МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
Факультет фізичної культури, спорту та психології
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр»
на тему: «**Вплив стресу на психоемоційний стан вчителів закладу загальної середньої освіти**»

Виконала здобувачка вищої освіти
групи пс241м
Спеціальність 053 Психологія
ОП Психологія. Практична психологія
Мамаєва Вікторія Володимирівна

Керівник: канд. психол. наук, доцент
Прокоф'єва Олеся Олексіївна

Рецензент: канд. психол. наук, доцент
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя
Кошова Інна Вікторівна

Запоріжжя - 2025 року

Мамаєва В.В.

Вплив стресу на психоемоційний стан вчителів закладу загальної середньої освіти

АНОТАЦІЯ

У роботі розкрито сутність та особливості впливу стресу на психоемоційний стан педагогічних працівників у сучасних умовах соціальної нестабільності та воєнного стану. Показано, що стрес є одним із провідних чинників, який зумовлює зниження працездатності, порушення емоційної рівноваги, професійне виснаження та психосоматичні розлади у вчителів. Визначено, що педагогічна діяльність, яка супроводжується високою відповідальністю, перевантаженням, емоційним напруженням та частими змінами умов праці, є однією з найбільш стресогенних професійних сфер.

На основі теоретичного аналізу висвітлено основні наукові підходи до розуміння феномену стресу (Г. Сельє, Р. Лазарус, Р. Сапольський , Т. Дзюба, Л. Карамушка,), розглянуто його фізіологічні, емоційні та когнітивні аспекти, а також наслідки хронічного стресу для психічного здоров’я педагогів. Акцент зроблено на специфіці проявів стресу у вчителів під час воєнного стану, що виявляється у підвищеному рівні тривожності, дратівливості, втоми, емоційного виснаження та труднощах саморегуляції.

Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти № 91 Запорізької області в м. Запоріжжя, Мелітопольського державного педагогічного університету та на базі Бердянського державного педагогічного університету. За допомогою низки валідованих психодіагностичних методик (Д. Холмс та К. Раге, С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; К. Маслач і С. Джексон). На основі отриманих результатів емпіричних досліджень серед педагогів свідчить про критично високий рівень стресового навантаження та значну поширеність симптомів емоційного виснаження, що безпосередньо корелює з ризиком професійного вигорання та психосоматичних розладів.

На основі отриманих результатів розроблено та апробовано комплексну програму «Розвиток стресостійкості», що поєднує релаксаційні, когнітивно-поведінкові, групові та емоційно-регуляційні техніки, спрямовані на зниження фізіологічного напруження, розвиток адаптивних стратегій подолання та посилення соціальної підтримки. Така програма забезпечує формування стійких механізмів саморегуляції, підвищення духовного зростання і зміцнення психологічного благополуччя педагогів у складних соціальних умовах. Отримані результати підтвердили ефективність запропонованої програми в покращенні психоемоційного стану вчителів, підвищенні їхньої стресостійкості та рівня професійного благополуччя.

Ключові слова: стрес, психоемоційний стан, вчителі, стресостійкість, емоційне виснаження, психічне здоров’я, професійне вигорання.

Mamaieva V.V.

The impact of stress on the psycho-tmotional state of teachers of a general secondary education institution

ANNOTATION

The paper reveals the essence and peculiarities of the impact of stress on the psycho-emotional state of teachers in the context of modern social instability and martial law. It is shown that stress is one of the key factors leading to decreased work efficiency, disruption of emotional balance, professional exhaustion, and the development of psychosomatic disorders among teachers. It is determined that teaching, characterized by high responsibility, workload, emotional tension, and frequent changes in working conditions, is one of the most stress-prone professional spheres.

Based on a theoretical analysis, the main scientific approaches to understanding the phenomenon of stress (H. Selye, R. Lazarus, R. Sapolsky, T. Dziuba, L. Karamushka) are highlighted. The physiological, emotional, and cognitive aspects of stress, as well as the consequences of chronic stress for teachers' mental health, are considered. Special attention is paid to the specific manifestations of stress among teachers during the period of martial law, which include increased anxiety, irritability, fatigue, emotional exhaustion, and difficulties with self-regulation.

The empirical research was conducted at Secondary School No. 91 of Zaporizhzhia Region, at Melitopol State Pedagogical University, and at Berdyansk State Pedagogical University. A set of validated psychodiagnostic methods was used (by D. Holmes and R. Rahe, S. Norman, D. Endler, D. James, M. Parker; C. Maslach and S. Jackson). The obtained empirical results indicate a critically high level of stress load among teachers and a significant prevalence of emotional exhaustion symptoms, which directly correlate with the risk of professional burnout and psychosomatic disorders.

Based on the research findings, a comprehensive program *"Development of Stress Resilience"* was developed and tested. The program integrates relaxation,

cognitive-behavioral, group, and emotion-regulation techniques aimed at reducing physiological tension, developing adaptive coping strategies, and strengthening social support. This approach fosters the formation of stable self-regulation mechanisms, promotes personal growth, and enhances teachers' psychological well-being in challenging social conditions.

The obtained results confirm the effectiveness of the proposed program in improving teachers' psycho-emotional state, increasing their stress resilience, and enhancing professional well-being.

Keywords: stress, psycho-emotional state, teachers, stress resilience, emotional exhaustion, mental health, professional burnout.

РЕФЕРАТ

до кваліфікаційної роботи на тему

«Вплив стресу на психоемоційний стан вчителів закладу загальної середньої освіти»

здобувачки вищої освіти спеціальності 053 Психологія

Мамаєвої Вікторії Володимирівни

Науковий керівник: канд. психол. наук, доцент Прокоф'єва О.О.

Об'єкт дослідження - психоемоційний стан вчителів.

Предмет дослідження – вплив стресу на психоемоційний стан вчителів.

Мета дослідження – визначити особливості впливу стресу на психоемоційний стан особистості вчителів ЗЗСО в умовах воєнного стану та розробити комплексну програму з розвитку стресостійкості з метою зниження проявів емоційного виснаження, тривожності й психосоматичних симптомів у вчителів у стресових ситуаціях.

Завдання дослідження :

1. Встановити особливості впливу стресу на психоемоційний стан.
2. Визначити фактори, які сприяють стресостійкості та адаптації до стресових ситуацій.
3. Провести емпіричне дослідження впливу стресу на психоемоційний стан вчителів.
4. Розробити рекомендації для зменшення негативного впливу стресу для вчителів.

Методи дослідження. Було використано комплекс загальнонаукових методів.

Теоретичний метод: аналіз наукової літератури, встановлення взаємозалежних зв'язків між реакцією на стрес на стресостійкість, вибір адаптаційних механізмів індивідом в залежності від рівня свідомості,аналіз та систематизація сучасних підходів до вивчення стресу.

Емпіричний метод: підготування тестового матеріалу, збір данних, тестування.

Інтерпретаційні методи: кількісний, якісний та кореляційний аналіз данних та інтерпретація отриманих результатів.

Для розв'язання поставлених завдань щодо дослідження впливу на псиемоційний стан вчителів, було використано ряд психодіагностичних методик:

– Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (автори Д. Холмс, К. Раге);

– Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер; адаптація Т. Крюкової);

– Тест вигорання (MBI – Maslach burnout inventory) (автор К. Маслач);

– Опитувальник постравматичного зростання (Post Traumatic Growth Inventory) (автори Р. Тедескі, Л. Калхун);

– PSS - шкала сприйнятого стресу (О. Вельдбрехт, Н. Тавровецька);

Теоретичне значення – полягає у поглибленому розумінні механізмів впливу стресу на психоемоційний стан педагогів та виявленні специфіки цих процесів в умовах воєнного стану. Окреме значення полягає в уточненні ролі стресостійкості та резильєнтності як ключових чинників збереження емоційного балансу вчителів.

Практичне значення – полягає у розробці програми «Розвиток стресостійкості» для подолання стресу, профілактики емоційного вигорання та збереження психоемоційного ресурсу вчителів.

Загальний зміст. Вчителі - особливо вразлива професійна група до наслідків хронічного стресу, які змушені залишатися опорою для учнів, підтримувати навчальний процес, адаптуватися до нових умов. Педагогічна діяльність передбачає не лише інтелектуальне, а й значне емоційне залучення, що в умовах війни перетворюється на додаткове джерело виснаження.

Стрес як психологічне й біологічне явище активно досліджувалося в зарубіжній науковій літературі багатьма науковцями, одними з них є Г. Сельє,

Р. Лазарус, К. Купер, Л. Мерфі, С. Фолкман, К. Карвер, Е. Хайм, Л. Шаффнер, В. Валах, П. Гілберт, Р. Сапольський.

Вітчизняна психологія теж активно вивчає проблему стресу. Наприклад, Т. Дзюба, Л. Карамушка, О. Прокоф'єва, І. Денищук, Н. Пов'якель, О. Галієвої, О. Кокун, В. Зливков, О. Кляпець, С. Коваль.

Поняття стресу вперше було науково окреслене Г. Сельє, який трактував його як універсальну фізіологічну відповідь організму на дію будь-якого стресора. У професійній діяльності стрес зумовлюють як зовнішні, так і внутрішні чинники, що особливо помітно у моделі К. Купера, який виокремив основні джерела професійного напруження: перевантаження, рольову невизначеність, недостатню підтримку та міжособистісні конфлікти. Подальший розвиток теорій стресу розширив розуміння цього явища, сформувавши міждисциплінарний підхід, у межах якого стрес розглядається з біологічних, когнітивних, емоційно-поведінкових та соціально-психологічних позицій.

Важливий внесок зробили Р. Лазарус і С. Фолкман, запропонувавши транзакційну модель, де стрес визначається не властивостями ситуації, а її когнітивною оцінкою людиною. У продовження цього напряму дослідження Е. Хайм, Л. Шаффнер і В. Валах показали, що ефективність копінг-стратегій змінюється залежно від стадії стресового досвіду: на ранніх етапах переважають активні способи подолання, тоді як у фазі виснаження більш адаптивними стають прийняття ситуації та соціальна підтримка. Подальші дослідження Р. Сапольського довели, що хронічний стрес спричиняє надмірне навантаження HPA-осі, зниження нейропластичності та погіршення когнітивних функцій — процесів, критично важливих для діяльності, де потрібна стійкість, гнучкість та високий рівень самоконтролю.

Сучасні українські дослідники, зокрема Т. Дзюба, підкреслюють, що професійний стрес у педагогів має накопичувальний ефект, спричиняючи емоційні та поведінкові деформації, що впливають на якість їх роботи. За умов тривалого навантаження зростає ймовірність переходу до пасивних копінг-стратегій, що посилює ризики хронічного стресу та емоційного виснаження.

Актуальні дані також вказують на зв’язок між проявами ПТСР, емоційним вигоранням і психологічною дистресністю, де важливу роль відіграє здатність до психоемоційної регуляції.

Сучасні підходи до стресу охоплюють біологічні (Г. Сельє), когнітивні (Р. Лазарус, С. Фолкман), емоційно-поведінкові (А. Елліс, П. Левін) та соціально-психологічні (О. Пов’якель, Л. Карамушка) концепції. Вони відображають перехід від розуміння стресу як фізіологічної реакції до усвідомлення його як багатовимірного процесу адаптації, у якому вирішальну роль відіграють суб’єктивна оцінка ситуації, доступність копінг-ресурсів та соціальне середовище. Саме такий комплексний погляд лежить в основі сучасних моделей психосоціальної адаптації та досліджень впливу стресу на психоемоційний стан фахівців, зокрема педагогів, які працюють у хронічно напружених умовах.

За результатами дослідження сформовані такі висновки:

1. Стрес має комплексний та взаємопов’язаний вплив на психоемоційний і психофізіологічний стан педагогів. Відповідно до моделі Г. Сельє, тривале перебування у фазі опору при хронічному навантаженні неминуче веде до виснаження, що проявляється як емоційними, так і соматичними порушеннями. Емоційні реакції — тривожність, дратівливість, емоційне виснаження, зниження самооцінки та професійної впевненості — тісно пов’язані з фізіологічними змінами, зокрема порушенням сну, підвищенням артеріального тиску, зниженням імунітету та появою психосоматичних симптомів. Цей зв’язок пояснюється інтегрованою роботою нервової, ендокринної та імунної систем.

У професійному середовищі вчителів стрес посилюється високими вимогами, відповідальністю, великим обсягом соціальної взаємодії та недостатністю ресурсів відновлення. Хронічна тривожність, що супроводжує стрес, погіршує ефективність роботи, ускладнює прийняття рішень і взаємодію з учасниками освітнього процесу. Фактична відсутність стратегій компенсації стресу призводить до зростання психоемоційного виснаження, а дисбаланс між

вимогами та особистими ресурсами стає ключовим чинником розвитку професійного вигорання.

Таким чином, стрес запускає циклічний процес погіршення психоемоційного добробуту та фізичного стану: емоційні прояви поглиблюють фізіологічне виснаження, а соматичні симптоми підсилюють емоційну нестабільність. Без своєчасної психологічної та організаційної підтримки цей процес набуває хронічного характеру, знижуючи якість життя та професійну ефективність педагогів.

2. Стресостійкість та адаптація вчителів до стресових ситуацій є багатофакторним процесом, у якому поєднуються фізіологічні, психологічні та соціальні механізми. Центральним поняттям виступає резильєнтність, як здатність відновлюватися й зростати під впливом труднощів. Для педагогів, особливо в умовах воєнного часу, резильєнтність є основою професійної ефективності та емоційної стабільності.

Фактори стресостійкості охоплюють фізіологічну здатність організму швидко повертатися до рівноваги, збалансовану реактивність нервової, ендокринної та імунної систем. Не менш важливими є психологічні ресурси — емоційна регуляція, самооцінка, когнітивна гнучкість, низький рівень тривожності, а також структура психічного здоров’я, що включає емоційний, інтелектуальний та особистісний виміри. Значну роль відіграють і соціальні ресурси: підтримка колег, родини та адміністрації, позитивний професійний мікроклімат, доступ до супервізій і можливостей розвитку.

Адаптивність підсилює стресостійкість, проявляючись у здатності педагога гнучко змінювати поведінку та мислення відповідно до нових умов. Особливо важливою є адаптивна саморегуляція, що дозволяє керувати емоціями, формувати продуктивні стратегії та знижувати психологічне напруження.

Таким чином, стресостійкість педагогів формується під впливом взаємодії індивідуальних, соціальних та професійних чинників. У кризових умовах вона стає ключовою передумовою збереження психологічного благополуччя та

стабільності освітнього процесу, а її розвиток потребує системної підтримки та включення в професійну підготовку вчителів.

3. Було представлено методологічну основу емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення впливу стресу на психоемоційний стан педагогічних працівників. Обґрунтовано принципи формування репрезентативної вибірки, окреслено етапи дослідницької процедури та описано комплекс психодіагностичних методик, що дозволяють виміряти рівень стресостійкості, соціальної адаптації, копінг-стратегій, а також показників емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень — основних маркерів хронічного стресу у педагогічній діяльності. Використані інструменти відзначаються валідністю, надійністю та взаємодоповнюваністю, що забезпечує комплексність і достовірність отриманих результатів. На основі отриманих результатів емпіричних досліджень серед педагогів свідчить про критично високий рівень стресового навантаження та значну поширеність симптомів емоційного виснаження, що безпосередньо корелює з ризиком професійного вигорання та психосоматичних розладів. Так, за шкалою Холмса-Раге 87,18% учасників перевищили критичний поріг у 300 балів, що свідчить про високу ймовірність розвитку психосоматичних захворювань. Паралельно, результати PSS-10 (79,5% середній стрес) та MBI (38,5% високий рівень емоційного виснаження) підтверджують наявність серйозної психоемоційної напруги у значної частини вибірки.

Особливу увагу заслуговує показник емоційної вразливості (CISS: 30,8% високий Emotion), який вказує на труднощі у регуляції афективних станів та ризик розвитку депресивних розладів. Водночас наявність адаптивних копінг-стратегій (41% учасників з високим Task-копінгом) і виражене посттравматичне зростання (23,1% високий ПТЗ) свідчать про потенціал внутрішніх ресурсів, які можуть бути активовані та розвинуті за умови цілеспрямованої психологічної підтримки.

4. Отримані результати підтвердили наявність підвищеного рівня психоемоційного напруження у 87,18% вчителів та педагогів, що виявило потребу у впровадженні цілісної програми розвитку стресостійкості.Розроблена програма, структурована за модулями, спрямована на роботу з ключовими аспектами хронічного стресу: зниження фізіологічної напруги, покращення навичок емоційної регуляції, розвиток усвідомленості, формування ефективних копінг-стратегій та зміцнення внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Використання інтерактивних методик, психоедукаційних блоків, вправ на саморегуляцію та елементів групової підтримки створило сприятливе середовище для відновлення емоційного балансу педагогів.

Очікувані результати програми включають зниження рівня тривожності, емоційного виснаження та внутрішньої напруги, підвищення показників професійного благополуччя, мотивації та задоволеності роботою. Запровадження повторної діагностики, супервізійної підтримки, рефлексивних зустрічей та залучення адміністрації забезпечує сталість позитивних змін і можливість подальшого вдосконалення профілактичної роботи.

Таким чином, запропонована програма стала важливим елементом стратегії підтримки психічного здоров’я педагогів і засвідчила ефективність інтегрованого підходу до подолання стресу. Системна робота зі стресостійкістю, рання діагностика та підтримка ресурсності педагогів мають розглядатися як невід’ємні складові професійної культури сучасного вчителя та ключові умови стабільного функціонування освітнього закладу.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел із 120 найменувань. Основний зміст роботи викладено на 77 сторінках комп’ютерного набору. Робота містить 12 таблиць, 4 рисунки. Повний обсяг роботи становить 162 сторінки.

Рік виконання: 2025 рік.

Місце виконання: Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

ЗМІСТ

ВСТУП..... 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН…….. 8

1.1. Теоретичний аналіз проблеми стресу в сучасних психологічних дослідженнях..... 8

1.2. Особливості впливу стресу та його наслідки на емоційному та психофізіологічному рівні..... 17

1.3. Фактори стресостійкості та адаптації до стресових ситуацій у вчителів як цільової аудиторії дослідження..... 33

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ВЧИТЕЛІВ 44

2.1. Методика дослідження 44

2.2. Інтерпретація результатів дослідження 48

РОЗДІЛ 3. РОЗРОБКА ПРАКТИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ …… 67

3.1. Розробка та апробація комплексної програми «Розвиток стресостійкості»……..…… 67

ВИСНОВКИ…….…… 77

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…… 83

ДОДАТКИ.…… 96

ВСТУП

Актуальність теми. В умовах повномасштабної війни, яку переживають мільйони українців, проблема стресу набуває критичної актуальності. Постійні загрози життю, втрати близьких, руйнування домівок і переселення спричиняють значний негативний вплив на психоемоційний стан. Суспільство стикається з масовими проявами тривоги, депресії, і психосоматичних розладів. Дослідження стресу в таких умовах стає необхідністю для розробки ефективних методів подолання наслідків психологічних травм, адаптації та забезпечення психічної стійкості, що є критично важливим для відновлення особистості та соціуму в цілому. Особливо вразливою до наслідків хронічного стресу є професійна група вчителів, які, незважаючи на власні переживання та втрати, змушені залишатися опорою для учнів, підтримувати навчальний процес, адаптуватися до нових умов (дистанційне чи змішане навчання, відсутність стабільного доступу до ресурсів, часті повітряні тривоги). Педагогічна діяльність передбачає не лише інтелектуальне, а й значне емоційне залучення, що в умовах війни перетворюється на додаткове джерело виснаження.

Крім того, вчителі відіграють важливу роль у формуванні психологічної стійкості учнів, особливо дітей, які зазнали травматичного досвіду. Тому підтримка психоемоційного стану педагогів є запорукою стабільності та ефективності навчального процесу, а також одним із факторів збереження психічного здоров’я наступного покоління.

У цьому контексті вивчення впливу стресу на психоемоційний стан вчителів має надзвичайну суспільну значущість, адже дозволяє виявити актуальні труднощі, з якими стикаються педагоги, та сприяти розробці психологічних програм підтримки, профілактики вигорання й збереження емоційного ресурсу.

Стрес як психологічне й біологічне явище активно досліджувався в зарубіжній науковій літературі. Основоположником концепції стресу вважається Г. Сельє, який розробив теорію загального адаптаційного синдрому. Значний

внесок у розуміння когнітивного аспекту стресу зробили Р. Лазарус і С. Фолкман, які наголошували на важливості суб'єктивної оцінки ситуації та копінг-стратегій. Біологічні аспекти впливу стресу на організм вивчав Р. Сапольський, а Ш. Коен — взаємозв'язок між стресом, імунною системою та здоров'ям. Також важливими є напрацювання Д. Гоулмана, М. Селігмана, Дж. Кабат-Зінна, Е. Блекберн і Е. Епел, Дж. Гросса, Б. Мак'юена, К. Макґоніґал, Ш. Сігла, К. Роджерса, які досліджували емоційні, фізіологічні та поведінкові прояви стресу.

Тему стресостійкості досліджували Дж. Боннано, Е. Вернер, К. Болтон, Дж. Девідсон, К. Коннор, С. Лютар, Р. Ньюмен, С. Мадді, Е. Мастен, М. Раттер, Дж. Річардсон, С. Саутвік, Р. Сміт, Д. Чарні та інші — вони розглядали резильєнтність як ключовий чинник адаптації до складних життєвих обставин і травматичних подій.

У вітчизняній психологічній науці також накопичено значний досвід дослідження стресу. Зокрема, Л. Китаєв - Смик вивчав психофізіологічні аспекти стресу та механізми адаптації. С. Максименко розробляв концепцію психологічної стійкості, Т. Титаренко досліджувала ресурси особистості для подолання стресових станів, а О. Запорожець — вплив стресу на когнітивну сферу. О. Прокоф'єва займалася проблематикою резильєнтності та її значенням у складних життєвих ситуаціях. Значну увагу проблемі стресу приділяли також Н. Родіна, Ю. Тептюк, В. Москалець.

Окрему групу складають сучасні українські дослідники, що розробляють прикладні аспекти стресостійкості та емоційного благополуччя: К. Балахтар, О. Балуцька, С. Богданов, С. Бойко, С. Васильєв, Л. Гапоненко, Є. Гришин, Н. Гусак, Ю. Гонтар, М. Карамушка, З. Кірєєва, З. Комар, С. Кравчук, Л. Коробка, О. Руденко, Г. Лазос, А. Максименко, О. Охрименко, С. Пирожков, В. Федорчук, О. Хамініч, В. Чернобровкін, В. Чернобровкіна, О. Шелухіна та інші.

Не зважаючи на вагомі дослідження проблеми стресу, його виникнення та розвиток в контексті умов військового стану досі не є достатньо вивченими, що й обумовлює необхідність подальшого розгляду цього питання. Особливого

значення це набуває для певних професійних груп, які виконують не лише професійні, а й соціально значущі функції. Однією з таких груп є вчителі закладів загальної середньої освіти.

В умовах війни вчителі змушені працювати в умовах підвищеної психологічної напруги, часто в умовах загрози життю, фізичної небезпеки, нестабільного середовища та обмежених ресурсів. Вони несуть відповідальність не лише за передачу знань, а й за психологічну підтримку дітей, які самі можуть бути носіями травматичного досвіду. Водночас педагогічна діяльність передбачає постійну емоційну взаємодію, високий рівень самоконтролю, емпатії, гнучкості й адаптивності, що в умовах воєнного стресу може призводити до емоційного вигорання, тривожних і депресивних розладів, зниження мотивації та професійної ефективності.

Таким чином, дослідження впливу стресу саме на психоемоційний стан вчителів є не лише теоретично актуальним, а й має вагоме практичне значення. Отримані результати можуть стати підґрунтям для створення цілеспрямованих психопрофілактичних заходів, спрямованих на підтримку педагогів, підвищення їхньої стресостійкості та загального психічного благополуччя.

Об’єкт дослідження - психоемоційний стан вчителів.

Предмет дослідження – вплив стресу на психоемоційний стан вчителів.

Мета дослідження – визначити особливості впливу стресу на психоемоційний стан особистості вчителів ЗЗСО в умовах воєнного стану та розробити комплексну програму з розвитку стресостійкості з метою зниження проявів емоційного виснаження, тривожності й психосоматичних симптомів у вчителів у стресових ситуаціях.

Завдання дослідження :

1. Встановити особливості впливу стресу на психоемоційний стан.
2. Визначити фактори, які сприяють стресостійкості та адаптації до стресових ситуацій.
3. Провести емпіричне дослідження впливу стресу на психоемоційний стан вчителів.

4. Розробити рекомендації для зменшення негативного впливу стресу для вчителів.

Гіпотеза дослідження. Високий рівень стресу негативно впливає на психоемоційний стан вчителів, однак розвиток стресостійкості та підтримка адаптаційних механізмів сприяє зменшенню його негативних наслідків.

Методи дослідження. У дослідженні було використано комплекс загальнонаукових і психодіагностичних методів. Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив систематизувати сучасні підходи до вивчення стресу, психоемоційного стану та стійкості до стресу. Емпіричне дослідження передбачало використання таких методик:

- Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (автори Д. Холмс, К. Раге) [22];
- Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової) [22, с. 112];
- Тест вигорання (MBI – Maslach burnout inventory) (автор К. Маслач,) [41, с. 127];
- Опитувальник посттравматичного зростання Post Traumatic Growth Inventory) [18, с. 185];
- PSS - шкала сприйнятого стресу (О. О. Вельдбрехт , Н. І. Тавровецька) [7];

Для статистичної обробки результатів застосовувалися методи кількісного аналізу: розрахунок середніх значень, кореляційний аналіз.

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти № 91 Запорізької області в м. Запоріжжя, викладачі Мелітопольського державного педагогічного університету та викладачі Бердянського державного педагогічного університету. У вибірку увійшло всього 38 осіб, з них - 13 вчителів і 25 викладачів віком від 25 до 60 років, які працюють у змішаному або дистанційному форматі в умовах воєнного стану. Усі респонденти дали інформовану згоду на участь у

дослідженні. Вибірка є репрезентативною для вивчення впливу стресу в умовах постійної загрози, нестабільності та соціального напруження.

Наукова новизна дослідження полягає у розширенні й поглибленні знань про особливості впливу стресу на психоемоційний стан вчителів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану; в отриманні нових емпіричних даних про рівень емоційного виснаження, тривожності та психосоматичних проявів у вчителів; виокремленні психологічних чинників, що сприяють розвитку стресостійкості та адаптації до стресових ситуацій; проведенні теоретичного аналізу психофізіологічних та емоційних реакцій на стрес, а також визначенні критеріїв, показників та рівнів психоемоційного стану вчителів у стресових умовах.

Практичне значення дослідження полягає у розробці рекомендацій для подолання стресу, профілактики емоційного вигорання та збереження психоемоційного ресурсу вчителів. Результати можуть бути використані практичними психологами в роботі з клієнтами, що переживають тривалий стрес, а також слугувати основою для створення програм психосоціальної підтримки педагогів та удосконалення теоретичних моделей адаптації до хронічного стресу.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ВЧИТЕЛІВ ЗЗСО

1.1. Теоретичний аналіз проблеми стресу в сучасних психологічних дослідженнях

Проблема стресу є найбільш актуальною в сучасній психології, оскільки це питання стосується безпосередньо того, як людина може реагувати на складні умови навколишнього середовища та їх вплив на стан її фізичного та психічного здоров’я.

