

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Випускна кваліфікаційна робота
на правах рукопису

ЗІНЧУК БОГДАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ

**РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ І САМОРЕГУЛЯЦІЯ
ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГІВ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Освітній ступінь Магістр
Галузь знань: 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальність: 053 «Психологія»
Освітньо-професійна програма: «Психологія»

Науковий керівник:
КОЦЬ МИХАЙЛО ОНИСИМОВИЧ
доцент, канд. психол. наук.

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол № _____
засідання кафедри

від _____ 202_р.

Завідувач кафедри
(_____) _____
ПІБ

ЛУЦЬК – 2025

АНОТАЦІЯ

Зінчук Б. О. Резильєнтність і саморегуляція психоемоційних станів педагогів у професійній діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Випускна кваліфікаційна робота на здобуття наукового ступеня «Магістр» за спеціальністю 053 «Психологія». – Волинський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2025.

У магістерській роботі здійснено комплексне дослідження проблеми резильєнтності та саморегуляції психоемоційних станів педагогів у професійній діяльності. Розглянуто теоретико-методологічні засади вивчення психоемоційних станів особистості, проаналізовано феномен резильєнтності як важливого психологічного ресурсу вчителя, а також вивчено взаємозв'язки між стійкістю, емоційною регуляцією та симптомами професійного вигорання.

Під час теоретичного аналізу стало очевидно, що психоемоційні стани педагогів – це не просто набір емоцій чи реакцій, а складне, багатовимірне явище. Воно охоплює емоційні переживання, мисленнєві процеси та поведінкові прояви, які, у сукупності, мають прямий вплив на якість освітнього процесу. Особливо вразило те, наскільки ці стани можуть бути як ресурсом, так і ризиком – залежно від того, наскільки вчитель здатен з ними впоратися.

У цьому контексті резильєнтність постає не як абстрактна якість, а як жива, динамічна здатність особистості – долати труднощі, відновлювати внутрішній баланс і адаптуватися до змін, які, як ми знаємо, в освіті трапляються ледь не щодня. Це не про «бути сильним завжди», а радше про вміння не зламатися, коли навантаження перевищує звичне.

Під час емпіричного дослідження, яке охопило педагогів закладів загальної середньої освіти, з'ясувалося, що більшість учителів демонструють середній рівень резильєнтності. Це, мабуть, очікувано — адже система освіти не завжди сприяє розвитку внутрішньої стійкості. Водночас майже 25% респондентів показали високий рівень резильєнтності, що вселяє оптимізм.

Але насторожує інше: близько п'ятої частини опитаних мають низький рівень цієї якості. Це – потенційна група ризику, яка потребує особливої уваги, адже саме ці педагоги можуть бути найбільш вразливими до емоційного виснаження.

Цікаво, що серед стратегій емоційної регуляції переважає когнітивне переосмислення – тобто здатність змінювати власне ставлення до ситуації. Це адаптивна стратегія, і її популярність серед педагогів – добрий знак. Натомість емоційне пригнічення, хоч і трапляється рідше, все ж несе ризики: воно не вирішує проблему, а лише відкладає її, створюючи внутрішню напругу, яка з часом може накопичуватися.

Результати опитування за методикою MBI (Maslach Burnout Inventory) підтвердили тривожні тенденції: підвищений рівень емоційного виснаження та середній рівень деперсоналізації. Це ще раз підкреслює, що проблема професійного вигорання в освіті – не теоретична, а цілком реальна.

Кореляційний аналіз виявив закономірності, які, на мою думку, мають практичне значення. Зокрема, чим вищий рівень резильєнтності, тим частіше педагоги вдаються до конструктивних стратегій емоційної регуляції – таких як переосмислення – і тим рідше вони пригнічують емоції або демонструють симптоми вигорання. Це логічно, але важливо, що ми маємо емпіричне підтвердження цієї гіпотези.

На основі отриманих даних була розроблена модель психологічного супроводу педагогів. Вона включає чотири блоки: діагностичний, корекційно-розвивальний, профілактично-освітній та організаційно-соціальний. Модель комплексна, і саме в цьому її сила – вона не лише «гасить пожежі», а й працює на випередження, сприяючи розвитку резильєнтності, емоційної стійкості та навичок саморегуляції.

Підсумовуючи, хочу наголосити: резильєнтність і здатність до емоційної регуляції – це не просто модні терміни. У контексті сучасної школи – це ключові чинники, які визначають не лише професійне довголіття вчителя, а й його психічне здоров'я та загальне благополуччя. Розвиток цих ресурсів має

стати пріоритетним напрямом у системі психологічної підтримки педагогічних кадрів.

Ключові слова: резильєнтність, емоційна саморегуляція, психоемоційні стани, вчителі, професійне вигорання, психологічний супровід.

ANNOTATION

Zinchuk B. O. Resilience and Self-Regulation of Teachers' Psycho-Emotional States in Professional Activity. – Qualification research paper, manuscript.

Master's Thesis submitted for the degree of "Master" in specialty 053 "Psychology". – Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2025.

This master's thesis presents a comprehensive study of the problem of resilience and self-regulation of teachers' psycho-emotional states in professional activity. The theoretical and methodological foundations of studying individuals' psycho-emotional states are considered; resilience is analyzed as an important psychological resource of teachers, and the interrelations between resilience, emotional regulation, and symptoms of professional burnout are examined.

The theoretical analysis showed that teachers' psycho-emotional states are a complex integrative formation combining emotional, cognitive, and behavioral components, which significantly influence the effectiveness of the educational process. Resilience is regarded as a dynamic ability to overcome professional difficulties, restore internal resources, and adapt to changing working conditions.

In the course of the empirical study conducted on a sample of general secondary education teachers, it was found that most teachers demonstrate a medium level of resilience, while nearly one-quarter of respondents show a high level, and one-fifth a low level, indicating the presence of a risk group for emotional exhaustion. Analysis of emotional regulation strategies revealed the predominance of cognitive reappraisal as an adaptive strategy, while emotional suppression is used moderately but is accompanied by the accumulation of internal tension.

The data gathered through the Maslach Burnout Inventory (MBI) paints a rather sobering picture: many teachers report feeling emotionally drained, and a

noticeable portion exhibit signs of depersonalization. These aren't just abstract metrics — they reflect real experiences of fatigue, detachment, and the quiet erosion of professional motivation. For me, this underscores how urgent and tangible the issue of burnout has become in today's educational landscape.

Digging deeper into the correlation analysis, one pattern stood out clearly. Resilience – that inner capacity to bounce back and adapt – shows a strong positive link with cognitive reappraisal, a strategy where individuals reinterpret stressful situations in a more constructive light. Conversely, resilience tends to decline when emotional suppression, burnout symptoms, and personal anxiety rise. In simpler terms, teachers who are more resilient don't just cope better – they actively reshape how they experience challenges. That's a powerful insight, and one that deserves more attention in both research and practice.

Based on these findings, I've developed a comprehensive model of psychological support tailored specifically for educators. It's not a one-size-fits-all solution, but rather a layered framework that includes diagnostic tools, developmental interventions, preventive education, and organizational-social strategies. I believe this holistic approach is essential – because burnout doesn't stem from a single cause, and support must reflect that complexity.

What I find especially compelling is how this model doesn't just aim to “fix” problems. Instead, it fosters resilience, emotional steadiness, and self-regulation – qualities that help teachers thrive, not just survive. In the Ukrainian context, where educational reforms and societal pressures often collide, such support systems could make a real difference.

To sum up, the evidence suggests – and I personally believe – that resilience and emotional regulation aren't just helpful traits. They're foundational to sustaining teachers' mental health and long-term professional fulfillment. And if we want to build a healthier, more adaptive school environment, these factors must be at the heart of our strategies. The development of these resources should become a priority direction in the system of psychological support for pedagogical staff.

Keywords: resilience, emotional self-regulation, psycho-emotional states, teachers, professional burnout, psychological support.

ЗМІСТ

ВСТУП	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГА	14
1.1. Поняття та наукові підходи до вивчення психоемоційних станів особистості.....	14
1.2. Резильєнтність як психологічний ресурс професійної діяльності педагога.....	18
1.3. Взаємозв'язок резильєнтності, емоційної саморегуляції та професійного вигорання.....	23
Висновки до розділу 1.....	26
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ Й САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГІВ	28
2.1. Програма та методи емпіричного дослідження, характеристика вибірки.....	28
2.2. Дослідження рівня резильєнтності педагогів.....	30
2.3. Особливості емоційної саморегуляції педагогів у професійній діяльності.....	35
2.4. Симптоми професійного вигорання педагогів.....	38
2.5. Статистичний аналіз взаємозв'язків між резильєнтністю, емоційною саморегуляцією та симптомами вигорання.....	42

Висновки	до	розділу
2.....		44
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПЕДАГОГІВ.....		
46		
3.1. Психолого-педагогічні умови формування резильєнтності вчителів.....		46
3.2. Модель психологічного супроводу педагогів щодо профілактики вигорання та зміцнення професійного здоров'я.....		48
Висновки	до	розділу
3.....		52
ВИСНОВКИ.....		55
СПИСОК		ВИКОРИСТАНИХ
ДЖЕРЕЛ.....		58
ДОДАТКИ.....		66

ВСТУП

Актуальність дослідження. Упродовж останнього десятиліття професія педагога дедалі чіткіше демонструє високі психологічні вимоги. Під час педагогічної практики ми зробили висновок, що багато вчителів відчують сильний тиск через зростаюче навчальне навантаження, адміністративні очікування та конфлікти в класі.

До професійних викликів педагогів додаються зовнішні кризи – зокрема пандемія COVID-19 та умови воєнного стану, – які суттєво підвищили рівень стресу й ризик професійного вигорання серед учителів. Результати численних досліджень свідчать, що рівень хронічного стресу та вигорання у педагогів значно варіює, проте значна частина з них перебуває у зоні підвищеного ризику, що безпосередньо позначається на якості викладання та психологічному благополуччі учнів.

У відповідь на ці виклики в теорії та практиці освіти зростає інтерес до феномену резильєнтності як ресурсу, який дозволяє педагогам підтримувати ефективність і психологічне здоров'я навіть за тривалого впливу стресу. На власній практиці ми спостерігали, що вчителі, які вміють організовувати свій час, усвідомлювати власні емоції та підтримувати колегіальні зв'язки, легше долають професійні труднощі.

Сучасні дослідження підкреслюють, що резильєнтність – це не просто особистісна стійкість, а динамічний процес взаємодії внутрішніх ресурсів (самоефективність, емоційна регуляція, мотивація) та зовнішніх підтримок (професійний розвиток, колективна взаємодія, організаційні умови). Вона формується у взаємодії особистості з контекстом і не є сталою рисою, а постійно розвивається.

Ключовим механізмом, через який резильєнтність проявляє свій позитивний вплив, дослідники визначають емоційну саморегуляцію. Під час проходження виробничої практики у закладах загальної середньої освіти ми помітили, що вчителі, які здатні усвідомлювати власні емоції та регулювати їх,

легше справляються зі стресовими ситуаціями в класі й менш схильні до вигорання. Процесна модель емоційної регуляції дає змогу зрозуміти, як різні стратегії – наприклад, когнітивне переосмислення чи контроль емоційних реакцій – впливають на емоційний стан педагога, його поведінку на уроці й, зрештою, на рівень стійкості або вигорання. Для педагогів це особливо важливо: від того, як вони регулюють власні емоції, залежить, чи стане тимчасовий стрес каталізатором професійного зростання, чи перетвориться на хронічне виснаження.

Емпіричні дослідження останніх років підтверджують тісний зв'язок між емоційним самопочуттям педагогів, здатністю до саморегуляції та рівнем їхньої резильєнтності. Розвиток навичок емоційного регулювання, самомотивації та професійної самоефективності знижує ризик вигорання і водночас підвищує задоволеність роботою.

Практичний аспект проблеми є не менш важливим: інтервенції, спрямовані на розвиток емоційної регуляції та резильєнтності (зокрема майндфулнес-тренінги, програми формування coping-стратегій), демонструють ефективність у зниженні рівня стресу, профілактиці вигорання та підвищенні професійної залученості педагогів. Водночас систематичні огляди наукових публікацій вказують на неоднорідність методології цих досліджень і підкреслюють потребу у проведенні локальних емпіричних апробацій з урахуванням конкретного соціокультурного контексту.

Отже, дослідження «Резильєнтність і саморегуляція психоемоційних станів педагогів у професійній діяльності» є актуальним з огляду на такі чинники:

- 1) поширення професійного стресу серед учителів та його негативні наслідки для якості педагогічного процесу;
- 2) необхідність глибшого розуміння механізмів, через які резильєнтність і емоційна саморегуляція впливають на професійну ефективність;
- 3) практичну потребу в обґрунтованих, локально апробованих програмах підтримки педагогів в умовах сучасних освітніх викликів України.

Об'єкт дослідження: психоемоційні стани педагогів у професійній діяльності.

Предмет дослідження: резильєнтність і механізми саморегуляції психоемоційних станів педагогів як психологічні чинники збереження їхнього професійного благополуччя та запобігання емоційному вигоранню.

Мета дослідження: визначити психологічні особливості резильєнтності та саморегуляції психоемоційних станів педагогів у професійній діяльності, а також окреслити можливості їхнього розвитку й підтримки з метою підвищення ефективності освітнього процесу та профілактики професійного вигорання.

Завдання дослідження:

1. Здійснити глибокий аналіз теоретичних підходів до розуміння психоемоційних станів педагогів, феномену резильєнтності та механізмів емоційної саморегуляції. Особливу увагу приділити тому, як ці поняття функціонують у контексті щоденної професійної діяльності вчителя — не лише в теорії, а й у реальних освітніх практиках.

2. Розкрити психологічний зміст резильєнтності як внутрішнього ресурсу ефективного професійного функціонування вчителя

3. Вивчити, як саме пов'язані між собою рівень резильєнтності, обрані педагогами стратегії емоційної саморегуляції та прояви професійного вигорання. Чи є певні закономірності? Які стратегії виявляються захисними, а які — навпаки, підсилюють ризики?

4. Провести емпіричне дослідження серед педагогів закладів загальної середньої освіти, щоб з'ясувати, наскільки розвинена їхня резильєнтність, які особливості емоційної саморегуляції переважають, і як це співвідноситься з їхнім психоемоційним станом. У цьому пункті важливо не лише зібрати дані, а й побачити за ними живих людей — з їхніми викликами, ресурсами та потребами.

5. Визначити психологічні чинники, що зумовлюють ефективність проявів резильєнтності й саморегуляції в освітньому середовищі.

6. Розробити та апробувати психопрофілактичні рекомендації, спрямовані на розвиток резильєнтності й навичок емоційної саморегуляції педагогів з метою збереження їхнього психічного благополуччя та підвищення якості професійної діяльності.

Методи дослідження

1. Теоретичні методи:

- аналіз, систематизація та узагальнення наукової літератури з проблеми резильєнтності, психоемоційних станів і професійного вигорання педагогів;
- порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних підходів до вивчення феноменів резильєнтності та емоційної саморегуляції;
- теоретичне моделювання процесу розвитку резильєнтності як ресурсу професійного функціонування педагога.
- систематизація теоретичних положень.

