МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет соціально-психологічної освіти та фізичної культури
Кафедра психології

Допущено до захисту
« » травня 2026 р.
В.о. зав. кафедри
_____ Борис ЯКИМЧУК

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

ПСИХОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Виконала: студентка 4 курсу, групи П/41
освітня програма «Психологія»
спеціальність 053 Психологія
Єрмолаєва Лариса Володимирівна
Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Гриньова Наталія В’ячеславівна

Умань – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ПЕДАГОГІВ.....6

1.1.Феноменологія професійного стресу у педагогів…….……..….....6

1.2.Чинники інтенсифікації освітнього процесу та їх вплив на емоційний стан вчителя.....8

1.3. Класифікація копінг-стратегій: конструктивні та деструктивні підходи.....11

1.4. Майндфулнес-техніки як інструмент розвитку емоційної стійкості педагогів.....13

1.5. Когнітивно-поведінкові моделі подолання тривоги та стресових станів.....14

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗМІЦНЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ.....18

2.1. Методологія та організація дослідження.....18

2.2. Результати дослідження резильєнтності, життєстійкості та адаптивних копінг-стратегій педагогів ……...22

2.3. Програма психологічної підтримки педагогічного колективу на основі технік саморегуляції.....41

ВИСНОВКИ 45

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....48

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку національної системи освіти України характеризується інтенсифікацією навчального процесу, впровадженням інноваційних технологій та підвищенням вимог до професійної компетенції вчителя. Проте зворотнім боком цих реформ стає зростання психоемоційного навантаження на педагогів. В умовах постійних змін, соціальної нестабільності та високого рівня відповідальності професійний стрес стає невід'ємним супутником педагогічної діяльності. Стрес вважається основною причиною емоційного вигорання, що виникає у педагогічній та медичній діяльності за умов обмежених внутрішніх ресурсів, пов'язаних із цілями та якістю професійної роботи; також встановлено, що «підвищення стресостійкості та оволодіння навичками саморегуляції: релаксація, ідеомоторні дії, медитація сприяють ефективній профілактиці вигорання» тощо [8].

Традиційні підходи до подолання стресу часто виявляються недостатніми, що зумовлює необхідність пошуку та обґрунтування нових психологічних стратегій. Особливої уваги заслуговують практики майндфулнес (усвідомленості) та когнітивно-поведінкові методи, які дозволяють вчителю не лише реагувати на наслідки стресу, а й розвивати внутрішній ресурс – резильєнтність. В умовах інтенсифікації освітнього процесу професійне вигорання вчителя трансформується з індивідуальної проблеми у системний чинник зниження якості освіти. Емоційне виснаження, спричинене постійним дефіцитом часу та багатозадачністю, призводить до деструкції професійної взаємодії. Зокрема, це проявляється у порушенні комунікативної стабільності в тріаді «вчитель–учень–батьки», де педагог через брак внутрішнього ресурсу втрачає здатність до емпатії та конструктивного вирішення конфліктів [28].

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність психологічних стратегій подолання стресу для збереження психологічного здоров'я та підвищення професійної стійкості вчителів.

Об’єкт дослідження: емоційно-вольова сфера особистості вчителя в умовах сучасної професійної діяльності.

Предмет дослідження: психологічні стратегії та механізми подолання професійного стресу вчителів в умовах інтенсифікації освітнього процесу.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз феномену професійного стресу та копінг-стратегії вчителів вчителів у сучасних наукових дослідженнях.
2. Визначити основні чинники інтенсифікації освітнього процесу, що детермінують розвиток стресових станів у педагогів.
3. Охарактеризувати зміст та структуру резільєнтності як базового ресурсу подолання стресу.
4. Проаналізувати ефективність сучасних психотехнологій (Mindfulness, КПТ-моделі) у профілактиці професійних стресів вчителів.
5. Розробити практичні рекомендації щодо зміцнення стресостійкості педагогічного колективу.

Методи дослідження. Для вирішення поставленої мети та завдань у дослідженні були використані такі методи: систематичний аналіз наукової літератури, узагальнення та систематизація підходів до вивчення копінг-поведінки та професійного вигорання. Проведені анкетування та тестування (анкета «Оцінка чинників інтенсифікації та психологічного благополуччя вчителя», опитувальник резильєнтності дорослих (шкала Коннора-Девідсона), опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазарус, тест життєстійкості С. Мадді, порівняльний аналіз даних. Для інтерпретації були використані кількісний та якісний аналіз результатів, методи математичної статистики для виявлення кореляційних зв’язків між рівнем усвідомленості та показниками стресу.

Експериментальна база дослідження. Дослідження було організовано та проведено на базі Дмитрушківського ліцею Дмитрушківської сільської ради Уманського району. До вибірки дослідження увійшли 55 педагогічних працівників.

Теоретична значущість роботи полягає в обґрунтуванні ролі майндфулнес та резільєнтності як ключових чинників подолання стресу в умовах інтенсифікації навчання. Систематизовано наукові погляди на зв'язок між когнітивними ресурсами вчителя та його емоційною стійкістю.

Практичне значення роботи. Результати дослідження можуть бути використані у розробці діагностичного комплексу та практичних рекомендацій для профілактики вигорання вчителів, а також для проведення тренінгів із саморегуляції та підвищення стресостійкості педагогів.

Апробація дослідження. Результати дослідження було висвітлено та обговорено на IX-тих Всеукраїнських психологічних читаннях «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», 14 травня 2026 року, Уманський національний університет.

Публікації:

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, містить 12 таблиць, 6 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ПЕДАГОГІВ

1.1. Феноменологія професійного стресу педагогів

У сучасній психологічній науці проблема професійного стресу педагогів посідає одне з центральних місць, що зумовлено високою соціальною значущістю вчительської професії та значним рівнем її емоційної напруженості. Професійний стрес визначається як багатогранний феномен, що виникає внаслідок невідповідності між вимогами робочого середовища та внутрішніми ресурсами особистості фахівця. «Стрес є реакцією організму на будь-які зміни, що вимагають адаптації або реакції» [18, с. 1]. Особливою формою тривалого, хронічного стресу в освітній сфері є синдром професійного вигорання. Т. В. Гальчак визначає його як «довготривала стресова реакція або синдром, що виникає внаслідок тривалого неконтрольованого професійного стресу середньої інтенсивності» [8, с. 96]. Науковець наголошує, що вигорання не є статичним станом, а розвивається динамічно, проходячи через певні симптоми та стадії.

Згідно з класичною моделлю К. Маслач, яку аналізують науковці (Бушинська І.В., Омелянчук І.С., Сидоренко А.Б, Черкаська Є.Ф.), структура вигорання включає три основні компоненти:

– Емоційне виснаження – відчуття спустошеності, втоми, неможливості віддаватися роботі з колишнім ентузіазмом.

– Деперсоналізація (цинізм) – формування негативного, байдужого або навіть ворожого ставлення до суб’єктів діяльності (учнів, колег, адміністрації).

– Редукція професійних досягнень – заниження власної професійної цінності, відчуття некомпетентності та втрата сенсу діяльності.

Наслідки вигорання вчителів мають деструктивний вплив не лише на саму особистість, а й на весь освітній процес. У. Солинська та А. Юрчак зазначають, що вигорілі вчителі характеризуються вищим рівнем страху та агресії, що призводить до «порушення стосунків у тріаді вчитель–учень–батьки» та знижує ефективність навчання [28]. Таким чином, професійне вигорання виступає не

лише як особистісна проблема вчителя, а й як чинник деградації якості освіти в умовах її інтенсифікації. Окрему увагу в науковій літературі приділено специфіці вигорання у фахівців корекційної освіти. О. А. Бєлікова вказує, що додатковими стресорами тут виступають специфіка контингенту учнів, висока інтенсивність праці та необхідність постійного емоційного контейнування [5]. Отже, феноменологія професійного стресу вчителів демонструє складну структуру, де вигорання є логічним завершенням некомпенсованого стресу, що вимагає розробки системних стратегій психологічного захисту.

У контексті інтенсифікації освітнього процесу професійний стрес вчителя слід розглядати не лише як реакцію на перевантаження, а й як результат тривалої «емоційної праці». Педагогічна діяльність вимагає постійного управління власними емоціями для створення сприятливого навчального середовища, що, згідно з дослідженнями У. Солинської та А. Юрчак, виснажує внутрішні ресурси саморегуляції. Автори наголошують, що «педагоги, які перебувають у стані вигорання, демонструють занижену самооцінку та втрату впевненості у власних силах», що створює замкнене коло: стрес знижує ефективність, а усвідомлення власної неефективності посилює стрес [28, с.].

Особливу групу ризику становлять фахівці, які працюють у сфері спеціальної освіти. О. А. Бєлікова підкреслює, що чинники вигорання в корекційних закладах мають свою специфіку: висока концентрація дітей зі складними порушеннями розвитку вимагає від вчителя надвисокого рівня емпатії, що за відсутності навичок психологічного відсторонення (зокрема, технік майндфулнес) веде до швидкої емоційної деградації [5]. Таким чином, професійне вигорання вчителя – це не просто втома, а системна деструкція професійної діяльності та особистості, яка проявляється на когнітивному, емоційному та соматичному рівнях. Це підтверджує необхідність не лише вивчення причин, а й розробки активних стратегій «совладання» (копінгу), які будуть розглянуті у наступних розділах.

1.2. Чинники інтенсифікації освітнього процесу та їх вплив на емоційний стан вчителя

Інтенсифікація освітнього процесу в сучасних умовах розглядається як багатофакторне явище, що супроводжується зростанням обсягу інформації, ускладненням педагогічних завдань та підвищенням соціальної відповідальності вчителя. Основним теоретичним підґрунтям для розуміння впливу цих чинників на емоційний стан є модель «Вимоги – Ресурси», згідно з якою вигорання виникає тоді, коли професійні вимоги стабільно перевищують наявні в особистості ресурси подолання [8].

Серед ключових чинників інтенсифікації, що детермінують стресові стани, науковці виділяють наступні:

1. Реформування та інноваційне навантаження. Впровадження концепції «Нової української школи» та зміна освітніх парадигм вимагають від педагогів постійного перенавчання. Т. В. Зайчикова зазначає, що ситуація «хронічного реформування» створює стан когнітивної невизначеності, де вчитель змушений працювати в режимі високої інтенсивності без чітко сформованих нових алгоритмів діяльності, що посилює професійний стрес [13].
2. Специфіка інклюзивної та корекційної освіти. Розширення мережі інклюзивних класів ставить перед загальноосвітніми вчителями нові виклики, до яких вони часто не готові психологічно. О. А. Бєлікова підкреслює, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами характеризується надвисокою «емоційною ціною» кожного робочого дня. Фахівці корекційних закладів перебувають під постійним тиском специфічних стресорів: високої концентрації емоційних проявів учнів та необхідності адаптації складного матеріалу під обмежені можливості сприйняття [5].
3. Бюрократизація та «документарний» стрес. Незважаючи на цифровізацію, обсяг звітності та документообігу залишається значним. Як

зазначають У. Солинська та А. Юрчак, надлишок обов'язків, які безпосередньо не пов'язані з викладанням, сприймається вчителями як марна трата інтелектуального ресурсу, що веде до деперсоналізації та цинічного ставлення до роботи [28].