Перші наукові уявлення про стрес виникли в працях Г. Сельє, який розглядав його як загальну реакцію організму на будь-яку ситуацію напруги (стресора). Він зробив розробив концепцію, відому як "загальний адаптаційний синдром" (GAS), який має три різні стадії - стадію реакції тривоги, стадію резистентності та стадію виснаження. Концепція Г. Сельє орієнтована на біологічну сторону стресу, але не містить інтерпретації психологічного компонента, щоб пояснити, що створює напругу [38, с. 312].

За типом впливу, який він справляє на людину, стрес можна класифікувати як еустрес або дистрес. «еустрес» походить від грецького кореня εὖ (eu) — «добрий», «гарний», «сприятливий» і англійського слова stress — «напруження, стрес».

Термін eustress ввів Ганс Сельє, щоб позначити позитивний стрес, який стимулює розвиток, мотивацію та підвищує адаптаційні можливості організму на відміну від дистресу, що має руйнівний вплив.

За джерелом виникнення виокремлюють фізіологічний стрес (пов’язаний з впливом температури, шуму, хвороб тощо), психологічний (спричинений емоційно значущими подіями) та соціальний стрес (результат соціальних конфліктів, тиску, змін у суспільстві).

Г. Сельє деталізував стадії розвитку стресу [106], але сучасні моделі, наприклад інтеракційна модель Р. Лазаруса, дозволяють більш чітко зрозуміти

ці стадії, підкреслюючи динамічний характер ситуативної оцінки та переоцінки під час взаємодії суб'єкта та середовища [79].

Функціональна роль стресу є подвійною: з одного боку, стрес може мобілізувати ресурси, стимулювати розвиток особистості та сприяти адаптації до нового середовища; з іншого боку, перевищення адаптивного потенціалу може призвести до негативних фізичних і психічних наслідків.

У професійній діяльності важливо розуміти, що стрес може бути викликаний як об'єктивними (організаційними), так і суб'єктивними (індивідуальними) факторами. Згідно з дослідженнями К. Купера [50], основними джерелами професійного стресу є перевантаження, рольова невизначеність, недостатня підтримка, міжособистісні конфлікти, низька автономія, відсутність перспектив кар'єри.

У 1950-1960-х роках американський психіатр Л. Мерфі був одним з перших, хто спостерігав, як діти реагують на травму, почавши працювати над поняттями вразливості та подолання, а також над особистим розвитком після криз [110].

У 1984 році Р. Лазарус і С. Фолкман представили транзакційну модель стресу, радикально змінивши до того моменту основне психологічне розуміння стресу. У своїй праці «Stress, Appraisal, and Coping» вони визначають стрес як динамічну взаємодію — або, точніше, транзакцію — між людиною та її оточенням, де важливим стає не сам стимул, а його когнітивна оцінка індивідом. [79]

У 1989 році К. Карвер разом із колегами розробив опитувальник COPE [59], деталізуючи та розширюючи розуміння стратегій подолання. Таким чином, він включає в себе як адаптивні (планування, активне подолання, позитивна переоцінка), так і неадаптивні стратегії (уникнення, відмова та вживання психоактивних речовин), а також ті, що пропонуються в загальновживаних шкалах, що включають гумор, релігійність, соціальну підтримку тощо.

Лонгітюдне дослідження Е. Хайм, Л. Шаффнер і В. Валаха стало одним із перших наукових підтверджень динамічного характеру процесу подолання

стресу та психосоціальної адаптації. Автори встановили, що ефективність копінг-стратегій залежить не лише від індивідуальних особливостей особистості, але й від стадії стресового досвіду та контексту ситуації. Зокрема, активні стратегії мобілізації ресурсів виявляються більш результативними на початкових етапах, тоді як у пізніші періоди, коли ресурси виснажуються, більш адаптивними є прийняття ситуації та використання соціальної підтримки. Дослідження вперше інтегрувало психологічні, соціальні та медичні змінні в єдину модель адаптації, що забезпечило її універсальність для застосування у різних сферах — від медичної психології до педагогічної та кризової. Ця робота стала підґрунтям для сучасних підходів до вивчення гнучкості подолання у професіях, пов'язаних із хронічним стресом, зокрема у вчителів в умовах соціальних та воєнних викликів [77].

Основною ідеєю цієї концепції є когнітивна оцінка, або процес, за допомогою якого людина зважує значимість події та ресурси, які вона має спробувати подолати. Цей метод дозволяє нам зрозуміти індивідуальні відмінності у сприйнятті стресовості ситуації та різні механізми подолання.

Не менш важливою є робота П. Гілберта щодо розробки концепції еволюції трьох емоційних систем - загрози, спонукання та заспокоєння, - які почали закріплюватися в людській поведінці [75].

У вчителів, які перебувають у стані хронічного стресу, система загроз стає високоактивованою; таким чином вчителі емоційно виснажуються, порушується сон, зростає тривожність разом із зниженням емпатії до учнів. Стратегії подолання відіграють дуже важливу роль у процесі стресу і можуть бути адаптивними або дезадаптивними. Р. Сапольський зробив фундаментальний внесок у сучасне розуміння біологічних механізмів стресу та його вплив на психічне і фізичне здоров'я. Його дослідження охоплюють як базові механізми функціонування гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової (HPA) осі, так і клінічні та соціально-поведінкові наслідки хронічного стресу. Він детально описав, як стресова реакція запускається сигналами з центральної нервової системи та призводить до секреції глюкокортикоїдів, зокрема кортизолу. Р. Сапольський

підкреслював, що короткочасне підвищення рівня кортизолу є адаптивним, але його тривале підвищення спричиняє серйозні наслідки, включаючи ушкодження гіпокампа, дисфункцію префронтальної кори та порушення емоційної регуляції Sapolsky [102].

Важливим аспектом його роботи стало пояснення взаємозв'язку між хронічним стресом та розвитком депресії, тривожних розладів і когнітивного виснаження. Також вчений доказав, що надмірне навантаження HPA-осі знижує нейропластичність, уповільнює процеси навчання та погіршує здатність до прийняття рішень — фактори, особливо значущі для професій, що потребують високого рівня самоконтролю та когнітивної гнучкості, зокрема у педагогічній діяльності [103]. Його праці мають особливу цінність для міждисциплінарних досліджень, адже Р. Сапольський успішно поєднав підходи нейронауки, ендокринології, психології та соціальної антропології. Він одним із перших акцентував увагу на тому, що реакція на стрес не є універсальною: індивідуальні відмінності у сприйнятті та регуляції стресу можуть визначати як рівень вразливості до психосоматичних захворювань, так і здатність до адаптації [103]. Це положення стало підґрунтям для розвитку сучасних моделей стресостійкості та програм профілактики вигорання у високостресових професіях.

Вітчизняна психологія теж активно вивчає проблему стресу. Наприклад, Т. Дзюба [15] наголошувала, що інтенсивний щоденний стрес в умовах професійно-педагогічної діяльності дезадаптує адаптаційні ресурси, формуючи шкідливі впливи внаслідок професійно-особистісної деформації вчителя (когнітивної, емоційної, поведінкової) на зміни настрою, а також на його професійну копінг-поведінку. Практично всі копінг-стратегії вчителя активуються професійним стресом, але за тривалих періодів інтенсивного стресу зростає частота використання пасивних («уникнення», «обережні дії», «прийняття») і просоціальних («пошук соціальної підтримки») копінг-стратегій. Невикористання «здорових» активних копінг-стратегій, спрямованих на конструктивну трансформацію ситуації, і наявність пасивних стратегій призводять до хронічного професійного стресу. В умовах довготривалого

інтенсивного стресу виявлені стратегії можуть розглядатися як поведінкові фактори ризику професійного здоров'я працівника.

Л. Карамушка описує загальну природу стресових реакцій та їх вплив на мотивацію, професійну діяльність і психічне здоров'я особистості [19].

У виховному аспекті, особливо у воєнний час, пізнання неврологічної вразливості вчителів є дуже важливим. Останні дослідження UNESCO, 2023 року [111] довели, що вчителі мають підвищений рівень хронічного стресу, вони описали свою роботу як небезпечну, коли вони знаходяться у стані невизначенность, не мають достатніх ресурсів і коли на них накладається емоційний стрес. Це стосується українських вчителів, які змушені працювати в таких умовах, доповнених втратою дому, безперервною тривогою за дітей та своє особисте життя, перевантаженням інформацією та адаптацією до змін (дистанційне навчання, відсутність ресурсів тощо).

Сучасні дослідження реакцій на стрес, окрім добре відомих «боротьби», «втечі» чи «завмирання», розвиваються – з'являється четверта реакція – «задобрення» Б. Колк [88], [104].

Реакція задобрення або підлаштування під обставини є четвертою травматичною реакцією, спочатку описаною П. Уокером [95]. Надмірна поблажливість або улесливість — це, по суті, аспект надмірної поведінки, яка вимагає вибачень, щоб запобігти конфлікту. По суті, це механізм подолання, засвоєний як реакція на домінуюче або нездорове середовище. Це передбачає невисловлення своїх почуттів, реакцію надмірною пристосованістю та відсутність будь-яких кордонів; отже, ця особа, як правило, емоційно виснажена та втратила себе, відчуваючи себе відстороненою.

Переважно ці реакції описують хронічний стрес, або у разі посттравматичного стресового розладу.

По результатам дослідженнь китайських вчителів було показано, що прояви ПТСР напряму пов'язані із вигоранням і психологічною дистресністю; медіатором взаємозв'язку виступила здатність до прощення — тобто психоемоційна регуляція пом'якшує негативний вплив травми на емоційне

вигорання [114]. Це особливо важливо для вчителів, які перебувають у стані тривоги й невизначеності через конфлікти чи надмірні навантаження.

На даному етапі виділяють кілька основних підходів до розуміння стресу: біологічний (Г. Сельє), когнітивний (Р. Лазарус, С. Фолкман), емоційно-поведінковий (П. Левін, А. Елліс), соціально-психологічний (О. Пов'якель, Л. Карамушка). Кожне з них дозволяє глибше проникнути в суть цього складного явища.

Особливо вразливою в цьому плані є сфера освіти. Дослідники підкреслюють, що професія вчителя пов'язана з постійним емоційним напруженням, відповідальністю та вимогами жонглювання кількома ролями.

За даними досліджень, основними стресогенними чинниками в діяльності педагогів є низька мотивація учнів, конфлікти з адміністрацією та батьками, перевантаження, брак ресурсів для самореалізації [51].

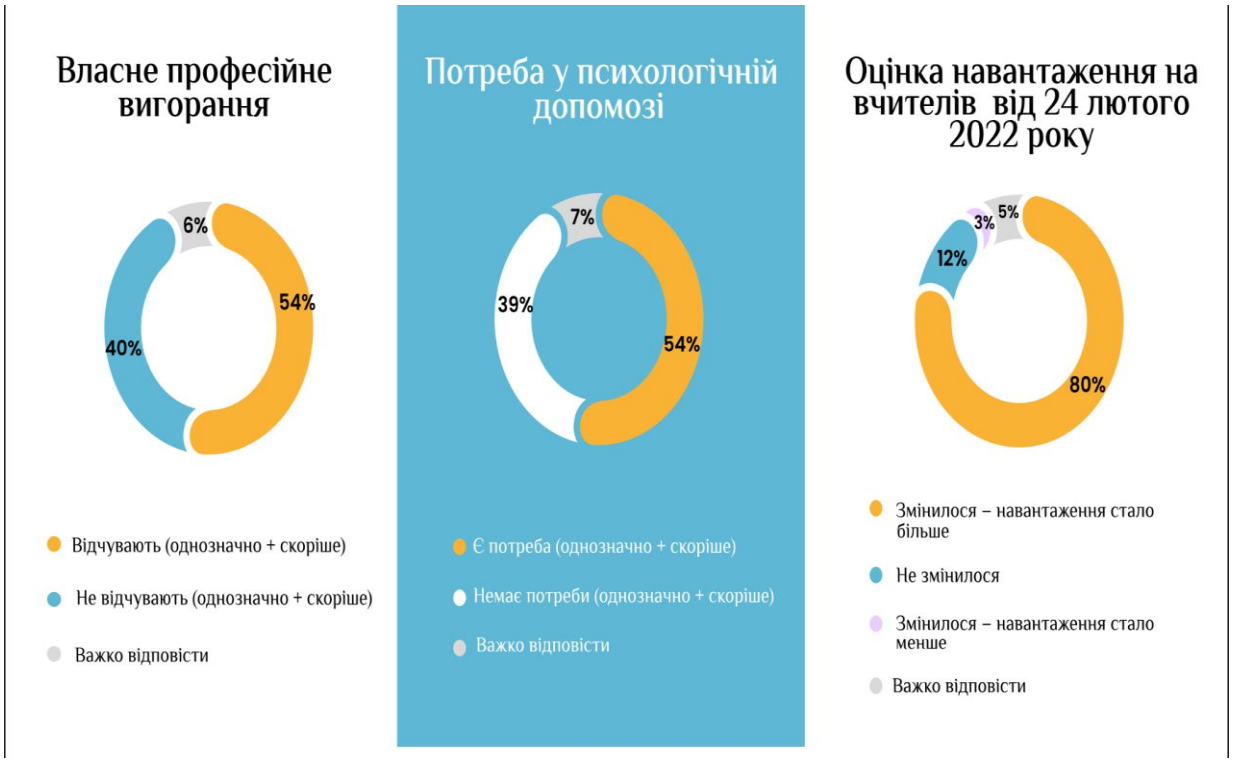
На сьогодні також активно досліджується поняття "організаційного стресу" – сукупності стресогенних чинників, пов'язаних із внутрішньою атмосферою в колективі, лідерським стилем, чіткістю ролей, інформаційним навантаженням і доступністю ресурсів. Вчителі часто стають заручниками не лише зовнішніх обставин, але й неефективних управлінських рішень, що підсилює вплив стресу на психоемоційний стан.

Окрему групу ризику складають вчителі, які є внутрішньо переміщеними особами або втратили близьких внаслідок війни. Війна є однією з найпотужніших травмуючих подій для психіки, оскільки ставить людину перед реальною загрозою для життя та безпеки — як особистої, так і її близьких. Як зазначає І. Денищук [14], вона не лише створює реальну загрозу життю та здоров'ю, але й руйнує відчуття передбачуваності та справедливості світу, розділяючи життя на «до» і «після». Такий досвід здатний дезінтегрувати особистісний і професійний контекст людини, змінюючи її поведінкові, емоційні, когнітивні та фізіологічні реакції.

На основі досліджень «Освітній фронт. Вплив війни на освітян», що показано на рис. 1.1 результати проведеного компанією Gradus Research у

співпраці з ГО «Глобал Офіс» (GoGlobal) [9], можна скласти портрет сучасного вчителя в Україні в умовах війни. Цей портрет ґрунтується на даних

Рисунку 1.1. Результати досліджень проведеного компанією Gradus Research



опитування, яке охопило 241 респондента (чоловіків і жінок віком від 22 років, що працюють учителями, директорами чи заступниками директорів шкіл у східному та західному регіонах України), зібраних через самозаповнення анкет у мобільному додатку.

Сучасний український вчитель у 2025 році — це переважно людина віком від 22 років, що працює в умовах повномасштабної війни, зазнаючи значного професійного стресу та вигорання. За даними дослідження, 54% вчителів відчувають симптоми професійного вигорання, що зумовлено перевантаженням, рольовою невизначеністю та браком психологічної підтримки. Вони стикаються з трансформацією освітнього процесу, змушені адаптуватися до нових реалій, включаючи дистанційне навчання та роботу з внутрішньо переміщеними учнями. Вчителі відчувають гостру потребу в менторській та психологічній підтримці (46% вважають це головною потребою), а також у методичних

рекомендаціях для роботи з травмованими учнями, серед яких 75% демонструють когнітивні прояви стресу.

Портрет вчителя також включає виклики адаптації до учнів-переселенців: 40% вчителів відзначають труднощі з їхньою мотивацією до навчання, 36% — конфлікти в школі, а 30% — булінг з боку інших учнів. Вчителі потребують зменшення навчального навантаження (21% серед директорів/заступників, 26% серед учителів), консультацій із психологами (23%) та психологічних тренінгів (27%), щоб ефективно підтримувати учнів. Водночас вони проявляють готовність до співпраці з батьками (23%) та залучення психологів до роботи з учнями (21%), що свідчить про прагнення до командного підходу в подоланні криз. Цей портрет відображає вчителя як стресостійкого, але виснаженого професіонала, який потребує системної підтримки для збереження психічного здоров’я та ефективності роботи в умовах війни.

Дослідження українських науковців свідчать, що рівень стресу серед населення значно зріс, причому жінки в середньому відчувають його сильніше, ніж чоловіки. Високі показники фіксуються серед тих, хто був змушений залишити домівку, мешканців зон активних бойових дій, а також осіб, чиї близькі перебувають у небезпечних регіонах. Найпоширенішими симптомами тривалого стресу є порушення сну, підвищена дратівливість, швидка втомлюваність, зниження концентрації уваги та погіршення пам’яті, що безпосередньо впливає на ефективність професійної діяльності.

Для вчителів ці виклики мають особливу гостроту. Освітяни змушені працювати в умовах невизначеності та додаткового психологічного тиску, виконуючи не лише навчальну, а й підтримувальну функцію для учнів, які часто переживають стрес, тривожність або посттравматичні симптоми. Перехід на дистанційне та змішане навчання, ускладнений відсутністю безпосереднього контакту, вимагає від педагогів високого рівня адаптивності та емоційної стійкості. Водночас війна посилює всі чинники, які традиційно асоціюються з професійним вигоранням: перевантаження, дефіцит ресурсів, підвищену відповідальність та емоційне виснаження.

Дослідження [4] показують, що понад половина українських учителів уже відчувають симптоми професійного вигорання, а значна частина спостерігає його у своїх колег. Це свідчить про системну потребу в підтримці психічного здоров’я педагогів, адже їхній емоційний стан безпосередньо впливає на атмосферу в класі та навчальну мотивацію учнів.

Підсумовуючи, сучасні дослідження стресу відображають його багатогранну природу: від фізіологічних реакцій до соціокультурного контексту. У фокусі перебувають не лише адаптаційні ресурси особистості, а й системна підтримка, доступ до психопросвітницьких програм і створення безпечного середовища. Розуміння цих процесів є підґрунтям для формування ефективних програм психопрофілактики та підтримки вчителів в умовах воєнного стану, що стане предметом подальшого аналізу.

Ці дані узгоджуються з міжнародними дослідженнями. Наприклад, згідно з опитуванням TALIS [52], вчителі часто повідомляють про високий рівень емоційного вигорання, низьке відчуття ефективності та зростання адміністративного навантаження.

Психологічні наслідки стресу проявляються на кількох рівнях. На емоційному рівні домінують тривога, роздратованість, депресивні стани, відчуття безпорадності. На когнітивному — зниження концентрації уваги, порушення пам’яті, погіршення здатності до прийняття рішень. На поведінковому рівні можуть спостерігатися імпульсивність, соціальна ізоляція, агресивність або навпаки — уникнення соціальних контактів.

Емоційне вигорання включає три компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень [68]. Також на фоні хронічного стресу можуть виникати психосоматичні захворювання: гіпертонія, гастрит, виразкова хвороба, порушення сну, ослаблення імунітету. Це підтверджує тісний зв’язок між психічним і фізичним благополуччям.

У сучасних психологічних дослідженнях спостерігається тенденція до інтеграції біопсихосоціальної моделі стресу [56], [94], [105]. Увага приділяється нейропсихологічним аспектам (дослідження впливу стресу на роботу мозку),

генетичним чинникам стресостійкості, впливу соціального середовища, а також психотерапевтичним інтервенціям.

Отже, проблема стресу є складним міждисциплінарним явищем, яке розглядається з біологічних, когнітивних, емоційно-поведінкових та соціально-психологічних позицій. Класична модель Г. Сельє висвітлює фізіологічну реакцію організму на стресори, тоді як когнітивна модель Р. Лазаруса підкреслює важливість суб'єктивної оцінки ситуації. У вітчизняній психології (Л. Карамушка, Н. Пов'якель) стрес вивчається як емоційна та мотиваційна відповідь на загрозу значущим життєвим цілям.

Останні дослідження акцентують увагу на нейропсихологічній вразливості, впливі хронічного стресу на функціонування мозку, зокрема префронтальної кори та гіпоталамо-гіпофізарної системи. Це особливо актуально для педагогів, які в умовах війни переживають хронічне напруження, тривожність та ресурсне виснаження.

1.2. Особливості впливу стресу та його наслідки на емоційному та психофізіологічному рівні

Стрес є одним із основних факторів, що впливають на психоемоційний стан і фізіологічне функціонування людини, особливо в професійному середовищі. У сучасних умовах, коли темп життя зростає, а вимоги до якості виконання роботи стають дедалі жорсткішими, здатність організму ефективно протидіяти стресовим факторам набуває вирішального значення. Вчителі як представники соціально значущої професії перебувають у зоні підвищеного ризику, адже їхня діяльність передбачає постійний інтенсивний контакт з учнями, батьками та адміністрацією, необхідність швидкого прийняття рішень, гнучкої адаптації до змін у навчальних програмах, впровадження нових методик та технологій навчання.

У сучасній науковій літературі поняття «стрес» може означити як напругу або збудження під впливом зовнішніх стимулів або подій. Нині доволі часто ці

стимули і події називаються «стресорами» або «стрес-факторами». Також стрес можна віднести до суб'єктивної реакції організму, коли він відображає внутрішній психічний стан напруги і збудження, тобто емоції, захисні реакції і процеси подолання. Одним із значень стресу є фізична реакцією організму на визначену вимогу або шкідливий вплив.

Функцією цих фізичних реакцій є підтримка поведінкових дій і психічних процесів щодо подолання цього стану. Розглянемо деякі популярні нині концепції стресу та дотичних до нього понять.

У психодинамічній моделі центральним є поняття тривоги, яка тісно пов'язана зі стресом. З одного боку, тривога виступає симптомом стресу, з іншого – базовий рівень тривожності визначає індивідуальну вразливість до нього [18, ст.17].

У З. Фройда виокремлюють два основні типи тривоги: сигнальну, що має захисну функцію та активує механізми подолання, і первинну, яка виникає при розпаді Его. Відповідно до джерела загрози, він описав три форми тривоги: реалістичну (пов'язану з реальною небезпекою), невротичну (страх втрати контролю над імпульсами Воно) та моральну (викликану конфліктом із Над-Я і почуттям провини). Усі вони виконують адаптивну функцію, допомагаючи людині підтримувати психічну рівновагу [95].

К. Юнг підкреслював роль афекту як організуючого принципу психічного життя. Сильні емоційні переживання формують комплекси, які можуть автономно впливати на психіку і в крайніх випадках зумовлювати розвиток психопатологій. Е. Фромм, у свою чергу, вважав джерелом сучасної тривоги суперечність між прагненням до свободи та потребою у безпеці й належності. Саме ця екзистенційна дилема, на його думку, робить психологічну підтримку надзвичайно актуальною. [18, ст.18]

Отже, в рамках психодинамічного підходу, тривога розглядається як фундаментальний механізм реагування на стрес, який може мати як адаптивне, так і дезорганізуюче значення залежно від її джерела, сили та способів опрацювання.

К. Хорні, [61] представниця неофройдизму, вважала, що ключовим чинником розвитку особистості є не лише вроджені інстинкти, а й соціальне середовище. Вона ввела поняття «корінної тривоги» – відчуття самотності та небезпеки, яке виникає ще в дитинстві під впливом зовнішнього світу. На її думку, для подолання цієї тривоги необхідно формувати адекватний Я-образ, що складається з Я-реального, Я-ідеального та Я-в очах інших. Гармонія між цими компонентами створює цілісну, стійку особистість, однак у більшості людей спостерігається конфлікт між ними, що й породжує внутрішню напругу. Щоб зменшити тривогу, більшість людей використовує різні захисні механізми. Хорні описала три основні типи поведінки: поступливий (орієнтований на пошук схвалення та залежність від інших), агресивний (спрямований на домінування та нав'язування власного бачення) та усунутий (уникнення контактів і прагнення до ізоляції). Проте жоден із цих способів не усуває відчуття внутрішнього занепокоєння повністю, що робить проблему корінної тривоги універсальною для людського існування.

Одна з відомих концепцій стресу належить Х. Вольфу [88]. Він розглядав стрес як динамічний стан організму, що виникає у відповідь на потребу адаптації до соціально-психологічних стимулів. Особливості стресових реакцій, на думку дослідника, залежать від мотивів поведінки, ставлення до ситуації та індивідуальних установок. Таким чином, стрес виступає центральним елементом життя, адже саме адаптація визначає здатність людини справлятися з викликами середовища.

Подібний підхід простежується і в роботах D. Mechanik, [50] який акцентував увагу на механізмах адаптації. Він виділяв два її прояви: coping (подолання ситуації через цілеспрямовану поведінку та прийняття рішень) і defence (захист, спрямований на зниження напруження, викликаного переживаннями). Обидві стратегії є важливими для збереження психоемоційної рівноваги та підтримання ефективної діяльності людини.

Модель стресу А. Кагана та Л. Леві, [47] спираючись на ідеї Г. Сельє, пояснює виникнення соматичних хвороб переважно впливом соціально-

психологічних чинників. Ключовим є співвідношення між рівнем психосоціальної стимуляції та ступенем стресу, що виступає безпосередньою причиною захворювання. Важливою складовою виступає й так звана «психобіологічна програма» – індивідуальна схильність до певних реакцій, зумовлена як спадковістю, так і минулим досвідом.

Окрему групу становлять так звані стимульні моделі, де стрес розглядається як об'єктивна вимога середовища, що викликає особистісну напругу [67]. Саме вони найбільш придатні для аналізу професійного стресу. Зокрема, Р. Холмс і Р. Раге розробили метод вимірювання стресу шляхом кількісної оцінки 43 життєвих подій, показавши, що інтенсивність адаптивних зусиль є показником тяжкості стресора.

Модель стресу B. Dohrenwend, [101] спираючись на ідеї Р. Холмса і Р. Раге, підкреслює зв'язок між соціальним статусом та інтенсивністю стресових переживань. Низький соціальний статус зумовлює вищу кількість стресових подій у житті людини та знижує її стресостійкість.

Особливе значення має концепція «стресу меншості» (minority stress), [101] яка описує хронічний стрес у представників стигматизованих груп. Він виникає через обмеженість соціальної підтримки, економічні труднощі, упередження та дискримінацію.

Згідно з цією теорією, соціальні ситуації самі по собі не руйнують здоров'я, але спричиняють хронічний стрес, що з часом призводить до психічних і соматичних проблем. Виокремлюють дистальні стресові процеси (зовнішні фактори – стереотипи, дискримінація) та проксимальні (внутрішні – приховування ідентичності, негативне ставлення до себе, занижена самооцінка), які разом формують загальний тиск на особистість.

