

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ**

Кафедра клінічної психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему:

**Соціально-психологічні чинники емоційного вигорання
вчителів під час війни**

Виконала:

студентка 2-го курсу групи ПМ - 213
спеціальності 053 Психологія
освітньо-професійна програма Клінічна
психологія

Реутова Єлизавета Дмитрівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Науковий керівник:

Д.ПСИХОЛ.Н., С.Н.С.

(наукова ступінь, вчене звання)

Лисенко Ірина Павлівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Робота рекомендована до захисту
рішенням кафедри клінічної психології

Протокол № ____ від «____» червня 2023р.

Зав. кафедри _____ д.психол.н., с.н.с. Лисенко Ірина Павлівна
підпис (наукова ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

Київ – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	2
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ОСІБ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНИХ ПРОФЕСІЙ	
1.1. Особливості роботи освітян.....	7
1.2. Феномен емоційного вигорання	14
1.3. Феномен копінг-стратегій	26
Висновки до розділу 1	33
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ	
2.1. Підходи до дослідження соціально-психологічних чинників емоційного вигорання вчителів під час війни.....	35
2.2. Організація та проведення емпіричного дослідження	42
2.3. Аналіз та інтерпретація отриманих даних.....	53
Висновки до розділу 2	68
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ	
3.1. Підходи до корекції емоційного вигорання вчителів.....	70
3.2. Програма корекції та профілактики емоційного вигорання освітян	78
3.3. Аналіз ефективності запропонованої програми	90
Висновки до розділу 3	95
ВИСНОВКИ.....	97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	101
ДОДАТКИ.....	116
Додаток А.....	116
Додаток Б	118
Додаток В.....	119
Додаток Г	122
Додаток Д.....	135
Додаток Е	142

ВСТУП

Актуальність дослідження. Емоційне вигорання — це складний психологічний феномен, який вивчається вже близько п'ятдесяти років, але досі немає єдиного погляду ні до визначення причин його появи, ні до динаміки протікання. Головним об'єднавчим елементом різних поглядів серед учених є те, що даний синдром нерозривно пов'язаний із професійною діяльністю і виникає як наслідок хронічного стресу на робочому місці. Він негативно впливає на психофізичне здоров'я і проявляється виснаженням, психічним дистанціюванням від роботи та відчуттям власної неефективності.

Останнім часом феномен емоційного вигорання є дуже актуальною проблемою психологічної науки і практики, що має тенденцію до зростання. У 2019 році було зафіксовано 57% працюючого населення з вигоранням у Великій Британії, 50% — у США, 37% — в Іспанії, і по 30% — у Німеччині та Франції [114]. У 2021 році після пандемії COVID-19 кількість «вигорівших» працівників у США збільшилася на 2% (52%), а наприкінці 2022 року про середній рівень вигорання повідомило 59% американців [66]. Останні дослідження рівня емоційного вигорання в Україні проводилися у 2017 році і виявили невтішні результати — 64% громадян [36] повідомили про наявність синдрому. Актуальність цієї роботи полягає, по-перше, у тому, що ми намагаємося визначити рівень емоційного вигорання у 2023 році — коли вже більше року ведеться повномасштабна війна, з усіма її наслідками. По-друге, ми досліджуємо одну з найбільш чутливих до вигорання професій — вчителів. Більшість учених, які працювали над вивченням цієї проблематики стверджують, що емоційне вигорання властиве насамперед працівникам людиноцентричних професій, й особливо — педагогам. Було виявлено, що вигорання зумовлене інтенсивним та емоційно навантаженим спілкуванням в процесі професійної діяльності та частіше «згорають» люди «допомагаючих професій», які вкладають у роботу багато емоційних ресурсів, особистої

участі, емпатії та внутрішньої мотивації, що абсолютно характеризує діяльність освітян.

Особистість учителя є основним чинником розвитку дитини і професія педагога — одна з найбільш соціально значущих, адже пов'язана із формуванням культурного надбання людей та суспільної свідомості. Від ефективності педагогічної діяльності залежить майбутнє нашого суспільства. Це покладає на вчителя неабияку відповідальність, яка є необхідною особистісною рисою для його професії. А з початком війни в Україні ця відповідальність подвоюється. Багато науковців вважають, що вирішальну роль у відновленні та перебудові суспільства після війни відіграють саме педагоги, їхня наполеглива праця і навчання дітей після завершення воєнних дій. Також стверджується, що під час війни дітям особливо потрібна підтримка вчителів та вихователів. Міцний зв'язок між вчителем та учнем і спільне почуття цінностей є захисними чинниками, які пом'якшують стрес, пов'язаний із воєнними діями. Та внаслідок цього виникає певний дисонанс: з одного боку, під впливом війни психічне здоров'я вчителів стає більш вразливим, а з іншого боку, освітяни несуть відповідальність за збереження психічного здоров'я учнів. Від учителів очікують також і захисту життя учнів під час обстрілів, коли необхідно провести їх до укриття та стабілізувати їхній емоційний стан, щоб уникнути паніки.

Емоційне вигорання виникає як реакція на постійний стрес у професійній діяльності. Тягар відповідальності за життя та майбутнє дітей України, наслідки виснаження від пережитої нещодавно пандемії, дистанційний режим викладання та ізоляція, стрес війни та важкі умови праці внаслідок обстрілів енергетичної інфраструктури — усе це сильні стресові чинники, які можуть мати деструктивний вплив на освітян у вигляді вигорання.

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що проблема емоційного вигорання у педагогів досліджується широко: М. Чейз, А. Лансу, А. Русу, Ф. Гасемі, К. Герман, В. Рейнке, Т. Саловіта, Р. Кансой, М. Полаткан,

А. Вестпал, Е. Каліновські, В. Шауфелі, Л. Хайнеман, Х. Маслак, Л. Бегун-Трачук, А. Сорока, О. Гмирь, Л. Карамушка, О. Креденцер, М. Карпенко, Т. Зайчикова, Т. Білан, А. Яковлева, В. Шевчук, І. Прокопенко та ще дуже багато дослідників.

Найактуальнішими зарубіжними здобутками останніх років у цій галузі, вважаємо, наукову працю турецьких вчених М. Полаткан та Р. Кансой, які у 2020 році провели глибокий систематичний аналіз численних досліджень емоційного вигорання у вчителів за 17 років [96], та клінічно контрольоване дослідження 2022 року, проведене вченими Ф. Гасемі, К. Герман, В. Рейнке, яке охопило 242 вчителі англійської мови в Ірані й довело ефективність та перспективність застосування методу когнітивно-поведінкової терапії для зменшення вигорання педагогів [71]. Крім цього, особливої уваги, на нашу думку, заслуговують великий метааналіз дослідників А. Лансу, А. Русу та ін., під час якого було виявлено, що практика усвідомленості позитивно впливає на особисті досягнення вчителів та знижує емоційне виснаження [81], а також, робота німецьких учених А. Вестпал, Е. Каліновські та ін., які впродовж 2020–2021 років вивчали вплив пандемії на рівень вигорання педагогів [113].

Серед українських досліджень, найбільшої уваги, на нашу думку, заслуговують: наукова стаття 2022 року «Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни» Л. Карамушки, О. Креденцер та ін. [16], і наукова праця А. Сороки та О. Гмирі про взаємозв'язок емоційного вигорання та особистісних властивостей педагогів (2021 р.) [46].

Об'єктом даного дослідження є феномен емоційного вигорання.

Предмет — соціально-психологічні чинники емоційного вигорання вчителів під час війни.

Мета: дослідити соціально-психологічні чинники емоційного вигорання вчителів під час війни.

Завдання:

1. Проаналізувати наукову літературу з вивчення соціально-психологічних чинників емоційного вигорання вчителів під час війни.
2. Організувати та провести емпіричне дослідження.
3. Проаналізувати та проінтерпретувати отримані результати.
4. Розробити та апробувати програму інтервенції та навести аналіз її ефективності.

Для досягнення зазначених завдань нами було застосовано такі **методи**:

1. Теоретичний: аналіз наукової літератури.
2. Емпіричний — психодіагностичне дослідження:
 - 1) Анамнестична анкета.
 - 2) Діагностика професійного вигорання (варіант для вчителів) Х. Маслак та С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової.
 - 3) П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR) С. Гослінга, П. Ренфру і В. Свонна в адаптації М. Кліманської та І. Галецької.
 - 4) Діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою (САН) В. Доскіна.
 - 5) Методика психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хейма.
 - 6) «Індикатор копінг-стратегій» (Coping Strategy Indicator, CSI), Д. Амірхана, в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського.
3. Математико-статистична обробка даних.
4. Психологічна інтервенція.

Вибірка даного дослідження складається зі 150 педагогічних працівників жіночої статі з різних міст України. Середній вік досліджуваних складає приблизно 45 років. Більшість респонденток мають високий рівень педагогічного навантаження, перешкоди у викладанні через проблеми з електропостачанням (опитування проводилось у листопаді 2022 року, під час обстрілів енергетичної інфраструктури) та відповідальність за супровід учнів до укриття під час тривоги.

Теоретична значущість роботи полягає в створенні переліку методик, що вимірюють корелюючі з вигоранням чинники (на основі аналізу найбільш актуальних робіт українських учених). Така зведена інформація зможе полегшити майбутні теоретичні дослідження з вивчення даного феномену. Був проведений аналіз останніх світових досліджень психокорекції емоційного вигорання вчителів, включно з роботами 2022 року, що поновлює і збагачує актуальний огляд теми. Були встановлені нові, корелюючі з вигоранням вчителів, чинники, спричинені війною в Україні, які дають підґрунтя для нових досліджень і розширення теоретичного аналізу даної теми.

Практична значущість роботи. При підготовці дипломної роботи було встановлено високий рівень вигорання у вчителів із вибірки даного дослідження, що може слугувати діагностичним інструментом із подальшим заохоченням педагогів до роботи над психокорекцією даного стану. Найбільше практичне значення наукової роботи полягає в розробленні й апробації програми корекції емоційного вигорання освітян, яку можна використовувати в інших дослідженнях чи розглядати як інструмент психоедукації при розробленні тренінгів, семінарів, програм підвищення кваліфікації педагогів. Водночас тема не обмежена лише проблемою емоційного вигорання, програму можна використовувати і при роботі зі стресом, регулюванням емоцій, копінг-стратегіями, резильєнтністю. Окрім цього, були виявлені чинники, пов'язані з війною, які впливають на рівень виснаження та редукції особистих досягнень. Це дає поштовх для поглибленого дослідження впливу війни на емоційне вигорання вчителів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ОСІБ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНИХ ПРОФЕСІЙ

1.1. Особливості роботи освітян

«Наша робота — це робота серця і нервів, це буквально щоденна витрата величезних душевних сил, — писав В. Сухомлинський про вчителів, — наша робота — це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування» [48, с.426]. Роботу вчителя вважають однією з найбільш стресових і навантажених. До чинників, які є наслідками професійної діяльності педагога і спричиняють стрес, можна віднести: публічність професії, що вимагає особливих зусиль і призводить до емоційного виснаження; складність та непередбачуваність різних педагогічних ситуацій; почуття тривоги за рівень подачі інформації та засвоєння її учнями; необхідність постійного оновлення наукового, методичного та дидактичного змісту навчального матеріалу; необхідність підвищувати кваліфікацію, проходити стажування, вести науково-дослідну роботу [38, с.120].

Дослідники констатують, що в більшості викладачів різниця між встановленим і фактичним робочим тижнем становить 200–300% [11, с.58]. Така екстенсифікація праці частіше притаманна педагогам, які найкращі в своїй справі, адже висока якість викладацької діяльності, як правило, досягається збільшенням робочого часу.

Головним засобом педагогічної праці є комунікація. Тільки на спілкування з учнями припадає приблизно 6–10 годин на добу, але ж діяльність вчителя передбачає і активну взаємодію з адміністрацією навчального закладу, колегами та батьками учнів, вирішення психологічних, соціальних та навчальних проблем. Це вимагає від викладача використання як інтелектуальної та фізичної, так і емоційної енергії [2, с.254].

I. Прокопенко оцінює діяльність педагогів як одну з найбільш напружених у психологічному плані та виділяє такі стрес-чинники:

- сильний тиск на психоемоційну діяльність у вигляді інтенсивного спілкування, вирішення різноманітних проблем, необхідності посиленого запам'ятовування та швидкої інтерпретації письмової, візуальної та звукової інформації;

- нечітка організація діяльності, погано структурована інформація та неефективне планування;

- робота в режимі жорсткого зовнішнього і внутрішнього контролю (відповідальність);

- неблагополучна психологічна атмосфера діяльності завдяки підвищеній конфліктності;

- можливе психологічно важке спілкування в разі викладання дітям з особливостями характеру, нервової системи, затримками психічного розвитку [43, с.62].

Взаємодія з такими стресорами, поруч із проблемою переповненості класів і браком підтримки з боку адміністрації, значно підвищує ризик виникнення емоційного вигорання [56, с.520]. А Карпенко зауважує, що стресогенні чинники, якими насичена діяльність педагогів, призводять до неврозів та психосоматичних захворювань [18, с.168].

Особистість учителя є основним чинником розвитку дитини і професія педагога є однією з найбільш соціально значущих, адже пов'язана із формуванням культурного надбання людей, суспільної свідомості. Від ефективності педагогічної діяльності залежить майбутнє нашого суспільства [46, с.24]. Це накладає на учителя неабияку відповідальність, яка є необхідною особистісною рисою для його професії, ознакою його професіоналізму, однак нерідко стає причиною появи різних психічних проблем. Як стверджує О. Галян, в освітян із високим рівнем відповідальності більш інтенсивно формується емоційне вигорання [4, с.21].

Зміни, які сьогодні відбуваються в освіті, потребують від вчителів постійного професійного вдосконалення. Це зазначено в Національній доктрині розвитку освіти й передбачає, що педагогічний працівник «нового

типу» має відзначатися мобільністю, гнучкістю, різнобічною компетентністю, вміти швидко опрацьовувати інформацію та опановувати сучасні освітні технології, бути самодостатньою, творчою і духовною особистістю, прагнути до професійного розвитку. Модернізація освіти також передбачає оновлення змістового навантаження, форм і методів педагогічної взаємодії в межах інтеграції освітніх систем країн Європейської спільноти [25, с.128]. Усе це є викликами сьогодення для українських викладачів. Та *головними випробуваннями* для професії вчителя стали події останніх років — пандемія та війна.

Вважаємо за доцільне розглянути питання впливу пандемії COVID-19 на психічне здоров'я вчителів, адже в педагогів і досі може зберігатися втома від накопиченого стресу попередніх років і бути додатковим чинником вигорання.

З початком карантинних обмежень через пандемію робота для викладачів навчальних закладів стала справжнім випробуванням: суттєво збільшилося навантаження; виникла необхідність у вивченні нових інформаційних технологій та адаптації до них; з'явилося багато додаткових стрес-факторів, які впливають на нервову систему педагогів. Дистанційний режим викладання в умовах карантинних обмежень мав специфічні психологічні особливості: підвищений рівень тривожності через стан невизначеності й нестабільної ситуації не тільки в Україні, а і в цілому світі; ізоляція, іпохондрія та інші стресові стани навіяні страхом хвороби чи смерті, переживанням за близьких; брак «живого» спілкування з учнями; малорухливий спосіб життя і робота «в чотирьох стінах» [30, с.148]. До того ж перебуваючи на карантині, люди втрачають баланс між роботою та особистим життям, зникають рамки робочого дня (за даними респондентів вебпорталу Work.ua [51]). Останнім часом в Україні не спостерігається зростання випадків захворюваності ковідом, тому не діють карантинні обмеження, окрім рекомендацій носити маски в місцях великого скупчення людей. Однак проблема «розмитих» рамок роботи й особистого життя залишається актуальною, адже в умовах війни більшість вчителів працюють із дому. Тому, пропонуємо розглянути чинники

і їхні наслідки пов'язані з новою особливою організацією роботи, раніше в умовах карантину, тепер в умовах війни.

Організаційно-психологічні чинники: професійна діяльність у замкненому просторі часто призводить до роздратованості та незадоволеності, що може негативно впливати на самопочуття; «розмитий» режим роботи потребує волевих та мотиваційних зусиль, які виснажують психіку; онлайн-робота замість викладання у звичній аудиторії з учнями спричиняє відчуття ізоляції від реального світу; повний або частковий брак повноцінного відпочинку може стати причиною затяжних стресів та розвитку емоційного вигорання.

До психологічних чинників належать: брак чи відсутність соціальних контактів, виникнення «пустих емоційних резервуарів»; прокрастинація і спричинений нею стрес можуть призвести до зниження самооцінки, погіршення емоційного стану, депресії; ізоляція в «чотирьох стінах» може призводити до зниження задоволеності від роботи та зменшення мотивації, що у сукупності може розвинути у негативне ставлення до роботи загалом; «плутання ролей» унаслідок тривалого перебування вдома, де вчителі одночасно й батьки, і працівники, і керівники [47, с.143].

Упродовж 2020–2021 навчального року американськими вченими було проведено перехресне веб-опитування серед освітян для збору інформації про їхній досвід викладання під час пандемії COVID-19. Результати показали, що з усіх опитаних, 43% викладачів К-12 (вихователі дитячих садочків та вчителі 1–12 класів) повідомили про більший намір залишити професію, ніж до пандемії. Дослідники дійшли висновку, що відсутність організаційної підтримки може посилити стресові чинники на роботі і призвести до емоційного вигорання [72, с.1].

Проведене німецькими вченими дослідження впродовж 2020–2021 років виявило, що вирішальними чинниками, які сприяли стресу та виснаженню педагогів була їхня особистість, рівень самоефективності під час онлайн-викладання та відчуття вразливості щодо епідемії. До того ж було зроблено

висновок, що коли на організаційному рівні директори шкіл створюють сприятливий шкільний клімат, а також відбувається підготовка вчителів, спрямована на покращення навичок управління стресом і навчання використанню новітніх технологій, то ризик розвитку емоційного вигорання знижується [113, с.26].

З огляду на високу захворюваність на COVID-19 у багатьох країнах, можна також припустити, що багатьом вчителям довелося піклуватися про членів родини, які захворіли, а деяким, можливо, навіть довелося впоратися зі смертю членів родини, друзів чи колег. Ці чинники могли сприяти тому, що якість дистанційного навчання не завжди була оптимальною. У низці європейських країн батьки висловлювали незадоволеність низькою якістю домашнього навчання. Як наслідок, на додачу до всіх проблем і сильного навантаження багатьом вчителям, мабуть, доводилося витримувати ще й негативні відгуки від учнів і батьків [72, с.3].

На думку німецької дослідниці А. Вестпал, пандемія COVID-19 призвела до кардинальних змін у повсякденному викладанні та стала когнітивно та емоційно важким випробовуванням для вчителів [113, с.2].

Важливо розглянути і специфіку роботи вчителів під час війни. На думку багатьох вчених, у цей період педагогам випадає чи не найвідповідальніша місія. М. Соммерс, наприклад, вважає, що впливовість вчителів під час кризи набагато більша, ніж під час мирного життя [107], а Р. Вінтроп і Дж. Кірк припускають, що вирішальну роль у відновленні та перебудові суспільства в Ефіопії та Сьєрра-Леоне зіграли саме вчителі, їхнє наполегливе навчання дітей після завершення воєнного конфлікту [80, с.650].

Г. Стед у виданні «Війна та вчитель» пише: «Війна накладає на вчителів почесний та тяжкий обов'язок. Вони є стражами майбутнього більше за будь-яку іншу частину громади. Коли шум битви стихає та ворожа армія випаровується, саме продукти діяльності школи зможуть відновити заподіяну війною шкоду. Й обов'язок вчителів — стати гарантами якісного функціонування шкіл та навчання» [109, с.102].

Дослідження показують, що стрес в умовах війни зменшує продуктивність і провокує негативне сприйняття реальності. У науковій праці Т. Роджерс відображено вплив війни на професійні ролі вчителів під час конфлікту в Нікарагуа. У дослідженні використовувалися техніки автофотографування та інтерв'ю і були зроблені такі висновки: поруч із втраченими можливостями і сподіваннями викладачі відчують втрату свого майбутнього, невизначеність, зменшення потенціалу, роз'єднаність із дійсністю, її незбагненність. Але водночас ці вчителі залишаються відданими роботі, студентам, вдосконаленню професії та концепції миру [100, с.173].

Є великий ризик отримання вчителями емоційного виснаження і вигорання під час та після війни, особливо, якщо у них виявлено ПТСР (посттравматичний стресовий розлад) та емоційну дисфункцію. І хоча існують дослідження, які вивчають взаємозв'язок ПТСР та емоційного вигорання в професіях пов'язаних із комунікацією людей у галузях здоров'я, освіти та соціальних служб під час кризи, але наукових праць, які спеціально досліджують психологічне здоров'я вчителів на війні дуже мало [106, с.15].

Багато досліджень вказують на те, що під час війни дітям особливо потрібна підтримка вчителів та вихователів. Міцний зв'язок між вчителем та учнем і спільне почуття цінностей є захисними чинниками, які пом'якшують стрес пов'язаний із воєнними діями. Та внаслідок цього виникає певний дисонанс: з одного боку, під впливом війни психічне здоров'я вчителів стає більш вразливим, а з іншого боку, освітяни несуть подвійну відповідальність за збереження ментального здоров'я учнів. До цього треба додати ще один різновид відповідальності — вчителі, які працюють у школах офлайн повинні супроводжувати дітей до укриттів під час повітряної тривоги, а отже вони відповідальні і за життя своїх учнів. Водночас педагоги намагаються забезпечувати спокій та емоційну стабільність дітей, піднімати їхній моральний дух та настрій, аби знизити тривожність та уникнути паніки.

Також, після більш ніж року війни вчителі України стикаються з такими труднощами: проведення уроків і онлайн і офлайн, необхідність

приспосовуватися до змішаного режиму викладання; проблеми з електроенергією під час обстрілів енергетичної інфраструктури, коли відбувалися постійні відключення світла та інтернету, була необхідність пошуку альтернативних джерел електропостачання (придбання павербанків, генераторів тощо); організаційні складнощі пов'язані з доступом до матеріалів викладання, частим перериванням уроків та перенесенням занять, загальним розподілом навантаження; відчуття особливої відповідальності за збереження спокою та психічного здоров'я дітей; брак часу на власну сім'ю та особисте життя, якщо вчитель ще зайнятий волонтерською діяльністю; проведення уроків у бомбосховищі під час тривоги. За словами освітнього омбудсмена С. Горбачова, воєнний стан передбачає низку обмежень для вчителів, але деякі керівники освітніх закладів замість законних обмежень застосовують неетичні рішення і викликають вчителів до школи під час повітряної тривоги. Така поведінка наражає освітян на небезпеку з ризиками для життя та здоров'я [39].

Дослідження психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни, проведене в травні 2022 року Л. Карамушкою та іншими українськими дослідниками показало, що загалом працівники мають низку проблем: майже половині опитаних притаманний високий рівень ригідності, агресивності, тривожності, третині — високий рівень фрустрованості [16, с.71]. Проблема впливу війни в Україні на освітян, на їхнє психічне здоров'я, травму та емоційне вигорання ще не вивчена, але неодмінно стане об'єктом досліджень наступних років.

Та доки триває війна, українські вчителі героїчно тримають освітній фронт: це вчителі-добровольці, які продовжують онлайн-уроки з передової; вчителі, які не припинили викладання знаходячись на тимчасово окупованих територіях; вчителі, що навчали з бомбосховищ під звуки сирен у найгірші часи; ті вчителі, які вивозили цілі інтернати самотужки, під обстрілами [40].

1.2. Феномен емоційного вигорання

Уперше синдром вигорання був описаний в опублікованих 1974 року наукових статтях двох різних авторів — Герберта Фрейденбергера та Зігмунда Гінсбурга. Однак саме Г. Фрейденбергер, американський психолог та психотерапевт німецького походження, став популяризатором цього поняття в подальших публікаціях [74, с.2]. Учений запозичив термін зі сфери нелегального ринку наркотиків, де «вигорання» вживалося для позначення руйнівних наслідків хронічного зловживання, але сам використовував термін для опису поступового емоційного виснаження, втрати мотивації, а також послаблення відданості справі у волонтерів безоплатної клініки Св. Марка в Іст-Віллідж у Нью-Йорку, за якими він спостерігав як консультуючий психолог [105, с.107].

Хоча вперше термін «вигорання» в сучасному його розумінні та у зв'язку з професійною діяльністю почали використовувати лише у минулому сторіччі, саме поняття має значно довшу історію. Чи не найперше згадування «вигорання» в психологічному сенсі — твір Уільяма Шейкспіра «Пристрасний Пілігрим» 1599 року, де описується виснаження від пристрасного кохання. До того ж учений М. Буріш знаходить випадки вигорання ще в Біблії. Він описує пророка Ілію, який постійно здобував перемоги в битвах та демонстрував різні дива в ім'я Бога, та раптом «зломався» перед обличчям загрози, впав у відчай та поринув у глибокий сон [105, с.111]. Такий психологічний стан відомий серед священників як «синдром Ілії» і включає такі симптоми, як інтенсивна, але виснажлива відданість справі, розчарування та соціальне невдоволення. Усі вони дуже нагадують сучасні описи вигорання.

І хоча, Г. Фрейденбергер не був винахідником самого терміну вигорання, його справедливо вважають першим ученим, який описав синдром, систематично досліджував та аналізував його в себе та у своїх колег. У своїй відомій статті 1974 року «Staff Burnout», він описав стан вигорання як «виснаження через надмірну вимогу до енергії, сили чи ресурсів» на робочому місці [69, с.159]. За словами психолога, синдром характеризується такими

фізичними симптомами, як втома, часті головні болі, шлунково-кишкові розлади, безсоння та задишка, а поведінкові зміни включають розчарування, гнів, підозріливість, цинізм, ознаки депресії, надмірне вживання транквілізаторів та барбітуратів, та поруч із цим трапляється і відчуття надмірної самовпевненості та всемогутності. Також, Г. Фрейденбергер вказував, що найбільш вірогідним є те, що згорять «віддані та віддані» [69, с.161], адже саме такі люди вкладають у роботу багато емоційних ресурсів, особистої участі, емпатії та внутрішньої мотивації. Характерними для вигорання він вважав сфери охорони здоров'я, соціальної роботи та освіти, де праця зазвичай виснажлива й одночасно невисокооплачувана [74, с.3].

Варто зазначити, що аналіз літератури пов'язаної з дослідженнями такого феномену, як вигорання, виявив використання різних його назв: «професійне вигорання», «емоційне вигорання» та «психічне вигорання». Їх застосовують як ідентичні, хоча ми й можемо прослідкувати різницю акцентів у кожному. Поняття «психічне вигорання» підкреслює, що синдром впливає на сферу психічного, а отже, на всі сфери особистості. «Професійне вигорання» акцентує увагу на джерело появи синдрому, а саме — професійну діяльність. Але, найбільш влучним, на нашу думку, є використання терміну «емоційне вигорання», адже найпершим та головним симптомом синдрому є саме емоційне виснаження і воно запускає інші симптоми.

«То що означає “вигорання”? Коли ми звертаємось до літератури за відповідями, то знаходимо, що всі спроби визначити цей термін подібній до намагань визначити чіткі межі величезної дощової хмари» — запитує М. Буріш, досліджуючи даний феномен [59, с.76].

Особливо складним були перші спроби науковців дати чітке визначення поняттю, спираючись на перелік симптомів характерних даному синдрому. Наприклад, В. Шауфелі та Д. Енцманн виділили 132 симптомів вигорання:

- афективні: порушення пам'яті, емоційне виснаження, плаксивість, похмурість, нестабільний настрій, роздратування;

- когнітивні: цинічність, стереотипне ставлення до оточення, відстороненість у спілкуванні, ригідність мислення, почуття безнадійності;
- фізичні: безсоння, головний біль та запаморочення, нудота тощо;
- мотиваційні: зникнення зацікавленості, ентузіазму та ідеалізму, і натомість поява розчарування, що може призвести навіть до відмови від посади [104, с.19].

Однак, таке різноманіття симптомів лише розмиває поняття вигорання, адже частина з них вказує на наявність стресу, інша ж є індикатором особистісних розладів. Систематизувавши проаналізовану наукову літературу можемо виділити два основних підходи до визначення емоційного вигорання: результативний та процесуальний. Перший, який ще називають структурно-симптоматичним, розглядає вигорання як певний стан з набором конкретних і стабільних симптомів. В іншому підході вигорання розглядається як процес складений із послідовних фаз (стадій) [31, с.27].

Результативний підхід, зі свого боку можна умовно поділити на чотири моделі емоційного вигорання:

- однофакторну: головною і основною причиною вигорання є фізичне, емоційне та когнітивне виснаження, унаслідок тривалого знаходження в емоційно перевантажених ситуаціях. Інші прояви дисгармонії є лише наслідками виснаження [94, с.33].

- двофакторну: складається з двох компонентів: виснаження та деперсоналізації. Перший («афективний») характеризується нервовим напруженням та емоційним виснаженням, другий — зміною ставлення до себе й оточуючих [104, с.77].

- трифакторну: виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень. Основними представниками даної теорії є С. Джексон, а також, одна з перших та найвідоміших дослідниць емоційного вигорання Х. Маслак. На думку останньої, виснаження характеризується «притупленням» емоцій, відчуттям спустошеності, втратою інтересу до вирішення професійних завдань. Деперсоналізація проявляється негативним та цинічним ставленням

до оточуючих, формальними контактами. Роздратування спочатку стримується, але із часом усе частіше спалахує і призводить до конфліктів [87, с.246]. Редукція власних досягнень призводить до зниження самооцінки, адже проявляється в невдоволенні собою та знеціненні своєї діяльності та професійності. А це може призвести до внутрішньособистісного конфлікту [31, с.28]. Також можуть з'являтися відчуття невпевненості та втрати компетентності, загальне негативне самосприйняття [42, с.79].

Отже, якщо підсумувати, то вигорання за цією моделлю, яку ще називають модель Маслак-Джексон — це реакція-відповідь на тривалі стреси міжособистісних комунікацій, що включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію власних досягнень. Ці три складові лежать в основі опитувальника MBI (Maslach Burnout Inventory), який ми використовували для проведення емпіричних досліджень (див. розділ 2).

- чотирифакторну: передбачається, що один з елементів (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень) поділяється на два фактори [50, с.143].

До структурно-симптоматичного (результативного) підходу можна також віднести визначення Міжнародної класифікації хвороб 11 перегляду (МКХ-11), розробленої Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я: емоційне вигорання — це синдром, який став результатом хронічного стресу на робочому місці, з яким не вдалося впоратись і якому властиві 3 виміри:

- 1) почуття браку енергії та виснаження;
- 2) психічне дистанціювання від роботи чи почуття негативізму й цинізму до роботи;
- 3) відчуття власної неефективності та відсутності досягнень.

МКХ-11 не визнає вигорання хворобою, а класифікує як медичний стан, що проявляється саме в професійному контексті [98].

Інший підхід, процесуальний чи процесуально-стадіальний, базується на етапах розгортання емоційного вигорання. Це як процес ерозії психічної

енергії, що виникає непомітно, розвивається досить повільно і призводить до загального виснаження, вважає В. Шауфелі [104, с.36].

До речі, ще деякі зарубіжні вчені ототожнюють процес вигорання з процесом ерозії. Д. Етціон вважає, що невідповідність між особистими установками та реальним середовищем, призводить до повільної та прихованої психологічної ерозії. Цю дію можна дуже довго не помічати, адже на відміну від інших стресових подій, даний процес не визиває тривоги та рідко стає предметом копінг-стратегій [67, с.16–17]. А вчені Х. Маслак та М. Лейтер наголошують: «Вигорання являє собою ерозію в цінностях, настрої і волі — ерозію людської душі» [89, с. 17].

Повертаючись до процесуального підходу, далі наводимо найбільш поширені моделі емоційного вигорання за дослідженнями зарубіжних та вітчизняних учених.

За В. Бойко розвиток синдрому емоційного вигорання відбувається в три фази: напруження (дратівливість, зниження настрою), резистенція (обмеження емоційного реагування на психотравмуючі впливи чи «економія емоцій») та виснаження (зниження енергетичного тону та настрою, відчуття безперспективності, розлади серцево-судинної та інших систем, підвищена тривожність).

Німецький психолог М. Буріш виділяє 6 фаз вигорання: *попереджувальна фаза* характеризується надмірно високою установкою на виконання роботи і призводить до сильної втрати енергії; *фаза зниження власної участі* до колег та найближчого оточення, професійної діяльності; *фаза емоційних реакцій* супроводжується депресіями, агресією; *фаза деструктивної поведінки* проявляється змінами в когнітивній, мотиваційній, емоційно-соціальній сферах; *фаза психосоматичних реакцій* виражена зниженням імунітету, безсонням, головними болями, серцево-судинними розладами; *фаза розчарування та негативної життєвої установки*, з відчуттям безглуздості життя, безпомічності, екзистенційного відчаю [15, с.22–23].

За Д. Міллером та М. Мелохом процес розвитку вигорання складають чотири етапи: *ентузіазм* (надмірні, нереалістичні очікування до роботи), *стагнація* (зменшення очікувань, висловлення невдоволення), *фрустрація* (сумніви щодо власної професійності), *апатія* (байдужість, депресія) [90, с.213].

Дж. Грінберг пропонує розглядати емоційне вигорання як п'ятикроковий процес, який розглянемо більш детально:

1) Медовий місяць — працівник задоволений своєю роботою і вона приносить йому радість. Однак із часом задоволення і енергія поступово втрачаються.

2) Дефіцит палива — з'являється апатія, втома та проблеми зі сном. Якщо мотивація відсутня, то інтерес до роботи втрачається, зникає її привабливість; працівник може навіть порушувати трудову дисципліну та бути відстороненим від своїх обов'язків. Якщо ж мотивація ще висока, то працівник продовжує «горіти», але за рахунок власного здоров'я.

3) Хронічні симптоми — надмірна робота без відпочинку, особливо у «трудоголіків» призводить до виснаження та схильності до хвороб, а також до психологічних переживань — хронічної дратівливості, гострої агресії чи депресії, «загнаності в кут», постійного відчуття браку часу.

4) Криза — на цій стадії, як правило, уже розвиваються хронічні захворювання, унаслідок чого людина повністю або частково втрачає працездатність. Посилюється невдоволеність якістю життя та власною компетентністю.

5) Пробивання стіни — фізичні та психологічні проблеми загострюються і можуть спровокувати розвиток небезпечних захворювань. У працівника стільки проблем, що його кар'єра під загрозою [5, с.334–335].

Б. Перлман та Е. А. Хартман створили «Динамічну модель» емоційного вигорання, яка включає в себе 4 стадії:

- Напруження пов'язане з надмірними зусиллями спрямованими на адаптацію щодо професійних вимог, унаслідок чого виникає конфлікт між працівником та його професійним середовищем.

