

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА СТРАТЕГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ УКРАЇНИ


ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ ТА ФІЛОЛОГІЇ

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ В
ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Кваліфікаційна робота

Освітня програма: Кризова психологія
Спеціальність: 053 Психологія
Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові науки
Рівень вищої освіти: другий (магістерський)

Виконала здобувачка
2 курсу 1-ПС групи
Козуліна Мар'яна Сергіївна

_____ (підпис)

Науковий керівник
кандидат психологічних наук, доцент
Приходько Д. П.
_____ (підпис)

роботу захищено «__» ____ 2024 р.
Оцінка: _____

_____ (підпис)

Харків, 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	8
1.1 Основні концепції кризових ситуацій у професійній діяльності педагогів.....	8
1.2 Феноменологія подолання кризових ситуацій у педагогічній діяльності.....	22
Висновки до першого розділу.....	26
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	28
2.1. Методики дослідження подолання розвитку кризових ситуацій у професійній діяльності педагогічних працівників.....	28
2.2. Результати дослідження подолання кризових ситуацій у професійній діяльності педагогічних працівників.....	32
Висновки до другого розділу.....	46
РОЗДІЛ 3. ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ КРИЗОВИХ СТАНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	48
3.1. Методи та форми психологічної підтримки педагогічних працівників	48
3.2. Програма психологічної підтримки педагогічних працівників для подолання кризових ситуацій	52
ВИСНОВКИ.....	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	69
ДОДАТКИ.....	74

ВСТУП

Актуальність. Сучасний освітній процес характеризується численними викликами, зумовленими соціально-економічними змінами, технологічним прогресом та глобалізацією. Вчителі, як ключові фігури у формуванні майбутнього суспільства, стикаються з безліччю кризових ситуацій, які потенційно можуть негативно вплинути на їхню професійну діяльність та емоційний стан. У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження психологічних умов, які сприяють подоланню кризових ситуацій.

По-перше, кризи в освіті можуть бути спричинені зовнішніми чинниками, такими як зміни в законодавстві, фінансуванні освіти або соціальні конфлікти. Очевидно також, що значну роль відіграють внутрішні чинники, такі як стрес, вигорання та відсутність належної підтримки з боку адміністрації. Дослідження психологічних чинників, які сприяють ефективному подоланню таких кризових ситуацій, може стати основою для розробки дієвих стратегій підтримки педагогічних працівників.

По-друге, в умовах швидких суспільних і технологічних змін надзвичайно важливо забезпечити психологічну стійкість педагогічних працівників. Глибше розуміння механізмів адаптації та ресурсів, які сприяють стійкості педагогічних працівників перед обличчям кризових ситуацій, може значно підвищити якість освіти та задоволеність працівників своєю професією.

По-третє, результати цього дослідження можуть бути використані при розробці навчальних програм, ініціатив психологічної підтримки та рекомендацій для навчальних закладів з метою покращення психологічного клімату в колективах та оптимізації ефективності освітнього процесу.

Метою дослідження є виявлення психологічних умов подолання кризових ситуацій в професійній діяльності педагогічних працівників.

Об'єкт дослідження: є професійна діяльність педагогічних працівників, в контексті кризових ситуацій, що виникають у освітньому процесі.

Предмет дослідження: є психологічні умови, механізми та стратегії подолання кризових ситуацій, з якими стикаються педагогічні працівники. Це включає вивчення факторів, що впливають на їх емоційний стан, рівень стресу, адаптацію до змін, а також ефективні методи підтримки та розвитку професійної стійкості.

Завдання:

1. Провести дослідження основних чинників, які викликають стрес у педагогічних працівників у кризових ситуаціях. Визначити, які з цих факторів є найбільш впливовими.

2. Розробити анкету для педагогічних працівників з метою вивчення їх стратегій подолання стресу в кризових ситуаціях. Проаналізувати отримані дані та визначити найбільш ефективні методи.

3. Оцінити емоційний стан педагогічних працівників у різних кризових ситуаціях за допомогою психологічних тестів та опитувальників. Визначити взаємозв'язок між емоційним станом та професійною діяльністю.

4. Розробити програму психологічної підтримки педагогічних працівників, що включає тренінги, семінари та інші заходи, спрямовані на підвищення стресостійкості та покращення психоемоційного стану.

Методологічними основами дослідження проблеми психологічних умов подолання кризових ситуацій в професійній діяльності педагогічних працівників є: системний підхід, за яким дослідження розглядається як частина більш широкої системи, що включає соціальні, економічні та культурні фактори, які впливають на педагогічну діяльність; психологічний підхід, у якому оцінка внутрішніх психологічних процесів, які впливають на здатність педагогів справлятися з кризовими ситуаціями, включаючи емоційний інтелект, стресостійкість та механізми копінгу; соціокультурний

підхід - аналіз впливу соціального оточення, колективу та культурних норм на реакцію педагогів у кризових ситуаціях.

Методи дослідження: кількісні методи, які включають анкетування (розробка анкет для збору даних про переживання педагогів у кризових ситуаціях, їх стратегії подолання та рівень стресу) та статистичний аналіз (використання статистичних методів для обробки отриманих даних, виявлення закономірностей і кореляцій між різними змінними); якісні методи, які включають інтерв'ю (проведення інтерв'ю з педагогами для отримання детальної інформації про досвід подолання кризових ситуацій) та фокус-групи (обговорення серед групи педагогів для виявлення спільних проблем і стратегій подолання криз); спостереження за професійною діяльністю та аналіз поведінки педагогів у реальних кризових ситуаціях, що дозволяє виявити адаптивні та дезадаптивні стратегії; метод кейс-стаді для дослідження конкретних ситуацій або педагогів, які успішно або неуспішно подолали кризові моменти; аналіз документів (звіти, методичні рекомендації), що стосуються управління кризами в освіті.

Дослідження психологічних умов подолання кризових ситуацій в професійній діяльності педагогічних працівників є важливим внеском у розвиток кризової психології в освіті.

Новизна дослідження полягає у:

- систематизації чинників стресу, що викликають стрес у педагогів. Визначено як зовнішні (організаційні, соціальні), так і внутрішні (особистісні, емоційні) фактори, які суттєво впливають на їх професійну діяльність;

- аналізі стратегій подолання стресу – розроблена анкета дозволяє виявити не лише найбільш поширені стратегії подолання стресу серед педагогів, але й оцінити їх ефективність, що дає можливість виявити кореляцію між обраними методами та рівнем емоційного вигорання;

- вимірювання емоційного стану – використання комплексного підходу для оцінки емоційного стану педагогів у кризових ситуаціях через

стандартизовані психологічні тести дозволяє отримати об'єктивні дані про вплив стресу на їхню професійну діяльність;

- розробці програми підтримки яка включає не лише теоретичні знання, а й практичні навички для покращення психоемоційного стану педагогів, що є важливим кроком у профілактиці стресу і емоційного вигорання.

У дослідженні також акцентовано увагу на взаємозв'язку між емоційним станом педагогів і їх ефективністю в освітньому процесі. Виявлені закономірності можуть слугувати основою для подальших досліджень у цій сфері.

Теоретичне значення дослідження

Дослідження сприяє розширенню знань у сфері кризової психології, глибшому розумінню психологічних механізмів, що впливають на поведінку педагогів у кризових ситуаціях, що включає вивчення чинників стресу, емоційного вигорання та адаптації до змін у професійному середовищі.

Результати дослідження дозволять класифікувати основні чинники, які викликають стрес у педагогічних працівників, що стане основою для подальших теоретичних розробок у цій галузі.

Визначення ефективних стратегій подолання стресу, що використовуються педагогами, дозволяє сформувати теоретичні основи для розробки нових методів психологічної підтримки в професійному середовищі.

Дослідження взаємозв'язку між емоційним станом педагогів і їх професійною діяльністю сприятиме розвитку теорії кризової психології та її практичних аспектів.

Практичне значення дослідження

Створена анкета для вивчення стратегій подолання стресу дозволяє не лише провести кількісне дослідження, але й забезпечити педагогічні заклади інструментами для моніторингу емоційного стану своїх працівників.

На основі отриманих даних розроблена програма психологічної підтримки для педагогічних працівників, що включає тренінги, семінари та

інші заходи, спрямовані на підвищення стресостійкості та покращення психоемоційного стану.

Визначення найбільш впливових чинників стресу дозволить адміністраціям закладів освіти вжити заходів для покращення умов праці педагогів, що може зменшити рівень стресу та підвищити загальну ефективність роботи.

Розроблені рекомендації щодо стратегій подолання стресу допоможуть педагогам краще справлятися з кризовими ситуаціями, що позитивно вплине на їхнє психоемоційне благополуччя та професійну діяльність.

Результати дослідження сприятимуть формуванню культури психологічної підтримки в освітніх закладах, де педагоги можуть відкрито обговорювати свої труднощі та отримувати необхідну допомогу.

Характеристика вибірки - 50 педагогів, які проходили курси підвищення кваліфікації в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова (місто Київ) за дистанційною формою. У процесі експерименту були дотримані всі деонтологічні вимоги щодо наукової та етичної коректності: участь у дослідженні була добровільною, кожен учасник був належним чином поінформований про його мету, завдання та зміст; також дослідження відповідало основним нормам професійної етики і не мало негативного впливу на учасників.

Вибірка є відносно випадковою (оскільки учасники залучалися до експерименту довільно) і майже однорідною: лише 3 особи (6 % від загальної кількості) — чоловіки, тоді як 47 осіб (94 %) — жінки. Всі респонденти працюють у загальноосвітніх закладах міста Києва та області, що забезпечує соціально-демографічну репрезентативність вибірки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1. Основні концепції кризових ситуацій у професійній діяльності педагогів

У сучасній психології та практиці поняття «життєва криза», «критичні життєві ситуації» та «вікова криза» стали невід'ємними елементами для аналізу та розуміння складних етапів життєвого шляху особистості. Поняття «криза» походить від грецького *crisis*, що означає «рішення» або «поворотний момент». Вона виникає внаслідок проблемної ситуації, яку особистість не може уникнути або вирішити швидко та звичними способами життєвих криз.

Під «життєвою кризою» мається на увазі внутрішній стан людини, що характеризується усвідомленням безрезультатності свого життєвого шляху. Серед життєвих криз виділяють:

1. Кризи здоров'я: Втрата здоров'я змінює спосіб життя та соціальне функціонування, порушує життєві плани.
2. Термінальні кризи: Пов'язані з необхідністю досягнення важливих цілей у встановлений термін.
3. Кризи значущих стосунків: Виникають при змінах у стосунках із важливими людьми.
4. Кризи особистісної автономії: Втрата або обмеження особистісної свободи.
5. Кризи самореалізації: Виникають при неможливості реалізувати себе у звичних обставинах.
6. Кризи життєвих помилок: Появляються внаслідок дій або бездіяльності, які призвели до серйозних наслідків.

Дослідження різних авторів (Л. Анциферова, Л. Виготський, Ф. Василюк та ін.) дозволили запропонувати кілька класифікацій криз:

- Вікові кризи: нормативні кризи, наприклад, криза одного року, підліткова криза, криза середнього віку тощо.
- За тривалістю: мікрокризи (тривають хвилини), короткочасні (тривають кілька тижнів), довготривалі (до року).
- За результативністю: конструктивні (розв'язувані) і деструктивні (не мають вирішення).
- За складністю: прості (спричинені однією подією) та багатовимірні (охоплюють різні аспекти життя).

У психології існують дві основні точки зору щодо природи криз:

1. Визнання критичних періодів як необхідних етапів розвитку (Л. Виготський, Д. Ельконін). За Л. Виготським, криза є закономірним етапом, під час якого кардинально змінюється соціальна ситуація розвитку та формується нове вікове утворення.
2. Необхідність якісних змін у системі відносин (О. Леонт'єв, Л. Божович). Ця точка зору наголошує на важливості соціальних умов як факторів, що формують новий рівень розвитку.

Одні вчені розглядають кризу як емоційну реакцію на загрозу при виникненні значних перешкод на шляху до життєвих цілей (Е. Ліндеман, Г. Каплан). Інші дослідники вважають, що криза може виникати навіть у сприятливих умовах, але стає актуальною через неможливість досягти внутрішніх прагнень. Водночас деякі ситуації — такі як вступ до школи, підлітковий вік, народження дитини, вихід на пенсію — визначаються як нормативні кризи, що природно виникають у житті кожної людини [39, с 141-148].

Життєва криза є водночас загрозою для особистості та можливістю для її росту. У процесі проходження кризи порушується система самоорганізації, домінують негативні емоції, які ускладнюють пошук рішень. Психологи виділяють три рівні проходження критичних ситуацій:

1. Рівень захисту: домінує почуття безпорадності.
2. Рівень адаптації: поступове прийняття ситуації.

3. Рівень оволодіння: активні дії для вирішення ситуації.

Л. Виготський виділяє два типи вікових періодів: стабільний (плавний розвиток) і критичний (стрімка перебудова особистості). У стабільний період відбуваються поступові зміни, які підготовлюють особистість до нового вікового утворення. Кризи виникають непомітно, їх початок і завершення важко діагностувати, а в середині кризового періоду спостерігається кульмінація змін у поведінці дитини.

Конструктивне подолання життєвих криз пов'язане з компонентами психологічного благополуччя через наявність мети в житті, позитивні відносини з іншими, особистісне зростання, управління оточенням, самоприйняття та автономія (багатовимірною моделлю психологічного благополуччя К. Ріфф.) У процесі подолання кризи людина вчиться розуміти себе і приймати ситуацію, в якій перебуває, що веде до зростання впевненості та почуття компетентності у вирішенні життєвих труднощів.

Оптимальний досвід подолання життєвих криз часто набувається у період ранньої дорослості, коли людина будує життєві плани, обирає професійний шлях, бере на себе соціальні та сімейні ролі. Розв'язання нових завдань базується на раніше набутому досвіді подолання криз і закладає фундамент для зрілості. Цей період характеризується високим потенціалом самореалізації та є основою подальшого гармонійного розвитку особистості.

Таким чином, кризові ситуації є складними, але необхідними етапами, що дають можливість для особистісного зростання та розвитку психологічного благополуччя. Подолання криз сприяє адаптації та розширює потенціал людини для конструктивного вибору життєвого шляху, що формує зрілу та відповідальну особистість.

Психологічні аспекти кризових ситуацій стали предметом вивчення відносно недавно. Дослідження в цій сфері охоплює різні поняття і характеризується перетином термінів з різних психологічних дисциплін. Аналіз сучасної літератури щодо кризової ситуації педагогів свідчить про те, що це складне, багатогранне явище розглядається з різних концептуальних

позицій, що спричиняє багатозначність його визначення в системі психологічних понять.

Перші дослідження, що стосуються кризових ситуацій у педагогічній сфері, зазвичай зосереджені на стресі, пов'язаному з професійною діяльністю. Останні десятиліття, враховуючи обсяг досліджень з цього питання, можна охарактеризувати як «еру вивчення стресу та його наслідків». Це зумовлено інтенсивним розвитком технічних та інформаційних технологій, які впливають на психофізіологічний стан людини. Дослідники наголошують, що людське життя є послідовністю активностей, спрямованих на вирішення чи подолання проблем, які виникають або створюються самою людиною. У професійному контексті цей процес може призводити як до формування висококласного спеціаліста, так і до виникнення професійних деформацій, які впливають на ефективність роботи та стосунки з колегами, а також на особистісний розвиток.

Подолання труднощів у професійному розвитку супроводжується психічною напруженістю, психологічним дискомфортом і кризовими явищами. Одним із проявів негативного розвитку у професійній сфері є Кризова ситуація (за А. Марковою), що вказує на «деформований професійний розвиток».

