$ Умови праці, $r = -0.61$, $p < 0.001$), що свідчить про використання молодими педагогами уникнення як реакції на організаційний стрес.

Наступним етапом дослідження була оцінка проявів професійного стресу за допомогою методики К. Ваймана, що дозволяє деталізувати джерела та наслідки стресу за чотирма ключовими шкалами (див. рис. 3.3).

Аналіз показав, що найвищі показники стресу припадають на емоційну та організаційну сфери, що безпосередньо корелює з низькою задоволеністю керівництвом та високим рівнем вигорання. Оцінка проводилася за стандартизованою шкалою.

Ми визначили, що шкала «Емоційний стрес» має найвищі показники серед усіх компонентів, що свідчить про критичний рівень суб'єктивного відчуття перенапруги, тривоги та незадоволеності роботою. Цей показник є прямим відображенням високого рівня емоційного виснаження та деперсоналізації. Це

свідчить про те, що емоційні ресурси працівників вичерпані, а їхня внутрішня стійкість перебуває під значним тиском.

Шкала «Організаційний стрес» посідає друге місце і є ключовим зовнішнім ініціатором емоційної напруги. Високі бали за цією шкалою підтверджують, що найбільшу напругу створюють зовнішні умови праці: робоче навантаження, вимоги, нормування та організація праці. Працівники сприймають зовнішнє середовище як надмірно вимогливе та неконтрольоване.

Показник поведінкових проявів стресу знаходиться на рівні вище середнього. Це свідчить про те, що висока емоційна та організаційна напруга вже трансформувалася у спостережувані неадаптивні реакції: зниження мотивації, відсторонення від колективу та потенційне збільшення конфліктності.

Когнітивний стрес, пов'язаний із суб'єктивним сприйняттям складності роботи та необхідністю швидкого прийняття рішень, має найнижчий показник. Відносно низький рівень когнітивного стресу є позитивним захисним фактором. Він демонструє, що, незважаючи на емоційне виснаження, працівники загалом справляються з інтелектуальною складовістю своєї роботи і не відчувають інтелектуальної безпорадності.

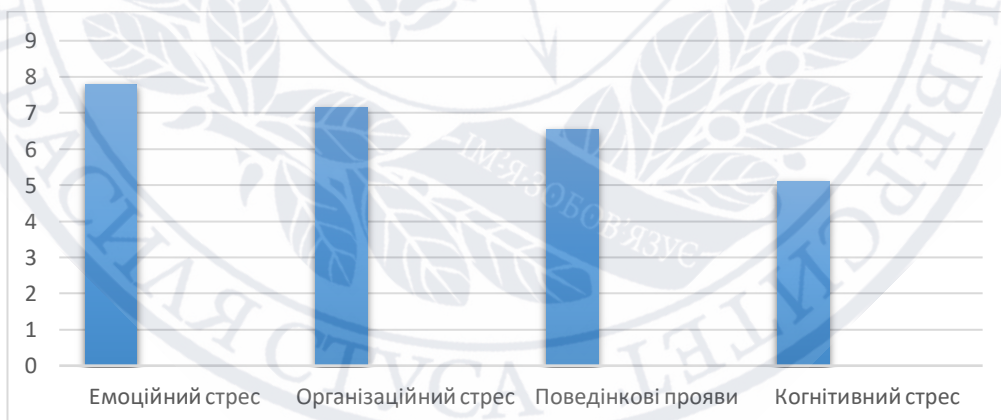


Рис. 3.3 - Виразність компонентів професійного стресу (N=68)

За результатами методики, ми визначили, що молоді педагоги (Група 1) відчувають найвищий рівень стресу за всіма компонентами (табл. 3.7). Статистично значущі відмінності виявлені за шкалою «Емоційний стрес»

($F=3.42$, $p<0.05$), де Група 1 має найвищий середній бал (7.85/78.5%), що свідчить про їхню підвищену вразливість до емоційного виснаження.

Таблиця 3.7 - Виразність компонентів професійного стресу залежно від стажу

Компонент стресу	Група 1 М/%	Група 2 М/%	Група 3 М/%	F	p
Емоційний стрес	7.85/78.5%	7.42/74.2%	6.95/69.5%	3.42	<0.05
Організаційний стрес	7.20/72.0%	6.85/68.5%	6.40/64.0%	2.68	>0.05
Поведінкові прояви	6.55/65.5%	6.18/61.8%	5.75/57.5%	2.15	>0.05
Когнітивний стрес	5.20/52.0%	4.95/49.5%	4.60/46.0%	1.45	>0.05
Загальний індекс	6.70/67.0%	6.35/63.5%	5.93/59.3%	2.95	>0.05

Для порівняння показників стресу між групами нами було проведено порівняльний аналіз за допомогою критерія Краскела-Волліса (табл. 3.8). Аналіз підтверджує, що молоді педагоги статистично значуще частіше відчувають емоційний стрес порівняно з досвідченими колегами ($H=7.85$, $p<0.05$).

Таблиця 3.8 - Порівняння показників стресу між групами (критерій Краскела-Волліса)

Шкала стресу	Група 1 (ранг)	Група 2 (ранг)	Група 3 (ранг)	H	p
Емоційний стрес	42.8	35.2	28.5	7.85	<0.05
Організаційний стрес	40.5	34.8	30.2	4.25	>0.05
Поведінкові прояви	38.6	34.5	32.4	2.18	>0.05
Когнітивний стрес	37.2	34.1	33.8	0.68	>0.05

Для перевірки взаємозв'язку між загальною інтегральною задоволеністю роботою (Методика А. Батаршева) та компонентами професійного стресу (Методика К. Ваймана) у вибірці був використаний коефіцієнт кореляції Пірсона для визначення сили та напрямку зв'язку між показниками стресу та задоволеності (табл. 3.9).

Таблиця 3.9 - Кореляція між задоволеністю роботою та професійним стресом за стажем

Змінна стресу	Група 1 (r)	Група 2 (r)	Група 3 (r)	Загальна (r)
Емоційний стрес/Інтегральна задоволеність	-0.72***	-0.68***	-0.62***	-0.68***
Організаційний стрес/Інтегральна задоволеність	-0.58***	-0.52***	-0.48**	-0.52***
Поведінкові прояви/Інтегральна задоволеність	-0.48**	-0.45**	-0.42*	-0.45**
Когнітивний стрес/Інтегральна задоволеність	+0.12	+0.15	+0.18	+0.15

Виявлено найсильніший обернений зв'язок між «Емоційним стресом» та «Інтегральною задоволеністю» у молодих педагогів ($r = -0.72$, $p < 0.001$), що вказує на те, що емоційне вигорання є головним предиктором незадоволеності на початковому етапі кар'єри. Найсильніші обернені зв'язки між емоційним стресом та задоволеністю спостерігаються у молодих педагогів (-0.72), що свідчить про їхню вищу вразливість до емоційного вигорання. Когнітивний стрес не корелює із задоволеністю в жодній групі.

З метою глибокого аналізу психологічного стану та рівня задоволеності педагогічною діяльністю у вибірці провели тестування за допомогою методики О.М. Степанова. На основі 5-бальної шкали Лікерта (0 — цілком не згоден, 4 — цілком згоден) було розраховано загальний індекс задоволеності для всієї вибірки, що становить 2,65 бали та свідчить про низький рівень інтегральної задоволеності педагогів життєдіяльністю в закладі. Хоча цей показник знаходиться близько до критичної межі (3.0), він вказує на наявність значного психологічного дискомфорту та дисбалансу, що підтверджує виявлені раніше проблеми з вигоранням та організаційним стресом. Лише третина педагогів відчуває себе цілком комфортно та задоволено.

Для деталізації джерел незадоволеності було проаналізовано середні бали за ключовими критеріями методики (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10 - Середня задоволеність за критеріями життєдіяльності (N=68)

Критерій задоволеності	Виразність у %	Середній бал (М)	Місце у рейтингу	Аналіз
Якість міжособистісної взаємодії (Колеги)	87.8%	3.51	1	Найвища задоволеність: Високий рівень підтримки та безконфліктних стосунків усередині колективу.
Задоволеність учнями та батьками	78.8%	3.05	3	Загалом позитивні взаємини, але є точки напруги з боку батьків.
Відчуття власної затребуваності та визнання	76.3%	3.15	2	Педагоги відчують значущість своєї роботи та мають простір для творчих здібностей.
Професійна діяльність (Навантаження, Розклад)	63.8%	2.55	4	Низька задоволеність: Проблеми з обсягом роботи та її організацією.
Задоволеність адміністрацією	51.3%	1.88	6 (Найнижча)	Критично низька: Відчуття несправедливої оцінки та недостатньої доброзичливості/підтримки
Задоволеність умовами праці (Обладнання, Зарплата)	47.0%	2.05	5	Низька задоволеність матеріальною та фінансовою стороною.

Результати методики Степанова повністю підтверджують та посилюють висновки попередніх досліджень (Батаршев, Вайнман), демонструючи, що головним джерелом дискомфорту та вигорання є організаційно-управлінський чинник.

Найнижчий бал за критерієм «Задоволеність адміністрацією» — це найсильніший предиктор незадоволеності життєдіяльністю. Відчуття несправедливої оцінки та дефіциту підтримки з боку адміністрації є центральною проблемою.

Низька задоволеність за шкалою «Професійною діяльністю» та «Умовами праці» свідчить про те, що педагоги відчувають перевантаження та незадоволеність матеріальним забезпеченням.

Висока задоволеність міжособистісною взаємодією з колегами виступає буферним ресурсом і єдина стримує загальний індекс задоволеності від падіння до критично низького рівня.

Також ми проаналізували результати задоволеності життєдіяльністю залежно від стажу (табл. 3.11)

Таблиця 3.11 – Загальний індекс задоволеності життєдіяльністю залежно від стажу

Стаж роботи	Середній бал (M)	Виразність у %	Рівень задоволеності	SD
Група 1 (до 5 років)	2.40	60.0%	Низький	0.78
Група 2 (6-15 років)	2.65	66.3%	Низький	0.85
Група 3 (понад 15 років)	2.90	72.5%	Середній	0.72
Загальна вибірка	2.65	66.3%	Низький	0.82

Дані демонструють, що жодна з груп педагогів у цілому не досягла високого рівня загальної задоволеності життєдіяльністю (показник менше 3.0), що вказує на наявність значних невирішених стресових та конфліктних ситуацій у професійній або особистій сферах.

Найнижчі показники задоволеності життєдіяльністю зафіксовані у Групі 1 (M=2.40, 60.0%), що прямо корелює з їхнім найвищим рівнем емоційного стресу та найнижчою задоволеністю роботою. Це підкреслює, що молоді педагоги не здатні ефективно відокремлювати професійні проблеми від особистого життя, що робить їхню життєдіяльність менш гармонійною та більш вразливою.

Водночас, спостерігається чітка позитивна тенденція зростання загального індексу задоволеності життєдіяльністю зі збільшенням стажу, що свідчить про поступове формування адаптаційних механізмів та навичок інтеграції професії в життя.

Для перевірки відмінностей між групами ми використали F-критерій Фішера ($F=2.68$, $p>0.05$), що підтверджує тенденція до відмінностей між групами.

З метою глибокого аналізу вибірки, ми дослідили задоволеність вибірки за критеріями життєдіяльності відповідно до професійного стажу (табл. 3.12), що деталізує, які саме критерії найбільше впливають на загальний рівень задоволеності.

Таблиця 3.12 - Задоволеність за критеріями життєдіяльності залежно від стажу

Критерій	Група 1 М/%	Група 2 М/%	Група 3 М/%	F	p
Міжособистісна взаємодія (Колеги)	3.30/82.5%	3.51/87.8%	3.75/93.8%	2.15	>0.05
Відчуття затребуваності	2.90/72.5%	3.15/78.8%	3.45/86.3%	2.85	>0.05
Задоволеність учнями/батьками	2.80/70.0%	3.05/76.3%	3.30/82.5%	1.98	>0.05
Професійна діяльність (Навантаження)	2.30/57.5%	2.55/63.8%	2.80/70.0%	1.68	>0.05
Умови праці (Обладнання, Зарплата)	1.85/46.3%	2.05/51.3%	2.25/56.3%	1.42	>0.05
Задоволеність адміністрацією	1.70/42.5%	1.88/47.0%	2.15/53.8%	1.88	>0.05

Аналіз виявив низку важливих тенденцій найвищі показники у всіх групах за шкалою «Міжособистісна взаємодія з колегами» (82.5% – 93.8%). Це підтверджує, що колегіальне спілкування виступає потужним соціальним ресурсом, який захищає педагогів від вигорання, незалежно від стажу. Найнижчі показники у всіх групах за шкалою «Задоволеність адміністрацією» (від 42.5% у Групі 1 до 53.8% у Групі 3). Цей показник у Групі 1 є критично низьким і виступає найслабшою ланкою у системі задоволеності життєдіяльністю молодих педагогів, підтверджуючи дані Методики Батаршева. Також низькі показники зафіксовано за критерієм «Умови праці (Обладнання, Зарплата)». У всіх структурних блоках, хоча статистично значущих відмінностей не виявлено, спостерігається поступове зростання задоволеності зі збільшенням стажу, що

свідчить про адаптацію педагогів до організаційного середовища та вимог професії.

Також ми провели кореляційний аналіз між вісьмома стратегіями копінгу за методикою Р. Лазаруса та критеріями задоволеності життєдіяльністю за методикою О.М. Степанова в залежності від стажу (табл. 3.13). Цей аналіз показав, як домінуючі стратегії подолання стресу пов'язані з якістю сприйняття педагогічної діяльності та соціального середовища в закладі.

Аналіз чітко розмежовує конструктивні копінг-стратегії, які пов'язані з внутрішньою мотивацією та соціальною підтримкою, та неадаптивні стратегії, які є реакцією на організаційно-управлінський дискомфорт.

Таблиця 3.13 - Кореляція між копінгом та задоволеністю життєдіяльністю за стажем

Копінг/Критерій	Група 1 (r)	Група 2 (r)	Група 3 (r)
Соціальна підтримка/Міжособистісна взаємодія	+0.58***	+0.62***	+0.68***
Позитивна переоцінка/Затребуваність	+0.48**	+0.52***	+0.56***
Планування/Професійна діяльність	+0.35*	+0.39**	+0.42**
Втеча-Уникнення/Адміністрація	-0.68***	-0.65***	-0.58***
Втеча-Уникнення/Професійна діяльність	-0.62***	-0.58***	-0.52***

Аналіз підтверджує взаємозв'язок між обраними стратегіями подолання стресу та конкретними аспектами життєдіяльності. Адаптивні стратегії (Соціальна підтримка, Позитивна переоцінка) сильно позитивно корелюють із задоволеністю колегами та відчуттям затребуваності. Найсильніший зв'язок між Соціальною підтримкою та Міжособистісною взаємодією ($r=+0.68$) виявлено у досвідчених педагогів (Група 3), що свідчить про ефективне використання ними соціального ресурсу. Критичний негативний зв'язок встановлено між стратегією Втеча-Уникнення та із Задоволеністю адміністрацією у молодих педагогів ($r=-0.68$, $p<0.001$). Це ключовий висновок: чим більше молодий педагог незадоволений адміністрацією, тим частіше він використовує деструктивну стратегію уникнення. Це механізм психологічного захисту, який, однак, перешкоджає конструктивному вирішенню проблеми та посилює вигорання.

3.2. Розробка та теоретичне обґрунтування тренунгової програми психологічного супроводу педагогів

На основі отриманих емпіричних даних, було розроблено комплексну тренінгову програму для вчителів із високим рівнем професійного вигорання (додаток А). Розроблена інтегрує сучасні психологічні підходи: когнітивно-поведінкову терапію, концепцію копінг-стратегій Р. Лазаруса і С. Фолкман, теорію збереження ресурсів С. Хобфолла та принципи позитивної психології.

Мета програми - формування у педагогічних працівників адаптивних стратегій подолання професійного стресу, зниження рівня емоційного виснаження та підвищення задоволеності професійною діяльністю через розвиток конструктивних копінг-стратегій та оптимізацію організаційного середовища.

Завдання програми:

1. Підвищити рівень усвідомленості педагогів щодо власного емоційного стану та проявів професійного стресу через систему психодіагностичних та рефлексивних процедур.
2. Сформувати навички використання адаптивних копінг-стратегій, зокрема позитивної переоцінки стресових ситуацій, стратегічного планування та активного пошуку соціальної підтримки.
3. Знизити частоту використання деструктивних стратегій подолання стресу, таких як втеча-уникнення, емоційне відсторонення та дистанціювання від професійних обов'язків.
4. Розвинути навички емоційної саморегуляції та стресостійкості через оволодіння практичними техніками управління емоційними станами.
5. Оптимізувати міжособистісну взаємодію в педагогічному колективі шляхом розвитку комунікативної компетентності та навичок конструктивної взаємодії.
6. Підвищити рівень задоволеності професійною діяльністю через актуалізацію внутрішніх ресурсів, переосмислення професійних цінностей та відновлення сенсу педагогічної роботи.

Програма призначена для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з різним стажем професійної діяльності. Пріоритетну увагу приділено педагогам, які належать до «групи ризику» щодо розвитку професійного вигорання, а саме тим, хто:

- демонструє низький рівень задоволеності професійною діяльністю;
- відчуває високий рівень емоційного та професійного стресу;
- схильний до використання деструктивних копінг-стратегій;
- виявляє ознаки емоційного виснаження, деперсоналізації або редукції професійних досягнень.

Програма складається з 8 тренінгових занять тривалістю 2,5–3 години кожне, що становить загальний обсяг 20–24 академічні години.

Заняття проводяться 1–2 рази на тиждень, що забезпечує оптимальний баланс між інтенсивністю навчання та можливістю інтеграції отриманих навичок у повсякденну практику.

Формат роботи: групова форма з оптимальною кількістю учасників 12–16 осіб, що дозволяє забезпечити достатній рівень групової динаміки та індивідуальної уваги до кожного учасника.

Програма реалізується через комплекс інтерактивних методів, включаючи структуровані тренінгові вправи, групові та міжгрупові дискусії, індивідуальний самоаналіз, рольові та ситуаційні ігри, роботу в малих групах (діади, тріади), рефлексивні завдання та домашні практики.

Очікувані результати програми. Після проходження повного курсу тренінгової програми учасники:

- Краще усвідомлюватимуть власні стресові тригери, індивідуальні прояви професійного вигорання та ранні сигнали погіршення емоційного стану.
- Володітимуть інструментами систематичної самодіагностики емоційного стану та здатні відстежувати динаміку власного психологічного благополуччя.
- Розрізнятимуть конструктивні та деструктивні копінг-стратегії, розуміють їхні короткострокові та довгострокові наслідки.

