

**Міністерство освіти і науки України
Таврійський національний університет
імені В.І. Вернадського
Навчально – науковий гуманітарний інститут**

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, ФІЛОСОФІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ НАУК

На правах рукопису

Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти
магістр

ТЕМА РОБОТИ:

Вплив тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи

Студентки Кондратенко Олени Вікторівни

Освітня програма
(спеціальність, спеціалізація)

053 Психологія

Науковий керівник:

Мітіна Світлана Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент

Національна шкала _____

Кількість балів : _____ Оцінка : ECTS _____

Київ-2025

АНОТАЦІЯ

Кондратенко О.В. Вплив тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи.

Анотація. У роботі досліджується проблематика впливу тривожності, із-за психологічного перевантаження в умовах воєнного часу, на емоційне виснаження педагогів на прикладі вчителів молодшої школи. На основі теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що професійне вигорання педагогів, це питання, що стосується не лише їх результативності та особистого стану ментального здоров'я, це довгострокова проблема яка впливає як на рівень якості освіти так і має вплив на формування обізнаності та емоційного розвитку дітей. Приділено увагу як діагностиці проблеми, її корекції, так і стратегічному гуманістичному аспекту: як через турботу про педагогів закладається фундамент психологічної стійкості нації.

Емпірично виявлено рівень прояву тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи на прикладі ПШ «Барвінок» м.Київ, встановлено їх взаємозв'язок. Розроблено та апробовано психологічний тренінг для профілактики тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи, який може бути застосований як для педагогічних колективів, так і для роботи педагогів з дітьми з метою корекції панічних чи тривожних станів внаслідок отриманого травматичного досвіду.

Ключові слова: тривожність, емоційне виснаження, професійне вигорання, вчителі молодших класів.

SUMMARY

Kondratenko O.V. The impact of anxiety on emotional burnout among primary school teachers

Annotation. This study examines the impact of anxiety caused by psychological overload in wartime on the emotional exhaustion of educators, using primary school teachers as an example. Based on a theoretical analysis of scientific sources, it has been established that professional burnout among teachers is an issue that concerns not only their performance and personal mental health, but is also a long-term problem that affects both the quality of education and the formation of children's awareness and emotional development. Attention is paid to the diagnosis of the problem, its correction, and the strategic humanistic aspect: how caring for teachers lays the foundation for the psychological resilience of the nation.

The level of anxiety and emotional burnout among primary school teachers was empirically determined using the example of the Barvinok Primary School in Kyiv, and their interconnection was established. A psychological training program has been developed and tested for the prevention of anxiety and emotional burnout among primary school teachers, which can be used both for teaching staff and for teachers working with children to correct panic or anxiety states resulting from traumatic experiences.

Keywords: anxiety, emotional exhaustion, professional burnout, primary school teachers.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ.....	11
1.1 Аналіз поняття тривожності та тривоги з погляду психологічних теорій	
1.2 Сутність поняття та складові емоційного та професійного вигорання.....	17
1.3 Психологічні особливості роботи педагогічної діяльності у контексті емоційного вигорання.....	30
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	32
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА РІВЕНЬ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ.....	34
2.1 Методи та організація емпіричного дослідження, опис інструментарію..	34
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	42
2.3. Аналіз результатів кореляційного аналізу.....	51
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	54
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА ПСИХОКОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ.....	56
3.1. Обґрунтування вибору методів, вправ та лекційного теоретичного матеріалу до тренінгової програми.....	56
3.2. Тренінгова програма «Формування емоційної обізнаності та стресостійкості у вчителів молодших класів та дітей молодшого шкільного віку».....	59
3.3. Оцінка ефективності програми корекції тривожності та емоційного вигорання вчителів.....	65
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	70
ВИСНОВКИ.....	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	76
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Актуальність. Сучасна система освіти в Україні зазнає суттєвих трансформацій під впливом соціально-економічних та політичних чинників, серед яких особливо значущим є активні бойові дії на території нашої країни. Вчителі молодших класів опинилися в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, що зумовлене не лише професійними вимогами, а й необхідністю забезпечувати психологічну безпеку та емоційну підтримку дітей. Робота з молодшими школярами передбачає високий рівень емоційної включеності, гнучкість, витривалість, здатність до швидкого реагування та постійного підтримання позитивного мікроклімату в класі. У таких умовах підвищується ризик розвитку тривожності та емоційного вигорання серед педагогів.

Тривожність, як стійка або ситуативна психологічна характеристика, значною мірою визначає реакції людини на професійний стрес і впливає на ефективність її діяльності. У контексті педагогічної роботи підвищений рівень тривожності може ускладнювати прийняття рішень, спровокувати емоційне виснаження, знижувати продуктивність та погіршувати якість взаємодії з учнями. У свою чергу емоційне вигорання постає як хронічний стан фізичного, психічного та емоційного виснаження, який негативно впливає на професійну діяльність і загальне благополуччя педагога.

Проблема взаємозв'язку між тривожністю та емоційним вигоранням набуває актуальності в умовах сучасних викликів, що постали перед українськими педагогами. Незважаючи на наявність досліджень у галузі професійного стресу, вивчення взаємодії між рівнем тривожності та інтенсивністю емоційного вигорання вчителів молодших класів залишається недостатньо висвітленим, особливо в контексті воєнного стану. Це зумовлює необхідність комплексного аналізу даного феномена з метою розробки практичних рекомендацій для підтримки психічного здоров'я педагогів.

Актуальність роботи полягає в тому, що тривожність і емоційне вигорання вчителів мають безпосередній вплив на якість освіти. Високий рівень

тривожності може знижувати мотивацію вчителів, їхню здатність ефективно комунікувати з учнями та колегами, а також негативно впливати на їхні педагогічні підходи. Це, своєю чергою, може призводити до зниження академічних результатів учнів та погіршення загальної атмосфери в навчальному закладі.

Виявлення взаємозв'язку між тривожністю та емоційним вигоранням буде сприяти розробці ефективних заходів профілактики та підтримки для вчителів. Це дозволить знизити рівень тривожності, покращити психологічне здоров'я вчителів та забезпечити більш стійкий і позитивний навчальний процес для учнів.

Таким чином, вибір теми «Вплив тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи» є обумовлений як науковою, так і практичною значущістю проблеми, а також потребою у розробці ефективних стратегій психологічної підтримки вчителів, що працюють у складних умовах сучасності.

Постановка проблеми. Професійна діяльність вчителів молодшої школи характеризується високим рівнем емоційної напруженості, відповідальності та багатозадачності. Робота з дітьми молодшого шкільного віку потребує значних психоемоційних ресурсів, постійної саморегуляції, емпатії, швидкого реагування на непередбачувані педагогічні ситуації, що зумовлює значну вразливість педагогів до стресових чинників. У сучасних умовах, зокрема в період воєнного стану, освітнє середовище зазнає додаткового навантаження, що призводить до зростання невизначеності, психологічної напруги та підвищення рівня тривожності серед педагогічних працівників.

Тривожність, виступаючи як особистісна риса або ситуативний стан, істотно впливає на професійну поведінку вчителя, визначає якість його взаємодії з учнями, здатність приймати рішення, здійснювати самоконтроль та зберігати стабільний емоційний фон. Підвищений рівень тривожності може призводити до швидкого виснаження ресурсів, утруднення адаптації до професійних вимог і зрештою — до розвитку емоційного вигорання.

Емоційне вигорання є поширеним психоемоційним станом серед педагогів, що проявляється у формі хронічної втоми, емоційного виснаження, редукції професійних досягнень та деперсоналізації. Дослідження останніх років свідчать про тенденцію до зростання проявів вигорання серед працівників освіти, при цьому вчителі молодших класів найбільш вразливі через специфіку міжособистісної взаємодії з дітьми, необхідність постійного емоційного включення та високі соціальні очікування.

Попри значний інтерес науковців до вивчення тривожності та вигорання як окремих явищ, проблема їхнього взаємозв'язку залишається недостатньо дослідженою, особливо у специфічній групі — вчителів молодшої школи. Бракує даних щодо того, яким чином підвищена тривожність сприяє формуванню окремих компонентів вигорання, а також які саме психологічні механізми зумовлюють цей вплив. Водночас розуміння цього взаємозв'язку має важливе практичне значення для розробки програм профілактики, психологічної підтримки та підвищення стресостійкості педагогів.

Отже, проблема полягає у необхідності комплексного аналізу впливу тривожності на емоційне вигорання вчителів молодших класів, з урахуванням сучасних соціальних умов та особливостей педагогічної діяльності. Саме це визначає наукову актуальність та практичну значущість обраної теми.

Науковим дослідженням тривожності займалися такі видатні вчені як Зігмунд Фрейд, Вільям Джеймс, Аарон Бек, Чарльз Спілберг. Тему емоційного вигорання вивчали такі науковці як Герберт Фрейденбергер, Крістіна Маслач, Сьюзан Джексон, Джеймс Грінберг, Джон Гібсон та інші. Треба відзначити українських науковців Яценко Т. С. та Карамушка Л. М. які теж займаються науковим дослідженням зазначених тем. Але тему впливу тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи в науковому співтоваристві досліджено не достатньо.

Актуальність даної проблеми визначила тему нашого дослідження: «Вплив тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи».

Відповідно обраної теми були визначенні мета, завдання, об'єкт і предмет дослідження.

Об'єкт дослідження – емоційне вигорання вчителів молодшої школи.

Предмет дослідження – вплив тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи.

Мета дослідження – вивчення взаємозв'язку між рівнем тривожності та проявами емоційного вигорання вчителів молодшої школи та розробка програми корекції емоційного вигорання педагогів.

Досягнення поставленої мети вимагає виконання наступних завдань:

- на основі теоретичного аналізу літературних джерел з'ясувати сутність поняття тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи;
- емпірично визначити рівень тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи, а також встановити зв'язок між тривожністю та емоційним вигоранням;
- розробити програму психокорекційного тренінгу для подолання тривожності та емоційного вигорання вчителів та оцінити ефективність розробленої програми.

Методологія та методи дослідження.

З метою розв'язання визначених завдань було використано сукупність теоретичних, емпіричних та статистичних методів. Це:

- - теоретичні: аналіз психологічної наукової літератури з проблеми дослідження, синтез, метод порівняння, систематизації та узагальнення теоретичного матеріалу;
- емпіричні – психологічне тестування, констатувальний та формувальний експерименти;
- - методи обробки та інтерпретації даних: якісний і кількісний аналіз з використанням математико-статистичних методів ; математична кореляція для

визначення статистичної залежності між досліджуваними показниками; метод порівняльного аналізу; t-критерії Стюдента.

У ході дослідження застосовано комплекс психодіагностичних методик:

- Шкала тривожності Ч. Спілберга;
- Шкала рівня тривожності Ж. Тейлора;
- Методика «Визначення психічного вигорання» О. Рукавішнікова ;
- Методика професійного «вигорання» К. Маслач, С. Джексон;
- Методика «Оцінка власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсон
- Методика «Дослідження синдрому «вигорання» Дж. Грінберг.
- Методика “Самооцінка стійкості до стресу”

Вибірка та база дослідження: Вибірку склали 20 вчителів молодшої школи, з них 20 жінок від 30 до 60 років, Респонденти середньої вікової категорії, мають однаковий рівень освіти (вища освіта), однакове спільне професійне середовище. Емпіричне дослідження проводилося на базі ПШ «Барвінок» за адресою: проспект Академіка Глушкова, 55 , Київ.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані в роботі психолога для профілактики тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи. Результати та надана інформація можуть бути корисними для психологів навчальних закладів.

Апробація отриманих результатів. Результати дослідження були представлені у матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції: «Психологія свідомості: теорія та практика наукових досліджень», яка проходила 19 листопада 2025 року, м. Київ публіковані тези за темою: «Вплив тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (79 найменувань) та додатків. У роботі є наочний матеріал: 7 рисунків, 8 таблиць. Основний зміст роботи викладений на 79 сторінках , загальний обсяг роботи 105 сторінок.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

1.1 Аналіз поняття тривожності та тривоги з погляду різних психологічних теорій

Історію людства завжди супроводжували страшні та тривожні події – війни, епідемії, природні та техногенні катастрофи. Отже почуття страху і тривоги знайоме і притаманне кожній нації та кожній людині. Але якщо відчуття страху досліджували ще древнегрецькі та римські філософи такі, як Аристотель, Діоген, Платон, Цицерон, то дослідження такого поняття, як тривожність розпочалось нещодавно і досі триває.

У працях Вільяма Джеймса (1842-1910) тривожність та пов'язані з нею емоційні стани розглядаються не лише як психічні явища, але й як глибинні феномени, що відображають тілесні реакції індивіда на актуальні екзистенційні та фізіологічні події.

У своїй праці «The Varieties of Religious Experience» (1902) Джеймс Вільямс наводить власний досвід стану глибокої тривоги, викликаной усвідомлення. Тривожність тут постає як фундаментальне (екзистенційне) занепокоєння — не лише про конкретну загрозу, а про підґрунтя буття, про крихкість власного «я» у світі, підкреслюючи, що тривожність має фізіологічну основу (наприклад, серцебиття, підвищений тиск.) та має розглядатись на екзистенційному рівні. В. Джеймс трактує тривожність, як комплексне психофізіологічне явище з глибинним змістом [60].

Поняття тривожності, як психологічного терміну вперше з'явилося в XIX столітті завдяки З. Фрейду. Вчений займався лікуванням пацієнтів з неврозами та істерією. В його науковій діяльності, яка охоплює декілька десятиліть

виділяють три періоди становлення психоаналізу: медичний, психологічний, метафізичний [8. с7-9].

В своїй книзі «Гальмування. Симптом. Тривожність» З. Фрейд пов'язує тривожність з природою сексуальності та процесом витіснення [59. с 4- 7].

З. Фрейд розглядав тривожність, як неприємне емоційне відчуття, яке служить сигналом небезпеки. За його словами, тривожність включає в себе почуття невизначеності, невпевненості та безпорадності. Фрейд також підкреслював важливість відрізняти страх від тривожності, пояснюючи, що страх є відповіддю на конкретну загрозу, тоді як тривожність виникає у відповідь на невизначену або невідому небезпеку.

У своїх працях Фрейд виділяв три види тривоги:

1. Реалістична тривога або об'єктивна — це тривога, яка виникає через реальні загрози з боку зовнішнього світу. Постійне відчуття такої тривоги може знижувати здатність людини ефективно реагувати на небезпеку.
2. Невротична тривога - це підсвідомий страх втратити контроль над своїми внутрішніми бажаннями, що може призвести до негативних наслідків.
3. Моральна тривога — це тривога, яка виникає через страх не дотриматися моральних норм та принципів.

Основною причиною виникнення тривожності, за Фрейдом, є конфлікт між біологічними інстинктами (сексуальними потягами, бажанням домінувати) і соціальними заборонами. Цей конфлікт проявляє себе в тому, що людина змушена приховувати і пригнічувати свої природні бажання. Вихід з цього конфлікту вчений бачив завдяки «сублімації» - трансформації сексуальної енергії в творчу або соціально корисну.

У працях А. Бека тривожність розглядається, як психоемоційне явище, яке взаємодіє з когнітивними структурами особистості — автоматичними думками, переконаннями та оцінками ситуацій.

А. Бек в своїх працях описує:

- когнітивну модель тривожності - як стан, в якому суб'єкт схильний переоцінювати загрозу («danger over-estimation») або недооцінювати власні ресурси й здібності до подолання небезпеки. Відповідно до цього підходу, тривожний стан викликаний не лише зовнішньою ситуацією, але саме образом внутрішньої інтерпретації: як «я в безпеці/не в безпеці», «я маю можливість/не маю можливості контролювати» [45].

Автоматичні думки - (швидкі, неусвідомлені думки) про можливі небажані події, а також образи (mental imagery) — наприклад, візуалізації небезпеки чи невдачі, що призводять до виникнення тривожності.

Адаптивні та функціональні аспекти тривожності, як реакцію на реальну загрозу, яка мобілізує ресурси організму. Проте вона стає проблемною, коли реакція непропорційна, чи коли оцінка ситуації чи власних ресурсів викривлена

Ч. Спілберг розрізняв два типи тривожності: особистісну та ситуативну (реактивну). Особистісну тривожність можна розглядати, як досить стабільну рису характеру, що проявляється у схильності людини постійно відчувати тривогу в різних життєвих ситуаціях, навіть коли для цього немає об'єктивних підстав. Вона характеризується підсвідомим відчуттям страху, невизначеним відчуттям загрози та схильністю сприймати будь-які події як небезпечні та несприятливі. Люди, які мають цю рису, завжди на сторожі, часто розчаровані, перебувають у пригніченому настрої та мають труднощі в спілкуванні із зовнішнім світом. Їм важко самотійно приймати рішення. Тому особистісну тривожність розглядають як внутрішню рису особистості, пов'язану з самосвідомістю.

Другий тип тривожності, ситуативна (реактивна) тривожність, виникає у відповідь на конкретні ситуації, що об'єктивно викликають занепокоєння. Вона може з'явитися у будь-якої людини перед можливими неприємностями або стресовими ситуаціями. Цей стан супроводжується суб'єктивними емоціями, такими, як тривога, занепокоєння, напруженість, і може варіюватися за інтенсивністю та тривалістю [16].

Ч. Спілбергер підкреслював, що між двома видами тривожності існує тісний зв'язок: особи з високою особистісною тривожністю мають більшу ймовірність прояву інтенсивних ситуативних реакцій тривоги. Тобто, якщо людина за своєю природою схильна до тривожності, вона частіше реагуватиме підвищеною напругою навіть на незначні подразники.

Модель Ч. Спілбергера є важливою не лише теоретично, але й практично:

- вона дозволяє диференціювати тимчасову тривогу (ситуативну) від хронічної схильності до тривоги (особистої);
- дає змогу вимірювати рівень тривожності у педагогічних працівників, визначати ступінь їхньої емоційної напруги;
- може бути використана у психологічному супроводі вчителів для розробки програм профілактики емоційного вигорання.

У сучасних українських дослідженнях шкала Спілбергера застосовується для аналізу психологічного стану педагогів, студентів, медичних працівників тощо. Отже, двокомпонентна модель тривожності залишається ключовим методологічним орієнтиром у вивченні [9].

Проведемо аналіз поняття тривоги та тривожності. У сучасній психології поняття «тривога» (anxiety, Angst) та «тривожність» (anxiousness) є взаємопов'язаними, проте не тотожними. Їхнє чітке розмежування має принципове значення для наукового аналізу психологічних станів особистості, а також для практики психодіагностики та психопрофілактики.

Поняття тривожності є одним із ключових у сучасній психології, оскільки воно безпосередньо пов'язане з емоційною сферою особистості, її адаптаційними можливостями та психічним благополуччям. У електронному «Словнику основних психологічних термінів» зазначається, що тривожність — це індивідуальна психологічна особливість особистості, яка проявляється у схильності до частого й інтенсивного переживання стану тривоги, а також у низькому порозі виникнення цього стану. Така характеристика підкреслює як емоційний, так і особистісний аспект цього феномена [79].

У «Словнику-довіднику з психології» за редакцією О. Я. Чебикіна тривожність визначається як один із базових емоційних станів, що проявляється у відчутті внутрішньої напруги, невпевненості у власних силах, очікуванні несприятливих подій і часто супроводжується соматичними проявами — прискореним серцебиттям, пітливістю, тремтінням чи відчуттям дискомфорту [36].

Поняття «тривога» зазвичай описує тимчасовий, емоційний стан, що виникає як реакція на можливу небезпеку або загрозу, незалежно від її реального характеру. У психологічному словнику тривога визначається як «емоційний стан, який характеризується відчуттям невизначеності, очікуванням несприятливих подій і супроводжується фізіологічними проявами напруження»

Тривога має адаптивний характер: у помірних межах допомагає людині діяти обережно, планувати, уникати ризику. Проте надмірна або хронічна тривога може спричинити дезорганізацію поведінки, втрату контролю, відчуття безпорадності.

У контексті професійної діяльності вчителя тривога часто проявляється у ситуаціях невизначеності або оцінювання — перед уроком, перевіркою, спілкуванням із керівництвом чи батьками. У таких випадках вона є реакцією на конкретну подію, тобто має ситуативний характер.

На відміну від тривоги, тривожність розглядається як стійка індивідуально-психологічна властивість особистості, що проявляється у схильності часто переживати стан тривоги, навіть без об'єктивних причин. Ч. Спілбергер визначав тривожність як «індивідуальну схильність сприймати широкий спектр ситуацій як небезпечні та реагувати на них емоціями тривоги» [73, с. 7].

Тривожність зумовлює частоту, інтенсивність та тривалість станів тривоги, які відчуває людина. Високий рівень тривожності індивіду може проявлятися в постійному очікуванні труднощів, підвищеній самокритиці,

сумнівах у власних професійних здібностях. У поєднанні з хронічним стресом це створює умови для формування емоційного вигорання.

У таблиці 1.1 подано порівняльна характеристика понять тривоги та тривожності.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика понять		
Ознака	Тривога	Тривожність
Природа	Емоційний стан	Індивідуальна властивість особистості
Тривалість	Короткочасна, ситуативна	Стійка, хронічна
Причина виникнення	Конкретна ситуація або подія	Загальна схильність до тривожних реакцій
Функція	Адаптивна, мобілізуюча	Може бути як адаптивною, так і дезадаптивною
Рівень усвідомлення	Часто усвідомлювана	Може бути частково неусвідомлюваною тенденцією
Прояв у діяльності	Реакція на контроль, оцінювання, зміну умов праці	Постійна напруга, невпевненість, емоційна втома

Таким чином, тривога — це динамічний, змінний стан, тоді як тривожність — це відносно стабільна особистісна риса, яка визначає схильність до виникнення тривоги.