Загальний аналіз праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема В. Бойка, Н. Водоп'янової, В. Орла, Х. Фрейденбергер, дозволяє виокремити кілька етапів вивчення кризових ситуацій як психологічного феномена. Початок цього процесу припадає на 1974 рік, коли Х. Фрейденбергер запропонував термін «професійне вигорання» для опису стану працівників, що мали тривалий контакт з клієнтами. Професійний стрес вважається однією з основних причин цього явища, що підтверджують численні зарубіжні дослідження [44, с 159-166].

Класичний розвиток стресу має три основні фази: тривогу, опір і виснаження, які описують загальний адаптаційний синдром — неспецифічну

реакцію організму на різноманітні стресові чинники (втому, холод, загрозу тощо).

Важливо зазначити, що стрес розглядається як природний, необхідний компонент людського життя, який урівноважується адаптаційними механізмами завдяки властивості гомеостазу. Психологічний стрес є одним з найскладніших видів для дослідження в царині емоцій та почуттів.

Прояви психологічного стресу різноманітні, оскільки вони залежать від індивідуальних особливостей особистості, її життєвого досвіду, ціннісних орієнтирів та навичок адаптації. Психологічний стрес, на відміну від фізіологічного, який детально вивчав Г. Сельє, виникає як реакція на різноманітні фактори, що створюють перешкоди чи загрозу для людини. Основними чинниками є когнітивне та емоційне перевантаження, міжособистісні труднощі, потреба у швидкому прийнятті рішень та підвищена відповідальність за результати діяльності.

Цікаву та структуровану класифікацію видів стресу запропонував П. Вонг, де виділяється кілька різновидів життєвого стресу:

1. Психічна енергія — вичерпання особистісних ресурсів і мотивації на емоційному та когнітивному рівнях.
2. Внутрішньоособистісний стрес — пов'язаний з внутрішніми конфліктами, труднощами у самоідентифікації та прийнятті себе.
3. Міжособистісний стрес — викликаний труднощами у взаємодії з іншими людьми.
4. Особистісний стрес — наслідок тиску, що чинять власні очікування та переживання.
5. Сімейний стрес — виникає через сімейні конфлікти, обов'язки та стосунки.
6. Робочий стрес — пов'язаний з професійними обов'язками, зокрема з відповідальністю за робочі результати.
7. Соціальний стрес — пов'язаний із суспільними очікуваннями, нормами та подіями.

8. Екологічний стрес — викликаний впливом навколишнього середовища, таких як зміни клімату, забруднення тощо.
9. Фінансовий стрес — виникає через економічні проблеми, такі як нестабільний дохід, борги, необхідність економії.

Цей підхід до класифікації допомагає розуміти, що психологічний стрес може мати різні форми та джерела і не обмежується тільки робочими чи особистісними факторами, а поширюється на всі сфери життя людини, що робить його дослідження важливим для розробки ефективних стратегій подолання та адаптації.

Деякі науковці, як от А. Широм та Е. Грунфельд, вважають, що вигорання на роботі є окремим аспектом стресу, оскільки розглядають його як відповідь на тривалий робочий стрес із фокусом на міжособистісних стосунках фахівця. За їхнім твердженням, ключові компоненти вигорання, такі як емоційне виснаження, деперсоналізація та зниження особистих досягнень, є наслідком дії різноманітних робочих стресорів, що перевищують здатність людини адаптуватися до стресу.

На основі аналізу можна зробити висновок, що кризова ситуація в умовах кризових ситуацій є результатом спроби адаптації до робочого стресу, а його прояви вказують на проблеми адаптації працівника в стресогенних умовах. Таким чином, вигорання набуває реактивно-адаптивного значення і визначає своє місце в системі психологічних понять у контексті теорії стресу.

Другим етапом вивчення професійного вигорання в кризових ситуаціях став системний підхід, що виник завдяки синтезу філософських, медичних, психологічних і кібернетичних досліджень. Цей підхід об'єднав теорію функціональних систем П. Анохіна та суб'єктно-діяльнісний підхід С. Рубінштейна, підкресливши роль зворотного зв'язку у стресовому стані як важливого чинника, що інтегрує нервову та психічну діяльність, забезпечуючи адаптацію та саморегуляцію. В. Ганзен також відзначив, що стрес має трьохфазну структуру — тривогу, опір і виснаження, — кожна з яких є частиною адаптаційної реакції організму.

Із системної точки зору, людина є біопсихосоціальною системою, здатною до саморегуляції, а кризова ситуація можна трактувати як збільшення ентропії цієї системи. На думку В. Перлмана та Е. Хартмана, вигорання впливає на всі аспекти особистості: фізіологічний (виснаження), емоційний (деперсоналізація) та поведінковий (зниження продуктивності) [46 с.35].

З медичної точки зору стрес та кризові ситуації можуть призводити до розладів адаптації, що вже давно привертає увагу соціальної та пограничної психіатрії. Психіатри розглядають кризова ситуація як пограничний стан із проявами, що мають певну динаміку і клінічний вираз, зокрема, як «неврастенію, пов'язану з роботою», що, за К. Маслач, може навіть мати інфекційний характер.

Третій, сучасний етап дослідження феномену емоційного та професійного вигорання ознаменувався застосуванням гуманітарно-культурологічного підходу, де вигорання розглядається як процес трансформації суб'єктом змісту власної свідомості. Прихильники гуманістичної психології, такі як К. Роджерс, А. Маслоу та Е. Фром, трактують особистість як унікальну цілісну систему, здатну до самоактуалізації. Вони розглядають життєві (екзистенційні) кризи як сукупність специфічних переживань людини щодо світу і себе в ньому, що виступає як головна психічна реальність. Цей підхід вбачає в кризах не лише загрозу для самоактуалізації індивіда, але й потенціал для розвитку самосвідомості. Певний рівень дезадаптивних розладів, що досягає «критичної маси», визначає новий стан біопсихосоціальної системи фахівця, що можна вимірювати за шкалою «сформований/не сформований» (за В. Бойком) або «низький/високий» (за А. Рукавішніковим, Н. Водоп'яною).

На сьогодні дослідники використовують не тільки класичні поняття теорії стресу, а й екзистенційні підходи. А. Маслоу вказує, що людина, яка не задовольняє метапотреби, може розвинути метапатологію – «хворобу душі», що, наприклад, проявляється у втраті довіри до людей, що має зв'язок із

реакціями кризової ситуації. Н. Гришина вказує, що Кризова ситуація має вплив на всі сфери життя, і розглядає «акме» (найвищі досягнення людини) як важливий аспект, що пов'язаний з якістю життя та особистісними характеристиками. Таким чином, акмеологічний підхід до проблеми охоплює цінності, мотивацію та сенс, що важливі не лише в професійній сфері, але й у всьому житті.

Д. Трунов також вбачає у вигоранні і стресі своєрідні «сигнали» для фахівця, що вказують на внутрішні процеси, які відбуваються у «душі» людини. Він розглядає професійне вигорання як захисний механізм, який допомагає ослабити вплив несприятливих факторів, одночасно відображаючи зміни у мотивації особистості. В. Бойко поділяє подібний погляд, розглядаючи кризова ситуація як функціональний механізм, що дозволяє економити «психічну енергію», хоча й має певні деструктивні наслідки.

Узагальнюючи аналіз літературних джерел, можна констатувати, що феномен професійного вигорання з самого початку розглядається як багатогранне явище, що включає три основні аспекти: процес із трьох фаз (характерний для стресу), психічний стан, що відображає адаптацію особистості до екстремальних робочих умов, і систему, яка охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистісних досягнень. Ці компоненти системно впливають на всі елементи структури особистості. Професійне вигорання спричиняється комбінацією факторів, які його провокують та розвивають.

Проте, сьогодні немає єдиного визначення вигорання, і чіткі закономірності його розвитку не встановлено. Сучасні моделі, як одно- так і багатфакторні (наприклад, від А. Пайнса, Е. Аронсона, Д. Діредонка), визначають вигорання як стан фізичного, психічного та емоційного виснаження, який виникає внаслідок тривалого перебування в емоційно насичених ситуаціях спілкування. Відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), вигорання включає фізичне, емоційне та мотиваційне виснаження, що призводить до зниження продуктивності,

втоми, порушення сну та підвищеної схильності до захворювань. На думку К. Маслах та С. Джексон, вигорання проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та зменшення професійних досягнень, проходячи три етапи, подібні до стресу: напруження, опір та виснаження.

Аналіз літератури показав, що професійне вигорання має «подвійну сутність» і розглядається як статичне (структура) та динамічне (процес) явище. У статичному розумінні воно сприймається як стан або синдром, що включає дезадаптацію, втому, виснаження та прояви певних розладів адаптації. На думку Т. Большакової, вигорання є синдромом, який охоплює всі основні рівні особистості, від соціально-психологічного до мотиваційного та регулятивного. Основними факторами, що сприяють розвитку вигорання, автор називає високий рівень тривожності, імпульсивність, домінантність та інші риси особистості.

Н. Булатевич вважає вигорання психогенним розладом, що пов'язаний із професійною дезадаптацією, зокрема у поведінці вчителя. В. Орел також описує його як стан виснаження, характерний для професій соціальної сфери, підкреслюючи вплив індивідуальних і організаційних чинників. Н. Водоп'янова визначає вигорання як професійну деструкцію особистості, яка виявляється у вигляді стійких психічних змін, які сприймаються як порушення смислових орієнтацій та незадоволення самореалізацією.

Динамічні підходи до визначення вигорання описують його як процес зі своїми етапами: від початку до згорання. У цьому випадку вигорання розглядається як деструктивний механізм адаптації або форма професійної стагнації. Л. Мітіна зазначає, що вигорання може виникати внаслідок невідповідності рівня професійного розвитку вимогам робочої програми, що призводить до «експлуатації» особистісних ресурсів. Подібну думку висловлює і Є. Ожогова, досліджуючи вплив вигорання на ціннісно-смислову сферу педагогів.

А. Маркова розглядає вигорання як відхилення в професійному розвитку, яке блокує шлях до професіоналізму, змінюючи особистісний

профіль через появу негативних рис і деструкцій у професійній поведінці.

На думку В. Бойка, кризова ситуація — це сформований механізм психологічного захисту, що проявляється через повне або часткове пригнічення емоцій як відповідь на психотравмуючі фактори. Він виникає через хронічну емоційну напругу і постійне спілкування в умовах несприятливої робочої атмосфери. Бойко розглядає вигорання як форму професійної деформації, що розвивається поступово у три фази: напруження, опір і виснаження.

Процес кризової ситуації відображає динаміку змін у житті фахівця і характеризується послідовними етапами розвитку. Як діагностований стан, він дозволяє оцінити поточний рівень професійної деструкції на момент обстеження. Цей стан діагностується як синдром кризової ситуації, який включає симптоми тривалої професійної деформації та проявляється у різних сферах особистості (емоційній, мотиваційній, ціннісній та поведінковій).

Розуміння вигорання як феномену одночасно процесуального і структурного дозволяє враховувати його діалектичну природу, коли психічний стан є змінним і стійким одночасно. Цей підхід узгоджується з концепцією психічного як процесу С. Рубінштейна, а також недиз'юнктивною теорією суб'єкта А. Брушлінського, яка підкреслює, що кожна стадія психічного процесу генетично пов'язана з попередньою.

Спираючись на суб'єктно-діяльнісний підхід С. Рубінштейна, кризова ситуація розглядається як процес із певними етапами розвитку, що відображає відношення педагога до кризових ситуацій. Це дозволяє виділити кілька сучасних підходів до розгляду вигорання. Індивідуальний підхід фокусується на особливостях особистості, таких як мотиваційна та емоційна сфери, що можуть бути чинниками професійного вигорання (за Т. Вальковою та М. Борисовою). Т. Валькова вважає, що різні види резистентності, які з'являються на другій фазі вигорання, залежать від оптимальності мотиваційного комплексу педагога.

Серед індивідуальних факторів вигорання зазвичай розглядають

соціально-демографічні характеристики (вік, стать, стаж) та особливості особистості (витривалість, самооцінка, стиль подолання фрустрацій). На думку М. Борисової, кризова ситуація є багатокomпонентною системою, що обумовлена професійною діяльністю педагогів, а провідну роль у цьому процесі відіграють особистісні фактори, зокрема мотиваційна та емоційна сфери.

Таким чином, цей підхід трактує кризові ситуації як форму адаптації особистості, що використовує індивідуальні властивості для подолання нестабільних умов середовища.

Інтерперсональний підхід до вивчення кризової ситуації акцентує увагу на міжособистісних стосунках фахівця з учасниками професійної діяльності, розглядаючи їх як основну причину вигорання. Згідно з цим підходом, різноманітні стресори можуть призводити до різних наслідків — від серцево-судинних розладів до неврозів, зокрема ноогенних, за В. Франклом. Кризова ситуація виступає як «проміжна змінна» і механізм психологічного захисту, частково захищаючи індивіда від наслідків стресу на роботі. В межах цього підходу також існує транзакційний напрямок, який вивчає зв'язок між вигоранням і стратегіями спілкування: високий рівень вигорання пов'язують із пасивними методами опору стресу, тоді як активне протистояння знижує ризик вигорання.

Організаційний підхід виділяє детермінантами вигорання фактори професійного середовища: організаційну структуру, режим роботи, стиль керівництва. У дослідженнях підкреслюється вплив умов праці, змісту роботи та соціально-психологічних умов на розвиток вигорання. Ю. Віданова пов'язує вигорання адміністративних працівників із самореалізацією в професійній сфері, зазначаючи, що відсутність відчуття єдності в часовому континуумі підвищує ризик вигорання. К. Жеглова відзначає, що особистісні фактори (емоційна нестабільність, відсутність мотивації до досягнень) разом із умовами робочого середовища (підтримка керівництва, автономність в ухваленні рішень, комфорт робочого місця) також відіграють важливу роль у

виникненні вигорання.

Аналіз літератури свідчить про широкий спектр поглядів на кризову ситуацію, що ускладнює його точне визначення. Одні дослідники трактують цей феномен широко, враховуючи різні аспекти особистості, тоді як інші надають вузьке тлумачення, зосереджуючись на окремих факторах. Така різноманітність підходів створює термінологічну інтерференцію, оскільки вигорання описується через різні дескриптори, такі як «згорання», «виснаження», «стан напруження», що вказує на його емоційні, професійні та психічні аспекти.

Дескриптор «психічне» має більш широке значення в контексті кризової ситуації, оскільки він охоплює всю систему психічних проявів професіонала — емоційних, когнітивних, фізіологічних та діяльнісних. Цей термін акцентує увагу на глибоких внутрішніх переживаннях фахівця, що стосуються автентичної оцінки ним своєї професійної діяльності. У той же час дескриптор «професійне» звужує сферу дослідження до специфіки робочого контексту, пов'язуючи вигорання зі стресорами, які виникають безпосередньо у професійній діяльності.

Попри можливість використовувати широкі дескриптори, ми підтримуємо застосування терміну «кризова ситуація», що є найбільш поширеним у науковій літературі та найбільш точно відображає центральний афективний компонент цього явища. Дослідники, такі як К. Маслах, В. Бойко, Н. Водоп'янова, наголошують на феноменологічній спрямованості емоційного аспекту вигорання, розглядаючи його як реакцію на постійний емоційний стрес, що має особливе значення для індивіда [40, с 397-422].