4. Цифровізація та розмивання меж робочого часу. Перехід на дистанційні та змішані форми навчання створив ефект «завжди на зв'язку». Інтенсифікація комунікації в месенджерах з батьками та учнями позбавляє вчителя часу на відновлення, що є критичним фактором розвитку резильєнтності [35].

Вплив цих чинників на емоційний стан вчителя проявляється через адаптаційний стрес. Голубєва М. О. наголошує, що в умовах інтенсифікації вчитель стикається з «лещатами» між необхідністю виконувати державні стандарти та реальною психофізичною виснаженістю [9]. Це призводить до зниження резильєнтності (емоційної стійкості) та підвищення ризику психосоматичних розладів.

Особливе значення має мезорівень – психологічний клімат у закладі. Якщо інтенсифікація процесу не компенсується соціальною підтримкою з боку адміністрації та колег, рівень вигорання зростає експоненціально. Т. В. Зайчикова доводить, що за наявності інформаційної та емоційної підтримки в колективі вчителі здатні витримувати значно вищі темпи інтенсифікації без шкоди для психічного здоров'я [13]. Таким чином, інтенсифікація освітнього процесу виступає потужним зовнішнім детермінантом вигорання, що вимагає від вчителя не лише володіння методиками викладання, а й опанування спеціальних стратегій психологічного «виживання» та самозбереження. Проведене дослідження дає змогу сформулювати такі висновки:

1. Професійне вигорання визначено як багатовимірний динамічний феномен, що виникає внаслідок тривалого впливу професійних стресорів та проявляється через емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження самооцінки професійних досягнень. Вигорання є не просто втомою, а

системною деструкцією особистості, що негативно впливає на якість освітнього процесу та емоційний стан усіх його учасників.

2. Встановлено, що інтенсифікація освітнього процесу виступає головним зовнішнім детермінантом стресу. Вона зумовлена необхідністю постійної адаптації до інновацій (НУШ, цифровізація), високою бюрократизацією та специфічними вимогами інклюзивного навчання. Найбільш вразливою категорією є молоді вчителі, які перебувають у «лещатах» адаптаційного стресу через невідповідність між ідеалізованими очікуваннями та жорсткою професійною реальністю.
3. Виявлено, що вирішальну роль у запобіганні вигоранню відіграє резильєнтність – динамічна здатність особистості відновлюватися та професійно зростати в складних умовах. Резильєнтність вчителя не є вродженою рисою, а базується на поєднанні внутрішніх ресурсів (самоефективність, емоційна гнучкість) та зовнішньої підтримки (психологічний клімат, професійні спільноти).

Теоретичний аналіз підтверджує, що для подолання руйнівного впливу інтенсифікації навчання недостатньо лише організаційних змін; критично важливим є розвиток індивідуальних навичок саморегуляції. Це створює підґрунтя для переходу до другого розділу, присвяченого конкретним психологічним стратегіям та методам (майндфулнес, КПТ), що спрямовані на зміцнення стресостійкості вчителя.

Подолання професійного стресу є динамічним процесом, що ґрунтується на взаємодії особистості з навколишнім середовищем та спрямований на збалансування зовнішніх вимог і підтримку внутрішньої рівноваги. Основою цього процесу виступають копінг-стратегії – когнітивні та поведінкові підходи, які допомагають справлятися зі складними життєвими обставинами. «Подолання стресу – це не лише усунення негативних емоцій, а й свідомий вибір дій, спрямованих на вирішення проблеми» [18, с. 2]. Сучасна психологія виділяє три основні напрямки застосування копінгу:

1. Проблемно-орієнтований: спрямований на активне розв'язання ситуацій через аналіз, планування і реалізацію конкретних дій.

2. Емоційно-орієнтований: акцентується на управлінні власними почуттями, зокрема через дистанціювання, пошук підтримки або самоконтроль.

3. Когнітивний (переосмислення): змінює ставлення до ситуації шляхом переоцінки її значення та перебудови власної системи цінностей.

Ефективність боротьби зі стресом, що посилюється через зростаючий темп роботи, залежить від внутрішніх ресурсів особистості. До таких ресурсів належать емоційний інтелект, який забезпечує здатність до саморегуляції, життєстійкість, що базується на вірі у власний контроль над подіями, а також резильєнтність – уміння швидко відновлюватися після кризових ситуацій, подібно до пружини. Для відновлення ресурсів рекомендується використовувати різноманітні практичні інструменти. Серед них можна виділити мультимодальні підходи, такі як модель BASIC Ph, техніки усвідомленості (mindfulness), аутогенне тренування та методи когнітивного рефреймінгу. Крім цього, важливим фактором ефективної адаптації є доступ до зовнішньої підтримки, яка може бути соціальною, інформаційною чи організаційною. У поєднанні з навичками тайм-менеджменту ці ресурси допомагають створити міцний захист від професійного вигорання.

1.3. Класифікація копінг-стратегій: конструктивні та деструктивні підходи

Ефективність функціонування вчителя в умовах інтенсифікації освітнього процесу безпосередньо залежить від обраної ним моделі копінг-поведінки (від англ. *to cope* – долати, справлятися). Копінг-стратегії – це свідомі зусилля особистості, спрямовані на врегулювання конфлікту між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами. «Ефективність стратегій в різних контекстах визначається типом стресу, особистісними особливостями, робочим оточенням, специфічними обставинами та загальним станом здоров’я. Розуміння цих

факторів дозволяє адаптувати стратегії до конкретних умов і максимізує їхню ефективність у подоланні стресу» [18, с. 3].

У науковій літературі, зокрема у працях М. В. Авраменко та В. М. Корольчука, виокремлюють три базові типи стратегій подолання професійного стресу:

1. Оціночно-орієнтовані стратегії: спрямовані на зміну сприйняття стресової ситуації. Це «когнітивна переоцінка», коли вчитель намагається знайти позитивні сторони у викликах інтенсифікації або розглядає складну ситуацію як можливість для професійного зростання.
2. Проблемно-орієнтовані стратегії: передбачають активні дії, спрямовані на усунення джерела стресу. Це може бути тайм-менеджмент, пошук додаткової інформації, планування діяльності або делегування обов'язків.
3. Емоційно-орієнтовані стратегії: спрямовані на регуляцію власного емоційного стану (релаксація, самонавіювання, відволікання). Вони допомагають знизити напругу, але не завжди вирішують саму проблему [1].

Ключовим моментом для збереження ментального здоров'я вчителя є поділ цих стратегій на адаптивні (конструктивні) та малоадаптивні (деструктивні).

– Конструктивний копінг (планування, пошук соціальної підтримки, позитивне переформулювання) веде до успішної адаптації та зміцнення резильєнтності.

– Деструктивний копінг (уникнення проблеми, заперечення, надмірна самокритика, агресія) може дати тимчасове полегшення, але в перспективі лише поглиблює професійне вигорання.

Особливу роль у структурі подолання стресу відіграє соціальна підтримка. Як доводять дослідження, вчителі, які використовують підтримку колег та адміністрації як копінг-ресурс, демонструють значно нижчі показники деперсоналізації [13]. Натомість стратегії уникнення або пасивного очікування, за даними У. Солинської та А. Юрчак, корелюють із високим рівнем страху та

професійною деформацією [28]. Таким чином, вибір стратегії подолання стресу є індивідуальним психологічним актом, проте інтенсифікація навчання вимагає від вчителя свідомого переходу від стихійних емоційних реакцій до конструктивних, проблемно-орієнтованих дій та технік усвідомленої саморегуляції.

1.4. Майндфулнес-техніки як інструмент розвитку емоційної стійкості педагогічного колективу

В умовах інтенсифікації освітнього процесу, коли традиційні методи релаксації часто виявляються малоефективними через дефіцит часу, особливої актуальності набувають практики майндфулнес (mindfulness) – світської моделі тренування уваги та усвідомленості. О. Кравець визначає майндфулнес як «свідоме спрямування уваги на теперішній момент, що супроводжується безоціночним прийняттям поточного досвіду» [19, с.]. Для вчителя, чия праця насичена ситуативними стресорами (конфлікти на уроках, високий темп подачі матеріалу, перевірка робіт), майндфулнес стає когнітивним «буфером». Дослідження Ю. Атаманчук підтверджують, що регулярне використання практик усвідомленості сприяє зниженню рівня соціальної тривожності та запобігає «емоційному зараженню» від збудженого класу [4].

У роботі з педагогічним колективом виокремлюють три ключові механізми впливу майндфулнес:

– Децентрація (розтотожнення): вчитель навчається сприймати свої тривожні думки чи роздратування не як частину свого «Я», а як тимчасові ментальні події. «Майндфулнес дозволяє вчителю створити психологічний простір між стимулом (поведінка учня) та реакцією, що дає можливість обрати конструктивну відповідь замість автоматичного гніву» [19].

– Зниження румінацій (нав’язливих роздумів) допомагає припинити «прокручування» денних невдач у вечірній час, що критично важливо для відновлення сну та енергії в умовах інтенсивних навантажень.

– Тренування фокусу уваги задля покращення когнітивного контролю дозволяє вчителю краще концентруватися на пріоритетних завданнях, мінімізуючи стрес від багатозадачності.

Тертична Т. Д. у своїй програмі для вчителів пропонує інтегрувати майндфулнес безпосередньо в робочий день через короткі практики [19]:

- «Трихвилинний простір для дихання» – виконується під час перерви для швидкого «скидання» емоційної напруги.
- Усвідомлене слухання – техніка, що покращує комунікацію з учнями та батьками, знижуючи ризик виникнення непорозумінь.
- «Стоп-кадр» – коротка пауза перед входом у клас для стабілізації емоційного фону.

Емпіричні дані свідчать, що вчителі, які практикують майндфулнес, демонструють вищу самоефективність та нижчий рівень деперсоналізації. Як зазначає Ю. Атаманчук, «усвідомленість допомагає вчителю залишатися в контакті з власними цінностями навіть у моменти пікового навантаження, що є основою професійної резильєнтності» [4, с.]. Таким чином, майндфулнес-техніки є не просто методом розслаблення, а стратегічним інструментом інтелектуальної та емоційної гігієни вчителя, що дозволяє зберігати емпатію та продуктивність у дестабілізуючих умовах інтенсифікації навчання.

1.5. Когнітивно-поведінкові моделі подолання тривоги та стресових станів

У контексті інтенсифікації освітнього процесу, коли навантаження на когнітивну сферу педагога стає критичним, особливого значення набувають методи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ). Згідно з КПТ-моделлю, стрес та вигорання вчителя спричинені не лише зовнішніми обставинами (кількістю уроків чи звітів), а передусім тим, як ці обставини інтерпретуються фахівцем. Як зазначає Л. Стукан, ключовим фактором підтримки високого рівня тривоги та виснаження є «негативні автоматичні думки» (НАДи) – швидкі, мимовільні оціночні судження, що виникають у відповідь на стресовий стимул [30].

В основі когнітивно-поведінкового підходу лежить формула: Подія → Думка → Емоція → Поведінка. В умовах інтенсифікації вчителі часто потрапляють у пастку когнітивних викривлень, таких як:

– Катастрофізація (Якщо я не встигну заповнити цей звіт, мене негайно звільнять);

– Перфекціонізм або установка «Повинен» (Я мушу бути ідеальним вчителем для кожного учня 24/7);

– Чорно-біле мислення (Якщо один учень не засвоїв тему, я – поганий педагог).