2. Емпіричні методи:

- психодіагностичне тестування (опитувальник резильєнтності Connor–Davidson (CD-RISC, українська адаптація); опитувальник емоційної регуляції (Emotion Regulation Questionnaire, Gross & John, українська адаптація); шкала реактивної та особистісної тривожності Спілбергера–Ханіна (STAI, україномовна версія); Maslach Burnout Inventory (MBI, україномовна адаптація);
- анкетування для збору додаткових даних про самопочуття і професійний досвід педагогів;
- методи математико-статистичної обробки (кількісний та якісний аналіз, аналіз кореляційних зв'язків).

Теоретико-методологічну основу роботи становлять:

- положення загальної та вікової психології, які пояснюють, як саме виникають, розвиваються та регулюються психоемоційні стани особистості. У цьому аспекті важливо звернутися до концепцій таких дослідників, як А. Бандура (з його теорією соціального навчання), С. Максименко (із глибоким аналізом вікових особливостей психіки) та К. Роджерс (із гуманістичним

баченням особистості), а також інших авторів, чиї ідеї допомагають краще зрозуміти внутрішню динаміку емоційного життя педагога;

- сучасні концепції резильєнтності як динамічного ресурсу подолання стресу та підтримки благополуччя (С. Бельтман, К. Менсфілд, Т. Хашер, Т. Титаренко, О. Москаленко та ін.);

- процесна модель емоційної регуляції (Дж. Гросс), яка пояснює механізми управління емоційними реакціями в контексті професійної діяльності педагога;

- дослідження феномену професійного вигорання та його взаємозв'язку з психоемоційними станами особистості (К. Маслач, Д. Медіган, Р. Павелків, В. Бодров, Н. Пов'якель та ін.).

Новизна дослідження: уточнено зміст поняття резильєнтності педагогів у контексті її взаємозв'язку з емоційною саморегуляцією та проявами професійного вигорання; виявлено специфіку проявів резильєнтності в умовах сучасних соціальних і професійних викликів (зокрема пандемії та воєнного стану); запропоновано комплекс психопрофілактичних рекомендацій для підтримки та розвитку резильєнтності й саморегуляції у педагогічному середовищі.

Теоретичне значення дослідження. Результати дослідження розширюють наукове уявлення про резильєнтність як ключовий ресурс професійної діяльності педагога. Вони поглиблюють існуючі теоретичні підходи до аналізу психоемоційних станів та емоційної саморегуляції, додаючи до них контекстуальні змінні, які раніше залишалися поза увагою. Уточнення взаємозв'язків між резильєнтністю, саморегуляцією та вигоранням сприяє розвитку психологічної теорії стресостійкості, а також формуванню нових уявлень про професійне благополуччя педагогів у нестабільних умовах.

Практичне значення дослідження. Отримані результати мають прикладну цінність і можуть бути використані:

- у практиці роботи шкільних психологів – для діагностики рівня резильєнтності та навичок емоційної саморегуляції педагогів;

- для створення тренінгових та освітніх програм, спрямованих на підвищення стресостійкості й профілактику професійного вигорання;

База дослідження. Дослідження проводилось на базі КЗ ЗЗСО «Луцький ліцей №21 імені Михайла Кравчука Луцької міської ради», КЗ ЗЗСО «Луцька гімназія №7 Луцької міської ради».

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідницької роботи обговорювались засіданнях кафедри педагогічної та вікової психології та отримали схвалення на наступних наукових конференціях і семінарах:

1. Науково-практичний семінар з міжнародною участю «Феноменологія деривації: психолого-педагогічний і теоретико-прикладний і дискурс. Ремедіум 14» (7-9 травня 2025 року, м. Луцьк).

2. XII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування викликів сучасності» (м. Луцьк, 8-12 грудня 2025 року).

Результати дослідницької роботи відображенні у наступних публікаціях:

1. Коць М., Зінчук Б. Резильєнтність як внутрішній ресурс професійної діяльності педагога. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування викликів сучасності* : матеріали XII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (8-12 грудня 2025 р.) / за заг. ред. Я. О. Гошовського, Ж. П. Вірної, Д. Т. Гошовської, О. Є. Іванашко. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2025.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГА

1.1. Поняття та наукові підходи до вивчення психоемоційних станів особистості

Психоемоційні стани – це багатовимірне явище, яке поєднує в собі внутрішні переживання людини, особливості її мислення та характерні поведінкові реакції. Вони не є чимось статичним чи однозначним: емоційні переживання завжди переплітаються з тим, як людина сприймає події, як їх оцінює, а також з тим, які дії вона обирає у відповідь [4; 5; 8; 9; 10; 12; 18; 22; 28; 36; 39 та ін.]. Саме тому психоемоційний стан можна вважати свого роду «зрізом» внутрішнього життя особистості в конкретний момент часу.

У роботі вчителя ця тема стає ще більш важливою. Під час педагогічної практики нами виявлено, що стан самого вчителя впливає на атмосферу в класі: коли педагог спокійний і впевнений, діти працюють активніше і поведуться більш дружелюбно; якщо ж учитель напружений або засмучений, це миттєво відчувається і на учнях, і на загальному настрої в класі. Тобто педагог виступає своєрідним «емоційним регулятором», який задає тон спілкуванню й навіть опосередковано впливає на навчальні результати учнів.

Останнім часом у психологічній науці спостерігається чітка тенденція: дедалі більше дослідників звертають увагу на психоемоційні стани педагогів. У таких умовах здатність педагога справлятися зі своїми емоціями та підтримувати внутрішню рівновагу стає критично важливою не лише для нього особисто, а й для всієї освітньої спільноти.

Наукові підходи до розуміння психоемоційних станів нині зосереджуються на вивченні механізмів їхньої саморегуляції [3; 6; 8; 16; 17; 20; 22; 27; 31; 33 та ін.]. Це означає, що дослідників цікавить не стільки сам

факт переживання певних емоцій, скільки здатність людини управляти ними: пом'якшувати негативні, підсилювати позитивні, знаходити способи переосмислення складних ситуацій.

Психоемоційні стани стають викликом тоді, коли вчитель не має достатніх навичок емоційної саморегуляції, і стрес починає домінувати, витісняючи мотивацію, натхнення й контакт з учнями. Але в іншому випадку – коли педагог вміє усвідомлювати й регулювати свій емоційний стан – навіть складні ситуації можуть перетворюватися на поштовх до зростання, переосмислення й професійного розвитку.

Саме такі вчителі – емоційно зрілі, стійкі, уважні до себе й до інших – створюють у класі ту саму «атмосферу довіри», про яку часто говорять, але яку не так просто досягти. У такому середовищі учні почуваються спокійно, захищено, й можуть не боятися помилятися, ставити запитання, бути собою. А це, як відомо, – основа для справжнього навчання.

Тому вивчення психоемоційних станів учителів і пошук ефективних способів підтримки їхнього емоційного благополуччя – це не лише актуальне завдання психологічної науки. Це – практична потреба сучасної школи, яка прагне бути не лише інституцією знань, а й простором людяності, розвитку й взаємної підтримки.

Українські науковці дедалі частіше наголошують, що емоційна саморегуляція – це не просто особистісна навичка, а фундаментальна основа ефективної роботи вчителя. У класі педагог постає як головний «модератор» атмосфери: від його емоційної врівноваженості залежить не лише те, як проходитиме урок, а й готовність учнів до навчання, рівень їхньої довіри й відкритості.

Л. Гільова підкреслює, що механізми емоційної саморегуляції охоплюють кілька рівнів – когнітивний, поведінковий і фізіологічний [8]. Це означає, що педагог може впливати на власний емоційний стан по-різному: через зміну мислення (наприклад, переосмислення складної ситуації), контроль зовнішніх реакцій (тон голосу, міміка, жести) та навіть тілесні

практики (дихальні вправи, релаксація). Усе це допомагає зберігати внутрішню рівновагу та конструктивно реагувати на щоденні виклики в школі

С. Мартиненко звертає увагу на ще один важливий аспект: прояви емоційної саморегуляції безпосередньо впливають на якість комунікації між учителем та учнями [22]. Якщо педагог вміє контролювати власні емоції і не піддаватися імпульсивним реакціям, він створює атмосферу взаємної поваги та довіри.

Учитель, який володіє навичками емоційної саморегуляції, не лише ефективніше подає навчальний матеріал. Він стає для учнів живим прикладом – того, як можна зріло й спокійно реагувати на труднощі, як не втрачати рівновагу в напружених ситуаціях, як зберігати людяність навіть під тиском. У таких учителів учні вчаться не лише математики чи літератури – вони вчаться бути стійкими, уважними до себе й до інших.

Натомість, коли педагог не має достатніх навичок емоційної саморегуляції, це часто призводить до конфліктів, непорозумінь у спілкуванні, втрати контакту з класом. У таких випадках страждає не лише атмосфера в колективі, а й професійний авторитет учителя – адже учні тонко відчують емоційний стан дорослого, навіть якщо той намагається його приховати.

Учитель постійно взаємодіє з великою кількістю людей – учнями, колегами, адміністрацією, батьками – і кожна така взаємодія може бути як джерелом підтримки, так і фактором стресу. Саморегуляція, за Л. Остренко, виступає умовою збереження стійкості до цих впливів. Вона дозволяє педагогу контролювати емоційні реакції, адаптувати поведінку до конкретної ситуації та будувати оптимальні стосунки в освітньому середовищі. Це свого роду захисний механізм, який допомагає зберегти професійну ефективність навіть у складних умовах [31].

Особливого значення ця проблема набула в умовах війни. Д. Романовська підкреслює, що для багатьох педагогів розвиток емоційної саморегуляції став ключовим чинником психологічного виживання [36]. Адже за умов постійної тривоги, невизначеності та підвищеного навантаження

вчителі опинилися перед ризиком швидкого виснаження й втрати професійних ресурсів. Здатність регулювати власні психоемоційні стани – відновлювати внутрішню рівновагу, знаходити способи самопідтримки.

Г. Шульга справедливо підкреслює: підготовка майбутніх педагогів у вищій школі має виходити за межі суто академічного навчання. Засвоєння методик викладання – це лише частина професійної підготовки. Не менш важливо – формувати в майбутніх учителів навички емоційної саморегуляції. Адже в реальній шкільній практиці саме здатність керувати власними психоемоційними станами часто визначає, чи зможе педагог зберігати ефективність у складних ситуаціях [45].

Подібну позицію підтримує І. Якимчук, однак у його працях більше уваги приділено профілактиці емоційних деструкцій. Він доводить, що саморегуляція є ключовим чинником психологічної стабільності, адже дозволяє зберігати внутрішню рівновагу навіть у стресових або конфліктних ситуаціях [47]. Для майбутніх педагогів це означає здатність не лише підтримувати власне психічне здоров'я, а й залишатися емоційно стійкими під час роботи з класом, який може бути непередбачуваним і емоційно напруженим.

Таким чином, і Г. Шульга, і І. Якимчук наголошують: розвиток емоційної саморегуляції слід починати ще під час професійної підготовки вчителя. Це не просто додатковий навик, а життєво важливий ресурс, який допомагає уникнути вигорання, зберегти психологічну рівновагу та ефективніше працювати з учнями.

Зарубіжні дослідження теж значно вплинули на розуміння проблеми емоційної саморегуляції. Одним із найважливіших внесків стала процесна модель емоційної регуляції Дж. Гросса [52]. Вона пояснює, що людина здатна впливати на власні емоції не лише після їх виникнення, а й на різних етапах їхнього формування.

Так, педагог може заздалегідь уникати потенційно конфліктних ситуацій або, навпаки, свідомо готуватися до стресових подій, щоб переживати їх з меншими емоційними втратами.

У продовження цієї ідеї П. Дженнігс досліджує вплив практик майндфулнес на професійне життя педагогів [59]. Учителі, які систематично практикують майндфулнес і свідомо працюють над емоційною саморегуляцією, створюють у класі спокійнішу й доброзичливішу атмосферу.

Це відкриває широкі перспективи для подальших досліджень і практичних програм, спрямованих на розвиток емоційної саморегуляції як основи психологічної стійкості та ефективності педагогічної діяльності.

1.2. Резильєнтність як психологічний ресурс професійної діяльності педагога

У сучасній психології поняття резильєнтності посідає важливе місце серед досліджень особистісних ресурсів, адже воно розглядається як здатність людини ефективно адаптуватися та відновлювати внутрішню рівновагу після переживання складних подій [1; 6; 13; 14; 21; 26; 30; 41; 44 та ін.]. Це універсальний психологічний ресурс, який допомагає долати як індивідуальні життєві труднощі і професійні виклики.

Щодня вчитель взаємодіє з учнями, батьками, колегами та адміністрацією – і кожна така взаємодія одночасно може бути підтримкою та джерелом стресу.

Саме здатність до резильєнтності допомагає педагогу залишатися врівноваженим, уникати професійного вигорання, адекватно реагувати на конфліктні ситуації та зберігати ефективність навіть за умов невизначеності чи підвищеного стресу.

Від рівня ресурсності вчителя залежить емоційний клімат у класі, мотивація учнів, якість взаємодії – тобто ті аспекти, які безпосередньо впливають на результативність навчання.

Саме тому резильєнтність справедливо вважається стратегічним чинником сучасної освіти. Вона забезпечує не лише збереження психічного здоров'я педагога, а й підтримує його професійну ефективність, сприяє розвитку педагогічної майстерності та формує основу для сталого освітнього середовища, в якому можуть зростати і вчителі, і учні..

Останніми роками українські дослідники все активніше звертаються до теми резильєнтності в професійній діяльності педагогів – і це цілком закономірно. Освітнє середовище переживає глибоку трансформацію: війна, пандемія, реформи – усе це створює потужний стресовий фон, у якому вчителю доводиться не просто працювати, а виживати емоційно. У таких умовах питання психологічної стійкості перестає бути другорядним – воно виходить на перший план.

Як зазначає О. Бевзюк, одним із ключових аспектів підтримки професійного здоров'я педагогів є діагностика та розвиток їхньої стресостійкості й резильєнтності. Ці якості – не просто бажані, а життєво необхідні, адже саме вони забезпечують здатність адаптуватися, зберігати емоційну рівновагу та залишатися працездатним навіть у кризових умовах. Дослідниця пропонує цілий спектр методик, які дозволяють не лише оцінити рівень психологічної стійкості, а й розробити практичні інтервенції для зміцнення внутрішніх ресурсів педагога [1]. Це свідчить про прикладну спрямованість дослідження: результати діагностики стають основою для програм підтримки, які реально допомагають учителям запобігати вигоранню та підвищувати ефективність своєї роботи.

Цікаву перспективу додають В. Галузяк і В. Бойко, які акцентують увагу на тому, що формування резильєнтності має починатися ще на етапі професійної підготовки. І це надзвичайно важливо: майбутній учитель, який уже в університеті навчається керувати власними емоціями, усвідомлює значення внутрішньої стійкості та вчиться працювати з собою – має значно більше шансів не втратити себе в реальній шкільній практиці.

