

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА СТРАТЕГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ  
ФАКУЛЬТЕТ КУЛЬТУРОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ  
Кафедра психології, педагогіки та філології

**ПУТЬКО АНАСТАСІЯ**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**


спеціальність 053 Психологія

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття освітньої кваліфікації магістр психології

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

  
Путько Анастасія Андріївна

  
Науковий керівник: Приходько Дмитро Петрович, кандидат психологічних наук, доцент

Дата захисту

16.12.2025

Національна шкала

вільно

Кількість балів

90

оцінка ECTS

A

Харків –2025

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ ТА СТРАТЕГІЧНИХ КОМУНІКАЦІЙ  
УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ  
ФАКУЛЬТЕТ КУЛЬТУРОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Кафедра психології, педагогіки та філології

**ПУТЬКО АНАСТАСІЯ**

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

спеціальність 053 Психологія

галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Подається на здобуття освітньої кваліфікації магістр психології

Кваліфікаційна робота містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_ Путько Анастасія Андріївна

Науковий керівник: Приходько Дмитро Петрович, кандидат психологічних наук, доцент

\_\_\_\_\_

Дата захисту \_\_\_\_\_

Національна шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів \_\_\_\_\_ оцінка ECTS \_\_\_\_\_

Харків –2025

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ШКІЛЬНИХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ .....	6
1.1. Витривалість і стійкість: наукове осмислення феномену резильєнтності .....	6
1.2. Професійна резильєнтність в педагогічній діяльності .....	12
1.3. Вплив воєнних умов на становлення та розвиток резильєнтності педагогів.....	17
Висновки до першого розділу.....	21
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ .....	23
2.1. Організація дослідження рівня резильєнтності шкільних вчителів .....	23
2.2. Аналіз результатів дослідження .....	25
Висновки до другого розділу.....	38
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	41
Висновки до третього розділу.....	48
ВИСНОВКИ.....	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	54
ДОДАТКИ.....	57

## ВСТУП

Війна, яка триває вже дванадцятий рік, стала для України найважчим випробуванням у новітній історії. Майже чотири роки повномасштабного вторгнення змінили щоденне життя кожного українця: відчуття безпеки, звичні побутові речі й навіть саме сприйняття майбутнього. Постійна небезпека, втрати, евакуації, економічна нестабільність - усе це глибоко вплинуло на психіку людей і на стан нашого суспільства в цілому.

Сучасна Україна переживає складний період воєнного стану, який торкнувся всіх сфер суспільного життя, зокрема освіти. Вчителі, як одна з ключових соціально-професійних груп, опинилися перед необхідністю не лише виконувати свої професійні обов'язки в умовах постійної невизначеності, але й зберігати внутрішню стійкість, психологічне здоров'я та здатність підтримувати учнів. Відтак, питання резильєнтності - здатності людини ефективно долати стрес, адаптуватися до змін і відновлювати психологічну рівновагу - набуває особливої актуальності.

Особливої уваги потребує дослідження різниць у рівні резильєнтності серед педагогів різних регіонів України, зокрема Сходу та Заходу, оскільки соціокультурні, економічні та воєнні чинники по-різному впливають на психологічний стан учителів. У східних регіонах освітяни частіше стикаються з безпосередніми наслідками бойових дій, тоді як у західних областях - з викликами адаптації внутрішньо переміщених осіб, змінами в навчальному процесі та соціальною напругою.

Проблема резильєнтності в умовах війни набуває не лише теоретичного, але й практичного значення, адже від рівня психологічної стійкості вчителя залежить ефективність освітнього процесу, збереження психічного здоров'я учнів і стабільність педагогічного колективу. Саме тому важливо вивчати, які чинники сприяють розвитку професійної резильєнтності та як регіональні особливості впливають на її прояви.

Водночас важливо підкреслити, що феномен резильєнтності не є вродженим - він формується у процесі життєвого досвіду, професійного

розвитку, соціальної підтримки та особистісного зростання. Саме тому вивчення умов, що сприяють або, навпаки, ускладнюють розвиток резильєнтності у педагогів, має не лише теоретичне, а й практичне значення для психологічної служби освіти та системи післядипломної педагогічної освіти.

**Актуальність теми** зумовлена потребою у психологічному забезпеченні педагогічної діяльності в умовах воєнного стану, а також необхідністю розробки практичних підходів до підтримки вчителів, які працюють у різних соціокультурних контекстах України.

**Об'єкт дослідження** - резильєнтність вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

**Предмет дослідження** - особливості формування резильєнтності вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

**Завдання дослідження:**

1. Провести теоретичний аналіз наукової літератури з питання професійної резильєнтності шкільних вчителів в педагогічній діяльності.
2. Дослідити вплив воєнних умов на становлення психологічної стійкості вчителів.
3. Дослідити особливості формування резильєнтності вчителів закладів освіти в умовах воєнного стану.
4. Розробити методичні рекомендації та програму психокорекційної підтримки для підвищення резильєнтності у шкільних вчителів.

**Гіпотеза дослідження** полягає у припущенні, що рівень резильєнтності вчителів залежить від показників їхньої емоційної стабільності, стресостійкості, рівня тривожності та професійного вигорання; а її підвищення можливе шляхом реалізації спеціально розроблених психокорекційних заходів, спрямованих на зміцнення внутрішніх ресурсів особистості.

**Мета дослідження** - здійснити теоретичний та емпіричний аналіз феномену резильєнтності шкільних вчителів в умовах воєнного стану.

**Для досягнення поставленої мети було використано такі методики дослідження:**

1. Методика діагностики рівня професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон (МВІ) - для визначення рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень педагогів;
2. Методика дослідження емоційного вигорання В. Бойка - для комплексної оцінки стадій і динаміки емоційного виснаження;
3. Тест на визначення рівня стресостійкості - для вимірювання здатності педагога ефективно долати стресові ситуації;

У вибірці брали участь 60 вчителів, з Харківської області, віком від 25 до 55 років, серед яких 52 жінки та 8 чоловіків, зі стажем педагогічної діяльності від 2 до 30 років.

**Наукова новизна дослідження** полягає у визначенні психологічних чинників, що впливають на рівень резильєнтності педагогів в умовах воєнного стану, а також у розробці та теоретичному обґрунтуванні програми психокорекційної підтримки, спрямованої на розвиток їхньої психологічної стійкості та професійного благополуччя.

**Практичне значення результатів** полягає у можливості використання отриманих даних у роботі практичних психологів, керівників навчальних закладів та служб психологічної підтримки для підвищення ефективності програм розвитку стресостійкості та профілактики професійного вигорання вчителів. Запропоновані рекомендації можуть бути інтегровані у програми післядипломної освіти та психологічного супроводу педагогічних працівників у кризових умовах.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕНОСТІ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ШКІЛЬНИХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

## 1.1 Витривалість і стійкість: наукове осмислення феномену резильєнтності

Поняття резильєнтності (від англ. resilience) у психології охоплює широкий спектр явищ, пов'язаних із здатністю індивіда або системи адаптуватися до стресу, відновлюватися після життєвих потрясінь і використовувати кризовий досвід як джерело розвитку. Для професійної групи педагогів - і зокрема для шкільних вчителів - резильєнтність має практичне значення: вона визначає не лише особисте благополуччя фахівця, а й якість освітнього процесу та психологічний клімат у школі. Я вважаю, що у воєнних умовах, коли стреси є хронічними й багатомодальними (фізична загроза, дестабілізація соціальних зв'язків, економічна невизначеність), розуміння структури, механізмів і ресурсів резильєнтності стає критично важливим для розробки ефективних підтримувальних стратегій.

Згадаємо ідеї, близькі до сучасного розуміння резильєнтності, які з'являлися ще у працях класиків психології ХХ століття. Так, Зигмунд Фройд звертав увагу на «его-силу» (ego-strength), яка дозволяє особистості справлятися з внутрішніми конфліктами та зовнішніми викликами. Віктор Франкл, засновник логотерапії, підкреслював роль смисложиттєвих орієнтацій як ресурсу виживання у найекстремальніших умовах. У працях Ганса Сельє про стрес і адаптаційний синдром закладено розуміння того, що здатність організму долати напруження - природний механізм збереження життєдіяльності.

У другій половині ХХ століття термін «resilience» набув наукової популярності завдяки дослідженням Емі Вернер, Нормана Гармеці, Майкла Руттера, Анн Мастен та інших учених, які вивчали дітей, що виростили в несприятливих умовах, але демонстрували успішну соціальну адаптацію. Їхні

роботи показали, що навіть за відсутності сприятливого середовища деякі люди здатні до психологічного зростання й конструктивної поведінки. Цей феномен отримав назву «резильєнтна особистість».

З часом поняття почало активно використовуватися в організаційній, педагогічній, військовій, клінічній і кризовій психології. У кожній із цих галузей наголошувалося на різних аспектах: адаптації, стресостійкості, внутрішній силі, гнучкості мислення, збереженні самоконтролю тощо.

Сучасні теоретичні позиції умовно можна згрупувати в кілька підходів:

1. Резильєнтність як риса - схильність особистості мати внутрішні характеристики (оптимізм, експлуатаційна спроможність, емоційна стабільність), які сприяють стійкості.

2. Резильєнтність як процес - динамічна взаємодія між індивідом і середовищем, де стресові події, внутрішні ресурси та підтримка оточення формують результат адаптації.

3. Резильєнтність як результат - позитивна адаптація після впливу ризикових факторів (здоров'я, функціонування, соціальна інтеграція).

У педагогічному контексті найбільш продуктивним є процесно-екологічний підхід, який дозволяє відобразити взаємозв'язки між індивідуальними характеристиками вчителя, соціальною підтримкою (родина, колеги, громада) та організаційними умовами школи.

У сучасних теоретичних підходах резильєнтність трактується багатомірно.

Деякі автори (наприклад, А. Мастен, 2001) розглядають її як звичайну, але ефективну адаптацію до труднощів, а не як виняткову рису. Мастен вважає, що здатність до відновлення - це «звичайна магія» людської природи, притаманна кожному, хто має базові соціальні та емоційні ресурси.

Інші дослідники (зокрема, Баррі Дж Циммерман, 2013) акцентують увагу на активній взаємодії особистості з середовищем, де резильєнтність виступає динамічним процесом. Вона проявляється через усвідомлене

подолання труднощів, гнучкість поведінки, уміння зберігати оптимізм і відчуття контролю над життям.

У контексті гуманістичної психології (Карл Роджерс, Абрагам Маслоу) резильєнтність тісно пов'язується з самоактуалізацією і внутрішньою гармонією особистості. У цьому розумінні стійкість не обмежується здатністю «витримати», а передбачає усвідомлений розвиток через подолання перешкод.

В українській психологічній науці інтерес до цього феномену посилюється в останні роки у зв'язку з кризовими подіями - пандемією, соціальними потрясіннями та воєнними діями. Такі дослідники, як Ольга Кузнецова, Наталя Чепелева, Тетяна Титаренко, підкреслюють, що резильєнтність є не лише індивідуальною рисою, а й психосоціальним процесом, який формується через взаємодію людини з суспільством і підтримуючими спільнотами.

У сучасній науковій літературі виділяють кілька компонентів резильєнтності, які допомагають її теоретично структурувати й емпірично виміряти. Для педагогічної професії ці компоненти мають специфічні прояви:

*1. Когнітивний компонент:*

- реалістичне сприйняття ризику та своєї ролі;
- когнітивна гнучкість - здатність швидко оцінювати ситуацію й знаходити альтернативні рішення;
- позитивні настанови й упевненість у власних можливостях (самоефективність).

Для вчителя когнітивна резильєнтність проявляється в умінні планувати заняття за обмежених ресурсів, адаптувати методи викладання до нових умов і тримати професійні цілі в межах реальності.

*2. Емоційний компонент:*

- регуляція негативних емоцій (тривога, страх, гнів);
- здатність пережити емоційний вплив подій, зберігши функціональність;

- відновлюваність емоційних ресурсів через відпочинок, самопідтримку та соціальну взаємодію.

Вчитель з високою емоційною резильєнтністю може підтримувати спокій у класі під час тривоги і допомагати дітям справлятися з емоційними реакціями.

### *3. Вольовий (поведінковий) компонент:*

- наполегливість, цілеспрямованість;
- активне вирішення проблем (coping-поведінка), ініціатива в пошуку допомоги;
- здатність зберігати професійну етику й стандарти за складних умов.

Для педагогів це означає продовження навчальної діяльності, навіть коли умови змінюються, і вміння мобілізувати ресурси.

### *4. Соціальний компонент*

- наявність та якість мережі соціальної підтримки;
- комунікативні навички й здатність створювати професійні кола взаємодопомоги;
- відчуття належності до спільноти.

Колективні механізми стійкості - одне з ключових джерел підтримки у школі.

### *5. Екзистенційний (смысловий) компонент:*

- наявність життєвих сенсів, цінностей, що дозволяють переживати події як осмислені;
- професійна ідентичність, що виступає як опора в кризі.

Вчителі, які бачать у своїй роботі глибший сенс, частіше зберігають мотивацію і стійкість.

У більшості сучасних досліджень резильєнтності використовується логіка моделі «ризик-захист»: ризикові фактори (актуальні стресори) збільшують ймовірність негативних наслідків, тоді як захисні фактори (ресурси) пом'якшують їх вплив і сприяють позитивній адаптації. Для шкільних вчителів у воєнний час до ризикових факторів належать:

безпосередня загроза життю, евакуація, втрата близьких, перевантаження роботою, накопичений стрес, відсутність підтримки. Захисні чинники - це соціальна підтримка, професійна підготовка до криз, доступ до психологічних послуг, особистісні ресурси (оптимізм, самоефективність), здорові механізми копінгу.

Важливим є розуміння, що захисні фактори можуть діяти на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному, організаційному та суспільному. Тому інтервенції, спрямовані на підвищення резильєнтності, повинні бути мультикомпонентними.

Особливості професії вчителя роблять певні компоненти резильєнтності більш значимими. Серед них: емоційна витривалість (елемент емоційного інтелекту), професійна самооцінка й самоідентифікація, комунікативна компетентність для побудови підтримуючих відносин з учнями та колегами, здатність до професійного оновлення. Педагоги зазвичай виконують функцію модератора емоційного стану учнів, тому їхня резильєнтність має подвійний ефект: вона підтримує не лише їх самих, а й тих, хто знаходиться в їхньому професійному полі впливу.

Крім того, професійні навички - наприклад, вміння планувати, фасилітувати групову роботу, працювати з родинами - виступають не лише як інструменти навчання, а й як ресурси для подолання стресу. Підвищення цих компетентностей може посилювати загальний рівень резильєнтності педагогів.

Резильєнтність не є статичною характеристикою; вона змінюється під впливом життєвих подій, професійного досвіду, навчання й підтримки. Досвід успішного подолання труднощів може посилювати резильєнтність, тоді як довготривалі негативні впливи та накопичений стрес можуть її знижувати. У контексті воєнного стану важливо враховувати кумулятивний ефект стресорів: багато дрібних напружень, що тривають тривалий час, часто завдають більшого шкоди, ніж одинокий епізод. Тому моніторинг стану вчителя та раннє втручання є ключовими.