Такі думки провокують емоційне виснаження та деструктивні поведінкові реакції (уникнення складних завдань, агресію або надмірну перевірку робіт у нічний час). У. Солинська та А. Юрчак підкреслюють, що саме ці внутрішні установки формують «шори», які заважають вчителю бачити реальні ресурси для вирішення проблем [28].

Сучасним міжнародним стандартом когнітивної підтримки вчителів є програма BRiTE (Building Resilience in Teacher Education), описана в роботах L. Sikma та C. Mansfield [35, 37]. Ця модель пропонує вчителям п’ять модулів, спрямованих на зміну мислення та поведінки:

1. B (Building resilience): усвідомлення того, що стійкість – це навичка, яку можна розвинути.
2. R (Relationships): когнітивна переоцінка ролі колег – перехід від сприйняття їх як «конкурентів» до сприйняття як «ресурсу підтримки».
3. i (Wellbeing): формування когнітивної установки на пріоритетність власного здоров’я як умови професійної якості.
4. T (Taking initiative): перехід від пасивної позиції жертви обставин до активного планування (проблемно-орієнтований копінг).
5. E (Emotions): навички когнітивної переоцінки емоцій (наприклад, сприйняття хвилювання перед відкритою лекцією як «драйву», а не «катастрофи») .

Для подолання тривоги та стресу в рамках бакалаврського дослідження ми пропонуємо впровадження таких технік:

– Когнітивне реструктурування. Це процес ідентифікації та оспорювання негативних думок. Вчитель вчиться ставити собі питання: «Які є докази того, що я не справляюся?», «Як би я порадив діяти колезі в цій ситуації?». Це дозволяє знизити інтенсивність емоційного виснаження.

– Експозиція та поведінкові експерименти. Як зазначає Л. Стукан, для подолання соціальної тривоги в професійній комунікації вчителю важливо поступово стикатися з ситуаціями, що викликають страх (наприклад, публічний виступ на педраді), перевіряючи, що «катастрофічні» прогнози не збуваються [30].

– Техніки тайм-менеджменту як когнітивна стратегія. Впорядкування робочого дня дозволяє знизити відчуття «когнітивного перевантаження», про яке пише Т. Зайчикова, створюючи відчуття контролю над ситуацією [].

– Груповий формат КПТ-підтримки. Ефективним методом є групова робота, де вчителі можуть побачити, що їхні страхи є спільними для всієї професійної спільноти. Це знижує почуття ізоляції. Л. Стукан наголошує, що групова динаміка дозволяє швидше опанувати навички самодопомоги завдяки зворотному зв’язку від колег [30].

Комплексний аналіз сучасних психологічних стратегій подолання стресу в педагогічній діяльності дозволив сформулювати такі висновки. Майндфулнес визначено як фундаментальний когнітивний ресурс емоційної стійкості вчителя. Теоретичний аналіз підтвердив, що практики усвідомленості діють як «буфер» між професійним стресором та реакцією педагога. Завдяки механізмам децентрації, зниженню румінацій та посиленню когнітивного контролю, вчитель набуває здатності до безоціночного прийняття досвіду, що мінімізує ризик «емоційного зараження» та професійної деперсоналізації. Нейрофізіологічний ефект таких практик (активація префронтальної кори при зниженні реактивності амигдали) забезпечує стабільність психіки в умовах багатозадачності.

Обґрунтовано доцільність інтеграції мікро практик (техніки «STOP», «Трихвилинний простір для дихання», усвідомлене слухання) безпосередньо в структуру робочого дня вчителя. Встановлено, що такі короткотривалі

інтервенції є найбільш адаптивними в умовах інтенсифікації освітнього процесу, оскільки вони не потребують додаткових часових витрат, проте ефективно стабілізують емоційний фон перед уроками або під час комунікації з батьками.

Доведено ключову роль когнітивно-поведінкової моделі у подоланні тривожних станів. З'ясовано, що професійне вигорання значною мірою підтримується «негативними автоматичними думками» (катастрофізація, перфекціонізм, чорно-біле мислення). Використання методів когнітивного реструктурування та поведінкових експериментів дозволяє вчителю змінити інтерпретацію стресових подій, трансформуючи реактивну поведінку в проактивну та конструктивну.

Виокремлено програму BRiTE як інноваційний інструмент системного розвитку резильєнтності. Модель, що базується на п'яти векторах (стійкість, взаємини, добробут, ініціативність та емоції), забезпечує перехід від пасивної позиції «жертви обставин» до активного управління власними ресурсами. Важливим аспектом є когнітивна переоцінка соціальної підтримки колег, що перетворює професійне середовище з джерела конкуренції на ресурс відновлення. Виявлено переваги групового формату психологічної підтримки. Колективна робота в межах КПТ-підходу чи майндфулнес-тренінгів сприяє зниженню відчуття ізоляції та дозволяє вчителям вийти за межі професійних «шор», розширюючи репертуар адаптивних копінг-стратегій.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що поєднання технік усвідомленості з когнітивною корекцією переконань створює цілісну систему самозбереження педагога. Це дозволяє не лише нівелювати наслідки інтенсифікації навчання, а й підвищити загальну якість освітньої взаємодії через збереження емпатії та професійної мотивації.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В ПЕДАГОГІВ

2.1. Методологія та організація дослідження

Метою емпіричного етапу роботи є вивчення актуального рівня професійного стресу вчителів в умовах інтенсифікації освітнього процесу та аналіз взаємозв'язку між рівнем стресу і вибором стратегій подолання (копінг-поведінки). Організація дослідження включала три етапи. На першому етапі здійснено теоретичний аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження. На другому етапі емпірично досліджено рівень стресу та особливості життєстійкості та самоактуалізації вчителів, перевірено наявність зв'язку між цими явищами.

Для вирішення поставлених завдань був використаний комплекс емпіричних методів і конкретних методик, кожна з яких відповідає теоретичним засадам, викладеним у Розділах 1 та 2: анкета «Оцінка чинників інтенсифікації та психологічного благополуччя вчителя», опитувальник «Копінг стратегії Р. Лазаруса», Тест життєстійкості С. Мадді, опитувальник резильєнтності дорослих (шкала Коннора-Девідсона), методи математичної статистики.

Для виявлення та аналізу специфічних професійних стресорів сучасних освітян було розроблено авторську анкету «Оцінка чинників інтенсифікації». Цей діагностичний інструмент спрямований на вивчення трьох ключових джерел професійного напруження педагогів: цифрового навантаження, безперервної комунікації в месенджерах та адаптації до роботи в умовах освітніх реформ, зокрема Нової української школи (НУШ). Опитувальник дозволяє емпірично оцінити суб'єктивне сприйняття вчителями інтенсивності праці та виявити чинники, які найбільше провокують виникнення симптомів професійного вигорання і знижують рівень їхньої життєстійкості.

Зміст анкети охоплює комплекс тверджень, які респонденти оцінюють за шкалою частоти або вираженості прояву того чи іншого фактора у їхній щоденній педагогічній практиці. Обробка результатів передбачає як якісний

аналіз окремих параметрів навантаження, так і кількісне визначення домінуючих стресорів через підрахунок середніх значень за кожним із виділених блоків. Отримані дані дозволяють диференціювати організаційні, технологічні та змістові чинники інтенсифікації навчання, що є необхідним для подальшої розробки цілеспрямованих програм психологічної підтримки та підвищення резильєнтності вчителів.

Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC-10) слугувала засобом оцінки індивідуального рівня резильєнтності серед педагогів, оцінюючи їхню здатність ефективно адаптуватися до змін та відновлювати психо-емоційну рівновагу після стресів, що виникають внаслідок інтенсифікація освітнього процесу [29]. Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC-10) була розроблена К. Коннор та Дж. Девідсоном у 2003 році. Первісну 25-пунктну версію у 2007 році модифікували Л. Кемпбелл-Сіллс та М. Стейн, виділивши 10 найбільш інформативних тверджень із високою психометричною стабільністю. В українському науковому просторі методика адаптована А. Стадніком і Ю. Мельником у 2025 році та активно застосовується у дослідженнях О. Кокуна. Інструмент вимірює психологічну резильєнтність як інтегральну здатність відновлюватися після кризових подій та регулювати емоції в умовах змін. Скорочена 10-пунктна версія діагностує сукупний індекс резильєнтності через оцінку таких компонентів, як адаптивність, самоефективність, когнітивний контроль, стресостійкість, наполегливість та емоційна регуляція. Досліджуваним пропонується оцінити 10 тверджень за п’ятибальною шкалою від 0 (повністю невірно) до 4 (вірно майже завжди) відповідно до їхнього досвіду за останній місяць. Загальний показник методики розраховується шляхом підсумовування відповідей за всіма пунктами, а сумарний бал варіюється від 0 до 40, де вищі значення свідчать про вищий рівень індивідуальної резильєнтності респондента.

Опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса був використаний для ідентифікації домінуючих способів подолання стресу (конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук підтримки тощо) [1]. Для оцінки

домінуючих способів подолання стресу в педагогів було використано опитувальник «Способи подолання стресу» (WCQ), розроблений Р. Лазарусом і С. Фолкман у 1988 році на основі когнітивно-транзакційної моделі. Методика призначена для діагностики копінг-стратегій у різних сферах психічної діяльності через оцінку частоти та ефективності їх використання респондентами для зниження психоемоційного напруження.

Опитувальник містить 50 тверджень, які розподіляються за вісьмома шкалами: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка. Усі шкали інтегруються у проблемно-сфокусований або емоційно-сфокусований копінг. Досліджувані оцінюють твердження за чотирирівневою шкалою («ніколи», «рідко», «зазвичай», «часто»). Інтерпретація отриманих сирих балів передбачає виокремлення трьох рівнів напруженості копінгу: низького (0–6 балів), що вказує на адаптивне застосування стратегії; середнього (7–12 балів), який відображає помірну напруженість; та високого (13–18 балів), що свідчить про дезадаптивне використання стратегій подолання стресу.

Тест життєстійкості, розроблений С. Мадді Тест життєстійкості, розроблений С. Мадді в межах екзистенційно-гуманістичного підходу, є базовим інструментом для оцінки системи переконань особистості про себе та світ, що забезпечує збереження психологічного благополуччя в умовах стресу. В українській дослідницькій практиці найчастіше застосовується адаптація Д. Леонтьєва та О. Рассказової, а також модифікація О. Кокуна, адаптована для фахівців соціономічних професій. Методика вимірює загальний рівень життєстійкості та три її ключові компоненти: залученість як переконання у важливості власної активності, контроль як віру в здатність впливати на життєві події, та прийняття ризику як готовність сприймати будь-який досвід як основу для особистісного розвитку.

У процесі діагностики респондентам пропонується оцінити 45 тверджень за чотирибальною шкалою від 0 (ні) до 3 (так). Обробка результатів передбачає

підрахунок балів за кожною субшкалою з урахуванням прямих та зворотних пунктів, а також визначення інтегрального показника життєстійкості. Загальний бал у діапазоні від 0 до 61 свідчить про низький рівень стійкості та вразливість до вигорання, показник від 62 до 99 балів відображає середній рівень, а сума від 100 до 135 балів фіксує високий рівень життєстійкості та здатність ефективно діяти в умовах невизначеності.

