

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»

Факультет охорони здоров'я, соціальної роботи і психології

Кафедра психології та педагогіки

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

освітній ступінь – магістр

на тему: **«ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ПРОФЕСІЙНЕ
ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО
СТАНУ»**

Виконала: студентка 2-го року навчання
спеціальності 053 «Психологія»
Мороз Світлана Вікторівна

Науковий керівник: Боднар Алла Яківна,
кандидат психологічних наук, доцент

Рецензент: Олійник М. І., доктор педагогічних
наук, професор Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича

Магістерська робота захищена з оцінкою

Секретар ЕК Музиченко Людмила Василівна
«___» _____ 2026 р.

АНОТАЦІЯ

Мороз С. В. «Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану», науковий керівник Боднар А. Я., кандидат психологічних наук, доцент. Кваліфікаційна робота освітнього ступеня – магістр за спеціальністю 053 Психологія – Національний університет «Києво-Могилянська академія», – Київ, 2026.

Магістерська робота присвячена вивченню впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану і складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. У вступі представлено науковий апарат дослідження, обґрунтовано актуальність теми, окреслено наукову новизну, теоретичне і практичне значення роботи.

У першому розділі проаналізовано основні теоретичні підходи до вивчення феномену професійного вигорання працівників освіти, розкрито зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняній та зарубіжній психології, а також визначено особливості впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.

У другому розділі викладено методологію та результати емпіричного дослідження за дизайном змішаного типу, що передбачав послідовну реалізацію двох етапів: розвідувального якісного із застосуванням методу фрілістингу (14 учасників: 10 освітян та 4 експертів освітньої галузі) та основного кількісного з використанням батареї стандартизованих психодіагностичних методик (60 працівників освіти). В межах якісного етапу вдалося дослідити спектр емоційних станів, чинники професійного стресу, ресурси професійної життестійкості, незадоволені потреби та бар'єри відновлення освітян в умовах воєнного стану. Кількісний етап дослідження засвідчив наявність статистично значущого оберненого зв'язку між загальним рівнем емоційного інтелекту та професійним вигоранням працівників освіти, що підтверджує їх залежність у професійній діяльності педагогів.

У третьому розділі розроблено та частково апробовано практичні рекомендації та тренінгову програму з профілактики професійного вигорання

працівників освіти в умовах воєнного стану. Центральним змістовим ядром програми визначено розвиток навичок управління власними емоціями як найбільш уразливої ланки, що засвідчили емпіричні дані. Програма має прикладний характер і охоплює розпізнавання ранніх сигналів виснаження, техніки емоційної стабілізації, самопіклування, підтримання професійних меж і конструктивну комунікацію в напружених ситуаціях, а її окремі елементи можуть застосовуватися безпосередньо у щоденних професійних ситуаціях.

Запропонований підхід орієнтований на забезпечення підтримки освітян не лише на індивідуальному рівні, а й на рівні психологічної служби, адміністрації та педагогічного колективу, що узгоджується з розумінням професійного вигорання як феномену, зумовленого взаємодією особистісних і середовищних чинників.

У загальних висновках узагальнено теоретичні, емпіричні та прикладні результати дослідження. Робота завершується списком використаних джерел і додатками.

Ключові слова: *професійне вигорання, емоційний інтелект, працівники освіти, воєнний стан, чинники професійного стресу, професійна життєстійкість, професійна самоефективність, бар'єри відновлення, емоційна саморегуляція.*

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ...	10
1.1. Теоретичні підходи до вивчення феномену професійного вигорання працівників освіти	10
1.2. Загальна характеристика поняття «Емоційний інтелект»	17
1.3. Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти ..	25
Висновки до першого розділу	35
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	37
2.1. Методологія та загальна база дослідження	37
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження	42
Висновки до другого розділу	98
РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА З ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ...	103
3.1. Обґрунтування та зміст тренінгової програми з профілактики професійного вигорання освітян	103
3.2. Практичні рекомендації для профілактики професійного вигорання працівників освіти	112
Висновки до третього розділу	117
ВИСНОВКИ	119
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	124
ДОДАТКИ	132

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. Сучасні реалії освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану супроводжуються численними викликами, що значно впливають на психологічний стан працівників освіти. Зокрема, посилення психологічного навантаження через роботу з дітьми, які пережили травматичні події, необхідність адаптації до нестабільних умов навчання (онлайн-формат, робота в укриттях, часті зміни навчального процесу), підвищений рівень емоційного напруження та стресу через постійну загрозу небезпеки сприяють розвитку синдрому професійного вигорання, який негативно позначається на якості роботи та загальному благополуччі працівників освіти.

Освіта відіграє ключову роль у розвитку та відновленні суспільства в умовах війни, забезпеченні психологічної підтримки дітей та молоді. Вчителі не лише надають знання, а й виконують роль емоційних регуляторів у класі, створюючи безпечне середовище для дітей, які переживають травматичний досвід.

У цьому контексті актуальним стає розвиток емоційного інтелекту працівників освіти, що може сприяти зниженню рівня вигорання шляхом усвідомленого керування емоціями, підвищення стресостійкості та покращення міжособистісної взаємодії. Вивчення взаємозв'язку між емоційним інтелектом та професійним вигоранням педагогів у кризових умовах є важливим завданням сучасної психології та освітнього менеджменту.

Проблематика емоційного інтелекту, професійного виснаження та їх вплив на професійну діяльність є широко дослідженою в психологічній науці.

Теоретичні засади емоційного інтелекту розглядалися у працях D. Goleman, P. Salovey, J. Mayer, які визначили його структуру та основні функції. Дослідження проблеми професійного вигорання започатковані у працях H. Freudenberger, C. Maslach, S. Jackson, M. Leiter, які розкрили феномен вигорання як триєдину структуру (емоційне виснаження, деперсоналізація, зниження професійних досягнень). У вітчизняній психології проблематика

емоційного інтелекту та професійного вигорання активно досліджується у працях таких науковців, як О. Чабан, Л. Карамушка, А. Боднар, Е. Носенко, Н. Коврига, С. Максименко, Н. Булатевич.

Проблемі професійного вигорання працівників освіти присвячено масив наукових досліджень. Дослідження взаємозв'язку між емоційним інтелектом та механізмами запобігання вигоранню в педагогічній діяльності має значний науковий та практичний інтерес. В умовах сучасних соціально-політичних реалій, зокрема воєнного стану в Україні, дана проблема набуває особливої гостроти.

Актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення ефективних психологічних стратегій підтримки працівників освітньої сфери в умовах підвищеного стресу. Зокрема, особливий інтерес становить визначення психологічних механізмів, які сприяють формуванню емоційної стійкості, зниженню рівня професійного вигорання та оптимізації міжособистісних взаємодій у педагогічному середовищі.

Отже, соціальна значущість та актуальність даної проблеми та її недостатня вивченість в межах вітчизняної психології зумовили вибір теми магістерської роботи: «Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану».

Об'єкт дослідження: професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.

Предмет дослідження: вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.

Гіпотеза дослідження: в основу дослідження покладено припущення про те, що існує значущий зв'язок між емоційним інтелектом та професійним вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану, а саме: що емоційний інтелект виступає предиктором розвитку професійного вигорання, сприяючи кращій адаптації педагога до стресових умов професійної діяльності в період воєнного стану.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану, а також розробити практичні рекомендації та тренінгову програму з профілактики професійного вигорання освітян.

Відповідно до мети визначено **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати основні теоретичні підходи до вивчення феномену професійного вигорання працівників освіти.
2. Розкрити зміст поняття «емоційний інтелект» у вітчизняній та зарубіжній психології.
3. Визначити особливості впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.
4. Емпірично дослідити вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.
5. Розробити практичні рекомендації та тренінгову програму профілактики професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні та систематизації відомостей про взаємозв'язок емоційного інтелекту та професійного вигорання працівників освіти, визначенні особливостей професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану, а також у поглибленні знань про механізми впливу емоційного інтелекту на інтенсивність професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.

Практична значущість дослідження полягає у важливості використання практичних рекомендацій з психологічної підтримки та розробленої тренінгової програми з профілактики професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення про емоційний інтелект (Р. Salovey та J. Mayer, D. Goleman, N. Hall, Н. Пов'якель, І. Андрієвська, І. Жадан, О. Киричук, О. Савченко, Т. Титаренко, Е. Носенко, А. Четверик-Бурчак), професійне вигорання (Н. Freudenberger, С. Maslach,

S. Jackson, Н. Пов'якель, І. Жадан, Л. Карамушка, А. Боднар), психологічну адаптацію в умовах стресу (Н. Selye, R. Lazarus, А. Bandura, S. Hobfoll, С. Максименко, Л. Скрипник, Ю. Туранський, О. Микитюк, Н. Коврига), соціально-когнітивний (А. Bandura, Т. Титаренко, Н. Пов'якель) та соціоекологічний (U. Bronfenbrenner) підходи.

Для реалізації поставленої мети та розв'язання визначених у магістерському дослідженні завдань було використано наступний комплекс **методів дослідження**:

- теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення наукових даних з проблеми розвитку емоційного інтелекту та професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану;

- емпіричні: інтерв'ю з освітянами та експертами освітньої галузі у форматі фрілістінгу, тематичний аналіз інтерв'ю для виявлення чинників, які впливають на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану; онлайн-опитування за допомогою сервісу Google Forms із застосування ряду психодіагностичних методик: «Діагностика емоційного інтелекту» (N. Hall), Опитувальник професійного вигорання О. Чабана (2025), Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) (Т. Rigotti, В. Schyns, G. Mohr, 2008) (адаптація О. Креденцер);

- методи математичної статистики: кореляційний аналіз з використанням коефіцієнту кореляції Пірсона (для виявлення зв'язку емоційного інтелекту з рівнем сформованості професійного вигорання серед працівників освіти в умовах воєнного стану); якісний та кількісний аналіз отриманих результатів. Статистична обробка одержаних кількісних даних здійснювалась за допомогою Microsoft Excel та Python.

Емпірична база дослідження становить 60 респондентів кількісного етапу та 14 учасників якісного етапу.

Структура та обсяг роботи: Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 64

найменування. Загальний обсяг роботи викладено на 190 сторінках, основний зміст на 123 сторінках.

Апробація роботи відбулась в межах публікації тез під час конференцій: Науково-практична конференція «Особистість у просторі проблем ХХІ століття» Національного університету «Києво-Могилянська академія» (23 травня 2025 року, м. Київ); ХХІІ Міжнародна науково-практична конференція «Конфліктологічна експертиза: теорія і методика» Національного університету «Києво-Могилянська академія» (секція «Психологічні та педагогічні аспекти діагностики конфліктів та конструктивного вирішення спорів», 20 лютого 2026 року, м. Київ).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Теоретичні підходи до вивчення феномену професійного вигорання працівників освіти

Професійне вигорання працівників освіти формується під впливом тривалого професійного напруження та поступового виснаження особистісних ресурсів. Його не можна ототожнювати зі звичайною втомою. Йдеться про глибші зміни: зниження емоційної включеності в роботу, втрату відчуття результативності, формалізацію взаємодії з іншими людьми та послаблення внутрішньої мотивації. У педагогічній діяльності ці прояви мають особливе значення, оскільки робота педагога пов'язана з інтенсивною комунікацією, відповідальністю за освітній результат і постійною потребою підтримувати психологічний контакт з учнями [29; 44].

У нашому дослідженні професійне вигорання розглядаємо як багатокomпонентний стан, що виникає внаслідок довготривалого професійного стресу та проявляється у виснаженні емоційних, мотиваційних і регулятивних ресурсів працівника освіти. У педагогічній сфері його посилюють особистісні, організаційні, соціальні та професійно-комунікативні чинники. До них належать високий рівень відповідальності, емоційна насиченість спілкування, дефіцит часу, адміністративне навантаження, конфліктні ситуації та потреба постійно адаптуватися до змін [10; 45].

В умовах воєнного стану ризики професійного вигорання посилюються. Педагогічна діяльність відбувається на тлі невизначеності, загрози безпеці та підвищеної емоційної вразливості учасників освітнього процесу. Це створює додаткове навантаження на емоційну сферу педагога і підкреслює потребу аналізувати вигорання у зв'язку з професійними та психологічними ресурсами [21; 24; 41].

Початкове наукове вивчення феномену вигорання пов'язане з працями Н. Freudenberger. У статті «Staff Burn-Out» дослідник описав вигорання як стан виснаження, що виникає у працівників, залучених до інтенсивної допомоги іншим людям. Він звертав увагу не лише на емоційні, а й на фізичні та поведінкові ознаки: втому, дратівливість, зниження гнучкості мислення, негативне ставлення до роботи та втрату здатності ефективно виконувати професійні функції. Для нашої роботи важливо, що Н. Freudenberger пов'язував ризик вигорання з високою самовіддачею, тривалим навантаженням і недостатнім відновленням. Ці ознаки є значущими для аналізу педагогічної діяльності як професії, орієнтованої на допомогу, підтримку та розвиток інших людей [61, с. 159-162].

Важливий етап у розвитку уявлень про професійне вигорання пов'язаний із працями С. Maslach і W. Schaufeli. Дослідники розглядали вигорання не як короточасну перевтому, а як стійкий синдром, що виникає у відповідь на хронічні емоційні та міжособистісні стресори, пов'язані з роботою. Найбільш помітно цей феномен виявляється у професіях, де основою діяльності є постійний контакт з іншими людьми [62].

У межах трикомпонентної моделі професійне вигорання охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію або емоційне дистанціювання та редукцію професійних досягнень. Поширеність цієї моделі в психологічних дослідженнях пояснюється тим, що вона дає змогу розглядати вигорання не лише як загальне переживання втоми, а як зміни у ставленні людини до себе, професії та інших людей [62, с. 14].

Емоційне виснаження належить до основних складових професійного вигорання. Воно виявляється у відчутті спустошеності, браку внутрішніх сил і зниженні здатності витримувати звичне професійне навантаження. У педагогічній діяльності цей стан пов'язаний із постійною потребою підтримувати увагу, пояснювати матеріал, реагувати на труднощі учнів і зберігати професійну врівноваженість навіть за умов внутрішнього напруження [40; 44].

Деперсоналізація або емоційне дистанціювання у працівників освіти простежується через формалізацію контакту з учнями, зниження емпатійності, роздратованість і прагнення мінімізувати додаткову взаємодію. Для педагога такий стан не завжди має відкриту форму: він може виявлятися у шаблонності дій, байдужості до індивідуальних обставин учнів і втраті попереднього професійного інтересу [28; 45].

Редукція професійних досягнень стосується зміни ставлення педагога до власної компетентності та результатів праці. Вона виявляється у сумнівах щодо значущості професійних зусиль, зниженні віри у власний вплив на навчальні результати, переживанні професійної безпорадності й відчутті марності виконуваної роботи.

Ці компоненти взаємопов'язані й можуть посилювати один одного. Емоційне виснаження часто стає підґрунтям для дистанціювання, оскільки людина намагається зменшити емоційні витрати через формалізацію взаємодії. Дистанціювання, своєю чергою, погіршує якість педагогічного контакту і може посилювати відчуття професійної неефективності. Редукція професійних досягнень знижує мотивацію до подальшого професійного розвитку, а це поглиблює виснаження і закріплює негативне ставлення до роботи. У такій логіці професійне вигорання педагогів варто розглядати як процес взаємного посилення емоційних, мотиваційних і поведінкових змін [28; 62].

Професійне вигорання педагогічних працівників виявляється не лише через емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Його прояви охоплюють ширші групи симптомів. І. Пахомов виокремлює фізичні, емоційні, поведінкові, когнітивні та соціальні прояви емоційного вигорання: від втоми, порушення сну й тривожності до формального виконання професійних обов'язків, зниження інтересу до професійного розвитку, мінімізації спілкування та ізоляції [44, с. 10-13].

Професійне вигорання варто аналізувати не лише через ставлення працівника освіти до професійних обов'язків, а й через поступове перенесення професійного напруження у повсякденне життя. Тривала втома, порушення сну,

постійне повернення думками до робочих ситуацій, зниження інтересу до відпочинку, потреба в усамітненні, роздратування й відчуття браку часу показують, що виснаження перестас бути тільки робочою проблемою. Воно починає впливати на емоційний стан, тілесне самопочуття, соціальні контакти й здатність людини відновлюватися після навантаження. Тому вигорання працівника освіти можна описати як поступове звуження ресурсів: спочатку знижується емоційна включеність у роботу, потім слабшає здатність підтримувати якісний контакт з іншими людьми, а далі порушується баланс між професійним і особистим життям [55]. Для педагогічної діяльності це має особливе значення, оскільки виснаження впливає не лише на самопочуття фахівця, а й на характер його взаємодії з учнями, батьками, колегами та адміністрацією.

В українських дослідженнях професійне вигорання працівників освіти пояснюється через специфіку педагогічної діяльності. Йдеться не лише про психологічні симптоми, а й про професійні умови, які створюють стале навантаження на педагога: відповідальність за освітній результат, складність педагогічних ситуацій, адміністративні вимоги та обмежені можливості для відновлення. За таких умов вигорання постає як наслідок тривалої невідповідності між професійними вимогами, ресурсами педагога та можливостями їх поповнення [10, с. 68-70; 40, с. 120].

Тому вигорання варто розглядати як складне явище, пов'язане з тривалим професійним стресом, внутрішньоособистісними конфліктами та особливостями освітньої діяльності. Такий ракурс допомагає аналізувати його не тільки через окремі симптоми, а й у ширшій системі професійного функціонування педагога: зміст праці, особистісні суперечності та взаємодію з освітнім середовищем [29, с. 5-6].

Педагогічна діяльність належить до стресогенних видів праці, оскільки передбачає постійну міжособистісну взаємодію, емоційну включеність, високий рівень відповідальності та готовність діяти в нестандартних ситуаціях. Педагог не лише передає знання або організовує навчальні дії, а й підтримує комунікацію,

реагує на емоційні прояви учнів, регулює поведінку, розв'язує конфліктні ситуації та зберігає професійну позицію в напружених обставинах. За відсутності належного відновлення така діяльність може призводити до зниження працездатності, емоційного виснаження, втрати інтересу до роботи та порушення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [0, с. 119-120; 45, с. 175-176].

Емоційна насиченість педагогічної праці зумовлена тим, що її результат залежить не лише від методичної підготовки фахівця. Важливими є також якість контакту з учнями, атмосфера в групі, взаємодія з батьками, колегами та адміністрацією. Кожна з цих груп має власні очікування й способи оцінювання педагогічної роботи, тому на педагога припадає додаткове професійно-комунікативне навантаження. За умов високих вимог, недостатньої підтримки й обмежених можливостей для відновлення така взаємодія може посилювати поступове емоційне виснаження [10, с. 68-70; 45, с. 175-176].

Додатковим чинником напруження є відтермінований характер результатів педагогічної праці. Педагог може тривалий час вкладати зусилля у навчання, виховання й підтримку учнів, але не завжди отримує швидке підтвердження ефективності своєї роботи. У поєднанні з адміністративним навантаженням, низькою мотивацією учнів, конфліктами або частими змінами в освітньому середовищі це може посилювати сумніви у власній професійній результативності. У такій ситуації професійна поведінка поступово формалізується: педагог продовжує виконувати обов'язки, але втрачає внутрішню зацікавленість, готовність до творчого пошуку та емоційну включеність у взаємодію з учнями [29; 40].

Перехід до дистанційного навчання став одним із прикладів того, як зміна формату роботи може посилювати ризик професійного вигорання педагогів. Онлайн-навчання зменшило безпосередній контакт з учнями, ускладнило емоційну взаємодію та посилило залежність якості роботи від технічних умов. У дослідженні Ж. Сидоренко та Т. Шевчук більшість опитаних педагогів мали середні й високі показники професійного вигорання, а 75% учителів пов'язували дистанційне навчання з утомою і роздратуванням [50, с. 72-73].

Чинники професійного вигорання працівників освіти варто аналізувати як взаємодію кількох груп умов:

- особистісних – труднощі саморегуляції, підвищена відповідальність, залежність від зовнішньої оцінки, емоційна вразливість і недостатньо сформовані навички відновлення;
- комунікативних – велика кількість професійних контактів, необхідність реагувати на емоційні прояви учнів, запити батьків, конфліктні ситуації та напружена взаємодія з різними учасниками освітнього процесу;
- організаційних – надмірне навантаження, значний обсяг документації, нечіткість або суперечливість вимог, дефіцит часу, недостатня підтримка з боку адміністрації та складність взаємодії в колективі;
- соціальних – нестабільність суспільного життя, зниження престижу педагогічної праці, матеріальна незахищеність, інформаційне перевантаження і завищені очікування до працівників освіти. За умов тривалого стресу ці чинники посилюють емоційне виснаження і можуть знижувати здатність педагога підтримувати конструктивну професійну взаємодію [10; 44; 45].

В умовах воєнного стану вплив цих чинників посилюється, оскільки освітній процес відбувається на тлі небезпеки, втрат, переміщення учасників навчання, переривання занять і потреби працювати в умовах невизначеності [24; 41].

За таких обставин професійне вигорання працівників освіти набуває складнішого перебігу. Професійне перевантаження, емоційна напруженість і складність педагогічної взаємодії поєднуються з постійним відчуттям небезпеки, невизначеністю, втратами, змінами форматів навчання та перериванням освітнього процесу через зовнішні обставини. Працівник освіти змушений підтримувати професійну діяльність у середовищі, де стабільність часто порушується, а звичні умови навчання можуть змінюватися без можливості тривалого планування [21; 24].

Емоційне виснаження посилюється тоді, коли професійні навантаження накладаються на позапрофесійні стресори. Педагог працює з учнями, які можуть

переживати тривогу, втрати або зниження навчальної мотивації. Водночас він сам перебуває під впливом війни, турбується про власну безпеку й безпеку близьких, пристосовується до нестабільного графіка та змінених умов праці. Додаткове навантаження створюють загроза життю, руйнування освітньої інфраструктури, потреба швидко змінювати формат навчання, робота з дітьми, які мають травматичний досвід, і втрата передбачуваності професійного середовища [24; 41].

Професійне вигорання в умовах війни пов'язане також із постійною потребою адаптуватися. Працівник освіти має зберігати професійну ідентичність, підтримувати робочі стосунки, відновлювати внутрішні ресурси й знаходити прийнятні способи реагування на напруження. Коли адаптаційні ресурси виснажуються, педагогові складніше підтримувати якість професійної взаємодії. За таких умов зростає ризик емоційного дистанціювання та зниження професійної ефективності. Тому дослідники професійної діяльності педагогів під час війни наголошують на потребі системного психологічного супроводу, спрямованого на підтримку психічного здоров'я, адаптацію до змін і актуалізацію особистісних ресурсів [42; 46].

Проблема професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану тісно пов'язана з психологічними ресурсами особистості. До них належать стресостійкість, професійна життєстійкість, резильєнтність, здатність до саморегуляції, усвідомлення власних емоційних станів і готовність конструктивно реагувати на напружені ситуації. У цьому разі вигорання постає не лише як прояв виснаження, а й як показник здатності педагога підтримувати внутрішню рівновагу та професійну взаємодію в нестабільному середовищі [18; 23].

Професійне вигорання працівників освіти можна визначити як стан поступового виснаження професійних і психологічних ресурсів, що формується під впливом хронічного стресу, емоційно насиченої взаємодії, організаційних вимог і соціальної нестабільності. У нашій роботі воно розглядається як багатокomпонентне явище, оскільки не зводиться лише до емоційної втоми, а

охоплює зміни у ставленні працівника освіти до себе, професійної діяльності, учасників освітнього процесу та власного повсякденного функціонування. У період воєнного стану ці зміни стають більш виразними, оскільки педагог працює в умовах тривалого напруження й нестачі стабільних ресурсів відновлення. Таке трактування дає підстави перейти до розгляду емоційного інтелекту як психологічної характеристики, що може бути пов'язана зі здатністю педагога усвідомлювати власні емоційні стани, регулювати напруження та підтримувати професійну взаємодію.

1.2. Загальна характеристика поняття «Емоційний інтелект»

Поняття емоційного інтелекту широко використовується в психологічних дослідженнях, однак його зміст залишається неоднозначним. В одних підходах воно пояснюється як здатність працювати з емоційною інформацією, в інших — як ширше утворення, що охоплює саморегуляцію, емпатію, соціальну обізнаність і здатність будувати взаємини. Для аналізу професійної діяльності працівника освіти це розмежування є важливим, оскільки педагог має не лише розуміти власні емоції, а й діяти в емоційно напруженій взаємодії з учнями, батьками, колегами та адміністрацією.

У моделі здібностей J. Mayer, P. Salovey і D. Caruso емоційний інтелект трактується як система ментальних умінь, пов'язаних зі сприйманням емоцій, використанням емоцій для підтримки мислення, розумінням емоційних змін і регуляцією емоційних станів [63, с. 197-200]. Цінність цього підходу полягає в тому, що він не зводить емоційний інтелект до рис характеру, доброзичливості або загальної емоційності. Йдеться про здатність опрацьовувати емоційну інформацію і використовувати її для осмислення ситуації, саморегуляції та взаємодії з іншими людьми.

У цій моделі емоції не протиставляються мисленню. Вони розглядаються як джерело інформації про значущість події, ставлення людини до ситуації, можливі ризики, потреби й очікування. Для працівника освіти це має прикладне

значення: педагог постійно стикається з емоційними сигналами – тривогою, втомою, опором, роздратуванням, зниженням мотивації, потребою в підтримці. Якщо ці сигнали ігноруються або сприймаються лише як прояв проблемної поведінки, професійна взаємодія може швидко втрачати конструктивність. Натомість здатність помітити емоційний стан, співвіднести його з контекстом і обрати прийнятний спосіб реагування робить комунікацію більш керованою.

Чотирикомпонентна модель емоційного інтелекту охоплює чотири взаємопов'язані групи здібностей: сприймання й точне розпізнавання емоцій у собі та інших людях; використання емоцій для спрямування мислення, уваги й оцінки ситуації; розуміння причин, переходів і поєднань емоцій; управління емоціями, тобто здатність регулювати власний емоційний стан і враховувати емоційні стани інших людей у взаємодії [63, с. 199-200]. Для педагогічної діяльності ці компоненти мають практичне значення. Вони проявляються у щоденних професійних ситуаціях: під час пояснення складного матеріалу, реагування на конфлікт, спілкування з батьками, підтримки учнів у стані тривоги або збереження самоконтролю в умовах перевантаження.

Поряд із моделлю здібностей у психології сформувалися змішані підходи, у яких емоційний інтелект розглядається ширше – як поєднання здібностей, особистісних характеристик і соціальних умінь. У такому розумінні значення мають не лише розпізнавання та розуміння емоцій, а й самоконтроль, мотивація, емпатія, соціальна обізнаність, уміння підтримувати взаємини. У джерелах, що узагальнюють підхід D. Goleman, емоційний інтелект пов'язується із самоусвідомленням, саморегуляцією, соціальною свідомістю та здатністю налагоджувати стосунки [14].

Для нашого дослідження змішані підходи важливі тим, що пов'язують емоційний інтелект із реальною професійною поведінкою працівника освіти. У педагогічній діяльності недостатньо лише правильно розпізнати емоцію. Потрібно ще зберегти професійну позицію, не відповісти імпульсивно на напруження, не перенести власне виснаження на учнів, знайти спосіб підтримати контакт і водночас не втратити межі. Тому емоційний інтелект у сфері освіти

варто розглядати не тільки як здатність опрацьовувати емоційну інформацію, а й як основу для саморегуляції та професійної взаємодії.

Самотивація як компонент емоційного інтелекту пов'язує емоційну сферу з підтриманням професійної активності. Для працівника освіти вона проявляється в умінні зберігати внутрішню зібраність і не втрачати орієнтацію на професійні завдання під впливом втоми, роздратування або тимчасового зниження настрою. Йдеться не про постійний оптимізм чи ігнорування труднощів, а про можливість мобілізувати власні емоційні ресурси, повертатися до робочої мети й підтримувати конструктивну поведінку в ситуаціях напруження. У педагогічній діяльності самотивація має значення тоді, коли працівник освіти стикається з опором учнів, відсутністю швидкого результату, перевантаженням або нестабільністю освітнього процесу, але зберігає професійну спрямованість і здатність діяти [14; 30, с. 1530-1531].

Варто окремо розглянути, як емоційний інтелект подається в українських психологічних дослідженнях. У цих джерелах акцент поступово переходить від загального опису поняття до його практичного значення для навчання, професійної підготовки, міжособистісної взаємодії та саморегуляції. Для нашого дослідження це суттєво, оскільки педагогічна діяльність не обмежується передаванням знань. Вона передбачає постійну роботу з емоційно забарвленими ситуаціями, у яких працівник освіти має одночасно зберігати власну рівновагу, підтримувати контакт з учнями та контролювати професійну поведінку.

М. Яцюк розглядає емоційний інтелект як ресурс міжособистісного спілкування. У такому розумінні він пов'язаний не лише з розумінням емоцій, а й із культурою почуттів, емоційною саморегуляцією та здатністю людини будувати взаємодію з іншими. Для освітнього середовища це важливо, оскільки якість педагогічного контакту залежить від того, наскільки педагог здатний розпізнавати емоційні стани учнів, помічати напруження у взаємодії та добирати форму реагування, яка не посилює конфлікт і не руйнує довіру [60, с. 6-14].

Емоційний інтелект у професійній діяльності працівника освіти не слід зводити до другорядної особистісної риси. Він виявляється як складник

повсякденної педагогічної поведінки. Педагог може мати достатній рівень фахових знань, але водночас відчувати труднощі в ситуаціях, де потрібно стримати роздратування, відреагувати на опір учнів, зберегти спокій у конфлікті або підтримати дитину в стані тривоги. У таких випадках емоційний інтелект проявляється не як декларативне знання про емоції, а як здатність діяти під час реальної взаємодії.

В. Зарицька пов'язує емоційний інтелект із професійним становленням особистості та підготовкою до майбутньої діяльності. Дослідниця звертає увагу на те, що різні автори по-різному визначають це поняття, проте в більшості підходів ідеться про здатності, які забезпечують розуміння, регуляцію та конструктивне використання емоцій у життєвих і професійних ситуаціях. Запропонована дослідницею методика ґрунтується на виокремленні основних складників емоційного інтелекту й дає можливість оцінювати не лише загальний рівень його розвитку, а й окремі компоненти [16, с. 37-41]. Для нашої роботи джерело важливе насамперед тим, що пов'язує емоційний інтелект із готовністю особистості до професійної взаємодії.

Окремої уваги потребує діагностика емоційного інтелекту. Л. Колісник зазначає, що різні теоретичні підходи зумовлюють різні способи його вимірювання. Якщо емоційний інтелект тлумачиться як когнітивна здібність, дослідники частіше використовують тести-завдання. Якщо ж він розглядається як складне особистісне утворення або риса, частіше застосовуються опитувальники, засновані на самооцінці емоційних умінь і способів реагування [27 с. 278-280]. Таке розмежування має значення для емпіричного дослідження, оскільки теоретичне розуміння емоційного інтелекту потрібно узгодити з обраним психодіагностичним інструментом.

У межах нашого дослідження емоційний інтелект розуміється як інтегральна характеристика особистості, пов'язана з розпізнаванням, розумінням і регуляцією емоцій у професійній взаємодії. Таке трактування не зводить його лише до тестової здатності правильно визначати емоційний стан, але й не ототожнює із загальною комунікабельністю. Для педагогічної діяльності

важливими є обидва аспекти: здатність працювати з емоційною інформацією та вміння застосовувати це розуміння в реальних ситуаціях спілкування.

Емоційний інтелект пов'язаний з емоційною компетентністю, однак ці поняття не є тотожними. Емоційний інтелект позначає здатність особистості розпізнавати, осмислювати й регулювати емоції. Емоційна компетентність більше стосується практичного застосування цих здатностей: рефлексії, емпатії, контролю емоційної експресії, вибору способу реагування, підтримання конструктивної комунікації. У професійній діяльності соціального педагога емоційна компетентність розглядається як чинник розвитку емоційного інтелекту, оскільки вона пов'язана з реальними способами дії в емоційно складних ситуаціях [13, с. 37-41].

Таке розмежування важливе і для ширшого кола працівників освіти. Педагог може теоретично розуміти, що учень перебуває у стані тривоги або опору, але цього недостатньо для ефективної взаємодії. Потрібно ще вміти не посилити напруження, зберегти професійний тон, обрати доречну форму підтримки або корекції поведінки. На цьому етапі емоційний інтелект переходить із загальної психологічної характеристики у практичний інструмент професійної саморегуляції.

М. Гасюк і Л. Крикун аналізують емоційний інтелект соціальних педагогів через внутрішньоособистісний і міжособистісний виміри. Внутрішньоособистісний аспект стосується розуміння власних емоцій і здатності керувати ними. Міжособистісний – розуміння емоцій інших людей, здатності враховувати їх у взаємодії та контролювати емоційну експресію. Для соціального педагога ці виміри мають практичне значення, оскільки його професійні обов'язки пов'язані з адаптацією здобувачів освіти, профілактичною, просвітницькою й консультативною роботою, а також взаємодією з учасниками освітнього процесу в складних ситуаціях [13, с. 37-39].

Хоча вказане дослідження стосується соціальних педагогів, його положення можна застосувати і до ширшого аналізу професійної діяльності працівників освіти. Освітнє середовище постійно створює ситуації, у яких

педагог має справу не лише з навчальною інформацією, а й з емоційними станами людей. Учні можуть демонструвати втому, тривогу, протест, агресивність, невпевненість або зниження інтересу; батьки – висувати претензії або перебувати у стані емоційного напруження; колеги й адміністрація також залишаються частиною професійної комунікації. За таких умов емоційний інтелект допомагає педагогові не лише розуміти емоції, а й утримувати робочий формат взаємодії.

Внутрішньоособистісний компонент емоційного інтелекту для працівника освіти передбачає вміння помічати власні емоційні стани ще до того, як вони починають неконтрольовано впливати на поведінку. Це стосується втоми, роздратування, тривоги, розчарування, відчуття професійного безсилля або втрати інтересу до роботи. Якщо педагог не усвідомлює ці стани, вони можуть виявлятися у різкому тоні, униканні контакту, формальному ставленні до учнів або зниженні терпимості до помилок. Усвідомлення власного емоційного стану, навпаки, відкриває можливість обрати інший спосіб реагування.

Міжособистісний компонент емоційного інтелекту стосується розуміння емоцій інших людей. Для педагогічної діяльності це не означає надмірного занурення в переживання учня або повної емоційної відкритості. Йдеться про здатність помічати емоційний стан іншого і враховувати його у професійній взаємодії. На цьому рівні емоційний інтелект допомагає поєднувати педагогічну вимогливість із психологічною чутливістю. Працівник освіти не відмовляється від навчальних завдань або правил, але добирає спосіб комунікації так, щоб зберегти контакт і не посилити напруження.

Емоційний інтелект у педагогічній діяльності охоплює також контроль емоційної експресії. Працівник освіти не може повністю відокремити власний емоційний стан від професійної взаємодії, однак має регулювати спосіб його зовнішнього прояву. Роздратування, втома або тривога можуть бути природною реакцією на перевантаження, але в освітньому середовищі вони впливають на атмосферу заняття, якість контакту з учнями та характер спілкування. Тому контроль експресії не слід ототожнювати з пригніченням емоцій. Ідеться про

здатність не переносити внутрішнє напруження у форму приниження, різкості, байдужості або уникання контакту [13, с. 37-41].

Наступним важливим аспектом є рефлексія. Вона допомагає педагогові не лише зафіксувати власну емоційну реакцію, а й зрозуміти, чому вона виникла, що її посилює і як вона може вплинути на подальшу взаємодію. У професійній ситуації це означає, що педагог може помітити: його роздратування пов'язане не тільки з поведінкою учня, а й з накопиченою втомою, перевантаженням, браком підтримки або відчуттям безсилля. Такий рівень усвідомлення зменшує ризик імпульсивної реакції та сприяє більш зваженому професійному рішенням.

У дослідженнях, присвячених емоційній компетентності соціальних педагогів, рефлексія, емоційне розуміння, емпатія та ефективна комунікація розглядаються як складові практичної роботи з емоційною сферою. Ці характеристики мають значення не лише для соціального педагога у вузькому професійному сенсі, а й для працівника освіти загалом, оскільки освітній процес побудований на взаємодії з людьми різного віку, досвіду, рівня мотивації та емоційної стійкості. За таких умов емоційний інтелект допомагає педагогові зберігати професійну позицію в ситуаціях, де комунікація ускладнюється тривогою, агресією, опором або емоційним виснаженням учасників освітнього процесу.

Розвиток емоційного інтелекту не завершується на етапі здобуття освіти або професійної підготовки. Він формується в досвіді взаємодії, професійних ситуаціях, рефлексії власних реакцій і способів комунікації. У дослідженні В. Ляпунової та А. Солонської емоційний інтелект розглядається у зв'язку з навчанням і професійним життям, зокрема через саморегуляцію, соціальну обізнаність і соціальні навички [32, с. 53-58]. Для нашого дослідження це важливо, оскільки дає підстави розглядати емоційний інтелект не як сталу рису, а як здатність, що розвивається у процесі професійної взаємодії та може підтримувати саморегуляцію працівника освіти в емоційно напружених ситуаціях.

У працівників освіти розвиток емоційного інтелекту відбувається в умовах постійного емоційного навантаження. Кожна складна педагогічна ситуація ставить перед фахівцем кілька завдань одночасно: зрозуміти, що відбувається з учнем або групою; відстежити власну реакцію; не втратити керування ситуацією; зберегти навчальну мету; не зруйнувати контакт. Саме тому емоційний інтелект у педагогічній діяльності не можна зводити лише до емпатії. Емпатія без саморегуляції може призводити до надмірного емоційного залучення, тоді як самоконтроль без розуміння іншої людини може перетворюватися на формальність і дистанціювання. Для професійної взаємодії важливе поєднання емпатії та саморегуляції.

В умовах воєнного стану здатність педагога розпізнавати й регулювати емоційні стани набуває особливого значення. Освітнє середовище функціонує на тлі тривалого стресу, невизначеності, втрат, зміни форматів навчання та підвищеної емоційної вразливості учнів і педагогів. У таких умовах працівник освіти частіше стикається з емоційними реакціями, які не можна пояснити лише навчальною мотивацією або дисципліною. Тривога, розсіяність, зниження активності, дратівливість або замкненість можуть бути пов'язані не з небажанням навчатися, а з ширшим життєвим контекстом. Емоційний інтелект допомагає педагогові бачити цю складність і не зводити поведінку учасників освітнього процесу до спрощених пояснень [18; 30].

Водночас емоційний інтелект не варто подавати як універсальний захист від професійного виснаження. Навіть високий рівень емоційної обізнаності не усуває об'єктивних чинників перевантаження, небезпеки, нестабільності чи дефіциту підтримки. Його значення полягає в іншому: він може допомагати працівникові освіти краще усвідомлювати власні стани, помічати межі виснаження, регулювати реакції, зберігати професійну комунікацію та своєчасно звертатися до доступних ресурсів підтримки. Таке розуміння не перебільшує роль емоційного інтелекту, але дає підстави розглядати його як психологічний ресурс у професійній діяльності педагога.

У нашому дослідженні емоційний інтелект розглядається як багатокомпонентна характеристика, що охоплює розпізнавання, розуміння й регуляцію власних емоцій, а також здатність враховувати емоційні стани інших людей у професійній взаємодії. Таке трактування не ототожнює емоційний інтелект із загальною комунікабельністю, емоційною чутливістю або доброзичливістю. Для нашої роботи важливішим є його зв'язок із емоційною обізнаністю, саморегуляцією, самомотивацією, контролем емоційної експресії, емпатійною взаємодією, розпізнаванням емоцій інших людей та збереженням професійної позиції в напружених ситуаціях.

Таке розуміння підводить до аналізу зв'язку емоційного інтелекту з професійним вигоранням працівників освіти. Вигорання проявляється через емоційне виснаження, дистанціювання та зниження відчуття професійної ефективності. Натомість емоційний інтелект пов'язаний із механізмами, які допомагають педагогові помічати власне напруження, регулювати емоційні реакції, підтримувати контакт з учасниками освітнього процесу та не втрачати професійну включеність. Саме тому подальший аналіз зосереджується на тому, як емоційний інтелект може бути пов'язаний із проявами професійного вигорання працівників освіти.

1.3. Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти

Логічним продовженням теоретичного аналізу феноменів професійного вигорання та емоційного інтелекту є встановлення характеру їхнього взаємозв'язку у межах професійної діяльності працівників освіти. Для педагогічної професії цей зв'язок має практичне значення. Педагогічна праця, що ґрунтується на інтенсивній міжособистісній взаємодії з учнями, батьками та адміністрацією, вимагає від фахівця високого рівня емоційної лабільності та здатності до вольової регуляції власних станів. Постійна емоційна включеність, виступаючи фаховою вимогою, за умов пролонгованого навантаження

трансформується у чинник психоемоційного виснаження. У цьому контексті ми пропонуємо розглядати емоційний інтелект не як загальну особистісну перевагу, а як динамічний психологічний ресурс, що може впливати на переживання професійного напруження.

Зв'язок емоційного інтелекту з професійним вигоранням варто пояснювати через його регулятивну функцію. Високий рівень емоційного інтелекту не усуває надмірне навантаження, складні організаційні умови, дефіцит підтримки, конфліктні ситуації або військовий стрес. Однак він може допомагати педагогові краще помічати власні емоційні стани, розуміти їхні причини, регулювати реакції, підтримувати професійну комунікацію та зберігати контакт з учасниками освітнього процесу. Через ці механізми емоційний інтелект може бути пов'язаний із меншою вираженістю окремих проявів професійного вигорання [33; 64]

Емпіричне вивчення взаємозв'язку емоційного інтелекту та професійного вигорання потребує аналізу не лише загального рівня емоційного інтелекту, а й окремих його компонентів. Для працівників освіти значення мають емоційна обізнаність, здатність управляти власними емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Ці компоненти можуть по-різному співвідноситися з проявами вигорання. Емоційна обізнаність допомагає педагогові помічати власне напруження; управління емоціями пов'язане зі здатністю не переносити втому у професійну взаємодію; самомотивація підтримує активність у складних робочих ситуаціях; емпатія та розпізнавання емоцій інших людей впливають на якість комунікації з учнями, батьками й колегами. Тому в нашому емпіричному дослідженні емоційний інтелект варто розглядати як багатокомпонентну характеристику, а не лише як узагальнений показник.

У зарубіжних дослідженнях емоційний інтелект часто розглядається як один із персональних ресурсів педагогів. S. Mérida-López та N. Extremera аналізують його у зв'язку з професійним стресом, психологічним функціонуванням, добробутом і проявами професійного вигорання у

педагогічній діяльності. У систематичному огляді автори проаналізували 13 досліджень і вказали на негативні зв'язки між емоційним інтелектом та вимірами професійного вигорання. Тобто вищі показники емоційного інтелекту частіше поєднувалися з нижчою вираженістю окремих симптомів вигорання. Водночас автори підкреслюють складність узагальнення таких результатів, оскільки емоційний інтелект вимірюється різними методиками і трактується в межах різних теоретичних підходів [64, с. 121].

Для нашого дослідження важливо врахувати це застереження. Емоційний інтелект може бути пов'язаний із нижчою вираженістю окремих проявів вигорання, однак цей зв'язок не є прямим і однозначним. Якщо розглядати емоційний інтелект лише як «захисний чинник», виникає ризик перебільшити його значення і перенести відповідальність за вигорання тільки на самого педагога. Таке пояснення було б методологічно неточним. Професійне вигорання формується в системі багатьох чинників: особистісних, організаційних, комунікативних, соціальних. Емоційний інтелект може впливати на те, як педагог осмислює й регулює власний стан, однак він не скасовує об'єктивного професійного навантаження. Тому його варто розглядати як ресурс, що може знижувати вразливість до окремих проявів вигорання, але не гарантує повного захисту від нього.

У дослідженні S. Mérida-López та N. Extremera підкреслено, що емоційний інтелект має особливе значення для професій із високими емоційними вимогами. Педагогічна діяльність належить до таких професій, оскільки вона передбачає не лише виконання навчальних завдань, а й постійне емоційне регулювання взаємодії. Працівник освіти має реагувати на напруження в групі, підтримувати контакт, розв'язувати конфлікти, враховувати індивідуальні стани учнів. Через це емоційна інформація стає частиною щоденної професійної роботи. Якщо педагог не вміє її розпізнавати й опрацьовувати, напруження накопичується і може переходити в емоційне виснаження, роздратованість, уникання контактів або втрату професійної зацікавленості [64, с. 121-122].

В українських дослідженнях зв'язок емоційного інтелекту з професійним вигоранням також розглядається у педагогічній сфері. О. Лящ аналізує вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання педагогічних працівників спеціалізованих інтернатних закладів. Цей професійний контекст є важливим, оскільки діяльність у таких закладах передбачає підвищене емоційне навантаження, постійний контакт із дітьми, які потребують особливої уваги, а також значну відповідальність за психологічний і соціальний розвиток вихованців. У статті зазначено, що нижчий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із більшою схильністю до проявів емоційного вигорання: розширення сфери економії емоцій, неадекватного емоційного реагування, емоційного дефіциту, деперсоналізації та психосоматичних і психовегетативних порушень [33, с. 32].

Ці дані не слід тлумачити як прямий причинно-наслідковий доказ. Вони радше показують, що емоційний інтелект може бути пов'язаний із тим, наскільки педагог здатний витримувати емоційну насиченість професійної діяльності. Низький рівень диференціації власних емоційних станів та дефіцит навичок саморегуляції може сприяти непомітному накопиченню емоційних витрат працівників освіти, що згодом може проявитися не тільки у втомі, а й у зміні ставлення до професійної взаємодії: економії емоцій, різкішому реагуванню, зменшенні включеності у контакт або сприйманні взаємодії як додаткового тягара. За таких умов емоційний інтелект може допомагати раніше помічати небезпечну межу між робочим напруженням і виснаженням.

Особливе значення має саморегуляційний компонент емоційного інтелекту. У цьому контексті саморегуляція розуміється не як пригнічення переживань, а як здатність розпізнати власний стан, зрозуміти його джерело й не дозволити напруженню неконтрольовано визначати професійну поведінку. У педагогічній діяльності це може проявлятися в умінні не відповідати різкістю на опір учня, не переносити власну втому на групу, не перетворювати емоційне напруження на байдужість або уникання контакту. Через саморегуляцію емоційний інтелект набуває практичного значення для зниження ризику емоційного виснаження.

Л. Крикун розглядає емоційну саморегуляцію як важливу складову емоційного інтелекту в професійній діяльності педагогів. Авторка зазначає, що саморегуляція пов'язана з управлінням стресом, підтриманням емоційної рівноваги, прийняттям рішень і продуктивною міжособистісною взаємодією. Також вона пов'язує емоційну саморегуляцію зі зниженням рівня професійного вигорання та підвищенням психологічної стійкості фахівців [30, с. 1530-1531]. Для нашої роботи це положення важливе, оскільки дозволяє пояснити механізм зв'язку емоційного інтелекту і професійного вигорання: емоційний інтелект впливає на вигорання не прямо, а через здатність педагога усвідомлювати й регулювати власне напруження.