Науковці доводять, що резильєнтність – це не щось дане від природи, а якість, яка формується в процесі професійного становлення особистості. Саме тому університетська освіта повинна включати тренінги та психологічну підтримку, що допомагають студентам опановувати навички саморегуляції, управління стресом та подолання труднощів [6]. Тобто формування резильєнтності стає невід’ємною складовою підготовки майбутнього педагога.

Подібний підхід представлений і в роботах Л. Кальченко, яка аналізує механізми розвитку резильєнтності як особистісної характеристики [13]. Вона підкреслює, що здатність вчителя адаптуватися до нових викликів – будь то зміни в освітніх стандартах або кризи соціального масштабу – напрямку залежить від рівня його резильєнтності. У цьому сенсі резильєнтність можна розглядати як інтегральну якість, що поєднує емоційну стійкість, когнітивну гнучкість та здатність конструктивно долати стресові ситуації.

Отже, українські дослідники все частіше наголошують: резильєнтність педагога – це не статична риса, яку або маєш, або ні.

Резильєнтність формується у взаємодії з колегами, адміністрацією, учнями та батьками, а також залежить від рівня підтримки, визнання та довіри, що панують у шкільному колективі. На прикладі вчителів початкової школи вона показує, що підтримка колег, атмосфера співпраці в колективі та адекватні управлінські умови можуть суттєво підсилювати психологічні ресурси педагога. У той же час відсутність підтримки та конфліктне середовище швидко виснажують енергію вчителя й знижують рівень його резильєнтності [16].

Інший цікавий аспект проблеми висвітлює М. Кулик, яка розглядає життєстійкість у контексті умов невизначеності. Вона підкреслює, що резильєнтність – це не щось фіксоване, а радше динамічний процес, який формується у взаємодії людини й її оточення [19]. Тобто рівень стійкості педагога може змінюватися залежно від обставин: зовнішніх криз, змін у професійному середовищі чи навіть особистісних труднощів. Такий підхід

дозволяє бачити резильєнтність як результат постійної адаптації, а не як вроджену якість.

Практичний аспект розвитку цієї якості детально описують І. Мельничук [24] та О. Москаленко [26]. Вони наголошують на ефективності тренінгових і корекційних програм, спрямованих на зміцнення психологічної стійкості педагогів. Сюди входять психотерапевтичні інтервенції, вправи з розвитку саморегуляції, групові тренінги та освітні програми підтримки.

Розвиток резильєнтності потребує комплексного підходу – як на рівні особистості, так і на рівні освітньої спільноти. Він залежить і від особистісних якостей учителя, і від особливостей середовища, в якому він працює, а також може ефективно підтримуватися через спеціально розроблені психологічні програми.

Особливу актуальність ця проблема набуває в умовах війни. О. Чиханцова підкреслює, що для українських педагогів резильєнтність стає справжнім механізмом психологічного виживання [44]. Учителі опиняються під подвійним тиском: з одного боку, вони стикаються з особистими труднощами – небезпекою, втратами, невизначеністю; з іншого – мають залишатися професійно функціональними, підтримувати дітей і забезпечувати стабільність освітнього процесу навіть у кризових умовах. У таких умовах резильєнтність стає не просто професійним ресурсом, а життєво необхідною умовою збереження цілісності особистості педагога.

Зарубіжні дослідження допомагають глибше зрозуміти феномен резильєнтності педагогів, пропонуючи багатовимірні моделі її розвитку. Так, С. Бельтман, К. Менсфілд і А. Прайс у своєму огляді наголошують, що резильєнтність – це не просто особистісна риса або здатність долати труднощі [54]. Вони розглядають її як динамічний процес, який включає кілька взаємопов'язаних рівнів:

- 1) внутрішні ресурси особистості – оптимізм, емоційна гнучкість, віра у власні сили;

2) соціальні зв'язки – підтримка колег, взаємодія з учнями та батьками, участь у професійних спільнотах;

3) професійні ресурси – можливості для професійного розвитку, сприятливі умови праці, автономія у прийнятті рішень.

Сучасні зарубіжні дослідження підтверджують: резильєнтність педагогів тісно пов'язана з їхнім професійним благополуччям і рівнем емоційного вигорання. Комплексні моделі розглядають ці явища як взаємозалежні компоненти психологічної стійкості вчителя. Такі моделі враховують не лише особистісні ресурси вчителя, а й соціальні та організаційні чинники, що визначають його здатність підтримувати психологічну стійкість у професійній діяльності. Наприклад, Т. Хашер, С. Бельтман і К. Менсфілд запропонували інтегративну модель резильєнтності та благополуччя [56], де особливий акцент зроблено на колективній підтримці та організаційних умовах.

У новітніх дослідженнях Дж. Лу, Дж. Чен, З. Лі та Х. Лі резильєнтність педагогів аналізується крізь призму моделі Job Demands–Resources (JD-R), яка стала однією з провідних теоретичних рамок у вивченні професійного благополуччя. У статті «A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model» автори узагальнили результати 54 досліджень, показавши, що високі професійні вимоги – такі як емоційне навантаження, адміністративний тиск, складна поведінка учнів – можуть призводити до вигорання, якщо не компенсуються відповідними ресурсами.

Період навчання у педагогічному виші – це не просто час засвоєння знань. Це час внутрішнього зрушення, коли студент, ще не зовсім учитель, але вже не просто учень, щодня балансує між теорією і практикою, між очікуваннями викладачів і власними сумнівами. Навантаження – справді високе. І не лише академічне: емоційне, соціальне, особистісне.

І. Му та його колеги доводять, що включення спеціальних тренінгів – з емоційної саморегуляції, стрес-менеджменту, пошуку внутрішніх ресурсів – справді працює. І я з цим погоджуюсь, хоча в українському контексті це потребує адаптації. Не лише знання й методики, а й – увага до себе, до своїх

емоцій, до того, як справлятися з труднощами. Бо саме це – основа майбутньої професійної витривалості.

Розвиваючи ці якості, вчитель отримує можливість не лише ефективно працювати, а й зберігати власне психічне благополуччя навіть у складних і кризових умовах.

1.3. Взаємозв'язок резильєнтності, емоційної саморегуляції та професійного вигорання

Проблема професійного вигорання педагогів є однією з найбільш актуальних у сучасній психології праці, адже освітня діяльність пов'язана з високим рівнем емоційного навантаження, частими стресовими ситуаціями та відповідальністю за результат взаємодії з учнями. Вигорання розглядається як комплексний синдром, що проявляється у виснаженні, зниженні професійної мотивації та емоційному відчуженні [2; 15; 17; 18; 25; 28; 32; 35; 37; 38; 43; 48 та ін.]. У цьому контексті резильєнтність і здатність до емоційної саморегуляції постають ключовими буферами, які зменшують ризик розвитку вигорання.

Українські дослідники наголошують, що ефективність роботи педагога тісно пов'язана зі здатністю підтримувати власне психічне благополуччя, причому важливу роль у цьому відіграють як особистісні, так і середовищні чинники. Так, О. Белікова у своїх дослідженнях виокремлює кілька факторів, що сприяють розвитку професійного вигорання у вчителів [2]. Серед них – надмірне навантаження, емоційно насичена взаємодія з учнями та батьками, а також організаційні бар'єри. Водночас авторка підкреслює, що ключовим чинником захисту від вигорання є розвиток навичок емоційної саморегуляції, які допомагають педагогам своєчасно знижувати стрес і уникати руйнівних наслідків хронічного перенапруження.

Н. Гринько підкреслює, що педагогам необхідно свідомо розвивати стратегії подолання стресу (coping strategies), які допомагають протистояти

емоційному виснаженню [9]. Дослідниця справедливо наголошує: педагоги, які не просто «виживають» у професії, а свідомо використовують ефективні стратегії самопідтримки, значно рідше стикаються з емоційним вигоранням. Йдеться про конкретні, цілком прикладні речі – когнітивне переосмислення складних ситуацій (коли замість «я не справляюся» з'являється «я вчуся реагувати інакше»), звернення по підтримку до колег чи друзів, використання ресурсних технік – від дихальних вправ до коротких пауз на відновлення.

Педагоги, які їх практикують, частіше відчують задоволення від своєї роботи, зберігають емоційний баланс і не втрачають внутрішню мотивацію. Бо саме такий учитель здатен надихати інших – і не вигоряти сам.

В працях І. Денищук особливу увагу приділено профілактиці професійного вигорання через розвиток стресостійкості та резильєнтності. Авторка підкреслює, що підвищення психологічної стійкості педагогів допомагає не лише пом'якшувати вплив стресових факторів, а й підтримувати мотивацію та працездатність навіть у складних професійних умовах [12]. У цьому контексті резильєнтність виступає як ресурс, який дозволяє вчителю знаходити внутрішні опори й відновлювати баланс після емоційного виснаження.

Своєю чергою, С. Кириленко досліджує динаміку розвитку професійного вигорання та наголошує, що навички емоційної саморегуляції значно знижують його прояви. Науковець показує, що педагоги, які вміють контролювати власні емоції та конструктивно реагувати на стресові ситуації, рідше стикаються з вираженим емоційним виснаженням і деформацією ставлення до учнів [15]. І справді, що більше заглиблюєшся в тему, то чіткіше розумієш: саморегуляція – це не просто риса характеру, яка «або є, або нема». Це – практичний інструмент, який учитель щодня використовує, часто навіть не усвідомлюючи цього. Вміння керувати власним емоційним станом – не про ідеальну врівноваженість, а про здатність зупинитися, відрефлексувати, не дати емоціям взяти гору. Не зламатися. І, що важливо, не втратити віру в себе.

Бо впевненість – це не про зовнішню демонстрацію сили, а про внутрішнє відчуття: «Я справляюся. Я знаю, як діяти. Я не один».

На мою думку, саме такі моменти – коли педагог не просто реагує, а свідомо обирає свою реакцію – і є проявом професійної зрілості. І саме тому саморегуляція – це не додаткова опція, а базова компетентність сучасного вчителя. В українському контексті це питання набуває особливої гостроти. Адже вчитель – це не просто фахівець, а часто єдина стабільна фігура в житті дитини.

Постійна напруга, невизначеність і додаткові соціальні ролі, які педагоги змушені виконувати в умовах війни, значно збільшують ризик розвитку професійного вигорання. Водночас дослідження показує, що цілеспрямований розвиток резильєнтності та застосування стратегій емоційної саморегуляції допомагають зберігати психологічну ресурсність і підтримувати ефективність професійної діяльності навіть у кризових умовах [32].

Подібні висновки наводить Л. Хоружа, яка розглядає психологічну профілактику вигорання педагогів у воєнних умовах. Авторка відзначає, що вчитель, який володіє навичками відновлення внутрішньої рівноваги, здатний не лише долати власні емоційні труднощі, а й забезпечувати для учнів відносно стабільне освітнє середовище, що виступає важливим чинником психологічної підтримки дітей у періоди кризи [43].

Таким чином, навіть у надзвичайних обставинах резильєнтність і емоційна саморегуляція залишаються ключовими ресурсами, що визначають якість та результативність педагогічної діяльності.

Зарубіжні дослідження підтверджують взаємозв'язок резильєнтності, емоційної саморегуляції та професійного вигорання у ширшому контексті. Так, Дж. Медіган, Л. Кім, Х. Гландорф та О. Каванаг у своєму систематичному огляді наголошують, що професійне вигорання педагогів має не лише психологічні, а й соматичні наслідки [61].

Професійне вигорання серед педагогів часто пов'язане не лише з об'єктивними труднощами, а й з браком навичок емоційної саморегуляції, що ускладнює подолання стресу та знижує мотивацію.

У дослідженні Д. Міякоського та колег [62], як і в низці інших сучасних праць, чітко окреслено ті чинники, які найчастіше призводять до професійного виснаження вчителів.

Отже, все більше досліджень – і українських, і зарубіжних – підтверджують очевидне: психоемоційні ресурси педагога – це не другорядна складова, а критично важливий чинник, без якого неможливо говорити про професійне здоров'я чи ефективність. У сучасних умовах – коли освітній процес супроводжується високим рівнем стресу, невизначеністю, емоційним навантаженням – саме внутрішня стійкість, здатність до саморегуляції та резильєнтність стають тими опорами, які дозволяють учителю не втратити себе. Іншими словами, резильєнтність і саморегуляція – це своєрідний «психологічний щит». Але не той, що ізолює, а той, що захищає і водночас дозволяє залишатися відкритим, живим, включеним. Вони допомагають не лише витримувати труднощі, а й зберігати професійне здоров'я, стабільність і – що особливо важливо – віру у власні сили. Бо без цієї віри – жодна методика не працює.

Висновки до розділу 1

Підсумовуючи наукові підходи, можна виділити кілька ключових положень щодо психоемоційного стану педагогів, їхньої резильєнтності та стратегій саморегуляції.

По-перше – і це важливо проговорити вголос – психоемоційні стани вчителя не зводяться до «просто настрою». Це щось значно складніше: поєднання переживань, думок, тілесних реакцій, які впливають на те, як ми говоримо, слухаємо, реагуємо. Для педагога це має особливу вагу, бо він не лише транслює знання – він створює атмосферу. Клас – це не лише парти й

дошка, це ще й емоційний простір, у якому або хочеться бути, або ні. І саме вміння вчителя керувати власними емоціями – не пригнічувати, а свідомо регулювати – визначає, наскільки цей простір буде безпечним і для нього самого, і для учнів.

По-друге, резильєнтність – це, як мені здається, щось на кшталт внутрішньої «пружини». Вона стискається під тиском, але не ламається.

Отже, резильєнтність і здатність до емоційної саморегуляції є базовими ресурсами педагога, які визначають його ефективність, стійкість до стресу та рівень психологічного благополуччя. Саме тому ці аспекти мають стати предметом особливої уваги як у наукових дослідженнях, так і в практичній роботі шкільних психологів.

\

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ Й САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ПЕДАГОГІВ

2.1. Програма та методи емпіричного дослідження, характеристика вибірки

Мета нашого емпіричного дослідження полягала не просто у вимірюванні окремих психологічних характеристик педагогів, а у спробі скласти цілісну картину того, як резильєнтність, емоційна саморегуляція, рівень тривожності та прояви професійного вигорання взаємопов'язані та впливають на роботу вчителя.

Передусім ми хотіли дізнатися, наскільки високим є рівень резильєнтності педагогів, адже ця якість є важливим ресурсом, який допомагає долати щоденні виклики шкільного життя. Тому окремим напрямом нашого аналізу став рівень тривожності. Ми звертали увагу на реактивну тривожність – тобто ситуативну, яка виникає у відповідь на події, – і на особистісну, яка є більш стабільною рисою.

Поряд із цим ми досліджували ознаки професійного вигорання — бо це, без перебільшення, одна з найсерйозніших загроз психологічному здоров'ю педагога. Іншими словами, хотілося зрозуміти: чи виступає резильєнтність своєрідним буфером, що знижує вплив високої тривожності і запобігає вигоранню; чи впливають конкретні стратегії емоційної саморегуляції на збереження психологічного благополуччя; і які саме чинники є ключовими для підтримки педагогів у складних умовах професійної діяльності.

