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

До захисту допущено кафедрою практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій протокол №____від _____

завідувач кафедри _____Наталія КУЧЕРЕНКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Психологічні детермінанти емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу

(тема роботи)

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

Здобувач _____/Богдан Птиця

(підпис) (ім'я, прізвище)

Керівник _____/Ганна Казарова

(підпис) (ім'я, прізвище)

Харків – 2026

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

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Завідувач кафедри
Наталія КУЧЕРЕНКО
(ім'я, прізвище) (підпис)

« » 2026 року

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ
здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))
Птиці Богдана Сергійовича
(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)
Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія
(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)
Освітня програма Практична психологія
(назва освітньої програми)

1. Тема роботи: Психологічні детермінанти емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу

   керівник роботи Казарова Ганна Миколаївна
   (прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

   затверджені наказом по Університету від «15» грудня 2025 року,№4801-5/4400

2. Строк подання здобувачем роботи: «25» травня 2026 року

3. Перелік питань, які потрібно розробити:
1) Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми емоційного вигорання та професійного стресу, а також визначити специфіку професійної діяльності та основні стресогенні чинники

роботи вчителів у період воєнного стану.

2) Емпірично дослідити психологічні детермінанти емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу.
3) Розробити практичні рекомендації щодо психологічної корекції та профілактики емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану.

4. План роботи

№ з/п	Назви етапів роботи
1	Аналіз наукової літератури з теми емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу. Визначення психологічних особливостей професійного стресу вчителів у кризових умовах воєнного стану. Оформлення 1 розділу кваліфікаційної роботи.
2	Проведення емпіричного дослідження з метою визначення взаємозв'язку між життєстійкістю та показниками емоційного вигорання вчителів. Оформлення першої половини 2 розділу кваліфікаційної роботи.
3	Розробка практичних рекомендацій щодо профілактики емоційного вигорання та зміцнення життєстійкості педагогів. Оформлення другої половини 2 розділу кваліфікаційної роботи.
4	Оформлення кваліфікаційної робота та подання роботи керівникові на перевірку, отримання відгуку і рецензії та підготовка доповіді до захисту.

5. Дата видачі завдання: «16» грудня 2025 року

Здобувач вищої освіти _____ Птиця Б. С.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Керівник роботи _____ Казарова Г. М.
(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ..... 6
1.1. Феномен емоційного вигорання у психологічній науці: сутність, структура та фази 6
1.2. Психологічні особливості професійного стресу вчителів у кризових умовах воєнного стану.....14
1.3. Класифікація психологічних детермінант, що зумовлюють вигорання освітян у період соціальної нестабільності 23
Висновки до розділу 1.....28
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ТА ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ.....3
2.1. Обґрунтування програми, методів та вибірки дослідження детермінант вигорання..... 31
2.2. Аналіз рівнів та особливостей емоційного вигорання вчителів у сучасних умовах.....34
2.3. Дослідження кореляційних зв’язків між індивідуально-психологічними характеристиками та професійним стресом..... 41
2.4. Психокорекційні рекомендації щодо профілактики та зниження рівня вигорання педагогів під час війни.....45
Висновки до розділу 2.....47
ВИСНОВКИ..... 50
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 52
ДОДАТКИ.....58
ДОДАТОК А. Опитувальник професійного вигорання (MBI).....59
ДОДАТОК Б. Шкала психологічного стресу (PSM-25) 60
ДОДАТОК В Тест життєстійкості.....61

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний стан розвитку українського суспільства, зумовлений повномасштабною військовою агресією та введенням воєнного стану, висуває екстремальні вимоги до психічної стійкості особистості. Однією з найбільш вразливих професійних груп у цих умовах виявилися вчителі. Освітяни сьогодні перебувають на «освітньому фронті», виконуючи не лише дидактичні, а й психотерапевтичні та безпекові функції, що значно посилює рівень професійного стресу.

Емоційне вигорання вчителів в умовах війни перестає бути суто професійною деформацією і набуває ознак системної кризи особистості. Постійні повітряні тривоги, робота в укриттях, необхідність підтримки учнів, які мають травматичний досвід, та власна психологічна незахищеність стають потужними детермінантами вигорання. Попри значну кількість досліджень феномену вигорання (В. Бойко, К. Маслач, С. Максименко), питання специфічних психологічних детермінант, що діють саме в умовах тривалого воєнного стану, залишається недостатньо висвітленим, що й зумовило вибір теми роботи.

Об’єкт дослідження – емоційне вигорання вчителів.

Предмет дослідження – психологічні детермінанти емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично виявити психологічні детермінанти емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу, розробити практичні рекомендації щодо його профілактики.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми емоційного вигорання та професійного стресу, а також визначити специфіку професійної діяльності та основні стресогенні чинники роботи вчителів у період воєнного стану.

2. Емпірично дослідити психологічні детермінанти емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу.

3. Розробити практичні рекомендації щодо психологічної корекції та профілактики емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану.

Методи дослідження:

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів:

– *теоретичні:* аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження;

– *емпіричні:* психодіагностичне тестування із застосуванням опитувальника професійного вигорання (MBI) К. Маслач та С. Джексон (в адаптації Н. Водоп'янової), шкали психологічного стресу PSM-25 Л. Лемур, Р. Тесьє та Л. Фільйон, а також тесту життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтьєва);

– *методи математичної статистики:* кількісний та якісний аналіз емпіричних даних, кореляційний аналіз для встановлення статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними ознаками. (коефіцієнт Спірмена (ρ), відсотковий розподіл рівнів, критерій значущості)

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 30 вчителів закладів загальної середньої освіти (очної та дистанційної форм навчання) віком від 23 до 60 років.

Інформаційна база. Закони України «Про освіту», наукові праці вітчизняних та зарубіжних психологів, матеріали періодичних видань та результати власних психодіагностичних досліджень.

Новизна одержаних результатів полягає в уточненні структури детермінант вигорання вчителів, де зовнішні чинники (війна) інтегруються з внутрішніми (копінг-стратегії), та у виявленні специфічних симптомів вигорання, притаманних роботі в умовах постійної загрози.

Практичне значення. Розроблені рекомендації можуть бути використані практичними психологами закладів освіти для проведення

тренінгів резильєнтності, психологічного розвантаження та підтримки ментального здоров'я педагогів.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 53 сторінки друкованого тексту (без урахування списку літератури та додатків). Робота містить 3 таблиці та 2 рисунки. Список використаних джерел налічує 50 найменувань, оформлених відповідно до національного стандарту ДСТУ 8302:2015.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Феномен емоційного вигорання у психологічній науці: сутність, структура та фази

Проблема емоційного вигорання є однією з найбільш складних та актуальних у сучасній психологічній науці, оскільки вона безпосередньо пов'язана зі збереженням психологічного благополуччя, особистісної цілісності та професійної ефективності фахівців так званої соціономічної сфери. Професійна діяльність, що розгортається у системі координат «людина-людина», вимагає від суб'єкта праці не лише високого рівня фахової компетентності, але й безперервної емоційної залученості, емпатії та здатності до конструктивного міжособистісного спілкування. В умовах зростання інтенсивності соціальних взаємодій, інформаційного перевантаження та впливу глобальних макросоціальних криз, феномен вигорання набуває характеру масового та системного явища. Дослідження цього стану має фундаментальне методологічне значення для глибокого розуміння механізмів психологічної адаптації та дезадаптації особистості у складному та динамічному професійному середовищі. Особливої гостроти ця наукова та практична проблема набуває у педагогічній діяльності, яка за своєю внутрішньою природою передбачає постійний емоційний обмін, глибоку особистісну включеність та високий рівень соціальної відповідальності [43].

Історичний генезис поняття емоційного вигорання бере свій початок у сімдесятих роках двадцятого століття, коли психологія праці та організаційна психологія почали фіксувати специфічні стани виснаження у працівників допомагаючих професій. Вперше цей термін ввів у науковий обіг американський дослідник Х. Фройденбергер у 1974 році для характеристики

психологічного стану фахівців, які перебувають у тісному, безперервному та інтенсивному спілкуванні з людьми в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Спостерігаючи за персоналом безкоштовних клінік та волонтерських організацій, він помітив, що найвисокомотивованіші працівники через певний час втрачали інтерес до своєї діяльності, ставали цинічними та виснаженими. Х. Фройденбергер описував цей феномен як стан тотального виснаження, що супроводжується відчуттям різкого зниження власної ресурсності, втратою початкового ідеалізму та ефективності.

Ґрунтовний огляд теорії та вимірювання цього феномену, здійснений С. Еду-Вальсанія, А. Лагуя та Х. А. Моріано, підтверджує, що майже одночасно з Х. Фройденбергером, незалежно від нього, соціальний психолог К. Маслач використала цей термін для опису специфічного стану емоційного виснаження та когнітивного відсторонення [15, с. 2]. Вивчаючи емоційні реакції працівників юридичної сфери та соціальних служб, К. Маслач звернула увагу на те, як фахівці використовують певні комунікативні стратегії дистанціювання від своїх клієнтів задля збереження власної психічної рівноваги. К. Маслач визначила емоційне вигорання як багаторівневий синдром, що виникає у відповідь на хронічний емоційний стрес у професіях соціальної сфери. Цей концептуальний підхід згодом став базовим для більшості світових досліджень та дозволив перевести вивчення вигорання з площини описових клінічних спостережень у русло строгих психометричних вимірювань .

У сучасній психологічній науці сутність емоційного вигорання розглядається з позицій кількох провідних методологічних підходів. З точки зору діяльнісного підходу, вигорання є глибоко деструктивним процесом, який не лише знижує ефективність виконання професійних функцій, але й призводить до незворотної професійної деформації особистості. Прихильники цього підходу розглядають вигорання як розрив між очікуваннями особистості від професії та реальними умовами праці, що призводить до втрати сенсоутворюючих мотивів діяльності. З позицій адаптаційної парадигми

емоційне вигорання інтерпретується інакше: як специфічний, хоча і не завжди конструктивний, механізм психологічного захисту. Він проявляється у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на інтенсивні та тривалі психотравмуючі впливи. Вітчизняні дослідники, зокрема М. С. Міщенко, наголошують, що це вироблений стереотип професійного поводження, який дозволяє людині дозувати та економно витрачати енергетичні ресурси в умовах безперервного стресу [49, с. 169]. Тобто, на перших етапах вигорання може виконувати охоронну функцію, оберігаючи психіку від руйнівного впливу надмірної емпатії, проте з часом цей механізм стає дисфункціональним і поширюється на всі сфери життєдіяльності.

Надзвичайно важливо у теоретичному аналізі чітко диференціювати емоційне вигорання від суміжних психологічних станів, таких як хронічна втома, загальний стрес та стійкий спад емоційного фону. На відміну від хронічної втоми, яка виникає внаслідок інтенсивного фізичного або розумового навантаження і зазвичай нівелюється після тривалого відпочинку чи якісної рекреації, вигорання є стабільним станом виснаження глибинних психологічних ресурсів, що не зникає лише завдяки перерві у роботі. Людина, що вигоріла, може повернутися з відпустки і відчути повне небажання працювати вже у перший робочий день. Стрес, у класичному розумінні Г. Сельє, є загальною неспецифічною реакцією організму на будь-які адаптаційні вимоги середовища, він може мати як руйнівний характер (дистрес), так і мобілізуючий (еустрес). Вигорання ж є виключно негативним наслідком саме тривалого, некомпенсованого міжособистісного та професійного перевантаження. Крім того, вигорання відрізняється від загального зниження емоційного фону своєю специфічністю: на початкових етапах воно локалізується виключно у сфері професійної діяльності, і лише за відсутності психологічної корекції може генералізуватися на особисте життя. Як зазначає Г. Анджеліні, вигорання тісно корелює з певними особистісними рисами, зокрема з високим рівнем нейротизму, проте воно не є вродженою

властивістю, а формується як набута реакція дезадаптації у відповідь на характеристики робочого середовища [6].

Структура емоційного вигорання найбільш ґрунтовно та емпірично доказово розкривається крізь призму багатовимірної моделі К. Маслач та С. Джексон, яка включає три відносно самостійні, але взаємопов'язані компоненти. Першим, базовим і найбільш вираженим компонентом є емоційне виснаження. Воно проявляється у стійких відчуттях емоційної перенапруги, почутті спустошеності та вичерпаності власних внутрішніх ресурсів. Працівник фізично та психологічно відчуває нездатність віддаватися роботі з попередньою інтенсивністю, стикається з відчуттям емоційної порожнечі, зниженням загального енергетичного тонусу та повною втратою інтересу до професійних завдань. Людина прокидається з почуттям втоми ще до початку робочого дня. Згідно з дослідженнями Т. М. Дзюби та співавторів, саме цей компонент найшвидше маніфестує у педагогічних працівників в умовах макросоціальних та освітніх криз, оскільки вчителі змушені витрачати колосальні зусилля на контейнерування емоцій учнів, залишаючись при цьому без належного відновлення [14, с. 2780].

Другим виміром синдрому є деперсоналізація, що виступає специфічною захисною реакцією психіки на нестерпне емоційне перевантаження. Вона проявляється у формуванні формального, відстороненого, холодного, а іноді й надмірно прагматичного чи негативного ставлення до суб'єктів своєї професійної діяльності. Контакти стають знеособленими, що дозволяє фахівцю дистанціюватися від чужих емоційних переживань задля збереження власної психічної рівноваги. Вчитель, який переживає деперсоналізацію, починає сприймати учнів не як унікальних особистостей з їхніми індивідуальними потребами, а як джерело постійних проблем або просто як «робочий матеріал». Відбувається своєрідна дегуманізація професійних стосунків, використання професійного жаргону, навішування ярликів. Це дозволяє тимчасово знизити рівень емоційного болю,

але в довгостроковій перспективі повністю руйнує сенс соціономічної професії.