Працівник освіти з розвиненішою емоційною саморегуляцією не обов'язково має нижче навантаження. Він може працювати в тих самих складних умовах, що й інші педагоги, однак відрізнитися способом реагування на напруження. Такий педагог швидше помічає роздратування, втому, зниження терпимості, бажання уникати контакту. Він може пов'язати ці стани не лише з поведінкою учнів, а й із власним перевантаженням, дефіцитом відпочинку, тривалим стресом або браком підтримки. Це дає змогу обрати більш усвідомлену реакцію: змінити тон взаємодії, зробити паузу, звернутися по допомогу, відновити межі або переосмислити ситуацію. Без такого усвідомлення напруження частіше переходить в автоматичні реакції – різкість, формальність, емоційне відсторонення.

Дослідження М. Гасюк і Л. Крикун поглиблює аналіз саморегуляційного механізму через розмежування внутрішньоособистісного й міжособистісного емоційного інтелекту соціальних педагогів. Авторки пов'язують внутрішньоособистісний аспект із розумінням власних емоцій і здатністю керувати ними, а міжособистісний – із розумінням емоцій інших людей і врахуванням їх у взаємодії. У статті також розглянуто контроль експресії, тобто здатність регулювати зовнішній прояв емоцій [13, с. 37-39]. Для працівників освіти це важливо в контексті вигорання, оскільки професійне виснаження часто виявляється не лише у внутрішньому стані, а й у способі комунікації.

Контроль емоційної експресії не можна ототожнювати з постійним стримуванням або приховуванням переживань. У педагогічній діяльності йдеться про здатність не переносити власне напруження у форму приниження, роздратованого тону, байдужості чи емоційного тиску. Якщо педагог не контролює експресію, його втома швидко стає частиною освітнього середовища. Учні відчують напруження, комунікація втрачає довіру, зростає кількість конфліктів. Це, своєю чергою, посилює виснаження самого педагога. У такій ситуації емоційний інтелект виконує регулятивну функцію: допомагає вчасно помічати не лише власні переживання, а й те, як вони впливають на інших.

Емоційний інтелект охоплює не лише самоконтроль, а й міжособистісний вимір педагогічної взаємодії. Працівник освіти постійно стикається з емоційними станами учнів: тривогою, опором, розгубленістю, дратівливістю, втратою мотивації, потребою в підтримці. Частина цих проявів пов'язана не стільки з навчальним матеріалом, скільки з емоційним станом дитини та загальною ситуацією взаємодії. У таких умовах емоційний інтелект допомагає педагогові помічати емоційне підґрунтя поведінки учня й добирати спосіб реагування, який зберігає педагогічну вимогливість і водночас підтримує психологічний контакт. Професійно виважена взаємодія поєднує дотримання правил із психологічною чутливістю.

На цьому етапі важливо розрізнати емпатію та надмірне емоційне залучення. Емпатія допомагає педагогові краще розуміти стан іншої людини, але сама по собі не захищає від виснаження. Якщо співпереживання не поєднується із саморегуляцією та професійними межами, працівник освіти може брати на себе надмірну емоційну відповідальність за проблеми учнів або їхніх родин. У такому разі емпатійність стає не лише ресурсом, а й додатковим джерелом напруження. З огляду на це в нашій роботі емоційний інтелект розглядається як поєднання здатності розуміти емоційний стан іншої людини та здатності зберігати власну професійну стійкість.

У межах аналізу зв'язку емоційного інтелекту з професійним вигоранням особливого значення набуває його комунікативний аспект. М. Яцюк розглядає

емоційний інтелект як ресурс міжособистісного спілкування, пов'язаний із культурою почуттів, саморегуляцією та здатністю будувати взаємодію з іншими людьми [60, с. 6-14]. Для працівника освіти емоційний інтелект означає не постійну емоційну відкритість, а здатність залишатися професійно чутливим без надмірного самовиснаження. Педагог має розуміти емоційний стан учня, але не розчинятися в ньому; підтримувати контакт, але не втрачати межі; реагувати на складну поведінку, але не перетворювати її на особисту образу.

Професійні межі в цьому випадку не знижують якість педагогічної взаємодії. Вони допомагають зберігати сталість контакту навіть у напружених ситуаціях. Працівник освіти, який не має таких меж, може швидко переходити від високої самовіддачі до виснаження і розчарування. Спочатку він намагається брати на себе надмірне емоційне навантаження, потім починає уникати додаткового контакту, реагує формально або відчуває внутрішній опір до професійних ситуацій, які раніше сприймалися як звичні. Тому емоційний інтелект може підтримувати не лише емпатію, а й професійну дистанцію – не байдужу, а усвідомлено регульовану.

Комунікативний аспект емоційного інтелекту має значення і для профілактики деперсоналізації. Якщо емоційне виснаження посилюється, педагог може почати сприймати учнів не як окремих людей зі своїми обставинами, а як джерело постійних вимог і проблем. Це не завжди проявляється відкрито. Частіше йдеться про зниження терпимості, формалізацію відповідей, втрату інтересу до індивідуальних ситуацій. Емоційний інтелект не усуває втому, але допомагає педагогові помітити момент, коли професійний контакт поступово переходить у відсторонення. Без такого усвідомлення деперсоналізація може закріплюватися як звичний спосіб економії сил.

В умовах воєнного стану роль емоційного інтелекту зростає, хоча він не стає універсальним ресурсом захисту. Працівники освіти виконують професійні обов'язки на тлі тривалого стресу, невизначеності, повітряних тривог, змін у форматах навчання, емоційної вразливості учнів і власного напруження. За таких умов педагогічна взаємодія ускладнюється: звична навчальна ситуація може

містити приховану тривогу, втому, розгубленість, зниження мотивації або переживання, пов'язані з втратою відчуття безпеки й стабільності. Емоційний інтелект допомагає педагогові краще орієнтуватися в цих станах, але не усуває впливу самого воєнного контексту.

Психічне здоров'я працівника освіти під час війни варто розглядати як систему ресурсів, що підтримують здатність справлятися зі стресом, зберігати стосунки з людьми, працювати на користь організації, громади й суспільства та реалізовувати власні здібності. На це звертає увагу Л. Карамушка, аналізуючи складові психічного здоров'я особистості в умовах війни [18, с. 7-8]. Ці положення показують, що збереження професійного функціонування під час війни не залежить від одного ресурсу. Емоційний інтелект може бути частиною ширшої системи підтримки психічного здоров'я, але він має діяти разом зі стресостійкістю, соціальними зв'язками, професійною підтримкою та можливістю відновлення.

Цю думку доповнює дослідження Т. Ковбасюк, присвячене професійній життєстійкості педагогів в умовах воєнного стану. Авторка розглядає життєстійкість як здатність адаптуватися до стресових і кризових ситуацій, зберігати психологічну стабільність, емоційну рівновагу, гнучкість і продуктивність за обставин невизначеності. За результатами дослідження, значна частина педагогів демонструє середній рівень життєстійкості, що вказує на потребу в додатковій підтримці для підвищення мотивації та впевненості у власних силах [23, с. 243-245]. Це дає підстави розглядати емоційний інтелект як важливий, але не самодостатній ресурс: він не замінює професійну життєстійкість і не компенсує всі наслідки тривалого стресу.

Воєнний стан посилює ймовірність того, що педагог виконуватиме не лише навчальну, а й підтримувальну функцію. Н. Ковтун та О. Кін серед чинників вигорання педагогів в умовах воєнного стану називають загрозу життю та здоров'ю учасників освітнього процесу, руйнування освітньої інфраструктури, підвищене емоційне навантаження, роботу з дітьми, які мають травматичний досвід, а також потребу надавати психологічну підтримку учням [24, с. 397-398].

У такій ситуації емоційний інтелект може допомагати педагогові усвідомлювати межі власної компетентності. Працівник освіти може підтримати учня, зберегти підтримувальний контакт, помітити тривожні сигнали, але не повинен підміняти собою професійну психологічну допомогу там, де вона потрібна.

Це показує межі емоційного інтелекту як ресурсу. Якщо педагог має розвинену емпатію, але не має підтримки, часу на відновлення, зрозумілих організаційних правил і доступу до психологічної допомоги, ризик виснаження залишається високим. Якщо він добре розуміє власні емоції, але змушений тривалий час працювати в умовах нестабільності й перевантаження, саморегуляція також має межі. Отже, емоційний інтелект не варто трактувати як універсальний засіб профілактики вигорання. Його вплив можливий лише в поєднанні з іншими особистісними й організаційними ресурсами.

До таких ресурсів належать професійна самоефективність і професійна життєстійкість. Професійна самоефективність відображає переконаність працівника освіти у власній здатності справлятися з робочими труднощами, знаходити рішення у проблемних ситуаціях і відповідати професійним вимогам. Професійна життєстійкість пов'язана зі здатністю зберігати залученість у роботу, приймати виклики професійного середовища, діяти в умовах невизначеності та підтримувати внутрішню зібраність. У поєднанні з емоційним інтелектом ці характеристики точніше окреслюють ресурсний потенціал працівника освіти в умовах воєнного стану. Тому аналіз зв'язку емоційного інтелекту з професійним вигоранням варто доповнювати врахуванням особистісно-професійних ресурсів, які підтримують здатність педагога залишатися активним, адаптивним і психологічно стійким у складних умовах праці.

Порівняння зарубіжних та українських джерел дає підстави конкретизувати позицію нашого дослідження. Зарубіжні дослідження показують наявність негативних зв'язків між емоційним інтелектом і вимірами професійного вигорання педагогів, але водночас наголошують на різноманітності моделей та інструментів вимірювання [64, с. 121]. Українські праці уточнюють взаємозв'язок емоційного інтелекту з професійним вигоранням у педагогічній

сфері, зокрема через емоційне реагування, саморегуляцію, контроль експресії, професійну комунікацію, життєстійкість і воєнний контекст [13; 23; 30; 33]. З огляду на це найбільш прийнятним є інтегративне тлумачення: емоційний інтелект пов'язаний із професійним вигоранням не як окремий ізольований чинник, а як частина системи психологічної регуляції професійної діяльності.

Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти має опосередкований характер. Він проявляється через усвідомлення власних емоційних станів, здатність до саморегуляції, контроль емоційної експресії, емпатійне розуміння інших людей, підтримання професійних меж і збереження конструктивної взаємодії. Ці механізми можуть знижувати ризик емоційного виснаження, професійного дистанціювання та втрати відчуття ефективності. Водночас рівень емоційного інтелекту не може повністю компенсувати хронічне перевантаження, організаційні труднощі, дефіцит соціальної підтримки та тривалий воєнний стрес.

Для емпіричного дослідження це означає, що емоційний інтелект варто аналізувати не як абстрактну позитивну характеристику, а у зв'язку з конкретними проявами професійного вигорання працівників освіти. Важливим є не лише загальний рівень емоційного інтелекту, а й окремі його компоненти: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Саме ці компоненти дають можливість простежити, які аспекти емоційної сфери можуть бути пов'язані з емоційним виснаженням, дистанціюванням, зниженням професійної ефективності та загальним функціонуванням у період воєнного стану.

Додаткове врахування професійної самоефективності й професійної життєстійкості поглиблює аналіз, оскільки дає можливість розглядати емоційний інтелект у системі ширших психологічних ресурсів працівника освіти. На нашу думку, емоційний інтелект доцільно розглядати як важливий, але не самодостатній ресурс збереження професійної стійкості працівників освіти, оскільки його вплив посилюється лише у взаємодії з іншими психологічними та організаційними ресурсами.

Висновки до першого розділу

У першому розділі проаналізовано теоретичні підходи до розуміння професійного вигорання працівників освіти, зміст поняття емоційного інтелекту та можливі механізми їхнього взаємозв'язку в умовах воєнного стану. Аналіз джерел показав, що професійне вигорання не можна зводити до звичайної втоми або тимчасового зниження працездатності. Його доцільно розглядати як стан поступового виснаження професійних і психологічних ресурсів, що проявляється через емоційне виснаження, професійне дистанціювання, зниження відчуття ефективності, формалізацію взаємодії та порушення відновлення після навантаження.

Для працівників освіти проблема вигорання має особливе значення, оскільки педагогічна діяльність передбачає постійну комунікацію, відповідальність за освітній результат, емоційну залученість і потребу підтримувати контакт з учнями, батьками, колегами та адміністрацією. У таких умовах професійне напруження поступово може переходити у виснаження, втрату професійної зацікавленості, зниження терпимості до складних ситуацій та формалізацію педагогічної взаємодії.

Умови воєнного стану посилюють ризики професійного вигорання. Педагогічна діяльність відбувається на тлі тривалого стресу, невизначеності, загрози безпеці, змін форматів навчання, переривання освітнього процесу та підвищеної емоційної вразливості учасників освітньої взаємодії. Через це вигорання працівників освіти в умовах війни варто розглядати не лише як індивідуальну проблему педагога, а як результат взаємодії професійних вимог, емоційного навантаження, соціального контексту та доступних ресурсів підтримки.

Емоційний інтелект у нашій роботі розглядається як багатокомпонентна характеристика, що охоплює емоційну обізнаність, управління власними емоціями, самомотивацію, емпатію, розпізнавання емоцій інших людей, контроль емоційної експресії та здатність підтримувати професійну комунікацію

в напружених ситуаціях. Для педагогічної діяльності він має значення не як загальна доброзичливість або комунікабельність, а як здатність працювати з емоційною інформацією та застосовувати це розуміння у професійній взаємодії.

На нашу думку, емоційний інтелект не слід трактувати як універсальний засіб запобігання професійному вигоранню. Його вплив має опосередкований характер. Він може знижувати вразливість до окремих проявів вигорання через усвідомлення власного напруження, саморегуляцію, контроль емоційної експресії, підтримання професійних меж, емпатійне розуміння інших людей і збереження конструктивної взаємодії. Водночас навіть розвинений емоційний інтелект не усуває хронічного перевантаження, організаційних труднощів, дефіциту підтримки та тривалого воєнного стресу.

Тому професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану доцільно аналізувати у зв'язку з емоційним інтелектом та іншими психологічними ресурсами особистості. Важливими для подальшого емпіричного дослідження є не лише загальний рівень емоційного інтелекту, а й окремі його компоненти, а також показники професійної самоефективності та професійної життєстійкості. Такий підхід дає можливість розглядати вигорання не як наслідок лише індивідуальної вразливості педагога, а як результат взаємодії професійного навантаження, емоційної регуляції, соціального контексту та ресурсів психологічної стійкості.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА РІВЕНЬ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Методологія та загальна база дослідження

Емпіричне дослідження здійснювалося в межах інтеграції соціоекологічного та соціально-когнітивного підходів, що дозволило всебічно проаналізувати феномен професійного вигорання освітян на перетині об'єктивних умов трансформованого війною освітнього середовища та суб'єктивних ресурсів особистості педагога.

Метою нашого емпіричного дослідження було проаналізувати вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану. Для реалізації цієї мети нами було обрано дизайн змішаного дослідження, який передбачав проведення роботи у два етапи: розвідувальний якісний із застосуванням методу фрілістингу та основний кількісний з використанням батареї стандартизованих психодіагностичних методик, що дозволило нам послідовно перейти від феноменологічного аналізу суб'єктивного досвіду освітян в умовах війни до статистичної перевірки зв'язку між емоційним інтелектом та професійним вигоранням.

Усі етапи емпіричного дослідження реалізовувалися з дотриманням етичних стандартів. Залучення освітян та експертів здійснювалося виключно на засадах добровільності. Перед початком збору даних усі учасники надали електронну згоду на участь у дослідженні, підтвердивши ознайомлення з метою дослідження та правом на відмову від участі на будь-якому його етапі. Збір даних здійснювався в анонімному форматі. З метою захисту приватності імена респондентів, назви конкретних закладів освіти та інші ідентифікаційні маркери не фіксувалися та підлягали обов'язковому кодуванню. Особлива увага приділялася дотриманню конфіденційності під час проведення синхронних

онлайн-інтерв'ю: диктофонні аудіозаписи підлягали знищенню одразу після транскрибування текстів. Увесь зібраний емпіричний масив даних зберігався у закодованому вигляді та використовувався виключно в дослідницьких цілях.

На першому етапі дослідження, який тривав з жовтня по грудень 2025 року, було проведено 14 якісних індивідуальних інтерв'ю за методом фрілістингу з двома групами учасників: 10 освітянами та 4 експертами освітньої галузі.

Метою якісного етапу дослідження було здійснити аналіз суб'єктивних уявлень педагогів про специфіку емоційного стану працівників освіти, ключові стресогенні чинники, ресурси та бар'єри подолання стресу в умовах воєнного стану. Залучення експертної групи до якісного етапу дослідження дозволило доповнити суб'єктивний досвід освітян позицією професійних спостерігачів, що забезпечило додаткову перевірку виявлених феноменологічних категорій та допомогло ідентифікувати структурні деформації освітнього середовища в умовах війни, інституційні бар'єри та дефіцити системи психологічної підтримки. Спираючись на фаховий інструментарій, експерти здатні ідентифікувати приховані механізми вигорання, які самі вчителі можуть не усвідомлювати, а також фіксувати глобальні перешкоди для збереження їхньої життєстійкості. Таким чином було отримано багаторівневий та цілісний аналіз досліджуваної проблеми професійного вигорання працівників освіти.

Збір первинного якісного матеріалу здійснювався у формі індивідуальних онлайн-інтерв'ю в синхронному форматі з використанням платформ відеозв'язку Zoom та Google Meet. Вибір такого інструментарію дозволив забезпечити безпосередню взаємодію з учасниками дослідження, гарантуючи при цьому безпеку та зручність в умовах воєнного стану.

Перед початком інтерв'ю кожному потенційному респонденту дистанційно надсиалося посилання на спеціально розроблену Google-форму, яка містила бланк інформованої згоди на участь у науковому дослідженні (Додаток А). За згодою учасників, хід кожного онлайн-інтерв'ю записувався на диктофон для фіксації вербального матеріалу та уникнення втрати даних. Отримані аудіозаписи піддавалися процедурі транскрибування (дослівного переведення усного

мовлення в текстовий формат). Одразу після завершення цього процесу всі вихідні аудіофайли з диктофона були видалені з метою дотримання принципу конфіденційності.

Подальша аналітична робота проводилася виключно з деперсоналізованими текстовими масивами, де відповіді зберігалися в закодованому вигляді без можливості ідентифікації конкретних осіб, що забезпечило дотримання принципів конфіденційності та анонімності учасників дослідження. Для аналізу отриманих текстових масивів було застосовано тематичний аналіз.

Респондентам та експертам пропонувалися ідентичні за змістом блоки стимульних запитань відкритого типу, адаптовані відповідно до їхньої ролі в дослідженні, що в подальшому дозволило здійснити крос-аналіз отриманих даних та верифікувати найбільш стійкі смислові одиниці.

Відповідно до сформульованої мети якісного етапу дослідження було розроблено 5 стимульних запитань до фрілістингу для респондентів та експертів (див. Додаток Б) для вирішення наступних завдань:

1. Виявити та категоризувати спектр емоційних станів, які супроводжують професійну діяльність освітян в умовах воєнного стану (питання 1).
2. Визначити чинники, що провокують або посилюють професійний стрес і виступають тригерами вигорання (питання 2).
3. Проаналізувати актуальні стратегії саморегуляції, внутрішні та зовнішні опори, а також інструменти, які допомагають освітянам підтримувати життєстійкість і долати професійний стрес (питання 3).
4. Ідентифікувати незадоволені потреби педагогів у психологічній, організаційній чи соціальній допомозі, необхідній для ефективної протидії вигоранню (питання 4).
5. Дослідити внутрішні та зовнішні перешкоди, що гальмують процеси відновлення та подолання стресового навантаження в професійному середовищі освітян (питання 5).

На другому етапі було проведено кількісне дослідження із залученням 60 працівників освітніх організацій переважно з м. Києва та Київської області. Збір даних тривав у період із квітня по травень 2026 року та здійснювався методом онлайн-опитування за допомогою сервісу Google Forms.

Відповідно до мети і завдань нашого дослідження було обрано наступні психодіагностичні методики:

1. Опитувальник «Емоційний інтелект» (N. Hall). Діагностика емоційного інтелекту спрямована на виявлення здатності освітян розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також здатності до самомотивації та управління емоційною сферою. Опитувальник містить 30 тверджень, розподілених за 5 шкалами: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей [60, с. 27-29].
2. Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання (О. Чабан, 2025). Методика дозволяє виявляти наявність синдрому професійного вигорання, виміряти ступінь його загальної вираженості та проаналізувати симптоматологічної структури. Опитувальник складається з 50 питань та дозволяє оцінити 10 факторів, які за своїм змістом надають конкретні характеристики вигоранню: професійне незадоволення, емоційно-вольові реакції, втома та брак часу, деперсоналізація та дереалізація, астено-депресивні симптоми, тривожні симптоми, потреба в усамітненні від людей, незадоволеність грошовою винагородою, прагнення збільшеного часу на відпочинок та позитивні моральні установки на відданість роботі. Використання цього опитувальника в нашому дослідженні продиктоване його актуальністю: інструмент розроблений в 2025 році в межах науково-дослідної роботи, присвяченої допомозі населенню України в умовах дистресу війни, та пройшов процедуру валідизації на вибірці, що складалася з 1405 науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів України [55].
3. Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія) («Short occupational self-efficacy scale») T. Rigotti, B. Schyns, G. Mohr (2008) (адаптація О. Креденцер). Методика визначає впевненість педагога у власних здібностях

долати професійні труднощі та знаходити рішення у проблемних ситуаціях. У контексті нашої роботи цей інструмент допомагає з'ясувати, наскільки збереження віри у власну професійну компетентність виступає бар'єром на шляху до професійного виснаження та дослідити зв'язок між емоційною компетентністю та когнітивною оцінкою професійної спроможності [35, с. 37-38].

4. Опитувальник професійної життєстійкості (за редакцією О. Кокуна, 2025). Методика вимірює адаптаційну здатність особистості протистояти стресогенним умовам у професійній діяльності. Опитувальник містить 24 запитання та оцінює рівні професійної включеності, контролю, прийняття виклику, а також емоційний, мотиваційний, соціальний та професійний компоненти життєстійкості. Модифікована версія опитувальника пройшла стандартизацію на вибірці дорослого населення України, яка включала 1257 осіб, в умовах повномасштабної війни у червні-липні 2022 року. Вимірювання професійної життєстійкості освітян дозволило оцінити їхній ресурсний стан та визначити рівень адаптаційного потенціалу, необхідного для подолання робочих викликів в умовах пролонгованого стресу воєнного часу [26, с. 41-52].

Додатковим інструментом кількісного дослідження виступила розроблена нами анкета, використання якої дозволило зібрати демографічні дані респондентів та важливі показники для воєнного часу такі, як поточне місце перебування, формат роботи та наявність статусу ВПО (Додаток В).

Процедура опитування передбачала ознайомлення респондентів із текстом інформованої згоди, що гарантувала анонімність, конфіденційність та право на припинення участі на будь-якому етапі.

Результати кількісного дослідження були проаналізовані за допомогою методів описової статистики: були виконані розрахунки індивідуальних показників за ключами тестових методик, обчислено середні значення (M), стандартні відхилення (SD), медіани (Me) та відсоткові розподіли досліджуваних явищ. Перевірка емпіричного розподілу даних на нормальність дозволила обґрунтувати вибір методів подальшого математичного аналізу для вивчення взаємозв'язків між показниками емоційного інтелекту, професійного вигорання,

професійної самоефективності та життєстійкості педагогів. Враховуючи специфіку психометричних шкал та достатній обсяг вибірки ($n = 60$), для встановлення міри та напряму статистичного зв'язку між досліджуваними психологічними конструктами було застосовано параметричний метод – коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою Microsoft Excel та Python.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів якісного дослідження

Якісний етап нашого емпіричного дослідження був спрямований на виявлення ключових тем, що відображають специфіку психоемоційного стану освітян та їх досвід проживання професійного стресу в умовах воєнного стану.

Загальний обсяг вибірки якісного етапу дослідження, проведеного за методом фрілістингу, становив 14 осіб, розподілених на дві цільові групи за принципом експертності та безпосередньої включеності в професійне середовище:

1. Група респондентів (педагоги-практики) – 10 осіб, педагогічні працівники приватного закладу освіти (м. Київ) віком від 25 до 39 років зі стажем роботи від 3 до 18 років. За гендерним розподілом до вибірки увійшли 8 жінок та 2 чоловіків. Нижня межа професійного стажу від 3 років виступала важливим критерієм, оскільки гарантувала наявність у респондентів професійного досвіду до повномасштабного вторгнення, що було необхідним для оцінки трансформації освітнього середовища. З метою охоплення багатовимірності освітнього процесу, до участі були запрошені фахівці з різними функціональними обов'язками: вчителі-предметники, тьютори та ментори. Включення до цієї групи вчителів, які суміщають години викладання предметів із роллю класного керівника, або проєктною діяльністю, розширило спектр щоденного емоційного навантаження. Усі респонденти працюють в очному форматі. Це дозволило сфокусувати аналіз на специфічних стресорах безпосереднього контакту з учнями та реагування на безпекові загрози (повітряні тривоги) під час освітнього процесу. Крім того,

враховуючи соціоекологічну рамку дослідження, важливо зазначити, що 2 респондентів з цієї групи мали статус внутрішньо переміщеної особи (ВПО), що дало змогу врахувати в аналізі досвід подвійного стресу – професійного та особистісного, зумовленого вимушеною міграцією.

2. Група експертів – 4 особи, фахівці віком від 27 до 63 років з професійним стажем від 7 до 41 року. За гендерним розподілом до вибірки увійшли 3 чоловіків та 1 жінка. За інституційною та географічною ознаками експертна група репрезентує як приватний сектор столиці (3 фахівці з м. Києва), так і державний сектор регіонального рівня (1 фахівець із державного ліцею м. Біла Церква), що дозволило врахувати розбіжності в адміністративній культурі та ресурсному забезпеченні закладів різних форм власності. Експертиза учасників відзначається високим рівнем мультидисциплінарності: до дослідження були залучені заступниця директора з навчально-виховної роботи, керівник освітніх проєктів і програм освітньої фундації, керівник тьюторсько-менторської служби, а також шкільний практичний психолог. Такий склад групи забезпечив комплексний розгляд специфіки емоційного реагування освітян та механізмів подолання ними кризових навантажень крізь призму кількох системних ракурсів: адміністративно-управлінського, організаційно-проєктного та психологічного. Як і респонденти першої групи, усі експерти працюють в умовах очного формату, що забезпечує релевантність їхніх оцінок щодо впливу актуальних безпекових загроз на стан освітян.

Обробка масиву даних, отриманих у ході індивідуальних інтерв'ю з освітянами, здійснювалася із застосуванням методу тематичного аналізу, який дозволив виявити стійкі смислові теми, що характеризують переживання професійного стресу педагогами в умовах воєнного стану. Аналітична процедура реалізовувалася у кілька етапів: багаторазове прочитання та занурення в текст відповідей, генерування первинних кодів для значущих висловлювань, пошук і формування попередніх тем, їх подальший перегляд та концептуалізація.

Опис результатів якісного дослідження поділено відповідно до його завдань. Результати включають в себе аналіз спектра емоційних станів, чинників

стресу, ресурсів життєстійкості, незадоволених потреб у зовнішній підтримці та бар'єрів на шляху до відновлення працівників освіти в умовах воєнного стану.

Спектр емоційних станів працівників освіти в умовах воєнного стану

Феноменологічну матрицю емоційних станів освітян представлено у Таблиці 2.1. Аналіз відповідей респондентів на перше стимульне запитання «Назвіть усі емоції, які Ви та Ваші колеги відчуваєте у зв'язку з Вашою професійною діяльністю в умовах війни» дозволив виокремити три смислові теми, що комплексно описують емоційні реакції освітян: психоемоційне виснаження, емоційну стійкість та кризу професійної ідентичності і ціннісних орієнтирів (Додаток Г).

Таблиця 2.1

Емоційні стани працівників освіти в умовах воєнного стану (дані отримані від респондентів)

Смислові категорії /Коди	Частота
Радість	9
Втома і виснаження	8
Злість, роздратування, агресія	8
Безсилля, безвихідь, безпорадність, зневіра, розпач	6
Сум	6
Гордість	4
Любов до дітей	3
Надія	3
Відповідальність	3
Відсутність бажання комунікувати, вирішувати і щось робити	3
Тривога	3
Вдячність	2
Турбота і підтримка команди	2
Апатія	2
Байдужість	2
Вигорання	2
Страх	2
Розчарування в собі	2
Сором	2
Огида, несправедливість, невдоволення, натхнення, інтерес, допитливість, сміливість	1

Тема «Психоемоційне виснаження» репрезентує спектр емоційних станів освітян, що виникають як наслідок тривалого професійного стресу. Вона розкривається через чотири підтеми:

1) Психофізичне виснаження, провідною категорією якої виступає втома і виснаження (8 згадок) та вигорання (2 згадки). Освітняни описують цей стан як глибокий, хронічний та такий, що має соматичні прояви.

«Втома... Часом буває, взагалі, хронічна втома... .особливо ті, які мають великий досвід, у них загальна втома... Але в нашому особистісному спілкуванні ми всі загалом втомлені. Тобто всі втомлені, всі з цього сміються, всі з цього плачуть.» (Респондент M25)

«Я помічаю, що мої колеги дуже часто виглядають виснаженими і дуже втомленими. Не знаю наскільки це поширено, але з тими, з ким я спілкуюся, майже всі постійно втомлені.» (Респондентка F27)

«Дуже багато втоми, яка переходить у хвороби, які психосоматика веде за собою. Кожен намагається робити більше, можливо, таким чином навантаженістю замінити якісь думки, які можуть з'являтися» (Респондентка F37)

2) Емоційна вибуховість та дратівливість представлена категорією злість, роздратування, агресія (8 згадок) та категорією огида (1 згадка).

«Злість в мене буває останнім часом. Під кінець року її дуже багато. Часом вона відкрита, часом я її стримую. У мене буває прямо така агресія. Есенція цієї агресії. Так само, як і в моїх колег.» (Респондент M25)

«... огида. Я, до речі, по собі теж розумію, що коли мене заводять батьки, от в стан такий прямо агресивний, мені стає аж огидно, аж бридко від них.» (Респондентка F37)

3) Емоційне відсторонення включає маркери зниження активності такі, як відсутність бажання комунікувати, вирішувати і щось робити (3 згадки), апатію та байдужість (по 2 згадки).

«..додому я йду абсолютно знесилена, без бажання будь-що робити, і тим паче без бажання з кимось спілкуватися, нема бажання щось вирішувати...Я не

можу зробити вибір, я не можу вирішувати взагалі нічого...нема абсолютно жодної енергії на ще якісь рішення...» (Респондентка F26)

4) Відчуття небезпеки та тривожне очікування проявляється через тривогу (3 згадки) та страх (2 згадки).

«Тривога, напруження через постійні невизначення. Взагалі через обстріли, через повітряні тривоги, постійні новини, інформаційний шум.» (Респондентка F29)

«...страх, особливо коли відбуваються повітряні тривоги, або різного типу наслідки після нічних атак...» (Респондентка F39)

Другою темою, виокремленою в результаті тематичного аналізу, стала емоційна стійкість освітян, яка представлена такими підтемами:

1) Емоційні ресурси саморегуляції та відновлення з найбільш згадуваною серед респондентів емоцією радості (9 згадок). Також до цієї підтеми увійшли такі емоційні стани, як надія (3 згадки), натхнення, інтерес та допитливість (по 1 згадці).

«... Теж у колег є радість, за рахунок того, що ми працюємо в дитячому колективі...» (Респондентка F39)

«... і надія, звичайно. Надія на те, що все скоро закінчиться, і все буде класно. Без неї нікуди. Рухатися без неї взагалі дуже складно.» (Респондентка F29)

2) Ціннісна саморегуляція та професійна місія представлена категоріями гордість (4 згадки), відповідальність (3 згадки) та сміливість (1 згадка).

«Гордість за те, що маю змогу навчати навіть в такий невизначний і складний час.» (Респондентка F29)

«Величезна відповідальність за знання дітей, за якість своєї роботи» (Респондентка F29)

«Сміливість діяти попри все, попри всі форс-мажори.» (Респондентка F29)

3) Емпатійна залученість з категоріями любов до дітей (3 згадки), вдячність (2 згадки) та турбота і підтримка команди (2 згадки).

Третьою темою, виокремленою в результаті тематичного аналізу, стала криза професійної ідентичності та ціннісних орієнтирів працівників освіти, що відображає переживання втрати опору та професійної самоцінності і представлена таким підтемами:

1) Екзистенційна криза і проживання спільного горя з категоріями безсилля, безвихідь, безпорадність, зневіра, розпач (6 згадок) та сум (6 згадок).

«Мабуть, якесь безсилля, тому що я не можу, наприклад, зупинити цю повітряну тривогу, яка є...Безсилля те саме у колег....» (Респондентка F29)

«Відчувається сум за те, що ці діти, які зараз проживають війну, розумієш, що їм важко вже і буде важко потім, це залишить певний слід на них.» (Респондентка F37)

«...і сум...ностальгію майже кожен відчуває, бо багато вчителів, багато працівників не з Києва. Багато хто так само ВПО, як і я. Всі сумують за домівкою, в когось ще частина родини там залишилась, на тих територіях» (Респондент M33)

2) Втрата професійної впевненості з категоріями розчарування в собі (2 згадки), сором (2 згадки), несправедливість і невдоволення (по 1 згадці):

«... розчарування дуже часто виникає. Розчаровуєшся не в дітях, а в собі, бо, наприклад, якщо діти чогось не можуть, не знають, не хочуть, ти завжди це сприймаєш «в штики» і завжди на себе сприймаєш. Тобто вони не можуть, бо я такий вчитель. І ти кажеш собі: «Напевно я дуже поганий педагог»» (Респондент M25)

Ключовою особливістю виявленої феноменологічної картини емоційних станів, які супроводжують професійну діяльність освітян в умовах воєнного стану, став практично однаковий розподіл емоцій, що описують психоемоційне виснаження (31 згадка), та емоцій, що забезпечують емоційну стійкість освітян (30 згадок). Цей баланс деструктивних та конструктивних переживань виявився центральним для розуміння специфіки професійного здоров'я педагогів під час війни. Виявлена пропорція свідчить про інтенсивну внутрішню боротьбу: щойно актуалізуються фактори вигорання (через втому чи тривогу), особистість

мобілізує захисні емоційні ресурси (через пошук радості у взаємодії, актуалізацію професійної гордості та надії).

Наступним кроком став тематичний аналіз відповідей експертів на запитання: «Назвіть усі емоції, які, на Вашу думку, відчувають освітяни у зв'язку з професійною діяльністю в умовах війни» (Додаток Д).

Таблиця 2.2

Емоційні стани працівників освіти в умовах воєнного стану (дані отримані від експертів)

Категорії/Коди	Частота
Вигорання, виснаження, втома	3
Тривожність	3
Вдячність	2
Любов, ніжність	2
Гордість	2
Надія, віра	2
Розгубленість	2
Страх	2
Злість	2
Апатія	1
Розпач	1
Спустошеність	1
Стурбованість	1
Несправедливість	1
Гіркота	1
Вимогливість і критика себе	1
Напруження	1
Сум і горе	1
Безсилля	1
Радість	1
Відповідальність	1
Солідарність	1

В темі психоемоційного виснаження експерти фіксували високий рівень дистресу серед освітян, виділяючи низку дезадаптивних станів. Провідними категоріями у цій темі, що мають найвищу частоту згадувань серед експертів, виступають вигорання, виснаження, втома та тривожність (по 3 згадки). Наступними категоріями за кількістю згадок експертів були страх, розгубленість

та злість (по 3 згадки). По одній згадці отримали категорії стурбованість, напруження та апатія.

«...певне таке емоційне вигорання, адже іде виснаження, бо ти віддаєш часом більше, ніж отримуєш, саме за емоційний ресурс...» (Експерт М27)

« В освітян прифронтових територій, де зберігається змішане навчання - втома й емоційне виснаження через постійну роботу в укритті.» (Експерт М)

«В залежності від регіону України освітяни мають різні переживання, але в усіх присутня тривога й страх за власну безпеку, безпеку своєї сім'ї, безпеку учнів.» (Експерт М)

Аналогічно до результатів опитування самих освітян, експерти також зафіксували потужний спектр позитивних, ресурсних емоцій, що формують тему емоційної стійкості. Фахівці відзначили здатність педагогів спиратися на професійну місію, емпатію та командну взаємодію. Зокрема були виділені наступні категорії: вдячність, любов і ніжність, гордість, надія і віра (по 2 згадки); радість, відповідальність, солідарність (по 1 згадці).

«...професійна гордість за те, що вони у себе вдома і не виїхали з регіону посиленої небезпеки...» (Експерт М)

«...любов до своєї справи, тому що на цій любові тримається дуже багато, прям дуже багато...» (Експерт М27)

«... вдячність собі, що тримаються. Вдячність тим, хто нагадує про нашу мету, нашу місію, нашу роботу...» (Експерт М27)

Третя тема, ідентифікована у відповідях експертів, відображає глибокі ціннісні та екзистенційні кризи, спричинені специфікою роботи у воєнний час. Експерти наголошували на тому, що освітяни важко переживають втрати і схильні до надмірної самокритики, що було відображено в таких емоційних станах педагогів, як сум, гіркота і горе, розпач несправедливості, вимогливості і критика себе.

«Освітяни – це та категорія людей, які досить вимогливі і критикуючі до себе. Які часто орієнтовані на результати і на оцінку.» (Експерт М33)

Експерти підтвердили амбівалентність емоційного стану педагогів: глибоке виснаження, тривога та екзистенційна криза (горе, розпач) існують одночасно з потужними механізмами відновлення (любов до справи, вдячність, гордість, надія).

Синтез результатів тематичного аналізу відповідей освітян та експертної групи дав змогу зробити висновок, що у професійній діяльності працівників освіти в умовах воєнного стану простежуються ознаки розгортання синдрому професійного вигорання. Емпірично виявлений спектр емоційних станів відповідає класичній трикомпонентній структурі вигорання С. Maslach, відображаючи деструктивні зміни на психофізичному, поведінковому та ціннісному рівнях особистості освітніх працівників. Емоційне та психофізичне виснаження визначено як центральний та найбільш значущий елемент дистресу освітян. Хронічний стан втоми і знесилання підтверджується високою частотою згадувань як самими педагогами, так і експертами. Деперсоналізація та емоційне відсторонення виражено через тенденції до захисного дистанціювання від професійного та особистого середовища. Маркерами цього процесу виступили високий рівень дратівливості, спалахи активної та пасивної агресії, апатія та байдужість працівників освіти. Наслідком емоційного виснаження стало свідоме обмеження соціальних контактів і деструкція комунікативної сфери (*«немає ресурсу на нові контакти»*), що експерти інтерпретували як наслідок дисбалансу між колосальною емоційною віддачею та відсутністю відновлення. Редукція професійних досягнень та криза ідентичності проявилася у формі незадоволення собою, сорому та девальвації власної професійної спроможності. Експертна оцінка верифікувала цю тенденцію, описуючи освітян як категорію людей із високим рівнем вимогливості та самокритичності. В умовах війни особистісна характеристика (перфекціонізм) трансформується у гіпервідповідальність, провокуючи розчарування у власній ефективності через неможливість контролювати зовнішні обставини.

Чинники професійного стресу освітян в умовах воєнного стану

Ідентифікація та систематизація чинників, що провокують або посилюють професійний стрес, дозволила нам виявити передумови розвитку професійного вигорання освітян. Результатом тематичного аналізу відповідей 14 працівників освітньої галузі на питання «Назвіть усе, що викликає та/або посилює стрес на роботі для Вас та Ваших колег в умовах війни.» стало виокремлення 4 смислових тем, 17 підтем та 37 специфічних категорій, що демонструє складність та багатовимірність стресогенного середовища, у якому наразі функціонує українська система освіти (Додаток Е). У структурі отриманих даних було визначено чотири смислові теми: зовнішні стресори, спричинені війною, професійні, соціальні та внутрішньоособистісні стресори.

Зовнішні стресори, спричинені війною (19 згадок), окреслюють контекст, у межах якого здійснюється професійна діяльність працівників освіти. Найбільш згадуваною причиною стресу була відсутність якісного сну через нічні обстріли (6 згадок). Це свідчить про те, що першопричиною зниження психологічної резильєнтності освітян є депривація сну. Хронічне недосипання виснажує когнітивні та емоційні ресурси, необхідні для ефективного реагування на професійні виклики.

«... от коли є якийсь нічний обстріл і ти не висипаєшся, але все одно мусиш йти на роботу і все одно мусиш працювати...» (Респондентка F27)

Фонові обставини війни (постійна загроза життю, загальна невизначеність щодо майбутнього, перенавантаження інформаційним шумом) створюють хронічний стан екзистенційної тривоги.

«... невизначеність, що буде далі. Це теж впливає на мене, на колег. Невизначеність в країні... Що буде далі? У всіх це питання маячить.» (Респондентка F29)

Важливим фактором є руйнування звичного навчального процесу: часті повітряні тривоги та необхідність проводити уроки в укритті порушують освітню структуру. Освітняни зазначали про різке зростання відповідальності за безпеку

дітей на фоні неможливості забезпечити якісне засвоєння матеріалу, що викликає відчуття фрустрації та професійного безсилля.

«В укритті дуже важко проводити уроки, тому що в нас загальний простір укриття, і важко змусити дітей сконцентруватися, важко самому сконцентруватися. І ти відчуваєш ще більший тягар відповідальності, що ой, у тебе або згорить урок, ну, втратиться, ти не встигнеш щось пояснити, будеш відставати від свого календарного планування. ...коли намагаєшся це зробити в укритті, це в більшості випадків не має сенсу, тому що діти не сприймають через стресові умови, ну, вони в укритті. І тому це дійсно посилює стрес.»
(Респондентка F27)

Додатковим стресором виступає інформаційна агресія (зокрема, з боку російських ресурсів), що створює відчуття незахищеності шкільного простору.

Найбільш представленою за кількістю згадувань є друга тема – **професійні стресори** (39 згадок), основу якої становлять внутрішньоорганізаційні конфлікти та проблеми комунікації в освітньому середовищі.

Лідером за кількістю згадувань серед підтем є токсична взаємодія з батьками. Аналіз відповідей освітян розкриває кризу в трикутнику взаємодії «школа – дитина – батьки». В умовах воєнного стану педагоги стають об'єктом зміщеної агресії батьків учнів, які самі перебувають у стані хронічного стресу та фрустрації через війну, і несвідомо спрямовують свою напругу на вчителів. Це проявляється через порушення професійних кордонів (дзвінки в неробочий час, вимоги виконувати функції особистого помічника), знецінення, споживацьке ставлення та перекладання відповідальності за виховання і знання дитини виключно на школу. Ситуація загострюється через політику адміністрації школи: побоюючись втратити «клієнта», керівництво не захищає своїх працівників, унаслідок чого педагоги змушені миритися з проявами агресії та обмеженням можливостей відстоювати власні межі.

«Найбільше стрес на роботі викликає спілкування з батьками... це вибиває дуже сильно з робочого ритму, з бажання робити будь-що...» (Респондент M27)

«... але найбільший виклик – це спілкування з батьками,...батьки – це найбільший, найскладніший, найболючіший для мене виклик.» (Респондентка F26)

Додатковим стресором виступає неефективний менеджмент. Респонденти відзначають хаос, загальну неорганізацію, появу невідкладних, раптових і неоплачуваних завдань, а також відсутність конструктивного зворотного зв'язку. Усе це накладається на велике навантаження та жорсткі дедлайни під час завершення семестру.

Окремий кластер стресорів пов'язаний зі зміною контингенту учнів. Робота з емоційно нестабільними та травмованими дітьми вимагає значних психоемоційних витрат. Відсутність належних ресурсів для реалізації інклюзивної освіти, а також занепокоєння щодо можливого травмування дитини під час навчального процесу зумовлюють стан підвищеної психологічної напруженості та постійної мобілізації ресурсів у педагогів. При цьому спостерігається дефіцит часу на відновлення: межі між робочим і вільним часом розмиті, що унеможливорює повноцінний відпочинок та *«перезапуск системи»* (Респондентка F29).

Соціальні стресори (12 згадок) відображають вразливість освітян у соціально-економічному та міжособистісному вимірах. Базовою загрозою тут є страх втрати фінансової стабільності. В умовах економічної кризи страх припуститися помилки та бути звільненим розглядається не просто як кар'єрна невдача, а як загроза фізичному виживанню (*«чим я буду годувати сім'ю»*) (Респондентка F39).

Одним із важливих результатів тематичного аналізу стало виокремлення соціокультурних та ціннісних конфліктів, що відображають специфіку сучасних суспільних трансформацій в умовах війни. Використання російської мови дітьми в школі сприймається педагогами як значущий чинник стресу, який активізує переживання безпорадності.

«...коли чую російську мову, це теж мені посилює стрес в школі. І таке теж посилює, що ти не можеш донести важливість невикористання її...»
(Респондентка F37)

Крім того, у відповідях респондентів присутня тема гендерно зумовленого соціального тиску на чоловіків-педагогів, пов'язаного із суспільними очікуваннями щодо мобілізації, що створює додаткове психологічне навантаження.

«... ти знаходишся в постійному моральному стані, що ти чоловік, який працює в школі, ти не на фронті, ти не маєш скинути, чого ти жалієшся. І ось ця загальніша парадигма.» (Респондент M25)

Ці стресори підсилюються деструктивним мікрокліматом (*«робота з емоційно нестабільними дорослими. В принципі, і в колективі є такі»* (Респондентка F29)), та дефіцитом неформальної комунікації в колективі.

Внутрішньоособистісні стресори (5 згадок) демонструють, як зовнішній тиск інтерналізується, руйнуючи самооцінку фахівця. Одним із ключових дезадаптивних механізмів виступає придушення емоцій. Усвідомлюючи власну відповідальність перед дітьми, освітяни намагаються контролювати та приховувати свої негативні переживання, виснаження чи страх. Під впливом завищених очікувань суспільства, вимог батьків та власного перфекціонізму педагоги починають сумніватися у своїй компетентності (*«мені здається, що я з чимось не справляюся»* Респондентка F37), а орієнтація на безперервне *«служіння іншим»* сприймається ними як додатковий чинник виснаження психологічних ресурсів.

Наступним етапом став тематичний аналіз відповідей експертів щодо стресорів, які спричиняють вигорання педагогів. Експертам було запропоновано визначити ключові стресори, спираючись на їхній фаховий досвід супроводу та спостереження за працівниками освіти, відповівши на запитання: *«Назвіть усе, що, на Вашу думку, викликає або посилює стрес на роботі у працівників освіти в умовах війни»*.

Тематичний аналіз інтерв'ю з експертами дозволив структурувати експертні оцінки у 3 ключові теми, 8 підтем та 17 специфічних категорій (Додаток Ж). Важливо зазначити, що загальна структура стресорів, виокремлена експертами, значною мірою узгоджується з результатами, отриманими від працівників освіти. Водночас експертний погляд забезпечив глибше розуміння організаційних та внутрішньоособистісних чинників, які можуть сприяти виникненню професійного стресу і вигорання.