Міждисциплінарна модель стресу [74] була розроблена на основі досліджень у військовій сфері й показала, що стрес виникає під дією стимулів, які викликають тривогу та запускають фізіологічні, психологічні й поведінкові реакції. Вони можуть бути як деструктивними, так і сприяти мобілізації ресурсів та підвищенню ефективності. Вчені встановили, що особливості реагування на

стрес дозволяють прогнозувати орієнтацію людини – на досягнення успіху чи уникнення невдачі.

Подальший розвиток цього підходу знайшов відображення у когнітивній теорії стресу Р. Лазаруса [35]. Її ключове положення полягає в тому, що стрес залежить не стільки від об'єктивних умов, скільки від суб'єктивної оцінки загрози та власних можливостей її подолати. Значення мають інтенсивність впливу, його тривалість, рівень невизначеності та ресурси особистості. Подія, яка для однієї людини є серйозним стресором, для іншої може виявитися нейтральною, що визначається системою цінностей, життєвим досвідом і поточним психофізичним станом.

Транзактна модель стресу та копінгу Р. Лазаруса [18, с. 21] трактує стрес як процес взаємодії людини і середовища. Його виникнення залежить від того, як індивід оцінює подію (первинна оцінка – чи є проблема) та свої ресурси для подолання (вторинна оцінка – що робити далі). Таким чином, стрес не зводиться до самої ситуації, а визначається її суб'єктивним значенням і доступними копінг-стратегіями.

Близька за логікою транзактна модель Т. Кокса та Дж. Макея [70], яка описує стрес як динамічну систему з п'ятьма стадіями – від зовнішніх вимог і їх когнітивної оцінки до емоційних реакцій, поведінкових спроб подолання та зворотного зв'язку. Вона підкреслює, що дисбаланс між вимогами середовища і можливостями особистості призводить до стресу, а відсутність соціальної підтримки та відчуття неконтрольованості підсилюють його.

Подальший розвиток отримали підходи, що пояснюють індивідуальні відмінності у сприйнятті стресу.

Теорія песимістичного пояснювального стилю (К. Петерсон, М. Селігман) [55] вказує на зв'язок між негативним інтерпретуванням подій і підвищеним ризиком хвороб, тоді як модель переконань про здоров'я (А. Розенсток) [54] підкреслює роль мотивації до збереження здоров'я у зниженні стресу.

У теорії когнітивної активації стресу (Cognitive Activation Theory of Stress, CATS), розробленій Х. Урсіним і Х. Еріксеном, підкреслюється, що

індивідуальне сприйняття та когнітивна оцінка ситуації мають визначальне значення для формування стресової відповіді [112]. Дослідники описують чотири виміри стресу, що дозволяють оцінити і виміряти його вплив, наголошуючи, що джерела стресу можуть бути як суб'єктивними (внутрішні установки, інтерпретації подій), так і об'єктивними (зовнішні обставини). Стресори, за їхньою класифікацією, можуть мати гострий або хронічний характер, причому останні є найбільш виснажливими для психіки.

У межах CATS тривога розглядається як невід'ємна складова стресової реакції і водночас як важливий етап її розвитку. Деякі дослідники, спираючись на цю теорію, вважають, що фізіологічна реакція організму запускається вже на першій стадії стресу, тоді як усвідомлення тривоги людина відчуває лише на третій, коли емоційне переживання набуває чіткої форми. Таким чином, психологічне усвідомлення стресу відстає у часі від фізіологічної реакції, що іноді пояснює, чому людина довго ігнорує перші ознаки перенапруження. Нижче розташована таблиця в якій можна побачити основні ідеї та ключові характеристики моделей стресу (таблиця 1.1)

Таблиця 1.1.

Основні моделі стресу

№	Модель стресу	Основна ідея	Ключові характеристики
1	Психодинамічна (З. Фройд)	Стрес виникає через несвідомі конфлікти	Виділяє сигналізуючу і травматичну тривогу, вплив внутрішніх конфліктів.
2	Теорії комплексів К. Юнга	Афект є центром психічного життя, що формує комплекси, які можуть автономно впливати на свідомість	Чуттєво забарвлені комплекси, їх архетипічна природа та здатність спричиняти психопатології при втраті контролю

			свідомості.
3	Е. Фромм	Джерелом тривоги та внутрішнього конфлікту людини є протиріччя між прагненням до свободи й індивідуальності та потребою в безпеці й належності до суспільства.	Самотність, ізоляція й відчуженість як неминучі риси сучасного існування. Боротьба за свободу водночас поглиблює відчуження. Людина прагне контролю та права вибору, але водночас потребує зв’язку з іншими.
4	К. Хорні	Джерелом внутрішнього конфлікту та стресу є «корінна тривога» — почуття самотності й беззахисності перед ворожим світом, яке формується в дитинстві у взаємодії з соціальним оточенням.	Провідну роль у розвитку особистості відіграє суспільство та міжособистісні відносини, а не лише інстинкти. Корінна тривога виникає через відчуття небезпеки, відчуження й негативний дитячий досвід.
4	Модель Х. Вольф	Стрес як фізіологічна реакція на соціально-психологічні стимули	Взаємозв’язок фізіології і соціального контексту
5	Модель D. Mechanik	Подолання та захист як механізми адаптації	Coping – боротьба з ситуацією, Defence – регуляція емоцій

6	А. Кагана та Л.Леві	Соматичні захворювання виникають під впливом соціальних і психологічних чинників, а індивідуальна реакція на стрес залежить від спадковості та життєвого досвіду.	Існує зв’язок між рівнем психосоціальної стимуляції та ступенем стресу. Наявність «психобіологічної програми» реагування; Врахування як генетичної схильності, так і минулого досвіду. Стрес розглядається як чинник розвитку соматичних хвороб.
7	Стимульні моделі стресу	Стрес розглядається як об’єктивна вимога середовища, яка викликає напругу в особистості.	Оцінка та вимірювання стресу через зовнішні події і їхню "вагу" для адаптації.
8	B. Dohrenwend	Соціальні стресори викликають адаптивні та неадаптивні реакції	Фокус на соціальні події як причини стресу
9	Стрес меншості	Дискримінація та стигматизація меншин призводять до хронічного стресу, що шкодить здоров’ю.	Дистальні стресори (упередження, дискримінація) → проксимальні стресори (приховування ідентичності, низька самооцінка) → проблеми зі здоров’ям.
9	Міждисциплінарна	стрес виникає під впливом тривожних стимулів і залежить від оцінки загрози та власних ресурсів.	поєднання фізіологічних, психологічних і поведінкових реакцій; результат може бути як

			патологічним, так і адаптивним; вирішальну роль відіграє когнітивна оцінка.
10	Когнітивна	Стрес виникає через суб’єктивну оцінку події як загрозливої та власних ресурсів для її подолання; рівень стресу залежить від інтенсивності, невизначеності, тривалості впливу, цінностей, світогляду та віри у власні можливості.	Важливу роль відіграють інтенсивність, тривалість і невизначеність впливу. Значення мають система цінностей і світогляд індивіда.
11	Транзактна модель стресу та копінгу Р. Лазаруса	стрес – це результат суб’єктивної оцінки ситуації та доступних ресурсів для подолання.	первинна оцінка («чи є проблема?»), вторинна оцінка («що я можу зробити?»), вибір копінг-стратегій, роль емоцій і ресурсів.
12	Транзактна модель стресу Т. Кокса	стрес – це динамічний процес взаємодії між вимогами середовища та ресурсами особистості.	п’ять стадій (вимоги → оцінка → емоційна реакція → протидія → зворотний зв’язок); акцент на відчутті неконтрольованості та відсутності підтримки.

13	Біологічна концепція пошукової активності (Роттенберг)	Активна поведінка підвищує стійкість до стресу	Пошукова активність захищає від психосоматичних захворювань
14	Cognitive Activation Theory of Stress (CATS)	Когнітивна активація визначає стрес	Невідповідність очікувань і контролю, фізіологічні реакції
15	Інтегративна психосоціальна адаптація	Інтеграція когнітивних, емоційних та соціальних аспектів	Комплексна адаптація до тривалих або складних стресорів

Загалом, різні моделі сходяться в тому, що стрес визначається не лише зовнішніми подіями, а й психологічними чинниками – системою цінностей, очікуваннями, копінгами, соціальною підтримкою. Відмінності ж у концепціях зумовлені тим, що одні підходи акцентують на фізіологічних реакціях, інші – на внутрішніх психічних механізмах і суб'єктивному досвіді.

Як можна помітити, окрім суб'єктивних переживань робота вчителя передбачає високий рівень емоційної включеності, контроль емоцій, терпіння та стійкість. Хронічний стрес виникає через постійне перевантаження, високі професійні вимоги та неможливість контролювати обставини. В умовах війни та соціально-економічної нестабільності стресове навантаження педагогів значно зростає, підсилюючи тривожність і ризик розвитку емоційної включеності, оскільки результат навчального процесу залежить не лише від знань і методичних навичок, а й від здатності підтримувати мотивацію учнів, долати конфліктні ситуації, регулювати власний емоційний стан. Постійна взаємодія з великою кількістю людей, висока відповідальність за результати освітнього процесу, а також зовнішні соціально-економічні та політичні чинники

створюють умови, за яких стрес перестає бути короткочасною адаптивною реакцією та набуває хронічного характеру [6].

Тривожність, що супроводжує хронічний стрес, виступає важливим психоемоційним індикатором інтенсивності навантаження. Вона проявляється у постійному очікуванні негативних подій, надмірній зосередженості на можливих помилках, підвищеній самокритичності та зниженні впевненості у власних професійних здібностях. Ці прояви здатні погіршувати ефективність роботи, ускладнювати організацію навчального процесу та впливати на взаємодію з учнями, колегами та батьками [11],[12].

Поглиблюючи розуміння цього процесу, варто згадати класичні та сучасні концепції тривожності. Ще 1977 року К. Ізард визначив тривогу як складну емоційну комбінацію, у якій поєднуються страх і одна або кілька емоцій різної валентності — гнів, цікавість, сором чи почуття провини [58]. Це підтверджує багатошаровість тривожності, яка не зводиться лише до страху перед загрозою, а відображає складний спектр емоційних реакцій на життєві виклики.

В українських дослідженнях, зокрема у роботах О. Галієвої, тривожність часто розглядається як відносно стійка риса особистості, що може посилюватися під впливом тривалого стресу [11].

Подальше дослідження природи тривожності приводить нас до робіт Ч. Спілбергера [89], який розмежував її на ситуативну та особистісну. Ситуативна тривожність є реакцією на реальну або уявну загрозу, тоді як особистісна відображає стабільну схильність індивіда до переживання тривожних станів незалежно від конкретної ситуації. Такий поділ дозволяє точніше розуміти, як і чому одна й та сама стресова подія викликає у різних людей відмінні емоційні реакції. Водночас постає необхідність чіткого розмежування понять «страх» і «тривога»: страх виникає перед конкретною, чітко ідентифікованою небезпекою, тоді як тривога пов’язана з невизначеністю та очікуванням потенційних негативних подій у майбутньому [68].

Як зазначають Д. Тірч і Р. Ліхі [84], конструктивнішою реакцією є безпосередня конфронтація з проблемою, адже уникання в довгостроковій

перспективі перетворюється на стресогенний чинник, хоча спочатку воно й забезпечує тимчасове полегшення емоційного стану. Незважаючи на видиме короткострокове “полегшення”, такі механізми, як уникання чи витіснення, підвищують ризик розвитку низки клінічних розладів, зокрема зловживання психоактивними речовинами, панічного розладу, посттравматичного стресового розладу та навмисного самоушкодження [84].

В сучасних реаліях сьогодення вчитель має не просто справлятися зі своїми професійними обов’язками, а ще й людиною, яка справляється зі своїми переживаннями, турбується про відновлення власних ресурсів та знаходити час для життєдіяльності поза роботою. Робота вчителя вимагає постійного емоційного відгуку та контакту з великою кількістю людей — учнями, батьками, колегами, що потребує високого рівня контролю емоцій, терпіння та стійкості. Хронічна напруга нервової системи та перевантаження є основними механізмами формування вигорання [90].

Першим науково описав феномен емоційного вигорання (burnout) американський психіатр Г. Фрейденберґер, він визначив його як стан фізичного й емоційного виснаження, що виникає внаслідок тривалого стресу та надмірної відданості роботі, особливо у професіях типу «людина – людина» [72]. Додатковими чинниками є багатозадачність, перевантаження адміністративними обов’язками, підготовка навчальних матеріалів та участь у позакласних заходах, що створює постійний стан психоемоційної та фізичної втоми.

Іншим важливим фактором є надмірні суспільні очікування та недостатня підтримка. Очікується, що вчителі досягнуть чудових результатів і будуть готові працювати понаднормово, але в той же час вони не мають доступу до належних ресурсів — від сучасних навчальних матеріалів до розумної винагороди. В умовах воєнного часу стресове навантаження вчителів зростає в рази. Перехід на дистанційне або гібридне навчання, евакуація, втрата колег і студентів, постійна тривога про небезпеку створюють мультиплікатор стресу. Під час хронічного стресу, характерного для педагогічної діяльності в умовах війни, надмірне навантаження на нервову систему спричиняє активацію механізмів, що

підтримують стан постійної готовності до загрози, але водночас виснажують організм.

Важливо зазначити, що багато педагогів не мають достатніх стратегій відновлення, адже висока інтенсивність роботи не залишає часу на повноцінний відпочинок, хобі або професійний розвиток. Відсутність механізмів компенсації стресу призводить до поглиблення симптомів вигорання та ускладнює відновлення психоемоційної рівноваги.

За моделлю Дж. Карсена та К. Маслача, саме дисбаланс між високими вимогами професійного середовища та обмеженими ресурсами педагога є ключовим фактором розвитку вигорання. Багато науковці досліджували феномен вигоряння та виділяли різні типи симптомів. До структурних компонентів вигорання належать емоційне виснаження, втома, тривожність і депресія, невдоволення собою, емоційна замкнутість, відстороненість, фізична та розумова втома, захисні бар'єри в професійному спілкуванні, відчуття відстороненості (деперсоналізація), фізичні та психічні порушення (порушення сну, головні болі, проблеми з артеріальним тиском, погіршення фізичного здоров'я).

Важливо зазначити, що багато педагогів не мають достатніх стратегій відновлення, адже висока інтенсивність роботи не залишає часу на повноцінний відпочинок, хобі або професійний розвиток. Відсутність механізмів компенсації стресу призводить до поглиблення симптомів вигорання та ускладнює відновлення психоемоційної рівноваги.

Дослідження показують, що механізм розвитку вигорання у вчителів часто має циклічний характер: надмірні вимоги і тиск призводять до емоційного виснаження, далі знижується мотивація та виникає почуття професійної неефективності, що своєю чергою поглиблює виснаження. Без своєчасної психологічної чи організаційної підтримки цей процес стає самопідтримуваним і призводить до хронічного зниження якості життя та професійних результатів.

Емоційне виснаження — ключовий компонент синдрому професійного вигорання. За сучасними дослідженнями українських науковців [29], [30], [45]

емоційне виснаження є першою фазою вигоряння, яка призводить до зниження енергії, втоми та апатії. Дратівливість, зниження толерантності до фрустрації, частим перепадам настрою, труднощам у саморегуляції емоцій. Зниження мотивації та рівня задоволеності професією.

Брифінг присвячений темі «Психічне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги під Укрінформчас війни» [43], зазначили, що за результатами проведеного компанією «Gradus» дослідження, 71% опитаних відчували останнім часом стрес або сильну знервованість, а половина серед опитаних – тривожність і напруження. Також у інтерв'ю «Укрінформ» представник ВООЗ в Україні доктор Ярно Хабіхт зазначив, що «за глобальними оцінками ВООЗ, кожна п'ята людина (22%), яка проживає на території, що постраждала від конфлікту в будь-який час упродовж останніх 10 років, має певну форму психічного розладу. Застосування таких оцінок до населення України означає, що приблизно 10 мільйонів осіб можуть мати психічні розлади» [44].

Дослідження серед обстежених пацієнтів з гіпертонічною хворобою, які перебували у зоні бойових дій і зазнали тривалого стресу воєнного часу, було отримано такі результати: у 27 % зафіксовано окремі прояви тривожності, у 24 % — стійкий тривожний стан, а у 11 % — панічний розлад. Загалом у 62 % учасників дослідження після пережитого хронічного стресу розвинулися тривожні розлади різної інтенсивності. У найбільш виражених випадках (11 %) вони набували форми панічних атак [23].

Встановлено, що тривожні розлади у цієї групи пацієнтів часто супроводжувалися погіршенням перебігу гіпертонічної хвороби, сприяли розвитку тяжкої артеріальної гіпертензії, кризових та резистентних форм захворювання. Крім того, в осіб із тривожними розладами частіше виявляли так звані «субклінічні» ураження органів, що страждають від високого тиску: потовщення стінок і зміна форми серця (гіпертрофія лівого шлуночка), зниження роботи нирок (зменшення швидкості фільтрації крові), а також зміни в сонних артеріях — їх ремоделювання і підвищення жорсткості.

Також тривожні розлади були пов’язані з більшою поширеністю додаткових факторів ризику серцево-судинних захворювань: підвищеного рівня холестерину (дисліпідемії), переддіабетичних станів і тютюнопаління. У таких пацієнтів частіше реєстрували ішемічну хворобу серця, порушення серцевого ритму та серцеву недостатність із збереженою насосною функцією серця.

За Г. Сельє існує 3 стадії: реакція тривоги, фаза опору та фаза виснаження [38, ст. 312]. У разі хронічного стресу організм довго перебуває у фазі опору, що згодом призводить до виснаження.

Активація гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової системи (ГГНС) спричиняє вивільнення кортизолу – основного гормону стресу. Тривале підвищення його рівня має такі наслідки [63]:

- Порушення роботи серцево-судинної системи – підвищення артеріального тиску, тахікардія, ризик розвитку гіпертонії та серцево-судинних захворювань;
- Зміни в ендокринній системі – зниження чутливості до інсуліну, порушення обміну речовин, ризик виникнення діабету;
- Зниження імунної функції, що призводить до частих простудних захворювань, загострення хронічних хвороб [53];
- Розлади сну, включно з інсомнією, що ще більше погіршує стан психіки [91];
- Порушення роботи шлунково-кишкового тракту – гастрити, синдром подразненого кишечника тощо [117].

Психоемоційний і фізіологічний рівні реакції на стрес взаємопов’язані. Емоційне виснаження та тривожність можуть призводити до соматизації — прояву психологічного дистресу у вигляді фізичних симптомів. І навпаки, фізичне нездужання може поглиблювати емоційну нестабільність. Такий взаємозв’язок пояснюється тісною інтеграцією нервової, ендокринної та імунної систем, яка була детально описана в рамках концепції психонейроімунології [66].

Дослідження [92] показало, що українські педагоги переживають стрес значно сильніше, ніж їхні колеги в інших країнах або під час пандемії COVID-19. Вчителі застосовують різні стратегії подолання стресу: роботу з проблемою (волонтерство, когнітивна перебудова), емоційне регулювання (підтримка колег і сім'ї, пригнічення емоцій), а також спираються на почуття професійного обов'язку, радість від навчання та звикання до стресу як захисні фактори. Це підкреслює важливість психологічної підтримки та розвитку стресостійкості педагогів у воєнних умовах.

Дослідження [109] показало, що під час повномасштабної війни в Україні значна частка науково-педагогічних працівників відчуває високий рівень тривожності: 44,3% респондентів мали помірно тяжку або тяжку тривожність. Факторами підвищеного ризику є вимушена міграція та високі професійні обов'язки, при цьому чоловіки частіше страждають від тяжкої тривожності, а старші науковці та професори – від помірно тяжкої. Соціодемографічні фактори, такі як вік або науковий ступінь, не мали статистично значущого впливу, тоді як посада та гендер суттєво впливали на тяжкість тривожності. Результати підкреслюють необхідність цільової психоемоційної підтримки для академічного персоналу, особливо для переміщених співробітників, та розробки гендерно-специфічних інтервенцій для збереження психічного здоров'я та продуктивності науковців у зонах конфлікту. Дослідники підкреслюють, що недостатній рівень підтримки, відсутність ресурсів для самовідновлення та постійне перебування в інформаційному стресі є ключовими чинниками погіршення як психоемоційного, так і фізичного стану педагогів.

Таким чином, хронічний стрес чинить потужний деструктивний вплив як на емоційний стан, так і на фізіологічне функціонування вчителів. Психоемоційні прояви (тривожність, виснаження, дратівливість) тісно взаємопов'язані з психофізіологічними порушеннями (підвищення тиску, порушення сну, зниження імунітету). У сучасних умовах війни ситуація ще більше загострюється, що вимагає системного підходу до збереження психічного

здоров’я педагогів та впровадження цілісних програм підтримки й адаптації до стресу.

1.3. Фактори стресостійкості та адаптації до стресових ситуацій у вчителів

У сучасних психологічних наукових дослідженнях резильєнтність розглядається як один із ключових чинників адаптації до стресових ситуацій, і визначається як здатність психіки відновлюватися після дії несприятливих умов, підтримуючи внутрішню рівновагу й функціональність особистості. О. Прокоф’єва та інші автори статті «Резильєнтність та її роль у подоланні складних життєвих обставин» [17] підкреслюють, що складні життєві ситуації, попри свою травматичність, можуть виконувати конструктивну функцію — стимулювати особистісне зростання, розвиток адаптивних стратегій і переосмислення власного життєвого досвіду. Саме завдяки цим процесам формується психологічна стійкість, що є необхідною умовою професійної ефективності педагогів у кризових умовах. Сучасні дослідження підтверджують, що адаптація до стресу — це багатовимірний процес, який включає фізіологічні механізми (нейроендокринна та імунна системи), психологічні (когнітивна оцінка, емоційна регуляція) та поведінкові реакції (зміна моделей поведінки залежно від вимог середовища). Цей комплекс дозволяє людині підтримувати гомеостаз і забезпечує її довготривале виживання та функціонування [74].

Для вчителів, які функціонують у складному соціальному контексті – зокрема в умовах воєнного часу, – здатність до адаптації є критичною. Адаптивність забезпечує стабілізацію емоційного стану, підтримання ефективної діяльності, збереження професійної ідентичності та психологічного благополуччя.

Резильєнтність у психології визначається як здатність людини підтримувати належний рівень психічного та фізичного функціонування в умовах стресу та несприятливих подій, а також адаптуватися до раптових змін.

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити різні підходи до розуміння цього феномена [35].

За даними ВООЗ [8] розглядає здоров'я як комплексне багатовимірне явище, що включає як відсутність психопатології, так і наявність здатності людини до саморегуляції, адаптації та розвитку. Характер психічного благополуччя вважається динамічним адже основні компоненти (ідентичність «Я», стабільність переживань, критичне ставлення до себе, адекватність реакцій, контроль поведінки, здатність до планування й змін) орієнтовані на гармонійне функціонування особистості в соціумі. Таким чином, психічне здоров'я не обмежується лише відсутністю розладів, а є показником здатності людини взаємодіяти зі світом, приймати виклики та зберігати внутрішню цілісність.

Додатковий поділ на емоційний, інтелектуальний та особистісний компоненти дозволяє глибше зрозуміти структуру психічного здоров'я. Емоційний вимір відображає вміння регулювати та адекватно виражати почуття, інтелектуальний — здатність до пізнання, аналізу та застосування знань, а особистісний — усвідомлення власної індивідуальності, самопізнання й прагнення до самореалізації. Такий підхід підкреслює важливість цілісного розвитку людини: психічне здоров'я формується на перетині внутрішніх (емоційних, когнітивних, особистісних) та зовнішніх (соціальних, культурних) факторів, що робить його ключовим чинником життєвої адаптації та стійкості до стресу.

Більшість зарубіжних дослідників трактують резильєнтність як здатність долати труднощі, відновлювати внутрішні ресурси та зберігати потенціал для розвитку. N. Garmezy розглядає її як вміння відновлювати психологічні ресурси після стресу [64], [26].

Стресостійкість визначається здатністю організму підтримувати працездатність і швидко відновлюватися після впливу стресорів. Вона безпосередньо пов'язана зі стресореактивністю — величиною фізіологічної відповіді на стрес, яку можна оцінити за гормональними змінами. Високий рівень стресостійкості характеризується швидким поверненням організму до

стану рівноваги, а низький — надмірною або недостатньою реактивністю, що негативно впливає на психічне здоров'я. Важливу роль у цьому відіграють імунітет, гормональні системи, нервова система, а також індивідуальні особливості темпераменту.

У психологічному аспекті стресостійкість розглядається як основа емоційної стабільності, низького рівня тривожності та ефективної соціальної взаємодії. Оптимальний рівень тривожності може бути навіть корисним, адже він активізує діяльність людини. Водночас надмірна або знижена реактивність може спричиняти розлади психічного здоров'я. Для розвитку резильєнтності пропонуються психокорекційні методи — когнітивно-поведінкова терапія, аутогенне тренування, дихальні вправи, активний відпочинок. Таким чином, резильєнтність — це не лише природна властивість організму, а й навичка, яку можна зміцнювати, поєднуючи фізичні, психологічні та соціальні ресурси [25].

Конструкт резильєнтності за змістом подібний до життєстійкості, оскільки в загальному визначає здатність людини відновлюватися після стресових ситуацій. Проте резильєнтність є більш розширеним поняттям, яке охоплює не лише особистісні установки, а й риси, що сприяють подоланню стресу та підтримці психологічного благополуччя [57]. Хоч резильєнтність є ширшим поняттям, ніж життєстійкість, оскільки включає не лише установки особистості, а й характеристики, що сприяють подоланню стресових ситуацій і підтримці психологічного благополуччя. Ранні визначення резильєнтності зосереджувалися на захисних факторах, що забезпечують стійкість особистості, та на характеристиках, притаманних стійким людям [98].

Сучасний соціально-екологічний підхід розглядає її як сукупність поведінкових стратегій у взаємодії людини та середовища, що забезпечує особистісне зростання.

Диспозиційний підхід розглядає резильєнтність як стабільні характеристики та ресурси особистості, серед яких оптимізм, гнучкість, внутрішній локус контролю та соціальна підтримка.

Процесуальний підхід визначає резильєнтність як динамічний процес

адаптації, що відбувається через взаємодію з оточенням, де увага зосереджена на стратегіях і діях під час стресових ситуацій.

Результативний підхід оцінює ефективність резильєнтності через досягнення позитивних результатів подолання стресу, таких як психологічне благополуччя та професійне зростання.

У професійній діяльності вчителя резильєнтність проявляється через різні ресурси. Особисті ресурси включають мотивацію, інтринсивну мотивацію, віру у власні сили, почуття покликання та ініціативність. Емоційні ресурси охоплюють оптимізм, надію, емпатію, емоційну компетентність і сміливість. Середовищні ресурси формуються завдяки підтримці адміністрації, взаємодії з колегами, наставниками та учнями, а також через позитивну організаційну культуру, довіру, автономію, партнерство та емоційну підтримку.