- Сильне переживання стресів пов'язаних із роботою.

- Фізіологічні, когнітивні та поведінкові реакції в індивідуальних проявах.

- Власне емоційне вигорання як відповідь на хронічний психологічний стрес. Проявляється у вигляді фізичного та емоційного виснаження, відчуття суб'єктивного неблагополуччя. Четверта стадія схожа на «затухання полум'я» через брак необхідного пального [93, с.296–298].

С. Черніс розглядає розвиток емоційного вигорання як процес негативної зміни поведінки у відповідь на стресовий характер зовнішніх умов і виділяє три стадії: 1) стресовий стан завдяки конфлікту між наявними ресурсами та вимогами середовища; 2) емоційна напруга, втома, виснаження; 3) цинічне ставлення до оточуючих унаслідок зміни мотивації особистості та її поведінки [62, с.10].

Розглянувши різні підходи до опису феномену емоційного вигорання у вигляді моделей динамічного процесу, опишемо передумови формування синдрому, причини його виникнення. У наукових джерелах доволі часто трапляється трирівневий підхід до пояснення розвитку емоційного вигорання. Л. Бегун-Трачук описує ці рівні таким чином:

- Індивідуально-психологічний (невідповідність між надвисокими очікуваннями від професійної діяльності й реальністю, з якою стикаються гуманні та співчутливі люди, ідеалісти);

- Соціально-психологічний (постійні, але неглибокі контакти з людьми, що призводить до навантаження на психіку)

- Організаційно-психологічний (брак автономії, недостатні підтримка та зворотній зв'язок керівника та колег, конфлікти, велике навантаження, недостатня винагорода) [1, с.130].

Додатково виділяють ще один рівень — рольовий, де неузгодженість спільних зусиль серед працівників, їхня рольова невизначеність сприяє розвитку емоційного вигорання [26, с.71].

Також, відома інтегративна модель синдрому вигорання описана Т. Коксом та А. Гріффітсом і отримана в результаті аналізу великої кількості досліджень. Було виявлено, що в більшості робіт постійно повторюються такі три аспекти:

- Сильна мотивація — ідеалізація роботи, надвисокі очікування і прагнення, потужна мотивація та включеність у професійну діяльність на початку. «Для того, щоб згоріти, необхідно горіти» А. Пайнс [95, с.41].

- Неприятливі робочі обставини. Вигорання відбувається за рахунок зіткнення сильної мотивації та реальних умов середовища, зазвичай важких і насичених стресом. Було виявлено, що вигорання трапляється найчастіше саме в «допомагаючих» професіях. Пояснюється це тим, що люди з ідеалістичними установками і високою мотивацією допомагати іншим стикаються з реальними умовами професійного середовища, зазвичай вкрай важкими і сповненими постійним стресом.

- Невдалі поведінкові стратегії. Особа обирає неефективні чи неадекватні стратегії боротьби зі стресом, що призводить до вигорання та проявляється на індивідуальному (депресія, погіршений стан здоров'я) та організаційному (апатія, ухиляння від виконання обов'язків) рівнях [1, с.130–131].

Коли Г. Фрейденбергер уперше вводив поняття «вигорання» в життя психологічної науки, то використовував його для опису емоційного стану, а саме, станів крайньої втоми та деморалізації у зв'язку з постійним спілкуванням. Х. Маслак називала вигорання «платою за співчуття», а згодом цей феномен почали позначати як «хворобу комунікативних професій» [1, с.129], адже насамперед вона характерна для тих, хто працює з людьми й чия діяльність неможлива без спілкування. Серед таких людиноцентричних професій вчителі чи не найчастіше зазнають синдрому емоційного вигорання. «За загальним визнанням науковців, педагогічна діяльність — це один із видів

професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини» [3, с.5].

Специфіка їхньої діяльності полягає в щоденній психічній напруженості, самовідданій допомозі та високій відповідальності за учнів. Дж. Еделвіч та А. Бродський вважають: «Вигорання — процес краху ілюзій для людей “допомагаючих професій”. Благородні прагнення, ідеалізм та енергія, що були на початку поступово втрачаються внаслідок специфічних умов роботи й це призводить до фрустрації» [64, с.14]. Професія вчителя якраз і належить до таких «палаючих професій» і працюючи з дітьми, вчитель сприймає все дуже емоційно, постійно переживає та співчуває, віддається своїй праці повністю та бере активну участь у житті учнів [53, с.167]. Тому, дуже важливо, щоб викладач вмів легко пристосовуватися до складних умов педагогічної діяльності та швидко реагувати на різноманітні виклики, одним словом, мав високий рівень професіоналізму [45, с.107].

У 2020 році турецькими вченими був проведений систематичний огляд та аналіз кореляцій різних чинників до емоційного вигорання вчителів Турції на базі численних досліджень із 2000 до 2017 року [96, с.867]. За результатами даного аналізу було представлено дві групи чинників, які наводимо нижче.

Чинники, що посилюють ймовірність виникнення та розвитку емоційного вигорання:

- контроль і придушення почуттів і поглядів (приховування почуттів, нещира поведінка, надмірний контроль почуттів);
- високі очікування щодо школи та освіти;
- емоційна нестабільність (схильність особистості до депресії);
- дисциплінарні проблеми в школі (погана поведінка учнів у класі);
- надмірно директивний підхід вчителя в стосунках з учнями;
- клімат у школі (психологічне насильство серед працівників, атмосфера політичної школи, велике навантаження на роботі);
- наявність екстернального локусу контролю;

- похилий вік (підвищене сприйняття особистого успіху та десенсibilізація).

Чинники, що зменшують ризик емоційного вигорання:

- віра у високу професійну компетентність (стійке переконання вчителів у власній ефективності та компетентності);

- позитивні почуття, погляди (ставлення до життя) (психологічно сильні особистості, позитивні настрої та перспективи, контроль і регулювання почуттів);

- висока задоволеність роботою;

- адміністративна підтримка (спрямовуюча та заспокоююча);

- середовище співпраці, підтримки та довіри (кооперативне середовище, довірчі стосунки, взаємопідтримка серед колег);

Розпізнати емоційне вигорання педагогів, на думку О. Кононенко, можна за трьома ознаками: зниження самооцінки (безпорадність та апатія, відчуженість у взаємостосунках із членами родини), відчуття самотності (неприятність та антипатія до дітей, яка може закінчитися вибухом роздратування, непорозуміння з учнями та колегами та брак нормального емоційного контакту з ними) та емоційне виснаження (байдужість, апатія та депресія, які із часом можуть призвести до розвитку гастриту, мігрені, гіпертензії, синдрому хронічної втоми тощо) [23, с.147].

Вище було детально описано, з яких компонентів складається емоційне вигорання. Нагадаємо, що за В. Бойко, це — напруження, резистенція та виснаження. Досліджуючи вигорання українських вчителів, Т. Зайчикова встановила, що домінуючим компонентом у них є саме резистенція, яка характеризується зменшенням взаємодії з учнями та колегами, бажанням побути на самоті, редукацією професійних обов'язків і неадекватним емоційним реагуванням. Результати проведеного нею дослідження показали, що в умовах постійного емоційного напруження вчителі схильні реагувати згоранням комунікативної діяльності, часто вдаються до тактики економії емоцій і виставляють захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування [11,

с.60]. Такі самі висновки були зроблені й іншими вченими [44, с.145, 46, с.30–31]. У моделі Маслак-Джексон, емоційна відстороненість та негативізм до оточуючих відносяться до деперсоналізації. За даними останніх досліджень фінських науковців, найбільш схильними до проявів деперсоналізації є вчителі чоловічої статі, а також ті, хто викладає в старших класах та у великих школах великих міст [102, с.13].

Досліджуючи залежність рівня емоційного вигорання від віку педагогів, Т. Зайчикова не помітила прямого зв'язку. На її думку, цей процес зумовлений багатьма іншими соціальними та індивідуальними чинниками, такими як особистісні особливості вчителя, соціально-психологічний клімат у навчальному закладі та соціально-демографічні характеристики. Не знайшла вчена взаємозв'язку й зі статтю досліджуваних та їхнім професійним стажем.

Однак було виявлено кореляційний зв'язок між вигоранням та сімейним статусом, — воно переважає в неодружених та розлучених вчителів [11, с.63]. Схожих висновків у своєму дослідженні дійшли вчені Г. Фесун, Т. Нечитайло та Т. Канівець: вигорання переважає в неодружених і розлучених педагогічних працівників. Учені зробили висновок, що синдром емоційного вигорання найчастіше загострюється саме тоді, коли життя людини обмежене лише професійною діяльністю. Також, було виявлена тенденція до вигорання в педагогів, котрі мають двох дітей. Можливо, необхідність відповідати за життя та добробут двох дітей збільшує психологічне навантаження на вчителя, а також вимагає збільшення витрат, що призводить до зростання невдоволеності складними соціально-економічними умовами, у яких перебуває вчитель [49, с.244–245]. Однак загалом сімейні турботи та радощі відволікають вчителя від зацікнення лише на роботі. Підтримка сім'ї дає змогу легше долати труднощі, зумовлені специфікою альтруїстичних професій, таких як викладацька діяльність у тому числі.

Інші спостереження щодо співвідношення емоційного вигорання вчителів та їхнього стажу роботи представив А. Сорока. Він зауважив, що в педагогів зі стажем 11–30 років найбільше проявляється надмірне емоційне

виснаження поруч із байдужістю до професійних стосунків та прагненням витратити якомога менше часу на виконання роботи. Водночас, оскільки чим більший стаж, тим більше й вік вчителя, це впливає на фізичне почуття педагогів, воно стає гірше й частіше виникають розлади сну, напади головного болю, проблеми з артеріальним тиском. До професійних захворювань педагогів відносять афонію, фарингіт та ларингіт, а також порушення вербальної комунікації внаслідок емоціональних конфліктів [3, с.5]. У порівнянні з викладачами зі стажем 3–10 років, у яких є сильне занепокоєння щодо педагогічної роботи, вчителі зі стажем 11–30 років уже не так емоційно реагують у випадку невдач під час виконання професійної діяльності. Для них характерні тенденції до високої гнучкості при переключенні з одних форм активності на інші [46, с.26–27]. У дослідженнях М. Карпенко було встановлено, що чим більший є вік та стаж викладачів, тим більшим є емоційне виснаження та деперсоналізація [17, с.83].

Причиною вигорання вчителів, на думку Т. Білан, може бути надмірне очікування педагога від себе, яке спричинено зовнішніми вимогами. Аналізуючи цю проблему, дослідниця звертається до настанов засновника екзистенційної філософії С. К'єркегора про пріоритетність проблем особистісного існування перед вимогами і викликами зовнішнього середовища, що встановлює відповідальність людини за все, що з нею відбувається [2, с.255]. На думку вченої, така концепція корелює з ученням Г. Сковороди про «споріднену» працю. Вчительська професія тоді стане вибором власного «Я» для майбутнього педагога, коли він буде працювати над самореалізацією, саморозвитком та здійсненням морально-етичного вибору власної душі в стосунках із зовнішнім світом. Щоб уникнути розвитку емоційного вигорання учителю треба мати спорідненість зі своєю професією, а вимоги педагогічної діяльності, її задачі, цілі та соціальні ролі мають відповідати природним здібностям особистості викладача [2, с.256].

1.3. Феномен копінг-стратегій

Вивчаючи причини розвитку емоційного вигорання та спираючись на думку вчених Т. Кокса та А. Гріффітса, що однією з таких причин є використання особою невдалих поведінкових стратегій, ми вирішили розглянути феномен копінгу більш детально.

На основі аналізу літератури, присвяченій цьому питанню, можна зробити висновок, що поняття «копінг» охоплює собою стрес-долаючу поведінку, тобто, певні зусилля (когнітивні, емоційні та поведінкові), спрямовані на подолання труднощів, які виникають у процесі взаємодії людини із середовищем. Під подоланням розуміється пошук стратегій зміни взаємозв'язку між суб'єктом та умовами довкілля чи зниження рівня емоційної напруги й дистресу. При цьому, копінг-стратегії це відповідь не тільки на надзвичайні стресогенні чинники чи вимоги зовнішнього середовища, які перевищують ресурси людини, а й на повсякденні стресові реакції [63]. Поняття копінгу походить від англійського слова «cope» і означає «перебороти», «впоратися», «подолати», і мова йде саме про психологічне подолання стресу, адже окрім цього існують ще медичне, фізіологічне та інші форми подолання. Дослідження подолання з'явилися разом із різними підходами до стресу, тож важливо розглянути ці теорії. Їх можна згрупувати у дві різні категорії: підходи до «системного стресу», що ґрунтуються на фізіології та психобіології і підходи до «психологічного стресу» розробленого в галузі когнітивної психології [82].

Системний стрес пояснюється теорією Сельє. Ганс Сельє у 1956 році описує стрес як патерн фізіологічної реакції та представляє модель загального адаптаційного синдрому, що має такі твердження: стрес — це захисний механізм, що проходить три стадії: тривогу, опір та виснаження; якщо стрес тривалий або сильний, це може призвести до захворювань адаптації або навіть смерті.

Пізніше, в 1983 році, Г. Сельє представив ідею про те, що реакція на стрес може призвести до позитивних або негативних результатів на основі

когнітивної інтерпретації фізичних симптомів або фізіологічного досвіду. Отже, стрес можна сприймати як еустрес (позитивний) або дистрес (негативний). Однак Г. Сельє завжди вважав стрес фізіологічним конструктом або реакцією. Поступово інші дослідники розширили уявлення про стрес, включивши в модель стресу психологічні концепції.

У моделі загального адаптаційного синдрому ідея адаптації або процес подолання присутні як на етапі тривоги, так і на етапі опору. При зіткненні з негативним подразником реакція тривоги стимулює симпатичну нервову систему для боротьби або уникнення стресора (тобто підвищення частоти серцевих скорочень, температури, рівня адреналіну та глюкози). Потім реакція опору активує фізіологічні системи з реакцією «бий або біжи» на стресор, повертаючи систему до гомеостазу, зменшуючи шкоду або пристосовуючи її до стресору, що може призвести до адаптивних захворювань, таких як гіпертонія, депривація сну, психічні захворювання чи хвороба серця. Отже, поряд з появою теорії про стрес як фізіологічну реакцію, також народилися і ранні дослідження подолання [108].

Похідною від системного підходу є дослідження критичних життєвих подій. Прикладом є впливова гіпотеза Холмса та Рея (1967), де автори припустили, що критичні життєві події, незалежно від їхньої специфічної (наприклад, позитивної чи негативної) якості, стимулюють зміни, які створюють виклик для організму. Більшість цих досліджень, однак, не були теоретично обґрунтовані та показали незначну емпіричну підтримку цієї гіпотези [80].

Психологічний стрес ґрунтується на теорії Лазаруса. Для будь-якої теорії психологічного стресу центральними є дві концепції: когнітивна оцінка, тобто оцінювання значущості того, що впливає на благополуччя людини, і подолання, тобто когнітивні та поведінкові зусилля індивіда, спрямовані на управління конкретними стресорами. Річард Лазарус намагався пояснити стрес як більш динамічний процес і розробив транзакційну теорію стресу та подолання [82]. Ця теорія пояснює стрес як транзакцію між людьми та

оточенням. Представлення даної теорії майже співпало з дослідженнями концепції «стійкості». Уперше концепція була відкрита в 1979 році доктором С. Кобаса й пояснювала стійкість характеристикою особистості, за якою можна відрізнити людей, які лишаються здоровими під час стресу, та тих, у кого виникають проблеми зі здоров'ям. Стійкість має дещо схожі риси з іншими конструктами особистості, такими як локус контролю, почуття узгодженості, самоефективність і диспозиційний оптимізм (зростання пов'язане зі стресом). Учені розширили модель стресу додавши різні чинники [112]. Тепер стрес поділяли на гострий, хронічний, епізодичний та проміжний, а до стресорів віднесли подію, ситуацію, стан і сигнал, які мають категоріальний поділ залежно від таких змінних як локус контролю, передбачуваність, тривалість, вплив і тональність. У 1966 році Р. Лазарус створив інтегровану модель стресу на основі всіх попередніх досліджень, де центральне місце займає оцінювання людиною стресора. Від оцінки залежить як особа справляється зі стресом та реагує на нього.

У 1984 році Р. Лазарус та Фолкман створили модель оцінки стресу [82], яка включає первинний, вторинний та повторний компоненти. Отже, первинна оцінка визначає наявність чи відсутність загрози в стресорі; вторинна оцінка — перевірка особою наявних у неї ресурсів та стратегій подолання загрози; повторна оцінка передбачає постійне переоцінювання як загрози стресора, так і ресурсів, необхідних для реагування. Стратегії подолання визначає вторинна оцінка людини, що було теоретично та емпірично доведено Р. Лазарусом та Фолкманом у 1987 році [83]. Копінг-стратегії вимірюються та перевіряються за допомогою різних інструментів та шкал. В «Інвентаризації COPE» [60], наприклад, існує така шкала технік подолання: позитивне переосмислення та зростання; психічне розмежування; концентрація та викид емоцій; використання інструментальної соціальної підтримки; активний копінг; заперечення; релігія; гумор; поведінкове розмежування; стриманість; використання емоційної соціальної підтримки; вживання психоактивних речовин; прийняття; придушення конкуруючої діяльності; планування.

Ресурсні теорії стресу — це міст між теоріями системного та психологічного стресу. На відміну від підходів, які обговорювалися досі, ресурсні теорії стресу стосуються насамперед не факторів, які спричиняють стрес, а ресурсів, які зберігають благополуччя перед обличчям зустрічі зі стресом. Було запропоновано кілька соціальних та особистісних конструктів, таких як соціальна підтримка, почуття узгодженості, стійкість, самоефективність або оптимізм. Тоді як самоефективність і оптимізм є єдиними захисними чинниками, стійкість і почуття узгодженості представляють тристоронні підходи. Стійкість — це суміш трьох компонентів: внутрішнього локусу контролю, врівноваженості та опірності загрозі (резистентності). Подібним чином відчуття узгодженості полягає у вірі в те, що світ є значущим, передбачуваним і в основному доброзичливим. Соціальна підтримка включає інструментальну, інформаційну, оціночну та емоційну підтримку.

Теорія збереження ресурсів С. Хобфолла [76] передбачає, що стрес виникає в будь-якому з трьох випадків: коли люди відчувають втрату ресурсів, коли ресурси знаходяться під загрозою або коли люди інвестують свої ресурси без подальшого посилення. Розглядають чотири категорії ресурсів: об'єктні ресурси (тобто фізичні об'єкти, такі як дім, одяг або доступ до транспорту), умови (наприклад, робота, особисті стосунки), особисті ресурси (наприклад, навички чи самоефективність) й енергетичні ресурси (засоби, які сприяють отриманню інших ресурсів, наприклад, грошей, кредиту або знань).

Саме поняття «подолання стресу» почали використовувати лише з 1960-х років, а термін «копінг» з'явився в психологічній літературі вперше в 1962 році. Вивчаючи поведінку дітей при подоланні кризи розвитку, учена Л. Мерфі виявила взаємозв'язок копінг-поведінки з індивідуально-типологічними особливостями та попереднім досвідом подолання стресу. Окрім введення терміну в науковий світ, дослідниця виявила і два складники копінгу — когнітивний та поведінковий [92]. А вже в 1966 році Р. Лазарус використовував це поняття для опису стратегій подолання стресу.

Виділяють декілька підходів до копінгу, основними серед яких є диспозиційний, ситуаційний, COPE підхід та інтегративний. Диспозиційний підхід зосереджений на стійких індивідуальних особливостях і властивостях особистості, які можуть бути предикторами стресу чи сприяти кращому подоланню труднощів. Ситуаційний чи динамічний підхід спрямований на процес подолання стресу і вивченні стратегій, які змінюються залежно від зміни певних ситуацій. Цей підхід передбачає, що вибір копінг-стратегій визначають мінливі ситуаційно-обумовлені чинники, тобто в одних випадках особа може обирати стратегії фокусовані на емоціях, а в інших — на проблемі. Особлива увага тут приділяється двом когнітивним процесам — оцінці, яка вимірює цінність стресової ситуації, та подоланні, що представляє собою поведінкові й когнітивні дії на виклики довкілля. COPE підхід і розроблений на його основі опитувальник базується і на теорії стресу Р. Лазаруса й на моделі саморегуляції поведінки [60], і вимірює одночасно як ситуаційні стратегії, так і диспозиційні стилі. Інтегративний же підхід передбачає, що на вибір стратегій подолання впливають як особистісні, так і мінливі ситуаційні чинники. Якщо узагальнити описані підходи, то поняття копінг можна охарактеризувати як індивідуальний стиль реагування особи на стресову ситуацію залежно від значущості події та наявних психологічних ресурсів людини [12, с.62].

Узгодженої класифікації копінг-стратегій досі немає, проте спробуємо окреслити основні з підходів. Перша класифікація, яка з'явилася після використання поняття копінг Р. Лазарусом і С. Фолкманом, зосереджена на проблемно-фокусованих та емоційно-фокусованих копінг-стратегіях. Цей напрям розвивали й інші дослідники. Р. Моос та Дж. Шеффер, наприклад, виділяють три стратегії копінгу: орієнтовану на оцінку (зміна способу бачення проблеми), проблемно-орієнтовану (прийняття рішень та здійснення конкретних дій для подолання стресу) та емоційно-орієнтовану (управління емоційним дистресом). Аналогічну класифікацію запропонували Л. Перлін та С. Шолер [12, с.63]. В обох підходах стратегія «фокусування на проблемі»

передбачає дії когнітивні (з фокусом на оцінці і зміною бачення проблемної ситуації) та поведінкові (з фокусом на проблемі та зміною самої проблеми). Такий дихотомічний поділ стратегій подолання як «робота з самою проблемою» та «робота з реагуванням на проблему» знайшов відображення ще в багатьох класифікаціях, де копінг-стратегії, відповідно, поділяються на активні зусилля спрямовані на боротьбу із зовнішніми викликами та на інтроспективні зусилля когнітивної переоцінки проблеми.

Іншим підходом до класифікації стратегій подолання є їхній поділ на когнітивні, поведінкові та емоційні копінги. Трапляються класифікації, що зводяться тільки до одного процесу. Е. Коплік, наприклад, виділяє лише когнітивні копінг-стратегії, а П. Вітальяно розглядає тільки емоційно-орієнтовані стилі подолання: самозвинувачення, уникнення і переважне тлумачення [111]. Фокус на емоційних копінг-стратегіях зосередили також Н. Айзенберг та Р. Фейбс, однак із позиції впливу на емоції, які виникли під час проблемної ситуації. Учені виділили такі стратегії подолання: регуляція пережитої емоції, регуляція поведінки, яка виникла внаслідок переживання емоції, та регуляція проблеми, що спричиняє емоцію [65].

Групування копінгів за когнітивною, емоційною та поведінковою сферами використовує в діагностуванні копінг-механізмів Е. Хейм. Водночас вчений поділяє ці стратегії на адаптивні, відносно адаптивні та неадаптивні. Такий підхід передбачає групування стратегій подолання за функціональними аспектами і зводиться до ефективності/неефективності копінгів.

Функціональні стилі зосереджені на спробах подолання проблеми, у той час як дисфункціональні стилі передбачають використання непродуктивних копінгів, які ще називають стратегіями «уникнення». Гарним прикладом такої класифікації є три групи стратегій (18 у кожній), які виділили Е. Фрайденберг та Р. Льюїс: продуктивне подолання, яке націлене на вирішення проблеми; проміжна група, орієнтована на отримання соціальної підтримки; та непродуктивний стиль подолання, який не сприяє подоланню проблеми й характеризується уникненням [70]. Тут варто зазначити, що група, яка

передбачає звернення за підтримкою до оточення, описує ще один вимір, який не належить до «ефективного» чи «неефективного» копінга. Цей вимір можна охарактеризувати як соціальну активність. Взагалі, ці три загальні стратегії — «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення», у багатьох літературних джерелах [14, с.25] вважають базовими копінг-стратегіями. Д. Амірхан у своїй відомій методиці «Індикатор копінг-стратегій» використовує саме ці три стилі подолання. Т. Крюкова, беручи за основу роботи Т. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса та М. Паркера, до цих трьох стратегій додає ще дві: емоційно-орієнтовану та копінг відволікання, який передбачає можливість забути про проблему, відволікаючись на інші справи. Також виділяють активний та пасивний копінг, але це поділ є дуже умовним, адже, наприклад, уникання (яке вважається пасивною копінг-стратегією) іноді може мати активну форму.

Є також класифікації, які розглядають стратегії подолання стресу як засіб підтримки чи відновлення контролю в проблемних ситуаціях. Д. Лопез та Т. Літл, вважають, що копінг-стратегії дітей мають чотири виміри контролю над поведінкою: активна та непряма діяльність, просоціальна та антисоціальна поведінка [84]. Схожу класифікацію має С. Хобфол у своїй теорії збереження ресурсів, пропонуючи шість копінг-стратегій: просоціальну та антисоціальну, пряму й непряму, пасивну й активну поведінки [75].

Хоча досі немає єдиного підходу до класифікації копінг-стратегій, багато науковців поділяють думку, що важливо дотримуватися гнучкості у використанні копінгів залежно від різних ситуацій. Адже бувають проблеми, з якими людина може справитися самостійно, у деяких ситуаціях вона потребує соціальної підтримки, а деколи може обирати непродуктивні стратегії та уникати відповідальності за вирішення труднощів, які виникають. Однак кожна людина може опанувати продуктивні стратегії подолання стресу й оволодіти навичками самопомоги, щоб у разі виникнення кризових ситуацій мати ширший вибір копінгів і діяти гнучко, різнобічно.

Висновки до розділу 1

У першому розділі нами було досліджено особливості роботи освітян, головні труднощі та стресові чинники, пов'язані з їхньою професійною діяльністю. Серед них виділяють: велике навантаження, постійну інтенсивну комунікацію, роботу в режимі жорсткого зовнішнього і внутрішнього контролю (власної відповідальності); високу психічну напруженість; необхідність постійного професійного вдосконалення.

Окремо розглянули головні випробування останніх років для професії вчителя — пандемію COVID-19 та війну. Дистанційний режим викладання, який діяв під час карантину та частково діє зараз в умовах воєнного стану, має специфічні психологічні особливості: підвищений рівень тривожності; ізоляція, іпохондрія; брак «живого» спілкування; малорухливий спосіб життя і робота «в чотирьох стінах»; «розмитий» режим роботи, стрес через необхідність опановувати нові технології. Дослідження впливу війни на педагогів показали, що вчителі, під час воєнних дій, відчують невизначеність, зменшення потенціалу, роз'єднаність із дійсністю, її незбагненність, а також відчуття втрачених можливостей та загалом майбутнього. Водночас на викладачів покладена велика відповідальність, адже від них очікують і психологічну підтримку учнів, і захист їхнього життя під час обстрілів, коли необхідно провести дітей до укриття, і відновлення суспільства після закінчення воєнних дій. Така сукупність стресових чинників у разі постійного впливу може призводити до емоційного вигорання викладачів.

Теоретичний аналіз феномену емоційного вигорання показав, що тема досі знаходиться в стадії активного дослідження, встановлюються нові взаємозв'язки з різноманітними чинниками, а сучасна інтерпретація поняття дуже розмита. Були проаналізовані два підходи до визначення терміну «вигорання»: результативний (структурно-симптоматичний) — розглядає вигорання як певний стан із набором конкретних і стабільних симптомів, та процесуальний (процесуально-стадіальний) — описує етапи розвитку

емоційного вигорання. Ми спиралися на теорію трифакторної моделі Маслак-Джексона, яка пояснює вигорання сукупністю трьох складників: виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень, що лежать в основі опитувальника Maslach Burnout Inventory (МВІ). Були також розглянуті історія появи поняття, впровадження терміну в психологічну науку, причини формування синдрому, а також, особливості розвитку емоційного вигорання в осіб людиноцентричних професій. Було виявлено, що вигорання зумовлене інтенсивним та емоційно навантаженим спілкуванням у процесі професійної діяльності і ймовірніше «згорають» люди «допомагаючих професій», які вкладають у роботу багато емоційних ресурсів, особистої участі, емпатії та внутрішньої мотивації, що абсолютно характеризує діяльність освітян.

Аналіз численних досліджень феномену вигорання у вчителів дав змогу виділити головні чинники, що сприяють його розвитку: дисциплінарні проблеми в школі; дискомфортний клімат у школі; наявність екстернального локусу контролю в педагога; похилий вік; надмірно директивний підхід вчителя в стосунках з учнями; високі очікування педагога щодо школи та освіти; приховування та надмірний контроль почуттів, нещирість поведінки; сімейний стан (неодружені та розлучені вчителі); занадто високий рівень відповідальності.

Вивчаючи причини розвитку емоційного вигорання, було виявлено, що однією з таких причин є використання особою неефективних поведінкових стратегій. Було проаналізовано сутність феномену копінг-стратегій, досліджено різні підходи до стресу, як передумови виникнення поняття стратегії подолання, розглянуто різноманітні класифікації копінгів та підходи до них. Було зроблено висновок, що опанувавши продуктивні стратегії подолання стресу, людина, у разі виникнення кризових ситуацій, матиме ширший вибір навичок самопомоги і зможе діяти гнучко, різнобічно.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

2.1 Підходи до дослідження соціально-психологічних чинників емоційного вигорання вчителів під час війни

Теоретичний аналіз досліджень із проблематики емоційного вигорання показав, що умовно можна виділити дві групи інструментарію, який використовується науковцями. До першої групи віднесемо методики діагностики власне емоційного вигорання, а до другої групи — допоміжні методики, залежно від гіпотез учених щодо взаємозв'язку різних чинників із досліджуваним явищем.

1. Методики дослідження емоційного вигорання:

1) Серед українських учених у якості інструментарію для вимірювання рівня вигорання найчастіше застосовується методика *«Діагностика рівня емоційного вигорання»* за В. Бойко [6, с.34; 9, с.109; 22, с.35; 34, с.101; 4, с.18; 11, с.59; 33, с.161; 37, с.115; 46, с.25; 49, с.240; 44, с.144; 26, с.72; 8, с.86; 28, с.36; 32, с.20; 97, с.160; 52, с.111 тощо].

Дана методика дає можливість провести діагностику на різних етапах формування та протікання синдрому емоційного вигорання. Вона є комплексною та вказує на особливості прояву емоційного вигорання в конкретної особистості, а також виявляє наявність психосоматичних і психовегетативних порушень і дає можливість побачити сформовані симптоми, або ті, які перебувають на стадії формування. Досліджуваним пропонуються надати відповідь на 84 запитання, кожне з яких відповідає одному з провідних симптомів "вигорання", які відносяться до одного із 3-х компонентів "емоційного вигорання": 1) напруження, 2) резистенції, 3) виснаження. Перший компонент — напруження — характеризується відчуттям емоційної виснаженості, втоми, спричиненої професійною діяльністю. Другий компонент — резистенція — характеризується надмірним емоційним виснаженням, що провокує виникнення та розвиток захисних

реакцій, які роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою, а будь-яке емоційне залучення до професійних справ і комунікацій викликає в людини відчуття надмірної перевтоми. Третій компонент — виснаження — характеризується психофізичною перевтомою людини, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійних комунікацій.

Використовуючи методику В. Бойко та досліджуючи вигорання українських вчителів, Т. Зайчикова встановила, що домінуючим компонентом у них є саме резистенція. Результати проведеного нею дослідження показали, що в умовах постійного емоційного напруження вчителі схильні реагувати згоранням комунікативної діяльності, часто вдаються до тактики економії емоцій і виставляють захисні бар'єри на шляху виснажливого спілкування [11, с.60]. Дослідження синдрому емоційного вигорання серед керівників загальноосвітніх навчальних закладів також виявило резистенцію домінуючим компонентом [44, с.145]. Схожі висновки були зроблені й за дослідженням А. Сороки — було встановлено, що фаза резистенції домінує у 45% педагогів. Також учений провів порівняльний аналіз наукових результатів вітчизняних та зарубіжних досліджень за схожою проблематикою і встановив, що домінуючим складником емоційного вигорання є саме фаза резистенції, яка проявляється ухилянням від виконання професійних обов'язків та емоційною замкнутістю [46, с.30–31].

2) Другою за поширенням в Україні є методика *MBI (Maslach Burnout Inventory)*, розроблена Х. Маслак і С. Джексон в адаптації Н.Є. Водоп'янової. [9, с.109; 41, с.1; 44, с.144; 33, с.161; 46, с.25; 26, с.72; 17, с.183; 97, с.160 тощо]. Аналізуючи зарубіжних учених, ми дійшли висновку, що саме ця методика (її оригінальна версія) є найрозповсюдженішою у світі в якості інструмента вимірювання емоційного вигорання. Не дивлячись на те, що існують й інші інструменти, такі як: *Copenhagen Burnout Inventory*, *Oldenburg Burnout Inventory*, *Spanish Burnout Inventory*, *Bergen Burnout Inventory*, *Job Burnout*

Inventory, Teacher Burnout Scale by Seidman and Zager та інші, МВІ залишається «золотим стандартом» у вимірюванні вигорання [74, с.6]

Методика створена для оцінки за трьома шкалами: емоційне виснаження; деперсоналізація; редукція особистих досягнень. До МВІ входять 22 твердження, на кожне із тверджень респондент відповідає за шкалою від 1 до 7, де 1 — це «ніколи», а 7 — «щодня». Детальний опис даної методики міститься у підрозділі 2.2.

Про те, що МВІ визнано однією із провідних методик вимірювання емоційного вигорання, доказує її широке використання протягом уже більше ніж трьох десятиліть. У 2020 році турецькими вченими М. Полаткан та Р. Кансой був опублікований систематичний огляд та аналіз кореляцій різних чинників до емоційного вигорання вчителів Турції [96, с.867]. Цей аналіз створювався на базі численних досліджень протягом сімнадцяти років (з 2000 до 2017 року включно) з використанням методики МВІ. За результатами даного аналізу було представлено дві групи чинників: ті, що зменшують ризик емоційного вигорання та, навпаки, підвищують (див. підрозділ 1.2.).

Також, звертає на себе увагу дослідження німецьких учених А. Вестпал, Е. Каліновські, проведене впродовж 2020–2021 років із використанням методики МВІ. Вони аналізували вплив пандемії Covid-19 на емоційне вигорання вчителів на базі систематичного огляду 17 досліджень стресу і вигорання у 9874 вчителів із 20 країн світу [79, с.26]. Було виявлено, що вирішальними чинниками, які сприяли стресу та виснаженню педагогів була їхня особистість, рівень самоефективності під час онлайн-викладання та відчуття вразливості щодо епідемії.