Розмежування понять «тривога» і «тривожність» має важливе значення. Якщо тривога виникає, як реакція на окремі стресові події, то тривожність є передумовою для накопичення психоемоційного напруження і розвитку вигорання. Високий рівень особистісної тривожності знижує адаптаційні

можливості педагога, підвищує вразливість до стресу та емоційного виснаження [20].

Для комплексного вивчення впливу тривожності на емоційне вигорання вчителів молодшої школи необхідно враховувати як ситуативну тривогу, так і стабільну рису особистості — тривожність.

Таким чином, аналіз різних наукових джерел дозволяє узагальнити, що тривожність — це емоційний стан або особистісна риса, яка виявляється у схильності до передчуття небезпеки, внутрішньої напруги, занепокоєння та невпевненості навіть за відсутності реальної загрози. Тривожність може виконувати як адаптаційну функцію — готуючи людину до можливої небезпеки, так і дезадаптаційну — коли її рівень є надмірним, що призводить до емоційного виснаження та зниження ефективності діяльності. А тривога — це короточасний емоційний стан, який виникає під впливом конкретної загрози, розуміння цієї різниці дозволяє ефективніше досліджувати психологічні чинники емоційного вигорання вчителів молодших класів і створювати дієві програми профілактики.

1.2 Сутність поняття та складові емоційного та професійного вигорання

Поняття емоційного вигорання посідає центральне місце в сучасній психології праці, педагогічній та організаційній психології, оскільки воно пов'язане зі зниженням ефективності професійної діяльності, емоційним виснаженням і порушенням психічного благополуччя працівників допоміжних професій, зокрема вчителів молодших класів.

У Психологічному словнику емоційне вигорання визначається як стан емоційного та фізичного виснаження, що формується внаслідок тривалого впливу інтенсивних професійних навантажень, стресу та міжособистісної напруги у сфері діяльності людини. Це означає, що явище має процесуальний

характер і формується поступово, охоплюючи емоційну, мотиваційну та поведінкову сфери особистості [32].

В українському Тлумачному словнику з психології цей термін подається як стан, що «виникає внаслідок хронічної перевтоми, емоційного перенапруження, недостатньої психологічної підтримки та конфліктних умов професійної взаємодії» [17].

Більшість словникових джерел наголошує на тому, що емоційне вигорання є реакцією на хронічний стрес, а не одноразовою емоційною кризою. Воно поступово охоплює когнітивну сферу (погіршення концентрації, негативізація сприйняття праці), емоційну сферу (виснаження, апатія, байдужість) та поведінкову сферу (уникнення обов'язків, зниження ініціативності).

Для педагогічної діяльності характерним є те, що емоційне вигорання порушує ефективність взаємодії з учнями, знижує якість навчального процесу та сприяє формуванню негативних професійних установок. Враховуючи емоційно навантажений характер роботи вчителів молодших класів, феномен емоційного вигорання є одним із ключових викликів сучасної освіти.

Отже, словникові визначення сходяться в тому, що емоційне вигорання є комплексним психофізіологічним станом, який формується в професійній діяльності під впливом тривалого стресу та характеризується емоційним виснаженням, зниженням професійної мотивації та деформацією ставлення до роботи.

Поняття емоційного вигорання (англ. *burnout*) уперше було науково сформульоване американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1970-х роках. Саме він увів термін *burnout* до наукового дискурсу, описавши його як стан фізичного, емоційного та мотиваційного виснаження, що виникає на тлі хронічного професійного стресу, особливо в помічних професіях.

На думку Фрейденбергера, емоційне вигорання є процесом поступового виснаження, який розвивається внаслідок надмірної відданості роботі, високої професійної відповідальності та тривалої взаємодії з людьми, що потребують

емоційної підтримки. Він визначав вигорання як "стан виснаження, спричинений надмірними вимогами до власних ресурсів, коли людина перестає справлятися з покладеними на неї завданнями" [51].

У сучасній медичній і психологічній практиці одним із ключових міжнародних нормативних документів, що регламентує класифікацію психічних та поведінкових розладів, є Міжнародна класифікація хвороб 11-го перегляду (МКХ-11), затверджена Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2019 році. У цьому документі поняття емоційного вигорання (burn-out) отримало чітке визначення та офіційний статус окремої категорії, що дозволяє використовувати його для діагностичних, клінічних та дослідницьких цілей. У МКХ-11 емоційне вигорання включене до розділу "Factors influencing health status or contact with health services" (факторів, що впливають на стан здоров'я або обумовлюють звернення до медичних служб) і класифікується під кодом QD85 [78].

Важливо, що емоційне вигорання (burn-out) не вважається психічним розладом, а визначається як професійний феномен, що виникає в контексті тривалого хронічного стресу на робочому місці, який не був успішно подоланий.

Згідно з офіційним формулюванням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), емоційне вигорання – це синдром, який характеризується трьома ключовими вимірами:

1. Відчуття виснаження або енергетичного виснаження – хронічна фізична та емоційна втома, брак сил, зниження емоційного тону, відчуття спустошення.
2. Психологічне дистанціювання від роботи або негативізм/цинізм щодо професії – формування байдужості, емоційного відчуження, зниження емпатії, зростання негативного ставлення до професійних обов'язків та колег.
3. Зниження професійної ефективності – відчуття некомпетентності, погіршення продуктивності, зниження самооцінки у професійній сфері, труднощі у виконанні робочих завдань.

Ці три компоненти відображають системний характер синдрому та його вплив не лише на емоційну сферу, а й на поведінку й мотиваційну структуру особистості ВООЗ [77].

Різниця між підходом ВООЗ та іншими класифікаціями полягає у тому, що МКХ-11:

- підкреслює професійний характер феномену;
- не прирівнює емоційне вигорання до психічної патології;
- розглядає його як наслідок тривалого нерозв'язаного стресу на робочому місці;
- виділяє три чіткі діагностичні критерії;
- наголошує на необхідності врахування контексту праці.

Таке трактування є особливо важливим для педагогічної діяльності, яка пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження та інтенсивною взаємодією з людьми. У професії вчителя хронічний стрес може бути спричинений великим обсягом роботи, багатозадачністю, складними соціальними умовами, вимогами адміністрації, емоційно напруженою комунікацією з учнями та батьками.

Включення емоційного вигорання до МКХ-11 має велике значення для дослідження психологічного стану педагогів молодших класів, оскільки дозволяє:

- здійснювати стандартизовану діагностику стану вигорання;
- підвищувати увагу до проблеми на рівні професійної політики та охорони праці;
- розробляти науково обґрунтовані програми профілактики та підтримки;
- обґрунтовувати вплив хронічного стресу на якість професійної діяльності;
- проводити міждержавні порівняльні дослідження в рамках єдиної класифікації.

Для українських педагогів, які працюють у складних соціальних та військових умовах, офіційне визнання синдрому емоційного вигорання як професійного феномену створює підстави для розробки систем підтримки на державному та інституційному рівнях.

Г. Фрейденбергер виділив низку основних ознак, які формують структуру емоційного вигорання:

1. Фізичне виснаження – хронічна втома, зниження енергетичного ресурсу, соматичні скарги (головні болі, безсоння, зниження імунітету).
2. Емоційне виснаження – відчуття внутрішньої порожнечі, емоційна притупленість, зниження здатності співпереживати, виникнення роздратування та негативних емоцій.
3. Ментальне (психічне) виснаження – труднощі у концентрації уваги, сповільнення когнітивних процесів, зниження продуктивності та професійної ефективності.
4. Зміни поведінки – дистанціювання від клієнтів, колег або учнів, зростання цинізму, уникнення професійних обов'язків.
5. Зниження мотивації – втрата інтересу до роботи, зникнення задоволення від професійної діяльності, відчуття безглуздості зусиль.

Г. Фрейденбергер розглядав вигорання не як раптовий стан, а як поетапний регресивний процес, що може тривати роками й поступово призводити до зниження професійної компетентності, погіршення міжособистісних стосунків і навіть появи психосоматичних симптомів. Його підхід наголошує на персональних і професійних факторах ризику, таких як надмірна емпатійність, залежність від оцінки з боку інших та схильність до самопожертви.

Внесок Г. Фрейденбергера є фундаментальним, оскільки він:

- вперше емпірично описав феномен професійного виснаження;
- підкреслив його емоційно-мотиваційну природу;
- обґрунтував зв'язок між професійною діяльністю та емоційним станом працівника;

- заклав основу для подальших моделей вигорання, зокрема тривимірної моделі Маслач;
- актуалізував проблему емоційного навантаження у допоміжних професіях, що особливо важливо для педагогів.

У контексті роботи вчителів молодших класів концепція Фрейденбергера дозволяє пояснити, чому саме надмірна емоційна залученість, високі очікування від себе та значний рівень відповідальності можуть призводити до тривалого виснаження і втрати емоційних ресурсів.

Однією з найвідоміших і найбільш цитованих концепцій професійного вигорання є модель, розроблена американськими дослідниками Крістіною Маслач (C. Maslach) та Сьюзан Джексон (S. Jackson). Їх робота стала основою сучасного розуміння феномену burnout як складного багатовимірного синдрому, що виникає у професійній діяльності, по'язаній із тривалим спілкуванням, високими емоційними вимогами та міжособистісною взаємодією [64].

Маслач та Джексон визначають професійне вигорання як синдром фізичного та психологічного виснаження, який виникає у відповідь на хронічний професійний стрес та характеризується трьома центральними компонентами:

1. Емоційне виснаження (Emotional exhaustion) – відчуття браку сил, перевтоми, виснаженості. Це найперший та найбільш виражений компонент вигорання. Працівник переживає відчуття «вичерпаності», втрати емоційних ресурсів, нездатності підтримувати попередній рівень взаємодії.

2. Деперсоналізація (Depersonalization) – формування цинічного, відстороненого або негативного ставлення до клієнтів, колег, учнів або інших людей, з якими взаємодія є частиною професійної діяльності. Працівник починає поводитися з оточенням механістично, емоційно холодно, іноді з елементами роздратування.

3. Редукція професійних досягнень (Reduced personal accomplishment) – зниження почуття професійної компетентності, ефективності та успішності

виконання роботи. Людина відчуває, що не досягає значущих результатів, втрачає мотивацію і впевненість у власних здібностях.

Ці три складові утворюють цілісну систему взаємопов'язаних проявів, які формують повний синдром професійного вигорання [65].

Маслач та Джексон також розробили один із найпопулярніших інструментів для оцінювання рівня вигорання — Інвентар Маслач з вимірювання вигорання (MBI). Його застосовують у більш ніж 50 країнах світу для дослідження емоційного стану працівників професій що допомагають, зокрема й вчителів.

МБІ містить шкали, що вимірюють:

- рівень емоційного виснаження,
- рівень деперсоналізації,
- рівень особистих професійних досягнень.

Ця методика дозволяє не тільки виявити сам факт вигорання, а й оцінити структуру та інтенсивність симптомів у кожному зі складників.

Концепція К. Маслач і С. Джексон є ключовою у сучасній науковій психології з кількох причин:

- вона подає всебічний, багатовимірний опис феномену вигорання;
- вигорання розглядається не лише як індивідуальна проблема, але і як результат взаємодії особистості та робочого середовища;
- підкреслюється вплив організаційних умов: робоче навантаження, конфлікти, недостатня підтримка;
- створено стандартизований інструмент діагностики, який став «золотим стандартом» у дослідженні вигорання.

Для педагогів, особливо для вчителів молодших класів, модель К. Маслач і С. Джексон має особливу актуальність, оскільки їх професійна діяльність характеризується:

- високим рівнем емоційної взаємодії з дітьми;
- необхідністю підтримувати позитивний емоційний фон;

- високим рівнем відповідальності;
- недостатністю часу для відновлення ресурсів;
- значним психоемоційним навантаженням.

Це робить педагогів однією з найбільш вразливих груп до розвитку емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції професійних досягнень, що повністю відповідає структурі вигорання, описаній Маслач і Джексон.

О. О. Рукавішников, який розробив власну концепцію структури професійного вигорання та методiku його діагностики («Опитувальник рівня емоційного вигорання»). На думку Рукавішникова, емоційне вигорання є формою психоемоційної дезадаптації, що виникає у відповідь на тривале емоційне напруження та порушення балансів у професійній діяльності, особливо в умовах інтенсивної міжособистісної взаємодії.

Рукавішников О. О. трактує емоційне вигорання як результат системного виснаження емоційної, мотиваційної та когнітивної сфер, що веде до порушення професійної поведінки, погіршення якості міжособистісної взаємодії та продуктивності діяльності. Він підкреслює, що вигорання формується за умов незадоволення базових професійних потреб: у безпеці, контролі, соціальній підтримці та визнанні [11].

На відміну від моделі Маслач, де центральними компонентами є емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція досягнень, підхід Рукавішникова акцентує увагу на змінах у поведінці та взаємодії з професійним середовищем, зокрема на зростанні психологічної напруги та порушенні емоційного самоконтролю.

У межах власного діагностичного інструментарію Рукавішников виділяє три основні компоненти емоційного вигорання, кожен з яких відображає певний аспект дезадаптації спеціаліста:

1. Емоційне виснаження – хронічна емоційна та фізична втома, відчуття енергетичного спустошення, зниження здатності до емоційного

реагування. У працівника з'являється стійке відчуття неспроможності відновити сили, зникає емоційна залученість у діяльність.

2. Особистісне відчуження (деперсоналізація) – зниження емпатії, розвиток байдужості або цинічного ставлення до колег, клієнтів чи учнів. У поведінці з'являється дистанціювання, формальний стиль спілкування, емоційна холодність.

3. Професійна мотиваційна дезорієнтація – втрата інтересу до діяльності, відчуття безрезультатності зусиль, зниження професійної самооцінки. Працівник перестає сприймати власну діяльність як значущу та цінну.

У концепції Рукавішнікова важливою є ідея, що вигорання не обмежується лише емоційним станом: воно торкається мотиваційної, поведінкової та ціннісної сфер, поступово деформуючи професійну ідентичність.

Розроблений О. О. Рукавішниковим опитувальник дозволяє оцінити:

- рівень емоційного виснаження,
- ступінь деперсоналізації,
- вираженість професійної демотивації.

Методика активно використовується у психології праці, педагогічній психології, медицині та організаційній психології, зокрема для оцінювання емоційного стану вчителів.

У контексті професії вчителя, зокрема вчителя молодших класів, підхід Рукавішнікова О. О. є особливо релевантним, оскільки:

- робота має високий рівень емоційної взаємодії;
- спостерігається велика кількість ситуативних і хронічних стресорів;
- є необхідність постійного емоційного самоконтролю;
- існує ризик зниження мотивації через перевантаження, низьку підтримку, дефіцит ресурсів.

Модель Рукавішнікова дає можливість комплексно оцінити як емоційні, так і мотиваційні аспекти вигорання, що є важливим для розробки програм профілактики серед педагогів.

Вагомий внесок у вивчення феномена професійного вигорання належить американському досліднику та фахівцю з управління стресом Джералду Грінбергу (Gerald Greenberg). Його роботи зосереджені на виявленні механізмів розвитку синдрому вигорання, його структурних компонентів і динаміки формування в умовах тривалого впливу стресових чинників. Грінберг розглядає вигорання як результат хронічного емоційного й професійного напруження, що порушує адаптивні можливості особистості та негативно впливає на ефективність діяльності [56].

Науковець запропонував п'яти-фазну модель розвитку синдрому вигорання, яка є однією з найдетальніших серед західних підходів. Модель описує поступовий перехід від початкових ознак втоми до повного психоемоційного виснаження. Фази, виділені Грінбергом, включають:

1. Фаза «медового місяця» (Honeymoon Stage) – етап високої мотивації, ентузіазму та професійної залученості. Проте вже на цьому етапі можуть спостерігатися перші ознаки перенапруження через надмірний оптимізм та ідеалізацію професійних вимог.
2. Фаза «дефіциту палива» (Fuel Shortage Stage) – зниження енергії, поява втоми, зростання дратівливості. Вчитель починає помічати, що ресурси не відновлюються належним чином.
3. Фаза хронічних симптомів (Chronic Symptoms Stage) – стійкі соматичні та психоемоційні прояви (головні болі, тривожність, зниження настрою, емоційне виснаження).
4. Фаза «кризи» (Crisis Stage) – значне погіршення професійного функціонування, відчуття безвиході, зростання ризику психосоматичних розладів.

5. Фаза «пробивання стіни» (Hitting the Wall Stage) – виснаження, що потребує професійної психологічної та медичної допомоги для відновлення (Greenberg, 2002).

Модель Грінберга підкреслює, що розвиток вигорання є процесом, а не одноразовою подією. Він акцентує, що професіонали, зокрема педагоги, часто не усвідомлюють початкові фази вигорання, оскільки їх маскує висока мотивація та прагнення досягнень. Такий підхід є особливо релевантним для дослідження стану вчителів молодшої школи, діяльність яких передбачає значну емоційну залученість і високі вимоги до міжособистісної взаємодії.

Також Грінберг наголошує на необхідності комплексної профілактики, яка включає управління стресом, оптимізацію робочих умов, розвиток навичок саморегуляції та підтримку колег у професійному середовищі. Дослідження науковця стали основою для багатьох сучасних програм запобігання вигоранню в освітній сфері.

Джеймс Л. Гібсон (James L. Gibson), американський дослідник, автор робіт у галузі організаційної поведінки, менеджменту та психології праці зосереджуються на вивченні впливу організаційних факторів на психоемоційний стан працівників і також приділяє увагу в своїх роботах феномену професійного вигорання. Дослідження Гібсона, зокрема на розвиток феномена професійного вигорання .

У своїх працях Гібсон розглядає професійне вигорання як дезадаптивний реактивний процес, що формується під впливом стресогенних умов праці, високих рольових вимог та недостатнього ресурсного забезпечення на робочому місці. Серед ключових чинників, що сприяють розвитку вигорання, дослідник виділяє:

- рольовий конфлікт який передбачає суперечливість посадових вимог.
- рольову невизначеність,
- надмірне навантаження,

- обмеженість соціальної підтримки,
- дефіцит автономії в ухваленні рішень

Гібсон підкреслює, що професійне вигорання є не лише індивідуальним психологічним феноменом, а й організаційною проблемою, яка відображає недоліки управлінської системи, культури взаємодії та структури робочих процесів. Такий підхід розширює розуміння вигорання, акцентуючи увагу на необхідності аналізу соціально-психологічного клімату та управлінських практик.

Важливим аспектом досліджень Гібсона є його увага до поведінкових наслідків вигорання, серед яких: зниження продуктивності, емоційна дистанційованість, зростання кількості помилок, погіршення якості виконання професійних завдань і підвищення ризику професійної деформації. Дослідник наголошує, що вигорання може спричинити тривалий дисбаланс у системі «індивід — організація», що особливо значуще для професій соціальної сфери, зокрема освітян [54].

Зважаючи на специфіку професійної діяльності вчителів молодших класів, акцент Дж. Гібсона на впливі організаційних та рольових чинників дає можливість глибше зрозуміти механізми розвитку вигорання у педагогічному середовищі. Постійний емоційний контакт із дітьми та їх вимогливими батьками, високі нормативні вимоги, водночас недостатній рівень підтримки з боку адміністрації та суспільства створюють передумови для формування хронічного стресу, що повністю узгоджується з висновками Гібсона

Професійне та емоційне вигорання є близькими за змістом психологічними феноменами, що виникають під впливом тривалого стресу, надмірного навантаження та виснажливих міжособистісних взаємодій. Хоча ці поняття часто використовують як взаємозамінні, у науковій літературі вони мають низку принципових відмінностей, пов'язаних із сферою прояву, механізмами формування та наслідками.

Схожість професійного та емоційного вигорання полягає передусім у спільній природі: обидва явища є результатом хронічного стресу та порушення балансу між особистісними ресурсами та зовнішніми вимогами. Дослідники, зокрема Х. Масlach і С. Джексон, підкреслюють, що центральним елементом у структурі вигорання є емоційне виснаження — стан глибокої психічної втоми, що перешкоджає ефективному виконанню професійних і соціальних ролей. Окрім того, обидва типи вигорання супроводжуються зниженням мотивації, погіршенням когнітивної продуктивності та порушенням емоційної регуляції.

Проте між цими поняттями існують істотні відмінності. Емоційне вигорання розглядається як внутрішній емоційний стан, що виникає внаслідок тривалих інтенсивних переживань і постійного емоційного напруження. Воно може розвиватися не лише у професійній діяльності, але й у міжособистісних стосунках, сімейному житті та інших емоційно насичених сферах. Емоційне вигорання описується як універсальний афективний стан, характерний для всіх людей за умов тривалої дії стресу, незалежно від виду діяльності.

Натомість професійне вигорання обмежене сферою трудової діяльності та формується у відповідь на професійні стресори: надмірне робоче навантаження, високу відповідальність, недостатню підтримку керівництва, рольову невизначеність, конфлікти у колективі або дисбаланс між зусиллями та винагородою. Воно є типовим для професій соціальної допомоги, включно з педагогами, медичними працівниками та соціальними службами.

Таким чином, незважаючи на близькість механізмів розвитку, професійне вигорання є специфічним випадком більш загального феномену емоційного вигорання, що виникає саме у трудовій сфері. Їх розмежування є важливим у контексті психологічної діагностики та побудови ефективних інтервенцій для фахівців допомагаючих професій, зокрема для вчителів молодших класів, які належать до групи підвищеного ризику розвитку вигорання.

