

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему

«Дослідження особливостей професійного вигорання серед викладачів в умовах
збройного конфлікту»
(тема кваліфікаційної роботи)

Виконав/(ла): студент/(ка) 2 курсу,

групи ЗПс-24мг

спеціальності : 053 Практична психологія

(код і найменування спеціальності)

_____ / Марія НАГОРНА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Керівник _____ / Тетяна САПЄЛЬНІКОВА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Рецензент _____ / Ірина ШАЛІМОВА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

«До захисту допущено»

Завідувач кафедри _____ / Наталія КУЧЕРЕНКО

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Нормоконтроль _____ / Галина ЮДІНА

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Секретар ЕК _____ / Маргарита МИХАЛЕНКО

(підпис)

(ім'я та прізвище)

Харків – 2025 рік

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Навчально-науковий інститут
«Українська інженерно-педагогічна академія»
Кафедра практичної психології та інноваційних
оздоровчих технологій
Рівень вищої освіти другий (магістерський)
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма Практична психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ**Завідувач кафедри**

_____ **Н.С. КУЧЕРЕНКО**
(підпис) (ініціали, прізвище)

« ____ » _____ 2025р.

**З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ**

_____ **НАГОРНІЙ МАРІЇ ВІКТОРІВНІ**

(прізвище, ім'я, по батькові студента)

1. Тема роботи «Дослідження особливостей професійного вигорання серед викладачів в умовах збройного конфлікту»
керівник роботи _____ **САПЄЛЬНІКОВА Тетяна Станіславівна, доц.,**
к.психол.н.,

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по університету від **“06” жовтня 2025 року №4801-5/3665**

2. Строк подання студентом роботи **“28” листопада 2025 року.**

3. Перелік питань, які потрібно розробити: 1) Проаналізувати теоретичні підходи до визначення феномену професійного вигорання та його структури. 2) Розкрити психологічні особливості професійного вигорання у викладачів освітніх закладів та визначити вплив умов збройного конфлікту на емоційний стан та професійне самопочуття викладачів. 3) Провести емпіричне дослідження рівня прояву професійного вигорання серед викладачів. 4) Розробити рекомендації щодо профілактики та подолання проявів професійного вигорання в умовах підвищеної соціально-психологічної напруги.

4. План роботи

№ з/п	Назви етапів роботи
1.	Робота з літературними джерелами, складання бібліографії з теми, написання теоретичної частини роботи.
2.	Підбір психодіагностичних методик та проведення дослідження.
3.	Математико-статистична обробка даних дослідження. Опис експериментальних даних дослідження.
4.	Оформлення висновків та рекомендацій.
5.	Підготовка та подання дипломної роботи до захисту (здача дипломної роботи керівникові на перевірку; виправлення зроблених зауважень; отримання відгуку та рецензії; підготовка виступу).

5. Дата видачі завдання “7” жовтня 2025 року.

Студент

(підпис)

_____ М.В. Нагорна
(ініціали, прізвище)

Керівник роботи

(підпис)

_____ Т.С. Сапельнікова
(ініціали, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить: 72 сторінки, 7 таблиць, 5 рисунків, використані літературні джерела з 20 найменувань.

Мета дослідження: визначити особливості прояву професійного вигорання серед викладачів в умовах збройного конфлікту та дослідити психологічні чинники, що впливають на його формування й динаміку.

Об'єкт дослідження: професійна діяльність викладачів у контексті збройного конфлікту.

Предмет дослідження: психологічні особливості професійного вигорання викладачів.

Завдання дослідження:

- Проаналізувати теоретичні підходи до визначення феномену професійного вигорання та його структури.
- Розкрити психологічні особливості професійного вигорання у викладачів освітніх закладів та визначити вплив умов збройного конфлікту на емоційний стан та професійне самопочуття викладачів.
- Провести емпіричне дослідження рівня прояву професійного вигорання серед викладачів.
- Розробити рекомендації щодо профілактики та подолання проявів професійного вигорання в умовах підвищеної соціально-психологічної напруги.

Практична значущість дослідження: результати можуть бути використані для розробки та впровадження програм психологічної підтримки викладачів, спрямованих на профілактику та подолання професійного вигорання, підвищення рівня емоційної саморегуляції, стресостійкості й професійної мотивації.

Ключові слова: стресостійкість, професійне вигорання, викладачі, воєнний стан, психоемоційна саморегуляція.

ABSTRACT

The thesis contains: 72 pages, 7 tables, 5 figures, with 20 sources used.

Research aim: to determine the peculiarities of professional burnout among university teachers under armed conflict conditions and to investigate psychological factors influencing its formation and dynamics.

Research object: professional activity of university teachers in the context of armed conflict.

Research subject: psychological characteristics of teachers' professional burnout.

Research tasks:

- To analyze theoretical approaches to defining the phenomenon of professional burnout and its structure.
- To reveal the psychological characteristics of professional burnout in teachers of educational institutions and determine the impact of armed conflict conditions on teachers' emotional state and professional well-being.
- To conduct an empirical study of the level of professional burnout among teachers.
- To develop recommendations for preventing and overcoming manifestations of professional burnout under conditions of increased socio-psychological stress.

Practical significance of the research: the results can be used to develop and implement psychological support programs for teachers aimed at preventing and overcoming professional burnout, enhancing emotional self-regulation, stress resilience, and professional motivation.

Keywords: stress resilience, professional burnout, teachers, martial law, psycho-emotional self-regulation.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1	10
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ У УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ	10
1.1. Особливості професійної діяльності викладача в умовах збройного конфлікту	10
1.2. Поняття та механізми професійного вигорання	20
1.3. Фактори формування професійного вигорання та його наслідки.....	28
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1	33
РОЗДІЛ 2	35
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМОДІЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ	35
2.1. Організаційно-методологічна схема побудови дослідження	35
2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження.....	38
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2	54
РОЗДІЛ 3	56
ПРАКТИЧНІ ЗАХОДИ З ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ У УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	56
3.1. Рекомендації щодо підвищення стресостійкості та профілактики професійного вигорання викладачів у умовах воєнного стану.....	56
3.2. Практичні інтерактивні заходи для підвищення стресостійкості та профілактики професійного вигорання викладачів.....	59
3.2.1. Гра «Енергетичний баланс»	60
3.2.2. Тренінг «Ресурсний портфель»	63
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3	67
ВИСНОВКИ.....	69
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	71

ВСТУП

Актуальність дослідження: сучасні соціально-політичні умови, зокрема тривалий збройний конфлікт в Україні, суттєво впливають на всі сфери життя, включаючи систему освіти. Викладачі, які виконують важливу соціальну місію — формування освітнього та ціннісного потенціалу молодого покоління, — опинилися в умовах підвищеного психологічного навантаження, нестабільності та емоційного виснаження. Підвищена тривожність, невизначеність майбутнього, адаптація до дистанційного або змішаного формату навчання, а також необхідність забезпечення підтримки студентів у складних умовах сприяють формуванню синдрому професійного вигорання. Професійне вигорання викладачів стає не лише індивідуальною проблемою, але й загрозою для якості освітнього процесу, психологічного клімату в навчальному закладі та ефективності міжособистісної взаємодії. Актуальність дослідження зумовлена потребою глибшого розуміння психологічних механізмів виникнення професійного вигорання серед викладачів у контексті воєнних дій, визначення його структурних компонентів, факторів ризику та ресурсів психологічної стійкості, що можуть запобігати розвитку цього стану.

Вивчення феномену професійного вигорання в умовах збройного конфлікту дозволить не лише уточнити особливості його проявів у викладацькій діяльності, а й розробити практичні заходи щодо профілактики та відновлення психологічних ресурсів освітян. Це надає дослідженню вагомого теоретичного й прикладного значення для сучасної психологічної науки та освітньої практики.

Мета дослідження: визначити особливості прояву професійного вигорання серед викладачів в умовах збройного конфлікту та дослідити психологічні чинники, що впливають на його формування й динаміку.

Об'єкт дослідження: професійна діяльність викладачів у контексті збройного конфлікту.

Предмет дослідження: психологічні особливості професійного вигорання викладачів.

Завдання дослідження:

- Проаналізувати теоретичні підходи до визначення феномену професійного вигорання та його структури.
- Розкрити психологічні особливості професійного вигорання у викладачів освітніх закладів та визначити вплив умов збройного конфлікту на емоційний стан та професійне самопочуття викладачів.
- Провести емпіричне дослідження рівня прояву професійного вигорання серед викладачів.
- Розробити рекомендації щодо профілактики та подолання проявів професійного вигорання в умовах підвищеної соціально-психологічної напруги.

Методи дослідження: для досягнення мети дослідження та виконання поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів:

1. Теоретичні методи — аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукових джерел із проблеми професійного вигорання, психоемоційної напруги та стресостійкості викладачів у період збройного конфлікту. Ці методи застосовувалися для теоретичного обґрунтування поняття «професійне вигорання», визначення його структури, чинників формування та наслідків для професійної діяльності педагогів.

2. Емпіричні методи — психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня та особливостей прояву професійного вигорання серед викладачів:

2.1. методика «Професійне вигорання» (МВІ) К. Маслач і С. Джексон: призначена для визначення рівня та структури професійного вигорання. Опитувальник містить три основні шкали: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних досягнень. Результати дозволяють оцінити ступінь емоційного виснаження, ставлення до професійної діяльності та міжособистісних контактів, а також рівень задоволення від власної праці.;

2.2. методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка: спрямована на визначення стадій і механізмів розвитку емоційного вигорання. Вона включає 84 твердження, що дозволяють дослідити динаміку формування

вигорання через три стадії — напруження, резистенцію та виснаження. Результати відображають рівень емоційної напруги, захисних реакцій і ступінь психофізіологічного виснаження особистості;

2.3. опитувальник «Стресостійкість і соціальна адаптація» (адаптація тесту Холмса і Раге): використовується для оцінювання рівня стресових навантажень та індивідуальної здатності до соціальної адаптації. Опитувальник містить перелік життєвих подій, кожній із яких присвоєно певну кількість балів залежно від інтенсивності стресу. Сумарний показник дозволяє визначити ступінь стресостійкості особистості та ризик виникнення психоемоційного виснаження.

3. Статистичні методи — кількісний та якісний аналіз отриманих результатів із використанням показників середніх величин, стандартних відхилень, коефіцієнтів кореляції Пірсона, що дало змогу виявити взаємозв'язки між компонентами професійного вигорання та рівнем стресостійкості викладачів.

Вибіркова група дослідження: 33 особи – працівники сфери освіти із різним стажем професійної діяльності (від 3 до 25 років).

Практична значущість дослідження: полягає в тому, що його результати можуть бути використані для розробки та впровадження програм психологічної підтримки викладачів, спрямованих на профілактику та подолання професійного вигорання, підвищення рівня емоційної саморегуляції, стресостійкості й професійної мотивації. Отримані дані можуть стати основою для удосконалення системи психологічного супроводу педагогічних працівників у закладах освіти, а також для проведення тренінгових занять, семінарів і консультацій, спрямованих на зміцнення психологічного благополуччя викладацького складу.

Структура та обсяг роботи: кваліфікаційна робота відповідає вимогам і містить: вступ, теоретичний, емпіричний та практичний розділи, висновки, список використаних літературних джерел. Ілюстративний матеріал складається з 7 таблиць, 5 рисунків.

Загальний обсяг роботи – 72 сторінки машинописного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ У УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

1.1. Особливості професійної діяльності викладача в умовах збройного конфлікту

Професійна діяльність викладача в сучасних умовах характеризується високим рівнем складності, динамічності та постійного психологічного навантаження. Освітній процес передбачає не лише передачу знань, а й формування ціннісних, соціальних та емоційних компетенцій студентів, що вимагає від викладачів значних когнітивних, емоційних та комунікативних ресурсів. Особливо актуальним цей аспект стає в умовах збройного конфлікту, коли зовнішні стресори значно підвищують психологічне навантаження на викладача, впливають на його емоційний стан, ефективність професійної діяльності та здатність до підтримки студентів. Викладач, як суб'єкт освітнього процесу, виконує комплексну професійну роль, яка поєднує педагогічну, організаційну, соціально-психологічну та етичну функції. Крім того, він виступає своєрідним психологічним «барометром» навчальної групи, реагуючи на зміни в психоемоційному стані студентів та середовища в цілому. На думку сучасних дослідників, ефективність педагогічної діяльності безпосередньо залежить від рівня емоційної та психологічної стабільності викладача, його здатності до саморегуляції та адаптації до стресових факторів. У контексті збройного конфлікту зовнішні чинники набувають особливої ваги. Підвищений ризик загрози безпеці, необхідність оперативного реагування на непередбачувані ситуації, зміни в організації освітнього процесу та адаптація до дистанційних форм навчання створюють додаткові психоемоційні навантаження. Це обумовлює появу підвищеної тривожності, емоційного виснаження та потенційного розвитку професійного вигорання. Водночас сучасна наукова література зазначає, що розуміння специфіки професійної діяльності викладача

у кризових умовах є необхідною передумовою для розробки ефективних стратегій психологічної підтримки та профілактики негативних психічних станів.

Таким чином, дослідження особливостей професійної діяльності викладача в умовах збройного конфлікту дозволяє визначити ключові джерела психоемоційного навантаження, фактори ризику розвитку вигорання та шляхи підвищення психологічної стійкості педагогів, що має практичне значення для збереження якості освітнього процесу та психічного здоров'я викладачів.

Професія викладача має багатовікову історію, тісно пов'язану із розвитком систем освіти та соціальних структур суспільства. У різні історичні періоди роль викладача змінювалася відповідно до культурних, соціально-політичних і економічних умов. У стародавніх цивілізаціях, зокрема в Давньому Єгипті та Месопотамії, функції викладача виконували жерці та мудреці, які передавали молодшому поколінню знання про релігію, етику та письмовість. У класичній Греції педагог поєднував освітню і моральну функцію, готуючи юнаків до громадського та політичного життя. У цей період підкреслювалася не лише когнітивна підготовка учнів, а й формування ціннісних орієнтацій, характеру та громадянської відповідальності. У середньовічній Європі роль викладача значною мірою зосереджувалася в монастирських і університетських школах, де освітня діяльність поєднувалася з духовною і моральною місією. Вчитель, окрім передачі знань, виконував функції наставника, вихователя та морального орієнтира. Саме в цей період закладаються основи класичної педагогічної системи, яка передбачає структуровану подачу матеріалу, формування дисципліни та розвиток мислення учнів. З розвитком систем національної освіти у XIX–XX століттях концепція викладача значно ускладнюється. Викладач перестає бути лише носієм знань і стає організатором освітнього процесу, фахівцем із методики навчання, психології учнів та міжособистісних взаємин у навчальному середовищі. Зокрема, в педагогічній науці радянського періоду підкреслювалася двоїста функція викладача: освітня, тобто передача знань і формування професійних навичок, та виховна, пов'язана з формуванням

соціалістичної свідомості, морально-етичних норм і колективної відповідальності [2].

Сучасний контекст педагогічної діяльності характеризується підвищеною динамічністю, багатофункціональністю та значним психоемоційним навантаженням. Викладач сьогодні виконує низку ключових функцій:

- освітню – передачу знань, умінь і компетенцій, формування критичного мислення та професійної підготовки студентів;
- виховну – розвиток соціальних, моральних, етичних і ціннісних орієнтацій;
- психологічну – підтримку емоційного благополуччя студентів, допомогу у подоланні труднощів і конфліктів;
- організаційно-координаційну – управління освітнім процесом, планування навчальних заходів, оцінювання результатів та забезпечення комунікації в групі;
- інноваційно-технологічну – впровадження сучасних освітніх технологій, використання дистанційних і змішаних форматів навчання.

Науковці сучасної педагогіки та психології, зокрема Шишкіна М.Ю., Малахов К.В., Кіановська Н.М., Стріюк А.М., Романиук О.О., Гнатюк І.В., Шевченко Т.М., Кузьменко Л.П., Бондаренко В.В., Панасюк О.С., Литвиненко Н.О., Яковенко І.М. та інші, підкреслюють, що роль викладача у XXI столітті не обмежується лише передачею академічних знань. Викладач виступає фасилітатором навчання, психологічним наставником, координатором колективної діяльності та агентом змін у навчальному середовищі. Особливо важливим цей аспект стає в умовах кризових ситуацій, таких як збройні конфлікти, коли зростає ризик психологічного вигорання та зниження ефективності професійної діяльності. Поняття «викладач» у сучасному розумінні є багатовимірним і інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та технологічні аспекти. Важливим залишається розуміння його ролі як носія знань, психологічного підтримувача студентів та адаптивного фахівця, здатного

ефективно функціонувати в умовах високої динаміки та психоемоційного навантаження, що є особливо актуальним у період збройного конфлікту [10].