- Опанують практичні техніки позитивної когнітивної переоцінки, емоційної саморегуляції, стратегічного планування та тайм-менеджменту, які можуть застосовувати у повсякденній практиці.
- Підвищать рівень стресостійкості та відчуття власної професійної ефективності через розширення репертуару адаптивних стратегій подолання.
- Розвинути навички конструктивної міжособистісної взаємодії, активного використання ресурсів соціальної підтримки, асертивної комунікації.
- Відновлять відчуття сенсу та задоволення від педагогічної діяльності через переосмислення професійних цінностей та усвідомлення власної значущості.
- Сформулюють індивідуальну систему підтримки психологічного благополуччя та профілактики професійного вигорання для довгострокового використання.

Основні тематичні модулі:

Заняття 1. Знайомство та діагностика емоційного стану

Мета: створення безпечного простору для групової роботи, усвідомлення учасниками власного рівня стресу та ознак професійного вигорання.

Вправи «Метафора стресу», «Карта стресорів», Ознайомлення з компонентами синдрому вигорання.

Очікувані результати: усвідомлення учасниками власних стресових тригерів, формування мотивації до змін, встановлення довірливих групових відносин.

Заняття 2. Копінг-стратегії: як ми долаємо стрес

Мета: формування розуміння різних способів реагування на стрес та диференціація адаптивних і деструктивних копінг-стратегій.

Практикум «Картки копінгу», щоденник самопостереження.

Очікувані результати: розуміння власного репертуару копінг-стратегій, усвідомлення неефективних патернів реагування, мотивація до оволодіння новими способами подолання стресу.

Заняття 3. Позитивна переоцінка: знаходимо сенс у складному

Мета: розвиток навичок когнітивної реструктуризації та позитивної переоцінки стресових ситуацій.

Вправи «Виклик автоматичним думкам», «Лист благодарності складній ситуації».

Очікувані результати: розвиток навичок усвідомлення та трансформації дисфункціональних думок, підвищення психологічної гнучкості, формування навички знаходити конструктивний сенс у складних ситуаціях.

Заняття 4. Планування та організація: відновлюємо контроль

Мета: розвиток проблемно-орієнтованого копінгу через навички стратегічного планування та тайм-менеджменту.

Практикум тайм-менеджменту: «Матриця Ейзенхауера», «Викрадачі часу».

Очікувані результати: відновлення відчуття контролю над професійною діяльністю, підвищення організаційної ефективності, зниження перевантаження через оптимізацію часових ресурсів.

Заняття 5. Емоційна саморегуляція та релаксація

Мета: оволодіння практичними техніками управління емоційними станами та зниження фізіологічного напруження.

Практика «Моє безпечне місце», техніка «4-7-8».

Очікувані результати: оволодіння інструментами оперативної саморегуляції емоційного стану, підвищення тілесної усвідомленості, формування навички превентивного управління стресом.

Заняття 6. Соціальна підтримка та ефективна комунікація

Мета: розвиток навичок конструктивної міжособистісної взаємодії та формування мережі соціальної підтримки.

Вправи з розвитку емпатії, активного слухання, «Я-повідомлень».

Очікувані результати: розширення репертуару комунікативних навичок, підвищення ефективності міжособистісної взаємодії, зниження відчуття професійної ізоляції, активізація копінг-стратегії «пошук соціальної підтримки».

Заняття 7. Робота з цінностями та мотивацією

Мета: відновлення сенсу педагогічної діяльності та професійної ідентичності через роботу з ціннісними орієнтирами.

Пошук сенсу в педагогічній діяльності, відновлення професійної ідентичності.

Очікувані результати: переосмислення та відновлення сенсу професійної діяльності, підвищення рівня професійної ідентифікації, зростання внутрішньої мотивації, зниження деперсоналізації та цинічного ставлення до роботи.

Заняття 8. Підсумкове: інтеграція ресурсів і план самопідтримки

Мета: інтеграція отриманого досвіду, консолідація навичок та створення індивідуального плану підтримки психологічного благополуччя.

Створення «Мапи ресурсів учителя», Ритуал завершення: «Мій символ відновлення».

Очікувані результати: усвідомлення власних досягнень та змін, формування стійкої системи самопідтримки, підвищення відчуття самоефективності, зміцнення групового ресурсу та професійної спільноти.

Методи та засоби реалізації програми:

Методи: інтерактивні тренінгові технології, групові дискусії, рефлексивні техніки, арт-терапевтичні методи, когнітивно-поведінкові інструменти.

Засоби: презентації, роздаткові матеріали, бланки самодіагностики, фліпчарт, маркери, музичний супровід для релаксаційних вправ.

Оцінювання ефективності програми:

- Первинна та повторна діагностика рівня емоційного вигорання (опитувальники Маслач, тощо).
- Саморефлексія учасників через щоденники спостережень.
- Усна та письмова оцінка змін у власному стані й поведінці.
- Підсумкове групове обговорення результатів.

Представлена тренінгова програма є науково обґрунтованим, структурованим та комплексним інструментом профілактики професійного вигорання педагогічних працівників, що інтегрує сучасні психологічні підходи

та адаптована до специфіки професійної діяльності вчителів в умовах української освітньої системи.

3.3. Оцінка результатів апробації програми психологічної підтримки

Для оцінки ефективності розробленої тренінгової програми було сформовано дві групи:

Експериментальна група (ЕГ): 34 особи, які пройшли 8-модульну тренінгову програму

Контрольна група (КГ): 34 особи, які не брали участь у тренінгу

Кожна група була стратифікована за професійним стажем:

Група 1 (до 5 років): ЕГ – 11 осіб, КГ – 11 осіб

Група 2 (6-15 років): ЕГ – 12 осіб, КГ – 12 осіб

Група 3 (понад 15 років): ЕГ – 11 осіб, КГ – 11 осіб

Діагностика проводилася на двох етапах: до тренінгу (Т1) та безпосередньо після завершення програми (Т2).

Розподіл учасників здійснювався методом стратифікованої рандомізації з урахуванням ключових характеристик: рівня емоційного стресу, інтегральної задоволеності роботою, професійного стажу та віку. Це забезпечило статистичну еквівалентність груп на вихідному рівні вимірювання.

Метою дослідження було оцінити вплив розробленої тренінгової програми на зниження рівня професійного вигорання, розвиток адаптивних копінг-стратегій та підвищення задоволеності професійною діяльністю педагогічних працівників в обох групах.

Проаналізуємо результати вибірки після проведення тренінгової програми з метою перевірки її впливу на ключові показники професійного вигорання, копінг-стратегії та задоволеність роботою педагогічних працівників.

З метою оцінки ефективності розробленої тренінгової програми було проведено порівняльний аналіз показників копінг-стратегій в експериментальній та контрольній групах на етапах до тренінгу та після завершення тренінгу. Аналіз динаміки розподілу досліджуваних за домінуючим типом копінгу виявив статистично значущі зміни в експериментальній групі (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13 - Динаміка домінуючого типу копінгу в експериментальній та контрольній групах за стажом

Експериментальна група						
Стаж	Тип копінгу	До тренінгу	Після тренінгу	Зміна	χ^2	p
Група 1 (до 5 років, n=11)	Проблемно-орієнтований	36.4% (4)	54.5% (6)	+2 особи	2.91	>0.05
	Емоційно-орієнтований	63.6% (7)	45.5% (5)	-2 особи		
Група 2 (6-15 років, n=12)	Проблемно-орієнтований	41.7% (5)	58.3% (7)	+2 особи	2.67	>0.05
	Емоційно-орієнтований	58.3% (7)	41.7% (5)	-2 особи		
Група 3 (понад 15 років, n=11)	Проблемно-орієнтований	54.5% (6)	63.6% (7)	+1 особа	0.36	>0.05
	Емоційно-орієнтований	45.5% (5)	36.4% (4)	-1 особа		
Загальна ЕГ (n=34)	Проблемно-орієнтований	44.1% (15)	58.8% (20)	+5 осіб	4.76	<0.05
	Емоційно-орієнтований	55.9% (19)	41.2% (14)	-5 осіб		
Контрольна група						
Стаж	Тип копінгу	До періоду	Після періоду	Зміна	χ^2	p
Група 1 (до 5 років, n=11)	Проблемно-орієнтований	36.4% (4)	45.5% (5)	+1 особа	0.82	>0.05
	Емоційно-орієнтований	63.6% (7)	54.5% (6)	-1 особа		
Група 2 (6-15 років, n=12)	Проблемно-орієнтований	41.7% (5)	41.7% (5)	0 осіб	0.00	>0.05
	Емоційно-орієнтований	58.3% (7)	58.3% (7)	0 осіб		
Група 3 (понад 15 років, n=11)	Проблемно-орієнтований	45.5% (5)	54.5% (6)	+1 особа	0.82	>0.05
	Емоційно-орієнтований	54.5% (6)	45.5% (5)	-1 особа		
Загальна КГ (n=34)	Проблемно-орієнтований	41.2% (14)	44.1% (15)	+1 особа	0.15	>0.05
	Емоційно-орієнтований	58.8% (20)	55.9% (19)	-1 особа		

Усі підгрупи за стажом продемонстрували позитивну динаміку у бік зростання частки проблемно-орієнтованого копінгу. Найбільше зростання

відбулося у Групах 1 та 2 (+2 особи в кожній). На рівні загальної ЕГ зміна є статистично значущою ($\chi^2=4.76$, $p<0.05$). У КГ суттєвих та статистично значущих змін у домінуючому типі копіngu не зафіксовано ($p>0.05$).

Наступним кроком ми дослідили зміни у середніх показниках виразності конкретних копінг-стратегій (адаптивних та деструктивних) в ЕГ (табл. 3.14) та КГ (табл. 3.15).

Таблиця 3.14 - Динаміка виразності копінг-стратегій за стажем у ЕГ

Стратегія	Стаж	До (М/%)	Після (М/%)	Зміна %	t	p	Покращення (осіб/%)
Активне подолання	Група 1	6.10/61.0%	6.95/69.5%	+8.5%	2.15	<0.05	8/72.7%
	Група 2	6.45/64.5%	7.22/72.2%	+7.7%	2.28	<0.05	9/75.0%
	Група 3	6.75/67.5%	7.38/73.8%	+6.3%	1.98	>0.05	7/63.6%
Планування	Група 1	6.55/65.5%	7.45/74.5%	+9.0%	2.42	<0.05	9/81.8%
	Група 2	7.10/71.0%	7.85/78.5%	+7.5%	2.35	<0.05	9/75.0%
	Група 3	7.40/74.0%	8.05/80.5%	+6.5%	2.08	<0.05	8/72.7%
Позитивна переоцінка	Група 1	7.20/72.0%	8.12/81.2%	+9.2%	2.68	<0.01	10/90.9%
	Група 2	7.55/75.5%	8.35/83.5%	+8.0%	2.55	<0.05	10/83.3%
	Група 3	7.90/79.0%	8.58/85.8%	+6.8%	2.22	<0.05	8/72.7%
Пошук соціальної підтримки	Група 1	6.95/69.5%	7.75/77.5%	+8.0%	2.18	<0.05	9/81.8%
	Група 2	7.30/73.0%	7.98/79.8%	+6.8%	2.05	<0.05	8/66.7%
	Група 3	7.50/75.0%	8.12/81.2%	+6.2%	1.92	>0.05	7/63.6%
Втеча-Уникнення (деструктивна)	Група 1	4.55/45.5%	3.62/36.2%	-9.3%	2.35	<0.05	9/81.8%
	Група 2	4.10/41.0%	3.32/33.2%	-7.8%	2.22	<0.05	8/66.7%
	Група 3	3.65/36.5%	3.05/30.5%	-6.0%	1.88	>0.05	6/54.5%
Відсторонення/Уникнення (деструктивна)	Група 1	5.85/58.5%	4.88/48.8%	-9.7%	2.42	<0.05	8/72.7%
	Група 2	5.34/53.4%	4.55/45.5%	-7.9%	2.18	<0.05	7/58.3%
	Група 3	4.80/48.0%	4.25/42.5%	-5.5%	1.75	>0.05	6/54.5%

Таблиця 3.15 - Динаміка виразності копінг-стратегій за стажем (КГ)

Стратегія	Стаж	До (М/%)	Після (М/%)	Зміна %	t	p	Покращення (осіб/%)
Активне подолання	Група 1	6.08/60.8%	6.12/61.2%	+0.4%	0.18	>0.05	3/27.3%
	Група 2	6.48/64.8%	6.50/65.0%	+0.2%	0.12	>0.05	2/16.7%
	Група 3	6.72/67.2%	6.75/67.5%	+0.3%	0.15	>0.05	3/27.3%
Планування	Група 1	6.58/65.8%	6.55/65.5%	-0.3%	0.14	>0.05	2/18.2%
	Група 2	7.12/71.2%	7.15/71.5%	+0.3%	0.16	>0.05	3/25.0%
	Група 3	7.38/73.8%	7.42/74.2%	+0.4%	0.18	>0.05	2/18.2%

Продовження таблиці 3.15							
Втеча-Уникнення	Група 1	4.52/45.2%	4.58/45.8%	+0.6%	0.22	>0.05	2/18.2%
	Група 2	4.08/40.8%	4.12/41.2%	+0.4%	0.18	>0.05	3/25.0%
	Група 3	3.68/36.8%	3.65/36.5%	-0.3%	0.12	>0.05	3/27.3%
Позитивна переоцінка	Група 1	5.80/58.0%	5.85/58.5%	+0.5%	0.20	>0.05	2/18.2%
	Група 2	6.15/61.5%	6.18/61.8%	+0.3%	0.15	>0.05	3/25.0%
	Група 3	6.40/64.0%	6.45/64.5%	+0.5%	0.20	>0.05	2/18.2%
Пошук соціальної підтримки	Група 1	5.25/52.5%	5.20/52.0%	-0.5%	0.21	>0.05	3/27.3%
	Група 2	5.50/55.0%	5.55/55.5%	+0.5%	0.25	>0.05	2/16.7%
	Група 3	5.75/57.5%	5.70/57.0%	-0.5%	0.23	>0.05	4/36.4%
Відсторонення/Уникнення (Деструктивна)	Група 1	4.20/42.0%	4.25/42.5%	+0.5%	0.20	>0.05	2/18.2%
	Група 2	3.80/38.0%	3.80/38.0%	0%	0.00	>0.05	3/25.0%
	Група 3	3.50/35.0%	3.55/35.5%	+0.5%	0.20	>0.05	2/18.2%

Аналіз динаміки виразності стратегій показав у експериментальній групі статистично значуще зростання всіх адаптивних стратегій («Активне подолання», «Планування», «Позитивна переоцінка», «Пошук соціальної підтримки») в діапазоні +6% до +9%. Одночасно відбулося статистично значуще зниження деструктивних стратегій («Втеча-Уникнення», «Відсторонення/Уникнення») на -5% до -10%. Група 1 (молоді педагоги) продемонструвала найбільше покращення за більшістю показників (наприклад, +9.2% у «Позитивній переоцінці», -9.7% у «Відстороненні»). У контрольній групі зміни у виразності стратегій знаходяться в межах похибки ($\pm 0.2-0.6\%$) і є статистично незначущими ($p > 0.05$).

Далі провели аналіз діагностики рівня інтегральної задоволеності роботою, а також зміни за окремими структурними блоками за методикою А. Батаршева (Задоволеність роботою). Таблиця 3.16 відображає перерозподіл учасників ЕГ за трьома рівнями інтегральної задоволеності (Низький, Середній, Високий). Для перевірки статистичної значущості показників використано χ^2 .

Таблиця 3.16 - Динаміка розподілу за рівнями інтегральної задоволеності

	Стаж	Рівень	До тренінгу	Після тренінгу	Зміна	χ^2	p
група	Група 1 (n=11)	Низький	54.5% (6)	27.3% (3)	-3 особи	6.55	<0.05
		Середній	45.5% (5)	63.6% (7)	+2 особи		
		Високий	0% (0)	9.1% (1)	+1 особа		

Продовження таблиці 3.16							
Експериментальна	Група 2 (n=12)	Низький	41.7% (5)	16.7% (2)	-3 особи	5.33	>0.05
		Середній	58.3% (7)	66.6% (8)	+1 особа		
		Високий	0% (0)	16.7% (2)	+2 особи		
	Група 3 (n=11)	Низький	27.3% (3)	18.2% (2)	-1 особа	3.27	>0.05
		Середній	72.7% (8)	63.6% (7)	-1 особа		
		Високий	0% (0)	18.2% (2)	+2 особи		
	Загальна ЕГ (n=34)	Низький	41.2% (14)	20.6% (7)	-7 осіб	10.82	<0.01
		Середній	58.8% (20)	64.7% (22)	+2 особи		
		Високий	0% (0)	14.7% (5)	+5 осіб		
Контрольна група	Група 1 (n=11)	Низький	54.5% (6)	45.5% (5)	-1 особа	0.50	>0.05
		Середній	45.5% (5)	54.5% (6)	+1 особа		
		Високий	0% (0)	0% (0)	0		
	Група 2 (n=12)	Низький	41.7% (5)	41.7% (5)	0 осіб	0.00	>0.05
		Середній	58.3% (7)	58.3% (7)	0 осіб		
		Високий	0% (0)	0% (0)	0		
	Група 3 (n=11)	Низький	27.3% (3)	27.3% (3)	0 осіб	0.00	>0.05
		Середній	72.7% (8)	63.6% (7)	-1 особа		
		Високий	0% (0)	9.1% (1)	+1 особа		
	Загальна КГ (n=34)	Низький	41.2% (14)	38.2% (13)	-1 особа	0.25	>0.05
		Середній	58.8% (20)	58.8% (20)	0 осіб		
		Високий	0% (0)	2.9% (1)	+1 особа		

Відбулося статистично значуще покращення загального розподілу у експериментальній групі ($p < 0.01$). Кількість осіб із низьким рівнем задоволеності зменшилася вдвічі (з 14 до 7), а 5 осіб (14.7%) досягли високого рівня. Найбільш виражене покращення відбулося у Групі 1 (молоді педагоги). У КГ змін у розподілі за рівнями не відбулося.

З метою поглибленого аналізу змун, які відбулись у групах ми провели аналіз показників після тренінгу інтегральної задоволеності за стажем (табл. 3.17).

Таблиця 3.17 - Динаміка середніх показників інтегральної задоволеності за стажем

Стаж	ЕГ до (М/%)	ЕГ після (М/%)	Зміна %	t	p	Покраще ння	КГ зміна
Група 1	2.28/ 57.0%	2.82/ 70.5%	+13.5%	3.15	<0.01	8/72.7%	+0.3%

Продовження таблиці 3.17							
Група 2	2.52/ 63.0%	3.08/ 77.0%	+14.0%	3.42	<0.01	9/75.0%	+0.5%
Група 3	2.88/ 72.0%	3.32/ 83.0%	+11.0%	2.85	<0.01	8/72.7%	+0.2%
Загальна ЕГ	2.56/ 64.0%	3.07/ 76.8%	+12.8%	5.68	<0.01	25/73.5%	

У ЕГ всі групи стажу демонструють значуще покращення (+11-14%), найбільше у Групі 2. 73.5% учасників ЕГ покращили показники. У КГ зміни незначущі.