1.3 Психологічні особливості педагогічної діяльності у контексті емоційного вигорання.

Психологічний стан вчителів молодшої школи у XXI столітті визначається взаємодією широкого спектра соціальних, професійних та особистісних факторів, які формують високий рівень емоційного напруження та стресу. Трансформації в освітньому середовищі, зростання академічних запитів, цифровізація, а активні бойові дії в Україні, суттєво ускладнюють виконання професійних обов'язків педагогів.

Вчителі молодших класів належать до однієї з найбільш вразливих професійних груп, оскільки їх діяльність ґрунтується на постійній міжособистісній взаємодії з дітьми, які потребують значних емоційних ресурсів, підтримки та стабільності. У наукових дослідженнях підкреслюється, що педагоги початкової школи частіше за інших стикаються з проявами емоційного виснаження, тривожності та професійного стресу через високий рівень відповідальності за психоемоційний розвиток дітей, необхідність індивідуалізації навчання та постійної адаптації до нових стандартів освіти.

Одним із найбільш значущих чинників, який вплинув на психологічний стан українських учителів, стали військові дії та вимушені зміни у форматі освітнього процесу. По результатам соціальних досліджень ГО «СМАРТ ОСВІТА» за 2023-2024 рр. у 62% опитаних серед працівників закладів освіти «мають пригнічений настрій та втрачають інтерес до своїх щоденних справ і професійної діяльності» [41].

Дослідження Українського інституту розвитку освіти свідчать, що понад 80% вчителів повідомляють про підвищений рівень тривожності, емоційного виснаження та зниження працездатності внаслідок постійної небезпеки, нестабільності та зміни робочих умов [39].

Війна створює ситуацію подвійного навантаження: педагоги переживають власні травматичні події, водночас виконуючи роль психологічної опори для дітей, які теж стикаються з наслідками стресу та втрат [40].

Додаткові труднощі створюють вимушені зміни освітнього процесу: дистанційне навчання, змішані формати, відсутність стабільної інфраструктури, технічні проблеми та потреба одночасно підтримувати якість навчання й стабільність емоційного клімату в класі. Вчителі початкової ланки змушені компенсувати брак живого контакту, застосовувати нові цифрові інструменти та адаптувати методи навчання для дітей молодшого віку, які потребують безпосередньої взаємодії для ефективного засвоєння матеріалу.

Психологічні труднощі педагогів посилюються також недостатністю соціальної підтримки, високим рівнем професійної відповідальності, необхідністю поєднання педагогічних, виховних і психологічних функцій. Наявні дослідження демонструють, що в умовах кризи вчителі частіше стикаються з симптомами професійного та емоційного вигорання, що проявляється у формі хронічної втоми, емоційної притупленості, зниження професійної мотивації та відчуття неефективності власної діяльності.

Таким чином, сучасні умови діяльності вчителів молодшої школи характеризуються значним зростанням психологічного навантаження, що потребує системної уваги з боку державних і освітніх інституцій. Забезпечення психологічної підтримки педагогів, створення безпечного та стабільного освітнього середовища, а також впровадження програм профілактики професійного стресу та вигорання є необхідними для збереження психічного здоров'я та ефективності їх професійної діяльності.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

У першому розділі було здійснено теоретико-методологічний аналіз феномена тривожності та емоційного (професійного) вигорання вчителів молодшої школи, що дозволило окреслити ключові підходи до розуміння цих психологічних явищ та їхньої актуальності в сучасних умовах.

Проведений огляд наукових джерел засвідчив, що тривожність є складним багатовимірним конструктом, який охоплює як стійкі індивідуально-психологічні особливості (риси тривожності), так і ситуативні прояви (стан тривоги). Особлива увага була приділена класифікації Ч. Спілбергера, яка демонструє двокомпонентну структуру тривожності, що має важливе значення для розуміння реакцій педагогів на професійний стрес.

Розглянуті різні підходи до трактування феномену емоційного та професійного вигорання (Г. Фрейденбергера, К. Масlach і С. Джексона, О. О. Рукавішнікова, Дж Гібсона, Д. Грінберга) дають підстави стверджувати, що вигорання є поетапним процесом виснаження, який охоплює емоційну, когнітивну та поведінкову сфери діяльності людини. Незважаючи на розбіжності в теоретичних моделях, дослідники сходяться в тому, що вигорання формується як довготривала відповідь на хронічний професійний стрес, пов'язаний зі взаємодією з людьми, високим рівнем відповідальності та постійним емоційним напруженням.

Визначено, що вчителі молодших класів належать до групи високого ризику розвитку тривожності та вигорання через специфіку їхньої професійної діяльності, яка вимагає значної емоційної включеності, постійного підтримання позитивного контакту з дітьми, високої концентрації уваги, гнучкості та багатозадачності. Додатковими чинниками ризику є зростання обсягів роботи, адміністративного навантаження та очікувань з боку батьків.

Особливої актуальності проблематика психологічного стану педагогів набуває в умовах війни, що супроводжується зростанням стресу, невизначеності, інформаційного та емоційного перевантаження. Аналіз особливостей роботи

педагогів у воєнний період показав, що необхідність забезпечувати безпечне, підтримувальне та стабілізуюче освітнє середовище для дітей, попри зовнішні загрози, значно підвищує психоемоційне навантаження на вчителів. Дистанційні та змішані формати навчання, перебої в освітньому процесі, робота з дітьми, що пережили травматичний досвід, а також обмеженість ресурсів — усе це посилює ризик формування хронічної втоми, тривоги та вигорання.

Отже, теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що тривожність і емоційне вигорання є взаємопов'язаними психічними станами, які суттєво впливають на якість професійної діяльності вчителів молодшої школи. Сучасні умови, зокрема воєнний контекст, виступають потужним каталізатором їхнього розвитку, що зумовлює необхідність подальшого вивчення цієї проблеми, а також розробки системи психологічної підтримки педагогів. Проведене теоретичне узагальнення створює підґрунтя для емпіричного дослідження, представленого в наступних розділах.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЙОГО ВПЛИВУ НА РІВЕНЬ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

2.1. Методи та організація емпіричного дослідження, опис інструментарію

Метою емпіричного дослідження є дослідити й проаналізувати зв'язок між показниками тривожності й емоційним вигоранням досліджуваних.

В процесі емпіричного дослідження нами були поставлені такі завдання:

- визначити вибірку і розробити діагностичний інструментарій для вивчення рівня тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи;
- емпірично визначити особливості взаємозв'язку між компонентами емоційного вигорання та рівнем тривожності у досліджуваній вибірці;
- розробити та апробувати психокорекційну програму тренінгу спрямовану на покращення психоемоційного стану досліджуваної групи вчителів молодшої школи.
- оцінити ефективність розробленої програми.

Емпіричне дослідження психологічних особливостей емоційного виснаження вчителя молодшої школи, в умовах довготривалого стресу війни, невизначеності та економічної нестабільності в Україні, здійснювалось на основі гіпотези, що рівень емоційної виснаженості вчителя молодшої школи залежить від рівня його тривожності, у наступні етапи:

Підготовчий етап, на якому здійснювалось опрацювання існуючих в психологічній науці теорій і наукових досліджень взаємозв'язку між рівнем тривожності та емоційною й професійною виснаженістю особистості. Сформульовано об'єкт, предмет, мету, гіпотезу, завдання та сформовано вибірку досліджуваних.

Емпіричною базою дослідження виступила вибірка, до якої увійшли 20 вчителів молодшої школи на базі Початкової школи «Барвінок» міста Києва, з них 100% жінок. Респонденти середньої вікової категорії від 30 до 60 років, мають однаковий рівень освіти (вища освіта), спільне коло професійного спілкування, та мають досвід травмуючого досвіду впливу воєнного стану. Досліджувані середнього віку є оптимальною вибіркою для дослідження, так як мають сформовану психічну сферу, особисту відповідальність, досвід вирішення стресових викликів та досвід роботи з учнями молодшої школи.

У сформульованій гіпотезі передбачалось, що рівень емоційної виснаженості у особистості тим вищий, чим більший рівень тривожності.

Дослідження було проведено в період з червня по жовтень 2025 року.

1. Підготовчий етап на основі теоретичного аналізу наукової літератури були розроблений діагностичний інструментарій, визначена вибірка дослідження;

2. Дослідницький етап, на якому проводилось емпіричне дослідження обраними психодіагностичними методиками, при особистому спілкуванні з досліджуваними та можливістю вести спостереження за досліджуваною групою респондентів.

3. Аналіз та узагальнення результатів емпіричного дослідження, проведення кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Пірсона), формування висновків.

4. Розробка та апробація корекційної програми. Написання психокорекційної тренінгової програми направленої на цілі, згідно результатів емпіричного дослідження.

5. Контрольний діагностичний зріз (вимір). Математико статистична обробка результатів за допомогою методів мат статистики, а саме t-критерія Стюдента для залежних вибірок. Узагальнення, інтерпретація отриманих результатів, написання висновків.

Безпосередньо, для проведення емпіричного дослідження були обрані такі особистісні опитувальники:

1. Шкала ситуативної та шкала особистісної тривожності Ч. Д. Спілберга.

Шкала ситуативної тривожності Спілберга (STAI) вимірює тривожність у конкретній ситуації (тривожність-реакція), шкала для особистісної тривожності вимірює тривожність як сталу рису особистості (тривожність-стан)

Інтерпретація результатів:

до 30 балів – низький рівень тривожності,

31–44 бали – помірний,

45 і більше – високий.

до 30 балів – низький рівень;

від 31 до 44 балів – помірний;

45 балів і вище – високий рівень.

Ці показники вказують на відносну стабільність емоційного стану, а не на діагноз, і відображають схильність до тривожності в різних життєвих ситуаціях.

Низький рівень тривожності (до 30 балів): Людина має стійкий емоційний стан і низьку схильність до переживань.

Помірний рівень тривожності (31-44 бали): Вказує на помірну схильність до переживань, яка може проявлятися залежно від обставин.

Високий рівень тривожності (45 балів і вище): Свідчить про високу схильність до тривоги, яка може вимагати уваги та корекції психологічного стану.

Відмінність від ситуативної тривожності: Результати шкали особистісної тривожності відображають загальну схильність до тривоги, тоді як ситуативна тривожність залежить від конкретних обставин [1].

2. Шкала рівня тривожності Ж. Тейлора (в адаптації В. Норакидзе).

Особистісний опитувальник, Ж.Тейлор призначений для виміру тривожності як особистісної якості. Методика була створена на основі тверджень опитувача ММРІ. В оригіналі складається зі 100 пунктів: 50 маскувальних та 50 ключових. Існує два адаптованих варіанти методики: варіант Т.Немчинова (50 пунктів) та В.Норакидзе (60 пунктів - додаються 10 пунктів “шкали брехні”).

Інтерпретація результатів

Сумарна оцінка:

40-50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривоги.

25-39 балів розглядається як високий рівень тривоги

16-24 балів – середній рівень з тенденцією до високого

5-15 балів – середній рівень з тенденцією до низького

0-4 бали- низький рівень тривоги [11].

3. Тест «Визначення психічного вигорання» О. О. Рукавішнікова.

Методику "Визначення психічного "вигорання" (О.О. Рукавішніков) доречно використовувати для діагностики прояву синдрому "вигорання" на трьох основних рівнях (міжособистісному, особистісному, мотиваційному).

Дана методика містить 72 твердження щодо відчуттів, пов'язаних з роботою, які відповідають 3 шкалам:

1) психоемоційне виснаження (ПВ) - процес вичерпання емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів професіонала, що працює з людьми. Виснаження проявляється у хронічній емоційній і фізичній втомі, байдужості та холодності у ставленні до людей з ознаками депресії та роздратованості;

2) особистісне віддалення (ОВ) - специфічна форма соціальної дезадаптації професіонала, який працює з людьми. Особистісне віддалення характеризується зменшенням кількості контактів з оточенням, підвищенням роздратованості і нетерплячості в ситуаціях спілкування, негативізмом стосовно до інших;

3) професійна мотивація (ПМ) - рівень робочої мотивації й ентузіазму щодо роботи альтруїстичного змісту. Стан емоційної сфери оцінюється такими показниками: - продуктивність професійної діяльності; - оптимізм та зацікавленість у роботі; - самооцінка професійної діяльності та ступеня успішності в роботі з людьми.

Кількісна оцінка психічного "вигорання" за кожною шкалою здійснюється шляхом перетворення відповідей у трибальну систему ("часто" - 3 бали,

"зазвичай" - 2 бали, "рідко" - 1 бал, "ніколи" - 0 балів) і сумарного підрахунку балів. Обробка здійснюється за "сирим" балом.

Потім за допомогою нормативної таблиці визначається рівень психічного "вигорання" у кожній шкалі: - низький (сума балів за вкрай низькими і низькими значеннями); - середній (бали за середніми значеннями); - високий (сума балів за високими та вкрай високими значеннями). Після цього з'ясовуються прояви психічного "вигорання" на системно-структурних рівнях: міжособистісному, особистісному, мотиваційному [11].

4. Діагностика професійного «вигорання» К. Маслач, С. Джексона (в адаптації Н. Е. Водоп'янової).

Обробка результатів і інтерпретація:

Опитувальник має 3 шкали: «емоційне виснаження» (9 тверджень), «деперсоналізація» (5 тверджень) і «редукція особистих досягнень» (8 тверджень).

Чим більша сума балів по першій і другій шкалою окремо, тим більше у обстежуваного виражені різні сторони «вигорання». Чим менше сума балів по третій шкалою, тим менше професійне «вигорання».

Інтерпретація результатів проводиться на підставі порівняння отриманих оцінок по кожній з субшкалі з середніми значеннями по досліджуваному.

Емоційне виснаження:

низький рівень 0-16 балів;

середній рівень 17-26;

високий рівень 27 балів і більше.

Деперсоналізація: низький рівень 0-16 балів,

середній рівень 7-12 балів; високий рівень 13 балів і вище

Редукція особистих досягнень:

низький рівень 39 балів і більше;

середній рівень 38-32 бала;

високий рівень 0-31 балів.

Згідно з моделлю синдрому «вигорання», запропонованою американськими дослідниками К. Масlach і С. Джексон, «професійне вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням.

Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших – зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей (учнів, колег, підлеглих тощо).

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших тощо [11].

5. Методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» Дж. Гібсона.

Методику "Оцінка власного потенціалу "вигорання" (Дж. Гібсон) можна використати для виміру компонентів "вигорання". Дана методика містить 18 запитань, які відповідають одному з компонентів "вигорання": деперсоналізація, особиста задоволеність, емоційне виснаження. Досліджуваным пропонується обрати на кожне запитання одну із 6 відповідей. За кожним компонентом "вигорання" підраховується середній бал, а потім за ключем проводиться визначення рівня "вигорання" (низький, середній, високий) [11].

6. Методика «Дослідження синдрому вигорання» Дж. Грінберга.

Методику "Дослідження синдрому "вигорання" можна застосувати для визначення рівня "емоційного вигорання". Дана методика містить 20 запитань. Досліджуваным пропонується обрати для кожного запитання одну із запропонованих відповідей: "згоден" або "не згоден".

Інтерпретація результатів проводиться шляхом аналізу суми балів за рівнями "вигорання":

низький (0-7 балів), середній (8-14 балів), високий (15-20 балів).

7. Тест «Самооцінка стійкості до стресу».

Методика містить 18 тверджень, кожне з яких має трьох бальну шкалу відповідей, які відібрані за результатами оцінки надійності та валідності. Отримання кінцевих результатів відбувається шляхом підрахунку суми отриманих балів. За балами визначається рівень стійкості до стресу.

Методика належить до типу «олівець-папір» і допускає як групове, так і індивідуальне використання у вигляді анкетного опитування.

Обробка та інтерпретація результатів складається з підрахунку загальної кількості балів.

Кількість балів:

51-54 – дуже низький рівень стійкості до стресу;

47-50 – низький рівень стійкості до стресу;

43-46 нижчий бал від середнього;

39-42 трохи нижчий від середнього балу стійкості до стресу;

35-48 середній бал стійкості до стресу;

31-34- трохи вищий бал від середнього балу стійкості до стресу;

27-30 вищий від середнього балу стійкості до стресу;

23-26 високий бал стійкості до стресу;

18-22 дуже високий бал стійкості до стресу.

Чим менша загальна кількість балів, тим вища стійкість до стресу [11].

Наступним важливим кроком у проведенні емпіричного дослідження є грамотне й обґрунтоване обирання групи досліджуваних респондентів. Згідно з метою і гіпотезою даного психологічного дослідження, що до впливу рівня тривожності на емоційну виснаженість особистості вчителя молодшої школи, емпіричне дослідження проводилось серед респондентів Початкової школи «Барвінок» переважно середньої вікової групи.

У досліджувану вибірку увійшов весь педагогічний склад молодшої школи в кількості 20 осіб, з них 20 жінок. Респонденти середньої вікової категорії від 30 до 60 років, мають однаковий рівень освіти (вища освіта) та однакове спільне професійне середовище.

Цей вибір був обґрунтовано умовами педагогічної діяльності виключно з учнями молодшого шкільного віку та психологічними особливостями середнього віку педагогічного колективу. Так вважається що у середньому віці особистість може перебувати на піку свого розвитку, оскільки в цьому віковому періоді люди зазвичай мають значний життєвий та професійний досвід й мають розвинені когнітивні здібності. Також середній вік асоціюється з високим рівнем відповідальності, що вимагає від особистості вміння ефективно управляти тривогою та іншими емоційними станами. За потреби, групу середнього віку, також можна вивчати на предмет гендерних відмінностей та впливу соціокультурного контексту. Середня вікова група є досить великою за чисельністю та важливою в соціальній структурі, що робить її цікавою та репрезентативною для дослідження широких суспільних тенденцій. Також респонденти середнього віку зазвичай доступні для участі в дослідженнях, вони більш дисципліновані та зацікавлені в покращенні результатів професійної діяльності та саморозвитку. На цей час існує чимало валідних методик, адаптованих під українське середовище, для вимірювання тривоги та емоційного виснаження, що підходять для дослідження саме цієї вікової групи, що спрощує проведення емпіричного дослідження.

Також були враховані принципи етичності, психологічної безпеки, з дотриманням конфіденційності та добровільності участі в опитуванні. Бланки опитувальників підготовлені з урахуванням простоти і зручності в використанні, з чіткими та зрозумілими інструкціями. Обрані методики якісно адаптовані для мовної й культурної групи українців.

Аналіз результатів та всі розрахунки проведено в Microsoft Excel.

Протоколи результатів дослідження подані у Додатку А.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

У даному розділі представлені результати проведеного емпіричного дослідження впливу рівня тривожності на рівень емоційної виснаженості вчителя молодшої школи.

2.3.1. Дослідження рівня тривожності та емоційної виснаженості вчителів молодшої школи

Розглянемо результати дослідження тривожності за методикою Ч.Д. Спілберга представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл досліджуваних за рівнем тривожності (n=20, у %)

Рівень тривожності, % по виборці	Низький	Середній	Високий
Ситуаційна тривожність	1 особа/ 5%	18 осіб / 90%	1 особа/ 5 %
Особистісна тривожність	0 осіб/ 0%	17 осіб/ 85%	3 осіб/ 15%

Для наочності дані у вигляді гістограми представлені на рис. 2.1.

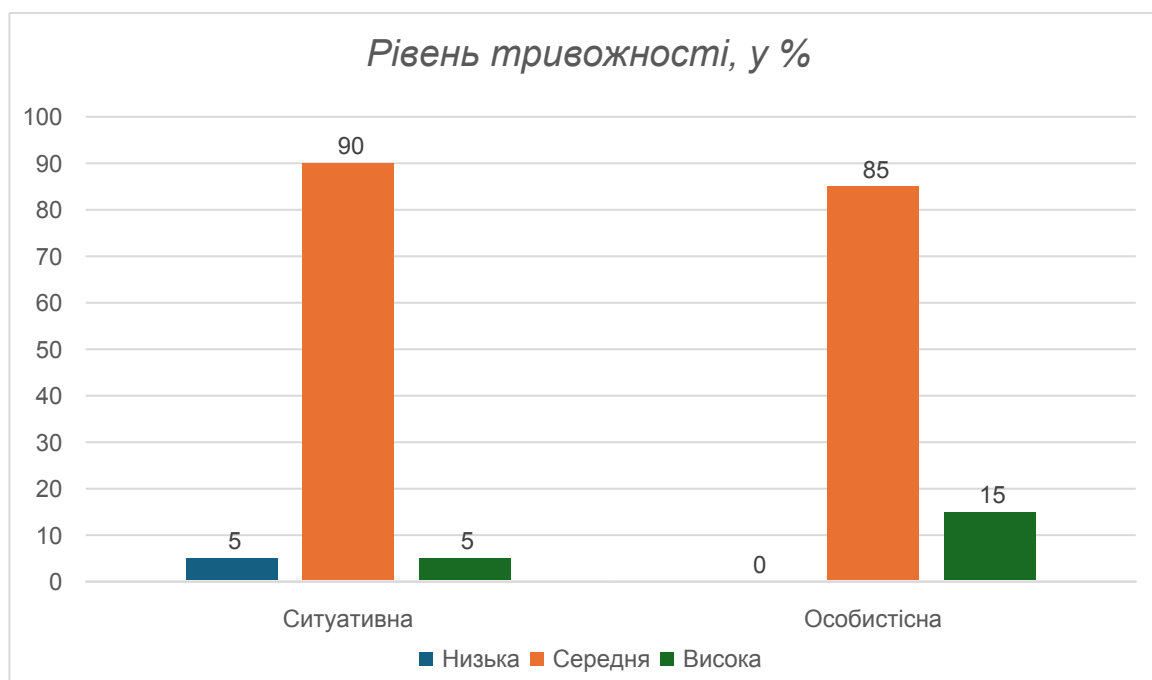


Рис 2.1. Рівень тривожності досліджуваної вибірки, у %

Рівень тривожності досліджуваної групи не співпадає з даними досліджень рівня тривожності освітян в Україні на 2023-2024 рр. з показниками високої тривожності від 16% до 62%, залежно від регіону й близькості до лінії ведення бойових дій (згідно з дослідженнями «ГО СМАРТ ОСВІТА» та ін.).