Третя складова багатовимірної моделі відображає редукцію особистісних досягнень, що виражається у виникненні глибокого почуття власної некомпетентності та тотальної неуспішності у професійній сфері. Спостерігається стійка тенденція до негативного оцінювання себе, заниження професійної самооцінки, відчуття марності власних зусиль та втрати сенсу власної діяльності. Фахівець вважає, що його робота нікому не потрібна, що він нічого не досягнув і не здатний вплинути на ситуацію. З. Алтінай та Б. Біцентюрк у своїх розвідках підкреслюють, що профілактика та подолання цього компонента безпосередньо вимагає формування стійкої організаційної ідентичності та внутрішнього локусу контролю, що дозволяє педагогу відновлювати відчуття власної значущості та авторства свого життя навіть у турбулентних умовах [5].

Існують також альтернативні теоретичні конструкти структури вигорання. Наприклад, екзистенційний підхід, представлений у працях А. Пайнс та Е. Аронсона, розглядає вигорання як одновимірний конструкт. На їхню думку, це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, спричиненого тривалим перебуванням у ситуаціях, які є емоційно вимогливими. Головним акцентом у цій моделі є втрата відчуття значущості свого життя і діяльності. Дослідники стверджують, що вигоріти можуть лише ті, хто колись «горів», тобто мав високі ідеалістичні очікування від своєї професії. Коли реальність стикається з цими ідеалами і працівник не бачить сенсу та результатів своєї самовіддачі, виникає глибока екзистенційна криза, що і є суттю вигорання.

Процесуальний аспект емоційного вигорання розкривається через детальний аналіз його стадій розвитку, що концептуально спирається на розуміння стресу як процесу розгортання захисних сил організму. Синдром вигорання розглядається як динамічний процес, що проходить чітко визначені послідовні фази. Найбільш систематизованою та детально розробленою для

емпіричних досліджень у вітчизняному науковому дискурсі є концепція В. Бойко, яка розглядає вигорання не просто як набір симптомів, а як закономірний процес формування психологічного захисту, що розгортається у три ключові фази: напруження, резистенція та виснаження.

Перша фаза визначається В. Бойко як фаза напруження. Вона виступає своєрідним передвісником і механізмом запуску формування всього синдрому і виникає як результат постійного, безперервного перебування особистості у стресогенній атмосфері. На цьому етапі працівник починає гостро та болісно переживати психотравмуючі обставини професійної діяльності, усвідомлюючи важкість умов праці, які об'єктивно складно або неможливо змінити. Це призводить до накопичення внутрішнього роздратування, виникнення почуття інтелектуально-емоційної безпорадності та зростаючої невдоволеності собою як професіоналом. Фахівець відчуває себе «загнаним у кут» обставинами, системою вимог та власними обмеженнями. Поступово підвищується загальний рівень реактивної та особистісної тривожності, з'являється гірке розчарування та знижується настрій. Це сигналізує про те, що первинні адаптаційні резерви особистості починають виснажуватися. Як зазначають І. Р. Стоян-Белешою та колеги у контексті вивчення допомагаючих професій, на цьому ранньому етапі вирішальну захисну роль може відігравати розвинений емоційний інтелект фахівця, який здатен вчасно розпізнати власні деструктивні стани та застосувати конструктивні копінг-стратегії до того, як процес перейде у наступну фазу [42].

Друга фаза характеризується стадією резистенції, або опору. Опинившись у ситуації хронічного напруження, людина природним чином підсвідомо намагається захиститися від руйнівної дії зовнішніх стресорів, вибудовуючи складну систему психологічного бар'єру. Працівник прагне обмежити свою емоційну залученість у професійні ситуації. На цій фазі яскраво проявляється неадекватне емоційне реагування: фахівець перестає диференціювати ситуації, де потрібно проявити емпатію, від тих, де вона зайва, і починає реагувати холодно на будь-які запити. Відбувається тотальне

розширення сфери економії емоцій. Фахівець починає дистанціюватися від оточуючих не лише у робочому колективі чи з клієнтами, але й у приватному житті, економлячи емоції на спілкуванні з родиною та друзями. Спостерігається поступова редукція професійних обов'язків. Працівник намагається мінімізувати або взагалі виключити зі своєї практики ті аспекти діяльності, які вимагають найбільших емоційних витрат та особистісної включеності, віддаючи перевагу суто формальному, протокольному виконанню інструкцій без вкладання душі у свою справу.

Третя фаза визначається як стадія виснаження. Вона настає тоді, коли сформований психологічний захист стає неефективним і пробивається дією хронічних стресорів, а емоційні, когнітивні та соматичні ресурси організму остаточно вичерпуються. На цьому етапі виникає гострий емоційний дефіцит. Це не просто небажання проявляти емоції, це об'єктивна нездатність емоційно відгукуватися на потреби інших людей; ресурсу для емпатії просто не залишається. Д. Фалк та співавтори у своїх дослідженнях переконливо зазначають, що в кризових контекстах саме виснаження педагога руйнує базовий фундамент гуманістичної професії – довірливі взаємини між учителем та учнем, перетворюючи освітній процес на механічну трансляцію знань [16]. Формується стійке, незворотне (без зовнішнього втручання) емоційне та особистісне відсторонення. Паралельно з цим порушується функціонування всього організму: можуть спостерігатися різноманітні психовегетативні реакції, порушення сну, харчової поведінки, хронічні болі. Це свідчить про те, що психологічне перевантаження, з яким не впоралася психіка, перейшло на тілесний рівень дезадаптації.

Альтернативну процесуальну модель, яка також широко використовується для розуміння глибинних механізмів вигорання, запропонував німецький дослідник М. Буріш. Його концепція розглядає процес не лише у площині емоційної економії, але й через призму когнітивних та поведінкових трансформацій. Згідно з підходом М. Буріш, синдром починається з фази ідеалізму та надмірної активності. Працівник демонструє

гіпервідповідальність, високу мотивацію, прагнення до досконалості, що неминуче призводить до перших ознак виснаження через невідповідність затрачених зусиль та отриманого результату. Далі настає фаза зниження рівня власної участі. Відбувається розчарування, втрата початкових ідеалів, небажання виконувати свої обов'язки, формалізація стосунків з колегами та клієнтами. Третім етапом є фаза емоційних реакцій, яка може проявлятися у двох протилежних формах: або через зниження настрою, апатію та відчуття безпорадності, або через агресію, дратівливість та постійні конфлікти з оточенням. Четверта фаза характеризується вираженим зниженням когнітивної продуктивності: у фахівця знижується концентрація уваги, здатність приймати комплексні рішення, з'являється ригідність мислення та небажання засвоювати нову інформацію. Завершальним етапом у цій моделі є термінальна фаза, яка виражається у повній відмові від професійної діяльності, глибокій екзистенційній кризі та виражених тілесних проявах емоційного перевантаження.

Слід також звернути увагу на теорію збереження ресурсів С. Хобфолла, яка додає важливий вимір до розуміння сутності вигорання. Згідно з цією концепцією, люди прагнуть отримати, зберегти та захистити те, що вони цінують (свої ресурси: енергію, статус, самооцінку, час). Психологічний стрес виникає тоді, коли цим ресурсам загрожує небезпека, коли вони втрачаються, або коли інвестиції ресурсів не приносять очікуваного прибутку. Вчителі щоденно інвестують колосальний обсяг емоційних та інтелектуальних ресурсів у своїх учнів. Якщо ця інвестиція не компенсується належною соціальною підтримкою, вдячністю, відчуттям безпеки чи видимим успіхом учнів, виникає ресурсний дефіцит. З часом цей дефіцит накопичується, і щоб захистити залишки своїх ресурсів, вчитель починає дистанціюватися від роботи. Саме цей процес збереження залишків енергії через відсторонення і є сутністю емоційного вигорання з точки зору ресурсної парадигми.

Огляд сучасних наукових розвідок доводить, що феномен емоційного вигорання є надзвичайно складною, багатофакторною проблемою. Він не є

наслідком якоїсь однієї події чи рисою характеру окремої людини. Це результат тривалого, поступового і часто непомітного на початкових етапах процесу взаємодії особистості з несприятливим професійним середовищем. Вигорання формується на перетині індивідуально-психологічних особливостей фахівця, організаційних умов праці та макросоціальних факторів.

Узагальнюючи теоретико-методологічний аналіз, слід зазначити, що феномен емоційного вигорання відображає процес поступової втрати особистістю емоційних, когнітивних та ціннісних ресурсів під впливом тривалого професійного стресу. Синдром включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень, що розгортаються через фази напруження, опору та остаточного виснаження. Розуміння цієї сутності, багаторівневої структури та динамічних фаз розвитку даного стану є фундаментальною передумовою для дослідження специфіки його прояву у представників педагогічних професій. Особливої ваги ці теоретичні конструкти набувають сьогодні, коли українське суспільство та освітня система зокрема стикаються з безпрецедентними викликами. В умовах сучасних реалій, таких як тривалий воєнний стан, ці класичні теоретичні моделі вимагають переосмислення та подальшої емпіричної верифікації, оскільки до стандартних професійних стресорів додається фактор постійної вітальної загрози та екзистенційної невизначеності. Детальний аналіз цих специфічних стресогенних факторів та їхнього впливу на психологічний стан педагогів буде здійснено у наступному підрозділі нашого дослідження.

1.2. Психологічні особливості професійного стресу вчителів у кризових умовах воєнного стану

Професійна діяльність педагога за своєю внутрішньою психологічною структурою традиційно класифікується як одна з найбільш емоційно напружених та стресогенних у соціономічній сфері. Навіть у періоди

стабільного суспільного розвитку робота вчителя вимагає колосальних інтелектуальних, комунікативних та психічних ресурсів, що зумовлено необхідністю безперервного контролю над освітнім процесом, вирішенням багатовимірних конфліктних ситуацій, високим рівнем соціальної відповідальності та інтенсивною міжособистісною взаємодією з учнями, їхніми батьками й адміністрацією закладу. Однак із початком повномасштабної військової агресії та введенням правового режиму воєнного стану в Україні характер професійного стресу освітян зазнав кардинальних, безпрецедентних трансформацій. Як переконливо доводять у своєму дослідженні В. Ткаченко, Ю. Присяжнюк, О. Верховенко та Ю. Ненько, стресори мирного часу не просто алгоритмічно посилилися, а були перекриті масивним, всеохоплюючим шаром екзистенційних, вітальних та макросоціальних загроз, що докорінно змінило весь психологічний ландшафт педагогічної діяльності [43].

Фундаментальною та визначальною особливістю професійного стресу вчителів в умовах воєнного стану є тотальне руйнування базової психологічної потреби у безпеці. Згідно з класичними та сучасними психологічними концепціями, зокрема ієрархічною моделлю потреб, стабільне відчуття фізичної та психологічної безпеки є абсолютно необхідною первинною передумовою для здійснення будь-якої складної когнітивної, творчої чи емпатійної діяльності, якою за своєю суттю є викладання. В умовах регулярних повітряних тривог, реальної загрози ракетних обстрілів, руйнування інфраструктури та загальної екзистенційної невизначеності педагоги змушені виконувати свої професійні обов'язки на тлі перманентного вітального страху. Емпіричне дослідження, проведене А. Кураповим та співавторами безпосередньо в умовах війни, переконливо демонструє, що переважна більшість українців, включаючи фахівців освітньої сфери, щоденно стикається з критично високим рівнем реактивної тривожності та неперервним психологічним напруженням [30]. У таких екстремальних умовах вчитель опиняється у стані глибокого когнітивного та емоційного дисонансу: з одного

боку, він як звичайна людина переживає власну травму, хвилюючись за власне життя, життя своїх близьких та майбутнє країни, а з іншого боку, згідно зі своєю соціальною та професійною роллю, мусить залишатися стабільною, беземоційною, підтримуючою фігурою для десятків дітей. Цей внутрішній конфлікт між природною реакцією психіки на небезпеку та професійним обов'язком демонструвати стійкість стає потужним і невидимим каталізатором прискореного емоційного виснаження.

Специфіка просторової та часової організації освітнього процесу в умовах війни також генерує абсолютно нові, раніше невідомі світовій науці форми професійного стресу. Як зазначає Ю. Ненько у ґрунтовному огляді стану української освіти під час війни, педагоги зіткнулися з гострою необхідністю миттєвої адаптації до екстремальних і часто непристосованих умов роботи [34]. Проведення навчальних занять в укриттях, підвалах шкіл або з власної оселі під час тривалих і непередбачуваних відключень електроенергії вимагає від спеціаліста колосальної гнучкості та додаткових витрат психічної енергії. Вчитель фактично втрачає звичне, структуроване і контрольоване робоче середовище – свій клас, який у мирний час слугував своєрідним психологічним якорем та зоною професійного контролю. Фізичний дискомфорт, перебої з інтернет-зв'язком, необхідність постійно, іноді по кілька разів на день, коригувати навчальні плани та методики викладання залежно від поточної безпекової ситуації формують стійке відчуття втрати контролю над власним професійним життям. Втрата контролю над значущими аспектами діяльності, як доводить сучасна організаційна психологія, є одним із найпотужніших предикторів розвитку психологічної дезадаптації та глибокого професійного вигорання.