Професійна роль викладача у сучасному суспільстві постає як багатовимірне явище, що інтегрує педагогічні, психологічні, соціальні та ціннісні компоненти. Вона не обмежується лише виконанням навчально-методичних завдань, а включає функції наставника, фасилітатора навчання, модератора комунікації, а в умовах соціальної нестабільності — також психологічного підтримувача й носія стабільності для студентів. Згідно з поглядами українських та зарубіжних науковців, викладач виступає центральною фігурою освітнього процесу, що поєднує у собі не лише трансляцію знань, але й формування ціннісних орієнтацій, розвиток критичного мислення, відповідальності та етичної культури. Сучасна освітня діяльність характеризується підвищеною інтенсивністю, інформаційним перевантаженням та постійною потребою у професійній гнучкості. Викладач має адаптуватися до швидких змін освітніх технологій, оновлення навчальних програм, а також до змін у суспільних запитах. На думку дослідників, ефективна педагогічна діяльність сьогодні неможлива без розвинених соціально-комунікативних компетентностей, емоційного інтелекту та здатності до рефлексії. Ці якості визначають рівень професійної успішності та стійкості викладача до психоемоційного виснаження. Професійна роль викладача в сучасних українських реаліях ускладнюється умовами збройного конфлікту, який триває після 2022 року. Освітнє середовище стало простором, де переплітаються процеси навчання, психологічної підтримки, соціальної взаємодії й адаптації до кризових обставин. Викладач часто змушений виконувати подвійне завдання: забезпечувати академічну якість освіти та одночасно бути джерелом стабільності для студентів, які переживають травматичний досвід війни, евакуацію, втрату близьких або вимушене переміщення. Цей аспект зумовлює трансформацію професійної ідентичності викладача — від традиційної ролі носія знань до ролі лідера психологічної підтримки й модератора адаптаційних процесів у студентських колективах. Значну увагу дослідники приділяють питанню

педагогічної відповідальності як складовій професійної ролі. У період кризових викликів викладач бере на себе не лише функцію передачі інформації, а й моральну відповідальність за формування світоглядних орієнтирів студентів, підтримання їхнього психологічного благополуччя та віри у власні сили. Відтак роль викладача виходить за межі суто професійної сфери й набуває соціального та гуманістичного змісту.

Специфіка освітньої діяльності у кризових умовах полягає у необхідності поєднувати педагогічну ефективність із високим рівнем психологічної стійкості. Збройний конфлікт створює умови, за яких навчальний процес супроводжується відчуттям постійної небезпеки, невизначеності, інформаційної тривожності. Викладач має забезпечити безперервність освіти, підтримувати навчальну мотивацію студентів, водночас справляючись із власним стресом і емоційним виснаженням. Такий подвійний тиск стає одним із центральних чинників розвитку професійного вигорання. У сучасних дослідженнях зазначається, що професійна роль викладача дедалі більше набуває інтегративного характеру: вона поєднує педагогічну майстерність, психологічну компетентність, соціальну активність і громадянську відповідальність. Викладач в умовах війни — це не лише учасник освітнього процесу, але й представник інтелектуального фронту, який своєю діяльністю сприяє збереженню культурної, духовної та наукової тяглості українського суспільства. Від його здатності до саморегуляції, адаптації та емпатії залежить не лише ефективність навчання, а й психологічна стійкість студентської молоді. Таким чином, професійна роль викладача у сучасних умовах визначається як багатокomпонентна система, що вимагає поєднання педагогічної компетентності, емоційної зрілості, стресостійкості та гуманістичної орієнтації. Саме від балансу цих характеристик залежить здатність педагога ефективно функціонувати в умовах постійних змін і кризових викликів, запобігаючи розвитку професійного вигорання.

Професійна діяльність викладача сьогодні відзначається високою інтенсивністю, багатовимірністю та постійним впливом психологічних і соціальних навантажень. З одного боку, освітній процес є інтелектуальною

діяльністю, що потребує значної концентрації уваги, аналітичного мислення та емоційної залученості. З іншого — він містить численні соціальні взаємодії, комунікативні виклики й необхідність постійного самоконтролю. У таких умовах психоемоційне навантаження стає невід’ємною частиною професії викладача. Одним із найсуттєвіших чинників є підвищений рівень когнітивного навантаження. Викладач постійно працює з великими обсягами інформації, повинен оновлювати знання, готувати навчальні матеріали, здійснювати наукову діяльність та брати участь в організаційній роботі. Сучасні освітні стандарти вимагають від педагога багатозадачності: викладання, оцінювання, наукового консультування, участі в освітніх грантах, міжнародних програмах тощо. Таке розширення функціональних обов’язків призводить до хронічного перевантаження, що є передумовою розвитку емоційного виснаження — однієї з ключових ознак професійного вигорання. Не менш значущим є емоційне навантаження, пов’язане з постійною взаємодією зі студентами, колегами та адміністрацією. Викладач має не лише передавати знання, а й підтримувати емоційно безпечну атмосферу, бути чутливим до потреб студентів, реагувати на конфліктні ситуації. Емоційна робота в педагогічній сфері вимагає постійного самоконтролю, регулювання власних реакцій, уміння співпереживати, але при цьому зберігати професійну дистанцію. Надмірна емоційна залученість або, навпаки, емоційне відчуження можуть призводити до внутрішніх конфліктів і зниження професійної ефективності. Особливої ваги набуває соціальне навантаження, зумовлене очікуваннями суспільства щодо ролі викладача. У сучасному інформаційному просторі педагог перебуває під постійною увагою — як професіонал, як громадянин і як моральний орієнтир. Від нього очікують високих етичних стандартів, академічної доброчесності, патріотизму, громадянської позиції. Ці вимоги, безумовно, важливі, однак у поєднанні з обмеженими ресурсами та постійною нестабільністю суспільного життя вони створюють відчуття надмірної відповідальності та психологічного тиску [9, 18].

У межах сучасної педагогічної діяльності варто також відзначити організаційно-комунікативні навантаження. Перехід до дистанційних і змішаних

форматів навчання, поява нових освітніх технологій, необхідність швидкої адаптації до цифрового середовища створюють додатковий стрес. Викладач повинен не лише володіти цифровою грамотністю, а й підтримувати інтерактивну взаємодію зі студентами, зберігаючи при цьому педагогічну ефективність. У разі нестабільного інтернет-зв'язку, обмежених технічних можливостей або перевантаженості студентів це завдання стає значно складнішим і може викликати почуття фрустрації. До психологічних навантажень також належать постійне оцінювання результатів діяльності — як студентами, так і адміністрацією чи громадськістю. В умовах освітніх реформ і конкуренції між закладами вищої освіти викладачі стикаються з вимогою демонструвати високу ефективність, публікаційну активність, участь у міжнародних проєктах. Це сприяє формуванню середовища «постійного порівняння», що підвищує рівень тривожності та емоційного напруження. Не можна оминати увагою й соціальну напруженість, спричинену зміною статусу педагогічної професії. У суспільстві часто спостерігається недооцінка праці викладача, низька матеріальна мотивація, що формує відчуття соціальної несправедливості й демотивації. Такі чинники, у поєднанні з високими моральними вимогами до професії, посилюють ризик внутрішнього конфлікту між професійними очікуваннями та реальними можливостями їх реалізації [7].

Сучасна українська освіта функціонує в унікальному історичному та соціальному контексті — в умовах повномасштабної війни, що триває з 2022 року. Воєнний стан і супутня соціально-економічна нестабільність суттєво трансформували освітній простір, змінивши як організаційні умови роботи викладачів, так і їхній психоемоційний стан. Освітня діяльність, яка традиційно сприймалася як сфера інтелектуальної взаємодії, тепер поєднується із переживанням постійних ризиків, тривоги та невизначеності. Це призводить до підвищеного рівня стресу, який має як гострий, так і хронічний характер. Одним із головних зовнішніх стресорів є відчуття небезпеки для життя — як власного, так і близьких. У багатьох випадках викладачі працюють у регіонах, де тривають бойові дії або періодично відбуваються повітряні тривоги, обстріли, евакуації.

Навчальний процес часто переривається сигналами тривоги, що дестабілізує не лише робочий ритм, а й психоемоційний баланс. Переживання страху, невизначеності, втрат створює постійне тло емоційного напруження, яке виснажує нервову систему та знижує рівень професійної концентрації. Додатковим чинником є соціальна та економічна нестабільність. Зміни в умовах фінансування закладів освіти, скорочення посад, невизначеність із перспективами роботи або заробітної плати формують почуття тривоги та зниження впевненості у майбутньому. У таких умовах викладач змушений шукати нові форми професійної реалізації, пристосовуватися до дистанційного чи гібридного формату, підтримувати комунікацію зі студентами, які можуть перебувати у різних частинах країни або за кордоном. Цей процес вимагає не лише технічних навичок, а й значних емоційних зусиль, спрямованих на збереження відчуття єдності освітнього простору. Воєнний стан супроводжується також зміною соціальних ролей і очікувань. Викладач у цих умовах стає не лише освітнім, але й моральним орієнтиром, носієм стійкості, який повинен демонструвати впевненість і спокій навіть у найкритичніші моменти. Це створює додатковий тиск, адже педагог змушений контролювати власні емоції, одночасно допомагаючи студентам долати тривожність, розгубленість або апатію. Згідно з сучасними психологічними дослідженнями, така рольова напруга може призводити до емоційного виснаження, вторинної травматизації та зниження професійної мотивації. Серед важливих зовнішніх стресорів варто також виділити інформаційне перевантаження. Постійний потік новин про воєнні події, втрати, руйнування, політичні конфлікти створює стан хронічного стресу та емоційного виснаження. Викладачі, які активно залучені до суспільного життя, водночас перебувають у режимі постійного моніторингу подій, що часто перешкоджає відновленню емоційного ресурсу. Згідно з даними сучасної психології стресу, такий стан «інформаційної тривоги» може мати наслідки, подібні до симптомів посттравматичного стресового розладу. Крім того, війна спричинила зміни у соціальних зв'язках. Багато педагогів зазнали втрати близьких, розлуки з родинами або були змушені евакуюватися до інших

регіонів чи країн. Соціальна ізоляція, відчуття розриву звичних зв'язків, брак безпосередньої комунікації з колегами та студентами посилюють відчуття самотності. Водночас у деяких випадках формується надмірне почуття відповідальності за студентів, що перебувають у складних життєвих обставинах. Така «гіперемпатія» з боку викладача, хоч і є проявом професійної людяності, з часом може перерости в емоційне виснаження. Не менш важливим аспектом є вплив втрат і колективної травми. Психоемоційний стан педагогів тісно пов'язаний із загальнонаціональним переживанням війни: спільним болем, відчуттям загрози, потребою зберігати стійкість. Ця «спільна травма» (collective trauma) формує специфічне соціально-психологічне тло, в якому викладачі працюють. З одного боку, воно породжує солідарність і відчуття місії, з іншого — підсилює хронічну втому й емоційне вигорання. Таким чином, зовнішні стресори — воєнний стан, соціальна та економічна нестабільність, інформаційний тиск, зміна соціальних ролей — істотно впливають на психоемоційний стан педагогів. Їхній вплив проявляється у підвищеній тривожності, порушеннях сну, емоційній лабільності, зниженні концентрації та відчутті безсилля. Водночас, попри високий рівень стресу, українські викладачі демонструють значну адаптивність, професійну гідність і прагнення зберегти якість освіти навіть у найважчих умовах. Це свідчить про потенціал психологічної стійкості, який варто розвивати й підтримувати на інституційному рівні [7, 11].

Адаптаційні процеси студентів у період навчання залежать від збереження оптимального робочого ритму, що передбачає певну регулярність у режимі праці, відпочинку та навчальної діяльності. Порушення цього ритму, зумовлене надмірним навантаженням або нестійким графіком занять, здатне значно знижувати продуктивність, підвищувати стомлюваність і сприяти розвитку психоемоційного виснаження. На думку Дьяківої І.Б., дисбаланс між навчальною активністю та відновленням ресурсів організму негативно впливає на когнітивні функції, зокрема на увагу, пам'ять та здатність до концентрації. Сучасні дослідження вказують на те, що студентське навантаження має

мультифакторний характер: крім академічних вимог, воно включає соціальні, психологічні та навіть фізіологічні аспекти. Так, як зазначає Кузьменко О.П., інтенсивні навчальні навантаження в поєднанні з нерегульованим режимом сну та відпочинку підвищують ризик розвитку тривожності та зниження мотивації до навчання. Професійні виклики, пов'язані з очікуваннями від викладачів, конкуренцією серед студентів та необхідністю швидко опанувати нові компетенції, ускладнюють адаптацію та формують стресові стани, які прямо впливають на ефективність засвоєння навчального матеріалу. В умовах воєнного стану додатковими факторами порушення робочого ритму стають зміни у форматі навчання, зокрема перехід на дистанційні та змішані форми, а також психоемоційні виклики, пов'язані з невизначеністю та постійним інформаційним навантаженням. Як підкреслює Савченко М.В., студенти у таких умовах демонструють підвищену втому, зниження концентрації уваги та труднощі в організації власного часу, що безпосередньо позначається на результативності навчального процесу. Важливим є також врахування індивідуальних особливостей студентів. Дослідження Петрової Л.С. показують, що стійкість до навчальних стресових факторів і здатність підтримувати оптимальний робочий ритм прямо корелюють із рівнем саморегуляції, емоційною стабільністю та наявністю ефективних стратегій подолання стресу. Студенти, які вміють планувати навчальну діяльність, чергувати періоди інтенсивної роботи з відпочинком та підтримувати фізичну активність, демонструють вищу продуктивність і меншу схильність до психоемоційного виснаження. Таким чином, порушення робочого ритму та високі навчальні навантаження виступають ключовими факторами зниження ефективності навчального процесу, особливо у контексті професійних викликів та умов воєнного стану. Комплексне урахування цих факторів дозволяє більш ефективно організувати навчальний процес і підтримувати психоемоційний стан студентів на оптимальному рівні.

1.2. Поняття та механізми професійного вигорання

Професійне вигорання є однією з найбільш актуальних проблем сучасної психології праці та освіти, оскільки воно суттєво впливає на ефективність діяльності, психоемоційний стан та міжособистісні стосунки індивіда. Цей феномен виникає внаслідок тривалого та інтенсивного психоемоційного навантаження, при якому ресурси особистості вичерпуються, а здатність до адаптації та професійної самореалізації знижується. На думку Маслач, вигорання проявляється як комплекс негативних психологічних змін, що включають емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття професійних досягнень. Сучасні дослідження підкреслюють, що професійне вигорання не обмежується виключно трудовою сферою: воно може розвиватися в умовах навчання, волонтерської діяльності або взаємодії з високостресовими соціальними групами. Як зазначає Шпак О.М., ключовими передумовами виникнення вигорання є хронічне перевантаження, конфлікти між очікуваннями та реальними можливостями, а також низький рівень соціальної підтримки. У контексті студентської та молодіжної аудиторії професійне вигорання проявляється через зниження мотивації, втрату інтересу до навчальної чи професійної діяльності, підвищену тривожність та емоційне виснаження, що безпосередньо впливає на адаптаційні процеси та міжособистісну взаємодію.

Розуміння механізмів професійного вигорання є необхідною умовою для розробки ефективних профілактичних та корекційних стратегій, спрямованих на підтримку психоемоційного стану та підвищення продуктивності діяльності. Як зазначає Коваленко І.В., системний аналіз факторів, що провокують вигорання, дозволяє виділити як індивідуальні, так і організаційні детермінанти, що впливають на його формування, і створює базу для побудови комплексних програм психологічного супроводу [1].