Високий процент особистої тривожності ми спостерігаємо тільки у 15%, та 5% ситуативної тривожності респондентів, прийнявших участь у дослідженні. Переважно ми маємо стійкий середній показник тривожності досліджуваної групи, а саме: 90 % ситуативної й 85% особистісної тривожності респондентів. Низька ситуаційна тривожність виявлена у 5% досліджуваних.

Для дослідження обирались респонденти з невеличкої Початкової школи «Барвінок» міста Київ, в якій всього десять класів молодшої школи, в яких працюють десять вчителів молодшої школи та десять асистентів вчителя, що є досить помірною зайнятістю для вчителів молодшої школи, можна зробити попередні висновки, щодо наявності позитивного впливу зовнішніх факторів професійного середовища в досліджуваному колективі.

Розглянемо наступну шкалу рівня тривожності Ж.Тейлора (в адаптації В.Норакідзе) отримані дані представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Розподіл досліджуваних за рівнем тривожності (n=20, у %)

Рівень тривожності, % по виборці	Низька	Середня з тенденцією до низької	Середня з тенденцією до високої	Висока	Дуже висока
	0 особа/ 0%	14 осіб / 70%	4 осіб / 20%	2 особи / 10%	0 особа/ 0 %

За шкалою визначення рівня тривожності Ж.Тейлора отримали високий показник тривожності 10% опитаних, середній показник з тенденцією до високого означено у 20% респондентів, та більшість серед опитуваних, 70%, продемонструвала середній результат рівня тривожності з тенденцією до низької.

Для наочності дані у вигляді діаграми представлені на рис. 2.2.

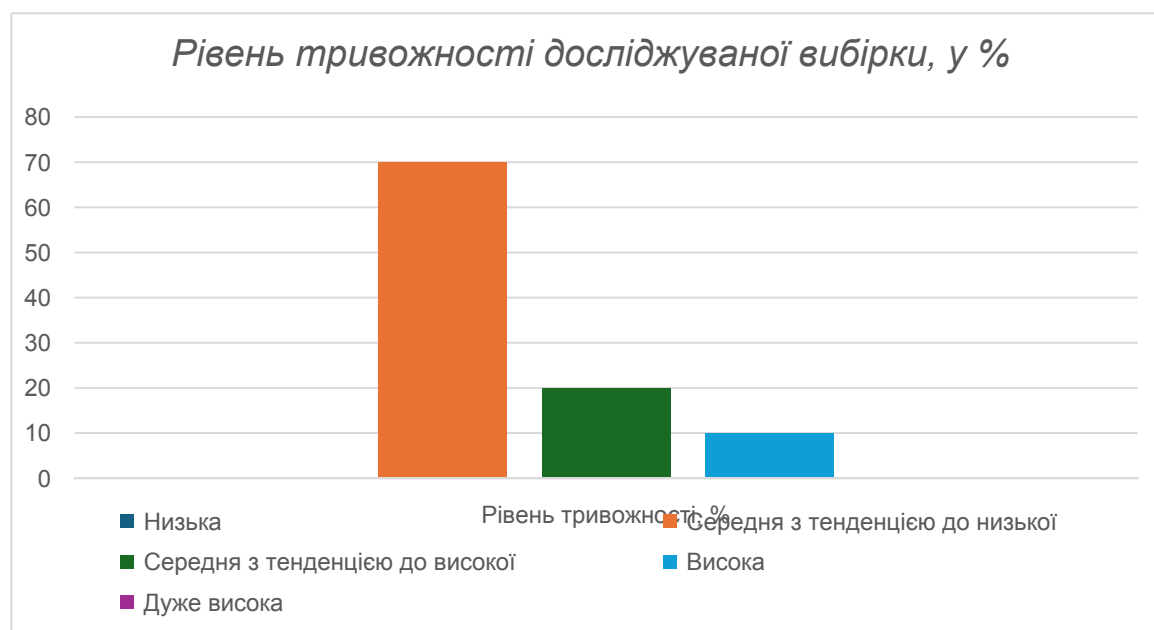


Рис 2.2. Рівень тривожності досліджуваної вибірки за методикою Ж.Тейлора, %

Отримані дані за наступною шкалою «Визначення психічного вигорання» за О.О. Рукавішніковим представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Розподіл досліджуваних за рівнем психічного вигорання (n=20, у %)

	Крайнє низький	Низький	Середній	Високий	Крайнє високий
Психічне вигорання	0 осіб / 0%	9 осіб / 45%	9 осіб / 45%	2 особи / 10%	0 осіб / 0%
Особистісне виснаження	0 осіб / 0%	2 особи / 10%	16 осіб / 80%	1 особа / 5%	1 особа / 5%
Професійна мотивація	0 осіб / 0%	0 осіб / 0%	1 особа / 5%	0 осіб / 0%	19 осіб / 95%
Індекс психічного вигорання	0 осіб / 0%	0 осіб / 0%	11 осіб / 55%	7 осіб / 35%	2 особи / 10%

Для наочності дані у вигляді діаграми представлені на рис. 2.3.

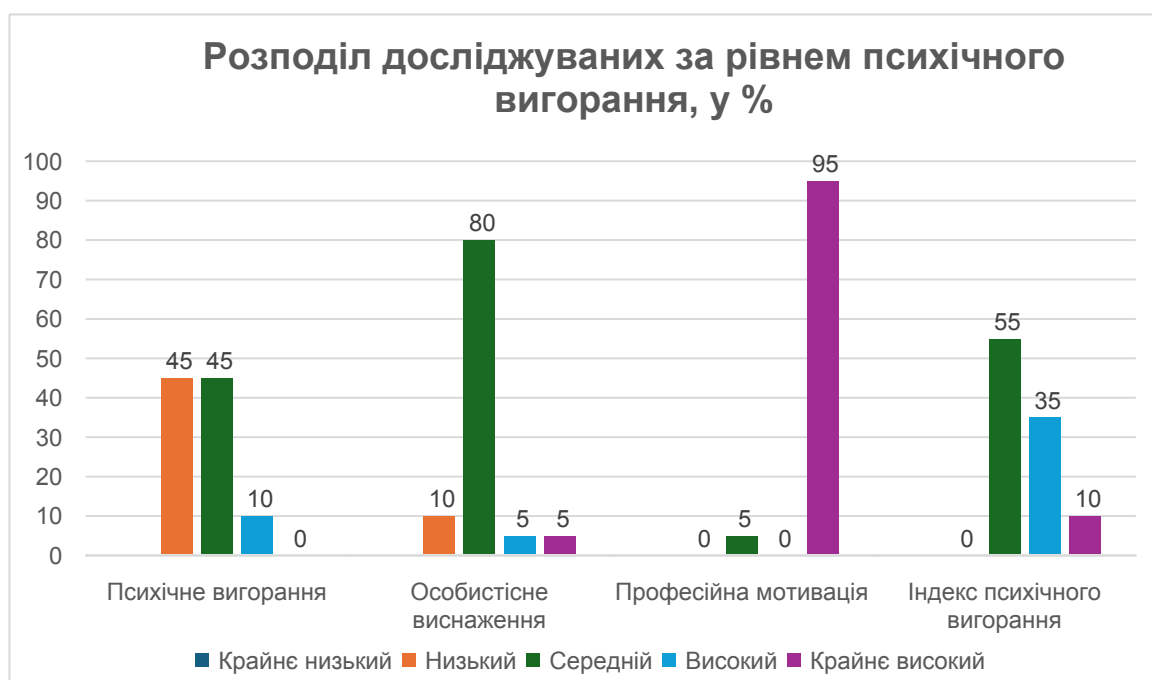


Рис 2.3. Рівень психічного вигорання досліджуваної вибірки, у %

Аналізуючи дані за шкалою визначення психічного вигорання О.О.Рукавішнікова ми вкрай високу професійну мотивацію у 95 % вчителів Початкової школи "Барвінок", і лише 5% мають середній показник професійної мотивації. Що свідчить про задоволеність вчителями місцем роботи, умовами праці, адміністративним керуванням та професійним середовищем спілкування. Цей показник є вагомим аргументом щодо достатньо стабільного психічного стану працівників закладу й середніх показників емоційного вигорання, не зважаючи на довготривалі стресові чинники воєнного часу.

Так лише 10% респондентів мають високий показник психічного вигорання, а більшість розділились по 45%, порівну, по низьким й середнім показникам психічного вигорання.

По показнику особистого виснаження ми маємо 5% надзвичайно високого показника та 5% високого показника, 80% же демонструють стійкий середній показник особистого виснаження.

Так по результатам цієї методики ми повинні надати рекомендації щодо провадження підтримуючих психокорекційних заходів для більшої частини колективу ПШ "Барвінок", а 10% рекомендувати необхідність у проходженні психотерапії чи навіть реабілітації, так як їх стан є критичним незважаючи на мотивацію до роботи.

Результати отримані за методикою «Професійного вигорання» К.Маслач, С.Джексон представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Розподіл досліджуваних за рівнем професійного вигорання (n=20, у %)

	Низька		Середня		Висока	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Деперсоналізація	6	30	12	60	2	10
Емоційне виснаження	5	40	6	30	6	30
Редукція	6	30	7	35	7	35

Для наочності дані у вигляді діаграми представлені на рис. 2.4.

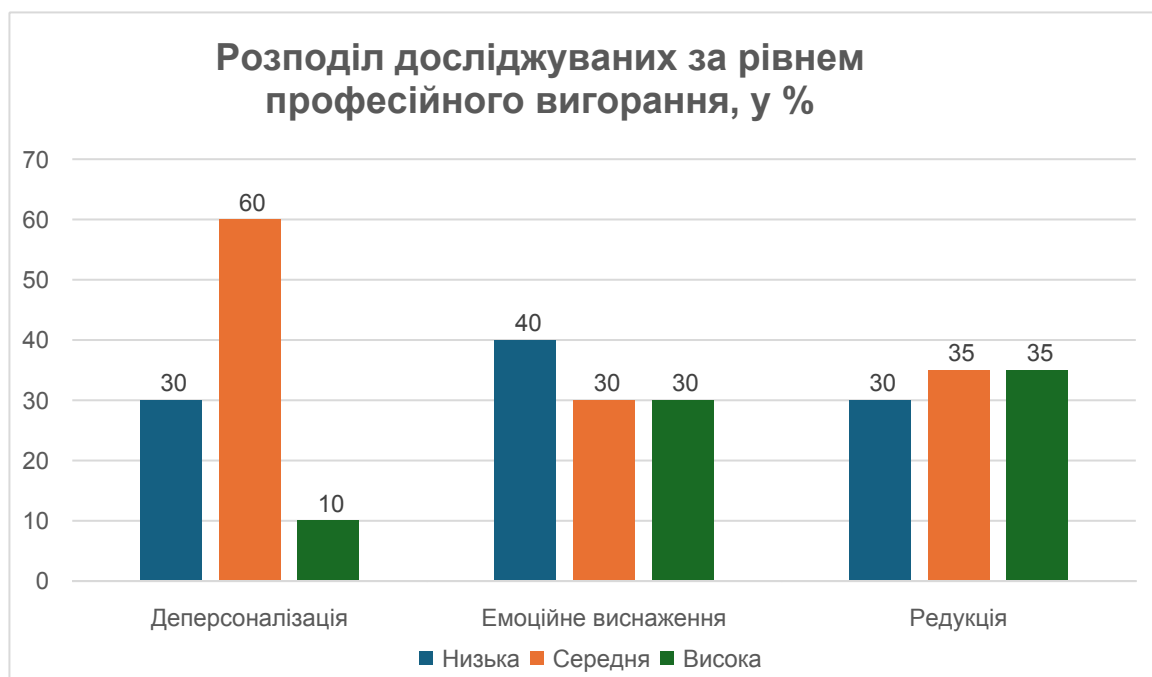


Рис 2.4. Рівень професійного вигорання досліджуваної вибірки, за методикою К.Маслач, С.Джексон (у %)

За результатами отриманими за діагностикою «Професійного вигорання» К.Маслач, С.Джексон отримані високі показники деперсоналізації у 10% респондентів, та низькі у 30% досліджуваних. Більшість, а саме 60%, мають середній показник деперсоналізації.

При цьому, високий показник емоційного виснаження, мають 30% респондентів, а високий показник редукції досягнень у 35% серед опитаних.

Низькі показники емоційного виснаження маємо у 40% досліджуваних, та у 30% спостерігається середній рівень виснаження.

Приблизно така ж картина по показникам редукції: 30% мають низький показник, та 35% середній рівень.

Результати отримані за методикою «Оцінка власного потенціалу вигорання» Дж. Гібсона представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Розподіл досліджуваних за рівнем оцінки власного потенціалу вигорання
(n=20, у %)

	Низька	Середня	Висока
Деперсоналізація	20 осіб / 100%	0 осіб / 0%	0 осіб / 0%
Особистісна задоволеність	3 особи / 15%	10 осіб / 50%	7 осіб / 35%
Емоційне виснаження	15 осіб / 75%	5 осіб / 25%	0 осіб / 0%

Для наочності дані у вигляді діаграми представлені на рис. 2.5.



Рис 2.4. Рівень оцінювання власного потенціалу вигорання досліджуваної групи, у %

На відміну від попередньої методики тут ми маємо 100% показник низького рівня деперсоналізації.

Особистісну задоволеність на високому рівні продемонстрували 35% респондентів, 15% мають низький рівень особистої задоволеності. Більшість по виборці, а саме 50% досліджуваних на середньому рівні особистої задоволеності.

При цьому емоційне виснаження, згідно методики, на низькому рівні зберігається у 75% опитуваних, а 25% мають середній рівень емоційного виснаження.

Результати отримані за методикою «Дослідження синдрому вигорання» Дж.Грінберга представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Розподіл досліджуваних за рівнем синдрому вигорання (n=20, у %)

	Низький		Середній		Високий	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Рівень синдрому вигорання	16	80	4	20	0	0

Для наочності дані у вигляді діаграми представлені на рис. 2.6.

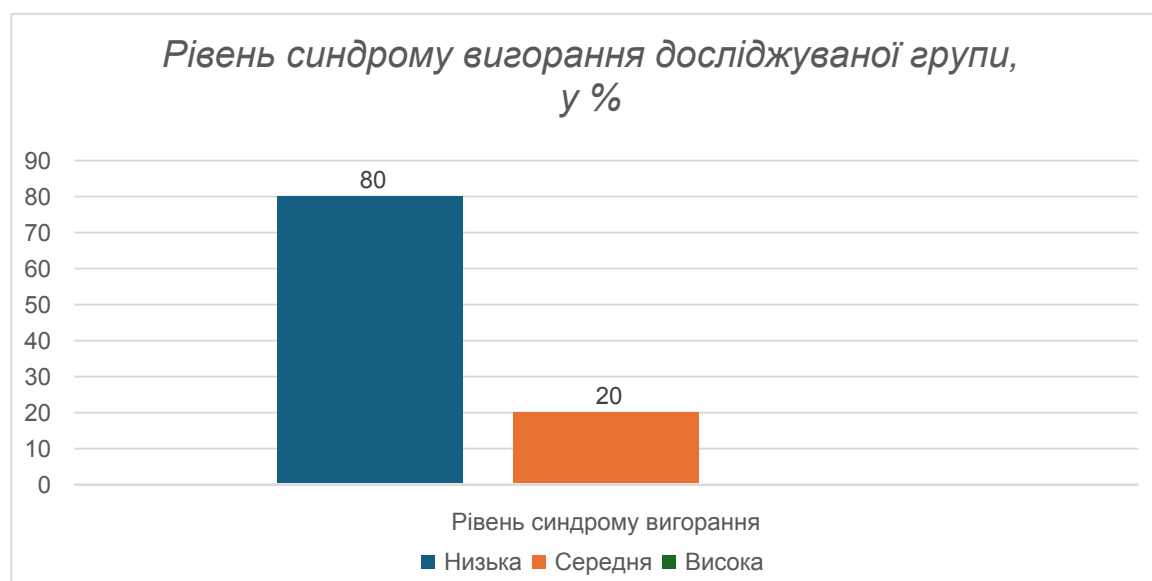


Рис 2.6. Рівень синдрому вигорання досліджуваної групи, у %

Переважає більшість опитаних, 80%, демонструє низькі показники рівня синдрому вигорання і 20% має середній показник. У групу ризика з високими показниками рівня вигорання не потрапив жоден респондент, маємо 0% осіб за цим показником.

Результати отримані за методикою «Самооцінка стійкості до стресу» представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Розподіл досліджуваних за рівнем стресостійкості (n=20, у %)

Рівень стійкості до стресу	Число осіб	%
Дуже високий	1	5
Високий	2	10
Вищий від середнього	12	60
Трохи вищий від середнього	4	20
Середній	1	5
Трохи нижчий від середнього	0	0
Нижчий від середнього	0	0
Низький	0	0
Дуже низький	0	0

Для наочності дані у вигляді діаграми представлені на рис. 2.7.



Рис 2.7. Рівень самооцінки стійкості до стресу досліджуваної групи, у %

Як ми бачимо з результатів опитування, досліджені досить впевнені у показниках своєї стресостійкості, тобто фаза резистентності, від тривоги до виснаження, якщо досліджувані не помиляються в оцінках своїх можливостей, може бути досить довготривалою. Так 60% відмічають впевненість у своїх показниках стійкості до стресу вище середнього рівня. Високий показник мають 10% респондентів, і навіть дуже високий отримало 5% досліджених. Також 5 % проявляє середню стійкість до стресу і 20% трохи вищу від середньої. Що є досить відмінними результатами в умовах довготривалого воєного стану країни.

2.3. Аналіз результатів кореляційного аналізу

Для визначення взаємозв'язку між показниками емоційного вигорання та такими психологічними характеристиками, як ситуаційна тривожність, особистісна тривожність і рівень стійкості до стресу, було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Коефіцієнт кореляції (r) показує силу та напрямок зв'язку між двома змінними. Його значення може коливатись у межах від -1 до $+1$, де:

- $r \geq 0,7$ — сильний (тісний) зв'язок;
- $0,5 \leq r < 0,7$ — середній зв'язок;
- $0,3 \leq r < 0,5$ — помірний зв'язок;
- $0,2 \leq r < 0,3$ — слабкий зв'язок;
- $r < 0,2$ — дуже слабкий або відсутній зв'язок.

Позитивне значення коефіцієнта ($r > 0$) свідчить про пряму кореляцію, тобто збільшення одного показника супроводжується зростанням іншого. Негативне значення ($r < 0$) — про зворотний зв'язок, коли зростання одного параметра призводить до зниження іншого.

У нашому дослідженні висувалася гіпотеза, що високий рівень тривожності пов'язаний із підвищеними проявами емоційного вигорання, а високий рівень стресостійкості — зниженим рівнем вигорання.

Результати кореляційного аналізу подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Кореляційний аналізу між показниками тривожності, стресостійкості та компонентами емоційного вигорання

	Деперсоналізація	Емоційне виснаження	Редукція особистісних досягнень
	критичні значення коефіцієнта кореляції $r_{0.01} = 0.57$; $r_{0.05} = 0.447$, при $n=20$		
Ситуаційна тривожність	гемп. = -0.01947	гемп. = 0.26165 слабкий прямий зв'язок	гемп. = -0.12941
Особистісна тривожність	гемп. = 0.30453 помірний прямий зв'язок	гемп. = 0.21669 слабкий прямий зв'язок	гемп. = 0.13243
Рівень стійкості до стресу	гемп. = 0.35346 помірний прямий зв'язок	гемп. = 0.21334 слабкий прямий зв'язок	гемп. = 0.49564 помірний прямий зв'язок, ближче до середнього

Як видно з таблиці, результати кореляційного аналізу свідчать про наявність переважно слабких та помірних прямих зв'язків між рівнем тривожності, стійкістю до стресу та проявами емоційного вигорання.

Взаємозв'язок ситуаційної тривожності з емоційним вигоранням:

Виявлено слабкий прямий зв'язок ($r = 0.26165$) між ситуаційною тривожністю та емоційним виснаженням, що свідчить: підвищення рівня ситуативної тривожності в педагогів супроводжується збільшенням проявів емоційного виснаження. Тобто, у стресових ситуаціях педагоги молодших класів схильні швидше втрачати емоційні ресурси, що зумовлює появу відчуття втоми, байдужості та емоційного спустошення.

Кореляційні зв'язки між ситуаційною тривожністю і деперсоналізацією ($r = -0.01947$) та редукцією особистісних досягнень ($r = -0.12941$) є дуже слабкими та негативними, тобто статистично незначущими. Це означає, що короточасні емоційні реакції тривожності не мають суттєвого впливу на формування байдужості до учнів чи зниження віри у власні професійні можливості.