Теоретично резильєнтність формується і підтримується на трьох основних рівнях:

1. *Індивідуальний* - навички саморегуляції, рівень професійної майстерності, когнітивні стратегії (переоцінка, планування), здоровий спосіб життя.

2. *Міжособистісний* - сімейна підтримка, мережі колег, наставництво, групи професійної підтримки.

3. *Організаційний (системний)* - політики школи, наявність ресурсів, навчальні програми, доступ до психологічних сервісів, культура довіри.

Для вчителів воєнного часу особливе значення мають оперативні механізми реагування (тривожні плани школи, протоколи безпеки), а також тривала системна підтримка (регулярні супервізії, можливості перепідготовки, гнучкі робочі умови).

Вивчення резильєнтності має низку методологічних складнощів: розмаїття визначень, мультидетермінованість феномену, залежність результатів від вибору інструментів, вплив соціально-культурних змін. Особливо це стосується досліджень у кризових умовах: етичні обмеження, труднощі зі збором даних у місцях підвищеного ризику, потенційна ретроспективна упередженість. Тому якісні підходи (інтерв'ю, фокус-групи) у поєднанні з кількісними інструментами дають найбільш багатовимірний і валідний результат.

Хоча вітчизняні та закордонні дослідження дедалі більше фокусуються на резильєнтності в професійному контексті, серед них менше праць, які систематично досліджують педагогічну групу в умовах тривалої війни. Існує потреба у довготривалих лонгітюдних дослідженнях, які відстежуватимуть динаміку стійкості вчителів, а також розробці валідованих інструментів, адаптованих до українського освітнього контексту. Крім того, потрібні інтервенційні дослідження, що тестують ефективність конкретних програм підтримки (психологічної супервізії, груп взаємопідтримки, тренінгів з копінгу) саме для вчителів у воєнних умовах.

Резильєнтність - це комплексний, багатовимірний і контекстуально залежний феномен, який включає когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні й смислові компоненти. У педагогічній професії її роль є ключовою, бо вона забезпечує безперервність освітнього процесу та психологічну підтримку учнів. Водночас для адекватного вивчення резильєнтності шкільних вчителів в умовах воєнного стану необхідно застосовувати інтегровані дослідницькі стратегії, що поєднують кількісні й якісні методи, та враховувати мультирівневі захисні й ризикові чинники. Визначені теоретичні підходи й компонентні моделі стають базою для емпіричного розділу цієї роботи, де буде проаналізовано особливості прояву резильєнтності вчителів під час воєнного стану.

## **1.2 Професійна резильєнтність в педагогічній діяльності**

Професійна діяльність педагога є однією з найбільш емоційно напружених і соціально відповідальних сфер людської праці. Вона поєднує високий рівень когнітивного навантаження, постійну міжособистісну взаємодію, потребу у гнучкому реагуванні на непередбачувані ситуації та необхідність емоційного самоконтролю. У мирний час професійна резильєнтність учителя виступає запорукою стабільності навчально-виховного процесу, ефективного спілкування з учнями, збереження професійної мотивації та профілактики емоційного вигорання. У період воєнного стану її значення зростає у декілька разів, оскільки педагог стає не лише носієм знань, а й джерелом психологічної безпеки, підтримки та стабільності для дітей.

Професійну резильєнтність у педагогічній діяльності ми можемо визначити як інтегративну здатність фахівця зберігати ефективність професійного функціонування, емоційну стабільність і ціннісну спрямованість навіть за умов хронічного стресу, криз чи невизначеності. Вона охоплює сукупність індивідуальних, соціальних та організаційних характеристик, що

забезпечують здатність учителя долати труднощі, зберігаючи при цьому гуманістичну орієнтацію професії.

Професійна резильєнтність - це не лише особистісна якість, а й процес, у якому відбувається безперервна взаємодія між зовнішніми стресовими факторами й внутрішніми ресурсами особистості. У педагогічній діяльності вона реалізується у здатності вчителя підтримувати внутрішню рівновагу, коли змінюються соціальні, політичні, технологічні та емоційні умови освітнього процесу.

Професійна резильєнтність є тим внутрішнім каркасом, що дозволяє вчителю не лише витримувати навантаження, а й зберігати продуктивність, натхнення та психологічне благополуччя, виступаючи моделлю емоційної стійкості для учнів. Професія вчителя традиційно належить до категорії високостресових.

До основних чинників, які загрожують зниженню професійної резильєнтності, належать:

*1. Емоційне виснаження та професійне вигорання.* Постійний контакт із великою кількістю людей, високі вимоги до результатів, бюрократичні навантаження, конфлікти з учнями чи батьками - усе це може призводити до хронічного стресу. Психологічна втома знижує мотивацію, викликає байдужість до роботи й формує відчуття безсилля.

*2. Соціальна недооціненість професії.* У багатьох педагогів формується внутрішній конфлікт між значущістю їхньої діяльності й недостатнім рівнем суспільного визнання, що може спричинити фрустрацію й демотивацію.

*3. Невизначеність і зміни в освітньому середовищі.* Зміна форматів навчання (онлайн, змішане), нові освітні стандарти, технологічні виклики вимагають гнучкості мислення та швидкого професійного реагування.

*4. Воєнний стан і кризові умови.* Фактори небезпеки, втрати, евакуації, вимушеної адаптації до нових умов навчання створюють потужний психоемоційний тиск, що потребує особливої мобілізації внутрішніх ресурсів.

У даному контексті професійна резильєнтність виступає не просто адаптаційним механізмом, а системою стійкості, яка дозволяє не лише зберегти працездатність, а й трансформувати стрес у досвід розвитку.

Професійна резильєнтність охоплює кілька взаємопов'язаних рівнів:

- *Індивідуально-особистісний рівень*. На цьому рівні визначальними є особистісні риси - оптимізм, самоефективність, толерантність до невизначеності, емоційна стабільність, внутрішній локус контролю. Ці характеристики формують базу, що дозволяє людині конструктивно реагувати на труднощі.

- *Професійно-рольовий рівень*. Сюди входить професійна компетентність, педагогічна майстерність, рефлексивність і готовність до змін. Учитель, який усвідомлює свої сильні сторони, володіє методами самопідтримки та здатен переглядати власні підходи, має вищий рівень резильєнтності.

- *Соціально-комунікативний рівень*. Передбачає здатність установлювати довірливі стосунки, ефективно комунікувати, працювати в команді. Соціальна підтримка - один із ключових ресурсів у подоланні професійного стресу.

- *Організаційно-культурний рівень*. Формується в межах освітнього середовища. Шкільна культура, стиль керівництва, доступність ресурсів, атмосфера співробітництва та визнання значно впливають на рівень професійної стійкості.

Розвиток професійної резильєнтності - це не стихійний процес, а результат цілеспрямованих зусиль особистості та підтримувальних дій організації.

До основних механізмів її формування ми відносимо:

1. *Рефлексію професійного досвіду*. Аналіз власних помилок, усвідомлення своїх ресурсів і меж допомагає вчителю розвивати гнучкість і навчатися на досвіді.

2. *Формування позитивної професійної ідентичності.* Чітке усвідомлення своєї ролі, місії й значущості діяльності зміцнює внутрішню опору вчителя.

3. *Підтримку колегіальності.* Спільні обговорення проблем, групи супервізії, колегіальні консультації підвищують відчуття єдності й знижують рівень стресу.

4. *Психологічну освіту і саморозвиток.* Освоєння навичок емоційної регуляції, технік майндфулнес, методів відновлення енергії (саморегуляція, аутотренінг, тілесно-орієнтовані практики) допомагає підтримувати баланс.

5. *Організаційну підтримку.* Адміністративне керівництво може сприяти розвитку резильєнтності, створюючи безпечне й мотивуюче середовище, забезпечуючи доступ до психологічних сервісів і ресурсів для підвищення кваліфікації.

Резильєнтність і професійне вигорання є двома протилежними полюсами одного континууму. Якщо вигорання характеризується втратою енергії, цинізмом, деперсоналізацією, то резильєнтність - це здатність підтримувати енергію, мотивацію та емпатію.

На нашу думку, професійно стійкий педагог не уникає труднощів, але вміє їх осмислити, знайти ресурс у позитивному досвіді, а не знецінювати себе чи інших. Розвиток резильєнтності є дієвим способом профілактики вигорання, особливо в умовах воєнного часу, коли педагоги перебувають у постійній мобілізаційній готовності.

Смислова складова професійної резильєнтності полягає у здатності зберігати ціннісну орієнтацію навіть тоді, коли зовнішні обставини змінюються. Для вчителя головними є цінності гуманізму, розвитку, служіння суспільству, підтримки дитини. Підтримка цих орієнтирів надає діяльності глибшого сенсу та виступає енергетичним ресурсом у складні часи.

В умовах війни, коли багато педагогів втратили дім, рідних або були змушені евакуюватися, саме смислова складова стає стрижнем стійкості -

розуміння, що їхня праця допомагає дітям зберігати почуття нормальності, віри у майбутнє, стабільності життя.

Ми впевнені, що соціальні зв'язки - критичний ресурс для підтримання психологічної рівноваги. Колеги, адміністрація, батьки учнів, професійні спільноти створюють поле взаємопідтримки, яке пом'якшує вплив стресу.

Соціальна підтримка діє через три основні механізми:

1. *емоційну підтримку* (відчуття, що тебе розуміють і приймають);
2. *інформаційну підтримку* (отримання порад, знань, досвіду);
3. *інструментальну підтримку* (реальна допомога у вирішенні проблем).

На власному досвіді можу запевняти, що педагогічні колективи з високим рівнем взаємодії та емпатії демонструють більшу гнучкість у кризових умовах, швидше відновлюють працездатність після стресових подій.

На основі узагальнення наукових даних можна виокремити низку факторів, що зміцнюють професійну резильєнтність педагогів:

- позитивне професійне самосприйняття;
- відчуття контролю над власною діяльністю;
- підтримка адміністрації та колег;
- досвід подолання труднощів;
- можливість професійного зростання;
- розвиток емоційної компетентності;
- гнучкість і відкритість до змін.

Професійна резильєнтність є складним інтегративним феноменом, який визначає здатність учителя зберігати ефективність, психологічну стабільність і моральну орієнтацію в умовах професійних викликів. Вона базується на поєднанні особистісних ресурсів, професійної майстерності, соціальної підтримки та смислової цілісності.

У воєнних умовах саме професійна резильєнтність забезпечує можливість учителя не лише продовжувати освітню діяльність, а й виступати агентом стабільності, емоційної підтримки й духовної опори для учнів та спільноти. Розвиток і підтримка цього феномену мають стати пріоритетом як

для системи освіти загалом, так і для психологічних служб, які працюють із педагогами.

### **1.3 Вплив воєнних умов на становлення та розвиток резильєнтності педагогів**

Війна стала для українського суспільства випробуванням, яке торкнулося кожного, хто живе, працює чи виховує дітей у нових, часто непередбачуваних реаліях. Для педагогів цей період став особливо складним, адже вони опинилися на передовій не лише освітнього, а й психологічного фронту. Учителі вимушені одночасно підтримувати навчальний процес, створювати атмосферу безпеки для учнів і знаходити внутрішні ресурси, щоб самим залишатися стійкими. Саме в таких обставинах феномен резильєнтності - здатності людини адаптуватися, зберігати рівновагу та відновлюватися після стресу - набуває реального, життєвого виміру.

Воєнні умови впливають на всі аспекти професійного життя педагога. Порушення звичних форм роботи, вимушене дистанційне навчання, евакуації, втрата колег або учнів, нестабільність і тривожність - усе це створює хронічне емоційне навантаження. Психіка вчителя реагує природно: зростає рівень втоми, напруження, можуть з'являтися відчуття безсилля чи відчуження. У такому контексті резильєнтність стає не просто корисною рисою, а необхідною умовою виживання і професійного функціонування.

Дослідження останніх років показують, що розвиток резильєнтності в умовах війни має свої особливості. Вона формується не лише через усвідомлене подолання труднощів, а й через поступове переосмислення власної ролі, цінностей та пріоритетів. Для багатьох педагогів війна стала точкою внутрішньої переоцінки: з'явилося відчуття місії, розуміння, що їхня праця має не лише освітній, а ще і гуманітарний сенс.

Воєнні події створюють середовище, у якому активізуються як ризикові, так і захисні чинники. До ризикових належать постійна небезпека, втрати, відсутність стабільності, перевантаження інформацією, емоційна

виснаженість. Проте поряд із цим зростає і потреба в підтримці, посилюються соціальні зв'язки, формується відчуття єдності - усе це стає потужними захисними факторами. Підтримка колег, учнів, адміністрації чи навіть спільноти в онлайн-просторі допомагає вчителям відчувати, що вони не самі. Саме відчуття спільності є тим фундаментом, на якому тримається психологічна стійкість у часи невизначеності.

Ще один важливий чинник розвитку резильєнтності - професійна ідентичність. У кризових умовах вона або руйнується, або, навпаки, загартовується. Ті вчителі, які усвідомлюють значущість своєї ролі, сприймають виклики не як загрозу, а як можливість зростання. Вони шукають нові способи навчання, адаптуються до реалій, стають для дітей прикладом сили й витримки. Саме через діяльність і спілкування резильєнтність переходить із рівня особистісної риси у рівень професійної якості.

Не менш важливим є емоційний компонент резильєнтності. Умови війни часто провокують емоційне вигорання, особливо серед тих, хто звик допомагати іншим. Учителі щодня стикаються з дитячими страхами, тривожністю батьків, власними переживаннями - і при цьому мають залишатися стабільними. Тут значення набувають прості, але дієві способи самопідтримки: короткі відновлювальні практики, спілкування з близькими, творчість, рефлексія. Ті, хто вміє знаходити баланс між працею й відпочинком, демонструють вищий рівень стійкості.

Варто відзначити, що розвиток резильєнтності у педагогів має також організаційний вимір. Атмосфера в колективі, стиль керівництва, ставлення адміністрації до потреб працівників - усе це впливає на те, як людина справляється зі стресом. У школах, де підтримується культура взаємодопомоги, де є простір для спілкування, обговорення труднощів, учителі відчувають себе більш захищеними. Навіть елементарні прояви турботи з боку керівництва - гнучкий графік, психологічна підтримка, спільні зустрічі - стають важливими чинниками підтримання стабільності.

Таким чином, вплив воєнних умов на становлення резильєнтності педагогів має двоякий характер. З одного боку, він підсилює ризики емоційного виснаження, страху, тривоги. З іншого - стимулює розвиток нових внутрішніх ресурсів, зміцнює почуття професійної місії, згуртовує колективи. Поступово формується новий тип стійкості - резильєнтність, заснована на досвіді колективного подолання, коли окрема людина черпає сили у спільних цінностях і взаємній підтримці.

Тож, хочемо зазначити, що війна повпливала на шкільних вчителів, як у негативному, так і в позитивному ключі. До негативних проявів можна віднести:

1. *Психоемоційне виснаження.* Постійний страх, стрес, тривога та можливе почуття провини, призводять до професійного вигорання та демотивації.

2. *Травматичний досвід.* Втрата близьких, пошкодження шкіл та навчальних матеріалів, необхідність працювати в умовах небезпеки можуть призвести до посттравматичного стресового розладу.