Для перевірки відмінностей між групами ми провели порівняння експериментальної та контрольної групи за допомогою F-критерію Фішера, де $F=8.42$, $p<0.001$ – тобто-статистично значуща різниця.

Також проаналізували результати за окремими структурними блоками за методикою А. Батаршева (Дадаток Б)

Загальний відсоток працівників, які демонстрували Низький рівень інтегральної задоволеності, різко знизився у експериментальній групі. Якщо до тренінгу він становив близько 47.1% (16 осіб), то після тренінгу цей показник зменшився до 20.6% (7 осіб). Зміна становить -26.5%. Спостерігається суттєве збільшення кількості працівників із Високим рівнем задоволеності, який до тренінгу був відсутній (0 осіб), а після нього з'явився у 17.6% (6 осіб) працівників. Кількість осіб із Середнім рівнем задоволеності також зросла з 52.9% (18 осіб) до 61.8% (21 особа), поглинаючи частину тих, хто раніше перебував на низькому рівні. Зміна є статистично значущою. Це свідчить про ефективність проведеного тренінгу у підвищенні загального рівня задоволеності працею.

У контрольній групі частка учасників, які покращили показники за структурними блоками задоволеності, коливається від 9.1% до 27.3%. Цей діапазон значно менший, ніж у ЕГ (64%-82%), і разом із статистично незначущими змінами середніх показників підтверджує, що в КГ не відбулося систематичного покращення, а лише випадкові коливання.

Таким чином, можна зробити висновок, що тренінгова програма сприяла переходу значної частини працівників із зони незадоволеності (Низький рівень) у зону помірної (Середній рівень) та високої задоволеності, підтверджуючи її корекційний ефект.

Для оцінки впливу програми на психологічний добробут було проаналізовано показники професійного стресу за методикою К. Ваймана (Професійний стрес) (Додаток В).

В усіх підгрупах ЕГ зафіксовано статистично значуще зниження емоційного та організаційного стресу, а також Загального індексу стресу. Найбільше зниження показників стресу, зокрема емоційного (-12.7%) та загального (-9.4%), спостерігається у Групі 1 (молоді педагоги). 55-82% учасників ЕГ знизили рівень стресу залежно від компонента та стажу. У КГ зафіксовані лише незначні зміни, які є статистично незначущими.

Для комплексної оцінки впливу тренінгової програми на специфічні аспекти професійної життєдіяльності педагогів було проведено порівняльний аналіз показників за методикою О.М. Степанова в експериментальній та контрольній групах на етапах до тренінгута після завершення тренінгу (табл. 3.18).

Таблиця 3.18 - Динаміка загального індексу задоволеності за стажем

Стаж	ЕГ до (М/%)	ЕГ після (М/%)	Зміна %	t	p	Покращення	КГ зміна
Група 1	2.38/59.5%	2.95/73.8%	+14.3%	3.35	<0.01	9/81.8%	+0.4%
Група 2	2.62/65.5%	3.18/79.5%	+14.0%	3.55	<0.01	10/83.3%	+0.5%
Група 3	2.88/72.0%	3.35/83.8%	+11.8%	2.95	<0.01	8/72.7%	+0.3%
Загальна ЕГ	2.63/65.8%	3.16/79.0%	+13.2%	5.42	<0.001	27/79.4%	

Програма також позитивно вплинула на суб'єктивну оцінку якості життя та задоволеність ключовими сферами життєдіяльності. У ЕГ всі групи стажу показали значуще покращення (+11.8-14.3%), найбільше у Групах 1 і 2. 79.4% учасників ЕГ покращили показники. У КГ зміни незначущі (+0.3-0.5%).

Для детального аналізу впливу тренінгової програми на всі сфери життя, було проаналізовано всі критерії життєдіяльності за методикою О.М. Степанова (додаток Г).

У експериментальній групі, де проводилося корекційно-розвивальне втручання (тренінг), зафіксовані значні, статистично значущі та системні позитивні зміни за всіма критеріями задоволеності. Найбільший приріст зафіксовано саме за критерієм «Задоволеність адміністрацією» (від +15.8% до +18.2% залежно від стажу). Цей блок, як правило, є найбільш критичним і найменш задоволеним у сфері освіти. Такий значний приріст свідчить, що тренінг був ефективним не лише у роботі з внутрішніми психологічними факторами вчителів, але й опосередковано вплинув на сприйняття ними управлінських процесів та комунікації. Тренінг міг навчити вчителів ефективніше висловлювати свої потреби та конструктивно взаємодіяти з керівництвом, що призвело до суб'єктивного підвищення задоволеності. Група 2 (6-15 років) продемонструвала найбільший приріст (+18.2%), що може вказувати на високу вмотивованість цієї групи до змін у роботі з керівництвом. Від 64% до 91% учасників ЕГ покращили показники задоволеності залежно від критерію та стажу. Це підтверджує, що тренінг мав масовий позитивний ефект, а не був спричинений змінами лише у кількох осіб. Навіть у найменш динамічних групах (наприклад, у Групі 3 зі стажем понад 15 років) рівень покращення був стабільно високим, що доводить, що програма ефективна незалежно від тривалості професійної діяльності.

У Контрольній Групі, яка не брала участі у тренінгу, динаміка показників була очікуваною для групи, що перебуває в природних умовах робочого середовища. Всі зміни знаходяться в межах +0.7% до +1.0%. Ці мінімальні коливання (до 1%) є фоновим "шумом" і можуть бути викликані випадковими факторами, невеликими змінами настрою або ситуативним поліпшенням / погіршенням зовнішніх умов. Відсутність значущої динаміки в КГ є критичним доказом того, що позитивні зміни в ЕГ були викликані саме проведенням тренінгу, а не впливом часу чи зовнішніх неконтрольованих факторів.

Результати переконливо доводять, що корекційно-розвивальний тренінг є ефективним інструментом для підвищення задоволеності працею, особливо у найбільш критичних її аспектах, таких як сприйняття адміністрації та відчуття затребуваності.

Висновок до розділу 3

Емпіричне дослідження психологічних особливостей професійного вигорання педагогів та апробація розробленої програми психологічної підтримки підтвердили висунуту гіпотезу про залежність ефективності підтримки від ступеня вигорання та необхідності диференційованого підходу.

Діагностичний етап (N=68) виявив, що 26% педагогів демонструють критично низький рівень задоволеності роботою. Найбільш руйнівним фактором визначено ставлення до керівництва, що виступає головним предиктором незадоволеності та емоційного виснаження. Зафіксовано високі рівні емоційного (74.2%) та організаційного стресу (68.5%).

У сфері копінг-поведінки домінують емоційно-орієнтовані стратегії (57.4%), що свідчить про сприйняття стресорів як неконтрольованих. Встановлено каузальний ланцюг: незадоволеність адміністрацією → деструктивні копінг-стратегії → емоційне вигорання. Протективними механізмами виступають позитивна переоцінка та взаємодія з колегами.

Аналіз за стажем показав, що молоді педагоги (до 5 років) становлять найбільш вразливу групу: 40.9% мають низьку задоволеність роботою, 63.6% використовують емоційно-орієнтований копінг, найвищий емоційний стрес (78.5%). Зі зростанням стажу спостерігається позитивна динаміка: у групі з досвідом понад 15 років 40.9% досягають високої задоволеності, 50.0% використовують проблемно-орієнтований копінг.

Розроблена 8-модульна тренінгова програма, що інтегрує когнітивно-поведінкову терапію, концепції копінгу Р. Лазаруса та теорію С. Хобфолла, охоплює: усвідомлення стресових тригерів, розвиток адаптивних копінг-стратегій, когнітивну реструктуризацію, емоційну саморегуляцію, оптимізацію

тайм-менеджменту, комунікативну компетентність, переосмислення професійних цінностей.

Квазіекспериментальне дослідження (ЕГ та КГ по 34 особи) підтвердило високу ефективність програми:

частка педагогів із проблемно-орієнтованим копінгом зросла з 44.1% до 58.8% ($p < 0.05$). Адаптивні стратегії: планування +7.7%, позитивна переоцінка +8.0%, соціальна підтримка +7.0% ($p < 0.05$). Деструктивні стратегії знизилися: втеча-уникнення -7.7%, відсторонення -7.7% ($p < 0.05$). Покращення у 64-82% учасників ЕГ.

частка з високим рівнем задоволеності зросла з 0% до 14.7%, з низьким знизилася з 41.2% до 20.6% ($p < 0.01$). Середній показник зріс на 12.8% ($t = 5.68$, $p < 0.001$). Найбільший приріст за блоком «Ставлення до керівництва» (+12.0%, $p < 0.05$). Покращення у 73.5% учасників.

емоційний стрес знизився на 10.3%, організаційний -- на 7.9%, поведінкові прояви -- на 6.7%, загальний індекс -- на 7.3% ($p < 0.05$). Покращення у 55-82% учасників.

загальний індекс задоволеності життєдіяльністю зріс на 13.2% ($t = 5.42$, $p < 0.001$). Найбільші зміни: задоволеність адміністрацією (+15.5%), професійна діяльність (+14.5%), відчуття затребуваності (+14.2%) ($p < 0.01$). Покращення у 79.4% учасників.

У контрольній групі не виявлено статистично значущих змін ($p > 0.05$), що підтверджує специфічний вплив програми. Розроблена програма демонструє високу ефективність у трансформації копінг-репертуару, зниженні професійного стресу та підвищенні задоволеності роботою, створюючи фундамент для профілактики професійного вигорання педагогічних працівників.

ВИСНОВКИ

Проведене комплексне теоретико-емпіричне дослідження психологічних особливостей підтримки вчителів із різним ступенем професійного вигорання дозволило отримати науково обґрунтовані результати, що підтверджують актуальність проблеми та ефективність розробленої програми психологічної допомоги педагогічним працівникам. Теоретичний аналіз проблеми виявив, що професійне вигорання є складним, багатовимірним психологічним феноменом, який виникає внаслідок тривалого впливу професійного стресу та проявляється через три взаємопов'язані компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень. Систематизація наукових концепцій (від класичної моделі К. Масlach до сучасних інтегративних підходів) та офіційне визнання синдрому ВООЗ у МКХ-11 підтверджують його глобальну значущість для психічного здоров'я працівників допомагаючих професій.

Встановлено специфічні чинники професійного вигорання педагогів, які систематизовано за п'ятьма категоріями: соціокультурні та економічні трансформації (зростання суспільних очікувань, постійні освітні реформи); підвищення професійних вимог та інтенсивності навантаження (бюрократизація, багатозадачність); високий рівень емоційного напруження (конфлікти, відповідальність за розвиток учнів); особистісні психологічні характеристики (низька самооцінка, нейротизм, тривожність); організаційні та соціальні фактори (недостатня підтримка адміністрації, несприятливий клімат, низька оплата праці). Визначено, що саме комплексна взаємодія цих чинників створює критичні передумови для розвитку синдрому вигорання у педагогічній сфері.

Емпіричне дослідження встановило ієрархію факторів впливу, де організаційний стрес, зокрема ставлення до керівництва, визначено як першопричину емоційного виснаження. Виявлено каузальний механізм: незадоволеність керівництвом детермінує вибір деструктивних копінг-стратегій, що імплікує професійне вигорання. Встановлено протективну роль позитивної переоцінки та якісної взаємодії з колегами як ефективних буферних механізмів. Диференціація за професійним стажем засвідчила найвищу вразливість молодих

педагогів (до 5 років) та поступове формування адаптаційних механізмів зі зростанням досвіду.

Розроблена тренінгова програма інтегрує когнітивно-поведінкову терапію, транзакційну модель стресу, теорію збереження ресурсів та принципи позитивної психології у цілісну систему психологічної підтримки. Програма орієнтована на трансформацію когнітивних патернів, розширення репертуару адаптивних копінг-стратегій, розвиток емоційної саморегуляції та відновлення професійної ідентичності педагогів.

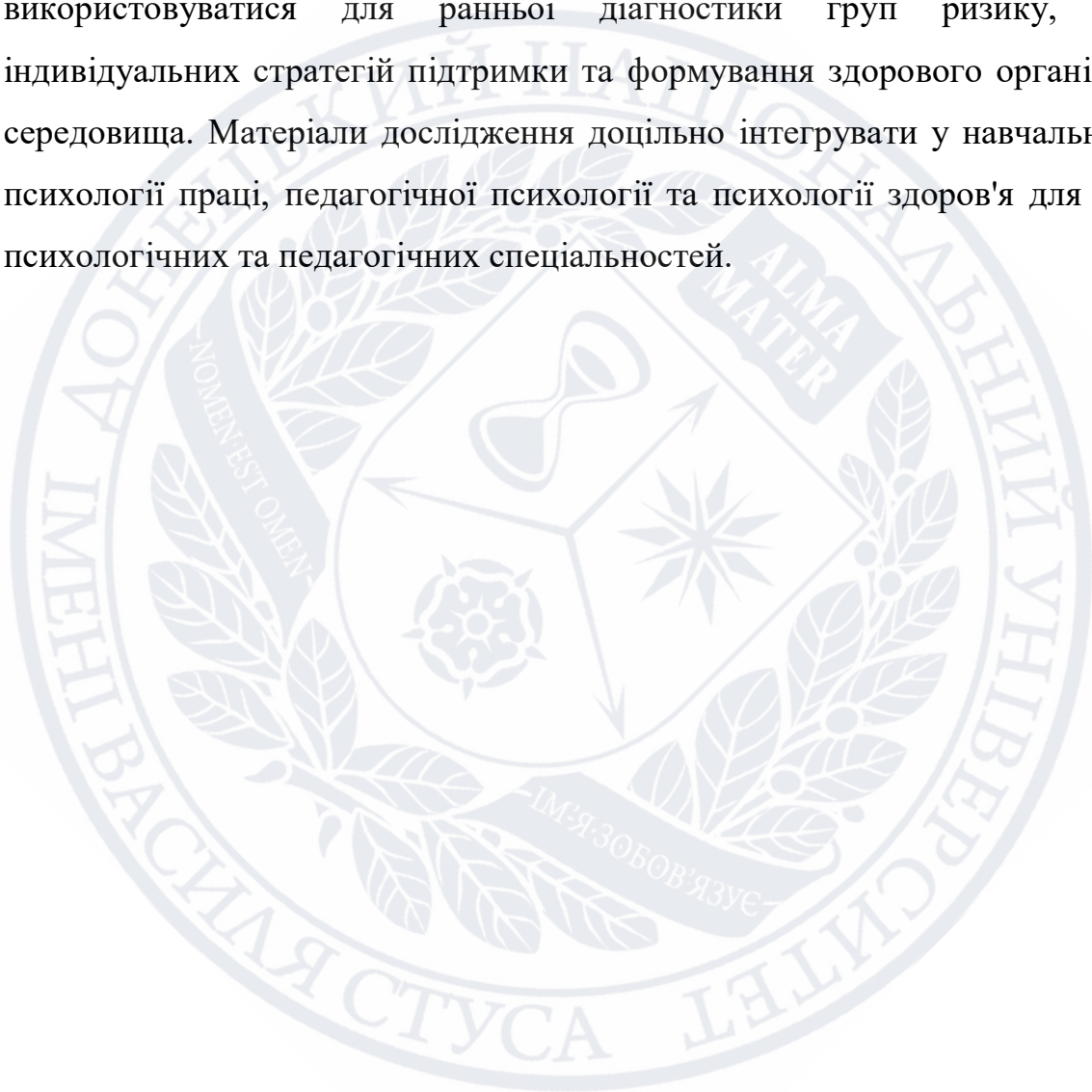
Апробація програми у квазіекспериментальному дизайні засвідчила її високу ефективність за множинними критеріями. Зафіксовано статистично значущі позитивні зміни у трьох ключових сферах: когнітивно-поведінковій (трансформація копінг-репертуару), емоційно-регуляторній (зниження стресу), мотиваційно-ціннісній (підвищення задоволеності). Найбільш виражений ефект програми виявлено у роботі з критичним блоком «Ставлення до керівництва», що підтверджує цільову спрямованість втручання на провідний етіологічний фактор вигорання.

Результати дослідження підтверджують, що ефективна психологічна підтримка педагогів вимагає системного підходу, що поєднує індивідуальну роботу з розвитку психологічних ресурсів та організаційні зміни, спрямовані на оптимізацію управлінських практик та створення підтримуючого професійного середовища. Впровадження розробленої програми сприятиме збереженню психоемоційного здоров'я педагогічних працівників, підвищенню їхньої професійної мотивації та, як наслідок, покращенню якості освітнього процесу.

Гіпотеза дослідження повністю підтверджена. Ефективність психологічної підтримки вчителів дійсно залежить від ступеня їхнього професійного вигорання, а диференційований підхід, що враховує індивідуальні копінг-стратегії, рівень задоволеності та специфічні стресори, є критично необхідним для успішної профілактики та подолання синдрому. Розроблена тренінгова програма продемонструвала високу ефективність у трансформації копінг-репертуару, істотному зниженні професійного стресу та підвищенні

задоволеності роботою, створюючи міцний фундамент для довгострокового збереження психологічного благополуччя педагогічних працівників.

Цінність дослідження полягає у створенні валідованого інструменту психологічної допомоги, який може бути впроваджений у системі післядипломної педагогічної освіти, центрах психологічної служби та безпосередньо в освітніх закладах. Отримані емпіричні дані можуть використовуватися для ранньої діагностики груп ризику, розробки індивідуальних стратегій підтримки та формування здорового організаційного середовища. Матеріали дослідження доцільно інтегрувати у навчальні курси з психології праці, педагогічної психології та психології здоров'я для студентів психологічних та педагогічних спеціальностей.



СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Астремська І. В. Професійне вигорання у жінок допомагаючих професій. Психологія та соціальна робота. 2019. № 1(49). 12 с.
2. Баранова Н.П Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності.-Х.: Вид. група «Основа», 2011.-159 с.
3. Батаршев, А. В. “Інтегральна задоволеність працею” (А.В. Батаршев). URL: <http://testik.com.ua/integralna-zadovolenist-pratseyu-a-v-batarshev/> (дата звернення: 17.08.2025).
4. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.08 Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2018. 38 с.
5. Бізікало Л. Адаптація молодого педагога. Психолог. 2015. №15-16 . С 73
6. Бондарчук Н. Психологічний погляд на портрет вчителя. Психолог. 2009. №3-4
7. Браницька, Т. В., Рябоконь, О. В., Логутіна, А. В. Теоретичні основи дослідження професійного вигорання. *Вісник Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Серія «Педагогіка»*. 2023. Вип. 25(54). С. 102–108. URL:(http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/25_54_2023/Pedagogy/Bulletin_25_54_Pedagogika_Branitska_Ryabokon_Logutina.pdf) (дата звернення: 17.08.2025).
8. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигоряння вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.04 «Медична психологія». Київ, 2021. 19 с. 65
9. В. С., Шевченко В. С. Феноменологія функціонування психологічного захисту в соціумі. Науковий журнал «Юридична психологія та педагогіка». 2010. № 2. (8). С. 4–10.
10. Вертель А. В. Емоційне вигорання як фактор порушення ідентичності в контексті структурного психоаналізу Ж. Лакана. А. В. Вертель, С. Е.