Вигорання стає «психічним» у зв'язку з його впливом на адаптацію фахівця та зумовленою ним психічною дезадаптацією, що проявляється в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах. Водночас, «професійне» вигорання відображає стресогенні впливи, притаманні професійному середовищу. Деякі науковці вбачають перетин між явищами професійного вигорання, професійного стресу та деформації, хоча існують і відмінності:

професійна деформація впливає на особистісні риси фахівця, а професійний стрес мобілізує ресурси для адаптації. Вигорання ж, на відміну від адаптивного стресу, має деструктивну дію, яка гальмує професійний розвиток.

Ми використовуємо термін «кризова ситуація», зосереджуючись на розладах емоційної сфери як провідних ознаках цього явища. Це відповідає традиціям, закладеним дослідниками Л. Карамушкою, В. Бойком, К. Маслах та іншими, які підкреслюють інтимний, глибоко особистісний характер емоцій як основи вигорання та вважають емоційне виснаження його основним симптомом [40, с 397-422].

Спираючись на суб'єктно-діяльнісний підхід С. Рубінштейна, а також принципи детермінізму, системності та суб'єктності, кризова ситуація педагога розглядається як процес, що демонструє неоптимальну адаптацію фахівця до робочого стресу (із стадіями напруження, резистенції та виснаження). Цей процес впливає на особистісну цілісність, активує переживання, які спрямовані на організацію нової особистісної цілісності, і в результаті призводить до специфічного психологічного стану, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистісних досягнень.

Основні висновки:

1. Етапи дослідження кризової ситуації: В історії вивчення цього явища виділено три основні етапи. На першому етапі вигорання сприймалося як результат робочого стресу, ототожнюючись із поняттям стресу. Другий етап – системний – додав розуміння вигорання як системного конструкту, де враховано статичні та динамічні аспекти. Третій, гуманістичний підхід, розглядає вигорання як комплекс специфічних переживань, який може мати конструктивні можливості для самоактуалізації фахівця.
2. Відсутність єдності у визначеннях: У наукових колах відсутня єдина трактовка професійного вигорання, що ускладнює його вивчення. Загалом вигорання описується як адаптивна реакція психосоціальної

системи фахівця, спрямована на пристосування до стресогенного робочого середовища. Спільні ознаки включають специфічний процес дезадаптації фахівця, що призводить до зниження психофізіологічних ресурсів, зокрема емоційної та смислової сфери.

3. Кризова ситуація педагога: Ми визначаємо вигорання педагога як процес неоптимального пристосування до робочого стресу, що призводить до особистісної дезінтеграції й активує нові переживання, спрямовані на відновлення цілісності особистості. Це явище характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією і зниженням особистісних досягнень.

4. Теоретична модель вигорання: Кризова ситуація можна описати через поняття «психічний стан», «психічний процес», «діяльність», «суб'єкт діяльності», «особистість», «свідомість» і «переживання». Сукупність цих понять формує основу теоретичної моделі, що описує це психічне явище.

Поява життєвої кризи, як зазначає П. Горностай, безпосередньо пов'язана зі зміною життєвих ролей, яку особистість часто не в змозі самотійно та конструктивно подолати. Життєві ролі охоплюють професійні та сімейні ролі, і складність або неможливість прийняття нової ролі чи відмови від старої є причиною виникнення кризового стану. Ф. Василюк, виокремлює два типи кризових ситуацій:

1. Криза першого роду – ускладнює реалізацію життєвого плану, але залишає можливість повернутися до попереднього стану життя.
2. Криза другого роду – позбавляє можливості продовження життєвого шляху за колишнім сценарієм, що веде до трансформації особистості та формування нового життєвого задуму.

Сімейні кризи утворюють окремий клас, оскільки криза в родині є зміною у гомеостатичних процесах сімейної системи, який спричиняє неможливість подолання нових ситуацій старими способами. Різні вчені вивчають кризи сім'ї з різних аспектів. М. Плак, наприклад, пов'язує кризові

періоди з кількістю років подружнього життя, а В. Сатір виділяє десять нормативних періодів сімейних криз, що відображають перехід від однієї стадії життєвого циклу до іншої. За Р. Калініною, розвиток сім'ї складається з чотирьох періодів, кожен з яких включає кризу, адаптацію та стабільність, що призводить до змін у взаємовідносинах та способах взаємодії.

Кризові ситуації мають спільні риси:

1. Порушення психологічної рівноваги і можливе виникнення дезадаптації (девіантної чи асоціальної поведінки, нервових розладів тощо).
2. Конфлікт між можливостями особистості та усталеними взаєминами з оточенням, що унеможлиблює нормальне функціонування.
3. Дефіцит психологічних ресурсів для подолання ситуації.

Стресові події, вікові переходи та екзистенційні кризи (пошук сенсу життя) є основними причинами, що можуть викликати кризовий стан.

Криза виникає, коли особистість не здатна впоратися із ситуацією за допомогою звичних механізмів подолання. Деякі чинники, які підсилюють кризу:

1. Прогностичний фактор – людина не очікувала настання цієї події, через що відчуває несподіванку.
2. Вітальний фактор – відчуття неможливості існувати в нових умовах.
3. Когнітивний фактор – відсутність знань або навичок для успішного життя у новій ситуації.
4. Поведінковий фактор – відсутність відповідних моделей поведінки.
5. Екзистенційний фактор – втрата сенсу життя.

Вихід із кризи є передумовою для особистісного зростання, формування нових життєвих цінностей і стратегії самореалізації. Успішне подолання криз дозволяє особистості досягати нового рівня цілісності, інтеграції та ефективного функціонування.

2. Феноменологія подолання кризових ситуацій у педагогічній діяльності

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить, що професії, схильні до кризових ситуацій, виходять за межі сфери «людина-людина». Це стосується не тільки лікарів, учителів, менеджерів, адміністративних і пенітенціарних працівників, а й льотчиків та студентів. Як зазначив П. Сидоров, робочий стрес та синдром кризової ситуації є значною проблемою для працівників країн Європейського Союзу (ЄС), що потребує витрат на вирішення питань психічного здоров'я на рівні 3–4% валового внутрішнього продукту (ВВП). Спостерігаються високі показники проявів синдрому кризової ситуації серед педагогічних працівників. У багатьох дослідженнях підкреслюється надмірне емоційне навантаження на вчителів, яке викликане високим динамізмом, стресовими факторами, роллю невизначеності, складністю педагогічних завдань, що також сприяє емоційному вигоранню.

На думку багатьох дослідників, професія вчителя є однією з найбільш емоційно напружених, оскільки вона передбачає виховання та розвиток особистості, що вимагає потужних ресурсів саморегуляції. У зв'язку з цим стрес та синдром кризової ситуації стають супутніми явищами для освітян, що підтверджено численними дослідженнями. Основні фактори стресу включають інтенсивність комунікативної взаємодії, психологічну культуру та необхідність підтримки когнітивних процесів на високому рівні. Недостатня психологічна компетентність педагогів також сприяє погіршенню здоров'я та росту кількості нервово-психічних захворювань.

Аналізуючи стресогенність освітнього процесу, дослідники вказують на високий рівень відповідальності, необхідність швидкого переключення уваги та багатозадачність, що значно підвищує ймовірність кризових ситуацій. Особливо негативно кризова ситуація позначається на якості освіти, що підтверджують дослідження Т. Сідоренкової, яка зазначає, що 80% досліджених нею вчителів мають ознаки вигорання.

Педагогічна праця є специфічною через взаємодію з різними

соціальними, віковими та професійними категоріями, що ставить перед фахівцем високі вимоги, які часто перевищують його можливості. Це обумовлює високий ризик розвитку кризової ситуації, яке, згідно з Л. Виготським, може спричиняти критичні особистісні кризи на певних етапах професійного розвитку.

С. Духновський розглядає ситуацію як результат активної взаємодії суб'єкта із зовнішнім середовищем, що призводить до формування з навколишніх явищ певної цілісної системи, яка має значення лише у зв'язку з актуальною позицією суб'єкта щодо навколишнього світу.

Феноменологія кризової ситуації виявляється у вигляді синдрому, який об'єднує групу симптомів. Існують кілька моделей кризових ситуацій в педагогіці, включаючи однофакторну модель Піна-Аронсона, двофакторні моделі Дирендонка та інших, а також трьохфакторну модель Маслач-Джексона, яка підкреслює деперсоналізацію та емоційне виснаження [48].

Загалом, критична ситуація може бути визначена за такими ознаками:

1. Порушення особистісної цілісності з екзистенційними наслідками.
2. Генералізований характер впливу, опосередкований суб'єктивним смислом.
3. Катастрофічний та кризовий характер наслідків, що вимагає екстраординарних рішень.
4. Наявність загрози життєдіяльності, яка порушує механізми саморегуляції.

Кризові ситуації в педагогіці, вважають дослідники, є критичними життєвими ситуаціями, які визначаються особистісним значенням і включають екзистенційний досвід, що безпосередньо впливає на професійне та особисте життя.

Підсумовуючи, можна зробити наступні висновки щодо моделей кризової ситуації педагога та його психологічних особливостей:

1. Висока стресогенність педагогічної діяльності. Педагогічна професія характеризується особливою стресогенністю, різноманітністю впливів та унікальною місією, що зумовлює виникнення шкідливих стрес-факторів, які ведуть до професійної деформації та кризової ситуації.
2. Відсутність єдиної моделі кризової ситуації. На сьогодні немає єдиного підходу до опису структури та динаміки кризових ситуацій. Існують одно-, дво- та багатокomпонентні моделі, які акцентують на емоційному виснаженні як головному компоненті. Інші фактори, такі як деперсоналізація та редукція професійних досягнень, розглядаються як наслідки неконструктивного подолання стресу та змін у мотивації.
3. Комплексний вплив на психічне самопочуття та поведінку. Кризова ситуація охоплює широкий спектр емоційних та поведінкових проявів, що негативно впливають на працездатність, самопочуття та міжособистісні стосунки педагога, зокрема, через емоційну та смислову складові його особистості.
4. Концептуальна подібність кризових та критичних ситуацій. кризова та критична ситуація схожі за своїм системним впливом, порушуючи цілісність особистості та активізуючи внутрішні ресурси для адаптації до вимог навколишнього середовища. Кризові ситуації також має значущий вплив на подальше життя суб'єкта, оскільки його наслідки визначають багато аспектів подальшої життєдіяльності, надаючи йому особливого, критичного характеру.

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи результати теоретико-методологічного дослідження у першому розділі, можна виділити наступні висновки:

1. Етапи дослідження кризової ситуації. Аналіз наукових джерел дозволив виокремити три етапи розвитку кризових ситуацій: початковий етап, де кризова ситуація розглядається через теорію стресу; другий етап — як сукупність симптомів (емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції досягнень); третій етап — як комплекс специфічних переживань, що сприяють особистісній самоактуалізації.

2. Описові моделі кризових ситуацій. Встановлено два основних підходи до опису кризової ситуації: структурний, що розглядає кризову ситуацію як набір компонентів, та процесуальний, що описує його як динамічне явище із фазами розвитку. На основі суб'єктно-діяльнісного підходу С. Рубінштейна кризова ситуація визначається як процесуально-діяльнісне явище, в якому виражено ставлення педагога до робочого стресу.

3. Адаптивна природа кризової ситуації. Кризова ситуація в педагогіці визначається як процес адаптації до робочого стресу, що включає фази напруження, резистенції та виснаження і характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією досягнень.

4. Характеристики педагогічної діяльності. Педагогічна праця відзначається високою емоційною інтенсивністю, що підвищує ризик кризових ситуацій. Кризова ситуація педагога може розглядатися як критична життєва ситуація, що порушує особистісну цілісність і потребує адаптаційних змін.

5. Комплекс психічних переживань. Кризові ситуації в педагогіці впливають на працездатність, психологічне самопочуття та міжособистісні стосунки, що дозволяє розглядати його як критичну життєву ситуацію.

6. Перспективний суб'єктний аспект кризової ситуації. Дослідження показують, що кризова ситуація включає специфічні психічні переживання, спрямовані на адаптацію до кризової ситуації.

7. Переживання як регулятор психічної діяльності. Переживання виступає фундаментальним аспектом психічного, відображаючи суб'єктивний світ особистості та забезпечуючи інтеграцію всіх психічних проявів.

8. Переживання як базисна категорія. У нашому дослідженні переживання розглядається як процес оновлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, що реалізується у вигляді мотиваційно-цільової спрямованості.

9. Структурно-динамічна модель переживання кризових ситуацій в педагогіці. Представлена модель орієнтована на цільову детермінацію переживання та відновлення смислової відповідності між свідомістю та буттям.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Методики дослідження подолання розвитку кризових ситуацій у професійній діяльності педагогічних працівників

На основі проведеного аналізу наукової літератури у попередньому розділі було обґрунтовано, що особливості проблем педагогів значною мірою залежать від їхнього типу переживання кризових ситуацій. Оскільки діяльність людини, зокрема педагогічного працівника, стосується не лише об'єктивних, але й соціальних аспектів, то процес переживання кризових моментів проявляється на різних рівнях особистості. Зокрема, це стосується емоційної та смислової сфер, а також мотиваційно-цільового спрямування такої діяльності, що вимагає практичного опрацювання. Логіка проведення дослідження передбачає аналіз основних компонентів діяльності в умовах кризи: ціль, мотив, дії та результат.

Для визначення особливостей кризового переживання педагогів було розроблено комплекс практичних завдань:

1. Дослідження психологічних особливостей переживання кризових ситуацій педагогів. Це включає:
 - розробку діагностичних інструментів для аналізу цільової детермінації та системи задач, яка допомагає педагогу долати кризу;
 - визначення психологічного змісту задач, що постають перед педагогом у кризовій ситуації, і рекомендацій для психопрофілактики.
2. Розробка та апробація системи психологічної профілактики кризових ситуацій серед педагогів. Це вимагає стандартизації інструментів та формування вибірки для оцінки надійності методик.

Методологічним підґрунтям нашого дослідження є суб'єктно-діяльнісний підхід С. Рубінштейна, який визначає діяльність як поєднання дій, операцій, мотивів і кінцевих цілей. Процес переживання, відповідно, має

динамічну природу, де суб'єктивні характеристики педагога (емоційна, мотиваційна сфери) відображають реакцію на кризову ситуацію.

Для емпіричного дослідження ми використовували:

Опитувальник «Професійне вигорання» (Н. Водоп'янова) оцінює рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень за трьома показниками:

1. Емоційне виснаження (В1) — відображає рівень емоційного зниження та байдужості:
 - Низький рівень: 0-15 балів;
 - Середній рівень: 16-24 бали;
 - Високий рівень: 25 балів і більше.
2. Деперсоналізація (В2) — характеризує зміну ставлення до інших, що може проявлятися як відчуженість чи деформація стосунків:
 - Низький рівень: 0-5 балів;
 - Середній рівень: 6-10 балів;
 - Високий рівень: 11 балів і більше.
3. Персональні досягнення (В3) (або редукція професійних досягнень) — відображає самооцінку професійної реалізованості та успіху:
 - Низький рівень: 30 балів і менше;
 - Середній рівень: 31-36 балів;
 - Високий рівень: 37 балів і більше.

Оцінювання за цим опитувальником проводиться за 7-бальною шкалою, де значення варіюються від «ніколи» (0 балів) до «завжди» (7 балів), що дає можливість отримати кількісні дані для визначення ступеня професійного вигорання.

Методика оцінки емоційного інтелекту (EQ, Н. Холл) оцінює рівень емоційної компетентності за кількома важливими аспектами: емоційна обізнаність, контроль емоцій, самомотивація, емпатія та здатність впливати на емоційний стан інших. Відповіді оцінюються за двополярною 6-бальною

шкалою без нейтрального нульового значення, де відповіді варіюються від «повністю не згоден» (-3 бали) до «повністю згоден» (3 бали).