3. *Зниження мотивації.* Перебої з електропостачанням та інтернетом, відсутність належних умов праці та низькі зарплати знижують мотивацію до роботи.

4. *Неготовність до нових умов праці, до нових викликів.* Педагоги можуть відчувати себе не готовими, не здатними працювати в умовах війни. Що може призводити до невпевненості та зниження самооцінки.

Щодо позитивного впливу, шкільні вчителі можуть набувати нових якостей:

1. *Підвищення стійкості.* Переживши стресові ситуації, педагоги стають більш стійкими до майбутніх труднощів, а їхня резильєнтність зростає.

2. *Розвиток адаптивності.* Педагоги вчаться швидко реагувати на зміни, шукати нові шляхи вирішення проблем та адаптуватися до непередбачуваних ситуацій.

*3. Переосмислення себе, як педагога.* Війна змушує педагогів по-новому подивитися на свою роль, цінність, важливість та майстерність.

*4. Формування нових навичок.* Необхідність адаптувати навчальний процес до онлайн-формату, використання нових технологій, робота з учнями з травматичним досвідом - все це стимулює розвиток нових професійних навичок.

Отже, умови воєнного стану та наслідки війни стали контекстом, у якому резильєнтність педагогів проходить випробування та розвивається. Через обстріли, руйнування, втрати, невизначеність і біль українські вчителі навчилися не просто виживати, а зберігати людяність, тепло і віру в майбутнє - саме ці якості сприяють справжній психологічній стійкості.

## ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми резильєнтності вчителів закладів загальної середньої освіти під час воєнного стану ми прийшли до низки узагальнень і висновків.

По-перше, феномен резильєнтності є багатовимірним психологічним утворенням, що поєднує когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні та смислові компоненти. Його сутність полягає у здатності особистості відновлювати внутрішню рівновагу, адаптуватися до складних життєвих обставин та використовувати кризовий досвід як джерело особистісного і професійного розвитку. Резильєнтність не є сталою рисою, а розвивається як процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, що особливо актуально в умовах воєнного часу.

По-друге, у педагогічній професії резильєнтність має подвійне значення. Вона є, з одного боку, умовою збереження психологічного благополуччя самого педагога, а з іншого - чинником стабільності, безперервності та гуманістичного спрямування освітнього процесу. Вчитель виступає не лише джерелом знань, а й провідником психологічної підтримки, безпеки й віри в майбутнє для своїх учнів. Саме тому професійна резильєнтність у воєнних умовах стає однією з ключових компетентностей сучасного педагога.

По-третє, особливості воєнного стану створюють новий контекст для розвитку резильєнтності педагогів. Війна призводить до накопичення стресових чинників - фізичної небезпеки, втрат, невизначеності, перевантаження роботою. Водночас вона стимулює активізацію захисних ресурсів: соціальної підтримки, професійної згуртованості, смислової переоцінки своєї діяльності. У таких умовах у педагогів спостерігається трансформація цінностей, посилення почуття професійної місії, переосмислення ролі вчителя як носія стабільності, надії й людяності.

По-четверте, резильєнтність тісно пов'язана з феноменом професійного вигорання. Її розвиток є не лише способом адаптації до стресу, а й ефективним

механізмом профілактики емоційного виснаження. Учитель, який володіє навичками саморегуляції, емоційної компетентності, підтримує позитивну самооцінку та здатність до рефлексії, менш схильний до вигорання навіть за тривалої дії негативних факторів.

По-п'яте, теоретичний аналіз дозволяє виокремити низку умов, необхідних для підтримання резильєнтності педагогів у кризових ситуаціях:

- розвиток навичок емоційної саморегуляції та стрес-менеджменту;
- формування позитивної професійної ідентичності;
- наявність соціальної підтримки з боку колег і керівництва;
- створення в освітніх закладах безпечного, довірчого середовища;
- забезпечення доступу до психологічної допомоги й ресурсів професійного розвитку.

По-шосте, воєнні умови водночас стали і викликом, і каталізатором розвитку нових професійних якостей учителя. Педагоги здобули досвід адаптації до нестандартних форматів навчання, опанували цифрові інструменти, навчилися підтримувати дітей із травматичним досвідом. Вони розвинули навички гнучкого мислення, командної роботи й емоційної підтримки. Отже, війна стала середовищем, яке випробувало, та загартувало вчителів закладів загальної середньої освіти.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що резильєнтність шкільних учителів під час воєнного стану - це не лише індивідуальний психологічний ресурс, а соціально значущий феномен, який визначає стабільність і життєздатність освітньої системи загалом. Підтримка та розвиток резильєнтності педагогів мають стати стратегічним напрямом державної освітньої політики та пріоритетом роботи психологічних служб.

## РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

### 2.1. Організація дослідження рівня резильєнтності шкільних вчителів

Метою емпіричного дослідження є вивчення особливостей прояву та чинників формування резильєнтності вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану, а також визначення зв'язку між рівнем резильєнтності, професійним вигоранням, стресостійкістю та тривожністю педагогів.

Дослідження проводилося серед 60 вчителів загальноосвітніх шкіл, віком від 25 до 55 років, із яких 52 жінки та 8 чоловіків. Педагогічний стаж учасників коливався від 2 до 30 років. Такий вибір зумовлений прагненням охопити представників різних вікових і професійних категорій, що дозволило здійснити більш глибокий порівняльний аналіз рівня резильєнтності та супутніх психологічних характеристик.

Дослідження проводилося у кілька етапів:

1. Підготовчий етап, на якому було визначено мету, завдання, гіпотези, обрано діагностичні методики та підготовлено інструкції для респондентів.
2. Діагностичний етап, що передбачав безпосереднє проведення тестування з використанням стандартизованих психодіагностичних методик.
3. Аналітичний етап, під час якого результати були оброблені, інтерпретовані та узагальнені з метою формування висновків і рекомендацій щодо розвитку резильєнтності в педагогічному середовищі.

Для комплексної оцінки психологічного стану та адаптивних можливостей учителів було використано чотири валідні психодіагностичні методики, які взаємодоповнюють одна одну та дають змогу виявити як сильні сторони, так і потенційні ризики професійної діяльності в умовах підвищеного стресу.

У процесі дослідження для вивчення психологічних особливостей та чинників, що впливають на рівень резильєнтності вчителів, було використано кілька валідних психодіагностичних методик. Зокрема, Методика діагностики рівня професійного вигорання К. Маслач, С. Джексон (МВІ) (*див. Додаток Б*) дала змогу оцінити рівень емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Вона дозволила виявити ступінь професійного вигорання, що безпосередньо впливає на резильєнтність педагога, адже хронічне емоційне виснаження значно знижує здатність особистості до адаптації, відновлення та ефективної діяльності.

Для визначення здатності вчителів зберігати психічну рівновагу та продуктивність у складних умовах було застосовано тест на визначення рівня стресостійкості (*див. Додаток В*). Цей інструмент допоміг оцінити, наскільки педагоги вміють контролювати свої емоційні реакції у стресових ситуаціях, підтримувати ефективність діяльності в умовах невизначеності та тиску. Стресостійкість розглядається як базовий компонент резильєнтності, що забезпечує можливість зберігати внутрішній баланс і конструктивну поведінку навіть за тривалого впливу стресових чинників.

Також було використано Методику дослідження емоційного вигорання В. Бойка (*див. Додаток Г*), яка дозволила деталізувати динаміку формування синдрому емоційного виснаження. Вона дає змогу визначити три основні фази цього процесу - напруження, резистенцію та виснаження. Отримані результати допомагають з'ясувати, на якому етапі розвитку вигорання перебувають вчителі, а також визначити внутрішні й зовнішні чинники, що можуть сприяти формуванню стійкості до емоційних перевантажень.

Крім того, для оцінки емоційного стану педагогів застосовано Шкалу тривожності Спілбергера-Ханіна, яка вимірює два основні показники - ситуативну тривожність (як реакцію на конкретні обставини) та особистісну тривожність (як відносно стабільну характеристику індивіда). Високий рівень тривожності свідчить про напружений емоційний стан і може бути показником зниження здатності до психологічного відновлення. Таким чином, результати

за цією методикою допомагають глибше зрозуміти рівень емоційної регуляції вчителів і визначити її вплив на загальний рівень їхньої резильєнтності.

Комплексне застосування зазначених методик забезпечило багатоплановий аналіз психологічних особливостей учителів, що впливають на їхню резильєнтність. Отримані результати дали змогу виявити взаємозв'язки між рівнем емоційного вигорання, стресостійкістю, тривожністю та загальною здатністю до психологічної адаптації в умовах воєнного стану.

Особливу увагу під час дослідження приділялося етичним аспектам: участь у тестуванні була добровільною, результати оброблялися анонімно, а всі учасники були попередньо ознайомлені з метою дослідження. Такий підхід забезпечив довіру респондентів і сприяв підвищенню достовірності отриманих даних.

У подальших підрозділах подано аналіз результатів дослідження, здійснено інтерпретацію показників за кожною методикою, а також сформульовано практичні рекомендації щодо зміцнення резильєнтності вчителів у сучасних умовах.

## **2.2. Аналіз результатів дослідження**

З метою визначення рівня професійного вигорання педагогічних працівників було використано методику К. Маслач і С. Джексон (МВІ), яка дозволяє комплексно оцінити три основні компоненти цього феномену - емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистих досягнень.

Дослідження проводилося серед учителів загальноосвітніх закладів, поділених на дві вікові групи: 25-40 років (молодші педагоги) та 41-55 років (педагоги з більшим стажем роботи). Такий поділ дозволив виявити вікові особливості прояву синдрому професійного вигорання та простежити динаміку змін його складових у процесі професійного становлення. Отримані результати подано у рисунку 2.1.

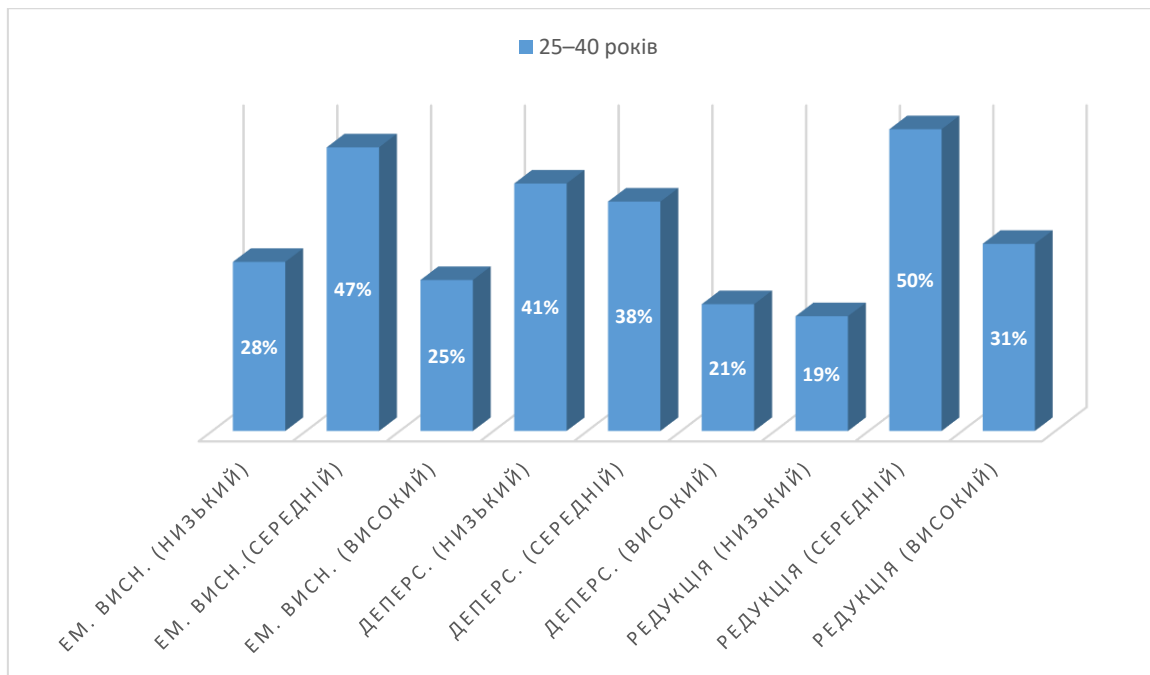


Рис. 2.1. Аналіз результатів професійного вигорання педагогів (25-40 років)

Наведені емпіричні дані дозволяють здійснити ґрунтовний аналіз прояву синдрому професійного вигорання (МВІ) серед молодшої та середньої вікової категорії педагогічних працівників, які перебувають у фазі активного професійного становлення та розвитку (25-40 років). Дослідження трьох ключових компонентів вигорання - Емоційного виснаження (Ем. Висн.), Деперсоналізації (Деперс.) та Редукції особистих досягнень (Редукція) - надає чітке уявлення про психоемоційний стан цієї групи.

*Аналіз Емоційного Виснаження (Ем. Висн.).* Емоційне виснаження є центральним і найбільш раннім компонентом вигорання, що відображає відчуття спустошеності, перевантаження та надмірної напруги, спричиненої роботою.

Середній рівень емоційного виснаження домінує у цій віковій групі, охоплюючи 47% опитаних учителів. Це свідчить про значне навантаження, яке відчуває майже половина молодших педагогів. У контексті воєнного стану цей показник може бути обумовлений не лише традиційними робочими вимогами (підготовка до уроків, взаємодія з учнями та батьками), а й постійним

психоемоційним тиском, пов'язаним із загрозою, нестабільністю, необхідністю бути «емоційною опорою» для дітей та колективу. Високий відсоток середнього виснаження вказує на те, що ресурси педагогів вичерпуються, і вони перебувають у зоні ризику переходу до високого рівня вигорання.

Високий рівень виснаження зафіксовано у 25% вчителів. Це критичний показник, який свідчить про сформований синдром вигорання у чверті молодих фахівців. Ці педагоги, ймовірно, потребують негайної психологічної підтримки, оскільки їхня здатність до ефективного професійного функціонування та, що більш важливо, особиста резильєнтність перебувають під значною загрозою.

Низький рівень виснаження мають 28% опитаних. Хоча це позитивний показник, його чисельність поступається сумарному показнику середнього та високого виснаження (72%). Це підтверджує, що для переважної більшості молодих учителів професійна діяльність в умовах кризового періоду є суттєво ресурсозатратною.

*Деперсоналізація* характеризується цинічним і відчуженим ставленням до учнів, колег та самої роботи. Це захисний механізм психіки, спрямований на зменшення емоційної залученості як відповідь на виснаження.

Низький рівень деперсоналізації є найпоширенішим у цій групі та становить 41%. Це обнадіює, оскільки більшість молодих педагогів зберігає емпатію та гуманістичну орієнтацію професії. Це свідчить про наявність високої професійної ідентичності та збереження ключової смислової складової резильєнтності, яка розглядалася у теоретичному розділі.

Середній рівень спостерігається у 38% вчителів, що вказує на помірну схильність до емоційного дистанціювання. Ця група перебуває на межі між збереженням емоційної залученості та необхідністю захищатися від надмірного емоційного навантаження.