На думку експертів, серед **зовнішніх стресорів** найбільше значення мають чинники, безпосередньо зумовлені воєнними діями на території України. Оскільки ці чинники перебувають поза сферою контролю працівників освіти, вони створюють хронічне психологічне навантаження та сприяють виснаженню їхніх психофізичних ресурсів. Експерти виокремлюють дві ключові підтеми в межах цього блоку:

1) Стресори війни переважають за частотою згадувань. Найбільш вагомою категорією тут визначено зовнішні обставини, пов'язані з війною», також згадувалися інформаційне перевантаження новинами та інформаційна агресія, зокрема: *«...постійні фейки та маніпуляції з джерел ворога, адже досі працює багато телеканалів ворога на ТБ, так як зв'язок з телевізорами країни-агресорки набагато кращий за наші на прифронтових територіях» (Експерт М1).*

«Це точно зовнішні чинники, на які ми не можемо впливати, умовно, повітряні тривоги, обстріли, відключення світла. Це те, що впливає. Хоч і в школі є ці всі комфортні умови, все одно, коли ти виходиш за межі школи, воно впливає...» (Експерт М27)

2) Руйнування навчального процесу, спричинене проведенням уроків в укритті: *«...зміна діяльності, це проведення уроків в укритті, де шумно. Це впливає на виснаження, на мозок 100%...» (Експерт М33).*

Експерти зазначили, що шкільне середовище та система управління освітою часто не виконують підтримувальної функції, а навпаки, створюють додаткову напругу. Серед **професійних стресорів** було названо:

- 1) неефективний менеджмент, що проявляється у непередбачуваних змінах розкладу, а також *«постійні вимоги звітності без попередження від органів управління «на вчора»» (Експертка F63)*, зміни в правил атестації та підвищення кваліфікації, відсутність необхідних для роботи дидактичних матеріалів на рівні держави, нав'язування *«курсів, яких не потребує вчитель чи керівник, замість навчання, яке йому дійсно потрібно, і безліч конкурсів, участь у яких ніби добровільна, але насправді ні...» (Експертка F63)*, необхідність одночасно навчати й психологічно підтримувати дітей.
- 2) Токсична взаємодія з учасниками освітнього, *«..коли виливають батьки свою напругу і свій, знаєте, негативний стан на тебе, не піклуючись про тебе, як про людину, бо для деяких батьків ми «інструменти»» (Експерт M27)*, а також зневажливе ставлення від учнів, батьків чи навіть адміністрації.
- 3) Виклики у роботі з емоційно нестабільними учнями та батьками.
- 4) Дефіцит часу на відновлення.

Говорячи про **внутрішньоособистісні стресори**, експерти акцентували увагу на неадаптивних патернах освітян, таких, як самокритика та *«накопичення емоцій, непроговорення їх з тими, в кого виникає конфлікт, а проговорення їх умовно позаочі. Тобто конфлікт не вирішується і цей копінг-механізм має неекологічне завершення...» (Експерт M33)*.

Схильність освітян до аутоагресії та використання неекологічних копінг-стратегій свідчить про зниження їхньої здатності до емоційної саморегуляції.

Ресурси життєстійкості освітян в умовах воєнного стану

Респондентам було запропоновано описати ресурси, які допомагають їм та їхнім колегам витримувати стресове навантаження в професійній діяльності. Аналіз відповідей працівників сфери освіти на питання «Назвіть усе, що Ви знаєте з Вашого досвіду або досвіду Ваших колег, що допомагає Вам та Вашим колегам витримувати і долати стрес в умовах війни» представлено у Додатку II. Для систематизації отриманих феноменологічних даних було використано модель подолання стресу «BASIC Ph» (M. Lahad), відповідно до якої

психологічна стійкість особистості забезпечується індивідуальним поєднанням шести ресурсних модальностей: віри (Belief), емоцій (Affect), соціальної взаємодії (Social), уяви (Imagination), когніцій (Cognition) та фізіології (Physiology). Такий підхід дозволив виявити та класифікувати ресурси життєстійкості працівники освіти в умовах воєнного стану (див. Табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Ресурси життєстійкості працівники освіти в умовах воєнного стану за моделлю «BASIC Ph» M. Lahad (дані отримані від респондентів)

Ресурс життєстійкості	Категорії	Кількість згадок
Фізіологічний	Фізична активність (5); нічого не робити (2); береш «за свій рахунок» (2); прогулянки на свіжому повітрі (2); сон (2); харчування (2); тиша (1); природа (1); подорожі (1); масаж (1); антидепресанти (1); лікарняні, хвороба (1); відпочинок (1); обійми (1).	23
Соціальна взаємодія	Спілкування з колегами (6); виговоритися в безпечному середовищі/друзі (4); підтримка колег (3); відчуття приналежності і спільності (2); включеність батьків (1); приємності комусь зробити (1)	17
Когнітивний	Переключити мозок на щось інше, що відрізняється від роботи (5); маленькі ритуали (2); перегляд тік-токів/сиджу в телефоні (2); чітка структурованість (1); інформаційний детокс (1); не нести роботу додому (1); вправи, які радив психолог (1); прокрастинація (1); фінансова мотивація (1)	15
Уява та творчість	Хобі (4); перегляд фільмів (2); читання книжок (2); творчість (2); музика (1); виставки (1).	12
Емоційний	Діти (3); гумор (2); відключити перфекціонізм (1); дозвіл на помилки (1); фановий урок (1); купую собі квіти (1).	9
Ціннісно-смиловий	Цінності, сенси (2); віра в себе (1)	3
Всього згадок:		79

Використання освітянами хвороби як соціально прийнятної можливості для відновлення та надмірне споживання цифрового контенту (перегляд TikTok, «зависання» в телефоні) можуть розглядатися як дезадаптивні стратегії подолання стресу, оскільки забезпечують короткочасне психологічне полегшення, проте не сприяють відновленню особистісних ресурсів.

«..зараз я більше в телефоні втичу, але це по факту не відпочинок, тому що я потім себе за це кусаю, що я сиджу в телефоні...» (Респондентка F30)

Для забезпечення всебічного аналізу механізмів подолання професійного стресу освітян нами було проаналізовано відповіді експертної групи на питання «Назвіть усе, що, на Вашу думку, допомагає освітянам витримувати та долати стрес в умовах війни» (Додаток К). Результати аналізу представлено в Таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Ресурси життєстійкості працівники освіти в умовах воєнного стану за моделлю «BASIC Ph» M. Lahad (дані отримані від експертів)

Ресурс життєстійкості	Категорії	Кількість згадок
Соціальна взаємодія	Підтримка колег (3); близькі люди, які вислуховують, родина (2); спільність (1); доброзичливе ставлення (1); довіра та підтримка з боку адміністрації (1); підтримка з боку органів управління освітою (1)	9
Ціннісно-смисловий	Місія, сенси (2); Участь в проєктах (1); суспільне визнання (1); професійна автономія (1); громадянська позиція учнів, їх цінності (1); успіхи учнів (1)	7
Фізіологічний	Сон (1), фізична активність (1); природа (1); прогулянки (1); якісний відпочинок (1).	5
Уява та творчість	Хобі (1); мистецтво (1); музика (1)	3
Когнітивний	Фінансова мотивація (1); обмеження новин (1)	2
Емоційний	Емоційний контакт з учнями (1)	1
Всього згадок:		27

Порівняльний аналіз відповідей освітян та експертів виявив відмінності у розумінні ресурсів життєстійкості працівників освіти в сучасних умовах. Якщо

освітяни переважно акцентували увагу на фізіологічних способах подолання стресу та соціальній взаємодії, то експерти більшого значення надали соціальній взаємодії та ціннісно-смысловим способам подолання стресу. Водночас ціннісно-смыслові ресурси виявилися найменш представленими у відповідях освітян. Переважання фізіологічних способів подолання стресу за майже повної відсутності ціннісно-смыслових стратегій відображає трансформацію структури ресурсів життєстійкості під впливом тривалого стресу у воєнний час. За таких умов підтримання базового психофізичного функціонування набуває пріоритетного значення, тоді як ресурси, пов'язані з професійною місією та особистісними цінностями, відходять на другий план.

Дефіцити ресурсів та зовнішньої підтримки працівників освіти в умовах воєнного стану

З метою дослідження проблеми забезпечення потреб освітян ми проаналізували відповіді респондентів на запитання: «Якої допомоги чи підтримки не вистачає Вам та Вашим колегам, щоб долати стрес на роботі в умовах війни?» (Додаток Л) та виділили 5 тем, які відображають ключові вектори незадоволених потреб працівників освіти (Таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Дефіцити ресурсів та зовнішньої підтримки працівників освіти (дані отримані від освітян)

Незадоволені потреби освітян	Категорії	Кількість згадок
Облаштований простір та додатковий час на відновлення протягом робочого дня	Кімнати відпочинку (5), додатковий вихідний (3), обов'язкова перерва на відпочинок посеред робочого дня (1), релакс-перерва в укритті під час повітряної тривоги (1)	10
Психологічна підтримка та навички саморегуляції	Психолог для працівників (5), навчання психологічним технікам саморегулювання і самопіклування (2)	7
Визнання, корпоративна згуртованість та мотивація	Позитивний фідбек, визнання, до тебе дослухаються (2), корпоративна взаємодія, тімбілдінг (2), мотиваційна система / фінансова мотивація (2), якісний клімат в кожному класі (1)	7

Незадоволені потреби освітян	Категорії	Кількість згадок
Кадрове підсилення та розділення професійного навантаження	Допомога тьютора/ментора на уроці зі складними класами (2), не вистачає людей (1), робота в тандемі з класною мамою (1)	5
Організаційна координація та ефективне управління	Допомога керівництва (1), налагодження освітнього процесу (1), чіткі правила для всіх (1), якісне навчання (1)	4
Всього згадок:		33

Потреба в облаштованому просторі для відновлення та додатковому часі на відпочинок. Нестача базових умов для можливості перезавантаження нервової системи освітян виявилася найактуальнішою (10 згадувань). Працівники освіти потерпають від сенсорного перенавантаження та відсутності легітимного права на відпочинок під час робочого дня. Головним бар'єром для відновлення є відсутність місця для усамітнення. Вчителі потребують безпечного простору, де вони могли б відновити емоційний баланс, застосуючи практики саморегуляції без ризику осуду з боку колег чи адміністрації.

«..... не вистачає простору усамітнення, де можна заземлитися. Не вистачає місця, де я можу подбати про себе, не на огляд всім. Де я можу годину часу, без перешкод, займатися тим, чим я хочу: походити босюка, покричати, поспати, повишивати. І ніхто мене за це не буде докоряти.» (Респондентка F39).

Характерною особливістю освітньої діяльності в умовах воєнного часу є проведення уроків в укритті під час повітряної тривоги, де вчителі змушені продовжувати освітній процес і надавати емоційну підтримку учням, що посилює їхнє психоемоційне виснаження. Це вказує на необхідність створення необхідних умов і простору відновлення психологічних ресурсів педагогів та стабілізації емоційного стану дітей, які перебувають у стані тривоги через загрозу небезпеки.

«...коли ми спускаємося в укриття, ми вже натривожені, діти натривожені. Я б хотіла, щоб коли ми приходимо в укриття, ми не одразу

продовжували урок. Бо ми і там, в цій тривозі, під час тривоги працюємо. А хоча б хвилин десять на якийсь релакс відвести. Або на скидання напруги за допомогою психологів, або якихось психологічних практик.» (Респондентка F29)

Усвідомлюючи рівень власного виснаження, освітяни зазначають, що можливість додаткового дня відпочинку є питанням не стільки комфорту, скільки збереження професійної ефективності.

«... І коли нам хочеться піти, то ми маємо моральне право прийти і сказати: «Вибачте, я дуже виснажений, мені треба три дні, «дей оф» і все». (Респондентка F39)

Потреба у психологічній підтримці та навичках саморегуляції. Попри наявність посади практичного психолога у штатній структурі закладів освіти, педагоги повідомляють про обмежену доступність фахової психологічної підтримки для власних потреб. Це може бути пов'язано з тим, що діяльність шкільної психологічної служби переважно орієнтована на роботу з учнями.

Хоча респонденти зазначають, що володіють базовими психологічними техніками, вони констатують їхню недостатню ефективність у ситуації тривалого стресу в умовах війни. Освітняни формулюють чіткий запит на кризові інструменти стабілізації, визнаючи неефективність застосування довоєнних методів саморегуляції.

«...Ми працюємо техніками, які працювали в мирне життя. А тут треба зайти в техніки, які на лінії розмежування. Тобто, стабілізація, виведення станів агресивних, або ті, що загрожують життю і здоров'ю. І шукати варіанти, які, так, вони будуть індивідуальні, але рекомендації, які реально будуть допомагати. Бо зараз воно не працює. І тому люди виснажені». (Респондентка F39)

Потреба у визнанні, корпоративній згуртованості та мотивації. В умовах підвищеного стресового навантаження, пов'язаного з війною, зростає потреба педагогів у суспільному визнанні значущості їхньої професійної діяльності.

«.....І ніякого фідбеку ти позитивного не отримувеш...сподіваєшся на якийсь фідбек...ти виділив час, ти сподіваєшся, що до тебе дослухаються, але цього немає..» (Респондент M25)

«..Не вистачає мені особисто визнання моєї роботи. Час від часу мій керівник мені говорить про те, що я щось прикольне зробила. Але по більшості немає фідбеку. Я хочу працювати там, де моя робота буде цінуватися, де я буду отримувати визнання.» (Респондентка F26)

В умовах безперервного освітнього процесу педагоги втрачають можливість взаємодії, що посилює відчуття професійної ізоляції. Респонденти зазначають, що згуртування колективу відбувається епізодично, тоді як потреба в емоційному розвантаженні серед «своїх» є щоденною.

«...більше якоїсь корпоративної взаємодії, тімбілдінгів, тому що у нас це можливо лише на канікулах... І більше часу на те, щоб розвантажуватися з колегами, з якими ти постійно працюєш...» (Респондент M25)

Важливою складовою професійного визнання, на думку освітян, є справедлива система матеріальної мотивації. Оплата праці розглядається ними як показник цінності їхнього внеску та джерело професійної самоповаги.

Потреба у кадровому підсиленні та розділенні професійного навантаження. Педагоги заявляють про необхідність залучення тьюторів або менторів для роботи зі складними класами. Отримані результати свідчать про недостатній рівень психологічної безпеки в освітньому середовищі, за якого педагоги не завжди готові відкрито повідомляти про труднощі в управлінні класом або звертатися за допомогою. Подібна поведінка може бути пов'язана зі страхом негативної оцінки власної професійної компетентності та існуванням переконання, що педагог має самостійно справлятися з професійними труднощами. Важливим аспектом є також нестача працівників для заміни колег, що призводить до ланцюгової реакції виснаження в колективі.

Потреба у чіткій організаційній координації та ефективному управлінні. В умовах невизначеності, спричиненої війною, педагоги потребують структурованого та передбачуваного професійного середовища. Відсутність

зрозумілих меж відповідальності чи подвійні стандарти посилюють тривожність працівників освіти. Для зниження рівня стресу педагогічному колективу необхідні чіткі правила взаємодії, які поділяються та виконуються всіма учасниками освітнього процесу. Окремим аспектом є якість управлінської підтримки. Освітняни очікують від адміністрації емпатійної, лідерської позиції, а не лише контролю за виконанням показників. Суб'єктивне благополуччя вчителя безпосередньо залежить від того, чи бачить він у керівництві союзника, який захищає інтереси колективу.

«...керівництво адекватне буде шукати варіанти як допомогти, а не як виконати свої задачі». (Респондентка F39)

Працівники освіти потребують раціонального використання робочого часу, зокрема під час обов'язкових заходів підвищення кваліфікації. Будь-яка активність, що не несе практичної користі, сприймається освітянами як додаткове навантаження, а не підтримка.

«На канікулах замість якогось такого розвантаження і командотворчої роботи ми проводимо навчання, які часом нікому не потрібні... Коли ти задаєш конкретні питання, цей спікер просто не готовий або не готова. Тобто просто якісніше організовувати ці моменти». (Респондент M25)

З метою поглиблення дослідження проблеми ресурсних дефіцитів освітнього середовища, нами було проведено аналіз відповідей експертів на питання «Якої допомоги чи підтримки, на Вашу думку, не вистачає освітянам, щоб долати стрес на роботі в умовах війни?» (Додаток М). Результати аналізу (див. Табл. 2.6) засвідчили змістову узгодженість із результатами, отриманими від освітян, проте водночас дозволили виявити додаткові організаційні та системні аспекти проблеми, масштабувавши її від мікрорівня до загальнодержавного контексту.

Таблиця 2.6

Дефіцити ресурсів та зовнішньої підтримки працівників освіти (дані отримані від респондентів)

Незадоволені потреби освітян	Категорії	Кількість згадок
Психологічна підтримка та навички саморегуляції	Психологічна допомога професіонала (регулярна) (3), групи підтримки (книжкові клуби тощо) (1), розвантаження емоцій (1), навчання з розвитку емоційного інтелекту й профілактики вигорання (1), тайм-менеджмент (1)	7
Організаційна координація та ефективне управління	Прибрати безглузду формальну роботу з боку МОН (1), зменшення бюрократичного навантаження (1), реалістичні вимоги до результатів навчання (1), цифровізація не повинна забирати більше часу (1)	4
Облаштований простір та додатковий час на відновлення протягом робочого дня	Простір для відновлення (хаби, островки безпеки) (1), дозвіл на відпочинок / відпустку / вихідний (1), часу на відновлення (1)	3
Визнання, корпоративна згуртованість	Визнання емоційної складності роботи з боку держави й суспільства (1), спільні заходи (1)	2
Партнерство з батьками учнів	Робота з батьками (1), узгодження вимог учителів і батьків (солідарність) (1)	2
Всього згадок:		18

Порівняльний аналіз відповідей освітян та експертів засвідчив спільність поглядів на необхідність визнання права працівників освітньої галузі на відпочинок та організацію «безпечних просторів... для освітян, для відновлення, для відпускання, релаксації. Такі островки безпеки...» (Експерт М27), наголошуючи на важливості інституційного дозволу на відновлення.

У площині фахового психологічного супроводу експерти підтвердили запит вчителів, акцентуючи на необхідності переходу до «системної психологічної підтримки для вчителів (регулярної, а не разової)» (Експерт М1).

Експерти наголосили на необхідності навчання з розвитку емоційного інтелекту й профілактики вигорання, а також впровадження горизонтальних форм взаємодії, зокрема груп підтримки, де освітяни можуть *«виговоритися без осуду»* (Експерт М27).

Водночас, попри відзначену освітянами нестачу кадрових ресурсів (тьюторів, менторів, учителів для заміни), експерти рекомендували впровадження системної психоедукаційної роботи з родинами учнів як інструменту зниження комунікативної напруги в освітньому середовищі.

Найвиразніше зміщення фокусу спостерігається в оцінці організаційних та мотиваційних дефіцитів. За оцінками експертів, джерелом стресу виступають чинники макрорівня, зокрема надмірна формалізація звітності, неврегульовані процеси цифровізації освіти та нереалістичні вимоги до результатів навчання.

«З боку МОН слід припинити нескінченний потік нововведень без підготовки та аргументації, бо безглузда формальна робота сильно підриває мотивацію.» (Експертка F63)

У цьому контексті потреба у визнанні значущості праці освітянина також виходить за межі закладу освіти та набуває характеру запиту на макрорівні: *«визнання емоційної складності роботи з боку держави й суспільства»* (Експерт М1).

Бар'єри відновлення працівників освіти в умовах воєнного стану

Порівняння оцінок педагогів (Додаток Н) та експертів (Додаток П) засвідчило високий рівень узгодженості у визначенні чинників, що перешкоджають подоланню стресу та відновленню психологічних ресурсів. Водночас аналіз виявив відмінності в інтерпретації окремих бар'єрів та рівнях їх осмислення (див. Табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Порівняльний аналіз бар'єрів, що перешкоджають відновленню
освітян**

Бар'єри відновлення	Оцінка освітян (59 згадок)	Оцінка експертів (23 згадки)
Деадаптивні установки та патерни поведінки освітян	(14 згадок) Нехтування своїми потребами (4), страх втрати роботи (2), безпорадність (2), відчуття вини (1), перфекціоніст (1), бажання врятувати інших (1), зайва тактовність (1), догодити дорослим (1), очікування швидкого результату (1)	(7 згадок) Невміння піклуватися про себе (2), нездорові способи відновлення (1), замовчування емоцій (1), культура самопожертви (1), страх виглядати «слабким» (1), брак емоційної рефлексії (1)
Дисфункції організаційної культури та управління	(14 згадок) Керівництво тикає носом (2), байдужість адмінкоманди (2), не слухають (2), немає впевненості в підтримці (2), жажливий алгоритм дій (1), конфлікти (1), недолуга комунікація (1), подвійні стандарти (1), розсинхрон по цінностям (1), імітація щирості (1).	(4 згадки) Адміністрація, яка не піклується про працівників (2), нескінченні звіти і флешмоби (1), відсутність психологічної підтримки вчителів (1).
Хронічна стресогенність середовища та обмежені можливості відновлення	(14 згадок) Безперервність стресу (2), неможливість взяти вихідний (2), відсутність якісного відпочинку (2), тривога постійна (2), недосипання (2), брак вільного часу (1), хронічна втома (1), вигорання (1), неадекватне навантаження (1)	(6 згадок) Невпевненість у безпеці (2), вигорання (1), хронічна невизначеність (1), відсутність паузи для відновлення (1), накопичена втома без відпочинку (1)
Професійне перевантаження	(13 згадок) Перевантаження процесами (5), нестача навчання щодо інклюзії (2), багато відповідальності (1), байдужість батьків (1), недосвідченість колег (1), не відчують одне і те саме (1), спілкування з виснаженими колегами (1), зайва інформація (1)	(5 згадок) Надмірне навантаження (1), перевантаження обов'язками (1), невпевненість у проведенні уроку (1), агресія від учнів/батьків (1), зневага з боку суспільства у соцмережах (1)

Бар'єри відновлення	Оцінка освітян (59 згадок)	Оцінка експертів (23 згадки)
Виклики повсякденного життя в умовах воєнного часу	(4 згадки) Накопичення неробочих питань (1), відсутність світла/зв'язку (1), новини (1), ранкові дороги (1)	(1 згадка) Війна (як глобальний стрес-фактор) (1)

Обидві групи респондентів вказують на вагому роль внутрішньоособистісних чинників. Те, що педагоги описують через повсякденний досвід нехтування власними потребами та прагнення допомагати іншим навіть ціною власного благополуччя, експерти інтерпретують як недостатньо сформовані навички самопідтримки та стійкі установки самопожертви. Крім того, спостерігається висока узгодженість оцінок щодо умов професійної діяльності: як педагоги, так і експерти наголошують на хронічній втомі, надмірному навантаженні та обмежених можливостях для повноцінного відпочинку.

Найбільш виражені розбіжності стосуються інтерпретації організаційних бар'єрів. Педагоги переважно акцентують увагу на безпосередніх труднощах професійної взаємодії, зокрема проблемах комунікації з адміністрацією, особливостях організації робочих процесів та впливі емоційно виснаженого колективу. Натомість експерти розглядають ці труднощі в ширшому соціально-організаційному контексті, пов'язуючи їх із надмірною бюрократизацією освітньої системи, формалізацією професійної діяльності та недостатнім суспільним визнанням значущості педагогічної праці. Так, окремі ситуації, які педагоги пов'язують із недостатньою залученістю батьків, експерти інтерпретують як прояв суспільних тенденцій, зокрема недостатнього усвідомлення складності та емоційної насиченості педагогічної діяльності.

Отримані дані свідчать, що бар'єри відновлення формуються внаслідок взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників. Несприятливі умови професійної діяльності посилюють психоемоційне напруження, тоді як дезадаптивні установки та недостатньо розвинені навички емоційної саморегуляції можуть ускладнювати процес подолання стресу. З огляду на те, що значна частина

зовнішніх чинників, зокрема наслідки воєнного стану та особливості функціонування освітньої системи, не піддається швидким змінам, напрямом психологічної підтримки може бути формування та зміцнення навичок емоційної рефлексії, саморегуляції, самопідтримки та конструктивного відстоювання особистісних меж. Такі ресурси можуть виступати важливими чинниками профілактики професійного вигорання педагогів.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів кількісного дослідження

У кількісному дослідженні взяло участь 60 працівників сфери освіти. Загальна інформація про респондентів відображена в Таблиці 2.8. У вибірці суттєво переважали жінки – 50 осіб (83,3%), тоді як кількість чоловіків становила 10 осіб (16,7%). Такий розподіл є репрезентативним і відображає гендерну специфіку української освітньої галузі [12]. Дослідження охопило педагогів усіх вікових груп, серед яких найчисельнішою стала група фахівців віком 31-40 років (17 осіб, або 28,3%), тоді як група віком 26-30 років стала найменш чисельною (4 особи, або 6,7%). Щодо сімейного стану, більшість опитаних перебувають у шлюбі (32 особи, або 53,3%) та не мають неповнолітніх дітей (38 осіб, або 63,3%). Аналіз професійних характеристик засвідчив, що до вибірки увійшли освітяни із різним рівнем досвіду. За критерієм професійного стажу найбільшу групу утворюють фахівці з досвідом понад 30 років (17 осіб, або 28,3%). Натомість спеціалісти зі стажем до 5 років охоплюють 22,0% вибірки (13 осіб). Групи зі стажем 5-10 років, 11-20 років та 21-30 років представлені рівномірно – по 10 осіб (16,7%) у кожній. Більшість опитаних працюють у державних закладах освіти (44 особи, або 73,3%), інші – у приватних (16 осіб, або 26,7%). Щодо формату організації освітнього процесу, то серед респондентів переважає традиційний офлайн-формат (39 осіб, або 65,0%), змішаний формат використовують 14 осіб (23,3%), а виключно онлайн працюють 7 осіб (11,7%). Географія дослідження переважно зосереджена у столичному регіоні: Київській області (26 осіб) та м. Києві (25 осіб). Інші регіони України представлені Львівською (6 осіб), Дніпропетровською (1 особа) та Чернігівською (1 особа)

областями. Крім того, 1 респондент на момент проведення опитування здійснював свою професійну діяльність, перебуваючи за кордоном. За посадовим розподілом найчисельнішою групою є вчителі-предметники (37 осіб, 61,7%), серед яких 9 осіб (15,0%) поєднують викладання з обов'язками класного керівника. Окрім цього, у дослідженні взяли участь вчителі початкових класів (7 осіб, 11,7%), тьютори та ментори (5 осіб, 8,3%), адміністративні працівники (5 осіб, 8,3%), виключно класні керівники (2 особи, 3,3%). Вища школа та інші освітні ланки представлені одиничними респондентами (шкільний психолог, асистент в університеті, доцент, професор). Статус внутрішньо переміщеної особи (ВПО) мають 4 учасники дослідження (6,7%). Сформований обсяг та структура вибірки є достатніми для застосування методів математичної статистики та забезпечення надійності отриманих результатів.

Таблиця 2.8

Загальні характеристики вибірки респондентів, n=60

Характеристика	Категорія	Кількість осіб	Частка (%)
Стать	Жіноча	50	83,3
	Чоловіча	10	16,7
Вік	До 25 років	6	10,0
	26 - 30 років	4	6,7
	31 - 40 років	17	28,3
	41 - 50 років	14	23,3
	51 - 60 років	10	16,7
	Більше 60 років	9	15,0
Стаж діяльності	До 5 років	13	21,7
	5 - 10 років	10	16,7
	11 - 20 років	10	16,7
	21 - 30 років	10	16,7
	Більше 30 років	17	28,3
Заклад освіти	Державний	44	73,3
	Приватний	16	26,7
Формат роботи	Офлайн	39	65,0
	Змішаний	14	23,3
	Онлайн	7	11,7

Діагностика розвитку емоційного інтелекту працівників освіти в умовах воєнного стану

За діагности рівня емоційного інтелекту було обрано методику «Емоційний інтелект» (N. Hall), спрямована на виявлення здатності освітян розуміти власні емоції та емоції інших людей, а також здатності до самотивації та управління емоційною сферою.

Результати методики «Емоційний інтелект» (N. Hall) продемонстрували, що у респондентів переважає низький (58,3%) та середній (41,7%) рівень емоційного інтелекту, жоден із респондентів-освітян у вибірці не має високого рівня емоційного інтелекту (див. Табл. 2.9).

Таблиця 2.9

Розподіл респондентів за загальним рівнем емоційного інтелекту, (n=60)

Рівень вираженості	Критерій (бали)	Кількість (осіб)	Частка (%)
Низький	39 і менше	35	58,3
Середній	40 - 69	25	41,7
Високий	70 і більше	0	0,0

Аналіз результатів діагностики за п'ятьма шкалами емоційного інтелекту (див. Табл. 2.10) дозволив виявити особливості структури емоційної компетентності педагогів (Рис. 1).

Таблиця 2.10

Розподіл респондентів за компонентами емоційного інтелекту, (n=60)

Компоненти емоційного інтелекту	Низький (≤ 7 балів)	Середній (8 - 13 балів)	Високий (≥ 14 балів)
Емоційна обізнаність	23 (38,3%)	24 (40,0%)	13 (21,7%)
Управління своїми емоціями	46 (76,7%)	14 (23,3%)	0 (0,0%)
Самотивація	23 (38,3%)	30 (50,0%)	7 (11,7%)
Емпатія	21 (35,0%)	30 (50,0%)	9 (15,0%)
Розпізнавання емоцій інших людей	22 (36,7%)	30 (50,0%)	8 (13,3%)

Найнижчі показники зафіксовано за шкалою «Управління своїми емоціями». Зокрема, низький рівень розвитку цієї складової виявлено у 46 респондентів (76,7%), тоді як високий рівень не був зафіксований у жодного

учасника дослідження. Отримані результати можуть свідчити про недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції та труднощі в управлінні власними емоційними станами в умовах тривалого стресового навантаження.

За шкалами «Самотивація», «Емпатія» та «Розпізнавання емоцій інших людей» спостерігається подібна тенденція: у кожній із зазначених шкал переважає середній рівень розвитку відповідних компетентностей (по 50,0% респондентів, або 30 осіб). Водночас частка педагогів із низькими показниками залишається доволі значною та коливається в межах від 35,0% до 38,3%. Це свідчить про відносно кращу розвиненість навичок міжособистісної взаємодії та розуміння емоцій інших людей порівняно зі здатністю до регуляції власних емоційних станів.

Шкала «Емоційна обізнаність» характеризується найбільш збалансованим розподілом результатів серед усіх компонентів емоційного інтелекту. Саме за цією шкалою зафіксовано найбільшу частку респондентів із високим рівнем розвитку відповідної компетентності (13 осіб, або 21,7%). Водночас більшість педагогів демонструє низький (38,3%) або середній (40,0%) рівень емоційної обізнаності, що вказує на неоднорідність сформованості цієї складової у досліджуваній вибірці.

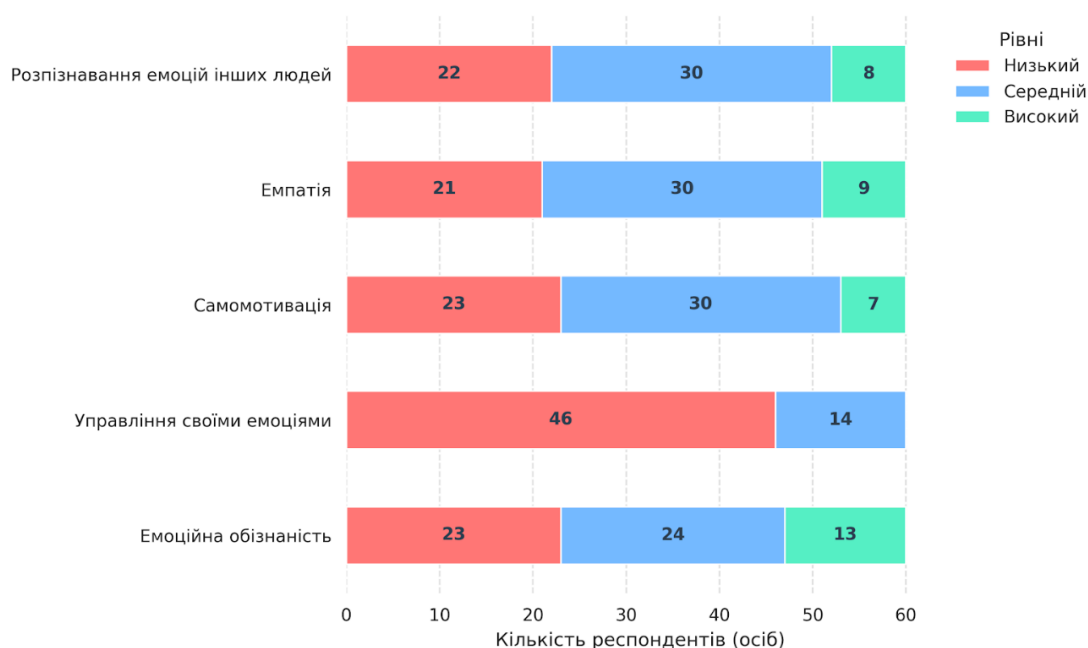


Рис. 1. Вираженість компонентів емоційного інтелекту за рівнями

Для поглибленого аналізу структури емоційного інтелекту досліджуваної вибірки ($n = 60$) було розраховано середні значення (M) та стандартні відхилення (SD) за п'ятьма шкалами методики N. Hall (див. Табл. 2.11). Результати описової статистики дозволяють охарактеризувати відносну вираженість окремих компонентів емоційного інтелекту педагогів (Рис. 2).

Таблиця 2.11

**Описова статистика показників за опитувальником «Емоційний інтелект»
(N. Hall), ($n=60$)**

Шкала / Показник	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Емоційна обізнаність	9,0	4,4
Управління своїми емоціями	1,9	7,0
Самомотивація	7,1	6,5
Емпатія	9,0	4,6
Розпізнавання емоцій інших людей	7,7	6,0
Емоційний інтелект (Загальний показник)	34,6	21,3

Середнє значення інтегрального показника емоційного інтелекту становить 34,6 бали. Відповідно до критеріїв інтерпретації методики, цей результат відповідає низькому рівню розвитку емоційного інтелекту та узгоджується з попередньо отриманими даними щодо переважання низького рівня емоційної компетентності у досліджуваній вибірці. Значення стандартного відхилення ($SD = 21,3$) свідчить про суттєву варіативність індивідуальних результатів і неоднорідність вибірки за даним показником.

Найвищі середні значення зафіксовано за шкалами «Емоційна обізнаність» ($M = 9,0$; $SD = 4,4$) та «Емпатія» ($M = 9,0$; $SD = 4,6$). Відповідно до нормативних критеріїв методики, ці показники перебувають на нижній межі середнього рівня. Отримані результати можуть свідчити про відносно кращу сформованість здатності усвідомлювати власні емоційні стани та розуміти емоційні переживання інших людей порівняно з іншими складовими емоційного

інтелекту. Помірні значення стандартного відхилення вказують на відносно однорідний розподіл результатів за цими шкалами.

Показники за шкалами «Розпізнавання емоцій інших людей» ($M = 7,7$; $SD = 6,0$) та «Самотивація» ($M = 7,1$; $SD = 6,5$) розташовуються між низьким і середнім рівнями розвитку відповідних компетентностей. Водночас порівняно високі значення стандартного відхилення свідчать про значні індивідуальні відмінності у здатності педагогів до самотивації та розпізнавання емоційних станів інших людей.

Найнижче середнє значення виявлено за шкалою «Управління своїми емоціями» ($M = 1,9$; $SD = 7,0$). Цей результат істотно відрізняється від показників інших складових емоційного інтелекту та може свідчити про недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції у значної частини респондентів. Високі значення стандартного відхилення вказує на значну неоднорідність результатів за цією шкалою та наявність суттєвих індивідуальних відмінностей у здатності до управління власними емоційними станами.

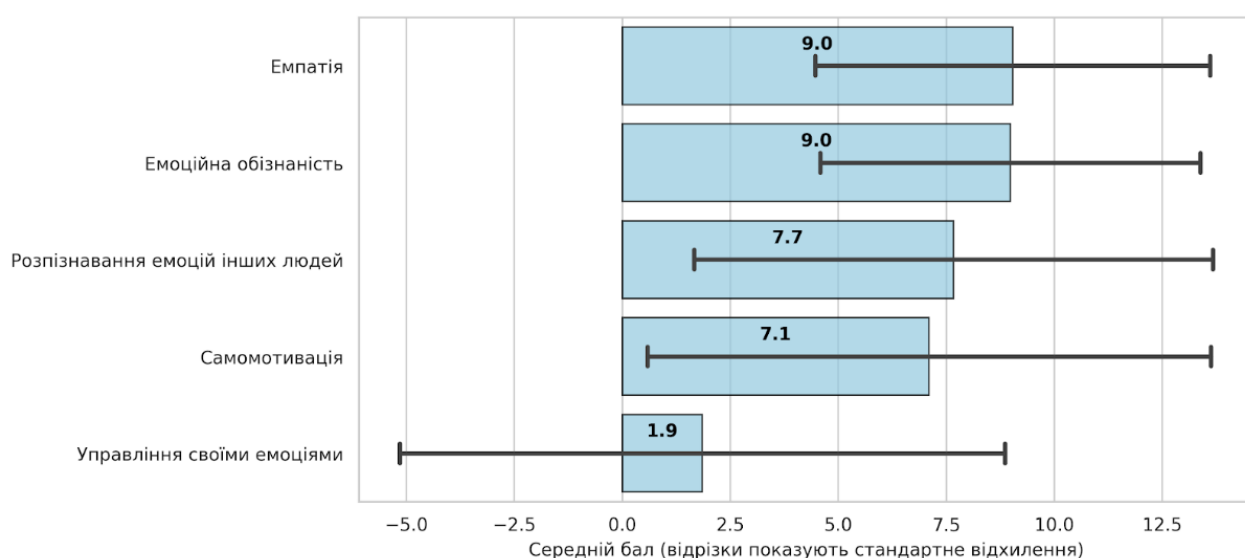


Рис. 2. Емоційний інтелект: вираженість компонентів

Діагностика професійного вигорання освітян в умовах воєнного стану

Використання нами опитувальника для виявлення синдрому професійного вигорання (О. Чабан, 2025) дозволило оцінити наявність синдрому професійного

вигорання, виміряти ступінь його загальної вираженості та проаналізувати симптоматологічної структури.

На основі результатів опитувальника було визначено розподіл респондентів за рівнем ймовірності формування синдрому професійного вигорання (див. Табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Розподіл респондентів за рівнем вираженості професійного вигорання,
(n=60)**

Рівень вираженості / ймовірність	Критерій (бали)	Кількість (осіб)	Частка (%)
Не спостерігається	0 - 5 балів	0	0,0
Низька ймовірність	6 - 21 балів	17	28,3
Середня ймовірність	22 - 59 балів	41	68,3
Висока ймовірність	60 - 75 балів	2	3,3

Як свідчать отримані дані, у вибірці повністю відсутні респонденти, у яких ознак вигорання не спостерігається (див. Рис. 3).

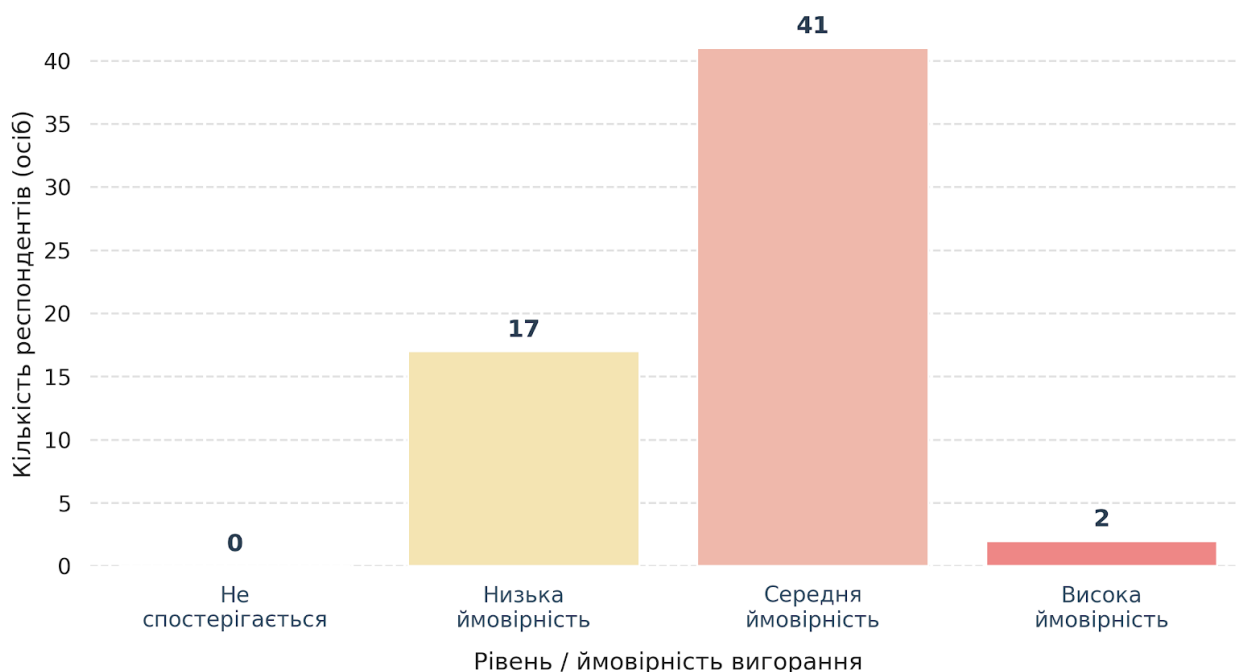


Рис. 3. Рівень вираженості професійного вигорання у педагогів

Більш ніж у чверті опитаних (17 осіб, 28,3%) зафіксовано низьку ймовірність формування синдрому. Цій категорії працівників наразі вдається

підтримувати баланс, проте їхній стан потребує додаткового самоаналізу, дотримання психогігієни професійної діяльності та уваги до режиму праці й відпочинку [55].

Більшість вибірки (41 особа, 68,3%) перебуває у зоні середньої ймовірності формування синдрому професійного вигорання. Отримані результати свідчать про підвищений ризик поглиблення професійного вигорання в цієї групи педагогів, оскільки в них уже фіксуються виражені симптоми емоційного виснаження, деперсоналізації та професійної незадоволеності. Крім того, 2 особи (3,3%) мають високу ймовірність формування синдрому професійного вигорання.

Для деталізації змістовної структури синдрому вигорання серед працівників освіти було проаналізовано 10 специфічних факторів вигорання за методикою О. Чабана (див. Табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Статистика показників за опитувальником для виявлення синдрому професійного вигорання О. Чабана, бали (n=60)

Шкала / Симптомокомплекс	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Симптоми професійного незадоволення	9,1	6,4
Симптоми деперсоналізації та дереалізації	4,1	2,6
Емоційно-вольові симптоми	3,7	3,7
Симптоми втоми та відчуття бракування часу	3,2	1,6
Симптоми незадоволення грошовою винагородою	3,0	1,3
Астено-депресивні симптоми	2,8	2,6
Симптоми тривоги	2,1	1,4
Симптоми потреби в усамотненні та відсторонення від людей	2,0	1,5
Симптоми прагнення відпочинку	1,2	0,7
Симптоми позитивних моральних установок на відданість роботі	0,8	0,5
Професійне вигорання (Загальний показник)	32,0	15,0

Аналіз середніх значень (M) та стандартних відхилень (SD) дозволив визначити найбільш виражені симптомокомплекси, які формують загальну картину виснаження у досліджуваній вибірці. Результати аналізу представлені на Рис. 4.

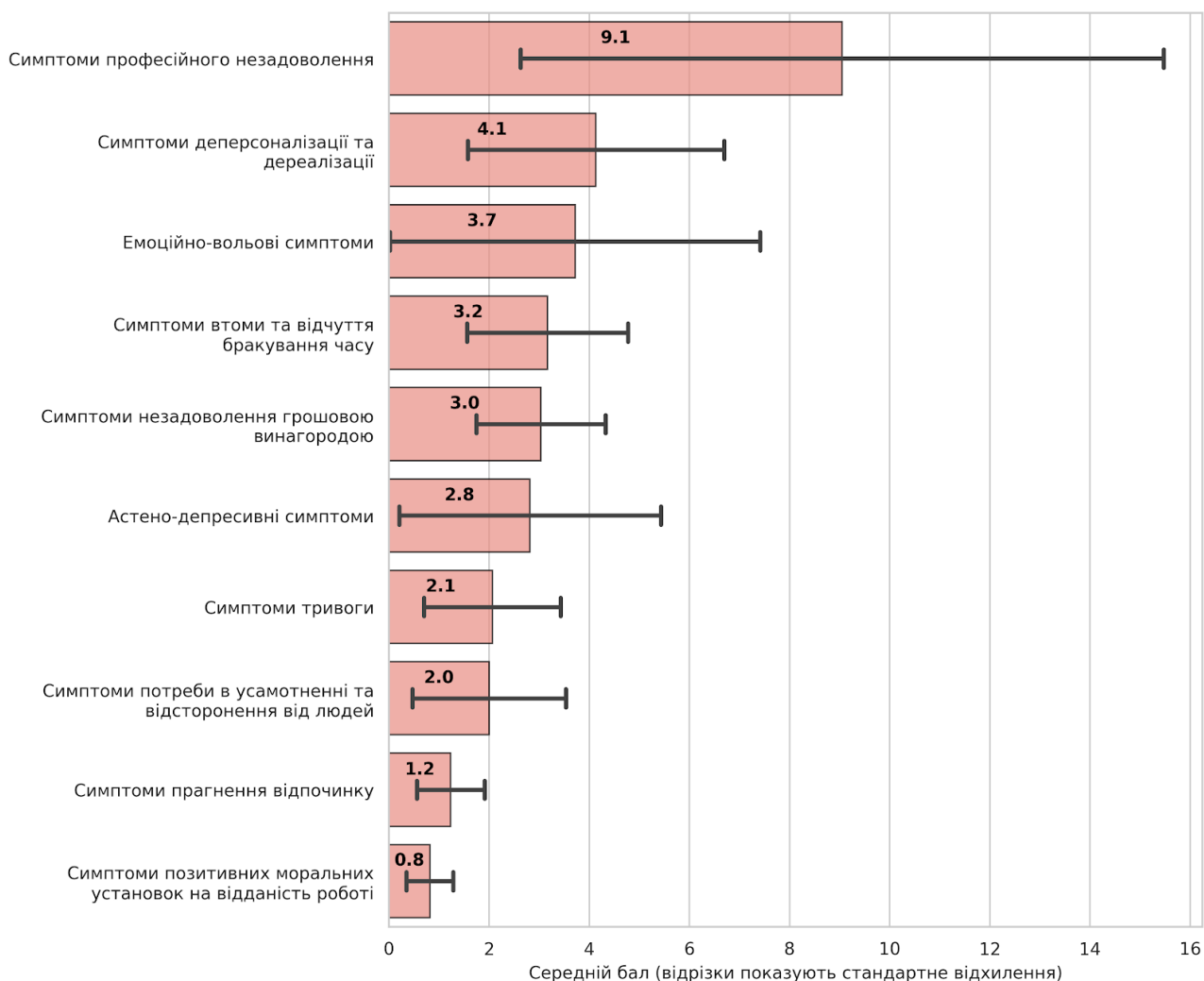


Рис. 4. Вираженість окремих симптомів професійного вигорання у педагогів

Загальний показник професійного вигорання становить 32,0 бала (SD = 15,0). Це середнє значення узгоджується з попередніми даними щодо переважання у вибірці педагогів із середнім рівнем ризику розвитку професійного вигорання. Водночас відносно високе стандартне відхилення (SD = 15,0) вказує на значну індивідуальну варіативність показників, що свідчить про неоднорідність проявів професійного вигорання серед респондентів.