Особливого наукового інтересу та ретельного психологічного аналізу заслуговує вимушений перехід до змішаного або повністю дистанційного формату навчання, який в умовах воєнного стану набув абсолютно нових, травматичних психологічних смислів. Якщо під час глобальної пандемії дистанційне навчання асоціювалося переважно з технологічними,

методичними труднощами та браком живої соціалізації, то в період війни воно ускладнилося фактором інформаційної ізоляції та фізичної неможливості забезпечення безпеки здобувачів освіти. Т. Пауелл, Н. Портницька, І. Тичина та колеги, досліджуючи впровадження віртуальних інтервенцій для підтримки українських освітян, обґрунтовано підкреслюють, що вчителі відчувають гостру провину та паралізуючу безпорадність у ситуаціях, коли під час синхронного онлайн-уроку в регіоні проживання учня починається обстріл, лунає сирена, а педагог не має жодної фізичної можливості допомогти, заспокоїти чи захистити дитину по той бік екрану [38]. Ця специфічна форма морального дистресу, пов'язана з неможливістю реалізувати базову опікунську функцію педагога, суттєво підвищує загальний рівень психологічного навантаження і часто призводить до формування почуття професійної неспроможності.

Надзвичайно важливою характеристикою професійного стресу вчителів у цей історичний період є масовий феномен вторинної травматизації, який у науковій літературі також позначається як «втома від співчуття». Педагоги щоденно, протягом тривалого часу взаємодіють з дітьми, які безпосередньо пережили або продовжують переживати руйнівний вплив бойових дій. Серед учнівського контингенту значно зросла частка дітей, які зазнали втрати домівок, пережили жахи вимушеного переселення, окупації, розлуку з батьками-військовослужбовцями або навіть стикнулися з найтяжчим – втратою близьких родичів. Як показують масштабні дослідження Д. Бюргіна та колективу авторів щодо впливу війни та вимушеного переміщення на психічне здоров'я дітей, учні неминуче приносять у шкільне середовище свої глибокі травми, страхи, підвищену емоційну збудливість, проблеми з концентрацією уваги, агресію або, навпаки, глибоку апатію та відстороненість [10]. Е. Пфайффер та співавтори також фіксують високий рівень симптомів посттравматичного стресу серед українських дітей, які звертаються по допомогу під час війни [36]. Вчитель, керуючись базовими принципами педагогічної емпатії та гуманізму, неминуче емоційно залучається до цих

складних дитячих переживань. Д. Фалк у своїх ґрунтовних працях акцентує увагу на тому, що в кризових контекстах взаємини між учителем і учнем стають гіпертрофовано емоційно навантаженими: емпатійний вчитель підсвідомо починає сприймати екзистенційні та психологічні проблеми учнів як свої власні [16]. Таке безперервне контейнерування чужого психологічного болю, постійне вислуховування травматичних історій без належної регулярної супервізійної підтримки швидко та невідворотно призводить до вичерпання власних емоційних резервів фахівця. Цей процес вторинної травматизації детально описаний Н. Гусак, К. Ніколовою та колегами на прикладі українських фахівців з психічного здоров'я, однак для вчителів він є не менш актуальним, оскільки педагоги, на відміну від психотерапевтів, зазвичай не володіють професійними техніками емоційного дистанціювання та психогігієни [22].

Окрім безпосередньої взаємодії з травмованими дітьми, в умовах воєнного стану відбулося суттєве, іноді нерегламентоване розширення та ускладнення соціальної ролі вчителя в суспільстві. Т. Фрейзер та співавтори у своєму якісному аналізі сприйняття програм соціально-емоційного навчання в українських класах під час війни зазначають, що сучасний український педагог де-факто змушений виконувати інтегровані функції не лише викладача-предметника, але й кризового психолога, соціального працівника, фасилітатора та інструктора з безпеки життєдіяльності [18]. Від звичайного вчителя суспільство та батьки очікують високого рівня компетентності у здатності стабілізувати гострий емоційний стан цілого класу після тривалого перебування в укритті під час повітряної тривоги, вміння безконфліктно інтегрувати у вже сформований колектив внутрішньо переміщених дітей з різним травматичним досвідом, знаходити правильні, терапевтичні слова для учнів, які переживають гостру стадію горя. При цьому абсолютно зрозуміло, що переважна більшість педагогів базової та профільної школи не мають спеціальної поглибленої клінічної чи психотерапевтичної підготовки для роботи з психотравмою. Це об'єктивне протиріччя викликає у них глибоке

внутрішнє напруження, відчуття власної некомпетентності та паралізуючий страх «нашкодити» вразливій дитячій психіці необережним словом чи дією. Цей колосальний розрив між завищеними очікуваннями соціуму, гострими психологічними потребами учнів та реальними фаховими можливостями педагога створює ідеальне, високоживильне підґрунтя для стрімкої редукції особистісних досягнень – третього, надзвичайно руйнівного компонента синдрому емоційного вигорання.

Необхідно також детально проаналізувати власні фонові емоційні стани вчителів як безпосередню пролонговану реакцію на екстремальні умови війни. Н. Олексіна, О. Герасименко та колеги, здійснюючи адаптацію шкали генералізованої тривожності до умов воєнного стану в Україні, емпірично виявили критично високі, безпрецедентні показники фонової тривоги серед загального населення [3]. Для педагогічних працівників, які в силу своєї професії характеризуються підвищеним почуттям обов'язку та гіпервідповідальністю не лише за себе, а й за довірених їм учнів, цей показник часто досягає пікових значень. Дослідження Н. Цибуляк, У. Коломієць, Г. Лопатіної та співавторів, присвячене вивченню стану академічного персоналу під час війни, також неспростовно фіксує значне поширення станів, пов'язаних з патологічно підвищеною тривожністю та стійким зниженням емоційного фону [44]. Постійне, неконтрольоване інформаційне перевантаження, безперервний моніторинг новинних стрічок, хронічне очікування чергових криз, обстрілів чи блекаутів катастрофічно виснажують центральну нервову систему. Закономірним фізіологічним та психологічним наслідком цього масованого тиску є системні порушення сну, виникнення різноманітних психосоматичних проблем (головні болі, порушення артеріального тиску, шлунково-кишкові розлади) та, що найкритичніше для педагога, відчутне зниження вищих когнітивних функцій. Вчителі масово відзначають погіршення оперативної пам'яті, зниження здатності до тривалої концентрації уваги, звуження обсягу сприйняття та втрату здатності до гнучкого, творчого

мислення, які є життєво необхідними інструментами для якісного та інноваційного викладання навчального матеріалу.

Окремим, але не менш вагомим фактором професійного стресу є кардинальна зміна організаційного клімату та руйнування сталих соціальних зв'язків в освітніх закладах. Повномасштабна війна спричинила безпрецедентну за масштабами масову міграцію як учнівського контингенту, так і педагогічних кадрів. Як зазначають М. Гузі, М. Дущик та колеги, ґрунтовно аналізуючи шляхи інтеграції українських біженців, величезна кількість талановитих вчителів змушена була покинути свої домівки, рятуючи життя [23]. Вони стали внутрішньо переміщеними особами в інших регіонах України або отримали статус тимчасового захисту за кордоном, намагаючись при цьому продовжувати викладати дистанційно для своїх українських класів, щоб зберегти зв'язок з батьківщиною та професією. Такі фахівці щоденно стикаються з подвійним, мультиплікованим стресом: з одного боку, це болісна психологічна та побутова адаптація до нового місця проживання (що часто супроводжується болісною втратою звичного соціального статусу, мовним бар'єром, юридичною невизначеністю та значними матеріальними труднощами), а з іншого боку – надлюдські зусилля щодо утримання професійної ефективності у складному віртуальному просторі. Для тих же вчителів, які прийняли рішення залишитися в Україні та продовжувати працювати у своїх школах під загрозою обстрілів, надзвичайно гостро постала проблема руйнування звичного, згуртованого роками педагогічного колективу. У мирний час колеги по роботі, вчительська спільнота виступали потужним буфером проти стресу, важливим джерелом неформальної соціальної, методичної та емоційної підтримки. В умовах розсіяності колективів, дистанційної роботи та загальної психологічної виснаженості кожного окремого працівника, ця функція взаємопідтримки значно послабилася, залишаючи вчителя наодинці зі своїми професійними та екзистенційними викликами.

Дослідження Т. Пономаренко, Л. Співак та співавторів, присвячене специфіці професійного вигорання вчителів в українських загальноосвітніх школах, ставить фундаментальне наукове запитання: чи справді сам по собі воєнний час має вирішальне, детермінуюче значення для прискореного розвитку синдрому вигорання, чи він лише є тлом для стандартних освітянських проблем? [37]. Їхні емпіричні висновки, як і ґрунтовні теоретичні узагальнення М. С. Міщенко [49], однозначно підтверджують, що війна не просто механічно посилює наявні організаційні проблеми, а додає принципово новий, глибинний вимір – масовий травматичний досвід. Якщо у стабільний мирний час професійне вигорання педагога найчастіше було пов'язане з надмірним бюрократичним навантаженням (так званою паперовою роботою), низькою навчальною мотивацією певних груп учнів, конфліктами з керівництвом чи недостатньою фінансовою сатисфакцією праці, то сьогодні ці фактори відійшли на другий план. На передній план виходять глобальні питання фізичного виживання, збереження професійної та національної ідентичності та безперервного, виснажливого пошуку екзистенційного сенсу у своїй щоденній роботі на тлі постійних руйнувань та втрат. Сучасний український педагог змушений щодня долати власну зневіру і знаходити внутрішні, глибоко особистісні відповіді на надзвичайно складне філософське запитання: як мотивувати дітей навчатися заради майбутнього, як транслювати їм цінності розвитку та творення, коли їхнє сьогодення є настільки крихким, непередбачуваним і смертельно небезпечним?

З точки зору ресурсної парадигми (теорії збереження ресурсів С. Хобфолла), яка є однією з найвпливовіших у сучасній психології стресу, кризові умови воєнного стану спричиняють масовану, системну та безперервну втрату ключових ресурсів особистості на всіх рівнях. Вчителі одночасно втрачають об'єктивні, інструментальні ресурси (безпечні умови праці, стабільно обладнані навчальні класи, безперебійний доступ до комунікацій, прогнозований розклад) та найважливіші суб'єктивні, психологічні ресурси (базове відчуття безпеки, впевненість у завтрашньому

дні, емоційну рівновагу, почуття контролю над власним життям). Водночас, суспільні та професійні вимоги до їхньої віддачі, гнучкості та продуктивності лише невпинно зростають. Цей гігантський, катастрофічний дисбаланс між жорсткими вимогами екстремального середовища та стрімко танучими наявними ресурсами індивіда призводить до того, що психіка, намагаючись врятуватися від повного колапсу та дезінтеграції, автоматично включає еволюційно вироблені механізми резистенції (за процесуальною концепцією В. Бойко). Вчитель, іноді навіть не усвідомлюючи цього процесу, починає емоційно відсторонюватися від своєї діяльності та від суб'єктів цієї діяльності – учнів. Цей психологічний захист зовні проявляється у прогресуючій хронічній втомі, стійкій апатії, вираженому формальному ставленні до підготовки та проведення уроків, зростаючій дратівливості та втраті здатності до щирої педагогічної емпатії.

Таким чином, підсумовуючи здійснений теоретичний аналіз, можна стверджувати, що психологічні особливості професійного стресу вчителів в сучасних умовах воєнного стану характеризуються своєю безпрецедентною інтенсивністю, хронічною тривалістю та глибокою екзистенційною специфікою. Головними, визначальними детермінантами цього специфічного стресу виступають перманентна, неконтрольована загроза життю та здоров'ю (як власному, так і життю учнів), сувора необхідність реалізації освітнього процесу в екстремальних, часто непридатних фізичних умовах, інтенсивна вторинна травматизація внаслідок постійної роботи з дітьми, що безпосередньо постраждали від наслідків війни. Додатковим вагомим фактором є неформальне, але суспільно очікуване розширення професійної ролі педагога до функцій кризового психолога та соціального працівника в умовах дефіциту фахової підтримки. Усі ці стресогенні фактори утворюють складний, взаємопов'язаний конгломерат, який вимагає від особистості фахівця колосальних, іноді надлюдських адаптаційних зусиль для збереження професійної придатності. Нездатність людської психіки довгостроково витримувати таке екстремальне багатовекторне навантаження без належної,

систематичної та фахової психологічної допомоги закономірно і невідворотно призводить до прискореного розвитку синдрому емоційного вигорання. Цей процес становить серйозну загрозу не лише для ментального та фізичного здоров'я самих педагогічних працівників, але й має прямі деструктивні наслідки для якості, стабільності та майбутнього всієї освітньої системи України у цей критичний історичний період.

1.3. Класифікація психологічних детермінант, що зумовлюють вигорання освітян у період соціальної нестабільності

Феномен емоційного вигорання є складним, багатовимірним і динамічним утворенням, яке ніколи не виникає спонтанно або під впливом лише одного ізольованого фактора. Його розвиток зумовлений складною синергетичною взаємодією цілого комплексу різноманітних чинників, які у психологічній науці визначаються як детермінанти. Зважаючи на багатофакторну природу цього явища, фундаментальним завданням теоретичного аналізу є чітка систематизація та класифікація цих детермінант. Особливої методологічної ваги це завдання набуває при дослідженні вигорання в екстремальних умовах макросоціальної нестабільності, якою є період воєнного стану. У такій ситуації класичні моделі професійного стресу потребують суттєвого розширення та переосмислення, оскільки стандартні організаційні труднощі педагогічної діяльності перекриваються масивним впливом травматичних обставин непереборної сили. Традиційно у світовій та вітчизняній психології праці всі чинники, що провокують вигорання, поділяють на дві великі макрогрупи: зовнішні, або об'єктивні (організаційні, соціально-економічні, макросоціальні), та внутрішні, або суб'єктивні (індивідуально-психологічні, особистісні, соціально-демографічні).