Високий рівень деперсоналізації відзначено у 21% вчителів. Хоча цей показник найнижчий серед трьох рівнів деперсоналізації, його наявність у

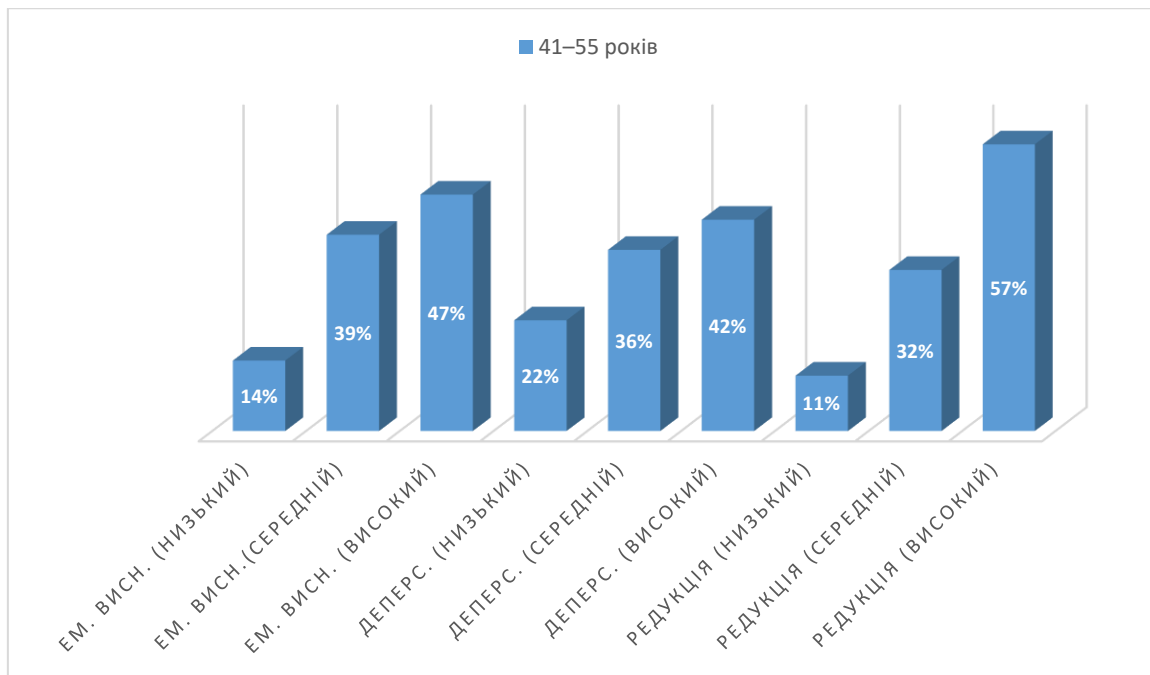
п'ятої частини молодих педагогів є тривожним сигналом. Це може свідчити про те, що через інтенсивне емоційне виснаження ці фахівці свідомо або несвідомо втрачають цінність міжособистісної взаємодії, що критично знижує їхню ефективність і потенціал до відновлення.

*Редукція* особистих досягнень відображає тенденцію до негативної оцінки власної компетентності та успіху в роботі, відчуття безсилля і втрати професійного сенсу.

Середній рівень редукції є абсолютно домінуючим і охоплює половину групи - 50%. Це означає, що кожний другий молодий учитель сумнівається у своїй ефективності та відчуває, що його зусилля не приносять бажаних результатів. В умовах війни, коли результати праці можуть бути неочевидними (наприклад, через часті перерви в навчанні, відсутність стабільності), це відчуття може посилюватися, підриваючи їхню самоефективність - ключовий елемент когнітивної резильєнтності.

Високий рівень редукції фіксується у 31% педагогів. Це найбільший показник серед високих рівнів усіх трьох компонентів. Високе відчуття втрати досягнень у третини молодих вчителів є найбільш критичним висновком цього аналізу. Це прямо вказує на підрив професійної ідентичності та смислової опори, що, як було зазначено в теорії, є стрижнем стійкості.

Низький рівень редукції зафіксовано лише у 19% вчителів. Це найменший відсоток серед усіх вимірних показників. Це підкреслює загальну тенденцію до критичного самосприйняття і підтверджує, що відчуття професійної реалізації та контролю над діяльністю є найбільш вразливим аспектом професійної стійкості вчителів цієї вікової групи в умовах воєнного стану (див. Рис. 2.2).



*Рис. 2.2. Аналіз результатів професійного вигорання педагогів (41-55 років)*

Наведені емпіричні дані відображають прояви синдрому професійного вигорання (МВІ) серед досвідчених педагогічних працівників (41-55 років), які, ймовірно, мають значний професійний стаж і більшу стабільність ідентичності, але також і накопичене професійне навантаження. Аналіз розподілу трьох компонентів вигорання в цій групі є критично важливим, особливо в умовах хронічного стресу воєнного часу.

Емоційне виснаження для цієї групи відображає ступінь їхньої втоми та вичерпаності життєвих і професійних ресурсів, які накопичувалися протягом тривалого стажу.

Високий рівень емоційного виснаження є домінуючим і становить 47% опитаних учителів. Це надзвичайно високий показник, який свідчить про те, що майже половина досвідчених педагогів перебуває у стані глибокої виснаженості. Цей результат може бути пов'язаний з кумулятивним ефектом стресу: багаторічне навантаження, помножене на постійну напругу та небезпеку воєнного стану, призвело до критичного вичерпання емоційних резервів.

Середній рівень виснаження зафіксовано у 39% вчителів. Разом із високим рівнем (47%), це означає, що 86% досвідчених вчителів відчувають значне або критичне емоційне виснаження. Це вказує на системну проблему збереження ресурсів у цій віковій групі.

Низький рівень виснаження мають лише 14% опитаних. Такий низький показник підтверджує, що для переважної більшості педагогів зі стажем професійна діяльність у поточному контексті є викликом, який вимагає надмірної мобілізації, що зрештою призводить до виснаження, яке суттєво підриває їхню емоційну резильєнтність.

Деперсоналізація в цій групі може вказувати на сформовані захисні механізми дистанціювання або, навпаки, на втрату мотивації через накопичену втому.

Високий рівень деперсоналізації зафіксовано у 42% вчителів. Це також домінуючий показник. Це свідчить про те, що значна частина досвідчених педагогів у відповідь на глибоке емоційне виснаження вибудовує виражений захисний бар'єр. Таке відчуження від роботи та суб'єктів взаємодії (учні, колеги) є серйозним ризиком для якості освітнього процесу та психологічного клімату в школі.

Середній рівень спостерігається у 36% вчителів. Сумарно високий і середній рівні охоплюють 78% групи, що підкреслює поширеність тенденції до цинізму та емоційного відсторонення.

Низький рівень деперсоналізації мають лише 22% опитаних. Порівняно з молодшою групою, де цей показник був 41%, досвідчені педагоги демонструють значно вищий ступінь емоційного дистанціювання. Це може бути як наслідком тривалого стресу (кумулятивний ефект), так і реакцією на неможливість ефективно керувати емоційними реакціями в умовах воєнної невизначеності.

Редукція особистих досягнень у цій групі має особливе значення, оскільки ці педагоги, ймовірно, мають високі попередні досягнення та професійну самооцінку.

Високий рівень редукції є абсолютно домінуючим і становить 57% групи. Цей показник є найвищим серед усіх вимірних компонентів і рівнів в обох вікових групах. Це вказує на те, що більшість досвідчених вчителів відчуває, що їхні професійні зусилля є марними або їхня робота не має значущості в поточних умовах. Це критично підриває їхню професійну ідентичність і смислову опору - ключові елементи стійкості, особливо важливі для фахівців із великим стажем.

Середній рівень редукції фіксується у 32% педагогів. Сумарно 89% досвідчених вчителів відчувають або сумніви, або повну втрату віри у власні досягнення.

Низький рівень редукції зафіксовано лише у 11% вчителів. Це найнижчий відсоток серед усіх показників вигорання в цій групі, що підтверджує, що відчуття втрати професійної компетентності та ефективності є найбільш гострою проблемою для педагогів 41-55 років.

Проведений теоретичний аналіз феномену резильєнтності шкільних вчителів у поєднанні з емпіричним дослідженням професійного вигорання (МВІ) серед педагогів двох вікових груп (25-40 років та 41-55 років) дозволяє зробити комплексний висновок про стан професійної стійкості в умовах воєнного стану. Резильєнтність, яка в теорії розглядається як динамічна взаємодія когнітивних, емоційних, поведінкових, соціальних і смислових компонентів, виявилася підірваною у переважній більшості опитаних вчителів, хоча і з різною інтенсивністю та проявами.

Теоретично резильєнтність виступає як система захисних факторів проти ризиків, але емпіричні дані свідчать про те, що кумулятивний ефект воєнних стресорів переважає індивідуальні та організаційні захисні ресурси. Професійне вигорання, що є антиподом резильєнтності, набуло критичних масштабів, загрожуючи безперервності освітнього процесу та психологічному благополуччю як самих педагогів, так і їхніх учнів.

Молодші педагоги (25-40 років) демонструють високий рівень загрози виснаження (47% середнього виснаження) і значний підрив самоефективності

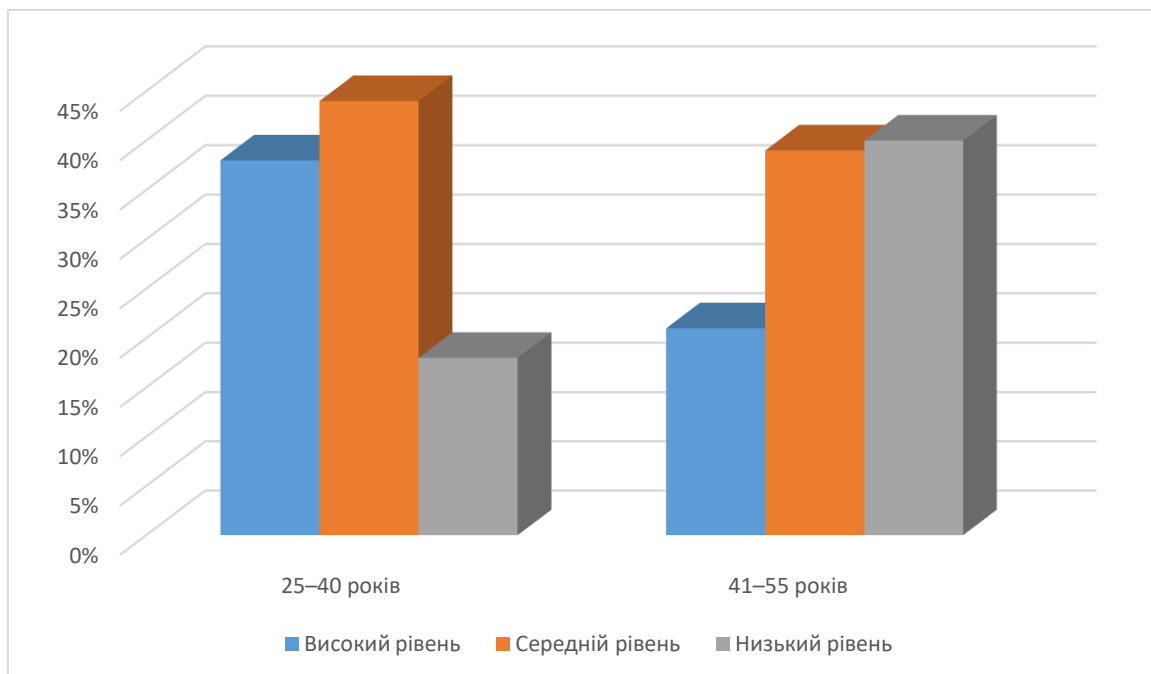
(31% високої редукції досягнень). Їхня резильєнтність порушена на рівні емоційних ресурсів та когнітивної опори (віри у власну компетентність). Проте, порівняно з досвідченою групою, молодші вчителі частіше зберігають емоційну залученість та емпатію, що свідчить про збереження смислової складової і потенціалу до відновлення.

Досвідчені педагоги (41-55 років) виявили найбільш критичний рівень вигорання за всіма показниками. У них зафіксовано найвищі показники глибокого виснаження (47%), цинічного відсторонення (42%) та кризи сенсу (57% високої редукції досягнень). Це вказує на те, що їхня професійна резильєнтність порушена на системному рівні, включаючи як емоційну витривалість, так і професійну ідентичність. Для цієї групи війна стала фактором, що актуалізував і посилив багаторічне професійне навантаження, перетворивши його на глибоку особистісну та професійну кризу.

Отже, воєнний стан та наслідки війни вплинули на становлення резильєнтності педагогів як каталізатор, який з одного боку стимулював згуртування та переосмислення місії, а з іншого - катастрофічно виснажив ресурси, проявившись у високих показниках вигорання. Це підтверджує необхідність мультикомпонентних, диференційованих інтервенцій, спрямованих не лише на загальну психологічну підтримку, але й на відновлення смислової складової у досвідчених учителів та зміцнення самоефективності та емоційних резервів у молодшої групи, щоб забезпечити стійкість і безперервність української освіти.

Тест на оцінку стресостійкості розроблений психологами Медичного центру Бостонського університету та спрямований на виявлення здатності людини зберігати емоційну рівновагу, протистояти стресовим ситуаціям та ефективно функціонувати у складних життєвих обставинах. Для аналізу було обрано 60 педагогів віком від 25 до 55 років, серед яких переважали жінки (52 особи) порівняно з чоловіками (8 осіб), а стаж роботи варіювався від 2 до 30 років.

Використання вікової стратифікації дозволяє простежити динаміку стресостійкості залежно від досвіду, професійного навантаження та життєвих ресурсів педагогів.