Поняття професійного вигорання виникло в другій половині ХХ століття у зв'язку з необхідністю аналізу психоемоційних наслідків тривалої професійної діяльності в умовах високого навантаження. Перші наукові спроби визначити

цей феномен належать до робіт американських і європейських психологів, які досліджували наслідки стресу в професійній сфері, зокрема в соціальних службах, освіті та медицині. На думку Фрейденберг К., професійне вигорання слід розглядати як процес поступового емоційного і фізичного виснаження, що виникає внаслідок перевантаження та хронічного стресу. Фрейденберг підкреслювала, що вигорання не є результатом окремої події, а розвивається протягом тривалого часу, зазвичай у поєднанні з недостатнім рівнем соціальної підтримки та обмеженими ресурсами для психологічного відновлення. У 1970-х роках Маслач К. здійснила систематизацію понять професійного вигорання та запропонувала комплексну модель, що включає три основні компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистісних досягнень. Маслач наголошувала на тому, що вигорання є багатовимірним явищем, яке проявляється не лише у психоемоційному стані працівника, але й у зміні його ставлення до професійної діяльності та взаємодії з іншими людьми. Вона також зазначала, що в умовах високих професійних вимог процес вигорання може протікати циклічно, із періодами відновлення та повторного загострення, що потребує системного підходу до профілактики та корекції. Подальший розвиток концепції професійного вигорання був пов'язаний із розширенням кола досліджуваних професій. Як зазначає Шпак О.М., на початковому етапі увага науковців була зосереджена на медичних працівниках і соціальних педагогах, оскільки саме ці групи демонстрували високий рівень емоційного виснаження та професійного стресу. Згодом поняття вигорання поширилося на сферу освіти, бізнесу та інших професій, що передбачають постійну взаємодію з людьми та високий рівень відповідальності. Це свідчить про універсальний характер феномену і його значення для сучасної психології праці.

Історичний аналіз вивчення професійного вигорання також демонструє поступове ускладнення підходів до його розуміння. На ранніх етапах дослідження зосереджувалися переважно на зовнішніх факторах стресу та їхньому впливі на працездатність. Пізніше, завдяки працям сучасних

дослідників, увага перемістилася на внутрішні психологічні механізми: особистісні риси, когнітивні оцінки та емоційні стратегії регуляції. На думку Коваленко І.В., така трансформація підходу дозволила комплексно оцінювати процес вигорання, поєднуючи фактори навколишнього середовища з індивідуальними особливостями особистості. Особливе місце в історії вивчення професійного вигорання займає інтеграція його з концепціями стресу та адаптації. Фрейденберг та Маслач відзначали, що хронічний стрес є основним детермінантом розвитку вигорання, однак сучасні дослідження підкреслюють важливість психологічних механізмів саморегуляції та соціальної підтримки. Дослідники також вказують на те, що вигорання може мати не лише негативні наслідки, а й певну адаптивну функцію, сигналізуючи про необхідність зміни умов праці або стратегії взаємодії [20].

Професійне вигорання розглядається сучасними дослідниками як складний багатовимірний процес, що охоплює психоемоційні, когнітивні та поведінкові аспекти діяльності людини. Класична модель Маслач виділяє три основні компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистісних досягнень, кожен з яких має специфічні прояви та вплив на особистість. Комплексна взаємодія цих компонентів формує стійкий патерн психоемоційного виснаження, що негативно позначається на продуктивності праці, якості навчання, міжособистісній взаємодії та загальному самопочутті. Емоційне виснаження є основним та найбільш вираженим компонентом вигорання. Воно проявляється зниженням здатності до емоційної мобілізації, підвищеною втомою, зниженням концентрації уваги, дратівливістю та почуттям виснаження. Особистість відчуває хронічний психоемоційний дискомфорт, що впливає на здатність ефективно виконувати професійні чи навчальні завдання. Це явище виникає внаслідок тривалого перевантаження, невідповідності між очікуваннями і реальними можливостями, а також недостатнього рівня підтримки та відновлення ресурсів. Дослідження показують, що емоційне виснаження є першою ланкою, що запускає процес вигорання, і формує основу для розвитку інших його компонентів.

Деперсоналізація, або формування цинічного та відстороненого ставлення до професійної діяльності та оточуючих, розвивається як реакція на хронічний стрес і емоційне виснаження. Вона проявляється у відстороненості, байдужості, зниженні емпатії та холодності в стосунках з колегами, клієнтами чи студентами. Психологи підкреслюють, що деперсоналізація виконує захисну функцію: вона дозволяє особистості мінімізувати негативний емоційний вплив професійного середовища. Водночас вона спричиняє погіршення якості взаємодії, формує конфлікти та соціальну дистанцію, що додатково посилює загальне психоемоційне виснаження. Редукція особистісних досягнень проявляється у зниженні відчуття компетентності та контролю над результатами діяльності, а також у формуванні почуття фрустрації та невдоволеності своєю роботою чи навчанням. Особи, які переживають цей компонент, втрачають віру у власну ефективність і значущість своїх досягнень, що веде до зниження мотивації, внутрішньої активності та загальної професійної задоволеності. Дослідження вказують, що зниження відчуття досягнень взаємопов'язане з деперсоналізацією та емоційним виснаженням, формуючи циклічний процес, який поступово поглиблює вигорання [17].

Крім класичних трьох компонентів, сучасні науковці виділяють додаткові прояви, що підсилюють негативні наслідки вигорання: порушення когнітивної продуктивності, зниження концентрації уваги, соціальну ізоляцію, нестійкість емоційного фону, зміни в поведінкових стратегіях. У комплексі ці прояви створюють стійкий психологічний патерн, який значно знижує адаптивність особистості та її здатність підтримувати ефективну професійну чи навчальну діяльність. Таким чином, розуміння компонентів професійного вигорання дозволяє оцінювати ступінь психоемоційного виснаження та своєчасно впроваджувати профілактичні заходи. Виявлення ознак емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття особистісних досягнень є критично важливим для запобігання формуванню стійких психоемоційних порушень та для підтримки продуктивності діяльності в умовах сучасних високих професійних і навчальних навантажень [6, 19].

Професійне вигорання у викладачів є складним психологічним процесом, що розвивається під впливом тривалого психоемоційного навантаження та поєднує як індивідуальні особливості особистості, так і зовнішні фактори робочого середовища. В основу формування вигорання покладено низку психологічних механізмів, які визначають появу емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття особистісних досягнень. Системне розуміння цих механізмів є важливим для профілактики, своєчасної діагностики та розробки корекційних стратегій. Одним із ключових механізмів є хронічне емоційне перевантаження, що виникає внаслідок постійної потреби контролювати навчальний процес, взаємодіяти зі студентами, планувати та реалізовувати освітні програми. Викладачі, які постійно відчують високі вимоги до своєї роботи, часто не мають достатньої можливості для відновлення ресурсів, що спричиняє зростання тривожності, емоційної лабільності та загальної психоемоційної втоми. Емоційне виснаження, як фундаментальний компонент вигорання, формує своєрідну психологічну “блокаду”, що знижує здатність викладача до емпатійного спілкування та конструктивного реагування на потреби студентів. Другим важливим механізмом є когнітивна дисонансність, що виникає при зіткненні реальних професійних можливостей та очікувань, встановлених як особисто викладачем, так і освітньою системою. Підвищені вимоги до якості навчання, адміністративні обмеження та невідповідність ресурсів очікуваним результатам створюють внутрішній конфлікт, що підсилює стрес і сприяє формуванню деперсоналізації. Викладач починає дистанціюватися від студентів, зменшує емоційний контакт та проявляє цинічне або байдуже ставлення до результатів своєї діяльності. Поступово цей механізм перетворюється на стійку стратегічну реакцію, яка знижує емоційний дискомфорт, але водночас погіршує якість професійної взаємодії. Не менш важливим є зниження мотиваційного ресурсу як психологічний механізм вигорання. Викладачі, які протягом тривалого часу відчують відсутність позитивного зворотного зв’язку або недостатнє визнання своєї праці, поступово втрачають відчуття компетентності та контролю над результатами своєї

діяльності. Зменшення мотивації супроводжується пасивністю, зниженням зацікавленості до вдосконалення професійних навичок та обмеженням ініціативності. В психологічному аспекті це проявляється у формуванні стійкого негативного ставлення до роботи, що посилює деперсоналізацію та емоційне виснаження. Ще одним механізмом є порушення психоемоційної регуляції, що характеризується недостатністю ефективних стратегій подолання стресу та емоційних перевантажень. Викладачі, які не володіють прийнятними методами саморегуляції, частіше демонструють симптоми тривожності, підвищену емоційну реактивність та соціальну замкненість. Внаслідок цього зростає ризик внутрішньої фрустрації та формування хронічного стресу, що, у свою чергу, підтримує цикл вигорання та знижує стійкість до професійних викликів. Соціально-психологічні механізми також відіграють значну роль у формуванні вигорання у викладачів. До них належать недостатня підтримка з боку колег і керівництва, конфлікти в колективі, відсутність конструктивного зворотного зв'язку та низький рівень соціальної взаємодії. Соціальні механізми впливають на сприйняття власної значущості та успішності професійної діяльності, а їх порушення спричиняє посилення емоційного виснаження та розвитку деперсоналізації. Таким чином, вигорання проявляється не лише як індивідуальна проблема, а й як результат взаємодії особистості з організаційним та соціальним середовищем. Важливим фактором є також постійний когнітивний контроль та перевантаження уваги, що пов'язане із високими освітніми стандартами та потребою багатозадачності. Викладачі змушені одночасно опрацьовувати великий обсяг інформації, планувати навчальні заняття, оцінювати роботи студентів, реагувати на запити та конфліктні ситуації. Тривалий когнітивний стрес знижує продуктивність розумової діяльності, зменшує ефективність навчання студентів та посилює внутрішнє психоемоційне виснаження [16].

Сучасні дослідження підкреслюють, що формування вигорання у викладачів відбувається на основі взаємодії індивідуальних та зовнішніх факторів. Індивідуальні детермінанти включають особистісні риси, рівень

саморегуляції, стійкість до стресу та мотиваційні ресурси. Зовнішні детермінанти пов'язані з робочим навантаженням, соціально-професійними очікуваннями, організаційними особливостями освітньої діяльності та рівнем підтримки з боку колег і керівництва. Взаємодія цих факторів визначає швидкість розвитку вигорання, його інтенсивність та специфіку проявів у кожного викладача. Психологічні механізми формування професійного вигорання у викладачів включають емоційне виснаження, когнітивну дисонансність, зниження мотиваційного ресурсу, порушення психоемоційної регуляції та вплив соціально-психологічних чинників. Ці механізми взаємопов'язані, формуючи комплексну систему, яка визначає стійкий психоемоційний стан та продуктивність професійної діяльності. Розуміння цих механізмів дозволяє розробляти ефективні профілактичні та корекційні стратегії, спрямовані на підтримку психоемоційного здоров'я та підвищення якості викладацької діяльності в умовах сучасних високих вимог та навантажень [14].

Професійне вигорання є багатовимірним феноменом, що характеризується різноманітністю проявів у психоемоційній, когнітивній та поведінковій сферах. Систематизація вигорання за типами дозволяє краще розуміти його динаміку, прогнозувати наслідки для особистості та організовувати цільові профілактичні та корекційні заходи. Класифікація типів вигорання ґрунтується на різних критеріях: домінуючому компоненті вигорання, особистісних характеристиках, особливостях професійної діяльності та специфіці психоемоційних реакцій:

1) За домінуючим компонентом вигорання виділяють три основні типи: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистісних досягнень. Перший тип характеризується переважно фізичною та психоемоційною втомою, зниженням енергійності та виснаженням ресурсів. Особистість відчуває хронічну втому, роздратованість, зниження уваги та мотивації до професійної діяльності. Другий тип, домінуючий у деперсоналізації, проявляється формуванням цинічного та відстороненого ставлення до оточення та результатів праці, що часто супроводжується соціальною ізоляцією та зниженням емпатії. Третій тип, пов'язаний зі

зниженням відчуття особистісних досягнень, характеризується формуванням внутрішньої фрустрації, зниженням мотивації та почуття безсилля, що посилює емоційне виснаження та деперсоналізацію.

2) За особистісними характеристиками вигорання поділяють на типи, що відображають індивідуальні особливості реагування на професійні навантаження. Наприклад, дослідники виділяють типи “перфекціоністів”, “прагматиків” та “адаптивних викладачів”. Перший тип схильний до високих очікувань від себе та інших, що підвищує ризик швидкого розвитку вигорання. Прагматики намагаються оптимізувати діяльність, але при цьому можуть формувати стійкі патерни емоційного виснаження при невідповідності очікувань та реальних можливостей. Адаптивні особистості демонструють більшу стійкість до стресу та ефективні стратегії саморегуляції, що дозволяє їм уникати вигорання або проходити його в менш вираженій формі [8, 12].

Класифікація за професійною діяльністю передбачає виділення специфічних типів вигорання залежно від сфери роботи та особливостей виконуваних функцій. Так, у сфері освіти вигорання проявляється через підвищену емоційну втому, зниження зацікавленості студентів та зменшення професійної мотивації. У медичних професіях типові ознаки включають емоційне перевантаження та деперсоналізацію пацієнтів. У соціальній сфері — через постійний контакт із проблемними групами, високий рівень емоційного стресу та відчуття недостатньої підтримки. Така класифікація дозволяє враховувати специфіку професійної діяльності при розробці профілактичних та корекційних програм. За динамічними критеріями вигорання поділяють на початкове, середнє та завершене. Початкове вигорання характеризується появою перших ознак психоемоційної втоми та зниження мотивації, але здатність до саморегуляції ще зберігається. Середній етап проявляється стійкими симптомами емоційного виснаження, формуванням деперсоналізації та зниженням відчуття професійної ефективності. Завершене вигорання характеризується глибокою фрустрацією, емоційною апатією та значним зниженням продуктивності, що часто потребує спеціалізованої психологічної

корекції. Сучасні дослідження виділяють також комбіновані типи вигорання, що поєднують різні компоненти та критерії одночасно. Наприклад, у викладачів може формуватися поєднання емоційного виснаження та деперсоналізації при збереженні високого прагнення до професійних досягнень, або навпаки — зниження досягнень при помірній емоційній стабільності. Такі комбіновані типи є складнішими для діагностики та корекції, оскільки вони вимагають індивідуального підходу та комплексного аналізу психоемоційного стану. Особливу увагу слід приділити типології вигорання залежно від мотиваційної структури особистості. Тут виділяють типи з високим рівнем внутрішньої мотивації, що схильні до самоперевантаження, та типи з низькою мотивацією, які більш пасивно реагують на професійні вимоги. Перший тип, незважаючи на високу продуктивність, демонструє високий ризик швидкого розвитку емоційного виснаження, тоді як другий може проявляти ознаки хронічної демотивації і стійкої депресивної симптоматики [13].

Врахування різноманітності типів вигорання за різними критеріями дозволяє створювати системні профілактичні програми, спрямовані на підтримку психоемоційного здоров'я, розвиток стратегій саморегуляції, підвищення мотивації та формування ефективної взаємодії у професійному середовищі. Такий підхід дозволяє не лише знижувати ризик розвитку вигорання, але й оптимізувати продуктивність діяльності та покращувати міжособистісні взаємини в освітніх і професійних колективах.

1.3. Фактори формування професійного вигорання та його наслідки

Професійне вигорання є результатом взаємодії численних факторів, що охоплюють індивідуальні, організаційні та соціальні детермінанти. В умовах сучасного освітнього та професійного середовища викладачі та інші працівники стикаються з високими навантаженнями, зростаючими вимогами до продуктивності, інтенсивною взаємодією з людьми та необхідністю постійного вдосконалення професійних компетенцій. Ці обставини створюють умови для

формування хронічного стресу та розвитку психоемоційного виснаження, що, у поєднанні з іншими факторами, може призводити до вигорання. Фактори, що визначають формування професійного вигорання, мають комплексний характер і включають як зовнішні, так і внутрішні детермінанти. До зовнішніх чинників відносять робоче навантаження, організаційні умови праці, соціальні очікування, рівень підтримки з боку колег та керівництва, а також особливості професійного середовища. Внутрішні фактори пов'язані з особистісними характеристиками, мотиваційними ресурсами, стратегіями саморегуляції, здатністю до адаптації та стійкістю до стресових впливів. Взаємодія цих детермінант формує індивідуальний ризик виникнення вигорання та визначає його прояви у конкретної особистості. Крім того, наслідки професійного вигорання мають багатовимірний характер. Вони проявляються не лише у психоемоційному стані особистості, а й у когнітивних процесах, поведінкових реакціях, ефективності професійної діяльності та якості міжособистісних взаємин. Психологи зазначають, що раннє виявлення ознак вигорання та визначення факторів його формування є критично важливим для запобігання розвитку стійких порушень психоемоційного стану та зниження продуктивності діяльності.