Аналіз зовнішніх детермінант в умовах сучасних українських реалій доцільно розпочати з макросоціального рівня, який наразі відіграє домінуючу роль. До цієї групи належать фактори, пов'язані з глобальною соціальною

нестабільністю, безпосередньою військовою загрозою та загальнонаціональною кризою. Згідно з дослідженнями М. С. Міщенко, головним макросоціальним предиктором вигорання сьогодні є хронічне порушення базової потреби у безпеці та пов'язана з цим перманентна екзистенційна тривога [49, с. 168]. Педагоги змушені працювати в умовах постійного очікування небезпеки, регулярних повітряних тривог, загроз ракетних ударів та відключень критичної інфраструктури. Цей макросоціальний стресор має тотальний характер: він не залишає можливості для повноцінного відновлення ні на робочому місці, ні у приватному житті. Крім того, до макросоціальних детермінант належить вимушена міграція та пов'язане з нею руйнування звичного життєвого укладу. Як зазначають М. Гузі та співавтори, значна частина освітян стала внутрішньо переміщеними особами або біженцями, що супроводжується болісною втратою соціального статусу, матеріальними труднощами та необхідністю складної соціокультурної адаптації на новому місці [23]. Робота в таких екстремальних умовах вимагає колосальних витрат адаптаційної енергії, що стрімко наближає фахівця до стадії виснаження.

Другу підгрупу зовнішніх чинників становлять організаційні детермінанти, безпосередньо пов'язані з умовами та специфікою педагогічної праці. В умовах воєнного стану освітнє середовище зазнало радикальних трансформацій. Т. Пономаренко та колеги у своїх розвідках акцентують увагу на тому, що ключовим організаційним стресором стала вимушена, різка і часто непідготовлена зміна формату навчання [37]. Перехід до змішаного або повністю дистанційного навчання в умовах перебоїв зі зв'язком вимагає від вчителя постійного перебування в режимі багатозадачності, цілодобової доступності для учнів та керівництва, а також швидкого освоєння нових цифрових інструментів без належної методичної підтримки. Крім того, суттєвою організаційною детермінантою є розмивання меж між робочим та особистим часом. Педагог, який викладає з дому, фактично втрачає психологічну дистанцію між простором праці та простором відпочинку, що

перешкоджає психологічному відновленню. Важливим фактором також є зміна характеру навантаження: крім суто дидактичних завдань, на вчителя покладаються обов'язки щодо забезпечення фізичної безпеки дітей (організація евакуації в укриття) та надання первинної психологічної підтримки. Ю. Ненько та співавтори підкреслюють, що така рольова перевантаженість та рольовий конфлікт, коли очікування від професії значно перевищують реальні фізичні та компетенційні можливості фахівця, є класичним каталізатором синдрому емоційного вигорання [34].

Третя підгрупа зовнішніх детермінант – це соціально-психологічні, або міжособистісні фактори. Педагогічна діяльність неможлива без інтенсивної комунікації, яка сама по собі є енергозатратною. У період соціальної нестабільності якість цієї комунікації суттєво змінюється. Вчителі стикаються з підвищеною конфліктністю, дратівливістю та тривожністю як з боку учнів, так і з боку їхніх батьків, які також перебувають у стані хронічного стресу. Д. Фалк зазначає, що взаємодія з травмованими дітьми призводить до явища вторинної травматизації вчителя [16]. Емпатійне залучення до переживань учнів, які втратили домівки чи близьких, безперервне вислуховування їхніх тривог формує у педагога так звану «втому від співчуття». За відсутності культури професійної супервізії та груп психологічної підтримки для освітян, цей міжособистісний тиск залишається неопрацьованим і трансформується у захисне емоційне відсторонення (деперсоналізацію), що є однією з ключових ознак вигорання. Крім того, руйнування звичного педагогічного колективу через міграцію та дистанційну роботу позбавляє вчителя критично важливого ресурсу – неформальної соціальної підтримки колег, що посилює відчуття професійної самотності та безпорадності.

Переходячи до аналізу внутрішніх (суб'єктивних) детермінант, слід зазначити, що зовнішні стресори, навіть найпотужніші, завжди переломлюються крізь призму індивідуально-психологічних особливостей особистості. Саме цим пояснюється той факт, що в однакових екстремальних умовах війни одні педагоги швидко вигорають і втрачають працездатність, а

інші демонструють високий рівень психологічної стійкості. Найважливішу роль у цій групі відіграють стійкі особистісні риси. Г. Анджеліні, досліджуючи зв'язок між п'ятифакторною моделлю особистості (Big Five) та вигоранням, переконливо доводить, що найвищий ризик розвитку синдрому мають фахівці з високим рівнем нейротизму [6]. Такі вчителі характеризуються емоційною нестабільністю, схильністю до надмірного переживання тривоги, невпевненістю у собі та неадекватно гострим реагуванням на незначні стресори. В умовах воєнного стану їхня нервова система виснажується значно швидше. Навпаки, високий рівень екстраверсії, доброзичливості та сумлінності часто виступає захисним буфером, що дозволяє педагогу ефективно мобілізувати соціальні ресурси та зберігати професійну продуктивність.

Окремою і надзвичайно важливою суб'єктивною детермінантою є рівень емоційного інтелекту фахівця. І. Р. Стоян-Белешою та співавтори у своїх дослідженнях медичних та освітніх працівників акцентують увагу на тому, що емоційний інтелект відіграє ключову протекторну роль у запобіганні вигоранню [42]. Здатність вчителя точно розпізнавати, розуміти та екологічно управляти як власними емоціями, так і емоційними станами своїх учнів, дозволяє йому уникати надмірного афективного залучення. Педагоги з низьким емоційним інтелектом схильні до емоційного зараження: вони легко переймають тривогу та паніку від оточуючих, не вміють вчасно відстежити у себе перші ознаки виснаження та не володіють навичками саморегуляції, що робить їх вкрай вразливими до деструктивного впливу стресорів воєнного часу.

Критично важливим внутрішнім фактором є також домінуючі копінг-стратегії, тобто стратегії подолання складних життєвих ситуацій. З. Гонг та Х. Ван у своїх дослідженнях психологічної стійкості доводять, що вибір копінг-поведінки безпосередньо детермінує швидкість вигорання [19]. Вчителі, які в умовах війни використовують конструктивні стратегії (проблемно-орієнтований копінг, пошук соціальної підтримки, когнітивне переосмислення

ситуації), значно рідше стикаються з емоційним виснаженням. Вони намагаються адаптуватися до нових умов, шукають нові методи викладання та об'єднуються з колегами. Натомість педагоги, які схильні до деструктивних або уникаючих стратегій (заперечення проблеми, емоційне дистанціювання, фаталізм, фіксація на негативних емоціях), швидко втрачають залишки психологічних ресурсів. Втеча від проблеми не вирішує її, а лише посилює внутрішнє напруження, яке неминуче трансформується у соматичні розлади та професійну деформацію.

Значну роль у детермінації вигорання відіграють також мотиваційно-ціннісні характеристики особистості та рівень її життєстійкості. Життєстійкість (за С. Мадді) включає в себе три компоненти: залученість у процес життя, впевненість у здатності контролювати події та готовність до прийняття ризику як невід'ємної частини досвіду. Педагоги з високим рівнем життєстійкості сприймають кризові умови не як катастрофу, а як виклик своїй професійній майстерності. З. Костова, Е. Пфайффер та М. Гарбаде у дослідженні професійної якості життя українських фахівців в умовах війни підтверджують гіпотезу, що наявність глибокого екзистенційного сенсу у своїй роботі діє як найпотужніший антидот проти вигорання [29]. Вчитель, який чітко розуміє, що його поточна діяльність є критично важливою для збереження ментального здоров'я майбутнього покоління нації, здатен витримувати значно вищі рівні стресу без ознак дезадаптації. І навпаки, втрата професійного сенсу, відчуття марності своїх зусиль на тлі глобальних руйнувань миттєво запускають механізми редукції особистісних досягнень.

Не слід оминати увагою і соціально-демографічні детермінанти, хоча їхній вплив є більш опосередкованим. Дослідження Т. Пономаренко та колег показують, що вік, педагогічний стаж та сімейний стан можуть мати певний вплив на динаміку вигорання [37]. Наприклад, молоді вчителі часто стикаються з вигоранням через так званий шок реальності, коли їхні ідеалістичні уявлення про професію розбиваються об суворі реалії дистанційного навчання під час сирен. З іншого боку, педагоги з великим

стажем можуть бути більш вразливими через вікові зміни нервової системи, накопичену втому та ригідність мислення, яка ускладнює швидке освоєння нових цифрових технологій. Сімейний стан також відіграє двояку роль: наявність власної сім'ї може бути потужним джерелом підтримки, але в умовах війни вона також є джерелом додаткової гострої тривоги за безпеку власних дітей.

Узагальнюючи класифікацію психологічних детермінант емоційного вигорання освітян в умовах соціальної нестабільності, необхідно підкреслити їхній комплексний, взаємозумовлений характер. Жоден із перелічених макросоціальних, організаційних чи індивідуально-психологічних факторів не діє ізольовано. Формування синдрому відбувається на перетині потужного зовнішнього тиску екстремального середовища та специфічної суб'єктивної вразливості особистості. Унікальність сучасної ситуації для українських педагогів полягає в тому, що традиційні організаційні детермінанти професійного стресу виявилися багаторазово підсиленими факторами травматичного досвіду, вітальної загрози та екзистенційної невизначеності. У таких умовах фокус психологічних досліджень та корекційних інтервенцій має неминуче зміщуватися з простої оптимізації умов праці на глибинну роботу з внутрішніми ресурсами особистості, розвиток життєстійкості, емоційного інтелекту та навичок конструктивного копінгу, що дозволить педагогам зберегти свою професійну ідентичність та психологічне здоров'я задля підтримки молодого покоління.

Висновок до розділу 1

У першому розділі кваліфікаційної роботи здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного вигорання педагогічних працівників в умовах воєнного стану.

З'ясовано, що емоційне вигорання становить собою складний, багатовимірний та динамічний психологічний синдром, який виникає як

стійка дезадаптивна реакція особистості на тривалий некомпенсований професійний стрес. Згідно з провідними світовими концепціями, зокрема багатофакторною моделлю К. Маслач, структурно цей феномен охоплює три взаємопов'язані компоненти. Першим є емоційне виснаження, що проявляється у тотальній втраті енергетичних ресурсів та відчутті емоційної порожнечі. Другим виступає деперсоналізація, яка функціонує як неконструктивний захисний механізм у вигляді емоційного відсторонення, формалізації контактів та дистанціювання від суб'єктів діяльності. Третім компонентом є редукція особистісних досягнень, що супроводжується глибоким почуттям професійної некомпетентності, заниженням самооцінки та втратою екзистенційного сенсу праці. Процесуально, спираючись на адаптаційний підхід В. Бойко, вигорання розгортається не миттєво, а через закономірні стадії: наростаюче нервове напруження, формування специфічного психологічного опору (резистенції) та, зрештою, глибоке і тотальне виснаження психофізіологічних ресурсів індивіда.

Професійний стрес вчителів сьогодні кардинально відрізняється від стресу мирного часу. Педагог змушений брати на себе невластиві йому функції кризового психолога та інструктора з безпеки, що формує ідеальне підґрунтя для внутрішньорольового конфлікту. Окремим потужним стресором виступає неминуча вторинна травматизація («втома від співчуття»), яка виникає через постійну емпатійну взаємодію з учнями, що безпосередньо постраждали від наслідків війни, втратили домівки чи близьких.

Систематизовано класифікацію психологічних детермінант вигорання освітян у період соціальної нестабільності. Усі чинники поділено на об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні). До зовнішніх макросоціальних факторів віднесено безпосередню військову загрозу, вимушену міграцію, руйнування звичного життєвого середовища та соціальних зв'язків. Організаційні зовнішні чинники охоплюють складнощі дистанційного та змішаного форматів навчання, роботу в укриттях, перебої з комунікаціями, погіршення умов праці та повне розмивання меж між робочим і особистим часом. Водночас

визначено, що дія зовнішніх стресорів завжди переломлюється через внутрішні суб'єктивні предиктори.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що формування емоційного вигорання у сучасних українських педагогів не є наслідком лінійної дії одного фактора. Воно відбувається внаслідок складної синергетичної взаємодії травматичних зовнішніх впливів воєнного часу, деструктивних організаційних змін та індивідуальної психологічної вразливості фахівця. Розуміння цієї багаторівневої, комплексної детермінації становить надійне теоретичне підґрунтя для проведення подальшого емпіричного дослідження.

Виявлені теоретичні конструкти дозволяють підібрати психодіагностичний інструментарій для вимірювання реального рівня вигорання вчителів та встановлення статистично значущих зв'язків між умовами їхньої праці та внутрішніми ресурсами життєстійкості, що буде реалізовано у практичній частині роботи.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ТА ПРАКТИЧНІ ШЛЯХИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

2.1. Обґрунтування програми, методів та вибірки дослідження детермінант вигорання

Теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційного вигорання, здійснений у першому розділі нашого дослідження, переконливо довів, що цей феномен в умовах воєнного стану набуває специфічних, безпрецедентних характеристик. Для перевірки теоретичних висновків та виявлення реальних психологічних детермінант, що зумовлюють виснаження педагогічних працівників, було розроблено та реалізовано програму емпіричного дослідження. Головною метою цього етапу наукового пошуку стало комплексне психодіагностичне вивчення рівня емоційного вигорання вчителів, оцінка загального рівня їхнього професійного та життєвого стресу, а також виявлення внутрішніх особистісних ресурсів, які здатні виконувати протекторну функцію та запобігати розвитку професійної дезадаптації в екстремальних умовах сьогодення.