Вивчаючи емоційне вигорання вчителів у Фінляндії, та аналізуючи один із компонентів моделі Маслак-Джексон — деперсоналізацію, учені Т. Саловіта та Е. Пакарінен виявили, що найбільш схильними до її проявів є вчителі чоловічої статі, а також ті, хто викладає в старших класах та у великих школах великих міст [102, с.13].

3) Доволі часто використовується методика О. Рукавішнікова *«Визначення психічного вигорання»* [6, с.34; 24, с.182; 27, с.80 тощо].

Методику *«Визначення психічного вигорання»* (О.О. Рукавішніков) доречно використовувати для діагностики прояву синдрому *«вигорання»* на трьох основних рівнях (міжособистісному, особистісному, мотиваційному). Дана методика містить 72 твердження щодо відчуттів, пов'язаних із роботою, які відповідають 3 шкалам: 1) психоемоційне виснаження — процес вичерпання емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів професіонала, що працює з людьми. Виснаження проявляється в хронічній емоційній і фізичній втомі, байдужості та холодності в ставленні до людей з ознаками депресії та роздратованості; 2) особистісне віддалення — специфічна форма соціальної дезадаптації професіонала, який працює з людьми. Особистісне віддалення характеризується зменшенням кількості контактів з оточенням, підвищенням роздратованості й нетерплячості в ситуаціях спілкування, негативізмом щодо до інших; 3) професійна мотивація — рівень робочої мотивації і ентузіазму щодо роботи альтруїстичного змісту. Стан емоційної сфери оцінюється такими показниками: продуктивність професійної діяльності; оптимізм та зацікавленість у роботі; самооцінка професійної діяльності та ступеня успішності в роботі з людьми.

4) Методика *«Дослідження синдрому вигорання»* Дж. Грінберга [97, с.160].

Дана методика містить 20 запитань. Досліджуваним пропонується обрати для кожного запитання одну із запропонованих відповідей: "згоден" або "не згоден". Інтерпретація проводиться за допомогою аналізу суми балів за рівнями "вигорання": низький (0–7 балів), середній (8–14 балів), високий (15–20 балів).

5) Методика *"Оцінка власного потенціалу "вигорання" Дж. Гібсона* [52, с.111].

Методику можна використати для виміру компонентів *«вигорання»*. Дана методика містить 18 запитань, які відповідають одному з компонентів

«вигорання»: деперсоналізація, особиста задоволеність, емоційне виснаження. Досліджуваним пропонується обрати на кожне запитання одну із 6 відповідей. За кожним компонентом «вигорання» підраховується середній бал, а потім за ключем проводиться визначення рівня «вигорання» (низький, середній, високий).

2. Методики, які використовуються вченими для вивчення впливу різноманітних чинників на розвиток емоційного вигорання наведені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Чинники, які корелюють з емоційним вигоранням та методики, що їх вимірюють

Чинники	Методики	Дослідження
Психологічний захист	1. Методика діагностики механізмів психологічного захисту «Індекс життєвого стилю» Келлермана – Плутчека – Конте, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева, О.Б. Клубової	[22, с.35; 41, с. 1; 26, с. 72]
Копінг-стратегії	1. Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» Н. Ендлера, Дж. Паркера, адаптовану Т. Л. Крюковою	[22, с.35]
	2. Методика «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана, адаптована Н. Сиротою та В. Ялтонським	[41, с.1]
	3. Опитувальник копінг-стратегій (WCQ) Р. Лазаруса, С. Фолкмана, в адаптації Т. Крюкової, О. Куфтяк, М. Замишляєвої	[33, с.161]
	4. Опитувальник «Стратегії подолання стресових ситуацій» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)») С. Хобфолла, адаптований Н. Водоп'яною, Е. Старченковою	[26, с.72]
	5. Методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» Н. Ендлера, Дж. Паркера, адаптована Т. Л. Крюковою	[22, с.35]
Емоції	1. Методика Р. Флюгеля «Емоційний щоденник» для оцінки співвідношення позитивних і негативних емоцій, що виникають під час виконання професійної діяльності в педагога, як показник рівня суб'єктивного задоволення якістю її виконання	[6, с.34]
	2. Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла	[28]
Інтелект	1. Короткий вибіркового тест інтелекту КОТ в адаптації В. Бузіна	[6, с.34]
	2. Опитувальник Ю. Скворцової для діагностики рівня метакогнітивних знань і здібностей, які реалізуються в інтелектуальній діяльності	[6, с.34]

Таблиця 2.1.

Чинники, які корелюють з емоційним вигоранням та методики,
що їх вимірюють

Чинники	Методики	Дослідження
Іронія, гумор	1. Авторський тест-опитувальник «Іронічні тенденції особистості» (Пономаренко)	[41, с.1]
	2. Опитувальник стилів гумору (Humor Styles Questionnaire – HSQ) Р. Мартіна зі співавторами	[26, с.72]
Психологічне благополуччя	1. Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Рифф [1989] в адаптації О. Знанецької	[6, с.34]
	2. Анкета «Самооцінка емоційного благополуччя» І. Сєдової	[4, с.18]
Внутрішні ресурси особистості	1. Методика оперативної оцінки самопочуття, активності, настрою «САН»	[29; 21; 13; 35]
	2. Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії (WIPPF 2.0) Н. Пезешкіана	[33, с.161]
Самооцінка	1. Методика «Тест на самооцінку особистості: Я-реальне, Я-ідеальне» С.А. Будассі	[97, с.160]
	2. Тест-опитувальник самоставлення В. Століна, С. Пантилєєва	[34, с.101]
Тривожність та стрес	1. Методика оцінки тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна	[4, с.18]
	2. Тест самооцінки стресостійкості С. Коухена і Г. Вілліансона	[33, с.161]
Агресія	1. Опитувальник легітимізованої агресії М. Хогбен в адаптації С. Єніколопова та М. Цибульського	[27, с.80]
	2. Опитувальник Басса Дарки: особливості виявлення агресивності	[27, с.80]
Властивості особистості	1. Опитувальник позитивних цінностей та властивостей особистості «Цінності у дії» (VIA) М. Селігмана та К. Петерсона	[6, с.34]
	2. Опитувальник формально-динамічних властивостей особистості В. Русалова	[46, с.25]
	3. Методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла	[37, с.115]
	4. «Особистісний опитувальник FPI» Г. Айзенка	[4, с.18]
	5. Опитувальник Кеттелла PF-16 тест властивостей особистості дорослих	[97, с.160]
Мотивація та цілі в житті	1. Тест «Дослідження структури мотивації професійної діяльності» К. Замфір в адаптації А.А. Реана	[8, с.86]
	2. Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), Дж. Крамбо, Л. Махолік, адаптація Д.О.Леонтьєва	[32, с.20]

Перелічені методики були використані в деяких представлених нижче дослідженнях.

Емпіричне дослідження Н. Грисенко та Е. Носенко, наприклад, перевіряє гіпотезу щодо визначальної ролі так званих «позитивних цінностей» і «сильних» властивостей особистості в попередженні емоційного вигорання педагога. Зменшити ризик вигорання, за словами вчених, можна завдяки формуванню позитивної орієнтації на здобуття та надання знань, як основної цінності, що спрямовує професійну діяльність вчителя, а також розвитку високого рівня інтелектуальних та метакогнітивних здібностей [6, с.33]. У дослідженні Т. Колтунович вивчається взаємозв'язок емоційного вигорання, копінг-стратегій і механізмів психологічного захисту у вихователів дитячих навчальних закладів [22]. Стратегії психозахисної поведінки педагогів із різними рівнями емоційного вигорання аналізує і О. Пономаренко [41]. А. Кульчицька та Т. Федотова намагалися побачити закономірності прояву агресивних форм поведінки залежно від рівня сформованості синдрому емоційного вигорання [27]. О. Дніпрова та А. Когут аналізують індивідуально-психологічні чинники виникнення синдрому емоційного вигорання і місце внутрішньої мотивації в системі профілактики вигорання [8]. За гіпотезою О. Галян емоційному вигоранню педагогів сприяє надмірна особиста відповідальність [4]. В екзистенційно-аксіологічному аспекті намагалася дослідити проблему емоційного вигорання Л. Матвієнко, а саме: виявити взаємозв'язок між особливостями ціннісно-сміслових орієнтацій представників соціономічних професій та рівнем сформованості в них емоційного вигорання [32].

Аналогічних досліджень дуже багато. Окрім перелічених чинників, які вимірюються методиками, часто кореляцію з емоційним вигоранням становлять такі соціально-демографічні показники як вік, стаж педагогічної діяльності, сімейний стан, наявність дітей тощо. Дослідження таких взаємозв'язків детально описані в підрозділі 1.2.

2.2 Організація та проведення емпіричного дослідження

Метою даного дослідження є визначення вираженості емоційного вигорання у вчителів та аналіз чинників, які зумовлюють його виникнення. Для цього, у межах *організаційного етапу дослідження*, нами було створено анамнестичну анкету та обрано найбільш доцільні для закладених завдань методики. Усі питання були сформовані та розповсюджені завдяки інструменту Google-forms в мережі Інтернет. Онлайн-опитування проводилося для вчителів із усієї України. Респондентам було повідомлено про ціль дослідження, анонімність та конфіденційність відповідей, роз'яснено інструкцію щодо заповнення методик. За бажанням, респонденти могли залишити свій імейл для отримання інтерпретації своїх відповідей на тестування. Завдяки цій формі зв'язку згодом були обрані бажані для проходження тренінгової програми для корекції емоційного вигорання. Усього було отримано 162 відповіді. У виборці була представлена дуже мала кількість чоловіків та вчительок віком понад 65 років, а отже, задля підвищення однорідності вибірки такі відповіді були вилучені. Після цього була сформована вибірка в 150 педагогічних працівників жіночої статі.

Для проведення емпіричного дослідження нами були обрані наступні методики:

- 1) Діагностика професійного вигорання (варіант для вчителів) Х. Маслак та С. Джексона в адаптації Н. Водоп'янової.
- 2) П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR) С.Гослінга, П.Ренфру і В.Свонна в адаптації М. Кліманської та І. Галецької.
- 3) Діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою (САН) В.А.Доскіна.
- 4) Методика психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хейма.
- 5) Методика «Індикатор копінг-стратегій» (Coping Strategy Indicator, CSI), Д. Амірхана, в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського.

1. Діагностика професійного вигорання (варіант для вчителів)
Х. Маслак та С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової.

Для вимірювання головного показника — емоційного вигорання, ми обрали найрозповсюдженішу у світі методичку, створену одними з перших фундаментальних дослідників феномену вигорання Х. Маслак та С. Джексон. Це методика Maslach Burnout Inventory (MBI), адаптована Н. Водоп'яною. Цей опитувальник пройшов надійну перевірку на різні типи валідності в дослідженнях інших учених та має низку модифікацій. Що зручно саме в нашому дослідженні — існує модифікація для педагогів, яку, власне, ми і використовували. Методика розроблена на основі структурованої трикомпонентної моделі, яка є чіткою та цілісною, оскільки включає всі основні вектори аналізу емоційного вигорання: «емоційне виснаження», «деперсоналізацію» та «редукцію особистих досягнень».

Емоційне виснаження розглядається як основний складник емоційного вигорання та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Почуття виснаження або втоми призводить до порушення сну, зниження імунітету, проблем із концентрацією. Характеризується відчуттям негативу та цинізму відносно ситуацій, пов'язаних із роботою, відірваністю від колективу, відсутністю мотивації, негативним сприйняттям реальності та зниженням професійної ефективності. *Деперсоналізація* проявляється в деформації стосунків з іншими людьми. Це процес розвитку негативних, жорстких, байдужих вказівок у ставленні до колег. *Редукція особистих досягнень* полягає в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, що супроводжується відчуттям незадоволеності й низькою професійною самооцінкою.

Методика містить 22 запитання, які відповідають трьом описаним вище субшкалам. Варіанти відповідей варіюються від «ніколи» до «кожен день», які оцінюються від 0 балів до 6 балів відповідно. Використовуючи ключ сумуються бали за кожною субшкалою і співставляються до наведених рівнів «вигорання»: низького, середнього та високого.

На нашу думку, дана методика відповідає критеріям необхідності та достатності, адже є головним інструментарієм для вимірювання об'єкту нашого дослідження, має високу валідність та доказану ефективність завдяки широкому використанню у світі, призначена для вчителів.

2. П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR) С.Гослінга, П.Ренфру і В.Свонна в адаптації М. Кліманської та І. Галецької.

Методика є однією із багатьох, які мають на меті виявити і виміряти глибинні психологічні риси особистості, що розглядаються в п'ятифакторній теорії особистості. На відміну від більшості психологічних методик «Великої п'ятірки», даний опитувальник є коротким, але діагностично спроможним. Про це свідчить затребуваність методики TIPI, її адаптація понад двадцятьма мовами. Для опису та оцінки особистості використовуються п'ять фундаментальних вимірів, які є універсальними, надкультуральними та наддемографічними характеристиками. Ці виміри включають екстраверсію, дружелюбність, добросовісність, емоційну стабільність та відкритість до нового досвіду [20, с.59].

Екстраверсія (vs інтроверсія) відображає схильність особистості до соціальної активності, енергійності. Люди з високим рівнем екстраверсії часто проявляють більшу активність, балакучість та бажання бути серед людей. Низький рівень проявляється сором'язливістю та уникненням соціуму.

Дружелюбність відображає схильність до теплоти, довіри та кооперації в міжособистісних відносинах. Люди з високим рівнем дружелюбності проявляють більшу соціальну взаємодію та бажання бути співчутливими та доброзичливими до інших. Низький рівень — сухість, егоцентризм, конкурентне ставлення до інших.

Добросовісність відображає організованість, самодисципліну та відповідальність. Люди з високим рівнем добросовісності проявляють більшу схильність до планування, строго дотримуються правил та мають високий рівень самоконтролю. Низький рівень характеризується імпульсивністю в

прийнятті рішень, недостатньою конкретизацією життєвих цілей, схильністю до гедонізму.

Емоційна стабільність (vs нейротизм) відображає рівень емоційної реактивності та стійкості настрою. Люди з високим рівнем емоційної стабільності менше схильні до коливань настрою, стресу та негативних емоцій, а з низьким — менше здатні до емоційної саморегуляції, мають високий нейротизм, схильність до занепокоєння, тривожності.

Відкритість новому досвіду відображає схильність особистості до пошуку, пізнавальної цікавості до нових інтелектуальних, художніх та культурних вражень. Люди з високим рівнем мають жвавий інтерес до всього, що їх оточує, креативність, а з низьким — недовіру до нового, консервативність і прагнення до традиційних цінностей. [20, с.59–60].

Методика містить перелік із десяти якостей, які оцінює респондент у відношенні до себе за шкалою від «1» (абсолютно не погоджуюсь) до «7» (абсолютно погоджуюся). Далі за допомогою ключа підраховуються бали за шкалами «екстраверсія», «дружелюбність», «добросовісність», «емоційна стабільність» та «відкритість новому досвіду».

3. Діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою (САН) В. Доскіна.

Методика САН застосовується при оцінюванні психічного стану хворих і здорових осіб, психоемоційної реакції на навантаження, для виявлення індивідуальних особливостей і біологічних ритмів психофізіологічних функцій. Шкала САН складається з балів «1», «2», «3», «4», які розташовані між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображають стани самопочуття, активності та настрою. Вони становлять три відповідні шкали за результатами сумування балів з урахуванням ключа. Оцінки можуть вказувати на низький, середній та високий рівні прояву відповідних станів.

Самопочуття — це відчуття фізіологічної та психологічної комфортності внутрішнього стану. Самопочуття тісно пов'язано із

самозбереженням індивіда: воно нагадує організму про його потреби і вказує на загрозові небезпеки.

Активність — енергійна діяльність, діяльна участь у чому-небудь, здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Як особливість особистості людини активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності в праці, навчанні, громадському житті, у різних видах творчості.

Настрій — загальний емоційний стан, який своєрідно забарвлює на певний час діяльність людини, характеризує її життєвий тонус. Розрізняють позитивні настрої, які виявляються в бадьорості, та негативні, які пригнічують, спричиняють пасивність [12, с.136].

4. Методика психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хейма.

Завдяки діагностиці копінг-механізмів Е. Хейма досліджуються когнітивні, емоційні та поведінкові копінг-стратегії. Вони формуються з 26 ситуаційно-специфічних типів поведінки представлених у варіантах відповідей методики, де респонденту необхідно обрати той тип поведінки, який він використає при вирішенні проблеми чи стресової ситуації. У блоці когнітивних копінг-стратегій є 10 варіантів відповідей, у блоках емоційних та поведінкових копінг-стратегій — по 8 варіантів. Для кожного блоку респондент надає тільки одну відповідь. Усі три види копінг-стратегій поділені на адаптивні, неадаптивні та відносно адаптивні форми.

Когнітивні адаптивні копінг-стратегії ((A5) *Проблемний аналіз*; (A10) *Встановлення власної цінності*; (A4) *Збереження самовладання*) — це такі форми поведінки, коли зусилля особи спрямовані на аналіз проблеми та пошук можливих шляхів вирішення. Водночас є віра у власні ресурси для подолання, відбувається підвищення самооцінки й самоконтролю та усвідомлення власної цінності як особистості.

Когнітивні неадаптивні копінг-стратегії ((A2) *Покора*; (A3) *Дисимуляція*; (A1) *Ігнорування*; (A8) *Розгубленість*) — пасивні форми поведінки з відмовою

від вирішення проблем через невпевненість у власних силах та інтелектуальних здібностях, з умисною недооцінкою власних труднощів.

Когнітивні відносно адаптивні копінг-стратегії ((A6) *Відносність*; (A7) *Релігійність*; (A9) *Надання сенсу*) — форми поведінки, спрямовані на оцінку труднощів у порівнянні з іншими проблемами, надання особливого сенсу вирішенню та подоланню, віра у вищі сили під час зіткнення зі складними ситуаціями.

Емоційні адаптивні копінг-стратегії ((B1) *Протест*; (B4) *Оптимізм*) — стан, який супроводжується активним обуренням і протестом щодо труднощів і впевненістю, що вихід є із будь-якої, навіть найскладнішої, ситуації.

Емоційні неадаптивні копінг-стратегії ((B3) *Придушення емоцій*; (B6) *Покірність*; (B7) *Самозвинувачення*; (B8) *Агресивність*) — форми поведінки, яким характерні пригнічений емоційний стан, відчуття безнадійності, безпорадності та покірності, переживання злості і звинувачення себе та інших.

Емоційні відносно адаптивні копінг-стратегії ((B2) *Емоційна розрядка*; (B5) *Пасивна кооперація*) — поведінка, що характеризується зусиллями зняти напругу, пов'язану з важкими ситуаціями, емоційним відреагуванням або покладанням відповідальності за вирішення проблем на інших осіб.

Поведінкові адаптивні копінг-стратегії ((B2) *Альтруїзм*; (B7) *Співпраця*; (B8) *Звернення*) — поведінка, коли особа співпрацює зі значущими та більш досвідченими людьми, шукає підтримки в найближчому соціальному оточенні або сама пропонує її близьким для вирішення проблем.

Поведінкові неадаптивні копінг-стратегії ((B3) *Активне уникнення*; (B6) *Відступ*) — поведінка, що характеризується пасивністю, усамітненням, прагненням не взаємодіяти з оточенням та уникати думок про неприємності, відмовляючись від вирішення проблем.

Поведінкові відносно адаптивні копінг-стратегії ((B1) *Відволікання*; (B4) *Компенсація*; (B5) *Конструктивна активність*) — поведінка, що характеризується тимчасовим вирішенням проблем за допомогою алкоголю, лікарських засобів, хобі, подорожей, реалізації бажань тощо.

Методика адаптована в лабораторії клінічної психології психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева, під керівництвом д.м.н. професора Л. І. Вассермана [12, с. 170].

5. Методика «Індикатор копінг-стратегій» (Coping Strategy Indicator, CSI), Д. Амірхана, в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського.

«Індикатор копінг-стратегій» вважають однією з найбільш ефективних методик дослідження стратегій подолання, адже вона створена емпіричним шляхом, завдяки факторному аналізу найбільш поширених засобів вирішення стресових ситуацій та проблем. Результатом відбору стали 33 індикатори, які сформували три основних копінг-стратегії (по 11 на кожен): вирішення проблем, пошук соціальної підтримки та уникнення проблем.

Копінг-стратегія вирішення проблем — активна поведінкова стратегія, використовуючи яку людина намагається застосувати всі наявні в неї особистісні ресурси для пошуку можливих способів подолання труднощів.

Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки — активна поведінкова стратегія, при якій для ефективного вирішення проблеми особа звертається за допомогою і підтримкою до оточення: сім'ї, друзів, значущих та більш досвідчених інших.

Копінг-стратегія уникнення — поведінкова стратегія, при якій особа намагається уникнути контакту з навколишньою реальністю, не брати на себе відповідальність за вирішення проблем, сховатись. Це можуть бути пасивні способи уникнення, наприклад, втеча у хворобу або вживання алкоголю, наркотиків, а може бути і активний спосіб уникнення, наприклад, суїцид. Стратегія уникнення може стати причиною формування дезадаптивної поведінки. Зазвичай, причиною її застосування є недостатній розвиток особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного вирішення проблем, однак вона може носити і адекватний характер, все залежить від конкретної ситуації та ресурсів особистості.

Для проходження методики пропонується згадати одну з серйозних проблем, з якою особа зіткнулася за останній рік, та оцінити запропоновані 33

твердження від 3 до 1, де 3 — повністю згоден, 2 — згоден, 1 — не згоден. Ці твердження, згідно з ключем методики, поділені порівну на три шкали: «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення проблем». Мінімальна оцінка за кожною шкалою — 11 балів, максимальна — 33 бали [12, с. 175].

Всі обрані методики відповідають критеріям необхідності та достатності, адже допомагають ефективно виміряти необхідні для нашого дослідження чинники та виявити можливі кореляції з емоційним вигоранням.

Окрім зазначених вище методик, для проведення емпіричного дослідження була створена *анамнестична анкета* (додаток А). Оскільки предметом нашого дослідження є емоційне вигорання вчителів під час війни, то окрім типових соціально-демографічних запитань для вчителів (вік, стать, стаж викладання, місце перебування тощо), були сформовані питання спричинені новою освітянською реальністю 2022 року. Серед таких запитань:

- Чи доводилося Вам проводити уроки онлайн знаходячись в укритті під час повітряної тривоги?

- Чи доводилося Вам бути відповідальними за супровід учнів до укриття під час тривоги?

- Як сильно проблеми з електропостачанням впливають на Вашу викладацьку діяльність?

- Формат Вашого викладання? (онлайн, офлайн, змішане).

Також, оскільки опитування проводилося на всій території України, важливо було побачити, хто з вчителів змінив місце перебування внаслідок бойових дій. Для цього було запропоновано відповісти на 2 запитання:

- У якому населеному пункті розташований навчальний заклад, де Ви працюєте?

- У якому населеному пункті знаходитесь Ви?

Це дало змогу не лише визначити внутрішньо переміщених осіб (ВПО), а й побачити саму географію переміщення.

За результатами опитування, із 150 респонденток найбільша частина зосереджена в Херсонській (12% (18 осіб)) та Київській (11% (17 осіб), включно з містом Київ) областях. Далі розподіл є наступним: по 7% (10 осіб) — у Житомирській та Львівській областях; по 6% (9 осіб) — у Дніпропетровській та Вінницькій областях; по 5% (7–8 осіб) — у Полтавській, Черкаській, Запорізькій та Кіровоградській областях; по 4% (6 осіб) — у Сумській та Одеській областях; по 3% (4–5 осіб) — у Донецькій, Рівненській, Харківській, Миколаївській, Волинській, Тернопільській та Івано-Франківській областях; по 1% (1–2 особи) — у Чернігівській, Закарпатській, Хмельницькій та Луганській областях. Внутрішньо переміщеними є 24 особи (переважно з Херсонської області), переміщені за кордон — 6 осіб. Одна респондентка позначила, що знаходиться під окупацією в Херсонській області.



Рис. 2.1. Розподіл респонденток по областям за кількістю осіб

Проаналізувавши анкетні дані досліджуваних визначили розподілення за віком: менше 30 років — 6% (9 осіб), 30–40 років — 24% (36 осіб), 41–50 років — 37% (56 осіб), 51–65 — 33% (49 осіб). Середній вік опитаних складає приблизно 45 років.

За стажем викладацької діяльності розподіл має наступний вигляд: значну перевагу має частка респонденток зі стажем більше 20 років викладання — 63% (94 особи), 11–20 років стажу мають 21% опитаних (32 особи), 4–10 років — 13% (20 осіб), 0–3 роки — 3% (4 особи).

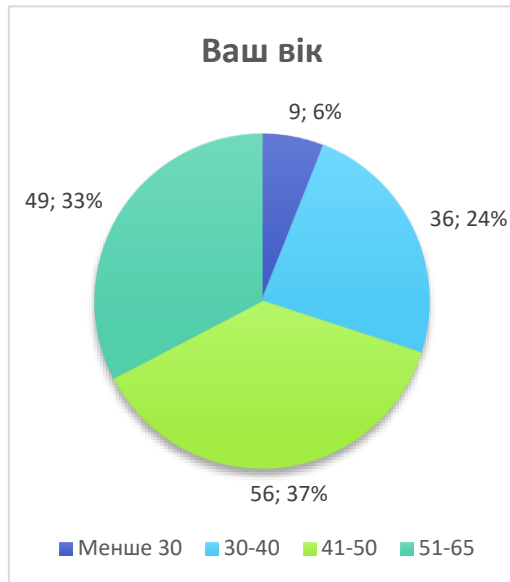


Рис. 2.2. Діаграма розподілу респондентів за віком



Рис. 2.3. Діаграма розподілу респондентів за стажем педагогічної діяльності

Майже половина з опитаних вчительок викладають онлайн (45% (68 осіб)), трохи менше — за змішаною формою навчання (39% (59 осіб)). Офлайн викладають лише 13% респонденток (19 осіб). 4 особи обрали варіант «інше» при виборі формату викладання, не уточнивши, що саме мається на увазі. Однак можемо припустити, знаючи про щонайменше один випадок знаходження під окупацією, що це відсутність викладання взагалі.

Рівень педагогічного навантаження ми вимірювали від середнього (нормального) до критично високого. Більшість респонденток вказали на «високий» рівень — 33% (50 осіб), значна частка опитуваних (27% (40 осіб)) — на «дуже високий» рівень. Надмірним навантаження вважають 17% вчительок (25 осіб).

62% (93 опитаних) вказали, що проблеми з електропостачанням перешкоджають викладанню, але не суттєво; проводити навчання в таких

умовах дуже складно 27% (41 особі); 11% (16 осіб) не відчули із цим проблем. Але варто зазначити, що дослідження проводилось у середині листопада 2022 року, коли тільки починались обстріли української енергетичної інфраструктури російською стороною.



Рис. 2.4. Діаграма розподілу респондентів за рівнем навантаження



Рис. 2.5. Вплив проблем з електропостачанням на викладацьку діяльність

На запитання «Чи доводилося Вам бути відповідальними за супровід учнів до укриття під час тривоги?» відповідь «так» надали 53% (80 педагогів), «ні» — 47% (70 осіб). А проводити уроки онлайн знаходячись в укритті під час повітряної тривоги довелось 28% (42 респондентам) (проти 72% (108 осіб) тих, кому не довелось). Графічне представлення даних — у додатку Б.

2.3 Аналіз та інтерпретація отриманих даних

Статистичний аналіз здійснювався за допомогою програми Jamovi 2.3.21 for Windows. Для обробки результатів психодіагностики застосовувались: описові статистики, статистична перевірка гіпотез за t-критерієм Стьюдента, регресійний аналіз за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона; множинна лінійна регресія, факторний аналіз.

Задля зручності будемо використовувати такі скорочення для методик:

- діагностика професійного вигорання — MBI;
- п'ятифакторний опитувальник особистості — ТІРІ;
- діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою — методика САН;
- діагностика копінг-механізмів — методика Е. Хейма;
- індикатор копінг-стратегій — CSI.

Аналіз надійності підтвердив, що всі методики відповідають даному критерію за коефіцієнтами альфа Кронбаха та омега МакДональда: методика MBI — 0,725 та 0,780 відповідно; методика САН — 0,926/0,931; методика ТІРІ — 0,628/0,669, методика CSI — 0,843/0,856.

Аналізуючи результати отримані за методикою «Діагностика психічного вигорання» Х. Маслак ми встановили наступне: у переважній кількості респондентів виявлено високий рівень вигорання за всіма трьома показниками. Високі показники «емоційного виснаження» проявлені у 64% (96 осіб); «деперсоналізація» — у 53% (79 осіб); «редукція особистих досягнень» у 45% (67 осіб). Середній рівень за показниками виражений наступним чином: «емоційне виснаження» — 35% (52 особи); «редукція особистих досягнень» — 42% (64 особи); «деперсоналізація» — 45% (68 осіб). Важливо відмітити, що за низьким рівнем виявлено дуже мало випадків: «редукція особистих досягнень» — у 13% (19 осіб), «емоційне виснаження» лише у 1% (2 особи), «деперсоналізація» — у 2% (3 осіб) (таблиця з усіма показниками знаходиться в додатку В).

Іншими словами, 64% вчительок повідомляють про емоційне спустошення та байдужість, відсутність мотивації та зниження професійної ефективності. 53% опитаних вказують на відчуття негативу та цинізму у відношенні до оточуючих, бажання відсторонитися від усіх. 45% респонденток проявляють невдоволення собою та результатами своєї професійної діяльності, мають занижену самооцінку.

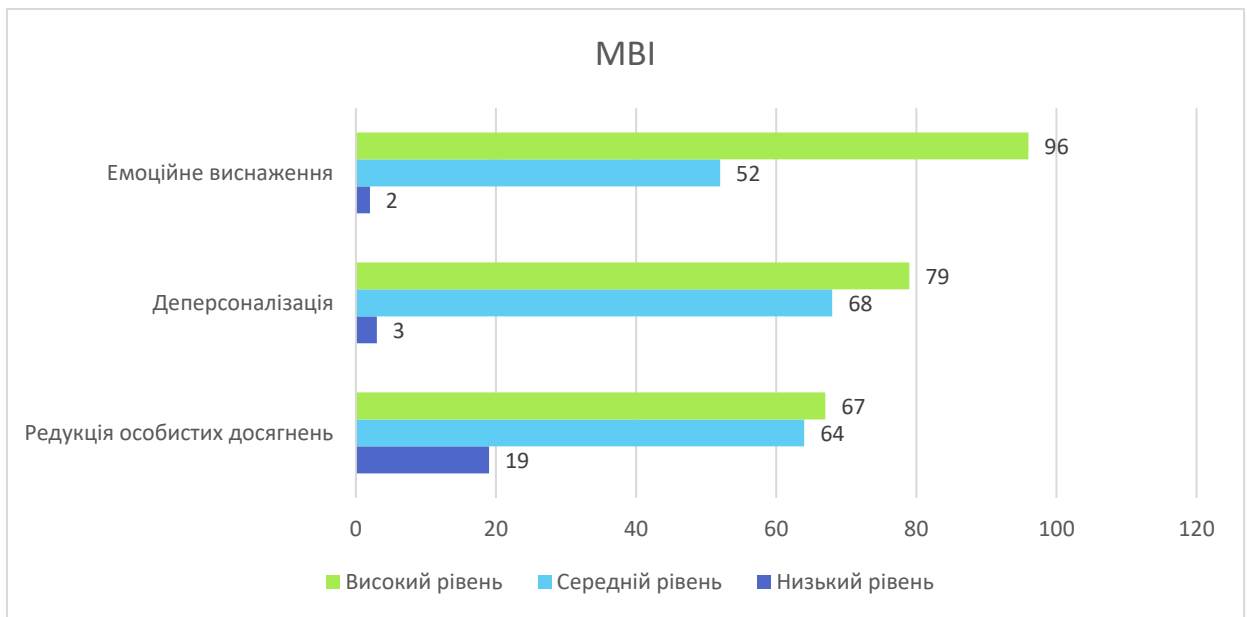


Рис. 2.6. Результати за методикою МБІ

Нагадаємо, що за методикою ТІРІ ми оцінювали показники «екстраверсії», «дружелюбності», «добросовісності», «емоційної стабільності», «відкритості новому досвіду». Отримані результати представлені у діаграмі нижче.

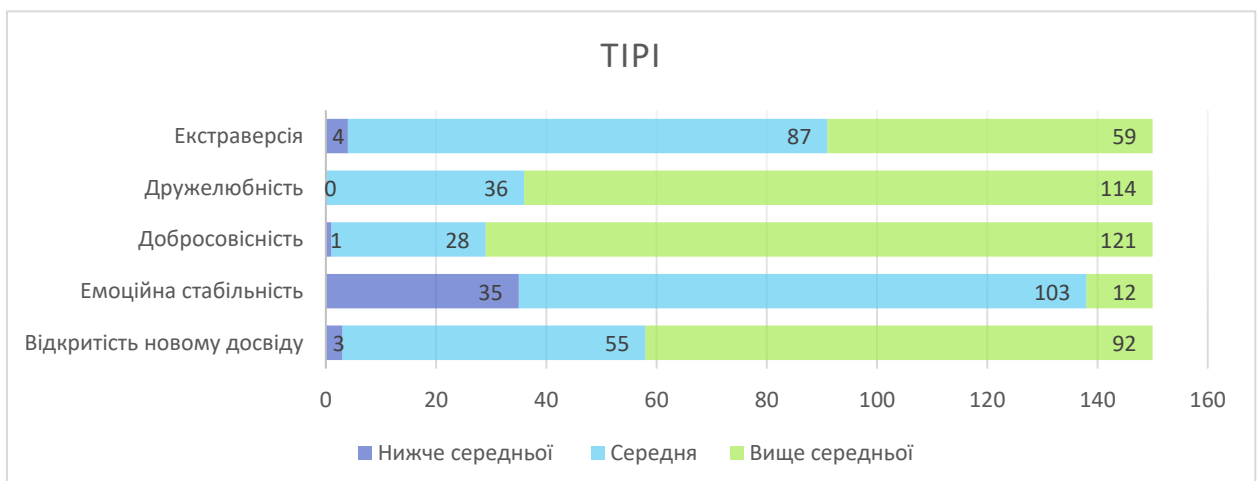


Рис. 2.7. Результати за методикою ТІРІ

Аналіз отриманих даних вказує на доволі високі результати за більшістю шкал. Велика кількість респондентів є дружелюбними (76% (114 осіб)), добросовісними (81% (121 особа)) та відкритими до нового досвіду (61% (92 особи)), а отже, в них високо розвинені альтруїстичні та емпатійні якості, відповідальність, трудоголізм та перфекціонізм, пізнавальна цікавість та позитивне сприйняття нового. 39% (59 осіб) мають високі показники «екстраверсії», тобто високу активність, оптимізм, товариськість.