*Рис. 2.3. Рівень стресостійкості серед вчителів різного віку*

Результати тесту на стресостійкість показали помітні вікові відмінності серед педагогів. У молодшій віковій групі, тобто серед учителів 25-40 років, 38% респондентів демонструють високий рівень стресостійкості, що свідчить про здатність ефективно контролювати свої емоційні реакції, швидко відновлювати ресурси та зберігати продуктивність у складних ситуаціях. Ще 44% педагогів мають середній рівень стресостійкості, що означає можливість зберігати баланс у більшості ситуацій, проте під тривалим або сильним стресом вони можуть відчувати втому та емоційне виснаження. Лише 18% представників цієї групи показали низьку стресостійкість, що вказує на високий ризик негативного впливу стресових чинників на психічне та фізичне здоров'я, а також на професійну ефективність. Молодші педагоги здебільшого активно підтримують здоровий спосіб життя, прагнуть до соціальної взаємодії

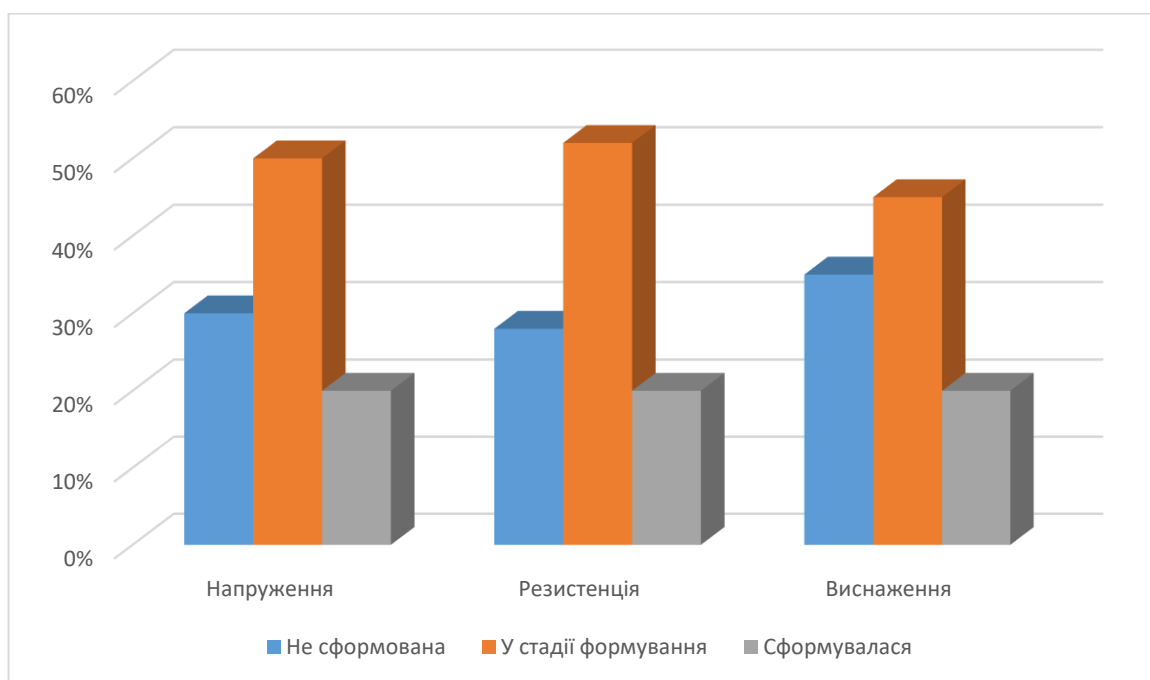
та емоційної саморегуляції, що сприяє підвищенню стресостійкості. Проте ті, хто отримав низькі бали, можуть потребувати додаткової підтримки та навчання ефективним методам відновлення.

Старші педагоги, віком 41-55 років, демонструють значно нижчий рівень стресостійкості: лише 21% респондентів мають високий рівень, тоді як 40% показали низьку здатність протистояти стресу. Це вказує на підвищену вразливість, пов'язану з тривалим професійним навантаженням, накопиченням емоційної втоми та зростанням ризику професійного вигорання. 39% старших педагогів мають середній рівень стресостійкості, що свідчить про наявність певних захисних ресурсів, але їхніх сил часто недостатньо для стабільної роботи у критичних ситуаціях. Зниження стресостійкості в цій групі можна пояснити багаторічним професійним досвідом, недостатньою підтримкою з боку колег та адміністрації, а також віковими змінами в психофізіологічних можливостях організму. Старші вчителі більш схильні до тривожності, швидкого емоційного виснаження та труднощів у відновленні після стресових подій(див. Рис. 2.3).

Таким чином, аналіз результатів показує, що рівень стресостійкості знижується з віком та стажем педагогічної діяльності. Молодші вчителі зазвичай демонструють високий рівень стійкості, тоді як у старшій групі значна частка педагогів має низьку здатність протистояти стресу. Ці дані підкреслюють необхідність впровадження профілактичних програм, спрямованих на розвиток емоційної компетентності та формування здорових стратегій подолання стресу, особливо для педагогів з великим стажем. До практичних заходів можна віднести тренінги з емоційної регуляції, регулярні психологічні супервізії, групи підтримки та оптимізацію робочого навантаження.

Емоційне вигорання є однією з найактуальніших проблем серед педагогів, оскільки професійна діяльність вчителя пов'язана з постійним емоційним навантаженням, високими вимогами до себе та взаємодією з великою кількістю людей. Методика В. Бойко дозволяє визначити рівень

формування синдрому емоційного вигорання через аналіз трьох фаз: «Напруження», «Резистенція» та «Виснаження».



*Рис. 2.4. Рівень прояву фаз емоційного вигорання у вчителів віком 25-40 років (за методикою В. Бойко)*

У цій віковій групі половина педагогів (50%) знаходяться у стадії формування фази «Напруження», що означає періодичне переживання стресових ситуацій, але ще збережену здатність до адаптації. 30% не демонструють проявів цієї фази, тобто поки не відчувають серйозного емоційного перевантаження. 20% мають сформовану фазу, що свідчить про початкові ознаки професійного стресу.

Більшість педагогів (52%) перебувають у стадії формування резистентності - наявні адаптивні механізми, але їх рівня недостатньо для повного контролю стресу. 28% не мають проявів резистентності, а 20% демонструють сформовану здатність до емоційного самозахисту.

Середній рівень фази «Виснаження» переважає (45%), що свідчить про помірне емоційне та фізичне виснаження, пов'язане з професійною

діяльністю. 35% не відчують ознак виснаження, а 20% мають сформовану фазу (див. Рис. 2.4).

Отже, молодші педагоги здатні відновлювати свої ресурси та підтримувати професійну ефективність, хоча окремі респонденти демонструють початкові ознаки емоційного виснаження. Рекомендовано впровадження профілактичних заходів, тренінгів з емоційної регуляції та організації здорового робочого режиму.

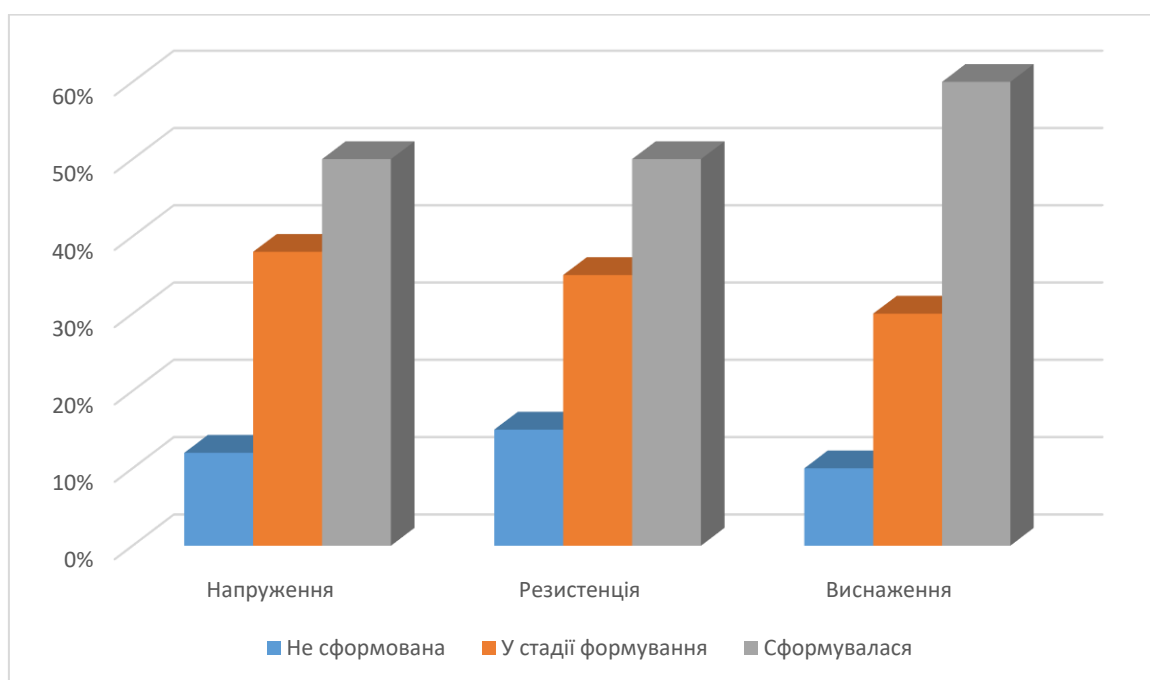


Рис. 2.5. Рівень прояву фаз емоційного вигорання у вчителів віком 41-55 років (за методикою В. Бойко)

У старшій групі половина педагогів (50%) мають сформовану фазу «Напруження», що відображає тривале емоційне навантаження, накопичене за роки педагогічної діяльності. 38% перебувають у стадії формування, а лише 12% не відчують ознак цієї фази. Це свідчить про високий рівень емоційного стресу у більшості старших педагогів.

50% учителів демонструють сформовану резистентність, тобто використовують адаптивні стратегії для захисту від емоційного

перевантаження. Проте 35% знаходяться у стадії формування резистентності, а 15% не мають проявів, що підкреслює неоднорідність здатності протистояти стресу.

60% старших педагогів мають сформовану фазу «Виснаження», що є показником тривалого та інтенсивного емоційного навантаження. 30% перебувають у стадії формування, а лише 10% не демонструють ознак виснаження (див. Рис. 2.5).

Старші педагоги демонструють значно вищий рівень сформованих фаз «Напруження» та «Виснаження», що свідчить про високий ризик емоційного вигорання. Необхідне впровадження системних заходів підтримки: тренінгів з емоційної регуляції, супервізій, груп підтримки та оптимізації робочого навантаження.

## ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Здійснивши аналіз аспектів формування резильєнтності вчителів закладів загальної середньої освіти ми дійшли висновків і результатів наданих нижче.

Аналіз результатів професійного вигорання педагогів за Методикою діагностики рівня професійного вигорання (К. Маслач, С. Джексон) демонструє, що педагоги вікової групи 25-40 років перебувають під значним психоемоційним тиском. Найбільш вираженими проблемами є високий і середній рівень Емоційного виснаження (72%) та високий і середній рівень Редукції особистих досягнень (81%). Це свідчить про те, що молоді фахівці відчують фізичну та емоційну перевтому, яка трансформується у сумніви щодо власної професійної компетентності та значущості.

Наявність високого рівня редукції у 31% є найгострішою проблемою, оскільки вона підриває мотивацію та довгострокову стійкість. Водночас, відносно нижчий (хоча і значущий) показник високої деперсоналізації (21%) дає надію, що молодші педагоги ще не втратили емоційної залученості до професії, але їхній захисний механізм може активізуватися, якщо не надати їм своєчасної підтримки для відновлення ресурсів. Таким чином, основний фокус підтримки цієї групи має бути спрямований на відновлення емоційних ресурсів і підвищення самоефективності через організаційну підтримку та чітке визнання їхніх професійних досягнень.

Педагогічні працівники старшої вікової групи (41-55 років) демонструють критично високий рівень професійного вигорання за всіма трьома компонентами. Ця група має найбільший відсоток у зоні високого вигорання: Емоційне виснаження (47%), Деперсоналізація (42%), Редукція особистих досягнень (57%).

Особливе занепокоєння викликає майже 60% високої редукції досягнень, що свідчить про глибоку кризу професійної самооцінки та сенсів у досвідчених фахівців. На відміну від молодшої групи, ця категорія не лише емоційно виснажена, але й виражено схильна до відсторонення та втрати віри

у власну ефективність. Це може значно знижувати їхній рівень професійної резильєнтності і вимагає цільових інтервенцій, спрямованих на відновлення смислової складової праці, підтримку їхнього професійного авторитету та надання інструментів для емоційного відновлення.

Проведене дослідження рівня стресостійкості серед шкільних учителів двох вікових груп виявило чітку і помітну тенденцію до її зниження з віком та збільшенням професійного стажу, що підтверджує взаємозв'язок між накопиченою професійною втомою і психологічною вразливістю. Молодша вікова група педагогів (25-40 років) демонструє значно вищу стресостійкість, оскільки 38% респондентів мають високий рівень, що відображає їхню здатність до ефективної емоційної саморегуляції, швидкого відновлення ресурсів та збереження продуктивності; при цьому лише 18% мають низьку стійкість, що свідчить про домінування активних стратегій копінгу, прагнення до соціальної взаємодії та підтримку здорового способу життя. На противагу цьому, старші педагоги (41-55 років) перебувають у зоні підвищеного ризику, де лише 21% респондентів мають високу стресостійкість, а критичні 40% демонструють низьку здатність протистояти стресу, що є тривожним показником їхньої підвищеної вразливості, пов'язаної з багаторічним емоційним навантаженням і недостатньою організаційною та колегіальною підтримкою. Таким чином, основний висновок полягає в тому, що високий відсоток низької стресостійкості у досвідчених вчителів вказує на накопичений ефект вигорання, що вимагає негайного впровадження цільових профілактичних і корекційних програм, особливо тренінгів з емоційної регуляції, психологічної супервізії та оптимізації робочого навантаження, для зміцнення їхніх захисних ресурсів та забезпечення стабільності освітнього процесу в умовах тривалого стресу.

Проведене дослідження формування синдрому емоційного вигорання за методикою В. Бойко, що аналізує фази «Напруження», «Резистенція» та «Виснаження», чітко засвідчило, що старші педагоги (41-55 років) перебувають у значно глибшій кризі вигорання порівняно з молодшою групою

(25-40 років), що є прямим наслідком кумулятивного ефекту професійного стресу та воєнних чинників. Серед молодших учителів половина (50%) знаходиться у стадії формування фази «Напруження» і лише 20% мають її сформованою, що свідчить про періодичні стреси, але зі збереженою здатністю до адаптації, при цьому 52% перебувають у стадії формування резистентності, що вказує на наявність, хоча й недостатніх, адаптивних механізмів. Однак навіть у цій групі 45% мають середній рівень фази «Виснаження», що вимагає негайного впровадження профілактичних заходів, спрямованих на емоційну регуляцію та організацію здорового робочого режиму. Натомість, досвідчені педагоги демонструють критичні показники: 50% мають вже сформовану фазу «Напруження», що відображає тривале та інтенсивне емоційне навантаження, і, що найважливіше, 60% мають сформовану фазу «Виснаження», тоді як лише 10% не демонструють її ознак. Це підтверджує, що для більшості старших фахівців синдром вигорання є глибоко сформованим, позначаючи високий ризик втрати професійної ефективності та значне зниження їхньої емоційної резильєнтності. Хоча 50% старших вчителів демонструють сформовану резистентність, вона, очевидно, є витратною та недостатньою для протистояння хронічному виснаженню, яке вже набуло системного характеру; ці дані підкреслюють необхідність системних і невідкладних заходів підтримки, включаючи регулярні супервізії, групи підтримки та оптимізацію робочого навантаження, щоб запобігти подальшому вичерпанню їхніх професійних і особистісних ресурсів.

Дані результати вказують на те, що ми маємо потребу розробити рекомендації та програму психокорекційної підтримки вчителів закладів загальної середньої освіти.

### **РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Розвиток психологічної стійкості та формування резильєнтності у педагогів є надзвичайно актуальним завданням у сучасних умовах професійної невизначеності та високого емоційного навантаження. Вчителі щодня стикаються з різноманітними викликами: великим обсягом роботи, необхідністю взаємодії з учнями та батьками, адміністративними вимогами, що може призводити до стресу та емоційного вигорання.

Програма психокорекційної підтримки має на меті забезпечити педагогам практичні інструменти для саморегуляції, зміцнення внутрішніх ресурсів і ефективного відновлення після емоційних навантажень. Основна увага приділяється розвитку навичок емоційної саморегуляції, усвідомленості, управлінню стресом та формуванню здорових стратегій реагування на складні життєві обставини.