Емпіричне дослідження проводилося в протягом 2025-2026 навчального року. З огляду на територіальну розрізненість респондентів та високу інтенсивність їхньої праці, було обрано онлайн-формат збору даних (за допомогою Google Forms). Процедура включала такі етапи:

– Інструктаж та інформування: кожен учасник отримав посилання на форму з детальним описом мети дослідження. У вступній частині анкети наголошувалося, що участь є цілком добровільною, а результати будуть використані лише в узагальненому вигляді для наукових цілей.

– Забезпечення анонімності: технічні налаштування форми виключали збір адрес електронної пошти або будь-яких персональних ідентифікаторів (ПІБ, точна назва школи). Це сприяло підвищенню відвертості відповідей, особливо в блоках, що стосувалися конфліктів у колективі та підтримки з боку адміністрації.

– Дистанційне заповнення: респонденти мали можливість заповнити анкету у зручний для них час, що мінімізувало додатковий стресогенний вплив «дефіциту часу».

– Первинна обробка: дані автоматично консолідувалися в електронні таблиці для подальшого статистичного аналізу.

Така організація процедури дозволила забезпечити високу достовірність результатів, дотримання етичних стандартів психологічного дослідження та оцінити три ключові складові життєстійкості вчителів:

1. Залученість – переконання в тому, що участь у будь-яких подіях є можливістю знайти щось цікаве та корисне, що набуває особливого значення під час реалізації реформ НУШ.

2. Контроль – віра у здатність впливати на результати подій навіть за умов значного обсягу звітності й документообігу.

3. Прийняття ризику – готовність діяти в умовах невизначеності та розглядати будь-який досвід, у тому числі негативний, як ресурс для професійного зростання.

2.2. Результати дослідження резильєнтності, життєстійкості та адаптивних копінг-стратегій педагогів

Важливим етапом емпіричного етапу роботи став підбір респондентів та організація процедури опитування, що забезпечує репрезентативність отриманих результатів. До дослідження було залучено 55 педагогів різних кваліфікаційних категорій, які представляють заклади освіти різних типів та рівнів. Відповідно до підходів М. Голубєвої, при формуванні вибірки особлива увага приділялася професійному стажу як ключовому фактору трансформації копінг-стратегій та рівня життєстійкості під впливом інтенсифікації праці [9]. Вибірка була структурована за трьома основними параметрами: професійним стажем, типом закладу освіти та тижневим навантаженням. Такий підхід дозволив порівняти вплив чинників інтенсифікації на різних етапах професійного генезу та в різних організаційних умовах. Детальний розподіл учасників дослідження за ключовими критеріями представлено в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Соціально-демографічний профіль учасників дослідження (n=55)

Критерій аналізу	Категорії респондентів	Кількість (n)	Частка (%)
Педагогічний стаж	До 5 років (молоді спеціалісти)	13	23,6%
	5–15 років (період стабілізації)	16	29,1%
	15–25 років (криза розвитку)	14	25,5%
	Понад 25 років (майстерність)	12	21,8%
Тип закладу освіти	Загальноосвітні школи (ЗЗСО)	25	45,5%
	Ліцеї та гімназії	19	34,5%
	Спеціальні та корекційні школи	8	14,5%
	Інші (позашкілля, ПТО)	3	5,5%
Тижневе навантаження	До 18 годин	14	25,5%
	19–26 годин	29	52,7%
		12	21,8%

Аналіз емпіричних даних дозволив визначити структуру вибірки за місцем роботи респондентів. Розподіл вчителів за типами закладів освіти виглядає наступним чином. Загальноосвітні школи (ЗЗСО) – 45,5 % (25 осіб). Це найбільша група респондентів. Висока частка працівників ЗЗСО у дослідженні зумовлена тим, що саме в цих закладах педагоги стикаються з найбільш різноплановою інтенсифікацією: від великої наповнюваності класів до значного обсягу звітності за різними напрямами виховної та навчальної роботи. Вчителі змушені одночасно виконувати функції викладача, класного керівника та адміністратора документації. Ліцеї та гімназії – 34,5 % (19 осіб). Для цієї групи характерна специфічна форма професійного стресу, пов’язана з підвищеними вимогами до якості підготовки учнів (підготовка до НМТ), участю у науково-методичних заходах та швидким темпом впровадження інноваційних освітніх програм. Постійна необхідність «відповідати статусу» закладу створює тиск у напрямку професійної досконалості (перфекціонізму).

Спеціальні та корекційні школи – 14,5 % (8 осіб). Незважаючи на меншу чисельність, результати цієї групи є критично важливими для розуміння граничних рівнів емоційної витривалості. Педагоги тут працюють в умовах надвисокої інтенсивності психоемоційної взаємодії з дітьми з ООП, що потребує специфічних стратегій подолання стресу. Робота з 4-м та 5-м рівнями підтримки (як зазначали респонденти у відкритих питаннях) вимагає значно більших енерговитрат на одну робочу годину, ніж у звичайному класі. Інші заклади (позашкілля, ПТО) – 5,5 % (3 особи). Дана категорія представляє специфічні умови праці, де інтенсифікація часто пов'язана з нестандартним графіком та варіативністю контингенту учнів

Відповідно до отриманих даних було здійснено кількісний аналіз розподілу респондентів за рівнем тижневого навчального навантаження (n=55), вибірку було диференційовано на три категорії, що відображають різний ступінь інтенсифікації професійної діяльності (Таб. 2.2): нормативне навантаження (до 18 годин на тиждень), що відповідає встановленій законодавством нормі однієї ставки; підвищене навантаження (19–27 годин); критичне навантаження (понад

27 годин), яке характеризується високим ризиком кумуляції професійного стресу. Статистичний розподіл за вказаними критеріями дозволяє об’єктивізувати чинник часового дефіциту як одну з ключових детермінант психоемоційного напруження педагогів.

Таблиця 2.2

Розподіл вибірки за рівнем тижневого навантаження

Рівень навантаження	К-ть осіб (f)	Відсоток (%)
Нормативний (до 18 год)	22	40,0%
Підвищений (19–27 год)	26	47,3%
Критичний (понад 27 год)	7	12,7%

Аналіз суб’єктивної оцінки психоемоційного стану педагогів дозволив виявити високу частоту проявів емоційного виснаження, що є прямим наслідком інтенсифікації освітнього процесу. Згідно з результатами опитування на питання «Як часто Ви відчуваєте емоційне спустошення після робочого дня?», лише 29,1 % респондентів (16 осіб) обрали варіант «рідко», що свідчить про наявність достатнього адаптивного ресурсу у даної групи.

Водночас переважна більшість вибірки перебуває у зоні ризику: більше половини опитаних – 52,7 % (29 респондентів) – відчувають емоційне спустошення «часто», а для 18,2 % (10 осіб) цей стан став майже щоденною нормою (див. рис. 2.1). Сумарний показник респондентів, які систематично стикаються з емоційним виснаженням (70,9 %), підтверджує гіпотезу про те, що сучасні умови праці вчителя характеризуються високою когнітивною та емоційною напруженістю, яка призводить до швидкого вичерпання внутрішніх ресурсів». Важливим показником професійного стресу та здатності до відновлення ресурсів є можливість педагога до емоційного та когнітивного відсторонення від робочих завдань у позаробочий час. Результати відповідей на запитання «Чи вдається Вам повністю «вимкнути» думки про роботу вдома?»

продемонстрували складність збереження психологічних меж у сучасному освітньому просторі (рис. 2.2).



Рис. 2.1. Самооцінка рівня емоційного спустошення вчителів у кінці робочого дня



Рис. 2.2. Суб'єктивна оцінка можливості психологічного розмежування професійної та приватної сфер життя

Згідно з отриманими даними, лише 10,9 % респондентів (6 осіб) констатували повну здатність до перемикання уваги. Група вчителів, які обирали варіант «Переважно так», склала 43,6 % (24 особи). Проте майже половина вибірки стикається з труднощами у саморегуляції: 41,8 % (23 особи) відповіли

«Переважно ні», а 3,6 % (2 особи) зазначили, що їм ніколи не вдається припинити роздуми про роботу поза межами закладу освіти.

Сумарний показник респондентів (45,4 %), які мають стійку тенденцію до когнітивної румінації робочих ситуацій вдома, свідчить про високий ступінь поглинутості професійною діяльністю. Це підтверджує, що інтенсифікація освітнього процесу призводить до ефекту «незавершеної дії», коли вчитель змушений ментально продовжувати вирішення методичних та міжособистісних конфліктів у власний час відпочинку. Важливим аспектом дослідження стало вивчення стратегій саморегуляції, до яких вчителі вдаються для нівелювання наслідків професійного стресу. Аналіз відповідей на запитання «Які методи подолання стресу Ви використовуєте найчастіше?» (з можливістю вибору кількох варіантів) дозволив виявити домінуючі копінг-механізми серед педагогів (Рис. 2.3).

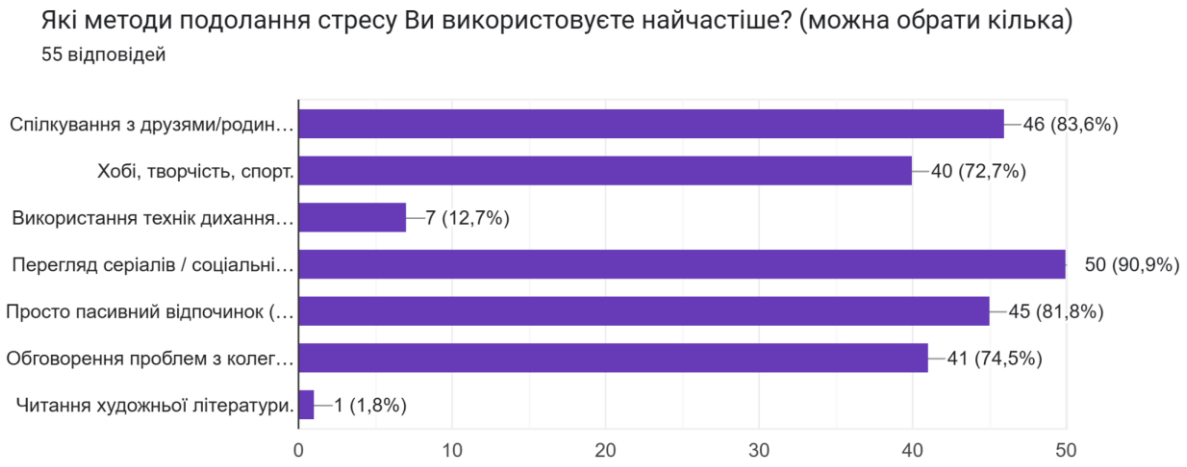


Рис. 2.3. Розподіл відповідей респондентів щодо пріоритетних методів подолання професійного стресу

Найбільш поширеною стратегією виявився дистантний та пасивний відпочинок: 90,9 % респондентів (50 осіб) обирають перегляд серіалів або соціальні мережі, а 81,8 % (45 осіб) – пасивний відпочинок (сон). Це вказує на те, що в умовах значної інтенсифікації праці педагоги першочергово потребують методів, які не вимагають додаткових інтелектуальних або вольових зусиль.