Методика включає 5 основних шкал з діапазоном зміни показників від -18 до 18 балів, які розподіляються на три рівні емоційної компетентності:

- Низький рівень: від -18 до -6 балів;
- Середній рівень: від -6 до 6 балів;
- Високий рівень: від 6 до 18 балів.

Компоненти емоційної компетентності:

1. Емоційна обізнаність (E1) — здатність ідентифікувати власні емоційні стани та розуміти взаємозв'язки між емоціями, мисленням і дією.
2. Керування своїми емоціями (E2) — рівень емоційної стабільності та відхідливості.
3. Самомотивація (E3) — вміння керувати власними емоціями для досягнення довгострокових цілей.
4. Емпатія (E4) — здатність розуміти та співпереживати емоціям інших людей.
5. Вплив на емоційний стан інших людей (E5) — уміння розпізнавати емоції оточуючих та ефективно на них впливати.

Інтегральний показник емоційної компетентності (E6) включає всі компоненти та має такі рівні:

- Низький рівень: від -90 до -30 балів;
- Середній рівень: від -30 до 30 балів;
- Високий рівень: від 30 до 90 балів.

Ця методика дозволяє комплексно оцінити емоційний інтелект і його вплив на поведінку, ефективність взаємодії та регуляцію емоцій.

Тест смисло-життєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв) призначений для діагностики наявності життєвих цілей, задоволеності життям та рівня контролю над життям. Методика містить п'ять субшкал, які відображають три основні смислові орієнтації та два аспекти локусу контролю. Відповіді

оцінюються за 7-бальною шкалою від «повністю не згоден» (-3 бали) до «повністю згоден» (3 бали).

Субшкали тесту:

1. Наявність життєвих цілей (Н1) – визначає орієнтацію на минуле, теперішнє або майбутнє:
 - Діапазон: $29,38 \pm 6,24$ балів;
 - Нижня межа — орієнтація на минуле; середина — на сьогоднішній день; верхня — на майбутнє.
2. Процес життя (Н2) – відображає, наскільки людина сприймає своє сьогоднішнє як цікаве й насичене:
 - Діапазон: $28,8 \pm 6,14$ балів;
 - Нижній рівень — незадоволеність сьогоднішнім; верхній — гедоністичне ставлення, позитивне сприйняття теперішнього.
3. Результативність життя (Н3) – показує рівень задоволення досягненнями та самореалізацією:
 - Діапазон: $23,3 \pm 4,95$ балів;
 - Нижня межа — незадоволеність минулим; верхня — сприйняття минулого як надійної основи для сьогоднішнього.
4. Локус контролю-Я (Н4) – демонструє уявлення людини про можливість контролювати власне життя:
 - Діапазон: $18,58 \pm 4,3$ балів;
 - Нижня межа — зневіра у своїй можливості контролю; верхня — впевненість у свободі вибору та власній силі.
5. Локус контролю-життя (Н5) – відображає ставлення до контролю над власним життям або фаталізм:
 - Діапазон: $28,7 \pm 6,1$ балів;
 - Нижній рівень — фаталізм, відсутність впливу на життя; верхній — впевненість у можливості керувати життям та приймати самостійні рішення.

Цей тест дозволяє комплексно оцінити рівень смислової реалізованості та здатність до контролю, що сприяє глибшому розумінню життєвих орієнтацій і мотивацій педагога.

Методика «Прогноз» для оцінювання психічної стійкості (В. Бодров). Виявляє ознаки нервово-психічної нестійкості, дозволяючи оцінити рівень стійкості педагога у відповідь на стресові ситуації.

Методика «Духовна криза» (Л. Шутова, А. Ляшук). Досліджує екзистенційні конфлікти, пов'язані з такими категоріями, як смерть, свобода, самотність, безглуздість тощо.

Методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер), яка аналізує три типи копіngu: орієнтований на завдання, емоції та уникнення.

Ці методики в комплексі забезпечують всебічний аналіз особистісних та професійних характеристик педагогів у кризових ситуаціях, що дозволяє глибше розкрити механізми їхнього переживання та запропонувати стратегії для подолання кризових переживань.

2.2. Результати дослідження подолання кризових ситуацій у професійній діяльності педагогічних працівників

Констатуючий експеримент був проведений протягом 2023-2024 років за участі 50 педагогів, які проходили курси підвищення кваліфікації в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова (місто Київ) за дистанційною формою. У процесі експерименту були дотримані всі деонтологічні вимоги щодо наукової та етичної коректності: участь у дослідженні була добровільною, кожен учасник був належним чином поінформований про його мету, завдання та зміст; також дослідження відповідало основним нормам професійної етики і не мало негативного впливу на учасників.

Вибірка є відносно випадковою (оскільки учасники залучалися до експерименту довільно) і майже однорідною: лише 3 особи (6 % від загальної

кількості) — чоловіки, тоді як 47 осіб (94 %) — жінки. Всі респонденти працюють у загальноосвітніх закладах міста Києва та області, що забезпечує соціально-демографічну репрезентативність вибірки. Другою основою для її репрезентативності є феноменологічне представлення ознак професійного вигорання серед досліджуваних педагогів.

Нами було використано адаптовану версію опитувальника МВІ (від К. Маслач) — «Професійне вигорання» Н. Водоп'янової . За його допомогою визначалися три основні симптоми синдрому Кризової ситуації у вчителів: емоційне виснаження (показник 1), деперсоналізація (показник 2) та зниження особистих досягнень (показник 3) (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Прояви симптомів кризової ситуації у вчителів загальної вибірки

Кількість, %	Кількість осіб	Симптоми
50	25	Емоційне виснаження
10	5	Деперсоналізація
4	2	Зниження особистих досягнень
36	18	Без симптомів

Приблизно у 35% учителів спостерігаються симптоми вигорання через кризову ситуацію на середньому або низькому рівні, тоді як у понад 65% виявлено принаймні один симптом вигорання вище за середній рівень. За думкою багатьох дослідників [26, 39] така вираженість симптомів є показником професійної деструкції, що обґрунтовує доцільність використання цієї вибірки у нашому подальшому дослідженні.

Опитувальник ЦДПКС розділив загальну вибірку на шість груп (умовно позначені як А, В, С, D, Е та Р), що представляють п'ять цільових детермінант (ЦД) переживання Кризової ситуації. Група А відповідає ЦД «тут і зараз» (показник К2), група В — ЦД «там і потім» (показник К1), група С — ЦД «або-або» (показник К3), група D — ЦД «Я є то» (показник К4), і група Е — ЦД «не Я» (показник К5). Якщо у респондента максимальний рівень був

зафіксований за одним із показників, його відносили до відповідної групи.

Група Р, що представляє полімодальне переживання кризових ситуацій педагогами (комбінація декількох ЦД), не має окремого показника в опитувальнику ЦДПКС. До цієї групи зараховували респондентів, у яких одночасно спостерігалось кілька максимально виражених детермінант.

Виділення шести груп педагогів потребувало порівняння їхніх даних для перевірки достовірності відмінностей, що було здійснено за допомогою критерію Колмогорова-Смірнова на відповідність нормальному розподілу (див. таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Відповідність розподілу результатів укомплектованих груп вчителів до нормального закону за Z-критерієм Колмогорова-Смірнова

Група	Кількість осіб / % від загалу	Z – критерій та P – рівень значущості	Показники шкал опитувальника ЦДПКС				
			K1	K2	K3	K4	K5
А	112 / 26,2	Z	0,821	0,810	0,789	1,166	0,974
		p	0,510	0,528	0,562	0,132	0,299
В	78 / 18,2	Z	0,701	0,889	1,013	1,305	0,775
		p	0,709	0,408	0,257	0,066	0,585
С	91 / 21,3	Z	0,882	0,716	0,777	1,534	1,151
		p	0,418	0,685	0,582	0,018	0,141
D	22 / 5,14	Z	0,850	0,824	0,597	0,956	0,865
		p	0,465	0,506	0,868	0,321	0,443
E	41 / 9,6	Z	0,795	0,703	0,556	0,583	0,949
		p	0,552	0,706	0,917	0,886	0,328
Р	84 / 19,6	Z	0,602	1,017	1,005	0,667	0,814
		p	0,861	0,252	0,265	0,765	0,522

Оскільки всі показники є непараметричними, для перевірки

достовірності відмінностей застосовано непараметричний U-критерій Манна-Уїтні для двох незалежних вибірок (Додаток А, таблиці А.1-А.5). Результати математичного аналізу показують, що з 90 можливих порівнянь 19 (або понад 21%) не є статистично значущими. Це означає, що шість виділених варіантів переживання кризових ситуацій педагогами не демонструють чітких відмінностей у своїх проявах.

Таким чином, виділені групи педагогів, окрім домінуючої детермінанти (ЦД), мають спільні риси, які можуть накладатися, вказуючи на наявність спільної області перетину характеристик між групами. Це підтверджує висловлену раніше ідею Ф. Василюка щодо інтерференції основної проблематичності критичної ситуації. Отже, ця спільна область перетину між декількома ЦД виявлена у парах груп педагогів, між якими відмінності за певними показниками не є статистично значущими.

Аналіз показує, що групи вчителів, виділені за домінуючою цільовою детермінантою (ЦД), мають схожі риси і статистично не виявляють значущих відмінностей. Область перетину між групами складається з подібних особливостей, які об'єднують окремі пари груп з аналогічним досвідом кризових ситуацій (таблиця 2.3).

Таким чином, можна зробити висновок, що у кожному варіанті переживання Кризової ситуації є як домінуючий, так і додаткові складові елементи.

Таблиця 2.3

Схема відповідності домінуючих та додаткових цільові детермінант переживання кризових ситуацій педагогом

Група педагогів	Тип критичної ситуації	Цільова детермінанта		Кількість осіб, %
		Домінуюча	додаткова	
А	Стрес	тут і зараз, (а)	с, е	26,2
В	Фрустрація	там і потім, (b)	с, е	18,2
С	Конфлікт	або-або, (с)	-	21,3
Д	Криза	Я є то, (d)	а, b, с	5,14

Е	Травма	не Я, (e)	a, b, c, d	9,6
Р	Полімодальний	-	b, c, d, e	19,6

[Примітка. Літерами «а», «b», «с», «d», «е» умовно позначена домінуюча цільова детермінанта відповідної групи педагогів].

У дослідженні виявлено, що в інтерференційному явищі задіяні всі можливі цільові детермінанти (ЦД), а статистично виділена область їхнього перетину має психологічне значення: головна мета процесу переживання кризових ситуацій доповнюється додатковими цілями, що підкреслюють унікальність кожного варіанту переживання. Далі розглянемо особливості цієї області перетину, де домінуючі ЦД пов'язані з додатковими, формуючи специфічну конфігурацію цільової детермінації для кожного варіанту кризових переживань у педагогів:

1. Група А («тут і зараз», показник К2): домінуюча ЦД поєднується з додатковими ЦД «або-або» та «не Я». У таких випадках кризові ситуації педагогів мають ознаки стресу, конфлікту та психологічної травми (Додаток А., Таблиця А.2. [Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К2]).

2. Група В («там і потім», показник К1): основна ЦД супроводжується додатковими ЦД «або-або» та «не Я», що надає переживанню кризових ситуацій ознак фрустрації, конфлікту і травми (Додаток А., Таблиця А.1. [Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К1]).

3. Група С («або-або», показник К3): ця група не має додаткових ЦД, залишаючи домінуючу ЦД незмінною (Додаток А., Таблиця А.3. [Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К3]).

4. Група D («Я є то», показник К4): основна ЦД доповнюється ЦД «тут і зараз», «там і потім» та «або-або», що надає переживанню кризових ситуацій ознак стресу, фрустрації, конфлікту і кризи (Додаток А., Таблиця А.4. [Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К4]).

5. Група Е («не Я», показник К5): домінуюча ЦД підкріплена всіма

можливими додатковими ЦД — «тут і зараз», «там і потім», «або-або» та «Я є то», що вказує на наявність стресу, фрустрації, кризи та конфлікту. Цей варіант охоплює весь спектр життєвих проявів, що підтверджує дифузний характер переживання (Додаток А., Таблиця А.5. [Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К5]).

6. Група Р (полімодалне переживання кризових ситуацій): складена з учасників без домінуючої ЦД, вона включає сумарний вплив усіх типів ЦД, окрім «стресу». Подібна комбінація відображає ситуативну конфігурацію додаткових ЦД, характерну лише для цієї групи.

Результати:

1. Виділення шести груп педагогів за типом цільової детермінації показало, що найчастіше зустрічаються варіанти: «тут і зараз» (26,2%), «або-або» (21,3%), полімодалне переживання (19,6%), «там і потім» (18,2%), «не Я» (9,6%) та «Я є то» (5,14%).

2. Цільова детермінація переживання кризових ситуацій складається з домінуючої та додаткової складових, де перша визначає основний напрямок переживання, а друга доповнює його, відтворюючи різноманіття типів детермінації.

3. Додаткова детермінація має континуум варіантів: від мінімального (група С без додаткових ЦД) до максимального (група Е, що включає всі можливі додаткові ЦД).

Згідно з даними, обробленими методикою «Прогноз» для оцінювання психічної стійкості за методикою В. Бодрова, отримано відповідні результати.

Результати дослідження, отримані за методикою «Прогноз» для оцінювання психічної стійкості (НПС) за В. Бодровим (Таблиця 2.4), свідчать, що у студентів-психологів ВНЗ переважає добрий рівень нервово-психічної стійкості, хоча також зустрічаються випадки задовільного рівня НПС. Відповіді педагогів відзначаються високою щирістю, що підтверджує достовірність результатів. Ці дані вказують на оптимальний психологічний стан учасників, готовність до дії, орієнтацію на досягнення цілей і низький

ризик дезадаптації. Такий рівень стійкості характеризується малою ймовірністю нервово-психічних зривів, що робить його ідеальним для професій, де необхідна висока НПС.

Виявлений задовільний рівень НПС може свідчити про незначні коливання психічної стійкості через можливі екстремальні або загрозливі ситуації у професійному житті педагогів. Загалом, результати цієї методики демонструють сприятливий прогноз для професійної діяльності досліджуваних.