Отже, емпіричний етап дослідження був спрямований на комплексне вивчення внутрішніх ресурсів учителів, їхніх психологічних станів та взаємозв'язків між ними, що в подальшому дозволяє формувати практичні

рекомендації для розвитку резильєнтності та профілактики професійного вигорання.

У нашому дослідженні взяли участь 50 педагогів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Серед опитаних переважали жінки – 39 осіб (78,0 %), тоді як чоловіків було 11 (22,0 %). Такий розподіл є цілком типовим для сучасної української школи, де вчительська професія традиційно вважається більш «жіночою».

Вік учасників варіювався від 25 до 57 років, середній вік становив 39,80 року ($SD = 8,42$), що забезпечує достатньо збалансовану вибірку: вона охоплює як молодих фахівців, які лише набирають професійного досвіду, так і вчителів із значним стажем, які вже мають усталені стратегії подолання стресу та емоційної регуляції.

Щодо педагогічного стажу, він коливався від 2 до 35 років, у середньому складаючи 14,65 року ($SD = 7,93$), що дозволяє охопити різні професійні групи – від початківців до досвідчених учителів, які пройшли різні етапи професійного становлення.

Таким чином, сформована вибірка є достатньо репрезентативною, адже дозволяє побачити як особливості розвитку резильєнтності й емоційної саморегуляції у педагогів з невеликим досвідом роботи, так і ті зміни, що відбуваються у цих показниках із наростанням стажу та віку. Це робить результати дослідження більш обґрунтованими та придатними для подальших узагальнень.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети та виконання завдань дослідження нами було використано комплекс психодіагностичних методик, які дозволили отримати цілісну картину резильєнтності, емоційної саморегуляції, рівня тривожності та симптомів професійного вигорання педагогів.

1. *Опитувальник резильєнтності Коннора–Девідсона* (CD-RISC, українська адаптація: Н. Школіна, І. Шаповал, І. Орлова, І. Кедик, М. Станіславчук) (додаток А).

За допомогою цього опитувальника оцінювався рівень психологічної стійкості педагогів, їхня здатність справлятися зі складними ситуаціями та пристосовуватися до умов підвищеного стресу. Методика є однією з найпоширеніших у сучасній психології та відзначається високою надійністю та практичною цінністю.

2. *Опитувальник емоційної регуляції (ERQ, Gross & John,) (додаток Б).*

Методика дозволяє оцінити, які саме стратегії емоційної регуляції переважають у педагогів – когнітивне переосмислення чи емоційне пригнічення. Такий підхід дає змогу з'ясувати, наскільки ефективно вчителі контролюють і регулюють свої емоційні реакції у професійній діяльності.

3. *Шкала реактивної та особистісної тривожності (STAI, Ч. Спілбергер – Ю. Ханін, україномовна версія) (додаток В).*

За допомогою цієї методики ми отримали дані про рівень ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності вчителів. Це важливо, оскільки високий рівень тривожності безпосередньо впливає на якість професійної діяльності та емоційне благополуччя.

4. *Maslach Burnout Inventory (MBI, україномовна адаптація) (додаток Г).*

Опитувальник дав змогу оцінити ступінь вираженості симптомів професійного вигорання за трьома основними компонентами: емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція особистісних досягнень.

5. *Анкетування.*

Крім основних методик, було проведено анкетування, спрямоване на вивчення соціально-демографічних особливостей учителів, їхнього професійного досвіду, самопочуття та стратегій подолання стресу (додаток Д). Використання саме цього набору методик дало можливість не лише дослідити окремі психологічні показники, а й простежити взаємозв'язки між ними, що стало підґрунтям для комплексного аналізу психоемоційного стану педагогів.

2.2. Дослідження рівня резильєнтності педагогів

Щоб дослідити рівень резильєнтності педагогів, ми використали опитувальник Коннора–Девідсона (CD-RISC, українська адаптація). Під резильєнтністю тут розуміємо здатність ефективно долати труднощі, зберігати внутрішню рівновагу в стресових ситуаціях і адаптуватися до змін у житті та професії.

Застосування CD-RISC до педагогів особливо доречне. Адже щодня вчителі стикаються з різними стресовими факторами: високим навантаженням, необхідністю швидко приймати рішення, конфліктами в класі, а інколи – і наслідками криз у суспільстві. За допомогою цього опитувальника можна визначити, наскільки вчителі зберігають працездатність і психологічну стійкість у таких умовах, а також виявити тих, хто має високий рівень ресурсності, і тих, хто потребує додаткової підтримки.

У нашому дослідженні ми використали методику CD-RISC як стартову точку для глибшого аналізу – хотілося зрозуміти не просто рівень резильєнтності, а те, як вона пов'язана з емоційною саморегуляцією та ризиком професійного вигорання. Адже ці зв'язки – не теоретичні, вони проявляються в реальному житті вчителя: у тому, як він реагує на стрес, як відновлюється, як зберігає мотивацію.

Результати виявилися показовими. Середній рівень резильєнтності серед опитаних педагогів становив 62,40 бала ($SD = 10,35$) зі 100 можливих. Це – помірна психологічна стійкість. Тобто більшість учителів справляються зі звичайними труднощами, але якщо стрес триває надто довго або стає надмірним – ресурси починають виснажуватися. І це важливо: бо саме в таких умовах виникає ризик вигорання.

Якщо подивитися на розподіл за рівнями, то понад половина вибірки потрапила до середнього рівня резильєнтності. Це говорить про те, що вчителі мають базові навички подолання труднощів, але водночас залишаються вразливими – особливо якщо освітнє середовище не підтримує, а навпаки – тисне. На мою думку, це ще раз підтверджує: резильєнтність – не статична риса, а динамічний ресурс, який потребує постійного підживлення.

Але водночас близько п'ятої частини респондентів виявили низькі показники резильєнтності. І це вже тривожний сигнал. Такі педагоги – більш уразливі до стресу, тривожності, емоційного виснаження. Це не означає, що вони слабкі – радше, що їхні ресурси виснажені або не були достатньо підтримані. І якщо залишити це без уваги, ризики вигорання лише зростатимуть.

На мою думку, ці дані чітко вказують на потребу в цілеспрямованій психологічній підтримці. Не загальній, а адресній – через програми розвитку емоційної саморегуляції, тренінги, супервізії, простір для рефлексії. І якщо ми хочемо зберегти якість освіти – маємо подбати про тих, хто її забезпечує.

Такий результат – це не просто статистика. Це важливий сигнал. Він говорить про те, що психологічна підтримка педагогів має бути не загальною, а цілеспрямованою.

І саме тут виникає потреба у диференційованих підходах. Одним учителям достатньо простору для саморефлексії й обміну досвідом, іншим – потрібні конкретні інструменти: тренінги, супервізії, психологічне консультування. Це дозволяє враховувати потреби як тих, хто вже має внутрішню опору, так і тих, хто її ще тільки формує.

На мою думку, саме такий підхід – гнучкий, чутливий до контексту – і є запорукою справжньої профілактики емоційного вигорання. Бо йдеться не лише про збереження працездатності, а про людське – про те, щоб учитель міг залишатися живим, включеним, натхненним. А отже – і ефективним.

Розподіл учасників за рівнями резильєнтності подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівні резильєнтності педагогів за методикою CD-RISC (n = 50)

Рівень резильєнтності	Кількість осіб (n)	Відсоток (%)
Низький (≤ 50 балів)	11	22,0 %
Середній (51–70 балів)	27	54,0 %
Високий (71 бал і вище)	12	24,0 %

Найбільша частина опитаних учителів (54,0 %) виявила середній рівень резильєнтності. Це означає, що вони загалом здатні протистояти стресу та адаптуватися до нових умов, однак їхній ресурс не завжди є достатнім для подолання серйозних кризових ситуацій. Для таких педагогів характерним є баланс між можливістю відновлювати внутрішню рівновагу й водночас відчувати певну вразливість у складних обставинах.

Важливим результатом є те, що майже чверть вибірки (24,0 %) показала високий рівень резильєнтності. Це ті вчителі, які не лише справляються з труднощами, а й здатні трансформувати їх у досвід розвитку. Високий рівень психологічної стійкості дозволяє цим педагогам залишатися ефективними навіть у ситуаціях підвищеного навантаження, підтримувати позитивний емоційний клімат у класі та слугувати прикладом для колег. Можна сказати, що саме ця група педагогів становить основу психологічного ресурсу колективу.

Разом із тим, 22,0 % педагогів виявили низький рівень резильєнтності. Це досить значна частка вибірки, яка потребує особливої уваги. Для цих учителів характерними є труднощі у відновленні після стресових ситуацій, підвищена вразливість до професійного тиску, часті прояви емоційного виснаження та відчуття безсилля. Ось адаптована, людиноцентрична версія цього фрагмента Найбільша частина опитаних учителів (54,0 %) виявила середній рівень резильєнтності. Це означає, що вони загалом здатні протистояти стресу та адаптуватися до нових умов, однак їхній ресурс не завжди є достатнім для подолання серйозних кризових ситуацій. Для таких педагогів характерним є баланс між можливістю відновлювати внутрішню рівновагу й водночас відчувати певну вразливість у складних обставинах.

На мою думку, саме тому розвиток резильєнтності – це не розкіш і не «психологічний бонус», а стратегічна потреба. Якщо ми хочемо зберегти в освіті людей, які горять, а не згорають — маємо дбати про їхню стійкість уже сьогодні.

Таким чином, отримані результати демонструють неоднорідність у рівнях резильєнтності серед педагогів, що цілком логічно з огляду на різний життєвий досвід, умови роботи та індивідуально-психологічні особливості. Однак ключовим є те, що поряд із позитивною групою вчителів з високою стійкістю залишається чималий відсоток тих, хто потребує цілеспрямованої психологічної підтримки та програм розвитку резильєнтності. Це дозволить зміцнити їхні внутрішні ресурси, знизити ризик емоційного виснаження та сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу.

Для наочності дані відображено на гістограмі (рис. 2.1).

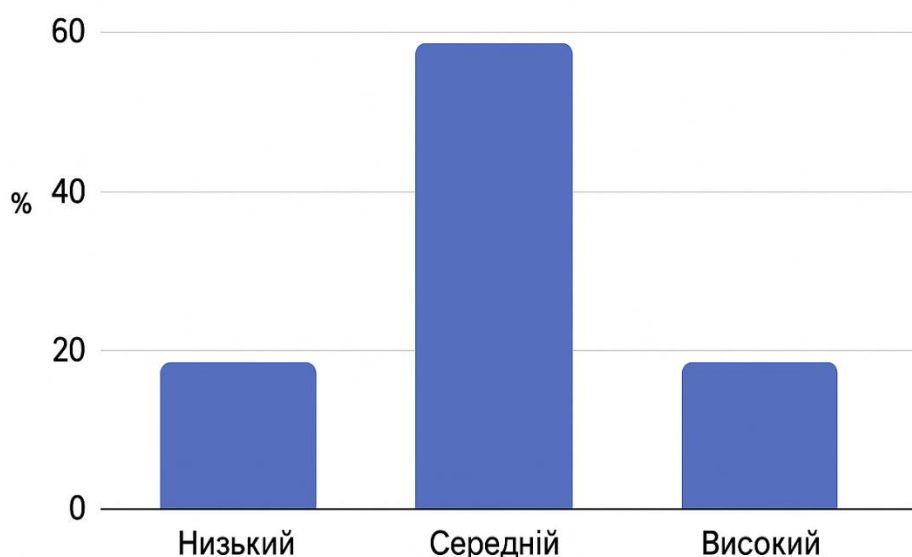


Рис. 2.1. Розподіл педагогів за рівнями резильєнтності

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що більшість педагогів мають середній рівень резильєнтності, що дозволяє їм виконувати професійні обов'язки в умовах повсякденного стресу, проте не завжди гарантує достатній захист у кризових ситуаціях.

Ось адаптована, людиноцентрична версія цього фрагмента – з живим ритмом, авторськими інтонаціями та логікою дослідника:

Водночас не можна ігнорувати той факт, що частина педагогів продемонструвала низький рівень резильєнтності. Це – не просто статистичний показник, а реальний маркер вразливості. Такі вчителі більш схильні до емоційного виснаження, швидше втрачають внутрішню рівновагу, і, як наслідок, – опиняються на межі професійного вигорання.

Отже, розвиток і підтримка резильєнтності педагогів слід розглядати як важливе завдання системи післядипломної педагогічної освіти та психологічної служби закладів освіти, оскільки саме від цього залежить якість освітнього процесу, рівень професійного благополуччя вчителів і стабільність емоційного клімату в шкільному середовищі.

2.3. Особливості емоційної саморегуляції та рівень тривожності педагогів

Для вивчення особливостей емоційної саморегуляції педагогів було використано опитувальник емоційної регуляції (Emotion Regulation Questionnaire, ERQ, Gross & John; українська адаптація). Ця методика дозволяє визначити, які саме стратегії вчителі використовують для керування власними емоціями – чи надають вони перевагу когнітивному переосмисленню ситуацій (як адаптивному способу регуляції), чи частіше вдаються до емоційного пригнічення, що є менш ефективною стратегією.

Використання цього опитувальника дало змогу оцінити загальний рівень емоційної врівноваженості педагогів, а також виявити зв'язки між вибором стратегій саморегуляції та рівнем їхньої резильєнтності, визначеним у попередньому етапі дослідження.

Серед стратегій емоційної саморегуляції, на які ми звернули особливу увагу, є дві – досить різні за суттю й ефектом.

Перша – когнітивне переосмислення (reappraisal). Друга це емоційне пригнічення (suppression).

Такий підхід дозволяє глибше зрозуміти, що саме підтримує ефективну психологічну стійкість учителя і які аспекти емоційної саморегуляції

потребують подальшого розвитку для збереження його професійного та особистісного благополуччя. Середні показники за шкалами методики наведено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Показники емоційної саморегуляції педагогів за ERQ (n = 50)

Шкала	М	SD	Мін.	Макс.
Когнітивне переосмислення	27,80	4,65	18	35
Емоційне пригнічення	16,40	3,75	10	24

Аналіз результатів засвідчив, що когнітивне переосмислення є домінуючою стратегією емоційної саморегуляції серед педагогів. Середнє значення за цією шкалою склало $M = 27,80$, а стандартне відхилення – лише 4,65. Це досить компактний розкид, що свідчить про стабільність і однорідність показника серед більшості опитаних педагогів. Іншими словами, більшість учителів демонструють схожий рівень використання цієї стратегії, без різких відхилень у той чи інший бік.

На мою думку, така однорідність може мати двояке значення. З одного боку – це добре: є певна стабільність, немає крайніх проявів. З іншого – це може свідчити про обмеженість у варіативності стратегій саморегуляції. Тобто педагоги, можливо, використовують знайомі, звичні підходи, але не завжди мають доступ до ширшого спектра інструментів, які могли б бути ефективнішими в складних або нестандартних ситуаціях.