Найвищі середні значення зафіксовано за шкалою «Симптоми професійного незадоволення» ($M = 9,1$; $SD = 6,4$). Це дозволяє припустити, що професійне незадоволення є одним із найбільш виражених компонентів професійного вигорання у досліджуваній вибірці. Високе значення стандартного відхилення свідчить про суттєві індивідуальні відмінності у переживанні даного аспекту професійної діяльності.

Наступними за рівнем вираженості є «Симптоми деперсоналізації та дереалізації» ($M = 4,1$; $SD = 2,6$) та «Емоційно-вольові симптоми» ($M = 3,7$; $SD = 3,7$). Отримані результати можуть свідчити про тенденцію до емоційного дистанціювання від професійної діяльності, зниження емоційної залученості та труднощі у підтриманні емоційно-вольової саморегуляції в умовах тривалого стресового навантаження.

Групу показників із середнім рівнем вираженості формують «Симптоми втоми та відчуття бракування часу» ($M = 3,2$; $SD = 1,6$) та «Симптоми незадоволення грошовою винагородою» ($M = 3,0$; $SD = 1,3$). Це свідчить про помірну представленість факторів, пов'язаних з організацією праці та оцінкою умов професійної діяльності. До цієї ж групи належать показники, що характеризують психологічне самопочуття педагогів: «Астено-депресивні симптоми» ($M = 2,8$; $SD = 2,6$), «Симптоми тривоги» ($M = 2,1$; $SD = 1,4$) та «Симптоми потреби в усамотненні та відстороненні від людей» ($M = 2,0$; $SD = 1,5$). Отримані результати вказують на наявність окремих проявів психологічного неблагополуччя, однак їхня вираженість є нижчою порівняно з симптомами професійного незадоволення та деперсоналізації.

Найнижчі показники зафіксовано за шкалами «Симптоми прагнення відпочинку» ($M = 1,2$; $SD = 0,7$) та «Симптоми позитивних моральних установок на відданість роботі» ($M = 0,8$; $SD = 0,5$). Особливо низькі значення за шкалою позитивних моральних установок на відданість роботі можуть свідчити про послаблення позитивного емоційного ставлення до професійної діяльності та зниження психологічної залученості до неї. Водночас інтерпретація цього

результату потребує обережності та має розглядатися в контексті загальної структури професійного вигорання.

Аналіз рівня професійної самоефективності освітян

Для з'ясування особливостей професійної самоефективності педагогів було проаналізовано результати, отримані за опитувальником професійної самоефективності (коротка версія) («Short occupational self-efficacy scale») Т. Rigotti, В. Schyns, G. Mohr (2008) (адаптація О. Креденцер).

Розподіл отриманих даних дозволив оцінити рівень впевненості респондентів у власній здатності ефективно справлятися з професійними завданнями та труднощами (див. Табл. 2.14 та Рис.5).

Таблиця 2.14

Розподіл респондентів за рівнем професійної самоефективності (n=60)

Рівень вираженості	Критерій (бали)	Кількість (осіб)	Частка (%)
Низький	18 і менше	2	3,3
Нижчий за середній	19 - 22	4	6,7
Середній	23 - 27	27	45,0
Вищий за середній	28 - 33	21	35,0
Високий	34 - 36	6	10,0

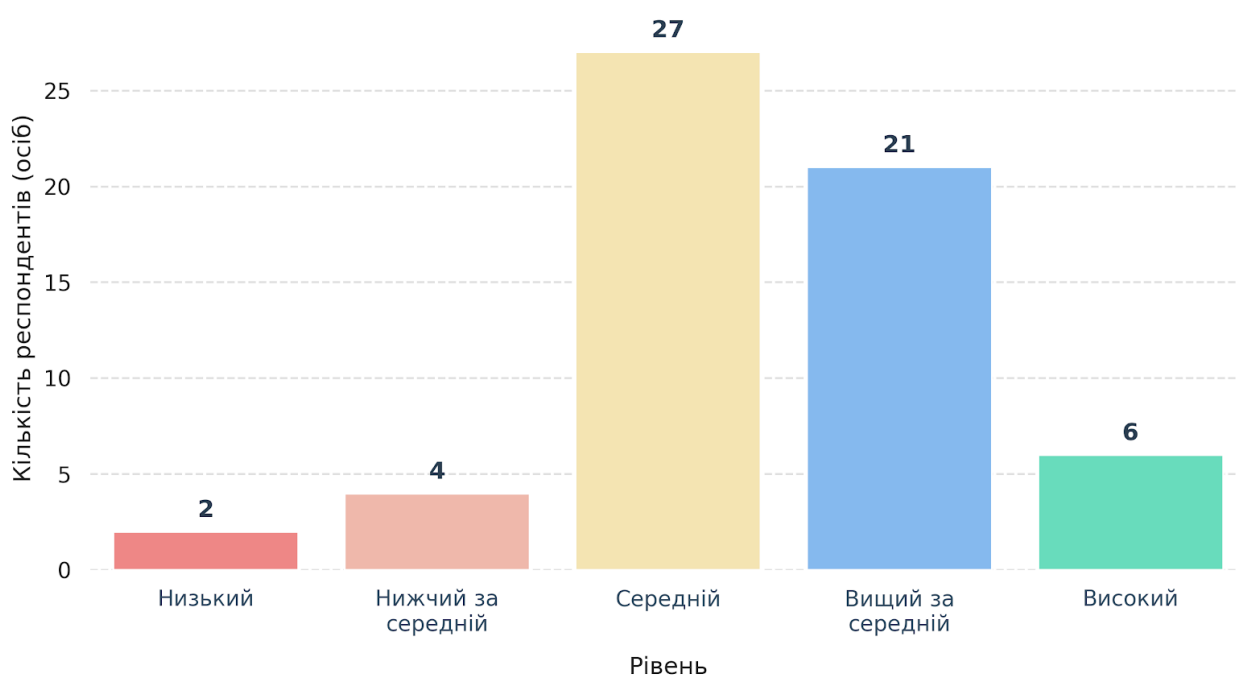


Рис. 5. Розподіл за рівнем професійної самоефективності

Найбільша частка респондентів продемонструвала середній рівень професійної самоефективності – 27 осіб (45,0%). Вищий за середній рівень виявлено у 21 педагога (35,0%). Таким чином, сукупно 80,0% досліджуваних характеризуються середнім або вищим за середній рівнем професійної самоефективності, що свідчить про збереження впевненості у власних професійних можливостях та здатності ефективно виконувати професійні обов’язки.

Високий рівень професійної самоефективності зафіксовано у 6 респондентів (10,0%). Представники цієї групи демонструють найбільш виражену впевненість у власній компетентності та здатності успішно долати професійні труднощі.

Низький рівень професійної самоефективності виявлено у 2 осіб (3,3%), а нижчий за середній – у 4 осіб (6,7%). Загалом лише 10,0% вибірки характеризуються зниженими показниками професійної самоефективності, що свідчить про відносно незначну поширеність сумнівів у власній професійній спроможності серед досліджуваних педагогів.

Для уточнення загальної характеристики досліджуваної вибірки та перевірки тенденцій, виявлених під час аналізу розподілу респондентів за рівнями професійної самоефективності, було проведено розрахунок показників описової статистики (див. Табл. 2.15 та Рис. 6).

Таблиця 2.15

Описова статистика показників професійної самоефективності, бали (n=60)

Показник	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Професійна самоефективність (Загальний показник)	27,0	5,0



Рис. 6. Професійна самоефективність: середні бали

Середнє значення загального показника професійної самоефективності становить 27,0 балів. Відповідно до критеріїв інтерпретації методики, цей результат відповідає верхній межі середнього рівня та наближається до рівня, вищого за середній. Отримані дані узгоджуються з результатами аналізу розподілу за рівнями та свідчать про достатньо високий рівень впевненості більшості педагогів у власній професійній компетентності та здатності ефективно виконувати професійні обов'язки.

Стандартне відхилення становить 5,0 бали, що свідчить про відносно невелику варіативність результатів у межах вибірки. Порівняно з показниками, отриманими під час аналізу емоційного інтелекту, цей результат вказує на більшу однорідність респондентів за рівнем професійної самоефективності. Таким чином, більшість учасників дослідження демонструє подібний рівень впевненості у власних професійних можливостях.

Аналіз професійної життєстійкості працівників освіти

Для оцінки ресурсного стану педагогів та їхнього адаптаційного потенціалу в умовах тривалого стресового навантаження було проаналізовано рівень професійної життєстійкості респондентів за Опитувальник професійної життєстійкості (за редакцією О. Кокуна, 2025).

Розподіл отриманих результатів дозволив охарактеризувати особливості професійної адаптації освітян в умовах воєнного стану (див. Табл. 2.16).

Таблиця 2.16

Розподіл респондентів за рівнем професійної життєстійкості, (n=60)

Рівень вираженості	Критерій (бали)	Кількість (осіб)	Частка (%)
Низький	0 - 53	14	23,3
Нижчий за середній	54 - 59	13	21,7
Середній	60 - 63	7	11,7
Вищий за середній	64 - 69	17	28,3
Високий	70 - 96	9	15,0

Низький рівень професійної життєстійкості виявлено у 14 респондентів (23,3%), а рівень, нижчий за середній, – у 13 осіб (21,7%). Таким чином, сукупно

45,0% вибірки демонструють знижені показники професійної життєстійкості. Отримані результати можуть свідчити про обмеженість ресурсів психологічної адаптації та труднощі у підтриманні ефективного професійного функціонування в умовах тривалого стресу.

Середній рівень професійної життєстійкості зафіксовано лише у 7 респондентів (11,7%), що є найменшою категорією в структурі розподілу. Невелика частка осіб із середнім рівнем може вказувати на тенденцію до концентрації результатів на полярних рівнях вираженості досліджуваної характеристики.

Водночас 17 педагогів (28,3%) продемонстрували рівень професійної життєстійкості, вищий за середній, а 9 осіб (15,0%) – високий рівень. Загалом 43,3% респондентів характеризуються достатньо високими показниками професійної життєстійкості, що може свідчити про наявність ресурсів для підтримання професійної активності та адаптації до складних умов професійної діяльності.

Для поглибленого аналізу структури професійної життєстійкості було здійснено розрахунок середніх значень (M) та стандартних відхилень (SD) за окремими складовими методики професійної життєстійкості (див. Табл. 2.17 та Рис.7).

Таблиця 2.17

Описова статистика показників професійної життєстійкості, бали (n=60)

Шкала / Компонент	Середнє значення (M)	Стандартне відхилення (SD)
Рівень професійної включеності	20,7	4,7
Рівень професійного контролю	19,6	4,6
Рівень професійного прийняття ризику	19,6	4,4
Рівень емоційного компоненту	16,0	3,5
Рівень мотиваційного компоненту	15,7	3,6
Рівень професійного компоненту	14,2	3,8
Рівень соціального компоненту	14,1	3,7
Професійна життєстійкість (Загальний показник)	60,0	11,9

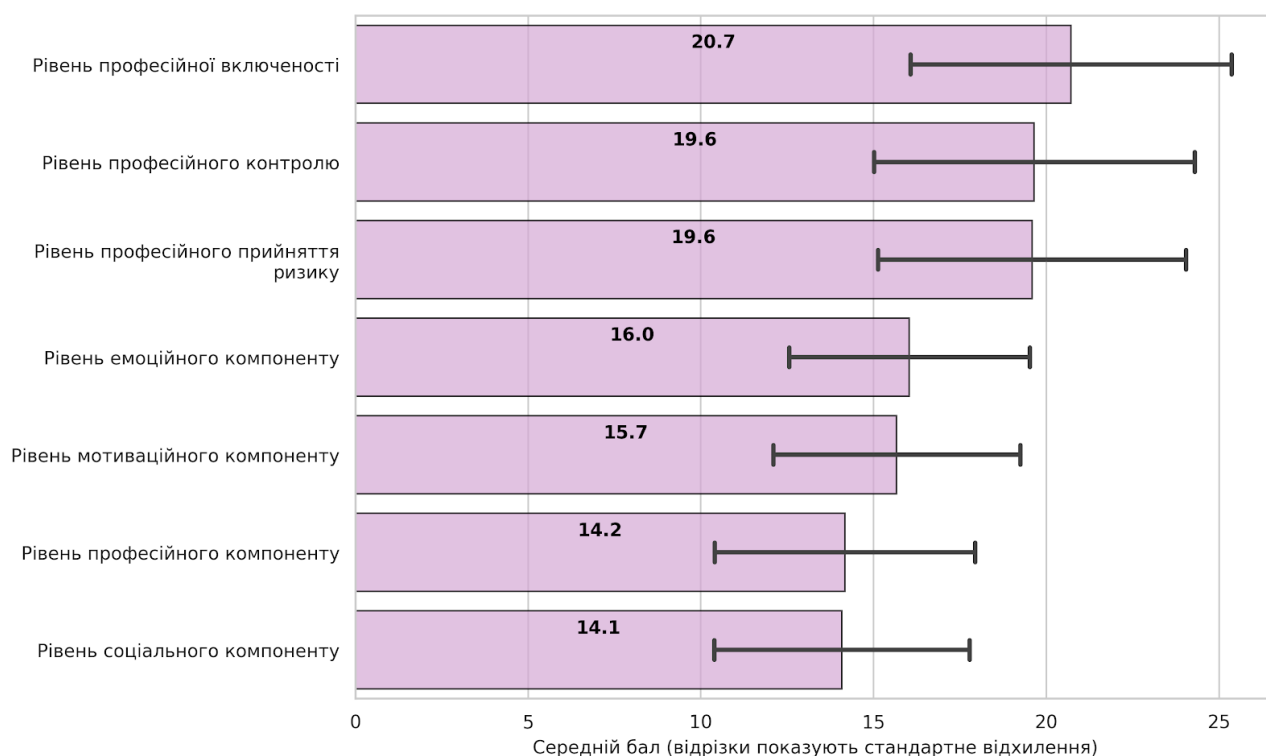


Рис. 7. Професійна життєстійкість: середні бали

Середнє значення загального показника професійної життєстійкості становить 60,0 бали. Відповідно до критеріїв інтерпретації методики, цей результат відповідає нижній межі середнього рівня професійної життєстійкості. Стандартне відхилення становить 11,9 бали, що свідчить про значну варіативність індивідуальних результатів. Отриманий показник узгоджується з попередніми результатами аналізу розподілу за рівнями та вказує на неоднорідність вибірки щодо рівня професійної життєстійкості.

Найвищі середні значення зафіксовано за шкалами «Професійна включеність» ($M = 20,7$; $SD = 4,7$), «Професійний контроль» ($M = 19,6$; $SD = 4,6$) та «Професійне прийняття ризику» ($M = 19,6$; $SD = 4,4$). Отримані результати свідчать про відносно вищу вираженість цих компонентів порівняно з іншими складовими професійної життєстійкості. Середні значення стандартних відхилень за зазначеними шкалами вказують на помірну варіативність результатів серед респондентів.

Проміжне положення в структурі професійної життєстійкості займають «Емоційний компонент» ($M = 16,0$; $SD = 3,5$) та «Мотиваційний компонент» ($M = 15,7$; $SD = 3,6$). Порівняно з попередньою групою показників їхні середні

значення є нижчими, що свідчить про менш виражене представлення цих складових у структурі професійної життєстійкості досліджуваних педагогів.

Найнижчі середні значення отримано за шкалами «Професійний компонент» ($M = 14,2$; $SD = 3,8$) та «Соціальний компонент» ($M = 14,1$; $SD = 3,7$). Це свідчить про те, що зазначені складові є найменш вираженими серед усіх компонентів професійної життєстійкості у досліджуваній вибірці.

Варто зазначити, що відносно низькі показники соціального компонента узгоджуються з результатами якісного етапу дослідження, під час якого респонденти звертали увагу на труднощі у сфері професійної взаємодії, недостатність підтримки та окремі проблеми організаційної комунікації. Водночас таке зіставлення має розглядатися як попереднє припущення та потребує подальшої емпіричної перевірки.

З метою комплексного аналізу розподілу емпіричних даних, отриманих за результатами застосованих психодіагностичних методик, було побудовано графік розмаху балів за усіма опитувальниками (див. Рис 8), що дозволило візуально оцінити міри центральної тенденції (медіану), показники варіативності (міжквартильний розмах), а також ідентифікувати наявність атипових значень (викидів) у межах досліджуваної вибірки.

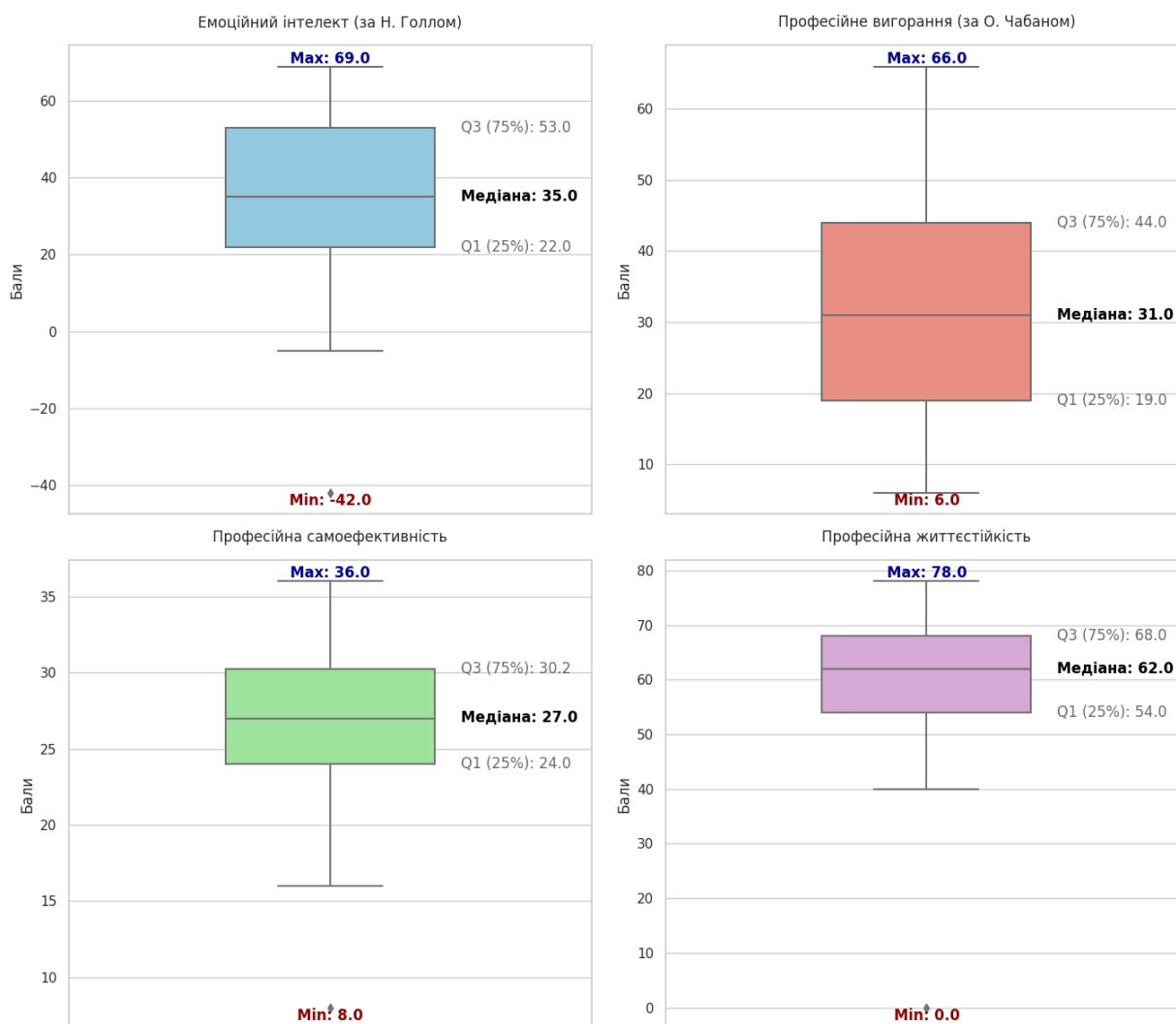


Рис. 8. Розмах балів за опитувальниками

Проведений аналіз демонструє суттєву гетерогенність показників залежно від досліджуваного конструкту:

1) Емоційний інтелект. Розподіл балів характеризується найбільшою дисперсією та найширшим діапазоном значень ($SD = 21,3$). Емпіричні показники варіюються від різко негативних до високих позитивних величин ($Min = -42,0$; $Max = 69,0$). Медіана ($Me = 35,0$) практично збігається із середнім значенням ($M = 34,6$), що вказує на симетричність розподілу основної маси даних, однак надзвичайно широкий міжквартильний розмах (від 22,0 до 53,0) свідчить про глибоку диференціацію респондентів за рівнем емоційної компетентності. Значення -42,0 виступає чітким викидом на графіку, демонструючи виражений дефіцит навичок розпізнавання та управління емоціями у одного з досліджуваних.

2) Професійне вигорання. Показники синдрому професійного вигорання демонструють помірну варіативність ($SD = 15,0$). Значення медіани ($Me = 31,0$) та середнього бала ($M = 32,0$) знаходяться у зоні середнього рівня ймовірності формування вигорання. Міжквартильний розмах (від 19,0 до 44,0 балів) охоплює значну частину шкали, підтверджуючи попередні висновки про те, що вибірка розділена на тих, хто успішно адаптується до стресу, і тих, хто зазнає суттєвого психоемоційного виснаження ($Max = 66,0$).

3) Професійна самоефективність. Даний конструкт характеризується найбільш гомогенним (однорідним) розподілом даних порівняно з іншими методиками. Коробка графіку є найвужчою, а стандартне відхилення — найменшим ($SD = 5,0$). Основний масив даних сконцентрований у вузькому діапазоні від 24,0 до 30,2 балів ($Me = 27,0$; $M = 27,0$). Така щільність результатів вказує на те, що більшість педагогів зберігають стабільно задовільний рівень віри у власну професійну компетентність, незважаючи на кризові умови. Водночас графік фіксує поодинокі нижні викиди ($Min = 8,0$), які репрезентують осіб із гострою кризою професійної самоефективності.

4) Професійна життєстійкість. Спостерігається найвищий рівень локалізації даних у правій частині шкали. Медіанне значення ($Me = 62,0$) та середнє арифметичне ($M = 60,0$; $SD = 11,9$) свідчать про загалом високий рівень розвитку професійної життєстійкості у вибірці. Міжквартильний розмах (від 54,0 до 68,0 балів) є відносно компактным, проте на графіку зафіксовано екстремальне атипове значення (0 балів), що вказує на наявність у вибірці респондента з критично виснаженими ресурсами життєстійкості.

Також було побудовано гістограми частот із накладенням кривих щільності розподілу (див. Рис. 9). Цей метод візуалізації дозволив оцінити характер розподілу балів по кожній з методик у вибірці, його форму, центральні тенденції та міру наближення до теоретичного нормального (гауссівського) закону.

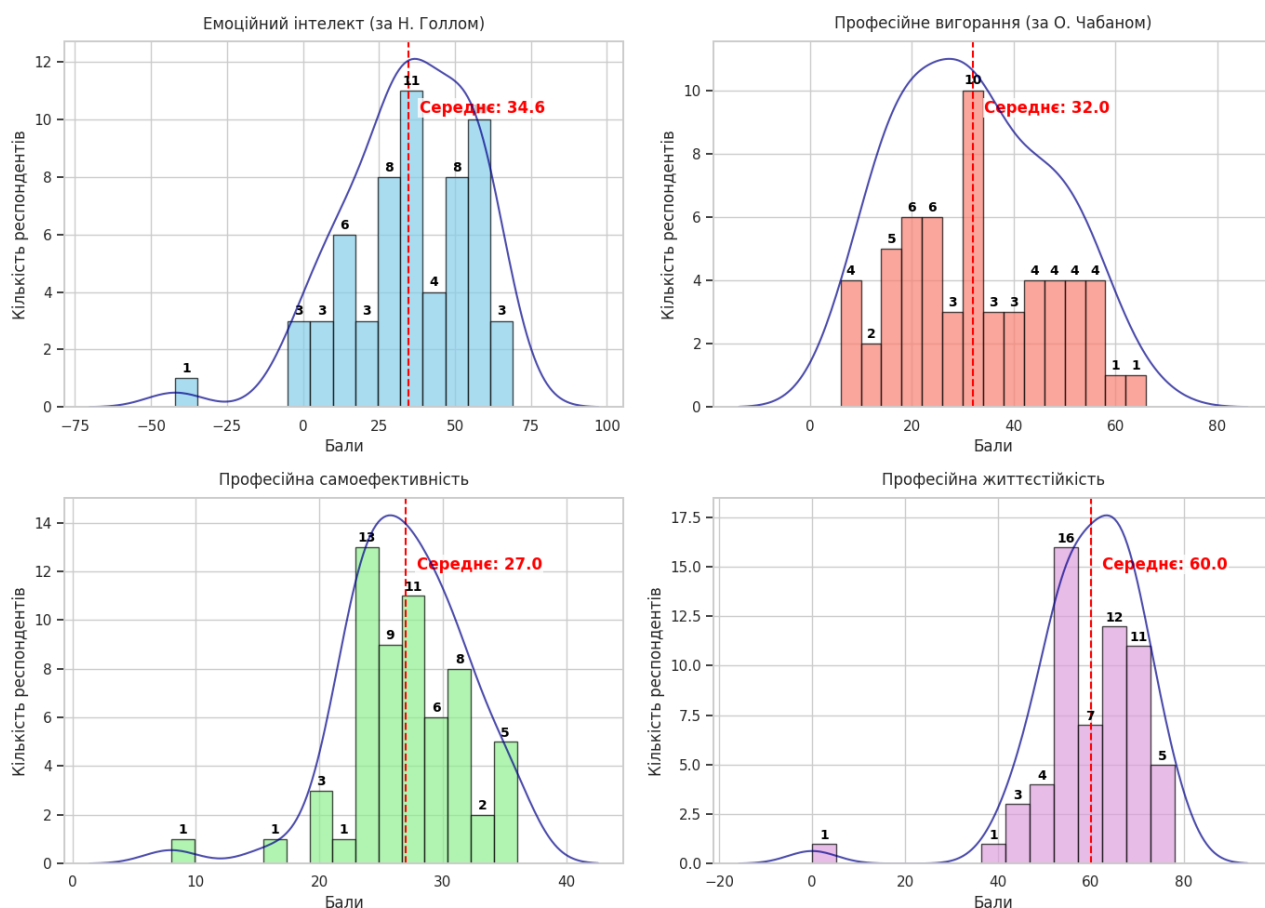


Рис. 9. Розподіл балів між респондентами за опитувальниками

Візуальна оцінка графіків свідчить про те, що емпіричні розподіли за досліджуваними конструктами мають певні специфічні відхилення від ідеальної кривої нормального розподілу:

1) Емоційний інтелект. Гістограма розподілу показників емоційного інтелекту демонструє середнє арифметичне значення на рівні 34,6 бали. Основна маса результатів зосереджена у правій півплощині (від 0 до 70 балів), утворюючи відносно симетричний купол у цій зоні з найвищими частотами у діапазонах 30–40 балів (11 та 8 осіб) та 50–60 балів (10 осіб). Проте, крива щільності розподілу фіксує виражений лівосторонній «хвіст» через наявність атипового (екстремально низького) значення в зоні від'ємних показників (-42 бали). Це свідчить про наявність у вибірці окремого індивіда із критично низьким рівнем розвитку емоційної компетентності, що деформує загальну нормальність розподілу.

- 2) Професійне вигорання. Розподіл балів за шкалою професійного вигорання (середнє значення – 32,0 бала) характеризується ознаками платикуртичності (плосковершинності). Дані репрезентовані широким діапазоном значень (від 10 до понад 60 балів) без стрімкого домінування єдиної центральної групи. Хоча абсолютний максимум частоти припадає на відрізок 30-35 балів (10 осіб), респонденти відносно рівномірно розподілені по сусідніх кластерах. Така дисперсність підтверджує значну гетерогенність вибірки: педагоги по-різному реагують на стресогенні фактори, демонструючи весь спектр станів – від стійкості до глибокого виснаження.
- 3) Професійна самоефективність. Розподіл показників за методикою професійної самоефективності (середнє значення – 27,0 бала) демонструє виражену лівосторонню (негативну) асиметрію. Вершина кривої розподілу суттєво зміщена вправо. Переважна більшість досліджуваних демонструє результати, вищі за середні, щільно групуючись у діапазоні 23–28 балів (пікові частоти – 13 та 11 осіб). Наявність довгого положистого схилу в лівій частині графіка свідчить про те, що випадки низької самоефективності (менше 20 балів) є поодинокими нетиповими явищами для даної вибірки, тоді як загальний рівень віри у власні професійні сили залишається стабільно високим.
- 4) Професійна життєстійкість. Графік розподілу показників життєстійкості (середнє значення – 60,0 балів) характеризується лептокуртичністю (гостровершинністю) та найсильнішою лівосторонньою асиметрією серед усіх досліджуваних феноменів. Абсолютна більшість результатів висококонцентрована у вузькому верхньому діапазоні шкали (від 50 до 75 балів). Найвища частота (16 осіб) фіксується в кластері 50–55 балів. Як і у випадку з емоційним інтелектом, ідеальну форму кривої порушує різкий ізольований викид у лівій частині (оцінка 0), що репрезентує стан повної втрати адаптаційних ресурсів окремого респондента.

Кореляційний аналіз результатів дослідження

З метою виявлення закономірностей та зв'язків між емоційним інтелектом та синдромом вигорання було проведено кореляційний аналіз з використанням критерію Пірсона (див. Табл. 2.18).

Таблиця 2.18

Кореляційна матриця зв'язків між емоційним інтелектом, вигоранням, самоефективністю та життєстійкістю (n=60)

№	Показник	1	2	3	4
1	Емоційний інтелект	1,00	-0,25*	0,38**	0,39**
2	Професійне вигорання	-0,25*	1,00	-0,05	-0,10
3	Професійна самоефективність	0,38**	-0,05	1,00	0,08
4	Професійна життєстійкість	0,39**	-0,10	0,08	1,00

* - кореляція є статистично значущою на рівні $p < 0,05$;

** - кореляція є статистично значущою на рівні $p < 0,01$.

Візуалізація кореляційних зв'язків наведена на тепловій матриці (див. Рис. 10).

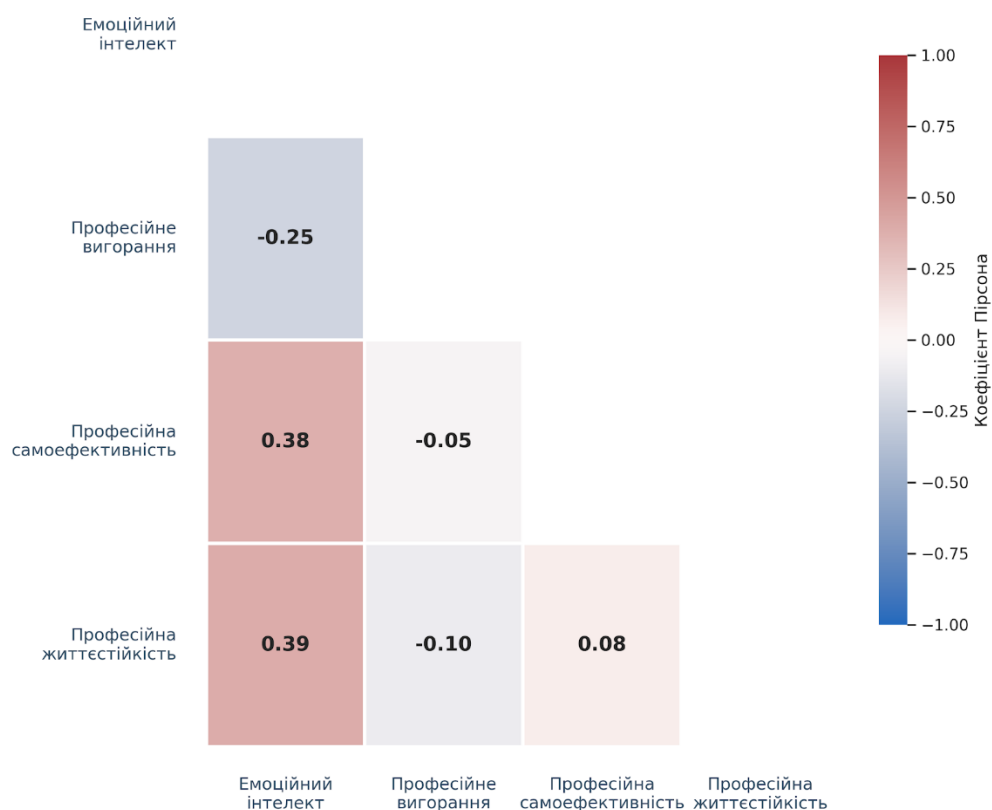


Рис. 10. Кореляційна матриця досліджуваних показників

Емпіричні результати кореляційного аналізу, відображені в таблиці, дають підстави для формулювання таких висновків щодо специфіки взаємозв'язків між досліджуваними психологічними конструктами.

Перевірка основної гіпотези дослідження. Встановлено статистично значущий обернений кореляційний зв'язок між загальним показником емоційного інтелекту та рівнем професійного вигорання ($r = -0,25$; $p < 0,05$). Отримані результати підтверджують висунуте припущення про наявність взаємозв'язку між зазначеними психологічними характеристиками та свідчать про те, що вищий рівень емоційного інтелекту пов'язаний з нижчим рівнем професійного вигорання у працівників освітньої сфери. Це дає підстави розглядати емоційний інтелект як важливий психологічний ресурс, пов'язаний із підтриманням професійного благополуччя педагогів в умовах тривалого стресового навантаження.

Встановлено статистично значущі на рівні $p < 0,01$ прямі кореляційні зв'язки між загальним рівнем емоційного інтелекту та показниками професійної самоефективності ($r = 0,38$) і професійної життєстійкості ($r = 0,39$). Отримані результати свідчать про наявність помірного позитивного взаємозв'язку між зазначеними психологічними характеристиками. Зокрема, вищий рівень емоційного інтелекту пов'язаний з вищими показниками професійної самоефективності та професійної життєстійкості. Це дає підстави розглядати емоційний інтелект як важливий особистісний ресурс, пов'язаний із суб'єктивною оцінкою професійної компетентності та здатністю адаптуватися до професійних викликів в умовах тривалого стресового навантаження.

Важливим результатом дослідження є відсутність статистично значущих кореляційних зв'язків між професійним вигоранням та показниками професійної самоефективності ($r = -0,05$) і професійної життєстійкості ($r = -0,10$). Отримані дані свідчать про те, що в межах досліджуваної вибірки зазначені психологічні характеристики не демонструють безпосереднього статистично підтвердженого зв'язку з рівнем професійного вигорання.

Водночас виявлені закономірності дозволяють припустити, що в умовах воєнного стану та хронічного стресу впевненість у власній професійній компетентності й загальна здатність долати труднощі можуть виявитися недостатніми ресурсами для запобігання емоційному виснаженню. Натомість емоційний інтелект, який продемонстрував значущі взаємозв'язки як із професійною самоефективністю, так і з професійною життєстійкістю, може розглядатися як один із ключових психологічних ресурсів професійної адаптації педагогів. Отримані результати узгоджуються з припущенням про важливу роль навичок емоційної саморегуляції у підтриманні професійного благополуччя освітян в умовах тривалого стресового навантаження.

Регресійний аналіз результатів дослідження

В основі нашої моделі лежить рівняння простої парної лінійної регресії (метод найменших квадратів), яке дозволяє спрогнозувати рівень вигорання на основі рівня емоційного інтелекту.

Фінальна математична модель виглядає так:

$$\text{Вигорання} = 38,124 - 0,176 * \text{Емоційний Інтелект}$$

Тобто, зростання емоційного інтелекту на 1 бал знижує рівень вигорання в середньому на 0,176 бали.

Коефіцієнт детермінації показує, який відсоток мінливості вигорання пояснюється саме впливом емоційного інтелекту.

$$R^2 = r^2 = (-0,25)^2 \approx 0,0625$$

Емоційний інтелект пояснює 6,25% дисперсії професійного вигорання.

Перевірка статистичної значущості (t-критерій Стьюдента)

Щоб довести, що знайдений вплив ($\beta_1 = 0,176$ не є випадковістю, розраховується стандартна помилка коефіцієнта (SE_{β_1}) та t -статистика:

$$SE_{\beta_1} \approx 0,09$$

$$t = -1,95$$

Для кількості ступенів свободи $df = 58$, значення $t = -1,95$ відповідає рівню статистичної значущості $p = 0,055$.

Це дуже близько до класичного порогу 0,05, що дозволяє говорити про **виражену статистичну тенденцію впливу** емоційного інтелекту на вигорання.

Лінійна регресія (див. Рис. 11) показує побудовану математичну модель (червона лінія) накладену на результати 60 респондентів. Напівпрозора зона – це 95% довірчий інтервал прогнозу.

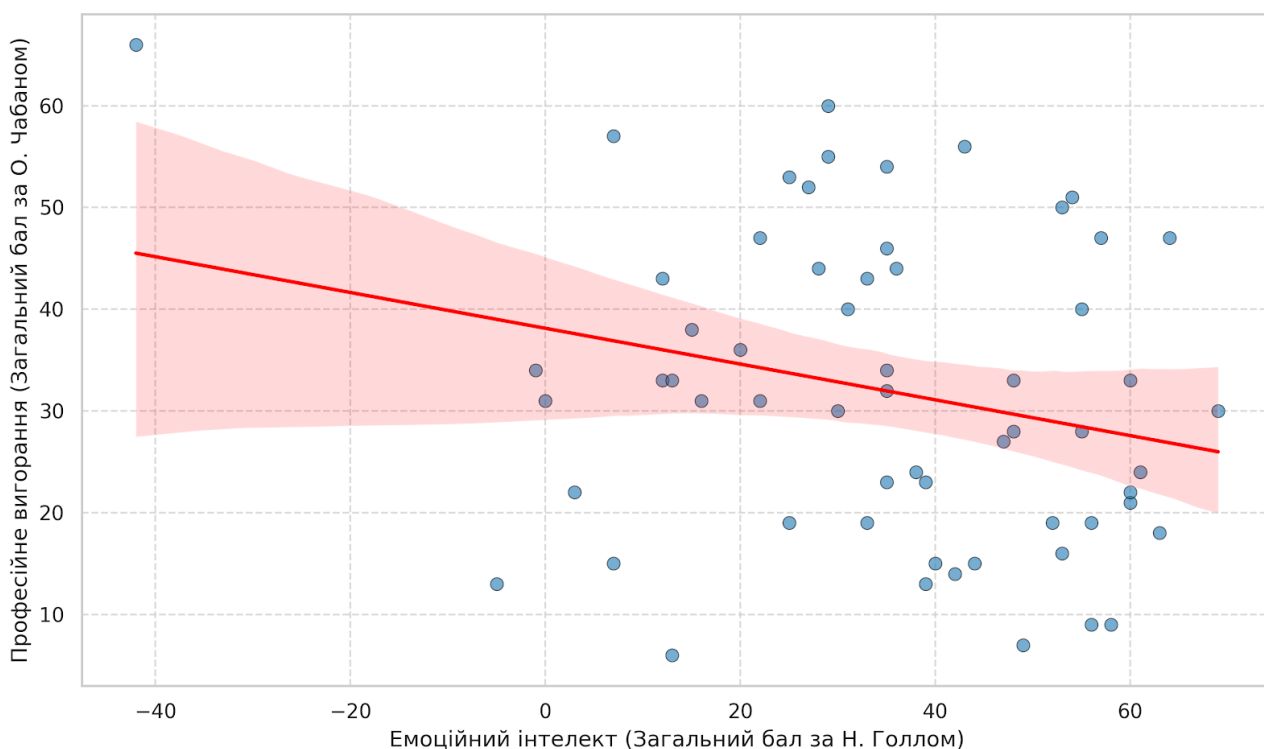


Рис. 11. Лінійна регресія

Гістограма залишків (див. Рис. 12) демонструє, що помилки нашої моделі розподілені нормально. Це головна умова того, що нашому t -критерію та p -value (0,055) можна довіряти.

Візуальний аналіз графіка залишків (див. Рис. 13) дозволяє оцінити розподіл похибок побудованої регресійної моделі. Як видно з діаграми, значення залишків розподілені хаотично та відносно рівномірно навколо нульової осі, не утворюючи виражених нелінійних структур чи лійкоподібних патернів. Такий характер розподілу підтверджує виконання базової передумови регресійного аналізу – сталості дисперсії похибок (гомоскедастичності).

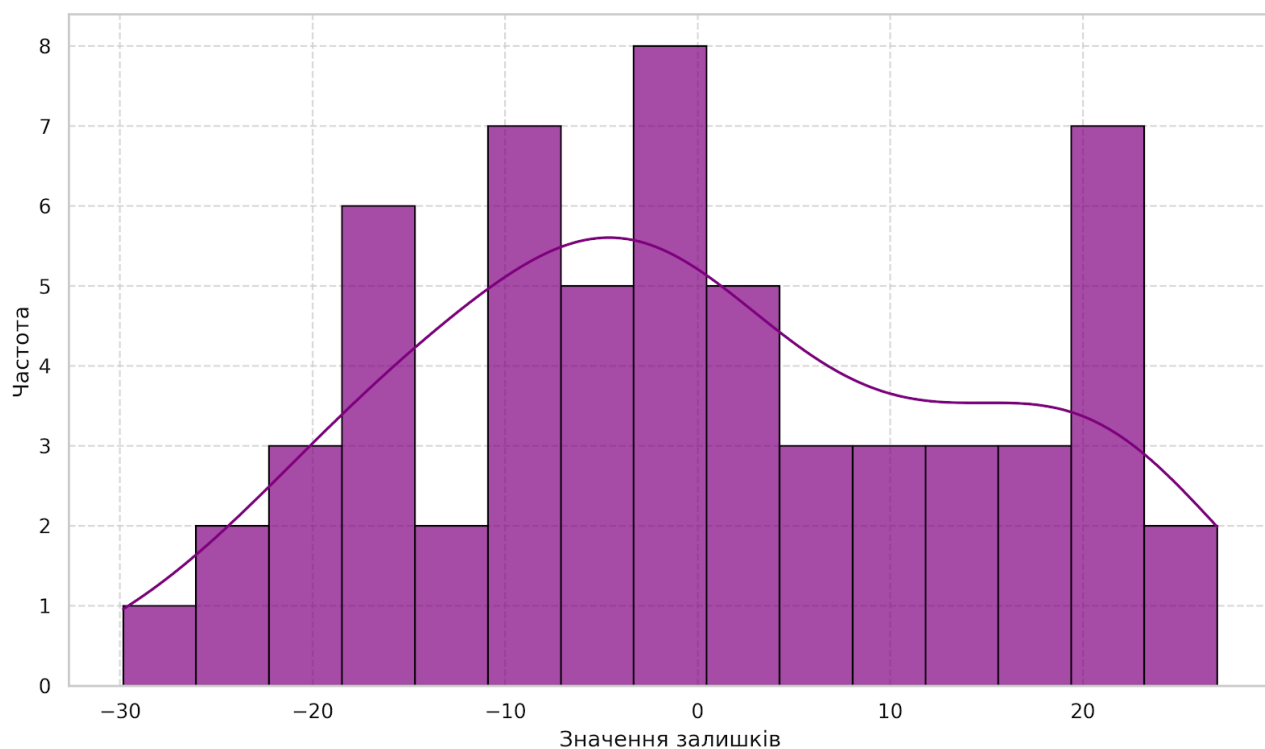


Рис. 12. Гістограма залишків

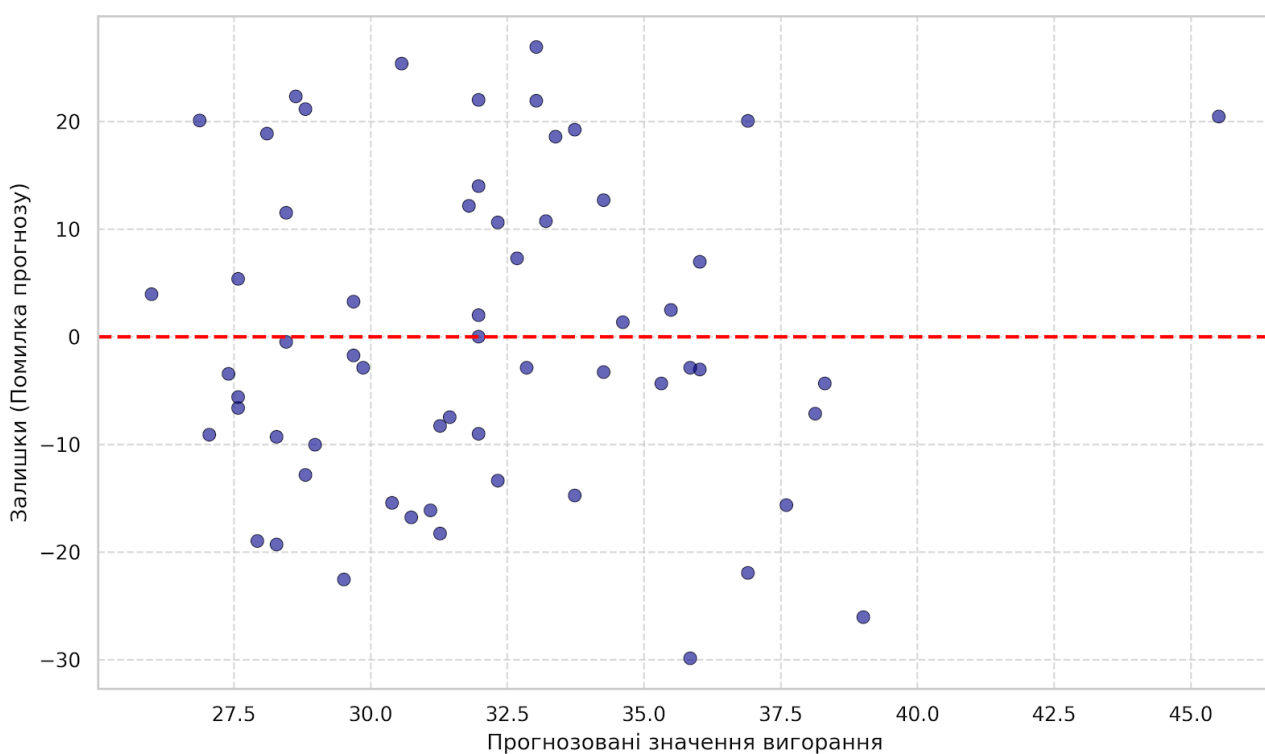


Рис. 13. Графік залишків

Зазначений факт емпірично доводить адекватність моделі та обґрунтовує доцільність застосування лінійного алгоритму для аналізу досліджуваних даних.

Вплив шкал емоційного інтелекту на загальний бал професійного вигорання

У Таблиці 2.19 представлено результати оцінки внеску окремих компонентів емоційного інтелекту (за N. Hall) у дисперсію загального показника професійного вигорання (за О. Чабаном). Побудована 5-параметрична лінійна модель дозволяє в цілому пояснити 12,8% мінливості критерію ($R^2 = 0,128$).