Важинський, Т. І. Щербак. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. Випуск 1. Т. 1. 2018. С. 44–50. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_1\(1\)__9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2018_1(1)__9) (дата звернення: 07.02.2024)

11. Вільнікова О. В. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Вінниця, 30-31 жовтня, 2020 р.), КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». Вінниця, 2020. С. 80–83.

12. Вільнікова О. В. Психологічні особливості професійного вигорання. Матеріали X-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (Хмельницький, 19-20 листопада, 2020 р.) / За ред. доц. М-во освіти і науки України. Хмельницький, 2020. С. 95-97.

13. Вознюк А. В. Психологія підготовки керівників до управління педагогічними працівниками в освітніх округах: монографія. Суми : СВС Панасенко І. М., 2017. 416 с.

14. Вознюк Н. В., Тищенко В. М. Професійне вигорання фахівців соціальної сфери. Соціальна робота в Україні: теорія і практика. 2015. № 1- 4. С. 167-176. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/srutip_2015_1-4_22 (дата звернення: 24.06.2024).

15. Гагалан Ю. Ресурси для подолання стресу. Психолог. 2012. № 4. С. 29-30.

16. Галецька І., Сосновський Т. Психологія здоров'я: теорія і практика. Л. : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2006. 338 с.

17. Григор'єва О. В. Особливості топографічної структури особистості як фактор ризику професійного вигорання. Психологічні перспективи. Вип. 13. 2008. С. 73-82.

18. Грисенко, Н. В. (2011). Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 22.

19. Грисенко, Н. В. Особистісні детермінанти запобігання емоційного вигорання педагога в аспекті досліджень позитивної психології: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» . Київ, 2011. 22 с..

20. Грінберг, Дж. Методика дослідження синдрому «вигорання». *Science and Education*. 2008. № 8-9. С. 17. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2008/8_9_2008/17.pdf (дата звернення: 17.08.2025).

21. Гуляс І. А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» Івано-Франківськ, 2017. 20 с

22. Гусак Н., Чернобровкіна В., Чернобровкін В., Максименко А., Богданов С., Бойко О.. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Н. Гусак; Нац. ун-т «КиєвоМогилянська академія». Київ: НаУКМА, 2017. 92 с.

23. Дзюба К. Аксіопсихологічні аспекти професійного здоров'я особистості. Психологія особистості. 2016. № 1(7). С. 169-182.

24. Дубчак О. Б. Профілактика професійної деформації особистості вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти. Науковий вісник 82 Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2019. № 6. С. 56-68.

25. Дубчак, О. Б. Профілактика професійної деформації особистості учителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Наук. вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського (Серія «Психологічні науки»): зб. наук. пр.; [за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової]. Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. Т. 2. Вип. 6. С. 101-105

26. Думанська Г. Синдром емоційного вигорання у педагогів. Психолог. 2010. № 45. С. 3-5.

27. Євдокімова О. О. Психологічний ракурс забезпечення профілактики подолання професійної деформації особистості у співробітників МВС. Проблеми

загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. 2018. № 14. С. 108-115.

28. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогів. Педагогіка і психологія. Вісник АПН. 2018. № 4. С. 66-73.

29. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 – соціальна психологія; психологія соціальної роботи / Зайчикова Тетяна Вікторівна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2018. – 20 с.

30. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.05; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 20 с.

31. розвитку: Матеріали VI Костюківських читань, Т. 2. Київ, 2003. С. 238–243. 64

32. Зачепа А. М., Микитюк О. М., Сельменська З. М. Проблематика емоційного вигорання в освітньому середовищі. Наукові записки [Української академії друкарства] 1, 2021. С. 183-191.

33. Заяць А. Р. "Психоедукація як засіб попередження емоційного вигорання вчителів." Кривий Ріг, 2023. 70 с.

34. Знанецька О. М. Психологічні особливості розвитку синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. Педагогіка і психологія. 2012. № 8. С. 80- 87.

35. Камангар М. Теоретичні засади інноваційних тенденцій розвитку сучасної освіти. Дитячий садок. 2019. № 2. С. 22-26.

36. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: к його зберегти та підтримати. Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730974/1/Карамушка%20Л._Методичні%20рекомендації.pdf (дата звернення: 09.04.2024).

37. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання: монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с.

38. Карачина Н. П., Орищук Л. І., Зайкова В. С. Синдром «професійного вигорання»: сучасне трактування, особливості прояву та причини виникнення. Економічний простір, 2013. № 72. С. 148-157.
39. Касевич, Н. К. & Шаповал, К. І. (2010). Охорона праці та безпека життєдіяльності медичних працівників. Київ, ВСВ «Медицина», 248.
40. Касевич, Н.К., Шаповал, К.І. Охорона праці та безпека життєдіяльності медичних працівників. Київ, ВСВ «Медицина», 2010. 248 с.
41. Каткова, Т. А. Емоційне вигоряння викладачів як наслідок професійної діяльності. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2009, Вип. 6. Ч. 1. 300–308.
42. Каткова, Т. А. Емоційне вигоряння викладачів як наслідок професійної діяльності. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський, Вип. 6. Ч. 1. 2009. С. 300–308.
43. Качур О. Профілактика професійного вигорання в закладах освіти: Київ, Психолог, 2019. № 40. С. 3-6.
44. Коломієць, Алла, Таїсія Тертична. "Емоційна Культура У Професійній Діяльності Вчителя Під Час Воєнного Стану." Програмний Комітет (2023): 75.
45. Колтунович Т. А. Перфекціонізм як чинник професійного вигорання вчителів початкових класів дошкільних навчальних закладів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка, 2012. Вип. 19. С. 112-119.
46. Колтунович Т. Семантика, дефініції і співвідношення понять «професійне вигорання» та «професійна деформація». Науковий вісник Чернівецького національного університету: зб. наук. праць. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2018. Вип. 746: Педагогіка та психологія. С. 76–86.
47. Косигіна О. Підвищення стресостійкості як передумова профілактики стресових перевантажень у педагогічних працівників. Нові технології навчання, 2020. с. 118–127.
48. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості і особистості: монографія. Київ: Ніка - Центр, 2007. 432 с

49. Кремень В. Г. Людина як суб'єкт творчої діяльності: інноваційний аспект. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 9-10. С. 6-10.
50. Кузікова С. Б. Саморозвиток особистості: суб'єктний підхід. Психологія особистості. 2013. №1(4). С. 77-86.
51. Лазарус, Р. Методичне забезпечення оцінки копінг-стратегій. URL: https://stud.com.ua/125007/psihologiya/metodichne_zabezpechennya_otsinki_koping_strategiy (дата звернення: 17.08.2025).
52. Латіна, Г. О. Фізіолого-гігієнічні аспекти професійної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. біолог. наук: спец. 14.02.01. «Гігієна та професійна патологія». Київ, 2008, с. 18.
53. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. закл. Та слухачів ін-тів післядипломної освіти / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Міленіум, 2019. 264 с
54. Марія О. Дослідження синдрому вигорання. КІПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні. Український інститут когнітивноповедінкової терапії. 2021. С. 2.
55. Матвієнко, О. Культура здоров'я персоналу та синдром психоемоційного «вигорання»: стратегія і тактика подолання. Головна медична сестра. № 6. 2007. С. 20-23.
56. Перегончук Н. В Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук.пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XII, ч. 4. К., 2018. С. 322- 331.
57. Ржевська З. О. Вплив «професійного вигорання» особистості педагога на особистісний розвиток та професійне становлення майбутніх вчителів. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології, 2012. Т. 24, ч. 6. С. 374-

381. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pzpp_2012_24_6_49 (дата звернення: 23.05.2024)
58. Старовойт О. Невпевненість і емоційне вигорання особистості як бар'єри інноваційної діяльності. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 36. С. 50-57. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_36_11 (дата звернення: 30.07.2024)
59. Степанов, Є. М. Методика вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю в навчальному закладі. URL: <https://osvita.ua/school/method/1376/> (дата звернення: 17.08.2025).
60. Bodenheimer G., Shuster S. M. Emotional labour, teaching and burnout: Investigating complex relationships. *Educational Research* 62:1. 2020. P. 63-76. 70
61. Cherniss C. The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. *Professional of Burn-out: Resend Developments in Theory and Research*. London: Taylor and Francis, 2019. P. 135-149.
62. Ellis M. V. Self-care among school psychologists: A study of perceived barriers and effective practices. *Communique*, 44(1), (2016). 28–29.
63. Feuerhahn N., Stamov-Roßnagel C., Wolfram M., Bellingrath S., Kudielka B.M. Emotional exhaustion and cognitive performance in apparently healthy teachers: A longitudinal multi-source study. *Stress Health*. 2013. Vol. 29. P. 297–306.
64. Job Satisfaction. // *Sustainability*. 2023. Vol. 15, No. 10. Art. 8357. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/10/8357> (дата звернення: 17.08.2025).
65. Larsson, G. The Emotional Stress Reaction Questionnaire (ESRQ): Measurement of Stress Reaction Level in Field Conditions in 60 Seconds. DTIC. URL:(<https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA582838.pdf>) (дата звернення: 17.08.2025).
66. Lazarus R. S. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*. 1993, 44 (1), 1 22.
67. Lee Y.H. Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 2019. Vol. 25. P. 236–252.

68. Maslach Burnout Inventory™ (MBI): Educators Survey (MBI-ES). *Mind Garden*. 2025. URL: <https://www.mindgarden.com/316-mbi-educators-survey> (дата звернення: 17.08.2025).
69. Maslach C., Leiter M. P. Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*. 2008. № 93. P. 498–512.
70. Maslow A. G. *Motivation and Personality*. Prabhat Prakashan, 2023. 379 p.
71. Maxwell A., Riley P. Emotional demands, emotional labor and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 2017. Vol. 45. P. 484–502.
72. Näring G., Briët M., Brouwers A. Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work Stress*. 2006. Vol. 20. P. 303– 315.
73. Sutton R. E., Mudrey-Camino R., Knight C. C. Teacher's Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Pract.* 2009. Vol. 48. P. 130–137.
74. Tsouloupas C.N., Carson R.L., Matthews R., Grawitch M.J., Barber L.K. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educ. Psychol.* 2010. Vol. 30. P. 173–189.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАМИ

Мета програми: Формування у педагогічних працівників адаптивних стратегій подолання професійного стресу, зниження рівня емоційного виснаження та підвищення задоволеності професійною діяльністю через розвиток конструктивних копінг-стратегій та оптимізацію організаційного середовища.

Завдання програми:

- Підвищити рівень усвідомленості педагогів щодо власного емоційного стану та проявів професійного стресу;
- Сформувати навички використання адаптивних копінг-стратегій (позитивна переоцінка, планування, пошук соціальної підтримки);
- Знизити використання деструктивних стратегій (втеча-уникнення, відсторонення);
- Розвинути навички емоційної саморегуляції та стресостійкості;
- Оптимізувати міжособистісну взаємодію в педагогічному колективі;
- Підвищити рівень задоволеності професійною діяльністю через роботу з внутрішніми ресурсами;

Цільова аудиторія: педагогічні працівники, особливо групи ризику:

- З низькою задоволеністю роботою (26% вибірки);
- З високим рівнем емоційного стресу;
- Схильні до деструктивних копінг-стратегій.

Тривалість: 8 занять по 2,5-3 години.

Періодичність: 1-2 рази на тиждень.

Загальний обсяг: 20-24 академічні години.

ЗАНЯТТЯ 1. ЗНАЙОМСТВО ТА ДІАГНОСТИКА ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ

Мета заняття: Створити безпечну атмосферу в групі, підвищити усвідомленість педагогів щодо власного емоційного стану та ознак професійного стресу.

Завдання:

- Встановити групові правила та норми взаємодії;
- Провести первинну діагностику емоційного стану учасників;
- Ознайомити з поняттям професійного вигорання та його компонентами;
- Виявити індивідуальні прояви стресу.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Блок 1. Знайомство та встановлення контакту (40 хв)

Вправа 1.1. "Ім'я та очікування" (20 хвилин)

Інструкція: Сядьте в коло. По черзі представтеся (ім'я, предмет/посада) та поділіться: Що привело вас на цей тренінг?

Які очікування ви маєте від нашої роботи?

Завершіть фразу: "Для мене професійний стрес — це..."

Вправа 1.2. "Правила нашої групи" (10 хвилин)

Інструкція: Разом створимо правила нашої взаємодії. Тренер пропонує базові правила, група доповнює:

- Конфіденційність (те, що обговорюється в групі, залишається в групі);
- Безоціночність (не критикуємо, не оцінюємо);
- Активність та відповідальність (кожен відповідає за свою участь);
- Правило "стоп" (можна не виконувати вправу, яка викликає дискомфорт);

"Тут і зараз" (говоримо про те, що відчуваємо зараз);

Правила записуються на фліпчарті та залишаються видимими на всіх заняттях.

Вправа 1.3. "Метафора стресу" (10 хвилин)

Матеріали: папір А4, кольорові олівці/маркери

Інструкція: Закрийте очі та уявіть свій професійний стрес у вигляді образу, предмета або стихії. Що це? Яке воно на дотик, на колір, на температуру? Де воно знаходиться в вашому тілі?

Відкрийте очі та намалюйте цей образ на аркуші паперу. Потім по бажанню поділіться в колі:

Що ви намалювали?

Чому саме цей образ?

Де відчуваєте напругу найбільше?

Блок 2. Лекційний матеріал "Професійне вигорання: що це?" (40 хв)

ЛЕКЦІЯ-ПРЕЗЕНТАЦІЯ

Час: 25 хвилин презентації + 15 хвилин обговорення та запитань

Матеріали: презентація PowerPoint, роздатковий матеріал із ключовими тезами

Тема: Феномен професійного вигорання в педагогічній діяльності

1. Що таке професійне вигорання?

Професійне вигорання (burnout) — це стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, викликаний тривалим впливом професійного стресу. Вперше термін ввів психолог Герберт Фрейденбергер у 1974 році.

2. Три ключові компоненти вигорання:

- Емоційне виснаження
- Відчуття спустошеності, втоми навіть після відпочинку
- Відсутність сил для емоційної віддачі учням
- Дратівливість, сльозливість, емоційні спалахи
- Відчуття "Я більше не можу"
- Деперсоналізація (цинізм)
- Байдуже, формальне ставлення до учнів
- Сприйняття дітей як "об'єктів", а не особистостей
- Знецінення своєї професії
- Відчуження від колег
- Редукція особистих досягнень
- Відчуття некомпетентності
- Сумніви у значущості своєї роботи
- Зниження самооцінки
- Відчуття безглуздості зусиль

3. За результатами нашого дослідження виявлено:

✓ 56% педагогів використовують емоційно-орієнтовані стратегії подолання стресу (намагаються змінити емоційну реакцію, а не саму проблему)

✓ Найвищі показники стресу — емоційний стрес (критичний рівень) та організаційний стрес

✓ 26% педагогів мають низький рівень задоволеності роботою — група високого ризику вигорання

✓ Найнижча задоволеність — ставленням до керівництва ($M=2,88$) та умовами праці ($M=3,25$)

4. Чому вигорання особливо небезпечне для вчителів?

Педагогічна професія — це професія постійної емоційної віддачі:

- Висока щільність соціальних контактів (діти, батьки, колеги, адміністрація)
- Емоційна відповідальність за результати учнів
- Обмежений контроль над результатами
 - Високі вимоги суспільства

5. Що захищає від вигорання? (За результатами дослідження)

✓ Позитивна переоцінка — здатність знаходити сенс у складних ситуаціях (найвища стратегія $M=7,55$)

✓ Планування — раціональний підхід до організації роботи ($M=7,01$)

✓ Соціальна підтримка — якісна взаємодія з колегами ($M=7,25$)

✓ Задоволеність досягненнями — відчуття значущості своєї роботи

6. Що посилює вигорання?

✗ Втеча-Уникнення — найбільш деструктивна стратегія (сильний зв'язок з емоційним стресом $r=+0,52$)

✗ Низька задоволеність керівництвом — головний предиктор вигорання ($r=-0,75$)

✗ Організаційний стрес — надмірне навантаження, плутанина у вимогах

Висновок: Вигорання — це не слабкість, а нормальна реакція організму на тривалий стрес. Важливо вчасно помітити ознаки та навчитися конструктивно долати стресові ситуації.

Блок 3. Діагностика власного стану (40 хв)

Вправа 1.4. "Опитувальник самодіагностики" (15 хвилин)

Інструкція: Отримайте бланк експрес-опитувальника "Чи є у мене ознаки вигорання?". Відповідайте чесно, це тільки для вас. Оцініть за шкалою 0-4, наскільки часто ви відчуваєте наступне:

Емоційне виснаження:

- Почуваюся емоційно спустошеним/ою після робочого дня
- Відчуваю втому навіть після вихідних
- Дратуюсь через дрібниці
- Втратив/ла інтерес до того, що раніше приносило радість

Деперсоналізація:

- Ставлюся до учнів формально, без емоцій
- Дратують прохання колег чи питання дітей
- Відчуваю байдужість до результатів своєї роботи
- Уникаю спілкування з батьками учнів

Редукція досягнень:

- Сумніваюсь у власній компетентності
- Відчуваю, що моя робота нікому не потрібна
- Не бачу результатів своїх зусиль
- Втратив/ла віру в те, що можу щось змінити

Підрахунок:

0-8 балів — низький рівень вигорання

9-16 балів — середній рівень (зона уваги)

17-24 балів — високий рівень (потрібна допомога)

Вправа 1.5. "Карта стресорів" (10 хв малювання + 5 хв обмін)

Матеріали: папір А4, маркери

Інструкція: На аркуші паперу намалюйте коло (це ви в центрі). Навколо нього зобразіть промені — це джерела вашого стресу. Підпишіть кожен промінь:

Що викликає у вас найбільше напруження на роботі?

Які ситуації забирають найбільше енергії?

З ким найважче взаємодіяти?

Товщина променя = інтенсивність стресу від цього джерела.

Потім у парах (по бажанню) поділіться своєю картою та знайдіть спільні стресори.

Вправа 1.6. "Ресурси, що залишилися" (10 хвилин)

Інструкція: Тепер на тому ж аркуші іншим кольором додайте зірочки — це ваші ресурси:

Що вам допомагає справлятися зі стресом?