Таблиця 2.4

Результати проведення дослідження психологічної стійкості за методикою
«Прогноз» авт. В. Бодрова

№	П.І.Б	Шкала широкості	Отримані бали НПС	Оцінка по 10-бальній шкалі	Група НПС	Прогноз
1	А.А.	4	6	9	добра НПС	Сприятливий
2	А.В.	5	7	8	добра НПС	Сприятливий
3	А.Л.	3	10	7	добра НПС	Сприятливий
4	А.О.	6	12	6	добра НПС	Сприятливий
5	А.Р.	3	13	6	добра НПС	Сприятливий
6	Б.Х.	4	11	6	задовільна НПС	Сприятливий
7	Б.Л.	7	10	7	добра НПС	Сприятливий
8	В.А.	3	8	8	добра НПС	Сприятливий
9	В.Д.	5	19	4	задовільна НПС	Сприятливий
10	В.Р.	2	11	6	добра НПС	Сприятливий
11	В.Р.	7	12	6	добра НПС	Сприятливий
12	В.Т.	5	14	5	добра НПС	Сприятливий
13	Г.Л.	7	15	5	добра НПС	Сприятливий
14	Г.Н.	8	12	6	добра НПС	Сприятливий
15	Д.А.	5	14	5	добра НПС	Сприятливий
16	Д.Г.	5	7	8	добра НПС	Сприятливий

17	Д.О.	3	4	10	добра НПС	Сприятливий
18	З.Л.	6	11	6	добра НПС	Сприятливий
19	К.А.	4	7	8	добра НПС	Сприятливий
20	К.О.	3	3	10	добра НПС	Сприятливий
21	Л.Д.	3	6	9	добра НПС	Сприятливий
22	Л.М.	4	17	3	задовільна НПС	Сприятливий
23	Л.С.	2	6	9	добра НПС	Сприятливий
24	М.І.	5	9	7	добра НПС	Сприятливий
25	М.С.	6	17	5	задовільна НПС	Сприятливий
26	Н.Г.	4	11	6	добра НПС	Сприятливий
27	Н.Л.	7	12	6	добра НПС	Сприятливий
28	О.А.	8	6	9	добра НПС	Сприятливий
29	О.А.	4	8	8	добра НПС	Сприятливий
30	О.І.	5	12	6	добра НПС	Сприятливий
31	П.О.	3	18	6	задовільна НПС	Сприятливий
32	П.Л.	6	3	10	добра НПС	Сприятливий
33	П.Р.	2	12	6	добра НПС	Сприятливий
34	П.Р.	7	19	4	задовільна НПС	Сприятливий
35	Р.Д.	7	8	8	добра НПС	Сприятливий
36	Р.Д.	4	4	10	добра НПС	Сприятливий
37	Р.Л.	9	8	8	добра НПС	Сприятливий
38	С.В.	5	12	6	добра НПС	Сприятливий
39	С.О.	3	12	6	добра НПС	Сприятливий
40	С.П.	3	16	5	задовільна НПС	Сприятливий
41	С.Я.	2	8	8	добра НПС	Сприятливий
42	Т.М.	5	5	10	задовільна НПС	Сприятливий
43	Т.М.	3	9	7	добра НПС	Сприятливий
44	Т.Т.	2	10	7	добра НПС	Сприятливий
45	У.О.	3	14	5	добра НПС	Сприятливий
46	Ф.І.	7	13	6	задовільна НПС	Сприятливий

47	Ц.Н.	8	13	6	добра НПС	Сприятливий
48	Ш.О.	4	7	8	задовільна НПС	Сприятливий
49	Щ.В.	3	4	10	добра НПС	Сприятливий
50	Я.А.	7	8	8	добра НПС	Сприятливий
Заг. пок.		235	348	389	–	–

Додатково, обробка даних за методикою «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; адаптація Т. Крюкової) дозволила отримати такі результати: див. (Таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Результати даних за методикою «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (К. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, Т. Крюкова)

№	П.І.Б	Копінг орієнтований на рішення Задачі	Копінг орієнтований на емоції	Копінг Орієнтований на уникнення	Субшкала відвернення	Субшкала соціального відвернення
1	А.А.	10	14	15	8	4
2	А.В.	10	13	5	5	2
3	А.Л.	1	12	1	4	4
4	А.О.	2	16	13	7	2
5	А.Р.	1	8	2	6	5
6	Б.Х.	11	7	7	7	2
7	Б.Л.	11	15	13	6	2
8	В.А.	12	6	3	5	2
9	В.Д.	11	14	5	6	2
10	В.Р.	6	10	11	7	3
11	В.Р.	6	9	8	3	3
12	В.Т.	11	12	5	4	5
13	Г.Л.	15	4	4	6	1

14	Г.Н.	6	10	14	6	4
15	Д.А.	10	8	3	6	4
16	Д.Г.	5	3	16	6	4
17	Д.О.	14	15	2	6	3
18	З.Л.	9	4	6	12	5
19	К.А.	12	4	10	8	4
20	К.О.	5	3	7	3	2
21	Л.Д.	4	7	8	2	3
22	Л.К.	6	10	9	2	1
23	Л.С.	5	11	6	5	1
24	М.И.	11	4	1	3	2
25	М.С	10	6	4	4	2
26	Н.Г.	9	7	2	2	2
27	Н.Л.	7	6	2	3	3
28	О.А.	6	11	5	3	1
29	О.Р.	7	13	8	3	2
30	О.А.	5	7	1	7	1
31	О.И.	3	3	2	3	2
32	П.О.	10	12	1	2	2
33	П.Л.	11	5	6	1	3
34	П.Р.	5	7	2	2	1
35	П.Р.	2	11	2	5	1
36	Р.Д.	3	4	4	1	2
37	Р.Д.	1	12	9	3	3
38	Р.Л.	4	2	1	1	2
39	С.В.	4	7	6	2	2
40	С.О.	6	11	1	2	4
41	С.П.	3	5	5	2	1
42	С.Я.	3	1	2	2	3

43	Т.М.	2	8	3	3	2
44	Т.М.	2	3	1	8	4
45	Т.Т.	1	4	3	4	4
46	У.О.	6	4	2	3	1
47	Ф.І.	2	4	2	1	2
48	Ш.і.	5	7	2	2	2
49	Щ.В	5	14	2	1	1
50	Я.А.	11	6	1	1	3
Заг.пок.		64	49	34	29	31

Узагальнюючи результати дослідження, отримані за методикою «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; адаптована Т. Крюковою) (Таблиця 2.5), встановлено, що в стресових ситуаціях педагоги переважно використовують копінг-стратегії, орієнтовані на вирішення задач, а також копінг, спрямований на емоційне реагування.

Результати показують, що у кризових ситуаціях студенти, які навчаються на педагогів, у першу чергу обирають копінг-орієнтацію на вирішення задач (64 бали). Це означає, що вони намагаються не уникати проблеми, а навпаки, зосереджуються на її аналізі, розглядають варіанти та приймають оптимальні рішення.

Копінг, орієнтований на емоції, знаходиться на середньому рівні вираженості. Це означає, що у студентів спостерігається помірна схильність до емоційного реагування на стрес, що супроводжується напруженістю, тривогою, стурбованістю, зосередженістю на особистих недоліках та можливими труднощами у вирішенні проблем.

Копінг-стратегія уникнення проблем виявлена на низькому рівні. Це свідчить про те, що педагоги рідко вдаються до відволікання через інші види діяльності (наприклад, спілкування, відпочинок, розваги або хобі), щоб зняти напругу.

Також, на основі методики «Духовна криза» (Л. Шутова, А. Ляшук) розглянемо дані щодо духовного аспекту реагування педагогів на кризові ситуації (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Результати опитування за методикою «Духовна криза»
(Л. Шутова, А. Ляшук)

№	П.І.	Нез- сть	Сам- сть	Своб ода	Грі х	Стр- ня	Від-ть	Ст-см	Без- сть	Загаль на сума
1.	А.А.	3	5	3	5	6	5	3	4	29
2.	А.В.	2	3	5	4	3	3	4	2	32
3.	А.Л.	3	4	5	3	4	3	2	5	27
4.	А.О.	3	4	2	3	5	4	3	6	30
5.	А.Р.	3	4	5	3	4	5	2	3	28
6.	Б.Х.	3	4	5	4	3	2	4	5	31
7.	Б.Л.	3	4	5	4	3	6	4	3	31
8.	В.А.	3	4	5	4	3	4	5	6	21
9.	В.Д.	3	4	3	4	3	5	2	5	27
10.	В.Р.	3	4	3	4	3	2	4	5	28
11.	В.Р.	3	4	3	2	3	6	4	4	30
12.	В.Т.	3	4	3	2	5	6	7	6	29
13.	Г.Л.	3	4	3	5	6	5	5	6	31
14.	Г.Н.	3	2	3	2	4	3	5	6	28
15.	Д.А.	4	3	4	3	4	5	6	3	27
16.	Д.Г.	3	4	3	5	3	5	5	6	27
17.	Д.О.	3	4	3	4	5	6	5	4	28
18.	З.Л.	4	3	4	5	4	4	3	6	29

19.	К.А.	4	5	3	5	6	4	3	6	31
20.	К.О.	4	3	4	5	4	3	4	5	30
21.	Л.Д.	3	4	5	4	3	4	5	6	29
22.	Л.М.	3	5	5	6	4	3	2	3	32
23.	Л.С.	5	4	5	6	6	4	3	3	31
24.	М.И.	3	4	3	5	6	5	4	6	30
25.	М.С.	3	4	5	4	3	4	5	4	27
26.	Н.Г.	2	3	4	5	4	2	4	3	25
27.	Н.Л.	4	5	4	3	4	5	6	4	24
28.	О.А.	3	4	3	2	3	4	6	4	23
29.	О.Б.	4	4	5	6	5	5	4	6	26
30.	О.А.	4	5	6	2	3	4	6	5	21
31.	О.И.	3	4	3	4	5	2	1	2	22
32.	П.О.	3	4	5	4	3	5	4	3	26
33.	П.Л.	3	4	3	4	5	4	3	3	25
34.	П.Р.	3	4	3	6	4	3	5	4	27
35.	Р.Д.	3	4	5	4	3	2	4	5	25
36.	Р.Д.	4	3	4	5	3	3	5	6	29
37.	Р.Л.	3	5	6	4	3	6	3	3	27
38.	С.В.	3	2	3	2	4	4	3	5	26
39.	С.О.	4	3	5	6	4	3	3	6	31
40.	С.П.	4	3	4	5	4	3	2	6	29

41.	С.Я.	3	4	5	6	4	5	4	5	28
42.	Т.М.	3	4	3	5	4	3	4	5	29
43.	Т.М.	3	4	3	4	3	5	6	6	31
44.	Т.Т.	4	3	4	5	6	5	4	6	24
45.	У.О.	3	4	3	5	6	5	3	5	23
46.	Ф.І.	4	5	4	3	2	6	5	3	27
47.	Ц.Н.	4	5	3	6	4	3	6	4	25
48.	Ш.О.	4	5	4	5	6	3	4	5	27
49.	Щ.В.	3	5	4	3	4	3	6	6	28
50.	Я.А.	4	5	4	5	4	3	2	5	26

Після аналізу даних за методикою «Духовна криза» (Л. Шутова, А. Ляшук) було встановлено, що у половини педагогів спостерігається середній рівень прояву духовної кризи. Це означає, що особистість перебуває в граничному стані, за якого відсутнє відчуття сенсу життя, що може бути зумовлене поточними або минулими життєвими труднощами. У багатьох випадках особистість намагається подолати це почуття, занурюючись у роботу чи побутові справи. Часто такий стан є наслідком емоційних потрясінь, таких як втрата близької людини. Дані за шкалою «Майбутнє» також свідчать про можливість розвитку духовної кризи у перспективі.

Інша частина педагогів має низький рівень прояву духовної кризи. Це вказує на загальне задоволення життям та відсутність прагнень до активного духовного розвитку. У таких педагогів ознак духовної кризи не було виявлено ні в теперішньому, ні в минулому, і дані за шкалою «Майбутнє» не передбачають її прояву надалі.

Висновки до другого розділу

1. Розробка процедури дослідження: У другому розділі було розроблено методичну процедуру емпіричного дослідження, яке охоплює вивчення основних структурних компонентів переживання кризових ситуацій педагогами, таких як цільова детермінація та головні завдання. Для цього створено комплекс методик, зокрема, опитувальник «Професійне вигорання» Н. Водоп'янової, методику оцінки емоційного інтелекту Н. Холла, тест смисло-життєвих орієнтацій Д. Леонтєва, а також спеціально розроблений авторський опитувальник для діагностики цільової детермінації у кризових ситуаціях.

2. Перевірка та валідність авторського опитувальника: Розроблений опитувальник для діагностики цільової детермінації перевірено на надійність і валідність методами ретесту, паралельного тесту та визначення показника дискримінативності. Він дозволяє визначати рівні цільових детермінант кризових переживань та психологічні особливості, такі як ставлення до невизначеності, потреба у змінах та складність переживання. Опитувальник диференціює шість типів кризового переживання, зокрема, стрес, конфлікт, кризу, психологічну травму та полімодальний тип.

3. Результати констатуючого експерименту: Аналіз даних показав, що тип переживання кризових ситуацій педагогами не завжди залежить від конкретного типу критичної ситуації, про що свідчить полімодальний тип переживання та область перетину цільових детермінант для всіх груп. Це підтверджує наявність основного та додаткових типів для кожної групи:

- 26,2% вибірки переживають кризу за типом «стрес» з ознаками конфлікту та травми, а 18,2% — за типом «фрустрація».
- 21,3% вибірки переживають кризу за типом «конфлікт» без додаткових ознак.

- 5,14% вибірки переживають кризу за типом «криза» з ознаками стресу, фрустрації та конфлікту.
- 9,6% переживають кризу за типом «психологічна травма» з ознаками стресу, фрустрації, кризи та конфлікту.
- 19,6% демонструють полімодальний тип, що включає всі цільові детермінанти, крім стресу.

4. Додаткові методики дослідження психічної стійкості та копінг-стратегій: Використання методики «Прогноз» В. Бодрова показало, що педагоги мають здебільшого високий рівень нервово-психічної стійкості (НПС), що свідчить про здатність до ефективної саморегуляції у кризових умовах. Також, методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» виявила, що педагоги віддають перевагу копінг-стратегіям, спрямованим на вирішення задач, а на середньому рівні — копінг-стратегіям, орієнтованим на емоції, уникаючи стратегій уникнення.

5. Аналіз духовної кризи: Дослідження за методикою «Духовна криза» (Л. Шутова, А. Ляшук) показало, що у половини педагогів спостерігається середній рівень прояву духовної кризи, який може бути викликаний життєвими перешкодами або емоційними потрясіннями. Інша половина має низький рівень духовної кризи, що свідчить про загальне задоволення життям.

6. Висновки щодо типології та психопрофілактики: Розроблена типологія кризового переживання дозволяє диференціювати процеси переживання, виділити ключові етапи та прогнозувати його розвиток. Це сприяє створенню програми цільової психопрофілактики для педагогів, спрямованої на мінімізацію негативних наслідків кризових ситуацій.

РОЗДІЛ 3. ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ КРИЗОВИХ СТАНІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Методи та форми психологічної підтримки педагогічних працівників

Психологічна література пропонує безліч термінів для опису індивідуальних реакцій адаптації людини в кризових ситуаціях, таких як копінг, копінгові дії, копінг-стратегії, копінг-стилі та копінг-поведінка. Під складною життєвою ситуацією зазвичай розуміють таку обставину, що порушує нормальну життєдіяльність особистості та є занадто важкою для самостійного подолання. Успіх у вирішенні таких ситуацій великою мірою залежить від самої особистості, її розуміння проблеми та здатності до її подолання.

Вивчення копінг-стратегій стало популярним у зарубіжній психології в другій половині ХХ століття. Термін «копінг» походить від англійського слова *cope*, що означає «долати». У німецькій психології використовується аналогічний термін *bewältigung*, який також означає подолання. Копінг-стратегії розглядаються як індивідуальні способи взаємодії людини з проблемною ситуацією, які ґрунтуються на її особистісних особливостях і психологічних можливостях. У російськомовній психологічній літературі копінг часто називають подоланням або стресоподоланням, маючи на увазі сукупність поведінкових реакцій на стресові ситуації.

Копінг-поведінка пов'язана з концепцією психологічного захисту. Згідно з З. Фрейдом, термін *defense* означає захисні механізми «єго», які блокують неприємні або травматичні для особистості переживання. У сучасній теорії копінг-стратегії, які зазвичай усвідомлюються індивідом, відрізняються від глибинних захисних механізмів, які залишаються поза свідомістю. З точки зору психодинамічного підходу, реакції на складні ситуації можуть виводити на поверхню неусвідомлювані внутрішні конфлікти особистості. Н. Родіна вважає копінг-стратегії «верхівкою айсберга»

антикризової поведінки, де психологічні захисні механізми є базовою основою, а копінг-стратегії — структурною надбудовою, що формується в процесі соціалізації.