Таблиця 2.19

Результати множинного регресійного аналізу впливу шкал емоційного інтелекту на загальний рівень професійного вигорання (n = 60)

Предиктори (Шкали емоційного інтелекту)	Регресійний коефіцієнт (B)	Стандартна помилка (SE)	t-критерій Стьюдента	Рівень значущості (p)
Константа (базовий рівень)	33,59	5,36	6,27	< 0,001
Емоційна обізнаність	-0,21	0,51	-0,48	0,68
Управління своїми емоціями	-0,97	0,43	-2,23	0,03
Самомотивація	0,69	0,49	1,31	0,20
Емпатія	-0,04	0,64	-0,06	0,95
Розпізнавання емоцій інших людей	-0,26	0,53	-0,49	0,62

Аналіз предикторів (Коефіцієнти та їх значущість)

Кожен коефіцієнт регресії показує ізольований вплив конкретної навички на вигорання за умови, що всі інші навички залишаються незмінними.

Константа ($\beta_0 = 33,59$; $p = 0$). Базовий теоретичний рівень вигорання для респондента, у якого всі показники емоційного інтелекту дорівнюють нулю. Статистично надзвичайно значуща величина.

Управління емоціями ($\beta = -0,97$; $t = -2,23$; $p = 0,03$). Результати регресійного аналізу засвідчують наявність статистично значущого ($p < 0,05$) оберненого впливу даного предиктора на досліджуваний конструкт: підвищення рівня управління власними емоціями на 1 умовний бал визначає зниження

загального індексу професійного вигорання на 0,97 бали. У контексті дослідження цей компонент емоційного інтелекту визначається як провідний адаптаційний ресурс особистості педагога.

Отримані результати свідчать, що вирішальне значення для профілактики професійного вигорання має не лише усвідомлення власних емоційних станів, а насамперед здатність до їхньої свідомої регуляції. Саме навички емоційно-вольової саморегуляції можуть розглядатися як один із ключових психологічних ресурсів протидії професійному виснаженню.

Самомотивація ($\beta = +0,64$; $t = 1,31$; $p = 0,20$). Для даної змінної отримано позитивний регресійний коефіцієнт, що формально вказує на тенденцію до прямого зв'язку між рівнем самомотивації та показниками професійного вигорання. Проте виявлений ефект не досягає рівня статистичної значущості ($p > 0,05$), тому його слід інтерпретувати з обережністю. Водночас напрямок зв'язку становить дослідницький інтерес. Можна припустити, що в умовах тривалого стресу та підвищених професійних вимог висока самомотивація може супроводжуватися тенденцією до надмірної залученості в роботу та ігнорування власних ресурсних обмежень. Однак це припущення потребує подальшої емпіричної перевірки, оскільки в межах даного дослідження відповідний зв'язок не був статистично підтверджений.

Розпізнавання емоцій інших людей ($\beta = -0,26$; $t = -0,49$; $p = 0,62$). Отримано негативний регресійний коефіцієнт, що вказує на тенденцію до оберненого зв'язку між здатністю розпізнавати емоції інших людей та рівнем професійного вигорання. Проте виявлений ефект не досяг рівня статистичної значущості ($p > 0,05$), тому в межах даної регресійної моделі цей показник не може розглядатися як самостійний предиктор професійного вигорання.

Емоційна обізнаність ($\beta = -0,21$; $t = -0,42$; $p = 0,68$) та **Емпатія** ($\beta = -0,04$; $t = -0,06$; $p = 0,95$). Для обох показників отримано негативні значення регресійних коефіцієнтів, проте їхній внесок у пояснення варіативності професійного вигорання не досяг рівня статистичної значущості ($p > 0,05$). Отримані результати свідчать про те, що в межах даної регресійної моделі

зазначені компоненти емоційного інтелекту не демонструють самотійного статистично значущого зв'язку з рівнем професійного вигорання.

Зокрема, для емпатії зафіксовано мінімальне значення стандартизованого коефіцієнта регресії та найвищий рівень статистичної незначущості серед усіх досліджуваних предикторів. Це дозволяє припустити, що сама по собі здатність до співпереживання та розуміння емоційних станів інших людей не є достатньою умовою для пояснення індивідуальних відмінностей у рівні професійного вигорання. Водночас значення емпатії для міжособистісної взаємодії, професійної комунікації та інших аспектів професійного функціонування потребує розгляду в ширшому контексті психологічних ресурсів особистості.

Покроковий аналіз регресійних коефіцієнтів показав, що після врахування взаємозв'язків між усіма компонентами емоційного інтелекту єдиним статистично значущим предиктором професійного вигорання виступає здатність до управління власними емоціями ($B = -0,97$; $t = -2,23$; $p = 0,03$). Негативний знак коефіцієнта свідчить про обернений характер зв'язку: підвищення показника емоційної саморегуляції на один бал асоціюється зі зниженням загального показника професійного вигорання в середньому на 0,97 бали за інших рівних умов.

Водночас внесок інших компонентів емоційного інтелекту – емоційної обізнаності, емпатії та розпізнавання емоцій інших людей – у межах побудованої моделі не досяг рівня статистичної значущості ($p > 0,05$).

Отримані результати свідчать про те, що серед досліджуваних компонентів емоційного інтелекту саме навички емоційної саморегуляції мають найбільш тісний зв'язок із рівнем професійного вигорання педагогів. Водночас здатність до усвідомлення власних емоцій, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей, хоча й становлять важливі складові емоційного інтелекту, у даній вибірці не продемонстрували самотійного статистично значущого внеску у прогнозування рівня професійного вигорання.

Таким чином, отримані дані дають підстави розглядати емоційну саморегуляцію як один із ключових психологічних ресурсів, пов'язаних зі

зниженням ризику професійного виснаження в освітян в умовах тривалого стресового навантаження.

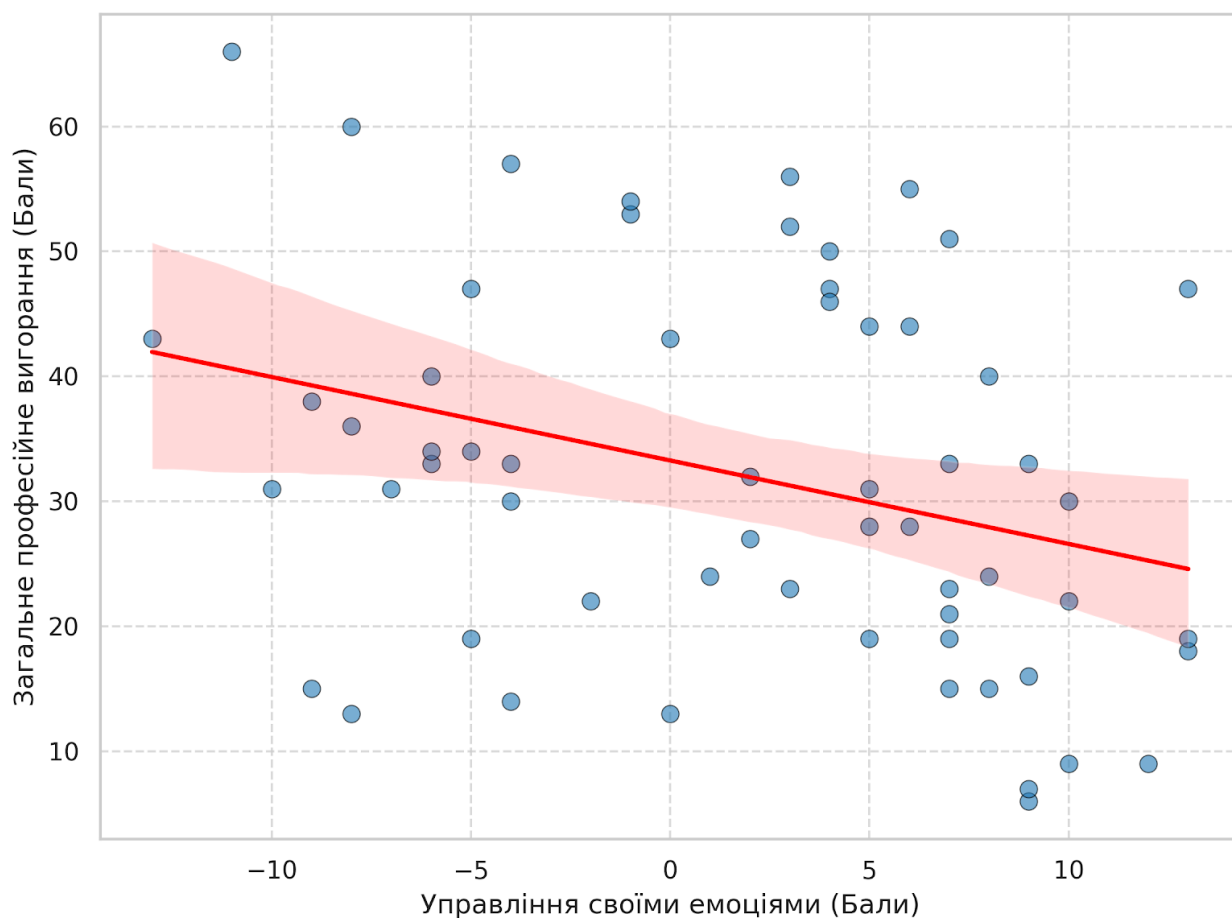


Рис. 14. Лінійна регресія між вигоранням та навичками управління своїми емоціями

На Рис. 14 представлено графічну ілюстрацію зв'язку між показником управління власними емоціями та рівнем професійного вигорання. Аналіз розподілу даних демонструє обернену лінійну залежність між зазначеними змінними: зі зростанням рівня емоційної саморегуляції спостерігається тенденція до зниження показників професійного вигорання.

Водночас на графіку простежується концентрація значної частини спостережень у діапазоні низьких значень за шкалою управління емоціями, зокрема в зоні від'ємних показників. Це свідчить про недостатній рівень розвитку навичок емоційної саморегуляції у значної частини досліджуваних педагогів. З огляду на виявлений обернений зв'язок між зазначеними показниками, отримані результати дозволяють розглядати дефіцит навичок

управління емоціями як один із чинників, пов'язаних із підвищеним ризиком професійного вигорання.

Вплив шкал емоційного інтелекту на шкали життєстійкості, самоефективності та професійного вигорання



Рис. 15. Зв'язок емоційного інтелекту з життєстійкістю та самоефективністю

Кореляційний аналіз засвідчив наявність прямих статистично значущих взаємозв'язків між досліджуваними психологічними конструктами:

- «Емоційна обізнаність» позитивно корелює зі здатності до «Прийняття ризику» ($r = 0,49$) та показниками «Професійного контролю» ($r = 0,43$).
- «Емпатія» та «Розпізнавання емоцій інших людей» виступають вагомими корелятами розвитку «Рівня соціального компоненту» життєстійкості ($r = 0,41$ та $r = 0,48$ відповідно).
- «Професійна самоефективність» демонструє найбільш виражений позитивний зв'язок із показниками з «Емпатією» ($r = 0,39$).

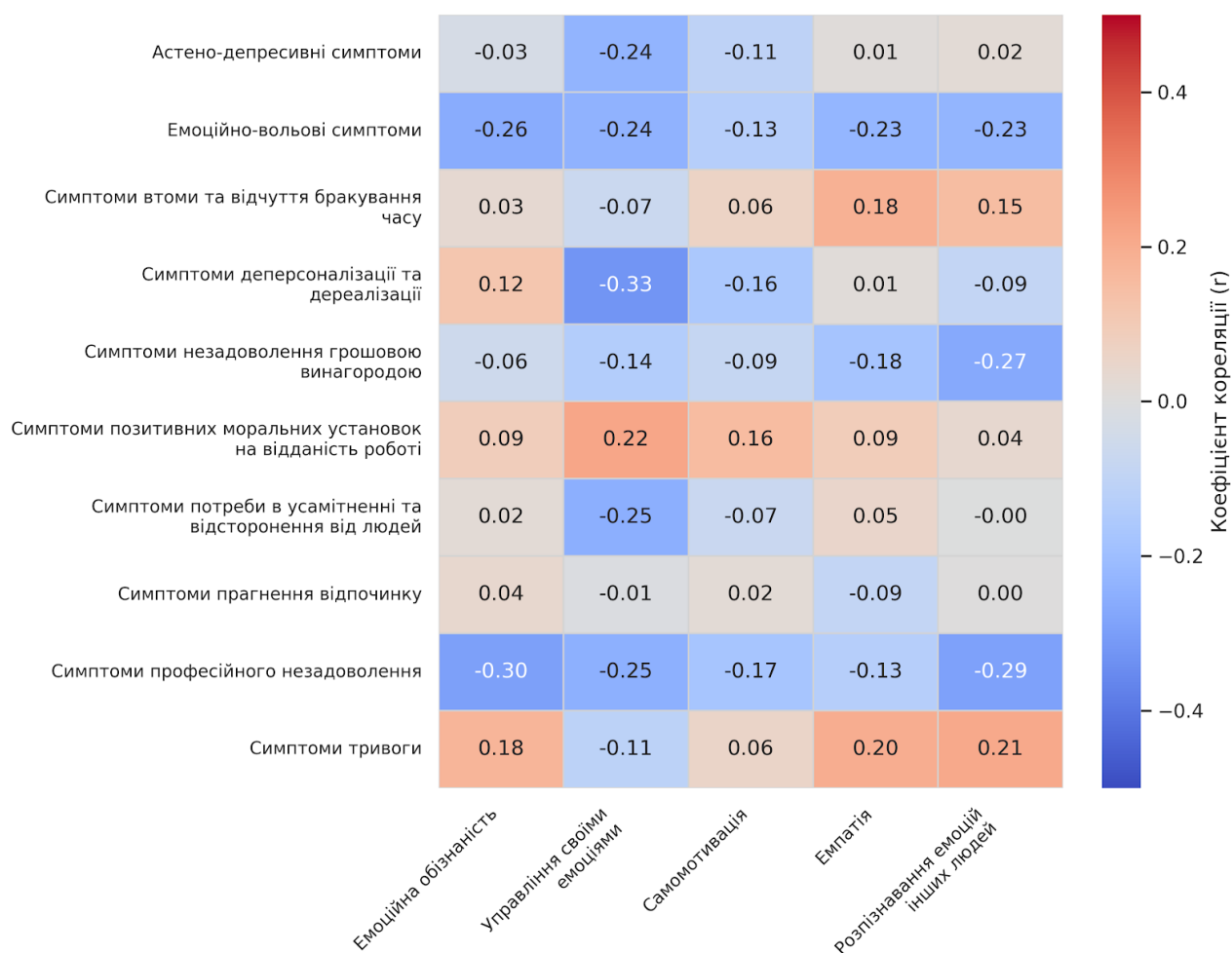


Рис. 16. Зв'язок емоційного інтелекту з симптомами вигорання

Кореляційний аналіз засвідчив наявність оберненого кореляційного зв'язку між здатністю до «Розпізнавання емоцій інших людей» та симптомами «Професійного незадоволення» ($r = -0,29$), а також симптомами «Незадоволення грошовою винагородою» ($r = -0,27$). Це дозволяє припустити, що освітяни з розвиненими соціально-емоційними компетентностями можуть знаходити більше нематеріальних сенсів в професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі представлено результати емпіричного дослідження впливу емоційного інтелекту на рівень професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану. Дослідження здійснювалося в межах інтеграції соціоекологічного та соціально-когнітивного підходів за дизайном змішаного

типу, що передбачав послідовну реалізацію двох етапів: розвідувального якісного із застосуванням методу фрілістингу (14 учасників: 10 освітян та 4 експерти освітньої галузі) та основного кількісного з використанням батареї стандартизованих психодіагностичних методик (60 працівників освіти). Така стратегія дозволила послідовно перейти від феноменологічного аналізу суб'єктивного досвіду освітян до статистичної перевірки зв'язку між емоційним інтелектом і професійним вигоранням. Усі етапи дослідження реалізовувалися з дотриманням етичних стандартів добровільності, анонімності та конфіденційності.

Якісний етап дослідження дозволив реконструювати феноменологічну картину професійного стресу освітян. Аналіз спектра емоційних станів виявив практично рівний розподіл переживань, що описують психоемоційне виснаження (31 згадка), та переживань, які забезпечують емоційну стійкість (30 згадок). Цей баланс деструктивних і конструктивних емоцій відображає інтенсивну внутрішню боротьбу педагогів, у якій актуалізація факторів вигорання супроводжується мобілізацією захисних емоційних ресурсів. Синтез відповідей освітян та експертної групи засвідчив, що виявлений спектр емоційних станів відповідає класичній трикомпонентній структурі вигорання С. Maslach: емоційне та психофізичне виснаження виступає центральним елементом дистресу, деперсоналізація проявляється через дратівливість, апатію та захисне дистанціювання, а редукція професійних досягнень – через незадоволення собою, сором і девальвацію власної професійної спроможності.

Тематичний аналіз чинників професійного стресу дозволив виокремити чотири смислові теми: зовнішні стресори, спричинені війною (депривація сну через нічні обстріли, екзистенційна тривога, проведення уроків в укритті), професійні стресори (токсична взаємодія з батьками, неефективний менеджмент, робота з травмованими дітьми), соціальні стресори (страх втрати фінансової стабільності, соціокультурні та ціннісні конфлікти, гендерно зумовлений тиск) та внутрішньоособистісні стресори (придушення емоцій, перфекціонізм, гіпервідповідальність). Структура стресорів, виокремлена експертами, значною

мірою узгодилася з оцінками освітян, водночас доповнивши її розумінням організаційних і системних чинників макрорівня.

Аналіз ресурсів життєстійкості за моделлю «BASIC Ph» M. Lahad показав, що освітяни спираються переважно на фізіологічні способи подолання стресу та соціальну взаємодію, тоді як ціннісно-сміслові ресурси виявилися найменш представленими. Натомість експерти надавали пріоритетного значення саме соціальній взаємодії та ціннісно-смісловим стратегіям. Переважання фізіологічних способів відновлення за майже повної відсутності ціннісно-сміслових свідчить про трансформацію структури ресурсів життєстійкості під впливом тривалого воєнного стресу, за якої підтримання базового психофізичного функціонування набуває пріоритету, а ресурси, пов'язані з професійною місією та особистісними цінностями, відходять на другий план.

Дослідження незадоволених потреб освітян виявило дефіцит часу та облаштованого простору для відновлення протягом робочого дня, потребу в систематичній психологічній підтримці та навичках кризової саморегуляції, запит на визнання, корпоративну згуртованість і справедливу мотивацію, а також потребу в кадровому підсиленні та чіткій організаційній координації.

Аналіз бар'єрів відновлення засвідчив, що вони формуються внаслідок взаємодії зовнішніх (несприятливі умови професійної діяльності, хронічна стресогенність середовища, професійне перевантаження) та внутрішніх чинників (дезадаптивні установки, культура самопожертви, недостатньо розвинені навички емоційної саморегуляції). З огляду на те, що значна частина зовнішніх чинників не піддається швидким змінам, перспективним напрямом психологічної підтримки визначено формування навичок емоційної рефлексії, саморегуляції, самопідтримки та конструктивного відстоювання особистісних меж.

Кількісний етап дослідження засвідчив несприятливу картину розвитку емоційного інтелекту педагогів: у вибірці переважають низький (58,3%) та середній (41,7%) рівні, тоді як високого рівня не виявлено в жодного респондента ($M = 34,6$, що відповідає низькому рівню). Найнижчі показники зафіксовано за

шкалою «Управління своїми емоціями» (76,7% осіб з низьким рівнем; $M = 1,9$), що вказує на недостатню сформованість навичок емоційної саморегуляції в умовах тривалого стресового навантаження. Відносно краще розвиненими виявилися емоційна обізнаність та емпатія ($M = 9,0$).

За результатами діагностики професійного вигорання встановлено, що більшість педагогів (68,3%) перебуває в зоні середньої ймовірності формування синдрому, у 28,3% зафіксовано низьку, а у 3,3% – високу ймовірність; респондентів без ознак вигорання у вибірці не виявлено (загальний показник $M = 32,0$). Найбільш вираженим компонентом виявилось професійне незадоволення ($M = 9,1$), наступними – симптоми деперсоналізації та дереалізації й емоційно-вольові симптоми. Водночас більшість педагогів продемонстрували збережений рівень професійної самоефективності (80,0% – середній або вищий за середній; $M = 27,0$), а показники професійної життєстійкості розподілилися полярно (45,0% – знижені, 43,3% – підвищені; $M = 60,0$) з найслабшою вираженістю професійного та соціального компонентів.

Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона підтвердив основну гіпотезу дослідження: встановлено статистично значущий обернений зв'язок між загальним показником емоційного інтелекту та рівнем професійного вигорання ($r = -0,25$; $p < 0,05$), що дає підстави розглядати емоційний інтелект як психологічний ресурс підтримання професійного благополуччя педагогів. Виявлено також прямі статистично значущі зв'язки емоційного інтелекту з професійною самоефективністю ($r = 0,38$; $p < 0,01$) та професійною життєстійкістю ($r = 0,39$; $p < 0,01$). Важливим результатом стала відсутність значущих зв'язків професійного вигорання із самоефективністю ($r = -0,05$) та життєстійкістю ($r = -0,10$), що дозволяє припустити недостатність цих ресурсів для запобігання емоційному виснаженню в умовах воєнного стану та особливу роль саме емоційного інтелекту в професійній адаптації освітян.

Регресійний аналіз показав, що емоційний інтелект пояснює близько 6,25% дисперсії професійного вигорання, при цьому виявлений вплив набуває статусу вираженої статистичної тенденції ($t = -1,95$; $p = 0,055$). Множинний регресійний

аналіз окремих компонентів емоційного інтелекту засвідчив, що єдиним статистично значущим предиктором професійного вигорання виступає здатність до управління власними емоціями ($B = -0,97$; $t = -2,23$; $p = 0,03$): збільшення показника емоційної саморегуляції на один бал пов'язане зі зниженням загального показника професійного вигорання в середньому на 0,97 бала. Натомість емоційна обізнаність, емпатія та розпізнавання емоцій інших людей самотійного значущого внеску в прогнозування вигорання не продемонстрували. Отримані дані дають підстави розглядати саме емоційну саморегуляцію як провідний адаптаційний ресурс та ключовий чинник профілактики професійного виснаження освітян.

Таким чином, результати емпіричного дослідження засвідчили, що в умовах воєнного стану працівники освіти перебувають у стані підвищеного ризику професійного вигорання за недостатньо сформованих навичок управління власними емоціями. Емоційний інтелект, і насамперед його регуляторний компонент, виступає важливим психологічним ресурсом, пов'язаним зі зниженням рівня професійного вигорання та з підтриманням професійної самоефективності й життєстійкості педагогів. Це обґрунтовує доцільність розроблення програми з профілактики професійного вигорання, орієнтованої на розвиток емоційної саморегуляції та інших складових емоційного інтелекту, що й стало предметом наступного розділу нашої роботи.

РОЗДІЛ 3

ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА З ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

3.1. Обґрунтування та зміст тренінгової програми з профілактики професійного вигорання освітян

Теоретичний та емпіричний аналіз проблеми професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану зумовив розроблення тренінгової програми, орієнтованої на профілактику емоційного виснаження, розвиток саморегуляції та підтримання професійної спроможності освітян. Потреба в такій програмі пов'язана з тим, що професійне вигорання у педагогічній діяльності формується поступово: під впливом тривалого навантаження, емоційно насиченої взаємодії, організаційних труднощів і додаткових стресорів воєнного часу.

Проведене дослідження показало, що емоційний інтелект виконує ресурсну функцію щодо професійного вигорання працівників освіти. Обернений зв'язок між загальним рівнем емоційного інтелекту та показниками професійного вигорання дозволяє розглядати емоційну компетентність як психологічний чинник, здатний стримувати поглиблення виснаження. Водночас кількісний аналіз засвідчив нерівномірність розвитку окремих компонентів емоційного інтелекту. Найнижчий середній показник зафіксовано за шкалою «управління своїми емоціями» ($M = 1,9$), що вказує на недостатню сформованість або виснаження навичок емоційної саморегуляції в умовах хронічного стресу. Множинний регресійний аналіз додатково підтвердив, що саме здатність до управління власними емоціями має статистично значущий обернений вплив на загальний рівень професійного вигорання ($B = -0,97$; $p = 0,03$). Тому розвиток емоційної саморегуляції визначено центральним змістовим ядром тренінгової програми.

Якісний етап дослідження уточнив, які труднощі найчастіше переживають освітяни під час воєнного стану. У відповідях респондентів повторювалися згадки про втому, виснаження, злість, роздратування, агресивність, безсилля, безпорадність, сум, тривогу, апатію, байдужість і небажання комунікувати. Такі прояви свідчать не лише про ситуативне напруження, а й про поступове зниження емоційного ресурсу, що позначається на якості професійної взаємодії. Частина респондентів пов'язувала погіршення стану з недосипанням через нічні обстріли, повітряними тривогами, необхідністю проводити заняття в укритті, непередбачуваними змінами робочого дня, високим адміністративним навантаженням і складною комунікацією з батьками.

Тематичний аналіз показав, що освітяни потребують не лише загальних порад щодо зниження стресу, а й конкретних інструментів саморегуляції, підтримання професійних меж, відновлення та безпечного простору для обговорення труднощів. У відповідях респондентів згадувалися потреба в психологічній допомозі для працівників освіти, кімнатах відпочинку, додатковому часі для відновлення, групах підтримки, навчанні технікам самопіклування й емоційного саморегулювання. Тому профілактична програма розглядається не як інформаційна лекція, а як система практичних занять, у якій учасники поступово переходять від усвідомлення власного стану до опанування конкретних способів його регуляції.

Отримані якісні результати узгоджуються з підходом С. Maslach, М. Leiter і W. Schaufeli, який у контексті психологічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни розглядає Л. Карамушка. У цьому підході ризик професійного вигорання пов'язується з неузгодженістю між людиною та ключовими областями робочого життя: навантаженням, контролем, винагородою або визнанням, колективом, справедливістю та цінностями [19]. У відповідях освітян ці області простежуються через опис надмірного робочого навантаження, дефіциту часу для відновлення, обмеженого впливу на організаційні умови, потреби в підтримці колективу, напруженої комунікації з батьками й адміністрацією, а також недостатнього визнання емоційної складності педагогічної праці. Це

співвіднесення пояснює, чому профілактика вигорання не може обмежуватися лише індивідуальними техніками саморегуляції, а має охоплювати також організаційні та комунікативні умови освітнього середовища.

Тренінгова програма не претендує на повне усунення професійного вигорання, оскільки значна частина його чинників має об'єктивний характер і пов'язана з умовами воєнного стану, загрозами безпеці, нестабільністю освітнього процесу, організаційним навантаженням і дефіцитом часу для відновлення. Її зміст зосереджено на тих психологічних ресурсах, які працівник освіти може частково розвивати й застосовувати в межах власної зони впливу. До них належать емоційна самодіагностика, стабілізація стану, усвідомлення меж відповідальності, самопіклування, підтримка професійної самоефективності, конструктивна комунікація та вміння звертатися по допомогу.

Методичним підґрунтям програми стали джерела, присвячені профілактиці стресу, розвитку копінг-стратегій, психосоціальной підтримці та відновленню в умовах війни. Положення Л. Карамушки використано для обґрунтування тренінгового формату роботи з освітнім персоналом [19]. Практики ВООЗ стали основою для добору коротких технік саморегуляції, зокрема заземлення, відчіплення від важких думок і повернення до дії відповідно до власних цінностей [9]. Матеріали з психосоціальной підтримки, резильєнтності, ментального здоров'я в освіті та ненасильницького спілкування використано для наповнення блоків про відновлення, професійні межі, комунікацію та підтримку самоефективності [7; 47; 48; 49]. Ці джерела виконують функцію методичної основи, а сама програма адаптована до результатів емпіричного дослідження.

Мета тренінгової програми полягає у профілактиці професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану через розвиток емоційної саморегуляції, усвідомлення власних станів, підтримання професійних меж, актуалізацію особистісних ресурсів, професійної самоефективності та конструктивної взаємодії в освітньому середовищі.

Для реалізації цієї мети визначено такі завдання:

1. Поглибити розуміння професійного вигорання як наслідку тривалого професійного й воєнного стресу;
2. Навчити учасників розпізнавати ранні ознаки емоційного виснаження, дратівливості, апатії та дистанціювання;
3. Сформувати базові навички емоційної саморегуляції й стабілізації стану;
4. Розвинути здатність розмежовувати контрольовані й неконтрольовані чинники професійного стресу;
5. Опрацювати професійні межі у взаємодії з учнями, батьками, колегами й адміністрацією;
6. Підтримати відчуття професійної самоефективності та життєстійкості;
7. Сформувати індивідуальний план профілактики професійного вигорання.

Тренінгова програма розрахована на працівників освіти, які перебувають в умовах підвищеного професійного й емоційного навантаження під час воєнного стану. Вона може бути корисною для педагогів, тьюторів, менторів, класних керівників та інших фахівців освітнього середовища, які відчують емоційне виснаження, дратівливість, зниження мотивації, труднощі саморегуляції або потребу в психологічній підтримці. Разом із цим запропонований формат роботи не замінює індивідуальну психологічну допомогу чи психотерапію для осіб із вираженими кризовими станами, травматичним досвідом або ПТСР, що потребують спеціалізованого супроводу.

Тренінг передбачає 8 занять тривалістю 90 хвилин кожне. Оптимальна періодичність проведення – один раз на тиждень або двічі на тиждень, залежно від можливостей закладу освіти й актуального навантаження учасників. Рекомендована кількість учасників у групі – 8-12 осіб. Така організація дає змогу поєднати психоедукаційний блок, групову взаємодію, індивідуальну рефлексію та практичне відпрацювання навичок. Заняття можуть проводитися очно, дистанційно або у змішаному форматі. За наявності безпечних умов перевагу варто надавати очній роботі, оскільки вона полегшує групову взаємодію, емоційне включення та відпрацювання комунікативних вправ. Водночас під час

воєнного стану тривалість і форма занять мають залишатися гнучкими й адаптуватися до безпекової ситуації, повітряних тривог, змін у розкладі роботи закладу освіти та фізичного стану учасників.

Зміст занять поєднує психоедукацію, групову дискусію, рефлексивні вправи, техніки саморегуляції, роботу в парах і малих групах, аналіз професійних ситуацій, рольове моделювання складної комунікації, письмові завдання, тілесно орієнтовані мікропрактики стабілізації та короткі домашні самоспостереження. Перевага надається вправам, які можна перенести в реальний робочий день педагога: між уроками, після складної розмови, перед взаємодією з батьками, після повітряної тривоги або наприкінці робочого дня.

Програма ґрунтується на принципах добровільності, конфіденційності, психологічної безпеки, практичності, ресурсності, недіагностичності та меж відповідальності. Участь у тренінгу має бути вільним вибором працівника освіти, а не адміністративною вимогою. Особисті висловлювання учасників не виносяться за межі групи, а вправи не передбачають примусу до надмірного саморозкриття чи порівняння між собою. Кожне заняття завершується конкретною навичкою або мікропрактикою для самостійного застосування. Тренінг не використовується для оцінювання професійної придатності педагогів і не перекладає на них відповідальність за всі організаційні, соціальні та безпекові стресори. Його завдання полягає в тому, щоб допомогти учасникам визначити реальні дії, які залишаються в межах їхньої зони впливу.

Структура тренінгової програми охоплює вісім взаємопов'язаних занять і подана в Додатку Р. В основному тексті розкрито зміст кожного заняття, його зв'язок із результатами емпіричного дослідження та практичний результат для учасників. Детальний процедурний опис тренінгової програми оформлено як окрему методичну розробку. Вона містить структуру кожного заняття, інструкції до вправ, необхідні матеріали, орієнтовний хід роботи, домашні мікропрактики та примітки для ведучого. У тексті магістерської роботи подано загальне обґрунтування і зміст програми, а в окремому методичному матеріалі розкрито її процедурну частину для подальшого практичного впровадження.

Перше заняття *«Професійне вигорання освітян в умовах воєнного стану»* має вступний характер. Його завдання полягає у формуванні базового розуміння природи професійного вигорання та його відмінності від звичайної втоми, гострого стресу й хронічного напруження. Окремий акцент зроблено на тому, що вигорання не є ознакою професійної неспроможності педагога, а формується внаслідок тривалого перевантаження, дефіциту відновлення та емоційно складної професійної взаємодії. Учасники виконують вправу *«Мій термометр виснаження»*, за допомогою якої визначають власні ознаки напруження на тілесному, емоційному, когнітивному, поведінковому й соціальному рівнях. Результатом заняття буде розвиток вміння розпізнавати ранні маркери виснаження та відокремлювати їх від ситуативної втоми.

Друге заняття *«Емоційна самодіагностика педагога»* зосереджене на здатності помічати власні емоції до того, як вони переходять у різку реакцію, уникання, формальне дистанціювання або відчуття повного виснаження. Такий зміст пов'язаний із відповідями респондентів, які часто називали злість, роздратування, тривогу, апатію, байдужість і небажання комунікувати. Учасники працюють із ланцюгом *«ситуація – емоція – думка – тілесна реакція – поведінка»*, вчать визначати типові емоційні реакції в професійних ситуаціях і простежувати їхні тілесні прояви. Для цього використовуються вправи *«Що я відчуваю насправді?»*, *«Сигнали тіла перед перевантаженням»*, *«Моя типова реакція на напруження»*. Практичний результат заняття полягає у розвитку емоційної обізнаності та навички самоспостереження без самозвинувачення.

Третє заняття *«Управління власними емоціями»* є центральним у програмі, оскільки саме цей компонент емоційного інтелекту мав найнижчий показник у кількісному дослідженні та статистично значущий зв'язок із нижчим рівнем професійного вигорання. Заняття орієнтоване на короткі практики стабілізації, які педагог може застосовувати в реальних робочих умовах. Його зміст охоплює дихальну стабілізацію, заземлення, коротку паузу перед реакцією, повернення уваги до теперішнього моменту, відокремлення факту від інтерпретації та роботу з важкими думками. Практики ВООЗ щодо заземлення, *«відчіплення з гачка»* та

дії згідно з власними цінностями адаптуються до педагогічних ситуацій: після конфлікту з батьками, під час різкого зростання тривоги, після повітряної тривоги або перед складною розмовою [9]. У результаті учасники засвоять кілька простих технік емоційної стабілізації, які не потребують багато часу й можуть використовуватися протягом робочого дня.

Четверте заняття *«Самопідкування без провини»* присвячене бар'єрам, які заважають педагогам відновлюватися. У відповідях респондентів і експертів простежувалися нехтування власними потребами, неможливість повноцінного відпочинку, перевантаження робочими процесами, відчуття провини за паузу та звичка «триматися» попри виснаження. Тому зміст заняття побудовано навколо реалістичних мікропрактик самопідкування. Учасники аналізують власні мінімальні потреби протягом робочого дня, визначають, які з них систематично ігноруються, і складають короткий план відновлення. До рекомендованих вправ належать *«Мої мінімальні потреби»*, *«Десять хвилин ресурсу»*, *«Дозвіл на відновлення»*, *«Що я можу зробити для себе без зміни всього розкладу»*. Результатом заняття буде зміна сприйняття відпочинку з прояву слабкості чи егоїзму на необхідну умову збереження професійної спроможності.

П'яте заняття *«Професійні межі педагога»* пов'язане з труднощами надмірної відповідальності, складної взаємодії з батьками, адміністративного тиску, раптових завдань та емоційного втягування в проблеми інших учасників освітнього процесу. У педагогічній діяльності межі часто розмиваються, оскільки педагог одночасно виконує навчальну, виховну, підтримувальну, організаційну й комунікативну функції. В умовах воєнного стану це навантаження посилюється, адже учні, батьки й колеги також перебувають у стані підвищеної емоційної вразливості. Під час заняття учасники працюють із поняттями професійної відповідальності, зони впливу й зони поза контролем. Використовуються вправи *«Межа моєї відповідальності»*, *«Що я контролюю і що не контролюю»*, *«Коротка відповідь без виправдання»*. Практична частина передбачає моделювання складних ситуацій: агресивного повідомлення від батьків, раптової вимоги адміністрації, емоційної розмови з учнем або потреби відмовити без конфлікту.

Результатом заняття буде розвиток здатності педагогів зберігати професійну позицію без надмірного самозвинувачення й емоційного виснаження.

Шосте заняття *«Комунікація в емоційно напружених ситуаціях»* продовжує тему професійних меж і переводить її в площину конкретної взаємодії. У якісних відповідях респондентів комунікативні труднощі пов'язувалися з агресією батьків, звинуваченнями, конфліктами, втомою від постійної взаємодії, небажанням комунікувати та емоційним дистанціюванням. Для роботи з цими труднощами використовуються елементи ненасильницького спілкування, зокрема розрізнення спостережень, почуттів, потреб і прохань [49]. Учасники вчаться формулювати повідомлення без звинувачення, відокремлювати факт від оцінки, називати власні межі та формулювати прохання. Прикладами вправ є «Факт чи інтерпретація?», «Я-повідомлення в складній розмові», «Потреба за емоцією», «Відповідь на претензію без ескалації». Заняття має допомогти знизити імпульсивність у комунікації та сформувати більш чіткі, спокійні й професійні відповіді в конфліктних ситуаціях.

Сьоме заняття *«Професійна самоефективність і життєстійкість»* орієнтоване на підтримку відчуття професійної спроможності в умовах невизначеності. Емпіричне дослідження показало прямі зв'язки емоційного інтелекту з професійною самоефективністю та професійною життєстійкістю, тому підтримка віри у власну компетентність розглядається як один із напрямів профілактики вигорання. У відповідях респондентів фіксувалися безсилля, зневіра, відчуття браку інструментів впливу й перевантаження обставинами, які неможливо повністю контролювати. Зміст заняття зосереджено на пошуку реальних зон впливу, професійних опор і ресурсних дій. До вправ належать «Що я вже витримав / витримала», «Мої робочі опори», «Три дії в межах моєї зони впливу», «Професійні сенси, які залишаються». Підхід до резильєнтності в умовах довготривалої військової агресії допомагає не заперечувати складні обставини, а зосереджуватися на здатності підтримувати функціонування й відновлювати ресурс попри тривалий стрес [48]. Очікуваним результатом є

посилення відчуття професійної дієздатності та зниження переживання повної безпорадності.

Восьме заняття *«Індивідуальний план профілактики професійного вигорання»* завершує програму. Його мета – перевести отримані знання й навички в індивідуальну систему самопідтримки. Учасники узагальнюють власні маркери виснаження, визначають основні тригери професійного напруження, обирають техніки стабілізації, формулюють межі, які потребують зміцнення, і визначають джерела підтримки. Практичним продуктом заняття є особистий план профілактики вигорання на 14-30 днів. Він охоплює п'ять блоків: ранні ознаки виснаження, короткі техніки саморегуляції, професійні межі, джерела підтримки та одну реалістичну дію для відновлення. Завершення програми має прикладний характер: кожен учасник отримує конкретний план дій, який можна впроваджувати без додаткових ресурсів або складної організації.

Окремі елементи програми попередньо обговорювалися та частково застосовувалися в роботі з кількома респондентами, які повідомляли про труднощі емоційної саморегуляції й ознаки професійного виснаження. Первинний позитивний зворотний зв'язок засвідчив, що запропоновані вправи є зрозумілими для учасників і суб'єктивно сприймаються ними як корисні. Водночас отримані спостереження не дають достатніх підстав для висновку про ефективність запропонованої програми, оскільки в межах дослідження було здійснено лише її часткову апробацію, без проведення контрольного вимірювання та статистичної перевірки отриманих змін.

Реалізація програми має сприяти формуванню в освітян практичних навичок розпізнавання виснаження, емоційної стабілізації, підтримання професійних меж, звернення по допомогу та створення індивідуального плану профілактики вигорання. Програма відповідає труднощам, виявленим у респондентів, і може слугувати основою для групової профілактичної роботи, яку проводять практичні психологи, адміністрація закладів освіти або фахівці психологічної підтримки в умовах тривалого професійного й воєнного стресу.

3.2. Практичні рекомендації для профілактики професійного вигорання працівників освіти

Профілактика професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану потребує поєднання індивідуальних способів саморегуляції та змін в освітньому середовищі. Результати дослідження показали, що професійне виснаження освітян пов'язане не з одним окремим чинником, а з поєднанням емоційного напруження, складної комунікації, організаційного перевантаження й воєнних стресорів. Найбільш відчутними виявилися труднощі управління власними емоціями, дефіцит відновлення, професійне перевантаження та напружена взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу. Тому практичні рекомендації мають забезпечити перенесення змісту тренінгової програми в реальну професійну діяльність і охоплювати індивідуальний, груповий, організаційний та комунікативний рівні.

На індивідуальному рівні працівникам освіти варто регулярно відстежувати ранні ознаки професійного виснаження. До них належать стійка втома, роздратування, апатія, небажання комунікувати, зниження терпимості до учнів або батьків, погіршення сну, відчуття безсилля та формальне виконання професійних обов'язків. Педагогові важливо не чекати стану повного виснаження, а періодично оцінювати власний ресурс і визначати, чи потрібна пауза, підтримка або зменшення навантаження. Така самодіагностика дає змогу раніше помітити погіршення стану і за потребою звернутися за допомогою.

Для підтримання емоційної рівноваги працівникам освіти варто застосовувати короткі техніки саморегуляції, закладені в тренінгову програму: повільний видих, заземлення через органи чуття, паузу перед відповіддю, відокремлення факту від інтерпретації, визначення зони контролю. Ці практики не усувають зовнішні джерела стресу, проте знижують інтенсивність автоматичної реакції й допомагають повернутися до більш усвідомленої поведінки. Їх можна використовувати між заняттями, після повітряної тривоги, перед складною розмовою або після конфліктної ситуації.

Окремим напрямом профілактики є самопіклування, яке не слід зводити до додаткової можливості чи винагороди після виконання всіх завдань. У контексті педагогічної праці воно виступає умовою збереження професійної спроможності. В умовах воєнного стану повноцінний відпочинок не завжди доступний, однак педагог може використовувати мінімальні дії для відновлення: коротку паузу без робочих повідомлень, кілька повільних видихів, вихід з інтенсивної комунікації на кілька хвилин, обмеження відповідей у робочих чатах після завершення робочого часу. Такі дії не замінюють системного відпочинку, але зменшують накопичення напруження протягом робочого дня.

Підтримання професійних меж також є необхідною умовою профілактики вигорання. Працівникам освіти важливо розмежовувати власну зону відповідальності, зону часткового впливу та чинники, які від них не залежать. Це особливо актуально під час повітряних тривог, різких змін розкладу, агресивних повідомлень від батьків, адміністративних доручень або завищених очікувань з боку інших учасників освітнього процесу. Педагог може відповідати за якість власної професійної дії, коректність комунікації та дотримання етичних норм, але не може повністю контролювати емоції батьків, безпекову ситуацію, усі організаційні рішення або сімейні обставини учнів.

Для зменшення комунікативного виснаження корисними є короткі професійні формулювання без надмірного виправдання й емоційної ескалації. Наприклад: «Я розумію, що питання для вас важливе. Я зможу повернутися до нього в робочий час після уточнення деталей»; «Це питання потребує участі адміністрації або практичного психолога». Такі фрази не усувають саму конфліктність ситуації, але допомагають педагогові зберігати професійну позицію, не переходити до взаємних звинувачень і не витрачати додатковий ресурс на самозахист.

Психологічна служба закладу освіти може поєднувати індивідуальні консультації з короткими груповими формами підтримки для педагогічних працівників. Ідеться про мікротренінги з емоційної саморегуляції, групи підтримки, психоедукаційні зустрічі щодо професійного вигорання, практичні

заняття з відновлення ресурсу та професійних меж. Такі форми роботи мають залишатися добровільними й не повинні сприйматися педагогами як адміністративна перевірка або спосіб контролю їхнього психологічного стану.

Окремим напрямом підтримки педагогів має бути прикладне професійне навчання, зорієнтоване на реальні труднощі освітнього процесу. Особливої уваги потребує робота з дітьми з особливими освітніми потребами, поведінковими труднощами, проявами тривоги, зниженням мотивації або травматичним досвідом. Такі навчання не повинні обмежуватися загальною інформацією про інклюзію чи кризові стани. Більш результативним для педагогів є формат аналізу конкретних кейсів, у яких можна обговорити можливі стратегії взаємодії, межі відповідальності педагога, способи залучення практичного психолога та критерії, за якими варто змінювати обрану тактику роботи з дитиною.

Практичним психологам рекомендується проводити короткий моніторинг стану педагогічного колективу. Йдеться не про діагностику з метою оцінювання, а про добровільне або анонімне самооцінювання рівня виснаження, якості сну, інтенсивності роздратування, відчуття професійної спроможності та потреби в підтримці. Такий моніторинг допомагає раніше помітити зростання ризику вигорання й запропонувати профілактичні заходи до суттєвого погіршення стану працівників освіти. Додатково психологічна служба може підготувати короткі пам'ятки для педагогів щодо розпізнавання виснаження, дій після складної розмови та способів позначення професійних меж.

Психологічно безпечний простір має особливе значення для профілактики замовчування виснаження. Освітнє середовище має передбачати можливість педагога говорити про втому, роздратування, безсилля або зниження ресурсу без страху бути оціненим як слабкий чи непрофесійний. Коли такі стани не обговорюються, зростає ризик пізнього звернення по допомогу. Тому психологічній службі варто підтримувати культуру своєчасного звернення по підтримку, у якій професійні труднощі не стигматизуються.

На рівні адміністрації закладу освіти профілактика професійного вигорання має розглядатися як складова організації освітнього середовища.

Індивідуальні техніки саморегуляції не можуть компенсувати постійне перевантаження, нечіткі вимоги, хаотичну комунікацію або відсутність часу для відновлення. Адміністрації варто звертати увагу на обсяг додаткових завдань, передбачуваність вимог, реалістичність строків, розподіл відповідальності та правила комунікації в колективі.

Організаційна профілактика вигорання також передбачає якісне планування навчальних заходів для педагогічного колективу. Формальні семінари, які не відповідають актуальним запитам працівників освіти або не дають практичних інструментів, можуть сприйматися як додаткове навантаження. Тому адміністрації варто враховувати реальні потреби педагогів під час планування підвищення кваліфікації, обирати прикладні теми, залучати підготовлених фахівців і передбачати можливість обговорення конкретних професійних ситуацій освітяни.

Окремого врегулювання потребує комунікаційне навантаження. У закладі освіти бажано визначити часові межі для робочих повідомлень, правила реагування на запити батьків, порядок передавання термінової інформації та критерії ситуацій, які справді потребують негайної відповіді. Це зменшує відчуття постійної доступності й дає педагогові можливість завершувати робочий день без очікування нових повідомлень, якщо ситуація не є невідкладною.

Робота з батьками учнів має бути окремим компонентом профілактики комунікативного виснаження педагогів. Напруження у взаємодії з родинами учнів посилюється тоді, коли очікування батьків, педагогів і адміністрації не узгоджені, а відповідальність за емоційний стан або навчальну поведінку дитини фактично перекладається лише на працівника освіти. Тому закладам освіти доцільно розвивати психоедукаційні формати для батьків: зустрічі щодо вікових та емоційних особливостей дітей, правил конструктивної комунікації зі школою, меж відповідальності батьків і педагогів, а також способів підтримки дитини в умовах воєнного стану. Це може зменшити напругу в освітній взаємодії та частково розвантажити педагогів від надмірного емоційного тиску.