Взаємозв'язок особистісної тривожності з емоційним вигоранням:

Показник особистісної тривожності продемонстрував помірний прямий зв'язок із деперсоналізацією ($r = 0.30453$) та слабкий прямий зв'язок із емоційним виснаженням ($r = 0.21669$). Це свідчить, що вчителі з більш стабільно підвищеним рівнем тривожності схильні до частішого емоційного дистанціювання від учнів та до зниження емоційної включеності у професійну діяльність. Постійна внутрішня напруга, невпевненість у собі та очікування негативних подій можуть сприяти емоційному виснаженню, оскільки потребують значних психічних зусиль для самоконтролю.

Зв'язок між особистісною тривожністю та редукцією особистісних досягнень є дуже слабким ($r = 0.13243$), що може свідчити про незначний вплив постійної тривожності на самооцінку професійної ефективності педагогів.

Взаємозв'язок рівня стійкості до стресу з емоційним вигоранням:

Цікаво, що рівень стійкості до стресу виявив помірні прямі зв'язки з усіма компонентами емоційного вигорання:

- із деперсоналізацією — $r = 0.35346$,
- з емоційним виснаженням — $r = 0.21334$ (слабкий зв'язок),
- з редукцією особистісних досягнень — $r = 0.49564$ (помірний зв'язок, близький до середнього).

Отримані результати можуть свідчити про парадоксальний ефект: підвищена «стресостійкість» у деяких педагогів може не завжди бути позитивною характеристикою. Іноді вона може бути псевдостійкістю, тобто механізмом психологічного захисту, коли людина «замикає» емоції в собі, знижує чутливість і дистанціюється від емоційних подразників. Це, у свою чергу,

може призводити до формування деперсоналізації або зниження почуття професійної цінності.

Таким чином, результати кореляційного аналізу підтверджують, що високий рівень особистісної та ситуаційної тривожності пов'язаний із проявами емоційного виснаження та деперсоналізації, тоді як надмірна стресостійкість може мати двозначний характер, іноді супроводжуючись редукцією особистісних досягнень.

Отже, гіпотеза про наявність прямого зв'язку між рівнем тривожності та проявами емоційного вигорання підтвердилася частково: між досліджуваними показниками простежуються слабкі та помірні прямі кореляційні зв'язки, що свідчить про психологічну взаємозалежність цих феноменів.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

В процесі емпіричного дослідження нами були виконані наступні завдання:

- ми визначили вибірку респондентів ПШ «Барвінок»;
- розробили діагностичний інструментарій для вивчення рівня тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи;
- опрацювали отримані результати рівня тривожності та емоційного вигорання вчителів молодшої школи;
- емпірично визначили особливості взаємозв'язку між компонентами емоційного вигорання та рівнем тривожності у досліджуваній вибірці.

Відповідно до поставлених завдань дослідження й проведеного емпіричного дослідження впливу тривожності на емоційну виснаженість вчителів молодшої школи отримані наступні висновки:

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити специфіку взаємозв'язків між показниками ситуаційної та особистісної тривожності, рівнем стійкості до стресу та компонентами емоційного вигорання педагогів початкової

школи. Тривожність — як реактивна, так і особистісна — відіграє значну роль у формуванні емоційного вигорання вчителів молодшої школи. Педагоги з підвищеними тривожними проявами є більш вразливими до емоційного виснаження та деперсоналізації, що негативно впливає на якість професійної діяльності та емоційний контакт з учнями.

Отримані дані підтверджують, що тривожність є значущим психологічним чинником, який частково визначає інтенсивність проявів емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень.

Особливо цікавим є парадоксальний зв'язок між стійкістю до стресу та компонентами вигорання. У нашому дослідженні стресостійкість продемонструвала помірні позитивні кореляції з деперсоналізацією та редукцією професійних досягнень. Отримані висновки можуть означати, що надмірна емоційна дистанційованість, яка інколи сприймається як «стійкість», насправді може бути захисною реакцією, що з часом може трансформуватись у вигорання.

Порівняльний аналіз свідчить, що отримані нами результати відповідають загальним науковим тенденціям, але одночасно демонструють особливості, характерні саме для колективу вчителів ПШ «Барвінок». Підвищений рівень тривожності та емоційних навантажень у цьому середовищі може посилювати кореляційні зв'язки між тривожністю та компонентами вигорання, що підтверджує необхідність впровадження психопрофілактичних програм для вчителів молодших класів ПШ «Барвінок».

Тому наступний розділ, буде присвячено розробці психокорекційного тренінгу з розвинення емоційного інтелекту, психокорекцію та розвиток стресостійкості через підвищення рівня саморефлексії для педагогів молодшої школи.

РОЗДІЛ 3.

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ПСИКОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИСНАЖЕННЯ ВЧИТЕЛІВ МОЛОДШОЇ ШКОЛИ

3.1. Обґрунтування вибору методів, вправ та лекційного теоретичного матеріалу до тренінгової програми.

У даному розділі ми надаємо обґрунтування обраних методів, вправ та лекційного матеріалу для розробки й планування проведення психокорекційного тренінгу для вчителів молодшої школи цілеспрямованого на зниження тривожності, профілактику емоційного виснаження та покращення емоційного інтелекту педагогів ПШ «Барвінок». Надається структура тренінга та опис базових тренінгових вправ з прогнозуванням результатів проходження тренінгу вчителями молодшої школи, приблизний час проведення вправ.

Тривожність та емоційне вигорання українських вчителів набуває системного характеру. Війна, відсутність стабільності, перевантаження, повітряні тривоги, змішана форма навчання, відповідальність за дітей посилює емоційне виснаження. Це посилює симптоми тривожності, які у свою чергу ведуть до прискореного емоційного вигорання. Рівень психологічної підтримки вчителів залишається недостатнім. Хоча Міністерство освіти, громадські організації започатковують програми підтримки але велика кількість педагогів не отримують регулярної психологічної допомоги. Емоційно виснажений педагог не здатен бути джерелом безпеки, стабільності та натхнення для дітей. З 2022 року не було переглянута освітня програма, то ж вимоги для дітей залишаються на високому рівні, вчитель відчуває свою відповідальність в успішності засвоєння програми учнями. Також, за цей час не було створено алгоритм дій для вчителя за ситуації, коли учні суттєво відстають від освітньої програми (діти ВПО можуть мати складнощі в засвоєнні навчальної програми із-за мовного бар'єру). З огляду на ситуацію пропонується розробити психологічну програму підтримки для зниження рівня тривожності та профілактики

емоційного вигорання. Вправи тренінгової програми направлені на розвинення емоційного інтелекту та контакту з особистими відчуттями, профілактику емоційного вигорання та розвиток стресостійкості. Тренінгову програму рекомендовано проводити практичному психологу з вчителями й асистентами вчителів, за для подальшого запровадження вправ з програми вчителями з учнями в класі.

Для розробки тренінгової психокорекційної програми для вчителів молодшої школи спрямованої на подолання тривожних станів та профілактику професійного психоемоційного вигорання використані визнані в Україні, ЕС та США наукові методи роботи зі стресовими та травматичними станами, такі як: психокорекція за методом АСПП, гештальт-терапія, арт-терапія, когнітивно-поведінкова терапія, EMDR, бодинаміка Лізбет Марчер, емоційний інтелект (EI) Деніела Гоулмана та ізраїльськими військовими протоколами роботи з травматичним досвідом.

Вправи підбирались з розрахунком психокорекційного впливу на усі канали сприйняття особистості та з розрахунком подальшого проведення цих вправ вчителями з учнями молодшої школи, згідно з цілепокладанням: через підтримку та розвиток стресостійкості вчителя формувати високу резистентність та навички саморегуляції емоційних станів у дітей молодшого шкільного віку.

Почнемо з найбільш універсальних вправ які не потребують обладнання чи умов для використання й можуть бути використані у будь який момент, а саме з вправ руху очима. Так як цей метод на даний час не є таким поширеним в Україні, як скажемо гештальт-терапія чи когнітивно-поведінкова терапія, додаємо теорію до цих вправ, за для розуміння вчителями молодшої школи важливості використання вправ з рухом очима. У EMDR-терапії, існує ідея, що рухи очей допомагають мозку «перемикати нейронні шляхи» обробки інформації. Учитель може вплітати це у роботу дуже м'яко: короткі вправи на рух очей в різні сторони, «малювання очима» кола чи хвиль, переведення погляду з дальньої точки на близьку. Такі вправи знижують рівень стресової

напруги та тривожності, покращують концентрацію, допомагають мозку «перезавантажитися» та переробити стресовий емоційний досвід [67].

А. Р. Лурія, у своїй праці «Вищі коркові функції людини» пише: «Людське око є не лише органом зору, а й частиною складної функціональної системи, що керує увагою, орієнтацією та взаємодією з простором... Рухи очей формують основу довільної регуляції: зміна напрямку погляду запускає зміну напрямку мислення... Будь-яке порушення точності рухів очей тягне за собою розлади орієнтації, концентрації та аналітико-синтетичних процесів мозку... Мікрорухи очей виконують функцію безперервного сканування середовища, без якого втрачається цілісність сприйняття». Для нашої теми важливо, що: «Окорухові реакції є швидкими канали доступу до кори, які дозволяють мозку перемикаючи переробку інформації без участі мовлення. Система рухів очей одна з найдавніших регуляторних систем психіки, завдяки якій людина підтримує стабільність психічних процесів у мінливому середовищі». При стомленні чи емоційному виснаженні окорухова система реагує першою, уповільнення рухів очей відображає перевантаження роботи кори головного мозку «Функціональний стан мозку можна оцінювати за точністю й швидкістю рухів очей, вони є надзвичайно чутливими індикаторами напруги» [67].

Так ми можемо починати проводити нейропсихологічну корекцію з відновлення функцій когнітивної системи, саме з відновлення свідомого контролю за рухами очей. Навчання координованим рухам погляду створює базу для відновлення довільної уваги, пам'яті та мовлення та регулюванню емоційних станів. [67].

Таким чином використання вправ на рух очима приводять до швидкого зниження напруги, повернення контролю над увагою, послаблення реакцій «бій/біжи/замри». Допомагають стабілізувати дихання й когнітивну регуляцію після проживання гострого стресового досвіду. Результати від регулярного використання: зниження тривоги, розширення поля сприйняття, повернення здатності аналізувати та говорити в разі спазмів в горлі, також зменшують

тілесну напругу (плечі, шия, щелепа) й нормалізують м'язовий тону та прибирають емоційне «залипання» на стресових образах. Покращують особистісну ресурсність та емоційну саморегуляцію під час стресу. Відновлюють концентрацію уваги, стабілізують вестибулярну та парасимпатичну систему.»

Програма з описом вправ подано в Додатку В.

Заплановано надання теоретичного матеріалу за для розуміння вчителями, чому їх внутрішній стан є одним з ключових чинників у розвитку дитини, як він впливає на навчальний процес, емоційний розвиток та соціальну адаптацію, а також надати практичні рекомендації що до піклування про власний психоемоційний ресурс через розуміння особистих почуттів й емоційних станів, їх признання, прийняття та розпізнавання.

3.2. Програма тренінгу «Формування емоційної обізнаності та стресостійкості у вчителів молодших класів та дітей молодшого шкільного віку»

Цільова аудиторія: вчителі й асистенти вчителів молодшої школи, шкільні психологи.

Мета: покращення рівня емоційного інтелекту та саморефлексії, єдності педагогічного колективу, та рівня стресостійкості.

Завданням програми є:

1. Сприяння розпізнанню дійсного емоційного стану;
2. Формування способів екологічного зняття емоційної напруги;
3. Формування адекватних емоційних реакцій щодо себе, своїх можливостей та навколишнього середовища;
4. Підтримка підтримуючих взаємовідносин в колективі;
5. Підвищення навичок саморегуляції;
6. Навчання учнів емоційного інтелекту та регулюванню емоцій через вчителя.

Запропоновані в програмі вправи рекомендовано робити вчителю разом з класом, так як коли діти бачать, що вчитель робить це разом із ними, вони краще включаються в процес. Пам'ятаємо, що найкраще й найвпливовіше виховання - це особистий приклад.

Усі заняття побудовані за єдиною схемою, що складається з наступних структурних компонентів: вступної, основної практичної та заключної частини - обговорювання особистого досвіду учасників від вправи, розуміння та прийняття власних почуттів.

Матеріали для роздачі:

- Текст лекційної частини.
- Анкета самооцінки рівня емоційного виснаження до/після.
- Інструкції до вправ з місцем для саморефлексії.
- Список локальних ресурсів психологічної допомоги для вчителів.

Рекомендовані правила роботи групи, у нашому випадку -колективу вчителів ПШ «Барвінок»

- Уникайте захищати свої судження лише через те, що вони ваші.

Намагайтесь зрозуміти логіку інших.

- Уникайте змін своєї точки зору лише для досягнення згоди.
- Підтримуйте ті рішення, з якими ви можете погодитися хоча б частково.
- Уникайте такого методу прийняття рішення, як голосування.

Ефективніше досягати згоди шляхом компромісу.

- Розглядайте різні точки зору як допомогу, а не перешкоду у прийнятті рішень.

По заключенню виконання кожної вправи психологом (тренером) збирається зворотний зв'язок можуть задаватись наступні питання:

- чи можна даний досвід використати у реальному житті?
- які думки чи відчуття виникали під час виконання психологічної вправи?
- чи змінювався фізичний чи емоційний стан під час виконання вправи?
- чи було важко?

- чим були корисні запропоновані психологічні вправи?

Лекційна теоретична частина для вчителів молодшої школи

«Важливість психоемоційного стану вчителя у формуванні особистості дитини»

«Сьогодні, в умовах травматичних та стресових викликів, вчитель є не лише носієм й джерелом знань, вчитель сьогодні це емоційний регулятор психодинамічних процесів в класі, модель поведінки, джерело безпеки чи напруги. У воєнний час роль педагогів тільки зростає: діти переживають страх і тривогу, бачать чи мають особисті втрати, відчують напруженість дорослих від економічної невизначеності та нестабільності, і саме від реакцій й моделей поведінки дорослого залежить, наскільки конструктивно дитина проживатиме ці події.

Також потребує уваги факт що, особистість вчителя не менш важлива ніж особистість батьківських фігур в формуванні особистості дитини через моделювання поведінки, особисто в разі відсутності чи деструктивної родинної моделі, саме вчитель допомагає дитині сформувати позитивний образ дорослої особистості.

Згідно с існуючими на сьогодні теоріями психотерапевтичної практики, можна підкреслити наступні механізми впливу стану вчителя на розвиток дитини:

Моделювання поведінки. Діти опановують моделі і ролі, в тому числі соціальної адаптації та емоційного регулювання, через спостереження за дорослими. Коли вчитель поводить себе спокійно, прогнозовано, екологічно та емпатійно, діти отримують зразок для наслідування.

Як ми знаємо з теорії прив'язаності, здорова прив'язаність й почуття безпеки та впевненості формується через постійний позитивний контакт з дорослим. Згідно з принципом «co-regulation» — дорослий допомагає дитині стабілізувати її власну емоційну реакцію. Й навпроти, якщо вчитель знаходиться у стані високої тривоги, здатність до co-regulation знижується.

Хронічний же стрес дорослого взагалі формує постійну фонову напругу, що призводить до погіршення психоемоційного стану учнів. Так у дітей падає концентрація уваги, погіршується пам'ять (знижується здатність до навчання і засвоєння інформації) [43].

Враховуючи, що дитина насамперед зчитує психоемоційний стан дорослого на несвідомому та невербальному рівні, через міміку, жести й рухи чи стан напруги тіла, важливим є дійсний внутрішній психоемоційний стан дорослого, а не тільки його зовнішнє проявлення. Хоча, вербальна комунікація вчителя є також дуже важливим аспектом, як то тон, ритм мовлення, слова підтримки «віри в учня» [43].

Також треба враховувати організацію часу і простору - передбачуваність розкладу, й правил поведінки, наявність безпечного захищеного приміщення. Це також має дуже вагомий вплив на формування поведінкового клімату в класі. Підтримувальний, передбачуваний стиль ведення класу зменшує конфлікти і покращує взаємодію між учнями, атмосфера, у якій учень відчуває безпеку і прийняття, сприяє внутрішній мотивації до навчання й щирого спілкування.

Й навпроти, соціальні навички проявлення агресії чи замкнутості часто корелюють з відсутністю підтримки зі сторони дорослого та чітких меж і правил поведінки у класі.

Ключові ознаки, що вчителю слід піклуватися про свій стан:

- постійна втома, зниження енергії, порушення сна;
- роздратованість, нетерпимість до дрібниць;
- наявність частих конфліктів з учнями або колегами;
- втрата мотивації, відчуття «порожнечі» чи професійного виснаження;
- з'явлення фізичних симптомів: головні болі, проблеми з травленням, часті застуди.

Професійне вигорання — це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень. У педагогів воно може

проявляться як цинізм до учнів, дистанціювання, відчуття неадекватності власної праці.

Ключовими маркерами емоційного вигорання є:

- емоційне виснаження;
- відчуття бажання відчуження від учнів;
- втрата відчуття цінності чи сенсу роботи;
- зниження ефективності в роботі.

У психотерапії існує принцип: «стикуйся з дитиною з того місця, де ти сам цілісний» [42]. Мається на увазі, що вчитель може передати дітям як стан, лише те, що є в ньому самому: рівновагу, спокій, мудрість, присутність, відкритість чи напруженість, тривожність, безпорадність.

Тож якщо починаєте помічати у себе ці ознаки, треба негайно зайнятись своїм психоемоційним станом.

Враховуючи вищезазначене, вчитель, який дбає про свій емоційний стан, не лише допомагає собі, він формує ментальне здоров'я в класі. Діти навчаються справлятися з емоціями не з книжок — вони навчаються з дорослих людей, на свідомому й несвідомому рівні. Тож вчитель, який не боїться говорити про емоції, розрізняти їх і діяти усвідомлено, автоматично закладає в дитині фундамент майбутньої саморегуляції.

Передбачається, що в класах, де вчителя будуть проводити вправи направлені на саморегуляцію й усвідомлення власних емоційних станів, діти будуть уважнішими, спокійнішими, більш згуртованими й чутливими одне до одного. Це буде і профілактика агресії та конфліктної поведінки, страху і тривожності та емоційного виснаження.

Для самого вчителя це також спосіб не втратити себе серед професійних навантажень й постійних стресових викликів. Адже врівноважений стресостійкий педагог, для дитини, це простір безпеки, який зміцнює психіку дітей, формує спосіб їхнього мислення, навички реагування на виклики в світі. Педагог що піклується про свій стан, практикує разом із дітьми вправи формуючі

навички саморегуляцію емоційних станів, буквально підтримує та створює культуру стійкості українського суспільства. І це, можливо, найважливіше, що зараз дорослий може подарувати наступному поколінню громадян України, якому доведеться жити у світі після великих потрясінь.»

Пропонуємо завершити теоретичну лекційну частину та почати практикум з мозгового штурму, де кожен з учасників по черзі може запропонувати свої екологічні методи подолання стресу й саморегуляції згідно з ізраїльською моделлю BASIC Ph, яка містить шість елементів (каналів) подолання стресу: Віра (Belief), Емоції (Affect), Соціальна підтримка (Social), Уява (Imagination), Мислення (Cognition) та Фізіологія (Physical) [44].

- В — Belief (Віра): життєві цінності, філософія та переконання.
- А — Affect (Емоції): вміння розпізнавати та висловлювати почуття.
- S — Social (Соціальна підтримка): спілкування з близькими, друзями та спільнотою.
- I — Imagination (Уява): творчість, мрії та фантазія.
- C — Cognition (Мислення): логіка, планування та аналіз ситуації.
- Ph — Physical (Фізіологія): фізична активність, турбота про тіло та фізіологічне здоров'я.

Всі запропоновані приклади самопідтримки й саморегуляції записуємо на флєпчарт чи на дошці розподіляючи приклади по каналам подолання стресу й фіксуємо наприкінці фотографуванням результату.

Вчителям пропонуємо проаналізувати свої сильні та слабкі канали, зафіксувати й скористатися вподобаними засобами колег на предмет посилення особистих слабких каналів подолання стресу.

Фото спільного результату можна буде використовувати для створення колажа «Стресостійкість колектива ПШ «Барвінок» й розіслати учасникам програми для подальшого особистого використання.

3.3 Оцінка ефективності програми корекції тривожності та емоційного вигорання вчителів

Для оцінки ефективності програми корекції тривожності та емоційного вигорання вчителів після проведення психокорекційного тренінгу через тиждень після його завершення, нами була проведена повторна діагностика за методикою К. Маклач та шкалою тривожності Ч. Спілберга.

Спочатку нами було проведено порівняння результатів, що отримані за методикою К Маклач в досліджуваній групі до і після тренінгу подано в таблиці 3.1

Таблиця 3.1

Результати діагностики емоційного вигорання (методика К. Maslach)

Респонденти	Деперсоналізація		Емоційне виснаження		Редукція особистісних досягнень	
	до тренінгу	після тренінгу	до тренінгу	після тренінгу	до тренінгу	після тренінгу
1.	9	7	34	30	31	39
2.	0	0	10	8	13	22
3.	7	6	14	11	40	42
4.	14	11	34	27	37	42
5.	2	0	6	5	9	24
6.	7	5	20	16	38	43
7.	3	1	26	21	42	44
8.	5	7	7	5	41	45
9.	16	14	29	22	24	32
10.	8	8	28	20	35	39
11.	10	7	27	25	33	40
12.	4	2	18	16	42	45
13.	12	13	17	14	24	33
14.	8	8	11	6	35	40
15.	7	6	15	11	35	39
16.	7	4	21	16	31	39
17.	7	6	24	19	28	36
18.	5	2	9	3	40	44
19.	9	7	13	8	34	41
20.	10	9	29	17	45	45
Частота %	Деперсоналізація		Емоційне виснаження		Редукція особистісних досягнень	
	до	після	до	після	до	після

	тренінгу	тренінгу	тренінгу	тренінгу	тренінгу	тренінгу
Високий	10%	5%	30%	10%	35%	10%
Середній	60%	40%	30%	30%	35%	15%
Низький	30%	55%	40%	60%	30%	75%

Порівняння результатів, отриманих до та після проведення психокорекційної програми, свідчить про позитивну динаміку у зниженні симптомів емоційного вигорання у вчителів молодших класів.