Розвиток та підтримка резильєнтності відбувається через процесуальні стратегії, що включають вирішення проблем і спільну роботу над ними, пошук допомоги та підтримки, збереження балансу між роботою та особистим життям, емоційну саморегуляцію, використання гумору, медитації, релігійних практик та усвідомлення власних відчуттів. Важливими є також постійне професійне навчання, рефлексія, встановлення пріоритетів і визначення емоційних меж.

Результативні прояви резильєнтності проявляються у психологічному благополуччі, задоволеності роботою та професійній відданості. Вони супроводжуються позитивними змінами у мотиваційно-ціннісній сфері, підвищенням ентузіазму, почуттям причетності та самореалізації. Ефективність резильєнтності корелює з активністю, професійною компетентністю та підвищенням самооцінки.

Формування резильєнтності у майбутніх учителів потребує розвитку особистих ресурсів, таких як мотивація, емоційний інтелект та соціальні навички. До цього процесу належить включення тренінгів з асертивності, саморегуляції, емпатії та навчання копінг-стратегій, а також створення мереж підтримки серед студентів і педагогів. Ознайомлення з професійними викликами

та можливими стресовими ситуаціями сприяє розвитку здатності ефективно долати стрес і досягати психологічного благополуччя [10].

Отже, резильєнтність у вчителів є комплексом особистих і середовищних ресурсів, динамічним процесом адаптації та набором стратегій, що забезпечують позитивні результати подолання стресу, включно з психологічним благополуччям, професійним зростанням та відданістю професії. Її ефективне формування потребує цілеспрямованої підготовки ще на етапі університетської освіти.

Резильєнтність формується під впливом низки чинників [116], такі як індивідуальні особливості: самооцінка, емоційна регуляція, рівень тривожності [86]. Соціальні ресурси: підтримка колег, родини, адміністрації. Професійне середовище: доступ до супервізій, навчальних програм, безпечне середовище.

Згідно з дослідженнями [78], резильєнтність не є статичною рисою, а динамічним процесом, який можна розвивати через психоосвітні інтервенції, рефлексивну практику, розвиток навичок усвідомленості та емоційного інтелекту.

Адаптивність – це здатність особистості змінюватися відповідно до нових умов життєдіяльності. У психологічній теорії адаптивності важливими компонентами є когнітивна гнучкість, саморефлексія, мотиваційна готовність до змін [80]. У педагогічному контексті адаптивність дозволяє вчителям оперативно реагувати на зміни навчального процесу, взаємодію з учнями, батьками та адміністрацією.

Особливу увагу приділяють адаптивній саморегуляції, яка визначає здатність до [108]: ефективного управління емоційними станами; формування продуктивних стратегій поведінки; усвідомленої зміни цілей і очікувань залежно від ситуації.

Саморегуляція є ключовим ресурсом в умовах невизначеності, сприяє зниженню психологічної напруги та підвищенню особистісної ефективності вчителя [86].

Актуальні дослідження, проведені в Україні після 2022 року, свідчать про зростання рівня тривожності та емоційного виснаження вчителів, проте також засвідчують, що педагоги з високим рівнем резильєнтності демонструють кращу психоемоційну стабільність [40].

Підтримка психічного здоров'я вчителів передбачає запровадження адаптивних практик, серед яких: психоедукація щодо стресу та способів його подолання; групові форми підтримки: балінтовські групи, супервізії, групи взаємодопомоги; майндфулнес-практики, техніки дихання, релаксації, тілесно-орієнтовані підходи; використання інструментів цифрового добробуту, які дозволяють регулювати навантаження; зменшення бюрократизації й адміністративного тиску як інституційна стратегія.

Позитивний досвід впровадження таких практик продемонстровано, зокрема, у ініціативах громадських організацій «Освіторія», «Здоров'я в кожну школу» та програмах ЮНІСЕФ з підтримки вчителів у кризових ситуаціях.

На основі узагальнення сучасних досліджень, до основних чинників стресостійкості вчителів можна віднести [26]: індивідуально-психологічні: емоційна стабільність, оптимізм, наявність ціннісної орієнтації; соціально-професійні: підтримка від колег, адміністрації, доступ до ресурсів; організаційно-інституційні: умови праці, система підвищення кваліфікації, доступ до психологічної допомоги; культурно-контекстуальні: цінності професії, ставлення суспільства до ролі вчителя, ситуація в країні (зокрема, війна).

Ці чинники є взаємопов'язаними й потребують системного підходу до формування середовища, сприятливого для резильєнтності.

Адаптація до стресу у вчителів — це складний процес, що базується на поєднанні внутрішніх (особистісних) ресурсів та зовнішньої підтримки. Резильєнтність, адаптивна саморегуляція та соціальні чинники виступають ключовими компонентами стресостійкості. Профілактика вигорання та підтримка адаптивності мають реалізовуватись не лише на рівні індивідуальної роботи з учителем, але й шляхом системних змін у закладах освіти.

Серед підтверджених методів зниження симптомів тривоги, депресії та стресу відзначають ефективність когнітивної реструктуризації — ключового компонента когнітивно-поведінкової терапії, розробленої А. Беком [71].

Практики майндфулнес (MBSR, MBCT), засновані Кабат-Зінном та колегами, демонструють ефективність у зниженні стресу та вигорання серед учителів [85].

Somatic Experiencing, розроблена Пітером Левіном, — перспективна тілесно-орієнтована терапія орієнтована на травми з доказами ефективності як у RCT, так і у мета-дослідженнях.

Дж. Кабат-Зінн в результаті дослідження розробив програму зниження стресу на основі усвідомленості (MBSR). Він визначає уважність як навмисне зосередження уваги на теперішньому моменті без оцінювання, що допомагає змінювати ставлення до внутрішніх переживань і зменшувати їхній негативний вплив [82], [83].

Ось кілька механізмів, які пояснюють, як уважність може допомогти зменшити стрес і спричинити когнітивні та поведінкові зміни [73]:

1) Експозиція. У практиці усвідомленості людина зосереджує всю свою увагу на тому, що відбувається в даний момент, без суджень. Культивуючи більш об’єктивне, співчутливе та дослідницьке ставлення до думок і почуттів, MBSR вчить людей змінювати своє ставлення до думок і емоцій. У довгостроковій перспективі ці навички можуть покращити саморегуляцію, когнітивну та емоційну гнучкість і зменшити уникнення досвіду [99].

2) Когнітивні зміни. Практикуючи уважність, людина вчиться розглядати думки як психічні явища, які піддаються змінам і знаходяться поза їх контролем. Отже, людина дізнається, що думки не завжди відображають реальність або не є фактами [100].

3) Самоменеджмент. Частина усвідомленості також передбачає визначення та усвідомлення тригерів і стресорів. Це може допомогти у більш активному вирішенні проблем і запобіганні стресу [62].

4) Релаксація. Медитація часто призводить до відчуття розслаблення. Практика усвідомленості також покращує взаємодію з тілесними відчуттями, що веде до кращого усвідомлення свого фізичного стану під час стресових моментів і більшої здатності керувати тілом, зосереджуючись на зонах напруги та розслабляючи їх [65].

5) Прийняття, здатність терпіти або навіть протистояти небажаним внутрішнім переживанням, а не уникати їх. Для тих, хто страждає від хронічного болю, якщо болю не уникнути, ця навичка може допомогти їм прийняти його, а не намагатися змінити чи уникнути його. Це може зменшити стрес. Прийняття також стосується думок і почуттів. Ця практика допомагає людям прийняти реальність, актуальну ситуацію та не реагувати імпульсивно, не діяти дезадаптивно й деструктивно [58].

Д. Тірч та Р. Ліхі [84] описують, що майндфулнес пов’язують із низкою позитивних психологічних впливів та високим рівнем адаптивності через здатність регуляції, що допомагає справлятися з викликами проактивно й ефективно. З посиланням на низку досліджень вчені вказують на те, що практикування технік майндфулнес пов’язують з кращим безумовним прийняттям себе, вищою самооцінкою, автентичністю, меншою кількістю негативних автоматичних думок, більшою рішучістю до ухвалення рішень, пов’язаних з ризиком; здатністю регулювати негативні афекти.

Майндфулнес посилює сприйняття, що веде до додаткових когнітивних змін – усвідомлення, що сприйняття особи не завжди правдиво відображає реальність та не є фактом.

З аналізу сучасних досліджень можна зробити висновок, що стресостійкість та адаптивність у вчителів є складними багатовимірними явищами, які розвиваються під впливом ряду фізіологічних, психологічних, соціальних, організаційних факторів. Резильєнтність забезпечує значний ресурс для відновлення психічних і фізичних ресурсів, захисту професійної ідентичності та ефективного функціонування в умовах стресу, особливо у випадку криз, таких як війна. Адаптивна саморегуляція, соціальна підтримка та

доступність психоосвітніх і психологічних послуг здаються важливими.

Серед аспектів, зміст яких терміново потребує систематичної безпеки на рівні індивідуальної стратегії та професійного середовища, пропонується, що вчителі з високою резильєнтністю менше піддаються тривозі та емоційному вигоранню. Ефективні стратегії для побудови резильентності, саморегуляції та адаптивних стратегій подолання необхідні для сприяння здоровому психологічному функціонуванню та ефективності педагогічної практики.

У першому розділі було здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми стресу, його психологічної природи, механізмів формування та наслідків впливу на психоемоційний стан особистості. Аналіз наукових підходів дозволив з'ясувати, що феномен стресу має багатовимірний характер і охоплює фізіологічний, когнітивний, емоційний та поведінковий рівні (Г. Сельє, Р. Лазарус, С. Фолкман, Р. Сапольський) [102], [18], [35]. У сучасних психологічних концепціях стрес розглядається не лише як реакція організму на зовнішні подразники, а як динамічний процес взаємодії між індивідом і середовищем, у якому визначальну роль відіграють суб'єктивна оцінка ситуації, індивідуальні ресурси та ефективність копінг-стратегій (Р. Лазарус, С. Фолкман) [18], [35].

Встановлено, що педагогічна діяльність належить до найбільш емоційно навантажених і соціально відповідальних професій. Під впливом війни цей рівень стресу значно зріс, що підтверджують результати дослідження «Освітній фронт. Вплив війни на освітян» (Gradus Research & GoGlobal, 2023): понад 54% українських учителів відчувають професійне вигорання, а така ж кількість потребує психологічної підтримки [9]. Ці дані свідчать про актуальність проблеми збереження ментального здоров'я педагогів, які, окрім основної навчальної функції, змушені виконувати роль емоційних регуляторів і підтримки для дітей у кризових обставинах.

Теоретичний аналіз показав, що вплив стресу на особистість учителя проявляється як у сфері емоцій (тривожність, дратівливість, апатія), так і на психофізіологічному рівні (порушення сну, головний біль, втома), що

підтверджується дослідженнями Л. Карамушки [19], Р. Сапольського [102]. Особливого значення набувають адаптаційні ресурси особистості, серед яких провідними є резильєнтність, емоційна саморегуляція та копінг-стратегії Дж. Боннано [56], ; Т. Дзюба [15]. Саме вони визначають здатність учителя не лише долати труднощі, а й психологічно зростати після пережитих кризових подій.

Узагальнення теоретичних і емпіричних даних дало підстави стверджувати, що комплексне вивчення впливу стресу на вчителів має охоплювати як негативні прояви (виснаження, деперсоналізація, порушення адаптації), так і потенціал позитивних змін (посттравматичне зростання, розвиток внутрішніх ресурсів). Саме тому для другого розділу було обрано систему взаємодоповнювальних психодіагностичних методик, які дозволяють отримати цілісне уявлення про стан педагогів у воєнних умовах.

Так, методика Д. Холмса і К. Раге [22] дає змогу оцінити рівень стресостійкості та соціальної адаптації, тобто здатність учителів справлятися зі змінами в умовах високої невизначеності. Методика копінг-поведінки (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової) [22, ст. 112] дозволяє визначити переважаючі стратегії подолання стресу, що безпосередньо пов’язані з рівнем емоційного благополуччя. Тест вигорання К. Маслач (MBI) [41, ст. 127] забезпечує оцінку емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень, що є ключовими показниками хронічного стресу у педагогічній сфері. Опитувальник посттравматичного зростання (PTGI) [18, ст. 185] розкриває потенціал особистісного розвитку після кризових подій, тоді як шкала сприйнятого стресу (PSS) [7] дає змогу оцінити суб’єктивне сприйняття інтенсивності стресу в умовах війни.

У сукупності ці методики забезпечують цілісне бачення феномену стресу в педагогічному середовищі, дозволяючи дослідити як деструктивні, так і адаптивно-ресурсні аспекти психоемоційного стану. Це створює наукове підґрунтя для проведення емпіричного дослідження, спрямованого на визначення взаємозв’язків між рівнем стресу, копінг-стратегіями, емоційним

вигоранням і посттравматичним зростанням учителів закладів загальної середньої освіти, що буде розкрито у другому розділі дипломної роботи.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВПЛИВУ СТРЕСУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ВЧИТЕЛІВ

2.1. Методика дослідження

Експериментальною базою дослідження було обрано заклад загальної середньої освіти № 91 Запорізької області в м. Запоріжжя, викладачі Мелітопольського державного педагогічного університету та викладачі Бердянського державного педагогічного університету. У вибірку увійшло всього 39 осіб, з них - 14 вчителів і 25 викладачів віком від 25 до 60 років, які працюють у змішаному або дистанційному форматі в умовах воєнного часу.

Емпіричне дослідження особливостей впливу стресу на психоемоційний стан вчителів проводилося з використанням комбінованого підходу, що поєднує кількісні та якісні методи. Метою дослідження було оцінити рівень стресостійкості, копінг-поведінки, вигорання, посттравматичного зростання та сприйнятого стресу серед педагогів у контексті воєнних умов в Україні.

Організація дослідження. Дослідження було проведене у період з 26.05.2025 по 01.08.2025. Цей метод забезпечував анонімність респондентів та зручність участі і було поширено у месенджері WhatsApp. Опитування пройшло 39 осіб.

Цільова група. У дослідженні взяли участь 39 респондентів, що включали чоловіків і жінок віком від 22 до 55 років, які на момент опитування працювали на посадах вчителів та педагогів, що викладають у ЗВО.

Інструменти дослідження. Для комплексної оцінки психоемоційного стану та впливу стресу застосовувалися наступні методики:

- Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації (автори Д. Холмс, К. Раге) [22] — використовувалася для оцінки здатності вчителів справлятися зі стресом і адаптуватися до змін у професійному середовищі.

- Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової) [22, ст. 112] — застосовувалася для аналізу стратегій подолання стресу, характерних для педагогів.

- Тест вигорання (MBI – Maslach Burnout Inventory) (автор К. Маслач) [41, ст. 127] — використовувався для визначення рівня емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійних досягнень.

- Опитувальник посттравматичного зростання (Post Traumatic Growth Inventory) [18, ст. 185] — застосовувався для оцінки позитивних змін у психоемоційному стані вчителів після травматичних подій.

- PSS – шкала сприйнятого стресу (автори О. О. Вельдбрехт, Н.І. Тавровецька) [7] — використовувалася для вимірювання суб’єктивного рівня стресу в умовах війни.

Процедура збору даних. Анкети, що включали вищезазначені методики, розподілялися через Google Forms, що забезпечило репрезентативність вибірки та швидкий доступ до респондентів. Респонденти самостійно заповнювали анкети, відповідаючи на стандартизовані питання та відкрите питання щодо основних джерел стресу. Обробка даних проводилася з використанням статистичних методів, зокрема аналізу відсоткових співвідношень, кореляційного аналізу та якісного аналізу відкритих відповідей, для виявлення зв’язків між стресом, вигоранням і посттравматичним зростанням.

Обмеження методики. До обмежень дослідження віднесено можливу упередженість самозвітів, обмежену вибірку (39 респондентів), яка не охоплює всі регіони України, та відсутність повторних вимірювань для оцінки динаміки стресу. Крім того, адаптація методик до воєнного контексту могла вплинути на їхню стандартизованість.

У дослідженні впливу стресу на психоемоційний стан вчителів було застосовано комплекс психодіагностичних методів, що дозволило охопити широкий спектр різних аспектів цього явища. Використання цього комбінованого методу є обґрунтованим, оскільки жоден з методів не може

врахувати всю складність того, як суб'єктивно оцінюється досвід стресу у зв'язку з його професійними та особистими наслідками.

Методика діагностики стійкості до стресу та соціальної адаптації (Д. Холмс, К. Раге) є однією з ключових у цьому сенсі, що дозволяє оцінити ступінь психологічної вразливості вчителів до дії стресогенних факторів, здоров'я після втрати кар'єри або кризових явищ.

Методика містить 43 запитань (подій), що охоплюють стресові події повсякденного життя за останній рік, які оцінюються за їхньою значущістю та емоційним забарвленням за 100-бальною шкалою. Кожна подія має свою оцінку в балах, що відображає її вплив на стресостійкість та соціальну адаптацію. Шкала оцінки стресу дозволяє визначити рівень стресу, викликаний кожною подією. Події мають різну емоційну забарвленість і значимість, що робить тест індивідуалізованими. Людина заповнює бланк, вказуючи, які з 43 запропонованих подій відбулися з нею за останній рік. За кожну подію нараховуються бали відповідно до шкали. Загальна сума балів дозволяє оцінити рівень стресового навантаження та соціальної адаптації особистості. В Google Form в опитуваного була можливість вказати кількість разів ця подія, яка відбувалася з ним.

Додаток А містить перелік 43 життєвих подій, та додатково таблиця для розрахунку суми балів. Цей інструментарій особливо актуальний в сучасному соціально-політичному середовищі, в якому педагоги все частіше стикаються з травматичними подіями, і необхідність реагувати з гнучкістю є надзвичайно важливою.

Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (CISS; автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т.А. Крюкової) використовується для вивчення стратегій подолання труднощів. Опитувальник містить 48 тверджень (Додаток Б) і дозволяє оцінити три основні стилі: проблемно-орієнтований, емоційно-орієнтований та уникнення. Такий підхід дає змогу визначити, чи вчителі схильні обирати активні, адаптивні форми поведінки (пошук рішень, планування), чи пасивні – емоційне реагування або

відхід від проблеми. Інтеграція результатів із показниками стресостійкості дає можливість оцінити, як копінг-стратегії трансформують реакцію на стрес та впливають на загальну ефективність професійного функціонування. Методика має високу надійність та широко застосовується у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях педагогів.

Одна з ключових методик - тест на вигорання К. Маслач (MBI, Maslach Burnout Inventory). Містить 22 тестових запитання (Додаток В), відповідаючи на які можна обрати від позиції 0 (“ніколи”) до 6 (“завжди”).

Практична цінність для педагогічної професії є очевидною, оскільки вчителі є групою високого ризику емоційного виснаження. Maslach Burnout Inventory (MBI) вимірює три аспекти вигорання, включаючи емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження особистих досягнень. Коли його використовують разом з інвентарем поведінки подолання, цей захід дозволяє відстежувати, як неефективні стратегії подолання стресу можуть породжувати професійне вигорання.

Також важливим є опитувальник посттравматичного зростання (Post Traumatic Growth Inventory. Складається з 21 твердження з шістьма можливими варіантами відповідей (Додаток В). Методика містить п’ять шкал: ставлення до інших, нові можливості, сила особистості, духовні зміни, підвищення цінності життя.

Його практичне використання дозволяє продемонструвати, що навіть в умовах довготривалої напруги та збройного конфлікту вчителі можуть знаходити нові сенси, генерувати внутрішні резерви та зміцнювати професійну мотивацію.

Методика включає п’ять шкал та загальний індекс посттравматичного зростання (ПТЗ): Ставлення до інших (СІ) (пункти 6, 8, 9, 15, 16, 20, 21;): близькість, емпатія, зусилля у відносинах. Нові можливості (НМ) (пункти 3, 7, 11, 14, 17;): нові інтереси, впевненість, адаптивність. Сила особистості (СО) (пункти 4, 10, 12, 19;): впевненість у здатності долати труднощі. Духовні зміни (ДЗ) (пункти 5, 18;): духовне зростання, релігійність. Підвищення цінності життя (ПЦ) (пункти

1, 2, 13;): нові пріоритети, цінування життя. Індекс ПТЗ (усі 21 пункт;): Загальний рівень позитивних змін.

До цього комплексу додається шкала сприйняття стресу (PSS) (адаптована О. Вельдбрехт, Н. Тавровецькою), яка дозволяє оцінити суб'єктивний рівень стресового навантаження (оцінювач того, як події життя інтерпретуються самими вчителями). Складається з 10 питань (Додаток Г). Специфіка цього інструменту полягає в тому, що він враховує не симптоми як такі, а суб'єктивне відчуття, яке, в свою чергу, є одним з компонентів психоемоційних станів.

Таким чином, використання низки методів разом дозволяє отримати комплексний погляд на вплив стресу на вчителів: від індивідуального досвіду до професійного впливу, від стратегій подолання до можливостей посттравматичного зростання. Така модель дозволяє не лише діагностувати негативні наслідки, але й шукати внутрішні резерви педагогів, що є надзвичайно важливим у період довготривалої нестабільності та війни в Україні.

2.2. Інтерпретація результатів дослідження

Аналіз результатів методики Холмса–Раге, засвідчує високий рівень стресового навантаження, що значною мірою перевищує середньостатистичні показники, зафіксовані у попередніх дослідженнях аналогічних професійних груп. Методика, що ґрунтується на оцінці життєвих подій за шкалою їх стресогенності, дає змогу прогнозувати ймовірність виникнення психосоматичних розладів і синдрому емоційного вигорання. В таблиці 2.1 розподілено респонденті по рівням стресостійкості за градацією : Високий (50–199): 1 особа (2.56%). Межовий (200–299): 4 особи (10.26%). Низький (>300): 34 особи (87.18%).

У досліджуваній вибірці діапазон балів становив від 75 до 4875. Середнє значення дорівнювало приблизно 982,6 бала, що свідчить про низький рівень стресостійкості та високу вразливість учителів до негативного впливу життєвих подій. Медіана у 759 балів відображає асиметричність розподілу: більшість педагогів мають високі показники стресу, тоді як екстремально високі бали в

окремих учасників значно підвищують середнє арифметичне. Стандартне відхилення (близько 1071,9) свідчить про значну варіативність, що пояснюється наявністю групи респондентів із надзвичайно високим рівнем стресогенних подій. Більш розгорнутий аналіз предоставлено в Таблиці 2.2.

Таким чином, переважна більшість (97,44%) учителів мають понад 150 балів, що свідчить про щонайменше 50% ймовірності розвитку психосоматичних розладів. У 87,18% учасників результати перевищили 300 балів, що відповідає понад 90% імовірності виникнення захворювань або вигорання. Особливо критичною є ситуація в 20 респондентів, чиї показники перевищили 1000 балів. П’ятеро педагогів із результатами від 1722 до 4875 балів перебувають у групі екстремального ризику: це вказує на накопичення множинних критичних подій, серед яких смерть близьких, серйозні проблеми зі здоров’ям, фінансові борги та реорганізація на роботі.

Серед подій, які найчастіше мали високі множники повторюваності, домінували: травми або хвороби (53 бали) [Рисунок 2.5], зміни в стані здоров’я членів сім’ї (44 бали)(Рисунок 2.6), реорганізація на роботі (38 балів)(Рисунок 2.7)

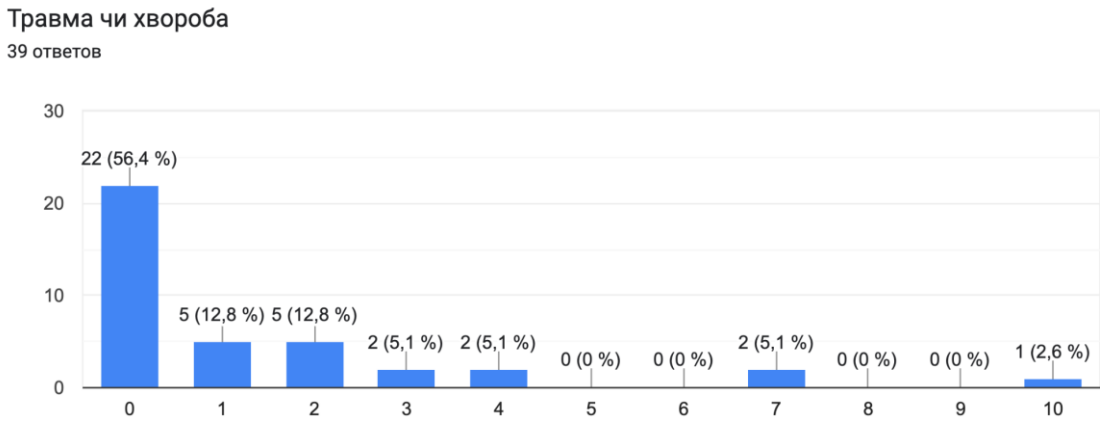


Рисунок 2.5. Інтерпретація результатів методики Холмса-Раге

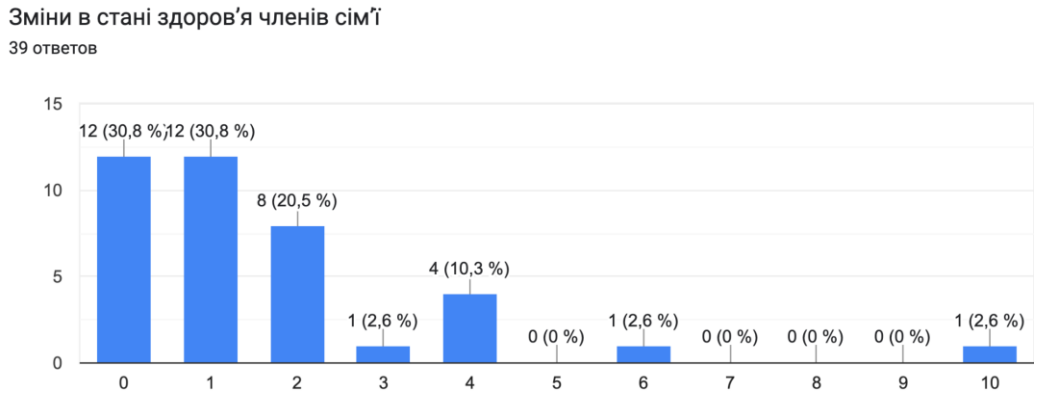


Рисунок 2.6. Інтерпретація результатів методики Холмса-Раге

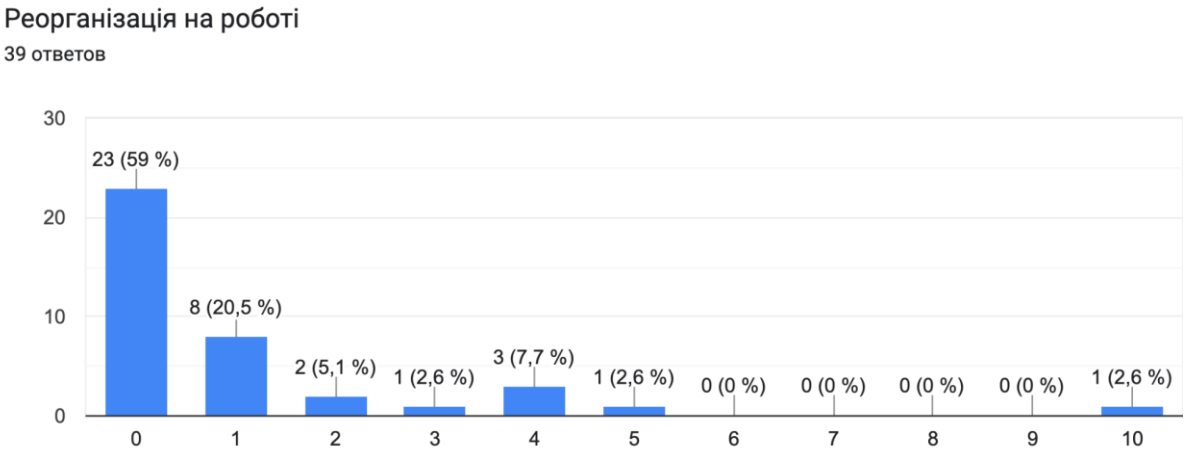


Рисунок 2.7. Інтерпретація результатів методики Холмса-Раге

Таблиця 2.1

Аналіз результатів методики Холмса-Раге

Рівень стресостійкості	Діапазон балів	Кількість вчителів	Відсоток	Інтерпретація та рекомендації

Високий	50–199	1	2.56%	Низька стресовість, добра адаптація. Рекомендації: підтримувати здоровий спосіб життя, уникати нових стресорів.
Межовий	200–299	4	10.26%	Помірна вразливість, ризик ≈50–90%. Рекомендації: впровадити профілактику (релаксація, консультації з психологом), зменшити робоче навантаження.
Низький (вразливість)	300+	34	87.18%	Висока стресовість, реальна небезпека вигорання чи психосоматичних розладів (ймовірність >90%). Рекомендації: терміново звернутися до психолога/психотерапевта, скоротити робочі години, використовувати техніки релаксації (йога, медитація).