У періоди підвищеного навантаження, частих повітряних тривог або нестабільного графіку адміністрації варто переглядати обсяг додаткових завдань. Якщо певне завдання є терміновим, потрібно чітко визначати його пріоритетність, строк виконання та можливість перенесення інших обов'язків. Невизначеність і одночасне накопичення завдань посилюють тривожність, відчуття хаосу й можуть підтримувати професійне виснаження.

Після повітряних тривог або інших подій, що порушують освітній процес, бажано передбачати короткі відновлювальні паузи. Педагогові часто потрібно не лише повернутися до навчального матеріалу, а й стабілізувати власний стан, організувати учнів і відновити робочий ритм. За можливості в закладі освіти варто створити простір для короткого відновлення: кімнату тиші, зону усамітнення або інше місце, де працівник може на кілька хвилин вийти з інтенсивної комунікації, побути в тиші, відновити дихання, знизити сенсорне навантаження й повернутися до роботи без додаткового тиску чи оцінювання. Такий простір не замінює системного відпочинку, але створює мінімальні умови для практичного застосування технік саморегуляції протягом робочого дня.

На рівні педагогічного колективу варто підтримувати культуру взаємодопомоги без знецінення. Фрази на кшталт «усім зараз важко» або «треба просто триматися» можуть посилювати замовчування виснаження. Більш підтримувальними є запитання, які визнають складність стану й допомагають знайти конкретну дію: «Що зараз може трохи полегшити ситуацію?», «Чи можу я чимось допомогти?», «Що з цього справді у твоїй зоні відповідальності?». Такий спосіб взаємодії зменшує ізоляцію педагогів і підтримує відчуття професійної спільності.

Працівнику освіти корисно мати індивідуальний план реагування на ознаки виснаження. Він може бути сформований у межах тренінгової програми або під час індивідуальної роботи з практичним психологом і містити перелік ознак ранніх сигналів вигорання, техніки стабілізації, професійні межі, джерела підтримки та перелік дій для відновлення. Такий план-пам'ятка виконує функцію особистого орієнтира в періоди підвищеного навантаження.

Запропоновані рекомендації поєднують індивідуальну та організаційну профілактику професійного вигорання. Їхнє впровадження не гарантує повного усунення вигорання, оскільки частина чинників пов'язана з умовами воєнного стану й організацією праці. Водночас вони допомагають працівникам освіти раніше помічати ознаки виснаження, використовувати доступні способи емоційної саморегуляції, підтримувати професійні межі, зменшувати комунікативне напруження та своєчасно звертатися по підтримку. Профілактика професійного вигорання в умовах воєнного стану потребує не лише особистої витривалості педагога, а й уважного ставлення до ресурсів працівників освіти на рівні всього освітнього середовища.

Висновки до третього розділу

Тренінгова програма, розроблена для працівників освіти, конкретизує практичний напрям профілактики професійного вигорання в умовах воєнного стану. Її зміст пов'язаний із труднощами, які були виявлені в освітян: емоційним виснаженням, роздратуванням, тривогою, дефіцитом відновлення, складною комунікацією та розмитістю професійних меж.

Центральне місце в програмі відведено управлінню власними емоціями. Такий акцент зумовлений тим, що емоційна саморегуляція виявилася найбільш уразливою ланкою в контексті професійного вигорання. Тому зміст занять орієнтований не лише на розуміння проявів вигорання, а й на практичне опрацювання навичок, потрібних педагогові впродовж робочого дня: розпізнавання ранніх сигналів виснаження, короткої емоційної стабілізації, самопіклування, підтримання професійних меж і конструктивної відповіді в напруженій комунікації.

Послідовність занять вибудована від первинного усвідомлення проблеми до створення індивідуального плану профілактики вигорання. Це надає програмі прикладного характеру, оскільки її окремі елементи можуть застосовуватися в щоденних професійних ситуаціях: після повітряної тривоги, перед складною розмовою, після конфлікту або в період підвищеного навантаження.

Профілактика вигорання не може бути зведена лише до особистої витривалості педагога. Працівник освіти здатний розвивати навички саморегуляції, краще усвідомлювати власний стан, підтримувати межі й звертатися по допомогу, однак не контролює повністю безпекову ситуацію, адміністративне навантаження, організаційну нестабільність і реакції інших учасників освітнього процесу. З огляду на це запропонований підхід передбачає забезпечення підтримки освітян не лише на індивідуальному, а й на організаційному рівні із залученням психологічної служби, адміністрації та педагогічного колективу.

Результати якісного дослідження узгоджуються з положенням про те, що ризик професійного вигорання пов'язаний не лише з індивідуальними труднощами саморегуляції, а й з особливостями робочого середовища: навантаженням, можливістю впливати на робочі умови, підтримкою колективу, справедливістю вимог, визнанням професійних зусиль і ціннісною узгодженістю педагогічної праці.

Практичні рекомендації доповнюють тренінгову програму й уточнюють, як її положення можуть бути перенесені в освітнє середовище. Вони охоплюють ранню самодіагностику виснаження, короткі техніки стабілізації, мікропрактики відновлення, підтримання професійних меж, добровільні групові форми допомоги, чіткі правила комунікації, реалістичне планування завдань і відновлювальні паузи після тривоги.

Запропонована програма може слугувати основою для групової профілактичної роботи з працівниками освіти. Водночас її ефективність потребує подальшої перевірки, оскільки повна апробація та повторна психодіагностика не проводилися. Розроблені матеріали окреслюють реалістичний напрям підтримки освітян, у якому увага зосереджена на збереженні ресурсу, професійних меж і психологічної стійкості педагогів.

ВИСНОВКИ

У магістерському дослідженні представлено результати теоретичного й емпіричного вивчення впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану. Проведена робота поєднала аналіз наукових підходів до розуміння професійного вигорання й емоційного інтелекту з дослідженням психоемоційного стану освітян, особливостей їхньої професійної саморегуляції та ресурсів психологічної стійкості, чинників професійного вигорання та труднощів його подолання. Отримані результати загалом підтвердили гіпотезу дослідження, оскільки було встановлено статистично значущий обернений зв'язок між емоційним інтелектом і професійним вигоранням працівників освіти. Водночас цей зв'язок не є прямим і всеохопним: емоційний інтелект пояснює лише частину варіативності професійного вигорання, тому його варто розглядати як один із психологічних ресурсів, а не як універсальний чинник захисту від виснаження. Результати дослідження підтверджують досягнення мети, реалізацію поставлених завдань, а також теоретичну й практичну значущість виконаної роботи.

1. Проаналізовано основні теоретичні підходи до вивчення феномену професійного вигорання працівників освіти. Установлено, що професійне вигорання не можна ототожнювати зі звичайною втомою або короткочасним професійним напруженням. Воно є складним багатокомпонентним явищем, яке формується під впливом хронічного професійного стресу, емоційно насиченої взаємодії, організаційних вимог, дефіциту відновлення та соціальної нестабільності. У структурі вигорання провідними є емоційне виснаження, деперсоналізація або емоційне дистанціювання та зниження відчуття професійної результативності. Для працівників освіти ці прояви мають виразну професійну специфіку, оскільки педагогічна діяльність пов'язана з постійною міжособистісною комунікацією, відповідальністю за освітній результат, реагуванням на емоційні стани учнів, батьків і колег, а також потребою зберігати професійну позицію в умовах тривалого напруження.

2. Визначено, що в умовах воєнного стану професійне вигорання працівників освіти набуває складнішого перебігу. Професійні чинники виснаження поєднуються з позапрофесійними стресорами: небезпекою, повітряними тривогами, нестабільністю освітнього процесу, роботою в укриттях, порушенням сну, зміною форматів навчання, тривогою за власну безпеку й безпеку близьких. За таких обставин педагог не лише виконує навчальні та організаційні функції, а й підтримує емоційний контакт з учнями, які також перебувають під впливом війни. Це підвищує вимоги до психологічних ресурсів працівника освіти й актуалізує аналіз професійного вигорання у зв'язку із саморегуляцією, збереженням професійних меж, психологічною стійкістю та своєчасним зверненням по підтримку.

3. Розкрито зміст поняття «емоційний інтелект» у зарубіжній та вітчизняній психології. У дослідженні емоційний інтелект розглянуто як багатокомпонентну характеристику особистості, що охоплює здатність розпізнавати, розуміти й регулювати власні емоції, а також враховувати емоційні стани інших людей у професійній взаємодії. Аналіз зарубіжних підходів показав, що емоційний інтелект може тлумачитися як система ментальних здібностей або як ширше утворення, пов'язане із саморегуляцією, мотивацією, емпатією та соціальними навичками. Українські дослідження уточнюють його значення для навчання, професійної підготовки, міжособистісної взаємодії та емоційної компетентності. У педагогічній діяльності найбільш значущими є не лише емпатія чи розпізнавання емоцій інших людей, а й здатність педагога усвідомлювати власне напруження, регулювати емоційні реакції та зберігати професійну позицію в складних ситуаціях.

4. Визначено особливості впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану. Теоретичний аналіз показав, що цей вплив має опосередкований характер. Емоційний інтелект не усуває об'єктивних джерел професійного та воєнного стресу, не зменшує адміністративне навантаження й не компенсує нестабільність безпекової ситуації. Його роль полягає в тому, що він допомагає педагогові помічати власні

емоційні стани, розуміти їхні причини, зменшувати імпульсивність реакцій, підтримувати конструктивну комунікацію та своєчасно розпізнавати межу виснаження. У цьому сенсі емоційний інтелект виступає ресурсом психологічної регуляції професійної діяльності, однак його ресурсна дія повніше реалізується у взаємодії з іншими особистісними й організаційними чинниками: професійною самоефективністю, життєстійкістю, підтримкою колективу, чіткими межами відповідальності та можливістю відновлення.

5. Емпірично досліджено вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану. Якісний етап дослідження, проведений із залученням 10 освітян та 4 експертів, засвідчив, що емоційний стан педагогів характеризується амбівалентністю – практично рівним співвідношенням переживань виснаження та емоційної стійкості, – а структура виявлених станів відповідає трикомпонентній моделі вигорання С. Maslach: емоційне та психофізичне виснаження виступає центральним елементом дистресу, деперсоналізація проявляється через дратівливість, апатію та захисне дистанціювання, а редукція професійних досягнень – через незадоволення собою, сором і девальвацію власної професійної спроможності. Серед провідних стресогенних чинників виявлено недосипання через нічні обстріли, повітряні тривоги, проведення занять в укриттях, непередбачувані зміни робочого дня, адміністративне перевантаження та складну комунікацію з батьками. Якісний аналіз також показав, що освітяни потребують не лише загальних рекомендацій щодо зниження стресу, а й конкретних інструментів саморегуляції, підтримання професійних меж, відновлення та безпечного простору для обговорення труднощів. Окремо простежується запит на прикладне навчання щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами й поведінковими труднощами, професійне навчання на основі реальних кейсів, організацію простору для відновлення та психоедукаційну роботу батьками.

6. Кількісний етап дослідження показав переважання низького та середнього рівнів емоційного інтелекту за відсутності високого ($M = 34,6$) з найслабшою вираженістю навичок управління власними емоціями, а також

перебування більшості педагогів (68,3%) у зоні середньої ймовірності формування синдрому вигорання. Кореляційний аналіз встановив статистично значущий обернений зв'язок емоційного інтелекту з вигоранням ($r = -0,25$; $p < 0,05$) та прямі зв'язки з професійною самоефективністю ($r = 0,38$; $p < 0,01$) і життєстійкістю ($r = 0,39$; $p < 0,01$), тоді як безпосереднього зв'язку вигорання із самоефективністю та життєстійкістю не виявлено. Таким чином, кількісний етап дослідження підтвердив наявність статистично значущого оберненого зв'язку між загальним рівнем емоційного інтелекту та професійним вигоранням працівників освіти. Отриманий коефіцієнт кореляції свідчить, що вищий рівень емоційного інтелекту пов'язаний із нижчою вираженістю професійного вигорання, однак сила цього зв'язку є помірно слабкою. Емоційний інтелект пояснює 6,25% дисперсії професійного вигорання, що вказує на наявність обмеженого, але змістовно важливого пояснювального внеску цього ресурсу. Водночас регресійний аналіз окремих компонентів емоційного інтелекту показав, що найбільш значущим предиктором професійного вигорання є управління власними емоціями. Саме цей компонент мав статистично значущий обернений вплив на загальний рівень професійного вигорання. Це дозволяє розглядати емоційну саморегуляцію як один із ключових психологічних механізмів, через який емоційний інтелект може стримувати поглиблення професійного виснаження в умовах тривалого стресу.

7. На основі отриманих результатів розроблено практичні рекомендації та тренінгову програму з профілактики професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану, зміст яких спирається на розуміння професійного вигорання як поступового виснаження ресурсів під впливом тривалого навантаження, емоційно насиченої взаємодії, організаційних труднощів і додаткових стресорів воєнного часу. Центральним змістовим ядром програми визначено розвиток навичок управління власними емоціями як найбільш уразливої ланки, що засвідчили емпіричні дані. Програма охоплює 8 занять, у яких передбачено роботу з розпізнаванням ранніх ознак виснаження, емоційною самодіагностикою, стабілізацією стану, самопіклуванням,

професійними межами, конструктивною комунікацією, професійною самоефективністю й життєстійкістю, а також створенням індивідуального плану профілактики вигорання. Практичні рекомендації адресовано працівникам освіти, психологічній службі, адміністрації закладів освіти та педагогічному колективу. Вони поєднують індивідуальні способи саморегуляції з підтримувальними змінами в освітньому середовищі, зокрема організацією простору для відновлення, удосконалення комунікації з батьками, якіснішим плануванням професійного навчання педагогів і розвитком групових форм психологічної підтримки. Разом із тим ефективність розробленої програми не може вважатися остаточно емпірично підтвердженою, оскільки в межах дослідження було проведено лише її часткову апробацію, без контрольного вимірювання та статистичної перевірки отриманих змін.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану. Обмеженнями роботи є відносно невеликий обсяг вибірки ($n=60$), переважна зосередженість на освітянах Києва та Київської області, а також відсутність повторного вимірювання після впровадження тренінгової програми.

Подальші перспективи окресленої проблеми пов'язані з вивченням індивідуально-психологічних особливостей освітян, порівнянням різних груп працівників освіти за стажем, посадою, форматом роботи й регіоном проживання, а також із перевіркою ефективності розробленої тренінгової програми в умовах реального освітнього середовища. Перспективною є також розробка довготривалих програм психологічного супроводу освітян, у яких розвиток емоційної саморегуляції поєднуватиметься з організаційною підтримкою, профілактикою перевантаження та формуванням психологічно безпечного професійного середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батуріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2016. Вип. 15. С. 265-270.
2. Березовська Л. І. Психодіагностика та корекція внутрішньоособистісних конфліктів як умова подолання професійного вигорання у вчителів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2013. 19 с.
3. Бовдир О., Вельдбрехт О., Самкова О. Психопрофілактика та подолання синдрому емоційного вигорання. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2021. Т. 32(71), № 6. С. 32-38. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32\(71\)_6_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntnvusp_2021_32(71)_6_8) (дата звернення: 06.05.2026).
4. Богучарова О. І. Синдром професійного «вигорання» серед українських медичних працівників та педагогів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2003. Вип. 17–18. С. 59-63.
5. Большакова А. М., Віденєєв І. О. Особливості самоактуалізації та професійного вигорання у педагогів. *Габітус*. 2022. Вип. 42. С. 27-31. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2022.42.3>
6. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Москальова А. С. та ін. Психологічні умови попередження професійного стресу та професійного вигорання керівників освітніх організацій : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ, 2015. 48 с.
7. Братко М. В., Романова А. Освіта без стресу : посібник для всіх, хто турбується про ментальне здоров'я учасників освітнього процесу. Київ, 2025. 236 с.

8. Булатевич Н. М. Психічне вигорання у професійній діяльності вчителя: огляд зарубіжних досліджень. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 2003. Вип. 15/16. С. 117-120.
9. Важливі навички в періоди стресу : ілюстроване керівництво. Копенгаген : Європейський регіональний офіс Всесвітньої організації охорони здоров'я, 2021. 128 с. URL: <https://iris.who.int/handle/10665/339150> (дата звернення: 06.05.2026).
10. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75, т. 1. С. 68-71.
11. Вартанова О., Кузнецов Д. Аналіз факторів професійного вигорання співробітників і здобувачів закладів вищої освіти в контексті управління благополуччям персоналу. *Економіка та суспільство*. 2024. Вип. 59. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-59-50>.
12. Вчителі України: кадровий потенціал. Тенденції та моделювання потреб до 2030 року : звіт / ГС «Освіторія». Київ, 2024. 109 с. DOI: [10.13140/RG.2.2.24827.32800](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24827.32800)
13. Гасюк М. Б., Крикун Л. В. Емоційний інтелект соціальних педагогів закладів освіти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33(72), № 1. С. 37-41. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.1/06>.
14. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
15. Грицук О. В. Психологічні ресурси подолання емоційного вигорання у вчителів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 17. С. 167-171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_17_41 (дата звернення: 06.05.2026).

16. Зарицька В. В. Методика дослідження емоційного інтелекту особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 3, т. 2. С. 37-41. DOI: <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.3-2.7>.
17. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : КПУ, 2010. 304 с.
18. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
19. Карамушка Л. М. Тренінг розвитку продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2024. № 1(31). С. 23–39. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2024.1.31.2>.
20. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Вплив синдрому «професійного вигорання» на професійну діяльність вчителя. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2024. № 1(4). С. 40-42. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/4010> (дата звернення: 06.05.2026).
21. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська В. І., Івкін В. М., Ковальчук О. С. Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2022. № 1(25). С. 62–74. DOI: <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7>.
22. Кін О. М., Єсікова І. В. Профілактика професійного вигорання педагогів, які працюють на деокупованих територіях. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2025. Вип. 59. С. 197-207. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2025.59.14>.
23. Ковбасюк Т. Л. Професійна життєстійкість педагогів в умовах воєнного стану. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 10. С. 243-252.

24. Ковтун Н., Кін О. Проблема професійного вигорання педагогів в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 19-20 березня 2025 р. / за ред. О. І. Башкір, О. В. Попової. Харків, 2025. С. 395-399.
25. Когут О. О. Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07, 053. Переяслав, 2021. 47 с.
26. Кокун О. М. Життестійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика : монографія. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
27. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 26. С. 278-295.
28. Кононенко О. О. Професійне вигорання у педагогів: сутність, ознаки, профілактика. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2020. Вип. 10. С. 145-153.
29. Корольчук М. С., Корольчук В. М., Березовська Л. І. Професійне вигорання працівників освіти : монографія. Київ : Київський національний торговельно-економічний університет, 2017. 304 с. ISBN 978-966-629-836-5. DOI: <https://doi.org/10.31617/m.knute.2017-1366>
30. Крикун Л. В. Роль емоційної саморегуляції у професійній діяльності педагогів. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2(48). С. 1530-1544. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-1530-1544](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1530-1544)
31. Летюча Л., Скляренко О. Засоби профілактики синдрому професійного (емоційного) вигорання вчителів іноземних мов в умовах війни. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2023. Вип. 4. С. 87-99.
32. Ляпунова В., Солонська А. Емоційний інтелект у навчанні та професійному житті здобувачів вищої освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2026. № 1(36). С. 53–58. DOI: <https://doi.org/10.33842/22195203-2026-36-137-53-58>.

33. Лящ О. Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання педагогічних працівників спеціалізованих інтернатних закладів. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2022. Вип. 2(55). С. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.2.5>.

34. Лящ О. П., Яцюк М. В. Теоретична модель професійного вигорання педагогів закладу інтернатного типу. *Габітус*. 2020. Вип. 20. С. 245–250.

35. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук ; за ред. Л. М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.

36. Міщенко М. С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко. *Молодий вчений*. 2015. № 4(3). С. 103-105. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_4%283%29_26 (дата звернення: 06.05.2026).

37. Нагурна Н. Професійне вигорання як чинник зниження мотивації до праці. *III Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток соціально-економічних систем в геоекономічному просторі»*, 19 травня 2023 року. Тернопіль : ФОП Паляниця В. А., 2023. С. 13-14.

38. Назаровець Т. Теоретичний аналіз проблеми професійного вигорання особистості. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2023. № 2. С. 46–50.

39. Огороднійчук З., Виборнова Є. Емоційний інтелект як предмет дослідження в психологічній літературі. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2023. Вип. 22(67). С. 82-90. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22\(67\).08](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2023.22(67).08)

40. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2017. № 1. С. 127-131.

41. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії Російської Федерації проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 1(20). С. 144-153. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.334

42. Павлик Н., Дзюбко Л. Соціально-психологічна адаптація педагога в умовах довготривалого стресу. *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку* : збірник матеріалів ювілейних XV Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Бориса Федоришина / за ред. Н. В. Павлик. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2025. С. 73-78.

43. Панасюк О., Фаловська І. Психосоціальні детермінанти професійного вигорання педагогів: виклики та способи подолання. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 10(44). С. 976–990. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-976-990](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-976-990).

44. Пахомов І. В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навчальний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.

45. Підлипняк І. Ю., Дука Т. М. Професійне вигорання педагогів: профілактика і подолання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 69. С. 175-178. DOI: <https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.41>.

46. Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін: актуальні питання повоєнного відновлення та євроінтеграції України : аналітичні матеріали / О. М. Ігнатович, Н. В. Павлик, Е. О. Помиткін, В. В. Рибалка, О. В. Радзімовська, О. В. Іванова, Г. П. Татаурова-Осика, А. М. Шевенко, І. В. Заєць ; за ред. Н. В. Павлик. Київ, 2025. 391 с.

47. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу : навчально-методичний посібник / В. Л. Андрєєнкова, Т. В. Войцях, І. П. Гриців,

В. О. Мельничук, Н. О. Сабліна, О. В. Флярковська, Т. А. Харківська. Київ, 2023. 126 с.

48. Резильєнтність та практики психологічного відновлення в умовах довготривалої військової агресії : інформаційно-практичний poradnik / упоряд. О. Мерзлякова. Київ : ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського, 2023. 20 с.

49. Розенберг М. Б. Ненасильницьке спілкування. Мова життя / пер. з англ. О. І. Олійник. Харків : Ранок, 2020. 256 с.

50. Сидоренко Ж. В., Шевчук Т. І. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки*. 2023. № 1(2). С. 72-79. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1\(2\).10](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1(2).10).

51. Ситнік С. В. та ін. Психологічні особливості резильєнтності педагогів в умовах війни. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2025. № 2. С. 81-93. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2025_2_9 (дата звернення: 06.05.2026).

52. Сорока А. В., Гмирь О. А. Взаємозв'язок емоційного вигорання та особистісних властивостей педагогів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2021. Вип. 71. С. 24-33.

53. Тавровецька Н. Взаємозв'язок професійного вигорання педагогів з особливостями ціннісно-сміислової сфери і життєвої позиції. *Проблеми сучасної психології*. 2020. № 49. С. 296–321.

54. Фабрічева М. Практики для саморегуляції та взаємопідтримки : шпаргалка для підтримки, самоаналізу та рефлексії у часи адаптації до ненормальних обставин : методичний посібник. Київ, 2024. 89 с.

55. Чабан О. С., Хаустова О. О., Омелянович В. Ю. Опитувальник для виявлення синдрому професійного вигорання: розробка та валідізація нової діагностичної методики. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2025. Т. 10, № 1. DOI: <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v10i1.598>.

56. Чеканська Л. Особливості психологічної профілактики професійного вигорання педагогів. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*. 2020. Т. 2. С. 211-216.
57. Чиханцова О. Психологічні основи життестійкості особистості : монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с.
58. Шпак М. М. Стресостійкість особистості в дискурсі сучасних психологічних досліджень. *Габітус*. 2022. Вип. 39. С. 199-203.
59. Яремина І. В., Байдюк І. А., Паламар І. В. Професійне вигорання фахівців закладів вищої освіти в період військової агресії. Modern digital technologies in science and education: from creation to exploitation : abstracts of XI International Scientific and Practical Conference, Munich, Germany. Munich, 2026. С. 160-162. URL: <https://eu-conf.com/events/modern-digital-technologies-in-science-and-education-from-creation-to-exploitation/> (дата звернення: 07.05.2026).
60. Яцюк М. Емоційний інтелект особистості (на хвилі Нової української школи) : навчально-методичний посібник. Вінниця : Діло, 2019. 105 с.
61. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, No. 1. P. 159-165. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
62. Maslach C., Schaufeli W. B. Historical and conceptual development of burnout. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* / ed. by W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington : Taylor & Francis, 1993. P. 1-16.
63. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, no. 3. P. 197-215. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
64. Mérida-López S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 85. P. 121-130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>.

Додаток А

Бланк інформованої згоди на участь у науковому дослідженні

Інформована згода на участь у науковому дослідженні "Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану".

Вітаю! Мене звати Світлана Мороз, я студентка 2-го курсу магістратури за спеціальністю "Психологія" Національного університету "Києво-Могилянська академія".

Запрошую Вас взяти участь у дослідженні, яке проводиться мною в рамках написання магістерської роботи, метою якої є вивчення впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану.

Вам буде запропоновано дати відповідь на 5 відкритих запитань. Загальна тривалість інтерв'ю не перевищує **30 хвилин**. Під час інтерв'ю Ваші відповіді будуть записані на диктофон та затранскрибовані. Одразу після транскрибування аудіо буде видалено.

Ваша участь у цьому дослідженні є добровільною. Ви маєте право припинити участь на будь-якому етапі дослідження без пояснення причини та відмовитися відповідати на будь-яке із запропонованих запитань.

Ваша участь у дослідженні є анонімною. Ваші відповіді зберігатимуться в закодованому вигляді без можливості Вашої ідентифікації. Зібрані дані будуть використовуватися виключно в узагальненому вигляді для наукового аналізу.

Якщо у вас виникнуть питання щодо дослідження, прошу писати мені на електронну адресу: sv.moroz@ukma.edu.ua.

Дякую Вам за приділений час та внесок у розвиток психологічної науки в Україні.

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

Натискаючи кнопку "Погоджуюсь", Ви підтверджуєте, що: *

- ознайомилися з усіма пунктами інформованої згоди;
- Вам зрозумілі мета дослідження, процедура проведення та гарантії анонімності;
- даєте добровільну згоду на участь у цьому науковому дослідженні.

☐ Погоджуюсь

Надіслати

Очистити форму

Компанія Google не створювала цей вміст і не підтримує його. - [Власник контактної форми](#) - [Умови використання](#) - [Політика конфіденційності](#)

Ця форма здається підозрілою? [Звіт](#)

Google Форми

Додаток Б**Запитання для фрілістингу****Питання для респондентів:**

1. Назвіть усі емоції, які Ви та Ваші колеги відчуваєте у зв'язку з Вашою професійною діяльністю в умовах війни.
2. Назвіть усе, що викликає та/або посилює стрес на роботі для Вас та Ваших колег в умовах війни.
3. Назвіть усе, що Ви знаєте з Вашого досвіду або досвіду Ваших колег, що допомагає Вам та Вашим колегам витримувати і долати стрес в умовах війни.
4. Якої допомоги чи підтримки не вистачає Вам та Вашим колегам, щоб долати стрес на роботі в умовах війни?
5. Назвіть усе, що перешкоджає Вам та Вашим колегам долати або витримувати стрес на роботі в умовах війни.

Питання для експертів:

1. Назвіть усі емоції, які, на Вашу думку, відчувають освітяни у зв'язку з професійною діяльністю в умовах війни.
2. Назвіть усе, що, на Вашу думку, викликає та/або посилює стрес на роботі у працівників освіти в умовах війни.
3. Назвіть усе, що, на Вашу думку, допомагає освітянам витримувати та долати стрес в умовах війни.
4. Якої допомоги чи підтримки, на Вашу думку, не вистачає освітянам, щоб долати стрес на роботі в умовах війни?
5. Назвіть усе, що, на Вашу думку, перешкоджає освітянам долати стрес на роботі в умовах війни.

Додаток В

Анкета для збору демографічних даних респондентів кількісного дослідження



Дослідження впливу емоційного інтелекту на професійне вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану

[Змінити обліковий запис](#)

Бачите тільки ви

Зірочка (*) указує, що запитання обов'язкове

Демографічні дані

Ваша стать: *

☐ Чоловіча
☐ Жіноча
☐ Інша

Ваш вік: *

☐ До 25
☐ 26 - 30
☐ 31 - 40
☐ 41 - 50
☐ 51 - 60
☐ Більше 60

Стаж педагогічної діяльності: *

☐ Менше 5 років
☐ 5 - 10 років
☐ 11 - 20 років
☐ 21 - 30 років
☐ Більше 30 років

Тип закладу освіти, у якому Ви працюєте: *

☐ Державний
☐ Приватний

Ваша посада: *

☐ Вчитель-предметник
☐ Вчитель початкових класів
☐ Тьютор/ментор
☐ Класний керівник
☐ Адміністративний працівник
☐ Шкільний психолог
☐ Інше: _____

Формат роботи: *

☐ Офлайн
☐ Онлайн
☐ Змішаний

Чи є Ви внутрішньо переміщеною особою (ВПО)? *

☐ Так
☐ Ні

Оберіть місце Вашого перебування: *

☐ м. Київ
☐ Вінницька область
☐ Волинська область
☐ Дніпропетровська область
☐ Донецька область
☐ Житомирська область
☐ Закарпатська область
☐ Запорізька область
☐ Івано-Франківська область
☐ Київська область
☐ Кіровоградська область
☐ Луганська область
☐ Львівська область
☐ Миколаївська область
☐ Одеська область
☐ Полтавська область
☐ Рівненська область
☐ Сумська область
☐ Тернопільська область
☐ Харківська область
☐ Херсонська область
☐ Хмельницька область
☐ Черкаська область
☐ Чернівецька область
☐ Чернігівська область
☐ За кордоном (евакуація)

Сімейний стан: *

☐ Заміжня/Одружений
☐ Незаміжня/Неодружений
☐ У стосунках (не в шлюбі)
☐ Розлучена/ний
☐ Вдова/вдівець

Наявність неповнолітніх дітей: *

☐ Немає дітей
☐ 1 дитина
☐ 2 дитини
☐ 3 і більше дітей

[Назад](#)
[Далі](#)
 Сторінка 2 з 7
 [Очистити форму](#)

Ніколи не вказуйте паролі в Google Форм.

Компанія Google не створювала цей вміст і не підтримує його. - [Власник контактної форми](#) - [Умови використання](#) - [Політика конфіденційності](#)

Ця форма здається підозрілою? [Звіт](#)

Google Форми

Додаток Г

Тематичний аналіз відповідей респондентів на питання «Назвіть усі емоції, які Ви та Ваші колеги відчуваєте у зв'язку з Вашою професійною діяльністю в умовах війни»

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Психоемоційне виснаження в умовах воєнного стану.	Психофізичне виснаження	Втома і виснаження	Втома...Часом буває, взагалі, хронічна втома...і знову виникає втома, знову виникає оцей такий негативний стан...особливо ті, які мають великий досвід, у них загальна втома...Але, в основному, це просто загальна втома...Але в нашому особистісному спілкуванні ми всі загалом втомлені. Тобто всі втомлені, всі з цього сміються, всі з цього плачуть...В неї такий стан просто суцільної втоми, і в тому, що все йде по інерції.....я морально виснажений після такого дня../..часто це трохи якесь виснаження...Я помічаю, що мої колеги дуже часто виглядають виснаженими і дуже втомленими..Не знаю наскільки це поширено, але з тими, з ким я спілкуюся, майже всі постійно втомлені../...Втома, виснаження - перманентні стани../...Скоріше за все, більше всього це йде втома.....якесь під кінець року і виснаження, і вже бажання, що давайте поскоріше це все закінчиться../...Дуже багато втоми, яка переходить у хвороби, які психосоматика веде за собою. Кожен намагається робити більше, можливо, таким чином навантаженістю замінити якісь думки, які можуть з'являтися../...Я прям втомлена, я виснажена...Чи є виснаження у людей? Є../...втома../.....додому я йду абсолютно знесилена... У мене вже просто нема сил...	M25/F27/F29/F30/F37/F33/F39/F26	8
		Вигорання	...вигорання...Багато хто говорить зараз про вигорання../...Іноді це буває вигорання...Вигорання, частіше за все, я його відчуваю, коли вже приходжу додому...і ти розумієш, що так, я вже не вивожу...Я вже не можу, я вже не можу, я вже перепробував і це, і це, і це не спрацювало, і це не спрацювало...	F26/M33	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
	Емоційна вибуховість та дратівливість	Злість, роздратування, агресія	А в мене ще злість. Злість в мене буває останнім часом. Під кінець року її дуже багато. Часом вона відкрита, часом я її стримую. Тобто я можу її виплескувати на дітей, я прям гарчу. У мене буває прямо така агресія. Есенція цієї агресії. Так само, як і в моїх колег...Не просто пригнічує, мене це бісить, в мене виникає агресія. І я вже її не приховую.../...агресія.../...іноді злість, якась агресія трохи.../...гнів, агресія.../...підвищився рівень агресії і злості. Ну, бо, мабуть, зі втомою це пов'язано різною.../...злості.../...Злість, агресія пасивна, активну ми не дуже проявляємо...Деколи я саморегулююся, а деколи заходжу в агресивні стани і переносу це додому. Або цілий день ходжу така...Багато злості, багато...Але є багато злості. Багато злості, багато агресії пасивної. У деякого навіть активна проявляється...її зараз більше. Але це все, як я собі бачу, пасивна агресія проявляється при накопиченні втомі. Коли воно вже на виснаженні, вже з усіма кредитами власного ресурсу, вже немає де. І воно отак проявляється.../...Є дратівливість, є моменти, які дратують...	M25/F26/F27/F29/F37/F33/F39/M33	8
		Огида	...До речі, огида. Я, до речі, по собі теж розумію, що коли мене заводять батьки, от в стан такий прямо агресивний, мені стає аж огидно, аж бридко від них. Тобто в мене аж так виходить.	F39	1
	Емоційне відсторонення	Відсутність бажання комунікувати, вирішувати і щось робити	І з родиною, наприклад, я вже часом не сприймаю і не хочу комунікувати з близькими, друзями, з родиною, тому що я морально виснажений після такого дня...Я просто вже такий приходжу, я не хочу ні з ким спілкуватися...я вже не хочу говорити...в тебе пропадає інтерес до багатьох інших подій.....на вихідних просто відмовляєш всім і всьому.../...додому я йду абсолютно знесилена, без бажання будь-що робити...і тим паче без бажання з кимось спілкуватися.....нема бажання...без бажання....щось вирішувати...Я не можу зробити вибір, я не можу вирішувати взагалі нічого...нема абсолютно жодної енергії на ще якісь рішення...../...у людей немає ресурсу на нові контакти...	M25/F26/F39	3

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
		Апатія	Час від часу апатія...../...Апатія...	M25/F39	2
		Байдужість	...загальна байдужість, ще був такий стан. Він вже під кінець дня пов'язаний з роботою. Тобто ти розумієш, що ти може, наприклад, навіть на завтра не готовий, тобі вже все одно. Буде воно, як є.../...байдужість...	M25/F39	2
	Відчуття небезпеки та тривожне очікування	Тривога	Тривога, напруження через постійні невизначення. Взагалі через обстріли, через повітряні тривоги, постійні новини, інформаційний шум.../...постійна фонові тривога. Ну, типу, що війна, і там, хто знає, буде тривога, не буде, спустимось ми в укриття, не спустимось... / ... тривога...	F29/F33/F1	3
		Страх	...страх.../...Страх, особливо коли відбуваються повітряні тривоги, або різного типу наслідки після нічних атак..	F33/F39	2
Криза професійної ідентичності та ціннісних орієнтирів	Екзистенційна криза та проживання спільного горя	Безсилля, безвихідь, безпорадність, зневіра, розпач	Мабуть, якесь безсилля, тому що я не можу, наприклад, зупинити цю повітряну тривогу, яка є...безсилля те саме у колег.....теж невизначеність в очах читається.../...Відчувається іноді таке безсилля, тому що розумієш, що дуже сильно вплинути не можеш на події.../....В мене конкретно було на цьому тижні така якась зневіра була. Я вже хотіла все кинути нафіг.../...розпач, безвихідь, безпорадність.../...безпорадність...Оця безвихідь часом є, і мене просто вона добиває час від часу.І не час від часу, а завжди! Вона завжди, щотижня, це безвихідь, і вона тебе добиває, як останній цвях тобі труну.../...розпач...	F29/F37/F30/F26/M25/F1	6
		Сум	...у них є час від часу сум.../...сум.../...сум.../...І через дуже короткий проміжок часу стає сумно, важко...Відчувається сум за те, що ці діти, які зараз проживають війну, розумієш, що їм важко вже і буде важко потім, це залишить певний слід на них.../...і сум...ностальгію майже кожен відчуває, бо багато вчителів, багато працівників не з Києва. Багато хто так само ВПО, як і я. Хтось, ну, всі сумують за домівкою, в когось ще частина родини там залишилась, на тих територіях... /... сум..	M25/F26/F29/F37/M33/F1	6

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
	Втрата професійної впевненості	Розчарування в собі, розчарування	Розчарування...Коли ти вже нічого просто не хочеш, як його добити, розчарування дуже часто виникає..розчаровуєшся не в дітях, а в собі, бо, наприклад, якщо діти чогось не можуть, не знають, не хочуть, ти завжди це сприймаєш “в штики” і завжди на себе сприймаєш. Тобто вони не можуть, бо я такий вчитель. І ти кажеш собі: “Напевно я дуже поганий педагог”.../...іноді розчарування...	M25/F27	2
		Сором	Сором. От, що є, то сором. Що ти кожен раз соромишся того, що ти не можеш щось робити до кінця.../...і сорому...я ще й досі відчуваю ... сором...	M25/F33	2
		Несправедливість	Несправедливість	F1	1
		Невдоволення	Невдоволення само по собі фонове	F1	1
Ресурсний потенціал та механізми емоційної стійкості	Емоційні ресурси саморегуляції та відновлення	Радість	Буває радість, піднесення час від часу...Але час від часу є такі проблиски радості. Буває таке, що коли ти відпочив, вже все окей, ти відчуваєш оцю радість, ти відчуваєш піднесення...У них було на початку жовтня піднесення, тому що вони очікували підняття зарплат.../...Радість, всякі такі базові штуки, типу радість...це все так і залишилось, як і завжди зазвичай в повсякденному житті до війни.../...Радість така є.../...Може бути дуже добре, радісно і весело...відчувається радість... /...Це може бути і радість.../...це палітра відчуттів з радості.../...радість, за рахунок садочка, або якихось активностей, коли діти жартують...Теж у колег є радість, за рахунок того, що ми працюємо в дитячому колективі, а дитячий колектив він трошки інакше саморегулюється...є і радість.../.....Але все одно намагаєшся себе якось підбадьорювати і зрештою більшість часу я почуваюся більш-менш в позитивному настрої, я стараюся його підтримувати, не концентруватися на негативних емоціях... / ...радість частково, коли відбій повітряної тривоги. Це полегшення дуже часто...	M25/F29/ F30/F37/ M33/F33/ F39/F27/F 1	9
		Надія	...іноді надія...І надія, звичайно. Надія на те, що все скоро закінчиться, і все буде класно. Без неї нікуди. Рухатися без неї	F27/F29/F 30	3

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
			взагалі дуже складно.../...Ну якась надія в мене завжди є, це фонові постійно...		
		Натхнення	...сповнена натхнення, ідей і бажання щось робити...	F26	1
		Інтерес	...Інтерес, але тільки частково. Це коли прямо щось таке вау-вау відбувається...Інтерес до життя я проявляю, але це вже мої методики саморефлексії, мабуть, або саморегуляції...є і інтерес...	F39	1
		Допитливість	Допитливість десь проявляється. Особливо ті, хто з малечого працює, на них можна дивитися, вони прямо інші. От початкова школа - вони інші.	F39	1
	Ціннісна саморегуляція та професійна місія	Гордість	...гордість. Як за себе, так і за дітей буває.../...Гордість за те, що я... Гордість за те, що маю змогу навчати навіть в такий невизначний і складний час.../...гордість за те, що, особливо, коли бачиш усвідомлених дітей, які розуміють дуже глибоко, що відбувається, і мають свою якусь позицію, то таке відчуття гордості з'являється... /... багато гордості...	M25/F29/ F37/F1	4
		Відповідальність	...відповідальність.../...Величезна відповідальність за знання дітей, за якість своєї роботи.../...я відповідальна за свої емоції і почуття...	F26/F29/ F33	3
		Сміливість	Сміливість діяти попри все, попри всі форс-мажори...	F29	1
	Емпатійна залученість	Любов до дітей	Бувають такі моменти, коли ти дивишся на дитину, і в тебе виникає теплота, любов до неї. Час від часу любов для дітей. Тобто досить часу.../...такий пуск любові і до себе, і до цієї дитини разом.../...Дітей я теж люблю. Діти класні.	M25/F33// F30	3
		Вдячність	Це і вдячність.../...відчуття вдячності собі...	F26/F33	2
		Турбота і підтримка команди	...відчуття єдності. І командної якоїсь взаємодії....теплоти, турботи одне про одного.../...І це дійсно така сила творення команди.../...Це ще може бути емоція підтримки. У нас достатньо такий колектив, коли кожен може прийти на допомогу, до кожного можна звернутися. Що мені дуже імпонує в цій школі і саме в цій роботі.	F29/F33/ M33	2

Додаток Д

Тематичний аналіз експертів респондентів на питання «Назвіть усі емоції, які, на Вашу думку, відчувають освітяни у зв'язку з професійною діяльністю в умовах війни»

Тема	Підтема	Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Психоемоційне виснаження в умовах воєнного стану.	Психофізичне виснаження	Вигорання, виснаження, втома	...певне таке емоційне вигорання, адже іде виснаження, бо ти віддаєш часом більше, ніж отримуєш, саме за емоційний ресурс../... Це стан виснаження, але не емоція. Стан виснаження впливає на емоції...Певна виснаженість... /... В освітян прифронтових територій, де зберігається змішане навчання - втома й емоційне виснаження через постійну роботу в укритті	EXP-M27/EXP-M33/EXP-M1	3
		Злість	злість... /...злість...	EXP-F63/EXP-M1	2
	Емоційна вибуховість та дратівливість	Тривожність	...тривожність буде основна, провідна емоція...Найбільше тривога.....емоції тривожності стосовно майбутнього і стосовно того, як прийде ніч../.....тривога.../ ... В залежності від регіону України освітяни мають різні переживання, але в усіх присутня тривога й страх за власну безпеку, безпеку своєї сім'ї, безпеку учнів...	EXP-M33/EXP-F63/EXP-M1	3
		Страх	...страх.../В залежності від регіону України освітяни мають різні переживання, але в усіх присутня тривога й страх за власну безпеку, безпеку своєї сім'ї, безпеку учнів...	EXP-F63/EXP-M1	2
		Розгубленість	...розгубленість.../ ... розгубленість..	EXP-F63/EXP-M1	2
		Напруження	... постійне напруження	EXP-M1	1
		Стурбованість	...постійну стурбованість	EXP-F63	1
		Апатія	..апатія.	EXP-M33	1
	Емоційне відсторонення				

Тема	Підтема	Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Криза професійної ідентичності та ціннісних орієнтирів	Екзистенційна криза та проживання спільного горя	Розпач	...розпач...	EXP-F63	1
		Безсилля	...і безсилля...	EXP-M1	1
		Спустошеність	спустошеність	EXP-F63	1
		Несправедливість	Несправедливість..	EXP-M27	1
		Сум і горе	...сум і горе через втрати...	EXP-M1	1
		Гіркота	...гіркоту	EXP-F63	1
	Втрата професійної впевненості	Вимогливість і критика себе	освітяни - це та категорія людей, які досить вимогливі і критикуючі до себе. Які часто орієнтовані на результати і на оцінку.	EXP-M33	1
Ресурсний потенціал та механізми емоційної стійкості	Емоційні ресурси саморегуляції та відновлення	Надія, віра	надія... /... надія та віра в майбутнє..	EXP-F63/EXP-M1	2
		Радість	...При цьому радість. Радість моменту, радість посмішок дітей, радість, сміх і гумор. Часто емоцією радості, сміху відчують освітяни, в тому числі	EXP-M33	1
	Ціннісна саморегуляція та професійна місія	Гордість	...гордість.../...професійна гордість за те, що вони у себе вдома і не виїхали з регіону посиленої небезпеки	EXP-F63/EXP-M1	2
		Відповідальність	...але водночас – відповідальність...	EXP-M1	1
		Солідарність	...солідарність...	EXP-M1	1
	Емпатійна залученість	Вдячність	Вдячність собі, що тримаються. Вдячність тим, хто нагадує про нашу мету, нашу місію, нашу роботу.../...вдячність..	EXP-M27/EXP-F63	2
		Любов, ніжність	...любов до своєї справи, тому що на цій любові тримається дуже багато, прям дуже багато.../...ніжність...	EXP-M27/EXP-F63	2

Додаток Е

Тематичний аналіз відповідей респондентів на питання «Назвіть усе, що викликає та/або посилює стрес на роботі для Вас та Ваших колег в умовах війни»

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Зовнішні стресори, спрочинені війною	Стресори війни	Відсутність якісного сну через нічні обстріли	Страшно бісаять обстріли нічні, тому що вони впливають на тебе і на дітей. Часом, коли в тебе, наприклад, в своєму районі все Ок, і ти виспався, наприклад, в районі дітей це не Ок. І завжди неоднорідна динаміка...вдома загальна від обстрілів.../...От був обстріл, вони не виспалися (примітка:батьки), значить наступного дня мені срака...і воно дуже сильно погіршується, коли вночі якийсь обстріл, або коли якісь погані новини, і тоді я просто знаю, що я в очікуванні вже якихось повідомлень про те, що щось не то, і щось не так.../...От коли є якийсь нічний обстріл і ти не висипаєшся, але все одно мусиш йти на роботу і все одно мусиш працювати.../...обстріли, нічні особливо...Через те, що не висипаєшся, постійне укриття, коридор, що там поруч. І зранку треба йти на роботу. Це дуже підриває емоційний стан... /...Ну, хіба що це була важка ніч, і тобі треба зранку їхати, мчати на роботу, бо ти розумієш, що в школі вже можуть бути діти, твій рівень відповідальності високий. Це може ще посилювати стрес.../...Відсутність якісного сну...	M25/ F26/F 27/F2 9/F37/ F39	6
		Зовнішні обставини, пов'язані з війною	Також є загальна купа зовнішніх обставинах, від яких ти часом залежиш дуже сильно, пов'язаних з війною, обстрілами, переживаннями. Якби воно зникло, було би врази то легше, в рази легше. Ти б з усім іншим міг би впоратися.../...обстановка в країні, в цілому, це, мабуть, найбільше...мабуть, війна найбільше докладає “зусиль” в цю ситуацію.../...фонові стреси, тривоги і обстріли.../...Звичайно, це повітряні тривоги.. / ... Повітряна тривога...	M25/ M33/ F29/F 29/F1	5
		Стан невизначеності через війну	...Неможливість побачити якесь світло в кінці тунелю. І нерозуміння, як і куди рухатись далі.../...стан невизначеності...Ну, і невизначеність.	F26/F 29	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
			Невизначеність, що буде далі. Це теж впливає на мене, на колег...Невизначеність в країні.. Що буде далі? У всіх це питання маячить		
		Перенавантаження через інформаційний шум	Перенавантаження через фонові новини постійні, інформаційний шум. Новинний інформаційний шум - це взагалі біда в біда. Перенавантаження всією цією інформацією. Це дуже складно сприймати... / ... в цілому новини, які приходять...	F29/F1	2
		Інформаційна агресія та кібер-дискредитація (фейкова сторінка в тік-ток російською мовою)	Але зараз ще додався стрес, тому що там хтось на школу завів тікток-сторінку...там хтось в фотошопі чи то діти, чи то випускники школи, чи то хтось інший, обробляє все під російські прапори. Типу в школі почали викладати російську мову, типу отримали партнерство з Московським державним університетом. Це все російською мовою і це просто огида. Там виставляють і фотографії дітей, і вчителів, які типу підтримують Росію. Тому в них додалися стреси, як я не знаю що.	M25	1
	Руйнування навчального процесу	Зриваються і випадають уроки через повітряні тривоги, проведення уроків в укритті	В тебе зриваються уроки.Тривоги під час процесу, у тебе летить вся програма, ти і так не знаєш, як, в принципі, часом дітям пояснити в умовах звичайних, матеріал. А тут тобі треба його не просто вчитати, а пояснити. Господи, ці постійні тривоги повітряні. Особливо, які випадають на ті самі класи, і в один той самий проміжок.../...Або коли через якісь сторонні причини випадає урок...І коли в мене через моніторинг іншого предмету випав урок, то в мене трошки починається стрес. Бо я думаю, а як мені тепер те, що залишилося, впихнути в те, що залишилося.../...Проведення уроків в укритті посилює стрес. В укритті дуже важко проводити уроки, тому що в нас загальний простір укриття, і важко змусити дітей сконцентруватися, важко самому сконцентруватися. І ти відчуваєш ще більший тягар відповідальності, що ой, у тебе або згорить урок, ну, втратиться, ти не встигнеш щось пояснити, будеш відставати від свого календарного планування. ...коли намагаєшся це зробити в укритті, це в	M25/F30/F27	3