Значне місце у структурі подолання стресу займає соціальна підтримка. Так, 83,6 % опитаних (46 осіб) шукають ресурс у спілкуванні з родиною та друзями,

а 74,5 % (41 особа) використовують обговорення проблем з колегами («вербалізація скарг»). Високий відсоток звернення до колег підтверджує значущість мікроклімату в колективі як буферного фактора в умовах освітнього стресу. Активні форми відновлення (хобі, спорт, творчість) використовують 72,7 % респондентів (40 осіб), що свідчить про збережений креативний потенціал частини вибірки. Проте критично низькими виявилися показники використання спеціалізованих технік саморегуляції: лише 12,7 % (7 осіб) практикують дихальні вправи або медитацію, а читання художньої літератури як метод релаксації обрали лише 1,8 % (1 особа). Таким чином, у вибірці переважають стихійні та емоційно-фокусовані стратегії копінгу, тоді як професійно спрямовані психологічні техніки залишаються поза увагою більшості вчителів. Це обґрунтовує необхідність впровадження у закладах освіти цілеспрямованого навчання педагогів методам стрес-менеджменту.

Важливе значення для нівелювання впливу чинників інтенсифікації має рівень організаційної підтримки та індивідуальна здатність педагога до саморегуляції в конфліктних ситуаціях. У межах Блоку IV опитування було проаналізовано сприйняття вчителями підтримки з боку адміністрації та частоту проведення профілактичних заходів у закладах освіти (Табл. 2.3). Аналіз організаційного компонента свідчить про загалом позитивний клімат у закладах освіти: 60,0 % респондентів відчувають стабільну підтримку керівництва, що є потужним антистресовим ресурсом. Проте лише 29,1 % опитаних зазначили, що профілактика вигорання проводиться регулярно. Більшість (54,5 %) вказують на епізодичний характер таких заходів, а 16,4 % відмічають їхню повну відсутність при наявному запиті, що вказує на дефіцит системної психологічної допомоги в умовах інтенсифікації навчання.

Оцінюючи власну здатність до саморегуляції під час провокативної поведінки учнів, більшість педагогів (56,4 %) обрали середній показник (3 бали), що свідчить про докладання значних вольових зусиль для збереження професійного обличчя. Високий рівень самовладання (4–5 балів) продемонстрували 38,2 % респондентів. Важливо зазначити, що жоден з

опитаних не обрав мінімальний бал, що може свідчити про високий рівень соціальної відповідальності та сформованість базових навичок професійної етики, попри загальне емоційне виснаження, зафіксоване у попередніх блоках дослідження.

Таблиця 2.3

Оцінка організаційних ресурсів та рівня саморегуляції педагогів (n=55)

Показник	Варіанти відповіді	К-ть (f)	Відсоток (%)
Підтримка адміністрації	Так, завжди	33	60,0%
	Частково	21	38,2%
	Ні	1	1,8%
Профілактика вигорання	Так, регулярно	16	29,1%
	Дуже рідко	30	54,5%
	Ніколи, але є запит	9	16,4%
Здатність до самовладання (шкала 1–5)	2 (Важко стримуюсь)	3	5,5%
	3 (Переважно вдається)	31	56,4%
	4 (Професійна дистанція)	16	29,1%
	5 (Повний спокій)	5	9,1%

На основі аналізу відповідей педагогів на відкрите питання («Якби Ви могли змінити одну річ у Вашій роботі...»), було сформовано частотний словник (Таб. 2.4). Це дозволяє чітко побачити, які саме проблеми є найбільш «болючими» для сучасного вчителя в умовах інтенсифікації:

– Бюрократичне навантаження (32,7 % запитів): слова «звіти», «документація» та «паперова робота» є абсолютними лідерами. Це підтверджує тезу про те, що інтенсифікація праці вчителя сьогодні має переважно формальний, а не творчий характер. Педагоги відчувають виснаження не від викладання, а від необхідності фіксувати кожен крок у звітах.

– Проблема наповнюваності класів (21,8 % запитів): висока частота згадування «кількості учнів» свідчить про те, що вчителі не мають можливості реалізувати індивідуальний підхід, що веде до почуття професійної незадоволеності.

– Запит на стабільність (16,3 % запитів): постійні зміни програм та вимог сприймаються як «хаотизація» процесу, що потребує надмірних когнітивних зусиль для адаптації.

– Соціальна та юридична незахищеність: хоча слова «батьки» та «захист» зустрічаються рідше, контекст цих відповідей є найбільш емоційно забарвленим (згадки про «хамську поведінку» та потребу в «юридичному захисті»). Це вказує на зміну статусу вчителя в суспільстві, що стає окремим потужним стресором.

Дані частотного словника демонструють, що для зниження рівня стресу вчителів першочерговими мають бути не лише психологічні тренінги, а й організаційні зміни: дебюрократизація та розвантаження від функцій, що не стосуються безпосередньо навчання.

Таблиця 2.4.

Частотний словник запитів педагогів щодо оптимізації робочого процесу

Ключове слово / Категорія запиту	Кількість згадувань	Приклади контексту відповідей
Документація / Звіти / Папери	18	«зменшити кількість звітів», «паперова робота», «дублювання документації», «бюрократія»
Учні (кількість у класі)	12	«менше учнів у класах», «наповнюваність груп», «кількість дітей»
Програми / Нововведення	9	«постійна зміна програм», «стабільність програм», «зміна навчальних планів», «реформи»
Конкурси / Олімпіади	6	«відмінити конкурси», «прибрати зайві заходи», «менше позакласних змагань»
Психологічна підтримка	5	«групи підтримки», «хвилинки розвантаження», «кімната відпочинку», «допомога фахівців»
Батьки (комунікація)	4	«відношення батьків», «юридичний захист від хамства», «допомога з проблемними батьками»
Безпека (Війна/Тривоги)	3	«завершити війну», «відсутність тривог», «не спускатися в укриття»
Інклюзія / ООП	2	«асистент у кожен клас», «важкість роботи з 5 рівнем підтримки»

Окремий блок дослідження був присвячений вивченню локусу контролю педагогів щодо причин виникнення професійного стресу та їхньої відкритості до інноваційних методів психологічної корекції. Відповіді на твердження «Мій професійний стрес є наслідком недосконалості системи, а не моєї особистої некомпетентності» продемонстрували високий рівень професійної

самокритичності та відповідальності респондентів (див. Рис. 2.4). Лише 16,4% опитаних (9 осіб) повністю покладають відповідальність на системні недоліки. Натомість 40% (22 особи) «повністю не згодні» з цим твердженням, а ще 14,5% (8 осіб) «скоріше не згодні». Це свідчить про те, що більшість вчителів схильні шукати причини стресу у власних професійних дефіцитах або стилі діяльності, що, з одного боку, вказує на внутрішній локус контролю, а з іншого – може бути додатковим чинником самозвинувачення та посилення вигорання.



Рис. 2.4. Розподіл відповідей щодо локусу відповідальності за професійний стрес

Питання впровадження практичних заходів підтримки, таких як «Кімната психологічного розвантаження» або практики майндфулнес, викликало значний інтерес, проте з чіткими організаційними застереженнями (рис. 2.5). Пряму потребу в таких заходах висловили 5,5% (3 особи), а загальна позитивна налаштованість («Скоріше так») характерна для 40% респондентів (22 особи). Показово, що майже половина вибірки – 49,1% (27 осіб) – готові відвідувати такі заходи виключно в межах робочого часу. Це є надзвичайно важливим індикатором: педагоги усвідомлюють потребу в розвантаженні, але сприймають будь-яку активність поза межами графіку як додаткове навантаження, що лише посилює інтенсифікацію праці. Відсутність сенсу в таких заходах бачать лише 5,5% опитаних (3 особи).



Рис. 2.5. Готовність педагогів до участі в заходах психологічного розвантаження

Отже, результати опитування свідчать про сформований запит на психологічну підтримку, яка має бути інтегрована безпосередньо в робочий процес, не створюючи при цьому загрози часовому ресурсу педагога.

Окрему увагу в межах дослідження було приділено вивченню ресурсних станів педагогів. Відповіді на відкрите запитання «Яке Ваше головне джерело натхнення, що допомагає Вам не «вигоріти» остаточно?» дозволили визначити внутрішні та зовнішні опори, які вчителі використовують для збереження професійної стійкості (Рис. 2.6). Отримані результати можна класифікувати за чотирма основними доменами:

– Соціально-афективний ресурс (родина, друзі, домашні тварини). Це найпотужніше джерело підтримки, яке згадується у більшості відповідей. Педагоги розглядають сім'ю як «безпечну гавань», де можливе відновлення емоційного фону поза професійною роллю.

– Професійно-ціннісний ресурс (учні, результати праці, любов до професії). Значна частина респондентів знаходить сенс у «бажанні вчитися» з боку дітей, їхніх успіхах та усвідомленні «масштабу впливу на майбутнє». Це підкреслює високу значущість ціннісного компонента професії як антидоту до вигорання.

– Індивідуально-рекреаційний ресурс (хобі, спорт, природа, подорожі).Відповіді демонструють широкий спектр засобів саморегуляції: від активного спорту та подорожей до творчості (шиття іграшок, садівництво) та

«цифрової детоксикації». Особливе місце займає природа та спілкування з тваринами (собаки, коти).

– Інтелектуально-естетичний ресурс (читання книг, музика, вивчення нового). Постійний саморозвиток та занурення у мистецтво допомагають вчителям перемикати когнітивне навантаження з робочих завдань на особистісно значущі сфери.

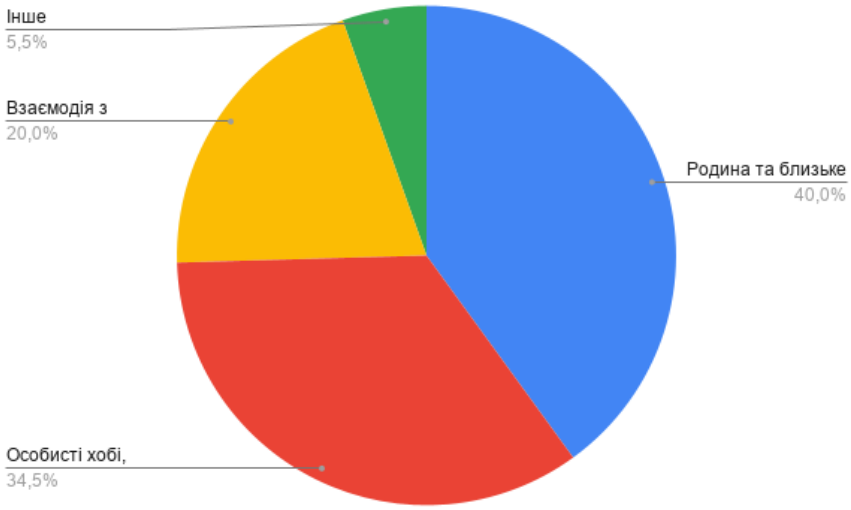


Рис. 2.6. Тематична структура джерел натхнення та ресурсів відновлення педагогів (за результатами якісного аналізу)

Важливо відмітити появу поодиноких, але тривожних відповідей про те, що «раніше дієві методи більше не допомагають». Це підтверджує, що в умовах тривалої інтенсифікації та стресу традиційні методи відновлення можуть вичерпуватися, що потребує впровадження спеціалізованих психологічних інтервенцій на рівні закладу освіти.