Більш того, саме переосмислення допомагає педагогам підтримувати позитивний емоційний клімат у колективі. Учителі, які частіше користуються цією стратегією, зазвичай легше знаходять спільну мову з учнями, колегами та навіть батьками. Вони спокійніше реагують на непорозуміння, не застрягають у конфліктах і загалом рідше стикаються з проявами емоційного вигорання. Це дозволяє зробити висновок, що когнітивне переосмислення виконує роль

своєрідного «психологічного буфера», який допомагає зберігати рівноваженість і професійну ефективність навіть у складних ситуаціях.

Середнє значення за шкалою емоційного пригнічення ($M = 16,40$; $SD = 3,75$) свідчить, що цей спосіб займає проміжне місце у структурі емоційної регуляції вчителів. Інакше кажучи, педагоги іноді свідомо стримують або маскують власні емоції, але така поведінка для більшості з них не є домінуючою.

Ось адаптована, людиноцентрична версія цього фрагмента – з живим ритмом, авторськими інтонаціями та поясненням, яке звучить природно. На мою думку, ключове – не відмовлятися від пригнічення як інструменту, а поєднувати його з іншими, більш адаптивними стратегіями. Наприклад, із переосмисленням ситуації, рефлексією, пошуком підтримки. Бо вчитель — це не робот, а людина, яка має право на емоції. І важливо, щоб ці емоції мали безпечний вихід.

Однак у довгостроковій перспективі постійне пригнічення емоцій стає ризиковим: невисловлені почуття накопичуються, створюючи хронічну напругу. Отже, для більшості педагогів пригнічення емоцій виконує радше допоміжну функцію, а не є основним способом саморегуляції. Проте вчителі, які часто користуються саме цією стратегією, можуть входити до групи підвищеного ризику емоційного виснаження, тому вони потребують психологічної підтримки або навчання альтернативних способів реагування.

Порівняння двох стратегій показує, що більшість учителів тяжіють до більш конструктивних, адаптивних форм емоційної регуляції, зокрема до когнітивного переосмислення.

Розвиток адаптивних стратегій емоційної регуляції дозволяє підтримувати внутрішній баланс, підвищує психологічну стійкість і сприяє загальному благополуччю педагога у професійній діяльності. Саме воно може стати міцною основою для психопрофілактичної роботи, допомагаючи педагогам зберігати психологічне благополуччя та ефективно працювати навіть у стресових умовах.

Поєднання когнітивного переосмислення та емоційного пригнічення у різних пропорціях показує, що емоційна саморегуляція педагогів може бути як гнучкою, так і більш ригідною (див. рис. 2.2). Гнучкість проявляється в умінні вчителя обирати стратегію під конкретну ситуацію: наприклад, у стресових умовах краще працює переосмислення, а коли важливо зберегти професійну дистанцію – помірне пригнічення емоцій. Такий баланс дозволяє підтримувати психологічну стійкість і ефективність у взаємодії з учнями та колегами.



Рис. 2.2. Стратегії емоційної саморегуляції педагогів

Натомість ригідність емоційної саморегуляції проявляється тоді, коли педагог може дуже зациклюватись на одній стратегії, не звертаючи уваги на обставини. Наприклад, якщо вчитель постійно покладається лише на пригнічення емоцій і зовсім не користується переосмисленням, внутрішня напруга починає накопичуватися. Це підвищує ризик емоційного виснаження та професійного вигорання.

2.4. Симптоми професійного вигорання (MBI)

Для дослідження рівня професійного вигорання педагогів ми використали україномовну адаптацію Maslach Burnout Inventory (MBI) – одну з найпоширеніших і найбільш валідних методик у вивченні цього феномену. Вона дозволяє не просто зафіксувати наявність вигорання, а розкласти його на складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження почуття професійної ефективності. І чим точніше ми можемо їх виявити — тим ефективніше можемо діяти: підтримувати, запобігати, відновлювати. Опитувальник дозволяє оцінити вираженість симптомів вигорання за трьома основними шкалами:

Емоційне виснаження – відображає відчуття втоми, виснаженості, втрати емоційних і фізичних ресурсів, що виникають у результаті професійної діяльності.

Деперсоналізація – проявляється у байдужому або негативістському ставленні до учнів та колег, зниженні емпатії та емоційного залучення у професійні взаємодії.

Редукція особистісних досягнень – характеризує тенденцію до зниження віри у власну професійну ефективність, відчуття недостатності результатів роботи й професійної самореалізації.

Отримані результати середніх значень наведено в таблиці 2.3. Для наочності результати відображено на рис. 2.3.

Аналіз отриманих даних показав, що у педагогів вибірки спостерігається підвищений рівень емоційного виснаження ($M = 27,45$), що означає часте відчуття втоми, емоційного перенавантаження та нестачі внутрішніх ресурсів для виконання професійних завдань. Такий результат є закономірним з огляду на специфіку педагогічної діяльності, яка поєднує значні інтелектуальні навантаження, високу емоційну включеність та потребу в постійному міжособистісному контакті.

Ситуацію ускладнює те, що сучасні педагоги працюють у середовищі, насиченому додатковими стресогенними чинниками – соціальною нестабільністю, наслідками пандемії та умовами воєнного часу. Усе це посилює навантаження, спричиняє швидке виснаження й відчуття емоційного перевантаження. Відновлення внутрішніх ресурсів у таких умовах стає значно складнішим і часто потребує спеціальної психологічної підтримки.

Таблиця 2.3

**Середні показники симптомів вигорання педагогів за методикою
MBI (n = 50)**

Шкала	М	SD
Емоційне виснаження	27,45	6,12
Деперсоналізація	11,38	4,07
Редукція особистісних досягнень	29,72	5,98

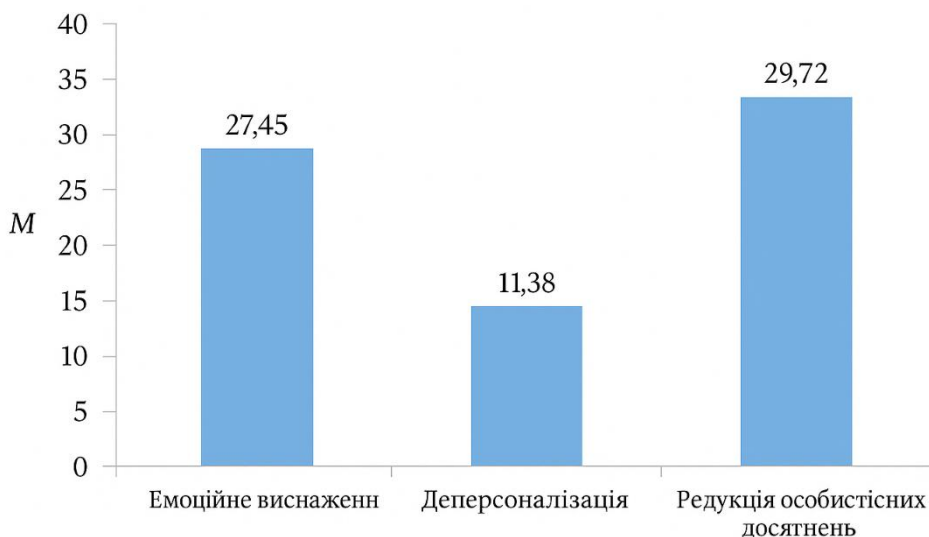


Рис. 2.3. Середні показники симптомів професійного вигорання педагогів за методикою MBI

Отримані результати показують, що помітна частина вчителів належить до групи ризику щодо розвитку професійного вигорання, оскільки саме емоційне виснаження виступає його першим і найбільш очевидним проявом. Водночас ці дані відкривають можливість для практичного втручання –

зокрема, для впровадження психопрофілактичних програм, спрямованих на розвиток резильєнтності та удосконалення навичок емоційної саморегуляції. Такі програми можуть стати реальним ресурсом для подолання наслідків інтенсивної педагогічної праці.

Показник за шкалою деперсоналізації ($M = 11,38$; $SD = 4,07$) перебуває на середньому рівні, що свідчить: частина педагогів демонструє тенденцію до зменшення емоційного залучення у взаємодію з учнями чи колегами. У щоденній роботі це може проявлятися як більш формальний стиль спілкування, дистанційність або навіть байдужість до індивідуальних потреб дітей.

На перший погляд – це може виглядати як професійна стриманість. Але часто такий підхід є своєрідним захисним механізмом: він допомагає педагогу знизити напруження, зберегти енергетичні ресурси, не «вигоріти» в моменті. І в короткостроковій перспективі – це може працювати.

На мою думку, це – не просто про психологію, а про якість освіти. Бо там, де є довіра, є й простір для розвитку – і для учнів, і для вчителів.

Щодо показників за шкалою редукції особистісних досягнень ($M = 29,72$), то вони також знаходяться на середньому рівні, що свідчить про наявність у частини педагогів сумнівів у власній професійній ефективності та результативності.

Інколи складається враження, що частина вчителів, попри щоденні зусилля, не відчуває очікуваного результату — ні у вигляді змін у класі, ні у вигляді визнання з боку колег чи адміністрації. Це не завжди звучить уголос, але така внутрішня втома – знайома багатьом. Водночас, цікаво, що цей аспект — відчуття недооцінки – виявився менш вираженим, ніж емоційне виснаження. Тобто, попри втому, більшість педагогів усе ще тримаються за відчуття сенсу в тому, що вони роблять. І це, як на мене, дуже промовисто.

Як показали результати дослідження за методикою MBI, саме емоційне виснаження є найгострішою проблемою. Воно – як перша тріщина в системі, яка запускає подальші зрушення: зниження емпатії, зростання байдужості,

втрата радості від роботи. Що важливо – рівні деперсоналізації та редукції особистісних досягнень поки що залишаються в межах помірних значень. Це дає певну надію: вигорання ще не стало всеохопним. Але, якщо нічого не змінювати, ризик його поглиблення – цілком реальний.

Отримані результати підтверджують необхідність розробки заходів психологічної підтримки, спрямованих на зниження емоційного навантаження та розвиток ресурсів резильєнтності й емоційної саморегуляції.

2.5. Статистичний аналіз взаємозв'язків

Для глибшого розуміння взаємозв'язків між ключовими психологічними характеристиками педагогів було проведено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта Пірсона. Цей метод дозволив оцінити, наскільки тісно пов'язані між собою рівень резильєнтності, стратегії емоційної саморегуляції, тривожність та симптоми професійного вигорання. Результати аналізу подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Статистичний аналіз взаємозв'язків рівень резильєнтності, стратегії емоційної саморегуляції, тривожність та симптоми професійного вигорання

Показники	r	p
Резильєнтність ↔ Когнітивне переосмислення	0,46	p < 0,01
Резильєнтність ↔ Придушення емоцій	-0,32	p < 0,05
Резильєнтність ↔ Вигорання (загальний показник)	-0,51	p < 0,01
Резильєнтність ↔ Особистісна тривожність	-0,43	p < 0,01
Когнітивне переосмислення ↔ Вигорання	-0,39	p < 0,01
Придушення емоцій ↔ Вигорання	0,42	p < 0,01

Отримані дані свідчать про кілька важливих закономірностей, які допомагають краще зрозуміти механізми збереження психологічного благополуччя педагогів.

По-перше, було виявлено позитивний зв'язок між резильєнтністю та когнітивним переосмисленням ($r = 0,46$; $p < 0,01$). Це означає, що вчителі з вищим рівнем психологічної стійкості схильні частіше застосовувати конструктивні стратегії емоційної саморегуляції. Зокрема, вони намагаються змінювати власне ставлення до стресових чи проблемних ситуацій, переосмислюючи їх у менш загрозливому або більш оптимістичному ключі.

Такий підхід дозволяє зменшувати інтенсивність негативних переживань, підтримувати емоційну рівновагу й знаходити внутрішні ресурси для подолання труднощів. Це підтверджує, що резильєнтність і когнітивне переосмислення виступають взаємопов'язаними психологічними ресурсами, які взаємно підсилюють одне одного.

Якщо говорити простіше, вміння тримати себе в руках у стресових ситуаціях — це не просто корисна риса, а справжній ресурс для вчителя. Натомість негативна кореляція між резильєнтністю та придушенням емоцій ($r = -0,32$, $p < 0,05$) показує, що чим нижча здатність педагога зберігати внутрішню рівновагу, тим вища ймовірність використання неадаптивних стратегій, зокрема приховування чи блокування емоцій.

Така стратегія у довготривалій перспективі не знижує, а посилює стрес, що узгоджується з результатами сучасних зарубіжних досліджень [52; 59].

Досить виразним виявився негативний зв'язок між резильєнтністю та вигоранням ($r = -0,51$; $p < 0,01$). Це означає, що педагоги з вищим рівнем стійкості до стресу рідше стикаються з проявами емоційного виснаження, менше схильні до деперсоналізації та краще зберігають відчуття власної професійної компетентності й значущості. Інакше кажучи, резильєнтність виконує роль своєрідного «буфера», який знижує руйнівний вплив тривалого стресу на психічний стан учителя.

Подібна тенденція простежується й у випадку особистісної тривожності: встановлена кореляція ($r = -0,43$; $p < 0,01$) свідчить, що більш резильєнтні вчителі демонструють нижчий рівень тривожних переживань у повсякденному житті та професійній діяльності.

На мою думку, пояснення тут досить логічне: педагоги, які мають високий рівень стійкості, зазвичай краще орієнтуються в умовах невизначеності. Вони не схильні драматизувати ситуацію, а навпаки – намагаються побачити її такою, якою вона є, без зайвих емоційних нашарувань.

Цікаво, але саме стратегія емоційного пригнічення виявилася пов'язана з вищим рівнем професійного вигорання ($r = 0,42$; $p < 0,01$). І це, на мою думку, не випадково. Коли вчитель постійно змушує себе «тримати обличчя», приховує втому, роздратування чи розчарування – емоції нікуди не зникають. Вони накопичуються, як вода за щільно закритим клапаном. І рано чи пізно – проривають.

Такий спосіб реагування, хоч і здається соціально прийнятним, насправді має деструктивний ефект. Пригнічення не вирішує проблему — воно лише відкладає її прояв. І що гірше, підсилює дію стресових чинників, які в освітньому середовищі й так не бракує. У результаті – педагог опиняється в стані хронічного емоційного перевантаження, коли навіть дрібні труднощі сприймаються як щось непосильне.

Найбільш ефективною стратегією саморегуляції, як показує аналіз, є саме когнітивне переосмислення. Воно дозволяє не втрачати себе в емоціях, а навпаки – знайти в них сенс. Натомість пригнічення емоцій, хоч і здається «зручним» у короткостроковій перспективі, фактично робить педагога більш вразливим до стресу, емоційного виснаження і, зрештою, до втрати професійної мотивації.

Отже, виникає об'єктивна потреба у впровадженні програм психологічної підтримки, спрямованих на розвиток резильєнтності, формування навичок конструктивної емоційної регуляції та збереження психічного благополуччя педагогів.

Висновки до розділу 2

У ході дослідження ми змогли комплексно оцінити психологічні особливості педагогів щодо їхньої резильєнтності та емоційної саморегуляції.

По-перше, середній рівень резильєнтності склав 62,40 бала, що можна вважати середнім показником. Це говорить про те, що більшість учителів мають базову стійкість до стресу, проте є частина педагогів із низьким рівнем резильєнтності, які більш уразливі до професійних викликів і емоційного виснаження.