Варто зазначити, що високі показники «емоційної стабільності» мають лише 12 респонденток (8%). Основна частина опитаних (69% (103 особи)) мають середні значення, 23% (35 осіб) — низькі. Це є важливим індикатором високого нейротизму, схильності до занепокоєння, страху й напруги. Вчителям складно регулювати власні емоції.

Методика САН описує стани, зокрема активності, настрою та загального самопочуття. Проведене нами дослідження показує, що в багатьох респондентів виявлено понижені, пригнічені показники відповідних станів. Низьке «самопочуття» присутнє у 44% (66 респондентів), низька «активність» у 40% (60 осіб), понижений «настрій» у 32% (49 осіб). Нормальний рівень за цими компонентами такий: самопочуття — 53% (80 осіб); активність — 56% (84 особи); настрої — 59% (88 осіб). Варто зазначити, що високі рівні майже відсутні в даній виборці. Високий показник настрою мають лише 9% (13 осіб), високий рівень активності — 4% (6 осіб), високий рівень самопочуття — лише 4 особи, що складає 3% від загальної вибірки.

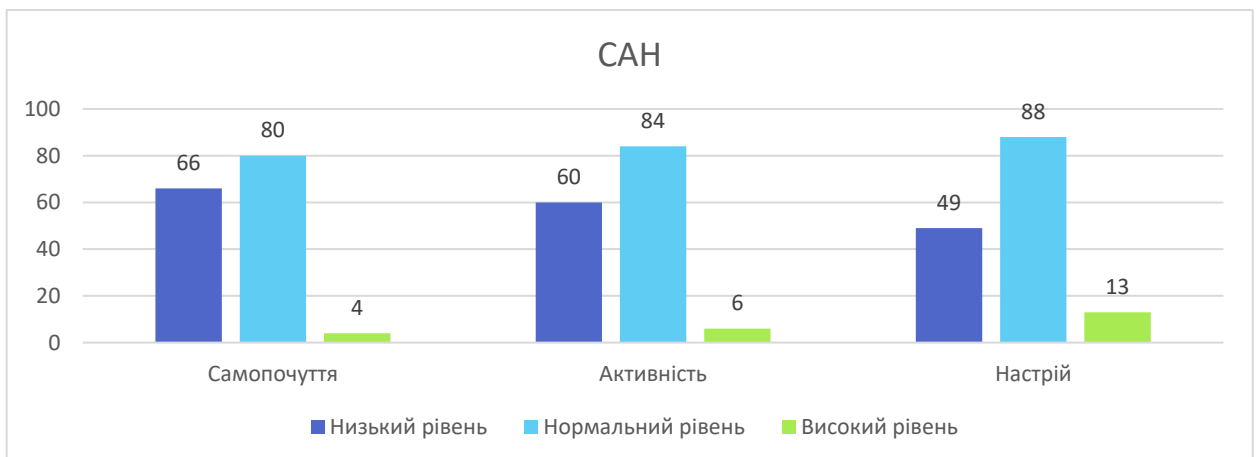


Рис. 2.8. Результати за методикою САН

Методика психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хейма дає змогу побачити, які стратегії подолання стресових ситуацій обирають респонденти найчастіше. Когнітивні, емоційні та поведінкові копінг-стратегії поділяються, зі свого боку, на адаптивні, неадаптивні та відносно адаптивні форми. Якщо за когнітивною шкалою респондентки обирали здебільшого відносно адаптивні стратегії (48% (74 особи)), то за емоційною та поведінковою шкалами переважають адаптивні копінг-стратегії (66% (99 осіб) та 45% (68 осіб) відповідно).



Рис. 2.9. Розподіл обраних копінг-стратегій за методикою Е. Хейма

Водночас серед когнітивних копінгів респонденти найчастіше обирають «відносність» (29% (45 осіб)), «збереження самовладання» (13% (20 осіб)), «ігнорування» (12% (18 осіб)) та «проблемний аналіз» (10% (16 осіб)). Серед емоційних копінг-стратегій із великим відривом переважає «оптимізм» (54% (81 особа)); за ним слідує «придушення емоцій» (12% (19 осіб)), «протест» (12% (18 осіб)) та «емоційна розрядка» (10% (15 осіб)). Найбільших значень у поведінкових стратегіях набирають «відволікання» (19% (29 осіб)), «альтруїзм» (18% (27 осіб)), «звернення» (15% (23 особи)) та «відступ» (14% (20 осіб)). Розподіл по виборці всіх 26 копінг-стратегій міститься в додатку В.

Отже, найпопулярнішими стратегіями подолання проблем і стресових ситуацій у даній виборці є: оптимізм, що базується на впевненості в подоланні будь-яких труднощів (емоційна сфера); відносність, що полягає в оцінці і

співставленні проблеми з іншими складними ситуаціями (когнітивна сфера); відволікання, яке характеризується тимчасовим відходом від проблем за допомогою алкоголю, чи справ, які приносять задоволення; альтруїзм, спрямований на найближче оточення у вигляді підтримки та допомоги у вирішенні проблем (поведінкова сфера).

Іншим інструментом аналізу стратегій подолання в нашому дослідженні стала методика «Індикатор копінг-стратегій». Середній рівень стратегії «вирішення проблем» мають 66% респонденток (99 осіб), низький — 23 % (34 особи), і лише у 7% (11 осіб) розвинений високий рівень цього копінгу. Схожі результати й за шкалою «пошук соціальної підтримки»: у більшості опитаних переважає середній рівень — 56% (85 осіб), трохи менше низький — 29% (43 особи), і дуже мало респондентів із високим рівнем даної стратегії подолання — лише 4% (6 осіб). Водночас стратегія «уникнення проблем» здебільшого знаходиться на низькому й дуже низькому рівнях (77% (115 осіб) та 18% (27 осіб) відповідно), і тільки одна особа зі всієї вибірки має високий рівень уникнення. Отже, респондентки найчастіше обирають стратегію вирішення проблем, намагаючись використовувати наявні особистісні ресурси для подолання труднощів, і звертаються за підтримкою до оточуючих, а поведінка уникнення відповідальності за вирішення складних ситуацій у них розвинена слабо.

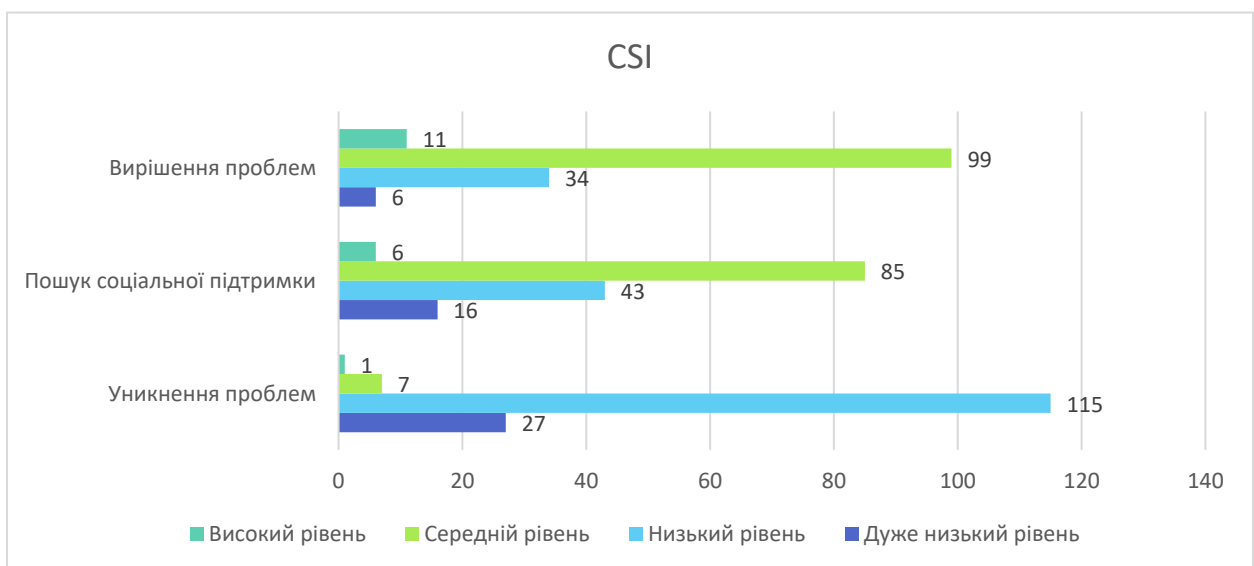


Рис. 2.10. Результати за методикою CSI

Середні значення в нашій вибірці вчительок показують високий рівень емоційного виснаження — 30.1 (високий рівень — 27 і більше), та деперсоналізації — 13.0 (високий рівень — 13 і більше); редукція особистих досягнень знаходиться майже на межі — 32.1 (високий рівень — у межах 31–0). Стандартні відхилення для даних категорій складають відповідно: 7.31, 3.51, 5.10. Гістограми розподілу містяться в додатку Г.

Можна також прослідкувати як будуть змінюватися середні компонентів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень залежно від додаткових змінних, таких як: вік, стаж, рівень навантаження, формат викладання, безпечність території перебування (умовний поділ на 2 групи: області, які часто під обстрілами та були/є під окупацією і відносно безпечні області), чи супроводжував вчитель учнів до укриття під час повітряної тривоги, чи є викладач переміщеною особою внаслідок воєнних дій на території України.

Середні значення виснаження та редукції є найбільшими у віковій групі 21–29 років і складають 33.6 і 29.6 відповідно. Найвищий показник середнього у деперсоналізації належить віку 30–40 років (13.4). Маючи значення середніх емоційного вигорання за статтю і віком у США [88, с.47], порівняли їх із показниками, отриманими в даному дослідженні. Результати представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Середні значення емоційного вигорання в жінок у США
та в жінок-вчителів в Україні

	Об'єм вибірки	Емоційне виснаження		Деперсоналізація		Редукція особистих досягнень	
		Середнє	СВ	Середнє	СВ	Середнє	СВ
Жінки в США (2016 р.)	3.421	20.99	10.66	7.02	6.34	36.50	6.56
Жінки педагоги в Україні (2022 р.)	150	30.1	7.31	13.0	3.51	32.1	5.10
Вікова група 41–50 років у США	641	20.24	11.06	6.66	5.56	38.19	7.67
Вікова група 41–50 років (вчительок) в Україні	56	29.9	6.99	12.7	3.52	32.8	4.80

І хоча, показники в США представляють всю популяцію, а наші показники лише вибірку українських вчительок, дане порівняння може вказувати на надзвичайно високий рівень емоційного вигорання педагогічних працівників України під час війни.

За іншими змінними спостерігаються такі показники:

- За стажем середнє арифметичне емоційного виснаження є найбільшим у групі *від 0 до 3 років* і складає 35.3; середнє деперсоналізації і редукції особистих досягнень — *від 4 до 10 років* (13.7 та 29.4).

- Найвищий показник середнього значення емоційного виснаження відповідає *надмірному навантаженню* — 32.2. У деперсоналізації середні значення майже однакові для *дуже високого, надмірного та середнього* рівнів — 13.3, 13.2 і 13.2 відповідно, а в редукції найвищим є *середній* рівень — 30.8.

- *Змішаний формат викладання* містить найвищі середні за всіма компонентами вигорання: виснаження — 31.8, деперсоналізація — 13.6, редукція — 31.8.

- За впливом відсутності електропостачання середні арифметичні для всіх компонентів є найбільшими в тих, на кого цей вплив є *дуже сильним* (32.1, 13.9, 30.1).

- Середні емоційного виснаження, деперсоналізації, редукції досягнень вчителів, які *були відповідальними за супровід учнів* до укриття значно вище, ніж тих, які не були (31.3, 13.3, 31.2).

- Рівень виснаження переміщених осіб за показниками середніх майже такий самий, як і в тих, хто залишався весь час на одному місці (29,3 / 30.3).

- Так само, не було виявлено помітної різниці між середніми при порівнянні відносно безпечних і небезпечних областей перебування респонденток (30.8 / 29.4).

Детально всі середні значення представлені в таблиці Г.1. в додатку Г.

Окремо ще були розглянуті середні арифметичні компонентів вигорання з додаванням змінних копінг-механізмів за методикою Е. Хейма. Так, середні емоційного виснаження є вищими в тих респондентів, які використовують такі

копінг-стратегії: агресивність, відступ, релігійність та розгубленість. Середні деперсоналізації є вищими при використанні таких копінг-стратегій: агресивність, відступ, відносність. Середні редукції особистих досягнень є вищими при використанні таких копінг-стратегій: покірність, компенсація і розгубленість. Отже, якщо підсумувати, то для *високого* рівня емоційного вигорання вчителів характерні такі копінг-стратегії як агресивність, відступ, покірність, розгубленість, компенсація, релігійність та відносність. *Нижчому* рівню вигорання відповідають такі поведінкові стратегії: оптимізм, надання сенсу, альтруїзм, відволікання та активне уникнення, самозвинувачення та покора. У додатку Г представлено таблицю з даними.

Емоційне виснаження вважають найбільш репрезентативним з усіх трьох компонентів у вираженні синдрому вигорання. Тому використовували саме цей показник для статистичної перевірки гіпотез за t-критерієм Стьюдента.

Хоча ми не маємо значень середніх емоційного виснаження вчителів у США, можемо сформулювати дві гіпотези: нульову (середнє емоційного виснаження популяції українських жінок (вчителів) буде відповідати середньому популяції жінок США) та альтернативну (середнє емоційного виснаження українських жінок (вчителів) більше середнього жінок у США).

Тестове значення гіпотези складає 20.99, що дорівнює рівню емоційного виснаження жінок у США. Якщо є вірною нульова гіпотеза, то ймовірність отримати значення t-критерію Стьюдента 15.3 при значенні $p < 0.001$ майже неможлива, а отже, ми приймаємо альтернативну гіпотезу: середнє емоційного виснаження в популяції українських жінок (вчителів) вище середнього в популяції жінок у США. Ця різниця є дуже великою за показником величини ефекту d-Коена 1.25. Водночас нульова гіпотеза про нормальний розподіл (Shapiro-Wilk) не приймається: при значенні $p = 0.003$ (що є менше встановленого статистично значущого рівня $\alpha = 0,05$) отримати значення $W = 0.971$ дуже мало ймовірно.

За методом перевірки гіпотез незалежних сукупностей t-критерію можемо порівнювати лише такі вибірки, які мають не більше двох груп. У

нашому дослідженні це: переміщені особи / особи з постійним місцем перебування; вчителі, які мали досвід викладання в укритті під час тривоги / не мали; вчителі, які супроводжували дітей до укриття під час тривоги / не супроводжували; відносно безпечні території перебування / небезпечні.

За цими змінними (міграція, викладання в укритті під час тривоги, супровід учнів до укриття під час тривоги, безпечність території) не спостерігається помітної різниці між групами. Показник ймовірності у всіх трьох випадках є дуже високим ($p=0.243$, $p=0.478$, $p=0.982$, $p=0.877$) (тобто перевищує значення 0.05 і не є статистично значущим), а отже, ймовірність нульової гіпотези про однаковість середніх двох груп у кожному випадку є високою. Водночас для всіх випадків розподіл не є нормальним ($p=0.003$; $p=0.003$; $p=0.018$; $p=0.005$), а дисперсії є однорідними ($p=0.878$; $p=0.985$; $p=0.355$), окрім змінної «супровід учнів до укриття», де $p=0.042$, а отже, дисперсія не є однорідною.

Застосування діаграми розсіювання Scatterplot дає змогу побачити кореляцію між різними метричними шкалами та додатковими групами. Спостерігається обернена кореляція між компонентами «емоційне вигорання», «деперсоналізація», «редукція особистих досягнень» та станами «самопочуття», «активність», «настрій». Аналізуючи кореляцію між виснаженням та самопочуттям, можна простежити цікаві співвідношення на діаграмі розсіювання за віком, форматом викладання та відповідальністю за учнів. В зоні гарного самопочуття і низького рівня виснаження зосереджено більше вчителів віком *від 30 до 50 років*, з різними форматами викладання, але *переважно онлайн*. В зоні поганого самопочуття та високого виснаження зосереджені вчителі переважно віком *від 41 до 65 років*, зі *змішаною формою викладання* та, які *були відповідальними за супровід учнів до укриття* (див. додаток Г).

Проведений нами регресійний аналіз лінійних зв'язків між змінними за допомогою лінійного коефіцієнта кореляції Пірсона, допоміг виявити *обернену кореляцію* між парою змінних *емоційне виснаження та*

самопочуття. Значення коефіцієнта кореляції Пірсона у виборці склало $r = -0.661$, довірчий інтервал складає $[-0.560, -0.743]$, $p < 0.001$. Значення r тут статистично значуще та вказує на те, що мало ймовірно отримати значення коефіцієнта кореляції Пірсона -0.661 та вище у вибірці, коли вірна нульова гіпотеза в популяції (що кореляція в популяції дорівнює нулю). А отже, є дуже велика ймовірність, що кореляція між змінними самопочуття та виснаження існує у всій популяції. Кореляція обернена та має сильну лінійну залежність (за коефіцієнтом Коена > 0.5).

Так само, спостерігаються обернені кореляції між такими парами змінних: *емоційне виснаження* з активністю, настроєм, емоційною стабільністю, відкритістю новому досвіду, вирішенням проблем та пошуком соціальної підтримки; *деперсоналізація* із самопочуттям, активністю, настроєм, емоційною стабільністю, вирішенням проблем та пошуком соціальної підтримки; *редукція особистих досягнень* із самопочуттям, активністю, настроєм, емоційною стабільністю, відкритістю новому досвіду та вирішенням проблем.

Нижче у таблицю зведені результати всіх кореляцій за коефіцієнтом Пірсона (Pearson's r) разом із довірчими інтервалами та силою лінійної залежності.

Таблиця 2.3.

Кореляції за показником коефіцієнта кореляції Пірсона (Pearson's r)

	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень *
<i>Самопочуття</i>	-0.661 *** [-0.560, -0.743] лінійна залежність (ЛЗ) сильна	-0.282 *** [-0.128, -0.423] ЛЗ між слабкою і середньою	0.289 *** [0.429, 0.135] ЛЗ наближена до середньої
<i>Активність</i>	-0.542 *** [-0.418, -0.646] ЛЗ сильна	-0.269 *** [-0.114, -0.412] ЛЗ між слабкою і середньою	0.425 *** [0.548, 0.284] ЛЗ між середньою і сильною

* Кореляції у всіх парах з «редукцією особистих досягнень» є оберненими, оскільки оберненими є значення за шкалою цього показника

Продовження таблиці 2.3.

Кореляції за показником коефіцієнта кореляції Пірсона (Pearson's r)

	Емоційне виснаження	Деперсоналізація	Редукція особистих досягнень
<i>Настрій</i>	-0.604 *** [-0.491, -0.696] ЛЗ сильна	-0.303 *** [-0.150, -0.442] ЛЗ середня	0.411 *** [0.536, 0.268] ЛЗ між середньою і сильною
<i>Емоційна стабільність</i>	-0.339 *** [-0.188, -0.473] ЛЗ середня	-0.231 ** [-0.073, -0.377] ЛЗ між слабкою і середньою	0.370 *** [0.501, 0.223] ЛЗ середня
<i>Відкритість новому досвіду</i>	-0.237 ** [-0.080, -0.383] ЛЗ між слабкою і середньою		0.382 *** [0.511, 0.237] ЛЗ середня
<i>Вирішення проблем</i>	-0.253 ** [-0.097, -0.397] ЛЗ між слабкою і середньою	-0.211 ** [-0.052, -0.359] ЛЗ між слабкою і середньою	0.463 *** [0.580, 0.327] ЛЗ наближена до сильної
<i>Пошук соціальної підтримки</i>	-0.226 ** [-0.068, -0.373] ЛЗ між слабкою і середньою	-0.197 * [-0.038, -0.346] ЛЗ слабка	* - $p < 0.05$ ** - $p < 0.01$ *** - $p < 0.001$

Показники коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена (Spearman's rho) та Кендала (Kendall's Tau B), а також діаграми кореляцій представлені в додатку Г.

Окремо було досліджено кореляції копінг-стратегій методики CSI. Поведінкова стратегія «*вирішення проблем*» має статистично значущі прямі кореляції з такими змінними:

- *добросовісність*: коефіцієнт кореляції Пірсона $r=0.185$, довірчий інтервал [0.335, 0.026], $p=0.023$. Лінійна залежність між слабкою та середньою.

- *відкритість*: коефіцієнт кореляції Пірсона $r=0.274$, довірчий інтервал [0.416, 0.119], $p < 0.001$. Лінійна залежність наближена до середньої.

- *самопочуття*: коефіцієнт кореляції Пірсона $r=0.187$, довірчий інтервал [0.337, 0.027], $p=0.022$. Лінійна залежність між слабкою та середньою.

- *активність*: коефіцієнт кореляції Пірсона $r=0.352$, довірчий інтервал [0.485, 0.203], $p < 0.001$. Лінійна залежність вище середньої.

- *настрій*: коефіцієнт кореляції Пірсона $r=0.325$, довірчий інтервал $[0.461, 0.174]$, $p<0.001$. Лінійна залежність середня.

Отже, можемо зробити припущення, що маючи високі показники добросовісності, відкритості, самопочуття, активності та настрою українські вчительки частіше обиратимуть адаптивну копінг-стратегію «вирішення проблем», тобто застосуватимуть усі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів подолання труднощів.

Для аналізу копінг-стратегій методики Е. Хейма нами було застосовано експлораторний аналіз взаємозв'язку категоріальних ознак за допомогою частотних таблиць. У результаті було відібрано ті копінг-стратегії, які використовувалися частіше та мали нерівномірний розподіл за обраними категоріями: вік, стаж, формат викладання, безпечність місця перебування. Детально дані відображено в таблиці додатку Г.

Кореляція спостерігається між змінними стажу і формату викладання з емоційними копінг-стратегіями та віку з поведінковими копінг-стратегіями:

1) емоційні копінг-стратегії — стаж: $\chi^2=47.1$, $p<0.001$, а отже, ми відкидаємо нульову гіпотезу про відсутність зв'язку і приймаємо альтернативну гіпотезу про наявність зв'язку;

2) емоційні копінг-стратегії — формат викладання: $\chi^2=33.4$, $p=0.042$, а отже, приймаємо альтернативну гіпотезу про наявність зв'язку;

3) поведінкові копінг-стратегії — вік: $\chi^2=35.4$, $p=0.026$, а отже, приймаємо альтернативну гіпотезу про наявність зв'язку.

Підсумовуючи, можемо зробити наступні висновки:

- відносно адаптивний емоційний копінг «емоційна розрядка» (Б2) найчастіше обирають вчителі з *найбільшим стажем* роботи (20–40 років) та *змішаною* формою викладання;

- адаптивну емоційну копінг-стратегію «оптимізм» (Б4) найчастіше обирають педагоги зі стажем *від 11 до 40 років* та формою викладання *онлайн*;

- неадаптивну поведінкову копінг-стратегію «активне уникнення» (В3), а також відносно адаптивну «відволікання» (В1) обирають частіше респондентки віком *41–50 років*;

- адаптивний поведінковий копінг «альтруїзм» (В2) частіше використовують вчительки у віці *21–29 років*.

Аналіз лінійної регресії дав змогу побудувати моделі інтеракції нашої залежної змінної з незалежними. Найсильнішими моделями виявилися зв'язки емоційного виснаження із самопочуттям, активністю, настроєм.

Множинний коефіцієнт кореляції «емоційного виснаження» та «самопочуття» складає $R=0.661$. За показником коефіцієнта детермінації $R^2=0.437$ модель вважається сильною (більше 25%); $t=-10.7$, $p<0.001$, а отже, ймовірність отримати таке значення t при вірній нульовій гіпотезі (де регресійний коефіцієнт дорівнює нулю) майже неможливо, тож приймається альтернативна: скоріш за все, зв'язок (обернений) «емоційного виснаження» та «самопочуття» існує і у популяції. Те ж саме можна сказати і про зв'язки «емоційного виснаження» з «активністю» ($R=0.542$, $R^2=0.294$, $t=-7.84$, $p<0.001$) та «настроєм» ($R=0.604$, $R^2=0.364$, $t=-9.21$, $p<0.001$).

Модель зв'язку «емоційне виснаження» та «активність» стала сильнішою при додаванні фактору «*супровід учнів до укриття під час тривоги*». Множинний коефіцієнт кореляції складає $R=0.563$, показник коефіцієнта детермінації $R^2=0.317$, значення p є статистично значущим ($p=0.025$), а отже, отримати значення $t=-2.27$ при нульовій гіпотезі майже неймовірно, і, скоріш за все, альтернативний зв'язок існує і у популяції.

Окрім сильних моделей кореляцій емоційного виснаження, були виявлені моделі середньої сили зв'язків «редукції особистих досягнень» з «емоційною стабільністю» ($R=0.370$, $R^2=0.137$, $t=4.85$, $p<0.001$) та «вирішенням проблем» ($R=0.463$, $R^2=0.214$, $t=6.36$, $p<0.001$). Для обох кореляцій виявився статистично значущим фактор «*викладання онлайн з укриття під час повітряної тривоги*». Множинний коефіцієнт кореляції «редукції особистих досягнень» та «емоційної стабільності» зріс і складає $R=0.434$; сама модель стала сильнішою,

що видно завдяки показнику коефіцієнта детермінації $R^2=0.188$; $t=-3.04$, $p=0.003$, а отже, такий зв'язок існує і у популяції. Завдяки додаванню фактору «викладання онлайн з укриття під час повітряної тривоги» зросла й модель зв'язку «редукції особистих досягнень» та «вирішення проблем»: $R=0.499$, $R^2=0.249$. Значення p є статистично значущим ($p=0.011$), а отже, отримати значення $t=-2.58$ при нульовій гіпотезі майже неймовірно, і, скоріш за все, альтернативний зв'язок існує і у популяції. А отже, особистісна характеристика «емоційна стабільність» та копінг-стратегія «вирішення проблем» мають вплив на редукцію особистих досягнень вчителів залежно від фактору викладання онлайн з укриття під час повітряної тривоги.

Також було проведено експлаторний факторний аналіз на основі віднайдених протягом дослідження найбільш корелюючих змінних. При цьому враховувалось факторне навантаження від 0.3. Критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна, що характеризує ступінь можливості використання факторного аналізу для даної вибірки, складає 0.713, що відповідає рівню «більше 0.7», тобто достатній адекватності. Критерій сферичності Барлетта $\chi^2=1002$, $p<0.001$, а отже, дані придатні для факторного аналізу. Завдяки методу обертання Варімакс (varimax rotation) було виявлено чотири фактори (таблиця з факторним навантаженням міститься в додатку Г). Таку ж кількість факторів було виявлено завдяки використанню критерію кам'яного осипу (додаток Г).

Отже, до фактору 1 увійшли такі змінні з найбільшим факторним навантаженням: нейротизм (0.488), відкритість (0.380), самопочуття (0.834), активність (0.722), настрій (0.798), виснаження (-0.789), деперсоналізація (-0.422) та редукція (0.502). Найбільше факторне навантаження має показник самопочуття — 0.834. За переліком змінних даний фактор можна визначити як «психічні стани та властивості особистості». До фактору 2 увійшли такі змінні: пошук соціальної підтримки (-0.320), вік (0.862) та стаж (0.872), які б можна було охарактеризувати як «соціальний статус та соціальна поведінка особистості». Фактору 3 належать такі змінні: формат викладання (-0.740),

супровід учнів до укриття (0.859) та безпечність зони конфлікту (0.386), які б можна було охарактеризувати як «умови праці». І нарешті, *фактор 4*, що містить такі змінні: вирішення проблем (0.631) та навантаження (0.471). Ці дві змінні об'єднує те, що вони пов'язані зі стресом, напругою. Адже, зазвичай, чим більше робоче навантаження, тим вищий рівень напруги. Водночас вирішення проблем є поведінкою боротьби зі стресом. Отже, можна об'єднати ці дві змінні у фактор «*стресу і подолання*».

У результаті, можемо припустити, що на рівень емоційного вигорання вчителів можуть впливати такі фактори як: психічні стани та властивості особистості; соціальний статус та соціальна поведінка особистості; умови праці; стрес та подолання.

До того ж ієрархічний факторний аналіз дозволяє побачити, що у характеристиці емоційного вигорання найвагомим є фактор «психічні стани та властивості» за власним значенням навантаження — 3.55 та відсотком сукупної дисперсії — 18.6%.

Висновки до розділу 2

У другому розділі нами був проаналізований інструментарій для вимірювання емоційного вигорання. Були описані методики, які діагностують досліджуваний феномен, а також створено перелік 29 методик, які вимірюють корелюючі з емоційним вигоранням чинники, з покликаннями на відповідні дослідження.

Був описаний організаційний етап дослідження та наведено й описано методики, які були використані в рамках цієї роботи. Також було використано анамнестичну анкету, у яку були включені питання, пов'язані з особливістю роботи вчителя під час війни. Опитування проводилося за допомогою Google-forms. Вибірку дослідження склали 150 жінок-вчителів з різних міст України. Аналіз вибірки показав, що більшість респонденток вказали на високий та дуже високий рівень педагогічного навантаження; багатьом перешкодою у викладанні стали проблеми з електропостачанням; трохи більше половини опитаних були відповідальними за супровід учнів до укриття під час тривоги.

Для математико-статистичної обробки даних використовувались описові статистики, статистична перевірка гіпотез за t-критерієм Стьюдента, регресійний аналіз за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона, множинна лінійна регресія, факторний аналіз. У переважній кількості респонденток виявлено високий рівень вигорання за всіма показниками: «емоційне виснаження» — у 63%; «деперсоналізація» — у 53%; «редукція особистих досягнень» — у 42%. Висока емоційна стабільність майже відсутня у даній виборці, що вказує на нейротизм, схильність до занепокоєння, страху й напруги. У значній кількості опитаних спостерігаються низькі рівні самопочуття, активності та настрою; високі ж рівні майже відсутні. Найпопулярнішими стратегіями подолання проблем і стресових ситуацій у даній виборці є оптимізм, відносність, відволікання та альтруїзм. Також, респондентки частіше обирають стратегію вирішення проблем і пошуку соціальної підтримки, аніж поведінку уникнення.

Середні значення вказують на високі рівні компонентів емоційного вигорання. Водночас виснаження є більшим у групах: віком 21–29 років; зі стажем від 0 до 3 років; з надмірним навантаженням; зі змішаним форматом

викладання; вчителів, які були відповідальними за супровід учнів до укриття, а також, які дуже високо оцінили вплив відсутності електропостачання на їхню роботу. Відмінність для редукції полягає лише в стажі — від 4 до 10 років, для деперсоналізації у віці і стажі: вік 30–40 років та стаж від 4 до 10 років.

Були виявлені статистично значущі обернені кореляції між усіма трьома компонентами емоційного вигорання та самопочуттям, активністю і настроєм. Це говорить про те, що наявність поганого самопочуття, низької активності та заниженого настрою призводить до розвитку високого рівня вигорання. Крім цього, виявились й інші обернені кореляції, які дають змогу підсумувати: чим нижчі рівні емоційної стабільності, відкритості новому досвіду, стратегій вирішення проблем та пошуку соціальної підтримки, тим вище емоційне вигорання вчителів. Водночас фактор «супровід учнів до укриття під час тривоги» впливає на зв'язок активності та виснаження вчителів, посилюючи саму модель кореляції. Супроводжуючи учнів до укриття вчителі, скоріш за все, мають спадання активності та одночасне сильне емоційне виснаження. Інший фактор — «викладання онлайн з укриття під час повітряної тривоги» посилив моделі «емоційна стабільність — редукція» та «вирішення проблем — редукція». Тобто, можемо припустити, що такий стресовий чинник, як викладання з укриття, призводить до зниження емоційної стабільності та небажання вирішувати проблеми, що зі свого боку викликає у педагогів знецінювання своїх досягнень.

Дослідивши кореляції з копінг-стратегіями, можемо припустити, що маючи високі показники добросовісності, відкритості, самопочуття, активності та настрою українські вчительки частіше обирають адаптивну копінг-стратегію «вирішення проблем», тобто застосуватимуть усі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів подолання труднощів. Було виявлено, що копінг «емоційна розрядка» найчастіше обирають вчителі з найбільшим стажем роботи (20–40 років) та змішаною формою викладання; копінг-стратегію «оптимізм» найчастіше обирають педагоги зі стажем від 11 до 40 років та формою викладання онлайн; копінги «активне уникнення» та «відволікання» обирають частіше респондентки віком 41–50 років, а стратегію «альтруїзм» — 21–29 років.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Підходи до корекції емоційного вигорання вчителів

На основі аналізу наукової літератури щодо різноманітних психокорекційних програм, спрямованих на подолання чи превенцію емоційного вигорання педагогів, нами був зроблений висновок, що найбільший ефект має використання багатоваріантного підходу, а також, надання можливості вчителям самим обирати підходи для себе. Важливим також є усунення чи зменшення впливу зовнішніх чинників вигорання вчителя, тож буде доцільно розглянути не тільки корекцію, а і превенцію. У 2022 році у США було проведено опитування серед вчителів із метою виявлення тих індикаторів, які, на думку викладачів, могли би зменшити емоційне вигорання [91]. Найсильнішу підтримку отримала пропозиція підвищення заробітної платні (81%). Окрім цього, серед американських педагогів відчувається потреба в зменшенні навантаження завдяки залученню додаткових викладачів та іншого підтримуючого персоналу, а також зниження кількості «паперової роботи». Дане опитування не охоплювало внутрішні аспекти вигорання вчителів, а зосередилося лише на зовнішніх чинниках. Це частково виправдано, адже існує безліч досліджень, які доводять, що саме несприятливий шкільний клімат часто стає причиною емоційного вигорання педагогів та навіть їхніх звільнень.

Отже, розглянемо декілька підходів щодо зовнішнього впливу на зменшення ризику вигорання у вчителів. По-перше, це покращення дисципліни учнів, адже ця проблема вважається головним чинником емоційного виснаження у викладачів. Існують школи, які впроваджують систему позитивної поведінкової інтервенції та підтримки (відома як PBIS), що направлена на покращення дисципліни школярів у цілому, а також зменшення антисоціальної поведінки, проявів булінгу та віктимізації. Впровадження такої системи дало змогу школам знизити рівень проблем з

деструктивною поведінкою учнів, що, зі свого боку, покращило шкільний клімат і зменшило ризики вигорання вчителів [58].