Емпіричне дослідження проводилося протягом 2025–2026 років і складалося з трьох послідовних етапів: організаційно-підготовчого, діагностичного та аналітико-інтерпретаційного. На першому етапі здійснювалося формування вибірки досліджуваних та підбір адекватного психодіагностичного інструментарію. Дослідницьку вибірку склали 30 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (МЗШ №1, смт. Межова, МЗШ №2, смт. Межова , Межівський ліцей №3, смт. Межова та Ліцей №21, м. Івано-Франківськ, Ліцей №2, м. Івано-Франківськ). Віковий діапазон досліджуваних становить від 23 до 60 років, що дозволяє охопити фахівців з різним педагогічним стажем та життєвим досвідом. Більшість вибірки

традиційно для освітньої сфери склали жінки. Важливим критерієм включення до вибірки був факт безперервної професійної діяльності вчителя в умовах правового режиму воєнного стану, що передбачало досвід роботи у дистанційному, змішаному або очному форматах з урахуванням безпекових обмежень. Дослідження проводилося з суворим дотриманням ключових етичних принципів психологічної діагностики: добровільної участі, поінформованої згоди та повної конфіденційності отриманих індивідуальних результатів.

Для реалізації мети дослідження та забезпечення високого рівня валідності й надійності результатів було сформовано батарею стандартизованих психодіагностичних методик, яка складається з трьох взаємодоповнюючих емпіричних інструментів. Базовою методикою для вимірювання залежної змінної нашого дослідження було обрано опитувальник професійного вигорання (MBI), розроблений К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової. Вибір саме цього інструментарію зумовлений його високою надійністю та повною відповідністю теоретичній моделі, описаній нами раніше. Методика дозволяє виміряти ступінь вираженості трьох ключових складових синдрому: емоційного виснаження (відчуття перенапруження та вичерпання емоційних ресурсів), деперсоналізації (тенденція до байдужого, відстороненого ставлення до учнів та колег) та редукції особистісних досягнень (виникнення почуття власної некомпетентності та знецінення результатів своєї праці). Бланк методики з інструкцією та тестовими твердженнями наведено у додатках до кваліфікаційної роботи (див. Додаток А).

Оскільки теоретичний аналіз виявив, що ключовим предиктором вигорання вчителів наразі є екстремальний рівень психологічного навантаження, другою методикою комплексу стала шкала психологічного стресу PSM-25 авторів Л. Лемур, Р. Тесьє та Л. Фільйон. Цей інструмент спрямований на феноменологічну оцінку переживання стресу та вимірювання стану загальної психологічної напруженості особистості. Методика PSM-25

оцінює загальний рівень соматичних, поведінкових та емоційних симптомів дистресу, які людина відчуває у повсякденному житті. Для вчителів, які перебувають у стані постійної вітальної загрози, ця методика дозволяє чітко зафіксувати рівень психологічного перевантаження, що передує або супроводжує професійну дезадаптацію. Повний текст опитувальника та ключ до його обробки представлені у відповідному додатку (див. Додаток Б).

Для вивчення внутрішніх детермінант, які можуть перешкоджати розвитку емоційного вигорання навіть у найскладніших обставинах 2025–2026 років, було застосовано тест життєстійкості С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва. Життєстійкість розглядається як система переконань особистості про себе та світ, яка дозволяє людині витримувати стресові ситуації без зниження успішності діяльності. Методика оцінює три базові психологічні установки: залученість у процес життя, впевненість у здатності контролювати події та готовність до прийняття ризику. Використання цього тесту дозволить нам перевірити наукову гіпотезу про те, що високий рівень життєстійкості виступає надійним внутрішнім ресурсом проти емоційного виснаження педагогів. Матеріали цієї психодіагностичної методики також винесені у додатки (див. Додаток В).

На третьому, аналітико-інтерпретаційному етапі емпіричного дослідження, отримані первинні дані підлягали ретельній процедурі кількісного та якісного аналізу. Для обробки масиву емпіричних даних використовувалися методи математичної статистики. Застосовувалися методи описової статистики для визначення середніх значень та відсоткового розподілу досліджуваних за рівнями вираженості ознак. Для встановлення статистично значущих взаємозв'язків між показниками професійного вигорання, рівнем психологічного стресу та компонентами життєстійкості планується застосування методу кореляційного аналізу. Зведені результати математичної обробки емпіричних даних будуть систематизовані та представлені у вигляді аналітичних таблиць (наприклад, див. Табл. 2.1), а графічне відображення виявлених закономірностей буде проілюстровано за

допомогою діаграм (наприклад, див. Рис. 2.1). Такий комплексний методичний підхід гарантує об'єктивність дослідження та дозволяє розробити обґрунтовані психокорекційні рекомендації.

2.2. Аналіз рівнів та особливостей емоційного вигорання вчителів у сучасних умовах

Реалізація програми емпіричного дослідження, спрямованої на глибоке вивчення детермінант емоційного вигорання педагогічних працівників в екстремальних умовах воєнного стану, розпочалася з проведення безпосереднього психодіагностичного зрізу за допомогою попередньо обраного та теоретично обґрунтованого інструментарію. Головною метою цього ключового етапу наукового пошуку стало отримання достовірних кількісних та якісних показників, які б максимально об'єктивно відображали поточний психологічний стан учителів у 2025–2026 роках, рівень їхнього фонового стресового навантаження та ступінь вираженості базових симптомів професійної дезадаптації. Оскільки феномен емоційного вигорання ніколи не виникає ізольовано, а є закономірним, еволюційно зумовленим наслідком тривалого та некомпенсованого перебування особистості у високоінтенсивному психотравмуючому середовищі, логіка нашого емпіричного аналізу передбачає першочергове вивчення загального фону психологічної напруженості. Саме на цьому тлі розгортається щоденна професійна діяльність досліджуваної вибірки, що вимагає переходу до детального аналізу внутрішньої структури самого синдрому професійного вигорання.

Для феноменологічної та комплексної оцінки рівня загального психологічного стресу, а також стану базової емоційної напруженості особистості педагога, було застосовано шкалу психологічного стресу PSM-25, розроблену європейськими вченими Л. Лемур, Р. Тесьє та Л. Фільйон. Ця стандартизована методика дозволяє дуже точно виміряти інтегральний

показник стресу, який акумулює в собі соматичні, поведінкові та емоційні реакції людини на поточні життєві, екзистенційні та професійні виклики. Отримані в ході первинної статистичної обробки емпіричні дані були ретельно систематизовані, математично згруповані за діагностичними рівнями вираженості (низький, середній, високий) та переведені у відсоткові співвідношення для забезпечення можливості подальшого коректного порівняльного аналізу. Кількісні результати розподілу досліджуваної вибірки вчителів загальним обсягом 30 осіб за рівнями психологічного стресу представлено у зведеній таблиці (див. Табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Розподіл досліджуваних педагогів за рівнями психологічного стресу (за методикою PSM-25)

Рівень психологічного стресу	Абсолютна кількість досліджуваних (осіб)	Питома вага у вибірці (%)
Низький рівень	3	10,0
Середній рівень	9	30,0
Високий рівень	18	60,0
Всього	**30**	**100,0**

Ґрунтовний аналіз емпіричних даних, наведених у Табл. 2.1, беззаперечно та переконливо свідчить про абсолютне домінування у досліджуваній вибірці високого рівня психологічного стресу. Більша частина опитаних педагогів, а саме шістдесят відсотків (18 осіб), продемонстрували вкрай високі показники, що відповідають стану вираженого, некомпенсованого дистресу. Цей критичний психологічний стан характеризується значною, виснажливою психофізіологічною напругою, стрімким вичерпанням адаптаційних резервів організму, хронічним відчуттям дифузної тривоги та загальним соматичним дискомфортом. Під час проведення тестування та у неформальних бесідах такі вчителі часто фіксували наявність глибоких проблем із відновленням сил: вони відзначали хронічні порушення архітектоніки сну, часті соматичні прояви перевтоми (головні болі напруги, тахікардію, шлунково-кишкові дисфункції), постійне,

нав'язливе відчуття браку часу та високу емоційну лабільність (нестабільність). Важливо підкреслити, що такий рівень дистресу вказує на те, що організм фахівця працює в режимі аварійної мобілізації, який не може підтримуватися тривалий час без руйнівних наслідків для фізичного та психічного здоров'я.

Середній рівень психологічного стресу, який за шкалою PSM-25 свідчить про стан помірної напруженості та часткову мобілізацію захисних сил психіки, було виявлено у тридцяти відсотків опитаних педагогів (9 осіб). Ця група фахівців знаходиться у своєрідній транзитній зоні: вони ще здатні підтримувати соціально прийнятну професійну продуктивність, виконувати свої дидактичні та виховні функції, проте їхні внутрішні ресурси вже функціонують на межі об'єктивних можливостей. Вони відчувають втому, але ще здатні її контролювати за допомогою вольових зусиль. Проте, за відсутності своєчасної та якісної рекреації, супервізійної підтримки чи зниження інтенсивності впливу зовнішніх макросоціальних стресорів, ці освітяни мають надзвичайно високий ризик швидкого переходу до категорії з високим рівнем стресу. Лише десять відсотків досліджуваних (3 особи) продемонстрували низький рівень психологічного стресу. Цей маргінальний показник вказує на стан відносної психологічної адаптованості, збереження емоційного гомеостазу та наявність потужних внутрішніх копінг-механізмів, які дозволяють цим поодиноким фахівцям ефективно протистояти руйнівному впливу кризового середовища. Графічний розподіл цих показників для наочності відображено на діаграмі (див. Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Відсотковий розподіл досліджуваних педагогів за рівнями психологічного стресу (за методикою PSM-25)

Така об'єктивно загрозлива картина загальної стресируваності досліджуваної вибірки цілком корелює з теоретичними висновками, зробленими нами у першому розділі кваліфікаційної роботи. Поточний воєнний стан у 2025–2026 роках, перманентна вітальна загроза життю, сувора необхідність проведення уроків в умовах багатогодинних повітряних тривог, вимушені та непередбачувані блекаути, а також загальна екзистенційна невизначеність майбутнього створюють безпрецедентний, хронічний тиск на центральну нервову систему педагога. Сучасний український вчитель фактично позбавлений об'єктивної можливості повноцінного відновлення, оскільки інтенсивні стресори присутні перманентно як у професійній, так і в особистій сферах життєдіяльності. Саме цей високий фоновий рівень неспецифічного психологічного стресу виступає тим живильним підґрунтям, на якому неминуче та прискорено розгортається специфічний синдром професійної дезадаптації – емоційне вигорання.

Наступним кроком емпіричного аналізу стало вивчення рівня та внутрішньої структури емоційного вигорання вчителів за допомогою опитувальника професійного вигорання, розробленого К. Маслач та С.

Джексон в адаптації Н. Водоп'янової. Ця багатовимірна методика дозволила нам оцінити ступінь вираженості трьох ключових субшкал вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Зведені результати первинної психодіагностики за кожною зі шкал методики були ретельно проаналізовані, математично опрацьовані та розподілені на високий, середній та низький рівні вираженості ознаки. Кількісні дані цього розподілу систематизовано представлено у відповідній аналітичній таблиці (див. Табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Розподіл досліджуваних за рівнями компонентів емоційного вигорання (за методикою MBI)

Компоненти (шкали) емоційного вигорання	**Низький рівень (осіб / %)**	**Середній рівень (осіб / %)**	**Високий рівень (осіб / %)**
Емоційне виснаження	4 / 13,3%	6 / 20,0%	20 / 66,7%
Деперсоналізація	5 / 16,7%	13 / 43,3%	12 / 40,0%
Редукція особистісних досягнень	5 / 16,7%	10 / 33,3%	15 / 50,0%

Розглядаючи та аналізуючи показники за першою та базовою шкалою методики К. Маслач – «Емоційне виснаження», ми отримали емпіричні результати, які повністю підтверджують нашу початкову гіпотезу про критичне, межове зниження енергетичних ресурсів сучасних педагогів. Високий рівень емоційного виснаження було достовірно діагностовано у 66,7 відсотків досліджуваних (що становить 20 осіб із 30). Цей статистичний показник є надзвичайно показовим і водночас тривожним, оскільки саме емоційне виснаження традиційно виступає ядром, первинною ланкою синдрому вигорання. Вчителі з таким високим рівнем виснаження суб'єктивно відчувають тотальну емоційну спустошеність, хронічну, нездоланну втому, виражене зниження загального фону настрою (аж до субдепресивних станів) та повну втрату щирого інтересу до педагогічної взаємодії з учнями. Вони усвідомлюють та артикулюють, що їхні внутрішні душевні ресурси вичерпані

до дна, і вони фізично та психологічно більше не здатні віддаватися роботі з тією ж самовіддачею, емпатією та ентузіазмом, що й у мирний час. Робота перетворюється на важкий, непідйомний тягар. Середній рівень за цією шкалою було виявлено у 20 відсотків опитаних (6 осіб). Це вказує на початкові стадії формування гострого ресурсодефіциту, коли втома вже активно накопичується, але фахівець ще намагається компенсувати її гіпертрофованими вольовими зусиллями, що з часом неминуче призведе до зриву адаптації. Низький рівень емоційного виснаження, який свідчить про відносно збережену енергійність та психологічну свіжість, зафіксовано лише у 13,3 відсотків вибірки (4 особи). Такий асиметричний розподіл яскраво і недвозначно демонструє, що інтенсивна, безперервна емоційна праця вчителя, обтяжена необхідністю працювати в кризових реаліях війни, призводить до катастрофічно швидкого витрачання психічної енергії.