Головне завдання копінг-стратегій — адаптувати людину до складної ситуації, допомогти подолати її вплив або прийняти її. Річард Лазарус підкреслює, що копінг-поведінка спрямована на забезпечення фізичного та психічного здоров'я, гармонійні соціальні відносини та загальне благополуччя людини.

Більшість дослідників поділяють копінг-стратегії на активні та пасивні. Активні стратегії включають вирішення проблеми, яке спрямоване на зменшення негативного впливу ситуації, і пошук соціальної підтримки. Пасивні стратегії, як правило, полягають в уникненні або ігноруванні проблеми, проте у деяких випадках ці стратегії можуть мати активний характер, якщо вони націлені на відновлення психологічного балансу.

К. Муздибаєв виділяє три основні види копінг-стратегій :

1. Стратегія, сфокусована на оцінці: передбачає аналіз ситуації, оцінку можливих наслідків і пошук позитивних моментів. Сюди можуть входити такі захисні механізми, як заперечення або зменшення загрози.

2. Стратегія, сфокусована на проблемі: зосереджена на отриманні інформації про ситуацію та пошуку конкретних способів її вирішення. Ця стратегія включає як прийняття рішень, так і активні дії для подолання критичних проблем.

3. Стратегія, сфокусована на емоціях: спрямована на збереження емоційної рівноваги через управління негативними почуттями. Зокрема, такі стратегії як надія та терпимість допомагають стабілізувати психологічний стан людини та підтримують її мотивацію.

Криза — це глибоке внутрішнє переживання, викликане невідповідністю між життєвими цілями людини та реальністю. Така ситуація вимагає від людини активної внутрішньої роботи — перегляду цінностей і осмислення своєї життєвої позиції. Переживання кризового стану може

проходити через різні форми вираження, серед яких психологи виділяють кілька типів: прийняття реальності, формування нового сенсу життя, ціннісне або творче переживання, що дозволяє особистості зростати та розвиватися.

Психотерапія, спрямована на допомогу особистості у кризових ситуаціях, має на меті реконструкцію внутрішнього світу пацієнта та формування нових адаптивних моделей поведінки. Наприклад, аксіопсихотерапія допомагає переоцінити життєві цінності та адаптуватися до реальності, а психодрама надає можливість моделювати проблемні ситуації, що дозволяє людині віднайти внутрішні ресурси для подолання кризи. Крім того, методи трансакційного аналізу дозволяють досліджувати рольові конфлікти та формувати нові сценарії життя, які допомагають особистості справлятися з кризовими ситуаціями.

Таким чином, копінг-стратегії та різні види психотерапевтичної допомоги є основними інструментами подолання кризових ситуацій, що сприяють психологічному благополуччю особистості та її здатності до адаптації в складних умовах.

Психосоціальна допомога охоплює комплекс різноманітних підходів для підтримки дорослих і дітей, які переживають кризові та травматичні ситуації. Вона включає організацію груп підтримки для тих, хто переживає горе, роботу над зменшенням фобій та страхів через обробку травматичних спогадів, а також надання індивідуальної психологічної допомоги. Одним із ключових компонентів системи психосоціальної допомоги є застосування спеціалізованих методів кризового втручання, таких як психологічний і психобіографічний дебрифінг.

Основні етапи роботи з педагогічними працівниками в кризових ситуаціях:

1. Попередня діагностика та поглиблене дослідження проблемного поля.
2. Збір інформації та аналіз проблеми.
3. Переформулювання проблеми.

4. Спеціальна психологічна діагностика.
5. Аналіз кризового чинника та визначення реабілітаційного потенціалу.
6. Формулювання експертного висновку та планування подальшої роботи.

Соціально-психологічний супровід має три основні етапи:

1. Діагностико-аналітичний етап: Оцінюються ситуація та кризовий стан клієнта, встановлюється контакт для подальшої співпраці. Використовуються методи бесіди, тестування, анкетування та спостереження для визначення природи кризи.

2. Діяльнісний етап: На цьому етапі здійснюється безпосередня робота з проблемами клієнта, що включає зниження емоційної напруги, формування позитивної самооцінки та розвитку стресостійкості. Окрема увага приділяється налагодженню соціальних зв'язків та мережі підтримки. Крім того, до процесу можуть залучатися фахівці різних сфер — лікарі, психологи, юристи, що забезпечує комплексний підхід до вирішення кризової ситуації.

3. Контрольно-аналітичний етап: На цьому етапі відбувається аналіз результатів роботи, обговорення досягнутого прогресу та планування подальших дій. Якщо проблема вирішена, клієнт відчуває здатність самостійно продовжувати покращення своєї ситуації. У разі потреби може бути запропоновано додаткове обслуговування або повернення до початкового етапу для перегляду підходу до вирішення кризи.

Соціально-психологічний супровід надає можливість клієнтам не лише розвинути навички самоконтролю та адаптації, а й досягти нової життєвої якості — адаптивності, тобто здатності досягати внутрішнього балансу навіть у складних життєвих обставинах. Супровід передбачає індивідуальний підхід до кожного клієнта, зважаючи на його особистісні характеристики та особливості кризового стану.

Такий комплексний підхід допомагає клієнту поступово подолати кризовий період і відновити стійкий емоційний та психологічний баланс,

підтримуючи його здатність самотійно вирішувати складні життєві ситуації та зберігати рівновагу.

2. Програма психологічної підтримки педагогічних працівників для подолання кризових ситуацій

Розроблена нами «Програма психологічної підтримки педагогічних працівників» для подолання кризових ситуацій (далі – Програма) створена на основі результатів проведеного дослідження сприятиме розвитку в педагогів глибшого розуміння себе, своїх пріоритетів і можливостей. Програма охоплює комплекс різноманітних методів та заходів для індивідуальної й групової підтримки педагогів, які переживають кризові та травматичні ситуації. Створення Програми є важливим кроком у забезпеченні психоемоційного благополуччя педагогів, особливо у кризових ситуаціях.

Одним із ключових компонентів системи психологічної допомоги є застосування спеціалізованих методів кризового втручання, таких як психологічний і психобіографічний дебрифінг. Програма включає тренінги та семінари, спрямовані на підвищення стресостійкості, розвиток емоційної компетентності та сприяння загальному психічному здоров'ю і благополуччю педагогічних працівників.

Основні етапи Програми:

1. ***Попередня діагностика та поглиблене дослідження проблемного поля.*** Початковий етап роботи з кризовим клієнтом (педагогом) передбачає ретельне вивчення його особистісних особливостей і проблемної ситуації. Це досягається шляхом проведення глибокої співбесіди з елементами психодіагностичних методик. Поглиблене дослідження дозволяє краще зрозуміти кризове середовище клієнта, виявити його потреби та слабкі сторони, а також оцінити ефективні стратегії для подальшого консультування.

2. ***Збір інформації та аналіз проблеми.*** На цьому етапі консультант допомагає клієнту визначити та сформулювати свої почуття, що знижує

емоційне напруження та дозволяє розділити проблему на більш керовані частини. Важливо уникати спокуси швидко перейти до вирішення проблеми, щоб не пропустити критично важливу інформацію, яка може допомогти уникнути повторення помилок у майбутньому. Завершення етапу відбувається з ідентифікацією основної кризової події та її попереднім аналізом.

3. **Корегування проблеми.** Оскільки клієнт часто сприймає свою кризу як надто глобальну або помилково трактує її окремі аспекти, консультант має допомогти йому переглянути формулювання проблеми. Це дозволяє поділити складну ситуацію на більш конкретні елементи, уникнути неефективних стратегій та подивитися на проблему під новим кутом. Важливо оцінити, які дії клієнт уже вживав для вирішення ситуації, та розглянути інші можливості для покращення його стану.

4. **Спеціальна психологічна діагностика:** Цей етап включає підбір конкретних методик для глибшого дослідження психоемоційного стану клієнта, його когнітивних функцій та мотивації. Серед використаних методик можуть бути «Шкала оцінки впливу травматичної події», методика «Прогноз» для оцінювання нервово-психічної стійкості, «Духовна криза» (Л. Шутова, А. Ляшук), «Шкала безнадійності Бека», «Методика визначення домінуючого стану» та інші. Вибір методик залежить від специфіки кризової ситуації та запиту клієнта.

5. **Аналіз кризового чинника та визначення реабілітаційного потенціалу.** На цьому етапі консультант спільно з клієнтом виявляє первинну психотравмуючу подію, яка призвела до поточного стану дестабілізації, а також оцінює його загальний стан, рівень працездатності та потенціал для психологічної реабілітації. Важливо також виявити адаптивні навички, що можуть бути корисними в процесі подолання кризи.

6. *Формулювання експертного висновку та планування подальшої роботи* Завершальний етап психодіагностичного обстеження клієнта включає формування експертного висновку, обговорення основних аспектів кризової ситуації та спільне визначення кроків для подальших дій. Планування включає конкретні завдання, цілі та графік найближчих зустрічей. У певних випадках можливе рішення залишити проблему в її поточному стані для продовження роботи над нею у наступні етапи. Це є важливою частиною процесу, оскільки спрямована на попередження неефективних рішень, які можуть ускладнити кризу.

Такий комплексний підхід допомагає клієнту поступово подолати кризовий період і відновити стійкий емоційний та психологічний баланс, підтримуючи його здатність самостійно вирішувати складні життєві ситуації та зберігати рівновагу.

Метою Програми є надання педагогам психологічної підтримки, сприяння подоланню кризових ситуацій шляхом підвищення рівня саморефлексії, формування стійкої самототожності та розробки ефективних стратегій адаптації.

Завданнями Програми:

1. Виявлення та аналіз факторів, які спричиняють кризові стани.
2. Формування навичок усвідомлення ідентичності педагогів у ключових сферах: професійній, особистісній, соціальній.
3. Забезпечення розвитку навичок саморегуляції та стресостійкості.
4. Формування ефективних копінг-стратегій для вирішення конфліктних ситуацій.
5. Створення сприятливого середовища для професійного зростання і стабільного емоційного стану.

Програма складається з чотирьох етапів, кожен з яких спрямований на вирішення певних аспектів кризових станів педагогів. Тривалість Програми чотири дні (етапи) по 4 години кожний.

1. Діагностичний етап (перший день- 4 години)

Мета: виявити причини кризових ситуацій і ключові проблеми педагогів.

Завдання:

1. Проведення психологічного тестування (наприклад, методики «Прогноз», «Духовна криза», «Копінг-поведінка»).
2. Аналіз ідентичності педагогів за векторами (статева, професійна, ідеологічна, любовно-сімейна).
3. Індивідуальні інтерв'ю для виявлення емоційних, когнітивних та поведінкових проблем.

Методи: опитувальники й анкетування (Додаток Б. анкета 1 та 2), групові обговорення з метою створення атмосфери довіри, спостереження за педагогами у професійному середовищі.

Очікуваний результат: індивідуальний профіль кожного педагога із зазначенням його сильних і слабких сторін, а також зон, які потребують підтримки.

2. Мотиваційний етап (другий день- 4 години)

Мета: формування у педагогів мотивації до змін та особистісного зростання.

Завдання:

1. Підвищити усвідомлення важливості саморефлексії та осмислення кризових станів.
2. Мотивувати педагогів до формування нових смислів життя та професійного розвитку.

Методи: тренінг та вправи.

1. Тренінг саморефлексії: «Розуміння своїх потреб, цілей і ресурсів»

Мета тренінгу: допомогти учасникам усвідомити свої внутрішні потреби та ресурси, сприяти формуванню чітких життєвих і професійних цілей та навчити педагогів методам саморефлексії для підтримання емоційного балансу.

Тривалість: 4 години

Кількість учасників: 10–15 осіб

Структура тренінгу

1. Вступ (30 хвилин)

Вітання: тренер представляється, розповідає про мету тренінгу.

Легка вправа на знайомство: «Назвіть своє ім'я та одну потребу, яка зараз здається вам важливою».

2. Вправа 1: «Карта моїх потреб» (45 хвилин)

Мета: виявлення актуальних потреб учасників.

Матеріали: папір, ручки, кольорові олівці та маркери.

Інструкція для виконання вправи:

Учасники малюють на аркуші свою «карту потреб». У центрі аркуша записують «Я». Навколо записують свої потреби (фізичні, емоційні, соціальні, професійні тощо), які є актуальними зараз. Важливість потреб позначається кольором або розміром (найважливіші – більші чи яскравіші).

Обговорення результатів:

Учасники за бажанням діляться своїми спостереженнями: «Які потреби для вас найважливіші? Чи задовольняються вони зараз?»

3. Вправа 2: «Мої ресурси» (45 хвилин)

Мета: усвідомлення внутрішніх і зовнішніх ресурсів для досягнення цілей.

Матеріали: папір, ручки, кольорові олівці та маркери.

Інструкція для виконання вправи:

Учасники поділяють аркуш на 4 квадранти: «Мої сильні сторони», «Люди, які мене підтримують», «Мої досягнення» та «Що мене надихає?». Учасники тренінгу заповнюють кожен квадрант дописами власних думок.

Обговорення результатів:

Учасники обмінюються думками в парах: «Що стало для вас відкриттям? Чим ви пишаєтесь?»

4. Вправа 3: «Дерево цілей» (60 хвилин)

Мета: сформулювати конкретні цілі та шляхи їх досягнення.

Матеріали: папір формату А3, ручки, кольорові олівці та маркери.

Інструкція для виконання вправи:

Учасники малюють дерево за таким принципом:

Коріння: ресурси та сильні сторони.

Стовбур: основна мета (наприклад, професійна, особиста).

Гілки: шляхи досягнення мети.

Листя: маленькі кроки для реалізації.

Презентація результатів:

Кожен учасник коротко розповідає про своє дерево.

Рефлексія:

Запитання для групи: «Які елементи дерева були найважчими для заповнення?» «Що допомогло вам краще зрозуміти свої цілі?»

5. Завершення (60 хвилин)

Вправа 4: «3 інсайти» (40 хвилин)

Учасники називають три відкриття, які вони зробили про себе під час тренінгу. Учасники коротко діляться своїми враженнями: «Що було корисним? Що ви хотіли б дізнатися більше?»

Підведення підсумків (20 хвилин)

Рекомендації тренера учасникам тренінгу для подальшої саморефлексії (наприклад, ведення щоденника, практики подяки). Щоденно знаходити 5–10 хвилин для запису думок про свої потреби та досягнення.

Переглядати створену «Карту потреб» та «Дерево цілей», щоб адаптувати їх до нових обставин.

Звертати увагу на джерела підтримки та радощів у повсякденному житті.

3. Операціональний етап (третій день- 4 години)

Мета: навчити педагогів практичним методам подолання кризових ситуацій.

Завдання: ознайомлення з техніками саморегуляції та управління емоціями, формування ефективних копінг-стратегій, покращення навичок комунікації для вирішення конфліктів.

Методи: релаксації (дихальні техніки, медитація, тілесно-орієнтовані вправи), розробка індивідуальних планів дій у кризових ситуаціях, рольові ігри та психодрама для моделювання конфліктних ситуацій і пошуку шляхів їх вирішення.

1. Вправа 1: «Релаксація» (45 хвилин)

Мета: навчити педагогів методам релаксації для зниження стресу, підвищити усвідомленість та контроль над емоціями через тілесні та дихальні практики, сприяти формуванню навички саморегуляції.