Іншим важливим чинником зменшення вигорання педагогів є підтримка з боку адміністрації закладу освіти. Дослідження, проведене в США у 2020 році, яке охопило майже 8000 викладачів, показало, що відчуття успішності вчителів досягається насамперед завдяки директорам шкіл, їхнім лідерським якостям, а головне — їхній політиці підтримки викладачів та співпраці з ними [79]. Дослідження Л. Сатчера виявило, що найчастішою причиною звільнень вчителів є несприятливі умови роботи саме через брак підтримки з боку директорів [110]. Водночас чим більш сприятливе середовище викладання, тим більш ефективною є робота педагогів і кращими показники успішності учнів, адже вчителі мають змогу вдосконалювати свої навички та професійні якості.

Третім вагомим фактором зменшення емоційного вигорання, вважаємо, надання вчителям більшої самостійності. Автономія викладача, яка дає можливість участі в розробці та реалізації навчальних програм, підвищує моральний стан вчителя, його задоволеність своєю роботою і самоефективністю. Також, Д. Санторо вважає, що мінімізація адміністративної паперової роботи призводить до зниження рівня виснаження в педагогів [103].

Та головною метою цього розділу є огляд саме психологічного втручання для вирішення проблеми емоційного вигорання вчителів. Підходів до корекції даної проблеми існує багато, однак нами були розглянуті методи, які показали емпірично доведену ефективність. Як уже наголошувалося раніше, деякі методи можуть мати превентивний характер. Саме до таких можемо віднести розвиток психічної стійкості вчителів. Інакше кажучи, розвиток вміння справлятися з проблемами використовуючи при цьому когнітивні та поведінкові навички. У другому розділі даної роботи було досліджено використання копінг-стратегій вчителями з емоційним вигоранням і виявлено, що високому рівню виснаження частіше відповідає застосування

неадаптивних стратегій подолання стресу. А. Кіясь стверджує, що «...досягненню комфортного психологічного стану та психофізіологічного здоров'я сприяє ефективна копінг-поведінка вчителів, яка визначається їхніми професійно-особистісними якостями: рівнем рефлексивності, рівнями самоактуалізації та емпатії, педагогічним стилем їхнього керівництва, педагогічною спрямованістю...» [19, с. 46]. Отже, формування ефективних копінг-стратегій може стати частиною профілактики виникнення вигорання.

Другим важливим підходом до корекції емоційного вигорання вважаємо медитацію та тренування усвідомленості. М. Чейз у своїй книзі «Burnout Cure: Learning to Love Teaching Again», де аналізує методи подолання вигорання в педагогів, порівнює некероване мислення з двоголовим звіром: одна голова — блукання думок, інша — роздумування. Й одна і друга нагадують систему емоційного прискорення, яка обертається навколо стресу і турбот, тож виникає потреба в системі логічного гальмування, яка б заспокоювала ці хаотичні та циклічні думки. Саме для цього потрібно розвивати усвідомленість, чи як її ще називають — майндфулнес [61, с.38]. Останні роки майндфулнес є гарячою темою досліджень, які встановили, що інтервенції з розвитку усвідомленості мали ефект на зниження тривожності, підвищення самопочуття та позитивного настрою, покращення міжособистісних стосунків, сну, фокусування та уваги, і навіть підвищили задоволеність власним тілом. Також, є дослідження, яке порівнювало дві групи вчителів: тих, які пройшли програму з тренінгу майндфулнес та контрольну групу. Результати дослідження встановили, що ті вчителі, які приймали участь у програмі, покращили навички регулювання емоцій і знизили психологічний стрес. Також, значно покращилися стосунки з учнями, взаємодія з ними стала більш спокійною та залученою [78]. Існують і інші дослідження, які підтверджують ефективність практики розвитку усвідомленості: були знайдені переконливі докази зменшення рівня вигорання серед медичних працівників та вчителів, які практикували майндфулнес [86]; великий метааналіз виявив, що практика усвідомленості позитивно вплинула на

емоційне виснаження та особисті досягнення [81]; ефективність даного методу інтервенції, а також його захисні функції від вигорання були підтвержені також у дослідженні Р. Ебенаволі [54].

Важливим інструментом розвитку усвідомленості та тренуванням уваги є медитація. Її метою є збереження концентрації, переключення свідомості на теперішній момент, емоційна залученість у теперішнє. Це здатність приймати та переживати момент таким, яким він є, а не розмірковувати про нього, тобто вміння переходити від звичного режиму оцінювання до більш спокійного режиму заземлення. Часто можна зустріти хибні уявлення щодо практикуючих майндфулнес людей, яким приписують надмірний спокій та беземоційність. Насправді ж, стан усвідомленості передбачає повне залучення в момент, яке включає контроль над емоціями, а не їх відключення. Під час виконання будь-якого завдання найкращих результатів можна досягти зберігаючи самовладання та самоконтроль. Якщо ж контроль втрачається, а натомість з'являється нетерплячість чи гнів, робота руйнується, так само потерпають і стосунки з оточуючими [61, с.43].

Ще одним підходом до корекції емоційного вигорання вчителів, який підтвердив свою ефективність у дослідженнях, є метод когнітивно-поведінкової терапії. Ще у 2013 році в рандомізованому контрольованому дослідженні було виявлено, що когнітивно-поведінкова терапія (далі КПТ) значно зменшує емоційне виснаження педагогів [85]. Однак особливої уваги, на нашу думку, заслуговує клінічно контрольоване дослідження 2022 року, яке охопило 242 вчителів англійської мови в Ірані, з яких 62 педагоги з найвищими показниками вигорання були випадковим чином розподілені на групу впливу (застосування КПТ) та контрольну групу. Дизайн дослідження передбачав оцінку до втручання та після втручання, а також 6-місячне спостереження за учасниками програми. Результати серії змішаних факторних аналізів продемонстрували значні покращення стану в групі корекції порівняно з контрольною групою за загальним балом і трьома підшкалами МВІ (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистих досягнень). Цей

позитивний ефект інтервенції зберігся і через 6 місяців спостереження [71], що доводить ефективність та перспективність застосування методу когнітивно-поведінкової терапії для підтримки вчителів у стресових умовах праці та зменшення їхнього вигорання.

Доволі ефективним методом превенції емоційного вигорання вчителів вважається тренування емоційного інтелекту. Це допомагає краще розуміти і використовувати власні емоції та керувати ними в продуктивний спосіб для зняття стресу, ефективного спілкування, співчуття іншим, подолання труднощів та розрядки конфліктів. Високорозвинений емоційний інтелект підвищує відчуття власної ефективності, що, зі свого боку, допомагає уникнути емоційного вигорання. Як стверджує М. Брекет, наявність у вчителів високого рівня емоційного інтелекту підвищує ентузіазм та відданість роботі завдяки оволодінню навичками, що захищають від різних чинників стресу, спричинених різноманітними робочими ситуаціями [57]. Це здатність, яку вчителям необхідно розвивати, оскільки вона дає можливість регулювати емоції в щоденних ситуаціях у класі, будувати міцніші стосунки з учнями та колегами, досягати особистих і кар'єрних цілей, що призводить до покращення якості викладання, підвищує психічне благополуччя і здоров'я вчителя.

Зниження емоційного вигорання вчителів може бути досягнуте завдяки проведенню навчальних тренінгів. Це підтверджують нещодавні дослідження тренера Е. Агюлар, яка вивчала можливість утримання вчителів у школах за рахунок розвитку їхньої емоційної стійкості за допомогою тренінгових програм [55]. Проведення тренінгів для вчителів із залученням кваліфікованих тренерів може стати і превентивним засобом розвитку вигорання завдяки підвищенню професійної ефективності та особистих досягнень педагогів, що, в свою чергу, дає змогу викладачам відчувати свій позитивний вплив на учнів [101]. Навчальні тренінги також можуть підвищити якість адміністративної підтримки вчителям, покращити взаємостосунки директора школи з педагогічним колективом. Виділяють три види підтримки [77], яка може

надаватися вчителям із боку адміністрації: емоційна (сприятливе середовище, довірчі відносини в колективі, адекватні очікування); екологічна (ефективне вирішення проблем пов'язаних із дисципліною учнів чи безпекою); навчальна (можливості для професійного зростання і розвитку, наявність достатньої кількості ресурсів, право голосу в прийнятті рішень, пов'язаних із їхньою діяльністю) [73]. Окрім самих навчальних тренінгів, важливими є активне спілкування між керівниками шкіл та вчителями, зокрема щодо якісного виконання роботи та проблем, які заважають викладачам досягати навчальних цілей і відчувати винагороду [103].

Якщо розглядати корекцію емоційного вигорання вчителів зі сторони психотерапевтичного втручання, то окрім уже згаданого вище підходу КПТ, ефективним, на думку Б. Фарбера, вважається психодинамічний підхід, а точніше — їх поєднання [68, с.677]. Учений не поділяє загальноприйнятої думки, що емоційне вигорання є єдиним процесом, а виділяє натомість три його типи: «виснажений» підтип, коли вчитель маючи занадто сильний стрес і водночас занадто мале задоволення від викладання фактично здається і починає виконувати роботу дуже поверхнево; «класичне» вигорання, коли людина не здається, а навпаки працює все більше й більше, аж до виснаження, у пошуках достатнього задоволення або досягнення, яке б відповідало ступеню пережитого стресу; і підтип «невикористаного потенціалу», якому характерне не перевантаження роботою чи надмірним стресом, а монотонні та нестимулюючі умови праці, у результаті яких педагог не відчуває досягнень і значущості своєї справи. Деякі вчителі можуть знаходитися поміж цих категорій, але багато кого точно можна описати одним із цих підтипів. Як стверджує Б. Фарбер, ці різні типи вигорання потребують і різних форм терапії [68, с.678].

Виснажений вчитель має симптоми схожі на депресію, включно з відчуттям втрати самоповаги, і часто потребує когнітивних підходів, спрямованих на відновлення балансу сприйняття. Взагалі, терапія саме виснажених вчителів дуже нагадує когнітивну терапію депресії Бека. Втомлені

вчителі, як і клієнти з депресією, схильні мінімізувати успіхи, максимізувати невдачі та сприймати майбутнє похмурим, таким же, як і сьогодні [68, с.680]. Тут може стати в нагоді завдання вести щоденник успіхів або приємних вражень із колегами чи учнями, а головне — необхідно провести когнітивну переоцінку успіху.

Вчителі, які мають «класичний» тип вигорання, у ситуаціях, коли їхня праця не досягає очікуваного результату, працюють усе наполегливіше й наполегливіше, вірячи, що буде досягнута межа, коли їхні зусилля нарешті увінчаються успіхом. Вони не визнають поразку, а натомість працюють ще інтенсивніше до повного «згоряння». Основними терапевтичними завданнями цієї групи вчителів є фокус (як за допомогою психоаналітичного, так і когнітивного втручання) на тому, що їхні поточні зусилля часто є контрпродуктивними; що для того, щоб вони були настільки ефективними у своєму професійному житті, як вони хочуть бути, вони мають більше часу приділяти оточенню поза школою, а також бути меншими перфекціоністами і проявляти меншу ініціативу; показати їм, що хоча вони можуть бути професійними викладачами в школі, проте близькі люди можуть страждати від недоліку уваги з їхньої сторони [68, с.683]. Когнітивна переоцінка, необхідна для цієї групи, має бути спрямована на зміну таких переконань, як «Я мушу бути ідеальним» або «Я невдаха, якщо всі мої учні не будуть успішними». Одночасно можна використовувати психодинамічну терапію для роботи з мотивацією, самооцінкою, характерними способами боротьби з тривогою, питаннями пошуку балансу в житті (між особистими та професійними потребами; між власними потребами та потребами інших), а також, потребою бути досконалими, кращими за інших. Для цього типу вигорання важливим також є застосування методик на зниження стресу. Медитація, фізичні вправи та інші форми релаксації можуть послабити тиск від перевтоми.

Для третього випадку вигорання — вчителів, які мають «невикористаний потенціал», доцільно використовувати як когнітивно-поведінковий (відновлення самооцінки завдяки нагадуванню про успіхи в роботі й інших

сферах життя), так і психодинамічний (сприяння вкладатися в роботу більше, вивчення ранніх конфліктів із батьками) підходи.

Отже, аналіз підходів показав, що ефективних втручань для даної проблематики існує чимало, тому доцільним є використання багаторівневого підходу до корекції, надання допомоги з урахуванням індивідуальних потреб та особистих вподобань вчителів. Водночас дуже важливим є саме превентивний підхід з опануванням когнітивно-поведінкових навичок та емоційного інтелекту, щоб захистити педагогів від потенційного вигорання до того, як його наслідки стануть очевидними.

3.2. Програма корекції та профілактики емоційного вигорання освітян

Використовуючи аналіз найбільш ефективних підходів до корекції емоційного вигорання у вчителів нами була розроблена програма інтервенції у вигляді групового тренінгу. Основною метою програми є зниження рівня вигорання у вчителів нашої вибірки з найвищими показниками виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Крім цього, не менш важливими є застосування психоедукації для профілактики синдрому. Для апробації програми в групу втручання та контрольну групу було відібрано по 5 педагогів. З огляду на зайнятість вчителів, і, відповідно, обмеженість у часі, було вирішено зробити 4 комбінованих заняття, які включають психоедукацію та виконання практичних вправ. Кожне заняття даного мінітренінгу тривало фіксовані 60 хвилин (окрім заключного — воно тривало 80 хвилин) і відбувалося в режимі онлайн.

План програми:

Заняття 1. Емоційне вигорання. Чому ми тут зібрались?

Заняття 2. Стрес. Знімаємо напругу.

Заняття 3. Копінг-стратегії. Формуємо конструктивні стратегії подолання.

Заняття 4. Психологічна стійкість. Регулюємо самопочуття через тілесну усвідомленість.

Заняття 1.

➤ *Емоційне вигорання. Чому ми тут зібрались?*

Завдання: знайомство та розігрів учасників; коротке ознайомлення з поняттям емоційного вигорання та загрозами, яке воно несе; навчання самодіагностиці вигорання.

1. Заняття розпочалось із привітання, ознайомлення з метою і планом програми, обговорення правил групи (15 хв).

2. Друга частина заняття складалася зі знайомства з учасниками та розігріву групи (20 хв).

- *Вправа «Знайомство» (5 хв)*

Пропонуємо учасникам представитися та коротко про себе розповісти, а також описати настрій сьогоднішнього дня за допомогою метафори (погода, рослина тощо).

- *Вправа «Я — вчитель» (10 хв)*

Вправа допомагає активізувати учасників, відчутти себе частиною спільноти.

Пропонуємо продовжити фразу «Вчитель — це ...», а також розповісти чому учасники вирішили стати вчителями. Це допоможе нагадати й поглибити розуміння місії педагога. Додатково можемо запитати чи мріяв хтось у дитинстві про цю професію, або, можливо, є хтось з династії вчителів. Запитання про любов до роботи та моменти, коли йти на роботу зовсім не хотілося можуть допомогти показати, що вчителі іноді можуть не мати бажання займатися навіть улюбленою справою, якщо вони виснажені та вигорілі, і це нормально.

- *Очікування від занять (5 хв)*

Пропонуємо поділитися в чаті відеоконференції своїми очікуваннями від програми, себе та групи. Зачитуємо повідомлення, узагальнюємо.

3. Після цього переходимо до наступного блоку заняття — опису феномену емоційного вигорання. Обговорюємо можливі наслідки, інструменти самодіагностики, пропонуємо учасникам поміркувати чи поділитися власним досвідом про те, що може допомогти знизити рівень вигорання (20 хв).

- *Вправа «Які симптоми?» (10 хв)*

Завдання полягає в описі можливих, на думку учасників, симптомів емоційного вигорання, з розподілом їх на три стовпця: за когнітивною, емоційною і поведінковою сферами. Після цього пропонується обговорити які труднощі були із завданням та чи уявляли учасники себе і свої симптоми при виконанні вправи.

- *Теоретичний блок (додаток Д — «Емоційне вигорання») (5 хв)*

Викладаємо невеликий матеріал про особливості емоційного вигорання, зокрема, для вчителів.

- *Вправа «Що робити?» (5 хв)*

Можливо учасникам вдалося колись впоратися з емоційним вигоранням чи вони чули про дієві методи зниження рівня виснаження. Пропонуємо згадати та поміркувати у формі брейнстормінгу та представити список найдієвіших, на думку учасників, інструментів (до 10 пунктів).

4. Рефлексія (5 хв).

- *Вправа «Що було найважливішим?»*

Підбиваємо підсумки зустрічі, просимо учасників поділитися своїми почуттями та коротко розказати, що було найважливішим і які враження складаються від проведеного заняття.

5. Домашнє завдання.

Для самостійного опрацювання надаємо учасникам вправу для самодіагностики емоційного вигорання.

- *Вправа «Самодіагностика»*

Мета завдання — надати учасникам інструмент діагностики вигорання на майбутнє, щоб вони могли періодично відстежувати свій стан і, за необхідності, корегувати його.

Надається перелік поведінкових, афективних, когнітивних та фізіологічних симптомів емоційного вигорання (додаток Д), які потрібно оцінити від 1 до 5, де 5 — максимальний ступінь вираженості чи частоти. Водночас оцінка є суб'єктивною, відображає внутрішні відчуття. Діагностика проводиться кожним учасником окремо, без обговорень, лише із самостійною рефлексією.

Заняття 2.

- *Стрес. Знімаємо напругу.*

Завдання: розкриття поняття стресу; опанування навичками зменшення напруги і тривожності.

1. Заняття розпочинаємо з привітання та короткого опису настрою кожного з учасників перед заняттям (5 хв).

2. Ознайомлення з формами та етапами стресу (5 хв).

- *Теоретичний блок (додаток Д — «Стрес»)*

Обговорення. Запитуємо учасників, на якій стадії вони знаходяться зараз. Пропонуємо пригадати минулий досвід проходження даних стадій.

3. Виконання вправ на актуалізацію знань про стрес, пізнання тілесних проявів стресу та зниження напруги і тривоги (40 хв).

- *Вправа «Асоціації» (2 хв)*

Розігрів учасників та актуалізація знань про стрес.

Пропонуємо учасникам написати в чаті чи сказати вголос свої асоціації з поняттям «стрес».

- *Вправа «Метафора» (4 хв)*

Більш розширене продовження попереднього завдання.

Учасники розповідають, ким чи чим вони себе відчувають у стресі; на що схожий їхній стрес (хмара, каракулі тощо); оцінюють свій рівень стресу за шкалою від 1 до 10.

- *Вправа «Де у тілі мешкає стрес?» (10 хв)*

Діагностуємо тілесні ознаки стресу. Для виконання вправи знадобиться аркуш паперу й олівець чи ручка. Потрібно скласти папір навпіл вздовж та вирвати руками контури голови, рук і ніг, щоб вийшла фігурка людини. Після цього учасникам необхідно зосередитися на відчуттях у тілі і спробувати помітити місця, де зосереджений стрес і відчувається найбільша напруга. За допомогою олівця перенести ці точки на передню чи задню поверхню паперової фігурки.

Пропонуємо учасникам показати свої фігурки й поділитися своїми відчуттями.

- *Вправа «Валізка самодопомоги» (10 хв)*

Одна з технік самодопомоги. Учасникам знадобиться аркуш паперу й ручка (хоча можна скористатися і електронним блокнотом на телефоні чи

комп'ютері). Учасникам потрібно згадати як вони допомагали собі нормалізувати стан у стресових подіях чи труднощах і скласти список, де на перше місце винести те, що допомагало найбільше, на друге — те, що допомагало менше, на третє — майже не допомагало. Тепер, коли учасники бачать, що їх рятує найбільше — це і є їхня валізка самодопомоги, яку вони повинні зберігати і скористатися нею, коли виникне необхідність вирішувати якусь проблему чи стресову ситуацію.

Підказка, що може бути у валізці (хоча, звісно, у кожного свій набір допомоги): музика, яка приносить радість; улюблені запахи; фотографії близьких людей; приємні спогади у вигляді відео чи тексту; улюблена м'яка іграшка (навіть у дорослих); талісман; природа, місця сили тощо.

- *Вправа «Метелик» (4 хв)*

Метою вправи є послаблення емоційної та фізичної напруги. Під час її виконання амігдала зменшує активність, активується префронтальна зона, а мозок переходить у режим вищої адаптації.

Для виконання вправи учасникам потрібно схрестити долоні, зачепившись великими пальцями, що буде нагадувати метелика. Долоні треба прикласти до грудей і по черзі легенько постукувати по ключицям, обираючи власний темп і силу. Вібрації від таких дій будуть заспокоювати. Вправу рекомендується виконувати 3–4 хвилини чи до вирівнювання дихання.

- *Вправа «Повіки» (5 хв)*

Інша тілесна вправа на розслаблення. Просимо учасників потерти долоні, щоб зігріти. Внутрішньою стороною долонь робимо легкі натискання на закриті повіки при цьому спокійно дихаючи і прислухаючись до відчуттів у тілі. При такому натисканні на повіки відбувається вплив на нервову систему, переключення уваги, розслаблення та гармонізація внутрішніх органів (шлунку, легень і серця), адже в нашому організмі все пов'язано.

- *Вправа «Батарейка» (5 хв)*

Вправа на правлена на усвідомлення ситуацій, які забирають енергію, чи навпаки, наповнюють нею.

Знадобляться аркуш паперу та олівці. Просимо учасників намалювати на аркуші батарейку й уявити, що це вони. Необхідно відчутти власний заряд, продіагностувати внутрішню батарейку й написати скільки вона містить заряду (у відсотках). Після цього, з лівої сторони від батарейки треба вказати хто чи що забирає цю енергію (які ситуації, люди, думки, дії?). А з іншого боку, вказати джерела наповнення енергією. При цьому рекомендується детально описувати ці чинники. Після цього учасники обмінюються своїми списками і можуть забирати собі те, що також підходить. В кінці пропонується ще раз виміряти свою батарейку, можливо заряд трохи зміниться.

4. Рефлексія (10 хв).

- *Вправа «Смітничок»*

Варто показати учасникам, що не завжди всю інформацію необхідно брати із собою, а треба вміти фільтрувати її. Пропонується проаналізувати всю теоретичну та практичну інформацію цієї зустрічі й поділити її на три частини: те, що було цінним і буде корисним у майбутньому покласти в сейф; те, що зараз не актуальне, але колись може знадобитися — на горище; те, що точно не знадобиться — у смітничок.

Заняття 3.

➤ *Копінг-стратегії. Формуємо конструктивні стратегії подолання.*

Завдання: розкриття поняття копінг-стратегій; формування конструктивних стратегій подолання.

1. Заняття розпочинаємо з привітання та короткого опису настрою кожного з учасників перед заняттям (2 хв).

2. Надаємо стисло інформацію про копінг-стратегії, їхні адаптивні та неадаптивні форми (5 хв).

- *Теоретичний блок (додаток Д — «Копінг-стратегії»)*

Обговорення: просимо учасників згадати останню стресову ситуацію у їхньому житті і їхню реакцію на неї. Які копінги вони використовували? (написати в чат).

3. Виконуємо вправи на формування адаптивних (конструктивних) копінгів (45 хв).

- *Вправа «Інвентаризація навичок подолання» (15 хв)*

Ця вправа допоможе згадати й зібрати в одному місці різні механізми подолання, які учасники вважають найбільш ефективними і прийнятними для себе.

Учасникам пропонується перерахувати способи, за допомогою яких вони зможуть подолати стресові ситуації, розділивши їх на такі категорії:

- «зміна думки»: заміна негативних і марних думок позитивними й реалістичними;
- «вивільнення емоцій»: дії, які дозволяють виплеснути почуття та рухатися далі (напр., бити боксерську грушу чи відправитися на довгу прогулянку);
- «прояв любові до себе»: практика співчуття до себе та висловлення вдячності, піклування про себе (напр., пройти курс масажу);
- «корисне відволікання»: навички і прийоми, які дозволять відволіктися від негативних чи ірраціональних думок (напр., читання);
- «розкриття свого «Над-Я»: те, що допомагає розкрити духовно-моральні цінності (напр., волонтерство, співчуття до оточуючих);
- «заземлення»: концентрація на тому, що відбувається тут і зараз, стан усвідомленості (напр., медитація, йога);

- *Вправа «Формування нових стратегій подолання» (20 хв)*

Ця вправа складається з двох частин. У першій частині пропонуємо учасникам згадати декілька стресових ситуацій і до кожної з них навести ознаки фізичних симптомів, емоційних симптомів, а також оцінити всю ситуацію за рівнем стресу від 0% до 100%, де 100% — це найвищий рівень. Приклад: учасник отримав надмірне навантаження на роботі.

Фізичні симптоми: напруження у плечах.

Емоційні симптоми: виснаження, роздратування.

Оцінка стресу: 80%.

Друга частина передбачає саме роботу з виробленням конструктивних навичок подолання стресу. Необхідно пригадати стресові ситуації, а до них додати таку інформацію: по-перше, чи має людина контроль над цією ситуацією, чи, можливо, є аспекти поза її контролем; по-друге, треба описати ті копінг-стратегії, які людина використовує в цій конкретній ситуації; по-третє, навести приклади таких стратегій подолання, які на думку учасника будуть ефективнішими й дієвішими для подолання стресу, ніж ті, що використовуються зараз.

Приклад: учасник отримав надмірне навантаження на роботі.

Оцінка контролю: 1) *я не можу* контролювати кількість роботи, яку мені передають; 2) *я можу* контролювати коли і як я закінчу це завдання; 3) *я можу* контролювати свої досягнення в цьому завданні.

Як я справляюся зараз: працюю понаднормово без додаткової оплати.
Який копінг буде ефективним у цій ситуації: я можу почати пріоритезувати завдання, делегувати якісь задачі іншим, розділяти одну ціль на контрольовані субцілі.

- *Вправа «Декатастрофізація» (10 хв)*

Мета цієї вправи знизити тривожність і навчитися копінгу переоцінки проблеми. Учасникам пропонується скласти список ситуацій (катастроф), яких вони бояться і дати їм оцінку від 0 до 100, наскільки це погано (страшно), якщо це станеться. Розглядаючи кожну окрему ситуацію, потрібно продумати найгірший її сценарій та найбільш вірогідний. А потім, оцінити шанси, чи таке взагалі може статися (від 0 до 100) і поміркувати, як буде відчувати себе учасник через тиждень, місяць та рік після такої ситуації, якщо вона здійсниться. На завершення, учасникам потрібно описати свої почуття щодо згаданої ситуації, після такого глибокого аналізу наслідків її настання. Чи відбулося полегшення сприйняття?

4. Рефлексія (8 хв).

- *Вправа «Смітничок».*

Заняття 4.

➤ *Психологічна стійкість. Регулюємо самопочуття через тілесну усвідомленість.*

Завдання: розкриття понять резильєнтності, зон «стійкості», «збудженості» та «пригніченості», тілесного інтелекту та тілесної усвідомленості; опанування навичками регуляції емоцій та концентрації уваги через практику усвідомленості.

1. Заняття розпочинаємо з привітання та короткого опису настрою кожного з учасників перед заняттям. Пропонується оцінити свій емоційний стан за шкалою від 1 до 10, де 10 — щастя, успіх; 9 — ентузіазм; 8 — наснага, мрійливість; 7 — задоволення і спокій; 6 — цікавість; 5 — нудьга; 4 — ворожість; 3 — гнів; 2 — горе чи страх; 1 — апатія (5 хв).

2. Опрацювання матеріалу щодо поняття психологічної стійкості (30 хв).

- *Вправа «Зона стійкості» (7 хв)*

Ознайомити учасників із поняттями «зона стійкості», «зона збудженості» та «зона пригніченості» та ознаками, які свідчать, у якій саме зоні перебуває людина.

- *Теоретичний блок (додаток Д — «Зона стійкості»)*

Для практичного опрацювання отриманої інформації учасникам пропонується визначити у якій зоні вони зараз знаходяться. Є можливих 5 варіантів:

- впевнена зона стійкості;
- зона стійкості на верхній межі із зоною збудженості.
- зона стійкості на нижній межі із зоною пригніченості.
- зона збудженості.
- зона пригніченості.

Далі учасникам пропонується поміркувати про те, що вони роблять, щоб повернутися в зону стійкості (у випадку, коли вони знаходяться в стані збудженості чи пригніченості). Трохи згодом ми надамо кілька вправ для тренування повернення в зону стійкості.

- *Теоретичний блок (додаток Д — «Резильєнтність») (3 хв)*
- *Вправа «Повернення в зону стійкості» (20 хв)*

Спочатку пропонуємо учасникам сконцентруватися на якомусь відчутті і спробувати визначити чи це відчуття приємне, неприємне або нейтральне. Можна трохи затриматися на нейтральних відчуттях, але основний фокус уваги перемістити на приємні: концентрувати увагу на кольорах, які подобаються, на приємних звуках, які оточують, чи випити води і відчутти, яка вона чиста і прозора тощо. У такий спосіб можна відволіктися від неприємних відчуттів, якщо такі є.

Після цього опрацьовуємо з групою інший спосіб повернення в зону стійкості — *вдячність*. Учасникам пропонується розповісти особисті історії, коли вони були вдячні комусь або чомусь. Інший варіант — відповісти хто або що їх підбадьорює; хто або що допомагає пройти через випробування; хто або що повертає до зони стійкості; що допомагає витримувати і триматися. Коли учасники починають згадувати людей або речі, які наповнюють їх ресурсами стійкості, це супроводжується станом вдячності й радості. Такий стан важливо запам'ятати, щоб використовувати, коли буде необхідність у самодопомозі. Наприкінці варто запитати учасників чи змінився їх стан після вправи, чи вдалося їм повернутися до зони стійкості.

3. Продовжуємо розглядати тренування резильєнтності, додаючи поняття тілесного інтелекту та усвідомленості (25 хв).

- *Теоретичний блок «Тілесний інтелект» (1 хв)*

Тілесний інтелект — сукупність знань про тіло і його природу, навички та вміння людини усвідомлено керувати своїм тілом. Така тілесна усвідомленість допомагає розуміти й *регулювати емоційний стан, розвивати контроль за емоціями*, що є вкрай важливим для діяльності вчителів. Адже, наш вплив на фізичне тіло відображається і на емоційному тілі, і навпаки. Також, тілесна усвідомленість допомагає знизити напругу та імпульсивність, посилюється концентрація уваги і приходиться ясність мислення.

- *Вправа «Зчитування нервової системи» (10 хв)*

Ця вправа допомагає стабілізувати нервову систему й полягає в тому, щоб звертати увагу на самовідчуття і на те, що відбувається всередині тіла в певний момент.

Пропонуємо учасникам зосередитися на кожній клітинці тіла, починаючи з маківки. Таким чином ми ніби скануємо все тіло з голови й до п'ят. Потрібно заплющити очі і спробувати відчувати частини обличчя: чоло, ніс, очі, губи, підборіддя тощо. Потім перенести увагу на плечі й руки, грудну клітину, відчувати як дихають легені. У такий спосіб потрібно пропрацювати все тіло.

Зчитування нервової системи допомагає зрозуміти, що з нами відбувається і як на це реагувати та регулювати свій стан. При збудженні — заспокоїтися, при надмірній пасивності — розворушитися.

- *Вправа «Мистецтво спостереження» (4 хв)*

Ця вправа спрямована на розвиток тілесної усвідомленості. Рекомендується робити наступне: звертати увагу на емоції, стилі поведінки, які можуть приносити шкоду та відчуття в тілі; помічати й запам'ятовувати ті ресурси, які наповнюють енергією, і те, що виснажує; На основі цих спостережень робити висновки про те, як покращити саморегуляцію та самовідчуття.

Така техніка має на меті навчити учасників постійній рефлексії своїх відчуттів і стану загалом, що сприяє розвитку усвідомленості, концентрації, та контролю за емоціями.

- *Вправа «Усвідомлене дихання» (10 хв)*

На відміну від техніки майндфулнес, яка полягає в спостереженні за природнім ритмом дихання, усвідомлене дихання полягає в контролі за ритмом, глибиною і частотою дихання. Дихальні вправи є важливим інструментом контролю емоцій та стабілізації емоційного стану.

Нагадуємо учасникам правила дихання: вдих через ніс, видих носом чи ротом; видих удвічі довший, ніж вдих; тривалість видиху та видиху рахуємо (рекомендується, не більше 6–10 вдихів-видихів за хвилину); черевне

(діафрагмове) дихання — на вдиху живіт надувається, на видиху — втягується; правильна постава; закриті очі.

Пропонуємо зробити техніку коробкового дихання на чотири рахунки: глибокий вдих, рахуючи при цьому до 4, затримка дихання на 4 рахунки; видих на 4 рахунки, і знову затримка дихання, поки йде рахунок до чотирьох. І повторюємо з початку. Вправа виконується протягом 10 хвилин. Ця вправа є однією з найпростіших, і до того ж вона дуже ефективна як метод збереження спокою в напружених обставинах.

4. Рефлексія (20 хв).

Виконуємо вправу «Смітничок» для цього заняття та підбиваємо підсумки всієї програми. Просимо учасників відповісти на такі запитання: що вони візьмуть із собою із цього мінітренінгу; як будуть використовувати це в роботі; чи буде це корисним ще десь, окрім роботи?

На завершення, рекомендуємо учасникам самостійно ознайомитися з однією з найефективніших вправ на розвиток усвідомленості — практикою майндфулнес. А також, даємо вправи швидкої самопомоги для зниження тривоги (у додатку Д), адже під час війни всі ми стикаємося з постійним стресом, страхом, і навіть панічними станами, тож такі вправи неодмінно стануть у нагоді.

3.3. Аналіз ефективності запропонованої програми

У попередньому підрозділі нами була описана програма інтервенції у формі тренінгу, яка була апробована вчителями з вибірки даного дослідження. Для запрошення викладачів на інтервенцію була здійснена розсилка імейлів на ті електронні адреси, які учасники залишали під час заповнення анамнестичної анкети. За найвищими показниками емоційного вигорання було відібрано 44 із 150 педагогів. Передбачалося, що взяти участь у психологічній інтервенції зможуть щонайменше 20 осіб, однак зважаючи на обставини в країні, пов'язані з повномасштабним російським вторгненням, а також, сильне навантаження вчителів, згоду на проходження тренінгу надали лише 10 респонденток. Відповідно, 5 педагогів увійшли до групи впливу, а інші 5 — до контрольної групи. Через брак часу у вчителів, програма складалася з чотирьох зустрічей у форматі онлайн, загальною тривалістю 4 години 20 хвилин (по годині на кожне заняття плюс 20 додаткових хвилин обговорення на останню зустріч).