Таке поєднання стресорів відображає не лише специфіку педагогічної діяльності (високі емоційні витрати, перевантаження документацією, конфлікти з учнями й батьками), а й ширший суспільний контекст. Умови воєнного стану в Запоріжжі — регулярні повітряні тривоги, небезпека обстрілів, економічна нестабільність — посилюють інтенсивність переживань, створюючи хронічний фон тривожності.

Отримані результати свідчать про те, що педагогічна спільнота перебуває

у стані системного стресу. Домінування низького рівня стресостійкості та висока ймовірність розвитку психосоматичних розладів означають необхідність комплексних інтервенцій, зокрема програм розвитку стресостійкості, психологічної підтримки та профілактики вигорання. Окремої уваги потребують вчителі з екстремальними значеннями, які демонструють критичний рівень стресогенності й потребують індивідуальної допомоги.

Таким чином, методика Холмса–Раге виявила не лише загальний високий рівень ризиків, але й окреслила специфічні стресори, що вимагають урахування під час розробки цільових програм підтримки вчителів у воєнний та післявоєнний періоди.

Таблиця 2.2

Кількісний та середньо статистичний аналіз результатів методики Холмса-Раге

Показник	Значення
Кількість респондентів	39 вчителів
Мінімальна сума балів	75 (низька стресовість, високий опір)
Максимальна сума балів	4875 (екстремально висока стресовість, критичний ризик)
Середня сума балів	≈982.6 (низький рівень стресостійкості, висока вразливість)
Медіана	759 (асиметричний розподіл із ухилом до високих значень)
Стандартне відхилення	≈1071.9 (велика варіативність, відображає різницю між екстремальними випадками)

Ймовірність захворювань: 38 осіб (97.44%) мають ≥150 балів (≥50% ризик психосоматичних проблем), 34 особи (87.18%) — ≥300 балів (≥90% ризик вигорання).

Ключові стресори: "Травма чи хвороба" (53 бали), "Зміни в стані здоров’я сім’ї" (44 бали), "Реорганізація на роботі" (38 балів).

Заключення: 109.1% (дуже висока варіативність).

Екстремальні випадки: 5 осіб із балами >2000 (4875, 4498, 2889, 2229, 1722).

Ймовірність розвитку захворювань:

- ≥150 балів (≥50% ймовірність): 38 осіб (97.44%).
- ≥300 балів (≥90% ймовірність, ризик вигорання): 34 особи (87.18%).

Екстремальні випадки: 5 респондентів із балами >2000 (4875, 4498, 2889, 2229, 1722), що вказує на акумуляцію множинних стресорів (смерть близьких, борги, реорганізації).

Частота подій: Найвищі множники (до 10) на подіях "Травма чи хвороба" (53 бали), "Зміни в стані здоров’я членів сім’ї" (44 бали), "Реорганізація на роботі" (38 балів), що відображає професійні та воєнні стреси.

Аналіз результатів методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (CISS)

Аналіз результатів методики (CISS), проведеної серед 39 вчителів та педагогів, засвідчив складний і неоднорідний профіль копінг-стратегій, що безпосередньо пов’язаний як із професійними, так і з соціально-політичними умовами. Методика ґрунтується на самооцінюванні 48 тверджень за п’ятибальною шкалою та дозволяє визначити три основні стилі подолання стресу — орієнтований на завдання, емоції та уникнення — а також дві субшкали уникнення (відволікання та соціальне відволікання). В таблиці 2.3 можна розглянути розподіл за шкалою.

Отримані результати свідчать, що вчителі демонструють відносно високі середні показники вибору копінг- поведінки, спрямованої на вирішення завдання

(M=55.5; SD=11.7), що відповідає нормативним значенням і вказує на здатність багатьох респондентів застосовувати адаптивні стратегії, пов'язані з плануванням, аналізом проблем і активними діями. У 82% учителів результати перевищують поріг у 50 балів, що підтверджує професійну спрямованість педагогів на вирішення завдань навіть у складних обставинах. Це є позитивним фактором, який знижує ризик дезадаптації, проте він не компенсує вплив хронічного стресу, виявленого за методикою Холмса–Раге.

Показники за шкалою для копінгу, спрямованого на емоції виявилися підвищеними (M=44.5; SD=8.7) у порівнянні з нормативними даними (38–48), що свідчить про значну емоційну вразливість групи. Близько 31% респондентів набрали понад 50 балів, демонструючи домінування стратегій, пов'язаних із тривогою, самозвинуваченням і надмірним зануренням у власні емоційні реакції. Це узгоджується з результатами методики Холмса–Раге, де понад 87% педагогів мали більше ніж 300 балів, що означає високий ризик психосоматичних порушень і вигорання. Помірна позитивна кореляція ($r \approx 0.48$, $p < 0.01$) між рівнем стресу та емоційним копінгом підтверджує, що саме ця стратегія підсилює вразливість і може виступати маркером професійного виснаження.

Шкала для копінгу, що має за мету уникнення (M=39.1; SD=6.7) показала нижчі значення, ніж нормативні (40–52), що свідчить про відносно помірне використання стратегій уникнення у вибірці. При цьому респонденти частіше схильні застосовувати соціальне відволікання (M=14.2), ніж індивідуальні способи (Distraction, M=18.4), що вказує на прагнення шукати підтримку у спілкуванні з близькими чи колегами. Такий результат можна розглядати як адаптивний у короткостроковій перспективі, оскільки соціальна підтримка є захисним фактором. Однак у ситуації хронічного стресу, спричиненого воєнним контекстом, орієнтація на соціальні відволікання може не забезпечувати довготривалого зниження психоемоційного напруження.

Додатковий аналіз розподілу показників свідчить про неоднорідність групи. Екстремальні значення (Вирішення завдань = 24, Емоційна реакція = 69, Уникнення = 52) демонструють наявність респондентів, які або майже не

використовують активні стратегії, або надмірно зосереджуються на емоційних реакціях чи уникненні. Це вказує на потребу індивідуальної психологічної підтримки. Водночас коефіцієнт варіації (Вирішення завдань = 21.1%, Емоційна реакція =19.6%) підтверджує, що саме стратегія вирішення завдань є найбільш варіативною серед педагогів, відображаючи широкий діапазон стилів поведінки — від проактивних до пасивних.

Таким чином, аналіз CISS показує, що вчителі у більшості випадків володіють адаптивними стратегіями (орієнтованих на вирішення завдань), але підвищені показники за шкалою емоційної складової свідчать про їхню емоційну вразливість у хронічних стресових умовах. Помірне використання стратегій уникнення із перевагою соціальної підтримки може розглядатися як ресурс, проте не компенсує високого рівня стресу. Результати вказують на необхідність розробки програм психологічної підтримки, спрямованих на зниження емоційного копінгу, розвиток ефективних завданнєвих стратегій та формування здорових способів саморегуляції.

Кореляційний аналіз із результатами Холмса–Раге підтвердив: високі бали з копінгом орієнтованим на вирішення завдань частково асоціюються зі зниженим рівнем стресу (слабка негативна кореляція, $r \approx -0.25$, $p < 0.05$), тоді як високі бали з копінгом спрямованим на емоції помітно пов’язані з інтенсивним стресом. Таким чином, домінування емоційно зумовлених стратегій у поєднанні з високим стресовим фоном значно підвищує ризики для психологічного благополуччя педагогів.

Таблиця 2.3

Інтерпретація даних методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (CISS)

Шкала	Середнє	Медіана	Діапазон	Інтерпретація

Завдання-орієнтований копінг	55.5	54	24–79	Адаптивна стратегія домінує у 82% (32 особи >50 балів). Високі бали (>60) у 41% (16 осіб) — ефективне подолання.
Емоційно - сфокусований копінг	44.5	45	25–69	Помірний рівень; високі (>50) у 31% (12 осіб) — ризик дистресу. Низькі (<40) у 36% (14 осіб) — менша емоційна фіксація.
Уникання	39.1	39	26–52	Низький рівень; високі (>45) у 23% (9 осіб) — уникнення як захист.
Відволікання	18.4	19	12–26	Низьке; високі (>20) у 28% (11 осіб).
Соціальне відволікання	14.2	14	7–22	Низьке; високі (>15) у 31% (12 осіб) — соціальна підтримка.

Результати тесту К. Маслач (MBI) серед вчителів демонструють помірний рівень емоційного вигорання, із вираженими індивідуальними відмінностями, більш детально описано в табл. 2.4. Середні показники емоційного виснаження (EE = 24.8), деперсоналізації (DP = 8.8) та редукції особистих досягнень (PA = 18.8) вказують на те, що група перебуває у зоні підвищеного ризику, хоча критичні прояви властиві лише частині вибірки (від 7,7% до 38,5%).

Науково важливим є поєднання високих показників EE у 38,5% респондентів із вираженим відсотком DP (17,9%). Ця закономірність узгоджується з моделлю «послідовності вигорання» К. Маслач і М. Лейтера, де

емоційне виснаження виступає початковим етапом, а деперсоналізація — вторинною захисною реакцією на хронічне перевантаження. В умовах загрози обстрілів, така динаміка набуває особливого значення: професійний та сімейний стрес посилюють один одного, формуючи «подвійне навантаження».

Водночас редукція особистих досягнень (PA = 18.8, переважно середній рівень) не досягає критичних значень у більшості респондентів. Це можна інтерпретувати як збереження внутрішнього ресурсу — попри втому та стрес, вчителі зберігають відчуття значущості своєї діяльності в сімейному та професійному контекстах. З точки зору досліджень (Leiter & Maslach, 2017) [67], такий профіль вигорання є менш деструктивним, ніж у випадках, коли низький PA поєднується з високим EE та DP.

Однак особливу увагу привертають екстремальні випадки (EE = 44, DP = 29, PA = 38), які вказують на критичний рівень виснаження та ізоляції. Ці дані підтверджують, що навіть за середньостатистично «помірного» профілю групи існують окремі вчителі у стані гострої кризи, яким необхідна індивідуальна психологічна допомога.

З методологічної точки зору результати демонструють високу варіативність (CV для EE = 35.9%, DP = 65.9%), що свідчить про гетерогенність вибірки. Високий рівень DP у частини респондентів може бути пов’язаний не лише з професійними чи сімейними факторами, а й із особистісними стилями копінгу, що підтверджується кореляціями між EE та DP ($r \approx 0.45$).

Враховуючи контекст воєнного стану, отримані результати мають подвійне значення: вони не лише діагностують рівень вигорання у педагогів, але й відображають психологічну вразливість професійної групи, яка працює в умовах хронічної небезпеки. Це співвідноситься з сучасними дослідженнями психології війни, які вказують на кумулятивний ефект професійного та екзистенційного стресу.

Кількісний та середньо статистичний аналіз, а також загальні статистичні показники виведено в Таблиці 2.5.

Таблиця -2.4

Результати аналізу тесту вигорання К. Маслач (MBI), розподіл за рівнями вигорання

Шкала	Рівень	Кількість	%	Діапазон
Емоційне виснаження				
Низький (0–16)	8	20.5%	11–16	Низька втома, стійкість до стресу.
Середній (17–26)	16	41.0%	17–26	Помірна втома, ризик прогресування.
Високий (27+)	15	38.5%	27–44	Критична втома, ризик психосоматичних проблем.
Деперсоналізація				
Низький (0–6)	18	46.2%	0–6	Низьке відчуження, добрі стосунки.
Середній (7–12)	14	35.9%	7–12	Помірний цинізм, напруженість у спілкуванні.
Високий (13+)	7	17.9%	13–29	Високе відчуження, ризик ізоляції.
Редукція досягнень				
Низький (0–7)	2	5.1%	6–7	Високе відчуття успіху, мотивація.
Середній (8–32)	34	87.2%	8–32	Помірне зниження мотивації, типово.

Високий (33+)	3	7.7%	33–38	Критичне зниження, втрата сенсу.

Таблиця -2.5

Кількісний та середньо статистичний аналіз тесту вигорання К. Маслач (MBI)

Показник	Середнє ± SD (95% ДІ)	Медіана	Мін.–Макс.	CV (%)	Скошеність
EE	24.8 ± 8.9 (21.9–27.7)	23	11–44	35.9% (висока варіативність)	0.37 (зміщення до вищих значень)
DP	8.8 ± 5.8 (6.9–10.7)	8	0–29	65.9% (дуже висока)	1.09 (сильне зміщення до низьких значень)
PA	18.8 ± 7.7 (16.3–21.3)	19	6–38	41.0% (висока)	0.19 (майже симетричний)

Опитувальник посттравматичного зростання (PTGI) [16, ст. 185–187]. Середній індекс посттравматичного зростання (56.8 із 105) свідчить про помірний рівень позитивних змін у вибірці. Більш детальний розгляд викладено в таблиці Таблиці 2.6. Це узгоджується з даними міжнародних досліджень, які показують, що не всі індивіди після травматичних подій демонструють високий ПТЗ — частина залишається на середньому або низькому рівні.

У випадку вчителів, що знаходяться в стані стійкої травматизації та хронічному стресі (повітряні тривоги, невизначеність, навантаження) обмежують ресурс для зростання, хоча одночасно стимулюють переоцінку життя.

Таблиця 2.6

Рівні вияву за методикою посттравматичного зростання

Шкала	Низький	Середній	Високий
Ставлення до інших (СІ)	0–14	15–24	25–35
Нові можливості (НМ)	0–9	10–15	16–25
Сила особистості (СО)	0–7	8–15	16–20
Духовні зміни (ДЗ)	0–3	4–6	7–10
Підвищення цінності життя (ПЦ)	0–6	7–11	12–15
Індекс ПТЗ	0–32	33–63	64–105

Домінуючі шкали (СІ, НМ, ПЦ).

Ставлення до інших (18.2 балів), вчителі зберігають і навіть посилюють емпатію та соціальну підтримку, що є типовим механізмом ПТЗ у кризових умовах. Дослідження свідчать, що альтруїзм і солідарність у війні стають одним із ключових ресурсів виживання .

Нові можливості (13.8) , понад третина вчителів шукає нові інтереси та форми діяльності. Це свідчить про адаптивність педагогів і потенціал до креативної перебудови життя, що важливо у професії.

Підвищення цінності життя (9.4), вчителі переосмислюють пріоритети, що підтверджує теорію Калхуна й Тедеші: люди в умовах загрози більше цінують повсякденні радощі та сімейні стосунки.

Менш виражені шкали (СО, ДЗ)

Сила особистості (11.7), хоча частина педагогів відчуває зростання внутрішньої сили, середні бали показують, що хронічний стрес виснажує особистісні ресурси. Це типове явище в умовах війни, де повторювані загрози не дозволяють консолідувати досвід.

Духовні зміни (3.7), понад половина респондентів не демонструють значних зрушень у цій сфері. Це може бути пов’язано як із світським

світоглядом, так і з тим, що духовність у воєнному контексті набуває дуже індивідуальних форм (наприклад, фокус на сім'ї чи громаді замість релігійних практик).

Високі коефіцієнти варіації (CV 36–68%) Така розбіжність свідчить про гетерогенність групи: різні вчителі реагують на травматичний контекст по-різному. Це підтверджується екстремальними випадками: від мінімального ПТЗ (4 бали) до максимального (96 балів). Це узгоджується з моделлю «dual pathway» посттравматичного розвитку , яка пояснює, що одні люди проходять шлях руйнування і регресу, інші — шлях адаптивного переосмислення.

Кількісний та середньостатистичний аналіз представлено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.6

Кількісний та середньостатистичний аналіз за методикою посттравматичного зростання

Показник	Середнє ± SD	95% ДІ	Медіана	Мін – Макс	CV (%)	Skewness	Примітка
СІ	18.2 ± 8.0	15.6 – 20.8	20	0 – 33	44.0	-0.31	висока варіація
НМ	13.8 ± 6.0	11.8 – 15.8	15	1 – 24	43.5	-0.20	висока варіація
СО	11.7 ± 5.5	9.9 – 13.5	12	0 – 18	47.0	-0.15	висока варіація
ДЗ	3.7 ± 2.5	2.9 – 4.5	4	0 – 8	67.6	0.10	дуже висока варіація
ПЦ	9.4 ± 3.4	8.3 – 10.5	9	1 – 15	36.2	-0.05	висока варіація
Індекс	56.8 ±	48.5 –	62	4 – 96	45.1	-0.25	висока

ПТЗ	25.6	65.1					варіація

Кореляційні зв’язки

СІ та НМ (r≈0.65) → підтримка та соціальні зв’язки стимулюють готовність пробувати нове. Це підтверджує, що соціальний капітал є ключовим предиктором зростання.

СО та ПЦ (r≈0.50) → внутрішня сила напряму пов’язана з переосмисленням цінностей.

ДЗ та ПТЗ (r≈0.30) → слабкий зв’язок вказує, що духовність не є головним механізмом зростання у цій вибірці.

Високий ПТЗ у 23.1% вчителів → це «агенти стійкості», які можуть бути ресурсом для колективу (тренери, наставники, фасилітатори підтримки).

Низький ПТЗ у 35.9% → вказує на потребу в психологічній допомозі, супервізії та програмах емоційного відновлення.

Низькі ДЗ та СІ у частини вибірки → свідчать про ризик соціальної ізоляції та професійного вигорання, що потребує групових інтервенцій.

Це дослідження показує, що вчителі як соціально значуща група перебувають у стані «подвійного тиску»: з одного боку — травматичні умови війни, з іншого — професійне навантаження й очікування суспільства. Попри це, вчителі демонструють помірний рівень посттравматичного зростання, особливо у сферах емпатії, пошуку нових можливостей та переоцінки життя.

Низькі показники духовних змін не слід інтерпретувати як «дефіцит», скоріше — як культурну особливість сучасного українського суспільства, де духовність часто реалізується через громадянську відповідальність, а не релігійні практики.

Таким чином, дані демонструють специфіку локального контексту: соціальна підтримка та солідарність є основним ресурсом зростання, тоді як духовність — другорядним чинником.

Шкала сприйнятого стресу є однією з найбільш валідованих у світі для оцінки суб'єктивного стресу. Використання цієї методики дозволяє робити порівняння з іншими країнами та контекстами. Для українських вчителів у воєнний час вона особливо корисна, оскільки дає змогу оцінити психологічну напругу не як медичний діагноз, а як суб'єктивне переживання.

Середній бал PSS-10 становить 21.7 ± 5.6 (медіана 22), що відповідає середньому рівню стресу (14–26 балів) у 79.5% респондентів (31 особа). Це вказує на те, що стрес суттєво впливає на психоемоційний стан більшості вчителів, викликаючи помірну емоційну напругу, але не досягаючи критичних рівнів у переважній більшості. Низький рівень стресу (0–13 балів) зафіксовано у 10.3% (4 особи), що свідчить про високу резилієнтність або механізми адаптації (наприклад, соціальна підтримка).

Високий рівень (27–40 балів) у 10.3% (4 особи) сигналізує про значний негативний вплив, з ризиком психоемоційних розладів, таких як тривожний розлад чи депресія. Коефіцієнт варіації (CV = 25.8%) та негативна скошеність (-0.76) підкреслюють гетерогенність: психоемоційний стан вчителів варіюється, але загалом зміщений до помірного дистресу, що узгоджується з теорією алостазу, де хронічний стрес накопичує навантаження на нервову систему.

Високі бали по пунктах 3, 9, 10 («знервованість», «злість через події», «накопичення труднощів») підтверджують наявність хронічного стресу. Це співвідноситься з дослідженнями, що підкреслюють: у вчителів в умовах війни найбільш вразливими є сфери емоційної стабільності та відчуття контролю.

Низькі бали по пунктах 5 та 8 («все по-вашому», «господар становища») свідчать про зниження локусу контролю, що є типовим у травматичних умовах).

Високий рівень стресу пов'язаний із зниженням ефективності педагогічної діяльності, частими конфліктами та підвищеним ризиком професійного вигорання.

Для групи з високим стресом (10.3%) необхідні індивідуальні психотерапевтичні втручання (КПТ, EMDR).

Для групи із середнім стресом (79.5%) доцільні превентивні програми

стрес-менеджменту: майндфулнес, дихальні техніки, тренінги з тайм-менеджменту.

Для групи з низьким стресом (10.3%) важливо підтримувати ресурсні практики (спорт, хобі, соціальні зв’язки), щоб уникнути різкого зростання стресу при нових кризах.

Негативні пункти (1, 2, 3, 6, 9, 10) домінують, відображаючи вплив стресу на емоційні компоненти психоемоційного стану. Найвищі середні значення — у пункті 3 ("знервованість та стрес", 2.6), пункті 9 ("розсерджені через події поза контролем", 2.2) та пункті 10 ("труднощі накопичуються", 2.1). Це інтерпретується як прояв хронічної тривожності та безсилля, де стрес порушує емоційну рівновагу, посилюючи негативні афекти. Наприклад, 28.2% респондентів обрали "дуже часто" для пункту 3, що вказує на поширений вплив на психоемоційний стан, потенційно призводячи до соматичних симптомів (наприклад, порушення сну). Позитивні пункти (4, 5, 7, 8, інвертовані) мають нижчі значення (наприклад, пункт 5 — інвертоване 2.3), що свідчить про ослаблення відчуття контролю та впевненості — ключових захисних факторів психоемоційного стану.

Дослідження показало, що вчителі мають переважно середній рівень сприйнятого стресу, що відповідає світовим тенденціям у кризових регіонах. Приблизно 10% демонструють критичний рівень стресу, що потребує професійної психологічної допомоги. Результати підтверджують, що системні програми підтримки педагогів (групові тренінги, індивідуальна психотерапія, зниження бюрократичного навантаження) є необхідними для збереження їхнього психічного здоров’я та професійної ефективності.

Таблиця - 2.8

Інтерпретація методики Шкала сприйнятого стресу
(Perceived Stress Scale, PSS-10)

Рівень	Кількість	%	Діапазон	Інтерпретація

Низький (0–13)	4	10.3%	0–10	Низьке сприйняття стресу, висока стійкість.
Середній (14–26)	31	79.5%	14–26	Помірний стрес, типовий для стресових умов.
Високий (27–40)	4	10.3%	27–32	Високий стрес, ризик психоемоційних проблем.

Таблиця - 2.9

Кількісний та середньостатистичний аналіз методики Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10)

Показник	Середнє ± SD (95% ДІ)	Медіана	Мін.–Макс.	CV (%)	Скошеність	Кількість респондентів
Загальний бал	21.7 ± 5.6 (19.9–23.5)	22	0–32	25.8% (помірна варіативність)	-0.76 (зміщення до нижчих значень)	39

Таблиця 2.10

Кореляційний аналіз методики Шкала сприйнятого стресу (Perceived Stress Scale, PSS-10)

Порівняння	Коефіцієнт кореляції (r)	Рівень значущості (p)	Інтерпретація

Пункти 1, 2, 3 vs. 9, 10	0,7	<0.01	Висока позитивна кореляція. Засмучення, брак контролю та нервовість тісно пов’язані з відчуттям перевантаження.
Пункти 4, 5 vs. 7, 8	0,55	<0.01	Помірна кореляція. Позитивні пункти (впевненість, контроль) взаємопов’язані.
Негативні vs. Позитивні пункти	-0,45	<0.01	Негативна кореляція. Високий стрес знижує відчуття контролю.

На основі отриманих результатів емпіричних досліджень серед педагогів свідчить про критично високий рівень стресового навантаження та значну поширеність симптомів емоційного виснаження, що безпосередньо корелює з ризиком професійного вигорання та психосоматичних розладів. Так, за шкалою Холмса-Раге 87,18% учасників перевищили критичний поріг у 300 балів, що свідчить про високу ймовірність розвитку психосоматичних захворювань. Паралельно, результати PSS-10 (79,5% середній стрес) та MBI (38,5% високий рівень емоційного виснаження) підтверджують наявність серйозної психоемоційної напруги у значної частини вибірки.

Особливу увагу заслуговує показник емоційної вразливості (CISS: 30,8% високий Emotion), який вказує на труднощі у регуляції афективних станів та ризик розвитку депресивних розладів. Водночас наявність адаптивних копінг-стратегій (41% учасників з високим Task-копінгом) і виражене посттравматичне зростання (23,1% високий ПТЗ) свідчать про потенціал внутрішніх ресурсів, які можуть бути активовані та розвинуті за умови цілеспрямованої психологічної підтримки.

РОЗДІЛ 3

РОЗРОБКА ПРАКТИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ З РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ

3.1. Розробка та апробація комплексної програми «Розвиток стресостійкості»

Покращення стійкості та опірності до стресу серед вчителів є надзвичайно важливим сьогодні через соціальну нестабільність, складнощі воєнного періоду та інтенсифікацію навчальної роботи. Відповідно, в таких умовах виникає потреба в теоретичному розумінні та практичних інструментах щодо феномену стресу та стимулювання психосоціальної стійкості, можливостей саморегуляції та професійної продуктивності.

Програма «Розвиток стресостійкості» базується на сучасних психологічних методах та поєднує кращі практики когнітивно-поведінкової терапії, медитації для усвідомлення, тілесно-орієнтованих підходів і позитивної психології. Аналіз наукових досліджень у цій галузі показує, що стресостійкість вчителів є важливою умовою для збереження емоційно-психічного здоров’я людини; це також запобігає професійному вигоранню.