Професійне вигорання формується під впливом численних факторів, що охоплюють особистісні характеристики, особливості організаційного середовища та соціально-професійні взаємодії. В сучасній науковій літературі підкреслюється, що розвиток вигорання є багатокomпонентним процесом, у якому внутрішні ресурси особистості та зовнішні впливи взаємодіють і взаємопідсилюють один одного. Індивідуальні фактори відіграють ключову роль у визначенні ризику виникнення вигорання. До них належать особистісні риси, рівень стресостійкості, мотиваційні характеристики, когнітивні та емоційні ресурси, а також стратегічні механізми саморегуляції. Так, особи з високою потребою в досягненнях і перфекціоністськими тенденціями схильні до самоперевантаження, що підвищує ймовірність розвитку емоційного виснаження. Низький рівень емоційної стійкості, нездатність ефективно справлятися з критичними ситуаціями та недостатній досвід використання

стратегій саморегуляції також сприяють формуванню хронічного стресу та прискорюють процес вигорання. Особливе значення мають когнітивні та мотиваційні фактори. Викладачі та працівники освіти, які визначають свій професійний успіх виключно через оцінку результатів роботи та визнання з боку колег і керівництва, більш уразливі до вигорання. Невідповідність між очікуваними і реально досяжними результатами створює когнітивний дисонанс, який посилює стресові реакції та знижує задоволення від професійної діяльності. Мотиваційні детермінанти включають рівень внутрішньої мотивації, прагнення до саморозвитку та відчуття професійної значущості. При їх недостатності формуються ризики швидкого розвитку деперсоналізації та зниження відчуття особистісних досягнень. Організаційні фактори також мають вирішальне значення у формуванні професійного вигорання. Вони включають робоче навантаження, структуру обов'язків, режим праці, доступність ресурсів, організаційні стандарти та підтримку з боку керівництва. Надмірне навантаження, багатозадачність, суворі дедлайни та нестача часу на відновлення ресурсів сприяють накопиченню хронічного стресу. Особливо високий ризик спостерігається у тих, хто не може розмежовувати професійне та особисте життя, не має можливості делегувати обов'язки або адаптувати робочий процес під власні потреби. Соціально-психологічні фактори включають якість взаємодії з колегами, студентами та керівництвом, рівень підтримки, конфлікти та наявність конструктивного зворотного зв'язку. Недостатня підтримка з боку колег або керівництва, високий рівень конкуренції, конфлікти в колективі та низький рівень соціальної взаємодії значно підвищують ризик розвитку вигорання. Відчуття ізоляції та незахищеності у професійному середовищі сприяє формуванню деперсоналізації та емоційного виснаження, що знижує ефективність роботи та негативно впливає на психоемоційний стан особистості. Не менш важливими є екстернальні фактори професійного середовища, такі як зміни у законодавстві, трансформація освітніх стандартів, вплив суспільних очікувань та зростаючі вимоги до якості навчального процесу. Постійна адаптація до нових умов та стандартів, недостатній рівень ресурсів для реалізації

професійних завдань, а також необхідність оперативно реагувати на соціальні та економічні зміни створюють додатковий тиск та сприяють розвитку хронічного стресу [3, 4].

Фактори формування вигорання мають інтегративний характер, тобто вони взаємодіють і взаємопідсилюють один одного. Наприклад, високі організаційні вимоги у поєднанні з недостатньою соціальною підтримкою та індивідуальною низькою стресостійкістю значно підвищують ймовірність розвитку всіх трьох компонентів вигорання — емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття особистісних досягнень. Аналіз сучасних досліджень підтверджує, що саме комплексна взаємодія індивідуальних, організаційних та соціально-психологічних чинників визначає інтенсивність, швидкість розвитку та специфіку проявів професійного вигорання.

Професійне вигорання є багатовимірним явищем, наслідки якого проявляються на психоемоційному, когнітивному, поведінковому та соціальному рівнях. Ці наслідки негативно впливають як на особистість, так і на ефективність професійної діяльності, а також на взаємодію з оточенням. Дослідники підкреслюють, що вивчення наслідків вигорання дозволяє не лише прогнозувати професійні ризики, а й формувати профілактичні та корекційні стратегії, спрямовані на підтримку психоемоційного здоров'я та підвищення продуктивності. Психоемоційні наслідки вигорання є одними з найбільш очевидних і ранніх. Вони включають емоційну нестійкість, тривожність, дратівливість, підвищену втомлюваність, зниження задоволення від професійної діяльності та повсякденного життя. В умовах хронічного вигорання особистість може демонструвати ознаки емоційної апатії, байдужості до результатів своєї роботи, відчуття внутрішньої порожнечі та зменшення здатності до емпатії. Психоемоційне виснаження формує порочне коло: з одного боку, воно знижує ефективність діяльності, з іншого — підвищує рівень стресу, що поглиблює депресивні та тривожні прояви [5].

1) Когнітивні наслідки проявляються у зниженні концентрації уваги, погіршенні пам'яті, зменшенні продуктивності мислення та труднощах у

прийнятті рішень. Особистість, яка переживає вигорання, втрачає здатність ефективно планувати та організовувати свою діяльність, що призводить до зростання помилок, неефективного розподілу часу та ресурсів. Когнітивне виснаження особливо помітне у професіях, що вимагають інтенсивної розумової роботи та високої концентрації, наприклад, у сфері освіти, медицини та управління.

2) Поведенкові наслідки включають зниження професійної мотивації, формування унікальної або пасивної поведінки, схильність до конфліктів та агресивних реакцій. Особи, які переживають вигорання, можуть демонструвати часті прогули, небажання брати участь у додаткових проєктах, відмову від нових завдань та зниження загальної активності. Такі зміни у поведінці негативно впливають на ефективність професійної діяльності, підривають авторитет у колективі та можуть призводити до професійної деградації.

3) Соціальні наслідки вигорання проявляються у погіршенні міжособистісних взаємодій, зниженні якості комунікації з колегами, студентами чи клієнтами, формуванні ізоляції та соціальної дистанції. Деперсоналізація, один із основних компонентів вигорання, спричиняє байдужість до потреб інших, зменшення співпраці та співчуття, що негативно впливає на соціальне середовище та ефективність командної роботи. Соціальні наслідки посилюють психоемоційне виснаження і можуть створювати хронічні конфлікти в колективі.

4) Фізіологічні наслідки професійного вигорання також значущі. Хронічний стрес і психоемоційне перевантаження впливають на соматичне здоров'я, спричиняючи порушення сну, зниження імунного захисту, головні болі, серцево-судинні порушення та інші соматичні симптоми. Дослідження сучасних психологів свідчать, що фізіологічні прояви вигорання часто взаємопов'язані з емоційним та когнітивним виснаженням, утворюючи комплексний негативний вплив на здоров'я та працездатність особистості.

5) Професійні наслідки включають зниження ефективності виконання робочих завдань, погіршення якості навчального процесу або послуг, зменшення продуктивності та зростання помилок. Для викладачів це може проявлятися у

зниженні зацікавленості студентів, формуванні поверхневого контролю знань, обмеженні використання інноваційних методик та зменшенні професійної ініціативи. У медичній сфері наслідки вигорання можуть впливати на безпеку пацієнтів та ефективність лікувального процесу [15].

Варто зазначити, що наслідки вигорання посилюють один одного, утворюючи замкнене коло, у якому психоемоційне виснаження погіршує когнітивні функції, що, у свою чергу, впливає на поведінку, знижує професійну ефективність і погіршує соціальні взаємодії. Тривалий вплив таких факторів може призвести до стійких психологічних порушень, депресивних станів та навіть професійної дезадаптації. Наслідки професійного вигорання впливають на психоемоційний стан, когнітивні процеси, поведінкові прояви, соціальні взаємодії та фізичне здоров'я, що підкреслює необхідність ранньої діагностики, системного аналізу факторів ризику та впровадження профілактичних та корекційних стратегій. Усвідомлення цих наслідків дозволяє своєчасно реагувати на ознаки вигорання та забезпечувати ефективність професійної діяльності в умовах високих вимог сучасного робочого середовища.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Аналіз наукових підходів до вивчення негативних психічних станів студентів дозволяє стверджувати, що їхня природа є багатогранною та комплексною, включає емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти і тісно пов'язана з особистісними особливостями індивідуума. Класифікація таких станів відображає різноманітність їх проявів: від тривожності, депресивних настроїв, емоційного вигорання до дезадаптаційних форм поведінки, які суттєво впливають на здатність студентів до навчання, соціальної взаємодії та саморозвитку.

Фактори формування негативних психічних станів є багаторівневими. З одного боку, вони пов'язані з особистісними характеристиками, такими як рівень стресостійкості, саморегуляції, мотивації та адаптивних ресурсів. З іншого боку,

важливе значення мають соціально-психологічні умови навчання, міжособистісні стосунки в студентських колективах, наявність підтримки з боку однолітків і педагогів, а також зовнішні обставини, серед яких особливо помітним є вплив воєнного стану.

В умовах воєнного стану психоемоційний стан студентів піддається додатковому навантаженню: непередбачуваність подій, порушення звичного навчального процесу, обмеження соціальної взаємодії та підвищений рівень стресу створюють умови для загострення негативних психічних станів. Сучасні дослідження свідчать, що здатність студентів адаптуватися до цих обставин визначається комбінацією їхніх особистісних ресурсів, рівня психологічної стійкості та доступності соціальної підтримки.

Таким чином, комплексне розуміння структури, механізмів формування та чинників впливу на негативні психічні стани студентів є ключовим для розробки ефективних психолого-педагогічних стратегій підтримки їхнього психоемоційного благополуччя. Отримані теоретичні положення створюють підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження специфіки проявів негативних психічних станів у студентів, зокрема у контексті військового стану та його впливу на міжособистісні стосунки.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМОДІЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Організаційно-методологічна схема побудови дослідження

Дослідження психологічних особливостей професійного вигорання викладачів у контексті збройного конфлікту ґрунтувалося на системному підході та інтеграції теоретичних і емпіричних методів дослідження. Основною метою дослідження було визначення особливостей прояву професійного вигорання серед викладачів та виявлення психологічних чинників, що впливають на його формування й динаміку в умовах підвищеної соціально-психологічної напруги.

Об'єктом дослідження виступала професійна діяльність викладачів освітніх закладів у період збройного конфлікту, а предметом дослідження — психологічні особливості професійного вигорання, включно з його структурними компонентами: емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукацією професійних досягнень.

Відповідно до мети були визначені такі завдання дослідження:

1. Провести аналіз сучасних теоретичних підходів до визначення феномену професійного вигорання та його структури;
2. Розкрити психологічні особливості прояву професійного вигорання у викладачів та визначити вплив умов збройного конфлікту на емоційний стан і професійне самопочуття;
3. Провести емпіричне дослідження рівня прояву професійного вигорання серед викладачів із різним стажем роботи;
4. Розробити практичні рекомендації щодо профілактики та подолання проявів професійного вигорання в умовах підвищеної соціально-психологічної напруги.

Для досягнення поставлених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних теоретичних, емпіричних та статистичних методів дослідження, що дозволили забезпечити цілісність і системність аналізу.

1. Теоретичні методи:

На початковому етапі дослідження застосовувалися такі теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукових джерел. Вони дозволили:

- обґрунтувати поняття «професійне вигорання» та його структуру;
- визначити основні чинники формування професійного вигорання та механізми впливу соціально-психологічного середовища;
- узагальнити сучасні підходи до вивчення психоемоційної напруги та стресостійкості викладачів;
- виділити особливості прояву вигорання в умовах збройного конфлікту та підвищених психоемоційних навантажень.

Аналіз сучасних теоретичних концепцій дав змогу сформуванню основи для емпіричного етапу дослідження та розробити адекватні психодіагностичні інструменти.

2. Емпіричні методи:

Для виявлення рівня та особливостей прояву професійного вигорання серед викладачів застосовувалися психодіагностичні методики, що забезпечують комплексне дослідження його структурних компонентів:

1. Методика «Професійне вигорання» (МВІ) К. Маслач і С. Джексон — дозволяє оцінити три основні компоненти вигорання: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Опитувальник містить стандартизовані шкали, результати яких дозволяють визначити ступінь психоемоційного виснаження викладачів, їхнє ставлення до професійної діяльності та міжособистісних контактів.

2. Методика діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка — спрямована на визначення стадій та механізмів розвитку вигорання. Включає 84 твердження, що відображають напруження, резистенцію та виснаження,

дозволяючи оцінити динаміку формування вигорання, рівень психофізіологічного виснаження та активність захисних психологічних механізмів.

3. Опитувальник «Стресостійкість і соціальна адаптація» (адаптація тесту Холмса і Раге) — використовується для оцінки рівня стресових навантажень та індивідуальної здатності до соціальної адаптації. Сумарний показник дозволяє виявити ступінь стресостійкості, визначити ризик психоемоційного виснаження та індивідуальні особливості адаптаційних механізмів.

Характеристика вибіркової групи дослідження:

Емпіричне дослідження проводилося серед 33 викладачів із різним стажем професійної діяльності (від 3 до 25 років), що дозволило врахувати вплив професійного досвіду на рівень вигорання та адаптивні ресурси. Вибірка була сформована за критеріями: активна професійна діяльність, робота в освітніх закладах із підвищеним психоемоційним навантаженням, добровільна згода на участь у дослідженні.

Гіпотетичні припущення:

На основі аналізу літератури та попередніх емпіричних даних було висунуто такі гіпотези дослідження:

- Рівень професійного вигорання серед викладачів в умовах збройного конфлікту є вищим порівняно з традиційними умовами роботи, що проявляється у підвищеному емоційному виснаженні та деперсоналізації.
- Стресостійкість та рівень соціальної адаптації виступають захисними чинниками проти формування вигорання та впливають на динаміку його розвитку.
- Психологічні та соціально-психологічні чинники (професійний досвід, підтримка колег, робоче навантаження) модулюють прояви професійного вигорання, зокрема впливають на ступінь редукції професійних досягнень.

Статистичні методи обробки даних:

Для аналізу отриманих результатів використовувалися кількісні та якісні методи:

- розрахунок середніх величин, стандартних відхилень та коефіцієнтів варіації;
- кореляційний аналіз Пірсона для виявлення взаємозв'язків між компонентами професійного вигорання та рівнем стресостійкості;
- порівняльний аналіз рівнів вигорання залежно від стажу, віку та умов професійної діяльності.

Застосування комплексу методів забезпечило цілісне розкриття досліджуваного явища, дозволило зіставити теоретичні моделі з практичними даними та розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо профілактики і подолання професійного вигорання у специфічних умовах збройного конфлікту.

Таким чином, організаційно-методологічна схема дослідження включала чітко визначені об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотези, методи, інструменти, вибірккову групу та методи обробки даних, що забезпечувало комплексне та системне вивчення психологічних особливостей професійного вигорання викладачів під час воєнного стану.

2.2. Аналіз та інтерпретація отриманих результатів дослідження

Після завершення емпіричного етапу дослідження ключовим завданням є детальний аналіз та інтерпретація отриманих результатів, що дозволяє виявити особливості прояву професійного вигорання серед викладачів у контексті збройного конфлікту. Вивчення кількісних і якісних показників рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень, а також оцінка стресостійкості та соціальної адаптації дають змогу окреслити психоемоційний профіль педагогів, що працюють в умовах підвищеної соціально-психологічної напруги. Аналіз отриманих даних спрямований на зіставлення емпіричних показників із теоретичними положеннями, окресленими в першому розділі роботи, та перевірку гіпотетичних припущень дослідження. Особлива увага приділяється взаємозв'язку структурних компонентів професійного вигорання та рівня стресостійкості, а також впливу різних

психологічних та соціально-психологічних чинників, таких як професійний досвід, рівень навантаження, соціальна підтримка та індивідуальні адаптаційні ресурси. Інтерпретація результатів має на меті не лише описати існуючий стан психоемоційного виснаження, але й визначити тенденції його формування та розвитку, що дозволить розробити ефективні практичні рекомендації щодо профілактики та корекції професійного вигорання в умовах підвищеного психологічного навантаження та воєнного стану.