Нами були розроблені рекомендації для вчителів з недостатнім рівнем резильєнтності:

- Планування та постановка цілей: ставте реалістичні плани та розбивайте великі завдання на маленькі кроки. Це допомагає відчувати контроль над ситуацією та отримувати задоволення від досягнень.
- Орієнтація на цінності: плануйте життя відповідно до власних цінностей, щоб діяльність приносила внутрішнє задоволення та сенс.
- Управління емоціями: вчіться контролювати сильні почуття, уникати імпульсивних реакцій та розвивати навички емоційної регуляції.
- Базові потреби: достатній сон, правильне харчування та фізична активність є основою ресурсного стану.
- Соціальна підтримка: плекайте добрі стосунки з колегами, близькими та друзями. Взаємна підтримка зміцнює почуття безпеки та психологічної стабільності.

- Mindfulness та усвідомленість: регулярні практики «тут і зараз» допомагають знижувати тривожність і підвищувати концентрацію.

- Оптимізм та позитивне мислення: орієнтація на позитивні аспекти життя, розвиток віри у власні сили та можливості сприяє подоланню стресових ситуацій.

- Емоційний інтелект: розпізнавайте та аналізуйте власні емоції, навчайтеся регулювати їх і адекватно реагувати на емоційні прояви оточення.

- Різні методи регулювання стресу: включайте фізичні вправи, релаксаційні техніки, медитацію та творчі практики у щоденне життя.

- Переформатування викликів: вчіться дивитися на труднощі як на можливості для розвитку, а не як на непереборні перешкоди.

- Професійна допомога: не соромтеся звертатися до психологів або груп підтримки для обговорення складних ситуацій і емоцій.

Українські та зарубіжні психологи також рекомендують: будувати міцні зв'язки, дбати про фізичне та психічне здоров'я, знаходити мету та підтримувати здорове мислення. Всі ці стратегії створюють комплексну основу психологічної стійкості.

### ***Практичні вправи для психокорекції та розвитку резильєнтності***

<b><i>Назва вправи</i></b>	<b><i>Мета</i></b>	<b><i>Опис виконання</i></b>
<b><i>Стирання інформації</i></b>	Зниження емоційного навантаження, усунення негативних образів	Заплющіть очі, уявіть чистий аркуш паперу та намалюйте негативну ситуацію. Уявно «стирайте» її гумкою, поки образ не зникне. Повторюйте до повного очищення.

<b>Рахунок</b>	Зняття напруження, релаксація	Сядьте зручно, складіть руки на колінах. Рахуйте від 10 до 1, роблячи повільний вдих і довший видих. Уявляйте, як видихуване повітря забирає напруження. Прогресивно збільшуйте рахунок до 50.
<b>Квітка та свічка</b>	Глибоке дихання, заспокоєння нервової системи	Уявіть, що в одній руці тримаєте квітку, а в іншій свічку. Повільно вдихайте через ніс, «нюхаючи» квітку, і видихайте через рот, «задуваючи» свічку. Повторіть декілька разів для зниження напруження.

Ці вправи базуються на роботі з уявними образами, що дозволяє впливати на емоційний стан педагога аналогічно до реальних переживань, сприяючи гармонізації внутрішнього світу та розвитку психологічних ресурсів.

Розвиток резильєнтності у педагогів - це складний процес, який поєднує внутрішні ресурси особистості та зовнішню підтримку. Віра у власні сили, усвідомлена робота з емоціями та систематичне використання психокорекційних практик формує міцну основу психологічної стійкості. Використання запропонованих методів дозволяє педагогам не лише зменшити рівень стресу, а й підвищити професійну ефективність, емоційне благополуччя та задоволеність своєю діяльністю.

Враховуючи вище сказане нами була розроблена програма психокорекційної підтримки вчителів закладів загальної середньої освіти, що заснована на принципах, описаних у попередніх розділах( *Повний зміст «Програми психокорекційної підтримки вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану» див. Додаток А*).

## **Зміст «Програми психокорекційної підтримки вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану»**

Програма психокорекційної підтримки вчителів, спрямована на розвиток психологічної стійкості та формування резильєнтності в умовах підвищеного стресу, має відбуватися як цілісний процес, де кожен день логічно продовжує і поглиблює навички, набуті попереднього дня.

**Цільова аудиторія програми:** вчителі закладів загальної середньої освіти. Кількість учасників у групі – від 6 до 12 осіб.

**Програма складається:** з 5 занять на протязі 5 днів по 4 години (з перервою на обід).

**Перший день** (4 години) присвячений фундаменту резильєнтності: діагностиці стану та тілесній саморегуляції, оскільки відновлення ресурсного стану починається з базових потреб та контролю над фізичними проявами стресу. Робота розпочинається з детального емоційного та фізичного чек-іну, під час якого педагоги усвідомлюють свій поточний рівень напруження, використовуючи принципи усвідомленості. Основна практична увага приділяється освоєнню дихальних технік як головного інструменту управління емоціями і зниження тривожності. Вводиться вправа «Квітка та свічка», що дозволяє миттєво заспокоїти нервову систему через глибоке, усвідомлене дихання: повільний вдих через ніс, уявляючи аромат квітки, та подовжений видих через рот, уявляючи задування свічки. Потім освоюється техніка «Рахунок», де педагоги прогресивно збільшують тривалість вдиху та видиху, візуалізуючи, як напруження виходить з тіла. Завершується день аудитом базових потреб (сон, харчування, фізична активність) та створенням реалістичного плану їх нормалізації, закладаючи основи здорового способу життя як критичної основи для стійкості.

**Другий день** (4 години) фокусується на емоційному інтелекті та роботі з негативним досвідом, переходячи від тілесної регуляції до ментальної. День починається з поглибленого вивчення власних емоцій, де педагоги вчаться розпізнавати й точно називати свої стани, підвищуючи свій емоційний

інтелект. Ключовим моментом є усвідомлення, що сильні негативні почуття, як-от страх чи гнів, є природною реакцією на війну та невизначеність. Практикується техніка «Стирання інформації»: педагоги заплющують очі й візуалізують на чистому аркуші паперу найбільш обтяжливий негативний образ чи ситуацію, після чого уявним гумкою чи іншим інструментом повністю «стирають» цей образ, аж до повного очищення поля свідомості. Це потужна психокорекційна вправа, спрямована на усунення негативних образів та зниження емоційного навантаження. Педагоги також отримують завдання вести короткий щоденник емоційного реагування, фіксуючи тригери і власні реакції, що формує навичку уникати імпульсивних реакцій і сприяє глибшій саморегуляції.

**Третій день** (4 години) є когнітивним переформатуванням та зміцненням смислової опори, що критично важливо для подолання редукції особистих досягнень. Заняття розпочинається з обговорення впливу позитивного мислення і принципів логічного оптимізму. Педагоги навчаються техніці «Переформатування викликів», коли складні професійні чи життєві ситуації свідомо розглядаються не як непереборні перешкоди, а як можливості для розвитку, посилення компетентностей і демонстрації витримки. Центральною вправою є орієнтація на цінності: педагоги визначають свої провідні професійні та особистісні цінності (наприклад, служіння, розвиток, людяність) і розробляють реалістичні плани та постановку цілей на найближчий місяць, співвідносячи цілі саме з цими цінностями. Таке узгодження забезпечує, що діяльність приносить внутрішнє задоволення та сенс, відновлюючи підірвану професійну ідентичність і зміцнюючи когнітивну резильєнтність.

**Четвертий день** (4 години) присвячений соціальній підтримці та колегіальності, оскільки міжособистісний рівень є ключовим захисним фактором. Цей день акцентує увагу на важливості плекання добрих стосунків і активній побудові міцних зв'язків. Проводиться тренінг комунікативних навичок, де вчителі освоюють техніки активного слухання та ефективного

прохання про допомогу, долаючи внутрішній бар'єр сорому звертатися за підтримкою, що особливо важливо в умовах, коли кожен вважає себе «сильним». Організовується симуляція «Кола взаємодопомоги» або групова супервізія, де учасники обговорюють реальні професійні труднощі (наприклад, роботу з травмованими дітьми) в безпечному, конфіденційному просторі. Це дає відчуття належності до спільноти та зміцнює психологічну стабільність. У фіналі обговорюється важливість професійної допомоги і необхідність звертатися до психологів чи груп підтримки як до нормальної, а не виняткової практики.

**П'ятий день** (4 години) є інтеграцією набутих навичок та розробкою особистого плану стійкості, забезпечуючи перенесення практик у щоденне життя. День починається з розширеної практики Mindfulness та усвідомленості, що дозволяє учасникам повністю зануритися в стан «тут і зараз» для зниження хронічної тривожності. Педагоги переглядають усі освоєні різні методи регулювання стресу (дихання, візуалізація, тілесні вправи, рефлексія) і вибирають ті, які найкраще інтегруються в їхній робочий графік. Фінальна та найважливіша вправа - це створення індивідуального Плану Підтримки Резильєнтності, який включає щоденні ритуали саморегуляції (наприклад, 10 хвилин дихання вранці, 5 хвилин «стирання інформації» після складного уроку), а також довгострокові цілі, пов'язані з дбанням про фізичне та психічне здоров'я. Таким чином, програма завершується на формуванні віри у власні сили та свідомій готовності використовувати набуті навички для підтримки високої професійної ефективності та емоційного благополуччя, перетворюючи труднощі на досвід розвитку.

Після завершення п'ятиденної психокорекційної програми проводиться заключна рефлексія, що є важливим завершальним етапом усього процесу. Вона дає можливість кожному учаснику усвідомити власні результати, прогрес, нові навички та внутрішні зміни, які відбулися протягом занять. Рефлексія спрямовується на інтеграцію всіх отриманих технік - дихальних,

тілесних, когнітивних, комунікативних та майндфулнес-практик, а також на визначення того, як учасники планують застосовувати отриманий досвід у повсякденному житті та професійній діяльності під час воєнного стану.

Учасникам пропонується відповісти на декілька питань:

1. Які елементи психокорекційної програми виявилися для Вас найбільш значущими та дієвими (що саме допомогло стабілізувати емоційний стан або дало нові інсайти)?
2. Які техніки саморегуляції Ви плануєте додати у Вашу щоденну професійну та особисту діяльність (які вправи найзручніші, найефективніші, доступні у складних умовах)?
3. Які зміни Ви помітили у власному емоційному реагуванні та способах подолання стресу на протязі програми (усвідомлення, поведінка, здатність стабілізації)?
4. Які навички комунікації та взаємодії з колегами Ви удосконалили завдяки участі у програмі (активне слухання, підтримка, вміння просити допомогу тощо)?
5. Які внутрішні ресурси та професійні якості Ви розвинули у ході програми (нові джерела мотивації, відчуття стійкості, професійної значущості)?

Керівник психокорекційної програми з психологічної підтримки визначає успіхи кожного учасника програми.

## ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Запропонована п'ятиденна «Програма психокорекційної підтримки вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану» спрямована на підтримку вчителів та покликана забезпечити зниження рівня психоемоційного напруження, розвиток резильєнтності, покращення навичок саморегуляції та формування ефективних стратегій подолання стресу. Її структура та зміст відповідають потребам сучасного педагогічного середовища, яке функціонує в умовах підвищеної нестабільності, ризику та професійного виснаження.

Програма розроблена як цілісна система послідовних психокорекційних впливів, де кожен день логічно продовжує попередній і спрямований на поступове формування психологічної стійкості. Комплексний підхід, що включає тілесні практики, емоційну роботу, когнітивне переформатування, соціальну підтримку та інтеграцію набутих навичок, створює основу для підвищення адаптивних можливостей вчителів у кризових умовах.

Перший день програми зосереджений на діагностиці стану та освоєнні тілесних технік саморегуляції, що є необхідним підґрунтям для подальшої роботи. Другий день спрямований на розвиток емоційного інтелекту та опрацювання негативного досвіду, що дозволяє вчителям краще усвідомлювати власні переживання та навчатися ефективно реагувати на стресові ситуації. Третій день містить акцент на когнітивну сферу — розвиток логічного оптимізму, рефреймінгу та орієнтації на особистісні цінності, що сприяє зміцненню професійної ідентичності. Четвертий день акцентує важливість соціальної підтримки, колегіальності та комунікативних навичок, що є ключовими чинниками стійкості у педагогічному середовищі. П'ятий день завершує програму створенням індивідуального Плану Підтримки Резильєнтності, що забезпечує можливість довготривалого застосування отриманих технік та збереження психологічної рівноваги. Наприкінці програми участики відповідають на визначені запитання, а керівник визначає успіхи кожного учасника програми.

Таким чином, представлена програма має високий потенціал для практичного застосування в закладах загальної середньої освіти, оскільки ґрунтується на сучасних психокорекційних підходах та враховує реальні потреби педагогів, які працюють у воєнних умовах. Вона може стати ефективним інструментом профілактики емоційного вигорання та підтримки психологічного здоров'я вчителів, сприяти покращенню їхньої професійної діяльності та формуванню стійких навичок самодопомоги.

Програма рекомендована до подальшого апробування, удосконалення та впровадження в практику психологічної підтримки педагогічних колективів. Її адаптованість, гнучкість і можливість масштабування дозволяють застосовувати її в різних освітніх закладах та умовах, що робить її цінним внеском в систему психологічного супроводу вчителів у період воєнного стану.

Дану програму в подальшому можна вдосконалювати і адаптувати для викладачів закладів вищої освіти.

## ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз з питання професійної резильєнтності вчителів закладів загальної середньої освіти показав, що резильєнтність є багатовимірною і динамічною інтегративною здатністю, яка поєднує когнітивні, емоційні, поведінкові, соціальні та смислотвірні компоненти. У сучасному психологічному дискурсі вона трактується як не лише вроджена властивість, а як процес постійної адаптації, що формується у взаємодії людини з умовами середовища. Це особливо актуально для педагогів, діяльність яких у воєнний період ускладнена постійними ризиками, небезпекою, нестабільністю, інформаційними та емоційними перевантаженнями. Війна стала випробуванням для професійної стійкості освітян, але водночас сприяла розвитку адаптивності, нових навичок, переосмислення професійної ролі та формуванню глибших внутрішніх ресурсів - що узгоджується з описаними у науці механізмами резильєнтності. Наукове осмислення цього поняття пройшло шлях від класичних ідей «єго-сили» (З. Фройд) та смисложиттєвих орієнтацій (В. Франкл) до сучасних багатовимірних моделей. Сьогодні резильєнтність розглядається не тільки як вроджена риса, але і як динамічний процес взаємодії між особистістю та середовищем, а також як позитивний результат адаптації після впливу ризикових факторів. Для педагогічного контексту найбільш продуктивним є процесно-екологічний підхід, що враховує індивідуальні ресурси вчителя, соціальну підтримку та організаційні умови. Українські психологи також підкреслюють, що резильєнтність є психосоціальним процесом, який активно формується через взаємодію людини зі спільнотою.