Аналіз другої шкали методики – «Деперсоналізація» – розкриває специфіку формування та закріплення неконструктивних психологічних захисних механізмів у педагогів. Деперсоналізація у площині професійної діяльності вчителя проявляється як захисне емоційне відсторонення, жорстка формалізація міжособистісних контактів, виникнення стійкого байдужого, іноді зневажливого або цинічного ставлення до учнів, їхніх індивідуальних проблем та вікових потреб. За результатами нашого емпіричного дослідження, високий рівень деперсоналізації був виявлений у 40 відсотків педагогів (12 осіб). Цей факт свідчить про те, що значна частина нашої вибірки, захищаючись від надмірного, руйнівного емоційного навантаження та «втоми від співчуття», підсвідомо вибудовує потужну психологічну дистанцію (своєрідну броню) між собою та здобувачами освіти. Такі педагоги починають сприймати навчально-виховний процес виключно алгоритмічно, формально, зводячи його до механічної трансляції дидактичних знань та ігноруючи найважливіший гуманістичний та емпатійний компоненти професії. Найбільша частка досліджуваних освітян – 43,3 відсотка (13 осіб) – продемонструвала середній рівень деперсоналізації. Ці фахівці балансують на

тонкій межі: вони ще здатні до прояву щирої емпатії у критичних, нестандартних ситуаціях, проте у щоденній виснажливій рутині все частіше вдаються до формального, беземоційного стилю спілкування заради економії залишків енергії. Низький рівень деперсоналізації, що характеризується стійким збереженням щирого, гуманістичного інтересу до особистості кожного окремого учня, притаманний лише 16,7 відсоткам опитаних (5 осіб). Порівнюючи ці дані з катастрофічними показниками емоційного виснаження, можна зробити обґрунтований науковий висновок, що деперсоналізація в умовах війни виступає саме вторинним, компенсаторним симптомом: психіка вчителя намагається врятувати себе від повного колапсу шляхом відключення емоційного реагування. Графічне відображення рівнів вираженості компонентів емоційного вигорання у досліджуваній вибірці представлено на рисунку (див. Рис. 2.2).

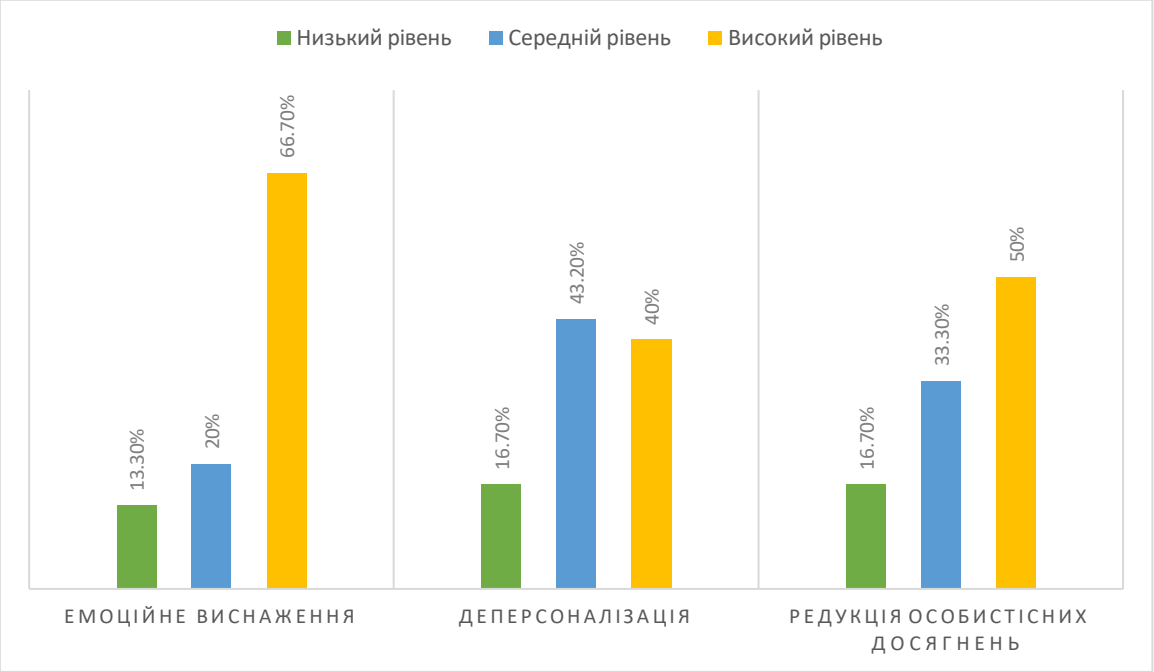


Рис. 2.2. Розподіл досліджуваних вчителів за рівнями вираженості компонентів емоційного вигорання (за методикою MBI)

За шкалою «Редукція особистісних досягнень» (відчуття некомпетентності та знецінення своєї праці) високий рівень діагностовано у половини вибірки — 50% (15 осіб). Такі педагоги схильні негативно

оцінювати свої можливості, часто через об'єктивне зниження успішності учнів на тлі дистанційного навчання та стресу. Середній рівень мають 33,3% (10 осіб), а низький (впевненість у своїх силах) — 16,7% (5 осіб).

Окрім аналізу рівнів професійного стресу та емоційного вигорання, було досліджено стан внутрішніх антистресових ресурсів педагогів за допомогою тесту життєстійкості С. Мадді. Узагальнені результати (див. табл. 2.3) продемонстрували тенденцію до зниження загального показника життєстійкості у більшості вчителів (63,3%), що є наслідком тривалого психоемоційного виснаження в умовах війни. Водночас близько чверті респондентів (26,7%) зберегли високі показники за всіма субшкалами.

Таблиця 2.3.

Розподіл рівнів життєстійкості педагогів (за методикою С. Мадді)

Показники (шкали)	Низький рівень (осіб / %)	Середній рівень (осіб / %)	Високий рівень (осіб / %)
Залученість	12 / 40,0%	11 / 36,7%	7 / 23,3%
Контроль	10 / 33,3%	12 / 40,0%	8 / 26,7%
Прийняття ризику	13 / 43,3%	11 / 36,7%	6 / 20,0%
Загальна життєстійкість	11 / 36,7%	12 / 40,0%	7 / 23,3%

Зокрема, залученість до діяльності та відчуття контролю над подіями власного життя є ключовими чинниками, що стримують розвиток професійного стресу та емоційного вигорання. Наявність таких внутрішніх ресурсів дозволяє вибірці педагогів демонструвати кращу адаптивність до екстремальних умов праці, що потребує детальнішого кореляційного аналізу взаємозв’язку цих показників із фазами вигорання, який представлено у наступному підрозділі.

2.3. Дослідження кореляційних зв’язків між індивідуально-психологічними характеристиками та професійним стресом

Логіка нашого емпіричного дослідження, розпочатого з констатації критично високих рівнів професійного стресу та емоційного виснаження педагогів в умовах воєнного стану, закономірно вимагає переходу від простого опису феноменології до глибокого причинно-наслідкового аналізу. Як було зазначено у теоретичному розділі роботи, зовнішні екстремальні фактори (макросоціальна криза, вітальна загроза, зміна формату навчання) завжди переломлюються через внутрішні суб'єктивні характеристики особистості. Саме цей індивідуально-психологічний фільтр визначає, чому в однакових об'єктивних умовах одні вчителі стрімко вигорають і втрачають працездатність, тоді як інші демонструють високий рівень психологічної резильєнтності та продовжують ефективно виконувати свої педагогічні функції. Для виявлення цих внутрішніх протекторних детермінант ми зосередили увагу на дослідженні феномену життєстійкості, концептуалізованого С. Мадді та адаптованого Д. Леонтьєвим. З метою встановлення статистично достовірних закономірностей між внутрішніми ресурсами фахівця та рівнем його професійної дезадаптації було проведено кореляційний аналіз отриманих емпіричних даних.

Перед безпосереднім проведенням кореляційного аналізу нами було проаналізовано загальний розподіл показників життєстійкості у досліджуваній вибірці педагогів. Результати діагностики за методикою С. Мадді показали, що загальний рівень життєстійкості серед вчителів є переважно зниженим, що є очікуваною реакцією на тривале виснаження адаптаційних резервів внаслідок дії хронічних стресорів війни. Проте у вибірці виокремилася репрезентативна група педагогів (близько чверті опитаних), які, попри всі обставини, зберегли високі показники за шкалами залученості, контролю та прийняття ризику. Наявність достатньої варіативності ознак у вибірці дозволила нам перейти до застосування методів математичної статистики. Враховуючи обсяг вибірки (30

осіб) та характер розподілу отриманих психометричних даних, для виявлення сили та напрямку зв'язків між досліджуваними змінними було використано непараметричний критерій – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Для забезпечення максимальної наукової прозорості та доказовості, емпіричні дані показників за шкалами методики діагностики емоційного вигорання К. Маслач та шкали психологічного стресу Л. Лемур були зіставлені з показниками загальної життєстійкості та її окремих компонентів. Слід зазначити, що для зручності статистичної інтерпретації показник «редукція особистісних досягнень» розглядався нами у прямому значенні вираженості симптому (чим вищий бал після обернення шкали, тим сильніше відчуття професійної неуспішності). Зведену матрицю виявлених кореляційних зв'язків представлено у таблиці (див. Табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Матриця кореляційних зв'язків між показниками життєстійкості та симптомами емоційного вигорання і стресу (за критерієм Спірмена)

Компоненти життєстійкості (за С. Мадді)	**Психологічний стрес (PSM-25)**	**Емоційне виснаження**	**Деперсоналізація**	**Редукція особистісних досягнень**
Загальна життєстійкість	-0,58**	-0,34*	-0,18*	-0,35*
Залученість	-0,22*	-0,29*	-0,51**	-0,61**
Контроль	-0,61**	-0,54**	-0,42*	-0,49*
Прийняття ризику	-0,41*	-0,47*	-0,38*	-0,35*

*(Примітка: * – статистична значущість зв'язку на рівні $p \leq 0,05$; ** – статистична значущість зв'язку на рівні $p \leq 0,01$)*

Оглядаючи данні таблиці, ми побачимо дуже чітку і зрозумілу картину того, як саме вчителі захищають себе від вигорання. Насамперед впадає у вічі сильний зворотний зв'язок між загальною життєстійкістю та рівнем стресу ($R=-0,58$ при $p \leq 0,01$). Простими словами: що міцніший внутрішній стрижень

людини, то рідше вона страждає від безсоння, тривоги чи фізичного нездужання через роботу. Життєстійкість працює як справжній емоційний щит. Водночас цікаво, що «стійкість загалом» не має прямого математично підтвердженого зв'язку з окремими симптомами вигорання (показники кореляції з емоційним виснаженням (R=-0,34), деперсоналізацією (R=-0,18) та редукцією досягнень (R=-0,35) тут виявилися статистично незначущими). Це означає, що для справжнього розуміння проблеми нам потрібно розібрати цю стійкість на конкретні деталі.

Наприклад, компонент «Залученість» — тобто вміння знаходити сенс у своїй діяльності — багато що пояснює у поведінці педагогів. Хоча цифри показують, що сама лише любов до професії не рятує від звичайної фізичної втоми (R=-0,29, зв'язок незначущий) чи загального стресу (R=-0,22, зв'язок незначущий), вона робить іншу, надзвичайно важливу річ. Залученість потужно захищає вчителя від знецінення власних зусиль (R=-0,61 при $p \leq 0,01$) та виникнення байдужості до дітей (R=-0,51 при $p \leq 0,01$). Якщо вчитель відчуває цінність свого уроку — навіть коли змушений проводити його в укритті під час тривоги, — він зберігає живий емоційний зв'язок з учнями. Емпатія та віра у свою місію перемагають бажання емоційно відсторонитися від дитячих проблем [16, с. 12].

Справжнім рятівним колом для ментального здоров'я виявилося відчуття «Контролю» — глибока віра людини в те, що вона може впливати на власне життя. Цей показник продемонстрував найсильніший захисний ефект проти всіх без винятку негативних станів. Внутрішня впевненість суттєво знижує загальний психологічний стрес (R=-0,61 при $p \leq 0,01$) та емоційне виснаження (R=-0,54 при $p \leq 0,01$), а також не дає розвинутися байдужості до учнів (R=-0,42 при $p \leq 0,05$) і почуттю професійної нікчемності (R=-0,49 при $p \leq 0,05$). Це абсолютно зрозуміло з життєвої точки зору, адже чи не найбільша травма війни — це раптова втрата контролю над власною безпекою [30, с. 4]. Ті педагоги, які концентруються на тому, що реально в їхніх силах (як-от підтримка робочої атмосфери в класі, контроль власного емоційного стану чи

якість подачі матеріалу), не витрачають дорогоцінну енергію на паніку через глобальні події, які вони змінити не можуть.

Не менш надійно захищає і «Прийняття ризику» — здатність гнучко реагувати на зміни та сприймати життєві виклики як цінний досвід. Ця риса достовірно знижує і виснаження ($R=-0,47$ при $p \leq 0,05$), і стрес ($R=-0,41$ при $p \leq 0,05$), і відчуження від роботи ($R=-0,38$ при $p \leq 0,05$), і знецінення результатів ($R=-0,35$ при $p \leq 0,05$). Учителі, які ставляться до раптових змін форматів навчання чи необхідності швидко опановувати нові цифрові технології не як до катастрофи, а як до професійного виклику, значно легше адаптуються до нових реалій і менше травмуються.

Підсумовуючи ці спостереження, можна з упевненістю сказати: саме внутрішні ресурси людини є головним бар'єром на шляху професійного вигорання в умовах соціальної кризи. Об'єктивні стресори війни створюють вкрай важке тло, проте саме від того, наскільки вчитель зберігає відчуття контролю, включеність у роботу та готовність до змін, залежить його кінцевий психологічний стан. Відповідно, психологічна допомога в закладах освіти не повинна зводитися лише до поверхневих вправ на релаксацію. Її головним завданням має стати глибока, системна робота з відновлення втрачених внутрішніх опор та сенсів педагога — саме цей принцип ми і поклали в основу наших психокорекційних рекомендацій.