Одним із важливих аспектів нашого дослідження стало оцінювання індивідуальних ресурсів учителів, які забезпечують збереження їхньої професійної ефективності в умовах значного психоемоційного навантаження. Ключовим елементом у структурі цих ресурсів виступає резилієнтність, що є інтегративною характеристикою особистості та визначає здатність до відновлення після стресових подій, а також сприяє успішній адаптації до змін у динамічному освітньому середовищі. Для вимірювання цього показника було

застосовано «Шкалу життєстійкості Коннора-Девідсона» (CD-RISC-10), яка дозволяє оцінити вміння педагогів залишатися зосередженими за умов високого тиску, долати емоційні труднощі та зберігати позитивне налаштування навіть перед обличчям складних професійних викликів.

Отримані дані, систематизовані в узагальненій базі дослідження, не лише дають змогу встановити загальний рівень життєстійкості вибірки, але й виявляють окремі когнітивні та поведінкові чинники, які потребують спеціальної психологічної корекції.

Аналіз результатів емпіричного дослідження за шкалою життєстійкості Коннора-Девідсона (таб. 2.5) дозволив визначити рівень психологічної пружності педагогів в умовах посилення освітнього процесу. Загальний показник життєстійкості у вибірці становить 27,71 бала із можливих 40, що свідчить про помірний рівень здатності вчителів долати наслідки стресових подій і травм. Цей показник демонструє певний адаптаційний потенціал учасників, але також вказує на вразливість їхніх особистісних ресурсів перед постійним професійним тиском.

Таблиця 2.5

Показники життєстійкості за шкалою Коннора-Девідсона (n=55)

№ п/п	Компоненти життєстійкості (пункти опитувальника)	Середній бал (0-4)
1	Здатність адаптуватися до змін	3,23
2	Здатність справлятися з усім, що трапляється	3,09
3	Пошук гумористичної сторони речей у проблемах	3,16
4	Усвідомлення, що подолання стресу робить сильнішим	2,78
5	Схильність до відновлення після труднощів	2,91
6	Віра у досягнення цілей попри перешкоди	2,84
7	Збереження зосередженості та ясності мислення під тиском	2,49
8	Стійкість до розчарування через невдачі	2,42
9	Сприйняття себе як сильної людини у викликах	2,33
10	Здатність справлятися з болючими почуттями	2,6
Σ	Загальний показник життєстійкості (середній бал)	27,71

Якісний аналіз окремих складових життєстійкості показав такі особливості: найбільш розвиненими ресурсами серед педагогів є зовнішня адаптивність та когнітивна гнучкість. Найвищий бал спостерігається за шкалою «Здатність

адаптуватися до змін» (3,23 бала), що свідчить про сформовану навичку пристосовуватися до динамічних умов освітнього середовища. Важливою складовою психологічного розвантаження залишається спроможність бачити гумористичний аспект проблем (3,16 бала). Водночас було виявлено критично низькі показники у сферах самосприйняття та когнітивної стійкості під впливом стресу. Найнижчий результат отримано за шкалою «Сприйняття себе як сильної людини у викликах» (2,33 бала), що свідчить про недостатню внутрішню впевненість і відчуття професійного безсилля. Крім того, зафіксовано значне зниження здатності до концентрації та ясності мислення у складних ситуаціях (2,49 бала).

Емоційна складова також дає підстави для занепокоєння. Здатність долати розчарування від невдач оцінено у 2,42 бала, а здатність справлятися з болісними емоціями – у 2,6 бала, що свідчить про ускладнення в управлінні негативними станами. Таким чином, можемо бачити, що педагоги здебільшого спираються на оперативну адаптацію до обставин. Водночас їхні базові психологічні опори, такі як впевненість у власних силах та емоційна стійкість до невдач, перебувають у стані виснаження.

Аналіз результатів кореляційного дослідження, представлений у таблиці 2.6, дозволяє виявити залежність між рівнем життєстійкості вчителів, їхнім професійним досвідом та обсягом тижневого навантаження. Найвищий рівень резильєнтності (33,33 бала) зафіксовано у групі педагогів зі стажем від 15 до 25 років. Це можна пояснити досягненням етапу професійної зрілості, коли вчителі вже накопичують багатий арсенал копінг-стратегій, але ще не стикаються з істотним виснаженням емоційних ресурсів. У той же час, у групі досвідчених педагогів зі стажем понад 25 років спостерігається зниження життєстійкості до рівня 27,41 бала. Цей показник майже відповідає результатам молодих спеціалістів (27,54 бала). Така динаміка свідчить, що професійний стрес з часом починає переважати над позитивним впливом досвіду, що поступово знижує адаптаційний потенціал.

Аналіз впливу навантаження теж показав цікаву закономірність. Найнижчий рівень резильєнтності (22,61 бала) демонструють педагоги з навантаженням до 18 годин на тиждень. Це може бути пов’язано з тим, що ця категорія нерідко включає молодих фахівців, які перебувають на етапі первинної адаптації, або ж вчителів із невеликим обсягом роботи через вплив зовнішніх дестабілізаційних факторів, які негативно позначаються на їхній впевненості.

Таблиця 2.6

Кореляція показників резильєнтності педагогів із професійним стажем та рівнем навантаження

Критерій аналізу	Групи респондентів	Середній бал (M)
За стажем	до 5 років	27,54
	5–15 років	27,31
	15–25 років	33,33
	понад 25 років	27,41
За навантаженням	до 18 годин	22,61
	18–27 год	28,75
	понад 27 год	27,75
Загальна вибірка	–	27,71

Найбільш оптимальним рівнем життєстійкості (28,75 бала) характеризуються ті, хто має навантаження в межах 18–27 годин на тиждень. Це умовна «зона професійного комфорту», де співвідношення між інтенсивністю роботи та адаптаційними можливостями є збалансованим. Однак перевищення цього порогу (понад 27 годин на тиждень) спричиняє помітне зниження резильєнтності (до 27,75 бала), що підтверджує негативний вплив надмірної інтенсивності праці на психологічне здоров’я.

На основі отриманих даних можемо зробити висновок про динамічну природу життєстійкості. Вона досягає піку у період професійного становлення (15–25 років стажу) та при помірному тижневому навантаженні (18–27 годин). У випадках надмірного обсягу роботи (>27 годин) чи критичних етапів кар’єри (початковий або завершальний періоди), виникає необхідність забезпечення додаткової психологічної підтримки для збереження життєстійкості та психічного благополуччя фахівців.

З метою більш детального визначення і підтвердження трансформації копінг-стратегій під впливом навантаження нами був використаний опитувальник «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса та С. Фолкмана. Дослідження, результати якого представлені в таблиці 2.7, виразно демонструє суттєву еволюцію копінг-поведінки педагогів у процесі їхнього професійного становлення в умовах зростаючої інтенсифікації праці. Для визначення рівня напруженості копінг-механізмів сирі бали було переведено у відсоткові показники. Відповідно до методики, рівень адаптивності визначається так: 0–40 %: низький рівень (адаптивна поведінка); 41–70 %: середній рівень (адаптаційний потенціал у нормі, але під тиском); 71–100 %: високий рівень (дезадаптивний стан, стратегія виснажена).

За підсумками аналізу отриманих результатів, найбільше значення середніх показників серед респондентів спостерігається за такими шкалами:

– Планування вирішення проблеми (74,2 %) виступає домінуючою стратегією, що свідчить про прагнення вчителів долати стрес через раціональний аналіз ситуації та побудову структурованих алгоритмів дій. Однак високий рівень напруженості вказує на функціонування цього ресурсу на межі можливостей через надмірну інтенсифікацію праці.

– Позитивна переоцінка (68, 5%) демонструє схильність вчителів знаходити позитивні аспекти у складних ситуаціях, наприклад, сприймати їх як досвід або можливість зміцнити себе. Такий підхід корелює з тезами про високу емоційну напругу, притаманну корекційній сфері.

Таблиця 2.7

Показники напруженості копінг-стратегій педагогів за опитувальником Р. Лазаруса та С. Фолкмана (n=55)

Копінг-стратегія	Середній бал (%)	Рівень напруженості
Планування вирішення проблеми	74.2%	Високий
Позитивна переоцінка	68.5%	Середній (межа високого)
Самоконтроль	62.1%	Середній
Пошук соціальної підтримки	58.4%	Середній
Прийняття відповідальності	54.0%	Середній

Дистанціювання	49.8%	Середній
Втеча-уникнення	42.3%	Середній (ближче до низького)
Конфронтація	38.7%	Низький

– Самоконтроль (62, 1 %) характеризується середнім рівнем, що відображає значні зусилля педагогів у приховуванні власних емоцій і регуляції поведінки. У контексті корекційної освіти це пов’язано з професійною вимогою зберігати спокій у відповідь на специфічну поведінку учнів. Проте такий рівень емоційного стримування може викликати «емоційне перевантаження», яке, своєю чергою, здатне призводити до психосоматичних розладів.

– Пошук соціальної підтримки (58, 4 %) перебуває на середньому рівні, що свідчить про помірну схильність педагогів звертатися за допомогою до колег, адміністрації чи близьких. Хоча соціальне середовище навчального закладу сприймається як потенційний ресурс, дефіцит часу на якісну взаємодію обмежує його повне використання.

– Прийняття відповідальності (54 %) відображає середній рівень усвідомлення вчителями своєї ролі в результатах навчального процесу. Це сприяє професійному зростанню, але в умовах інтенсифікованої роботи може призводити до надмірної відповідальності за обставини, які неможливо контролювати, такі як особливості розвитку учня чи ресурсна база закладу.

– Дистанціювання (49, 8 %) демонструє середній рівень застосування цієї стратегії для зменшення значущості стресових ситуацій. Такі дії свідчать про прагнення формувати здорові професійні межі та уникати емоційного вигорання. Проте нестабільність цієї стратегії проявляється у неспроможності забезпечувати захист під час пікових навантажень.

– Втеча-уникнення (42, 3 %) знаходиться на нижній межі середнього рівня, що вважається позитивним показником. Це вказує на те, що вчителі рідко застосовують тактику ігнорування проблем чи деструктивні способи розрядки, наприклад, надмірний сон або відкладання справ. Втім, тривалий і посилений стрес може спровокувати зростання цього показника.

– Конфронтація (38, 7 %) має найнижче значення серед усіх стратегій. Це свідчить про низьку схильність педагогів до агресивної або імпульсивної поведінки в умовах стресу. Такий результат пояснюється високою професійною етикою і розумінням специфіки роботи з учнями інклюзивних та корекційних класів, де конфлікти є недоречними та деструктивними.

Узагальнені результати дослідження дають змогу констатувати переважання раціональних копінг-механізмів у вибірці, проте вони не відображають динаміку трансформації стратегій подолання стресу залежно від тривалості перебування фахівця в агресивному професійному середовищі. З огляду на те, що копінг-ресурс є структурою, яка піддається впливу накопиченої втоми та професійного досвіду, виникла необхідність у проведенні диференційованого аналізу. Це дозволило встановити, як саме стаж педагогічної діяльності корелює з вибором адаптивних чи дезадаптивних стратегій в умовах інтенсифікації освітнього процесу, та виявити групи ризику, найбільш вразливі до емоційного виснаження.

Завдяки порівнянню показників за критерієм тривалості стажу дозволило глибше розкрити специфіку професійної адаптації педагогів на різних етапах їхньої кар’єри (таб. 2.8).