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
			більшості випадків не має сенсу, тому що діти не сприймають через стресові умови, ну, вони в укритті. І тому це дійсно посилює стрес..		
Професійні стресори	Токсична взаємодія з батьками	Спілкування з батьками	...Батьки.../...Найбільше стрес на роботі викликає спілкування з батьками... це вибиває дуже сильно з робочого ритму, з бажання робити будь-що...Але найбільший виклик - це спілкування з батьками,...батьки - це найбільший, найскладніший, найболючіший для мене виклик,...Дуже складно емоційно і психологічно розрізняти дитину від батьків.../...Це комунікація з керівництвом, колегами, батьками...Ще спілкування з батьками посилює стрес.../...якщо були б якісь претензії, то я думаю, що це б мене трошки стресануло. Якщо це претензія, де я знаю, що я не винувата, тобто, щось таке трапилося, що, ну, вибачте, тут не я, тоді трошки є, але так як я розумію, що я тут права, то мене буде менше ковбасити. А якщо якісь такі моменти, яких я не можу вирулити, якби вони були, то, да, це було б прям неприємно...	M25/F26/F27/F30	4
		Агресія батьків учнів	І у батьків саме мого класу є зараз дуже сильне і велике бажання просто покарати всіх і вся довкола. І я розумію, що це, скоріш за все, пов'язано з тим, що у дорослих є зараз дуже багато агресії з приводу нашого сусіда, з приводу війни і того, що ми фізично ніяк не можемо покарати...Але через те, що багато батьків це не усвідомлюють, то вони цю емоцію “покарати всіх, окрім мене, всіх, окрім моєї дитини”, воно дуже сильно складається, воно дуже сильно виплескується на мене, на всіх інших дітей.../...Або батьки точно так же, вони десь фрустровані тим всім, що відбувається, і приходять, і виливають це все на кого? На сферу послуг, де люди не можуть дати зворотній зв'язок, бо є страх втрати...	F26/F39	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
		Порушення Професійних Кордонів	...вони (батьки учнів) не розуміють кордонів, вони не розуміють меж, і вони викидають свою негативну емоцію...у них немає усвідомлення, хто я, і що я теж людина, і що я працюю заради їхніх дітей, а не проти їхніх дітей....у батьків є думка на це, у батьків є заборона на те, щоб я не робила свою роботу так, як я її роблю... У мене в класі дуже часті запити про те, що: “Ми не замовили обід. Зробіть з цим щось. ... у нього буде поганий настрій, покружіть його. Зробіть так, щоб настрій у нього був хороший, щоб виправився”. Тобто це все перетворилося на “принеси, подай”. Я себе почуваю секретаркою цих дітей. ... "ви мені пишете не в мій робочий час...Ви мені подзвонили в мій неробочий час"...до мене умовно після мого робочого дня приходить мама і 20 хвилин плаче. І виговорюється про те, як їй боляче, як їй складно, як вона хоче захистити свою дитину. А це має відбуватися на сеансі у терапевта або психолога, не у мене. Я не маю надавати таку послугу, але надаю, тому що це наші клієнти...	F26	1
		Зневага, споживацтво	...зневага або споживацтво. Воно мене прям...Навмисно, якщо хтось робить шкоду...	F39	1
		Звинувачення	...тобі просто кажуть, що ви не вмієте зацікавити і вину перекладають на тебе. Ну, класика, фактично. Важко....батьки, які тобі пишуть...в коментарях, або ти з ними спілкуєшся, “чому моя дитина того не знає, чому ви то не пройшли, а чому то, а чому то”...звинувачення, дорікання.../..нам кажуть зробіть так, щоб вона робила домашнє завдання в школі, щоб вона щось вивчала. А дитина приходить додому, каже, я домашнє не зробила, її гладять по голівоньці і кажуть: “Ну все добре, головне, що ти людина хороша. Не роби це домашнє, відпочинь, ти ж і так сильно втомилася”. І дитина проходить наступного дня до школи і каже, що не зробила домашнє. І коли ми про це кажемо батькам, батьки кажуть: “Так, ми в курсі. Але чому в неї немає знань? Що це таке? Зробіть так, щоб були знання”... у кожного є якісь запити і претензії....в чергову мені прилетіла така “пощочина” з цього приводу, що навіть тут, навіть коли я намагаюся це зробити не “я не	M25/ F39/F 26	3

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
			хочу чути російську мову”, а “давай з тобою грати в гру” - це теж неправильно....		
		Неможливість відповісти батькам так, як хочеться	...неможливість відповісти батькам так, як хочеться, що треба лишатися професійною, треба лишатися екологічною.../...люди не можуть дати зворотній зв'язок, бо є страх втрати...	F26/F39	2
	Неефективний менеджмент	Школа не хоче втрачати клієнта	Ми ж говоримо відверто, що є, наприклад, поняття «клієнта», і є поняття «батьків і дитини». І, наприклад, школа з точки зору клієнта не хоче втрачати, з точки зору учня він негативно впливає на весь процес, його просто треба вилучити. І, наприклад, тебе через це бісить.../...Я не маю надавати таку послугу, але надаю, тому що це наші клієнти, тому що ми їх не маємо втратити. Ми маємо зробити абсолютно все для того, щоб вони лишилися в нашій школі і не пішли з нашої школи. Що мені також не оkej, і з цим дуже важко.../...Для когось закон писаний, для когось – не писаний. Десь подвійний стандарт працює, бо там двоє-троє клієнтів боїмося втратити, тому ми до них трошки за шорсткою гладимо.	M25/F26/F39	3
		Велике навантаження	...у всіх дуже велике навантаження. Особливо у тих, які навіть не мають велику кількість годин у школі, у них є додаткові заняття...в тебе є навчання, в тебе є позашкільна робота, у тебе є якийсь проєкт, який потребує твого залучення постійно.../...абсолютно всі зайняті, абсолютно всі в запарі...Протягом дня у нас немає часу поспілкуватися. У нас немає можливості елементарно десь якось вийти, поговорити. Тому зараз навіть і спілкування з колегами теж немає, якогось дружнього, немає цієї можливості переключитися, немає можливості просто відключити мозок...	M25/F26	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
		Загальна неорганізація, хаос, невідкладні задачі, які з'являються раптово	Загальна неорганізація. Наприклад, у нас може стартувати якийсь проєкт в школі, тебе там попереджають за півтора за два тижні, а це все має бути зразково, і ти тільки сидиш і думаєш: «Ну як?».../...Коли додається хаос, тоді посилюється стрес...Тому що, якщо хаос буде і всередині компанії, це додасть стресу і плюсики до вигорання емоційного і нестабільності, це будуть гайки.../...Посилує стрес, коли з'являються якісь неочікувані термінові моменти по типу хтось захворів, в тебе заміна з сьогодні на завтра або сьогодні треба лишитися. Тобто ти вже щось хочеш, але треба ось це зробити.../...Посилує стрес невідкладні задачі, які з'являються раптово, не звідки...	M25/F29/F30/F37	2
		Нав'язані неоплачувані задачі	...проєктна діяльність і те, що на тебе намагаються накинати те, чим ти не хочеш займатися...сильно просили, вмовляли і так далі, і ти погодився. І тепер ти через це страждаєш, хоча діти не хочуть це робити, і ти займаєшся цим сам. Це фактично додаткові кілька годин, які тобі не оплачуються...це здебільшого те, що всіх стосується.	M25	1
		Неправильний зворотній зв'язок керівництва	Неправильний зворотній зв'язок керівництва	F39	1
		Монотонна робота	Також додає стресу написання коментарів. Це монотонна робота. Вона мене прям... Я не люблю такого...А тут ти сидиш і ти давиш з себе.... І в мене оце буває, що прям вибуває з колії...мені завжди було простіше з батьками спілкуватись особисто, ніж передавати в коментарі...	M33	1
		Не дотримання правил	Це такі погані прояви поведінкові. Наприклад, антибулінгова програма, да, насмішки з неї. Є ті, хто дотримується і намагається навчити, привити, спонукати, говорити. А є ті, хто на “отмахайся”. І це мене обурює. Тому що, якби всі правилам слідували чітко, аргументовано, і ставили ці, знаєте, маркували ці лінії, а не відтягували їх, або не скорочували, або навпаки не розтягували, то воно було б краще. А то виходить у кожного різний поріг чутливості, і тому хтось може це хапнути, що і діти, що дорослі, а хтось	F39	1

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
			зразу реагує. І от воно призводить до цих розтягнутих меж, кордонів, і розуміння. Потім ми вигрібаємо наслідки на одних, на других.		
	Педагогічна та батьківська пасивність	Відсутність діалогу батьків з педагогами	Немає злагодженого контакту і діалогу батьків з викладачами, педагогами.	F26	1
		Байдужість педагогічна, байдужість батьків	Байдужість... Це більше поведінкова або педагогічна байдужість. Або педагогічна занедбаність. І зі сторони батьків, і зі сторони колег, бо ця педагогічна байдужість призводить до того, що вчасно не наданий якісний зворотній зв'язок, або рекомендація не надана, або не зупинили. І воно пішло сніжним комом, і продовжує нарощуватись, і долипати. І це вже потім переростає в лавину, коли дитина проявляє агресію і кидається на інших. Ну, що це накопичується. Межі не поставлені, кордони не поставлені. І потім це призводить до нехтування правил.../...Щось по школі, по освітньому, академічному процесу батьки не роблять, не займаються, не питають...	F39/F26	2
		Батьки перекладають відповідальність на школу	... (примітка:батьки) перекладають всю відповідальність за виховання дітей повністю на школу..	F26	1
	Виклики у роботі з емоційно нестабільними учнями	Робота з емоційно нестабільними дітьми	Зараз це покоління дітей-сніжинок. Це покоління дуже емоційно-психологічно-психічно хрупких особистостей. На яких неправильно подивився, і це буде істерика, тривога, сльози. Оце зараз ми маємо з цим справу. Тому що їх і батьки так виховують, і в умовах постійного стресу, постійного навантаження емоційного, війни, вибухів, цього всього, воно тільки погіршується і каталізується дуже сильно.../... робота з емоційно нестабільними дітьми. Такими самими емоційно нестабільними, як і дорослі. В принципі, і в колективі є такі. Ну, воно все літає, літає. Але діти це ще й не контролюють.... Якщо ми це можемо якось регулювати, то з дітьми емоційно виснаженими працювати занадто складно.	F26/F29	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
		Діти зривають уроки	...у дітей, я не знаю, бувають такі моменти, хвилями в деяких, що у них поведінка нормальна-нормальна, а потім вони тобі цілих два-три тижні зривають уроки всі.../...коли діти ведуть себе не дуже окей під час уроку. Це в принципі воно виснажує. Неважливо, це якийсь улюблений клас, не улюблений клас.	M25/ F30	2
	Травмування дитини	Травмування дитини	...якщо якийсь казус пов'язаний з дитиною, хтось впав, щось там зламалося. Тому постійно сидиш на нервах в цьому плані.../... на роботі, як правило, з таких стресових ситуацій, це, не дай Боже, травмування дитини...я людина емпатійна достатньо, і коли я бачу, що дитина ніс розбила, чи ще щось... це найстресовіша ситуація...	M25/ M33	2
	Дефіцит часу на відновлення	Відсутність відпочинку	...переключення уваги від роботи до формального відпочинку. Таке розмиття рамок, кордонів між цими двома поняттями...Немає нормального відпочинку у всіх. У колег теж. Перезапуску системи немає. Ні в голові, ні фізично.../...Накопичена втома	F29/F 39	2
	Напруження через завершення семестру	Наближення дедлайнів	Прямо зараз, через те, що це закінчення року, то в цілому важко, тому що багато напруги перед тим, що в кінці року потрібно написати багато контрольних, їх треба перевірити, написати багато коментарів...Наближення дедлайнів посилює стрес, що треба там до певного терміну все стигнути...я знаю, що для багатьох моїх колег цей момент дійсно в рази збільшує напругу і стрес, саме відчуття, що ось дедлайни, і щось треба зробити, і ти не встигаєш, і ти про це більше думаєш, аніж робиш, і воно тебе просто вбиває зсередини.../...в цілому зараз вже кінець року, розуміння, що тобі треба зробити, поки я це не закрию, воно фоново висить, і воно постійно тримає в якомусь такому напруженні трошки.	F27/F 30	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
	Відсутність адекватної підтримки інклюзії	Роботі з дітьми з інклюзією	Також відчувається більший стрес при роботі з дітьми з інклюзією, тому що це відчувається як значно більша відповідальність, і ти в більшості випадків не знаєш, як правильно діяти, і ти дуже за це хвилюєшся, і все одно воно не виходить. Для мене зараз це один із найстресовіших моментів, тому що інклюзивних дітей стає все більше, і до кожного з них потрібен особливий індивідуальний підхід, і його досить часто просто тобі не кажуть, типу чи щось не так, чи є якісь поради, і іноді навіть не визнають в цілому наявність якогось інклюзивного моменту в дитини, і ти просто мусиш саме з цим справлятися, і це дуже важко, тому що ти водночас хочеш навчити, але в той же час ти мусиш шукати якісь обхідні шляхи, щоб це зробити.	F27	1
Соціальні стресори	Соціокультурні та ціннісні конфлікти	Російська мова у спілкуванні дітей	...такого дуже болючого конфлікту, через який я прям плакала...в мене в класі є одна дитина, яка на перервах регулярно спілкується російською мовою. Через те, що вона спілкується російською, переходять на російську інші.../...коли чую російську мову, це теж мені посилює стрес в школі. І таке теж посилює, що ти не можеш донести важливість невикористання її... /... російська мова...	F26/F37/F1	3
		Ти чоловік, який працює в школі, ти не на фронті	ти знаходишся в постійному моральному стані, що ти чоловік, який працює в школі, ти не на фронті, ти не маєш скиглити, чого ти жалієшся. І ось ця загальніша парадигма.	M25	1
	Страх втратити фінансової стабільності у часи війни	Фінансовий стан	... якби я від чогось іншого відмовився, але тут ще й фінансова складова.../... ще на продуктивність і відчуття протягом дня впливає мій фінансовий стан. Тобто, якщо там є якісь платежі, які я не знаю, закрию, не закрию, або ще щось, це постійна фонові тривога. ...Ну, якщо в мене закритий фінансовий стан, то я знаю, що я в безпеці в цьому плані. Я більш стабільніша, більш продуктивніша в роботі.	M25/F33	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
		Страх звільнення/страх помилки	Страх, що мене звільнять.Типу, бо коли мене звільняють, в мене не буде доступу до грошей, як вони приходять зараз надалі. І якщо в мене їх не буде, то тоді в мене не буде за що жити. Я здохну голодна під мостом...Тому що тоді страх помилки. Помилки стаються, тому що я сконцентрована на цьому. І тоді мені саму себе потрібно заспокоювати. І на це йде багато енергії.../...є страх втрати. А втрата - це небезпека, зарплата, чим я буду годувати сім'ю, в умовах війни, де я себе знайду, чи буде робота, чи не буде. ... Бо якщо заходити, то все буде заходити в страх, як на мене. Страх виживання, і тому воно оце все разом створює повний дисонанс.	F33/F39	2
	Деструктивний мікроклімат у колективі	Незадоволені та емоційно нестабільні колеги, дорослі	команда садочку, яка не так позитивно налаштована взагалі на світ, скажімо так. Це впливає...Є людина, яка не задоволена усім постійно, вона забирає енергію.../...робота з ... емоційно нестабільними дорослими. В принципі, і в колективі є такі.	F33/F29	2
	Дефіцит неформальної комунікації та позитивних емоцій	Відсутність радості	Відсутність радості.../...Мала кількість цього спілкування з дорослими, як прикольного, фанового.	F39/F33	2
Внутрішньоособистісні стресори	Придушення емоцій	Контролювати і тримати емоції всередині	...мусиш якось тримати свої негативні емоції під контролем, тому що ти працюєш з дітьми і вони не винні в тому, як ти почуваєшся. І тому ти все більше і більше намагаєшся себе, свої емоції контролювати і тримати всередині. І насправді це частково трохи і погіршує ситуацію, і ти почуваєшся ще гірше.../...На роботі, як правило, якщо в мене стрес, я намагаюся його не показувати. Дуже хочу, щоб діти не бачили, що я не в ресурсі, що в мене є думки ще крім роботи. Намагаюся цього не показувати. ... Буває, що діти бачать, що щось сталося, і, звичайно, ти скажеш ні, ти не хочеш перекладати усі ці свої думки на дитину.	F27/M33	2

Тема	Підтема	Категорії /Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
	Втрата професійної впевненості	Я не справляюся	Посилює стрес, коли я, з моєї точки зору, мені здається, що я з чимось не справляюся.../... ..через те, що це приватна школа, і є відчуття, що батьки це як замовники послуги, яку ти виконуєш, ти хвилюєшся, чи задоволені вони цією послугою, яку ти надаєш. І тому ти, навіть якщо все робиш гарно, все одно хвилюєшся, раптом їм щось не подобається, раптом ти щось робиш не так...	F37/F27	2
	Служіння іншим	Служити іншим	Бо постійно служити, служити, служити - це виснажує, навіть дуже.	F33	1

Додаток Ж

Тематичний аналіз відповідей експертів на питання «Назвіть усе, що, на Вашу думку, викликає або посилює стрес на роботі у працівників освіти в умовах війни»

Тема	Підтема	Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Зовнішні стресори, спричинені війною	Стресори війни	Зовнішні обставини, пов'язані з війною	Це точно зовнішні чинники, на які ми не можемо повпливати, умовно, повітряні тривоги, обстріли, відключення світла. Це те, що впливає. Хоч і в школі є ці всі комфортні умови, все одно, коли ти виходиш за межі школи, воно впливає.../...зовнішні - це війна.../...ми живемо в умовах війни... / ...Повітряні тривоги.....небезпека обстрілів...	EXP-M27/E XP-M33/E XP-F63/EX P-M1	4
		Інформаційна агресія та кібер-дискредитація	постійні фейки та маніпуляції з джерел ворога (адже досі працює багато телеканалів ворога на ТБ, так як зв'язок з телевізками країни агресорки набагато кращий за наші на прифронтових територіях)	EXP-M1	1
		Інформаційне перевантаження новинами	інформаційне перевантаження новинами	EXP-M1	1
	Руйнування навчального процесу	Проведення уроків в укритті	..зміна діяльності, це проведення уроків в укритті, де шумно. Це впливає на виснаження, на мозок 100%. Посилює стрес... /...робота в укриттях...	EXP-M33/E XP-M1	2
		Переривання навчального процесу	... переривання навчального процесу...	EXP-M1	1
Професійні стресори	Неефективний менеджмент	Непередбачувані зміни та вимоги	..Це різкі зміни. Різкі зміни графіку, різкі зміни діяльності, різкі зміни... Чому різкі? Бо вони непередбачувані, і вони догори дригом перевертають повністю все, що ти собі запланував на день.../.....постійні вимоги звітності без попередження від органів управління «на вчора»... /...нестабільність планування...	EXP-M27/E XP-F63/EX P-M1	3

Тема	Підтема	Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
		Непотрібні навчання і конкурси	...без чого легко можна було б обійтись, і все, що забирає наші дорогоцінні ресурси – сили і час. Це і курси, яких не потребує вчитель чи керівник, замість навчання, яке йому дійсно потрібно, і безліч конкурсів, участь у яких ніби добровільна, але насправді ні.	EXP-F63	1
		Зміни правил	... додають ще стресу постійні зміни правил атестації та підвищення кваліфікації.	EXP-F63	1
		Відсутність необхідних матеріалів	...відсутність необхідних для роботи дидактичних матеріалів на рівні держави. Додають ще стресу постійні зміни правил атестації та підвищення кваліфікації.	EXP-F63	1
		Велике навантаження	Необхідність одночасно навчати й психологічно підтримувати дітей	EXP-M1	1
			Відповідальність за результати навчання в ненормальних умовах	EXP-M1	1
	Токсична взаємодія з учасниками освітнього процесу	Агресія батьків	..коли виливають батьки свою напругу і свій, знаєте, негативний стан на тебе, не піклуючись про тебе, як про людину.../...Серйозною проблемою є агресія та відсутність такту з боку батьків.	EXP-M27/E XP-F63	2
		Для батьків ми інструменти	Бо для деяких батьків ми інструменти.	EXP-M27	1
		Зневага від учнів, батьків, адміністрації	...випадки зневажливого ставлення від учнів, батьків чи навіть адміністрації.	EXP-F63	1
	Виклики у роботі з емоційно нестабільними учнями та батьками	Емоційні стани учнів і батьків	...емоційні стани учнів і батьків...	EXP-M1	1
	Дефіцит часу на відновлення	Дефіцит часу на відновлення	... дефіцит часу на відновлення...	EXP-M1	1

Тема	Підтема	Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Внутрішньоособистісні стресори	Самокритика	Самокритика	Насамперед самокритика до себе.	EXP-M33	1
	Накопичення емоцій	Накопичення емоцій	...накопичення емоцій, непроговорення їх з тими, в кого виникає конфлікт, а проговорення їх умовно поза очі. Тобто конфлікт не вирішується і цей копінг-механізм має неекологічне завершення.	EXP-M33	1

Додатку И

Категоризація відповідей респондентів на питання «Назвіть усе, що Ви знаєте з Вашого досвіду або досвіду Ваших колег, що допомагає Вам та Вашим колегам витримувати і долати стрес в умовах війни»

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Спілкування з колегами	У нас цього року ввели таке поняття, як розмови з тім лідами кафедр. І, насправді, це допомагає тому, що ти можеш банально виговоритися.../...мені допомагало спілкування з колегами. Те, що в мене було коло близьких мені друзів. І я могла просто вийти в коридор, і ми могли прийти по вулиці, поспілкуватись...або просто поспілкуватись з кимось.../...Ну, найчастіше те, що я помічаю, що колеги, які працюють разом, мають часто подібні проблеми, і тому вони можуть один з одним обговорити їх, і це допомагає розділити цей тягар, і в той же час ти точно знаєш, що ця людина точно розуміє, що ти відчуваєш, бо в неї точно таке саме. Тому це теж допомагає, знайти людей, які тебе розуміють. Якщо у тебе є на роботі якась конкретна людина, з якою ти подружився дуже гарно, і ти можеш їй виговоритися, і з нею класно спілкуватися, це чудово.../...Мені допомагає якась коротка розмова з людиною, з якою я в близьких відносинах в школі.../...всі такі дружні, всі спілкуються...якщо в когось щось болить, люди цим діляться.../...спілкування у цій школі, де я працюю, воно є класним...спілкування з оточуючими. Я захожу у спілкування, типу, з дорослими, з якими мені приємно поспілкуватись. І щоб це було ненапряжно. Тоді в мене більше сили, да, на спілкування з іншими людьми, з якими в мене не такий налагоджений контакт...	M25/F26/F27F37/M33/F33	6
Фізична активність	Хтось займається ще залом. Тобто є люди спорту. Спорт — це важливо...Але спорт, він рятує.... Хтось може займатися плаванням.../...це спорт. Хоча мені трохи важко цього дотримуватися, тому що на це треба знаходити додатковий час, але все одно от я зараз ходжу в спортзал, і я розумію, що це дуже сильно допомагає мені зняти стрес, якимось розслабитись, розвантажитись. І ця фізична активність просто допомагає.../... погуляти. Я дуже люблю гуляти, але в мене останнім часом немає взагалі часу.../...Якщо десь накопичилась втома і агресія, яку треба вигнати в спорт, це взагалі найкращі ліки для мене. Я знаю, в нас багато хто ходить в басейн....Люди люблять, як сказати, проводити активно свій вільний час, свої вихідні...бо поки ти рухаєшся, ти живеш...вранці це, мабуть, найкраще, що може бути: піти позайматися, приділити собі цю годинку і поїхати на роботу...І фізично, навіть якщо в мене немає	M25/F27/F37/M33/F39	5

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
	класу, я сиджу за комп'ютером, я не можу довго сидіти. Мені все одно треба встати, мені треба пройтись....Треба рухатись.../...Зараз ще фізична активність. Я пішла в зал.		
Переключити мозок на щось інше, що відрізняється від роботи	...просто переключити свій мозок на щось інше...чимось зайнятися, що відрізняється від роботи.../.....виходимо на каву, такі маленькі робимо... перемикаємося, коротше кажучи, від робочих питань і можемо говорити про будь-що, аби не про роботу. Маленькі паузи між робочими питаннями.../...Переключитися...якась пауза, тобто взяти якесь печиво, вафельку з чаєм, сісти і просто попиту, і там подумати про щось своє. Ну, тобто, в принципі, більше всього, це якась пауза, перерва, можливість не думати про те, що мене тільки ще на роботі відволікло.../...кава, чайок.../...можу піти десь сісти на диванчик, або піти до лікаря. Можу хвилинок двадцять прийти до тяти у неї, вмитись, попиту водички	F26/F29/F30/F37/M33	5
Виговоритися в безпечному середовищі/друзі	...важливо мати якесь безпечне соціальне середовище, люди, з якими ти почуваєшся в безпеці, в комфорті, з якими ти можеш поговорити. Ось мої колеги з хору, у нас дуже близькі відносини, і це теж допомагає підтримувати один одного. Ну, друзі, з якими ти можеш поспілкуватися, при потребі виговоритися, підтримати один одного. Це також допомагає підтримувати себе, коли ти живеш у якихось стресових умовах...я можу там своїй подрузі, яка не з роботи, про це розказати, так, вона мене не повністю зрозуміє, але принаймні я зможу виговоритися, і мені від цього стане легше.../...Або можливість, якщо є, поділитися тим, що мене отак от вибило з рейок, тобто, або чоловіку, або комусь з друзів, розказати, умовно виплеснути це все, щоб воно прозвучало, а не крутилося в голові. І далі воно просто відходить на задній плані, воно вже так не гризе.../...З чоловіком поговорити.../...Друзі..	F27/F30/F37/F39	4
Підтримка колег	...Я і не скажу, що ми особливо її там маємо якусь допомогу, щоб долати цей стрес, крім підтримки колег.../...Ми підтримуємо одне одного.../...А ось класний колектив - це прямо родзинка така в цій школі, де я зараз працюю. Тому... тримаюся в плані перерви.	M25/F29/F30	3

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Діти	Мені дуже допомагають діти. Особливо зараз мій десятий клас, вони вже дорослі, з ними теж можна поговорити на різні теми.../...Діти, діти - це найбільша радість. Вони можуть ці емоції і надати, вони можуть їх і забрати. Але все одно, я думаю, робота з дітьми хоч трошки перемикає людину, у якої є там різні думки. Але все одно діти, по-перше, це діти. Особливо, коли це не токсичні такі старші класи, скажімо, а коли це прескул, молодша школа. От вони найбільше, мабуть, надихають і виводять з цього стану...не скиснути, якщо так правильно можна сказати, на роботі діти не дають цього зробити. Вони все одно підійдуть, підтримують: "А мені папа вчора собаку приніс. А в мене така машинка. А дивіться в мене". Ну, і ти щиро за них порадієш.../...Тільки ясла. Маленькі дітки, які оце біжать.	F37/M33/F39	3
Хобі	це хобі, які відволікають. Ось в мене є хор, в якому я співаю, і я двічі на тиждень туди ходжу. І в цілому спів - це досить медитативна практика, тому що це пов'язано з диханням, і ти, коли певними техніками дихаєш, це допомагає розслабитися. Коли ти співаєш - це також працює. Я люблю це робити, тому мені це теж допомагає зняти стрес, відволіктися. Я не думаю про роботу в цей момент, я переключаю свій мозок, і це допомагає йому розслабитися.../...В усіх колег, я знаю, є хобі...Хтось ходить на вокал додатково.../...У кожного по-різному. Це про певні наслідки і радості, що приносить мені, приносить моє хобі. Це вишивання, писанкарство.../...Ще була каліграфія...Готування. У мене особливе готування, коли я просто втомився від роботи, в мене прокидається таке друге дихання...я хочу школу поставити на друге місце, я піду готувати...я від цього отримую велике задоволення. І я морально розряджаюсь.	F27/M33/F39/M25	4
Гумор	Гумор, але через втому істеричний. Чорний. Ми жартуємо...Ми часто жартуємо, а гумор він рятує...здебільшого, це гумор.../...посміятись, поприкалуватись...	M25/F26	2
Нічого не робити	...у мене бувають такі дні, наприклад, субота, що я суто вдома, я прибираю і нічого не роблю.../...Просто навіть нічого не поробити 10 хвилин, це теж дуже допомагає.	M25/F37	2
Береш «за свій рахунок»	Коли ти береш «за свій рахунок», у нас таке є, і частіше почало практикуватися: що якщо ти не можеш, ти просто бережеш свій рахунок і все.../...Просто там один день на два місяці не прийти на роботу. Просто провести його вдома. Пропустити, особливо, якщо це понеділок пропускається, то решта тижня вже йде набагато легше потім, коли виходиш у вівторок.	M25/F26	2

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Творчість	Якийсь вільний час. Раніше це було залізити в творчість...якась творчість, в школі в мене лежить коробочка з бісером, я сижу в вільний час, трошки там поплелася. Вдома, так само: помалювати, поклеїти, щось таке поробити, воно дає трошки відпочинку.../...Творчість, мабуть, виручала б, якщо не вишивати, бо дрібно, то, може, якимись крупними мазками щось...майстер-класи з писанкарства мені дуже допомагають.	F30/F39	2
Маленькі ритуали	...Якісь маленькі ритуали повсякденності, які приносять в робоче життя острівця безпеки. Ти знаєш, що постійно перед уроком, на великій перерві підеш по каву, наприклад, з колегами. В один і той самий час. Так відбувається постійно. Мати якусь стабільну штуку, якір, який тебе заземлює.../...Я просто зранку п'ю каву. Не знаю, наскільки це прям глімер. ... так, у мене немає можливості другої за день, інші якісь штуки робити.	F29/F33	2
Цінності, сенси	У нас в школі є ще цінності, сенси. Коли ти знаєш, що ти несеш ці цінності, сенси, це теж допомагає. Усвідомлення цього.../ ...Предмет, який я викладаю, він мені допомагає. Бо я розумію, що мені це болить. І я готова цим ділитися...Людина може жертвувати собою заради якоїсь більшої цілі. Мабуть, так мені здається.	F29/F39	2
Відчуття приналежності і спільності	...мені більше хочеться належати. Типу бути частиною, пазликом команди, де я створюю відносини...Мета потрібна, куди ми разом ідемо. Бо це тримає на певних проміжних етапах. Для чого ми це робимо. На цій роботі це все є.../...і я відчувала свою приналежність, що от ми всі це пройшли...горе разом, це поділене, радість разом, це помножене. І коли є оця така штука, то воно дає...	F33/F39	2
Перегляд фільмів	...я замість того, щоб зайнятися цим хобі, я вийму якийсь фільм, який мене розсмішить, і на тому все.../...Хтось обожнює там перегляд фільмів...	M25/M33	2
Читання книжок	Почитати книгу.../...Книжку почитати просто, навіть коли світла немає. Сів собі тихесенько, взяв таку, в мене така закладочка на книжку з ліхтариком. І просто почитати.../...Хтось обожнює там читати книжки...	F26/F37/M33	2
Прогулянки на свіжому повітрі	На повітря виходити. Виходити на свіже повітря - 100%...я намагаюся, навіть якщо без дітей, сам я 100% вийду або на дах, або на перший поверх. Бо мені завжди не вистачає кисню. Я не знаю, чи це особливість мого організму, мені завжди хочеться... Буде на вулиці мінус 20, я все одно захочу відкрити віконечко, щоб трошки зайшло повітря. Повітря 100% треба, щоб було.../...Прогулянки на свіжому повітрі.	M33/F39	2

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Сон	...для мене дуже важливий сон. Я намагаюся висипатися, наскільки це можливо. Я стараюся раніше лягати, ввечері перед сном читати книжку, а не дивитись телефон, щоб я краще виспалась, бо мій сон дуже сильно впливає на мій стан, настрій і все таке.../...Поспати. Приїхати після уроків в день і поспати...	F27/F30	2
Харчування	це харчування. Я знаю, що багато хто нехтує там сніданком або вечерею, але мені дуже важливо тричі на день нормально поїсти, бо це теж впливає на мій стан. Я зла, коли голодна. Це в багатьох людей стосується, тому я про це дбаю.../... їсти. Їсти, їсти. Коли я голодний, я стаю злий. Я сам по собі відчуваю, що я такий агресивний. Мені треба бути ситим.	F27/M33	2
Перегляд тік-токів/сиджу в телефоні	Я інколи беру телефон, тікаю в бібліотеку і сиджу урок, дивлюсь тік-токи. Просто щоб мозок розвантажився хоча б трохи.../...зараз ...я більше в телефоні втичу, але це по факту не відпочинок, тому що я потім себе за це кусаю, що я сижу в телефоні...	F26/F30	2
Музика	Музика ще. Тобто те, що ти працюєш під музику, або робиш якусь жакливу роботу під музику, або просто вмикаєш музику.	M25	1
Чітка структурованість	Чітка структурованість і розкладання по полицях твоїх обов'язків віднімає велику кількість стресу і напруги. Коли ти знаєш, що робити, і коли приходиш на роботу не як з хаосу в хаос, у світі хаос, а тут ще й на роботі хаос. Не, до побачення. А коли чітка структурованість, тоді класно. У нас, власне, стараються так і робити...Те, що я вже казала, це чіткі робочі структуровані моменти...	F29	1
Інформаційний детокс	Обмеження читання новин, наскільки це можливо, інформаційний детокс на вихідних, або під час роботи емоційний детокс, ти читаєш тільки робочі чатики, які теж впливають на емоційну нестабільність інколи. Менше інформації. Менше інформації. Обмеження інформації. Це теж допомагає тримати менталку...	F29	1
Не нести роботу додому	...І розмежування. Хоч це і складно. Робота - робота, відпочинок - відпочинок. Щоб не перетиналося це все. Не нести роботу додому.	F29	1
Обійми	...обійми...	F37	1
Масаж	...Дуже допомагає масаж. І я прям потребую всі ці зажими, щоб мені прям розминали до болю. Щоб я змогла себе відчувати. Бо ми втратили чутливість один до одного. І до себе, в тому числі...після обстрілів ще затиснуті, бо воно все спазмує.	F39	1
Приємності комусь зробити	Якісьприємності комусь зробити, коли ти бачиш посмішку на обличчя людини. Щеприємно, що хтось зробив якийсь комплімент. І це тобі плюсики, бо ти отримуєш трошки цього заряду. І людині стає теж легше...	F37	1

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Купую собі квіти	Я там купую собі квіти і ставлю їх на стіл, щоб був у мене, ну, типу, є тригери, є глімери, і в мене живі квіти кожного тижня.	F33	1
Фановий урок	Якщо це менші діти, то з ними можна провести якийсь фановий урок, який розслабляє.	F37	1
Відключити перфекціонізм	Відключити якийсь свій перфекціонізм.	F37	1
Дозвіл на помилки	Це внутрішня безпека. Це тоді, коли я помилилась, я себе не гризу. Це дозвіл, не знаю, дозвіл жити. Бути собою.	F33	1
Віра в себе	...Кожен раз, коли я щось закриваю в своєму житті, кожна дія допомагає мені більш впевненіше себе відчувати...віра, що якщо буде ще щось, то я справлюсь,	F33	1
Тиша	...тиша, мене дуже відновлює тиша. Я більше інтровертована людина, і мене виснажує постійний двіж. Треба заспокоїтися, заземлитися, побути з собою, в тиші, щоб мене ніхто не чіпав.	F37	1
Природа	...Для мене це був ліс. Гриби. Спостереження води.	F39	1
Вправи, які радив психолог	Ще допомагають вправи, які радив психолог. Це десяточка, дихання, водичка.	M33	1
Включеність батьків	А це розмови з батьками, це живі розмови. І вони більше турботливіші про своїх дітей, ніж старші. Тобто, тут детальніше. І мені подобається мій внутрішній стан, і відчувати їхню любов до своїх дітей. Це такий кайф. Вони реально переймаються, хочуть вплинути, включені. Це дуже цікаво.	F33	1
Виставки.	Виставки.	F39	1
Подорожі	Подорожі.	F39	1
Фінансова мотивація	...фінансова мотивація може, але не довго тримати. І тут треба буде постійно підсилювати або збільшувати мотивацію. І тоді, можливо, людина зможе заробити більше, витратити більше на себе. І тоді вона буде щасливіша. Але це не знаю, наскільки ефективно.	F39	1
Андипресанти	Андипресанти	F1	1
Лікарняні, хвороба	Час від часу лікарняні, хвороба. Тобто, коли ти просто не можеш, ти хворієш. І ти відпочиваєш.	M25	1
Прокрастанація	Займаюся прокрастанацією, яка мене рятує.	M25	1
Відпочинок	І просто сидиш, відпочиваєш і займаєшся собою...час від часу відпочинок..../...	M25	1

Додаток К

Категоризація відповідей експертної групи на питання «Назвіть усе, що, на Вашу думку, допомагає освітянам витримувати та долати стрес в умовах війни»

Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Підтримка колег	...це люди і команда.../...Колеги, підтримка.. Підтримка одне одного... / ...Підтримка колег і командна робота...	EXP-M27/EXP-M33/EXP-M1	3
Місія, сенси	...певне служіння, певна місія, певна ціль. Тобто, для чого? Певні сенси. Я це роблю, щоб молоде покоління виростало, було маленькими українцями. Якись певні сенси точно допомагають... / ... відчуття сенсу й місії професії.../ ... Що ще рятує – це любов до своєї справи. От дійсно, бо ти розумієш і усвідомлюєш кінцеву мету, і вона, як ніяк, дуже тримає на плаву і повертає тебе на роботу.	EXP-M33/EXP-M1/EXP-M27	2
Близькі люди, які вислухають, родина	...близькі люди, які поруч, які це все вислуховують...якщо це все не проговорювати, то можна, чесно, луснути. Ментально, а далі це фізично можна виливатися в якісь хвороби або неприємні стани, і небажані... / ...підтримка родини...	EXP-M27/EXP-M1	2
Участь в проєктах	участь в різноманітних проєктах (як приклад у проєкті з надолуження освітніх утрат від БО БФ "Освітня фундація "МрійДій")	EXP-M1	1
Суспільне визнання	Дуже важливим є визнання в суспільстві того факту, що вчителі та керівники закладів освіти докладають значні зусилля з урахуванням усіх небезпек війни, в тому числі інформаційної.	EXP-F63	1
Спільність	...спільне горе, спільна проблематика допомагає краще проживати той період, в якому вони знаходяться.	EXP-M33	1
Успіхи учнів	..успіхи учнів – як академічні, так і в позаакадемічній діяльності: мистецтві, спорті, ремеслах.	EXP-F63	1
Громадянська позиція учнів, їх цінності	...надихає чітка громадянська позиція учнів, їх сформовані ціннісні ставлення та їхнє міцне ментальне здоров'я.	EXP-F63	1
Емоційний контакт з учнями	емоційний контакт з учнями (якщо є змога бачити учнів офлайн)	EXP-M1	1
Доброзичливе ставлення	...доброзичливе ставлення з боку учнів, батьків, колег	EXP-F63	1

Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Фінансова мотивація	Зовнішня мотивація, фінанси	EXP-M33	1
Довіра та підтримка з боку адміністрації	довіра та підтримка з боку адміністрації	EXP-M1	1
Підтримка з боку органів управління освітою	...розуміння і підтримка з боку органів управління освітою.	EXP-F63	1
Професійна автономія	професійна автономія (не в усіх школах, звісно ж)	EXP-M1	1
Сон	особисті практики відновлення (сон, фізична активність, обмеження новин)	EXP-M1	1
Фізична активність	особисті практики відновлення (сон, фізична активність, обмеження новин)	EXP-M1	1
Обмеження новин	особисті практики відновлення (сон, фізична активність, обмеження новин)	EXP-M1	1
Хобі	Хобі. От надважливо мати якась хобі, якусь оддушину, під час якої ти повертаєшся до себе. І робиш щось для себе.	EXP-M27	1
Мистецтво	...будь-яке взагалі мистецтво, у кожного воно своє може бути. У когось це одяг, у когось це їжа, у когось це алкогольні напої, у когось це образотворче мистецтво, абстрактне. Лепка і от будь-яке мистецтво. От, прикладне, не прикладне. Те, що людина може сама творити або ходити надихатися іншими. Оце, так, мистецтво рятує.	EXP-M27	1
Музика	Музика	EXP-M27	1
Прогулянки	Прогулянки	EXP-M27	1
Природа	...місця, де люди відновлюються. У когось це гори, у когось це море, у когось це ліс, у когось це парк, водойма, будь-що, що асоціюється з чимось таким дитячим і безпечним, куди ми повертаємось, щоб просто побути в позиції «нуль».	EXP-M27	1
Якісний відпочинок	Допомагає знати, коли відпуска, коли відпочинок. Точно допомагає, коли є якісний відпочинок.	EXP-M33	1

Додаток Л

Категоризація відповідей респондентів на питання «Якої допомоги чи підтримки не вистачає Вам та Вашим колегам, щоб долати стрес на роботі в умовах війни?»»