По-друге, за результатами опитувальника ERQ, більшість педагогів віддають перевагу когнітивному переосмисленню ($M = 27,80$) як основній стратегії управління емоціями, тоді як пригнічення емоцій ($M = 16,40$) використовується рідше, хоч і досить поширене.

Загалом можна сказати, що більшість педагогів прагнуть діяти адаптивно – це видно з їхніх реакцій, вибору поведінкових стратегій, навіть з того, як вони говорять про свою роботу. Але водночас зберігаються суттєві індивідуальні відмінності: хтось легко переосмислює складні ситуації, а хтось – навпаки – схильний до емоційного пригнічення. І саме ці відмінності, як показує дослідження, мають прямий вплив на рівень психологічного благополуччя.

По-третє, результати, отримані за методикою MBI, чітко засвідчили: емоційне виснаження – це той компонент синдрому професійного вигорання, який проявляється найяскравіше ($M = 27,45$). І це не просто цифра – це сигнал. Виснаження впливає на здатність педагога бути ефективним, зберігати мотивацію, підтримувати контакт з учнями. Це той стан, коли навіть звичні завдання починають здаватися надмірно важкими.

Отже, сучасний педагог має середній рівень резильєнтності, переважно користується адаптивними стратегіями регуляції емоцій, але при цьому стикається з певними симптомами вигорання. Це підкреслює важливість цілеспрямованої психологічної підтримки, спрямованої на розвиток стресостійкості, підвищення навичок емоційної саморегуляції та профілактику професійного вигорання.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПЕДАГОГІВ

3.1. Психолого-педагогічні умови формування резильєнтності вчителів

Сьогодні формування резильєнтності вчителів вважається одним із ключових завдань у психології освіти. І це зрозуміло: саме завдяки резильєнтності педагоги можуть залишатися спокійними й ефективними навіть у щоденному стресі, який виникає під час роботи з учнями, батьками та адміністрацією, а також справлятися з додатковими викликами в умовах кризових ситуацій.

Це динамічний процес, який формується в постійній взаємодії особистісних характеристик – стресостійкості, емоційної саморегуляції, мотивації – та соціально-професійного середовища, зокрема підтримки колег, довіри в колективі та організаційної культури. Як зазначають В. Галузяк і В. Бойко, розвиток резильєнтності у майбутніх учителів має починатися ще під час професійної підготовки. Саме тоді студенти вчать не лише предметно-методичних знань, а й ефективних стратегій подолання стресу [6].

Т. Хашер, С. Бельтман і К. Менсфілд у своїй моделі показують, що резильєнтність учителя не виникає сама по собі. Вона потребує системної підтримки: сприятливого психологічного клімату в школі, відчуття солідарності в колективі та реальних можливостей для професійного розвитку [56].

Отже, резильєнтність педагога – це результат складної взаємодії його особистісних ресурсів і соціального середовища. Саме ця «синергія» дозволяє вчителю ефективно працювати навіть у складних та непередбачуваних ситуаціях.

Щоб майбутній педагог міг витримувати психологічне навантаження, яке неминуче супроводжує освітню діяльність, важливо починати з основ – емоційної грамотності. І не після першого року роботи, коли вже «горить», а ще під час навчання у виші.

А ще – створювати атмосферу довіри, де учень не боїться помилитися, а вчитель — не боїться бути щирим. Саме така атмосфера, як показує практика, є основою для справжнього навчання.

Л. Кальченко слушно зазначає, що розвиток емоційної грамотності потребує не спонтанних порад, а системної роботи – через спеціальні освітньо-психологічні програми, тренінги, практикуми. І я повністю погоджуюсь: без цього ми ризикуємо готувати педагогів технічно компетентних, але емоційно вразливих. Вони мають включати розвиток позитивного мислення, відчуття своєї ефективності та опанування стратегій емоційного контролю [13]. Тобто майбутні педагоги повинні навчитися не просто долати стрес, а й знаходити у складних ситуаціях ресурси для власного професійного зростання. Такий підхід дозволяє сприймати резильєнтність як компетенцію, яку можна свідомо формувати та вдосконалювати протягом життя.

Подібної думки дотримуються й зарубіжні дослідники. Наприклад, Г. Му та колеги показують, що інтеграція програм розвитку резильєнтності у професійну підготовку педагогів дає помітні результати: майбутні вчителі стають більш готовими до викликів сучасної школи, краще справляються з професійними навантаженнями і ефективніше підтримують своє емоційне благополуччя [63]. Тобто резильєнтність можна розглядати не лише як особистісну рису, а й як підсумок певної освітньої роботи або психологічного супроводу.

Особливо важливим є соціально-психологічний аспект розвитку резильєнтності, адже саме якість міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, рівень соціальної підтримки та емоційна безпека у професійному середовищі визначають здатність учителя зберігати психологічну стійкість у стресових ситуаціях.

Організаційна атмосфера – це не фон, а активний чинник. Коли в колективі є співпраця, коли адміністрація не просто контролює, а довіряє, коли педагог знає, що його думка має значення – тоді формується те, що я б назвав психологічною безпекою. І саме вона стає тим ґрунтом, на якому проростає резильєнтність. У таких умовах вчитель не просто «тримає себе в руках», а справді зберігає емоційну стабільність, здатність до емпатії та бажання розвиватися..

А. Коваленко підкреслює, що у вчителів початкової школи рівень резильєнтності сильно залежить від того, наскільки сприятливе організаційне середовище. Коли педагог отримує своєчасну підтримку від колег і керівництва, може брати участь у спільних обговореннях проблем та відчуває, що його зусилля цінують, це значно підвищує його здатність справлятися зі стресом. Навпаки, за відсутності підтримки або домінування формалізму рівень психологічної стійкості педагога помітно знижується, а ризик емоційного виснаження зростає [16].

Це підтверджує, що розвиток резильєнтності не може розглядатися виключно як індивідуальне завдання вчителя – він потребує колективних, організаційних та інституційних зусиль, спрямованих на підтримку емоційного благополуччя педагогів.

Отже, формування стійкості педагогів потребує комплексного підходу: поєднання індивідуальної психологічної підготовки, сприятливих організаційних умов і підтримки професійної спільноти.

3.2. Модель психологічного супроводу педагогів щодо профілактики вигорання та зміцнення професійного здоров'я

Ураховуючи високий рівень емоційного навантаження в педагогічній діяльності, питання створення ефективних моделей психологічного супроводу вчителів стає надзвичайно актуальним. Адже щодня педагог стикається з численними викликами: організацією навчального процесу, взаємодією з

учнями та батьками, а також потребою швидко реагувати на зміни в суспільстві та освітній системі. В таких умовах навіть власні ресурси резильєнтності можуть не завжди забезпечувати достатній захист, і без цілеспрямованої підтримки професійна стійкість педагога ризикує знизитися.

За словами І. Денищук, щоб ефективно запобігати професійному вигоранню, підхід має бути комплексним і охоплювати різні рівні психологічної підтримки [12]. Зокрема, до таких заходів належать:

1) тренінги з розвитку стресостійкості, які допомагають учителям освоювати техніки саморегуляції, відновлювати внутрішні ресурси та формувати позитивний погляд на робочі виклики;

2) Психологічне консультування, що дає можливість педагогу індивідуально опрацьовувати власні труднощі, розуміти причини емоційного виснаження та знаходити шляхи його подолання;

3) Освітні програми з підвищення резильєнтності, які включають у професійну підготовку та післядипломне навчання практичні знання з управління стресом, розвитку емоційної саморегуляції та зміцнення особистісної стійкості.

Таким чином, поєднання тренінгів, консультування та системних освітніх програм створює цілісну систему підтримки педагога та допомагає зберегти його психологічне благополуччя навіть у складних умовах роботи.

Резильєнтність педагога – це не щось, що виникає само собою. Вона формується у взаємодії двох площин: внутрішніх ресурсів людини та зовнішніх умов, у яких вона працює. І якщо з першим можна працювати через саморефлексію, навчання, психоосвіту, то друге – значно складніше. Бо тут усе залежить від підтримки колег, атмосфери в колективі, довіри з боку адміністрації, а також — від того, як держава бачить і цінує освітянську працю.

На мою думку, це ще раз підкреслює: психологічний супровід педагога має бути не точковим, а системним. Недостатньо просто навчити людину «тримати себе в руках» – потрібно створити середовище, де вона не буде

змушена щодня боротися з емоційним перевантаженням. І саме в цьому – ключ до профілактики вигорання, до збереження мотивації, до того, щоб педагог не просто «виживав», а розвивався.

Їх інтеграція створює систему психологічного супроводу, що охоплює як індивідуальний рівень роботи з особистістю вчителя (саморегуляція, розвиток емоційної компетентності, формування резильєнтності), так і організаційний рівень освітнього середовища (створення умов для емоційної безпеки, колегіальної підтримки та професійного розвитку).

Така модель спрямована на збереження ресурсного потенціалу педагога, підвищення його стресостійкості, а також оптимізацію взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що у підсумку сприяє підвищенню якості навчання й психологічного клімату в закладі освіти.

1. Діагностичний блок

На цьому етапі передбачено регулярний моніторинг психоемоційного стану педагогів із використанням валідних психодіагностичних методик. Такі інструменти допомагають своєчасно виявляти ознаки підвищеного стресу, емоційного виснаження або зниження резильєнтності. Як підкреслюють М. Кулик [19] та О. М. Кокун [17], систематична діагностика є ключовою для раннього виявлення ризиків вигорання та планування індивідуальної підтримки педагогів.

2. Корекційно-розвивальний блок

Цей етап спрямований на розвиток у педагогів практичних навичок саморегуляції. Сюди входять майндфулнес-практики, дихальні та релаксаційні техніки, а також когнітивно-поведінкові методи, які допомагають перебудовувати неадаптивні способи мислення й поведінки. Дослідники Т. Бондар [3] та Т. Хідаджат із колегами [57] підкреслюють, що такі інтервенції дійсно знижують рівень стресу та підвищують емоційну гнучкість педагогів, роблячи їх більш стійкими до професійних викликів.

3. Профілактично-освітній блок

Особлива увага приділяється організації семінарів і тренінгів, де вчителі опановують гнучкі стратегії емоційної саморегуляції. Такі заходи дозволяють розширювати арсенал конструктивних підходів до подолання стресових ситуацій та вдосконалювати власні ресурси психологічної стійкості. Г. Шульга відзначає, що системна робота над розвитком емоційної грамотності підвищує готовність педагогів до професійних викликів [45]. Схожі висновки робить П. Дженнігс [59], доводячи, що розвиток навичок саморегуляції безпосередньо впливає на якість навчального процесу та зменшує ризик професійного вигорання.

4. Організаційно-соціальний блок

Розвиток резильєнтності вчителя неможливий без сприятливого освітнього середовища. На цьому рівні ключове значення має формування культури взаємної підтримки у педагогічному колективі, забезпечення балансу між робочими й особистими ресурсами та створення організаційних умов для збереження психічного здоров'я. Н. Карамушка підкреслює, що розвиток організаційної резильєнтності сприяє стійкості всього освітнього закладу [14]. Аналогічно, дані Education International показують, що системна політика підтримки педагогів на рівні інституцій і держави є ключовим фактором професійного благополуччя вчителів [55].

Отже, запропонована модель працює на кількох рівнях одночасно. Вона поєднує індивідуальну діагностику та корекційну роботу з організаційними й соціальними умовами, створюючи реальні можливості для запобігання вигоранню та підтримки психологічного здоров'я вчителів.

Суть цієї моделі полягає не лише в тому, щоб загалом підвищити стійкість педагогів. Її головне завдання – вчасно і цілеспрямовано запобігати найнебезпечнішим симптомам професійного вигорання: деперсоналізації та емоційному виснаженню.

С. Савченко слушно наголошує: саме ця навичка дозволяє вчителю не втрачати себе в емоційному штормі, а навпаки – знаходити нові способи

взаємодії, зберігати людяність і професійну витримку. Емоційно гнучкий педагог не «застрягає» у деструктивних схемах поведінки, не дозволяє негативним емоціям визначати його взаємодію з іншими, а натомість знаходить нові стратегії спілкування, зберігаючи внутрішній баланс і конструктивність [39].

Завдяки цьому емоційна гнучкість стає важливим компонентом резильєнтності, допомагаючи вчителю адаптуватися до змін, долати стресові ситуації та підтримувати стабільність у професійній діяльності навіть у складних умовах.

Окремо варто підкреслити значення відчуття професійної значущості – воно виступає важливим психологічним буфером проти виснаження. Педагоги, які усвідомлюють цінність своєї роботи і отримують підтримку від колег та керівництва, рідше відчують, що їхні професійні досягнення втрачають сенс.

Цей ефект підтверджують сучасні метааналізи. Так, Дж. Медіган та колеги [61], а також Б. Дріер із командою [54] у своїх дослідженнях доводять, що найефективніші програми підтримки педагогів поєднують індивідуальний і організаційний рівні впливу.

Отже, багаторівневий підхід у системі психологічного супроводу педагогів дає змогу не лише розвивати резильєнтність, а й цілеспрямовано впливати на ключові симптоми професійного вигорання, які становлять найбільшу загрозу для психічного здоров'я вчителів.

На мою думку, це і є той підхід, який дозволяє не просто «виживати» в професії, а зберігати в ній сенс, натхнення й людяність. Таким чином, реалізація комплексного підходу забезпечує не лише профілактику вигорання, а й формування стійкої системи підтримки професійного здоров'я педагогів у сучасному освітньому середовищі.

Висновки до розділу 3

Аналіз теоретичних і практичних підходів до розвитку резильєнтності та саморегуляції психоемоційних станів у педагогів дозволяє зробити низку узагальнень.

По-перше, резильєнтність педагога є базовим ресурсом його професійної діяльності. Вона забезпечує здатність підтримувати ефективність, внутрішню рівновагу та позитивне ставлення до роботи навіть за умов високих навантажень, кризових ситуацій і соціальної нестабільності.

Розвивати резильєнтність у педагогів — це не лише про внутрішню роботу над собою. Це також про те, в яких умовах вони працюють щодня. Доброзичливий психологічний клімат, підтримка з боку адміністрації, колегіальна взаємодія – усе це формує ту саму атмосферу, в якій вчитель не просто виконує обов'язки, а відчуває себе частиною спільноти, де його чують і підтримують. Без цього навіть найстійкіші особистісні ресурси можуть вичерпатися.

По-друге, стійкість до стресу не виникає автоматично. Вона потребує розвитку конкретних навичок – емоційної грамотності, усвідомленості, здатності до саморегуляції. Тому програми професійного зростання мають включати не лише методичні аспекти, а й тренінги з когнітивного переосмислення, розвитку емоційної гнучкості, зниження рівня пригнічення емоцій. Це не «додаткові опції», а базові інструменти виживання в сучасній школі.

По-третє, модель психологічного супроводу педагогів має бути комплексною. Вона повинна поєднувати діагностичний, корекційно-розвивальний, профілактично-освітній і організаційно-соціальний компоненти. Така інтеграція дозволяє не лише вчасно виявляти ознаки професійного виснаження, а й підтримувати емоційну стабільність і психічне здоров'я вчителів у довготривалій перспективі. І це – не розкіш, а стратегічна потреба.