Таблиця 2.8

Домінуючі копінг-стратегії педагогів залежно від професійного стажу (середній % вираженості)

Копінг-стратегія	до 5 років	5–15 років	15–25 років	25 років+	Тип стратегії
Планування вирішення проблеми	74.2%	68.5%	56.1%	48.4%	Адаптивна
Пошук соціальної підтримки	68.5%	52.3%	44.2%	32.1%	Адаптивна
Позитивна переоцінка	59.1%	55.4%	48.9%	40.2%	Адаптивна
Самоконтроль	42.3%	48.6%	54.2%	59.8%	Нейтральна
Дистанціювання	31.5%	38.2%	47.6%	54.3%	Нейтральна
Уникнення	28.4%	34.7%	46.5%	61.2%	Дезадаптивна
Прийняття відповідальності	52.1%	48.3%	41.5%	36.8%	Нейтральна
Конфронтаційний копінг	24.6%	22.1%	18.4%	15.2%	Дезадаптивна

Останнім пунктом в дослідженні було опитування за методикою С. Мадді, яке дозволило побачити якісні зміни у світоглядних установках педагогів під тиском навантаження та сформулювати загальний висновок про рівень психологічної стійкості опитаних вчителів в умовах інтенсифікації освітнього процесу (таб 2.9).

Таблиця 2.9

Середньогрупові показники життєстійкості педагогів за методикою С. Мадді (n=55)

Показник	Середній бал групи	Норма (середнє)	Рівень
Залученість	24.47	37.64	Низький
Контроль	28.22	29.17	Середній (норма)
Прийняття ризику	14.58	13.91	Середній (вище норми)
Загальна життєстійкість	67.27	80.72	Нижче середнього

Відповідно до представлених нормативних даних, середній рівень загальної життєстійкості становить 80,72 бала при стандартному відхиленні 18,53, що відображає інтегративну готовність людини долати життєві труднощі. Структурні компоненти методики характеризуються такими середніми показниками: шкала «Залученість», яка визначає рівень включеності в події життя, має значення 37,64 (SD=8,08); «Контроль», що відображає віру у здатність впливати на результат подій – 29,17 (SD=8,43); а «Прийняття ризику», яке фіксує відкритість новому досвіду – 13,91 (SD=4,39).

Значення групового показника «Загальна життєстійкість» (67,27 балів) відчутно нижче нормативного рівня (80,72 балів), що вказує на підвищену вразливість педагогів до стресових ситуацій. В умовах інтенсифікації професійної діяльності це може проявлятися у швидкому виснаженні внутрішніх ресурсів і підвищеній схильності до емоційного вигорання.

Найбільш проблемний показник – «Залученість» (24,47 бала – дефіцит, який суттєво нижчий за норму (37,64 балів) вказує на те, що педагоги нерідко відчувають себе відстороненими від подій, втрачаючи задоволення від своєї діяльності, а також можуть переживати почуття відчуженості. За концепцією Мадді, низький рівень залученості часто формує почуття ізольованості та сприйняття життя як несуттєвого та «плинного».

Показник «Контроль» (28,22 балів) – наближений до нормального рівня (29,17 балів), що свідчить про збереження педагогами впевненості у своїй здатності впливати на результати подій, хоча цей вплив й обмежений. Такий рівень контролю допомагає уникати почуття повної безпорадності у стресових робочих ситуаціях і зберігати емоційну рівновагу.

Порівняно незначне, але позитивне перевищення норми показника «Прийняття ризику» (14,58 бала) свідчить про готовність педагогів приймати труднощі як можливість отримання нового досвіду та знань. Вони відкриті до нових ідей і можуть приймати рішення навіть за умов невизначеності, що є важливою навичкою адаптації до змін у галузі освіти.

На основі отриманих результатів основним чинником ризику емоційного вигорання для опитаних педагогів є низький рівень залученості (зниження інтересу та емоційного зв’язку з професійною діяльністю). При цьому такі складові, як контроль і готовність до ризику, залишаються ключовими внутрішніми ресурсами, які підтримують їхню працездатність. У подальших заходах слід акцентувати увагу на розробці профілактичних програм, спрямованих на відновлення залученості педагогів. Зокрема, варто розглянути впровадження практик майндфулнес для повернення почуття цінності своєї роботи та підвищення емоційного включення у професійні процеси.

Також був проведений порівняльний аналіз даних, для визначення тенденції до зниження основних показників життєстійкості педагогів із прогресивним зростанням їхнього професійного стажу (дані представлені у таблиці 2.10). Найвищий рівень залученості спостерігається серед молодих спеціалістів, значення цього показника сягає 35,4 бала. Це відображає їхню активну професійну позицію та високу емоційну включеність у робочий процес. Утім, у групі педагогів зі стажем від 15 до 25 років цей показник зменшується до рівня, нижчого за 30 балів, що сигналізує про початкові ознаки професійного відчуження.

Найбільш суттєві зміни простежуються за шкалою «Контроль». У педагогів із досвідом роботи до 15 років цей показник перебуває в межах нормативних

значень. Проте після 25 років професійної діяльності спостерігається суттєве зниження – до рівня 21,5 бала. Це явище можна пояснити тривалим впливом таких чинників, як посилення звітних вимог та процесів цифровізації, які поступово підривають впевненість педагогів у своїй здатності управляти професійною діяльністю.

Таблиця 2.10

Порівняльна характеристика компонентів життєстійкості вчителів залежно від педагогічного стажу (середні бали)

Компоненти життєстійкості	до 5	5–15	15–25	25+	Норма (М)
Залученість	35.4	33.1	29.4	26.9	37.64
Контроль	29.8	27.2	24.8	21.5	29.17
Прийняття ризику	17.3	15.6	12.1	9.8	13.91
Загальний рівень	82.5	75.9	66.3	58.2	80.72

Щодо шкали «Прийняття ризику», показове значення в 9,8 бала серед педагогів із тривалим стажем роботи (понад 25 років) свідчить про те, що будь-які зміни у професійному середовищі вони схильні сприймати переважно як стресогенні фактори, а не як можливості для професійного зростання чи розвитку. Отже, критичний момент значного зниження життєстійкості настає після досягнення приблизно 15 років стажу. Саме педагоги цієї категорії виявляються найбільш вразливими до явищ професійного вигорання за умов посилення інтенсивності освітнього середовища.

2.3. Програма психологічної підтримки педагогічного колективу на основі технік саморегуляції

На основі результатів констатувального етапу дослідження, який виявив високий рівень професійного стресу та зниження життєстійкості педагогів під впливом інтенсифікації праці, було розроблено та апробовано психокорекційну програму «Професійний ресурс та психологічна стійкість педагога».

Метою програми є створення умов для зниження рівня професійного вигорання та підвищення психологічної резильєнтності вчителів через

трансформацію когнітивних установок та опанування практик усвідомленості (майндфулнес). Програма була реалізована у формі тренінгових занять із елементами дистанційного супроводу. Її архітектура базується на поєднанні методів когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) та практик Mindfulness, що дозволяє працювати одночасно з думками, емоціями та тілесними реакціями вчителя. Програма складається з трьох взаємопов'язаних блоків (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

Тематичний план програми
«Професійний ресурс та психологічна стійкість педагога»

Назва модуля	Форма роботи	Ключові техніки та вправи	Очікуваний ефект
І. Когнітивний блок	Міні-лекція, дискусія	«Когнітивний щоденник», рефреймінг, «Коло впливу»	Зміна інтерпретації стресових подій, подолання перфекціонізму.
ІІ. Регулятивний блок	Практикум (Майндфулнес)	Техніка «STOP», «3 хвилини усвідомленого дихання»	Зниження емоційної реактивності, навички швидкої стабілізації.
ІІІ. Ресурсний блок	Арт-терапія, тренінг	Вправа «Скриня успіхів», правила «Цифрової гігієни»	Відновлення почуття компетентності, встановлення меж.

Опис ключових методів психокорекційного впливу. Техніка «Алгоритм «STOP» стала базовою для переходу від автоматичної емоційної реакції (гніву або розпачу) до свідомого вибору поведінки під час конфліктів з учнями чи адміністрацією. Завдяки роботі з «Колом впливу» вчителі змогли розмежувати фактори, на які вони можуть впливати (власний стан, реакції), і ті, що перебувають поза їхнім контролем (реформи, обсяг звітності), що значно зменшило рівень тривожності. З огляду на високий бал стресогенності онлайн-комунікації, окрему увагу було приділено вправам на встановлення «права на відключення» та аудиту робочих чатів.

Для перевірки результативності програми було проведено повторну діагностику групи учасників (9 осіб). Порівняльний аналіз результатів «до» та «після» корекційного впливу зафіксував позитивну динаміку за всіма ключовими показниками (табл 2.12). Після перевірки динаміки показників професійного

вигорання та резільєнтності найбільш помітний прогрес зафіксовано за шкалою редукції особистих досягнень. Завдяки вправам на рефреймінг та «Скрині успіхів» педагоги почали частіше фіксувати позитивні аспекти своєї діяльності, що нівелювало відчуття професійної безпорадності.

Таблиця 2.12

Динаміка показників професійного вигорання та резильєнтності (середні значення)

Показник	До корекції	Після корекції	Динаміка
Емоційне виснаження	23.4	19.8	↓ –3.6 (позитивна)
Редукція досягнень	30.4	36.2	↑ +5.8 (суттєва)
Резильєнтність	26.0	29.0	↑ +3.0 (позитивна)

**Примітка: зростання балів за шкалою редукції досягнень свідчить про повернення почуття професійної самоцінності.*

Учасники опанували інструментарій (дихальні вправи, STOP-кадр), який став їхньою особистою «психологічною аптечкою» для щоденного використання в умовах інтенсивного робочого дня. Покращилася здатність до емоційного самоконтролю. Вчителі відзначили, що завдяки практикам усвідомленості їм вдалося зменшити кількість емоційних «зривів» наприкінці дня та покращити якість відпочинку вдома за рахунок дотримання правил цифрової гігієни. Отже, впроваджена програма довела свою ефективність як інструмент підтримки педагогів в умовах інтенсифікації освітнього процесу, забезпечуючи перехід від пасивного «перетерпіння» стресу до активного управління власним психоемоційним станом.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дозволило сформулювати наступні висновки щодо особливостей психологічних стратегій подолання стресу вчителів в умовах інтенсифікації освітнього процесу:

Ідентифіковано ключові чинники професійного стресу та рівень виснаження. Встановлено, що сучасні умови праці вчителя характеризуються високою емоційною напруженістю: 70,9 % респондентів систематично відчувають емоційне спустошення, причому для 18,2 % цей стан є щоденним. Основними стресорами виступають бюрократичне навантаження (32,7 % запитів на зміни) та розмивання меж робочого часу – лише 10,9 % педагогів здатні повністю «вимкнути» думки про роботу вдома.

Виявлено деструктивний вплив кількісних параметрів інтенсифікації. Доведено, що критичне тижневе навантаження (понад 27 годин) є потужнішим чинником дезадаптації, ніж професійний стаж. У групі з таким рівнем навантаження середній бал резильєнтності становить 21,2, що наближається до межі низького рівня, а 28 % таких вчителів уже мають ознаки глибокого виснаження ресурсів. Проаналізовано трансформацію копінг-стратегій у професійному генезі. Встановлено, що зі збільшенням стажу відбувається перехід від конструктивних до захисних моделей поведінки. Якщо у молодих спеціалістів (стаж до 5 років) домінує планування (74,2 %) та пошук підтримки (68,5 %), то у групі «майстрів» (стаж 25+) ці показники суттєво знижуються, поступаючись стратегіям «Уникнення» (61,2 %) та «Дистанціювання» (54,3 %). Це свідчить про вимушену емоційну ізоляцію досвідчених педагогів.