Для аналізу ефективності розробленої та апробованої програми психокорекції було проведено контрольний зріз для обох груп за методиками «Діагностика професійного вигорання» Х. Маслак та С. Джексон та «Діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою (САН)» В. Доскіна, адже в другому розділі дослідження найсильніші кореляції компонентів вигорання були виявлені саме із цими станами. Аналіз здійснювався за допомогою описових статистик у програмі Jamovi 2.3.21 for Windows. Варто зазначити, що поділ на групи відбувався рандомним способом, тож вік учасниць трохи відрізняється: у групі впливу середній вік складає 55 років, а в контрольній — 45. Усі учасниці з різних областей України (і навіть із Польщі), тому проведення мінітренінгу у форматі онлайн було дуже зручним, і по суті, єдино можливим рішенням. Обчислені показники за методикою САН показали, що в контрольній групі самопочуття та настрої залишилися без особливих змін, а в групі впливу ці стани трошки покращилися. В одному випадку рівень самопочуття, що був низьким, тепер став нормальним. Однак активність при цьому трошки знизилася в обох

групах (за винятком двох осіб у контрольній групі). Щодо показників за методикою МВІ, то майже у всіх учасниць спостерігається зниження рівнів виснаження та редукції особистих досягнень. Але, якщо в контрольній групі це зниження не суттєве, то в групі впливу, у деяких випадках розрив показників становить 8–9 балів. Нижче наведено соціально-демографічну характеристику учасниць групи інтервенції та результати обчислень за шкалами двох методик. Дані учасниць контрольної групи наведені в додатку Е.

Таблиця 3.1.

Характеристика учасників групи інтервенції

	<i>Місце перебування</i>	<i>Вік</i>	<i>Стаж</i>	<i>Формат викладання</i>	<i>Навантаження</i>	
Вчит. 1	Тернопільська обл.	51–65	20–40	змішане	високе	
Вчит. 2	м. Київ	41–50	20–40	офлайн	дуже високе	
Вчит. 3	Кіровоградська обл.	51–65	20–40	змішане	високе	
Вчит. 4	Львівська обл.	51–65	20–40	змішане	надмірне	
Вчит. 5	Полтавська обл.	51–65	20–40	змішане	дуже високе	
Результати за методиками САН та МВІ до інтервенції						
	<u>Самопочуття</u>	<u>Активність</u>	<u>Настрій</u>	<u>Виснаження</u>	<u>Деперсоналізація</u>	<u>Редукція</u>
Вчит. 1	2,6	2,9	2,7	31	16	39
Вчит. 2	3,1	3,4	3,6	27	15	44
Вчит. 3	2,4	2	2,9	36	14	31
Вчит. 4	2,1	2,3	2,9	48	21	33
Вчит. 5	2	2,2	2,5	48	18	36
Результати за методиками САН та МВІ після інтервенції						
Вчит. 1	2,6	2,8	2,9	29	15	45
Вчит. 2	3	3,3	3,6	28	15	42
Вчит. 3	2,8	2	3	28	17	36
Вчит. 4	2,4	2,2	2,9	39	21	38
Вчит. 5	2,4	2	3	44	17	36

Для більш ґрунтовного аналізу ми скористалися методом описових статистик. Для зручності відображення результатів на графіку, ми використали такі позначення:

X1.1 — група впливу після першого вимірювання;

X2.1 — група впливу після інтервенції і повторного вимірювання;

X1.2 — контрольна група після першого вимірювання;

X2.2 — контрольна група після повторного вимірювання.

Середні значення компонентів емоційного вигорання в групі контролю майже не змінилися. Трохи знизилося емоційне виснаження (з 35.4 до 34.4) та деперсоналізація (з 16.6 до 15.2), а редукція особистих досягнень залишилася без змін (33.0) (таблиці із середніми значеннями містяться в додатку Е).

Водночас у групі впливу було помічено більш суттєву різницю між середніми показниками до інтервенції та після. Якщо після першого вимірювання емоційного вигорання середнє виснаження в групі було 38 балів, то після повторного вимірювання цей показник знизився до 33.6 балів. Так само й редукція особистих досягнень — з 36.6 балів знизилася до 39.4 (шкала редукції особистих досягнень є оберненою: чим вище значення, тим нижчий рівень проблеми/стану). Деперсоналізація збільшилася на 0,2 пункти.

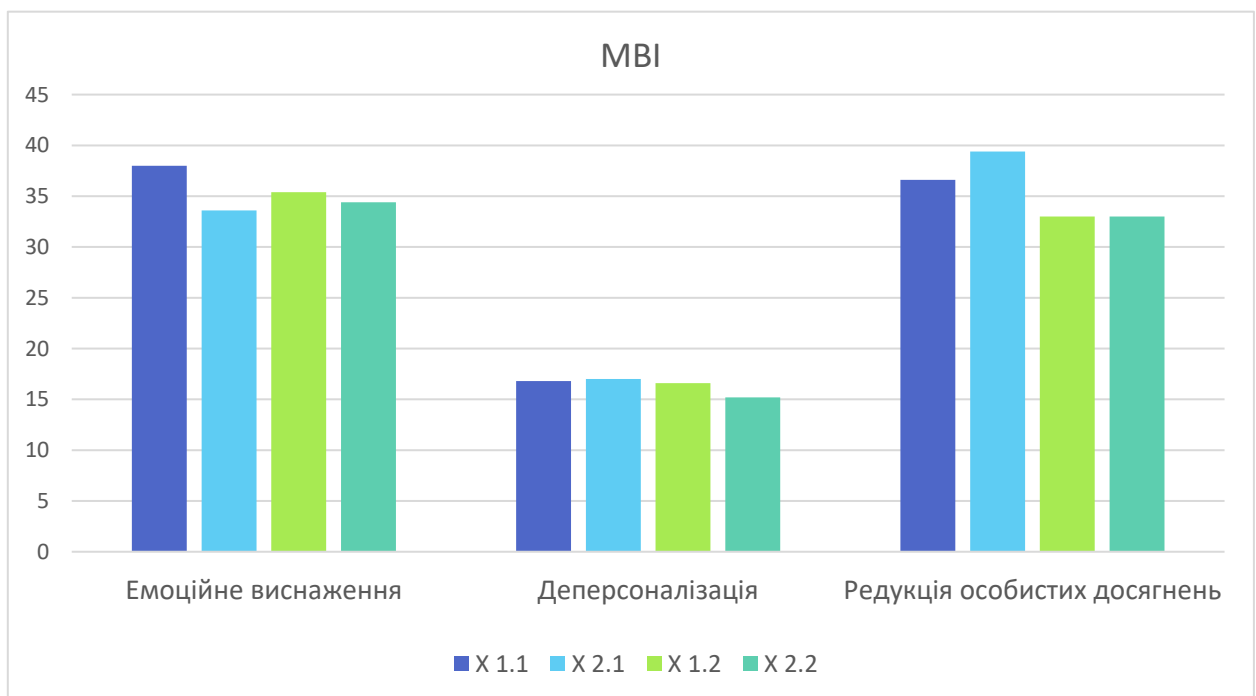


Рис. 3.1. Результат середніх груп за методикою МВІ

Проте дані покращення не можна вважати суттєвими, адже показники й досі сигналізують про високий рівень усіх компонентів вигорання: емоційне виснаження — 33.6 (високий рівень — від 27 і більше); деперсоналізація — 17 (високий рівень — від 13 і більше); редукція особистих досягнень — 39.4 (високий рівень — від 31 до 0).

Аналіз середніх самопочуття, активності й настрою в контрольній групі показав ледь помітне покращення стану самопочуття — з 2.40 до 2.42; активність зменшилася на 0,02 пункти з 2.46 до 2.44; настрої залишився без змін (2.48). Нагадаємо, що стани за методикою САН мають низький рівень, якщо показник менше 2.5, середні значення — від 2.5 до 3.5, високий рівень — від 3.6 та вище. У контрольній групі середні цих станів залишаються на низьких рівнях.

Група впливу показала дещо позитивніші результати. Самопочуття з низького (2.44) рівня покращилося до середнього (2.64); настрої у групі впливу був на середньому рівні і його рівень також трохи збільшився — з 2.92 до 3.08. Однак при цьому впала активність — з 2.56 до 2.46, таким чином змістившись із середнього рівня до низького. Можемо припустити, що активна участь у тренінгу могла стати причиною втрати деякої енергії і позначитися на загальному стані.

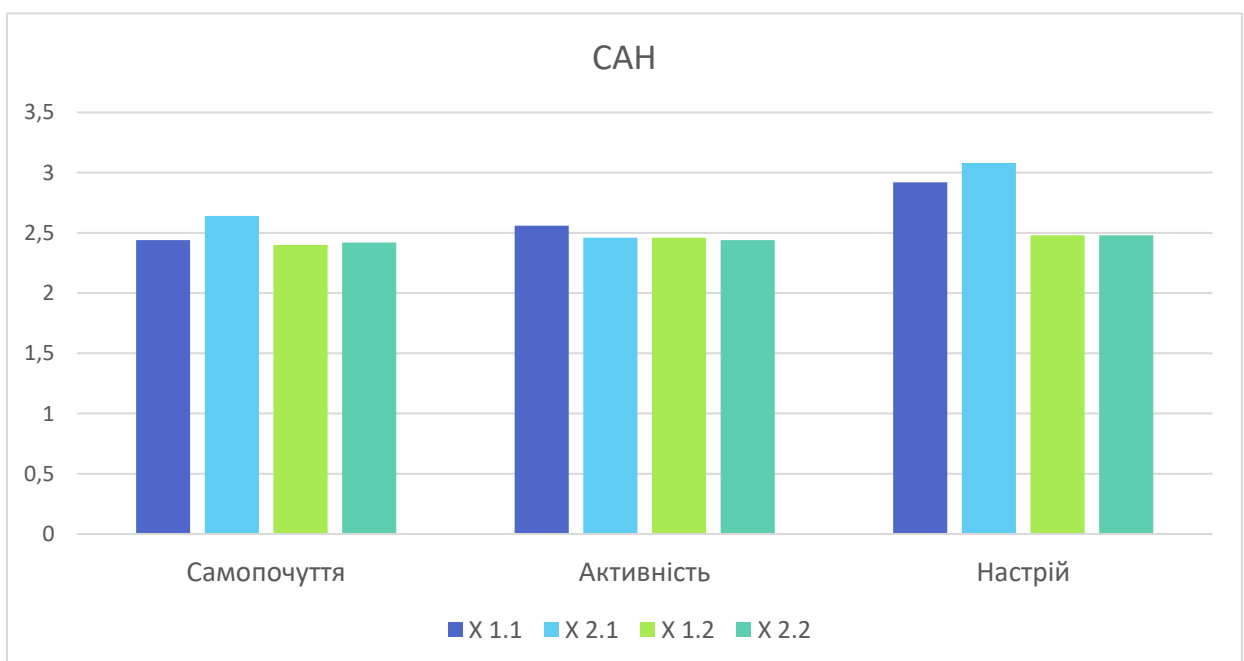


Рис. 3.2. Результат середніх груп за методикою САН

Проведений аналіз ефективності програми психокорекції емоційного вигорання у вчителів показав невелике покращення показників самопочуття та настрою, а рівні виснаження та редукції особистих досягнень зменшилися. Однак загалом емоційне вигорання залишається високим і в групі впливу, і в контрольній групі. Навіть ті зміни, які ми спостерігаємо в групі впливу після проведеної інтервенції не можна враховувати, адже 5 осіб, на наш погляд, це недостатня кількість респондентів для такого аналізу. Також, важливо підкреслити, що дизайн програми передбачає більше психоедукації, аніж терапії. На тренінгу учасникам було надано багато теоретичного матеріалу, а головне — вправ на розвиток психологічної стійкості, на формування конструктивних стратегій подолання стресу, на опанування різними техніками самопомоги при стресі й навичками контролю над емоціями тощо. Така форма роботи з вчителями передбачає формування спеціальних вмінь, які допоможуть не допускати вигорання в майбутньому та сформують більш стійке психічне здоров'я. А отже, реальний ефект від такої програми неможливо виміряти одразу після інтервенції.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі нами були розглянуті підходи до корекції емоційного вигорання вчителів. Теоретичний аналіз показав, що у світі існує дуже багато різноманітних методів роботи в даному напрямку, тож ми намагалися висвітлити ті, які мають найбільшу доказову ефективність. Серед таких підходів виділяємо: розвиток психічної стійкості вчителів, тренування усвідомленості (майндфулнес), когнітивно-поведінкова терапія, розвиток емоційного інтелекту, навчальні тренінги для вчителів, психодинамічний підхід. Також, були розглянуті три підтипи емоційного вигорання вчителів («виснажене», «класичне» та «вигорання невикористаного потенціалу») та особливості роботи з кожним із них. Було зроблено висновок, що дуже важливим є саме превентивний підхід до проблеми вигорання педагогів. Спираючись на це, нами була розроблена програма корекції та профілактики емоційного вигорання освітян. Зважаючи на обставини в країні, пов'язані з повномасштабним російським вторгненням, а також, сильне навантаження вчителів, було вирішено організувати мінітренінг в онлайн-форматі, який складався із чотирьох зустрічей по 60 хвилин (плюс додаткові 20 хвилин на останньому занятті). Згоду на участь у тренінгу надали лише 10 респонденток, з яких 5 педагогів увійшли до групи впливу, а інші 5 — до контрольної групи. З огляду на таку обмеженість у часі, головною метою програми було не стільки знизити емоційне вигорання вчителів, скільки провести психоедукацію та надати якомога більше корисних інструментів для розвитку психологічної стійкості, зниження стресу, формування конструктивних стратегій подолання та навичок контролю над емоціями тощо. Кожне заняття було присвячено певній темі і включало невеликий теоретичний блок, а також вправи на формування корисних навичок.

Для аналізу ефективності розробленої та апробованої програми психокорекції було проведено контрольний зріз для обох груп за методиками «Діагностика професійного вигорання» Х. Маслак та С. Джексон та «Діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою

(САН)» В. Доскіна. Аналіз здійснювався за допомогою описових статистик і не виявив суттєвих змін у контрольній групі. Проте у групі впливу простежується невелике зниження рівнів виснаження та редукції, а також, покращення самопочуття та настрою. Однак загалом емоційне вигорання залишається високим і в групі впливу, і в контрольній групі. На нашу думку, на даному етапі неможливо виміряти реальну ефективність розробленої програми. Для адекватного оцінювання бракує двох речей: достатньої кількості учасників та часу — дизайн програми передбачає не терапію, а формування спеціальних вмінь, які допоможуть не допускати вигорання в майбутньому, а отже, реальний ефект неможливо виміряти одразу після інтервенції.

ВИСНОВКИ

Проблема емоційного вигорання яскраво виражена останнім часом у всьому світі. Про це свідчать і статистичні дані опитувань населення різних країн, і сучасні дослідження. Метою даної наукової роботи було вивчення соціально-психологічних чинників емоційного вигорання вчителів під час війни. Вважається, що вирішальну роль у відновленні та перебудові суспільства після війни відіграють саме педагоги, їхня наполеглива праця і навчання майбутніх поколінь. Водночас діти потребують особливого захисту й підтримки з боку вчителів під час війни. Тягар відповідальності за життя та майбутнє дітей України, наслідки виснаження від пережитої нещодавно пандемії, дистанційний режим викладання та ізоляція, стрес війни та важкі умови праці внаслідок обстрілів енергетичної інфраструктури — усе це сильні стресові чинники, які можуть мати деструктивний вплив на освітян у вигляді вигорання. Тож, для вивчення даної проблеми й досягнення мети роботи було організовано та проведено дослідження і були отримані такі висновки:

1. Теоретичний аналіз наукової літератури з вивчення феномену емоційного вигорання дав змогу зробити висновок про те, що сучасна інтерпретація поняття досі «розмита», а проблема і далі активно досліджується вченими зі всього світу. Було проаналізовано сучасні підходи до пояснення синдрому вигорання: результативний (структурно-симптоматичний) та процесуальний (процесуально-стадіальний). Наше дослідження базується на теорії трифакторної моделі результативного підходу Х. Маслак і С. Джексон, що пояснює вигорання сукупністю трьох складників: виснаженням, деперсоналізацією та редукцією особистих досягнень, які виникають унаслідок хронічного стресу на робочому місці.

Більшість учених, які працювали над вивченням даної проблематики стверджують, що емоційне вигорання властиве насамперед працівникам людиноцентричних професій, й особливо — педагогам. Теоретичний аналіз дав змогу виділити головні чинники, що сприяють розвитку вигорання у вчителів. Також було проаналізовано сутність феномену копінг-стратегій,

оскільки однією з причин розвитку емоційного вигорання вважається використання особою неефективних поведінкових стратегій.

2. Для організації та проведення емпіричного дослідження було створено анамнестичну анкету та обрано найбільш доцільні для закладених завдань методики: «Діагностика професійного вигорання (варіант для вчителів)» Х. Маслак та С. Джексона в адаптації Н. Водоп'янової, «П'ятифакторний опитувальник особистості TIPI (TIPI-UKR)» С. Гослінга, П. Ренфру і В. Свонна в адаптації М. Кліманської та І. Галецької, «Діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою (САН)» В. Доскіна, «Психологічна діагностика копінг-механізмів» Е. Хейма та «Індикатор копінг-стратегій» (Coping Strategy Indicator, CSI) Д. Амірхана, в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського. В анамнестичній анкеті, окрім типових соціально-демографічних питань, були сформовані запитання пов'язані із новою воєнною реальністю для освітян.

Опитування проводилося за допомогою Google-forms. З усіх отриманих відповідей була сформована вибірка в 150 педагогічних працівників жіночої статі. Аналіз вибірки показав, що більшість респонденток мають високий рівень педагогічного навантаження, перешкоди у викладанні через проблеми з електропостачанням та відповідальність за супровід учнів до укриття під час тривоги.

3. Для аналізу та інтерпретації отриманих результатів були використані описові статистики, статистична перевірка гіпотез за t-критерієм Стюдента, регресійний аналіз за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона, множинна лінійна регресія, факторний аналіз. Було зроблено головний висновок — у переважної кількості респонденток виявлено високий рівень вигорання за всіма показниками. При цьому, виснаження є більшим у вчителів: віком 21–29 років; зі стажем від 0 до 3 років; з надмірним навантаженням; зі змішаним форматом викладання; які були відповідальними за супровід учнів до укриття, а також, які дуже високо оцінили вплив відсутності електропостачання на їхню роботу. Відмінність для редукції

полягає лише у стажі — від 4 до 10 років, для деперсоналізації у віці і стажі: вік 30–40 років та стаж від 4 до 10 років.

Були виявлені обернені кореляції, що дає змогу зробити наступні висновки: наявність поганого самопочуття, низької активності та заниженого настрою призводить до розвитку високого рівня вигорання; чим нижчі рівні емоційної стабільності, відкритості новому досвіду, стратегій вирішення проблем та пошуку соціальної підтримки, тим вище емоційне вигорання вчителів; супроводжуючи учнів до укриття вчителі, скоріш за все, мають спадання активності та одночасне сильне емоційне виснаження; викладання з укриття, призводить до зниження емоційної стабільності та небажання вирішувати проблеми, що зі свого боку викликає у педагогів знецінювання своїх досягнень; чим нижче будуть показники добросовісності, відкритості, самопочуття, активності та настрою, тим рідше українські вчителі обиратимуть адаптивну копінг-стратегію «вирішення проблем».

Дослідження копінг-стратегій дало змогу зробити такі висновки: емоційну розрядку обирають вчителі зі стажем 20–40 років та змішаною формою викладання; оптимізм — зі стажем від 11 до 40 років та формою викладання онлайн; активне уникнення та відволікання — віком 41–50 років; альтруїзм — віком 21–29 років.

4. Було розроблено й апробовано програму корекції та профілактики емоційного вигорання освітян у вигляді групового тренінгу. Для апробації програми в групу втручання та контрольну групу було відібрано по 5 педагогів. Через брак часу у вчителів, програма складалася із чотирьох зустрічей у форматі онлайн, загальною тривалістю 4 години 20 хвилин (по годині на кожне заняття плюс 20 додаткових хвилин обговорення на останню зустріч). Головною метою програми було не стільки знизити емоційне вигорання вчителів, скільки провести психоедукацію та надати якомога більше корисних інструментів для розвитку психологічної стійкості, зниження стресу, формування конструктивних стратегій подолання та навичок контролю над емоціями. Кожне заняття було присвячено певній темі і

включало невеликий інформаційний блок, а також вправи на формування спеціальних вмінь.

Для аналізу ефективності розробленої та апробованої програми психокорекції було проведено контрольний зріз для обох груп за методиками «Діагностика професійного вигорання» Х. Маслак та С. Джексон та «Діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою (САН)» В. Доскіна. Було виявлено невелике зниження рівнів виснаження та редукції, а також, покращення самопочуття та настрою в групі впливу, однак загалом емоційне вигорання залишилося високим в обох групах. Оскільки дизайн програми передбачає не терапію, а психоедукацію, то реальний ефект від програми неможливо виміряти одразу після інтервенції.

Вважаємо, що мета й завдання дослідження були досягнуті. Важливим здобутком даної наукової роботи вважаємо виявлення нових кореляційних чинників пов'язаних з війною: найбільший рівень емоційного виснаження було виявлено серед вчительок, які були відповідальними за супровід учнів до укриття, а також були вимушені поєднувати як онлайн, так і офлайн формати викладання, залежно від воєнних подій у країні; викладання з укриття, може призводити до зниження емоційної стабільності та відсутності бажання вирішувати проблеми, що зі свого боку може викликати в педагогів знецінювання своїх досягнень.

Наслідки війни для освітянської спільноти будуть досліджуватися ще довго, проте деякі з них простежуються вже зараз та потребують додаткового вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бегун-Трачук Л. О. Дослідження професійного та емоційного вигорання у психолого-педагогічній теорії та практиці [Електронний ресурс] / Л. О. Бегун-Трачук // Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі. - 2020. - № 5. - С. 128-133. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2020_5_20
2. Білан Т. Емоційне вигорання педагога: екзистенційний вимір [Електронний ресурс] / Т. Білан // Актуальні питання гуманітарних наук. - 2022. - Вип. 47(1). - С. 252-257. - Код доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2022_47\(1\)__40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2022_47(1)__40)
3. Борщенко В. В. Підготовка майбутніх учителів до профілактики виникнення синдрому "професійного вигорання" [Електронний ресурс] / В. В. Борщенко // Молодий вчений. - 2016. - № 11.1. - С. 5-9. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_11
4. Галян О. І. Відповідальність та емоційне вигорання педагогів [Електронний ресурс] / О. І. Галян // Інсайт: психологічні виміри суспільства. - 2019. - Вип. 2. - С. 16-23. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipspd_2019_2_4
5. Гринберг Дж. Управление стрессом. 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – С. 496.
6. Грисенко Н. В. Новий підхід до попередження емоційного вигорання педагога у світлі ідей позитивної психології / Н. В. Грисенко, Е. Л. Носенко // Вісник Дніпропетр. ун-ту. – Серія «Психологія». – Вип. 16 – 2010. – № 9/1. – С. 29–39.
7. Гусак Н., Чернобровкіна В., Чернобровкін В., Максименко А., Богданов С., Бойко О. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: посібник з проведення тренінгу / Нац. ун-т "Києво-Могилянська академія". - Київ : Пульсари, 2017. - 174 с. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/12799>
8. Дніпрова О. А. Місце внутрішньої мотивації в профілактиці емоційного вигорання [Електронний ресурс] / О. А. Дніпрова, А. Р. Когут // Вісник

Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. - 2017. - № 1. - С. 86–91. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2017_1_14

9. Драмарецька М. Психологічна характеристика проявів синдрому професійного вигорання у педагогів [Електронний ресурс] / М. Драмарецька // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. - 2015. - Вип. 5. - С. 108-112. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akgrpzo_2015_5_22

10. Журавльова О. С. Здоров'язбережувальні методи та засоби профілактики професійного вигорання у викладачів вищої школи: магістерська робота. Старобільськ, 2021. 102 с.

11. Зайчикова Т. Чинники прояву та передумови формування синдрому "професійного вигорання" у вчителів [Електронний ресурс] / Т. Зайчикова // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. - 2020. - Вип. 11. - С. 57-66. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2020_11_7

12. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.

13. Капустюк О. М., Бондар Т. М. Особистісні чинники емоційного вигорання батьків, які виховують дітей з порушеннями у розвитку: емпіричне дослідження. Технології забезпечення роботи практичного психолога з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами: Збірник наукових робіт учасників круглого столу та науково-методичного семінару [Електронний ресурс] / за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко, В. І. Юрченко // Вісник педагогіки і психології. – Вип. 27. – К. : ІСПП НАПН України, 2021. – С.57-69. Код доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_27

14. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Т. І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки.

Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 55. С. 23–30.

15. Карамушка Л.М., Гнускіна Г.В. Психологія професійного вигорання підприємців : монографія. Київ : Логос, 2018. 198 с. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/163088378.pdf>

16. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. Організаційна психологія. Економічна психологія, (1 (25), 62-74. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7>

17. Карпенко М. І. Проблема професійного вигорання викладачів вищої школи та методи його профілактики [Електронний ресурс] / М. І. Карпенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2021. - № 2(1). - С. 179-191. - Код доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2021_2\(1\)__18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2021_2(1)__18)

18. Карпенко М. І. Сутність і діагностика синдрому професійного вигорання у сучасних учителів [Електронний ресурс] / М. І. Карпенко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. - 2018. - № 4(2). - С. 168-176. - Код доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_4\(2\)__24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2018_4(2)__24)

19. Кіясь А. В. Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я / А. В. Кіясь // Наука і освіта. - 2010. - № 3. - С. 44-48. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/3_2010/12.pdf

20. Кліманська М. Б., Галецька І. І. Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості ТІРІ (ТІРІ-UKR). Психологічний часопис. 2019. № 5 (9). С. 57–76. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.9.4>

21. Ковальчук В. І. Особливості професійного вигорання тренерів із різним професійним досвідом / В. І. Ковальчук, В. І. Воронова // Фізичне виховання,

спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. - 2014. - № 3. - С. 15–18. - [Електронний ресурс]. Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Fvs_2014_3_5

22. Колтунович Т. А. Структурна організація паттернів психологічного захисту та копінгу у вихователів з різними рівнями професійного вигорання [Електронний ресурс] / Т. А. Колтунович // ScienceRise. - 2015. - № 10(1). - С. 34-43. - Код доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_10\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/text_2015_10(1)_8)

23. Кононенко О. О. Професійне вигорання у педагогів: сутність, ознаки, профілактика [Електронний ресурс] / О. О. Кононенко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. - 2020. - Вип. 10. - С. 145-153. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akprpzo_2020_10_16

24. Кочубей А. В. Проблема розвитку синдрому "професійного вигорання" у сфері професій типу людина-людина [Електронний ресурс] / А. В. Кочубей, Н. А. Небова // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. - 2017. - Вип. 16. - С. 180-183. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_16_56

25. Кравченко І. Проблема професійного вигорання педагогічного працівника [Електронний ресурс] / І. Кравченко, Л. Фесенко // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. - 2019. - Вип. 23. - С. 127-131. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2019_23_29

26. Крайніков Е. Копінг-стратегії та механізми психологічного захисту особистості у подоланні емоційного вигорання в адвокатському середовищі [Електронний ресурс] / Е. Крайніков, К. Пільков // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. - 2016. - Вип. 1. - С. 71-74. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vknur_2016_1_20

27. Кульчицька А. Особливості взаємозв'язку між конструктом професійного вигорання та проявом агресивних форм поведінки особистості [Електронний ресурс] / А. Кульчицька, Т. Федотова // Психологічні перспективи. - 2019. - Вип. 34. - С. 80-93. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2019_34_9

28. Лапінська Т. В. Емоційний складник професійного вигорання в осіб, які працюють за умов підвищеної професійної стресогенності [Електронний ресурс] / Т. В. Лапінська // Проблеми сучасної психології. - 2020. - № 1. - С. 32-44. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2020_1_5
29. Лефтеров, В.О., Тімченко, О.В., Цільмак О.М., Ігнатєва, І. І. Симуляційні та психологічні тренінги як методи профілактики емоційного вигорання лікарів. Світ медицини та біології. 2020. № 2 (72). С.85-88
30. Максимчук Г. М. Використання п'ятикрокової моделі Носсрата Пезешкіана для профілактики емоційного вигорання у педагогів в умовах дистанційного навчання [Електронний ресурс] / Г. М. Максимчук // Інноваційна педагогіка. - 2022. - Вип. 44(1). - С. 146-149. - Код доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_44\(1\)_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2022_44(1)_31)
31. Маляр-Газда Н. М. Емоційне вигорання - актуальна проблема медицини сьогодення [Електронний ресурс] / Н. М. Маляр-Газда // Проблеми клінічної педіатрії. - 2015. - № 3. - С. 27-31. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pkr_2015_3_6
32. Матвієнко Л. І. Ціннісно-сміслові орієнтації осіб з різним рівнем емоційного вигорання [Електронний ресурс] / Л. І. Матвієнко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. - 2016. - Вип. 61. - С. 19-23. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2016_61_5
33. Мельничук А. Ю. Дослідження синдрому вигорання фахівців соціономічного профілю за допомогою Вісбаденського опитувальника до методу позитивної психотерапії та сімейної терапії (WIPPF) [Електронний ресурс] / А. Ю. Мельничук // Габітус. - 2021. - Вип. 25. - С. 158-162. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2021_25_30
34. Метельська Н. Й. Вплив емоційного вигорання на розвиток професійної самосвідомості педагогічних працівників [Електронний ресурс] / Н. Й. Метельська // Психологія і особистість. - 2015. - № 1. - С. 97-108. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2015_1_10

35. Мудрик А., Особливості розвитку та прояву синдрому емоційного вигорання у студентів-психологів. Український науковий журнал "ОСВІТА РЕГІОНУ". 2013. №3. С.238. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1134>

36. Невтішна статистика: 64% українців відчують емоційне вигорання. 2017. Стаття на онлайн ресурсі. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://lifestyle.segodnya.ua/ua/lifestyle/psychology/neuteshitelnaya-statistika-64-ukraincev-oshchushchayut-emocionalnoe-vygoranie-1019945.html>

37. Овсяннікова В. В. Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів вищого навчального закладу / В. В. Овсяннікова // Проблеми сучасної психології. - 2012. - № 1. - С. 113-118. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2012_1_22

38. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів [Електронний ресурс] / І. В. Олійник // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія. - 2017. - № 1. - С. 118–125. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduer_2017_1_20

39. Освіта під час війни: як підтримують вчителів із ТОТ та які проблеми мають українські учні за кордоном. 2022. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://nus.org.ua/articles/osvita-pid-chas-vijny-yak-pidtrymuuyut-vchyteliv-iz-tot-ta-yaki-problemy-mayut-ukrayinski-uchni-za-kordonom/>

40. Освітній фронт. Як змінилося навчання під час війни — інтерв'ю з головою Освіторії Зоєю Литвин. 2022. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://nv.ua/ukr/ukraine/events/yak-zminilosya-navchannya-u-shkolah-pid-chas-viyni-golova-osvitoriji-zoya-litvin-novini-ukrajini-50260470.html>

41. Пономаренко О. В. Стратегії психозахисної поведінки педагогів з різними рівнями емоційного вигорання [Електронний ресурс] / О. В. Пономаренко // Проблеми сучасної психології. - 2012. - № 1. - С. 124-128. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspz_2012_1_24

42. Походенко С. В. Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників / С. В. Походенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4. – С. 75–87. – Бібліогр.: с. 86–87.
43. Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / І. А. Прокопенко // Наукові записки кафедри педагогіки. - 2019. - Вип. 45. - С. 59-64. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2019_45_9
44. Редько С. І. До проблеми дослідження синдрому емоційного вигорання керівників загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / С. І. Редько // Педагогічний процес: теорія і практика. - 2015. - Вип. 1-2. - С. 142-147. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_32
45. Сипченко О. М. Професійне вигорання викладачів ЗВО як психологічна проблема [Електронний ресурс] / О. М. Сипченко, С. С. Банченко // Молодий вчений. - 2018. - № 10.1. - С. 106-109. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10
46. Сорока А. В. Взаємозв'язок емоційного вигорання та особистісних властивостей педагогів [Електронний ресурс] / А. В. Сорока, О. А. Гмирь // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія. - 2021. - Вип. 71. - С. 24-33. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2021_71_5
47. Степанчук А. П. Вплив карантинних обмежень на розвиток професійного вигорання викладачів вищих навчальних закладів України [Електронний ресурс] / А. П. Степанчук // Актуальні проблеми сучасної медицини. - 2021. - Т. 21, Вип. 1. - С. 141-145. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsm_2021_21_1_30
48. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : В 5-ти т. - К. : Рад. шк., 1977. - Т. 2. - с. 419-654.
49. Фесун Г. Взаємозв'язок компонентів синдрому "професійного вигорання" з особливостями сімейного статусу в педагогів [Електронний ресурс] / Г. Фесун, Т. Нечитайло, Т. Канівець // Психологічні перспективи. -

2019. - Вип. 34. - С. 232-248. - Код доступу:
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2019_34_19

50. Шевчук В. В. Сучасні підходи до визначення категорії «емоційне вигорання» // Науковий журнал «Габітус». – 2020. – Випуск 17. – С. 141-145. - [Електронний ресурс]. Код доступу: <http://habitus.od.ua/journals/2020/17-2020/27.pdf>

51. Як уникнути професійного вигорання працюючи з дому [How to avoid professional burnout while working from home]. [Електронний ресурс]. Код доступу: <https://www.work.ua/articles/self-development/2224/>.

52. Якимчук О. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 16 (61). 2021. [Електронний ресурс]. Код доступу: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16\(61\).10](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).10)

53. Яковлева А. М. Психологічні особливості синдрому емоційного вигорання працівників освіти [Електронний ресурс] / А. М. Яковлева // Актуальні проблеми психології в закладах освіти. - 2021. - Вип. 11. - С. 163-175. - Код доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/akprpzo_2021_11_16

54. Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., Katz, D. A. The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*, 2013, pp. 57-69. DOI:10.53841/bpsper.2013.37.2.57

55. Aguilar, E. Emotional Resilience: The Missing Ingredient. *Educational Leadership*, vol. 75, no. 8, 2018, pp. 24–30. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1178318>

56. Betoret, F. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain, *Educational Psychology*, 26(4), P. 519-539, https://www.researchgate.net/publication/247512876_Stressors_Self_Efficacy_Coping_Resources_and_Burnout_among_Secondary_School_Teachers_in_Spain

57. Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and*

Personality Psychology Compass, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>

58. Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results from a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 12, 2010, pp. 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>

59. Burisch, M. (1993). In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (P. 75–93). Taylor & Francis.

60. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267–283.

61. Chase, M., *Burnout Cure: Learning to Love Teaching Again*. ASCD, 2019, P. 230

62. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*. 1992. Vol. 13 (1). P. 1–11.

63. Compas, B. E., Connor, J., Osowiecki, D., Welch, A. Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. *Coping with chronic stress* / ed. B. J. Gottlieb. New York, 1997. P. 105–130.