1. Вступ (15 хвилин)

Тренер пояснює важливість релаксації для збереження емоційного та фізичного здоров'я. Наголос на тому, що кожна техніка може бути адаптована до потреб учасника.

2. Дихальні техніки (30 хвилин)

Техніка : «Дихання 4-7-8»

Інструкція для виконання:

Сядьте або ляжте у зручній позі. Вдихайте через ніс, рахуючи до 4. Затримайте дихання, рахуючи до 7. Видихайте через рот, рахуючи до 8. Повторіть 6–8 разів.

Рефлексія:

Учасники програми діляться результатами вправи та самопочуттям.

2. Вправа 2: «Черевне дихання» (35 хвилин)

Мета: глибоке розслаблення тіла.

Інструкція для виконання вправи:

Покладіть одну руку на живіт, іншу на груди. Вдихайте через ніс, так, щоб піднімався тільки живіт. Повільно видихайте через рот, трохи зводячи губи. Повторіть 10 разів.

Рефлексія:

Учасники програми діляться враженнями.

3. Вправа 3: «Дихання квадратом» (35 хвилин)

Мета: зняти напругу та зосередитися.

Інструкція для виконання вправи:

Уявіть квадрат. Вдихайте на рахунок 4 (перша сторона квадрата). Затримайте дихання на рахунок 4 (друга сторона). Видихайте на рахунок 4 (третя сторона). Затримайте дихання на рахунок 4 (четверта сторона). Повторіть 4–5 циклів. Медитація (20 хвилин).

4. Вправа 4 «Візуалізація спокою» (35 хвилин)

Мета: викликати позитивні асоціації та розслаблення.

Інструкція для виконання вправи:

Уявіть місце, де ви почуваетесь абсолютно спокійно (пляж, ліс, дім тощо). Додайте деталі: звуки, запахи, текстури. Зосередьтесь на відчутті безпеки й затишку. Перебувайте у цьому стані 5–7 хвилин. Тілесно-орієнтовані вправи (20 хвилин).

5. Вправа 5 «Прогресивна м'язова релаксація» (35 хвилин)

Мета: глибоке фізичне розслаблення.

Інструкція для виконання вправи:

Напружте кожну групу м'язів тіла на 5 секунд, потім різко розслабте. Починайте з пальців ніг, переходьте до ніг, рук, живота, грудей, шиї, обличчя. Зосереджуйтесь на різниці між напругою і розслабленням.

Рефлексія:

тренер запитує, де учасники відчули найбільший ефект.

6. Вправа 6 «Струси» (вправа з елементами танцю) (25 хвилин)

Мета: зняти напругу через рух.

Інструкція для виконання вправи:

Встаньте, ноги трохи ширше плечей. Почніть легко трясти руками, потім плечима, ногами. Уявляйте, як напруга «виходить» з тіла через рух. Виконуйте протягом 5-10 хвилин під спокійну музику.

7. Рефлексія та завершення (30 хвилин)

Учасники діляться, яка техніка їм сподобалась найбільше. Тренер надає рекомендації для самостійної практики: використовувати дихальні вправи перед сном або у моменти стресу, проводити медитацію вранці для налаштування на день, виконувати тілесні вправи для зняття фізичної напруги після важкого дня.

Очікуваний результат етапу програми

Засвоєння педагогами практичних навичок подолання стресу, формування позитивної поведінкової моделі.

4. Рефлексивний етап (четвертий день- 4 години)

Мета: закріпити отримані знання та сприяти інтеграції позитивного досвіду у повсякденне життя.

Завдання: аналіз змін у стані педагогів після проходження програми, оцінка ефективності нових стратегій поведінки у кризових ситуаціях, планування подальшого професійного і особистісного зростання.

Методи: групові та індивідуальні сесії з обговоренням отриманих результатів, ведення щоденників рефлексії, спільне складання планів особистісного й професійного розвитку та сприяти інтеграції позитивного досвіду у повсякденне життя.

Обговорення результатів Програми.

Підвищення рівня самосвідомості педагогів, зниження емоційного навантаження, покращення психологічного клімату в колективі.

Очікувані результати після проходження Програми:

Особистісний рівень: зменшення емоційного виснаження, зниження рівня стресу. Формування стійкої ідентичності. Покращення навичок управління емоціями та адаптації.

Професійний рівень: збільшення задоволеності роботою. Підвищення професійної ефективності. Покращення комунікацій у професійному середовищі.

Колективний рівень: зниження кількості конфліктів у колективі. Покращення атмосфери у навчальних закладах. Формування культури підтримки та співробітництва.

ВИСНОВКИ

Аналізуючи теоретичні джерела, можна стверджувати, що будь-яка життєва криза — це стан глибокого емоційного дискомфорту, що виникає, коли людина не отримує необхідного для свого психологічного комфорту і самореалізації. Головна причина кризи полягає в порушенні процесу реалізації самототожності: коли індивід не до кінця розуміє або приймає себе, йому важко реалізувати свій потенціал. Самототожність включає кілька важливих аспектів, що спрямовані на формування особистісного «Я» за чотирма ключовими векторами:

1. Статова ідентичність — усвідомлення і прийняття себе як представника певної статі.
2. Професійна ідентичність — визначення себе у професійному контексті, формування навичок і уявлень про свої здібності та роль у суспільстві.
3. Ідеологічна ідентичність — належність до культурного, історичного, етнічного та географічного контексту, де людина знаходить сенс і приналежність.
4. Любовно-сімейна ідентичність — усвідомлення себе в системі близьких і сімейних стосунків, прийняття себе як партнера, члена родини.

Процес формування цих ідентичностей розпочинається із встановлення певних уявлень про себе, після чого настає етап їх перевірки та адаптації. Чим більше векторів самототожності зазнають порушень, тим інтенсивнішим є переживання внутрішнього дискомфорту. Для того, щоб відчувати стабільність і впевненість, достатньо мати порушення навіть у двох цих сферах, щоб виникла глибока психологічна напруга.

Важливо, що в основі багатьох життєвих криз лежать конфлікти, пов'язані з виконанням психологічних ролей, — саме тому психологічна допомога, що спрямована на відновлення, корекцію або переоцінку цих

ролей, є дієвою. Методи рольової психотерапії, зокрема психодрама, допомагають людині знайти вихід із складних життєвих ситуацій, надаючи можливість переосмислити і знову «прожити» певні ролі, конфлікти та життєві ситуації, що призвели до кризи.

Коли людина опиняється у критичній життєвій ситуації, вона стикається з необхідністю особливого внутрішнього осмислення, яке є не просто переживанням, а формою активної внутрішньої діяльності. Цей процес переживання — це пошук смислу і нових способів бачення себе в світі. Переживання є можливістю не просто адаптуватися до реальності, але й знайти нові смисли і джерела натхнення, що допоможуть у подальшій самореалізації.

Процес подолання кризи багато в чому визначається рівнем інтелектуального розвитку особистості, її здатністю до рефлексії та осмислення себе і світу. В результаті цього формується чотири основних типи переживання, які демонструють, як людина приймає обставини, підкоряючи власні потреби і цінності новому, знайденому смислу життя.

Таким чином, емоційний дискомфорт, який переживає людина в кризі, є поштовхом до більш глибокої роботи над собою, яка включає пошук і встановлення особистісної гармонії. Кожен кризовий етап — це нагода для нової інтерпретації власної самототожності, і цей шлях до розуміння може бути як болісним, так і надзвичайно важливим для духовного зростання та усвідомлення.

Розроблена програма психологічної підтримки для педагогічних працівників з метою підвищення стресостійкості, покращення психоемоційного стану та забезпечення ефективної підтримки в умовах кризових ситуацій. Вона включає тренінги, семінари та інші заходи, спрямовані на розвиток навичок психологічної підтримки та управління стресом. Програма психологічної підтримки для педагогічних працівників є важливим інструментом у забезпеченні їхнього психоемоційного благополуччя. Завдяки комплексному підходу до навчання та підтримки, вона

сприятиме підвищенню стресостійкості педагогів і покращенню якості освітнього процесу в цілому.

Основною метою нашого дослідження було детальне вивчення наукової літератури щодо проблем подолання кризових ситуацій студентами-психологами та визначення ключових факторів, які спричиняють виникнення таких кризових станів у студентів цієї спеціальності. Дослідження також мало на меті виявлення характерних особливостей прояву криз у студентів-психологів, а також емпіричний аналіз психологічних основ подолання ними цих кризових ситуацій.

Аналізуючи теоретичні джерела, ми отримали уявлення про сутність кризи, її особливості, форми прояву та типи. З урахуванням різних підходів до визначення поняття «криза» можна виділити кілька загальних характеристик цього явища:

1. Криза порушує психологічну рівновагу, що може призвести до дезадаптаційних реакцій.
2. Криза виникає за наявності протиріччя між особистісними можливостями студента (фізичними та психічними) і звичними способами його взаємодії з оточенням та виконанням діяльності.
3. Кризовий стан супроводжується відсутністю необхідних ресурсів для ефективного подолання ситуації.

У сучасній психології кризові ситуації розглядаються з різних позицій, що дозволяє виявити їх багатогранність та неоднозначний вплив на особистість. У ході узагальнення теоретичних та емпіричних досліджень кризова ситуація постає як процес неоптимального пристосування фахівця до робочого стресу, який проходить через стадії напруження, резистенції та виснаження. Цей процес призводить до змін особистісної цілісності та активує низку специфічних переживань, спрямованих на формування нової особистісної стійкості. Як наслідок, виникає психологічний стан, що характеризується виснаженням, деперсоналізацією та зниженням особистісних досягнень.

Кризові ситуації розглядаються науковцями з двох основних позицій:

- Статичний аспект – відображає структуру кризового стану (реакції, розлади, симптомокомплекси, наслідки).
- Процесуальний аспект – показує динаміку змін (деструкція, адаптація, пристосування, формування нових механізмів поведінки).

Проведене дослідження підтвердило, що кризове переживання є інтегральним психічним процесом, який включає три системні рівні – віддзеркалюючий, орієнтуючий та перетворюючий. На психологічному рівні це означає оновлення смислового співвідношення між свідомістю і буттям, що породжує новий життєвий сенс. Детермінація цього процесу здійснюється цільовою спрямованістю та системою конкретних задач, що ставляться перед особистістю в кризовій ситуації.

Емпіричні результати

Результати емпіричного дослідження показали, що для кожної групи педагогів з кризовим досвідом характерна наявність основної цільової детермінанти, підкріпленої кількома додатковими. Виявлено наступні особливості:

- Педагоги, які переживають кризу за типом «стрес» або «фрустрація» (26,2% та 18,2% вибірки), відчувають також ознаки конфлікту та травматичного досвіду.
- Педагоги, для яких домінуючим є тип «конфлікт» (21,3%), не демонструють додаткових ознак.
- Ті, хто переживає кризу за типом «криза» (5,14%), також мають прояви стресу, фрустрації та конфлікту.
- Педагоги, які відчувають кризу за типом «психологічна травма» (9,6%), демонструють сукупність ознак стресу, фрустрації, кризи та конфлікту.

Процедура факторизації та психологічний аналіз дозволили структурувати переживання кризової ситуації педагогами на чотири основні групи задач:

1. Задача «на джерело» – відображає смисложиттєву орієнтацію, спрямовану на пошук нового сенсу буття.
2. Задача «на зміни» – вказує на готовність до невизначеності та необхідності змін.
3. Задача «на відношення» – пов'язана з емоційним реагуванням та управлінням емоційною сферою.
4. Задача «на вистигання» – стосується симптомів Кризової ситуації.

Емпірично виділено шість типів кризових переживань педагогів: п'ять мономодальних (стресовий, фрустраційний, конфліктний, кризовий, травматичний) та один полімодальний, що охоплює змішані прояви.

На основі результатів проведеного дослідження нами була розроблена «Програма психологічної підтримки для педагогічних працівників» щодо подолання кризових ситуацій з метою підвищення стресостійкості, покращення психоемоційного стану та забезпечення ефективної підтримки в умовах кризових ситуацій. Вона включає тренінги, семінари та інші заходи, спрямовані на розвиток навичок психологічної підтримки та управління стресом. Для кожного з типів кризових переживань педагогів в межах розробленої Програми була розроблена психопрофілактичні вправи, які включали чотири блоки:

1. Діагностичний блок – спрямований на виявлення поточного стану, основних кризових факторів та симптомів вигорання.
2. Мотиваційний блок – допомагає формувати позитивну мотивацію для подолання кризи та зміцнення психологічної стійкості.
3. Операціональний блок – забезпечує оволодіння навичками управління емоціями та поведінковими реакціями у складних ситуаціях.
4. Рефлексивний блок – спрямований на осмислення досвіду кризового переживання, формування нових установок та профілактику повторних симптомів кризової ситуації.

Результати застосування програми показали значне зниження

симптомів професійного вигорання у досліджуваних педагогів. Наприклад:

- У групі з фрустраційним типом кризового переживання зменшився рівень емоційного виснаження на 3,2%.
- Педагоги, які переживають стресовий тип кризи, продемонстрували зниження симптомів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень на 5% та 3,6% відповідно.
- У представників конфліктного типу спостерігалось зменшення симптомів редукції досягнень на 12%.
- У групі з кризовим типом знизилися симптоми емоційного виснаження на 5,6% та редукції досягнень на 6,3%.
- Для травматичного типу характерним було зниження рівня емоційного виснаження та редукції досягнень на 11% та 7,4% відповідно.

Загалом, позитивне зниження симптомів вигорання у експериментальних групах, на відміну від контрольних груп, де спостерігалось навіть погіршення стану, підтверджує ефективність розробленої психопрофілактичної програми.

Перспективи подальших досліджень

Це дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми кризового переживання педагогами, але створює надійну базу для подальшої роботи.

Отримані результати можуть бути використані для:

- розробки нових психопрофілактичних програм для попередження кризової ситуації вчителів;
- створення технологій підвищення професійної компетентності педагогів та покращення їхньої стресостійкості;
- подальшого дослідження особливостей адаптаційних механізмів в умовах педагогічної діяльності.

Існують різні наукові погляди на природу та динаміку кризових станів. Деякі дослідники розглядають кризу як емоційну реакцію на загрозову

ситуацію, що виникає, коли особа не може досягти важливих життєвих цілей звичними способами (Ф. Ліндеман, Дж. Каплан). Інші вчені вважають, що криза може проявлятися навіть у сприятливих, здавалося б, умовах, якщо людина не знаходить у них особистісного сенсу. Крім того, існують універсальні ситуації, що майже завжди викликають кризові переживання у більшості людей.

Для досягнення цілей нашого дослідження ми працювали з педагогічними працівниками, які проходили емпіричне тестування за допомогою наступних методик:

- Методика «Прогноз» для оцінки рівня нервово-психічної стійкості (за В. Бодровим),
- Методика «Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; адаптована Т. Крюковою),
- Методика «Духовна криза» (Л. Шутова, А. Ляшук).

Аналіз результатів показав, що більшості педагогів притаманний достатній рівень нервово-психічної стійкості (НПС), хоча частина з них мала задовільний рівень НПС. Високий показник щирості у відповідях свідчить про достовірність результатів. Отримані дані вказують на оптимальний психоемоційний стан педагогів, їхню мотивацію до досягнення цілей та мінімальний ризик дезадаптаційних реакцій. Високий рівень НПС знижує ймовірність нервово-психічних зривів, що є важливим для професій, які потребують стабільної психоемоційної стійкості.