По-перше, за шкалою деперсоналізації спостерігається суттєве зменшення кількості респондентів із високим рівнем проявів цього синдрому: показник знизився з 10 % до 5 %. Паралельно зменшилася і частка вчителів із середнім рівнем деперсоналізації (з 60 % до 40 %), що вказує на зниження емоційного відсторонення та негативного ставлення до професійної діяльності. Водночас збільшення частки респондентів із низьким рівнем деперсоналізації (з 30 % до 55 %) свідчить про підвищення емоційної залученості та прийняття професійних ролей.

По-друге, за шкалою емоційного виснаження також простежуються значущі позитивні зміни. Частка осіб із високим рівнем виснаження зменшилась утричі — з 30 % до 10 %, що демонструє помітне зниження відчуття перевантаженості, хронічної втоми та емоційної спустошеності. Рівень середнього показника залишився стабільним (30 %), тоді як кількість вчителів із низьким рівнем емоційного виснаження зросла з 40 % до 60 %. Це вказує на відновлення емоційних ресурсів та зменшення напруження у професійній діяльності.

По-третє, значущі зміни зафіксовано за шкалою редукції особистісних досягнень, яка є однією з найбільш чутливих до впливу психокорекційних заходів. Високий рівень редукції знизився з 35 % до 10 %, що свідчить про посилення відчуття професійної компетентності та задоволеності власною діяльністю. Респонденти зі середнім рівнем редукції зменшилися з 35 % до 15 %, а кількість тих, хто оцінює свої професійні успіхи на високому рівні (тобто має низьку редукцію особистісних досягнень), суттєво зросла — з 30 % до 75 %.

Це демонструє значне зміцнення професійної самооцінки та підвищення віри у власну ефективність.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що психокорекційна програма виявилася ефективною, оскільки за всіма трьома ключовими компонентами емоційного вигорання — деперсоналізацією, емоційним виснаженням і редукцією особистісних досягнень — спостерігається позитивна динаміка. Зниження частки вчителів із високим та середнім рівнями вигорання і одночасне зростання низького рівня вказують на загальне покращення їхнього психоемоційного стану.

Для оцінки достовірності отриманих даних було проведено математико-статистична обробка результатів за допомогою t-критерія Стюдента для залежних вибірок, які дає можливість оцінити статистичну значимість відмінностей результатів отриманих на одній групі до і після корекційного впливу.

Формулюємо статистичні гіпотези:

H_0 — відмінності між результатами до корекційного впливу і після незначимі;

H_1 — відмінності між результатами до корекційного впливу і після достовірні, значимі.

Результати математико статистичної обробки результатів експериментальної групи до і після корекційного впливу подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Оцінка статистичної значимості відмінностей результатів відмінності результатів в досліджуваній групі до і після корекційного впливу

Деперсоналізація	Емоційне виснаження	Редукція особистісних досягнень
критичні значення t-критерія Стюдента для залежних вибірок $t_{0.01} = 2.8609$; $t_{0.05} = 2.093$, при $n=20$		

$t_{\text{емп.}} = 4.35293$	$t_{\text{емп.}} = 3.96324$	$t_{\text{емп.}} = -5.82199$
-----------------------------	-----------------------------	------------------------------

Застосування методів математичної статистики, зокрема t-критерію Стюдента для залежних вибірок, показало, що всі емпіричні значення t за шкалами деперсоналізації, емоційного виснаження та редукції особистісних досягнень перевищують відповідні критичні значення при рівні значущості $p \leq 0,01$. Це свідчить про те, що отримані відмінності між результатами до та після корекційного впливу є статистично значущими й не можуть бути пояснені випадковими коливаннями вибірки.

Отже, на основі отриманих даних нульова гіпотеза (H_0) про відсутність значущих відмінностей відхиляється, а альтернативна гіпотеза (H_1) про наявність достовірних змін приймається. Це означає, що психокорекційна програма, спрямована на зниження тривожності та емоційного вигорання вчителів молодших класів, виявилася ефективною і призвела до статистично підтверджених позитивних змін у показниках емоційного стану досліджуваних.

Для аналізу ефективності програми корекції рівня тривожності було використано методику Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, яка дозволяє оцінити два параметри тривожності: ситуатійну (реактивну) та особистісну (стійку) тривожність.

Порівняння результатів до та після корекційного впливу наведено у таблиці 3.3. Дані демонструють позитивну динаміку: спостерігається суттєве зменшення частки досліджуваних із середнім рівнем тривожності та зростання кількості респондентів із низьким рівнем як ситуатійної, так і особистісної тривожності.

Таблиця 3.3

Результати розподілу досліджуваних за рівнем тривожності
(методика Спілберга)

Рес по	Ситуатійна тривожність	Особистісна тривожність
--------	------------------------	-------------------------

	до тренінгу	після тренінгу	до тренінгу	після тренінгу
1.	41	37	47	42
2.	31	28	32	28
3.	32	27	34	27
4.	32	29	38	31
5.	37	31	35	31
6.	39	32	4	4
7.	43	39	34	30
8.	31	25	35	30
9.	43	34	37	32
10.	26	20	46	39
11.	38	32	7	5
12.	36	31	36	34
13.	34	28	33	30
14.	31	25	41	38
15.	36	30	42	36
16.	36	29	32	29
17.	51	42	42	37
18.	41	34	48	42
19.	36	29	43	35
20.	35	30	41	38
	Ситуаційна тривожність		Особистісна тривожність	
Частота %	до тренінгу	після тренінгу	до тренінгу	після тренінгу
Високий	5%	0%	0%	0%
Середній	90%	45%	85%	60%
Низький	5%	55%	15%	40%

Для перевірки достовірності змін було застосовано t-критерій Стюдента для залежних вибірок. Таблиця 3.4 містить розраховані емпіричні значення t-критерію.

Таблиця 3.4

Оцінка статистичної значимості відмінностей результатів відмінності результатів в досліджуваній групі до і після корекційного впливу

Ситуаційна тривожність	Особистісна тривожність
критичні значення t-критерія Ст'юдента для залежних вибірок $t_{0.01} = 2.8609$; $t_{0.05} = 2.093$, при $n=20$	
$t_{\text{емп.}} = 6.03936$	$t_{\text{емп.}} = 4.76283$

Оскільки в обох випадках $t_{\text{емп}} > t_{0.01}$, це свідчить про статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,01$. Тобто зміни не є випадковими і відображають реальний ефект корекційного впливу.

Отже, приймається альтернативна гіпотеза H_1 про наявність статистично значущих відмінностей рівня тривожності до та після корекційної програми, що підтверджує її ефективність.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

У третьому розділі було розроблено, представлено та обґрунтовано психокорекційну тренінгову програму, спрямовану на зниження рівня тривожності та проявів емоційного вигорання вчителів молодшої школи. Програма спирається на сучасні наукові підходи, зокрема когнітивно-поведінковий, гуманістичний, емоційно-орієнтований та ресурсно-орієнтований, що забезпечує її комплексність та ефективність.

Тренінг включає як теоретичну, так і практичну частини. Лекційно-інформаційний блок розкриває механізми впливу емоцій та стресових реакцій на професійне функціонування вчителів, тоді як практична частина спрямована на формування навичок саморегуляції, зниження психоемоційного напруження, розвиток ресурсних станів та усвідомленого управління власними емоціями. Груповий формат тренінгу сприяв посиленню соціальної підтримки, зменшенню емоційної ізоляції та формуванню позитивної професійної ідентичності педагогів.

Ефективність програми була перевірена шляхом порівняння результатів учасників до та після тренінгового впливу.

За методикою К. Масалач зафіксовано достовірне зниження показників деперсоналізації та емоційного виснаження, а також підвищення рівня особистісних досягнень. Емпіричні значення t-критерію Стюдента перевищили критичні значення на рівні $p \leq 0,01$, що підтверджує істотність позитивних змін.

За методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна встановлено статистично значуще зниження як ситуативної, так і особистісної тривожності досліджуваних. Отримані t-емпіричні значення також перевищили критичний поріг при $p \leq 0,01$, що свідчить про ефективність формованих навичок емоційної саморегуляції.

Таким чином, проведена математико-статистична обробка результатів підтвердила, що запропонована тренінгова програма має високу корекційну ефективність, забезпечує зменшення проявів емоційного вигорання та тривожності, а також сприяє підвищенню психологічної стійкості й адаптивності педагогів у професійній діяльності.

Таким чином, розроблена тренінгова програма є комплексним, науково обґрунтованим та практично значущим інструментом профілактики та корекції тривожності й емоційного вигорання вчителів молодшої школи. Її застосування має потенціал для підвищення професійної ефективності педагогів, покращення емоційного клімату в освітньому середовищі та забезпечення психологічного благополуччя як учителів, так і їхніх учнів.

ВИСНОВКИ

У межах проведеного дослідження було комплексно вивчено проблему тривожності та емоційного вигорання вчителів молодших класів, визначено психологічні чинники їх взаємозв'язку, а також розроблено й апробовано психокорекційну тренінгову програму, спрямовану на зниження рівня тривожності та профілактику емоційного виснаження педагогів. Отримані результати дозволяють сформулювати такі узагальнені висновки.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що тривожність є комплексним психічним явищем, яке проявляється на когнітивному, емоційному, поведінковому та фізіологічному рівнях. У науковій традиції вона розглядається як стійка особистісна риса та як ситуативний стан (за Ч. Спілбергером), як реакція на стресори, що пов'язані з професійною діяльністю (за Л. Китаєв-Смиком), а також як один із ключових предикторів емоційного вигорання (за К. Маслач). Виявлено, що емоційне вигорання вчителів формується під впливом надмірного емоційного навантаження, високої відповідальності, дефіциту підтримки та порушень у сфері саморегуляції.

У результаті емпіричного дослідження (розділ 2) було встановлено наявність зв'язку між рівнем тривожності та інтенсивністю проявів емоційного вигорання у вчителів молодших класів. Зокрема, високі показники ситуативної та особистісної тривожності супроводжувалися підвищеними значеннями емоційного виснаження та деперсоналізації. Результати аналізу продемонстрували, що:

- використання комплексу методик (К. Маслач, Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна) дозволяє більш точно оцінити психоемоційний стан педагогів;
- значна частина досліджуваних має занижену здатність до саморефлексії, що ускладнює усвідомлення власного стану та є додатковим чинником підвищеної напруги;
- високі показники професійної мотивації при одночасно підвищених показниках тривожності та виснаження свідчать про можливий вплив

зовнішніх соціальних та професійних факторів, що потребує подальшого дослідження.

Отримані дані підтвердили первинну гіпотезу про те, що тривожність виступає чинником ризику розвитку емоційного вигорання, а її своєчасна корекція є необхідною умовою збереження психологічного благополуччя вчителів.

На основі теоретичного аналізу та емпіричних результатів (розділ 3) була розроблена тренінгова програма психокорекції, спрямована на:

- розвитку емоційної обізнаності та навичок конструктивної саморегуляції;
- підвищення стресостійкості;
- зниження тривожності;
- формування позитивної професійної ідентичності;
- зменшення проявів емоційного вигорання.

Програма містила теоретичний і практичний модулі, включала вправи на тілесно-орієнтовану релаксацію, когнітивно-поведінкові техніки, розвиток емоційного інтелекту, роботу з професійними цінностями та ресурсними станами.

Оцінка ефективності психокорекційної програми показала суттєве покращення психоемоційного стану педагогів:

- за методикою К. Маслач були зафіксовані зниження деперсоналізації, емоційного виснаження та зростання особистісних досягнень;
- за методикою Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна відбулося зниження як ситуативної, так і особистісної тривожності;
- математико-статистичний аналіз (t-критерій Стьюдента) підтвердив, що всі зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,01$.

Таким чином, запропонована програма довела свою корекційну ефективність, що дозволяє рекомендувати її до впровадження в освітніх закладах України.

Сформульований комплекс висновків дозволяє послідовно відповісти на поставлені у роботі завдання:

- аналіз наукових джерел дозволив уточнити сутність і структуру тривожності та емоційного вигорання педагогів;
- з'ясовано психологічні механізми взаємозв'язку між цими явищами;
- визначено рівні тривожності та вигорання у вчителів молодших класів;
- експериментально підтверджено вплив тривожності на емоційне виснаження;
- розроблено та апробовано ефективну програму психокорекції;
- доведено її результативність за допомогою математико-статистичних методів.

Результати дослідження мають вагому практичну цінність для системи освіти України.

Розроблена й апробована тренінгова програма може бути використана:

- практичними психологами закладів освіти у роботі з педагогами;
- адміністраціями шкіл для системної профілактики професійного вигорання;
- у програмах підвищення кваліфікації вчителів;
- у супервізійних та психоосвітніх заходах;
- як модель для створення подібних тренінгових програм для інших категорій педагогів.

Запропоновані методичні рекомендації можуть застосовуватися для формування навичок саморегуляції, підвищення стресостійкості та розвитку емоційного інтелекту педагогів, що є особливо важливим в умовах соціальної нестабільності та високого професійного навантаження.

Рівень тривожності та емоційного вигорання вчителя є критично важливим чинником успішності освітнього процесу, емоційного розвитку дитини та психологічної безпеки освітнього середовища. Встановлено, що

цілеспрямований вплив на зниження тривожності є одним із ключових шляхів профілактики та подолання емоційного вигорання педагогів молодших класів.

Отже, інвестиції у психологічне благополуччя вчителів мають розглядатися не лише як засіб підтримки професійної стійкості освітян, але й як стратегічний ресурс розвитку майбутнього покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агаєв Н.А., Кокун О.М., Пішко І.О. та ін.. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Бардин Н. М., Жидецький Ю. Ц., Кіржецький Ю. І. Стресостійкість : навчальний посібник / за ред. Я. М. Когута. Львів : ЛДУВС, 2021. 204 с.
3. Бойко, В. В. Енергетика емоцій і шляхи подолання стресу. – К.: Академвидав, 2020. – 320 с.
4. Бондар, Т. В. Тренінги емоційної компетентності для педагогів. Київ: Шкільний світ, 2019.
5. Борисова М.В. Діагностика і профілактика емоційного вигорання. - Навчально-методичний посібник. Чернігів, ЯГПУ, 2015. 43 с.
6. Бочелюк, В. Й., та Бочелюк, І. В. Психологія стресу. Київ: Центр учбової літератури, 2012.
7. Водоп'янова Н.Є., Старченкова Е. С. Синдром вигорання: діагностика і профілактика. Київ, Книжковий Дім "КМ-БУКС», 2018. с. 109 - 113.
8. Гриньов Н. В. Основи глибинної психології : курс лекцій : навчальний посібник. Умань : Візаві, 2013. 124 с.
9. Гуменюк О. І. Психологія професійного вигорання вчителів. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2018. 256 с.
10. Дробот О.В. Професійна свідомість: сучасні концепції, система, зміст, механізми функціонування. Психологічна безпека особистості у змінному світі: міжнародна колективна монографія / за заг. ред. І.В. Волженцевої. Переяслав-Хмельницький (Київ. обл.) : Домбровська Я.М., 2019. С. 206 – 221.
11. Емоційне вигорання педагогів. Методичні рекомендації./ Укладачі: творча група практичних психологів: Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. – Суми: методичний кабінет відділу освіти Сумської районної державної адміністрації, 2016.- 60 с.

12. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
13. Карамушка, Л. М., та Зайчикова, Т. В. Психологічна підтримка педагогів: тренінгові програми. Організаційна психологія. Економічна психологія, 2017, № 2, с. 56–66.
14. Карамушка Л. М. Психологія професійного стресу. Київ : Либідь, 2006. 288 с.
15. Коваленко, О. В. Тривожність як фактор професійної дезадаптації педагогів. Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія, 2020, № 63, с. 44–52.
16. Козляковський П.А. Загальна психологія: Навч. посібник: В 2 т. – 2-ге вид., доп. і переробл. – Т. II. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 240 с. електронний варіант доступу: <https://lib.chmnu.edu.ua/index.php?m=2&b=244>
17. Костюк Г. С. Тлумачний словник з психології. Київ : Академвидав, 2014. 256 с.
18. Кокун. О. М. Психологія професійного здоров'я. Київ: Ніка-Центр, 2012.
19. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів. Івано-Франківськ, Ліра – К, 2016. с. 12, 224-225, 232.
20. Кулик І. В. Дослідження стану ситуативної та особистісної тривожності у педагогів загальноосвітніх шкіл // Актуальні проблеми психології. 2021. № 2. С. 142–150.
21. Кулик О. М. Емоційне вигорання педагогів: діагностика та профілактика. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2021. 200 с.
22. Носенко Е. Л. Емоційна компетентність педагога. Київ : Педагогічна думка, 2020. 220 с.
23. Макаренко О., Голубєва М. Психологічні аспекти подолання стресу. Соціальна психологія. 2010. № 2. С. 18–27.

24. Мітіна С.В. Науково-дослідницька діяльність студентів: навчально методичні рекомендації до написання курсових та кваліфікаційної роботи для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Соціальна робота». Київ: Вид-во ТНУ, 2020. 72 с.
25. Мітіна С.В. Попередження емоційного вигорання викладача вищого навчального закладу. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.-2018.-Вип. 155.-С. 62-65.-Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_16
26. Мітіна С.В. Психологічні чинники стресостійкості соціальних працівників. Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції . (м. Київ, 28 квітня 2023 р.). Київ: ТНУ, 2023 С.125-128 <https://tnu.edu.ua/grafik-formuvannya-zhurnaliv-ta-provedennya-konferencij/>
27. Найефективніші Дихальні Вправи, Щоб Розпочати Свій День [Електронний ресурс] // YouTube. 2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=1Oji0p46KsU> (дата звернення: 14.05.2025)
28. Носенко, Е. Л. Емоційна компетентність педагога. – К.: Педагогічна думка, 2020. – 220 с.
29. Огієнко, О. І. Професійне вигорання педагогів: чинники та профілактика. Психологія і суспільство, 2019, № 3, с. 112–118.
30. Оліфіренко, Л. М. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. – Харків: ХНПУ, 2022. – 152 с.
31. Орел В. Е. Феномен «вигорання» у закордонній психології: емпіричні дослідження і перспективи. Київ, Видавничий дім «Слово», 2019. № 1. С. 90-101.
32. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Каравела, 2007. 320 с.
33. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / П86 Уклад. О. Ю. Овчаренко. — К. : Університет «Украї- на», 2023. — 266 с.
34. Саморозвиток стресостійкості. Сучасна школа України. 2021. № 5. С. 120–123.

35. Сисоєва, С. О. Психолого-педагогічні тренінги в освіті. – К.: Логос, 2019. – 240 с.
36. Словник-довідник з психології / За ред. О. Я. Чебикіна. — Одеса: Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2005. — 312 с.
37. Стрес-менеджмент у професійній діяльності. Методичні рекомендації для підготовки до семінарських занять. Цимбалюк Н.С. - Чернівці, 2023. – 59 с.
38. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги умовах тривалої травматизації: монографія. Кропивницький : Імекс. ЛТД. 2018. 160 с.
39. Український інститут розвитку освіти. Психологічний стан педагогів під час війни : аналітичний звіт. Київ, 2023. 32 с.
40. UNESCO. Education in Emergencies: Ukraine Crisis Response Report. Париж, 2022. 54 с. (укр. переклад використаний у дипломі).
41. Яким є психоемоційний стан освітян та чи готові вони надавати психосоціальну підтримку дітям і колегам: ГО «Смарт Освіта» презентувала результати дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/2024/11/10/yakym-ye-psyhoemotsijnyj-stan-osvityan-ta-chy-gotovi-vony-nadavaty-psyhosotsialnu-pidtrymku-dityam-i-kolegam-go-smart-osvita-prezentuvala-rezultaty-doslidzhennya/> (дата звернення: 02.06.2025).
42. Яценко Т. С. Глибинна психокорекція: теорія і практика. Київ : Освіта України, 2015. 304 с.
43. Яценко, Т. С. Психоаналітична інтерпретація глибинних механізмів емоційного вигорання особистості. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2015. 212 с.
44. Barkan A. Israel Trauma Coalition Methods for Resilience and Recovery. Jerusalem : ITC Press, 2021. 84 p.
45. Beck A. T., Emery G. Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective. New York : Basic Books, 1985. 512 p.