64. Edelwich, J., & Brodsky, A. *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. Dordrecht: Kluwer Academic, Plenum Publishers. N. Y., 1980

65. Eisenberg N. Empathy: Conceptualization, assessment, and relation to prosocial behavior / N.Eisenberg, R.A. Fabes // *Motivation and Emotion*. – 1990. – Vol.14.

66. Employee burnout is on par with levels at the height of the COVID-19 pandemic; job performance impacted. 2022. <https://www.prnewswire.com/news-releases/employee-burnout-is-on-par-with-levels-at-the-height-of-the-covid-19-pandemic-job-performance-impacted-301679546.html>

67. Etzion D. Burnout : The hidden agenda of human distress, IIBR series in Organizational Behavior and Human Resources / D. Etzion. – [working paper no 930/87]. – Israel : The Israel Institute of Business Research, Faculty of Management, Tel Aviv University, 1987. – P. 16–17.
68. Farber BA. Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*. 2000 May; 56(5), pp. 675-689. https://www.researchgate.net/publication/319317345_Treatment_strategies_for_different_types_of_teacher_burnout
69. Freudenberger, H. (1974) Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, (P. 159-165), <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
70. Frydenberg E. Teaching Coping to adolescents: when and to whom? / E. Frydenberg, R. Lewis // *American Educational Research Journal*. – 2000. – № 37(3). – P. 727–745.
71. Ghasemi, F., Herman, K. C., & Reinke, W. M. A Cognitive-Behavioral Approach to Teacher Burnout: A Randomized Controlled Trial of a Group Therapy Program. *Anxiety, Stress, and Coping*, 2022, pp. 1–9. PubMed, DOI: 10.1080/10615806.2022.2103118.
72. Gillani A., Dierst-Davies R., Lee S., Robin L., Li J., Glover-Kudon R., Baker K. and Whitton A. (2022), Teachers' dissatisfaction during the COVID-19 pandemic: Factors contributing to a desire to leave the profession. *Frontiers in Psychology*, 13 (2022), P. 1 - 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940718>
73. Harris, S. P., Davies, R. S., Christensen, S. S., Hanks, J., & Bowles, B. Teacher Attrition: Differences in Stakeholder Perceptions of Teacher Work Conditions. *Education Sciences*, vol. 9, no. 4, 2019, p. 300. <https://doi.org/10.3390/educsci9040300>
74. Heinemann, L. V., & Heinemann, T. (2017). Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis. *SAGE Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/2158244017697154>

75. Hobfoll S. E. The Influence of Culture, Community, and the Nested-Self in the Stress Process: Advancing Conservation of Resources Theory / S.E. Hobfoll // *Applied Psychology: An International Review*. – 2001. – № 50(3). – P.337–421.
76. Hobfoll, S. E. Freedy, J. R. Green, B. L. and Solomon, S. D. (1996). Coping reactions to extreme stress: The roles of resource loss and resource availability. In M. Zeidner and N. S. Endler (Eds), (1996). *Handbook of Coping: Theory, Research, Applications* (pp. 322–349). New York,: Wiley.
77. Hughes, A., Matt, J., O'Reilly, F. Principal Support is Imperative to the Retention of Teachers in Hard-to-Staff Schools. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 3, no. 1, 2015, pp. 129-134. DOI:10.11114/jets.v3i1.622
78. Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
79. Kraft MA, Simon N, Lyon M. Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2021, pp. 727-769. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1938314>
80. Krohne, H. W. (2002). Stress and coping theories. In N. J. Smelser, & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social behavioral sciences* (vol. 22, pp. 15163–15170). <https://poliklinika-harni.hr/images/uploads/440/teorije-nastanka-stresa.pdf>
81. Lancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
82. Lazarus, R. S. and Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

83. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
84. Little T. D. Children's action-control behaviors (coping): A longitudinal validation of the behavioral inventory of strategic control / Little T.D., D.F.Lopez, B.Wanner // *Anxiety, Stress, and Coping*. – 2001. – Vol.14. – P 315–336.
85. Lloyd, J., Bond, F. W., & Flaxman, P. E. The Value of Psychological Flexibility: Examining Psychological Mechanisms Underpinning a Cognitive Behavioural Therapy Intervention for Burnout. *Work & Stress*, vol. 27, no. 2, 2013, pp. 181–199. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.782157>
86. Luken M, Sammons A. Systematic Review of Mindfulness Practice for Reducing Job Burnout. *Am J Occup Ther*. 2016 Mar-Apr; 70(2). doi: 10.5014/ajot.2016.016956
87. Maslach C., Pines A. Burnout: The loss of human caring // *Experiencing Social Psychology*. Ed. by A. Pines, C. Maslach. New York: Knopf, 1979. P. 246-252.
88. Maslach Ch., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual: Third Edition. Mind Garden, March 21, 2016, P. 52, https://mohcsr.gov.om/wp-content/uploads/research_form_uploads/Maslach%20Manual%20Burnout.pdf
89. Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
90. Miller D. Stress and Burnout in HIV. *AIDS*. 1996. Vol. 10 (supl.). P. 213–219.
91. NEA Poll Results: Stress And Burnout Pose Threat Of Educator Shortages. GBAO. 2022. pp. 1-6. <https://www.nea.org/sites/default/files/2022-02/NEA%20Member%20COVID-19%20Survey%20Summary.pdf>
92. Parker J.A. Coping and defense: a historical overview / J.A. Parker, N.S. Endler // In M. Zeidner & N.S. Endler (Eds.). *Handbook of coping*. – New York: Wiley, 1996. – P. 3–23.

93. Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), P. 283–305.
94. Pines A.M. Burnout: An existential perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W.B. Shaufeli, Cr. Maslach & T. Marek. Washington DC : Taylor & Francis, 1993. P. 33–51.
95. Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: The Free Press. P.229.
96. Polatcan, M., Cansoy R., & Kılınç A. (2020). Examining Empirical Studies on Teacher Burnout: A Systematic Review. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(4), P. 858-873, <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/plugins/uploads/files/3057-published.pdf>
97. Prymachenko, O., Prokopovych, Y., Prymachenko, S. (2021). THE STUDY ON MEDICAL WORKERS' EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*, 7 (4), 153-162. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.15>.
98. QD85 Burnout. ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision. The global standard for diagnostic health information. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/129180281>
99. Robinson B. E. The Right Mindset The Surprising Difference Between Stress and Burnout. *Psychology Today*, 2020, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-right-mindset/202011/the-surprising-difference-between-stress-and-burnout>
100. Rogers, T. W. (1997). *Working in our disadvantages: The perceptions of selected Nicaraguan teachers about the effect of war on their professional roles*. The University of Tennessee ProQuest Dissertations Publishing, <http://search.proquest.com/docview/304371929/>
101. Russell, M. B., Attoh, P. A., Chase, T., Gong, T., Kim, J., & Liggins, G. L. (2019). *Burnout and Extension Educators: Where We Are and Implications for*

Future Research. *Journal of Human Sciences and Extension*, 7(1), 15. DOI: <https://doi.org/10.54718/SFPK7165>

102. Saloviita T, Pakarinen E. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation- level variables. January 2021. *Teaching and Teacher Education* 97(5), P. 1-14, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

103. Santoro, D. A. Structural Supports to Promote Teacher Well-Being. *EdResearch for Recovery*, no. 19, 2021, pp. 1–6. https://annenbergbrown.edu/sites/default/files/EdResearch_for_Recovery_Brief_19.pdf

104. Schaufeli W. B. Enzmann D. *The Burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis* / Wilmar Schaufeli, Dirk Enzmann ; ed. by Tom Cox and Amanda Griffiths. – London : Taylor & Francis, 1998. – 220 P. https://www.researchgate.net/publication/257397570_The_Burnout_Companion_to_Study_and_Practice_A_Critical_Analysis

105. Schaufeli, W. B. (2017). Burnout: A short socio-cultural history. In S. Neckel, A. K. Schaffner, & G. Wagner (Eds.), *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (P. 105–127). Palgrave Macmillan/Springer Nature. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/481.pdf>

106. Sharifian M. S., Kennedy P. Teachers in War Zone Education: Literature Review and Implications. *International Journal of the Whole Child*, 2019, VOL. 4, No. 2, P. 9-26, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233673.pdf>

107. Sommers M. (2002) Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict. In *Social Development Papers: Conflict Prevention and Reconstruction (CPR) Unit. Section A*, P.1. <http://web.worldbank.org/archive/website00523/WEB/PDF/CATALOGS.PDF>

108. Stangor, C. & Walinga, J. (2014). *Introduction to psychology - 1st Canadian edition*. BCCampus. <https://opentextbc.ca/introductiontopsychology/>

109. Stead, H. G. (1940). War and the teacher. *The Phi Delta Kappa*,. 23(3), <http://www.jstor.org/stable/20330853>

110. Sutchter, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, no. 35, 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
111. Vitaliano P.P. Coping Profiles Associated With Psychiatric, Physical Health, Work and Family Problems / P.P. Vitaliano // *Health Psychology*. – 1990. – Vol. 9(3). – P. 348–376.
112. Werner, E.E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515.
113. Westphal A., Kalinowski E., Hoferichter C. J. and Vock M. (2022) K–12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review, *Frontiers in Psychology*, 13 (2022), P. 1 - 29, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920326>
114. What causes us to burnout at work? WeForum. 2019. <https://www.weforum.org/agenda/2019/10/burnout-mental-health-pandemic/>
115. Winthrop, R., & Kirk, J., (2008). Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's Well-Being. *Comparative Education Review*, 52(4), P. 639- 661, <https://doi.org/10.1086/591301>

ДОДАТКИ**Додаток А****Анамнестична анкета**

Ваша стать*

1. Чоловіча
2. Жіноча

У якому населеному пункті знаходиться навчальний заклад де Ви працюєте?*

м. Київ

Інше:

У якому населеному пункті знаходитесь Ви?*

м. Київ

Інше:

Ваш вік*

1. Менше 30
2. 30-40
3. 41-50
4. 51-65
5. Більше 65 років

Стаж педагогічної діяльності*

1. 0-3
2. 4-10
3. 11-20
4. Понад 20 років

Який предмет викладаєте?

1. Початкова школа
2. Філологія та історія
3. Іноземні мови
4. Природничі науки
5. Математика, фізика та інформатика
6. Мистецтво і трудове навчання
7. Спорт

Інше:

Формат Вашого викладання*

1. Онлайн
2. Офлайн
3. Змішане
4. Інше

Чи є у Вас діти?*

1. Немає
2. Одна дитина
3. Двоє або більше дітей

Чи доводилось Вам проводити уроки онлайн знаходячись в укритті під час повітряної тривоги?*

1. Так
2. Ні

Чи доводилось Вам бути відповідальними за супровід учнів до укриття під час тривоги?*

1. Так
2. Ні

Як сильно проблеми з електропостачанням впливають на Вашу викладацьку діяльність? *

1. Не впливають
2. Перешкода викладанню є, але не суттєва
3. Проводити навчання дуже складно

Як Ви оцінюєте теперішній рівень Вашого педагогічного навантаження?*

Від 1 – нормальний до 5 – критично високий

Додаток Б

Показники анкетних даних



Рис. Б.1. Формат викладання

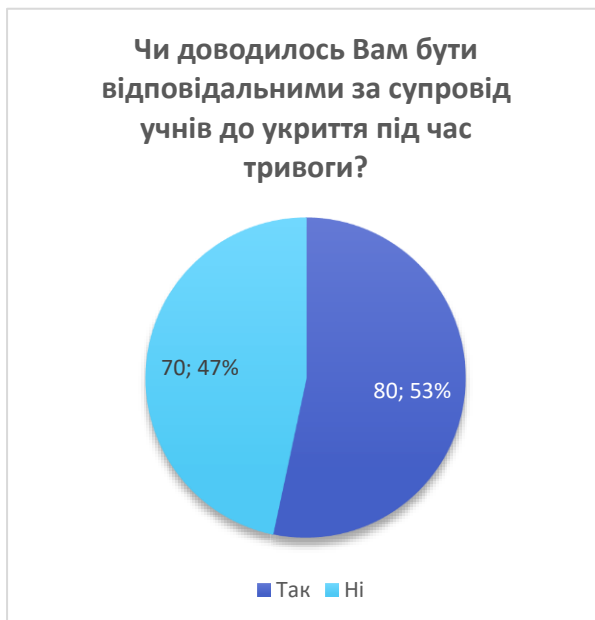


Рис. Б.2. Супровід учнів до укриття

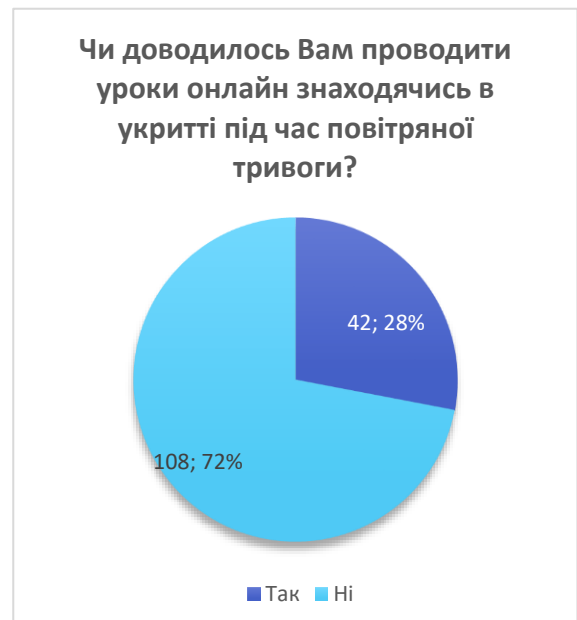


Рис. Б.3. Уроки онлайн в укритті під час тривоги

Додаток В

Показники методик

Табл. В.1.

Результати за методикою МВІ

	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	1%	35%	64%
Деперсоналізація	2%	45%	53%
Редукція особистих досягнень	13%	42%	45%



Рис. В.1. Результати за методикою МВІ

Табл. В.2.

Результати за методикою ТІРІ

	Нижче середньої	Середня	Вище середньої
Екстраверсія	4; 3%	87; 58%	59; 39%
Дружелюбність	0; 0%	36; 24%	114; 76%
Добросовісність	1; 0%	28; 19%	121; 81%
Емоційна стабільність	35; 23%	103; 69%	12; 8%
Відкритість новому досвіду	3; 2%	55; 37%	92; 61%

Табл. В.3.

Результати за методикою САН

	Низький рівень	Нормальний рівень	Високий рівень
Самопочуття	44%	53%	3%
Активність	40%	56%	4%
Настрій	32%	59%	9%



Рис. В.2. Результати за методикою САН

Табл. В.4.

Результати за методикою CSI

	Дуже низький рівень	Низький рівень	Нормальний рівень	Високий рівень
Уникнення проблем	27; 18%	115; 77%	7; 5%	1; 0%
Пошук соціальної підтримки	16; 11%	43; 29%	85; 56%	6; 4%
Вирішення проблем	6; 4%	34; 23%	99; 66%	11; 7%

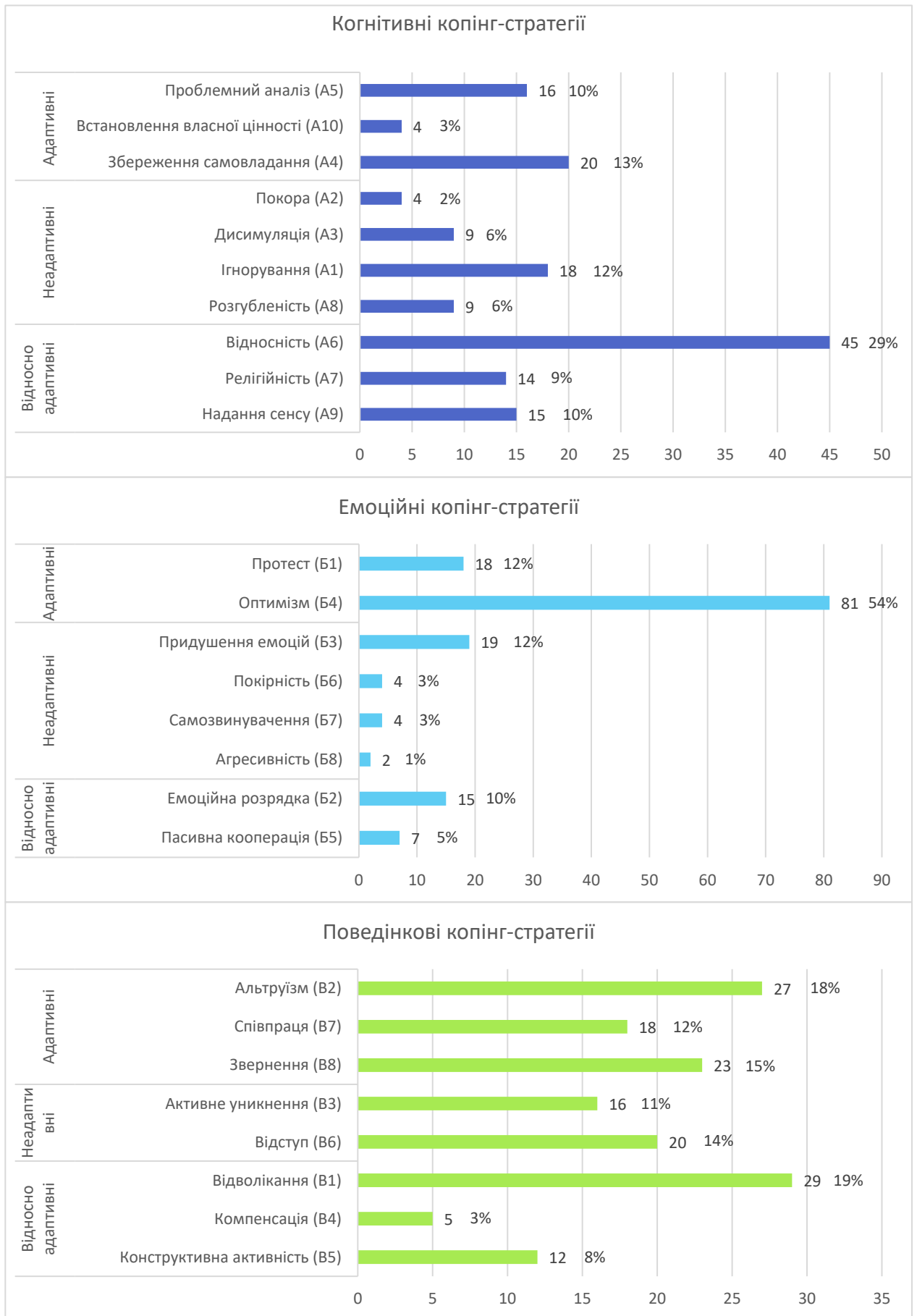


Рис. В.3. Результати за методикою Е. Хейма

Додаток Г

Статистичне обчислення Jamovi

Умовні позначення (скорочення) методик:

МВІ – діагностика професійного вигорання (варіант для вчителів) Х. Маслак та. С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової.

ТІРІ – п'ятифакторний опитувальник особистості ТІРІ (ТІРІ-UKR) С. Гослінга, П. Ренфру і В. Свонна в адаптації М. Кліманської та І. Галецької.

САН – діагностика оперативної самооцінки самопочуття, активності й настрою В. Доскіна.

Методика Е. Хейма – методика психологічної діагностики копінг-механізмів Е. Хейма.

CSI – методика «Індикатор копінг-стратегій» (Coping Strategy Indicator, CSI), Д. Амірхана, в адаптації Н. Сироти, В. Ялтонського.

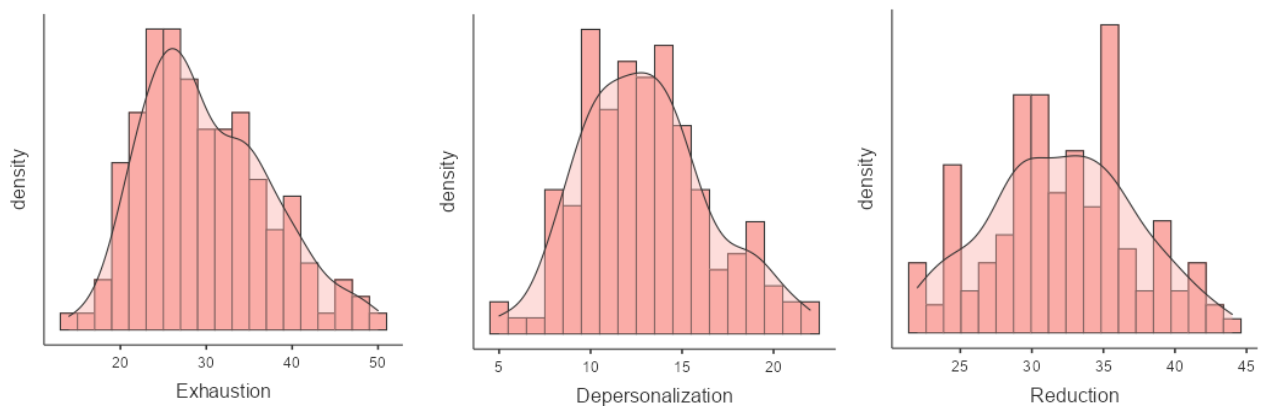


Рис. Г.1. Гістограми розподілу вигорання, деперсоналізації, редукції

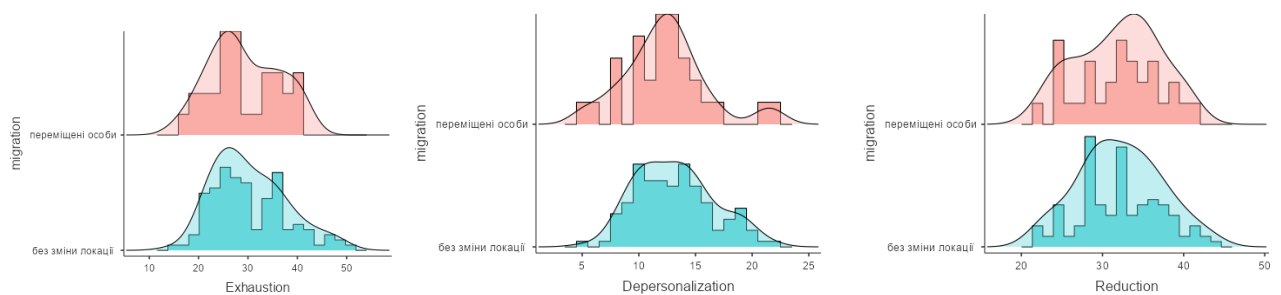


Рис. Г.2. Гістограми розподілу з додаванням змінної «переміщені особи»

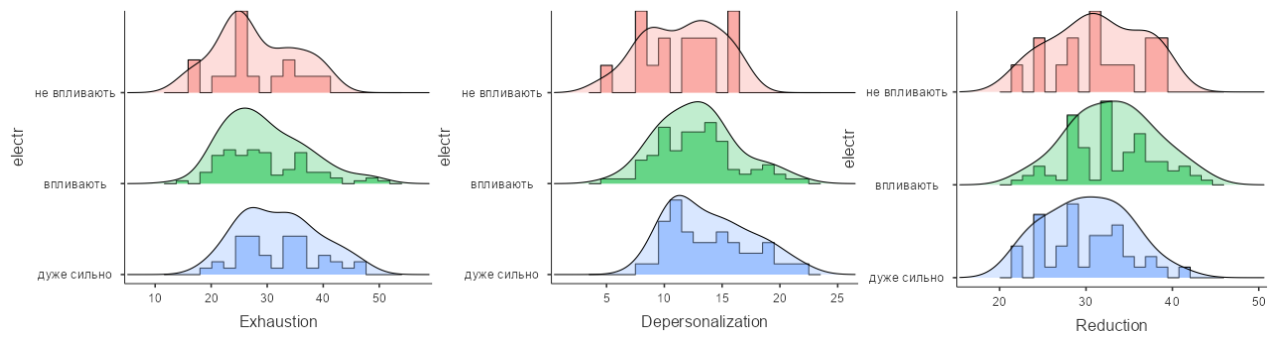


Рис. Г.3. Гістограми розподілу з додаванням змінної «проблеми з електропостачанням»

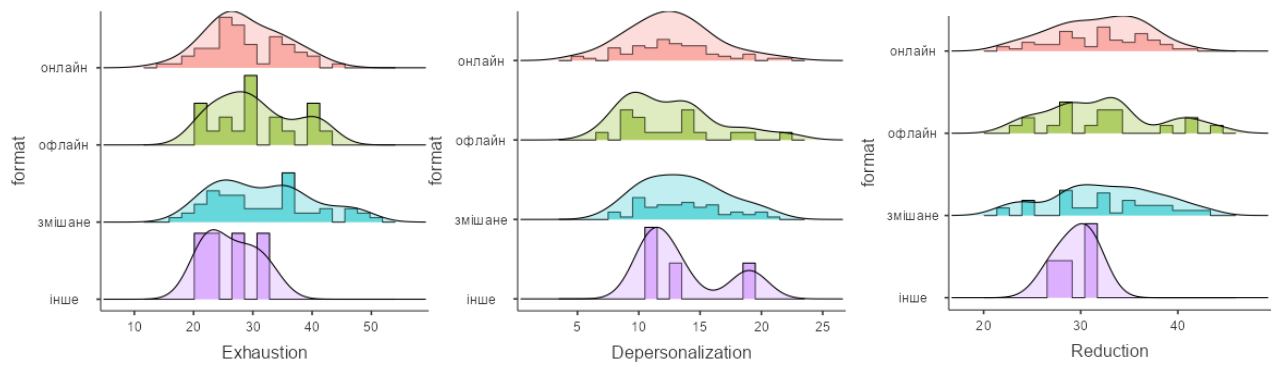


Рис. Г.4. Гістограми розподілу з додаванням змінної «формат викладання»

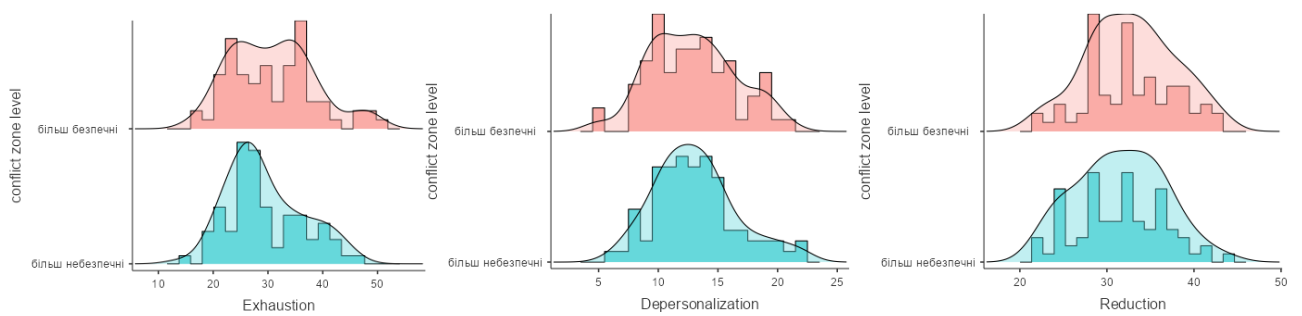


Рис. Г.5. Гістограми розподілу з додаванням змінної «територія перебування»

Табл. Г.1.

Середні значення емоційного вигорання у респонденток

<i>Змінні</i>		<i>Емоційне виснаження</i>	<i>Деперсоналізація</i>	<i>Редукція особистих досягнень</i>
Вік	21-29	33.6	12.9	29.6
	30-40	28.7	13.4	31.6
	41-50	29.9	12.7	32.8
	51-65	30.7	13.1	32.0
Стаж	0-3	35.3	11.0	30.0
	4-10	31.8	13.7	29.4
	11-20	26.6	12.9	32.9
	20-40	30.7	13.0	32.5
Рівень навантаження	середній	26.6	13.3	30.8
	вище середнього	28.4	12.0	31.5
	високий	29.8	12.8	31.8
	дуже високий	31.5	13.3	32.8
	надмірний	32.2	13.2	32.8
Формат викладання	онлайн	28.8	12.6	32.8
	офлайн	30.4	12.6	32.3
	змішане	31.8	13.6	31.8
	інше	26.3	13.5	32.5
Проблеми з електропостачанням	не впливають	28.0	11.5	31.3
	впливають	29.6	12.9	33.1
	дуже сильно	32.1	13.9	30.1
Відповідальність за супровід учнів	так	31.3	13.3	31.2
	ні	28.8	12.7	32.0
Переміщення осіб	переміщені особи	29.3	12.3	31.9
	без зміни локації	30.3	13.2	32.1
Території перебування	більш безпечні	30.8	12.9	32.7
	більш небезпечні	29.4	13.1	31.5

Середні значення компонентів емоційного вигорання за змінними
когнітивних, емоційних та поведінкових копінг-стратегій
(методика Е. Хейма)

	Когнітивні КС		Емоційні КС		Поведінкові КС		
	<i>Н</i>	<i>ВА</i>	<i>А</i>	<i>Н</i>	<i>А</i>	<i>Н</i>	<i>ВА</i>
ЕВ +	Розгубленість (А8) 32.1	Релігійність (А7) 32.1		Агресивність (Б8) 38.0		Відступ (В6) 35.6	
ЕВ -		Надання сенсу (А9) 24.5	Оптимізм (Б4) 28.3			Активне уникнення (В3) 28.1	
Д +		Відносність (А6) 13.8		Агресивність (Б8) 19.5		Відступ (В6) 14.5	
Д -	Покора (А2) 10.3			Самозвиначення (Б7) 10.3	Альтруїзм (В2) 11.7		
РОД +	Розгубленість (А8) 29.5			Покірність (Б6) 27.3			Компенсація (В4) 28
РОД -		Надання сенсу (А9) 35.2	Оптимізм (Б4) 33.8				Відволікання (В1) 34

де ЕВ – емоційне вигорання;

Д – деперсоналізація;

РОД – редуція особистих досягнень;

КС – копінг-стратегії;

А – адаптивні;

Н – неадаптивні;

ВА – відносно адаптивні;

знак «+» - вищі показники;

знак «-» - нижчі показники.

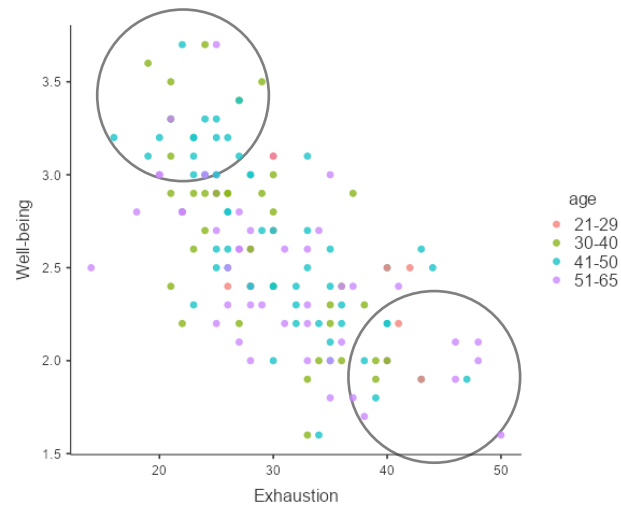


Рис. Г.6. Діаграми розсіювання кореляції самопочуття та виснаження з додаванням змінної віку

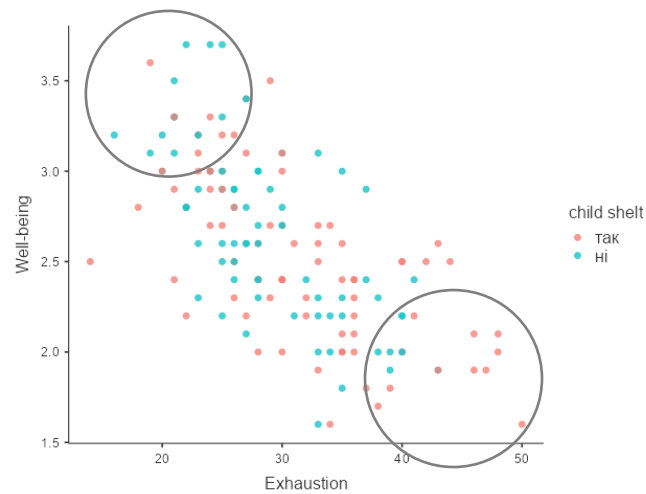


Рис. Г.7. Діаграми розсіювання кореляції самопочуття та виснаження з додаванням змінної супровід учнів до укриття

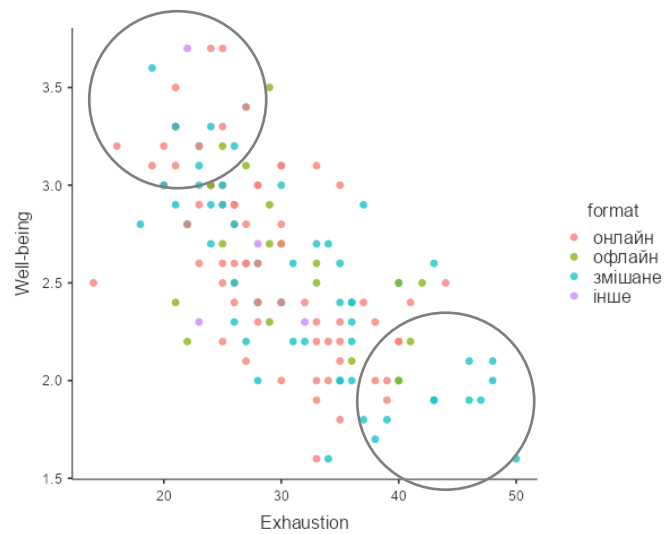


Рис. Г.8. Діаграми розсіювання кореляції самопочуття та виснаження з додаванням змінної формату викладання

Регресійний аналіз, побудова кореляційної матриці

Табл. Г.3.