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Психолог для працівників	...до психолога ти звернешся нечасто. Вони завжди зайняті, або, якщо вони мають вільний час, то, я не знаю, ти маєш реально бути в якомусь дуже серйозному стані, щоб, мені здається, серйозно поставилися до того, що в тебе є якийсь такий момент. Тому що я банально один раз підійшов по одному питанню і я не скажу, що я отримав якусь адекватну, конкретну якісну відповідь.../...хочеться якийсь психолог для працівників, до якого можна буде просто прийти, виговоритися, там якийсь урок був дуже поганий, і просто хочеться з цим поділитися в моменті, щоб стало якось легше, або почути якусь пораду чи допомогу.../...Відверто кажучи, мені здається, що все ж таки психологи в школі більше для дітей. І хотілося б, щоб така функція була і в дорослих. Тому що ніби як і заборони немає, але і легального дозволу теж. Це раз. Два, вони постійно зайняті справами дітей, що є добре, звичайно. Але як ніби нівелюється якийсь внутрішній стан вчителів. Класно, що нам донесли якісь там вправи, які треба робити. Але ти чітко розумієш, що тобі треба цей час з людиною, а не просто “метелика” зробити. Тому було б класно мати таку можливість поговорити з шкільним психологом...Особисто для мене, що от психолог знімав би дуже багато питань. Я хотіла б зараз сказати: “поспілкуватися з керівництвом, щоб воно спитало, як ти.” Але я розумію, що якби мене спитало керівництво, як я, то там би пішла психологічна сесія. Тому да, це мій дуже жирний номер один. Це такі зустрічі були б. Вони б знімали дуже багато питань.../...не вистачає зустрічі психолога з командою.... Це буває рідко на канікулах.../...можливо це якісний психотерапевт, який зможе емпатично слухати, але кваліфіковано і який потім без шкоди для тебе зможе донести твою біль до керівництва...Ну, тут немає якісної людини, яка готова слухати, чути і імплементувати. Людині потрібна людина. Для того, щоб вміти виходити з криз....В цих умовах, як на мене, тут би мали зайти кваліфіковані спеціалісти, і робити супервізію, підтримуючи якісь сесії.	M25/F27/F37/M33/F39	5

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Кімнати відпочинку	...було б добре, якби були кімнати відпочинку. Типу як якісь маленькі кімнати, в яких можна в тиші посидіти, які звукоізолювані, і в яких ти не чуєш, що відбувається в коридорі, де гасають діти, і ти не бачиш цього і можеш відволіктися від цього.../...В школі зона відпочинку, кімната тиші. Хочеться кімнати тиші, де ніхто тебе не буде чіпати. Просто сісти, щоб відгородитися, на хвилин 5-10 буде достатньо, і щоб ніхто не чіпав. Відновлення прекрасне. Якась релакс-кімната, де можна буде робити, що захочеш. Хоча б 5 хвилин. Може навіть покричати.../...Якби в школі була кімната, де можна було б поспати, я просто б не їздила додому, могла перекимарити на роботі годинку чи пів години, і працювати далі, то було б класно. Але, в цьому плані, якесь місце, де можна закритися, якусь перезагрузку, або реально полежати, щоб тебе не було в просторі школи, в просторі людей.../.... Було би класно мати якусь тиху кімнату, де можна, або ти включаєш навушники і робиш, що тобі треба, або просто сидиш в тиші, працюєш, або просто сів, на пуф, розслабився і відпочив, то так, це теж було б класно.../... не вистачає простору усамотнення, де можна заземлитися. Не вистачає місця, де я можу подбати про себе, не на огляд всім. Де я можу годину часу, без перешкод, займатися тим, чим я хочу...в мене є свій куточок, де я можу заземлитися. Походити босяка, покричати, поспати, повишивати. І ніхто мене за це не буде докоряти.	F27/F29/F30/F37/F39	5
Додатковий вихідний	Обов'язкового вихідного, або принаймні... До речі, обов'язковий вихідний - це класно. Не субота, неділя, а додатковий. Щоб в кожного прямо обов'язково не приходити в школу, не перевіряти зошити. Один день якийсь має бути виділений типу методичний, він називається, але насправді просто якийсь би новий зробити. Такий релакс-день, день відновлення чи щось такого. А цього не вистачає стабільно.../...там з'явиться якийсь ще вихідний день додатковий. Тобто буде трошки менше саме робочого навантаження, саме оцього з людьми. І, можливо, я тоді просто не буду собі перерву робити в рік, але просто буде рік легший.../...І коли нам хочеться піти, то ми маємо моральне право прийти і сказати: "Вибачте, я дуже виснажений, мені треба три дні, дей оф і все. Бо я несу загрозу для суспільства". Щоб у нас була така хоча б можливість, або опція, не знаю, раз в рік, аби використати цих три дня.	F29/F30/F39	3

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Позитивний фідбек, визнання, до тебе дослухаються	...І ніякого фідбеку ти позитивного не отримуєш...сподіваєшся на якийсь фідбек...ти виділив час, ти сподіваєшся, що до тебе дослухаються, але цього немає.../...Не вистачає мені особисто визнання моєї роботи. Час від часу мій керівник мені говорить про те, що я щось прикольне зробила. Але по більшості немає фідбеку. Я цей фідбек випрошую у батьків...час від часу я це маю витягувати і випрошувати...Або елементарно підходити до своїх колег або до керівника і казати: “Дивись, яку гарну, прикольную штучку я зробила. Скажи, що вона прикольна”...Не вистачає зворотного зв'язку, позитивного зворотного зв'язку... Я хочу працювати там, де моя робота буде цінуватися, де я буду отримувати визнання.	M25/F26	2
Корпоративна взаємодія, тимбілдінг	...більше якоїсь корпоративної взаємодії, тимбілдінгів, тому що у нас це можливо лише на канікулах...І більше часу на те, щоб розвантажуватися з колегами, з якими ти постійно працюєш.../...не вистачає зустрічей всієї команди. Це, як правило, у нас буває на канікулах один-два рази, коли збирають весь колектив. Це не тільки тьюторів, менторів, але й всіх вчителів. І отаких зустрічей мені не вистачає протягом навчального семестру.	M25/M33	2
Навчання психологічним технікам саморегулювання і самопідкування	Далі психологічні якісь техніки. Ми знаємо набір раз, два, три, чотири, п'ять, наприклад, технік. Хотілося б трошки більше саморегулювання і самопідкування. У нас проходять тренінги, майстерки психологічні. Цього мало. Це раз на три місяці проходить. Але хочеться більше інструментів.../... Ми працюємо техніками, які працювали в мирне життя. А тут треба зайти в техніки, які на лінії розмежування. Тобто, стабілізація, виведення станів агресивних, або ті, що загрожують життю і здоров'ю. І шукати варіанти, які, так, вони будуть індивідуальні, але рекомендації, які реально будуть допомагати. Бо зараз воно не працює. І тому люди виснажені.	F29/F39	2
Мотиваційна система/фінансова мотивація	...щоб оплата була за результат. За певну якість. Ось конкретно, щоб від цього впливало. Тоді б у мене було більше бажання якісно робити. У мене і так є бажання, бо це самоповага. Якщо я буду неякісно робити, я себе не буду поважати. А це дуже дорого.../...що колегам було б непогано мати мотивацію у вигляді фінансів...розробка такої системи мотиваційної для колег.	F33/F39	2

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Допомга тьютора/ментора на уроці зі складними класами	Звісно, хочеться, щоб на моїх уроках були весь час присутні тьютори і ментори, але я в той же час розумію, що в них є багато додаткових завдань, якоїсь поточної роботи, яку теж треба встигнути виконати...І в мене є відчуття, що це мій урок, це моя відповідальність, і я повинна сама з цим впоратися. Тому таке щось. Хоча це так стресово.../...Іноді не вистачає допомоги з якимись або складними класами. Тобто, коли я не знаю, як розрулити ту чи іншу ситуацію, то іноді я звертаюся і мені допомагають, а іноді, не так, щоб прямо звучить фраза, але, умовно, відчувається, що ти ж вчитель, ти доросла, ти що, не можеш розрулити сама? Тобто, воно прямо так не звучить, але відчувається. Тобто, що ж ти йдеш до менторки, ти що, не можеш сама справитися? Тому, іноді не вистачає якоїсь підтримки...	F27/F30	2
Робота в тандемі з класною мамою	Плюс в тому, коли є і класна мама, і тьютор. В тандемі все ж таки це простіше. А коли починаючи з п'ятого класу, це вже ментор. Одному важче, звичайно. Набагато важче. Якщо порівнювати, мені було простіше працювати там, де є класна мама.	M33	1
Якісне навчання	На канікулах замість якогось такого розвантаження і командотворчої роботи ми проводимо навчання, які часом нікому не потрібні. В тому плані, що наприклад, прийшли нам і розказали про все. Про все і не про що. Конкретики ніякої немає. Коли ти задаєш конкретні питання, цей спікер просто не готовий або не готова. Тобто просто якісніше організовувати ці моменти.	M25	1
Налагодження освітнього процесу	Адекватне налагодження, можливо, освітнього процесу	M25	1
Якісний клімат в кожному класі	Можливо, загальна координація, наприклад, щоб створити якісний клімат в кожному класі, щоб було просто легше працювати	M25	1
Обов'язкова перерва на відпочинок посеред робочого дня	Було б добре, якби були реально загальні перерви на відпочинок. Тобто, після обіду або до обіду виділялася, наприклад, обов'язкова година. Для мене, годину відпочити, або покимарити в цей час, або просто нічим не займатися і просто, не знаю, де полежати, воно просто було б ідеально для розвантаження...Дати більше часу на, умовно кажучи, відпочинок посеред робочого дня. Просто ввести якесь таке правило...	M25	1
Релакс-перерва в укритті під час повітряної тривоги	Доречі, коли ми спускаємося в укриття, ми вже натривожені, діти натривожені. Не вистачає... Я б хотіла, щоб коли ми приходимо в укриття, ми не одразу продовжували урок. Бо ми і там, в цій тривозі, під час тривоги працюємо. А хоча б хвилини десять на якийсь релакс відвести. Або на скидання напруги за допомогою психологів, або якихось психологічних практик. Було б доречно.	F29	1

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Ділити класи на меншу кількість учнів	...мені було б класно, якби в мене всі класи ділилися. Типу, коли в мене групка з 10 людей, з 8 людей, з ними працювати краще, ніж коли в мене 16, 19, 20. Тому що вони всі різні, і комусь треба пояснити матеріал з нуля заново, а в цей момент інша дитина вона вже зробила, як хоче зробити наперед. Я просто не встигаю, я не можу розірватися. Тому деякі класи я була б рада поділити ще..	F30	1
Не вистачає людей	...замінний ментор один у школі, але дивлячись, як прийшов минулий місяць, багато колег хворіло, дуже багато. У мене нереальна кількість була замін. У когось ще паралельно є навчання. ...не вистачає людей...десь на підсапорті ще однієї людини вистачає.... А так в багатьох є запит на психолога...Розірватися неможливо, тому буває, що не вистачає цієї комунікації з психологом.	M33	1
Допомога керівництва	...керівництво адекватне буде шукати варіанти як допомогти, а не як виконати свої задачі.	F39	1
Чіткі правила для всіх	Мені здається, що для того, щоб допомогти колегам, це має бути якийсь суспільний договір, що ми всі погоджуємося на ці правила, ми всі з ними, всі їх підтримуємо, всі їх виконуємо.	F39	1

Додаток М

Категоризація відповідей експертів на питання «Якої допомоги чи підтримки, на Вашу думку, не вистачає освітянам, щоб долати стрес на роботі в умовах війни?»»

Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Психологічна допомога	...щоб це було в супроводі якогось професіонала.../...Не вистачає психологічної допомоги, не вистачає освітянам в плані в тому, щоб долати стрес... / ... Системної психологічної підтримки для вчителів (регулярної, а не разової)	EXP-M27/EXP-M33/EXP-M1	3
Групи підтримки для освітян	..групи, де люди діляться своїм, просто виговоряться без осуду, з максимальним прийняттям. От дійсно, такі кола створювати, такі якісь ініціативи, як книжкові клуби. От, бо різні освітяни мають різний досвід, різне бачення.	EXP-M27	1
Спільні заходи	...якщо взяти культурну політику, в плані тому, спільні заходи, спільний спорт, спільне переживання певних аспектів. Оцей момент теж би гарно покращив освітянам.	EXP-M33	1
Простір для відновлення	...чого не вистачає, це безпечних просторів для дорослих. Це якісь хаби, якісь, не знаю, події. Саме для освітян, для відновлення, для відпускання, релаксації. Такі острівки безпеки.	EXP-M27	1
Робота з батьками	...якоїсь роботи з батьками. Ми постійно працюємо з дітьми, вкладаємо в них в майбутнє. І пішло-поїхало. Але теперішні цих дітей трактують батьки. І часом ними не займаються. І їм не дають можливостей там десь висловитись, навчитися, бо їх більшість не вчили бути батьками. Вони або повторюють якусь модель, або якимось нашаровують в моменті. І це, ну, це помітно, дуже помітно. І це впливає на всі процеси, які відбуваються і в школі. Тому така якась, знаєте, робота з батьками. Це була б неймовірна підтримка.	EXP-M27	1
Узгодження вимог учителів і батьків	З боку батьків не вистачає солідарності у вимогах до учнів, вимоги учителів і батьків мають бути узгоджені.	EXP-F63	1
Розвантаження емоцій	Якогось моменту розвантаження і вивантаження емоцій.	EXP-M33	1

Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Дозвіл на відпочинок	...дозвіл на відпочинок, дозвіл на відпустку, дозвіл на вихідний. Десь, коли є моменти відпустки і тих аспектів, то просто відпочинковий момент.	EXP-M33	1
Тайм-менеджмент	Не вистачає тайм-менеджменту, але це більш особистий аспект.	EXP-M33	1
Прибрати безглузду формальну роботу	З боку МОН слід припинити нескінченний потік нововведень без підготовки та аргументації, бо безглузда формальна робота сильно підриває мотивацію.	EXP-F63	1
Цифровізація освіти не повинна забирати більше часу, ніж заощаджувати	...цифровізація освіти не повинна забирати більше часу, ніж заощаджувати. Поки що це не завжди так.	EXP-F63	1
Навчання з розвитку емоційного інтелекту й профілактики вигорання	...навчання з розвитку емоційного інтелекту й профілактики вигорання...	EXP-M1	1
Зменшення бюрократичного навантаження	...зменшення бюрократичного навантаження...	EXP-M1	1
Реалістичні вимоги до результатів навчання	...реалістичні вимоги до результатів навчання...	EXP-M1	1
часу на відновлення	...часу на відновлення...	EXP-M1	1
Визнання емоційної складності роботи з боку держави й суспільства	...визнання емоційної складності роботи з боку держави й суспільства...	EXP-M1	1

Додаток Н

Категоризація відповідей респондентів на питання «Назвіть усе, що перешкоджає Вам та Вашим колегам долати або витримувати стрес на роботі в умовах війни»

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Перенавантаження робочими процесами	...багато роботи. Щоб долати стрес, треба щось для цього робити, а щоб щось робити, для цього потрібен час. А якщо в тебе весь час зайнятий чимось, ти в собі якось думаєш, що це, звичайно, важливо, але в мене немає на це часу. І просто продовжуєш робити те, що робиш.../...Перенавантаження те саме, уже, можливо казала, не пам'ятаю. Перенавантаження робочими процесами. Діти постійно, постійно діти, зошити, робота. І навіть на вихідних робота. Підготовка до роботи, якщо не робота.../...Багато задач, багато роботи.../...Бо я постійно включена в якісь процеси, щось сталося, комусь допомогти.../...ненормоване, неправильне розподілення ролей, навантажень, відповідальностей.	F27/F29/F37/F33/F39	5
Нехтування своїми потребами	...нехтування якимось своїми потребами. Ти розумієш, що ти працюєш з поколінням майбутнім. Тобі хочеться, щоб воно якомога краще зараз себе почувало, бо їм і так важко. З іншого боку, розумієш, що ти маєш і з собою працювати. Про себе думати, себе якось, не то що захищати, але піклуватися про себе. Але часто бажання дати комусь більше, ніж дати собі. Основні перешкоди в нашій голові, звичайно.../...Для колег, як на мене, їм треба навчитись говорити про свої потреби, а не замовчувати....У нас же немає таких: “Ой, я поганий вчитель, бо я не можу себе саморегулювати, я не знаю, як... Мабуть, мені треба відпочити”. Ні. Люди йдуть собі в наступний крок: “Я не можу відпочивати, бо я маю себе там утримувати. Тому будете у мене отут. І так, як я сказав. І все”. І тому вони такі.../... є випадки, коли людина все в собі носить. Це шкодить тільки їй самій... /... неможливість задовольнити базові потреби	F37/F39/M33/F1	4
Керівництво тикає носом	А ще десь можеш отримати по шапці, бо бачите ж, ти ж зробив не так і так.../...керівництво по більшості ходить і тикає носом. І вишукує якісь моменти, які є неправильними, які ще треба допрацювати. Це неймовірно, боляче. Коли все сиплеться, і так сто п'ятсот мільйонів задач в голові.	M25/F26	2

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Байдужість адмінкоманди, немає своєчасної реакції	Часом, певно, якась така байдужість і незрозумілість з точки зору адмінкоманди...Тут ти розумієш, що всім байдуже на цю ситуацію. І на твої, наприклад, переконання, принципи.../...немає своєчасної реакції адміністрації на все це...Місяць мені виїдали мізки чайною ложечкою.	M25/F26	2
Не слухають, до тебе ніхто не дослухається	Наприклад, у тебе є проєктна діяльність, ти пояснюєш і говориш, що цій дитині цей проєкт не підходить, це просто профанація, або загалом проєктна діяльність для цього класу профанація. Але тебе там, умовно кажучи, не слухають...Тобто ти розумієш, що ти мусиш робити, щоб не підставити всю команду, умовно кажучи, або не підставити себе...Але ти розумієш, що можна зробити інакше, краще, але до тебе ніхто не дослухається, ніхто не хоче.../...тому що я озвучую, але нічого не міняється.... Хотілося щось інше, але тут не чують...	M25/F30	2
Немає впевненості в підтримці компанії	...будуть дивитися, хто там, умовно кажучи, цінніший в цій ситуації. Дуже сильно такі моменти дратують. Немає впевненості в підтримці, впевненості в тому, що ти захищений.../...Якщо ми дивимося з боку компанії, то компанія не вміє якісно підтримати...	M25/F39	2
Безпорадність, не маєш реальних інструментів впливу на ситуацію	...безпорадність. Є ще така штука. Ти не маєш реальних інструментів впливу на ситуацію. Тобто в тебе інструментарій обмежений. Тобі ніхто нічого не дає більше. Тебе навіть ще більше обмежують....А ще десь просто немає інструментів впливу.../.....є дуже багато обмежень з приводу роботи, які пов'язані з дитиноцентричністю певною, з тим, що в країні війна. І це накладає дуже багато рамок, в яких ми зобов'язані працювати.	M25/F26	2
Безперервність стресу	Його постійність, його безперервність. Бо коли здається, що одну пожежу загасила, виникає інша.../...Кількість цього стресу. Коли я ще перший не переварила, а приходжу, а там наступний, воно по накопичуваній системі йде. Коли в мене якийсь стрес був з якимось класом, і я розумію, що завтра в мене той самий клас буде, і я не знаю, як воно пройде. Тобто воно може пройти класно, а воно може продовжитися те, що було в цей день. То немає перерви...	F26/F30	2
Неможливість взяти собі вихідний	...певна неможливість взяти собі вихідний...Але оцей вихідний за власний рахунок, він коштує багато грошей. Я ще не стільки заробляю, щоб я могла собі дозволити просто два дні взяти оцей день ментального здоров'я.../....в крайньому випадку люди беруть відпустку за власний рахунок, а у нас немає цієї опції, що я потребуую допомоги...	F26/F39	2

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Відсутність навчання як працювати з дітьми з особливостями	...зараз сильно підвищилось відсоткове співвідношення дітей з особливостями, а у нас немає якихось нормальних навчань по тому, як працювати з таким дітьми. Цього не було і нема.../...дуже не вистачає якоїсь додаткової допомоги, тому що навіть якщо, ну от для певних дітей в нас шкільний психолог дає певні поради, як з ними працювати, і ти пробуєш їх застосувати, але вони не завжди працюють. Навіть якщо сказали, що це має працювати, не обов'язково в тебе це вийде зробити, і тоді ти мусиш щось інше придумати сам, і це важко, якщо чесно, мені прям дуже важко...Я думаю, що могло б допомогти з цим проведення якогось навчання, як працювати з дітьми з інклюзією. Хоча у нас якби були навчання по інклюзивних дітях, по РДУГ, але вони дають якусь загальну інформацію. Це досить складно застосувати до кожної дитини, бо кожна дитина має якісь свої індивідуальні риси. І мені би хотілося якогось більше навчання на конкретних кейсах, які є в нашій школі...	F26/F27	2
Страх втрати роботи	...раптом, що не так, ти маєш йти на поступки, тому що ти розумієш, що в цих моментах, наприклад, тут може постраждати твоя репутація, твоя посада. Тебе там банально можуть звільнити.../...страх під різними соусами. Люди бояться говорити правду. Вони бояться за свою роботу, вони бояться за те, що про них подумують, бо достатньо юні...страх бути слабким.	M25/F39	2
Відсутність якісного відпочинку	Відсутність відпочинку стабільного, якісного, можливо, інструментів для цього відпочинку. Часу на відновлення. Тому що ми 24 на 7 в цьому варимося, і це дуже вибиває з колії.../... І це проблема, що ми не відпочиваємо. Причому всі, на всіх рівнях.	F29/F39	2
Жахливий довбанутий алгоритм дій і внутрішні моменти	Є виклики, які пов'язані з екскурсіями, наприклад, якимось походами. Коли ти намагаєшся проявити якусь ініціативу, а через цей жахливий довбанутий алгоритм дій і внутрішні всякі моменти, ти втомлюєшся більше, ніж би ти просто провів звичайні уроки і на тому все...Тобто ти знаходиш у себе попри всі ці обставини сили зробити щось краще...Але мені треба самому домовитися про всі заміни, поговорити, сходити на килими, на поклони до всіх, кого тільки можна. І ти від цього втомлюєшся. Це тебе дуже сильно пригнічує. Не просто пригнічує, мене це бісить, в мене виникає агресія. І я вже її не приховую, я реально кажу, що, слухайте, ні, я тоді не буду цим займатися.	M25	1

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Конфлікти з адміністрацією	...але мене не сильно взлюбила адміністрація в обличчі однієї завучки, і тому вона, в принципі, любила мені робити стрес, та просто, ну, на урок пройти. І все, і прийшла. А прийшла там, наорала.	F30	1
Недолуга комунікація керівництва	...керівництво робить, що може. Комунікує недолуго. Часто з форматом, ну ми ж вам запропонували, ну у вас же це в джобофері. Ми ж даємо безкоштовний обід, для декого навчання дітей, або пільгове, або якийсь відсоток. І ви маєте відпахувати.	F39	1
Подвійні стандарти	...часто маніпуляції, подвійні стандарти...також подвійні стандарти	F39	1
Байдужість батьків	І часом це ж постійна робота з людьми. Оця часом якась байдужість. Задаєш сам собі питання: “Ну навіщо я пишу коментарі батькам, які взагалі їх не читають?” Мене часом бісить, є якийсь такий момент коли, це не цінується, нікому не потрібно, ти пишеш-пишеш, сподіваєшся на якийсь фідбек. Тобто ти робиш від себе все насправді...потім прийшли батьки на батьківські зустрічі, які не відкривали ніколи журнали, які навіть не знають, хто ти такий, що це за предмет, що відбувається, і вони взагалі нічого не простежують. І тебе це так пригнічує.	M25	1
Розсинхрон по цінностям	...Розсинхрон по цінностям....	F33	1
Зайва тактовність	...моменти, оці часом зайвої тактовності. Замість того, щоб написати по факту, я не кажу про те, наприклад, що ваша дитина дурна чи щось таке. Ні, мова йде по факту, що ти завжди намагаєшся переживати, щоб на тебе ніхто нічого не подумав. Захищати себе в першу чергу.	M25	1
Неадекватне навантаження на психіку	...неадекватне навантаження на людську психіку,	F26	1

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Внутрішнє відчуття вини в тому, що сталося	... ділитися своїми проблемами із не зовсім знайомою людиною. І в цілому ділитися проблемами, це таке щось дуже особисте. Ти це робиш із близькими людьми. Робити це з незнайомою людиною значно важче, навіть якщо ти знаєш, що це спеціаліст, який тобі може допомогти...Навіть коли я приходжу до лікаря з якоюсь проблемою, мені тяжко про це говорити, тому що це звучить неначе, що це я десь промахнулася, що в мене щось сталося погане, і я винна в тому, що в мене це сталося. Тому щоразу це відчувається якось, що я винна в тому, що сталося. Так само і воно з психологом відчувається, щось типу: так, у мене зараз якийсь важкий період, але напевно це я щось не зробила, щоб про себе подбати, або щоб зробити так, щоб цього не сталося. Це як визнання проблеми, це як визнання своєї вини в чомусь. Хоча це не завжди є так. І в більшості випадків це зовсім не так. Але позбутися цього внутрішнього відчуття іноді мені буває складно...	F27	1
Багато відповідальності	...багато відповідальності...	F37	1
Внутрішній перфекціоніст	Внутрішній перфекціоніст, який не дозволяє...Вілять від роботи..	F37	1
Бажання врятувати інших	Раніше я включалась і намагалася людину переконати. Чи думала, що я зможу змінити. Прибрати тригер і людину попустити. Що вона концентруватиме увагу на іншому. І буде інакше. ...Це ніби бажання врятувати їх	F33	1
Співіснування з емоційно виснаженими колегами	Співіснування з такими ж емоційно виснаженими колегами. Це теж вибиває з графіку. І ґрунт під ногами вибиває.	F29	1
Догодити дорослим	Коли треба догодити ще й дорослим. Тобто дитину треба заспокоїти, ще й дорослого треба заспокоїти. У мене тоді протест внутрішній. Коли доросла людина веде себе як дитина, вона не розуміє процесів.	F33	1
Відсутність швидкого результату	Ще розряджає, коли я не бачу результату довго.	F33	1
Хронічна втома	Хронічна втома...	F29	1
Вигорання	Вигорання...	F29	1
Тривога постійна, як внутрішня, так і зовнішня	Та й постійні ці тривоги, це ж очевидно, фоново. Вони постійні. Тривога постійна, як внутрішня, так і зовнішня. На жаль... /... Повітряна тривога	F29/F1	2

Категорії/Коди	Цитати з відповідей респондентів, що розкривають зміст категорій	Коди респондентів	Частота
Недосипання	...недосипання... / ...невиспаність	F29/F1	2
Відсутність вільного часу	...відсутність вільного часу.	M33	1
Накопичення неробочих питань	Накопичення якихось дрібних неробочих питань.	F29	1
Відсутність світла, відсутність в'язку	Ще й світло. То є, то немає. Зараз ще додалися графіки цих відключень. Зв'язку інколи не буває. Ось такі моменти, на які ми не можемо повпливати.	F29	1
Зайва інформація	Купа чатів, в яких несеться все, що тільки можна, і купа інформації зайвої. Можливо, навіть не зайвої, але я все одно її не читаю, коли не готова до цього всього.	F29	1
Імітація щирості	Імітація щирості. Ми працюємо з достатньо юним контингентом колег, і вони дуже нещирі.	F39	1
Недосвідченість юних кодег	...Вони дуже виправдовують свою недосвідченість. Тим, що “я потерплю, ще щось і не дороблю, а потім там те-се і кризи притрушу, а може хтось вирішить, а може хтось не вирішить”. А потім йде течка кадрів і всі втомилися і біжать, бо страшно, бо боляче, бо неприємно.	F39	1
Не відчують одне і те саме	вони не будуть відчувати одне і те саме, тому що є предметники, є класні мами. Класна мама не буде відчувати предметника, а предметник - класну маму	F39	1
Новини	Новини	F1	1
Ранкові дороги	Ранкові дороги	F1	1

Додаток П

Категоризація відповідей експертів на питання «Назвіть усе, що, на Вашу думку, перешкоджає освітянам долати стрес на роботі в умовах війни»

Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Невміння піклуватися про себе	Це вміння піклуватися про себе. Вміння і дозвіл піклуватися про себе. Нас вчили все життя, що треба віддавати, піклуватися про когось. Але нас, начебто, умисно не вчили піклуватись про себе.../... що дуже часто дотерпіти, дотянути, добути. Вчасно зупинитися, вчасно попідкуватися, вчасно відновитися.	EXP-M27/EXP-M33	2
Адміністрація, яка не піклується про своїх працівників.	Це не з нашого кейсу, не з нашої школи, а взагалі, що я помічаю серед колег інших шкіл – це адміністрація, яка не піклується про своїх працівників... Це теж я помічаю серед державних шкіл, там де працюють мої близькі друзі... /байдужість з боку адміністрацій закладів освіти до базових потреб вчителів, тобто немає можливості роздрукувати матеріали чи елементарно немає умов для обідньої перерви.	EXP-M27/EXP-F63	2
Війна	Сама війна. Тобто стрес-фактор великий, значимий.	EXP-M33	1
Вигорання	Момент вигорання і вигорання досить важлива проблематика в тому, що воно непомітно.	EXP-M33	1
Нездорові способи відновлення (соц.мережі)	...нездорові способи відновлення. Наприклад, ті самі Тік-ток, рілси, Instagram, вони не відновлюють, а переключають і виснажують ще більше мозок. Тобто перешкоджає неякісна турбота про себе - це один із ключових факторів.	EXP-M33	1
Невпевненість у власній безпеці	...ми не можемо контролювати і те, що нас виснажує. В першу чергу – невпевненість у власній безпеці. Умовно, якщо доживу до ранку, то піду на роботу. А як ні – то ні... /... постійна небезпека	EXP-F63/EXP-M	2
Невпевненість у можливості провести запланований урок	Також невпевненість у можливості провести запланований урок.	EXP-F63	1
Нескінченні звіти і флешмоби	...нескінченні звіти і флешмоби, що зменшують час для роботи з учнями.	EXP-F63	1
Агресивне і нетактовне ставлення з боку учнів та батьків	Дуже перешкоджає агресивне і нетактовне ставлення з боку деяких учнів та батьків.	EXP-F63	1

Категорії/Коди	Цитати з відповідей експертів, що розкривають зміст категорій	Коди експертів	Частота
Зневага з боку суспільства у соціальних мережах	а також проартикульована зневага з боку суспільства, яку ми бачимо, наприклад, у соціальних мережах.	EXP-F63	1
Відсутність психологічної підтримки вчителів	...перешкодою є відсутність реальної психологічної підтримки вчителів.	EXP-F63	1
Надмірне навантаження	...надмірне навантаження, бо через низьку зарплату та брак кадрів вчителів змушений працювати на 1,5-2 ставки, що веде до виснаження.	EXP-F63	1
Хронічна невизначеність	Хронічна невизначеність	EXP-M1	1
відсутність паузи для відновлення	...відсутність паузи для відновлення	EXP-M1	1
Замовчування власних емоцій («треба триматися»)	...замовчування власних емоцій («треба триматися»)	EXP-M1	1
Культура самопожертви без турботи про себе	...культура самопожертви без турботи про себе	EXP-M1	1
Перевантаження обов'язками	..перевантаження обов'язками	EXP-M1	1
Страх виглядати «слабким»	...страх виглядати «слабким»	EXP-M1	1
Брак навичок емоційної рефлексії	...брак навичок емоційної рефлексії	EXP-M1	1
Накопичена втома без можливості повноцінного відпочинку	...накопичена втома без можливості повноцінного відпочинку	EXP-M1	1

Додаток Р

Структура тренінгової програми з профілактики професійного вигорання працівників освіти в умовах воєнного стану

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття	Основний зміст	Вправи та методи роботи	Очікуваний результат	Зв'язок із результатами дослідження
1	Професійне вигорання освітян в умовах воєнного стану	Сформувати базове розуміння професійного вигорання, його ознак, чинників і відмінностей від ситуативної втоми	Поняття професійного вигорання; відмінність між втомою, гострим стресом, хронічним напруженням і вигоранням; особливості вигорання освітян в умовах воєнного стану; вплив тривалого навантаження, повітряних тривог, недосипання, адміністративного тиску й емоційно складної взаємодії	Мінілекція; групове обговорення «Що для мене означає виснаження?»; вправа «Мій термометр виснаження»; складання карти індивідуальних ознак вигорання; коротка рефлексія наприкінці заняття	Учасники розрізняють втому, стрес і професійне вигорання; визначають власні ранні ознаки виснаження; зменшується схильність сприймати вигорання як особисту слабкість	У якісному етапі респонденти часто називали втому, виснаження, безсилля, апатію, злість, роздратування й небажання комунікувати. Це зумовлює потребу в психоедукації про природу вигорання
2	Емоційна самодіагностика педагога	Навчити учасників помічати власні емоційні стани до того, як вони переходять у різку реакцію,	Емоційна обізнаність як компонент емоційного інтелекту; взаємозв'язок ситуації, емоції,	Вправа «Що я відчуваю насправді?»; аналіз ланцюга «ситуація — емоція — думка — тілесна реакція — поведінка»; вправа	Учасники краще розпізнають власні емоції, тілесні сигнали напруження й автоматичні реакції; формується навичка	Респонденти описували злість, роздратування, тривогу, апатію, байдужість і небажання комунікувати, що

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття	Основний зміст	Вправи та методи роботи	Очікуваний результат	Зв'язок із результатами дослідження
		уникання або емоційне дистанціювання	думки, тілесної реакції та поведінки; тілесні й поведінкові сигнали перевантаження; типові емоційні реакції педагога у складних професійних ситуаціях	«Сигнали тіла перед перевантаженням»; індивідуальне заповнення короткої карти самоспостереження	самоспостереження без самозвинувачення	свідчить про потребу в розвитку емоційної самодіагностики
3	Управління власними емоціями	Сформувати короткі практики емоційної стабілізації, які можна застосовувати в реальних робочих умовах	Емоційна саморегуляція як центральний ресурс профілактики вигорання; техніки заземлення; дихальна стабілізація; коротка пауза перед реакцією; відокремлення факту від інтерпретації; робота з важкими думками; повернення уваги до теперішнього моменту	Практика заземлення «5–4–3–2–1»; дихальна вправа «повільний видих»; вправа «Пауза перед реакцією»; техніка «Факт чи інтерпретація?»; вправа «Що я можу контролювати?»; коротка тілесна стабілізація	Учасники засвоюють кілька простих технік стабілізації, які можна використовувати між уроками, після складної розмови, під час тривоги або після повітряної тривоги	У кількісному дослідженні найнижчий показник було зафіксовано за шкалою «управління своїми емоціями»; саме ця шкала мала статистично значущий обернений вплив на загальний рівень професійного вигорання
4	Самопіклування без провини	Допомогти учасникам усвідомити	Самопіклування як професійна необхідність;	Вправа «Мої мінімальні потреби»; вправа «Десять	Учасники визначають реалістичні способи	У відповідях респондентів і експертів

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття	Основний зміст	Вправи та методи роботи	Очікуваний результат	Зв'язок із результатами дослідження
		власні потреби у відновленні та сформувані реалістичні мікропрактики самопіклування	бар'єри відновлення; культура самопожертви в педагогічній діяльності; мінімальні потреби працівника освіти протягом робочого дня; відпочинок як умова збереження професійної спроможності	хвилин ресурсу»; індивідуальна робота «Що я систематично ігнорую?»; вправа «Дозвіл на відновлення»; складання короткого плану відновлення на тиждень	самопіклування; зменшується відчуття провини за відпочинок; формується уявлення про відновлення як частину професійної стійкості	простежувалися перевантаження, нестача відпочинку, нехтування власними потребами, неможливість узяти паузу й потреба в просторах для відновлення
5	Професійні межі педагога	Сформувати навички розмежування професійної відповідальності й надмірного емоційного втягування у проблеми інших учасників освітнього процесу	Поняття професійних меж; зона відповідальності педагога; контрольовані й неконтрольовані чинники професійного стресу; межі у взаємодії з учнями, батьками, колегами та адміністрацією; надмірна відповідальність як чинник виснаження	Вправа «Межа моєї відповідальності»; робота з колами контролю «контролюю — впливаю — не контролюю»; вправа «Коротка відповідь без виправдання»; моделювання ситуацій: агресивне повідомлення від батьків, раптова вимога адміністрації, складна розмова з учнем	Учасники краще розуміють межі власної відповідальності; відпрацьовують способи збереження професійної позиції без емоційного виснаження; формують короткі фрази для захисту меж	Респонденти вказували на складну комунікацію з батьками, адміністративний тиск, раптові завдання, хаос, перевантаження й емоційне втягування
6	Комунікація в емоційно	Розвинути конструктивні	Комунікація як чинник	Вправа «Факт чи інтерпретація?»;	Учасники навчаються	У якісних відповідях

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття	Основний зміст	Вправи та методи роботи	Очікуваний результат	Зв'язок із результатами дослідження
	напружених ситуаціях	способи взаємодії в ситуаціях конфлікту, претензій, агресії або підвищеного емоційного напруження	професійного напруження; емоційна реактивність у складних розмовах; елементи ненасильницького спілкування: спостереження, почуття, потреби, прохання; відмінність між фактом і оцінкою; професійне формулювання меж	вправа «Я-повідомлення в складній розмові»; робота в парах «Потреба за емоцією»; рольове моделювання «Відповідь на претензію без ескалації»; групове обговорення ефективних фраз	формулювати повідомлення без звинувачення, називати межі, знижувати імпульсивність у відповідях і зберігати професійну позицію в конфліктній взаємодії	комунікативні труднощі були пов'язані з агресією батьків, звинуваченнями, конфліктами, втомою від взаємодії, небажанням комунікувати й емоційним дистанціюванням
7	Професійна самоефективність і життєстійкість	Підтримати відчуття професійної спроможності, життєстійкості та здатності діяти в умовах невизначеності	Професійна самоефективність як ресурс подолання безсилля; життєстійкість в умовах довготривалого стресу; пошук реальних зон впливу; професійні сенси; внутрішні й зовнішні опори; підтримка дієздатності без	Вправа «Що я вже витримав / витримала»; вправа «Мої робочі опори»; робота з картою ресурсів; вправа «Три дії в межах моєї зони впливу»; рефлексія «Професійні сенси, які залишаються»	Учасники актуалізують власні ресурси, професійні досягнення й опори; знижується переживання повної безпорадності; посилюється відчуття професійної дієздатності	Емпіричне дослідження засвідчило зв'язки емоційного інтелекту з професійною самоефективністю та життєстійкістю; у відповідях респондентів фіксувалися безсилля, зневіра й відчуття браку інструментів впливу

№ заняття	Тема заняття	Мета заняття	Основний зміст	Вправи та методи роботи	Очікуваний результат	Зв'язок із результатами дослідження
			заперечення складних обставин			
8	Індивідуальний план профілактики професійного вигорання	Узагальнити засвоєні навички та перевести їх в індивідуальну систему самопідтримки	Підсумкова інтеграція матеріалу; індивідуальні маркери виснаження; тригери професійного напруження; техніки саморегуляції; професійні межі; джерела підтримки; план профілактики на 14–30 днів	Вправа «Мої ранні ознаки виснаження»; вправа «Мій набір стабілізації»; індивідуальна робота «Мої межі, які потребують зміцнення»; складання особистого плану профілактики вигорання; підсумкова рефлексія	Кожен учасник формує конкретний план дій для профілактики вигорання, який містить ознаки ризику, техніки стабілізації, межі, джерела підтримки й одну реалістичну дію для відновлення	Якісні дані показали потребу освітян у конкретних інструментах саморегуляції, підтримки, відновлення та психологічно безпечному просторі для осмислення власного стану

Додаток С

Результати кількісного емпіричного дослідження

Таблиця С.1

Результати за опитувальником «Емоційний інтелект» (N. Hall)

Респондент	Загальний бал (EI)	Емоц. обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій
1	13	4	9	6	-4	-2
2	57	17	4	10	13	13
3	12	4	-13	-5	14	12
4	-5	9	-8	-5	2	-3
5	53	8	4	11	14	16
6	-42	-3	-11	-9	-3	-16
7	55	15	8	7	12	13
8	63	6	13	18	12	14
9	39	10	0	9	9	11
10	38	7	1	7	11	12
11	60	16	7	11	14	12
12	33	11	-5	9	12	6
13	30	3	-4	4	16	11
14	61	16	8	12	13	12
15	12	3	-4	2	6	5
16	60	11	7	14	13	15
17	25	9	-1	8	7	2
18	28	7	6	10	4	1
19	69	15	10	15	15	14
20	48	10	5	11	11	11
21	27	6	3	8	7	3
22	7	10	-4	1	4	-4
23	0	2	-10	-12	12	8
24	39	10	3	10	8	8
25	35	10	-1	10	8	8
26	53	13	9	14	9	8
27	55	14	6	12	13	10
28	56	10	10	14	11	11
29	47	14	2	10	11	10
30	35	11	-5	0	17	12
31	42	14	-4	8	12	12
32	36	12	5	10	0	9
33	35	5	7	10	6	7
34	58	14	12	10	10	12
35	13	1	-6	1	9	8
36	54	15	7	9	14	9
37	16	5	-7	2	11	5
38	33	9	0	13	5	6
39	43	8	3	12	13	7
40	29	4	-8	12	12	9
41	25	8	5	6	2	4
42	22	9	5	-1	7	2
43	3	3	-2	2	4	-4
44	22	7	-5	7	5	8
45	7	14	-9	-1	10	-7

Респондент	Загальний бал (EI)	Емоц. обізнаність	Управління емоціями	Самомотивація	Емпатія	Розпізнавання емоцій
46	35	10	2	9	10	4
47	31	13	-6	8	7	9
48	15	5	-9	-10	15	14
49	35	13	4	8	6	4
50	49	10	9	11	8	11
51	56	5	7	16	14	14
52	-1	6	-6	-4	0	3
53	29	5	6	6	6	6
54	48	3	9	11	11	14
55	64	14	13	16	7	14
56	40	7	7	7	8	11
57	60	15	10	11	13	11
58	52	7	13	12	10	10
59	44	10	8	9	9	8
60	20	10	-8	4	7	7

Таблиця С.2

**Результати за опитувальником синдрому професійного вигорання
(О. Чабан)**

Респондент	Загальний бал Вигорання	Проф. незадоволення	Емоційна вольовість	Прагнення відпочинку	Незадов. винагородою	Втомленість/брак часу	Деперсоналізація	Відданість роботі	Потреба в усамітненні	Тригера	Астеносиндром/депресивність
1	6	0	0	1	0	0	3	1	1	0	0
2	47	6	6	2	4	4	8	1	5	4	7
3	43	15	2	1	3	5	7	0	3	3	4
4	13	1	1	1	3	1	3	1	0	1	1
5	50	13	11	1	0	5	6	1	3	3	7
6	66	24	12	1	4	5	8	0	4	1	7
7	40	8	1	1	3	4	7	1	4	4	7
8	18	2	6	1	0	2	4	2	0	0	1
9	13	0	0	1	4	1	0	1	1	4	1
10	24	15	0	1	3	1	1	1	0	0	2
11	33	0	2	1	3	5	7	1	4	3	7
12	19	0	0	1	4	2	1	1	4	4	2
13	30	10	2	1	4	5	2	0	2	3	1
14	24	4	1	2	3	5	4	1	1	3	0
15	33	12	0	2	3	2	2	1	4	2	5
16	21	8	1	2	4	1	3	0	0	1	1
17	53	18	8	1	4	4	7	0	4	4	3
18	44	13	9	2	4	5	5	1	3	1	1
19	30	5	1	1	1	5	7	1	3	4	2
20	28	13	0	0	4	4	3	1	0	2	1
21	52	23	6	1	3	4	4	1	2	2	6
22	57	17	8	2	4	4	8	1	3	3	7
23	31	5	3	2	3	2	6	1	2	4	3
24	23	8	0	1	4	4	1	1	1	1	2
25	54	13	9	2	4	4	7	1	4	4	6

Респондент	Загальний бал Вігоранн	Проф. незадоволення	Емоційно-вольові	Прагнення відпочинку	Незадов. винагородою	Втом а/брак часу	Деперсоналізація	Відданість роботі	Потреба в усамітненні	Тривога	Астеносиндром
26	16	5	1	0	3	0	2	1	0	4	0
27	28	7	4	1	0	5	5	1	3	1	1
28	9	1	0	0	0	4	0	1	0	3	0
29	27	4	0	2	3	3	6	1	2	4	2
30	34	11	4	2	1	2	6	1	3	2	2
31	14	1	0	1	3	3	3	0	0	1	2
32	44	13	6	2	4	4	3	1	3	2	6
33	23	7	1	2	3	4	2	1	2	1	0
34	9	1	1	1	3	0	1	1	1	0	0
35	33	10	3	2	4	4	4	1	1	4	0
36	51	19	2	1	4	5	8	1	2	3	6
37	31	9	3	0	4	1	6	1	2	2	3
38	43	8	6	2	4	4	5	1	4	2	7
39	56	23	7	1	4	3	5	1	4	1	7
40	60	14	13	2	3	5	7	1	5	4	6
41	19	1	2	2	3	3	3	1	1	2	1
42	31	13	3	2	4	3	2	1	0	1	2
43	22	14	3	0	3	0	0	2	0	0	0
44	47	8	10	1	4	5	8	0	3	1	7
45	15	2	2	1	4	1	4	1	0	0	0
46	32	17	2	2	4	2	4	0	0	0	1
47	40	13	6	1	0	3	8	1	3	2	3
48	38	9	8	0	0	5	4	1	4	0	7
49	46	17	8	1	3	4	4	1	3	3	2
50	7	0	1	0	3	2	0	1	0	0	0
51	19	5	1	1	3	3	2	1	1	1	1
52	34	7	8	1	4	2	5	0	2	3	2
53	55	17	13	2	4	5	6	0	3	3	2
54	33	8	4	2	4	4	1	1	1	2	6
55	47	13	6	2	3	3	8	0	3	3	6
56	15	5	1	1	4	0	1	1	0	2	0
57	22	4	4	2	4	4	0	1	2	1	0
58	19	10	0	0	3	3	1	0	1	1	0
59	15	0	0	1	3	2	3	1	2	2	1
60	36	14	1	1	3	5	7	0	1	2	2

Таблиця С.3

Результати за опитувальником професійної життєстійкості (О. Кокун)

Респондент	Загальний бал (Життєстійкість)	Включеність	Контроль	Прийняття ризику	Емоційний комп.	Мотиваційний комп.	Професійний комп.	Соціальний комп.
1	49	18	14	17	14	13	12	10
2	56	16	18	22	17	12	9	18
3	62	22	19	21	19	16	14	13
4	57	15	21	21	17	14	13	13
5	64	25	19	20	21	12	16	15
6	44	17	19	8	14	9	14	7
7	69	26	21	22	18	18	14	19
8	51	17	16	18	12	13	12	14
9	69	24	20	25	19	17	17	16
10	64	20	22	22	15	17	15	17
11	77	24	27	26	22	20	17	18
12	56	22	16	18	19	16	12	9
13	45	17	8	20	14	11	8	12
14	72	23	26	23	19	20	15	18
15	63	22	20	21	15	16	19	13
16	75	26	26	23	16	20	19	20
17	55	22	19	14	15	15	14	11
18	53	19	18	16	11	16	10	16
19	77	25	25	27	19	21	19	18
20	70	26	23	21	17	19	17	17
21	58	20	20	18	15	14	15	14
22	57	18	15	24	14	14	18	11
23	69	26	22	21	19	15	21	14
24	53	19	16	18	14	14	11	14
25	69	25	23	21	17	17	20	15
26	53	13	23	17	12	15	10	16
27	78	25	27	26	18	22	17	21
28	61	20	21	20	16	16	16	13
29	67	22	23	22	19	17	14	17
30	69	22	22	25	21	16	16	16
31	54	20	18	16	13	15	14	12
32	47	15	16	16	16	17	5	9
33	65	23	21	21	18	18	15	14
34	58	19	20	19	16	13	13	16
35	64	24	22	18	18	16	12	18
36	52	9	18	25	13	14	12	13
37	62	23	21	18	15	18	14	15
38	62	22	17	23	20	16	14	12
39	52	21	17	14	11	17	14	10
40	56	19	17	20	13	15	17	11
41	54	22	18	14	18	14	12	10
42	74	24	25	25	21	18	17	18
43	0	0	0	0	0	0	0	0
44	65	23	23	19	18	17	15	15
45	68	27	21	20	19	17	18	14
46	45	15	17	13	13	11	11	10
47	56	19	17	20	16	13	13	14

Респондент	Загальний бал (Життєстійкість)	Включеність	Контроль	Прийняття ризику	Емоційний комп.	Мотиваційний комп.	Професійний комп.	Соціальний комп.
48	40	16	9	15	12	11	7	10
49	65	18	25	22	14	16	19	16
50	62	24	18	20	17	15	16	14
51	63	23	18	22	16	18	18	11
52	56	23	18	15	20	16	11	9
53	49	16	16	17	13	10	13	13
54	57	20	19	18	12	15	15	15
55	67	23	23	21	17	24	14	12
56	65	22	22	21	18	17	14	16
57	71	23	26	22	15	19	21	16
58	66	27	21	18	14	20	13	19
59	72	26	22	24	19	19	16	18
60	68	21	25	22	19	16	13	20

Таблиця С.4

Результати за опитувальником професійної самоефективності (коротка версія) (T. Rigotti, B. Schyns, G. Mohr, 2008) (адаптація О. Креденцер)

Респондент	Загальний бал	Респондент	Загальний бал
1	28	31	28
2	28	32	31
3	25	33	16
4	27	34	36
5	35	35	25
6	22	36	34
7	21	37	21
8	23	38	29
9	8	39	27
10	29	40	36
11	33	41	26
12	27	42	30
13	35	43	23
14	31	44	24
15	23	45	23
16	28	46	26
17	24	47	26
18	24	48	31
19	32	49	23
20	30	50	27
21	24	51	31
22	23	52	25
23	23	53	20
24	28	54	23
25	26	55	25
26	31	56	26
27	35	57	30
28	32	58	30
29	28	59	27
30	32	60	24

Таблиця С.5

Зведені загальні бали респондентів за всіма методиками

Респондент	Емоційний інтелект	Вигорання	Самоефективність	Життєстійкість
1	13	6	28	49
2	57	47	28	56
3	12	43	25	62
4	-5	13	27	57
5	53	50	35	64
6	-42	66	22	44
7	55	40	21	69
8	63	18	23	51
9	39	13	8	69
10	38	24	29	64
11	60	33	33	77
12	33	19	27	56
13	30	30	35	45
14	61	24	31	72
15	12	33	23	63
16	60	21	28	75
17	25	53	24	55
18	28	44	24	53
19	69	30	32	77
20	48	28	30	70
21	27	52	24	58
22	7	57	23	57
23	0	31	23	69
24	39	23	28	53
25	35	54	26	69
26	53	16	31	53
27	55	28	35	78
28	56	9	32	61
29	47	27	28	67
30	35	34	32	69
31	42	14	28	54
32	36	44	31	47
33	35	23	16	65
34	58	9	36	58
35	13	33	25	64
36	54	51	34	52
37	16	31	21	62
38	33	43	29	62
39	43	56	27	52
40	29	60	36	56
41	25	19	26	54
42	22	31	30	74
43	3	22	23	0
44	22	47	24	65
45	7	15	23	68
46	35	32	26	45
47	31	40	26	56
48	15	38	31	40
49	35	46	23	65
50	49	7	27	62

Респондент	Емоційний інтелект	Вигорання	Самоефективність	Життєстійкість
51	56	19	31	63
52	-1	34	25	56
53	29	55	20	49
54	48	33	23	57
55	64	47	25	67
56	40	15	26	65
57	60	22	30	71
58	52	19	30	66
59	44	15	27	72
60	20	36	24	68