У стресових ситуаціях педагоги надають перевагу копінг-стратегіям, спрямованим на вирішення задач, а також емоційно орієнтованим копінг-стратегіям. Це свідчить про здатність педагогів зосереджуватися на суті проблеми, аналізувати її аспекти та приймати оптимальні рішення, а також підтримувати емоційну рівновагу в кризових ситуаціях.

Крім того, результати за методикою «Духовна криза» виявили, що у половини педагогів спостерігається середній рівень прояву духовної кризи.

Це свідчить про те, що вони перебувають у стані внутрішньої невизначеності та не бачать сенсу у певних життєвих аспектах. Такий стан може бути викликаний низкою зовнішніх та внутрішніх перешкод, що виникають у життєвому шляху педагогів. Водночас ці педагоги часто прагнуть подолати кризу шляхом занурення у навчання або побутові справи. Можливими причинами таких криз є емоційні потрясіння, як-от втрата близьких, що підвищують ймовірність повторення духовної кризи у майбутньому.

У решти педагогів був виявлений низький рівень духовної кризи. Це вказує на загальну задоволеність життям, відсутність прагнення до кардинальних змін та низьку ймовірність виникнення духовних криз як у теперішньому, так і в майбутньому, що підтверджують показники за шкалою «Майбутнє».

Таким чином, результати дослідження допомогли нам отримати більш детальну картину психологічних особливостей подолання кризових ситуацій педагогами, що дозволяє краще зрозуміти як потреби, так і потенційні ризики, пов'язані з їхнім професійним та особистісним розвитком.

Розроблена нами «Програма психологічної підтримки педагогічних працівників» для подолання кризових ситуацій сприятиме розвитку в педагогів глибшого розуміння себе, своїх пріоритетів і можливостей. Програма охоплює комплекс різноманітних методів та заходів для індивідуальної й групової підтримки педагогів, які переживають кризові та травматичні ситуації. Створення Програми є важливим кроком у забезпеченні психоемоційного благополуччя педагогів, особливо у кризових ситуаціях воєнного стану.

Програма є універсальною і побудована таким чином, що може бути застосована до будь якого контингенту учасників, в будь якому віці: педагогів, соціальних працівників, медиків, внутрішньо переміщених осіб тощо, що мають проблему в відчутті психологічного благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. А. с. Опитувальник діагностики показників переживання критичної ситуації / Ю. П. Жогно. - Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 28981 від 29.05.2009 р.
2. А. с. Тест-опитувальник діагностики показників переживання професійної кризи // Саннікова О.П., Бринза І.В. - Свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 8840 від 24.11.2003 р.
3. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигоряння вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія». К., 2004. 19 с.
4. Булах І.С. Психологія життєвих криз особистості: навч. посіб. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 110 с.
5. Гасюк М.Б. Життєтворчість як спосіб вирішення життєвої кризи особистості. К., 1994. 195 с.
6. Гасюк М.Б., Гринів О.М. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. К., 2011. 205 с.
7. Гасюк М. Суб'єктивне сприйняття теперішнього, минулого та майбутнього у структурі психологічного благополуччя особистості. // Соціальна психологія: наук. журнал / голов. ред. Ю.Ж. Шайгородський. К., 2013. 261 с.
8. Горностай П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу / П.П. Горностай / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: [Наук-метод. збірн.]. К.: Контекст, 2000. С. 44-47.
9. Грицук О.В. Збереження професійного здоров'я вчителів як проблема сучасної психології. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.rapdon.org.ua/mod-subjects-viewp age-ageid-75.html>
10. Заїка В.М. Динамічна модель особистісних трансформацій в

- умовах подолання кризових станів. Соціальна психологія. 2009. № 1(33). С. 69–76.
11. Заїка В.М., Моргун В.Ф. Типологія життєвих криз та ініціальних тенденцій трансформації людини на основі багатовимірної теорії особистості. Психологія і особистість. К.- Полтава, 2016. № 2. Ч. 2. С. 29–45.
 12. Костюк Г.С. АПН України. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / Г.С. Костюк, за ред. С.Д. Максименка. К., 2013. Том 11, вип. 7. 214 с.
 13. Криворучко П.П. Основи психологічної допомоги: навч. посіб.: Нац. акад. оборони України. К., 2009. 215 с.
 14. Мілютіна К.Л. Теорія і практика психологічного тренінгу. К.: МАУП, 2006. 175 с.
 15. Мілютіна К.Л. Психологія успіху : навч. посіб. К.: Главник, 2008. 144 с.
 16. Життєві кризи особистості: у 2 ч. : наук.-метод. посіб. / керівники авт.кол. і наук. ред.: Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков; ред. В.М. Доній; Ін-т змісту і методів навчання. К.: [б. и.], 1998.
 17. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультивання : навч. посіб. Ч. 1. К.: Главник, 2007. 144 с.
 18. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К.: Либідь, 2003. 376 с.
 19. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи. Київ.: Агропромвидав України, 1998. 223 с.
 20. Жогно Ю.П. Вплив групових методів психокорекції на професійну компетентність вчителя / Ю.П. Жогно, Т.Н. Чебикіна // Наша школа, 2009. №2. С. 3-7.
 21. Жогно Ю.П. Вплив емоційного вигорання на професійну компетентність вчителя. // Наука і освіта, 2008. № 8-9. С. 40-43.
 22. Жогно Ю.П. Емоційне вигорання в педагогічному спілкуванні та

- співвідношення понять «суб'єктивне / суб'єктне». // Наука і освіта, 2008. № 3. С. 37-40.
23. Жогно Ю.П. Психологічні особливості переживання педагогом стану емоційного вигорання.// Матеріали Всеукраїнської наук. конф. [«Смисловий простір та розвиток особистості»] (м. Донецьк, 15-16 травня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, ДІПіП. - Донецьк: ДІПіП. 2009. С.80-82.
24. Жогно Ю.П. Типологія переживання педагогом стану емоційного вигорання. // Матеріали другої наук.-практ. конф. [«Методології та технології практичної психології в системі вищої освіти»](м. Київ, 10-11 квітня 2009 р.) / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2009. С.76-78.
25. Зайчикова Т.В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія». К., 2005. 20 с.
26. Кляпець О.Я. Шлюбна залежність як чинник розвитку емоційного вигорання в сім'ї. // Журнал «Соціальна психологія», 2006.№6(20). С. 164-174.
27. Кондрацька Л.В. Сімейні конфлікти як фактор емоційного вигорання у підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». К., 2009. 21 с.
28. Куфлієвський А.С. Соціально-психологічні детермінанти розвитку синдрому «вигорання» серед працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: дис. канд. психол. наук: 19.00.09. Х., 2006. 165 с.
29. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. К.: Либідь, 2006. 360 с.
30. Назарук Н.В. Психологічні засоби профілактики "професійного

- вигорання" вчителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 320 с.
31. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.
32. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. К.: Либідь, 2006. 632 с.
33. Теорія та практика психологічної допомоги: навч. посіб. / В.І. Пасічник, І.І. Ліпатов, Л.Ф. Шестопалова, І.І. Приходько та ін. – Х.: Акад. ВВ МВС України, 2011. – 250 с.
34. Технології роботи організаційних психологів: [Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл] / За наук. ред. Л.М. Карамушки. К.: Фірма «ІНКООС», 2005. 366 с.
35. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності. К.: Агропромвидав України, 1998. 376 с.
36. Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування. Київ : Главник, 2004. 96 с.
37. Тищук Л.І. Психологічні чинники запобігання синдрому професійного вигорання педагога дошкільного навчального закладу: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Житомир, 2008. 271 с.
38. Черезова І.О. Психологія життєвих криз особистості : навч. посіб. Бердянськ: БДПУ, 2016. 193 с.
39. Ямницький В.М. Типологія життєвих криз дорослого віку в контексті проблеми життєтворчості особистості. // Проблеми сучасної педагогічної освіти, 2007. №13. С.130-133.
40. Bertalanffy L. An outline of General Systems Theory // British Journal for the Philosophy of Science, 1950, V/1, P. 134–165.
41. Guilford J.P. Psychometric Methods. McGraw-Hill, New York, 1954
42. Tillett R. Patient inwardly us: psychical disorders for specialists of medical type // Advances in Psychiatric Treatment 2003. vol. 9, p. 272–279.
43. Lazarus, R. S., & Folkman, S. Cognitive Theories of Stress and the

- Issue of Circularity. In M. H. Appley, & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*. 1986 (pp. 63-80). New York: Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4684-5122-1_4
44. M. H. Appley, R. Trumbull (eds.). *Dinamics of stress. Physiological, psycholo- gical and social perspectives*. N. Y., 1986.
 45. Lindemann E. *Symptomatology and management of acute grief*. *American journal of psychiatry*, 1944, vol. 101, No 2, p. 141-148.
 46. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. *Job burnout // Annu. Rev. Psychol.* 2001, V.52. p. 397-422.
 47. Maslow A. *Self-actualizing and Beyond*. – In: *Challenges of Humanistic Psychology*. N. Y., 1967. P. 118-132.
 48. Feldes D. // *Socialpsychiatrische Forcshung und Praxis*. Leipzig, 1976. P. 56- 67.
 49. Ferguson G.A. *On the theory of test discrimination // Psychometrika* 1949. V.14. P. 61-68.
 50. Freudenberger H.J. *Staff burn-out // Journal of Social Issues*. 1974. V.30. P. 159-166.
 51. Hankins M. *Questionnaire discrimination: (re)-introducing coefficient. // BMC Medical Research Methodology*, 2007, V. 7, P.19-24.
 52. Perlman B., Hartman E.A. *Burnout: summary and future research // Human relations*. 1982. V. 35 (4).
 53. Pines A., et E. Aronson. *Career burnout: Causes and cures*. // New York, NY: Free Press, 1988.
 54. Pines, A., et C. Maslach. *Characteristics of staff burnout in mental health settings // Hospital and Community Psychiatry*. 1978. vol. 29, p. 233-237.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1.

Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К1

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	5,462	7,441	2,371	4,052	2,456
	р	0,001	0,001	0,02	0,001	0,015
В		критерій	2,553	-1,228	-2,386	-3,086
		р	0,011	0,222	0,044	0,002
С		критерій		-2,712	-2,318	-5,328
		р		0,008	0,022	0,001
Д				Критерій	0,959	-0,742
				р	0,341	0,46
Е					критерій	-2,108
					р	0,037

[Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні]

Таблиця А.2.

Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К2

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	-5,686	-3,058	0,835	0,234	-2,796
	р	≤0,001	0,003	0,406	0,815	0,005
В		критерій	-8,096	-3,563	-4,181	-3,333
		р	≤0,001	≤0,001	≤0,001	≤0,001
С		критерій		2,771	2,667	-5,579
		р		≤0,001	0,009	≤0,001
Д				Критерій	-0,578	-1,998
				р	0,568	0,049
Е					критерій	-2,027
					Р	0,050

[Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні]

Таблиця А.3.

Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К3

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	-0,626	-3,627	-2,068	-0,513	-2,586
	р	0,531	$\leq 0,001$	0,041	0,609	0,1
В	критерій		-3,793	-2,118	-0,99	-3,263
	р		$\leq 0,001$	0,034	0,322	$\leq 0,001$
С			критерій	-0,654	2,405	-0,77
			Р	0,514	0,018	0,441
Д				Критерій	1,481	-0,07
				р	0,144	0,944
Е					критерій	-1,603
					р	0,109

[Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні]

Таблиця А.4.

Достовірність відмінностей між групами педагогів за показником К4

Групи	А	В	С	Д	Е	Р
А	критерій	-0,344	-2,331	-5,838	-1,481	-2,846
	р	0,731	0,02	$\leq 0,001$	0,139	0,004
В	критерій		-2,023	-5,659	-1,641	-3,164
	р		0,043	$\leq 0,001$	0,101	0,002
С			критерій	-6,13	-3,222	-4,861
			р	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
Д				критерій	-4,471	-4,096
				р	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
Е					критерій	-1,097
					р	0,277

[Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні]

Таблиця А.5.

Достовірність відмінностей між групами педагогі за показником К5

Групи	A	B	C	D	E	P
A	критері	-0,508	-1,956	-2,417	-5,939	-2,62
	p	0,612	0,043	0,016	$\leq 0,001$	0,009
B	критері		-1,445	-2,745	-6,69	-3,36
	p		0,149	0,006	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
C	критері			-3,645	-6,885	-4,264
	p			$\leq 0,001$	$\leq 0,001$	$\leq 0,001$
D	критері				-3,302	-0,3
	p				$\leq 0,001$	0,764
E	критері					-4,5
	p					$\leq 0,001$

[Примітка. Рівень значущості за U-критерієм Манна-Уїтні]

Анкета №1

«Опитувальник для оцінки психологічного стану педагогів»

Мета: виявити рівень стресу, емоційного виснаження, задоволеності професійною діяльністю та особистісні особливості, пов'язані з кризовими ситуаціями.

Інструкція

Оцініть рівень свого емоційного виснаження за шкалою від 0 (відсутнє) до 10 (максимальне).

1. Як часто ви відчуваєте стрес на роботі?

- Майже ніколи
- Іноді
- Часто
- Постійно

2. Чи задоволені ви своїм професійним життям?

- Повністю задоволений/-а
- Задоволений/-а частково
- Незадоволений/-а

3. Чи маєте ви підтримку у своєму робочому середовищі?

- Так, завжди
- Частково
- Ні

4. Як ви реагуєте на конфлікти у колективі?

- Уникаю конфліктів
- Вирішую одразу
- Відчуваю тривогу і стрес

5. Чи часто ви відчуваєте невпевненість у своїх професійних здібностях?

- Ніколи

- Рідко
- Часто
- Завжди

6. Які ситуації викликають у вас найбільший дискомфорт? (Виберіть один або кілька варіантів):

- Високе навантаження
- Відсутність підтримки
- Конфлікти в колективі
- Інші (вказіть): _____

7. Як ви справляєтесь зі стресом?

- Самостійно (релаксація, спорт, тощо)
- Звертаюсь по допомогу до колег/друзів
- Не справляюсь

8. Чи є у вас почуття професійного вигорання?

- Так Ні

Анкета №2

«Анкета для аналізу кризових станів педагогів»

Мета: зібрати інформацію про особистісні та професійні особливості для адаптації програми підтримки.

Інструкція

Особисті дані (заповнюється добровільно)

Ваш вік: _____

Стаж роботи у професії: _____

Основна спеціальність: _____

Робоче навантаження (годин на тиждень): _____

Чи проходили ви раніше психологічне навчання або тренінги?

Так

Ні

Питання для саморефлексії

Що, на вашу думку, найбільше впливає на ваш емоційний стан?

Які ваші головні професійні досягнення за останні 3 роки?

Що допомагає вам долати стресові ситуації?

Які аспекти професійного життя ви хотіли б покращити?

Питання про кризові ситуації

Які труднощі у професійному житті ви переживали останнім часом?

Як би ви описали свій емоційний стан зараз?

Спокійний

Помірно стресовий

Напружений

Кризовий

Чи готові ви брати участь у програмі психологічної підтримки?

- Так
- Ні

Аналіз відповідей

Високий рівень стресу, незадоволеність роботою та наявність професійного вигоряння вказують на необхідність активного залучення педагога до програми.

Позитивні відповіді на запитання про самостійне подолання стресу можуть свідчити про високий рівень адаптаційного потенціалу, який можна розвивати.

Рефлексивні питання допоможуть у персоналізації методів підтримки.

Анкети «Опитувальник для оцінки психологічного стану педагогів» та «Анкета для аналізу кризових станів педагогів» дозволять оцінити стан педагогів і визначити конкретні напрямки роботи в рамках програми психологічної підтримки.