2.4. Психокорекційні рекомендації щодо профілактики та зниження рівня вигорання педагогів під час війни

Результати проведеного емпіричного дослідження, які виявили критично високі показники емоційного виснаження та психологічного стресу серед учителів у 2025–2026 роках, диктують гостру необхідність розробки та впровадження комплексної системи психокорекційних заходів. Встановлені у попередньому підрозділі статистично значущі кореляційні зв’язки підтверджують, що найбільш ефективним вектором допомоги є не лише

зовнішня стабілізація умов праці, а насамперед актуалізація внутрішніх ресурсів особистості, зокрема життєстійкості та емоційного інтелекту. Психокорекційна робота з педагогами в умовах воєнного стану повинна мати системний, етапний характер та поєднувати в собі когнітивні, емоційні та поведінкові методи впливу.

Першим і фундаментальним напрямом психокорекції має стати робота з когнітивною сферою педагога, спрямована на подолання редукції особистісних досягнень та відновлення почуття професійної компетентності. Психологу закладу освіти доцільно впроваджувати техніки когнітивного переосмислення (рефреймінгу), які допомагають вчителю змінити сприйняття екстремальних умов роботи. Замість фіксації на неможливості досягнення ідеальних навчальних результатів, увагу слід фокусувати на значущості місії вчителя як «острова стабільності» для дітей. Важливим елементом є робота з «провиною вцілілого» та провиною за «недосконалі уроки». Педагогам необхідно допомогти усвідомити, що в умовах війни сам факт проведення заняття та підтримка емоційного контакту з учнями вже є вагомим професійним досягненням. Це дозволяє знизити рівень внутрішньої агресії та самокритики, що безпосередньо детермінує вигорання.

Другий стратегічний напрям полягає у розвитку компонентів життєстійкості, що, як довів наш кореляційний аналіз, є найнадійнішим антидотом проти виснаження. Програма тренінгових занять повинна включати вправи на зміцнення локусу контролю. Оскільки війна породжує почуття тотальної безпорадності, психокорекція має навчити вчителя виділяти «зону свого впливу» – ті мікропроцеси у класі чи власному розкладі, які він може контролювати. Розвиток установки «залученості» передбачає пошук нових сенсів у щоденній рутині, що допомагає подолати симптом деперсоналізації. Вчитель, який бачить у своїй праці елемент національного спротиву та творення майбутнього, стає більш резильєнтним до емоційного спустошення.

Третій напрям стосується оволодіння навичками психологічної саморегуляції та психогігієни в умовах хронічного стресу. Зважаючи на високі

показники за шкалою PSM-25, педагогам вкрай необхідні інструменти миттєвої стабілізації стану. Рекомендується навчання технікам «заземлення», дихальним вправам (наприклад, «дихання за квадратом») та методам м’язової релаксації за Джекобсоном. Ці методики дозволяють швидко знизити рівень кортизолу в крові безпосередньо під час повітряної тривоги або після напруженого уроку. Важливим аспектом є також інформаційна гігієна: обмеження споживання травмуючих новин та чітке розмежування робочого часу й простору, що особливо актуально для дистанційного формату навчання.

Окремої уваги заслуговує розвиток емоційного інтелекту як засобу профілактики вторинної травматизації. Педагоги повинні навчитися розрізняти власні емоції та емоції, які вони «дзеркалять» від травмованих учнів. Техніки «емоційної відстороненості» (не плутати з деструктивною деперсоналізацією) дозволяють вчителю залишатися емпатійним, але при цьому не руйнуватися від чужого болю. Впровадження регулярних груп інтервізії (обміну досвідом між колегами у присутності психолога) дозволяє педагогам легалізувати свої страхи та втому, отримати підтримку та відчути, що вони не наодинці зі своїми проблемами. Це відновлює зруйновані війною соціальні зв'язки всередині колективу та діє як потужний груповий ресурс стійкості.

Підсумовуючи, запропоновані психокорекційні рекомендації спрямовані на створення багаторівневої системи захисту психічного здоров'я вчителя. Вони охоплюють як індивідуальну роботу над внутрішніми установками життєстійкості, так і групові форми підтримки. Впровадження цих заходів у практику діяльності закладів освіти дозволить не лише знизити поточний рівень емоційного вигорання, а й сформувати у педагогів довготривалий імунітет до професійного стресу, що є життєво необхідним для збереження кадрового потенціалу української освіти у 2026 році та в період подальшого поствоєнного відновлення.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження психологічних детермінант емоційного вигорання вчителів, проведене протягом 2025–2026 років за участю 30 педагогів, які на момент дослідження працювали у різних закладах загальної середньої освіти України (МЗШ №1 та МЗШ №2 смт. Межова, Межівський ліцей №3, а також Ліцей №21 та Ліцей №2 м. Івано-Франківськ), дозволило сформулювати низку ґрунтовних наукових висновків, що базуються на кількісному та якісному аналізі отриманих даних. Для дослідження були використані наступні методики: шкала психологічного стресу PSM-25 (Л. Лемур, Р. Тесьє, Л. Фільйон), опитувальник професійного вигорання MBI (К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової) та тест життєстійкості (С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва).

Результати діагностики за шкалою психологічного стресу PSM-25 свідчать про критичний рівень психоемоційної напруженості у педагогічному середовищі. Встановлено, що 60% опитаних вчителів перебувають у стані високого стресу (дистресу), який супроводжується соматизацією тривоги, порушеннями сну та відчуттям постійної виснаженості.

Аналіз структури емоційного вигорання за методикою MBI виявив домінування симптому емоційного виснаження (високий рівень у 66,7% вибірки) та редукції особистісних досягнень (50%). Деперсоналізація, виявлена на високому та середньому рівнях у сукупності в 83,3% респондентів, виступає як пасивний захисний механізм, що дозволяє вчителю зменшувати контакти задля збереження залишків психічної енергії.

Аналіз результатів дослідження за методикою С. Мадді дозволив встановити, що в умовах тривалого впливу стресорів воєнного часу загальний рівень життєстійкості у більшості педагогів (76,7%) перебуває в межах низьких та середніх значень. Зокрема, у 36,7% респондентів виявлено низький рівень життєстійкості, що статистично узгоджується з високими показниками професійного стресу та фази виснаження. Проте у вибірці виокремилася група

вчителів (23,3%), які зуміли зберегти високі показники за всіма субшкалами. Це свідчить про наявність у них стійкої внутрішньої системи психологічних опор, що дозволяє їм значно ефективніше протистояти професійному струсу та емоційному вигоранню.

Кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена) математично підтвердив ці спостереження та виявив низку значущих зворотних зв’язків. Насамперед, зафіксовано достовірний зв'язок між показником загальної життєстійкості та рівнем психологічного стресу ($R=-0,58$ при $p \leq 0,01$). Детальний аналіз показав, що компонент «Залученість» сильно знижує знецінення особистісних досягнень ($R=-0,61$ при $p \leq 0,01$) та деперсоналізацію ($R=-0,51$ при $p \leq 0,01$). Найбільш комплексний захисний вплив має компонент «Контроль», який суттєво зменшує загальний психологічний стрес ($R=-0,61$ при $p \leq 0,01$), емоційне виснаження ($R=-0,54$ при $p \leq 0,01$), редукцію досягнень ($R=-0,49$ при $p \leq 0,05$) та деперсоналізацію ($R=-0,42$ при $p \leq 0,05$). Здатність до «Прийняття ризику» також достовірно стримує емоційне виснаження ($R=-0,47$ при $p \leq 0,05$), стрес ($R=-0,41$ при $p \leq 0,05$), деперсоналізацію ($R=-0,38$ при $p \leq 0,05$) та редукцію досягнень ($R=-0,35$ при $p \leq 0,05$). Особливо значущим виявився вплив компонентів «Залученість» та «Контроль»: вчителі, які зберігають внутрішнє переконання у важливості своєї місії та фокусуються на підконтрольних їм аспектах роботи, демонструють значно вищу опірність до вигорання. Це переконливо доводить, що життєстійкість є ключовою внутрішньою детермінантою, яка здатна нівелювати деструктивний вплив макросоціальної нестабільності.

На основі отриманих емпіричних даних обґрунтовано систему психокорекційних рекомендацій, фокусом яких є розвиток ресурсів життєстійкості як головного інструменту збереження ментального здоров'я педагогів в умовах війни.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретико-емпіричне дослідження психологічних детермінант емоційного вигорання вчителів в умовах воєнного стану та професійного стресу. Підсумовуючи результати проведеної наукової розвідки протягом 2025–2026 років, можна сформулювати наступні загальні висновки відповідно до поставлених завдань:

1. Здійснений теоретичний аналіз засвідчив, що емоційне вигорання є складним трикомпонентним феноменом (емоційне виснаження, деперсоналізація, редукція особистісних досягнень), який виникає внаслідок тривалої дії стресу. Доведено, що в умовах воєнного стану професійна діяльність вчителя обтяжується безпрецедентними екстремальними стресорами: перманентною вітальною загрозою, непередбачуваністю умов праці (повітряні тривоги, вимушені блекаути), постійною зміною форматів навчання та необхідністю контейнерувати емоції травмованих дітей. Під впливом цих детермінант вигорання перестає бути суто індивідуальною реакцією і набуває ознак масової системної дезадаптації особистості, що загрожує стійкості освітнього процесу.

2. Емпіричне дослідження (за участю 30 педагогів) зафіксувало критичний стан ментального здоров'я освітян у 2025–2026 роках. Високий рівень загального психологічного стресу виявлено у 60% вибірки. У структурі вигорання абсолютно домінує емоційне виснаження (66,7% опитаних) та редукція особистісних досягнень (50%), що свідчить про глибокий енергетичний дефіцит та кризу професійної ідентичності. Деперсоналізація (діагностована на високому рівні у 40% педагогів) виступає в цих умовах підсвідомим пасивним захисним механізмом: психіка відсторонюється від спілкування, щоб уникнути остаточного колапсу.

За допомогою методів математичної статистики встановлено специфіку взаємозв’язків між цими симптомами та індивідуально-психологічними характеристиками. Доведено протекторну роль життєстійкості як ключової

внутрішньої детермінанти, що стримує вигорання. Встановлено, що хоча 76,7% педагогів мають дефіцит цього ресурсу, він залишається вирішальним фактором опору стресу. Виявлено сильний зворотний зв'язок між загальною життєстійкістю та рівнем стресу ($R=-0,58$ при $p \leq 0,01$). Найбільший захисний ефект мають компоненти «Контроль» (суттєво знижує стрес, $R=-0,61$, та емоційне виснаження, $R=-0,54$) та «Залученість» (перешкоджає редукції досягнень, $R=-0,61$, і деперсоналізації, $R=-0,51$). Педагоги, які здатні фокусуватися на підконтрольних їм аспектах роботи та продовжують бачити сенс у своїй щоденній місії, демонструють значно вищу опірність деструктивному впливу війни.

3. На основі отриманих емпіричних даних розроблено практичні рекомендації щодо психологічної корекції та профілактики емоційного вигорання. Обґрунтовано, що оскільки змінити зовнішні макросоціальні стресори війни неможливо, головним вектором допомоги має стати системна робота з відновлення внутрішніх опор педагога. Програма психокорекції повинна включати розвиток навичок психологічної саморегуляції, зміцнення внутрішнього локусу контролю, застосування технік когнітивного рефреймінгу для боротьби зі знеціненням власної праці та підвищення емоційного інтелекту для профілактики вторинної травматизації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бірко Н. М. Безбар’єрність – нова суспільна норма в Україні. *Інклюзія в Україні в умовах війни: виклики та перспективи* : тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 15 трав. 2025 р.). Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2025. С. 30–33.

2. Войціх І. В. Можливості психогігієни в інклюзії. *Інклюзія в Україні в умовах війни: виклики та перспективи* : тези доп. Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 15 трав. 2025 р.). Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2025. С. 8–11.

3. Кокун О. М. Особливості надання психологічної допомоги військовослужбовцям, ветеранам та членам їхніх сімей цивільними психологами : метод. посіб. Київ : 7БЦ, 2023. 175 с.

4. Міщенко М. С. Особливості емоційного вигорання педагогів в умовах війни. *Габітус*. 2023. Вип. 51. С. 168–172. DOI: 10.32782/2663-5208. 2023.51.28.

5. Римарчук С. О. Психологічні особливості акцентуації характеру: вплив на індивідуальність та темперамент : кваліфікаційна робота на здобуття освіт. ступеня «бакалавр». Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2025. 65 с.

6. Алексіна Н., Герасименко О., Лавриненко Д., Савченко О. Українська адаптація шкали для оцінки генералізованого тривожного розладу GAD-7: досвід діагностики в умовах воєнного стану. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2024. № 11. С. 77–103.

7. Adamczyk A., Trojanowska-Strzęboszewska M., Kowalewska D., Bartłomiejski R. Ukrainian Migrants in Poland and the Role of an Employer as the Channel of Information during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*. 2022. Vol. 14, no. 9. P. 1–16.

8. Akay P. A., Ahmadi N. The Work Environment of Immigrant Employees in Sweden – a Systematic Review. *Journal of International Migration and Integration*. 2022. Vol. 23, no. 4. P. 2235–2268.

9. Alhassan M. A., Alarabi M. A., Alhassan A. M., Albalawi S. A., AlRabiah W. A. Prevalence of burnout and its risk and protective factors among healthcare workers in the Middle East, North Africa, and Turkey: a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1539105.

10. Altinay Z., Bicentürk B. Constructing Sustainable Learning Ecology to Overcome Burnout of Teachers: Perspective of Organizational Identity and Locus of Control. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, no. 24. P. 1–23.