Регулярна практика емоційної регуляції, когнітивних модифікацій та тренування, орієнтованого на ресурси, значно знижує хронічну напругу і сприяє покращенню управління змінами, а також високим рівням професійної мотивації. Один із найбільш успішних підходів — когнітивно-поведінкові інтервенції, що стосуються корекції неадаптивних думок і розвитку адаптивних мислительних шаблонів. Згідно з теорією Р. Лазаруса та С. Фолкмана [79], оцінка стресора визначає його загрозливий потенціал для індивідуума, і повторна оцінка може радикально зменшити емоційний тиск.

Завдяки когнітивній реструктуризації можливе змінення автоматичних негативних думок і зменшення рівнів тривожності та депресії за даними емпіричних доказів. Розпочавшись з А. Бека, розробленої в подальших

дослідженнях [71], когнітивно-поведінкова терапія КПТ виходить з концепції, що думки, емоції та поведінка є взаємопов’язаними. КПТ також є дуже ефективним у лікуванні тривожності, депресії та вигоряння. Для вчителів це корисно, оскільки дозволяє не тільки виявити найпоширеніші "мислительні пастки" (катастрофізацію, надмірне узагальнення або біло-чорне мислення), але й розвивати більш адаптивні установки, які покращують відчуття контролю у ситуаціях.

Важливою часткою сучасного шляху до підвищення стійкості до стресу є вправи з усвідомлення. Вони навчаються свідомо спрямовувати увагу на "тут і зараз" без осуду чи опору, що пов’язано зі зменшенням тривожності, підвищенням концентрації та зниженням емоційного виснаження. Дослідження Дж. Кабат-Зінна [83] показали, що програми MBSR та MBCT покращують когнітивну продуктивність та емоційну регуляцію. У неспокійних умовах роботи вчителів техніки усвідомлення виступають як корисний інструмент для емоційного гомеостазу та внутрішньої сили.

Так само важливі інструменти для фізіологічної саморегуляції, зокрема дихальні вправи та методи релаксації. Перший метод, заснований на глибокому діафрагмальному диханні, викликає активацію парасимпатичної нервової системи, що веде до відновлення гомеостазу, тоді як другий (прогресивна релаксація м’язів Джейкобсона) знижує соматичні симптоми стресу: м’язовий тонус, біль, порушення сну. Дослідження Р. Сапольські [102],[103] підтверджують, що ці методи знижують рівні кортизолу і допомагають адаптуватися до умов у ситуаціях надмірного навантаження для вчителів.

Тілесно-орієнтовані методи, призначені для відновлення функціональної фізіології після впливу стресу або травми. Вони розглядають фізичні симптоми — біль, запаморочення і нудота, як комплексну травму. Дослідження соматичного переживання (SE) у метааналізах демонструють значне полегшення для тих, хто страждає від ПТСР, тривожності, високої соматичної напруги.

Це техніки, які допомагають відновити відчуття внутрішньої безпеки і фізичної стабільності для вчителів, які стикаються з психоемоційною

втомлюваністю протягом тривалого часу. Це широкий змішаний підхід когнітивно-поведінкових, тілесно-орієнтованих, усвідомлених і релаксаційних методів представляє перспективну модель для підвищення пристосування до стресу вчителів. Використання таких технік разом із психоосвітнім тренінгом, груповими інтервенціями та індивідуальними консультаціями може не тільки зменшити рівні стресу, а й розвинути сталий емоційний регуляційний потенціал.

Одним із основоположних факторів успішної професійної діяльності педагога є адекватна організація професійного поля. За даними наукових досліджень К. Маслач і М. Лейтера [90], чітке структурування робочого процесу, рівномірний розподіл навантаження та сприяння соціальній взаємодії є корисними для значного зниження ризику емоційного вигорання. Раціональне розподілення часу, деталізація робочих годин планування, зразкова організація психо-коректівного навчального простору позитивно впливають на продуктивність та психологічний клімат у колективі.

Також важливим є встановлення професійної підтримки — нагляд, менторські схеми і групи підтримки. Вони допомагають вчителям обробляти їхній досвід, отримувати корисні відгуки та знижувати потенціал соціальної ізоляції. Участь у таких співробітництвах підвищує професійну самоповага, розвиває здатність до належності та формує колективну стійкість.

Фізичне здоров’я також є основною умовою психоемоційної рівноваги. Окрім цих ефектів, регулярна фізична активність, спокійний сон і здорове харчування є корисними для енергетичної потужності організму та зниження стресу [1],[73]. Фізична підготовка є важливим аспектом роботи систем саморегуляції, які є вирішальними у подоланні стресу на кар’єрному рівні [34],[107]. Центральним у програмі є розвиток емоційної компетентності, визначеної як усвідомлення, вираження і регуляція емоцій [116].

Для педагогів ці компетенції є інструментами успішної комунікації зі студентами та колегами, запобігання конфліктам, збереження власної рівноваги. Сприяє вираженню емоційної грамотності, наполегливості і емпатійного слухання, що призводить до конструктивного комунікаційного стереотипу, але

менше схильні до емоційного виснаження.

Розвиток стресостійкості є центральним для захисту від стресу. Це передбачає бачення криз як можливостей для розвитку, мати позитивний погляд та когнітивну гнучкість [109]. Для вчителів стійкість — це не лише витримка тиску; це здатність зберігати мотивацію, креативність та відчуття професійного призначення. В цьому контексті потужним ресурсом є соціальна допомога. Спілкування с колегами, членами родини, участь у професійних спільнотах і мережах може діяти як «соціальний буфер», знижуючи вплив стресорів [89]. За рахунок тісних зв'язки з іншими, вони відчувають, що не залишаються наодинці зі своїми проблемами. Це зменшує тривогу та страх, бо є хтось, хто може підтримати, допомогти порадою або практично.

Соціальний зв'язок покращує відчуття безпеки та потенціал відновлення громади за рахунок того, що людина отримує емоційну підтримку, відчуття спільності. Це допомагає швидше повернутися до нормального життя, зменшити стрес і відновити довіру в громаді.

Формування стресостійкості у педагогів є багаторівневим процесом, який охоплює: індивідуальні ресурси — саморегуляцію, емоційну компетентність, резильєнтність; професійні ресурси — підтримку колег, супервізію, підвищення кваліфікації; соціальні ресурси — підтримку сім'ї, участь у професійних та громадських спільнотах.

Систематичне використання всіх рівнів соціальної підтримки забезпечує комплексний підхід до підвищення стресостійкості педагогів, сприяє ефективному подоланню професійного стресу та запобігає розвитку вигорання.

Комплексне впровадження зазначених практик сприяє зниженню рівня психоемоційного виснаження, підвищенню якості професійної діяльності та збереженню психічного здоров'я педагогів.

Запропоновані вправи та лекційно-практичні блоки підібрані з урахуванням як ризиків, так і ресурсних характеристик досліджуваної групи:

● Техніки релаксації та дихальні практики – відповідають потребі у зниженні високого рівня фізіологічного напруження.

● Когнітивно-поведінкові методики – спрямовані на розвиток адаптивних стратегій подолання та переоцінку стресових ситуацій (важливо для учасників із низьким посттравматичним зростанням).

● Групові інтервенції з розвитку соціальної підтримки – обґрунтовуються результатами PTGI, де високі показники у сфері міжособистісних зв'язків демонструють потенціал для колективного відновлення.

● Тренінги емоційної саморегуляції – необхідні для учасників із високим рівнем емоційної вразливості, оскільки саме дефіцит контролю над афективними станами підвищує ризик депресивних проявів.

● Робота зі смислами та ціннісними орієнтаціями – спрямована на підвищення духовного зростання, яке виявилося низьким у більш ніж половини вибірки (51,3%), що може бути компенсаторним ресурсом у подоланні стресу.

Таким чином, запропонований тренінговий цикл базується на поєднанні доказових психотерапевтичних методів і цілеспрямованій роботі з ресурсними характеристиками педагогів. Це дозволяє не лише знизити рівень актуального стресу, а й сформувати довготривалі адаптивні механізми, необхідні для професійної ефективності та психологічного благополуччя в умовах воєнних і соціально-економічних викликів.

Таблиця 3.1

Програма розвитку стресостійкості для вчителів

Таймінг	Структура	Активність	Мета та завдання	Опис
1 зустріч Усвідомлення стресу та власних ресурсів				
10 хв	Вступ	Привітання, правила групи, створення безпечного простору	Налаштувати атмосферу довіри та відкритості, окреслити правила взаємодії	Ведучий представляється, учасники знайомляться, разом формуються правила групової роботи (конфіденційність, повага, активна участь).

15 хв	Міні-лекція	"Що таке стрес: емоційний, фізіологічний та когнітивний рівень"	Надати базові знання про природу стресу, показати його багаторівневий вплив	Коротка презентація з прикладами проявів стресу на різних рівнях (емоційний – тривога, гнів; фізіологічний – серцебиття, безсоння; когнітивний – зниження концентрації).
20 хв	Вправа	"Мій рівень стресу"	Допомогти учасникам усвідомити власний стан та навчитися його відстежувати	Кожен отримує шкалу від 1 до 10, позначає свій рівень стресу, обговорює з партнером у парі.
20 хв	Групова дискусія	"Як війна та робота впливають на мене?"	Дати можливість проговорити власні переживання, зняти напруження через обмін досвідом	Відкрите обговорення, кожен учасник має можливість висловитись про вплив професійних та воєнних факторів на стан.
30 хв	Техніка	"Коло ресурсів"	Розширити усвідомлення власних ресурсів, підсилити відчуття підтримки	Учасники малюють коло, ділять його на сектори і вписують свої ресурси: люди, діяльність, цінності, навички, хобі. Після – діляться у групі.
15 хв	Практика релаксації	"Дихання 4-7-8"	Ознайомити з технікою саморегуляції, зняти напруження, сформувати навичку контролю дихання	Ведучий демонструє техніку: вдих на 4, затримка 7, видих на 8. Учасники практикують разом.
10 хв	Рефлексія та домашнє завдання	Щоденник стресу і ресурсів	Закріпити знання та забезпечити перенесення навичок у повсякденність	Учасники отримують завдання: щодня фіксувати рівень стресу (1–10) і записувати один ресурс, що допоміг його знизити.
Зустріч 2. Емоційна регуляція та профілактика вигорання				

0–10 хв	Розминка	«Мій емоційний стан у кольорі»	Усвідомити власний емоційний стан, навчитися його візуалізувати	Учасники обирають колір, який відповідає їхнім емоціям, та діляться асоціаціями.
10–30 хв	Теоретичний блок	Міні-лекція «Емоційне вигорання»	Ознайомити з симптомами вигорання, причинами та профілактикою	Теоретичний виклад з прикладами та обговоренням.
30–50 хв	Практичний блок	Вправа «Щоденник емоцій»	Навчитися відслідковувати емоції та визначати тригерні ситуації	Запис подій і пов’язаних емоцій, аналіз закономірностей.
50–75 хв	Техніка	«Емоційна пауза»	Знизити емоційну реактивність, відновити контроль над реакціями	Практика зупинки перед реакцією: дихання, відчуття тіла, пауза.
75–100 хв	Арт-терапія	«Моя емоція у вигляді образу»	Розвинути навички невербальної емоційної регуляції	Малювання образу своєї емоції, групове обговорення.
100–115 хв	Групова робота	Обговорення	Усвідомити ефективні індивідуальні та колективні стратегії регуляції	Коло: «Які способи регуляції були для мене найефективнішими?»
115–120 хв	Завершення	Домашнє завдання	Закріпити техніки самоспостереження	Вести «щоденник емоцій» 5 днів.
Зустріч 3. Когнітивна стійкість і зміна мислення				
0–15 хв	Вступ	«Мої автоматичні думки»	Навчитися помічати автоматичні негативні установки	Учасники записують думки, які найчастіше виникають у стресових ситуаціях.
15–35 хв	Теоретичний блок	Міні-лекція «Роль мислення»	Пояснити зв’язок між думками, емоціями та поведінкою	Виклад з прикладами когнітивних викривлень.

35–65 хв	Практичний блок	«Заміна деструктивних думок»	Розвинути навички когнітивної реструктуризації	Робота з власними стресовими ситуаціями: шукати альтернативні формулювання.
65–90 хв	Техніка	«Трикутник стресу»	Усвідомити взаємозв’язок подія → думки → емоції → поведінка	Робота у малих групах із прикладами.
90–110 хв	Практика	«Мій ресурсний девіз»	Сформувати позитивні установки як внутрішній ресурс	Створення девізу / афірмації, яка підсилює стійкість.
110–120 хв	Завершення	Обговорення + домашнє завдання	Закріпити практику моніторингу автоматичних думок	Завдання: протягом тижня відслідковувати і замінювати деструктивні думки.
Зустріч 4. Соціальна підтримка і командна взаємодія				
0–15 хв	Вступна вправа	«Мій острів підтримки»	Усвідомити власне коло підтримки	Малювання карти людей, які можуть бути ресурсом.
15–35 хв	Теоретичний блок	Міні-лекція «Соціальні зв’язки»	Пояснити роль взаємопідтримки у розвитку стресостійкості	Теоретичний виклад з обговоренням прикладів.
35–60 хв	Практичний блок	«Активне слухання у парах»	Розвинути навички емпатійної комунікації	Вправа: один говорить, інший віддзеркалює, підсумовує.
60–90 хв	Групове завдання	«Проблема – рішення»	Навчитися шукати колективні рішення стресових ситуацій	Робота в групах із реальними кейсами зі школи.
90–110 хв	Техніка	«Лист підтримки»	Підтримати себе чи колегу через письмову рефлексію	Написання листа самому собі чи іншому з побажаннями і підтримкою.

110–120 хв	Завершення	Обговорення + домашнє завдання	Закріпити цінність соціальної підтримки	Завдання: протягом тижня знайти час для щирої розмови з колегою чи близьким.
Зустріч 5. Резильєнтність і посттравматичне зростання				
0–10 хв	Розминка	«Моя сила у трьох словах»	Усвідомити власні сильні сторони	Кожен називає 3 слова, які описують його силу.
10–30 хв	Теоретичний блок	Міні-лекція «Резильєнтність»	Ознайомити з поняттям резильєнтності та шляхами її розвитку	Теорія з прикладами і короткою дискусією.
30–60 хв	Практичний блок	«Моя історія сили»	Усвідомити власний досвід подолання труднощів	Кожен ділиться своєю історією і виділяє ключові ресурси.
60–100 хв	Техніка	«Дерево життя»	Візуалізувати власний шлях розвитку та ресурси	Малювання: корені (минуле), стовбур (ресурси), крона (цілі).
100–115 хв	Ритуал завершення	«Коло підтримки»	Створити атмосферу єдності, підсилити відчуття колективної підтримки	Учасники в колі висловлюють ресурсні побажання один одному.
115–120 хв	Завершення	Обговорення + план дій	Інтегрувати здобуті навички у повсякденне життя	Коротке обговорення: «Що беру з собою далі?»

Очікувані результати програми: зниження рівня суб’єктивного стресу (PSS-10); розвиток емоційної регуляції та профілактика вигорання (MBI, CISS); зростання рівня посттравматичного розвитку (PTGI); підвищення згуртованості колективу та почуття підтримки; формування індивідуальних стратегій резильєнтності. Приклад розробленого першого завдання представлено в додатку Е.

Програма «Розвиток стресостійкості» для викладачів і вчителів є результатом комплексного теоретико-емпіричного дослідження впливу стресу на психоемоційний стан педагогічних працівників. На основі проведених діагностичних методик було визначено, що частина респондентів перебуває у кризовому стані, який потребує психологічної підтримки, а більшість — у стані хронічної напруги, що підвищує ризик професійного вигорання. Враховуючи отримані результати та специфіку педагогічної діяльності, було розроблено програму, спрямовану на розвиток стресостійкості, підвищення рівня саморегуляції та підтримання психоемоційного благополуччя вчителів.

ВИСНОВКИ

Стрес являє собою складне психофізіологічне явище, яке виникає у відповідь на різноманітні внутрішні та зовнішні подразники, що перевищують адаптивні можливості організму. Психоемоційний стан людини в умовах стресу зазнає суттєвих змін, які проявляються як на когнітивному, так і на емоційному рівні. Психологічні дослідження свідчать, що під впливом стресових факторів у людини виникають підвищена тривожність, емоційна напруженість, дратівливість, втомлюваність та зниження концентрації уваги. Ці прояви можуть варіюватися залежно від індивідуальної стресостійкості, попереднього досвіду, соціальної підтримки та особливостей особистості. Значне психоемоційне напруження супроводжується також порушенням настрою, появою емоційного вигорання, що у тривалій перспективі може призводити до розвитку депресивних симптомів та зниження загальної психічної адаптивності.

Особливістю впливу стресу на психоемоційний стан є його мультикомпонентність та взаємозв’язок між когнітивними, емоційними та поведінковими реакціями. Стресові ситуації активують когнітивні процеси оцінки загрози та пошуку способів подолання труднощів, що часто проявляється у стані підвищеної зосередженості, але водночас може спричиняти когнітивні викривлення, наприклад, надмірну тривогу або песимістичне сприйняття подій. Емоційні реакції на стрес включають як активацію негативних емоцій, таких як страх, злість, роздратування, так і тимчасове зниження позитивного емоційного фону, що в цілому знижує емоційну стабільність особистості. Дослідження показують, що тривалий вплив стресових чинників може призводити до хронічного емоційного дисбалансу та формування стійких моделей поведінки, спрямованих на уникнення стресогенних ситуацій або на підвищену контрольованість емоцій, що іноді супроводжується соціальною ізоляцією та внутрішньою напругою.

Не менш важливою є взаємозалежність стресу і фізіологічних процесів на психоемоційному рівні. Як правило, активація симпатоадреналової системи та

гіпоталамо-гіпофізарно-наднирникової осі супроводжується вивільненням стресових гормонів, кортизолу та адреналіну.

Ці гормони безпосередньо беруть участь у регуляції психоемоційного стану і, при збільшенні концентрації, можуть проявлятися у вигляді тривожності, роздратованості та підвищеної чутливості до стимулів. У випадку хронічного впливу стресу виникають порушення сну, зниження мотивації та психологічне виснаження, що значно знижує загальну якість життя та активність.

Стрес має особливе значення, так званий феномен накопичення, при якому повторюваний вплив стресорів створює кумулятивний ефект на психоемоційний стан. Цей феномен виражається в довготривалому виснаженні адаптивних ресурсів організму.

Загалом, вплив стресу на психоемоційний стан не є лінійним і залежить від контексту, при цьому індивідуальні особливості людини відіграють важливу роль. Люди з низькою стресостійкістю частіше зазнають емоційного виснаження у відповідь на певний стимул або проявлення психосоматичних розладів. У той час як людина з високою стійкістю може мобілізувати емоційні та психологічні ресурси у відповідь на вплив стресора, підтримуючи функціональний стан організму. Більше того, допомога психолога допомагає пом’якшити несприятливі наслідки, а отримана підтримка сім’ї і друзів є ефективнішою для людини з низькою стресостійкістю.

Резильєнтність є посередником стресостійкості вчителів, які можуть накопичувати резерви і покращувати свої психічні та фізичні ресурси для виживання в динамічних змінах та труднощах. Вона використовує свої власні ресурси з особистісних характеристик (оптимізм, гнучкість, емоційна стабільність, впевненість у своїх силах та внутрішня мотивація), емоційних ресурсів (емпатія, емоційні навички та сміливість) та соціально-екологічних параметрів (підтримка колег, наставників та адміністрації; наявність безпечного професійного середовища; організаційні ресурси).

Сучасні соціо-екологічні та процесуально орієнтовані погляди припускають, що стресостійкість не є станом чи статичною характеристикою

осіб, а динамічною взаємодією між людьми та їх середовищем в плані мобілізованих адаптивних ресурсів і поведінкових реакцій.

Один із способів бути стійкішим до стресу - це адаптивна саморегуляція, яка характеризує ефективний контроль емоційного стану, розвиток ефективного стилю поведінки і контрольований перегляд цілей та очікувань у відповідь на зміни в навколишньому середовищі. Це пов’язано з когнітивною гнучкістю, здатністю до самоаналізу, мотиваційною готовністю до змін і розробкою стратегій подолання при зіткненні зі стресом.

Також існує соціальний та професійний елемент. Підтримка з боку колег та адміністрації, наявність підтримуючого середовища на робочому місці, психологічна просвіта та психологічне консультування забезпечують загально підтримуючий клімат для формування стресостійкості та гнучкості.

Таким чином, комплекс факторів, що сприяють стресостійкості та успішному справлянню вчителя, охоплює: освітньо-психологічні умови (індивідуальні ресурси - самооцінка, здатність регулювати свої емоції та оптимізм; соціальні ресурси - підтримка з боку колег та сім’ї, наставництво від досвідченого вчителя); культурно-контекстуальні особливості професійної роботи. Формування цих факторів сприяє добробуту вчителя, професійній діяльності та професійному розвитку, незважаючи на вищий рівень невизначеності та стресу.

В рамках написання кваліфікаційної роботи були проведені емпіричні дослідження з метою з’ясувати актуальний психоемоційний стан вчителів у ЗВО під час воєнного стану. Внаслідок цього можна зробити кілька ключових висновків щодо впливу стресу на психоемоційний стан вчителів в умовах воєнного конфлікту.

По-перше, за отриманими результатами методики Холмса–Раге 87,18% респондентів мають показники понад 300 балів, що демонструє високий рівень стресового навантаження серед більшості педагогів, що свідчить про високий ризик виникнення психосоматичних розладів та професійного вигорання. Критичних показників досягають п’ять респондентів із екстремальними

значеннями (понад 1700 балів), що вказує на акумуляцію множинних стресогенних подій, включаючи серйозні проблеми зі здоров'ям, втрату близьких та фінансові труднощі. Це акцентує увагу на хронічному стресі серед освітян і підкреслює необхідність цілеспрямованої психологічної підтримки.

По-друге, аналіз копінг-поведінки (CISS) показав, що більшість учителів використовують адаптивні стратегії вирішення проблем, що позитивно позначається на їхній професійній діяльності. Проте підвищені рівні емоційного копінгу та помірне використання стратегій уникнення свідчать про емоційну вразливість і потребу в розвитку навичок саморегуляції та психоемоційної підтримки. Кореляційний аналіз підтвердив зв'язок між емоційно орієнтованими стратегіями подолання та підвищеним рівнем стресу; натомість завдання-орієнтовані методи частково знижують його негативний вплив.

По-третє, за результатими проведеної методики на визначення рівня вигорання (MBI) , данні вказують на помірний рівень емоційного виснаження та деперсоналізації серед учасників дослідження; водночас значна частина респондентів знаходиться у зоні підвищеного ризику. Це підкреслює важливість своєчасних втручань і індивідуальної підтримки для педагогів, особливо із критичними ознаками вигорання. Оцінка посттравматичного зростання демонструє потенціал учителів для розвитку внутрішніх ресурсів і позитивної трансформації психоемоційного стану, хоча хронічний стрес та воєнна обстановка обмежують цей потенціал.

Отже, емпіричне дослідження підтвердило значне психоемоційне навантаження на вчителів у контексті воєнних дій, що збільшує ймовірність професійного вигорання та психосоматичних порушень.

На основі аналізу попередніх розділів можна сформулювати обґрунтовані рекомендації для зменшення негативного впливу стресу у вчителів, що базуються на комплексному поєднанні психологічних, організаційних та соціальних підходів.

Перш за все, зниження стресу потребує розвитку індивідуальної стресостійкості, що включає тренування навичок емоційної саморегуляції,

когнітивної гнучкості та усвідомленості. Вчителям доцільно впроваджувати практики, спрямовані на керування емоціями — зокрема, техніки когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), які допомагають розпізнавати неадаптивні думки (катастрофізацію, узагальнення, самозвинувачення) та замінювати їх конструктивними переконаннями. Такі методи дозволяють зменшити рівень тривожності, емоційного напруження та відчуття безпорадності, водночас зміцнюючи почуття контролю над ситуацією.

Другим важливим напрямом є розвиток навичок усвідомленості (mindfulness), що сприяють відновленню психоемоційної рівноваги. Практики медитації та концентрації уваги на моменті “тут і зараз”, описані у програмах MBSR і MBCT (Дж. Кабат-Зінн), зменшують симптоми тривожності, депресії та вигорання, підвищують стійкість до змін і здатність до самоконтролю. Паралельно доцільно застосовувати дихальні вправи, прогресивну м’язову релаксацію (Дж. Джейкобсон) та інші тілесно-орієнтовані методи, які допомагають знизити соматичні прояви стресу — напругу, біль, порушення сну, підвищений рівень кортизолу.

Важливе значення має профілактика професійного вигорання через організаційні зміни. Дослідження К. Маслач і М. Лейтера доводять, що структуроване планування робочого часу, справедливий розподіл навантаження, створення комфортного психологічного клімату та сприяння соціальній взаємодії в колективі істотно знижують ризик емоційного виснаження. Доцільно впроваджувати системи наставництва, професійної супервізії, колегіальні групи підтримки, які дозволяють педагогам ділитися досвідом, отримувати зворотний зв’язок і відчувати належність до спільноти.

Не менш важливим є зміцнення соціальних ресурсів. Активна взаємодія з колегами, участь у професійних спільнотах, підтримка з боку сім’ї формують так званий “соціальний буфер”, що зменшує інтенсивність переживання стресу. Соціальні зв’язки створюють відчуття безпеки, довіри й належності, що полегшує відновлення після кризових подій і сприяє розвитку колективної резильєнтності.

Окрім психологічних і соціальних чинників, для збереження стійкості надзвичайно важливим є піклування про фізичне здоров’я. Регулярна фізична активність, повноцінний сон, збалансоване харчування та дотримання режиму відпочинку зміцнюють нервову систему й сприяють ефективнішому функціонуванню механізмів саморегуляції.

Таким чином, ефективна програма зменшення негативного впливу стресу у вчителів повинна бути комплексною: поєднувати когнітивно-поведінкові, тілесно-орієнтовані та усвідомлені практики з організаційною підтримкою, груповими інтервенціями та розвитком соціальних ресурсів. Такі заходи не лише знижують рівень актуального стресу, а й формують довготривалі адаптивні механізми, необхідні для професійної ефективності, психологічного благополуччя та збереження психічного здоров’я педагогів у сучасних умовах невизначеності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апанасенко Г. Л. Фізіологічні механізми адаптації до стресу. Київ: Здоров'я, 2022. 250 с.

2. Бабич Л. П. Психоемоційне виснаження вчителів у період війни: причини та наслідки. Психологічна перспектива. 2023. № 1. С. 45–53.

3. Бауман З. Плинні часи. Життя в добу непевності. Київ: Критика, 2013. 174 с. ISBN 978-966-8978-67-8.

4. Бондарчук О. І., Карамушка Л. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час (Україна-Польща-Ізраїль) для освітян та психологів. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2023. Т. 5, № 1. С. 1–4. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5134.

5. Боярчук О. Д. Біохімія стресу: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 177 с.