46. Ben-Shahar T. The Israeli Trauma Resilience Program: Tools and Exercises. Tel Aviv : ITT Press, 2018.
47. Brown, B. Dare to Lead. — New York: Random House, 2018. — 298 p.
48. Carl Rogers. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961.
49. Clutterbuck D. Coaching the Team at Work. London : Nicholas Brealey, 2020. 320 p.
50. Freud S. Hemmung, Symptom und Angst. Leipzig–Wien–Zürich : Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1926.
51. Freudenberger, H. J. Staff burnout. Journal of Social Issues, 1974, № 30(1), с. 159–165.
52. Freudenberger, H. J. Burnout: The High Cost of High Achievement / H. J. Freudenberger. — New York: Anchor Press, 1975. — 215 p.
53. Gardner H. Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. New York: Basic Books, 1993.
54. Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (2000). *Organizations: Behavior, Structure, Processes*. Boston: McGraw-Hill.
55. Grant, A. Evidence Based Coaching. — Sydney: Coaching Psychology Unit Press, 2014. — 210 p.
56. Greenberg J. Comprehensive Stress Management. Boston : McGraw-Hill, 2002.
57. Guilford, J. P. Creative Thinking. New York: McGraw-Hill. 1950.
58. Hawkins, P. Leadership Team Coaching. — London: Kogan Page, 2021. — 368 p.
59. Hemmung, Symptom und Angst. In: Leipzig, Wien, Zurich, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, 1926, электронный вариант доступу: <https://www.psychanalyse.lu/Freud/FreudHSA.pdf>
60. James W. The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature. New York : Longman, 1917. 459 p.

61. Lazarus R., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. New York : Springer, 1984. 456 p.
62. Levine, P. Trauma and Memory. – Berkeley: North Atlantic Books, 2015. – 208 p.
63. Marcher, L., Mitchell, M. Body Encyclopedia: A Guide to the Psychological Functions of the Muscular System. – Berkeley: North Atlantic Books, 2012. – 528 p.
64. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout // Journal of Occupational Behaviour. 1981. Vol. 2 (2). P. 99–113.
65. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring. Cambridge, MA : Malor Books, 1982.
66. Maslach C., Leiter M. P. The Truth About Burnout. San Francisco : Jossey-Bass, 1997.
67. Porges, S. The Pocket Guide to the Polyvagal Theory. – New York: Norton, 2019. – 288 p.
68. Rothschild, B. The Body Remembers. – New York: Norton, 2000. – 312 p.
69. Selye H. The Stress of Life. New York : McGraw-Hill, 1956.
70. Selye H. Stress Without Distress. Philadelphia: J.B. Lippincott, 1974.
71. Shalev, A. Y. Acute Stress Reaction and Early Interventions. – New York: Guilford Press, 2020. – 224 p
72. Shalev A. Y. Trauma and Stress in Civilian Populations: Israeli Programs // Journal of Traumatic Stress. 2016. Vol. 29(4). P. 345–359.
73. Spielberger C. D., Gorsuch R. L., Lushene R. E. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI). Palo Alto : Consulting Psychologists Press, 1983. 192 p.
74. Tuckman, B. W. Developmental Sequence in Small Groups. — Psychological Bulletin, 1965. — 63(6). — P. 384–399.
75. Van der Kolk, B. The Body Keeps the Score. – New York: Penguin, 2014. – 464 p.
76. Whitmore J. Coaching for Performance. London : Nicholas Brealey, 2017. 240 p.

77. WHO. Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. WHO Newsroom, 2019.
78. World Health Organization. International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics (11th Revision). Geneva: WHO, 2019.
79. URL: <https://vseosvita.ua/library> бібліотека методичних матеріалів для освітян.

Додаток А

ПОКАЗНИКИ РЕЗУЛЬТАТІВ ОПИТУВАННЯ ДОСЛІДЖУВАНОЇ ВИБОРКИ

№	Методика	Тип даних	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	Шкала Спілберга	СТ	41	31	32	32	37	39	43	31	43	26	38	36	34	31	36	36	51	41	36	35
1		ОТ	47	32	34	38	35	34	34	35	37	46	37	36	33	41	42	32	42	48	43	41
2	Тривожність Тейлор		29	14	17	13	10	11	7	14	14	19	9	10	13	13	14	6	13	20	24	30
3	Психічне вигорання Рукавішнікова	ПВ	40	16	14	23	11	14	23	38	22	12	20	15	28	24	41	20	27	32	18	34
3		ОВ	35	16	17	24	13	18	23	31	25	18	18	21	25	25	43	20	23	20	20	30
3		ПМ	40	46	49	46	32	49	36	35	50	54	41	44	47	54	47	44	41	52	23	48
3		ІПв	115	78	80	93	56	81	82	104	97	84	79	80	100	103	131	84	91	104	61	112
4	Масlach вигорання	Деп-ція	9	0	7	14	2	7	3	5	16	8	10	4	12	8	7	7	7	5	9	10
4		ЕМ	34	10	14	34	6	20	26	7	29	28	27	18	17	11	15	21	24	9	13	29
4		Редукція	31	13	40	37	9	38	42	41	24	35	33	42	24	35	35	31	28	40	34	45
5	Потенціал вигорання Гібсон	Деп-ція	1	1	1	1	1,25	1,25	1	1,75	1	2	1	1,25	1,25	1,25	1,25	1	1	1	1	2,25
5		ОЗ	4,14	5,14	5,14	5,7	2,43	4,42	4,85	3	4,86	3,14	5	3,71	4,43	4,29	2	5,86	5,57	4,29	2,29	5
5		ЕВ	4,86	1,43	1,43	2,14	2,14	4,42	3,43	1,86	2,86	2,29	1,29	1,29	2,71	3	2,43	1,29	1,58	3,43	1,71	2,71
6	Вигорання Грінберга		8	4	3	4	0	1	2	8	4	6	0	4	7	2	5	0	1	9	6	14
7	Стійкість до стресу		30	27	31	35	21	29	30	32	27	30	25	27	32	34	27	24	29	29	28	39

Додаток Б

ОПИТУВАЛЬНИКИ ДЛЯ ДОСЛІДЖУВАНИХ

Опитувальник № ____

Вік респондента ____

Досвід роботи в педагогічній діяльності ____

Шкала ситуаційної тривожності Ч. Д. Спілберга

Інструкція. Прочитайте кожне із наведених нижче висловів і позначте цифру у відповідній графі справа - в залежності від того, як Ви себе відчуваєте на даний момент. Обведіть бал, який відповідає Вашій відповіді.

№ п/п	Висловлювання	Ні, це не так	Мабуть, так	Правильно	Саме так
1	Я спокійна.	1	2	3	4
2	Мені ніщо не загрожує.	1	2	3	4
3	Я напружена	1	2	3	4
4	Я внутрішньо замкнута.	1	2	3	4
5	Я відчуваю себе вільно.	1	2	3	4
6	Я в розпачі.	1	2	3	4
7	Мене хвилюють можливі невдачі.	1	2	3	4
8	Я відчуваю душевний спокій.	1	2	3	4
9	Я стурбована.	1	2	3	4
10	Я відчуваю почуття внутрішнього задоволення.	1	2	3	4
11	Я впевнена у собі.	1	2	3	4
12	Я нервуюся.	1	2	3	4
13	Я не знаходжу собі місця.	1	2	3	4
14	Я роздратована.	1	2	3	4
15	Я не відчуваю напруженості та замкнутості.	1	2	3	4
16	Я задоволена.	1	2	3	4
17	Я стурбована.	1	2	3	4
18	Я занадто збуджена і мені не по собі.	1	2	3	4
19	Мені радісно.	1	2	3	4
20	Мені приємно.	1	2	3	4

Додаток Б1

Шкала особистісної тривожності Ч. Д. Спілберга

Інструкція. Прочитайте кожне із наведених нижче висловів і позначте цифру у відповідній графі справа - в залежності від того, як Ви себе почуваєте звичайно.

№ п/п	Висловлювання	Ні, це не так	Мабуть, так	Правильно	Саме так
1	У мене буває веселий настрій.	1	2	3	4
2	Я буваю роздратованою.	1	2	3	4
3	Я часто буваю в розпачі.	1	2	3	4
4	Я хотіла би, щоб мені таланило так, як і іншим.	1	2	3	4
5	Я сильно хвилююсь через неприємності.	1	2	3	4
6	Я відчуваю приплив сил та бажання працювати.	1	2	3	4
7	Я спокійна та холоднокровна.	1	2	3	4
8	Мене хвилюють можливі труднощі.	1	2	3	4
9	Мене занадто хвилюють дрібниці.	1	2	3	4
10	Я буваю досить щасливою.	1	2	3	4
11	Я все сприймаю близько до серця.	1	2	3	4
12	Мені не вистачає впевненості в собі.	1	2	3	4
13	Я відчуваю себе беззахисною.	1	2	3	4
14	Я намагаюсь уникати критичних ситуацій та труднощів.	1	2	3	4
15	У мене буває "хандра".	1	2	3	4
16	Я буваю задоволеною.	1	2	3	4
17	Будь-які дрібниці відволікають та хвилюють мене.	1	2	3	4
18	Буває, що я почуваю себе невдахою.	1	2	3	4
19	Я врівноважена людина.	1	2	3	4
20	Мене охоплює хвилювання, коли я думаю про свої турботи.	1	2	3	4

Додаток Б2

Шкала рівня тривожності Ж. Тейлора (в адаптації В. Норакидзе).

Інструкція: Опитувальник складається з 60 тверджень. На кожне запропоноване питання треба відповісти «так» чи «ні».

№ п/п	Запитання	Так	Ні
1	Я можу довго працювати не втомлюючись.		
2	Я завжди виконую свої обіцянки, не рахуючись з тим, зручно мені це чи ні.		
3	Зазвичай руки і ноги у мене теплі.		
4	У мене рідко болить голова.		
5	Я впевнений у своїх силах.		
6	Очікування мене нервує.		
7	Часом мені здається, що я ні на що не придатний.		
8	Зазвичай я відчуваю себе цілком щасливим .		
9	Я не можу зосередитися на чомусь одному.		
10	У дитинстві я завжди негайно і покійно виконував все те, що мені доручали.		
11	Раз на місяць або частіше у мене буває розлад шлунка.		
12	Я часто ловлю себе на тому, що мене щось тривожить.		
13	Я думаю, що я не більше нервовий, ніж більшість інших людей.		
14	Я не занадто сором'язливий.		
15	Життя для мене майже завжди пов'язано з великою напругою.		
16	Іноді буває, що я говорю про речі, в яких не розбираюся.		
17	Я червонію не частіше, ніж інші.		
18	Я часто засмучуюсь через дрібниці.		
19	Я рідко помічаю у себе серцебиття або задишку.		
20	Не всі люди, яких я знаю, мені подобаються.		
21	Я не можу заснути, якщо мене щось турбує.		
22	Зазвичай я спокійний і мене нелегко засмутити.		
23	Мене часто мучать нічні кошмари.		
24	Я схильний все приймати занадто серйозно.		
25	Коли я нервую, у мене посилюється пітливість.		
26	У мене неспокійний і переривчастий сон.		
27	В іграх я віддаю перевагу швидше вигравати, ніж програвати.		
28	Я більш чутливий, ніж більшість інших людей.		
29	Буває, що нескромні жарти та гостроти викликають у мене сміх.		
30	Я хотів би бути так само задоволений своїм життям, як, ймовірно, задоволені інші.		
31	Мій шлунок турбує мене.		
32	Я постійно стурбований своїми матеріальними і службовими справами.		
33	Я насторожено ставлюся до деяких людей, хоча знаю, що вони не можуть заподіяти мені шкоди.		
34	Мені часом здається, що переді мною нагромаджені такі		

	труднощі, яких мені не подолати.		
35	Я легко приходжу в замішання.		
36	Часом я стаю настільки збудженим, що це заважає мені заснути.		
37	Я віддаю перевагу ухилятися від конфліктів і скрутних положень.		
38	У мене бувають напади нудоти і блювоти.		
39	Я ніколи не спізнювався на побачення або роботу.		
40	Часом я виразно відчуваю себе марним .		
41	Іноді мені хочеться вилятися.		
42	Майже завжди я відчуваю тривогу у зв'язку з чим-небудь або з ким-небудь.		
43	Мене турбують можливі невдачі.		
44	Я часто боюся, що ось-ось почервонію.		
45	Мене нерідко охоплює відчай.		
46	Я - людина нервовий і збуджується.		
47	Я часто помічаю, що мої руки тремтять, коли я намагаюся щось зробити.		
48	Майже завжди відчуваю почуття голоду.		
49	Мені не вистачає впевненості в собі.		
50	Я легко потію навіть у прохолодні дні.		
51	Я часто мрію про такі речі, про які краще нікому не розповідати.		
52	У мене дуже рідко болить живіт.		
53	Я вважаю, що мені дуже важко зосередитися на якій-небудь завданні чи роботі		
54	У мене бувають періоди такого сильного занепокоєння, що я не можу довго всидіти на одному місці.		
55	Я завжди відповідаю на листи відразу ж після прочитання.		
56	Я легко засмучуюсь.		
57	Практично я ніколи не червонію.		
58	У мене набагато менше різних побоювань і страхів, ніж у моїх друзів і знайомих.		
59	Буває, що я відкладаю на завтра те, що варто зробити сьогодні.		
60	Зазвичай я працюю з великою напругою.		

Додаток Б3

Тест «Визначення психічного вигорання» О. О. Рукавішнікова.

Інструкція. Вам пропонується відповісти на ряд тверджень, що стосуються почуттів, пов'язаних з роботою. Будь ласка, прочитайте вислови і прийміть рішення, чи відчували ви щось подібне. Якщо у Вас ніколи не виникало такого почуття, зробіть позначку у бланку відповідей в колонці «ніколи» навпроти порядкового номера твердження. Якщо у Вас подібне почуття присутнє постійно, то зробіть позначку у бланку відповідей в колонці «зазвичай», а також згідно з відповідями «рідко» і «часто» або «ніколи».

№ п/п	Запитання	Зазвичай	Часто	Рідко	Ніколи
1	Я легко стаю роздратованою.				
2	Думаю, що працюю лише тому, що треба десь працювати.				
3	Мене турбує, що думають колеги про мою роботу.				
4	Я відчуваю, що у мене немає ніяких емоційних сил вислуховувати чужі проблеми.				
5	Мене мучить безсоння.				
6	Думаю, що якщо б представилася вдала можливість, я б змінила місце роботи.				
7	Я працюю з великою напругою.				
8	Моя робота приносить мені задоволення.				
9	Відчуваю, що робота з людьми вимотує мене.				
10	Думаю, що моя робота важлива.				
11	Я втомлююся від людських проблем, з вирішенням яких стикаюся на роботі.				
12	Я задоволена професією, яку обрала.				
13	Нетямущість моїх колег чи вихованців дратує мене.				
14	Я емоційно втомлююся на роботі.				
15	Думаю, що не помилилась у виборі своєї професії.				
16	Я відчуваю себе спустошеною і розбитою після робочого дня.				
17	Відчуваю, що отримую мало задоволення від досягнутих успіхів на роботі.				
18	Мені важко встановлювати або				

	підтримувати тісні контакти з колегами по роботі.				
19	Для мене важливо досягти успіху на роботі.				
20	Йдучи вранці на роботу, я відчуваю себе свіжою і відпочилою.				
21	Мені здається, що результати моєї роботи не варті витрачених мною зусиль.				
22	У мене не вистачає часу на мою сім'ю й особисте життя.				
23	Я сповнена оптимізму по відношенню до своєї роботи.				
24	Мені подобається моя робота.				
25	Я втомилась весь час старатися.				
26	Мене стомлює участь у дискусіях на професійні теми.				
27	Мені здається, що я ізольована від своїх колег по роботі.				
28	Я задоволена своїм професійним вибором так само, як і на початку кар'єри.				
29	Я відчуваю фізичну напругу, втому.				
30	Поступово я починаю відчувати байдужість до своїх вихованців.				
31	Робота емоційно вимотує мене.				
32	Я використовую ліки для поліпшення самопочуття.				
33	Мене цікавлять результати роботи моїх колег.				
34	Вранці мені важко вставати й іти на роботу.				
35	На роботі мене переслідує думка: швидше б робочий день скінчився.				
36	Навантаження на роботі є практично нестерпним.				
37	Я відчуваю радість, допомагаючи оточуючим людям.				
38	Я відчуваю, що стала більш байдужою до своєї роботи.				
39	Трапляється, що у мене без особливої причини починає боліти голова, шлунок.				
40	Я докладаю зусиль, щоб бути терплячою з вихованцями.				
41	Я люблю свою роботу.				
42	У мене виникає відчуття, що глибоко всередині я емоційно не захищена.				
43	Мене дратує поведінка моїх вихованців.				

44	Мені легко зрозуміти почуття оточуючих по відношенню до мене.				
45	Мене часто охоплює бажання все кинути і піти з робочого місця.				
46	Я помічаю, що стаю більш черстою по відношенню до людей.				
47	Я відчуваю емоційне напруження.				
48	Я зовсім не захоплена і, навіть, не цікавлюся своєю роботою.				
49	Я відчуваю себе виснаженою.				
50	Я вважаю, що своєю працею я приношу користь людям.				
51	Часом я сумніваюся у своїх здібностях.				
52	Я відчуваю до всього, що відбувається навколо, повну апатію.				
53	Виконання повсякденних справ для мене – джерело задоволення.				
54	Я не бачу сенсу в тому, що роблю на роботі.				
55	Я відчуваю задоволення від обраної мною професії.				
56	Хочеться плюнути на все.				
57	Я скаржусь на здоров'я без чітко визначених симптомів.				
58	Я задоволена своїм положенням на роботі і в суспільстві.				
59	Мені сподобалася б робота, що віднімає мало часу і сил.				
60	Я відчуваю, що робота з людьми позначається на моєму фізичному здоров'ї.				
61	Я сумніваюся у значущості своєї роботи.				
62	Відчуваю почуття ентузіазму по відношенню до роботи.				
63	Я так втомлююся на роботі, що не в змозі виконувати свої повсякденні обов'язки.				
64	Вважаю, що цілком компетентна у вирішенні проблем, що виникають на роботі.				
65	Відчуваю, що можу дати дітям більше, ніж даю.				
66	Мені буквально доводиться змушувати себе працювати.				
67	Є відчуття, що я можу легко засмутитися, впасти у зневіру.				
68	Мені подобається віддавати роботі всі сили.				
69	Я відчуваю стан внутрішнього				

	напруження і роздратування.				
70	Я стала з меншим ентузіазмом ставитися до своєї роботи.				
71	Вірю, що здатна виконати все, що задумано.				
72	У мене немає бажання глибоко занурюватися у проблеми моїх вихованців.				

Додаток Б4

Діагностика професійного «вигорання» К. Маслач, С. Джексона (в адаптації Н. Е. Водоп'янової).

Інструкція. Дайте відповідь, як часто Ви відчуваєте почуття, перераховані в кожному з пунктів опитувальника. Над відповідями довго не замислюйтесь, відповідайте, керуючись першим враженням.

№ п/п	Запитання	Ніколи	Дуже рідко	Іноді	Часто	Дуже часто	Кожен день
1	Я відчуваю себе емоційно спустошеною.						
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 підлеглі і колеги, і намагаюся враховувати це в інтересах справи.						
5	Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими і колегами, як з предметами (без теплоти і прихильності до них).						
6	Після роботи на деякий час хочеться усамітнитися від усіх і всього.						
7	Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають при спілкуванні з колегами.						
8	Я відчуваю пригніченість і апатію.						
9	Я впевнена, що моя робота потрібна людям.						
10	Останнім часом я стала більш «черствою» щодо тих, з ким працюю.						
11	Я помічаю, що моя робота робить жорстокішою мене.						
12	У мене багато планів на майбутнє, і я вірю в їх здійснення.						
13	Моя робота все більше мене розчаровує.						
14	Мені здається, що я занадто багато працюю.						
15	Буває, що мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими моїми підлеглими і колегами.						
16	Мені хочеться усамітнитися і						

	відпочити від усього і всіх.						
17	Я легко можу створити атмосферу доброзичливості та співпраці в колективі.						
18	Під час роботи я відчуваю приємне поживлення.						
19	Завдяки своїй роботі я вже зробила у житті багато дійсно цінного.						
20	Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до чого, що радувало мене в моїй роботі.						
21	На роботі я спокійно справляюся з емоційними проблемами.						
22	Останнім часом мені здається, що учні та колеги все частіше перекладають на мене вантаж своїх проблем і обов'язків.						

Додаток Б5

Методика «Оцінка власного потенціалу «вигорання» Дж. Гібсона.

Інструкція. Дайте відповідь на кожне твердження, закреслюючи одне число із шкали, яка подається нижче.

№ п/п	Твердження	Декілька разів на рік	Щомісяця	Декілька разів на місяць	Щотижня	Декілька разів на тиждень	Щодня
1	Я почала ставитись до людей жорсткіше з того часу, як почала працювати на цій роботі	1	2	3	4	5	6
2	Я турбуюсь, що ця робота робить мене більш жорстокою	1	2	3	4	5	6
3	Я фактично, байдужа до того, що відбувається з деякими людьми, які потребують моєї допомоги	1	2	3	4	5	6
4	Я відчуваю, що люди, які потребують моєї допомоги, вважають мене причиною деяких своїх проблем	1	2	3	4	5	6
5	Я достатньо ефективно вирішую проблеми людей, які потребують моєї допомоги	1	2	3	4	5	6
6	Я відчуваю, що своєю працею я позитивно впливаю на життя інших людей	1	2	3	4	5	6
7	Я відчуваю себе наповненим значною енергією	1	2	3	4	5	6
8	Я легко створюю	1	2	3	4	5	

	настрій розслаблення у людей, які потребують моєї допомоги.						6
9	Я відчуваю радість від того спілкування з людьми, які потребують моєї допомоги	1	2	3	4	5	6
10	Я здійснила на цій роботі багато гідних справ	1	2	3	4	5	6
11	Я дуже спокійно вирішую емоційні проблеми на своїй роботі	1	2	3	4	5	6
12	Я відчуваю себе емоційно виснаженим своєю роботою	1	2	3	4	5	6
13	Я відчуваю себе повністю стомленою після робочого дня	1	2	3	4	5	6
14	Вранці я відчуваю себе стомленою	1	2	3	4	5	6
15	Я незадоволена своєю роботою	1	2	3	4	5	6
16	Я відчуваю, що віддаю багато сил своїй роботі	1	2	3	4	5	6
17	Безпосередня робота з людьми потребує від мене дуже великої напруги	1	2	3	4	5	6
18	Я відчуваю, що мої нерви напружені до межі	1	2	3	4	5	6

Додаток Б6

Методика «Дослідження синдрому вигорання» Дж. Грінберга

Інструкція. Навпроти кожного висловлювання поставте, будь ласка, 1 бал, якщо Ви згодні з запитанням, або 0 — якщо не згодні.