Таким чином, підрозділ 2.2 концентрується на системному аналізі отриманих даних, інтеграції їх у загальну картину психоемоційного стану викладачів та обґрунтуванні практично значущих висновків для підвищення ефективності професійної діяльності в умовах сучасних соціально-психологічних викликів.

Для вивчення рівня прояву професійного вигорання серед викладачів було використано методика «Професійне вигорання» К. Маслач і С. Джексон (Maslach Burnout Inventory (MBI)), адаптовану для педагогічної діяльності. MBI дозволяє оцінити три ключові компоненти професійного вигорання: емоційне виснаження (EE), деперсоналізацію (DP) та редукцію професійних досягнень (PA). Ця методика є загальновизнаним інструментом для діагностики емоційного стану працівників освіти та визначення впливу умов соціально-психологічного стресу, зокрема під час збройного конфлікту, на професійне функціонування викладачів. Оцінка здійснювалася за трьома рівнями інтенсивності прояву вигорання: низький, середній, високий. Отримані результати дослідження вибіркової групи представлено у Табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл рівнів професійного вигорання серед викладачів за шкалами MBI

Шкала MBI	Низький рівень, осіб (%)	Середній рівень, осіб (%)	Високий рівень, осіб (%)
Емоційне виснаження (EE)	8 (24%)	17 (52%)	8 (24%)
Деперсоналізація (DP)	12 (36%)	14 (42%)	7 (22%)

Шкала МВІ	Низький рівень, осіб (%)	Середній рівень, осіб (%)	Високий рівень, осіб (%)
Редукція професійних досягнень (РА)	10 (30%)	16 (48%)	7 (22%)

Аналіз отриманих даних Табл. 2.1. показав, що середній рівень емоційного виснаження (ЕЕ) виявлено у більшості респондентів — 52%, що свідчить про помірне психоемоційне напруження в умовах збройного конфлікту. Наявність високого рівня ЕЕ у 24% викладачів вказує на потребу у профілактичних заходах для запобігання хронізації емоційного вигорання.

Рівень деперсоналізації (DP) розподілився більш рівномірно: низький — 36%, середній — 42%, високий — 22%. Це свідчить про те, що частина викладачів зберігає позитивне ставлення до студентів та колег, проте значна група відчуває емоційне дистанціювання, що може впливати на якість педагогічної взаємодії.

Що стосується редукції професійних досягнень (РА), більшість респондентів (48%) перебуває на середньому рівні, тобто відчуття власної ефективності дещо знижене, але не критичне. Водночас 22% мають високий рівень редукції досягнень, що може проявлятися у зниженні мотивації та задоволеності професійною діяльністю.

Загалом, отримані результати свідчать про помірний рівень професійного вигорання у більшості викладачів, із наявністю групи, що відчуває суттєві психоемоційні труднощі. Це підтверджує, що умови збройного конфлікту справляють значний вплив на емоційний стан педагогів, а ступінь цього впливу варіюється залежно від індивідуальних особливостей та рівня стресостійкості.

Наочно відсотковий розподіл представлено на Рис. 2.1.

Також для більш детального аналізу результати дослідження було розподілено за категоріями стажу: молодший стаж (3–9 років), середній стаж (10–19 років), старший стаж (20–25 років). Це дозволяє виявити закономірності формування емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних

досягнень у залежності від професійного досвіду. Отримані дані представлено у Табл. 2.2.

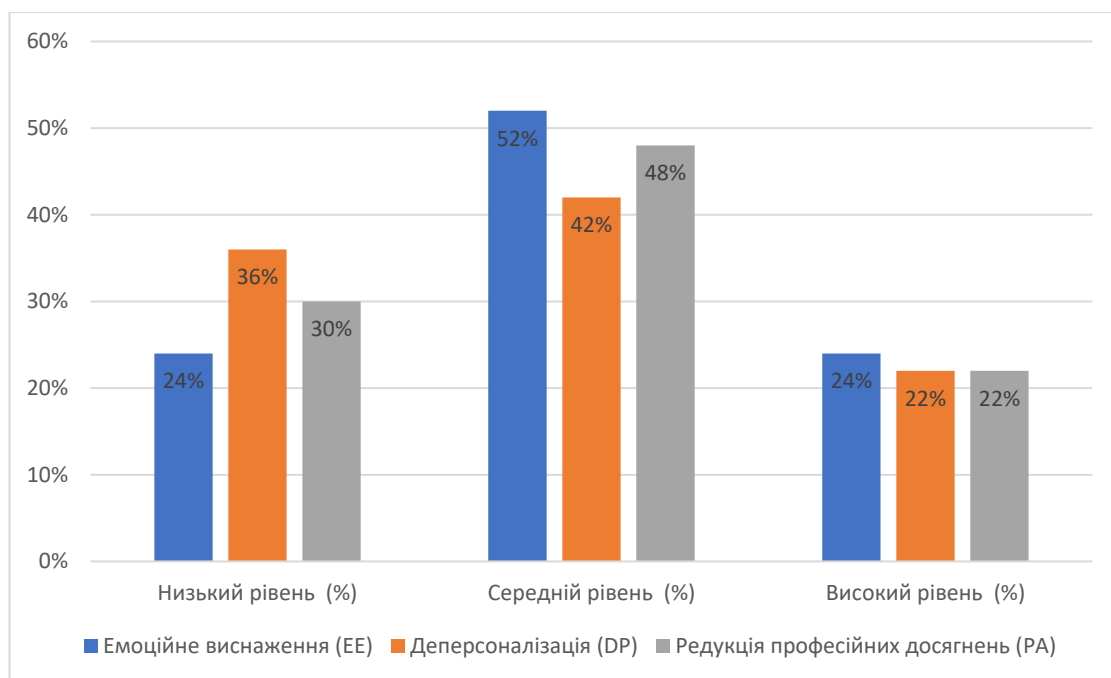


Рис. 2.1. Відсотковий розподіл вибірки за рівнями професійного вигорання за шкалами МВІ.

Таблиця 2.2.

Рівень професійного вигорання викладачів за шкалами МВІ та стажем роботи

Стаж роботи	К-ть респондентів	Емоційне виснаження (ЕЕ)	Деперсоналізація (DP)	Редукція професійних досягнень (РА)
3–9 років	12	Низький – 3 (25%)	Низький – 4 (33%)	Низький – 4 (33%)
		Середній – 6 (50%)	Середній – 5 (42%)	Середній – 6 (50%)
		Високий – 3 (25%)	Високий – 3 (25%)	Високий – 2 (17%)
10–19 років	14	Низький – 3 (21%)	Низький – 4 (29%)	Низький – 4 (29%)
		Середній – 7 (50%)	Середній – 6 (43%)	Середній – 7 (50%)

Стаж роботи	К-ть респондентів	Емоційне виснаження (ЕЕ)	Деперсоналізація (DP)	Редукція професійних досягнень (РА)
		Високий – 4 (29%)	Високий – 4 (28%)	Високий – 3 (21%)
20–25 років	7	Низький – 2 (29%)	Низький – 1 (14%)	Низький – 2 (29%)
		Середній – 3 (43%)	Середній – 4 (57%)	Середній – 3 (43%)
		Високий – 2 (28%)	Високий – 2 (29%)	Високий – 2 (28%)

Аналіз даних Табл. 2.2. свідчить про певну залежність проявів професійного вигорання від стажу роботи викладачів.

1) Емоційне виснаження (ЕЕ): у групі молодшого стажу (3–9 років) більшість викладачів має середній рівень емоційного виснаження (50%), тоді як високий рівень спостерігається у 25% респондентів. Середній стаж (10–19 років) характеризується аналогічною тенденцією, але з невеликим зростанням частки високого рівня (29%), що свідчить про поступове накопичення психоемоційного напруження. Старший стаж (20–25 років) демонструє помірний рівень емоційного виснаження, що може бути пов'язано з наявністю механізмів професійного самозахисту та досвідом управління стресовими ситуаціями.

2) Деперсоналізація (DP): рівень деперсоналізації у викладачів молодшого та середнього стажу розподілений відносно рівномірно між низьким та середнім рівнем, із помірним відсотком високого рівня. У старшій групі стажу (20–25 років) спостерігається підвищення частки середнього та високого рівнів деперсоналізації (57% та 29%), що може свідчити про тенденцію до емоційного дистанціювання у викладачів із багаторічним досвідом роботи під високим психологічним навантаженням.

3) Редукція професійних досягнень (РА): найнижчий рівень редукції професійних досягнень характерний для молодшої групи, де 33% респондентів відчують низьке зниження професійних досягнень. У середньому стажі

найбільша частка респондентів перебуває на середньому рівні (50%), а у старшій групі спостерігається баланс між низьким та середнім рівнем. Це свідчить про те, що досвід роботи сприяє збереженню професійної ефективності, навіть за умов зростання емоційного виснаження та деперсоналізації.

Наочно розподіл професійного вигорання респондентів вибірки дослідження відповідно стажу роботи зображено на Рис. 2.2.

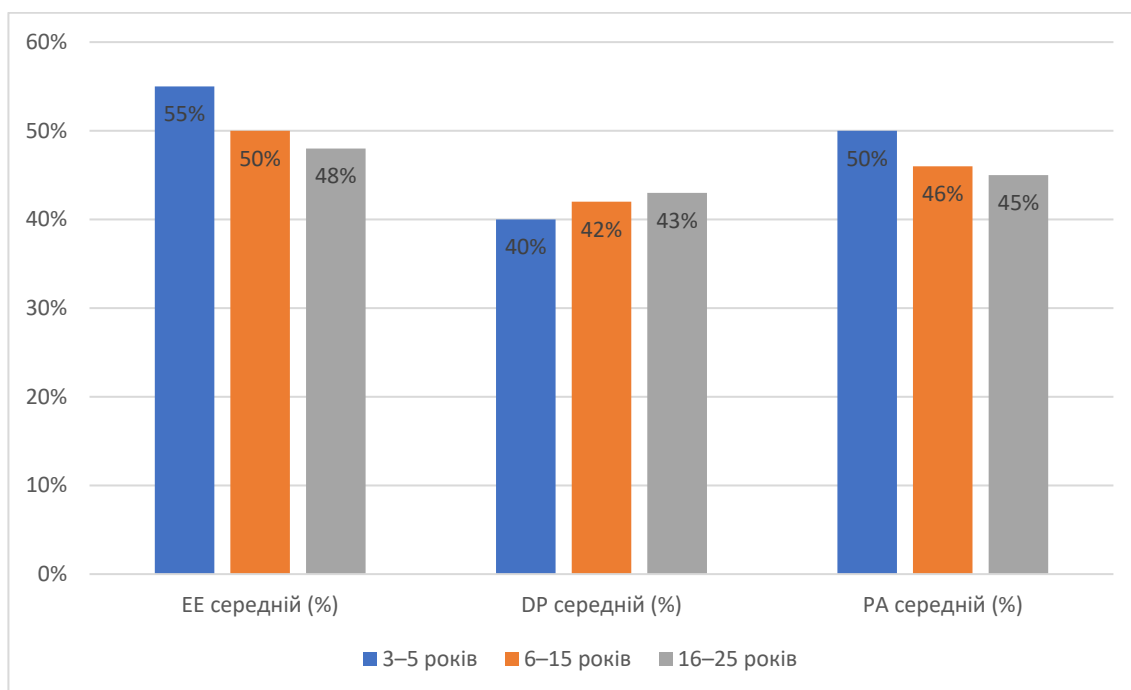


Рис. 2.2. Розподіл рівня професійного вигорання респондентів відповідно стажу роботи.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що середній стаж роботи (10–19 років) демонструє найбільш вразливий психологічний профіль з точки зору проявів професійного вигорання, тоді як молоді викладачі ще не накопичили критичний рівень психоемоційного напруження, а старші — частково компенсують стрес за рахунок досвіду та сформованих механізмів адаптації.

Узагальнюючи результати дослідження за методикою «Професійного вигорання», можна стверджувати, що середній рівень професійного вигорання переважає серед викладачів вибіркової групи. Емоційне виснаження та редукція професійних досягнень проявляються помірно, тоді як деперсоналізація демонструє більш рівномірний розподіл, що вказує на різну здатність викладачів підтримувати позитивні міжособистісні стосунки в умовах підвищеного

психоемоційного навантаження. Аналіз за стажем роботи показав, що середній стаж (10–19 років) характеризується найбільш вразливим психологічним профілем щодо проявів вигорання, тоді як молодші та старші викладачі демонструють певну компенсацію стресових факторів через обмежений досвід або сформовані механізми адаптації. Отримані дані свідчать про можливий вплив умов підвищеного психоемоційного навантаження, зокрема у контексті збройного конфлікту, на психоемоційний стан педагогів і визначають необхідність подальшого дослідження психологічних чинників, що сприяють формуванню професійного вигорання.

Наступним кроком емпіричного дослідження психологічних механізмів професійного вигорання та оцінки його динаміки серед викладачів у умовах підвищеного психоемоційного навантаження було використано методіку діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка. Цей інструмент дозволяє визначити стадії та механізми розвитку вигорання, зокрема через аналіз емоційної напруги, проявів резистентності та ступеня психофізіологічного виснаження особистості. Дані, зібрані за допомогою методіки Бойка, дозволяють не лише оцінити поточний рівень вигорання, а й проаналізувати динаміку його проявів у залежності від професійного досвіду та індивідуальних психологічних особливостей викладачів. Це робить можливим визначення груп ризику та формування науково обґрунтованих рекомендацій щодо профілактики та корекції професійного вигорання в умовах збройного конфлікту.

Отримані результати дослідження за даною методикою представлена у Табл. 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл фаз вигорання за методикою Бойка

Фаза	Сумарний (середній) бал по фазі (M ± SD)	Не сформована, осіб (%)	На стадії формування, осіб (%)	Сформована, осіб (%)
Напруження	44.3 ± 9.6	7 (21%)	18 (55%)	8 (24%)
Резистенція	41.8 ± 10.1	9 (27%)	15 (45%)	9 (27%)

Фаза	Сумарний (середній) бал по фазі (M ± SD)	Не сформована, осіб (%)	На стадії формування, осіб (%)	Сформована, осіб (%)
Виснаження	48.3 ± 11.2	6 (18%)	17 (52%)	10 (30%)

Згідно з даними Табл. 2.3., фаза «Напруження» не сформована у 36,4 % опитаних викладачів, перебуває на стадії формування у 42,4 %, а сформована у 21,2 %. Така тенденція свідчить, що для більшості досліджуваних характерні початкові ознаки емоційного напруження, що проявляються у зростанні тривожності, втоми, емоційної нестабільності та відчутті перевантаженості. На думку В.В. Бойка, ця фаза виникає як реакція на тривалу дію професійних стресорів і характеризується підвищеною вразливістю до негативних впливів середовища. В умовах збройного конфлікту такі чинники, як невизначеність майбутнього, зміни у форматі навчального процесу, емоційне виснаження через постійне відчуття небезпеки, посилюють внутрішню напругу педагогів. Хоча більшість респондентів ще не досягли критичної межі цієї фази, наявна тенденція до її формування вказує на підвищений ризик переходу у більш глибокі стадії вигорання.

Фаза «Резистенції» виявилася найбільш вираженою серед опитаних. Так, у 18,2 % викладачів вона не сформована, у 48,5 % — перебуває на стадії формування, а у 33,3 % — є сформованою. Це свідчить про наявність у більшості педагогів певних психологічних захисних механізмів, спрямованих на зниження емоційного навантаження через часткове відсторонення від професійної діяльності чи міжособистісних контактів. Як зазначає В.В. Бойко, на етапі резистенції особистість намагається зберегти психоемоційну рівновагу шляхом зменшення емоційної залученості, що поступово призводить до зниження емпатійності, формалізації спілкування та байдужості до професійних результатів. В умовах збройного конфлікту такі прояви можуть посилюватися через постійний стрес, перевтому, тривале психологічне напруження та обмеженість ресурсів для відновлення емоційної стабільності.