2. Резильєнтність шкільних учителів має складну структуру, що включає п'ять ключових компонентів: когнітивний (гнучкість мислення, самоефективність, реалістичне сприйняття), емоційний (регуляція негативних емоцій, відновлюваність ресурсів), вольовий/поведінковий (наполегливість, активний копінг), соціальний (якість соціальної підтримки, комунікативні навички) та екзистенційний/смисловий (наявність життєвих сенсів і

професійної ідентичності як опори в кризі). У воєнний час ці компоненти проявляються специфічно: наприклад, когнітивна резильєнтність дає змогу планувати заняття за обмежених ресурсів, а емоційна - підтримувати спокій учнів під час тривоги. Теоретична модель «ризик-захист» є найбільш поширеною для вивчення цього феномену, де до ризикових факторів належать пряма загроза, евакуація, перевантаження і накопичений стрес, а до захисних - соціальна підтримка, професійна готовність до криз та особистісні ресурси. Воєнні дії, небезпека, втрати, тривала невизначеність, вимушена адаптація до нових форм навчання стали значними стресорами, які безпосередньо вплинули на формування психологічної стійкості вчителів. З одного боку, хронічний стрес спричинив емоційне виснаження, перенапруження, зниження ресурсу саморегуляції, що засвідчено емпіричними результатами (високі показники фази «Напруження» та «Виснаження» у педагогів). З іншого боку, частина педагогів продемонструвала підсилення адаптивних механізмів, розвиток нових навичок, зростання здатності до швидкого прийняття рішень, емоційної саморегуляції та професійної відповідальності. Таким чином, війна стала не лише чинником ризику, але й поштовхом до розвитку певних адаптивних компетенцій.

3. Професійна резильєнтність педагога є інтегративною здатністю зберігати високу ефективність функціонування, емоційну стабільність та ціннісну спрямованість в умовах хронічного стресу й невизначеності. Учительська професія є високостресовою навіть у мирний час, а воєнний стан посилює загрози через емоційне виснаження, соціальну недооціненість та постійні зміни в освітньому середовищі. У цей період професійна резильєнтність перетворюється на внутрішній каркас, що дозволяє педагогу виступати джерелом психологічної безпеки та стабільності для дітей. Професійна стійкість виступає прямою протилежністю вигоранню і є дієвим способом його профілактики, а її смислова складова - усвідомлення гуманістичної місії та цінності своєї праці - надає вчителям енергетичний ресурс для подолання найскладніших обставин.

Емпіричне дослідження резильєнтності через показники професійного вигорання показало, що більшість вчителів перебувають у стані зниженої стійкості: мають високі показники емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень. Педагоги старшої вікової групи проявили вищий рівень сформованих фаз вигорання, що свідчить про триваліше накопичення стресу. Разом із тим, частина вчителів демонструє наявність сформованої резистентності - адаптивні стратегії подолання, здатність відновлюватися, зберігати професійний сенс. Отже, формування резильєнтності у воєнних умовах залежить від поєднання індивідуальних особливостей, зовнішньої підтримки та рівня професійного навантаження.

4. Розроблена п'ятиденна «Програма психокорекційної підтримки для вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану» включає комплекс технік емоційної регуляції, відновлення ресурсу, розвитку комунікативної компетентності, усвідомлення професійного сенсу та формування індивідуального плану підвищення стійкості. Вона враховує реальні потреби вчителів у воєнних умовах, ґрунтується на сучасних психокорекційних підходах і має високий потенціал для впровадження в освітніх закладах. Програма здатна зменшувати рівень емоційного вигорання, підтримувати психологічну стабільність і сприяти довготривалому зміцненню резильєнтності педагогів. Таким чином, представлена програма має високий потенціал для практичного застосування в закладах загальної середньої освіти, оскільки ґрунтується на сучасних психокорекційних підходах та враховує реальні потреби педагогів, які працюють у воєнних умовах. Вона може стати ефективним інструментом профілактики емоційного вигорання та підтримки психологічного здоров'я вчителів, сприяти покращенню їхньої професійної діяльності та формуванню стійких навичок самодопомоги. Програма рекомендована до подальшого апробування, удосконалення та впровадження в практику психологічної підтримки педагогічних колективів. Її адаптованість, гнучкість і можливість масштабування дозволяють застосовувати її в різних освітніх закладах та умовах, що робить її цінним

внеском в систему психологічного супроводу вчителів у період воєнного стану. Дану програму в подальшому можна вдосконалювати і адаптувати для викладачів закладів вищої освіти.

Поставлена мета дослідження досягнута: здійснено всебічний теоретичний та емпіричний аналіз резильєнтності вчителів у воєнних умовах, виявлено характер впливу війни на їхню психологічну стійкість, окреслено особливості формування резильєнтності та розроблено дієві рекомендації й програму підтримки. Отримані результати можуть бути використані практичними психологами, керівниками закладів освіти та фахівцями кризової допомоги для підтримки педагогів у період тривалої нестабільності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко Л. С. Актуальні підходи до проблеми дослідження резильєнтності. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. 2020. №5 (58). С. 5-13.
2. Афузова Г.В. Розвиток резильєнтності здобувачів першого рівня вищої освіти в умовах воєнного конфлікту на території України: методичні рекомендації. Суми: Університетська книга, 2023. 64 с.
3. Біла, О. Г., Богдан, Т. В., Куліш, О. В., Миськів, М. І., Олішевська, Ж. А., Сіпко, Л. О., Харенко, С. Г., Чистовська, Ю. Ю., Шавровська, Н. В., Смалиус, Л. Н., Фомич, М. В. Психологічна резильєнтність особистості в умовах війни: колективна монографія. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2024. 168 с. Режим доступу: <https://eprints.cdu.edu.ua/6347/>
4. Васильєва О.А. Резильєнтність як чинник формування психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах воєнного стану. Габітус. Випуск 64. 2024. С. 43-48. Режим доступу: <http://habitus.od.ua/journals/2024/64-2024/8.pdf>
5. Вознюк Н. Феномен вигорання практичного психолога, його причини та способи подолання. Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД. 2001. №3, С. 122.
6. Воронова О. Ю., Барчій М. С. Окремі аспекти дослідження резильєнтності особистості. Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія : науковий журнал. Суми: ВД «Гельветика», 2024. Вип. 1. С. 28-32. Режим доступу: <http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/handle/123456789/11441>
7. Дмитришин С. Б. Резильєнтність особистості: сутність феномену та методи розвитку. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2024. Випуск 20. С. 67-74.
8. Кравчук Н.П. Розвиток резильєнтності у майбутніх фахівців дошкільної освіти у процесі фахової підготовки: теорія та практика: монографія. МОН

- України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2023. 222 с. Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16397>
9. Красницька О.В. Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи: підручник. Київ: Кондор. 2020. 528 с.
10. Креденцер О. В. Основні підходи до аналізу поняття «резильєнтність» в сучасній організаційній психології. Організаційна психологія. Економічна психологія, № 33(3-4), 2024. С. 124-136.
11. Курас, О. С. Резильєнтність особистості в умовах війни. Херсон - Івано-Франківськ: ХДУ, 2024. Вип. 24. С. 262-266. Режим доступу: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/20156>
12. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології. Том 3.: Консультативна психологія і психотерапія, 2018. Вип. 14, С. 26-64.
13. Лещух І. В. Еволюція теоретичних підходів до дослідження соціально-економічної резильєнтності країни та регіонів в умовах нестабільності. Економіка та суспільство, №61, 2024. Режим доступу: <https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/3758>
14. Милославська О.В. Резильєнтність як складова психічної витривалості військовослужбовця. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Том № 34 (73) № 1 2023. С. 197-202.
15. П'янківська Л.В. Особливості прояву резильєнтності у студентів в умовах воєнного часу. Журнал «Перспективи та інновації науки» № 10(28) 2023. С. 623-633.
16. Пелехович І. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. С. 218-223. Режим доступу: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/14198/1/Pelekhovich.pdf>
17. Пляка Л.В. Шляхи розвитку резильєнтності у здобувачів вищої освіти в умовах воєнного стану. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Том 34 (73) № 6 2023. С. 50-55.

18. Рязанцева О.О. Психологічна резильєнтність та прив'язаність як ключові складові для стійкості у складних життєвих. Матеріали до 80-ї звітної студентської наукової конференції: Секція «Факультету психології та соціальної роботи». Підсекція «Психологія», Підсекція «Соціальна робота», Підсекція «Освітні, педагогічні науки» (Одеса, 23-25 квіт. 2024 р.). Одеса: Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2024. С. 237-240.
19. Семантичний диференціал як метод психологічного аналізу особистісного смислоутворення. Психолінгвістика. 2019. №3, С.34-40.
20. Сидорович О.І. Психологічна резильєнтність як чинник подолання кризових ситуацій у дорослому віці: механізми та вплив на особистий розвиток. Журнал «Перспективи та інновації науки» №10(44), 2024. С. 1014-1024.
21. Халанський, В. Запал без вигорання: Як завершити цикл стресу, працювати до сподоби й жити щасливо. Харків: Vivat, 2023, 496 с.
22. Хамініч О. М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або Резильєнтність? Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Вип. 6, Т. 2, 2016. 160-165.
23. Цюман Т. П., Нагула О. Л., Адамська З. М. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка., 2022, № 38 (2), С. 83-89. Режим доступу: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3813>
24. Bonnano G. A. Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American psychologist. 2004. 59. 21.
25. Connor K.M., Davidson J. R. Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale. Depression and Anxiety. 2003. pp 18-76.
26. Cox T., Kuk G. & Leiter M. P. (2017). Burnout, health, work stress and organizational healthiness. Professional burnout. pp. 177-193.
27. Folkman S., Lazarus R. An analysis of coping in middle-aged community sample. Journal of Health and Social Behavior. 1980. V. 21. 219-239.

28. Hobfoll S.E. Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84. 116-22.
29. Maddi S.R., Khoshaba D.M. *Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you*. New York: AMACOM, 1984. 240 p.
30. Rossouw P. Resilience: A neurobiological perspective. *Neuropsychotherapy in Australia*, 2015, March/May. pp. 3-8.
31. Wethington E., & Kessler, R. C. Perceived support, received support, and adjustment to stressful life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 1986. pp 78-89.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### **Зміст «Програми психокорекційної підтримки для вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану»**

Програма психокорекційної підтримки вчителів, спрямована на розвиток психологічної стійкості та формування резильєнтності в умовах підвищеного стресу, має відбуватися як цілісний процес, де кожен день логічно продовжує і поглиблює навички, набуті попереднього дня.

**Цільова аудиторія програми:** вчителі закладів загальної середньої освіти. Кількість учасників у групі – від 6 до 12 осіб.

**Програма складається:** з 5 занять на протязі 5 днів по 4 години (з перервою на обід).

#### **Мета програми:**

Зниження рівня емоційного вигорання та психоемоційного виснаження серед учителів закладів загальної середньої освіти, підвищення психологічної стійкості, розвиток резильєнтності, відновлення професійної мотивації та формування ефективних стратегій саморегуляції в умовах воєнного стану.

#### **Завдання програми:**

1. Сприяти профілактиці та подоланню емоційного вигорання шляхом освоєння технік тілесної та емоційної саморегуляції.
2. Підвищувати стресостійкість учителів через застосування дихальних, релаксаційних та майндфулнес-технік.
3. Розвивати емоційний інтелект та навички усвідомленого реагування на стресові ситуації.
4. Сприяти відновленню професійної мотивації та позитивного сприйняття своєї діяльності.
5. Покращувати комунікативну взаємодію між учителями через розвиток соціальної підтримки та колегіальності.
6. Формувати індивідуальні плани самопідтримки та довгострокових стратегій збереження психологічного благополуччя.

### ***Методичне забезпечення:***

- групові дискусії;
- техніки тілесної та емоційної саморегуляції;
- практики усвідомленості (mindfulness);
- арт-терапевтичні вправи;
- когнітивно-поведінкові техніки;
- методи візуалізації;
- рефлексивні практики.

***Матеріали:*** папір, маркери, олівці, стікери, засоби для онлайн-роботи (за потреби), ноутбук, презентації, дошка для презентацій.

### ***Форма проведення:***

- очна форма - у приміщенні, яке забезпечує відчуття безпеки та тиші;
- онлайн за потреби, через Zoom/Google Meet з умовами забезпечення конфіденційності.

### ***Опис занять програми:***

***Заняття 1.*** Діагностика стану та тілесна саморегуляція (4 години)

#### ***Цілі:***

- усвідомити власний рівень стресу та емоційного напруження;
- освоїти базові техніки тілесної саморегуляції.

#### ***Сценарій заняття:***

1. Емоційний та тілесний чек-ін

- Вчителі визначають свій рівень напруженості, використовуючи шкалу від 0 до 10.

- Обговорення того, як війна впливає на стан тіла та емоції.

2. Дихальні техніки регуляції емоцій

- «Квітка та свічка»
- «Рахунок» (подовжений видих)

3. Тілесні вправи для зниження напруження

- робота з м'язами обличчя, плечей, спини;
- короткі вправи на розслаблення.

#### 4 Аудит базових потреб.

- Аналіз: сон, харчування, режим роботи/відпочинку.
- Формування плану мінімальних щоденних ритуалів турботи про себе.

#### 5. Домашнє завдання:

Скласти «Ресурсну карту» — список власних джерел підтримки.

### **Заняття 2.** Емоційний інтелект і робота з негативним досвідом (4 години)

#### *Цілі:*

- навчитися визначати й називати власні емоції;
- знизити вплив негативних образів, пов'язаних зі стресом війни.

#### *Сценарій заняття:*

##### 1. Психоедукація про емоції

- Роль емоцій під час війни, природність страху й гніву.

##### 2. Вправа «Стирання інформації»

- Робота з негативними образами через техніку візуального очищення.

##### 3. Щоденник емоційного реагування

- Вчителі фіксують тригери та реакції.

##### 4. Групова рефлексія

- Обговорення досвіду, визначення стратегій уникнення імпульсивних реакцій.

##### 5. Домашнє завдання:

Вести щоденник емоцій до наступної зустрічі.

### **Заняття 3.** Когнітивне переформатування та смислова опора (4 години)

#### *Цілі:*

- сформувати техніки логічного оптимізму;
- відновити професійну ідентичність через роботу з цінностями.

#### *Сценарій заняття:*

##### 1. Принципи оптимістичного мислення

Як працює мислення під час кризи.

## 2. Вправа «Переформатування викликів»

Подання стресових ситуацій як зон розвитку.

## 3. Орієнтація на цінності

Визначення власних цінностей.

Створення професійних цілей на місяць.

## 4. Домашнє завдання:

Виконати «Рефреймінг» 3 складних ситуацій.

### **Заняття 4.** Соціальна підтримка та комунікація (4 години)

*Цілі:*

- посилити навички ефективної міжособистісної взаємодії;
- розвинути навичку запиту про допомогу.

*Сценарій заняття:*

#### 1. Тренінг комунікативних навичок

- активне слухання
- «Я-повідомлення»
- практика підтримки

#### 2. Симуляція «Коло взаємодопомоги»

Групове обговорення професійних труднощів в умовах війни.

#### 3. Обговорення ролі психологічної допомоги.

Нормалізація звернення до фахівців.

#### 4. Домашнє завдання:

Практикувати активне слухання у розмовах із учнями/колегами.

### **Заняття 5.** Інтеграція навичок і Резильєнт-план (4 години)

*Цілі:*

- інтегрувати всі набуті техніки;
- створити індивідуальний план стійкості.