№ п/п	Запитання	Так	Ні
1	Чи знижується ефективність Вашої роботи?	1	0
2	Чи втратили Ви частину ініціативи па роботі?	1	0
3	Чи втратили Ви інтерес до роботи?	1	0
4	Чи посилився Ваш стрес на роботі?	1	0
5	Чи відчуваєте Ви втому або зниження темпу роботи?	1	0
6	Вас турбує головний біль?	1	0
7	Вас турбують болі в животі?	1	0
8	Ви втратили вагу?	1	0
9	У Вас проблеми зі сном?	1	0
10.	Ваше дихання стало уривчастим?	1	0
11	У Вас часто змінюється настрій?	1	0
12	Вас легко розгнівати?	1	0
13	Ви легко піддаєтесь фрустрації?	1	0
14	Ви стали більш підозрілою, ніж зазвичай?	1	0
15	Ви відчуваєте себе більш безпорадною, ніж завжди?	1	0
16	Ви вживаєте забагато ліків, що впливають на настрій?	1	0
17	Ви стали менш гнучкішою?	1	0
18	Ви стали більш критично ставитися до особистої компетентності і до компетентності інших?	1	0
19	Ви працюєте більше, а відчуваєте, що пробили менше?	1	0
20	Ви частково втратили почуття гумору?	1	0

Додаток Б7

Тест «Самооцінка стійкості до стресу»

Методика розроблена у Київській медичній академії і призначена для виявлення самооцінки стійкості до стресу.

Інструкція. Прочитайте наведені у тесті запитання (твердження) та оберіть одну з трьох відповідей «дуже рідко», «час від часу» або «часто». Обведіть бал, який відповідає Вашій відповіді.

№ п/п	Запитання	Дуже рідко	Час від часу	Часто
1	Я думаю, що мене недооцінюють в колективі.	1	2	3
2	Я намагаюсь працювати навіть тоді, коли буваю не цілком здоровим	1	2	3
3	Я постійно переживаю за якість своєї роботи	1	2	3
4	Я буваю налаштованим агресивно	1	2	3
5	Я не терплю критики на свою адресу	1	2	3
6	Я буваю роздратованим	1	2	3
7	Я намагаюсь стати лідером там, де це можливо	1	2	3
8	Мене вважають людиною наполегливою і напористою	1	2	3
9	Я страждаю на безсоння	1	2	3
10	Своїм недугам я можу дати відсіч	1	2	3
11	Я емоційно і болюче переживаю неприємності	1	2	3
12	У мене не вистачає часу на відпочинок	1	2	3
13	У мене виникають конфліктні ситуації	1	2	3
14	Мені не вистачає влади, щоб реалізувати себе	1	2	3
15	Мені не вистачає часу, щоб зайнятися улюбленою справою	1	2	3
16	Я все роблю швидко	1	2	3
17	Я відчуваю страх, що втрачу роботу	1	2	3
18	Я дію гарячково, а потім переживаю за свої справи і вчинки	1	2	3

Додаток В

Психокорекційна програми дописати назву або на що спрямована програма для вчителів молодшої школи

Вправи на зняття стресу через рухи очей:

Дуже ефективні, прості в використанні, займають від 1 до 3 хв.

«Очі праворуч – очі ліворуч» (EMDR-базова) [67].

Мета: добре підходить для зниження тривожності та стресового стану, угамування панічних атак й «зацикленості думок».

Час проведення: 1 хвилина.

Хід проведення

Сядьте рівно, підборіддя прямо. Не рухаючи головою, плавно ведіть очима з сторони в сторону: ➡ вправо – ➡ вліво ➡ вправо – ➡ вліво ..

Повторюйте по 20–30 разів в обидві сторони. Дихайте рівно, спокійно.

Ефект: за 60 секунд знижує тривожні стани, вмикає парасимпатичну систему

«Коло очима» [67]..

Мета: розслаблення шийних та плечових м'язів, покращення роботи кори головного мозку.

Час проведення: 1 хвилина.

Хід проведення

Погляд прямо. Очима повільно опишіть широке коло за годинниковою стрілкою. Потім повільно опишіть широке коло очима у зворотний бік. Повторюйте мінімум по 5 разів в кожен бік.

Ефект: знімає спазм очних м'язів, розслабляє потилицю й шию, зменшує головний біль від тривоги.

«Фокус – дефокус» (сенсомоторна терапія) [67].

Мета: розслаблення лобних лицьових м'язів, покращення роботи кори головного мозку, корисно при перевтомі, істеричній тривозі, стресі навчального середовища.

Час проведення: 1 хвилина.

Хід проведення

Подивіться на свою долоню перед носом на відстані біля 10 см. Потім різко переведіть погляд у далечінь. Затримайте на 5 секунд. Повторіть 10 разів.

Ефект: розслабляє зону очей та лоб, «перезапускає» кору мозку

«Перевірка небезпеки» [67].

Мета Зняття гіперзбудження через імітацію природного сканування простору «Небезпека відсутня».

Час проведення: 1 хвилина.

Хід проведення

Поверніть очима вправо → затримайте на секунду.

Поверніть очима вліво → затримайте на секунду.

Поверніть очима вгору → затримайте на секунду.

Поверніть очима вниз → затримайте на секунду.

Ефект: розслаблення м'язів й зняття психічної напруженості.

«Сова» (терапія TRE, кпт) [67].

Мета: розслаблення шийних та плечових м'язів, покращення роботи кори головного мозку. Заспокоєння.

Час проведення: 1 хвилина.

Хід проведення

М'яко і повільно поверніть голову вправо, але очі дивляться вліво.

Потім м'яко поверніть голову вліво, а очі – вправо.

Зробить 8–10 повторень.

Ефект: зняття спазмів в м'язах очей та шийних спазмів, зменшення тривожного тремору, прибирає «клубок у горлі»

«Бінокль» [67].

Мета: заспокоєння, зняття тривожності, використовується в разі емоційного виснаження

Час проведення: 1-3 хвилин.

Хід проведення

Складіть руки в «бінокль» навколо очей. Подивіться в одну точку. Дихайте глибоко 30 секунд. Переведіть погляд в іншу точку. Дихайте глибоко 30 секунд. Зробіть декілька повторів.

Ефект: за рахунок обмеження поля зору нервова система припиняє обробку зайвої інформації і це приводить до падіння рівня тривоги.

Продовжимо вправою на роботу з емоційною прозорістю:

Рекомендується у подальшому відверте але обмежене проговорення емоцій з використанням «я»-повідомлень та навчанням словникові емоцій згідно з картами чи картками емоцій.

Психодрама «Покажи емоцію» [75].

Мета: навчання розрізняти й демонструвати емоції і відчуття.

Час проведення: 30 хвилин (1 хвилина на учасника, зворотній зв'язок).

Хід проведення

Активний учасник виходить в центр, а група обирає яку емоцію він буде показувати. Умова: демонструвати емоцію рухом тілом чи виразом обличчя, без слів.

Ефект: вивільнення емоцій та почуттів, їх визнання через програвання ролі емоції. Покращення емоційного стану.

Тілесні вправи в когнитивно-поведінковій терапії вважаються мікроджерелами особистісної сили: «тілесне вираження як форма внутрішнього очищення та змінення думок». Вважається що саме рух найкраще творить стійкість до стресових умов.

Коли вчитель разом із дітьми встає й робить три прості рухи розтягує руки вгору, стискає й розтискає кулаки, робить повільний нахил відбувається більше, ніж здається: тіло повертається до ресурсу, мозок перемикається з «реакції» на «присутність», емоції отримують канал для вивільнення.

Навіть короткі рухові хвилини це маленькі внутрішні опори, на яких може триматися стресостійкість.

Не можна не використати перевірені та науково підтверджені і визнані вправи, з ізраїльські військових протоколів для зняття тривожності, страху та почуттів невизначеності:

Grounding NATAL — «ПОВЕРНЕННЯ В ТІЛО» [46].

Мета: стабілізація цивільних після сирен та обстрілів.

Хід проведення

Сядь або стань, поклади ноги на підлогу. Відчуй п'яти. Уяви, як вони «ростуть корінням» у землю. Натисни пальцями ніг у підлогу на 3 секунди — відпусти.

Зверни увагу на три речі навколо, які ти бачиш. 5. На дві речі, які ти чуєш. На одну річ, яку ти відчуваєш тілом (тепло, опора, тканина).

Ефект: мозок переключається з режиму загрози у режим «тут і зараз».

CSPC — «ДИХАННЯ ПІД ЧАС НЕБЕЗПЕКИ» [46].

Мета: заспокоєння, в Ізраїлі їй навчають у школах і бомбосховищах.

Хід проведення

Вдих 4 секунди.

Видих 6–8 секунд (довший, ніж вдих).

На видиху навмисно розслаб плечі.

Зроби 10 циклів.

Ефект: довгий видих активує блукаючий нерв , за рахунок чого спадає паніка.

ITSP — «ОРІЄНТАЦІЯ ПРОСТОРОМ ПІСЛЯ ПЕРЕПОЛОХУ» [46].

Мета: повернення рівноваги після вибухів.

Хід виконання

Повільно поверни голову вліво — зафіксуй погляд на будь-якій точці.

Потім вправо — знайди точку, яка «здається безпечнішою».

Кілька секунд спостерігай за цією точкою.

Дозволь тілу відчути мікро-розслаблення.

Ефект: мозок відмічає орієнтир «безпеки», нервова система заспокоюється.

«BUTTERFLY HUG» (хрестоподібні погладжування) — офіційна техніка EMDR Israel [44].

Мета: відчуття підтримки, повернення спокою. Широко використовується після ракетних атак.

Хід проведення

Склади руки на грудях, ніби обіймаєш себе.

Поперемінно постукуй долонями по плечах: ліва – права – ліва – права.

Ритм повільний.

Промов подумки: «Я тут. Я живу. Я в безпеці зараз».

Ефект: двобічна стимуляція знижує інтенсивність страху.

«ТРИ ТОЧКИ ОПОРИ» — тілесна стабілізація [44].

Мета: зниження тривожних й стресових станів.

Хід проведення

Відчуй опору стоп.

Відчуй опору сидіння або спинки стільця.

Відчуй опору рук (на колінах чи столі).

Назви про себе три свої тілесні опори: «Стопи. Сідниці. Руки».

Ефект: тіло отримує сигнал — я є, я цілий, я не падаю, я тримаюсь.

«РУХ ДЛЯ ВИЖИВАННЯ» — вправа CSPC [44].

Мета: розмороження відчуттів, повернення у стан «тут і зараз»

Хід виконання

Стисни кулаки на 3 секунди — і відпусти.

Натисни руками на стегна — відпусти.

Напруж ноги — і розслаб.

Повтори 5 разів.

Ефект: вихід із стану завмирання, повернення життєздатності.

«Я МОЖУ ВИТРИМАТИ» — психологічний якір NATAL [46].

Мета: постановка наміру на ресурсний психічний стан, повернення контролю за своїм життям. Використовується в програмах для жінок, які живуть у зоні ракетних обстрілів.

Хід виконання

Поклади руку на верх грудей.

На видиху скажи: «Я справляюся. Я витримую. Я рухаюсь далі».

Повтори 5–7 разів.

Ефект: формує відчуття контролю у ситуації невизначеності.

«ТІЛЕСНЕ СКАНУВАННЯ ПІСЛЯ СТРАХУ» [46].

Метод SOMATIC EXPERIENCING Israel.

Мета: вихід з дісациативних станів, повернення в тіло й відчуття

Хід виконання

Проведи увагою від стоп до голови.

Зупинись у тій зоні, де найбільша напруга (живіт, плечі, щелепа).

Скажи цій зоні: «Можеш відпустити на 5%».

Зроби видих.

Ефект: зменшує тілесні залишки страху.

Тілесні та командні вправи, та вправи на розуміння емоцій з метою зниження впливу тривожності та емоційного

Вправа «Дзеркало» [75].

Мета: набуття досвіду спостереження за невербальною інформацією і її зв'язку з емоційними станами; покращення контакту, розвиток ініціативи у невербальному спілкуванні.

Час проведення: 10 хвилин.

Хід проведення

Учасники розбиваються на пари і стають обличчям один до одного. Сусідні пари розміщуються на відстані більше двох витягнутих рук. Учасники в парах домовляються, хто розпочинатиме вправу, а хто її продовжуватиме. Той, хто розпочинає, виконує різні рухи тулубом, головою, ногами, очима, змінює міміку. Другий учасник пари повторює всі рухи партнера з максимальною точністю. По сигналу психолога відбувається зміна ролей і зупинка рухів.

При обговоренні визначається, наскільки успішно вдалося повторювати рухи іншого, які складнощі при цьому виникали і як набутий досвід можна використовувати у ситуаціях реальної взаємодії.

Ефект: Підвищує увагу та довіру в колективі.

«Тактильна довіра» [76].

Мета: Сприяти довірі через контакт і взаємодію.

Час проведення: 5 хвилин.

Хід проведення:

Учасники розбиваються на пари. Один учасник із зав'язаними очима

повільно ходить по кімнаті, а інший обережно веде його, та дає в руки різні предмети. Через кілька хвилин учасники міняються ролями.

У процесі обговорення рекомендовано звертати увагу на тілесні та емоційні почуття

Ефект: Підвищує довіру і допомагає відчувати підтримку.

«Командна хвиля» [76].

Мета: Відчувати єдність через ритм і рух.

Час проведення: 5-10 хвилин.

Хід проведення:

Учасники стають у лінію. Один починає рух (наприклад, піднімає руки), і цей рух передається по черзі іншим, утворюючи "хвилю". Потім додають нові рухи.

В процесі обговорення учасники визначаються, чи вийшло в них синхронно, один, за одним повторювати рухи, що заважало, які відчуття панували при проведенні вправи.

Ефект: Створює відчуття синхронності й єдності команди колективу чи класу.

«П'ять пальців» [75].

Мета: спрямувати відчуття на тілесній вправі, акцентувати увагу на позитивних думках

Час проведення: 25 хвилин

Хід проведення:

Кожен учасник загибає по черзі п'ять пальців руки, і з кожним рухом записує на аркуші паперу 5 своїх суперздібностей; 5 своїх мрій; 5 навичок якими б хотіли поділитись; 5 умінь які б хотіли опанувати; 5 історій свого успіху.

Ефект: Розвиває позитивне ставлення до себе.

Арт-терапевтичні вправи:
«Колективна картина» [58].

Мета: Створити спільний продукт, що символізує єдність групи колективу чи класу.

Час проведення: 30 хвилин, за потребою час може бути подовжено.

Хід проведення:

Учасники працюють над одним великим полотном або папером. Кожен додає свою частину (малюнок, символ або фарбу), щоб створити загальну композицію.

В процесі обговорення учасники розповідають про власні почуття при створенні композиції, розповідають про своє відношення до кінцевого продукту.

Ефект: Допомогає побачити цінність кожного внеску в загальну справу.

«Колаж команди» [58].

Мета: Візуалізувати сильні сторони колективу чи класу.

Час проведення: 25 хвилин.

Хід проведення:

Учасники разом створюють колаж, використовуючи журнали, фотографії, текст та інші матеріали. Завдання — зобразити, чим сильна їхня команда або як вони бачать спільне майбутнє.

Ефект: Зміцнює взаєморозуміння в колективі (класі) та покращує мотивацію до розвитку й спілкування.

«Коло символів» [58].

Мета: Показати унікальність кожного учасника і їхній внесок у колективі.

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення:

Кожен малює символ, який представляє його особистість або роль. В кінці вправи всі символи з'єднуються в одне «коло» або композицію.

Ефект: Демонструє важливість кожного члена класу чи колективу.

«Історія в образах/текстах» [58].

Мета: Створити спільну історію через візуальне мистецтво.

Час проведення: загальний час проведення залежить від кількості учасників. Зазвичай, на кожного учасника виділяється до 3-5 хвилин.

Хід проведення:

Учасники по черзі малюють частину історії на одному аркуші, доповнюючи попередні малюнки (цю вправу можна провести методом створення тексту). Аркуш складається так, що кожен учасник не бачить малюнок/текст попереднього учасника. У кінці вправи учасники обговорюють отриману композицію.

Ефект: Розвиває взаєморозуміння та креативність.

«Створення власних опор» [75].

Мета: розуміння власних ресурсів, формування позитивної свідомості.

Час проведення: 15 хвилин.

Хід проведення:

Психолог розповідає що наше життя складається з наших успіхів досягнень і, водночас, невдач. Пропонується аркуш паперу розділити на три частини, в котрих кожен учасник має записати свої таланти, свої досягнення, свої сильні риси. В кінці вправи учасники за бажанням зачитувати свої внутрішні опори.

Ефект: підняття власної самооцінки, зменшення негативного впливу тривожності.

«Кошик для негативних емоцій» [4].

Мета: зменшення впливу тривожності та негативних емоцій

Час проведення: 20 хвилин.

Хід проведення:

Учасники сідають колом в центр якого ставиться кошик для сміття, або коробка, або інша ємність. Психолог дає завдання пригадати негативну ситуацію та емоції виникали. Кожен учасник коротко записує свої негативні емоції на невеличкому аркуші паперу. Учасники, за бажанням, можуть поділитись змістом свого аркуша після чого аркуш відправляється у смітник.

Ефект: зниження впливу негативних емоцій, активізація внутрішніх ресурсів.

Мотиваційні вправи:

«Мотиваційна складова у професійній діяльності» [4].

Мета: зменшення впливу тривожності, усвідомлення своєї роботи.

Час проведення: 10 хвилин

Хід проведення:

Психолог пропонує невеликий аркуш паперу розділити на три рівні частини. В цих частинах аркушу потрібно відповісти на запитання: «Для чого я працюю (навчаюсь)?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок професійної діяльності (навчання), поточний час, та як бачить себе учасник вправи через декілька років.

Ефект: підняття власної самооцінки.

«Лист до себе» [47].

Мета: саморефлексія, вирішення складних ситуацій.

Час проведення 15 хвилин

Хід проведення:

Напишіть собі листа. Згадайте останню конфліктну ситуацію та опишіть її. Можете задати собі наступні питання: «як я почуваюсь в даній ситуації», «як би я вчинив, якщо ситуація б повторилась у майбутньому», «чи відповідають мої вчинки моїм цінностям» тощо.

Після прочитання листа, за бажанням, його можна знищити.

Ефект: усвідомлення власних думок, дій та емоцій. Пережитий емоційний стан надає можливість легше впоратись з подібною ситуацією.

«Моє коло підтримки» [76].

Мета: переусвідомлення, подяка зовнішнім опорам, усвідомлення ресурсів.

Час проведення 5 хвилин

Хід проведення:

Учасники малюють коло, де позначають людей, місця, дії, що дають учаснику силу.

Ефект: більша особиста впевненість, зняття тривожності, позитивний емоційний стан.

Також безпосередньо в класі рекомендовано використовувати «безпечні звуки» через музикальні записи. За для подачі сигналу мозгу «небезпека закінчилась. Я в безпеці». У музикотерапії звук використовується як спосіб м'якої емоційної стабілізації. У класі це може виглядати дуже просто: коротка «звукова хвилинка», де діти та вчитель разом роблять довгий видих із м'яким звуком «х-х-х», або легке гудіння, що вібрує в грудях.

Такі вправи діють як резонанс: діти не лише знімають напругу, вони вчаться відчувати зв'язок між тілом, диханням і емоціями. А коли вчитель робить це разом з ними — він не «просто навчає», він демонструє: дорослі теж регулюються, теж практикують способи турботи про себе. Це руйнує міф про те, що дорослі «мають бути завжди сильними». І це найкращий подарунок який дорослий може зробити дітям, це навчитися регулювати себе, піклуватися про себе і бути живим прикладом того, як дорослий проходить через стрес і відновлюється.

Особистісні щоденні вправи

Оберіть одну чи декілька технік з цієї лекції й практикуйте їх протягом тижня, записуйте відчуття свої відчуття. В колективі чи класі рекомендовано обговорювати отриманий досвід.

Шаблон «Мінімальний план самодопомоги» (коротко)

1. Три ранкові ритуали: _____
2. Три швидкі техніки для класу (1–2 хв): _____
3. Троє контактів для підтримки: _____
4. Щотижнева активність, що відновлює: _____
5. Щомісячна профілактична дія (супервізія/тренінг): _____

«Щоденник настрою» (для подальшої роботи з дітьми) [4].

Мета: створення звички емоційного самоспостереження.

Хід проведення

Кожного дня діти та вчитель позначають свій настрій у щоденнику настрою за допомогою кольорів або символів.

Ефект: виховання навички саморефлексії й обізнаності.

Для оцінки ефективності тренінгу та використання вправ аналізуються кількісні індикатори, а саме: анкета самооцінки рівня емоційного виснаження до/після, кількість звернень до шкільного психолога, самооцінка учасників.

Та якісні індикатори: підвищення згуртованості колективу (класу), позитивні зворотні відгуки, покращення клімату професійного чи навчального середовища.