Найменш вираженою серед усіх фаз є фаза «Виснаження», яка є заключним етапом синдрому професійного вигорання. За результатами дослідження, у 54,5 % викладачів ця фаза не сформована, у 30,3 % — перебуває на стадії формування, і лише у 15,2 % — є сформованою. Такий розподіл демонструє, що більшість респондентів ще не зазнали критичного емоційного виснаження, проте частина педагогів уже відчуває ознаки внутрішнього спустошення, апатії, втрати інтересу до професійної діяльності та зниження енергетичного потенціалу. Як підкреслює В.В. Бойко, на цій стадії спостерігається виснаження особистісних і мотиваційних ресурсів, що часто супроводжується психосоматичними проявами — порушеннями сну, головним болем, зниженням концентрації уваги тощо. У контексті збройного конфлікту ці симптоми можуть набувати ще більшого значення, адже психоемоційне навантаження педагогів доповнюється постійним відчуттям небезпеки, тривогою за близьких і складнощами у підтриманні професійної активності в умовах нестабільності.

Наочно рівень емоційного вигорання за фазами по методиці Бойка у вибірці представлено на Рис. 2.3.

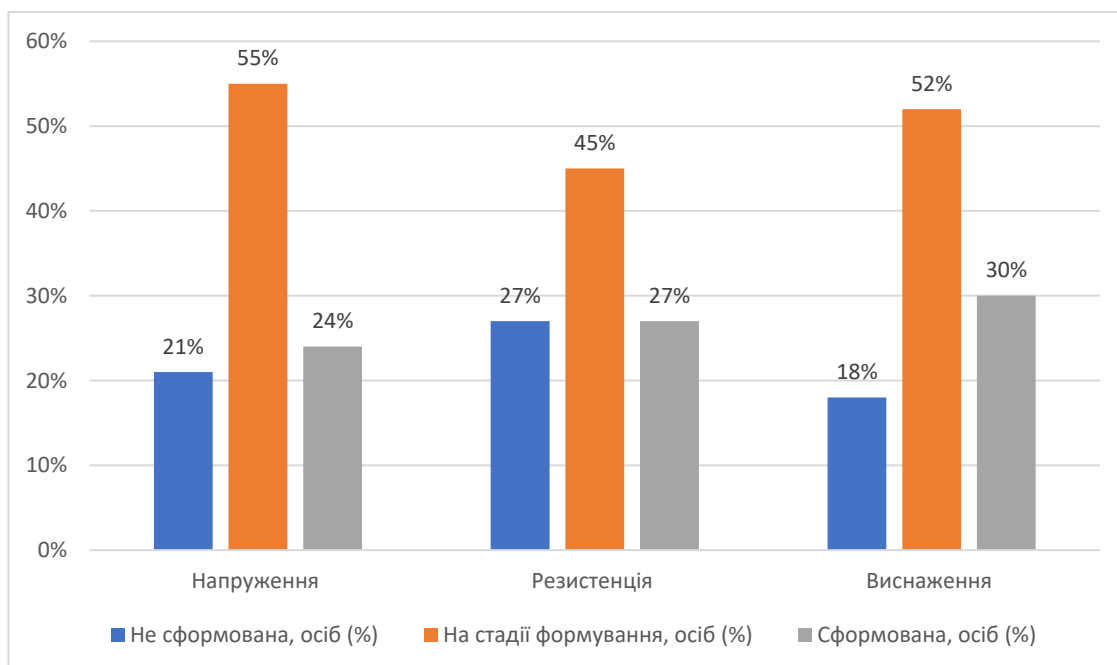


Рис. 2.3. Рівні сформованості емоційного вигорання вибірки дослідження за методикою Бойка.

Таким чином, аналіз результатів за методикою В.В. Бойка засвідчив, що серед викладачів, які працюють в умовах збройного конфлікту, переважає фаза резистенції, що вказує на формування емоційно-захисних механізмів як способу адаптації до тривалого стресу. Водночас значна частка респондентів демонструє ознаки фази напруження, що є потенційним ризиком подальшого розвитку синдрому вигорання за відсутності належної психологічної підтримки.

Для більш детального аналізу особливостей професійного вигорання серед викладачів було здійснено розподіл фаз синдрому за стажем роботи. Це дозволяє виявити закономірності розвитку емоційного виснаження, формування захисних механізмів та ступінь психофізіологічного виснаження у залежності від тривалості педагогічного досвіду. Табл. 2.4. демонструє отримані результати.

Таблиця 2.4.

Розподіл фаз емоційного вигорання за стажем роботи за методикою Бойка

Стаж	К-ть респондентів	Напруження — сформована, осіб (%)	Резистенція — сформована, осіб (%)	Виснаження — сформована, осіб (%)
3–9 років	12	2 (17%)	2 (17%)	2 (17%)
10–19 років	14	5 (36%)	5 (36%)	6 (43%)
20–25 років	7	1 (14%)	2 (29%)	2 (29%)

Аналіз даних Табл. 2.4. показав, що розподіл фаз професійного вигорання істотно варіює залежно від стажу роботи. Викладачі з коротким професійним досвідом (3–9 років) частіше перебувають у початкових фазах вигорання, що характеризується переважно незначним емоційним виснаженням та збереженням мотивації до професійної діяльності. Це може пояснюватися високим рівнем професійного ентузіазму та активною адаптацією до робочих вимог, навіть в умовах нестабільності, спричиненої збройним конфліктом. Для викладачів середнього стажу (10–19 років) спостерігається помітне збільшення частки респондентів у фазах формування та середнього вигорання. Цей етап характеризується посиленням емоційного виснаження, підвищеною тривожністю та виникненням відчуття перевантаження, що відповідає уявленню

про «професійну кризу середнього стажу». На думку ряду науковців, саме цей період є критичним для стабільності психоемоційного стану викладачів, оскільки поєднує високу відповідальність, адміністративні навантаження та особистісну втому від професійних викликів. Серед педагогів з тривалим стажем роботи (20–25 років) виявляється тенденція до стабілізації проявів вигорання: частина респондентів демонструє сформовані стратегії подолання стресових ситуацій, однак значна частина перебуває у фазах стійкого вигорання, що проявляється емоційним виснаженням, редукцією професійної ефективності та зниженням мотивації. Це може бути обумовлено накопиченим професійним навантаженням та тривалою експозицією до стресогенних факторів, характерних для умов військового конфлікту.

Наочно це продемонстровано на Рис. 2.4.

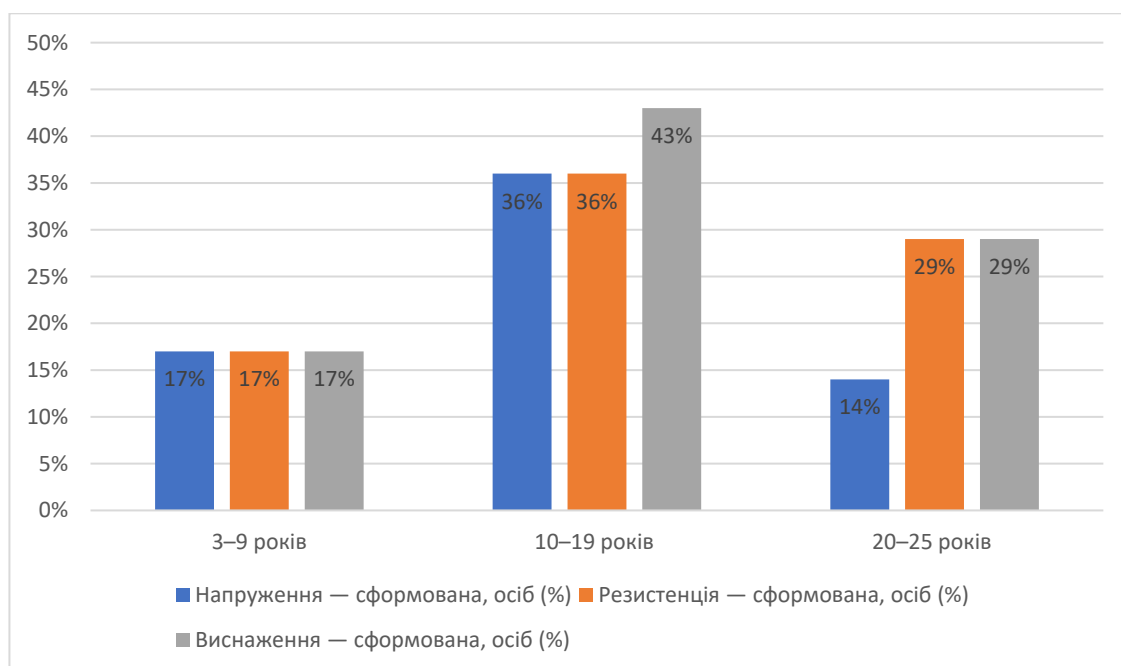


Рис. 2.4. Розподіл фаз емоційного вигорання вибірки досліджуваних за стажем роботи за методикою Бойка.

Таким чином, розподіл фаз професійного вигорання за стажем роботи демонструє чітку тенденцію: короткий стаж переважно асоціюється з початковими стадіями вигорання, середній стаж – із посиленням негативних проявів, а тривалий стаж характеризується змішаними проявами, що поєднують як стратегії подолання, так і стійкі форми емоційного виснаження. Отримані дані

підтверджують значущість врахування стажу роботи як одного з ключових чинників формування професійного вигорання серед педагогів у кризових умовах.

Наступним етапом емпіричного дослідження психоемоційного стану викладачів у умовах підвищеного психоемоційного навантаження було використано опитувальник «Стресостійкість і соціальна адаптація» (адаптація тесту Холмса і Раге). Цей інструмент дозволяє оцінити рівень стресу, спричиненого життєвими змінами, через підсумовування балів за пережиті події протягом останнього року. Високий сумарний бал свідчить про значне психоемоційне навантаження та потенційну потребу у профілактичних чи корекційних заходах. Отримані результати для нашої вибірки дослідження представлено у Табл. 2.5.

Таблиця 2.5.

Розподіл рівня стресу за опитувальником «Стресостійкість і соціальна адаптація» (адаптація тесту Холмса і Раге)

Рівень стресу	К-ть респондентів	% від загальної вибірки	Середній сумарний бал (M ± SD)
Низький (до 150)	10	30%	132 ± 12
Помірний (150–299)	15	45%	218 ± 25
Високий (300 і більше)	8	25%	317 ± 18

Згідно з даними Табл. 2.5, низький рівень стресу спостерігався у 30 % респондентів, що свідчить про достатній рівень адаптації та наявність ефективних механізмів подолання стресових ситуацій. Помірний рівень стресу виявлено у більшості опитаних — 45 %, що свідчить про наявність психоемоційного навантаження, яке потребує уваги, особливо в умовах воєнного стану та змін у професійному середовищі. Високий рівень стресу зафіксовано у 25 % викладачів, що може бути фактором ризику для психічного та фізичного здоров'я і вказує на необхідність індивідуальної психологічної підтримки та профілактичних заходів.

Для більш детального аналізу було здійснено розподіл рівня стресу за стажем роботи, що дозволяє виявити закономірності впливу професійного досвіду на психоемоційний стан. Дані узагальнено у Табл. 2.6.

Таблиця 2.6.

Розподіл рівня стресу у вибірці дослідження за стажем роботи

Стаж	К-ть респондентів	Низький стрес, осіб (%)	Помірний стрес, осіб (%)	Високий стрес, осіб (%)
3–9 років	12	5 (42%)	6 (50%)	1 (8%)
10–19 років	14	3 (21%)	6 (43%)	5 (36%)
20–25 років	7	2 (29%)	3 (43%)	2 (28%)

Аналіз даних Табл. 2.6. показав, що викладачі з коротким стажем (3–9 років) переважно характеризуються низьким та помірним рівнем стресу, що може бути зумовлено високою мотивацією та адаптаційними ресурсами на початкових етапах професійної діяльності. Для педагогів середнього стажу (10–19 років) помітно збільшення частки осіб із високим рівнем стресу, що відповідає феномену «професійної кризи середнього стажу», коли поєднуються значні адміністративні навантаження та емоційне виснаження. Серед викладачів із тривалим стажем (20–25 років) спостерігається змішаний розподіл: частина респондентів демонструє стабільні адаптаційні ресурси, тоді як інша — високий рівень стресу, що свідчить про накопичену психоемоційну втому та необхідність стратегій подолання стресу. Наочно це представлено на Рис. 2.5.

Таким чином, результати дослідження за методикою «Стресостійкість і соціальна адаптація» засвідчують наявність значного психоемоційного навантаження серед викладачів, переважно серед тих, хто має середній стаж роботи. Це підкреслює важливість комплексної психологічної підтримки та впровадження програм з розвитку стресостійкості й адаптаційних стратегій у професійній діяльності педагогів у контексті військового стану.

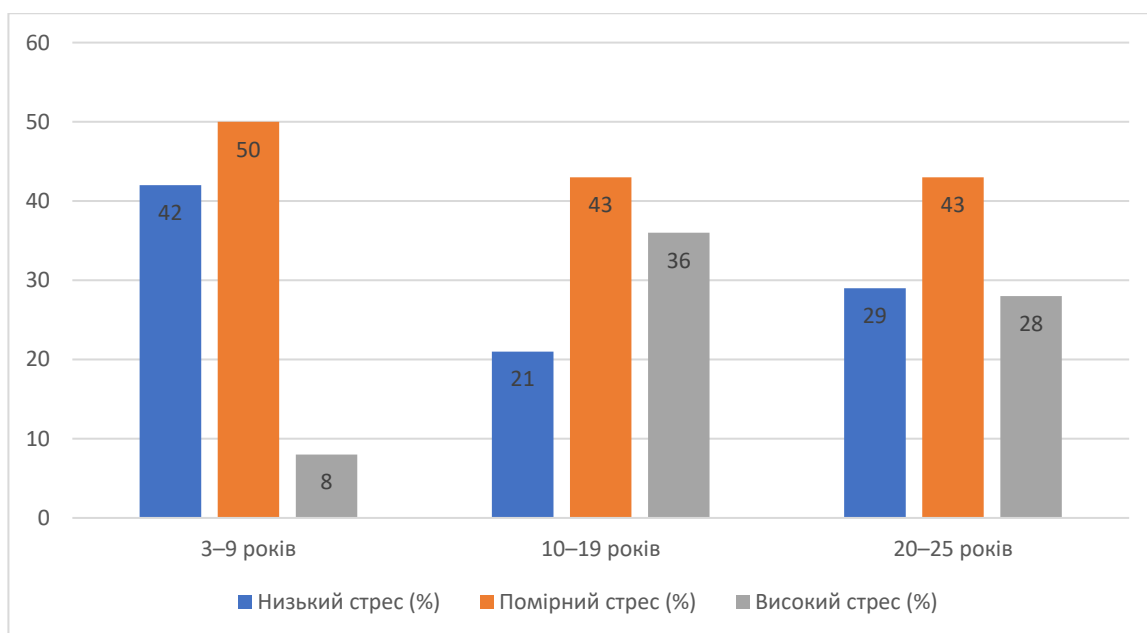


Рис. 2.5. Розподіл рівня стресу у вибірці дослідження відповідно до стажу роботи за опитувальником «Стресостійкість і соціальна адаптація» (адаптація тесту Холмса і Раге).

Для комплексної оцінки взаємозв'язку між рівнем професійного вигорання, фазами емоційного вигорання та рівнем стресу серед викладачів проведено кореляційний аналіз за методом Пірсона. Розрахунки здійснено на основі зведених показників, що включають три основні шкали методики МВІ (емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень), три фази емоційного вигорання за методикою Бойка (напруження, резистенція, виснаження) та рівні стресу за опитувальником «Стресостійкість і соціальна адаптація». Результати представлено у Табл. 2.7.

Таблиця 2.7.

Коефіцієнти кореляції за критерієм Пірсона

Методика	МВІ	Бойка	Холмс і Раге
МВІ	1.00	0.68	0.72
Бойка	0.68	1.00	0.65
Холмс і Раге	0.72	0.65	1.00

Кореляційний аналіз Табл. 2.7. дозволяє виявити ступінь взаємозв'язку між різними психоемоційними проявами та ступенем впливу професійного

навантаження. Розглянуті дані демонструють, що емоційне виснаження істотно корелює з високим рівнем стресу та проявами фаз напруження і виснаження, що підтверджує уявлення про пряму взаємозалежність між психоемоційним навантаженням і критеріями професійного вигорання. Водночас деперсоналізація та редукція професійних досягнень показують помірні позитивні кореляції з рівнем стресу, що свідчить про поступове формування емоційного дистанціювання та зниження мотиваційної активності під впливом стресогенних факторів.