6. Васильєва С. А. Психофізіологічні особливості професійної діяльності педагогів в умовах війни. Психологічні науки: проблеми і здобутки. 2022. № 2. С. 29–34.

7. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. Журнал сучасної психології. 2022. № 2. С. 16–27. DOI: https://doi.org/10.26661/2310-4368/2022-2-2.

8. Всесвітня організація охорони здоров'я. Звіт про психічне здоров'я у світі: трансформація систем охорони психічного здоров'я для всіх. Європейське регіональне бюро, 2023. URL: https://iris.who.int/handle/10665/372242.

9. Gradus Research. Освітній фронт. Вплив війни на освітян: презентація результатів дослідження. Київ: ГО «Глобал Офіс», 2022. URL: https://goglobal.com.ua/storage/files/content-block/prezentatsya-vpliv-vijni-na-osvityan.pdf.

10. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2023. Вип. 75. С. 103–113. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113.

11. Галієва О. М. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». Психологія та соціальна робота. 2019. № 49.1. С. 32–48.

12. Губенко І. С. Особливості тривожності у педагогів під час воєнного стану. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2023. № 1. С. 76–82.

13. Губенко І. С., Семенюк А. Ю. Хронічний стрес і його наслідки у діяльності вчителів в умовах воєнного стану. Збірник наукових праць ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Серія: Психологія. 2022. № 1(57). С. 114–121.

14. Денищук І. П. Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. Імідж сучасного педагога. 2023. № 3(210). С. 89–95.

15. Дзюба Т. М. Професійне здоров’я особистості в умовах невизначеності та суспільних викликів. Наукові записки. Серія: Психологія. 2024. № 3. С. 20–25. DOI: https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-3-3.

16. Дослідницька група НУОЗ України ім. П. Л. Шупика. Соматизація психоемоційних розладів у педагогів прифронтових територій. Медична психологія. 2023. № 4. С. 44–51.

17. Запорожченко О., Матейко Н., Чистовська Ю., Прокоф’єва О. Резильєнтність та її роль в подоланні складних життєвих обставин. Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2024. № 2 (30). С. 1540–1551.

18. Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка, 2016. С. 17–18, 18–19, 21-22 ISBN 978-966-644-426-7.

19. 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.

20. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Фоновий стрес у педагогів в умовах воєнного конфлікту: когнітивні та фізіологічні аспекти. Збірник наукових праць кафедри психології. 2023. Т. 3, № 11. С. 67–.

21. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання. 2021.

22. Кляпець О. Я., Лазоренко Б. П., Лєпіхова Л. А., Савінов В. В. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв’язання кризових життєвих ситуацій. Київ: ІПП імені Г. С. Костюка АПН України, 2009. С. 15–17, 112–114, 127–129.

23. Коваль С. М., Мисниченко О., Пенькова М., Литвинова О. Вплив тривожних порушень, які розвинулися у період війни, на перебіг гіпертонічної хвороби. HYPERTENSION. 2025. Т. 18, № 1. С. 17–24. DOI: https://doi.org/10.22141/2224-1485.18.1.2025.376.

24. Коваль С., Пенькова М., Мисниченко О., Литвинова О. Хронічний стрес воєнного часу як чинник тривожних і депресивних розладів у хворих на цукровий діабет 2 типу та артеріальну гіпертензію. Проблеми ендокринної патології. 2023. № 80(3). С. 48–54. DOI: https://doi.org/10.21856/j-PEP.2023.3.06.

25. Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2021. Вип. 12. С. 108–113.

26. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика. 2025.

27. Кузікова С., Щербак Т. Теоретико-емпіричний аналіз проблеми резильєнтності та стресостійкості в педагогічній діяльності. Психологічний журнал. 2022. № 8. С. 39–46.

28. Лазуренко В. А. Психоемоційний стан педагогів в умовах війни: особливості прояву та напрямки психологічної підтримки. Психологічні перспективи. 2023. № 41. С. 62–71.

29. Лазуренко Н. В. Психофізіологія стресу та адаптаційні механізми. Вісник Національного університету оборони України. 2022. № 4(67). С. 103–107.

30. Лящ О., Яцюк М., Гребенова В. Соціально-психологічні фактори професійного вигорання серед працівників ДСНС України в контексті сучасних викликів. Personality and Environmental Issues. 2025. Т. 4, № 1. С. 57–64. DOI: https://doi.org/10.31652/2786-6033-2025-4(1)-57-64.

31. Ліпніцька І. М. Психоемоційне напруження у вчителів в умовах війни та його подолання. Психологія і суспільство. 2022. № 2. С. 64–70.

32. Матерухіна Н. М. Прояви синдрому емоційного вигорання у педагогів. Актуальні проблеми психології. 2023. № 3(27). С. 119–125.

33. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.

34. Павленко В. Б. Нейрофізіологія емоцій і стресу. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2020.

35. Руда Т. Основні концептуальні теорії та підходи до вивчення феномена стресостійкості. Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура. 2017. Вип. 27–28. С. 274–284.

36. Савченко М. В. Когнітивні порушення у вчителів як наслідок хронічного стресу в умовах воєнного стану. Наукові записки кафедри психології КНУ імені Т. Шевченка. 2022. Т. 34, № 2. С. 49–55.

37. Селіванова О. А., Бистрова Н. В., Дерега Н. Н., Мамонтова Т. С., Панфілова О. В. Вивчення феномену резильентності: проблеми та перспективи. Світ науки. Педагогіка і психологія. 2020. № 3.

38. Сельє Г. Стрес без дистресу. Київ: Наукова думка, 1982. 312 с.

39. Сидоренко Н. Л., Коваленко І. В. Вегетативна дисфункція у педагогів: психофізіологічні маркери хронічного стресу. Медико-біологічні проблеми життєдіяльності. 2023. Т. 5, № 2. С. 113–120.

40. Ситнік С. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів. Science and Education. 2024. № 1. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-13.

41. Титаренко Т. М., Кляпець О. Я. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин. Київ, 2007. С. 127–129.

42. Ткаченко О. В. Прояви прокрастинації як психологічного механізму уникнення стресу. Психологічний часопис. 2023. № 2. С. 88–95.

43. Укрінформ. 2023. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3740671-predstavnik-vooz-v-ukraini-ociniv-potrebi-naselenna-u-sferi-psihicnogozdorova.html.

44. Урядовий кур'єр. 2022. URL: https://ukurier.gov.ua/uk/news/ponad-70-ukrayincivvidchuvayut-stres-abo-znervova/.

45. Федчишин Н. О., Шульгай А. Г., Кліщ Г. І., Сас Л. М. Синдром емоційного вигорання у студентів-медиків: виклики, пов'язані з війною. Медична освіта. 2025. № 4. С. 82–87. DOI: https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2024.4.15142.

46. Чабан О. С., Бойко А. Н., Гой Н. Я. Психічне здоров'я освітян в умовах війни: ризики та ресурси. Український медичний часопис. 2022. № 3. С. 34–40.

47. Черкашин А. Стресостійкість та копінг-стратегії студентів під час освітнього процесу у закладах вищої освіти. Теорія і практика управління соціальними системами. 2021. № 1. С. 80–88.

48. Шапарь В. Б. Психологія особистості. Харків: Прапор, 2004.

49. Шиделко А. В. Вплив стресу на психічне здоров'я. The 7th International scientific and practical conference "Topical aspects of modern scientific research" (March 21-23, 2024). Tokyo, Japan: CPN Publishing Group, 2024. С. 195.

50. Aggarwal I., Woolley A. W. Team creativity, cognition, and cognitive style diversity. Management Science. 2019. Vol. 65, No. 4. P. 1586–1599.

51. Agyapong B., Obuobi-Donkor G., Burback L., Wei Y. Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. International Journal of

Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, No. 17. P. 10706. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph191710706.

52. Ainley J., Carstens R. Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework. OECD education working papers. 2018. No. 187. P. 1–108.

53. Alotiby A. Immunology of Stress: A Review Article. Journal of Clinical Medicine. 2024. Vol. 13, No. 21. P. 6394. DOI: https://doi.org/10.3390/jcm13216394.

54. Alyafei A., Easton-Carr R. The Health Belief Model of Behavior Change. StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2025. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK606120.

55. Bennett K., Elliott M. Explanatory Style and Health: Mechanisms Linking Pessimism to Illness. Journal of Applied Social Psychology. 2006. Vol. 32. P. 1508–1526. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK606120/.

56. Bolton D., Gillett G. Biopsychosocial Conditions of Health and Disease. The Biopsychosocial Model of Health and Disease: New Philosophical and Scientific Developments. Cham (CH): Palgrave Pivot, 2019. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK552028/.

57. Bonanno G. A. Clarifying and extending the construct of adult resilience. American Psychologist. 2005. Vol. 60, No. 3. P. 265–267.

58. Brown D. B., Bravo A. J., Roos C. R., Pearson M. R. Five Facets of Mindfulness and Psychological Health: Evaluating a Psychological Model of the Mechanisms of Mindfulness. Mindfulness. 2015. Vol. 6, No. 5. P. 1021–1032. DOI: https://doi.org/10.1007/s12671

59. Cai X., Li L. Differential Emotions Theory. The ECPH Encyclopedia of Psychology. Springer, 2024. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-97-7874-4_186.

60. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56, No. 2. P. 267–283. DOI: https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267.

61. Cherry K. Contributions of Karen Horney to Psychology. Verywell Mind. 2023. URL: https://www.verywellmind.com/karen-horney-biography-2795539.

62. Chiesa A., Anselmi R., Serretti A. Psychological mechanisms of mindfulness-based interventions: what do we know? Holistic Nursing Practice. 2014. Vol. 28, No. 2. P. 124–148. DOI: https://doi.org/10.1097/HNP.0000000000000017.

63. Chu B., Marwaha K., Sanvictores T. et al. Physiology, Stress Reaction. StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2025. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK541120/.

64. Cicchetti D., Garmezy N. Prospects and promises in the study of resilience. Development and Psychopathology. 1993. Vol. 5, No. 4. P. 497–502.

65. Creswell J. D., Lindsay E. K., Villalba D. K., Chin B. Mindfulness Training and Physical Health: Mechanisms and Outcomes. Psychosomatic Medicine. 2019. Vol. 81, No. 3. P. 224–232. DOI: https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000675.

66. Dai B., Li T., Cao J., Zhao X., Jiang Y., Shi L., Wei J. CD4+ T-cell subsets are associated with chronic stress effects in newly diagnosed anxiety disorders. Neurobiology of Stress. 2024. Vol. 31. P. 100661. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2024.100661.

67. Dantzer R., Cohen S., Russo S., Dinan T. Resilience and immunity. Brain, Behavior, and Immunity. 2018. P. 28–42.

68. Edú-Valsania S., Laguía A., Moriano J. A. Burnout: A Review of Theory and Measurement. International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, No. 3. P. 1780. DOI:https://doi.org/10.3390/ijerph19031780.

69. Endler N. S., Kocovski N. L. State and trait anxiety revisited. Journal of Anxiety Disorders. 2001. Vol. 15, No. 3. P. 231–245. DOI: https://doi.org/10.1016/S0887-6185(01)00060-3.

70. Erwandi D., Djunaidi Z., EL-Matury H. Review of Psychosocial Risk Approach, Model and Theory. ResearchGate. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/350603824_Review_of_Psychosocial_Risk_Approach_Model_and_Theory_Literature_Review.

71. Ezawa I. D., Hollon S. D. Cognitive restructuring and psychotherapy outcome: A meta-analytic review. Psychotherapy (Chicago, Ill.). 2023. Vol. 60, No. 3. P. 396–406. DOI: https://doi.org/10.1037/pst0000474.

72. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out. Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30, No. 1. P. 159–165.

73. Garland E. L., Hanley A. W., Baker A. K., Howard M. O. Biobehavioral Mechanisms of Mindfulness as a Treatment for Chronic Stress: An RDoC Perspective. Chronic Stress (Thousand Oaks, Calif.). 2017. Vol. 1. P. 2470547017711912. DOI: https://doi.org/10.1177/2470547017711912.

74. Ghasemi F., Beversdorf D. Q., Herman K. C. Stress and stress responses: A narrative literature review from physiological mechanisms to intervention approaches. Journal of Pacific Rim Psychology. 2024. Vol. 18. DOI: https://doi.org/10.1177/18344909241289222.

75. Gilbert P. An Evolutionary Approach to Emotion in Mental Health With a Focus on Affiliative Emotions. Emotion Review. 2015. P. 1–8. URL: https://www.researchgate.net/publication/275225481_An_Evolutionary_Approach_to_Emotion_in_Mental_Health_With_a_Focus_on_Affiliative_Emotions.

76. Gilbert P. The origins and nature of compassion focused therapy. Scribd. 2014. URL: https://www.scribd.com/document/812031817/Dr-Paul-Gilbert-2014-The-origins-and-nature-of-compassion-focused-therapy.

77. Heim E., Valach L., Schaffner L. Coping and psychosocial adaptation: longitudinal effects over time and stages in breast cancer. Psychosomatic Medicine. 1997. Vol. 59, No. 4. P. 408–418. DOI: https://doi.org/10.1097/00006842-199707000-00011.

78. Helmreich I., Kunzler A., Chmitorz A., König J., Binder H., Wessa M., Lieb K. Psychological interventions for resilience enhancement in adults. The Cochrane Database of Systematic Reviews. 2017. No. 2. P. CD012527. DOI: https://doi.org/10.1002/14651858.CD012527.

79. Hilton L., Hempel S., Ewing B. A., Apaydin E., Xenakis L., Newberry S., Colaiaco B., Maher A. R., Shanman R. M., Sorbero M. E., Maglione M. A.

Mindfulness Meditation for Chronic Pain: Systematic Review and Meta-analysis. Annals of Behavioral Medicine. 2017. Vol. 51, No. 2. P. 199–213. DOI: https://doi.org/10.1007/s12160-016-9844-2.

80. Iwanaga K., Chan F., Deiches J., Lee D., Chen X., Wu J. R., Zapata P., Rumrill P. Constructs of the Stress–Appraisal–Coping Theory and Positive Human Traits as Predictors of Perceived Stress in People With Multiple Sclerosis: Implications for Rehabilitation Professions. Journal of Applied Rehabilitation Counseling. 2024. Vol. 55, No. 3. P. 179–196. DOI: https://doi.org/10.1891/JARC-2023-0027.

81. Janapati G., Vijayalakshmi V. Creating a resilient pedagogy: Character strengths intervention for aspiring educators. Acta Psychologica. 2024. Vol. 249. P. 104465. DOI: https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104465.

82. Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. General Hospital Psychiatry. 1982. Vol. 4, No. 1. P. 33–47. DOI: https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3.

83. Kabat-Zinn J., Massion A. O., Kristeller J., Peterson L. G., Fletcher K. E., Pbert L., Lenderking W. R., Santorelli S. F. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. The American Journal of Psychiatry. 1992. Vol. 149, No. 7. P. 936–943. DOI: https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936.

84. Leahy R., Tirch D., Melwani P. Processes Underlying Depression: Risk Aversion, Emotional Schemas, and Psychological Flexibility. International Journal of Cognitive Therapy. 2012. Vol. 5, No. 4. P. 362–379. DOI: https://doi.org/10.1521/ijct.2012.5.4.362.

85. Lensen J. H. et al. Mindfulness-based stress reduction intervention for elementary school teachers: a mixed method study. Trials. 2021. Vol. 22, No. 1. P. 826.

86. Li S. The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1185079. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079.

87. Listiagfiroh W., Ellianawati E. A Problem Based Learning: Practicing Students' Critical Thinking Skills with Cognitive Style Dependent Fields and Independent Fields. Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika. 2019. Vol. 5, No. 2. P. 169–176.

88. Malchiodi C. Understanding Fight, Flight, Freeze, and the Feign Response. Psychology Today. 2021. URL: https://www.psychologytoday.com/us/blog/arts-and-health/202106/understanding-fight-flight-freeze-and-the-feign-response.

89. Martínez Valera P. E., Bouroncle M. R., Gallegos A., Aliaga Bravo V. D. C., Valencia J. State anxiety and trait anxiety associated with social anxiety in university students. Cogent Social Sciences. 2024. Vol. 10, No. 1. P. 2356055. DOI: https://doi.org/10.1080/23311886.2024.2356055.

90. Maslach C., Leiter M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. World Psychiatry. 2016. Vol. 15, No. 2. P. 103–111. DOI: https://doi.org/10.1002/wps.20311.

91. Meaklim H., Le F., Drummond S. P. A., Bains S. K., Varma P., Junge M. F., Jackson M. L. Insomnia is more likely to persist than remit after a time of stress and uncertainty: a longitudinal cohort study examining trajectories and predictors of insomnia symptoms. Sleep. 2024. Vol. 47, No. 4. P. zsae028. DOI: https://doi.org/10.1093/sleep/zsae028.

92. Nadyukova I., Frenzel A. C. Ukrainian teachers' stress and coping during the war: Results from a mixed methods study. Teaching and Teacher Education. 2025. Vol. 157. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104941.

93. Nakao M., Komaki G., Yoshiuchi K., Deter H. C., Fukudo S. Biopsychosocial medicine research trends: connecting clinical medicine, psychology, and public health. BioPsychoSocial Medicine. 2020. Vol. 14, No. 1. P. 30. DOI: https://doi.org/10.1186/s13030-020-00204-9.

94. Opland C., Torrico T. J. Psychodynamic Therapy. StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing, 2025. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK606117/.

95. Pearce E., Sikka A. Trauma responses in educators: Understanding the fawn response and coping mechanisms. Journal of Trauma & Dissociation. 2023. Vol. 24, No. 2. P. 145–162. DOI: https://doi.org/10.1080/15299732.2023.2165432.

96. Pérez-Fernández J. I., Salaberria K., Ruiz de Ocenda Á. Mindfulness-Based Pain Management (MBPM) for Chronic Pain: a Randomized Clinical Trial. Mindfulness. 2022. Vol. 13. P. 3153–3165. DOI: https://doi.org/10.1007/s12671-022-02023-1.

97. Psychological effects of chronic stress in war-affected teachers. Stress & Health. 2023. Vol. 39, No. 4. P. 312–325.

98. Reich J. W., Zautra A. J., Hall J. S. (Eds.). Handbook of adult resilience. New York: Guilford Press, 2010.

99. Roemer L., Williston S. K., Rollins L. G. Mindfulness and emotion regulation. Current Opinion in Psychology. 2015. Vol. 3. P. 52–57. DOI: https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.006.

100. Sagui-Henson S. J., Levens S. M., Blevins C. L. Examining the psychological and emotional mechanisms of mindfulness that reduce stress to enhance healthy behaviours. Stress and Health. 2018. Vol. 34, No. 3. P. 379–390. DOI: https://doi.org/10.1002/smi.2797.

101. Sahranavard S., Miri M. R., Salehiniya H. The relationship between self-regulation and educational performance in students. Journal of Education and Health Promotion. 2018. Vol. 7. P. 154. DOI: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_93_18.

102. Sapolsky R. Glucocorticoids, the evolution of the stress-response, and the primate predicament. Neurobiology of Stress. 2021. Vol. 14. P. 100320. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2021.100320.

103. Sapolsky R. Stress and the brain: individual variability and the inverted-U. Nature Neuroscience. 2015. Vol. 18. P. 1344–1346. DOI: https://doi.org/10.1038/nn.4109.

104. Spinazzola J., van der Kolk B., Ford J. D. Developmental trauma disorder: A legacy of attachment trauma in victimized children. Journal of Traumatic Stress. 2021. Vol. 34, No. 4. P. 711–720.

105. Suls J. et al. Three strategies for bridging different levels of analysis and embracing the biopsychosocial model. Health Psychology. 2013. Vol. 32, No. 5. P. 597–601. DOI: https://doi.org/10.1037/a0031197.

106. Szabo S., Tache Y., Somogyi A. The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief “Letter” to the Editor# of Nature. Stress. 2012. Vol. 15, No. 5. P. 472–478. DOI: https://doi.org/10.3109/10253890.2012.710919.

107. Teachers under fire: the physiological costs of war stress. Journal of International Education & Health. 2024. Vol. 12, No. 1. P. 27–39.

108. Trautner M., Pinquart M. Development of motivational self-regulation in childhood—An integrative review. Frontiers in Psychology. 2025. Vol. 16. P. 1533625. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1533625.

109. Tsybuliak N., Kolomiiets U., Lopatina H., Popova A., Suchikova Y. Anxiety among Ukrainian Academic Staff during Wartime. Scientific Reports. 2024. Vol. 14. P. 27152. DOI: https://doi.org/10.1038/s41598-024-78052-8.

110. Tyrell F. A., Masten A. S. Resilience and Coping in Development: Pathways to Integration. The Cambridge Handbook of the Development of Coping. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. P. 183–204.

111. UNESCO, International Task Force on Teachers for Education 2030. Global report on teachers: Addressing teacher shortages; highlights. UNESCO. 2023. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400.

112. Ursin H., Eriksen H. R. Cognitive activation theory of stress (CATS). Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2010. Vol. 34, No. 6. P. 877–881. DOI: https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.12.006.

113. Wang Y., Chung M. C., Fang S. Post-Traumatic Distress and Burnout Among Chinese School Teachers: The Mediating Role of Forgiveness. Frontiers in Psychology. 2021. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642926.

114. Wielgosz J., Kral T. R. A., Perlman D. M., Mumford J. A., Wager T. D., Lutz A., Davidson R. J. Neural Signatures of Pain Modulation in Short-Term and Long-Term Mindfulness Training: A Randomized Active-Control Trial. The American

Journal of Psychiatry. 2022. Vol. 179, No. 10. P. 758–767. DOI: https://doi.org/10.1176/appi.ajp.21020145.

115. World Health Organization. World mental health report: Transforming mental health for all. World Health Organization, 2022.

116. Zhang C., He Y., Wang Y., Zhao Y. Emotional intelligence, resilience, and self-efficacy: Key factors influencing teachers' psychological well-being. Frontiers in Psychology. 2024. Vol. 15. P. 1434250. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250.

117. Zhang H., Wang Z., Wang G., Song X., Qian Y., Liao Z., Sui L., Ai L., Xia Y. Understanding the Connection between Gut Homeostasis and Psychological Stress. The Journal of Nutrition. 2023. Vol. 153, No. 4. P. 924–939. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tjnut.2023.01.026.

118. Kabat-Zinn J. An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. General Hospital Psychiatry. 1982. Vol. 4, No. 1. P. 33–47. DOI: https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3.

119. Kabat-Zinn J., Massion A. O., Kristeller J., Peterson L. G., Fletcher K. E., Pbert L., Lenderking W. R., Santorelli S. F. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. The American Journal of Psychiatry. 1992. Vol. 149, No. 7. P. 936–943. DOI: https://doi.org/10.1176/ajp.149.7.936.

120. Pérez-Fernández J. I., Salaberria K., Ruiz de Ocenda Á. Mindfulness-Based Pain Management (MBPM) for Chronic Pain: a Randomized Clinical Trial. Mindfulness. 2022. Vol. 13. P. 3153–3165. DOI: https://doi.org/10.1007/s12671-022-02023-1.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації
(автори Д. Холмс, К. Раге)

Анкета

Уважно прочитайте весь перелік, щоб мати загальне уявлення про те, які ситуації, події і життєві обставини, що викликають стрес, у ньому представлено. Потім ще раз прочитайте кожний пункт, звертаючи увагу на кількість балів, якою оцінюється зазначена в ньому ситуація. Далі спробуйте підрахувати з огляду на ті ситуації і події, які впродовж останніх двох років відбувалися у Вашому житті, середнє арифметичне (визначте середню кількість балів за один рік). Якщо якась ситуація повторювалася неодноразово, то отриманий результат треба помножити на потрібну кількість разів.

Відзначте подііїї, що відбувалися у вашому житті за останні два роки відповідно до вказаної шкали , де 0 - це подія була відсутня, а 1-10 кількість подій, що відбулися.

Тестовий матеріал

Життєві події

Смерть чоловіка (дружини) .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Розлучення .

- 1
- 2

- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Роз’їзд подружжя (без оформлення розлучення), розрив взаємин з партнером .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Позбавлення волі.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Смерть близького члена сім’ї .

- 1
- 2

- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Травма чи хвороба .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Одруження, весілля .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Звільнення з роботи .

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Примирення подружжя .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Вихід на пенсію .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміни в стані здоров’я членів сім’ї .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Вагітність партнерки .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Сексуальні проблеми .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Поява нового члена сім’ї, народження дитини .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Реорганізація на роботі .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміни фінансового становища .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Смерть близького друга .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміни професійної орієнтації, зміна місця роботи .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Посилення конфліктності взаємин із шлюбним партнером .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

- 10

Борг чи кредит на велику покупку (наприклад, будинку) .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Закінчення строку виплати боргу чи кредиту, збільшення боргів .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна посади, збільшення службової відповідальності .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

- 10

Син чи донька залишають дім .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Проблеми з родичами чоловіка (дружини) .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Визначне особисте досягнення, успіх .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

- 8
- 9
- 10

Чоловік (дружина) залишає роботу (чи приступає до роботи) .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Початок чи закінчення навчання в освітньому закладі .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна умов життя .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Відмова від якихось індивідуальних звичок, зміна стереотипів поведінки .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Проблеми з керівництвом, конфлікти .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна умов чи часу роботи .

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна місця проживання .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна місця навчання .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна звичок, пов’язаних з проведенням дозвілля чи відпустки .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна звичок, пов’язаних з віросповіданням .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна соціальної активності .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Борг чи кредит на купівлю порівняно дорогої речі (машини, телевізора тощо).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна індивідуальних звичок, пов’язаних із сном, порушення сну .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Зміна кількості членів сім’ї, які живуть разом, зміна характеру чи частоти зустрічей з іншими членами родини .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

- 10

Зміна звичок, пов’язаних із харчуванням (кількість їжі, що споживається, дієта, відсутність апетиту тощо).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Відпустка .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Різдво, зустріч Нового року, день народження .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

- 7
- 8
- 9
- 10

Незначні порушення правопорядку (штраф за порушення правил вуличного руху) .