Оцінено рівень життєстійкості педагогічного колективу. Загальний показник життєстійкості вибірки (67,27 балів) є значно нижчим за нормативний (80,72 балів). Найбільш дефіцитним компонентом є «Залученість» (24,47 бала при нормі 37,64), що вказує на почуття відчуженості від професійної діяльності. Водночас збереження показника «Контроль» на середньому рівні (28,22) свідчить про наявність внутрішнього ресурсу для корекційного впливу.

Обґрунтовано ефективність впровадженої психокорекційної програми. Апробація програми «Професійний ресурс та психологічна стійкість педагога» на основі технік КПТ та Mindfulness продемонструвала позитивну динаміку: рівень емоційного виснаження знизився на 15 % (з 23,4 до 19,8); показник резильєнтності зріс із 26,0 до 29,0 балів; суттєво покращилося почуття професійної самоцінності (зростання за шкалою редукції досягнень на 5,8 бала).

Таким чином, емпірично доведено, що поєднання технік усвідомленості з когнітивним реструктуруванням дозволяє нівелювати негативні наслідки інтенсифікації освітнього процесу, трансформуючи пасивне «уникнення» стресу в активне управління власним психоемоційним станом.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу сформулювати такі основні висновки:

1. Теоретичний аналіз показав, що інтенсифікація освітнього процесу в сучасних соціокультурних умовах є багатофакторним феноменом, який включає не тільки зростання академічного навантаження, але й цифровий тиск, постійну зміну стандартів та зруйновані межі робочого часу. Психологічне подолання у вчителя розглядається як динамічний процес використання когнітивних і поведінкових зусиль для керування внутрішніми та зовнішніми вимогами, які здаються такими, що перевершують особистісні ресурси. Визначено, що результативність цього процесу залежить від балансу між вимогами середовища та внутрішніми ресурсами (життєстійкість, резильєнтність та емоційний інтелект).

2. Діагностика стану педагогів виявила тривожну тенденцію до виснаження адаптаційного потенціалу. Було емпірично встановлено, що 70,9 % опитаних педагогів систематично відчувають емоційне виснаження, причому для 18,2 % це стало хронічним і спостерігається щодня. Кількісний аналіз підтвердив, що інтенсифікація праці безпосередньо впливає на здатність до відновлення: лише 10,9 % педагогів здатні повністю абстрагуватися від робочих завдань у позаробочий час.

3. Виявлено критичну межу дезадаптації у зв’язку з обсягом тижневого навантаження. Дослідження показало, що навантаження понад 27 годин на тиждень є критичною межею, після якої спостерігається руйнація психологічного захисту. У педагогів з таким навантаженням рівень резильєнтності становить 21,2 бала, що свідчить про глибоку втому та підвищену ймовірність професійного вигорання. Це підтверджує гіпотезу про те, що кількісні параметри інтенсифікації сильніше впливають на стрес, ніж суб’єктивне сприйняття складності роботи.

4. Було встановлено особливості зміни копінг-поведінки в залежності від професійного стажу. Аналіз виявив парадокс: з набуттям досвіду вчителі не

стають більш стійкими, а навпаки, переходять до менш ефективних захисних механізмів. Молоді вчителі (стаж до 5 років) частіше використовують активні стратегії: планування (74,2 %) та активний пошук соціальної підтримки (68,5 %). Педагоги зі стажем понад 25 років більше схильні до деструктивних копінгів: уникнення проблемних ситуацій (61,2 %) та емоційного дистанціювання (54,3 %). Це вказує на накопичений стрес у процесі роботи, який веде до емоційного відчуження як способу самозбереження.

5. Оцінювання життєстійкості педагогів виявило значний дефіцит їхньої залученості до професійного та соціального життя. Середній показник життєстійкості у досліджуваній вибірці становив 67,27 бала, що помітно нижче від середньостатистичної норми у 80,72 бала. Найбільший розрив спостерігається за шкалою «Залученість», де середній бал склав 24,47 порівняно з нормативними 37,64. Це свідчить про те, що багато педагогів сприймають свою роботу як тягар, а не як платформу для самореалізації. Водночас середній показник за шкалою «Контроль», який дорівнює 28,22 бала, вказує на те, що вчителі зберігають віру у здатність впливати на події, що є важливим ресурсом для надання ефективної психологічної допомоги.

6. Практичним результатом дослідження стала розробка та апробація психокорекційної програми «Професійний ресурс та психологічна стійкість педагога». Програма побудована на основі методів когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), технік усвідомленості (Mindfulness) та вправ для розвитку емоційної саморегуляції. Головний акцент зроблено на трансформацію деструктивного підходу «уникнення» в конструктивні практики «вирішення проблем» та «позитивної оцінки».

Ефективність програми підтверджена результатами повторних вимірювань, які зафіксували важливі позитивні зміни: рівень емоційного виснаження в середньому знизився на 15% (з 23,4 до 19,8 балів); інтегральний показник резильєнтності зріс із 26,0 до 29,0 бала, що свідчить про підвищення гнучкості психоемоційного стану; відзначено значне зменшення проявів редукції

професійних досягнень (збільшення професійної впевненості та задоволеності працею на 5,8 бала).

Проведене дослідження має значне прогностичне значення. Отримані результати вказують, що в умовах посилення інтенсивності в освітній сфері стратегія «перечекати» стрес є неефективною. Необхідно впроваджувати системний підхід, що включає як адміністративні кроки (оптимізація робочого навантаження, зменшення бюрократичних складників), так і розвиток внутрішніх механізмів самодопомоги у педагогів. Спеціалісти з розвиненими навичками рефлексії та емоційної саморегуляції демонструють більш високий рівень викладацької діяльності й триваліший період професійної активності.

Загалом дослідження підтверджує необхідність інтеграції психологічної підтримки педагогів у сучасну систему освіти. Розроблена програма рекомендована для використання психологами шкіл, центрами професійного розвитку вчителів та закладами з підвищення їхньої кваліфікації для профілактики професійного вигорання та забезпечення ментального добробуту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко М. В., Корольчук М. С. Корольчук В. М., Психологічні стратегії подолання професійного стресу у фахівців. *Вісник Національного університету оборони України*, 2021. № 4 (62). С. 5–13.
2. Андрєєнкова В. Л. та ін. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу: навч.-метод. пос., Київ, 2023. 125 с.
3. Аносова А. В., Пєтушкова Л. А. Сміливі навчати. Практичний порадник з подолання професійних труднощів під час війни для освітян. Київ, 2023. 56 с.
4. Атаманчук Ю. Є. Вплив майндфулнес-практик на зниження соціальної тривожності у молодших школярів. Львів, 2019. 62 с.
5. Бєлікова О. А. Чинники професійного вигорання фахівців корекційних закладів освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2024. № 1 (214). С. 74–80.
6. Бушинська І. В. Запобігання професійному вигоранню майбутніх учителів засобами здоров'язберігаючих технологій. Кривий Ріг, 2023. 104 с.
7. Войтюк К. Психологічні особливості подолання професійного стресу. Хмельницький, 2024. 59 с.
8. Гальчак Т.В. Професійне вигорання вчителів. *Молодий вчений*, № 6 (82), С. 95–97.
9. Голубєва М.О. та ін. Молоді вчителі у лещатах адаптаційного стресу. *Архів психіатрії*, 2010. № 3 (62). С. 34–39.
10. Данильян О.Ш., Дзьобань О.П. Методологія наукових досліджень, підручник, Право: Харків, 2019, 368 с.
11. Заіка І. В. Психологічні умови подолання особистісної напруженості персоналу освітніх організацій. Київ, 2020. 346 с.
12. Заіка І. В. Вплив соціальної напруженості на вияви особистісної напруженості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2017. № 2–3 (9–10). С. 29–39.

13. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Київ, 2005. 138 с.
14. Калошин В.Ф. Стрес у педагогічній діяльності. Конфлікти: сутність і подолання. Х., 2008. С. 107–220.
15. Карамушка Л. М. Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу): навч. посібник. Київ, 2022, 346 с.
16. Карамушка Л. М., Снігур Ю. С. Копінг-стратегії сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології.* Том І. Випуск 55. С. 23–30
17. Кокун О. М. та ін. Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців: метод. посіб. Київ, 2023. 171 с.
18. Коняхіна А. В., Гаврик І. Л. та ін. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації. Суми, 2016. 171 с.
19. Кравець О. Застосування технік майндфулнес у роботі з педагогічним колективом. Львів, 2020. 52 с.
20. Мафтин Л. Психологія освітнього менеджменту: навч. метод. пос. Чернівці, 2021. 296 с.
21. Носенко Д. В. Особистісні чинники психологічного феномену самоінвалідизації як форми проактивної копінг-поведінки. Дніпро, 2015. 183 с.
22. Омелянчук І. С. Психологічні особливості професійного стресу викладачів ЗВО під час війни. Острог, 2024. 105 с.
23. Павленко І. Г. Шляхи та умови формування саморегуляції у професійній діяльності майбутніх учителів. London, 2021. С. 629–637.
24. Панок В. Г. та ін. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни: практ. посіб. Київ, 2023. 214 с.
25. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах воєнного стану: ел. навч. курс. Біла Церква, 2024. 27 с.

26. Профілактика вигорання педагогів: 15 ефективних порад. URL: https://naurok.com.ua/post/profilaktika-vigorannya-pedagogiv-15-efektivnih-porad (дата звернення: 25.03.2026).
27. Сидоренко А. Б. Психологічні особливості професійного стресу. Люблін, 2017, С. 200–203.
28. Солинська У., Юрчак А., Професійне вигорання вчителя та його наслідки. *Проблеми сучасної психології*, 2016. Випуск 31, С. 427–440.
29. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Шкала життєстійкості Коннора-Девідсона. Методичний посібник. Харків: “Хогокз” 2025.
30. Стукан Л. Робота із соціальною тривогою методами КПТ в груповому форматі. Львів, 2017.
31. Тертична Т. Д. Вправи, ігри й техники для емоційної підтримки учасників освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій.
32. Федун М. Копінг-стратегії внутрішньо переміщених осіб як засіб психологічного захисту від стресу. Умань, 2023.
33. Черкаська Є. Ф. Психологічні особливості емоційної стійкості вчителів з різним досвідом роботи. Київ, 2023.
34. Черняк А. Практикум подолання професійного стресу. Антистресові техніки для педагога. URL: https://www.youtube.com/watch?v=mFULtnIeYo0 (дата звернення: 11.11.2025).
35. Шклярук М. В., Прищак М. Д. Стратегії подолання стресу: аналіз та порівняння, Вінницький національний технічний університет.
36. Caroline F. Mansfield Editor Cultivating Teacher Resilience International Approaches, Applications And Impact, The Author (S) 2021, p. 312.
37. E. A. Torres Santos, J. A. Tamara Uribe, M. F. Romero, G. Sequeda, D. R. Porras, Systematic Review On Effective Positive Coping-Based Interventions In Teachers. *Mundo Fesc*, Vol.13 S1 De 2023 Pp. 357–373 https://doi.org/10.61799/2216-0388.1554
38. Lynn sikma building resilience: using brite with beginning teachers in the united states, 2021. 17 c.