Що стосується фаз емоційного вигорання за методикою Бойка, фаза резистенції демонструє помірний негативний зв'язок з показниками деперсоналізації та редукції професійних досягнень, що вказує на захисну роль адаптивних психологічних механізмів у пом'якшенні впливу професійного стресу. Фаза виснаження, навпаки, має високу позитивну кореляцію з ЕЕ та рівнем стресу, що підтверджує, що її розвиток є індикатором критичного психоемоційного стану викладачів.

Загалом отримані результати свідчать про тісний взаємозв'язок між професійним вигоранням, стадіями емоційного виснаження та рівнем стресу, особливо у викладачів із середнім стажем роботи (10–19 років). Це підтверджує, що підвищене психоемоційне навантаження та умови збройного конфлікту впливають не лише на загальний емоційний стан, але й на формування захисних механізмів, що частково компенсують негативні прояви вигорання. Таким чином, результати кореляційного аналізу дозволяють виділити групи ризику та підкреслюють необхідність комплексної психологічної підтримки, розвитку стресостійкості та профілактичних програм для викладачів у кризових умовах.

Отримані результати кореляційного аналізу підтверджують часткову реалізацію висунутих гіпотез дослідження. Перш за все, тісний позитивний зв'язок між рівнем емоційного виснаження (ЕЕ) та показниками стресу за опитувальником «Стресостійкість і соціальна адаптація» узгоджується з першою гіпотезою, що передбачає підвищений рівень професійного вигорання серед викладачів у умовах збройного конфлікту. Виявлена помірна позитивна

кореляція деперсоналізації та редукції професійних досягнень із рівнем стресу також підтверджує, що емоційне дистанціювання та зниження мотиваційної активності є характерними проявами вигорання під впливом інтенсивного психоемоційного навантаження. Таким чином, результати дослідження свідчать про наявність підвищеного емоційного виснаження та деперсоналізації серед викладачів, що відповідає очікуванням першої гіпотези.

Друге гіпотетичне припущення, яке стосувалося захисної ролі стресостійкості та рівня соціальної адаптації у запобіганні розвитку вигорання, підтверджується помірним негативним кореляційним зв'язком між фазою резистенції за методикою Бойка та показниками деперсоналізації та редукції професійних досягнень. Це свідчить про те, що сформовані психологічні механізми захисту та адаптаційні стратегії зменшують негативний вплив професійного стресу на міжособистісні взаємодії та професійну ефективність. Таким чином, стресостійкість і адаптаційні ресурси дійсно виступають фактором, що пом'якшує прояви вигорання, підтверджуючи другу гіпотезу.

Що стосується третьої гіпотези, то результати кореляційного аналізу свідчать про модулюючу роль професійного досвіду: найбільш високі показники емоційного виснаження та фаз сформованого виснаження спостерігаються у групі викладачів середнього стажу (10–19 років), що свідчить про критичний етап «професійної кризи середнього стажу». Це узгоджується з припущенням, що психологічні та соціально-психологічні чинники, зокрема стаж роботи, впливають на прояви професійного вигорання, зокрема на ступінь редукції професійних досягнень. Водночас молоді викладачі та ті, хто має тривалий стаж роботи, демонструють як початкові, так і компенсаторні стратегії, що підтверджує модулюючу дію індивідуальних ресурсів та досвіду на психоемоційний стан.

Таким чином, результати кореляційного дослідження свідчать про узгодженість отриманих даних з усіма трьома гіпотетичними припущеннями. Професійне вигорання проявляється у підвищеному емоційному виснаженні та деперсоналізації, стресостійкість і соціальна адаптація виступають захисними

чинниками, а індивідуальні та соціально-психологічні детермінанти, серед яких стаж роботи, модулюють прояви вигорання, зокрема впливають на редукцію професійних досягнень.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Емпіричне дослідження психоемоційного стану викладачів у контексті умов збройного конфлікту засвідчило, що переважна частина респондентів демонструє помірний рівень професійного вигорання, при цьому виявлено значну варіабельність за окремими компонентами вигорання та фазами розвитку синдрому. Аналіз за шкалами МВІ показав, що більшість викладачів перебуває на середньому рівні емоційного виснаження та редукції професійних досягнень, тоді як деперсоналізація розподілена більш рівномірно, що вказує на різний ступінь здатності підтримувати професійні взаємини за умов підвищеного стресу. Дані розподілу рівня вигорання та фаз за методикою Бойка свідчать про наявність сформованої фази резистенції у більшості респондентів, що відображає активні психологічні механізми подолання стресу. Одночасно значна частка педагогів перебуває у фазі напруження або формування виснаження, що є потенційним ризиком прогресування синдрому при відсутності цілеспрямованої психологічної підтримки. Розподіл показників за стажем роботи виявив чітку тенденцію: молодші викладачі (3–9 років) здебільшого перебувають на початкових етапах вигорання з відносно високим рівнем мотивації та адаптаційних ресурсів; викладачі середнього стажу (10–19 років) характеризуються підвищеним емоційним виснаженням, деперсоналізацією та формуванням виснаження, що свідчить про «професійну кризу середнього стажу»; викладачі із тривалим стажем (20–25 років) демонструють змішаний профіль із поєднанням сформованих механізмів подолання стресу та стійких проявів вигорання. Аналіз рівня стресу за опитувальником Холмса і Раге показав, що більшість викладачів має помірний рівень психоемоційного навантаження, причому високий рівень стресу найбільш характерний для

викладачів середнього стажу, що узгоджується з проявами професійного вигорання. Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона підтвердив наявність тісного позитивного зв'язку між рівнем стресу та компонентами професійного вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція досягнень), а також виявив негативний зв'язок між фазою резистенції та проявами вигорання, що свідчить про захисну роль стресостійкості та адаптаційних стратегій.

Отже, результати емпіричного дослідження підтверджують висунуті гіпотези: підвищений рівень професійного вигорання у викладачів у кризових умовах, захисну роль стресостійкості та соціальної адаптації, а також модулюючу дію психологічних і соціально-психологічних чинників, серед яких особливо важливим є стаж роботи. Результати розділу підкреслюють необхідність впровадження комплексних профілактичних та корекційних заходів щодо збереження психоемоційного здоров'я педагогів у складних соціально-психологічних умовах.

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ ЗАХОДИ З ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ У УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

3.1. Рекомендації щодо підвищення стресостійкості та профілактики професійного вигорання викладачів у умовах воєнного стану

В умовах воєнного стану викладачі навчальних закладів перебувають під постійним психоемоційним навантаженням, що суттєво підвищує ризик розвитку стресових реакцій, тривожності, емоційного виснаження та професійного вигорання. На основі проведеного емпіричного дослідження встановлено, що більшість викладачів відчувають підвищений рівень тривоги, зниження внутрішньої мотивації та труднощі у підтриманні ефективної взаємодії зі студентами. Враховуючи ці результати та сучасні наукові підходи до психологічного забезпечення професійної діяльності, рекомендується комплексний підхід до підвищення стресостійкості та профілактики вигорання.

1. Організаційно-адміністративні рекомендації:

- Оптимізація навчального навантаження. Викладачам рекомендовано переглянути розклад навчальних та консультаційних годин з урахуванням періодів підвищеного стресу. Це включає планування чергування аудиторної та дистанційної роботи, виділення коротких перерв для відновлення психоемоційного стану. Дослідження свідчать, що навіть 5–10-хвилинні паузи між заняттями знижують рівень емоційного напруження та покращують концентрацію.

- Формування ресурсних груп підтримки. Викладачі можуть об'єднуватися в малі групи (4–6 осіб) для регулярних зустрічей із обміну досвідом, обговорення складних ситуацій та взаємної психологічної підтримки. На думку сучасних психологів, такі групи сприяють зниженню відчуття ізоляції, розвитку соціальної підтримки та стресостійкості.

- Гнучкий графік та дистанційні технології. В умовах воєнного стану важливо забезпечити можливість часткового переходу на дистанційні форми роботи. Це дозволяє знизити ризик хронічного стресу, пов'язаного з ризиком безпеки, а також дає час на психоемоційне відновлення.

2. Психологічні та психофізіологічні техніки саморегуляції:

- Міні-практики релаксації та дихальні вправи. Використання технік глибокого дихання, м'язової релаксації та коротких медитативних вправ між заняттями або на початку та завершенні робочого дня дозволяє знижувати рівень тривожності та стабілізувати емоційний стан. Приклад вправи: «4-7-8 дихання» — вдих протягом 4 секунд, затримка дихання на 7 секунд, повільний видих протягом 8 секунд, повторити 5–7 циклів.

- Майндфулнес-практики. Щоденне виділення 10–15 хвилин на усвідомлене спостереження за власними думками, емоціями та тілесними відчуттями допомагає розвивати усвідомленість і контролювати реакції на стресові стимули. Майндфулнес-практики сприяють зниженню тривожності, покращують увагу та емоційну регуляцію.

- Ведення журналу емоцій та ресурсів. Рекомендовано вести щоденник, у якому викладач записує свої емоційні стани, ситуації, що виснажують, і ті, що дають енергетичний ресурс. Це дозволяє усвідомити власні тригери стресу та розробити індивідуальні стратегії самопідтримки. Наприклад, можна виділяти окремі блоки для відображення рівня тривожності (0–10 балів), ситуації, що його спричинили, та методи саморегуляції, які були застосовані.

- Техніки швидкого відновлення емоційного стану:

- Короткі фізичні вправи: розтяжка, легкі присідання, прогулянка.
- Використання музики для регуляції настрою.
- Метод «три вдихи та усвідомлене тіло»: зупинитися, зробити три глибоких вдихи і звернути увагу на відчуття тіла, що дозволяє швидко повернути контроль над емоційним станом.

3. Соціально-психологічні рекомендації:

- Підтримка колег та комунікація. Розвиток культури взаємної підтримки серед колег та регулярні зустрічі у форматі обміну досвідом сприяють зменшенню емоційного навантаження та розвитку професійної стресостійкості.

- Навчання навичок асертивної поведінки. Розвиток умінь чітко та ввічливо висловлювати власні потреби і відмовлятися від надмірного навантаження допомагає зменшити конфліктні ситуації, покращує професійні взаємини та сприяє психологічному комфорту.

- Робота з керівництвом. Важливо налагодити відкриті канали комунікації з керівництвом для обговорення проблем і потреб викладачів, що дозволяє знизити рівень стресу, пов'язаного з відчуттям безпорадності та несприйняття власних потреб.

4. Ресурсні та відновлювальні заходи:

- Фізична активність. Регулярні фізичні вправи, прогулянки, йога або дихальні практики допомагають зменшити рівень кортизолу та стабілізувати психоемоційний стан.

- Творчі та хобі-заходи. Залучення до творчих активностей, малювання, рукоділля, музики або кулінарії дає змогу відновити внутрішній ресурс та зменшити рівень стресу.

- Використання цифрових ресурсів. Мобільні додатки для медитацій, тренування уваги, управління стресом, онлайн-тренінги зі стресостійкості та емоційної регуляції стають ефективними інструментами для самостійного розвитку.

5. Практичні поради для щоденного застосування:

- Визначення особистих меж, навчання говорити «ні» завданням, що перевищують ресурсні можливості.

- Планування часу на відновлення після напружених робочих днів.

- Усвідомлення сигналів емоційного вигорання: хронічна втома, апатія, зниження мотивації.

- Своєчасне звернення до психолога або психотерапевта у випадку, якщо самостійні методи не дають бажаного ефекту.

6. Інтеграція рекомендацій у робочий процес:

Для досягнення максимального ефекту рекомендації слід інтегрувати в щоденну роботу викладача. Наприклад:

- Початок дня: 5–10 хвилин дихальної або майндфулнес-практики;
- Після кожної пари: коротка фізична розминка або 3 хвилини релаксації;
- Вечір: ведення журналу емоцій, визначення ресурсних стратегій;
- Тиждень: зустрічі у ресурсній групі підтримки, обговорення складних ситуацій, планування наступного тижня.

Цей комплексний підхід забезпечує зниження рівня стресу, формування внутрішнього ресурсу, підвищення професійної ефективності та профілактику емоційного вигорання викладачів у складних умовах воєнного стану.

3.2. Практичні інтерактивні заходи для підвищення стресостійкості та профілактики професійного вигорання викладачів

Ураховуючи результати емпіричного дослідження, було визначено, що основними чинниками, що впливають на рівень стресостійкості викладачів, є висока емоційна напруга, перевантаження та недостатня здатність до ефективної саморегуляції. Для корекції цих факторів доцільно застосовувати інтерактивні заходи, які поєднують психологічні вправи, ігрові техніки та практичні тренінгові елементи. Такі заходи дозволяють активізувати внутрішні ресурси учасників, покращити навички взаємодії, навчитися методам адаптивного реагування на стресові ситуації та знизити ризик професійного вигорання.

Нижче запропоновано комплекс практичних інтерактивних заходів, які можуть бути впроваджені у контексті підвищення стресостійкості викладачів. Кожен захід містить детальну структуру, матеріали, інструкції та очікувані результати.

3.2.1. Гра «Енергетичний баланс»

Гра «Енергетичний баланс» – гра для відновлення ресурсів та усвідомлення рівня емоційного вигорання.

Мета:

- Відновлення психоемоційного ресурсу викладачів.
- Усвідомлення власного рівня емоційного виснаження та ресурсності.
- Формування навичок саморегуляції та адаптивного реагування у стресових ситуаціях.
- Підвищення взаємопідтримки та командної ефективності серед викладачів.

Завдання:

- Оцінити власний емоційний стан та рівень ресурсності.
- Виявити основні чинники стресу та професійного вигорання.
- Освоїти практичні методи відновлення внутрішньої енергії.
- Активізувати соціальні ресурси групи та сформувати відчуття підтримки.

Тривалість: 1 година 30 хвилин (можлива адаптація на 2 години з додатковим блоком релаксації).

Кількість учасників: 8–15 осіб (для більших груп – ділити на 2–3 підгрупи).

Необхідні матеріали:

- Картки «Енергетичні ресурси» (кольорові, з нумерацією від 1 до 10, символізують рівень енергії).
- Пісочний годинник (5 хвилин) або таймер.
- Фліпчарт, маркери.
- Блокноти та ручки для кожного учасника.
- М'які м'ячі або антистрес-іграшки.
- Наклейки або стікери для маркування зон.
- Релаксаційна музика (за бажанням).

Підготовка тренера:

Підготувати картки ресурсів (з позитивними ресурсами та факторами стресу).

Поділити простір на три зони:

- «Виснаження» (червона зона) – низький енергетичний стан;
- «Баланс» (жовта зона) – середній рівень ресурсності;
- «Ресурсний стан» (зелена зона) – високий енергетичний рівень.

Підготувати фліпчарт із графіком «Стрес – ресурс», де учасники зможуть відзначати свій прогрес.

Структура гри.

Етап 1 – Усвідомлення ресурсів (20 хвилин).

Мета: визначити поточний енергетичний стан та основні джерела стресу.

Дії тренера:

Коротко презентує гру, її мету та правила (5 хв).

Попросити кожного учасника визначити свій поточний рівень енергії за шкалою від 1 до 10 та зайняти відповідну зону.

Роздати картки «Джерела стресу» та «Джерела енергії». Учасники обирають по 3 картки з факторами, що їх виснажують, та 3 – що відновлюють.

Інструкції для учасників:

- Відверто оцінювати власний стан.
- Вибирати картки, які максимально відповідають їхнім переживанням.

- Обговорювати вибір із сусідом по групі (2–3 хв).

Варіанти діяльності:

Можна додати обговорення у форматі «попарне інтерв'ю»: кожен пояснює вибір карток іншому учаснику.

Тренер фіксує на фліпчарті основні джерела стресу та ресурси групи.

Етап 2 – Відновлення (40 хвилин).

Мета: активізація внутрішніх ресурсів, освоєння методів саморегуляції.