11. Angelini G. Big five model personality traits and job burnout: a systematic literature review. *BMC Psychology*. 2023. Vol. 11. Art. 49. DOI: 10.1186/s40359-023-01056-y.

12. Barten D. G., Tin D., Granholm F. et al. Attacks on Ukrainian healthcare facilities during the first year of the full-scale Russian invasion of Ukraine. *Conflict and Health*. 2023. Vol. 17, no. 1. Art. 57.

13. Blankespoor B., Dasgupta S., Wheeler D. Bridging Conflicts and Biodiversity Protection: The Critical Role of Reliable and Comparable Data. *Policy Research Working Paper Series*. 2025. No. 11076. The World Bank.

14. Bower C. V., Minton M. J., Carruthers J. I. Endogenously driven de-peripheralization through political secession: The case of the Donbas region. *Regional Science Policy & Practice*. 2023. Vol. 15, no. 7. P. 1647–1663.

15. Bürgin D., Anagnostopoulos D., Vitiello B. et al. Impact of war and forced displacement on children’s mental health – Multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2022. Vol. 31, no. 6. P. 845–853.

16. Chudzicka-Czupała A. et al. Association between mental health, psychological characteristics, and motivational functions of volunteerism among

Polish and Ukrainian volunteers during the Russo-Ukrainian war. *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13, no. 1. Art. 20725.

17. Danese A. et al. Scoping review: Digital mental health interventions for children and adolescents affected by war. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2025. Vol. 64, no. 2. P. 226–248.

18. Duszczyk M., Górny A., Kaczmarczyk P., Kubisiak A. War refugees from Ukraine in Poland – one year after the Russian aggression. Socioeconomic consequences and challenges. *Regional Science Policy & Practice*. 2023. Vol. 15, no. 1. P. 181–199.

19. Dziuba T. M. et al. Mental Health of Teachers in Ukrainian Educational Organizations. *Wiadomości Lekarskie*. 2021. Vol. 74, no. 11. P. 2779–2783. DOI: 10.36740/WLek202111117.

20. Edú-Valsania S., Laguía A., Moriano J. A. Burnout: A Review of Theory and Measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, no. 3. Art. 1780.

21. Falk D., Shephard D., Mendenhall M. “I always take their problem as mine” – understanding the relationship between teacher-student relationships and teacher well-being in crisis contexts. *International Journal of Educational Development*. 2022. Vol. 95. Art. 102670.

22. Feher G., Kapus K., Tibold A. et al. Mental issues, internet addiction and quality of life predict burnout among Hungarian teachers: a machine learning analysis. *BMC Public Health*. 2024. Vol. 24. Art. 2322. DOI: 10.1186/s12889-024-19797-9.

23. Frazier T., Rosenstein S., Elkoin O. et al. Voices of teachers: a qualitative analysis of the feasibility and qualitative perceptions of impact of SEE Learning on the well-being of Ukrainian classrooms before and during war. *Globalization and Health*. 2025. Vol. 19. Art. 47. DOI: 10.1186/s13031-025-00688-8.

24. Gong Z., Wang H. College students' learning stress, psychological resilience and learning burnout: status quo and coping strategies. *BMC Psychiatry*. 2023. Vol. 23. Art. 389. DOI: 10.1186/s12888-023-04783-z.

25. Gorbunova V. et al. Depression, anxiety, suicidal ideation and social determinants of mental health of Romani in Ukraine. *Mental Health and Social Inclusion*. 2024. Vol. 28, no. 5. P. 678–698.

26. Goto R., Pinchuk I., Kolodezhny O. et al. Mental health of adolescents exposed to the war in Ukraine. *JAMA Pediatrics*. 2024. Vol. 178, no. 5. P. 480–488.

27. Gusak N., Nikolova K., Zbitnieva O. et al. Working With War-Affected Populations: Burnout and Secondary Traumatic Stress Among Ukrainian Mental Health Professionals. *International Journal of Social Psychiatry*. 2026. DOI: 10.1177/00207640251409948.

28. Guzi M., Duszczyk M., Huber P. et al. Pathways to Inclusion: Labour Market Perspectives on Ukrainian Refugees. In: *Central and Eastern European Economies and the War in Ukraine*. Springer, 2024. P. 293–315.

29. Hajek A., Kretzler B., König H. H. Fear of war and mental health in Germany. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. 2023. Vol. 58. P. 1049–1054.

30. Jost L., Jansen P. Using linear mixed models to analyze learning processes within sessions improves detection of treatment effects. *Methods in Psychology*. 2022. Vol. 6. Art. 100092.

31. Kang H. et al. Well-being of mental health workers during the Russian-Ukrainian war. *Mental Health: Global Challenges*. 2024. Vol. 7, no. 1. P. 41–49.

32. Kazakova O. A study of factors influencing teachers' psychological well-being using the focus group method. *Scientific Reports*. 2025.

33. Khan A. R., Altalbe A. Potential impacts of Russo-Ukraine conflict and its psychological consequences among Ukrainian adults: The post-COVID-19 era. *Frontiers in Public Health*. 2023. Vol. 11. Art. 1280423.

34. Kostova Z., Pfeiffer E., Garbade M. “What Doesn’t Kill You Makes You Stronger” – Professional Quality of Life in Ukrainian Mental Health Care Providers. *Traumatology*. 2025.

35. Kurapov A. et al. The mental health impact of the ongoing Russian-Ukrainian war 6 months after the Russian invasion of Ukraine. *Frontiers in Psychiatry*. 2023. Vol. 14. Art. 1134780.

36. Liao Y. et al. Effects of evidence-based intervention on teachers’ mental health literacy: Systematic review and a meta-analysis. *Sustainability*. 2023. Vol. 15, no. 11. Art. 8981.

37. Lushchak O. et al. Stress, anxiety and PTSD prevalence among Ukrainians grew dramatically during the first year of Russian invasion: Results of nationwide survey. *medRxiv*. 2023. DOI: 10.1101/2023.06.09.23291188.

38. McElroy E. et al. Change in child mental health during the Ukraine war: Evidence from a large sample of parents. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2024. Vol. 33, no. 5. P. 1495–1502.

39. Nenko Y., Orendarchuk O., Prysiazhniuk Y., Shevchenko O. Ukrainian education during war: A scoping review. *Revista Práxis Educacional*. 2023. Vol. 19, no. 50. e11951.

40. Okulich-Kazarin V. Sustainable Development Goal 4 and Education Research: A Review of Polish Specifics Against the Background of Global Trends. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, no. 6. P. 1–22.

41. Pfeiffer E., Garbade M., Sachser C. Traumatic events and posttraumatic stress symptoms in a treatment-seeking sample of Ukrainian children during the war. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2024. Vol. 18, no. 1. Art. 25.

42. Ponomarenko T., Spivak L., Khomchuk O., Tsypnniatova I. Professional burnout among English language female teachers in Ukrainian general secondary schools: do war time matter? *Conhecimento & Diversidade*. 2024. Vol. 16, no. 43.

43. Powell T., Portnytska N., Tychyna I. et al. A virtual intervention to support educator well-being and students’ mental health in conflict-affected

Ukraine: A non-randomized controlled trial. *Global Mental Health*. 2025. Vol. 12. e59. DOI: 10.1017/gmh.2025.10014.

44. Ressler A. et al. Alone on the frontline: The first report of PTSD prevalence and risk in de-occupied Ukrainian villages. *International Journal of Social Psychiatry*. 2024. DOI: 10.1177/00207640241242030.

45. Rzońca P. et al. The prevalence and determinants of PTSD, anxiety, and depression in Ukrainian civilian physicians and paramedics in wartime – an observational cross-sectional study six months after outbreak. *Psychiatry Research*. 2024. Vol. 334. Art. 115836.

46. Shan J., Xu T. The role of hope, academic thriving, and adaptive coping in fostering peace of mind among university students: a mixed-methods study. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1510244.

47. Stoian-Bălăşoiu I. R. et al. Contributing Factors to Burnout in Healthcare Professionals – Does Emotional Intelligence Play a Protective Role? A Narrative Review. *Healthcare*. 2025. Vol. 13, no. 17. Art. 2156. DOI: 10.3390/healthcare13172156.

48. Tkachenko V., Prysiazhniuk Y., Verkhovenko O., Nenko Y. Emotional burnout of Ukrainian teachers in the context of a full-scale invasion. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. 2024. Vol. 9. e19043. DOI: 10.70860/ufnt.rbec.e19043.

49. Tsybuliak N., Kolomiiets U., Lopatina H. et al. Anxiety among Ukrainian academic staff during wartime. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14. Art. 27152. DOI: 10.1038/s41598-024-78052-8.

50. Tsybuliak N., Lopatina H., Shevchenko L., Popova A., Suchikova Y. Burnout and Migration of Ukrainian University Academic Staff During the War. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14, no. 3. DOI: 10.1177/21582440241279137.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

1. Посилання на опитувальник Google Forms за яким було здійснено опитування респондентів за дипломною роботою: https://forms.gle/pmZeNxYm64B53k2J6

2. Посилання на таблицю з результатами опитувань за методикою - Опитувальник професійного вигорання (MBI) (К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водоп'янової), які були отримані під час опитування респондентів за дипломною роботою: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cToUL7J2--K51dZwTsaIX1f5wX0LIGUv2KnHizLbMnE/edit?usp=sharing

ДОДАТОК Б

Опитувальник професійного вигорання (MBI) (К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н. Водоп'янової)

Інструкція: Вам пропонується 22 твердження про почуття, пов'язані з роботою. Будь ласка, прочитайте кожне твердження і вирішіть, чи відчуваєте ви це на своїй роботі. Оцініть частоту виникнення цих почуттів за шкалою від 0 до 6 балів (0 – ніколи, 6 – щодня).

№	Твердження
1	Я відчуваю себе емоційно спустошеним
2	Після роботи я відчуваю себе як «вичавлений лимон»

3	Вранці я відчуваю втому і небажання йти на роботу
4	Я добре розумію, що відчувають мої учні / колеги
5	Я відчуваю, що спілкуюся з деякими учнями як з неживими об’єктами
6	Робота з людьми протягом усього дня вимагає від мене великих зусиль
7	Я вмію знаходити правильне рішення у конфліктних ситуаціях
8	Я відчуваю пригніченість і апатію
9	Я відчуваю, що можу позитивно впливати на життя своїх учнів
10	Останнім часом я став більш черствим по відношенню до тих, з ким працюю
...	*(повний текст на 22 запитання)*

Ключ до обробки:

- **Емоційне виснаження:** питання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.
- **Деперсоналізація:** питання 5, 10, 11, 15, 22.
- **Редукція особистісних досягнень:** питання 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

ДОДАТОК В

1. Посилання на опитувальник Google Forms за яким було здійснено опитування респондентів за дипломною роботою: https://forms.gle/2z6i2RfQJ47hnYMS7

2. Посилання на таблицю з результатами опитувань за методикою - Шкала психологічного стресу (PSM-25) (Л. Лемур, Р. Тесьє, Л. Фільйон), які були отримані під час опитування респондентів за дипломною роботою: https://docs.google.com/spreadsheets/d/13X9K_NGLnFav5h4mtjuawn3MeQmzo6IjuBComMGSEzc/edit?usp=sharing

ДОДАТОК Г

Шкала психологічного стресу (PSM-25) (Л. Лемур, Р. Тесьє, Л. Фільйон)

Інструкція: Просимо Вас оцінити свій стан за останній тиждень. Поставте оцінку від 1 (зовсім не згоден) до 8 (повністю згоден) навпроти кожного твердження.

№	Твердження
1	Я відчуваю напруження
2	Мені важко приймати рішення
3	Я відчуваю втому, яка не минає після відпочинку
4	Моє життя здається мені складним
5	Я відчуваю тривогу без видимої причини
6	Моє тіло напружене
7	Я відчуваю себе «загнаним у кут»
8	У мене бувають головні болі або болі в м'язах від напруження
...	*(повний текст на 25 запитань)*

Інтерпретація результатів:

- **Низький рівень стресу:** менше 100 балів.
- **Середній рівень стресу:** 100–154 бали.
- **Високий рівень стресу (стан дистресу):** понад 155 балів.

ДОДАТОК Ґ

1. Посилання на опитувальник Google Forms за яким було здійснено опитування респондентів за дипломною роботою: https://forms.gle/8MQ8FXGrMu2DXaSV9

2. Посилання на таблицю з результатами опитувань за методикою - Тест життєстійкості (С. Мадді, в адаптації Д. Леонтьєва), які були отримані під час опитування респондентів за дипломною роботою: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1aYiv_bbZ7Zw8vtk63NqAIWAJxggq41fYCbfiA3rb6Rg/edit?usp=sharing

ДОДАТОК Д

Тест життєстійкості (С. Мадді, в адаптації Д. Леонтьєва)

Інструкція: Оцініть, наскільки Ви згодні з наведеними твердженнями за 4-бальною шкалою (0 – ні, 3 – так).

№	Твердження
1	Я часто не впевнений у собі
2	Мені подобається будувати плани на майбутнє
3	Будь-яка подія – це можливість навчитися чомусь новому
4	Я відчуваю, що можу впливати на те, що відбувається зі мною
5	Мені важко міняти свої звички
6	Краще синиця в руках, ніж журавель у небі
7	Я відчуваю себе частиною того, що відбувається навколо
...	*(повний текст на 45 запитань)*

Структура методики:

1. **Залученість** (Commitment) – переконаність у тому, що участь у подіях дає шанс знайти щось вартісне.

2. **Контроль** (Control) – переконаність у тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат.

3. **Прийняття ризику** (Challenge) – переконаність у тому, що будь-яка подія сприяє розвитку.