Хто підтримує вас?

Які ваші сильні сторони?
 Що приносить вам радість на роботі?
 Подивіться на свою карту. Чого більше — стресорів чи ресурсів? Чи є ресурси, які ви недостатньо використовуєте?

Блок 4. Завершення та домашнє завдання (20 хв)

Вправа 1.7. "Коло зворотного зв'язку" (10 хвилин)

Інструкція: Встаньте в коло. По черзі завершіть одну з фраз:

"Сьогодні я усвідомив/ла..."

"Мене здивувало..."

"Я хочу змінити..."

Домашнє завдання: Щоденник спостережень за собою

Час: 10 хвилин пояснення та відповіді на запитання

Протягом тижня ведіть щоденник у форматі:

Ситуація: що сталося на роботі

Емоція: що я відчув/ла

Моя реакція: що я зробив/ла

Наслідок: як я почувався/лась після

Це допоможе побачити свої автоматичні реакції на стрес.

Релаксаційна вправа: техніка "4-7-8"

Щовечора перед сном:

Вдих через ніс на 4 рахунки

Затримка дихання на 7 рахунків

Видих через рот на 8 рахунків

Повторити 4 рази

ЗАНЯТТЯ 2. КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ: ЯК МИ ДОЛАЄМО СТРЕС?

Мета заняття: усвідомлення власних домінуючих стратегій подолання стресу та їх ефективності, познайомити з адаптивними альтернативами.

Завдання:

- Диференціювати конструктивні та деструктивні копінг-стратегії;
- Виявити індивідуальні патерни реагування на стрес;
- Познайомити з проблемно-орієнтованим та емоційно-орієнтованим копінгом;
- Розпочати формування навичок усвідомленого вибору стратегій.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Блок 1. Перевірка домашнього завдання (30 хв)

Вправа 2.1. "Що я помітив/ла про себе?" (20 хвилин)

Інструкція: Об'єднайтеся в трійки. Поділіться спостереженнями зі свого щоденника:

Які ситуації найчастіше викликали стрес?

Які емоції переважали?

Які ваші типові реакції ви помітили?

Чи змінилось щось, коли ви почали спостерігати за собою?

Потім у загальному колі: що спільного ви виявили?

Вправа 2.2. "Практика 4-7-8: що відчули?" (10 хвилин)

Інструкція: Хто практикував дихальну вправу? Поділіться:

Чи вдалося виконувати регулярно?

Що відчували під час практики?

Чи помітили ефект на якість сну?

Блок 2. Лекційний матеріал "Копінг-стратегії" (45 хв)

ЛЕКЦІЯ-ПРАКТИКУМ

Час: 30 хвилин лекції + 15 хвилин обговорення

Тема: Стратегії подолання стресу (копінг-стратегії)

Матеріали: презентація, таблиця копінг-стратегій (роздаткові матеріали)

1. Що таке копінг?

Копінг (від англ. "to cope" — долати, справлятися) — це сукупність когнітивних та поведінкових зусиль, які людина докладає для подолання стресової ситуації.

2. Два основні типи копінгу:

А) ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНИЙ КОПІНГ

Спрямований на зміну самої проблеми

Стратегії:

- Планування (M=7,01 у нашому дослідженні)
- Розробка послідовних кроків
- Аналіз ресурсів
- Постановка конкретних цілей

Приклад: "У мене конфлікт із батьками учня. Я складу план розмови, продумаю аргументи, призначу зустріч"
- Активне подолання (M=6,45)
- Прямі дії для вирішення проблеми
- Пошук інформації
- Мобілізація зусиль

Приклад: "Велике навантаження — піду до завуча обговорювати перерозподіл годин"
- Придушення конкуруючої діяльності (M=5,88)

- Концентрація на головній проблемі
- Відкладання інших справ

Приклад: "Поки не здам звітність, не беру додаткових завдань"

Б) ЕМОЦІЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ КОПІНГ

Спрямований на регуляцію емоційної реакції

Адаптивні стратегії:

- Позитивна переоцінка (M=7,55 — НАЙВИЩА!)
- Пошук позитивного сенсу
- Фокус на зростанні
- Зміна інтерпретації події

Приклад: "Цей складний клас навчив мене терпіння та гнучкості"
- Пошук соціальної підтримки (M=7,25)
- Звернення до колег, друзів
- Емоційне розвантаження
- Отримання поради

Приклад: "Поділюсь із колегою, вона мене зрозуміє"

Неадаптивні стратегії:

- Відсторонення/Уникнення (M=5,34)
- Відволікання, ігнорування
- Мінімізація значущості

Приклад: "Забуду про це, подумаю про щось інше"

Втеча-Уникнення (M=4,10 — НАЙНИЖЧА, але НАЙНЕБЕЗПЕЧНІША!)

- Фантазування "якби..."
- Заперечення реальності
- Відмова від відповідальності

Приклад: "Краще б я не була вчителем... Нічого не зміниться..."

Порочне коло: Незадоволеність → Втеча-Уникнення → Проблема не вирішується → Стрес зростає → Ще більше уникнення → Вигорання

3. Чи можна змінити свій копінг?

ТАК! Копінг-стратегії — це навички, які можна тренувати.

Ключові принципи:

- Усвідомлення — помітити свою автоматичну реакцію
 - Зупинка — не діяти імпульсивно
 - Вибір — обрати більш адаптивну стратегію
 - Дія — реалізувати нову стратегію
 - Аналіз — оцінити результат
4. Коли який копінг використовувати?
- Проблемно-орієнтований → коли ситуацію можна змінити
- Конфлікт із колегою
 - Надмірне навантаження
 - Незрозумілі вимоги адміністрації
 - Емоційно-орієнтований (адаптивний) → коли ситуацію змінити неможливо
 - Політика в школі, яка від вас не залежить
 - Важка ситуація в сім'ї учня
 - Воєнний стан
 - Висновок: Немає "поганого" або "хорошого" копінгу — є відповідний ситуації. Головне — мати у своєму арсеналі різноманітні стратегії та вміти їх усвідомлено обирати.

Блок 3. Діагностика власних стратегій (45 хв)

Вправа 2.3. "Мої типові реакції" (15 хвилин)

Інструкція: Отримайте бланк із ситуаціями. Для кожної ситуації оберіть реакцію, найбільш типову для вас:

Ситуація 1: Директор критикує вас на нараді при колегах

- a) Буду шукати способи виправити ситуацію (Активне подолання)
- b) Скажу собі: "Це досвід, я стану сильнішою" (Позитивна переоцінка)
- c) Подумаю: "Краще б я працювала в іншому місці" (Втеча-Уникнення)
- d) Обговорю це з колегою, попрошу підтримки (Соціальна підтримка)

Ситуація 2: Батьки учня пишуть скаргу на вас

- a) Складу детальний план зустрічі з ними (Планування)
- b) Спробую не думати про це (Відсторонення)
- c) Звернусь по допомогу до адміністрації (Соціальна підтримка)
- d) Зрозумію, що вони хвилюються за дитину (Позитивна переоцінка)

Ситуація 3: Вам додали 10 годин навантаження

- a) Піду обговорювати з завучем можливість перерозподілу (Активне подолання)
- b) Змирюсь, що нічого не змінити (Відсторонення)
- c) Буду фантазувати про звільнення (Втеча-Уникнення)
- d) Розроблю чіткий розклад та пріоритети (Планування)

Підрахунок: Подивіться, які типи стратегій ви обираєте найчастіше. Чи є серед них деструктивні?

Вправа 2.4. "Профіль мого копінгу" (15 хвилин)

Матеріали: бланки з павутинням стратегій

Інструкція: На аркуші намальовано вісім променів (як павутиння) — кожен промінь відповідає одній стратегії. Оцініть за шкалою 0-10, наскільки часто ви використовуєте кожен стратегію. З'єднайте точки — отримаєте свій профіль.

Проаналізуйте:

Які стратегії розвинені найбільше?

Які найменше?

Чи є перекис у бік деструктивних?

Які стратегії варто розвивати?

Вправа 2.5. "Альтернативні реакції" (15 хвилин)

Інструкція: Візьміть запис зі свого щоденника спостережень (домашнє завдання). Оберіть одну ситуацію, де ви використали деструктивну стратегію.

Тепер запишіть 3 альтернативні варіанти реакції:

Проблемно-орієнтований (що можна було зробити для зміни ситуації?)

Адаптивний емоційний (як можна було по-іншому інтерпретувати?)

Соціальна підтримка (до кого можна було звернутися?)

У парах обговоріть свої варіанти. Чи реалістичні вони? Що заважало їх використати?

Блок 4. Практикум адаптивного копіngu (40 хв)

Вправа 2.6. "Техніка STOP" (20 хвилин)

Інструкція: Pozнайомимося з технікою усвідомленого вибору стратегії — метод STOP:
S (Stop) — Зупинися. Помітив стрес — зроби паузу перед реакцією.

T (Take a breath) — Зроби вдих. 3 глибокі вдихи-видихи для зниження автоматизму.

O (Observe) — Спостерігай. Що відбувається? Що я відчуваю? Яка моя типова реакція?

P (Proceed) — Дій усвідомлено. Обери найбільш адаптивну стратегію для цієї ситуації.

Практика: Згадайте недавню стресову ситуацію. Уявно пройдіть через неї, використовуючи STOP. Що змінилося б?

Щонайменше 1 раз на день використовуйте техніку STOP у реальній ситуації.

ЗАНЯТТЯ 3. ПОЗИТИВНА ПЕРЕОЦІНКА: ЗНАХОДИМО СЕНС У СКЛАДНОМУ

Мета заняття: Розвинути навички позитивної переоцінки стресових ситуацій як найбільш ефективної стратегії подолання емоційного стресу.

Завдання:

- Сформувані розуміння механізмів позитивної переоцінки;
- Відрізнити позитивну переоцінку від позитивного мислення та заперечення;
- Навчити технікам когнітивної реструктуризації;
- Розвинути здатність знаходити ресурси та можливості у складних ситуаціях.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Блок 1. Перевірка домашнього завдання (25 хв)

Вправа 3.1. "Досвід застосування STOP" (15 хвилин)

Інструкція: У малих групах (3-4 особи) поділіться:

Чи вдалося застосувати техніку STOP?

У якій ситуації?

Що було найскладнішим?

Чи змінився результат?

Вправа 3.2. "Аналіз щоденника копіngu" (10 хвилин)

Інструкція: Подивіться на свої записи за тиждень. Що ви помітили?

Чи були ситуації, де альтернативна стратегія була б ефективнішою?

Які патерни ви побачили?

Обговорення в загальному колі: які відкриття ви зробили про себе?

Блок 2. Теоретичний блок "Позитивна переоцінка" (40 хв)

ЛЕКЦІЯ-ДИСКУСІЯ

Час: 30 хвилин лекції + 10 хвилин обговорення та запитань

Матеріали: презентація, схема АВС, картки з видами переоцінки

Тема: Позитивна переоцінка як ключ до стійкості

1. Що таке позитивна переоцінка?

Позитивна переоцінка — це когнітивна стратегія, яка полягає у зміні інтерпретації стресової події таким чином, щоб побачити в ній можливості для зростання, навчання або позитивного сенсу.

! Це НЕ:

Позитивне мислення ("Все буде добре!")

Заперечення реальності ("Все чудово!")

Самообман ("Проблеми немає")

Ігнорування емоцій

✓ Це:

Реалістичне визнання ситуації

Пошук альтернативних інтерпретацій

Фокус на тому, що можна контролювати

Знаходження сенсу та можливостей

2. Чому позитивна переоцінка така ефективна?

За результатами дослідження:

Найвища оцінка серед усіх копінг-стратегій ($M=7,55$)

Найсильніші зв'язки з благополуччям:

Знижує емоційний стрес: $r = -0.45^{***}$

Підвищує задоволеність змістом праці: $r = +0.55^{***}$

Корелує з відчуттям значущості роботи: $r = +0.52^{***}$

Група з високою задоволеністю:

Середній бал позитивної переоцінки: $M=8,30$ (дуже високий!)

Чому це працює?

- Змінює емоційну реакцію без зміни ситуації
- Дає відчуття контролю над внутрішнім станом
- Активує внутрішні ресурси
- Захищає від відчуття безпорадності

3. Механізм позитивної переоцінки

Модель ABC (Альберт Елліс):

A (Activating event) — Подія-активатор ↓ B (Belief) — Переконавання, інтерпретація ↓ C (Consequence) — Наслідок (емоції, поведінка)

Приклад:

A: Директор критикує мій урок

B1 (деструктивна інтерпретація): "Я погана вчителька, я нікчема" C1: Відчай, сором, бажання звільнитися

B2 (позитивна переоцінка): "Це можливість побачити свої слабкі місця та покращитись" C2: Прийняття, мотивація до розвитку

! Подія не змінилась, але емоція та поведінка — ТАК!

4. Види позитивної переоцінки

A) Пошук можливостей

"Що нового я можу дізнатися з цієї ситуації?"

"Які навички я можу розвинути?"

"Які двері відкриває ця закрита?"

Б) Фокус на зростанні

"Як я стану сильнішою завдяки цьому?"

"Чому це навчить мене?"

"Яка я буду після подолання цього?"

В) Розширення перспективи

"Як я побачу це через рік?"

"Наскільки це важливо в масштабі мого життя?"

"Що зможу розповісти іншим про цей досвід?"

Г) Пошук сенсу

"Для чого це мені?"

"Який глибший сенс у цій ситуації?"

"Як це узгоджується з моїми цінностями?"

Д) Порівняльна переоцінка

"Могло бути гірше"

"Є люди в складнішій ситуації"

"Принаймні є..."

5. Коли позитивна переоцінка найефективніша?

✓ Для ситуацій, які:

- Неможливо змінити швидко (політика в освіті, воєнний стан)
- Вже сталися (минулі помилки, конфлікти)
- Залежать від інших (рішення адміністрації)
- Викликають сильні негативні емоції

✗ Не підходить для:

- Ситуацій, що потребують негайних дій (небезпека)
- Проблем, які можна швидко вирішити
- Хронічних порушень прав (тоді потрібне Активне подолання)

6. Бар'єри для позитивної переоцінки

○ Когнітивні спотворення:

- Катастрофізація ("Це жахливо!")
- Чорно-біле мислення ("Все або нічого")
- Персоналізація ("Це через мене")
- Емоційне обґрунтування ("Відчуваю погано — значить так і є")

○ Емоційні стани:

- Емоційне виснаження (немає сил перероблювати)
- Гнів (блокує гнучкість мислення)
- Страх (фіксує на загрозі)

7. Практичні кроки позитивної переоцінки

Крок 1: Визнайте емоцію ("Так, мені боляче/страшно/прикро")

Крок 2: Опишіть факти ситуації без оцінок

Крок 3: Знайдіть автоматичну інтерпретацію ("Я думаю, що...")

Крок 4: Поставте запитання:

Чи є інші способи побачити це?

Що хорошого/корисного є в цьому?

Чого ця ситуація мене навчає?

Крок 5: Сформулюйте альтернативну інтерпретацію

Крок 6: Помітьте зміну емоції

Висновок: Позитивна переоцінка — це не про те, щоб бути "позитивчиком", а про психологічну гнучкість та здатність знаходити внутрішні ресурси навіть у найскладніших обставинах. За дослідженням, педагоги з високими показниками цієї стратегії мають найвищу задоволеність роботою та найнижчий рівень вигорання.

Блок 3. Практикум переоцінки (60 хв)

Час: 30 хвилин (15 хв індивідуально + 15 хв обмін у парах)

Матеріали: бланки з таблицею для аналізу думок

Вправа 3.3. "Виклик автоматичним думкам"

Інструкція:

Етап 1: Запишіть недавню стресову ситуацію:

Що сталося?

Що я подумав/ла?

Що відчув/ла?

Етап 2: Знайдіть когнітивні спотворення у своїй думці:

Катастрофізація?

Чорно-біле мислення?

Узагальнення ("завжди", "ніколи")?

Читання думок?

Етап 3: Поставте запитання до своєї думки (метод Сократа):

Які докази за та проти цієї думки?

Що б я сказав/ла другу в такій ситуації?

Як я побачу це через 5 років?

Яка найгірша, найкраща та найреалістичніша картина?

Етап 4: Сформулюйте альтернативну, збалансовану думку

Приклад:

Ситуація: Учень нагрубив мені перед класом

Автоматична думка: "Він мене не поважає, я поганий вчитель, ніхто мене не слухає"

Спотворення: узагальнення, катастрофізація

Виклик думці:

Докази проти: інші учні слухають, це перший такий випадок

Другу сказала б: "Це підлітковий період, не бери на свій рахунок"

Через 5 років: це буде незначний епізод

Альтернативна думка: "У підлітка може бути складний день, його поведінка — про нього, а не про мене. Я можу поговорити з ним окремо та встановити межі"

Вправа 3.4. "Три перспективи" (15 хвилин)

Матеріали: гарний папір, ручки

Інструкція: Візьміть ту ж ситуацію. Подивіться на неї з трьох точок зору:

Перспектива часу: Як я побачу це через місяць, рік, 5 років?

Перспектива простору: Наскільки це важливо в масштабі мого життя, країни, світу?

Перспектива значущості: Що найважливіше для мене? Чи відповідає моя реакція моїм цінностям?

Запишіть для кожної перспективи. Що змінилося у вашому сприйнятті?

Вправа 3.5. "Лист благодарності складній ситуації" (15 хвилин)

Інструкція: Виберіть складну професійну ситуацію з минулого, яка вас змінила. Напишіть їй лист:

"Дорога [ситуація], Спочатку я ненавиділа тебе, бо ти... Але зараз я розумію, що ти навчила мене... Завдяки тобі я стала... Тепер я можу... Дякую тобі за..."

Бажаючи можуть поділитися в колі.

Блок 4. Інтеграція навички (30 хв)

Вправа 3.6. "Банк переоцінок" (15 хв робота в групах + 10 хв презентації)

Матеріали: картки з ситуаціями, фліпчарт, маркери

Інструкція: Об'єднайтеся в групи по 4 особи. Отримайте картки з типовими стресовими ситуаціями для вчителів:

Батьки незадоволені оцінкою дитини

Адміністрація збільшує документацію

Учень систематично порушує дисципліну

Колега поширює плітки про вас

Нова освітня реформа, яка вас не влаштовує

Для кожної ситуації:

Знайдіть автоматичну деструктивну думку

Запропонуйте 2-3 варіанти позитивної переоцінки

Оберіть найреалістичнішу

Запишіть усі варіанти на фліпчарті. Презентуйте групі. Створюємо спільний "Банк переоцінок"!

Вправа 3.7. "Моя мантра переоцінки" (5 хвилин)

Інструкція: Створіть особисту фразу-нагадування, яку будете використовувати у стресових ситуаціях. Вона має бути короткою, особистісно значущою та налаштовувати на переоцінку.