*Сценарій заняття:*

#### 1. Практика Mindfulness Фокус на «тут і зараз».

2. Ревізія технік саморегуляції.

Вибір тих, які можна використовувати щоденно.

3. Створення індивідуального плану підтримки резильєнтності.

- короткі ритуали на ранок/день/вечір
- довгострокові цілі
- стратегія відновлення в разі перенавантаження

4. Заключне коло підтримки.

Обмін досвідом та формування почуття спільноти.

### ***Підсумок програми***

Після завершення програми учасники:

- знижують рівень стресу та тривожності;
- володіють техніками тілесної та емоційної саморегуляції;
- мають вищу стійкість до професійних викликів;
- відновлюють мотивацію та професійну ідентичність;
- отримують індивідуальний план підтримки резильєнтності;
- формують кращу соціальну взаємодію у колективі.

Учасникам пропонується відповісти на декілька питань:

1. Які елементи психокорекційної програми виявилися для Вас найбільш значущими та дієвими (що саме допомогло стабілізувати емоційний стан або дало нові інсайти)?
2. Які техніки саморегуляції Ви плануєте додати у Вашу щоденну професійну та особисту діяльність (які вправи найзручніші, найефективніші, доступні у складних умовах)?
3. Які зміни Ви помітили у власному емоційному реагуванні та способах подолання стресу на протязі програми (усвідомлення, поведінка, здатність стабілізації)?
4. Які навички комунікації та взаємодії з колегами Ви удосконалили завдяки участі у програмі (активне слухання, підтримка, вміння просити допомогу тощо)?

5. Які внутрішні ресурси та професійні якості Ви розвинули у ході програми (нові джерела мотивації, відчуття стійкості, професійної значущості)?

Керівник психокорекційної програми з психологічної підтримки визначає успіхи кожного учасника програми.

## МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ (К. МАСЛАЧ, С. ДЖЕКСОН)

Мета: вивчення ступеня професійного «вигорання».

Інструкція: будь ласка, дайте відповідь, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього у бланку навпроти кожного пункту відмітьте варіант відповіді: «ніколи», «дуже рідко», «інколи», «часто», «дуже часто», «щодня».

### Опитування

№	Твердження	Ніколи	Дуже рідко	Інколи	Часто	Дуже часто	Щодня
1	Я почуваю себе емоційно знищеним.						
2	Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон.						
3	Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.						
4	Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.						
5	Я відчуваю, що спілкуюся з деякими колегами як із предметами (без тепла і симпатії до них).						
6	Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.						

7	Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями.						
8	Я відчуваю пригніченість і апатію.						
9	Я упевнений, що моя робота потрібна людям.						
10	Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.						
11	Я помічаю, що моя робота дратує мене.						
12	У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.						
13	Моя робота все більше мене розчаровує.						
14	Я думаю, що дуже багато працюю.						
15	Буває, що мені байдуже те, що відбувається з ким-небудь із моїх колег чи друзів.						
16	Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.						
17	Я легко можу створити атмосферу						

	доброзичливості й співпраці в колективі.						
<b>18</b>	Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.						
<b>19</b>	Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.						
<b>20</b>	Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в роботі.						
<b>21</b>	На роботі спокійно справляюсь з емоційними проблемами.						
<b>22</b>	Останнім часом я бачу, що друзі і колеги все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.						

### Опрацювання

Відповідь	Бали
Ніколи	0
Дуже рідко	1
Інколи	3
Часто	4
Дуже часто	5

<b>Щодня</b>	<b>6</b>
--------------	----------

Опитувальник містить три шкали:

Емоційне виснаження - 9 тверджень (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20);

Деперсоналізація - 5 тверджень (5, 10, 11, 15, 22);

Редукція особистих досягнень - 8 тверджень (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

Максимальні суми балів за шкалами:

Емоційне виснаження - 54 бали;

Деперсоналізація - 30 балів;

Редукція особистих досягнень - 48 балів.

Чим вищою є сума балів за кожною шкалою, тим сильніше виражені відповідні компоненти синдрому професійного вигорання.

Загальна сума балів свідчить про ступінь тяжкості «вигорання».

## ТЕСТ НА ОЦІНКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ

Даний тест на оцінку стресостійкості був розроблений психологами Медичного центру Бостонського університету. Його мета - визначити рівень опору людини до стресових ситуацій, здатність зберігати емоційну рівновагу та ефективність у складних життєвих обставинах.

Респонденту необхідно відповісти на всі запитання, орієнтуючись на те, наскільки часто наведені твердження відповідають дійсності. Відповідати слід навіть на ті пункти, які, на перший погляд, здаються не зовсім характерними для Вас.

Варіанти відповідей:

майже завжди - 1 бал;  
часто - 2 бали;  
іноді - 3 бали;  
майже ніколи - 4 бали;  
ніколи - 5 балів.

Опитувальник

Ви їсте принаймні одне гаряче блюдо на день.  
Ви спите 7-8 годин не менше чотирьох разів на тиждень.  
Ви постійно відчуваєте любов інших і віддаєте свою любов натомість.  
У межах 50 кілометрів від місця проживання у Вас є хоча б одна людина, на яку Ви можете покластися.  
Ви виконуєте фізичні вправи до появи поту щонайменше двічі на тиждень.  
Ви викурюєте менше половини пачки сигарет на день.  
За тиждень Ви споживаєте не більше п'яти чарок алкогольних напоїв.  
Ваша вага відповідає Вашому зросту.  
Ваш дохід повністю задовольняє основні потреби.  
Вас підтримує Ваша віра.  
Ви регулярно берете участь у клубній або громадській діяльності.  
У Вас багато друзів і знайомих.  
У Вас є один або двоє друзів, яким Ви повністю довіряєте.  
Ви вважаєте себе здоровою людиною.  
Ви можете відкрито висловити свої почуття, коли злі чи стурбовані чимось.  
Ви регулярно обговорюєте з близькими людьми домашні проблеми.  
Ви робите щось просто заради жарту хоча б раз на тиждень.  
Ви вмієте ефективно організувати свій час.  
За день Ви споживаєте не більше трьох чашок кави, чаю чи інших напоїв, що містять кофеїн.  
У Вас є трохи часу для себе щодня.

## Обробка результатів

Після заповнення тесту необхідно підсумувати бали за всіма пунктами, а потім відняти 20 очок із отриманої суми.

Інтерпретація результатів:

Менше 10 балів. У Вас високий рівень стресостійкості. Ви здатні ефективно протистояти стресовим ситуаціям і зберігати внутрішній баланс навіть у складних обставинах. Ваш емоційний стан стабільний, а стиль життя сприяє психологічному благополуччю.

Понад 30 балів. Стрес має помітний вплив на Ваше життя. Ви не завжди можете ефективно контролювати свої реакції на стресові фактори. Варто звернути увагу на способи відновлення сил, режим відпочинку та емоційної розрядки.

Більше 50 балів. Ви надзвичайно вразливі до стресу. Необхідно серйозно переосмислити своє ставлення до життя, звички та стиль поведінки. Зверніть увагу на твердження, за якими Ви отримали 3 бали і більше - саме ці аспекти потребують змін.

Наприклад, якщо за пунктом 19 Ви отримали 4 бали, спробуйте зменшити кількість кави на одну чашку на день - навіть така невелика зміна допоможе знизити рівень напруження.

Пам'ятайте: стресостійкість не є фіксованою рисою - її можна поступово розвивати, формуючи здорові звички, розвиваючи емоційну свідомість та вміння відновлювати власні ресурси. Почніть уважніше ставитися до себе вже сьогодні.

## Методика діагностики емоційного вигорання В. Бойко

**Інструкція.** Якщо ви професіонал у будь якій галузі спілкування з людьми, то для вашої діяльності важливо, в якій мірі у вас сформований психологічний захист у формі *«емоційного вигорання»*. Прочитайте твердження та дайте відповідь *«так»* або *«ні»*. Там, де у запропонованих твердженнях опитувальника йдеться про *«партнерів»*, маються на увазі суб'єкти вашої професійної діяльності - клієнти, учні та інші люди, із якими ви щоденно співпрацюєте.

Організаційні недоліки на роботі постійно примушують нервувати, переживати, напружуватися.

Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри.

Я помилився(лася) у виборі професії або профілю діяльності.

Мене непокоїть те, що я став(ла) гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше).

Теплота взаємодії з партнерами залежить від мого настрою.

Від мене як від професіонала мало залежить добробут партнерів.

Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (2 - 3 години) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався.

Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся якомога швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію).

Мені здається, що емоційно я не можу надати партнеру те, чого вимагає професійний обов'язок.

Моя робота не дає виражатися моїм емоціям.

Я відверто втомився(лася) від людських проблем, із якими доводиться мати справу на роботі.

Буває, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою.

Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження.

Робота з людьми приносить все менше задоволення.

Я б змінив(ла) місце роботи, якби була така можливість.

Мене часто засмучує те, що я не можу належними чином надати партнерові професійну підтримку, допомогу.

Мені завжди вдається запобігти впливові поганого настрою на ділові контакти.

Мене дуже засмучує, якщо щось негаразд у стосунках із діловими партнерами.

Я настільки втомлююсь на роботі, що дома намагаюсь спілкуватися якомога менше.

Через брак часу, втомленість або напруження, часто приділяю партнерові менше уваги, ніж належить.

Інколи звичайні ситуації спілкування на роботі викликають у мене роздратування.

Я спокійно приймаю обґрунтовані претензії партнерів.

Спілкування з партнерами спонукає мене триматися осторонь від людей.

Коли згадую деяких колег по роботі чи партнерів, у мене псується настрій.

Конфлікти чи розбіжність поглядів із колегами забирають багато сил і емоцій. Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами.

Обставини на роботі здаються мені дуже складними.

У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось повинно статися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все, як належить, чи не скоротять мене тощо.

Якщо партнер мені неприємний, я намагаюсь обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги.

На роботі під час спілкування я дотримуюсь принципу: «Не роби людям добра, не отримаєш лиха».

Я охоче вдома розповідаю про свою роботу.

Бувають дні, коли мій емоційний стан негативно впливає на результати роботи (менше виконую, знижується якість, трапляються конфлікти).

Інколи я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу.

Я дуже переживаю за свою роботу.

Партнерам по роботі віддаєш уваги та турботи більше, ніж отримуєш.

Коли думаю про роботу, мені стає не по собі: починає колоти в ділянці серця, підвищується тиск, з'являється головний біль.

У мене добрі стосунки з керівником.

Я часто радію, коли бачу, що моя робота йде на користь людям.

Останнім часом, мене переслідують невдачі в роботі.

Деякі сторони моєї роботи викликають глибоке розчарування.

Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж звичайно.

Я враховую особливості ділових партнерів гірше ніж раніше.

Стомленість від роботи призводить до того, що я прагну скоротити спілкування з друзями та знайомими.

Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера, окрім того, що стосується справи.

Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, у гарному настрої.

Я інколи ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без натхнення, запалу, ентузіазму.

По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого.

Після спілкування з неприємними партнерами, у мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття.

На роботі я маю постійні фізичні або психологічні перевантаження.

Успіхи в роботі наповнюють мене натхненням.

Ситуація на роботі, у якій я опинився (лася), здається безвихідною.

Я втратив(ла) спокій через роботу.

Упродовж останнього року була скарга (скарги) на мою роботу з боку партнера (партнерів).

Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що я не сприймаю близько до серця те, що відбувається з партнером.

Я часто приношу з роботи додому негативні емоції.

Я часто працюю понад силу.

Раніше я був(ла) більш чуйним(ною) і уважним(ною) до партнерів, ніж зараз.

У роботі з людьми керуюся принципом: не втрачай нерви, бережи здоров'я.

Інколи я йду на роботу з важким відчуттям: як усе набридло, нікого б не бачити і не чути.

Після напруженого робочого дня я почуваюся трохи недобре.

Контингент партнерів, із якими я працюю, дуже важкий.

Інколи мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я втрачаю.

Якби мені поталанило з роботою, я був(ла) би(б) щасливішим(ою).

Я у відчаї через те, що на роботі у мене серйозні проблеми.

Інколи я поведжуся зі своїми партнерами так, як не хотів(ла) би(б) щоб поводитися зі мною.

Я засуджую партнерів, які розраховують на пільги, поблажливість, увагу.

Найчастіше після робочого дня у мене немає сил робити хатні справи.

Я постійно підганяю час: скоріше б робочий день закінчився.

Стан, прохання, потреби партнерів мене щиро турбують.

Працюючи з людьми, я ніби ставлю екран, який захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій.

Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене.

Щоб відновити сили, часто вживаю ліки.

Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко.

Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю в силу обставин.

Моя кар'єра склалася вдало.

Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою.

Деяких із своїх постійних партнерів я не хотів(ла) би(б) бачити і чути.

Я схвалюю колег, які присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси.

Моя втомленість на роботі мало впливає або зовсім не впливає на спілкування з домашніми та друзями.

Якщо випадає нагода, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив.

Мене часто підводять нерви у спілкуванні з людьми на роботі.

До всього, що відбувається на роботі, я втратив(ла) цікавість.

Робота з людьми спричинила поганий вплив на мене, як на професіонала, зробила злим(лою), нервовим(ою), беземоційним(ою).

Робота з людьми підриває моє здоров'я.

## **КЛЮЧ**

**«Напруження»**

1.Переживання психотравмуючих обставин	+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)	
2. Незадоволеність собою	-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(5)	
3. «Загнаність у клітку»	+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5)	
4. Тривога і депресія	+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3)	
<b>Разом по фазі «Напруження»</b>		
<b>«Резистенція»</b>		
1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5)	
2. Емоційно-моральна дезорієнтація	+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5)	
3.Розширення галузі економії емоцій	+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5)	
4. Редукція професійних обов'язків	+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10)	
<b>Разом по фазі «Резистенція»</b>		
<b>«Виснаження»</b>		
1. Емоційний дефіцит	+9(3), +21(2), +33(3), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2)	
2. Емоційна відчуженість	+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10)	
3. Деперсоналізація	+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10)	
4. Психосоматичні та психоемоційні порушення	+12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)	
<b>Разом по фазі «Виснаження»</b>		
Підсумковий показник		

Відповідно до ключа визначається сума балів окремо для кожного з симптомів вигорання.

Показник вираженості емоцій коливається в межах від 0 до 30 балів.

Симптом не склався	Симптом, який склався	Симптом, який склався
<b>9 і менш</b>	<b>10 - 15</b>	<b>16 і більш</b>

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування - підрахунок суми показників симптомів, який здійснюється для кожної з трьох фаз формування вигорання. Для кожної фази оцінка може бути від нуля до 120 балів. За кількісними показниками можна судити тільки про те, яка фаза сформувалася більшою чи меншою мірою.

Фаза не сформувалася	Фаза у стадії формування	Фаза сформувалася
<b>36 і менш</b>	<b>37 - 60</b>	<b>61 і більш</b>

Відповідно до ключа проводяться наступні підрахунки:

визначається сума балів для кожного з 12 симптомів вигорання;  
підраховується сума показників симптомів для кожної з трьох фаз формування вигорання;  
встановлюється підсумковий показник синдрому емоційного вигорання, тобто сума 12 симптомів.