Кореляційні матриці компонентів емоційного вигорання

	Емоційне виснаження		Деперсоналізація		Редукція особистих досягнень	
<i>Самопочуття</i>	Pearson's r	-0.661 ***	Pearson's r	-0.282 ***	Pearson's r	0.289 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
	95% CI Upper	-0.560	95% CI Upper	-0.128	95% CI Upper	0.429
	95% CI Lower	-0.743	95% CI Lower	-0.423	95% CI Lower	0.135
	Spearman's rho	-0.689 ***	Spearman's rho	-0.296 ***	Spearman's rho	0.304 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
	Kendall's Tau B	-0.511 ***	Kendall's Tau B	-0.217 ***	Kendall's Tau B	0.219 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
<i>Активність</i>	Pearson's r	-0.542 ***	Pearson's r	-0.269 ***	Pearson's r	0.425 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
	95% CI Upper	-0.418	95% CI Upper	-0.114	95% CI Upper	0.548
	95% CI Lower	-0.646	95% CI Lower	-0.412	95% CI Lower	0.284
	Spearman's rho	-0.576 ***	Spearman's rho	-0.307 ***	Spearman's rho	-0.413 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
	Kendall's Tau B	-0.416 ***	Kendall's Tau B	-0.218 ***	Kendall's Tau B	0.305 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
<i>Настрій</i>	Pearson's r	-0.604 ***	Pearson's r	-0.303 ***	Pearson's r	0.411 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
	95% CI Upper	-0.491	95% CI Upper	-0.150	95% CI Upper	0.536
	95% CI Lower	-0.696	95% CI Lower	-0.442	95% CI Lower	0.268
	Spearman's rho	-0.620 ***	Spearman's rho	-0.325 ***	Spearman's rho	0.436 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
	Kendall's Tau B	-0.462 ***	Kendall's Tau B	-0.237 ***	Kendall's Tau B	0.304 ***
	p-value	< .001	p-value	< .001	p-value	< .001
<i>Емоційна стабільність</i>	Pearson's r	-0.339 ***	Pearson's r	-0.231 **	Pearson's r	0.370 ***
	p-value	< .001	p-value	0.004	p-value	< .001
	95% CI Upper	-0.188	95% CI Upper	-0.073	95% CI Upper	0.501
	95% CI Lower	-0.473	95% CI Lower	-0.377	95% CI Lower	0.223
	Spearman's rho	-0.346 ***	Spearman's rho	-0.192 *	Spearman's rho	0.335 ***
	p-value	< .001	p-value	0.019	p-value	< .001
	Kendall's Tau B	-0.254 ***	Kendall's Tau B	-0.147 *	Kendall's Tau B	0.246 ***
	p-value	< .001	p-value	0.015	p-value	< .001
<i>Відкритість новому досвіду</i>	Pearson's r	-0.237 **			Pearson's r	0.382 ***
	p-value	0.003			p-value	< .001
	95% CI Upper	-0.080			95% CI Upper	0.511
	95% CI Lower	-0.383			95% CI Lower	0.237
	Spearman's rho	-0.257 **			Spearman's rho	0.381 ***
	p-value	0.002			p-value	< .001
	Kendall's Tau B	-0.190 **			Kendall's Tau B	0.288 ***
	p-value	0.001		p-value	< .001	
<i>Вирішення проблем</i>	Pearson's r	-0.253 **	Pearson's r	-0.211 **	Pearson's r	0.463 ***
	p-value	0.002	p-value	0.010	p-value	< .001
	95% CI Upper	-0.097	95% CI Upper	-0.052	95% CI Upper	0.580
	95% CI Lower	-0.397	95% CI Lower	-0.359	95% CI Lower	0.327
	Spearman's rho	-0.238 **	Spearman's rho	-0.225 **	Spearman's rho	0.434 ***
	p-value	0.003	p-value	0.006	p-value	< .001
	Kendall's Tau B	-0.171 **	Kendall's Tau B	-0.166 **	Kendall's Tau B	0.317 ***
	p-value	0.003	p-value	0.005	p-value	< .001
<i>Пошук соціальної підтримки</i>	Pearson's r	-0.226 **	Pearson's r	-0.197 *		
	p-value	0.005	p-value	0.016		
	95% CI Upper	-0.068	95% CI Upper	-0.038		
	95% CI Lower	-0.373	95% CI Lower	-0.346		
	Spearman's rho	-0.242 **	Spearman's rho	-0.173 *		
	p-value	0.003	p-value	0.034		
	Kendall's Tau B	-0.178 **	Kendall's Tau B	-0.126 *		
	p-value	0.002	p-value	0.031		

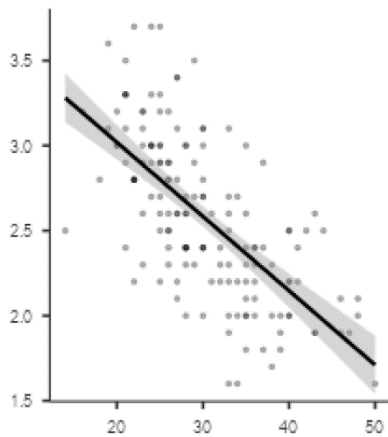


Рис. Г.9. Діаграма кореляції *самопочуття* та *емоційного виснаження*

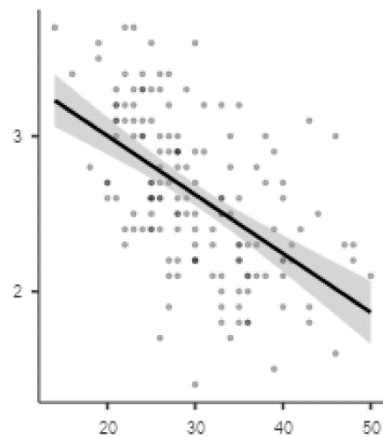


Рис. Г.10. Діаграма кореляції *активності* та *емоційного виснаження*

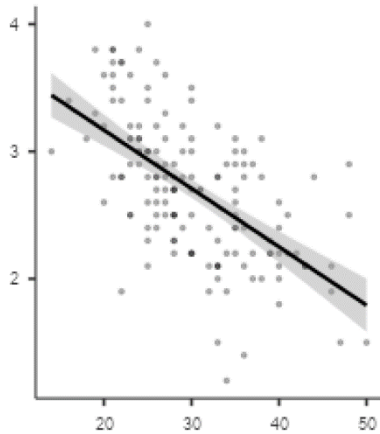


Рис. Г.11. Діаграма кореляції *настрою* та *емоційного виснаження*

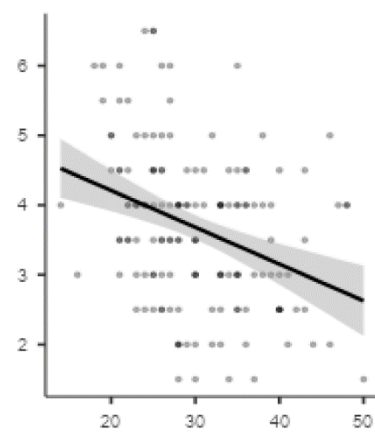


Рис. Г.12. Діаграма кореляції *емоційної стабільності* та *емоційного виснаження*

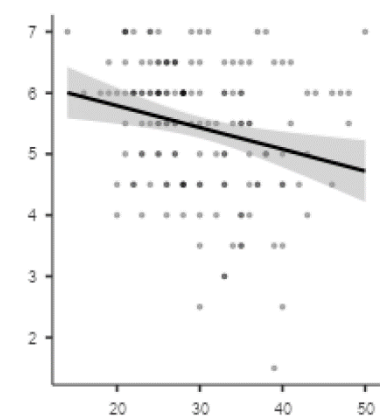


Рис. Г.13. Діаграма кореляції *відкритості новому досвіду* та *емоційного виснаження*

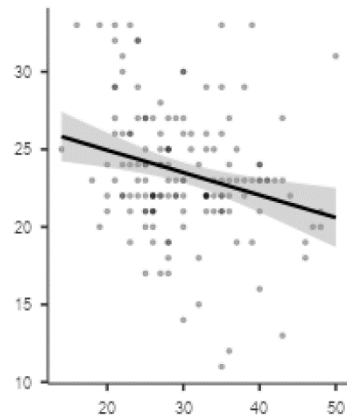


Рис. Г.14. Діаграма кореляції *вирішення проблем* та *емоційного виснаження*

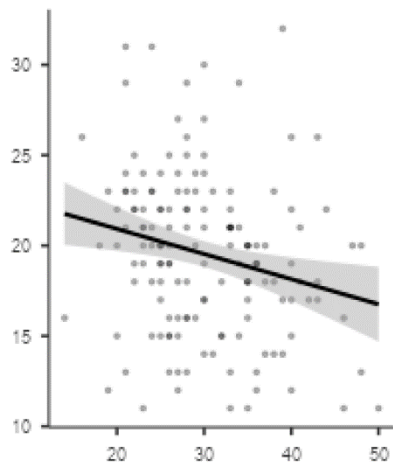


Рис. Г.15. Діаграма кореляції пошуку соціальної підтримки та емоційного виснаження

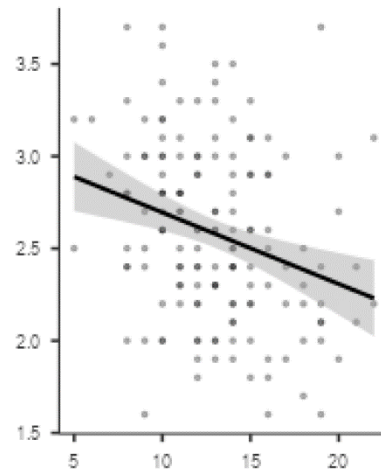


Рис. Г.16. Діаграма кореляції самопочуття та деперсоналізації

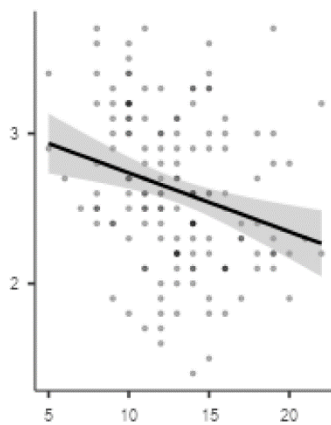


Рис. Г.17. Діаграма кореляції активності та деперсоналізації

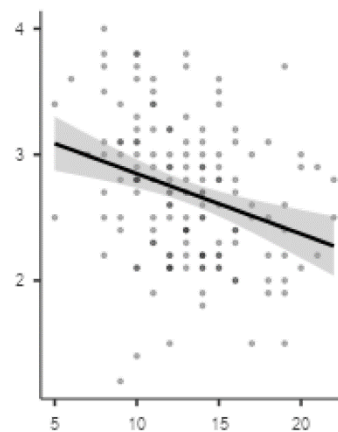


Рис. Г.18. Діаграма кореляції настрою та деперсоналізації

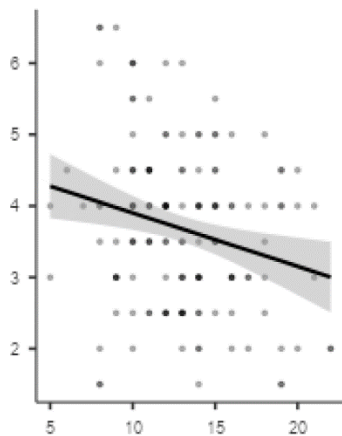


Рис. Г.19. Діаграма кореляції *емоційної стабільності та деперсоналізації*

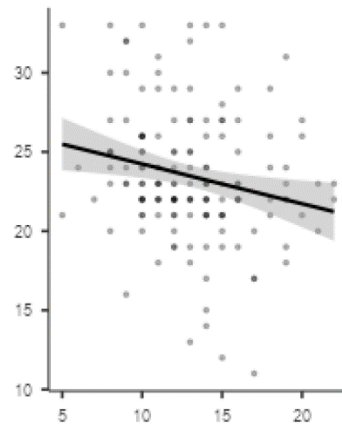


Рис. Г.20. Діаграма кореляції *вирішення проблем та деперсоналізації*

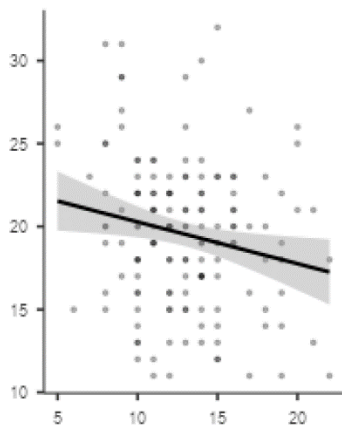


Рис. Г.21. Діаграма кореляції *пошуку соціальної підтримки та деперсоналізації*

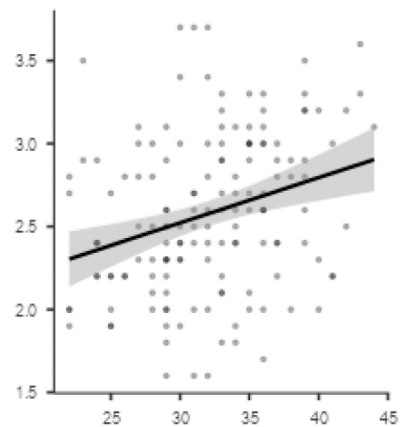


Рис. Г.22. Діаграма кореляції *самопочуття та редукції*

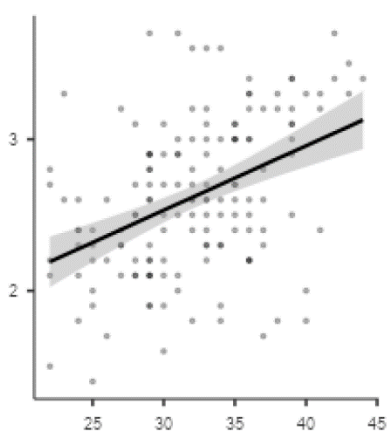


Рис. Г.23. Діаграма кореляції *активності та редукції*

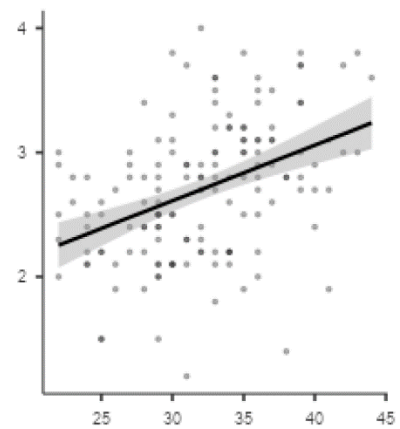


Рис. Г.24. Діаграма кореляції *настрою та редукції*

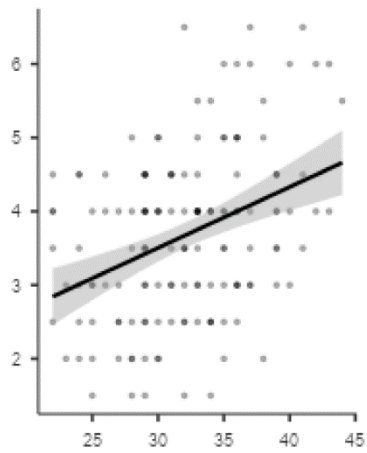


Рис. Г.25. Діаграма кореляції *емоційної стабільності та редуції*

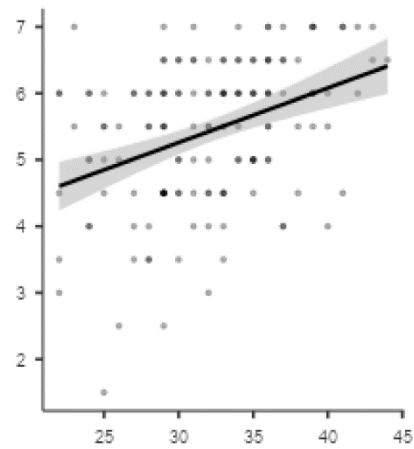


Рис. Г.26. Діаграма кореляції *відкритості новому досвіду та редуції*

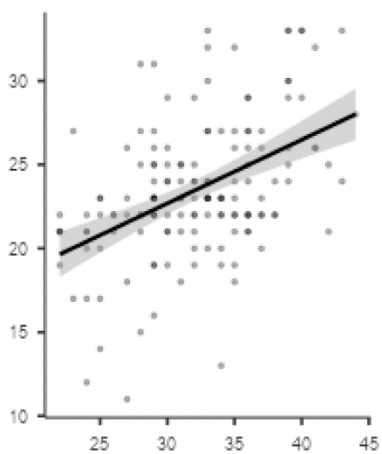


Рис. Г.27. Діаграма кореляції *вирішення проблем та редуції*

Табл. Г.4.

Експлораторний аналіз взаємозв'язку категоріальних ознак
копінг-стратегій за допомогою частотних таблиць

Копінг-стратегії		Місце знаходження	Вік (років)	Стаж (років)	Формат викладання
Когнітивні	A5 (А) проблемний аналіз	Обирають частіше в більш безпечних зонах	41-50	4-10	Офлайн
	A6 (В) відносність	Немає помітної різниці	30-40	4-10	Онлайн
	A7 (В) релігійність	Небезпечні території	41-65	20-40	Змішаний
Емоційні	B1 (А) протест	Більш безпечні території	41-50	Немає помітної різниці*	Немає помітної різниці*
	B2 (ВА) емоційна розрядка	Більш безпечні території	41-50	20-40*	Змішаний*
	B3 (Н) придушення емоцій	Небезпечні території	Немає помітної різниці	Немає помітної різниці*	Змішаний*
	B4 (А) оптимізм	Немає помітної різниці	51-65	Від 11 до 40*	Онлайн*
Поведінкові	V1 (В) відволікання	Немає помітної різниці	41-50*	20-40	Онлайн
	V2 (А) альтруїзм	Небезпечні території	21-29*	0-3	Онлайн
	V3 (Н) активне уникнення	Немає помітної різниці	41-50*	20-40	Немає помітної різниці

*- статистично значимі показники

Табл. Г.5.

Кореляційні матриці копінг-стратегії «Вирішення проблем»

	Добросовісність	Відкритість	Самопочуття	Активність	Настрій
Вирішення проблем	Pearson's r 0.185 * p-value 0.023 95% CI Upper 0.335 95% CI Lower 0.026 Spearman's rho 0.191* p-value 0.020 Kendall's Tau B 0.148* p-value 0.017	Pearson's r 0.274 *** p-value < .001 95% CI Upper 0.416 95% CI Lower 0.119 Spearman's rho 0.268 *** p-value < .001 Kendall's Tau B 0.201 *** p-value < .001	Pearson's r 0.187 * p-value 0.022 95% CI Upper 0.337 95% CI Lower 0.027 Spearman's rho 0.212 * p-value 0.009 Kendall's Tau B 0.156 * p-value 0.008	Pearson's r 0.352 *** p-value < .001 95% CI Upper 0.485 95% CI Lower 0.203 Spearman's rho 0.308 *** p-value < .001 Kendall's Tau 0.228 *** p-value < .001	Pearson's r 0.325 *** p-value < .001 95% CI Upper 0.461 95% CI Lower 0.174 Spearman's rho 0.324 *** p-value < .001 Kendall's Tau B 0.233 *** p-value < .001
					1

Аналіз лінійної регресії

Табл. Г.6.

Моделі кореляцій компонентів емоційного вигорання

	Емоційне виснаження	Редукція особистих досягнень
<i>Самопочуття</i>	R=0.661, R ² =0.437, t= -10.07, p<0.001	
<i>Активність</i>	R=0.542, R ² =0.294, t= -7.84, p<0.001 + фактор «супровід учнів до укриття» R=0.563, R ² =0.317, t= -2.27, p=0.025	-----
<i>Настрій</i>	R=0.604, R ² =0.364, t= -9.21, p<0.001	
<i>Емоційна стабільність</i>	-----	R=0.370, R ² =0.137, t= 4.85, p<0.001 + фактор «викладання онлайн з укриття» R=0.434, R ² =0.188, t= -3.04, p=0.003
<i>Вирішення проблем</i>	-----	R=0.463, R ² =0.214, t= 6.36, p<0.001 + фактор «викладання онлайн з укриття» R=0.499, R ² =0.249, t= -2.58, p=0.011

Експлаторний факторний аналіз

Метод обертання – Varimax

Табл. Г.7.

Факторний аналіз

Факторне навантаження

	Фактор				Uniqueness
	1	2	3	4	
Нейротизм	0.488				0.726
Відкритість	0.380				0.697
Самопочуття	0.834				0.251
Активність	0.722				0.427
Настрій	0.798				0.340
Виснаження	-0.789				0.336
Деперсоналізація	-0.422				0.779
Редукція	0.502				0.481
Вирішення проблем				0.631	0.492
Пошук соціальної підтримки		-0.320			0.833
Формат викладання			-0.740		0.436
Викладання з укриття під час тривоги					0.896
Супровід учнів до укриття			0.859		0.253
Безпечність зони конфлікту			0.386		0.796
Вік		0.862			0.246
Стаж		0.872			0.210
Навантаження				0.471	0.684

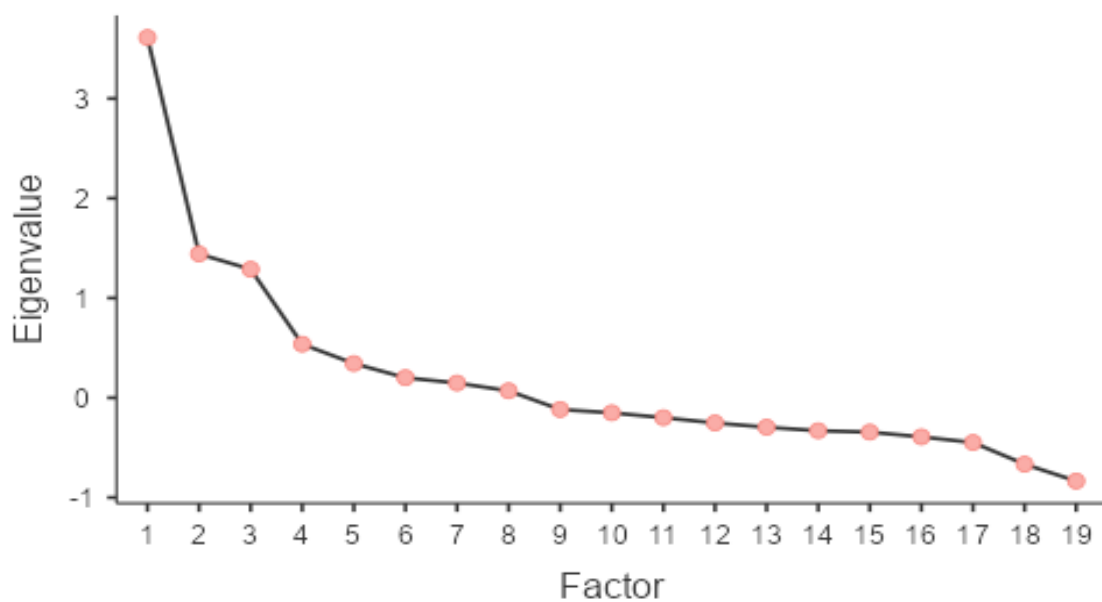


Рис. Г.28. Діаграма факторного аналізу за критерієм кам'яний осип

Додаток Д

Теоретичні викладки з програми корекції емоційного вигорання вчителів

1. Емоційне вигорання.

Міжнародна класифікація хвороб 11 перегляду (МКХ-11), розроблена Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я надає таке визначення емоційного вигорання: *це синдром, який став результатом хронічного стресу на робочому місці і з яким не вдалося впоратись*. Емоційному вигоранню властиві 3 виміри:

- 1) Почуття браку енергії та виснаження;
- 2) Психічне дистанціювання від роботи чи почуття негативізму і цинізму до роботи;
- 3) Відчуття власної неефективності та відсутності досягнень.

Основні симптоми:

- афективні: порушення пам'яті, емоційне виснаження, плаксивість, похмурість, нестабільний настрій, роздратування;
- когнітивні: цинічність, стереотипне ставлення до оточення, відстороненість у спілкуванні, ригідність мислення, почуття безнадійності;
- фізичні: безсоння, головний біль та запаморочення, нудота тощо;
- мотиваційні: зникнення зацікавленості, ентузіазму та ідеалізму, і натомість поява розчарування, що може призвести навіть до відмови від посади.

Стадії:

- Напруження пов'язане з надмірними зусиллями направленими на адаптацію щодо професійних вимог, унаслідок чого виникає конфлікт між працівником та його професійним середовищем.
- Сильне переживання стресів пов'язаних із роботою.
- Фізіологічні, когнітивні та поведінкові реакції в індивідуальних проявах.
- Власне емоційне вигорання як відповідь на хронічний психологічний стрес. Проявляється у вигляді фізичного та емоційного виснаження, відчуття

суб'єктивного неблагополуччя. Четверта стадія схожа на «затухання полум'я» через відсутність необхідного пального.

Причини розвитку:

- Індивідуально-психологічний (невідповідність між надвисокими очікуваннями від професійної діяльності й реальністю, з якою стикаються гуманні та співчутливі люди, ідеалісти);
- Соціально-психологічний (постійні, але неглибокі контакти з людьми, що призводить до навантаження на психіку)
- Організаційно-психологічний (брак автономії, недостатня підтримка та зворотній зв'язок керівника та колег, конфлікти, велике навантаження, недостатня винагорода);
- Рольовий (неузгодженість спільних зусиль серед працівників, їх рольова невизначеність).

Особливості вигорання у вчителів:

Серед людиноцентричних професій вчителі чи не найчастіше зазнають синдрому емоційного вигорання. Специфіка їхньої діяльності полягає в щоденній психічній напруженості, самовідданій допомозі та високій відповідальності за учнів.

Фактори, що посилюють ймовірність виникнення та розвитку емоційного вигорання в педагогів:

- контроль і придушення почуттів і поглядів (приховування почуттів, нещира поведінка, надмірний контроль почуттів);
- високі очікування щодо школи та освіти;
- емоційна нестабільність (схильність особистості до депресії);
- дисциплінарні проблеми в школі (погана поведінка учнів у класі);
- надмірно директивний підхід вчителя в стосунках з учнями;
- клімат у школі (психологічне насильство серед працівників, атмосфера політичної школи, велике навантаження на роботі);
- наявність екстернального локусу контролю;

- похилий вік (підвищене сприйняття особистого успіху та десенсibiliзація).

Фактори, що зменшують ризик емоційного вигорання:

- віра у високу професійну компетентність (стійке переконання вчителів у власній ефективності та компетентності);

- позитивні почуття, погляди (ставлення до життя) (психологічно сильні особистості, позитивні настрої та перспективи, контроль і регулювання почуттів);

- висока задоволеність роботою;

- адміністративна підтримка (спрямовуюча та заспокоююча);

- середовище співпраці, підтримки та довіри (кооперативне середовище, довірчі стосунки, взаємопідтримка серед колег).

2. Стрес.

Стрес — це стан психічної напруги, що виникає в процесі діяльності в складних умовах, а також реакція організму на подразник, небезпеку. Виділяють дві форми стресу:

- *еустрес*, чи хороший стрес, при якому відбувається адаптація до подразника завдяки підвищенню резервів організму. Нова інформація, оточення, робота – це стрес для організму, але із часом людина адаптується і стрес повертається до норми;

- *дистрес*, чи поганий стрес. Якщо стрес затягується на тривалий період і його в житті багато, то це може підірвати здоров'я і призводити до тяжких захворювань.

У реакції організму на стрес виділяють стадії тривожності, резистентності та виснаження.

На *початковій фазі (тривоги)* здатність організму долати стрес знижується, адже стресор з'являється вперше. Однак швидко починається процес збудження і виділення гормонів, які допомагають знизити стрес. Це супроводжується головним болем, холодним потом, втратою енергії,

задишкою і підвищеним серцебиттям, нервовими тиками й гострим тунельним зором (звуженням фокусу зору до невеликої точки або плями, у якій знаходиться потенційна загроза). Поки організм виробляє гормони боротьби зі стресом, людина може себе тимчасово опанувати.

Друга фаза (опору чи резистентності) характеризується зниженням симптомів збудження, хоча й не до норми. Організм використовує розумову та адаптивну енергію для подолання стресу, тунельний зір знижується.

Заключна фаза (виснаження) характеризується функціональною непрацездатністю, зменшенням адаптивної енергії, зупинкою розумової активності направленої на подолання проблеми. Однак ця стадія настає лише якщо подразник продовжує діяти й не вдалося з ним впоратися до цих пір.

3. Копінг-стратегії.

Копінг-стратегії — це дія, серія дій або процес мислення, які застосовуються для боротьби зі стресом чи проблемною ситуацією, або для зміни реакції на таку ситуацію. На відміну від захисних механізмів, стратегії подолання зазвичай передбачають свідомий та прямий підхід до проблем.

Конструктивні стратегії подолання — будь-який інструментальний підхід до управління стресом, який зазвичай вважається адаптивним або позитивним у будь-якому іншому сенсі. Приклади конструктивних копінгів включають планування та розробку стратегії, пошук допомоги та підтримки від інших, переосмислення ситуації та медитацію. Адаптивні стратегії подолання орієнтовані на дії та досягнення поставлених завдань і можуть мати такі форми: подолання, орієнтоване на проблему; подолання, сфокусоване на емоціях; і подолання, зосереджене на оцінці (когнітивна переоцінка проблеми чи надання їй іншого змісту і значення). Вони покладаються на реалістичну оцінку факторів стресу та наявних ресурсів подолання, і їх використання пов'язане з кращими результатами для фізичного та психічного здоров'я, ніж використання інших стратегій (наприклад, неадаптивних, які не сприяють вирішенню проблеми і характеризується уникненням).

Проблемно-орієнтований копінг — стратегія управління стресом, при якій людина безпосередньо протистоїть стресору, намагаючись зменшити або усунути його. Це може включати створення можливих рішень проблеми, конфронтацію з відповідальними за стресор та інші форми інструментальних дій. Використовується головним чином тоді, коли людина вважає, що здатна вплинути на стресор, змінити чи усунути його.

Копінг, орієнтований на емоції — стратегія управління стресом, при якій людина зосереджується на регулюванні своїх негативних емоційних реакцій на стресор. Замість того, щоб вживати заходів, щоб змінити сам стресор, людина намагається контролювати почуття, використовуючи різноманітні когнітивні та поведінкові інструменти, включаючи медитацію та інші техніки релаксації, молитву, позитивний рефреймінг, видавання бажаного за дійсне та інші техніки уникнення, самозвинувачення, пошук соціальної підтримки (або, навпаки, участь у соціальній самоізоляції) та розмови з іншими (включно з фахівцями з питань психічного здоров'я). Використовується в основному тоді, коли людина вважає, що стресор не здатний змінитися.

4. Зона стійкості.

Зона стійкості — це зона благополуччя, коли в людини все гаразд; може бути широкою, і тоді людина справляється навіть зі складними проблемами, а може бути вузькою — через найменші труднощі людина втрачає рівновагу й самовладання. Стійкість — це здатність впоратися з проблемами і її можна розширювати, тренувати.

Зона збудженості — верхня межа поза зоною стійкості, стан «бий» чи «біжи», коли людина відчувається «на межі» й не здатна опанувати свій стан (паніка, спалахи люті, плач тощо).

Зона пригніченості — нижня зона, яка характеризується станом заморозки людини: депресія, втома, виснаження, оніміння, сум.

5. Резильєнтність.

Резильєнтність (психологічна стійкість) — здатність людини долати стреси і важкі періоди конструктивним шляхом, а також відновлюватися після цього. Тобто, це властивість, яка дає психологічну силу втриматися проти викликів та пережити стрес; це пружність психіки та її відновлюваність. Резильєнтна відповідь на виклики – це: зводитись, коли падаєш; продовжувати жити й мати надію попри біль втрат; виказувати мужність не зважаючи на страх. Стійкість можна і треба тренувати, адже це дуже важлива властивість, особливо в часи війни.

За даними Американської психологічної асоціації, складовими довгострокового розвитку психологічної стійкості є:

- побудова довірливих стосунків прийняття в родині, з друзями, різних спільнотах;
- закладення реалістичних цілей та досягнення їх маленькими кроками, активність і прийняття рішень, хай навіть у невеликих питаннях;
- турбота про себе, розвиток позитивного самоприйняття і пошук можливості кращого самопізнання;
- пошук позитивних способів долати стрес – фізичні вправи, хобі тощо.
- робота над власним мисленням, щоби не відноситися до кризи як до неподоланної проблеми, ставлення до змін як до невід’ємної частини життя, розвиток навичок бачити ширший контекст подій і позитивну перспективу.

Вправи швидкої самопомоги для зниження тривоги, напруги і стресу:

- Огляньте свою кімнату зараз і скажіть, що привертає вашу увагу (що це за предмет, де він стоїть, чому привернув вашу увагу).
- Назвіть шість кольорів, які ви бачите зараз у своїй кімнаті, навколо себе.
- Яка температура в кімнаті? Повітря? Тіла? Об’єктів, яких ви торкаєтесь?
Чи прохолодно, тепло, жарко?

- Зверніть увагу на звуки в кімнаті й назовні. Що ви чуєте в кімнаті? А які звуки чуєте за вікном? Звертайте увагу на звуки, що допомагають вам повернутися в зону стійкості (наприклад, клацання годинника).
- Пройдіться кімнатою, відчуйте, що ноги торкаються підлоги. Відчуйте підлогу стопами ніг, звертайте увагу на кожен крок.
- Міцно притисніть руки або спину до стіни на кілька секунд, а потім відпустіть. Прислухайтеся до відчуттів у тілі.
- Випийте склянку води, чаю чи соку. Коли ми п'ємо, наше дихання сповільнюється, відтак ми заспокоюємося, а також наша увага переключається.
- Доторкніться до будь-якої поверхні. Яка вона? Помічайте деталі. Опишіть її, назвіть щонайменше п'ять ознак (шорстка / гладка, з якого матеріалу, якої температури, на що схожа і т. ін.).
- Порахуйте про себе від 20 до 1.

Додаток Е

Додаткові матеріали до аналізу ефективності програми корекції

Табл. Е.1.

Характеристика учасників контрольної групи

	Місце перебування	Вік	Стаж	Формат викладання	Навантаження	
Вчит. 1	Житомирська обл.	31-40	4-10	офлайн	дуже високе	
Вчит. 2	Львівська обл.	41-50	20-40	змішане	надмірне	
Вчит. 3	Донецька обл. (переміщена у Польщу)	41-50	20-40	онлайн	надмірне	
Вчит. 4	Миколаївська обл.	51-65	20-40	онлайн	середнє	
Вчит. 5	Одеська обл.	31-40	11-20	змішане	дуже високе	
Контрольна група Х1.2						
	Самопочуття	Активність	Настрій	Виснаження	Деперсоналізація	Редукція
Вчит. 1	2	2,2	2	40	19	29
Вчит. 2	2,4	2,5	3,4	30	11	39
Вчит. 3	2,2	2,6	1,8	40	14	33
Вчит. 4	2,4	2,8	2,2	37	19	34
Вчит. 5	3	2,2	3	30	20	30
Контрольна група Х2.2						
Вчит. 1	2,2	2	2,2	37	16	33
Вчит. 2	2,3	2,2	3	30	11	39
Вчит. 3	2,2	2,4	2	39	15	33
Вчит. 4	2,4	3	2,2	36	18	30
Вчит. 5	3	2,6	3	30	16	30

Табл. Е.2.

Середні обох груп за методиками МВІ та САН

	Виснаження	Деперсоналізація	Редукція	Самопочуття	Активність	Настрій
Група інтервенції Х1.1						
Середнє	38.0	16.8	36.6	2.44	2.56	2.92
Група інтервенції Х2.1						
Середнє	33.6	17	39.4	2.64	2.46	3.08
Група контролю Х1.2						
Середнє	35.4	16.6	33.0	2.40	2.46	2.48
Група контролю Х2.2						
Середнє	34.4	15.2	33.0	2.42	2.44	2.48