Приклади:

"Це урок, а не покарання"

"Я вибираю, як на це реагувати"

"Що корисного я можу з цього взяти?"

"Через рік я буду сильнішою"

"Це про зростання, а не про катастрофу"

Запишіть її красиво, зробіть фото та встановіть як заставку на телефон або роздрукуйте на стіл.

Блок 5. Завершення (15 хв)

Коло зворотного зв'язку (10 хвилин)

Завершіть фразу: "Найцінніше, що я візьму з цього заняття..."

Домашнє завдання: Щоденник переоцінок

Щодня обирайте одну ситуацію та проходите через 6 кроків переоцінки (з лекції).

Фіксуйте зміну емоції до та після.

Практика "Три перспективи"

Коли відчуєте сильний стрес, застосуйте техніку трьох перспектив (час, простір, значущість).

Використання мантри

Використовуйте свою мантру переоцінки щонайменше 3 рази на тиждень у реальних ситуаціях.

ЗАНЯТТЯ 4. ПЛАНУВАННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ: ВІДНОВЛЮЄМО КОНТРОЛЬ

Мета заняття: Розвинути навички проблемно-орієнтованого копіngu через ефективне планування та організацію робочого процесу для зниження організаційного стресу.

Завдання:

- Навчити методам ефективного планування робочого часу;
- Сформуванати навички встановлення пріоритетів;
- Розвинути здатність делегування та встановлення меж;
- Знизити відчуття хаосу та перевантаження.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Блок 1. Перевірка домашнього завдання (20 хв)

Вправа 4.1. "Історії успішних переоцінок" (20 хвилин)

Інструкція: У малих групах поділіться:

Які ситуації вдалося переоцінити?

Яку техніку використовували?

Що змінилося в емоційному стані?

Які були труднощі?

Оберіть одну найяскравішу історію та розкажіть усій групі.

Блок 2. Теоретичний блок "Проблемно-орієнтований копінг" (35 хв)

МІНІ-ЛЕКЦІЯ

Час: 25 хвилин лекції + 10 хвилин запитання

Матеріали: презентація, роздаткові матеріали з принципами планування

Тема: Відновлення контролю через планування

1. Організаційний стрес як головна проблема

За результатами дослідження:

Організаційний стрес — другий за виразністю після емоційного

Низька задоволеність:

Професійною діяльністю (навантаження): $M=2,55$

Умовами праці: $M=2,05$

Висновок: Коли педагоги відчувають хаос, перевантаження та неконтрольованість робочого процесу, вони схильні до деструктивного уникнення замість активного подолання.

2. Планування як ключова стратегія

За дослідженням:

Планування знижує когнітивний стрес: $r = -0.42^{***}$

Планування підвищує задоволеність можливостями розвитку: $r = +0.45^{***}$

Група з високою задоволеністю: $M=7,85$ (дуже високий рівень планування)

Що дає планування: ✓ Відчуття контролю над ситуацією ✓ Зниження тривоги через структурованість ✓ Економія ресурсів (часу, енергії) ✓ Можливість бачити прогрес

3. Чому ми не плануємо?

⊗ Бар'єри:

"Немає часу планувати" (парадокс: планування економить час!)

"Все одно все зміниться" (гнучке планування враховує зміни)

"Я тримаю все в голові" (перевантаження робочої пам'яті)

Перфекціонізм ("Якщо ідеально не вийде, то не буду")

4. Принципи ефективного планування для вчителів

Принцип 1: Реалістичність

Враховуйте свою енергію (ранок vs вечір)

Закладайте буфери для непередбаченого (20%)

Не плануйте на 100% часу

Принцип 2: Пріоритетність

Не все однаково важливе

Матриця Ейзенхауера: важливе vs термінове

Правило 80/20: 20% зусиль дають 80% результату

Принцип 3: Конкретність

"Підготувати уроки" → "Підготувати презентацію для 7-Б з теми Х"

Вимірні кроки

Принцип 4: Гнучкість

План — це орієнтир, а не тюрма

Можливість перепланувати

5. Інструменти планування

А) Тижневе планування

Огляд тижня в неділю/понеділок

Блоки часу для категорій завдань

Резерв для непередбаченого

Б) Щоденне планування

"Велика трійка": 3 головні завдання дня

Ранковий ритуал планування (5-10 хв)

Вечірній огляд (що зроблено, що перенести)

В) Метод часових блоків

Групування подібних завдань

Уникнення перемикання контексту

"Години фокусу" без відволікань

Висновок: Планування — це не додаткове навантаження, а інвестиція, яка повертається зниженням стресу, підвищенням продуктивності та відчуттям контролю.

Блок 3. Діагностика організації часу (30 хв)

Вправа 4.2. "Аналіз мого тижня" (15 хвилин)

Інструкція: Заповніть таблицю:

Категорія діяльності	Скільки часу зараз (годин/тиждень)	Скільки хотіла б (ідеал)	Різниця
Викладання (уроки)			
Підготовка до уроків			
Документація/звітність			
Додаткові обов'язки			

Взаємодія з батьками			
Особистий розвиток			
Відпочинок			

Проаналізуйте:

Де найбільша різниця між реальністю та бажаним?

На що йде час, який не приносить цінності?

Що можна скоротити/делегувати/відмовитися?

Вправа 4.3. "Викрадачі часу" (15 хвилин)

Інструкція: Складіть список своїх основних "викрадачів часу":

Мої викрадачі часу:

- Соціальні мережі під час роботи
- Непродуктивні наради
- Відсутність чіткого розкладу
- Невміння відмовляти
- Перфекціонізм (довго шліфую те, що вже достатньо добре)
- Відволікання (телефон, колеги)
- Пошук матеріалів у хаосі
- Інше: _____

Для кожного викрадача напишіть:

Скільки часу забирає на тиждень?

Яке конкретне рішення?

Приклад: Викрадач: Соціальні мережі (5 годин/тиждень) Рішення: Додаток для блокування на час робочих годин

Блок 4. Практикум планування (55 хв)

Вправа 4.4. "Матриця Ейзенхауера" (20 хвилин)

Матеріали: великі аркуші А3, стікери, маркери

Інструкція: На великому аркуші намалюйте матрицю 2х2:

	ТЕРМІНОВЕ	НЕ ТЕРМІНОВЕ
ВАЖЛИВЕ	Квадрат 1: Криза	Квадрат 2: Розвиток
НЕ ВАЖЛИВЕ	Квадрат 3: Відволікання	Квадрат 4: Марнування

Випишіть усі свої завдання на стікери. Розподіліть їх по квадратах.

Аналіз:

Квадрат 1 (Термінове + Важливе): Робити негайно, але прагнути зменшити через планування

Квадрат 2 (Не термінове + Важливе): **ЗОЛОТИЙ КВАДРАТ!** Сюди інвестувати час (розвиток, профілактика)

Квадрат 3 (Термінове + Не важливе): Делегувати або швидко закривати

Квадрат 4 (Не термінове + Не важливе): Відмовитися!

Висновок: Більшість педагогів живуть у Квадраті 1 (кризи) та 3 (відволікання). Мета — перемістити фокус на Квадрат 2 (проактивність, розвиток).

Вправа 4.5. "Велика трійка тижня" (15 хвилин)

Інструкція: Техніка для зниження відчуття перевантаження.

Крок 1: Виберіть найважливіші 3 досягнення на наступний тиждень:

Професійне: _____

Особистісне/здоров'я: _____

Розвиток/навчання: _____

Крок 2: Для кожного розбийте на конкретні дії:

Що саме робити?

Коли (день та час)?

Скільки часу потрібно?

Крок 3: Заплануйте їх у календарі як зустрічі з собою (не можна переносити!)

Правило: Якщо зробили "Велику трійку" — тиждень успішний, навіть якщо інше не встигли.

Вправа 4.6. "Ідеальний тиждень" (20 хвилин)

Інструкція: Складіть візуальний розклад свого ідеального тижня:

Принципи:

- Блоки для уроків (незмінні)
- Блоки для підготовки (згруповані)
- Блоки для адміністративних справ
- Блоки для відпочинку (так, це теж планується!)
- Буфери для непередбаченого

Кольорове кодування:

● Червоний: Викладання

□ Жовтий: Підготовка

● Синій: Адміністративна робота

□ Зелений: Особистий час/відпочинок

Зробіть фото та використовуйте як орієнтир.

Матеріали: бланки тижневого планування, кольорові маркери

Блок 5. Встановлення меж (30 хв)

Вправа 4.7. "Мистецтво відмови" (10 хв теорія + 20 хв практика)

Інструкція:

Частина 1: Теорія

Чому важко відмовляти?

Страх розчарувати інших

Почуття провини

Страх конфлікту

Переконання "Я маю бути доброю/им"

Формули екологічної відмови:

"Так, але пізніше"

"Я зможу допомогти, але тільки після [дата]"

"Так для X, ні для Y"

"Можу перевірити роботи, але не можу вести гурток"

"Ні, тому що"

"На жаль, не зможу, оскільки вже заплановано іншу роботу"

"Допоможу інакше"

"Не зможу це зробити, але можу порадити, до кого звернутися"

Частина 2: Рольова гра

У парах відпрацюйте ситуації:

Ситуація А: Завуч просить взяти додаткові години

Ситуація Б: Колега просить замінити на уроці (вже 3-й раз)

Ситуація В: Батьки просять додаткові консультації у вихідні

Один — той, хто просить, другий — відмовляє, використовуючи формули. Потім помінятися ролями.

Блок 6. Завершення (20 хв)

Вправа 4.8. "Мій план на тиждень" (10 хвилин)

Інструкція: Складіть конкретний план:

Планування:

Коли буду робити тижневий огляд: _____

Коли буду робити щоденний план (ранок): _____

Велика трійка наступного тижня:

_____ (коли: _____)
 _____ (коли: _____)
 _____ (коли: _____)

Від чого відмовлюсь/делебую:

Коло зворотного зв'язку (10 хвилин)

"Найважливіший інсайт про організацію мого часу..."

Домашнє завдання: Щоденне планування "Великої трійки"

Кожен ранок виділяйте 5 хвилин на визначення трьох найважливіших справ дня.

Тижневий огляд

У неділю ввечері або понеділок ранком проведіть тижневий огляд за шаблоном.

Аналіз часу

Один день у середині тижня записуйте, на що йде кожна година. Ввечері проаналізуйте.

ЗАНЯТТЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА: СИЛА КОЛЕКТИВУ

Мета заняття: Активізувати використання соціальної підтримки як ресурсу подолання стресу, покращити якість міжособистісної взаємодії в колективі.

Завдання:

- Усвідомити цінність соціальної підтримки;
- Розвинути навички звернення за підтримкою;
- Навчитися ефективно підтримувати інших;
- Зміцнити згуртованість групи;

ХІД ЗАНЯТТЯ

Блок 1. Перевірка домашнього завдання (25 хв)

Вправа 5.1. "Досвід планування" (15 хвилин)

Інструкція: У трійках поділіться:

Чи вдалося впровадити "Велику трійку"?

Які результати?

Що заважало?

Що змінилося у відчутті контролю?

Вправа 5.2. "Аналіз часу" (10 хвилин)

Інструкція: Хто робив аналіз свого дня? Які відкриття зробили про використання свого часу?

Обговорення в колі.

Блок 2. Теоретичний блок "Соціальна підтримка" (35 хв)

ЛЕКЦІЯ-ДИСКУСІЯ

Час: 25 хвилин лекції + 10 хвилин обговорення

Матеріали: презентація, схема типів підтримки, чек-лист ефективної підтримки

Тема: Колеги як ресурс у подоланні стресу

1. Соціальна підтримка в дослідженні

За результатами:

Третя за популярністю стратегія: $M=7,25$

Найвищий показник задоволеності: Міжособистісна взаємодія з колегами ($M=3,51$ — найвище!)

Найсильніша кореляція:

Соціальна підтримка ↔ Якість стосунків з колегами: $r = +0.62^{***}$

Соціальна підтримка ↔ Задоволеність досягненнями: $r = +0.41^{***}$

Захисна функція:

Знижує емоційний стрес: $r = -0.31^*$

Знижує поведінкові прояви стресу: $r = -0.25^*$

Висновок: Колеги — це головний буфер проти вигорання! Саме якість стосунків у колективі частково компенсує незадоволеність адміністрацією та умовами праці.

2. Типи соціальної підтримки

А) Емоційна підтримка

Співчуття, розуміння

"Я тебе чую, це дійсно важко"

Створення безпечного простору для емоцій

Коли потрібна: Після стресової події, для емоційного розвантаження

Б) Інформаційна підтримка

Поради, досвід

"У мене така ситуація була, я робила так..."

Нові перспективи

Коли потрібна: Для вирішення конкретної проблеми

В) Інструментальна підтримка

Конкретна допомога

"Давай я заміню тебе на уроці"

Ділові дії

Коли потрібна: Для зменшення навантаження

Г) Підтримка самооцінки

Визнання, вдячність

"Ти справді добре це робиш"

Підтвердження цінності

Коли потрібна: При сумнівах у компетентності

3. Чому ми не просимо про підтримку?

⊗ Бар'єри:

"Не хочу бути тягарем"

"Вони теж перевантажені"

"Повинна/ен справлятися сама/ам"

"Це ознака слабкості"

"Вони мене не зрозуміють"

Страх осуду

Реальність: ✓ Більшість людей раді допомогти ✓ Прохання про допомогу зближує ✓

Це не слабкість, а мудрість ✓ Взаємна підтримка зміцнює колектив

4. Ефективне звернення за підтримкою

Принципи:

Конкретність

✗ "Мені важко"

✓ "Мені потрібно поговорити про конфлікт із батьками учня"

Ясність типу підтримки

"Мені потрібно просто виговоритися" (емоційна)

"Що б ти зробила на моєму місці?" (інформаційна)

"Чи можеш замінити мене завтра?" (інструментальна)

Вибір правильної людини

Для емоційної підтримки — хто вміє слухати

Для поради — хто має досвід

Для допомоги — хто має ресурси

Взаємність

Бути готовою/им підтримати у відповідь

Баланс "брати-давати"

5. Мистецтво підтримувати інших

Що ДОПОМАГАЄ: ✓ Активне слухання (без перебивання) ✓ Валідація емоцій ("Розумію, що тобі важко") ✓ Запитання замість порад ("Що тобі зараз потрібно?") ✓ Присутність ("Я поруч")

Що ЗАВАЖАЄ: ✗ "Та це ж дрібниця!" (знецінення) ✗ "На твоєму місці я б..." (нав'язування) ✗ "Не переживай!" (заборона емоцій) ✗ Переключення на свої проблеми ✗ Давати поради, коли не просять

6. Токсична підтримка vs справжня підтримка

Токсична:

Створює залежність

Підкріплює жертвність

Конкурує у стражданні ("А в мене ще гірше!")

Поширює плітки під виглядом співчуття

Справжня:

Розвиває самостійність

Підтримує ресурсний стан

Емпатує без злиття

Зберігає конфіденційність

7. Створення культури підтримки у колективі

Елементи:

Регулярні неформальні зустрічі (чай, спільні обіди)

Ритуали взаємної вдячності

Менторство для молодих педагогів

Групи взаємодопомоги за інтересами

Відкрите обговорення труднощів без осуду

Висновок: Соціальна підтримка — це не розкіш, а необхідність для виживання у професії з високим емоційним навантаженням. Колеги можуть стати "островом безпеки" навіть у найскладніших умовах.

Блок 3. Практикум звернення за підтримкою (40 хв)

Вправа 5.3. "Карта соціальної підтримки" (15 хвилин)

Матеріали: бланки з концентричними колами

Інструкція: Намалюйте концентричні кола (як мішень):

Центр (Я) → Коло 1 (Найближчі) → Коло 2 (Близькі) → Коло 3 (Знайомі)

Впишіть імена людей, до яких можете звернутися. Біля кожного імені зазначте тип підтримки:

Е (емоційна)

І (інформаційна)

Ін (інструментальна)

С (самооцінки)

Проаналізуйте:

Чи достатньо людей у моїй мережі підтримки?

Чи є баланс типів підтримки?

Чи є люди, до яких звертаюся занадто часто (ризик виснаження)?

Кого можу додати до мережі?

Вправа 5.4. "Практика звернення" (5 хв формулювання + 20 хв практика)

Інструкція:

Етап 1: Індивідуально запишіть реальну ситуацію, з якою зараз потребуєте підтримки.

Етап 2: Сформулюйте конкретне звернення за формулою:

Ситуація: Що сталося?

Емоція: Що я відчуваю?

Потреба: Який тип підтримки мені потрібен?

Прохання: Конкретна дія від іншого

Приклад: "Мене критикували на нараді (ситуація). Я відчуваю образу та сумнів у компетентності (емоція). Мені потрібно просто виговоритися та почути, що я не одна/ін (потреба емоційна). Чи можеш зараз 15 хвилин мене послухати? (прохання)"

Етап 3: У парах відпрацюйте:

Один звертається (використовуючи формулу)

Другий практикує підтримку

Зворотний зв'язок: що допомогло, що можна покращити

Поміняйтеся ролями

Блок 4. Практикум надання підтримки (45 хв)

Вправа 5.5. "Активне слухання" (25 хвилин)

Інструкція:

Теорія: Компоненти активного слухання:

Зоровий контакт

Кивки, "угу", "так"

Перефразування ("Якщо я правильно зрозуміла, ти...")

Відображення емоцій ("Ти здаєшся розчарованою")

Запитання для уточнення

Відсутність оцінок та порад (якщо не просять)

Практика: Трійки

Ролі:

Оповідач (розповідає про стресову ситуацію 5 хв)

Слухач (практикує активне слухання)

Спостерігач (відстежує техніки, дає зворотний зв'язок)

Кожен побуває у кожній ролі (3 раунди по 7 хв).

Вправа 5.6. "Типові помилки підтримки" (20 хвилин)

Інструкція:

Рольова гра: У парах розіграйте ситуацію двічі — спочатку з помилками, потім ефективно.

Ситуація: Колега скаржиться на важкий клас

Варіант А (помилки):

"Та в мене ще гірший клас!"

"Та це не проблема, не переживай"

"Треба просто бути строгішою"

Дивлюсь у телефон під час розмови

Варіант Б (ефективно):

Слухаю уважно

"Розумію, це дійсно виснажливо"

"Що тобі зараз найбільше потрібно?"

Присутня повністю

Обговорення: Що відчували в ролі того, хто розповідає? Яка різниця у двох варіантах?

Блок 5. Зміцнення групової підтримки (35 хв)

Вправа 5.7. "Коло вдячності" (15 хвилин)

Інструкція: Встаньте у коло. По черзі:

Назвіть ім'я людини у колі (можна кілька)

Скажіть, за що ви їй вдячні (підтримка, порада, просто присутність)

Ця людина каже "Дякую" та називає наступного

Правило: Кожен має бути названий принаймні один раз.