По-четверте, колективна підтримка — це той буфер, який часто рятує. Атмосфера взаємодопомоги, довіри, спільного вирішення проблем – усе це сприяє формуванню не лише індивідуальної, а й організаційної

резильєнтності. У таких умовах освітня спільнота стає стійкою, здатною ефективно діяти навіть у кризових ситуаціях.

У підсумку, результати дослідження чітко показують: розвиток резильєнтності та емоційної саморегуляції – це не просто особистісна компетентність окремого педагога. Це стратегічне завдання всієї освітньої системи, спрямоване на профілактику вигорання, збереження професійного здоров'я та створення школи, в якій хочеться працювати – і залишатися.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно розглянути проблему резильєнтності та саморегуляції психоемоційних станів педагогів у професійній діяльності. У процесі роботи було проаналізовано теоретичні підходи до вивчення феномену психоемоційних станів, розкрито роль резильєнтності як особистісного та професійного ресурсу вчителя, а також досліджено взаємозв'язок між стійкістю, емоційною регуляцією й симптомами професійного вигорання.

1. Результати теоретичного аналізу показали, що психоемоційні стани педагогів є складним інтегративним утворенням, у якому взаємодіють емоційні переживання, когнітивні процеси та поведінкові реакції. Для вчителя ці стани мають особливе значення, адже педагог не лише транслює знання, а й формує емоційний клімат у класі, виступаючи прикладом емоційної стабільності та врівноваженості. Від рівня здатності вчителя до саморегуляції емоцій залежить ефективність навчального процесу, якість міжособистісної комунікації з учнями й колегами, а також його власне психологічне благополуччя.

2. Феномен резильєнтності у сучасній психології розглядається як динамічний процес, що відображає здатність особистості долати труднощі, відновлювати внутрішні ресурси й адаптуватися до змін. Для педагогів резильєнтність виступає не лише засобом особистісного відновлення в умовах стресу, а й гарантією стабільності та ефективності освітнього процесу. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчив, що стійкість учителя формується під впливом як індивідуально-психологічних чинників (самоефективність, позитивне мислення, емоційна гнучкість), так і соціально-організаційних умов (підтримка колег, сприятливий мікроклімат у колективі, наявність можливостей професійного розвитку).

3. Емпіричні результати дослідження дозволили конкретизувати уявлення про стан резильєнтності й емоційної регуляції у сучасних педагогів.

Вибірка з учителів закладів загальної середньої освіти продемонструвала, що більшість респондентів мають середній рівень резильєнтності. Це означає, що педагоги у цілому здатні протистояти професійному стресу, проте значна частина з них потребує додаткової підтримки для зміцнення власних ресурсів. При цьому у 24 % опитаних зафіксовано високий рівень стійкості, що свідчить про наявність у частини вчителів добре сформованих механізмів адаптації, саморегуляції та психологічного захисту. Натомість 22 % педагогів продемонстрували низький рівень резильєнтності, що вказує на підвищений ризик емоційного виснаження, зниження мотивації та труднощі у відновленні внутрішніх ресурсів. Така варіативність підтверджує необхідність диференційованого підходу до психологічної підтримки вчителів.

4. Аналіз стратегій емоційної регуляції засвідчив, що серед педагогів домінує когнітивне переосмислення як провідна адаптивна стратегія. Це свідчить про здатність учителів змінювати власне ставлення до проблемних ситуацій, переоцінювати їхній зміст і знаходити конструктивні шляхи реагування. Така стратегія допомагає знижувати інтенсивність негативних переживань, підтримувати психологічну рівновагу та сприяє ефективній міжособистісній взаємодії.

Водночас емоційне пригнічення посідає проміжне місце у структурі емоційної саморегуляції педагогів: воно може мати короточасну адаптивну функцію (уникнення конфліктів, збереження професійної витримки), проте за частого використання призводить до накопичення внутрішньої напруги. Високий рівень індивідуальної варіативності свідчить про значні відмінності у стилях емоційної регуляції серед учителів.

5. Показники за методикою «Maslach Burnout Inventory» виявили, що найпоширенішим проявом професійного вигорання серед педагогів є емоційне виснаження ($M = 27,45$), що відображає хронічну втому, психічне перенавантаження та зниження енергетичного потенціалу. Рівні деперсоналізації та редукції особистісних досягнень виявилися помірними, однак ці чинники також потребують уваги, оскільки вказують на тенденцію до

зниження емоційного залучення й сумнівів у власній професійній ефективності.

6. Кореляційний аналіз підтвердив взаємозв'язок між основними психологічними змінними. Отримані результати свідчать, що резильєнтність виконує захисну функцію, забезпечуючи психологічну стійкість і професійне благополуччя педагогів, тоді як емоційне пригнічення виступає фактором ризику для розвитку вигорання.

Це означає, що чим вищий рівень стійкості у педагога, тим більше він схильний до використання конструктивних стратегій емоційної регуляції та тим менший ризик емоційного виснаження й тривожності.

7. Розроблена в межах роботи модель психологічного супроводу педагогів обґрунтовує доцільність комплексного підходу до профілактики вигорання. Вона включає діагностичний блок (моніторинг психоемоційних станів), корекційно-розвивальний блок (майндфулнес, релаксація, когнітивно-поведінкові методи), профілактично-освітній блок (семінари, тренінги з розвитку емоційної саморегуляції) та організаційно-соціальний блок (створення культури підтримки в колективі). Комплексний характер моделі робить її ефективною, оскільки вона поєднує індивідуальну психологічну роботу з педагогами та розвиток підтримувального освітнього середовища.

Отже, резильєнтність та емоційна саморегуляція є базовими психологічними механізмами збереження психічного здоров'я та професійного функціонування вчителя. Їхній розвиток має стати одним із пріоритетних завдань сучасної системи психологічної підтримки освітян.

Попри досягнуті результати, тема розвитку резильєнтності педагогів залишається відкритою й багатовимірною. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на:

- аналіз впливу зовнішніх кризових чинників (зокрема, війни, соціально-економічної нестабільності, змін у системі освіти) на рівень резильєнтності педагогів та особливості їхніх психоемоційних станів;

- розробка й апробація цільових тренінгових програм, спрямованих на розвиток навичок когнітивного переосмислення, зниження рівня емоційного пригнічення та формування ефективних стратегій емоційної саморегуляції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бевзюк О. І. Стресостійкість та резильєнтність педагогів: діагностика та розвиток. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 21, вип. 1. С. 102–110.
<http://appspsychology.org.ua/index.php/app/article/view/457>
2. Белікова О. А. Чинники професійного вигорання фахівців корекційних закладів освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 1(214). С. 74–80.
DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1\(214\)-74-80](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-74-80)
3. Бондар Т. В. Майндфулнес-практики як засіб розвитку стресостійкості вчителів. *Психологічний журнал*. 2023. Т. 9, № 1. С. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-journal/2023.1.33>
4. Водолазська Т. В. Соціально-емоційне навчання в системі неперервної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2024. № 6(219). С. 68–71. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-68-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-68-71)
5. Войтович О. Проблема емоційної стійкості вихователя в спеціальних закладах дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2022. Вип. 16. С. 57–64. <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/419>
6. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки ВДПУ*. 2023. Вип. 75. С. 112–119.
<https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/article/view/589>
7. Галян І.М. Психодіагностика: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.
8. Гільова Л. Л. Удосконалення механізмів емоційної саморегуляції вчителя. *Вісник НТУУ*. 2023. № 4. С. 55–63.
<https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/download/157219/156482>
9. Гринько Н. М. Психологічні особливості подолання емоційного вигорання педагогами. *Психологія: теорія і практика*. 2022. № 2. С. 77–85. <https://ptp-journal.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/288>

- 10.Гриньова Н., Данилевич Л. Розвиток емоційної стійкості майбутніх педагогів. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. Вип. 3. С. 48–55.
<https://dspace.krok.edu.ua/items/fd736267-f0f4-4df4-b519-46732b4abde0>
- 11.Гуренко Л. В. Особливості копінг-стратегій педагогів у ситуаціях стресу. *Психологічний журнал*. 2022. Т. 8, № 2. С. 99–107. DOI:
<https://doi.org/10.32782/psy-journal/2022.2.99>
- 12.Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 3(210). С. 89–95. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3\(210\)-89-95](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3(210)-89-95)
- 13.Кальченко Л. І. Психологічні механізми розвитку резильєнтності у майбутніх педагогів. *Освіта і педагогічна наука*. 2022. № 1(178). С. 55–62. <https://journal.udpu.edu.ua/index.php/osvita/article/view/178-7>
- 14.Карамушка Л. М. Психологічне забезпечення розвитку організаційної резильєнтності в освітніх організаціях. *Організаційна психологія*. 2019. № 1(16). С. 12–22.
- 15.Кириленко С. М. Динаміка проявів емоційного вигорання педагогів у процесі професійної діяльності. *Психологія: реальність і перспективи*. 2021. Вип. 8. С. 130–137.
https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/205
- 16.Коваленко А. І. Психологічні умови розвитку резильєнтності у вчителів початкової школи. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологічні науки*. 2022. Вип. 14(57). С. 70–78.
<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41134>
- 17.Кокур О. М. Психологічні ресурси професійного здоров'я педагогів. *Психологія і особистість*. 2020. № 1(17). С. 34–43. DOI:
<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2020.1.195179>
- 18.Коць М. О., Бабій М. Ф. Вплив емоційної зрілості педагогів на стійкість до професійного вигорання. *Журнал «Перспективи та інновації науки»*

- (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 2(48) 2025. С. 1294-1305.
- 19.Кулик М. В. Психологічні аспекти розвитку життєстійкості особистості в умовах невизначеності. *Наукові записки НУ «Острозька академія». Серія: Психологія.* 2023. № 11. С. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2023-11-33-41>
 - 20.Кузнєцова О. В. Життєстійкість педагога в умовах війни: аналіз парціальних позицій. *Психологічний вісник УжНУ.* 2023. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.1.13>
 - 21.Лозова О. В. Резильєнтність як ресурс подолання професійних стресів педагогів. *Психологія: реальність і перспективи.* 2022. Вип. 9. С. 144–151. https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/297
 - 22.Мартиненко С. О. Саморегуляція емоцій у професійній діяльності вчителя. *Проблеми сучасної психології.* 2023. Вип. 61. С. 218–229. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2023-61.218-229>
 - 23.Матвійчук Т. Теорії особистості в зарубіжній та українській психології. Київ : Магнолія. 2023. 500 с.
 - 24.Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. Серія: Психологія (ЦДУ ім. В. Винниченка).* 2024. № 2. С. 14–23. <https://journals.cusu.in.ua/index.php/psychology/article/view/469>
 - 25.Михайлюк І. П. Емоційне вигорання вчителів у період пандемії COVID-19. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Психологія.* 2021. № 4. С. 112–118. DOI: <https://doi.org/10.32405/2786-4952-2021-4-112-118>
 - 26.Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Психологічний вісник УжНУ.* 2024. № 2(13). DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.13>
 - 27.Музичко Л. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Журнал соціальної та практичної психології.* 2023. № 2. С. 56–64. <https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/73>

28. Оверчук В. А. Емоційне вигорання педагогічних працівників. *Habitus*. 2024. № 62. С. 220–226. <https://habitus.od.ua/journals/2024/62-2024/30.pdf>
29. Оніщенко Н. М. Роль соціальної підтримки у формуванні резильєнтності педагогів. *Актуальні проблеми психології*. 2023. Т. 20, вип. 2. С. 59–67. <http://appspsychology.org.ua/index.php/app/article/view/423>
30. Осадько О. І. Психологічні особливості резильєнтності педагогів у професійній діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2022. Т. 17, № 2. С. 45–53.
31. Остренко Л. І. Саморегуляція поведінки як умова успішності педагогічної діяльності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2021. № 6(81). С. 40–45. <https://otr.iod.gov.ua/index.php/otr/article/view/254>
32. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах війни. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 10. С. 45–52. https://prap.rv.ua/index.php/prap_rv/article/view/334
33. Панченко І. О. Стратегії саморегуляції педагогів у кризових умовах. *Освіта і суспільство*. 2023. № 4. С. 99–106. <https://osvitasuspilstvo.org.ua/index.php/journal/article/view/72>
34. Поліщук І. С. Вплив емоційної саморегуляції на педагогічну ефективність. *Психологія і педагогіка: методика і проблеми практичного застосування*. 2022. № 7. С. 18–25. <https://psytpedjournal.com.ua/index.php/psytped/article/view/337>
35. Портянко А. А. Тенденції виявлення синдрому «професійного вигорання» у вчителів сільської школи. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2022. Т. 7. DOI: <https://doi.org/10.31812/psychology.v7i.7279>
36. Романовська Д. Д. Розвиток емоційної саморегуляції педагогів України під час війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № 3. С. 76–79. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.3.15>

- 37.Сидоренко Ж. В., Шевчук Т. І. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання. *Вісник ДонНУ імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки*. 2023. № 1(2). DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1\(2\).10](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1(2).10)
- 38.Сахно О. В. Особливості емоційного вигорання педагогічних працівників. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 3(222). С. 75–79. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-75-79](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-75-79)
- 39.Савченко Н. Емоційна гнучкість педагога у суперечливих ситуаціях педагогічної взаємодії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки (ЦДУ ім. В. Винниченка)*. 2025. № 1. С. 80–87. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-80-87>
- 40.Тесленко М. М., Тесленко І. В. Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія: Психологія (ЦДУ ім. В. Винниченка)*. 2024. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21>
- 41.Титаренко Т. М. Резильєнтність як здатність долати травматичні події. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 5–16. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.005>
- 42.Федоренко О. В. Психологічні технології підтримки емоційної стабільності вчителів. *Психологія і особистість*. 2022. № 2(20). С. 44–52. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.2.262879>
- 43.Хоружа Л. Л. Актуальні аспекти профілактики вигорання педагогів в умовах війни. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2023. № 2. С. 117–125. <https://journal.iatp.com.ua/index.php/pedpsy/article/view/212>
- 44.Чиханцова О. В. Резильєнтність як особистісний ресурс українців в умовах воєнного стану. *Збірник наук. праць ІТЗН*. 2023. С. 77–85. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746187>
- 45.Шульга Г. Особливості стратегій емоційної саморегуляції майбутніх учителів в умовах надзвичайних ситуацій. *Наукові записки ВДПУ. Серія:*

- Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 76. С. 94–99. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-94-99>
46. Яворська Л. М. Емоційний інтелект як чинник розвитку резильєнтності педагогів. *Молодь і ринок*. 2022. № 5(201). С. 55–59. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256476>
47. Якимчук І. Саморегуляція як чинник формування емоційної стійкості у майбутніх педагогів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2021. № 2(57). С. 212–219. <https://visnyk.nuou.org.ua/article/view/243546>
48. Яновська Т. Особливості професійного вигорання в залежності від механізмів психологічного захисту особистості. *Науковий вісник УжНУ. Серія: Психологія*. 2025. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.1.20>
49. Aziku M., et al. Systematic review of teacher wellbeing research during the COVID-19 era (2020–2024). *Frontiers in Psychology*. 2024. (open access). DOI: 10.3389/fpsyg.2024.1427979. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1427979/full>
50. Ainsworth, S., & Oldfield, J. Teachers' resilience: Building capacity to deal with stress and avoid burnout. *Educational & Child Psychology*. 2019. № 36(3). P. 47–62.
51. Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011. № 6(3). P. 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
52. Gross, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*. 2015. № 26(1). P. 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
53. Diamond K., et al. Mindfulness as an intervention for self-regulation and teacher well-being: recent randomized trials and mechanisms. *Mindfulness*. 2024. (online). DOI: 10.1007/s12671-024-02408-4. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-024-02408-4>

54. Dreer B., et al. On the outcomes of teacher wellbeing: A systematic review of research. *Frontiers in Psychology*. 2023. (open access). DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1205179.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1205179/full>
55. Education International. Teacher well-being: A global understanding. London: Education International. *Education Support*, 2024. 68 p. <https://www.ei-ie.org/en/item/46358:teacher-well-being-a-global-understanding>
56. Hascher T., Beltman S., Mansfield C. Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*. 2021. Vol. 63, No. 4. P. 416–439. DOI: 10.1080/00131881.2021.1980416.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2021.1980416>
57. Hidajat T. J., Edwards E. J., Wood R., Campbell M. Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 134. Article 104303. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104303.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23002913>
58. Janssen M., et al. Effects of mindfulness training on teachers' expectations and classroom outcomes: A randomized trial. *Mindfulness*. 2024. (online). DOI: 10.1007/s12671-024-02477-5.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-024-02477-5>
59. Jennings, P. A. Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and child outcomes. *Mindfulness*. 2015. № 6(4). P. 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>
60. Lu J., Chen J., Li Z., Li X. A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 134. Article 104742. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104742.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24002750>
61. Madigan D. J., Kim L. E., Glandorf H. L., Kavanagh O. Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational*

- Research*. 2023. Vol. 119. Article 102173. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102173.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088303552300037X>
- 62.Mijakoski D., et al. Determinants of burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19, No. 9. Article 5776. DOI: 10.3390/ijerph19095776.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/19/9/5776>
- 63.Mu G. M., et al. A systematic literature review of building resilience for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2024. (online first). DOI: 10.1016/j.tate.2024.104742.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035524001617>
- 64.Nwoko J. C., Emeto T. I., Malau-Aduli A. E. O., Malau-Aduli B. S. A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023. Vol. 20, No. 12. Article 6070. DOI: 10.3390/ijerph20126070.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/20/12/6070>
- 65.OECD. Building teachers' well-being from primary to upper-secondary education. Paris: OECD Publishing, 2021. 34 p. DOI: 10.1787/722fe5cb-en.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/12/building-teachers-well-being-from-primary-to-upper-secondary-education_d0821672/722fe5cb-en.pdf
- 66.Phan M. L., Ngu R. L. H., et al. Mindfulness-based school interventions: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 9524483. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.9524483.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9524483/>
- 67.Westphal A., Seidel T., Huber S. K-12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 920326. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.920326.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.920326/full>

Додаток А

Опитувальник резильєнтності Коннора–Девідсона (CD-RISC,
українська адаптація: Н. Школіна, І. Шаповал, І. Орлова, І. Кедик, М.
Станіславчук)

Ініціали □□□ Ід. □□□□□ № дата □□/□□/□□□□ візит □□ вік □□

Будь ласка, вкажіть, наскільки Ви погоджуєтесь з такими твердженнями, оцінюючи свій досвід за минулий місяць. Якщо та чи інша ситуація не мала місця останнім часом, як би Ви, на Вашу думку, почувалися за таких обставин?

		Зовсім невірно (0)	Дуже рідко вірно (1)	Іноді вірно (2)	Часто вірно (3)	Майже завжди вірно (4)
1.	Я можу адаптуватися до змін.	♦	♦	♦	♦	♦
2.	Я можу впоратися з будь-якими перепонами на своєму шляху.	♦	♦	♦	♦	♦
3.	Я намагаюся підходити з гумором до проблем, що виникають.	♦	♦	♦	♦	♦
4.	Необхідність протистояти стресу робить мене сильнішим.	♦	♦	♦	♦	♦
5.	Я швидко приходжу до норми після хвороб, травм чи інших негараздів.	♦	♦	♦	♦	♦
6.	Я вважаю, що можу досягти своєї мети, навіть якщо є перешкоди.	♦	♦	♦	♦	♦
7.	У стресовій ситуації я не втрачаю здатності зосереджуватись і ясно мислити.	♦	♦	♦	♦	♦
8.	Я не з тих, кого зупиняють невдачі.	♦	♦	♦	♦	♦
9.	Я вважаю себе сильною особистістю, коли йдеться про виклики і труднощі життя.	♦	♦	♦	♦	♦
10.	Я можу справлятися з неприємними чи болісними відчуттями, такими як сум, страх та гнів.	♦	♦	♦	♦	♦

Підрахуйте бали у кожному стовпчику 0 + ____ + ____ + ____ + ____

Додайте суми по кожному стовпчику, щоб дізнатися загальний бал CD-RISC =

Опитувальник емоційної регуляції (ERQ, Gross & John)

Інструкція: Вкажіть, будь ласка, в якій мірі ви погоджуєтесь з даними твердженнями (1 – категорично не погоджуюсь; 4 – нейтрально; 7 – повністю погоджуюсь)

Текст опитувальника:

1. Коли я хочу підняти собі настрій (відчути радість чи задоволення), я починаю думати про щось інше.
2. Я тримаю свої емоції при собі.
3. Щоб справитись з негативними емоціями (такими як сум чи злість), я починаю думати про щось інше.
4. Коли я відчуваю позитивні емоції, то слідкую за тим, щоб їх не показувати.
5. Коли я опиняюсь в стресовій ситуації, то змушую себе думати про неї так, щоб зберегти спокій.
6. Для того щоб тримати свої емоції під контролем я не даю їм проявлятися назовні.
7. Щоб підняти собі настрій, я змінюю свій погляд на ситуацію.
8. Для того щоб тримати свої емоції під контролем, я змінюю свій погляд на ситуацію, в якій я знаходжуся.
9. Коли я відчуваю негативні емоції, я роблю все щоб не показати цього.
10. Щоб справитись з негативними емоціями, я змінюю свій погляд на ситуацію.

Шкала реактивної та особистісної тривожності **(STAI, Ч. Спілбергер – Ю. Ханін)**

1. Вимірювання рівня тривоги (STAI)

Мета: визначення двох типів тривожності:

- Ситуативна (СТ) – «як я почуваюся зараз».
- Особистісна (ОТ) – «як я почуваюся зазвичай».

Структура:

- 40 тверджень.
- 20 для СТ (наприклад: «Я напружений», «Мені спокійно»).
- 20 для ОТ (наприклад: «Я часто турбуюся через дрібниці»).

Інструкція клієнту:

- «Вам пропонуються висловлювання, які описують ваш стан і почуття. Прочитайте кожне й оберіть відповідь, яка найбільше підходить вам у цей момент (для СТ) або взагалі (для ОТ). Немає правильних чи неправильних відповідей.»

Шкала відповідей:

- Для СТ: 1 – зовсім ні; 2 – мабуть ні; 3 – мабуть так; 4 – точно так.
- Для ОТ: 1 – майже ніколи; 2 – інколи; 3 – часто; 4 – майже завжди.

Обробка:

- Підрахунок балів окремо для СТ та ОТ.
- Максимум – 80 балів.
- Інтерпретація:
 - о 20–30 – низька тривожність.

- о 31–45 – середня.
- о 46 і більше – висока.

Робота з результатами:

- Обговорити, у яких ситуаціях клієнт відчуває найбільший стрес.
- Виявити тригери.
- Використати у подальших сесіях техніки релаксації й когнітивної реструктуризації.

Шкала тривожності Спілбергера – Ханіна (STAI)

ЧАСТИНА 1. Ситуативна тривожність (стан «тут і тепер»)

Інструкція: Оцініть, як ви відчуваєтесь у даний момент. Виберіть одну з відповідей:

- 1 – зовсім ні
- 2 – мабуть ні
- 3 – мабуть так
- 4 – точно так

Твердження:

1. Я спокійний.
2. Я відчуваюся напруженим.
3. Я знервований.
4. Я розслаблений.
5. Я відчуваю себе схвильованим.
6. Я внутрішньо задоволений.
7. Я стривожений.
8. Я відчуваю себе впевненим.
9. Я занепокоєний.

10. Я відчуваю себе безпомічним.
11. Я розгублений.
12. Я напружений.
13. Я відчуваю себе вільним і спокійним.
14. Я збуджений.
15. Я задоволений.
16. Я стурбований можливими невдачами.
17. Я відчуваю себе щасливим.
18. Я не знаходжу собі місця.
19. Я врівноважений.
20. Я відчуваю себе добре.

ЧАСТИНА 2. Особистісна тривожність (стійка риса особистості)

Інструкція: Оберіть, наскільки зазвичай ви так себе відчуваєте.

- 1 – майже ніколи
- 2 – інколи
- 3 – часто
- 4 – майже завжди

Твердження:

1. Я відчуваю себе спокійним і урівноваженим.
2. Я легко втрачаю терпіння.
3. Я схильний турбуватися через дрібниці.
4. Я відчуваю себе щасливим.
5. Я часто відчуваю втому.

6. Я впевнений у собі.
7. Я відчуваю внутрішній неспокій.
8. Я задоволений собою.
9. Я часто буваю дратівливим.
10. Я відчуваю себе впевненим у майбутньому.
11. Я часто буваю засмученим.
12. Я відчуваю внутрішню рівновагу.
13. Я нервовий і легко збуджуюсь.
14. Я відчуваю себе енергійним.
15. Я часто переживаю, що зі мною може щось трапитися.
16. Я відчуваю себе врівноваженим.
17. Я схильний часто відчувати страх.
18. Я відчуваю впевненість у своїх силах.
19. Я часто занепокоєний без причин.
20. Я відчуваю внутрішній спокій.

Діагностика професійного вигорання**Maslach Burnout Inventory (MBI)****(К. Масlach, С. Джексон в адаптації н. Е. Водоп'янової)**

Ціль: вивчення ступеня професійного “вигорання”.

Інструкція. Будь ласка, дайте відповідь, як часто у Вас виникають почуття, перелічені нижче в опитувальнику. Для цього на бланку для питань відмітьте з кожного пункту варіант відповіді: “ніколи”; “дуже рідко”; “деколи”; “часто”; “дуже часто”; “кожний день”.

Опитувальник

1. Я почуваю себе емоційно знищеним.
2. Після роботи я почуваюся як вичавлений лимон.
3. Зранку я відчуваю втому і небажання йти на роботу.
4. Я добре розумію, що відчувають мої підлеглі й колеги, і стараюся враховувати це в інтересах справи.
5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими підлеглими й колегами як з предметами (без тепла і симпатії до них).
6. Після роботи хочеться на деякий час усамітнитися від усіх і всього.
7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях, що виникають у розмові з друзями.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я упевнений, що моя робота потрібна людям.

10. Останнім часом я став більш черствим до тих, з ким працюю.
11. Я помічаю, що моя робота дратує мене.
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю у їх здійснення.
13. Моя робота все більше мене розчаровує.
14. Я думаю, що дуже багато працюю.
15. Буває, що дійсно мені байдуже те, що відбувається з кимнебудь із моїх підлеглих і друзів.
16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього.
17. Я легко можу створити атмосферу доброзичливості і співпраці в колективі.
18. Під час роботи я відчуваю приємне задоволення.
19. Завдяки своїй роботі я вже зробив у житті багато дійсно цінного.
20. Я відчуваю байдужість і втрату цікавості до всього, що задовольняло б мене в моїй роботі.
21. На роботі спокійно справляюсь з емоційними проблемами.
22. Останнім часом я бачу, що друзі і підлеглі все частіше перекладають на мене тягар своїх проблем та обов'язків.

Опрацювання даних

Варіанти відповідей оцінюються так:

“Ніколи” – 0 балів;

“Дуже рідко” – 1 бал;

“Інколи” – 3 бали;

“Часто” – 4 бали;

“Дуже часто” – 5 балів;

“Щодня” – 6 балів.

Опитувальник має три шкали:

“емоційне виснаження” (9 тверджень),

“деперсоналізація” (5 тверджень)

“редукція особистих досягнень” (8
тверджень).

Ключ до опитувальника

Нижче перераховуються шкали і відповідні їм пункти опиту-вальника.

“Емоційне виснаження” – відповіді “так” на запитання 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальна сума балів – 54).

“Деперсоналізація” – відповіді “так” на запитання 5, 10, 11, 15, 22 (максимальна сума балів – 30).

“Редукція особистих досягнень” – відповіді “так” на запитання 4, 7, 9, 12, 17, 20, 19, 21 (максимальна сума балів – 48).

Чим більша сума балів з кожної шкали окремо, тим більше в опитуваного виражені різні сторони вигорання . Про важкість “вигорання” свідчить сума балів усіх шкал.

Анкетування для вчителів

Мета анкетування: Збір інформації про соціально-демографічні характеристики педагогів, їхній професійний досвід, суб'єктивне самопочуття та індивідуальні стратегії подолання стресових ситуацій.

Інструкція:

Будь ласка, відповідайте чесно на всі питання. Ваші відповіді будуть використані виключно для наукового дослідження та залишаються анонімними.

Розділ 1. Соціально-демографічні дані

Вік: _____ років

Стать:

Жіноча

Чоловіча

Інше / не хочу вказувати

Рівень освіти:

Базова середня

Вища

Післядипломна / аспірантура

Стаж роботи в освіті: _____ років

Посада: _____

Тип навчального закладу:

Дошкільний

Початкова школа

Середня / старша школа

Інший: _____

Розділ 2. Суб'єктивне самопочуття

1. Як би ви оцінили своє загальне самопочуття на роботі?

Дуже добре

Добре

Задовільно

Погано

Дуже погано

2. Як часто ви відчуваєте стрес на роботі?

Майже ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Постійно

3. Наскільки ви задоволені своєю професійною діяльністю?

Дуже задоволений/а

Задоволений/а

Частково задоволений/а

Незадоволений/а

Дуже незадоволений/а

Розділ 3. Стратегії подолання стресу

1. Які способи допомагають вам справлятися зі стресом на роботі? (можна обрати кілька варіантів):

Спілкування з колегами

Фізична активність (спорт, прогулянки)

Медитація або релаксаційні практики

Планування та організація робочого часу

Хобі та творчість

Інше: _____

2. Чи використовуєте ви професійні ресурси для підтримки емоційного стану (тренінги, психологічна підтримка, курси підвищення кваліфікації)?

Так

Ні

Наскільки ефективно, на вашу думку, ці стратегії допомагають зменшити стрес?

Дуже ефективно

Ефективно

Частково ефективно

Малоефективно

Зовсім неефективно

Дякуємо за участь! Ваші відповіді дуже важливі для нашого дослідження.