Дії тренера:

Показати та провести комплекс простих дихальних та тілесних вправ (10 хв):

- Дихання «квадрат» (4 рахунки на вдих, 4 – утримання, 4 – видих, 4 – пауза).
- Легкі розтяжки плечей та шиї.
- Вправи з м'ячем на релаксацію (передавати м'яч, проговорюючи позитивні ресурси).

Роздати нові картки «ресурсних дій» – учасники обирають 3 дії, які можуть відновити їх енергію протягом робочого тижня.

Провести вправу «Обмін ресурсами» (15 хв): учасники обмінюються картками та діляться досвідом застосування цих ресурсів у роботі.

Інструкції для учасників:

- Виконувати дихальні та тілесні вправи за інструкцією тренера.
- Обговорювати, які дії реально застосовні у власному професійному житті.
- Вести нотатки у блокноті для подальшого використання.

Модифікації:

- Додати музику для релаксації.
- Використати метод «енергетичного кола»: учасники передають м'яч, називаючи ресурс, який допомагає відновити енергію.
- Для дистанційної роботи можна провести в Zoom, використавши віртуальні картки та інтерактивні опитування.

Етап 3 – Візуалізація та планування (25 хвилин).

Мета: створити індивідуальні «енергетичні карти» та розробити план управління стресом.

Дії тренера:

Роздати блокноти та попросити намалювати «енергетичну карту»:

- Джерела стресу.
- Власні ресурси.
- Дії для щоденного відновлення.

Обговорити у групі: кожен показує карту, тренер коментує та дає рекомендації щодо балансування ресурсів.

Завершити рефлексією (10 хв): що нового відкрили для себе, які методи відновлення планують використовувати, відчуття після вправ.

Інструкції для учасників:

- Намалювати карту відповідно до власних відчуттів.
- Ділитися результатами з групою.
- Слухати рекомендації та занотовувати для подальшого використання.

Очікувані результати:

- Усвідомлення власного психоемоційного стану та основних джерел стресу.
- Навички відновлення психоемоційного ресурсу у короткі проміжки часу.
- Підвищення стресостійкості та адаптивності у робочих ситуаціях.
- Покращення взаємодії та підтримки серед колег.
- Формування практичних інструментів для щоденного збереження ресурсності.

Примітка: гру можна проводити щомісяця як підтримуючий тренінг, а для великих аудиторій адаптувати у вигляді серії коротких модулів по 30–40 хвилин.

3.2.2. Тренінг «Ресурсний портфель»

Тренінг «Ресурсний портфель» – тренінг із практичними техніками саморегуляції та профілактики вигорання.

Мета тренінгу:

- Розвиток навичок саморегуляції та контролю емоційного стану.
- Формування стратегії профілактики професійного вигорання.
- Усвідомлення власних ресурсів та методів їх ефективного використання.

- Підвищення рівня психологічної стійкості викладачів у умовах воєнного стану.

Тривалість: 3 години (можна розбити на два блоки по 1 годині 30 хвилин).

Кількість учасників: 6–12 осіб (для більшої групи – ділити на підгрупи по 6 осіб).

Необхідні матеріали:

- Блокноти або паперові портфелі для кожного учасника.
- Маркери, ручки, кольорові олівці.
- Картки з емоційними станами та ресурсами.
- Таблиці «Тригери стресу – дії саморегуляції».
- Таймер або пісочний годинник.
- Фліпчарт та наклейки для групового обговорення.
- Релаксаційна музика для практичних вправ.

Структура тренінгу.

Етап 1 – Вступ та налаштування (20 хв).

Мета: створити атмосферу довіри та підготовки до активної роботи.

Дії тренера:

Привітання учасників, коротка презентація мети тренінгу та очікуваних результатів.

Коротка вправа «Пульс групи»: кожен називає один стан або емоцію, з якою прийшов, і тренер відзначає загальну картину групи.

Ознайомлення з форматом «ресурсного портфеля» – індивідуального набору технік саморегуляції, які кожен зможе застосовувати у повсякденній роботі.

Інструкції для учасників:

- Відверто озвучувати свої відчуття.
- Бути готовими до практичних завдань та обговорень.

Етап 2 – Виявлення ресурсів та джерел стресу (40 хв).

Мета: усвідомлення власних ресурсів, емоційних тригерів та типових стресових ситуацій.

Дії тренера:

Роздати картки «Тригери стресу» та «Ресурси», запропонувати учасникам по 5 карток кожного виду.

Учасники визначають: які тригери для них найбільш актуальні, а які ресурси вони вже використовують або могли б використовувати.

Обговорення у підгрупах (3–4 особи):

- Поділитися найбільш частими джерелами стресу.
- Обговорити ефективність наявних ресурсів.
- Записати на фліпчарті нові ідеї для ресурсів.

Варіанти:

- Використати інтерактивну таблицю «Стрес – ресурс» для групового аналізу.
- Додати вправу «Підсилювач ресурсу»: кожен учасник називає один ресурс іншого учасника, що може йому допомогти.

Етап 3 – Практичні техніки саморегуляції (60 хв).

Мета: навчити конкретним методам управління емоційним станом та відновлення енергії.

Дії тренера:

Дихальні техніки (10 хв):

- «Квадратне дихання».
- «Подих енергії» (глибокий вдих через ніс – розтягнутий видих через рот).

Тілесні вправи (10 хв):

- Легка розтяжка рук, плечей, шиї.
- Вправи на розслаблення кистей і плечового пояса.

Ментальні техніки (15 хв):

- Вправа «Три позитиви»: записати 3 позитивні події сьогоднішнього дня.
- Вправа «Ресурсна міні-візуалізація»: закрити очі, уявити себе в ресурсному стані, відчути енергію.

Соціальні техніки (15 хв):

- «Мережа підтримки»: учасники по колу називають колег або людей, до яких можуть звернутися за підтримкою у стресовій ситуації.

- Обмін «міні-порадами» для відновлення енергії.

Індивідуальне складання портфеля (10 хв):

- Кожен учасник формує власний «ресурсний портфель»: записує методи, які планує застосовувати регулярно.

- Наклеює кольорові стікери для позначення пріоритетних дій.

Інструкції для учасників:

- Виконувати техніки у власному темпі.

- Вести нотатки для подальшого використання.

- Ділитися досвідом у групі.

Етап 4 – Рефлексія та інтеграція (30 хв).

Мета: узагальнення результатів, закріплення навичок та планування практичного застосування.

Дії тренера:

Кожен учасник презентує свій «ресурсний портфель».

Групове обговорення: які техніки були найефективнішими, що можна застосовувати щодня, як інтегрувати в роботу.

Завершальна вправа «Міні-план на тиждень»: кожен записує, коли і які техніки саморегуляції застосовуватиме.

Очікувані результати:

- Створення індивідуального набору технік саморегуляції;
- Усвідомлення власних ресурсів та джерел стресу;
- Збільшення рівня емоційної стабільності та психологічної стійкості;
- Підвищення ефективності командної взаємодії та соціальної підтримки;

- Формування системного підходу до профілактики професійного вигорання.

Таким чином, запропоновані психологічні ігри та тренінги, зокрема «Енергетичний баланс» та «Ресурсний портфель», забезпечують комплексну роботу над підвищенням стресостійкості викладачів та профілактикою професійного вигорання. Вони передбачають усвідомлення власних емоційних тригерів, розвиток практичних навичок саморегуляції, інтеграцію ресурсів групи та формування індивідуальних стратегій відновлення енергії. Регулярне застосування цих методик у професійній діяльності дозволяє не лише підтримувати психологічне здоров'я викладачів у складних умовах воєнного стану, а й підвищує ефективність взаємодії з колегами та студентами, сприяє зміцненню внутрішньої стійкості та ресурсності педагогічного колективу загалом.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Аналіз результатів емпіричного дослідження свідчить, що рівень професійного вигорання та психоемоційного напруження серед викладачів значною мірою залежить від поєднання зовнішніх стресових факторів, пов'язаних із умовами воєнного стану, та внутрішніх ресурсів особистості, таких як здатність до саморегуляції, усвідомленість власних емоцій і рівень стресостійкості. У зв'язку з цим розроблені практичні заходи, представлені в розділі 3, мають комплексний характер і спрямовані на формування, зміцнення та оптимізацію психологічних ресурсів викладачів.

Рекомендації ґрунтуються на системному аналізі результатів дослідження і включають стратегічні підходи до організації професійної діяльності, управління робочим часом та психоемоційними навантаженнями. Вони передбачають використання персональних та колективних ресурсів для запобігання вигоранню, створення умов для підтримки емоційного балансу та усвідомленого відновлення енергії. Зокрема, результати дослідження показали, що викладачі з нижчим рівнем стресостійкості потребують більш структурованих і регулярних форм підтримки, тоді як група з середнім і високим

рівнем стресостійкості демонструє позитивну реакцію на інтерактивні та самостійні практики саморегуляції. Запропоновані практичні методики такі як тренінги «Енергетичний баланс» та «Ресурсний портфель», спроектовані з урахуванням виявлених закономірностей: найвищий рівень психоемоційного напруження спостерігався у викладачів із тривалим досвідом роботи в умовах воєнного стану та низькою адаптаційною мобільністю. Застосування психологічних ігор та тренінгів дозволяє активно залучити учасників до процесу самопостереження, підвищити усвідомленість власного стану та виробити індивідуальні стратегії подолання стресу. Детальне розкриття вправ із покроковою інструкцією для тренера і учасників забезпечує їх послідовне і безпечне виконання, що підтверджує ефективність цих методик у практичних умовах. Комплексна інтеграція рекомендацій та тренінгових вправ забезпечує системний підхід до профілактики професійного вигорання та розвитку стресостійкості, дозволяючи адаптувати їх під індивідуальні та колективні потреби. Результати дослідження підтвердили, що такі заходи підвищують рівень психологічного комфорту, сприяють формуванню ресурсного потенціалу та знижують інтенсивність психоемоційного напруження серед викладачів. Крім того, методики тренінгової взаємодії стимулюють соціальну підтримку, зміцнюють міжособистісні контакти та створюють атмосферу довіри, що є особливо актуальним у контексті військового стану.

Таким чином, реалізація комплексних заходів із практичним спрямуванням, поєднаних із рекомендаціями щодо організації професійної діяльності та психологічної саморегуляції, створює науково обґрунтовану модель підвищення стресостійкості та профілактики професійного вигорання викладачів у умовах воєнного стану. Вона може бути використана як база для подальших досліджень і практичного впровадження в освітніх установах, забезпечуючи ефективну підтримку психологічного благополуччя педагогічного колективу та стабільність професійної діяльності в кризових умовах.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне та емпіричне дослідження специфіки негативних психічних станів студентів та професійного вигорання викладачів у контексті воєнного стану дозволяє зробити низку важливих висновків щодо механізмів формування стресових реакцій, факторів ризику та шляхів їх корекції:

1. Аналіз наукових підходів до вивчення негативних психічних станів студентів свідчить, що ці стани є багатокомпонентними, включають емоційні, когнітивні та поведінкові прояви і визначаються поєднанням особистісних характеристик, соціально-психологічного оточення та зовнішніх стресогенних чинників. Умови воєнного стану підсилюють психоемоційне навантаження, створюють додаткові бар'єри для соціальної взаємодії та загострюють прояви тривожності, депресивності та дезадаптаційних тенденцій. Комплексне розуміння структури та факторів формування негативних психічних станів студентів дозволяє розробляти ефективні психолого-педагогічні стратегії підтримки їхнього психоемоційного благополуччя та адаптаційного потенціалу.

2. Емпіричне дослідження психоемоційного стану викладачів підтвердило наявність значного рівня професійного вигорання серед педагогів, зокрема у групах середнього та тривалого стажу роботи, що пов'язано із поєднанням високих професійних навантажень та обмежених адаптаційних ресурсів. Виявлено тісний зв'язок між рівнем стресу та компонентами вигорання, а також захисну роль стресостійкості, саморегуляції та соціальної підтримки. Це підкреслює необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки та профілактичних заходів для стабілізації психоемоційного стану педагогів у кризових умовах.

3. Розроблені практичні заходи, включаючи системні рекомендації щодо організації професійної діяльності та тренінгові методики («Енергетичний баланс», «Ресурсний портфель»), показали високу ефективність у підвищенні стресостійкості, розвитку саморегуляції та профілактиці професійного вигорання. Інтерактивні техніки, психологічні ігри та покрокові вправи

забезпечують активне залучення учасників, стимулюють соціальну підтримку та сприяють виробленню індивідуальних стратегій подолання стресу. Використання комплексного підходу дозволяє врахувати індивідуальні та колективні потреби, адаптуючи психологічні заходи до конкретних умов воєнного стану.

Таким чином, результати дослідження підтверджують важливість інтеграції теоретичних знань, емпіричних даних та практичних методик у формуванні науково обґрунтованої моделі підтримки психоемоційного благополуччя студентів та викладачів. Запропоновані підходи можуть бути використані як у наукових дослідженнях, так і в практичній роботі освітніх установ для забезпечення стабільності професійної діяльності, розвитку психологічної стійкості та підвищення ефективності навчально-виховного процесу в умовах кризових соціально-психологічних обставин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Закон України «Про вищу освіту» – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
3. Байдик В. В. Психодіагностичні методики дослідження професійного стресу працівників освіти. Актуальні проблеми психології. 2020. № 33. С.16-26.
4. Богиня Д. П. Еволюція теорій мотивації на рубежі ХХІ ст. / Д. П. Богиня // Регіональні перспективи. – 2002. – № 3–4 (22–23) – С. 5–8.
5. Бутенко В. Психологічний аналіз проблеми професійного вигорання. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2011. №3. С.320-324.
6. Вільнікова О. В. Психологічні особливості професійного вигорання педагогів / О. В. Вільнікова, О. В. Варгата // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Вінниця, 30-31 жовтня, 2020 р.), КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти». – Вінниця, 2020. – С. 80-83.
7. Воронкова А. В. Психологія професійної діяльності: мотивація, потреби, особистість педагога / А. В. Воронкова. – Київ : Ніка-Центр, 2008.
8. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. Імідж сучасного педагога. 2023. №3. С.89-96.
9. Євсюков О. П. Екстремальна психологія: підручник / О. П. Євсюков, А. С. Куфлієвський, Д. В. Лебедєв та ін. – К. : Август Трейд, 2007. – 502 с.
10. Калька Н. М. Сучасні засоби психічної саморегуляції у науковопедагогічних працівників [Електронний ресурс] / Н. М. Калька. – Режим доступу: <http://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/1397/1/2-2009knmunp.pdf>

11. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини: Навчальний посібник у схемах, таблицях, коментарях / З. Р. Кісіль, Д. В. Швець. – Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. – 154 с.
12. Лебедева Л. М. Мотивація професійної діяльності педагога: теоретичні і практичні аспекти / Л. М. Лебедева. – Київ : Наукова думка, 2010. – 180 с.
13. Ловка О. В. Загальна психологія. Теоретико-методологічні основи науки : Навч. Посібник / О. В. Ловка, Л. Л. Борисенко, Л. А. Колесніченко, Л. В. Музичко, А. В. Тімакова, Д. Г. Лавриненко ; за заг. ред. О. В. Ловкої. К. : ДВНЗ КНЕУ імені Вадима Гетьмана, 2019. – 392 с.
14. Максименко С. Д. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій / [за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової]. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
15. Михальчук Л. Я. Подолання синдрому професійного вигорання педагогів шляхом використання педагогіки емпатуерменту / Л. Я. Михальчук, М. П. Шуберчук. – Нетішин, 2019. – 78 с.
16. Павлюк, М. М., Журавська, Д., & Клімишина, Н. (2018). Психологічні чинники емоційного вигорання у професійній діяльності. Актуальні проблеми психології, XI, 18, 226-244.
17. № 2(51). С. 109 - 112.
18. Brill P. The need for an operational definition of burnout. *Family&Community Health*, 1984. №6. p.12-24.
19. Cox, T., Kuk, G., & Leiter, M. P. (2017). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. *Professional burnout*. pp. 177-193. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315227979-14/burnout-health-work-stress-organizational-healthiness-tom-cox-george-kuk-michael-leiter>
20. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job burnout. *Annual review of psychology*. 2001. Vol.52. p.397-422.