Вправа 5.8. "Договір взаємопідтримки" (15 хвилин)

Матеріали: бланки договорів взаємопідтримки

Інструкція: Об'єднайтеся у пари/трійки — це ваші "партнери підтримки" на наступний місяць.

Домовтеся:

Як часто будете контактувати? (раз на тиждень/після тренінгу)

Яким способом? (особисто/телефон/месенджер)

Який сигнал SOS? (якщо дуже важко)

Які межі? (час, теми)

Обмінюйтеся контактами. Запишіть домовленості.

Вправа 5.9. "Скринька підтримки" (5 хвилин)

Інструкція: Група створює спільний ресурс.

На картках кожен записує:

Свою "суперсилу" (в чому можу підтримати інших: порада, вислухати, підмінити на уроці, поділитися матеріалами тощо)

Коли доступний/на (дні, час)

Як краще зв'язатися

Картки складаємо у скриньку. У разі потреби будь-хто може взяти картку та звернутися.

Блок 6. Завершення (20 хв)

Коло зворотного зв'язку (10 хвилин)

Завершіть фразу: "Мое відкриття про соціальну підтримку..."

Домашнє завдання: Звернутися за підтримкою (10 хвилин)

Щонайменше 1 раз протягом тижня свідомо зверніться до когось за підтримкою (використовуючи формулу).

Надати підтримку

Помітьте, коли хтось із колег потребує підтримки, та запропонуйте її.

Контакт з партнером підтримки

Зв'яжіться зі своїм партнером підтримки за домовленістю.

ЗАНЯТТЯ 6. РОБОТА З ОРГАНІЗАЦІЙНИМ СТРЕСОМ

Мета заняття: Навчити стратегіям роботи з неконтрольованими зовнішніми стресорами (адміністрація, умови праці, навантаження).

Завдання:

- Диференціювати контрольовані та неконтрольовані аспекти роботи;
- Навчити техніці асертивної комунікації з адміністрацією;
- Розробити стратегії впливу на умови праці;
- Сформувати навички прийняття того, що змінити неможливо.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Блок 1. Перевірка домашнього завдання (25 хв)

Вправа 6.1. "Досвід емоційної саморегуляції" (15 хвилин)

Інструкція: У малих групах поділіться:

Які техніки використовували?

Що спрацювало найкраще?

Чи ведете емоційний щоденник? Які інсайти?

Як працює ритуал завершення дня?

Вправа 6.2. "Складні моменти" (10 хвилин)

Інструкція: В загальному колі: Чи були моменти, коли емоції "перемогли"? Що б зробили по-іншому зараз?

Блок 2. Теоретичний блок (40 хв)

ЛЕКЦІЯ-ОБГОВОРЕННЯ

Час: 30 хвилин лекції + 10 хвилин обговорення

Матеріали: презентація, схема кіл контролю, картки з формулами

Тема: Організаційний стрес — працюємо з системою

1. Організаційний стрес у дослідженні

Ключові результати:

Другий за виразністю після емоційного стресу

Найнижча задоволеність:

Адміністрація: $M=1,88$ (НАЙНИЖЧИЙ!)

Умови праці: $M=2,05$

Професійна діяльність (навантаження): $M=2,55$

Кореляції:

Незадоволеність адміністрацією $\leftrightarrow$ Емоційний стрес: $r = -0.70^{***}$

Незадоволеність адміністрацією $\leftrightarrow$ Втеча-Уникнення: $r = -0.65^{***}$

Висновок: Проблеми з керівництвом — головний предиктор вигорання. Коли педагоги не відчують підтримки адміністрації, вони обирають деструктивні стратегії.

2. Специфіка організаційного стресу

Чому він особливо руйнівний?

Х Низький контроль (не можу змінити директора) Х Тривалість (діє постійно, а не епізодично) Х Неможливість "втекти" (це місце роботи) Х Впливає на всі аспекти (навантаження, оцінка, атмосфера)

Типові прояви:

З боку адміністрації:

- Несправедлива оцінка роботи
- Відсутність підтримки
- Суперечливі вимоги
- Публічна критика
- Ігнорування думки педагогів

Умови праці:

- Низька зарплата
- Погане технічне забезпечення
- Некомфортні робочі місця
- Відсутність ресурсів

Навантаження:

- Надмірна кількість годин
- Зайва документація
- Додаткові обов'язки без компенсації

3. Коло контролю (Стівен Кові)

Ключова модель для роботи з організаційним стресом:



- Особистість директора
- Фінансування

Принцип: Енергію спрямовуємо на Коло Контролю → Воно розширюється. Зациклення на Колі Занепокоєння → Виснаження та безпорадність.

4. Стратегії для різних рівнів контролю

Високий контроль → Активне подолання:

- Обговорення з адміністрацією
- Пропозиції покращень
- Встановлення меж
- Делегування

Низький контроль → Адаптивний копінг:

- Позитивна переоцінка
- Пошук сенсу
- Соціальна підтримка
- Прийняття

5. Асертивна комунікація з керівництвом

Що таке асертивність? Здатність висловлювати свої потреби та межі, поважаючи при цьому інших.

Три стилі:

Пасивний: Мовчу, терплю → Накопичення напруги

Агресивний: Атакую, звинувачую → Конфлікт

Асертивний: Говорю про потреби, пропоную рішення → Конструктив

Формула асертивного висловлювання:

"Я-повідомлення":

Факт (без оцінок): "Коли мені додали 10 годин..."

Моє почуття: "Я відчуваю перевантаження..."

Причина: "Тому що фізично не встигаю якісно готуватися..."

Прохання: "Чи можемо обговорити перерозподіл або компенсацію?"

6. Техніка прийняття того, що не можемо змінити

АСТ (Acceptance and Commitment Therapy):

Крок 1: Розрізнити контрольоване і неконтрольоване Крок 2: Прийняти неконтрольоване ("Так, це є") Крок 3: Сфокусуватися на цінностях ("Що для мене справді важливо?") Крок 4: Діяти відповідно до цінностей у контрольованій зоні

Приклад:

Неконтрольоване: Директор грубий

Прийняття: Так, він такий. Я не зможу його змінити.

Цінність: Мені важливо зберігати власну гідність

Дія: Встановлюю межі, не беру його слова на свій рахунок, шукаю підтримку у колег

Висновок: Організаційний стрес вимагає мудрості розрізняти, що можна змінити, сміливості змінювати це та спокою приймати те, що змінити неможливо.

Блок 3. Діагностика зон контролю (30 хв)

Вправа 6.3. "Мої кола" (20 хвилин)

Матеріали: великі аркуші, стікери, маркери

Інструкція: На великому аркуші намалюйте три концентричні кола (Кові).

Крок 1: Випишіть усі свої організаційні стресори на стікери.

Крок 2: Розподіліть їх по колам:

Коло Контролю (я повністю контролюю)

Коло Впливу (можу частково вплинути)

Коло Занепокоєння (не контролюю взагалі)

Крок 3: Підрахуйте, скільки стікерів у кожному колі.

Аналіз:

Чи багато енергії йде на Коло Занепокоєння?

На які стресори з Кола Впливу можу впливати, але не роблю?

Що з Кола Контролю можу змінити прямо зараз?

Вправа 6.4. "План дій для Кола Контролю" (10 хвилин)

Інструкція: Візьміть 3 стресори з вашого Кола Контролю. Для кожного:

Стресор	Що можу зробити	Коли (конкретна дата)	Ресурси, потрібні	які

Блок 4. Практикум асертивної комунікації (45 хв)

Вправа 6.5. "Трансформація висловлювань" (20 хвилин)

Інструкція: Трансформуйте пасивні/агресивні висловлювання в асертивні:

1. Ситуація: Директор дав додаткові години без попередження

Пасивне: "Добре, візьму..." (думки: "Знову мною користуються!") Агресивне: "Чому завжди на мене все вішають?! Це несправедливо!" Асертивне: "Коли мені додають години без попередження (факт), я відчуваю перевантаження (емоція), тому що не можу перепланувати свій час (причина). Чи можемо обговорити це заздалегідь наступного разу (прохання)?"

2. Ситуація: Критика на нараді при колегах

Ваші варіанти:

Пасивний: _____

Агресивний: _____

Асертивний: _____

Робота в парах, потім обговорення.

Вправа 6.6. "Рольова гра: складна розмова" (25 хвилин)

Інструкція: У парах розіграйте ситуації:

Ситуація А: Розмова з завучем про надмірне навантаження Ситуація Б: Розмова з директором про несправедливу оцінку вашої роботи Ситуація В: Запит на покращення матеріального забезпечення

Структура:

Один — педагог (використовує асертивну формулу)

Другий — адміністратор (може "чинити опір")

Спостерігач дає зворотний зв'язок

Кожен побуває в кожній ролі.

Зворотний зв'язок за критеріями:

Чи була формула "Я-повідомлення"?

Чи зберігалося спокійний тон?

Чи була запропонована конструктивна альтернатива?

Як відчував себе "адміністратор"?

Блок 5. Робота з неконтрольованим (35 хв)

Вправа 6.7. "Практика прийняття" (20 хвилин)

Інструкція: Візьміть один стресор із Кола Занепокоєння (що точно не можете змінити).

Крок 1: Визнання Напишіть: "Я визнаю, що [ситуація] така, як вона є, і я не можу її змінити."

Крок 2: Відпускання боротьби "Я припиняю витратити енергію на боротьбу з цим."

Крок 3: Пошук цінності "Що для мене справді важливо у цій ситуації?"

Крок 4: Дія в контрольованій зоні "Що я МОЖУ зробити, щоб жити відповідно до своїх цінностей, навіть якщо ситуація не зміниться?"

Приклад:

Визнання: Я визнаю, що директор залишиться таким, як він є

Відпускання: Я припиняю намагатися змінити його

Цінність: Мені важливо зберігати любов до викладання та повагу до себе

Дія: Я фокусуюся на своїх учнях, шукаю підтримку у колег, встановлюю межі у спілкуванні з директором

Вправа 6.8. "Молитва спокою" (адаптація) (15 хвилин)

Інструкція: Створіть персональну мантру прийняття на основі відомої молитви:

Базовий текст: "Дай мені спокій прийняти те, що я не можу змінити, Сміливість змінити те, що я можу, І мудрість розрізнити одне від одного."

Ваша персональна версія: Переформулюйте своїми словами, додайте конкретику:

"Я приймаю, що [конкретне] не зміниться. Я дію там, де можу: [конкретні дії]. Я розрізняю, що залежить від мене, а що — ні."

Блок 6. Завершення (25 хв)

Вправа 6.9. "Мій план роботи з організаційним стресом" (15 хвилин)

Інструкція: Заповніть персональний план:

КОЛО КОНТРОЛЮ (роблю прямо зараз):

_____ (дата початку: _____)

КОЛО ВПЛИВУ (спробую вплинути):

Розмова з _____ про _____ (коли: _____)

Пропозиція покращень: _____

КОЛО ЗАНЕПОКОЄННЯ (приймаю і відпускаю):

Що приймаю: _____

Моя цінність у цій ситуації: _____

Як живу відповідно до неї: _____

Коло зворотного зв'язку: "Найважливіший інсайт про організаційний стрес..." (10 хвилин)

Домашнє завдання:

Реалізація плану

Виконайте принаймні 1 дію з Кола Контролю.

Асертивна розмова

Якщо є можливість — проведіть одну асертивну розмову (або відпрацюйте з партнером підтримки).

Практика прийняття

Щодня повторюйте свою мантру прийняття.

ЗАНЯТТЯ 7. ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ: КЕРУЮ СВОЇМИ ЕМОЦІЯМИ

Мета заняття: Розвинути навички усвідомленої регуляції емоційних станів для зниження емоційного стресу та профілактики емоційного виснаження.

Завдання:

- Навчити технікам розпізнавання емоцій;
- Сформувані навички екологічного проживання емоцій;
- Познайомити з методами експрес-регуляції;
- Розвинути емоційну гнучкість.

ХІД ЗАНЯТТЯ

Блок 1. Перевірка домашнього завдання (20 хв)

Вправа 7.1. "Досвід підтримки" (20 хвилин)

Інструкція: У загальному колі поділіться:

Чи вдалося звернутися за підтримкою? Як це було?

Чи надавали підтримку комусь? Що відчували?

Як спілкування з партнером підтримки?

Блок 2. Теоретичний блок "Емоційний стрес" (35 хв)

ЛЕКЦІЯ-ПРАКТИКУМ

Час: 20 хвилин

Тема: Емоції як ресурс, а не ворог

1. Емоційний стрес як головна проблема

За дослідженням:

Найвищий показник серед компонентів стресу — Емоційний стрес

Найсильніша кореляція з незадоволеністю:

Емоційний стрес $\leftrightarrow$ Загальна задоволеність: $r = -0.68^{**}$

Найсильніший руйнівний чинник!

Зв'язок із вигоранням:

Емоційний стрес = емоційне виснаження

Деперсоналізація як захист від емоційного перевантаження

Висновок: Неможливість ефективно регулювати емоційні стани — це пряма дорога до вигорання.

2. Що таке емоційна саморегуляція?

Емоційна саморегуляція — це здатність:

Усвідомлювати свої емоції

Розуміти їх причини

Модулювати інтенсивність

Обирати адаптивні способи вираження

Відновлюватися після емоційної активації

! Це НЕ:

Придушення емоцій

"Бути завжди позитивною/им"

Ігнорування почуттів

Контроль інших людей

✓ Це:

Гнучкість у відповідь на емоції

Здатність "перемикатися"

Використання емоцій як інформації

Балансування між вираженням та стриманістю

3. Чому педагогам особливо важлива емоційна регуляція?

Емоційна праця:

Постійна необхідність демонструвати певні емоції (навіть якщо відчуваєш інше)

Стримання справжніх почуттів (гнів на учня, роздратування на батьків)

"Емоційне заражаючи" від великої кількості дітей

Відповідальність за емоційний клімат у класі

Наслідки без регуляції:

Емоційне виснаження

Емоційні спалахи (вигорання афекту)

Деперсоналізація (захисне вимкнення емоцій)

Психосоматика

4. Рівні емоційної саморегуляції

Рівень 1: Розпізнавання

Помітити, що відчуваю

Назвати емоцію

Локалізувати в тілі

Рівень 2: Розуміння

Що викликало цю емоцію?

Яка потреба стоїть за нею?

Наскільки вона адекватна ситуації?

Рівень 3: Прийняття

Дозволити емоції бути

Не боротися з нею
Валідувати свій досвід
Рівень 4: Модуляція
Знизити інтенсивність (якщо зашкалює)
Підвищити (якщо онімів)

Трансформувати
Рівень 5: Вираження
Екологічно прожити
Повідомити іншим (якщо потрібно)

Інтегрувати досвід

5. Техніки емоційної саморегуляції

А) Техніки "у момент" (коли емоція зашкалює):

"Pause" (Пауза):

Зупинитися перед реакцією

3 глибокі вдихи

Запитати себе: "Що зараз важливіше: виразити емоцію чи досягти мети?"

"Name it to tame it" (Назви, щоб приборкати):

Назвати емоцію вголос/подумки

"Зараз я відчуваю злість рівня 8 з 10"

Нейрологічно знижує активацію м.1. "Що я помітив/ла про себе?"**

Інструкція: Об'єднайтеся в трійки. Поділіться спостереженнями зі свого щоденника:

Які ситуації найчастіше викликали стрес?

Які емоції переважали?

Які ваші типові реакції ви помітили?

Чи змінилось щось, коли ви почали спостерігати за собою?

Потім у загальному колі: що спільного ви виявили?

Вправа 7.2. "Практика 4-7-8: що відчули?"

Час: 10 хвилин

Інструкція: Хто практикував дихальну вправу? Поділіться:

Чи вдалося виконувати регулярно?

Що відчували під час практики?

Чи помітили ефект на якість сну?

Блок 3. Ритуали завершення групової роботи (60 хв)

Вправа 7.3. "Павутина зв'язків: подяки групі" (20 хвилин)

Матеріали: великий клубок яскравих м'яких ниток або вовняної пряжі, ножиці (для варіанту 2)

Інструкція:

Це символічна вправа, яка показує, що ми створили справжню мережу підтримки.

Хід вправи:

Встаньте у велике коло. У центрі лежить клубок яскравих ниток.

Тренер бере клубок, тримає кінець нитки і каже: "Дякую цій групі за довіру, відкритість і сміливість бути вразливими. Ви створили безпечний простір для кожного."

Тренер кидає клубок комусь із учасників, продовжуючи тримати нитку.

Той, хто спіймав, тримає свою частину нитки і каже подяку — групі загалом АБО конкретній людині:

"Дякую [ім'я] за те, що..."

"Дякую групі за..."

"Я вдячна/ий за..."

Потім кидає клубок далі іншій людині.

Процес продовжується, поки всі не будуть з'єднані. Поступово утворюється складна "павутина зв'язків".

Завершення:

Коли всі тримають нитку:

Тренер каже: "Подивіться на цю павутину. Це наша мережа підтримки. Вона реальна. Навіть коли тренінг закінчиться, ці зв'язки залишаються. Ви знаєте, до кого звернутися. Ви не самі."

Варіант 1: Акуратно покладіть павутину на підлогу/стіл як арт-об'єкт, сфотографуйте.

Варіант 2: Кожен відрізає собі шматочок нитки — символ приналежності до цієї групи.

Вправа 7.4. "Послання собі через 6 місяців" (20 хвилин)

Матеріали: різноманітна колекція маленьких символічних предметів (мінімум 50-70 штук, щоб був вибір)

Інструкція:

Це дуже потужна вправа. Ви напишете лист собі, який отримаєте через 6 місяців — саме коли закінчиться ваш план профілактики.

Структура листа:

1. Де ти зараз (емоційний стан, виклики): "Зараз, [дата], я відчуваю... Найбільший виклик для мене..."

2. Чого навчилась на тренінгу: "За ці 8 тижнів я відкрила для себе... Найцінніше..."

3. Які інструменти взяла з собою: "У моєму арсеналі тепер є... Я знаю, як..."

4. Що хочеш нагадати собі через 6 місяців: "Через 6 місяців, коли ти читатимеш це, я хочу, щоб ти пам'ятала..."

5. Підтримуюче послання собі майбутній: "Якщо тобі зараз важко... Якщо ти знову на межі вигорання... Пам'ятай..."

6. Питання до себе майбутньої:

Чи виконую свій план?

Чи турбуюсь про себе?

Чи звертаюсь за підтримкою?

Що змінилося?

Приклад початку:

"Дорога я майбутня,

Зараз, 15 листопада 2024 року, я сидючи на останньому занятті тренінгу. Я відчуваю одночасно втому від інтенсивної роботи над собою та надію, що я можу змінити своє життя.

За ці 8 тижнів я відкрила, що не обов'язково боротися зі всім самій. Що є люди, які розуміють. Що позитивна переоцінка — це не про "натягнути посмішку", а про справжній пошук сенсу...

У моєму арсеналі тепер є техніки дихання, формули асертивності, розуміння своїх кіл контролю, і — найцінніше — люди, до яких можу звернутися...

Через 6 місяців, у травні 2025-го, коли ти читатимеш це, я хочу, щоб ти пам'ятала: ти маєш право на відпочинок. Турбота про себе — це не егоїзм. Ти не можеш наповнювати інших, будучи порожньою...

Якщо тобі зараз важко, поверніся до плану. Зателефонуй [ім'я]. Дозволь собі бути недосконалою. Ти вже долала складне — і впораєшся знову...

Питання: Чи я виконую щоденні практики? Чи звертаюсь за підтримкою? Що найбільше змінилося за ці півроку?

З любов'ю та підтримкою, Я з минулого."

Виконання:

Пишіть від руки на гарному папері (15 хв)

Можна використати кольорові ручки, прикрасити

Запечатуйте у конверт

Підпишіть адресу (свою)

Варіанти доставки:

Варіант А: Тренер збирає конверти і надсилає через 6 місяців поштою (дати адреси)

Варіант Б: Обмінятися з партнером підтримки — ви надсилаєте листи один одному через 6 місяців

Варіант В: Використати сервіси відкладених листів (FutureMe.org та ін.)

Час: 20 хвилин

Матеріали: гарний папір (можна з принтом), конверти, різнокольорові ручки, декор (наклейки, штампи — опціонально)

Вправа 8.9. "Символ мого ресурсу"

Інструкція:

Це завершальна символічна вправа.

Підготовка (тренер): На столі розкладено колекцію маленьких предметів:

Різнокольорові камінці

Ракушки

Маленькі фігурки (дерева, сердечка, зірки)

Кольорові стрічки/шнурки

Пір'їнки

Кришталіки/намистинки

Дерев'яні символи

Природні матеріали (гілочки, жолуді)

Завдання:

Підійдіть до столу і не поспішаючи оберіть той предмет, який для вас символізує ресурс проти вигорання, який ви знайшли/зміцнили на тренінгу.

Поверніться в коло. Кожен по черзі:

Показує свій символ

Розповідає, чому обрав саме його

Що він символізує

Приклади:

"Я обрала камінчик, бо він нагадує мені про ґрунтовність і стійкість. Тепер я знаю, що можу опиратися на свої внутрішні ресурси, і це дає відчуття стабільності."

"Я обрав зірку, бо вона нагадує про мою цінність — про те, що навіть у темряві можна світити. Учні — це моє світло."

"Я обрала стрічку, бо вона символізує зв'язки — ті стосунки підтримки, які я відкрила тут. Це нагадування, що я не сама."

Завершення:

Тренер каже: "Візьміть свій символ із собою. Покладіть його десь, де бачитимете щодня — на робочий стіл, у сумку, на дзеркало. Нехай він нагадує вам про той ресурс, який ви маєте. Про те, що ви дізналися тут. Про те, що ви не самі."

Блок 4. Оцінка ефективності та фінальне прощання (30 хв)

Вправа 7.5. "Анкета зворотного зв'язку" (10 хвилин)

Матеріали: роздруковані анкети, ручки

Інструкція: Заповніть анонімну анкету оцінки тренінгу (це важливо для аналізу ефективності та покращення програми).

АНКЕТА

ЗВОРОТНОГО

ЗВ'ЯЗКУ

Тренінг "Профілактика професійного вигорання педагогів"

1. Оцініть за шкалою 1-10 (1 — дуже погано, 10 — відмінно):

Корисність тренінгу загалом: ____

Відповідність очікуванням: ____

Якість матеріалів (презентації, роздатки): ____

Робота тренера: ____

Атмосфера в групі: ____

Практична застосовність (чи можу використати): ____

Організація (час, місце, умови): ____

2. Найцінніше заняття/тема (номер або тема):

3. Найцінніша вправа/техніка:

4. Що реально застосую/застосовуватиму у житті (мінімум 3):

5. Чого бракувало у програмі:

6. Що можна покращити:

7. Що найбільше змінилося для мене за час тренінгу:

8. Вільний відгук (що завгодно):

Дякуємо за щирість та участь!

Вправа 7.6. "Фінальне коло завершення"

Інструкція: Останнє коло. Час сказати прощай цьому простору, але не зв'язкам.

Формат: Сядьте/встаньте у коло (як найзручніше). По черзі, тримаючи свій символ в руках, кожен завершує ОДНУ фразу на свій вибір:

Варіанти фраз:

"Я прийшла/ов сюди з... а йду з..."

"Найцінніше, що відбулося для мене на цьому тренінгу..."

"Я хочу побажати групі..."

"Собі я хочу сказати..."

"Через 6 місяців я побачу себе..."

Правила:

Говорить від серця

Не обов'язково бути "красиво" — важлива щирість

Можна плакати (це нормально при завершенні)

Група підтримує мовчанням і присутністю

Після всіх учасників — слово тренера:

ЗАВЕРШАЛЬНЕ СЛОВО ТРЕНЕРА:

"Дякую вам — кожному і всім разом.

За ці 7 тижнів ви зробили неймовірну роботу. Ви мали сміливість подивитися у вічі своєму виснаженню. Ви мали чесність визнати, що важко. Ви мали мудрість попросити про допомогу.

Ви створили справжнє безпечне коло, де можна бути собою — втомленою, розгубленою, сумною, але й сильною, мудрою, стійкою. Ви підтримували один одного, і це — найцінніше, що ви звідси виносите.

Пам'ятайте головне: Турбота про себе — це не егоїзм, а професійна необхідність. Ви не можете наповнювати інших, якщо самі порожні. Ваша чаша має бути повною.

У вас тепер є інструменти: техніки, стратегії, розуміння, план. Але найголовніше — у вас є одне одного. Мережа підтримки, яку ви сплели.

Вигорання — це не слабкість. Це сигнал, що вам потрібна турбота, підтримка, зміни. І тепер ви знаєте, як на нього реагувати.

Я вірю в кожного з вас. Ви — цінність. Не тільки як педагоги, але й як люди. Бережіть себе. Ви варті турботи.

Нехай ваші символи нагадують вам про те, що ви відкрили тут. Нехай ваші плани підтримують вас. Нехай ваші зв'язки зігрівають у важкі дні.

Це не прощай. Це "до зустрічі" — через 1 місяць, 3 місяці, 6 місяців (якщо будуть зустрічі підтримки). Або у вашій мережі підтримки.

Дякую вам за довіру. Було честю бути вашим провідником у цій подорожі."

Можливо: Груповий ритуал (опціонально): (20 хвилин)

Якщо група відкрита до цього — фізичний ритуал завершення:

Групові обійми (всі разом)

АБО Коло, тримаючись за руки, з хвилиною мовчання

АБО Символічний жест (всі піднімають свої символи вгору разом)



Таблиця - Динаміка за структурними блоками залежно від стажу (ЕГ)

[illegible]

Зміст праці	Група 1	3.28/6 5.6%	3.32/ 66.4%	+0.8%	0.25	>0.05	3/27.3%
	Група 2	3.52/7 0.4%	3.55/ 71.0%	+0.6%	0.20	>0.05	3/25.0%
	Група 3	3.64/7 2.8%	3.69/ 73.8%	+1.0%	0.30	>0.05	2/18.2%
Задоволеність досягненнями	Група 1	3.98/7 9.6%	4.01/ 80.2%	+0.6%	0.22	>0.05	3/27.3%
	Група 2	4.22/8 4.4%	4.25/ 85.0%	+0.6%	0.20	>0.05	2/16.7%
	Група 3	4.38/8 7.6%	4.39/ 87.8%	+0.2%	0.10	>0.05	1/9.1%
Міжособистіс- ні стосунки	Група 1	3.75/7 5.0%	3.78/ 75.6%	+0.6%	0.21	>0.05	2/18.2%
	Група 2	3.95/ 79.0%	3.98/ 79.6%	+0.6%	0.23	>0.05	3/25.0%
	Група 3	4.10/ 82.0%	4.12/ 82.4%	+0.4%	0.15	>0.05	1/9.1%
Ставлення до керівництва	Група 1	2.58/ 51.6%	2.61/ 52.2%	+0.6%	0.18	>0.05	3/27.3%
	Група 2	2.85/ 57.0%	2.89/ 57.8%	+0.8%	0.22	>0.05	3/25.0%
	Група 3	3.12/ 62.4%	3.15/ 63.0%	+0.6%	0.17	>0.05	2/18.2%
Умови праці	Група 1	3.02/ 60.4%	3.05/ 61.0%	+0.6%	0.20	>0.05	2/18.2%
	Група 2	3.25/ 65.0%	3.28/ 65.6%	+0.6%	0.21	>0.05	3/25.0%
	Група 3	3.45/ 69.0%	3.47/ 69.4%	+0.4%	0.15	>0.05	1/9.1%
Можливості розвитку	Група 1	3.42/ 68.4%	3.46/ 69.2%	+0.8%	0.26	>0.05	3/27.3%
	Група 2	3.65/ 73.0%	3.69/ 73.8%	+0.8%	0.28	>0.05	3/25.0%
	Група 3	3.85/ 77.0%	3.88/ 77.6%	+0.6%	0.20	>0.05	2/18.2%

Таблиця - Динаміка показників професійного стресу за стажем

Експериментальна група							
Шкала	Стаж	До (М/%)	Після (М/%)	Зниження %	t	p	Покращення
Емоційний стрес	Група 1	7.82/ 78.2%	6.55/ 65.5%	-12.7%	3.22	<0.01	9/81.8%
	Група 2	7.38/ 73.8%	6.32/ 63.2%	-10.6%	2.95	<0.01	9/75.0%
	Група 3	6.92/ 69.2%	6.15/ 61.5%	-7.7%	2.35	<0.05	7/63.6%
Організаційний стрес	Група 1	7.18/ 71.8%	6.12/ 61.2%	-10.6%	2.88	<0.01	9/81.8%
	Група 2	6.82/ 68.2%	6.05/ 60.5%	-7.7%	2.52	<0.05	8/66.7%
	Група 3	6.38/ 63.8%	5.85/ 58.5%	-5.3%	1.95	>0.05	6/54.5%
Поведінкові прояви	Група 1	6.52/ 65.2%	5.62/ 56.2%	-9.0%	2.68	<0.01	8/72.7%
	Група 2	6.15/ 61.5%	5.48/ 54.8%	-6.7%	2.35	<0.05	7/58.3%
	Група 3	5.72/ 57.2%	5.28/ 52.8%	-4.4%	1.78	>0.05	6/54.5%
Когнітивний стрес	Група 1	5.18/ 51.8%	4.68/ 46.8%	-5.0%	1.85	>0.05	7/63.6%
	Група 2	4.92/ 49.2%	4.52/ 45.2%	-4.0%	1.68	>0.05	6/50.0%
	Група 3	4.58/ 45.8%	4.32/ 43.2%	-2.6%	1.22	>0.05	5/45.5%
Загальний індекс стресу	Група 1	6.68/ 66.8%	5.74/ 57.4%	-9.4%	3.45	<0.01	9/81.8%
	Група 2	6.32/ 63.2%	5.59/ 55.9%	-7.3%	3.08	<0.01	8/66.7%
	Група 3	5.90/ 59.0%	5.40/ 54.0%	-5.0%	2.22	<0.05	7/63.6%
Контрольна група							
Емоційний стрес	Група 1	7.60/ 76.0%	7.63/ 76.3%	+0.3%	0.18	>0.05	2/18.2%
	Група 2	7.30/ 73.0%	7.34/ 73.4%	+0.4%	0.20	>0.05	3/25.0%
	Група 3	7.20/ 72.0%	7.27/ 72.7%	+0.7%	0.28	>0.05	1/9.1%

Організаційний стрес	Група 1	6.88/ 68.8%	6.91/ 69.1%	+0.3%	0.15	>0.05	3/27.3%
	Група 2	6.75/ 67.5%	6.79/ 67.9%	+0.4%	0.18	>0.05	2/16.7%
	Група 3	6.75/ 67.5%	6.76/ 67.6%	+0.1%	0.05	>0.05	3/27.3%
Поведінкові прояви	Група 1	6.45/ 64.5%	6.48/ 64.8%	+0.3%	0.14	>0.05	2/18.2%
	Група 2	6.00/ 60.0%	6.05/ 60.5%	+0.5%	0.20	>0.05	3/25.0%
	Група 3	5.95/ 59.5%	6.00/ 60.0%	+0.5%	0.21	>0.05	2/18.2%
Когнітивний стрес	Група 1	5.10/ 51.0%	5.12/ 51.2%	+0.2%	0.10	>0.05	3/27.3%
	Група 2	4.80/ 48.0%	4.84/ 48.4%	+0.4%	0.18	>0.05	2/16.7%
	Група 3	4.80/ 48.0%	4.80/ 48.0%	0%	0.00	>0.05	2/18.2%
Загальний індекс	Група 1	6.51/ 65.1%	6.54/ 65.4%	+0.3%	0.15	>0.05	2/18.2%
	Група 2	6.21/ 62.1%	6.27/ 62.7%	+0.6%	0.25	>0.05	3/25.0%
	Група 3	6.18/ 61.8%	6.21/ 62.1%	+0.3%	0.13	>0.05	2/18.2%

Таблиця - Динаміка за критеріями життєдіяльності залежно від стажу

Критерій	Стаж	Група	До (М/%)	Після (М/%)	Зміна % (ЕГ)	t (ЕГ)	p (ЕГ)	Покращення (осіб/%)
Міжособистісна взаємодія	Група 1	ЕГ	3.28/ 82.0%	3.92/ 98.0%	+16.0%	2.85	<0.01	9/ 81.8%
	Група 2	КГ	3.35/ 83.8%	3.39/ 84.8%	+1.0%	0.30	>0.05	3/ 27.3%
	Група 3	ЕГ	3.48/ 87.0%	4.08/ 102.0%	+15.0%	2.95	<0.01	9/ 75.0%
	Група 1	КГ	3.52/ 88.0%	3.55/ 88.8%	+0.8%	0.25	>0.05	2/ 16.7%
	Група 2	ЕГ	3.72/ 93.0%	4.18/ 104.5%	+11.5%	2.42	<0.05	7/ 63.6%
	Група 3	КГ	3.60/ 90.0%	3.62/ 90.5%	+0.5%	0.15	>0.05	1/ 9.1%
Відчуття затребуваності	Група 1	ЕГ	2.88/ 72.0%	3.52/ 88.0%	+16.0%	3.05	<0.01	10/ 90.9%
	Група 2	КГ	3.00/ 75.0%	3.04/ 76.0%	+1.0%	0.32	>0.05	3/ 27.3%
	Група 3	ЕГ	3.12/ 78.0%	3.72/ 93.0%	+15.0%	3.15	<0.01	10/ 83.3%
	Група 1	КГ	3.20/ 80.0%	3.24/ 81.0%	+1.0%	0.30	>0.05	2/ 16.7%
	Група 2	ЕГ	3.42/ 85.5%	3.88/ 97.0%	+11.5%	2.55	<0.05	8/ 72.7%
	Група 3	КГ	3.25/ 81.3%	3.28/ 82.0%	+0.7%	0.25	>0.05	1/ 9.1%
Задоволеність учнями/батьками	Група 1	ЕГ	2.78/ 69.5%	3.38/ 84.5%	+15.0%	2.78	<0.01	9/ 81.8%
	Група 2	КГ	2.85/ 71.3%	2.90/ 72.5%	+1.2%	0.35	>0.05	4/ 36.4%
	Група 3	ЕГ	3.02/ 75.5%	3.58/ 89.5%	+14.0%	2.88	<0.01	9/ 75.0%
	Група 1	КГ	3.05/ 76.3%	3.08/ 77.0%	+0.7%	0.28	>0.05	2/ 16.7%
	Група 2	ЕГ	3.28/ 82.0%	3.75/ 93.8%	+11.8%	2.42	<0.05	7/ 63.6%
	Група 3	КГ	3.20/ 80.0%	3.22/ 80.5%	+0.5%	0.18	>0.05	1/ 9.1%
Професійні	Група 1	ЕГ	2.28/ 57.0%	2.95/ 73.8%	+16.8%	3.22	<0.01	10/ 90.9%

	Група 2	КГ	2.40/ 60.0%	2.45/ 61.3%	+1.3%	0.38	>0.05	3/ 27.3%
	Група 3	ЕГ	2.52/ 63.0%	3.12/ 78.0%	+15.0%	3.35	<0.01	9/ 75.0%
	Група 1	КГ	2.50/ 62.5%	2.55/ 63.8%	+1.3%	0.35	>0.05	3/ 25.0%
	Група 2	ЕГ	2.78/ 69.5%	3.25/ 81.3%	+11.8%	2.68	<0.01	8/ 72.7%
	Група 3	КГ	2.70/ 67.5%	2.73/ 68.3%	+0.8%	0.25	>0.05	2/ 18.2%
Умови праці	Група 1	ЕГ	1.82/ 45.5%	2.32/ 58.0%	+12.5%	2.48	<0.05	8/ 72.7%
	Група 2	КГ	1.85/ 46.3%	1.90/ 47.5%	+1.2%	0.35	>0.05	3/ 27.3%
	Група 3	ЕГ	2.02/ 50.5%	2.52/ 63.0%	+12.5%	2.55	<0.05	8/ 66.7%
	Група 1	КГ	2.00/ 50.0%	2.04/ 51.0%	+1.0%	0.30	>0.05	2/ 16.7%
	Група 2	ЕГ	2.22/ 55.5%	2.68/ 67.0%	+11.5%	2.28	<0.05	7/ 63.6%
	Група 3	КГ	2.20/ 55.0%	2.23/ 55.8%	+0.8%	0.22	>0.05	1/ 9.1%
Задоволеність адміністрацією	Група 1	ЕГ	1.68/ 42.0%	2.38/ 59.5%	+17.5%	3.45	<0.001	10/ 90.9%
	Група 2	КГ	1.75/ 43.8%	1.78/ 44.5%	+0.7%	0.25	>0.05	2/ 18.2%
	Група 3	ЕГ	1.85/ 46.3%	2.58/ 64.5%	+18.2%	3.68	<0.001	10/ 83.3%
	Група 1	КГ	1.90/ 47.5%	1.95/ 48.8%	+1.3%	0.35	>0.05	3/ 25.0%
	Група 2	ЕГ	2.12/ 53.0%	2.75/ 68.8%	+15.8%	2.95	<0.01	9/ 81.8%
	Група 3	КГ	2.00/ 50.0%	2.05/ 51.3%	+1.3%	0.32	>0.05	2/ 18.2%