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Життєві події	Бали
Смерть чоловіка (дружини)	100
Розлучення	73
Роз’їзд подружжя (без оформлення розлучення), розрив взаємин з партнером	65
Позбавлення волі	63
Смерть близького члена сім’ї	63
Травма чи хвороба	53
Одруження, весілля	50
Звільнення з роботи	47
Примирення подружжя	45
Вихід на пенсію	45

Зміни в стані здоров’я членів сім’ї	44
Вагітність партнерки	40
Сексуальні проблеми	39
Поява нового члена сім’ї, народження дитини	39
Реорганізація на роботі	39
Зміни фінансового становища	38
Смерть близького друга	37
Зміни професійної орієнтації, зміна місця роботи	36
Посилення конфліктності взаємин із шлюбним партнером	35
Борг чи кредит на велику покупку (наприклад, будинку)	31
Закінчення строку виплати боргу чи кредиту, збільшення боргів	30
Зміна посади, збільшення службової відповідальності	29
Син чи донька залишають дім	29
Проблеми з родичами чоловіка (дружини)	29
Визначне особисте досягнення, успіх	28
Чоловік (дружина) залишає роботу (чи приступає до роботи)	26
Початок чи закінчення навчання в освітньому закладі	26
Зміна умов життя	25
Відмова від якихось індивідуальних звичок, зміна стереотипів поведінки	24

Проблеми з керівництвом, конфлікти	23
Зміна умов чи часу роботи	20
Зміна місця проживання	20
Зміна місця навчання	20
Зміна звичок, пов’язаних з проведенням дозвілля чи відпустки	19
Зміна звичок, пов’язаних з віросповіданням	19
Зміна соціальної активності	18
Борг чи кредит на купівлю порівняно дорогої речі (машини, телевізора тощо)	17
Зміна індивідуальних звичок, пов’язаних із сном, порушення сну	16
Зміна кількості членів сім’ї, які живуть разом, зміна характеру чи частоти зустрічей з іншими членами родини	15
Зміна звичок, пов’язаних із харчуванням (кількість їжі, що споживається, дієта, відсутність апетиту тощо)	15
Відпустка	13
Різдво, зустріч Нового року, день народження	12
Незначні порушення правопорядку (штраф за порушення правил вуличного руху)	11

Інтерпретація результатів тесту

Набрання випробуваним 150 балів означає 50-відсоткову вірогідність виникнення в нього якогось захворювання, а якщо сума сягає 300 балів, така вірогідність зростає до 90 %. Підрахована сума показує водночас, якою мірою особистість здатна опиратися стресові. Велика кількість балів – це сигнал тривоги, що попереджає про небезпеку. Отже,

респондентові слід терміново вжити заходів, щоб подолати стрес. Визначена в ході виконання тесту сума важлива ще й тому, що вона відображає кількісно рівень стресової завантаженості випробуваного.

Здатність опиратися стресові:

50–199 балів – високий рівень;

200–299 балів – межовий рівень;

300 і більше балів – низький рівень (вразливість).

Якщо, наприклад, сума балів перевищує 300, то це означає, що респондентові загрожує реальна небезпека – синдром вигорання чи психосоматичне захворювання, оскільки переживання стресів такої інтенсивності часто призводить до нервового виснаження.

Додаток Б

Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях (автори С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптація Т. А. Крюкової *)

Нижче наведено можливі реакції людини на різні складні чи стресові ситуації. Вкажіть, як часто Ви поводитися таким чином у важкій стресовій ситуації, і оберіть для себе одне з найбільш точних тверджень.

Інструкція до тесту

Нижче наведено можливі реакції людини на різні складні чи стресові ситуації. Вкажіть, як часто Ви поводитися таким чином у важкій стресовій ситуації, і поставте відповідну цифру у бланк для відповідей. Ніколи Рідко Іноді Часто Найчастіше 1 2 3 4 5

Тестовий матеріал

Типи поведінки і реакцій у стресових ситуаціях:

1. Намагаюся ретельно розподілити свій час.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

2. Концентрую увагу на проблемі і думаю, як її можна вирішити.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

3. Думаю про щось гарне, приємне, що було в моєму житті.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

4. Намагаюся бути на людях.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

5. Звинувачую себе в нерішучості.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

6. Роблю те, що вважаю найбільш підходящим у даній ситуації.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

7. Заглиблююся у свій біль та страждання.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

8. Звинувачую себе в тому, що опинився в такій ситуації.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

9. Ходжу по магазинах, нічого не купуючи.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

10. Думаю про те, що для мене головне.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

11. Намагаюся більше спати.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

12. Дозволяю собі покуштувати улюблену їжу.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

13. Переживаю, що не можу справитися із ситуацією.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

14. Відчуваю нервове напруження.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

15. Згадую, як я вирішував аналогічні проблеми раніше.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

16. Говорю собі, що це відбувається не зі мною.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

17. Звинувачую себе в занадто емоційному ставленні до ситуації.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

18. Іду куди-небудь перекусити чи пообідати.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

19. Відчуваю емоційний шок.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

20. Купую собі якусь річ.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

21. Визначаю план дій і дотримуюся його.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

22. Звинувачую себе в тому, що не знаю що робити.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

23. Іду на вечірку.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

24. Намагаюся осмислити ситуацію.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

25. Застигаю, “заморожуюсь” і не знаю що робити.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

26. Терміново вживаю заходів, щоб виправити ситуацію.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

27. Аналізую те, що сталося, чи своє ставлення до нього.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

28. Шкодую, що не можу змінити того, що сталося, чи свого ставлення до нього.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

29. Іду в гості до друга.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

30. Непокоюся, що я тепер робитиму.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

31. Проводжу час із дорогою, приємною для мене людиною.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

32. Іду на прогулянку.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

33. Говорю собі, що цього ніколи не станеться знову.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

34. Концентрую увагу на своїх загальних вадах.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

35. Розмовляю з людиною, чию пораду я особливо ціную.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

36. Аналізую проблему, перш ніж реагувати на неї.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

37. Телефоную другові.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

38. Відчуваю роздратування.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

39. Вирішую, що тепер слід насамперед робити.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

40. Дивлюся кінофільм.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

41. Контролюю ситуацію.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

42. Докладаю додаткових зусиль, щоб усе вирішити.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

43. Розробляю декілька різних варіантів вирішення проблеми.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

44. Беру відпустку чи вихідні, віддаляюся від ситуації.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

45. Виплескую переживання на інших.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

46. Використовую ситуацію, аби довести, що я все ж таки можу вирішити цю проблему.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

47. Намагаюся зібратися, щоб вийти переможцем із ситуації.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

48. Дивлюся телевізор.

Ніколи

Рідко

Іноді

Часто

Найчастіше

Обробка та інтерпретація результатів тесту

При обробці результатів сумуються бали, зазначені респондентами з урахуванням наведеного нижче ключа.

Для копінгу, зорієнтованого на вирішення завдання, сумуються такі 16 пунктів: 1, 2, 6, 10, 15, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47.

Для копінгу, спрямованого на емоції, сумуються інші 16 пунктів: 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45.

Для копінгу, що має за мету уникнення, сумуються такі 16 пунктів: 3, 6, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48.

Можна підрахувати субшкалу відволікання з 8 пунктів, що належать до уникнення: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48.

Субшкала соціального відволікання може бути підрахована з таких 5 пунктів, що стосуються уникнення: 4, 29, 31, 35, 37. (Зверніть увагу, що пункти уникнення 3, 23 і 32 не використовуються в субшкалах відволікання і соціального відволікання).

Додаток В

ТЕСТ ВИГОРАННЯ К. МАСЛАЧ (MBI – Maslach burnout inventory)

Інструкція:

Мета даного дослідження – визначити, що Ви переживаєте стосовно своєї сім'ї та її членів. Подаємо до Вашої уваги 22 твердження про почуття й переживання, пов'язані із сімейним життям. Прочитайте, будь ласка, уважно кожне з них і поміркуйте, наскільки з ним згодні. Якщо Ви ніколи не переживали подібне, на бланку для відповідей позначте позицію 0 ("ніколи"). Якщо Вам знайоме описане почуття, вкажіть, як часто Ви його переживали. Для цього закресліть чи відмітьте якось інакше бал, що відповідає частоті переживання.

1. Я почуваюся емоційно спустошеною (-им).

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

2. У кінці дня я почуваю себе, як вичавлений лимон.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

3. Я почуваюся стомленою (-им), коли вранці встаю і повинна (-ен) займатися домашніми справами.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

4. Я добре розумію почуття і переживання свого чоловіка (дружини) та дітей і користаюся із цього в інтересах сім'ї.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

5. Я відчуваю, що спілкуюся з деякими членами моєї родини як з предметами (без емоційної теплоти).

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

6. Я відчуваю себе енергійною (-им) і натхненною (-им).

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

7. Я вмію знаходити правильні рішення в конфліктних ситуаціях.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

8. Я відчуваю пригніченість й апатію.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

9. Я можу позитивно впливати на інших членів моєї сім'ї.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

10. Останнім часом я стала(-в) більш черствою (-им) у ставленні до чоловіка (дружини) і дітей.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

11. Як правило, люди, з якими мені доводиться спілкуватися при виконанні сімейних обов'язків і вирішенні сімейних проблем, є нецікавими і скоріше втомлюють мене, аніж дають задоволення.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

12. У мене багато планів на майбутнє, і я вірю, що вони здійсняться.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

13. У мене все більше життєвих розчарувань, особливо в сімейній сфері.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які давали мені раніше радість.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

15. Буває, що мені дійсно байдуже, що відбувається з іншими членами моєї родини.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

16. Мені хочеться усамітнитися й відпочити від усіх й усього.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

17. Я легко можу створювати атмосферу доброзичливості та співробітництва в сім'ї.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

18. Мені легко спілкуватися з членами моєї родини незалежно від їх характеру.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

19. Я багато чого встигаю зробити по дому.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

20. Я відчуваю себе на межі своїх можливостей.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

21. Я багато чого зможу ще досягти у своєму сімейному житті.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

22. Буває, що інші члени моєї сім'ї перекладають на мене свої проблеми та обов'язки.

0 - (ніколи)

1- (дуже рідко)

2 - (рідко)

3 - (іноді)

4 - (часто)

5 - (дуже часто)

6 - (завжди)

Ключ:

Шкала емоційного виснаження: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20.

Шкала деперсоналізації: 5, 10, 11, 15, 22.

Шкала редукції особистісних досягнень: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Рівні вияву складових емоційного вигорання:

Емоційне виснаження: низький рівень: 0–16 балів; середній: 17–26 балів; високий: 27 і більше балів.

Деперсоналізація: низький рівень: 0–6 балів; середній: 7–12 балів; високий: 13 і більше балів.

Редукція досягнень: низький рівень: 0–7 балів, середній: 8–32 балів, високий : 33 і більше балів.

Додатог Г

Опитувальник постравматичного зростання

(Post Traumatic Growth Inventory)

Опис методики.

Опитувальник посттравматичного зростання розроблений Р. Тадеші і Л. Калхаун, адаптований М.Ш. Магомед-Еміновим.

Складається з 21 тверджень з шістьма можливими варіантами відповідей.

Методика містить п’ять шкал: ставлення до інших, нові можливості, сила особистості, духовні зміни, підвищення цінності життя.

Інструкція. Вкажіть для кожного нижченаведеного твердження ступінь, в якому відповідна зміна відбулася в Вашому житті внаслідок кризової (травматичної) події, використовуючи наступну шкалу: 0 1 2 3 4 5 . 0 - Жодних змін

Дуже незначні зміни

Невеликі зміни

Помірні зміни

Великі зміни

Дуже суттєві зміни

Текст методики.

1. Я змінив свої пріоритети про те, що важливо у житті.

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

2. Я набагато краще розумію цінність власного життя .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

3. У мене з’явилися нові інтереси.

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

4. Я став більш впевненим у собі .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

5. Я став краще розуміти духовні питання.

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

6. Я розумію, що можу розраховувати на людей у скрутних ситуаціях.

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

7. Я скерував своє життя на новий шлях .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

8. Я відчуваю більшу близькість з оточуючими.

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

9. Я охоче виражаю свої емоції .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

10. Я краще розумію, що можу впоратися зі складнощами.

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

11. Я можу зробити багато гарних справ у своєму житті .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

12. Я більшою мірою здатен приймати речі такими, якими вони є .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

13. Я можу більше цінувати кожен день свого життя .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

14. У мене з’явилися нові можливості, як не були мені доступні раніше .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

15. Я став більше співчувати іншим .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

16. Я докладаю більше зусиль на встановлення відносин з іншими людьми .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

17. Я більше намагаюсь змінити те, що потребує змін .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

18. Я став більш віруючим (релігійнішим) .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

19. Я зрозумів, що я сильніший, ніж я думав .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

20. Я дізнався про те, якими чудовими бувають люди .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

21. Я краще розумію потреби інших людей .

0 - Жодних змін

1 - Дуже незначні зміни

2 - Невеликі зміни

3 - Помірні зміни

4 - Великі зміни

5 - Дуже суттєві зміни

Обробка результатів.

Кількісна оцінка посттравматичного зростання за кожною шкалою здійснюється шляхом сумарного підрахунку балів. Обробка проводиться по «сирому» балу. Потім за допомогою нормативної таблиці визначається індекс і інтенсивність посттравматичного зростання за кожною шкалою. Індекс посттравматичного зростання обчислюється як сума балів за усіма твердженнями.

Шкала	Кількість тверджень	Номер тверджень
Ставлення до інших (СІ)	7	6, 8, 9, 15, 16, 20, 21
Нові можливості (НМ)	5	3, 7, II, 14, 17
Сила особистості (СО)	4	4, 10, 12, 19
Духовні зміни (ДЗ)	2	5, 18
Підвищення цінності життя (ПЦ)	3	1, 2, 13

Нормативні показники: [2]

Шкала	Низькі значення	Середні значення	Високі значення
Ставлення до інших (СІ)	0-14	15-24	25-35
Нові можливості (НМ)	0-9	10-15	16-25
Сила особистості (СО)	0-7	8-15	16-20
Духовні зміни (ДЗ)	0-3	4-6	7-10
Підвищення цінності життя (ПЦ)	0-6	7-11	12-15
Індекс посттравматичного зростання	0-32	33-63	64-105

Додаток Д

Шкала сприйнятого стресу (PSS-10)

Запитання в цій шкалі стосуються Ваших почуттів і думок протягом ОСТАННЬОГО МІСЯЦЯ. Будь ласка, для кожного пункту виберіть один із наступних варіантів відповіді, що відображує ЯК ЧАСТО ви відчували або міркували в певний спосіб:

0 = ніколи, 1 = майже ніколи, 2 = іноді, 3 = досить часто, 4 = дуже часто.

1. Як часто за останній місяць ви були засмучені через щось, що трапилося несподівано?

0

1

2

3

4

2. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете контролювати важливі речі у вашому житті?

0

1

2

3

4

3. Як часто за останній місяць ви відчували знервованість та стрес?

0

1

2

3

4

4. Як часто за останній місяць ви були впевнені, що зможете вирішити свої особисті проблеми?

0

1

2

3

4

5. Як часто за останній місяць ви відчували, що все відбувається по-вашому (відповідно до ваших бажань, планів та поглядів)?

0

1

2

3

4

6. Як часто за останній місяць ви відчували, що не можете впоратися з тим, що маєте зробити?

0

1

2

3

4

7. Як часто за останній місяць ви були здатні контролювати роздратованість з приводу того, що відбувається у вашому житті?

0

1

2

3

4

8. Як часто за останній місяць ви почувалися «господарем становища»?

0

1

2

3

4

9. Як часто за останній місяць ви були розсерджені через події, на які не могли впливати?

0

1

2

3

4

10. Як часто за останній місяць ви відчували, ніби труднощів накопичилося так багато, що ви не можете їх подолати?

0

1

2

3

4

Інвертуйте бали за певними пунктами: Знайдіть у списку пункти з номерами 2, 4, 6, 8, 9, 10. Замість того, щоб прямо заносити свої бали, зробіть так:

Якщо ви відповіли 0 (Ніколи), то для цього пункту встановіть 4 бали.

Якщо ви відповіли 1 (Рідко), то встановіть 3 бали.

Якщо ви відповіли 2 (Час від часу), то встановіть 2 бали.

Якщо ви відповіли 3 (Часто), то встановіть 1 бал.

Якщо ви відповіли 4 (Дуже часто), то встановіть 0 балів.

Підсумуйте всі бали: Додайте всі бали, включаючи ті, що були інвертовані, щоб отримати загальний результат.

Інтерпретація результатів:

0-13 балів:

Низький рівень стресу.

14-26 балів:

Помірний рівень стресу.

27-40 балів:

Високий рівень стресу.

Додаток Е

Тренінгове заняття 1

Мета : ознайомити вчителів з поняттям стресу на емоційному, когнітивному та фізіологічному рівнях. Усвідомити свій рівень стресу. Допомогти в розпізнаванні та використанні особистих внутрішніх ресурсів для управління стресом.

Завдання:

Вступ (10 хв)

Після знайомства ведучий пояснює, що кожна група повинна мати правила повноцінної та результативної роботи. Виносяться правила на обговорення:

- довірче спілкування
- “я - повідомлення ”
- Конфіденційність
- не критикуй

Прийняті правила вивішуються на дошку, перебувають у зору членів групи, можуть поповнюватися під час тренінгу.

Створення безпечного середовища Підтримка руками»

Мета: розвиток довіри та взаємопідтримки

Час: 5–7 хвилин

Інструкція: Учасники стають у коло. Один із учасників обережно падає назад, розкриваючи руки, а інші підтримують його, утворюючи «подушку» з рук. Кожен учасник по черзі пробує падати назад і довіряти групі. Після завершення обговоріть коротко: «Як ви відчували себе, коли довіряли іншим?»

Особливості: Підходить для будь-якого віку. За потреби можна робити вдвох або втрьох для меншої інтенсивності. Важливо, щоб усі рухи були обережними та безпечними.

2. Міні-лекція: «Що таке стрес» (15 хв)

Коли ми говоримо слово *«стрес»*, у більшості з нас воно викликає негативні асоціації: втому, перевантаження, нервозність. Але варто розуміти: стрес — це природна реакція організму, яка вмикається тоді, коли ми стикаємося з труднощами чи небезпекою. Він є частиною нашої системи виживання. Інша річ — *як часто* і *наскільки інтенсивно* ми з ним стикаємось.

Стрес впливає на наші емоції. Ми можемо відчувати:**страх і тривогу** — бо не знаємо, що буде далі. **Гнів чи роздратування** — коли здається, що ми не контролюємо ситуацію.

Апатію, безсилля — як наслідок виснаження. Для вчителів це може проявлятися як відчуття «немає сил ні на що», втрата задоволення від роботи чи підвищена дратівливість на учнів.

Стрес впливає на мислення і пам'ять. Стає важко концентруватися на завданнях; запам'ятовувати навіть прості речі; приймати рішення, бо в голові плутанина. Ми часто називаємо це станом «мозок не працює». Насправді це захисна реакція: організм кидає всі ресурси на боротьбу з небезпекою, а не на аналітику.

Наше тіло одразу реагує на стрес - прискорюється серцебиття, підвищується тиск, напружуються м'язи (особливо шия, плечі, спина), з'являються проблеми зі сном; порушується апетит.

Тобто стрес — це не лише «в голові». Це цілком реальна фізична реакція, яку можна навіть виміряти.

Що таке гострий та хронічний стрес

Гострий стрес — це реакція «тут і зараз». Наприклад, раптовий дзвінок з тривожними новинами чи конфлікт із батьками учня. Ми відчуваємо сплеск адреналіну, серце б'ється швидше, але після завершення ситуації організм поступово повертається до норми.

Хронічний стрес — це коли напруга *не зникає*. Постійна невизначеність, тривалі труднощі, відсутність відпочинку. Це виснажує організм і може призвести до «вигорання» чи навіть хвороб.

Найбільша різниця між «корисним» і «шкідливим» стресом у тому, чи ми маємо достатньо **ресурсів** для його подолання.

Стрес — це природна реакція нашого тіла та психіки. Він впливає на емоції, мислення і фізичний стан. Він може допомогти нам діяти, а може виснажувати. Завдання кожного з нас — навчитися *помічати свій рівень стресу* і *користуватися власними ресурсами*, щоб тримати баланс.

Важливо пам'ятати: стрес — не завжди поганий. Він може бути **паралізуючим** — коли ми відчуваємо безсилля і не можемо діяти. Але він може бути й **мобілізуючим** — дає сили, зосередженість і допомагає подолати складні обставини.

3. Вправа: «Мій рівень стресу» (20 хвилин)

Мета: усвідомлення власного рівня стресу, розвиток саморефлексії, формування розуміння індивідуальності стресових реакцій

Підготовка : підготуйте аркуші формату А4 для кожного учасника. На аркуші намалюйте візуальну шкалу від 1 до 10, де:

1 – практично відсутній стрес, почуття спокою;

10 – максимальний стрес, сильне напруження, тривога.

Можна додати кольорове маркування: зелений – низький стрес, жовтий – середній, червоний – високий, щоб полегшити сприйняття.

Інструкції для учасників

Кожен учасник отримує аркуш і ручку. Індивідуальна робота (5 хв): Подумайте про свій поточний стан: що відчуваєте фізично, емоційно, когнітивно. Визначте на шкалі число, яке найточніше відображає ваш рівень стресу **на цей момент**. За бажанням, можна коротко записати, які фактори вплинули на ваш стан.

Обговорення у парах (10 хв): утворіть пари з сусідом по групі. Поділіться своїм вибором на шкалі. Обговоріть:

- Що вплинуло на цей рівень стресу?
- Чи помічаєте, що рівень стресу змінюється залежно від обставин?
- Які фактори допомагають вам знизити стрес?

Важливо: кожен говорить по черзі, поважаючи темп і думки іншого.

Групове підсумування (5 хв): Модератор або тренер робить короткий висновок:

Стрес у кожного учасника проявляється по-різному.

Важливо усвідомлювати **суб'єктивне сприйняття стресу**, а не порівнювати себе з іншими.

Визнання власного стану – перший крок до ефективного управління стресом.

Додаткові поради

Під час вправи важливо створити **атмосферу без оцінювання**: немає «правильного» або «неправильного» рівня стресу. Можна запропонувати учасникам у кінці **коротку релаксаційну практику** (2–3 хв) для зниження стресу перед переходом до наступних завдань. Візуальна шкала дозволяє швидко і наочно побачити власний стан і полегшує самоусвідомлення.

4. Дискусія «Як війна та робота впливають на мене?» (20 хв)

Мета: усвідомлення впливу війни та професійного навантаження на емоційний стан, розвиток емпатії, формування спільного досвіду

Ведучий пояснює мету дискусії: «Ми говоримо про власні переживання, нікого не оцінюємо, кожен ділиться добровільно».

Наголос на **конфіденційності** та повазі до інших, готує відкриті запитання:

- Як робота у школі під час війни впливає на мій емоційний стан?
- Що найбільше виснажує?
- Що допомагає триматися?

Важливо забезпечити **безпечне та підтримуюче середовище**: стільці у коло, достатньо

простору для всіх учасників.

Можна підготувати **тактильні або візуальні сигнали**: наприклад, червоний картон – «потрібно паузу», зелений – «готовий поділитися».

Формат «вільний мікрофон» або коло: учасники по черзі або за бажанням висловлюються. Кожен може відповісти на одне або всі запитання. Важливо заохочувати активне слухання: не перебивати, не давати порад без запиту.

Ведучий може ставити уточнюючі питання, щоб допомогти глибше осмислити емоції:

- «Як ти помічаєш ці зміни у собі?»
- «Що саме робить ситуацію виснажливою?»

Ведучий підсумовує почуте, наголошуючи на спільності досвіду, але при цьому відзначає **унікальність переживань кожного**. Можна закінчити **короткою технікою релаксації або дихання**, щоб учасники заземлилися після емоційної розмови.

Поради для ефективності

Встановіть **правило добровільності**: ніхто не зобов'язаний ділитися, якщо не готовий.

Використовуйте **правило «слухаємо без оцінки»**: не коментуємо, не критикуємо, не порівнюємо.

Заохочуйте **короткі відповіді**, щоб усі бажаючі встигли висловитися.

Можна дозволити **запис думок на папір** для тих, хто соромиться говорити вголос – потім можна зачитати анонімно.

Якщо хтось відчуває сильний емоційний дискомфорт, запропонуйте **тимчасово відійти від дискусії** та зробити дихальну вправу.

5. Вправа «Коло ресурсів» (30 хв)

Мета: усвідомлення власних ресурсів підтримки, розвиток самопізнання, підвищення відчуття внутрішньої та зовнішньої опори

Підготовка

Підготуйте аркуші формату А4 або ватман для кожного учасника. Кожен аркуш містить велике коло, яке можна поділити на 4 сектори:

Люди

Власні якості

Діяльність

Місця

Забезпечте різнокольорові ручки або фломастери для більш наочного та творчого оформлення.Підготуйте тихий, спокійний простір для індивідуальної роботи.

Ведучий пояснює мету: «Ми зосередимося на власних ресурсах – усіх джерелах підтримки, які допомагають нам триматися під час складних ситуацій».

Наголос на **позитивному фокусі**: ми шукаємо те, що вже є, а не те, чого бракує.

Пояснюємо структуру кола та приклади секторів:

Люди – сім'я, друзі, колеги, наставники.

Власні якості – терпіння, почуття гумору, стійкість, креативність.

Діяльність – спорт, творчість, хобі, волонтерство.

Місця – парк, дім, школа, улюблене кафе, природа.

Індивідуальна робота (15 хв)

Учасники самостійно заповнюють коло: пишуть або малюють, що для них є ресурсом у кожному секторі. Можна додати **короткі підказки** для глибшого осмислення. «Хто або що допомагає мені відновлюватися?», «Які мої якості допомагають долати труднощі?» , «Які справи наповнюють мене енергією?» , «Де я почуваюся спокійно та впевнено?»

Заохочувати **творчий підхід**: малюнки, символи, кольори.

Обговорення у малих групах (7–10 хв)

Утворіть пари або трійки. Кожен ділиться своїм колом ресурсів, за бажанням.

Обговорюють:

- Що здивувало або приємно вразило?
- Які ресурси часто повторюються у групі?
- Як можна краще використовувати ці ресурси у повсякденному житті?

Важливо **не оцінювати** та не порівнювати ресурси, а лише ділитися і слухати.

Підсумок (3–5 хв)

Ведучий підкреслює:

У кожного є власні внутрішні та зовнішні ресурси, навіть у складні часи.

Усвідомлення ресурсів допомагає підвищити стресостійкість і відчуття контролю.

Важливо іноді повертатися до цього кола, коли потрібна підтримка.

За бажанням можна запропонувати коротку вправу на закріплення: учасники називають один ресурс із свого кола, який вони планують активувати найближчим часом.

Додаткові правила та поради

Правило добровільності: ніхто не зобов'язаний ділитися, якщо не готовий.

Правило без оцінювання: слухаємо, не коментуємо, не даємо порад без запиту.

Творчість вітається: малюнки, символи, кольори – допомагають краще усвідомити ресурси.

Можна додати **правило «таймера»**: обмеження на обговорення у групах, щоб усі встигли

висловитися.

Для емоційно чутливих учасників: дозволити **анімацію або малювання на окремому аркуші**, не показуючи його групі.

За потреби ведучий може запропонувати **коротку релаксаційну паузу** після індивідуальної роботи, щоб учасники «заземлилися».

Практика релаксації «Дихання 4-7-8» (15 хвилин)

Мета: зниження рівня стресу, відчуття фізіологічного розслаблення, розвиток усвідомленого контролю над диханням

Підготовка

Виберіть тихе, спокійне місце для проведення вправи.

Учасники сидять або лежать у зручній позі, руки можна покласти на коліна або живіт.

Ведучий готує спокійний темп мови, можливо, легку фонову музику без ритму, щоб підтримати концентрацію.

Ведучий коротко пояснює техніку:

Вдих – 4 секунди (через ніс, повільно та глибоко).

Затримка дихання – 7 секунд (розслабляємо тіло, не напружуємо).

Видих – 8 секунд (через рот, повільно та контрольовано).

Пояснити, що **спочатку можуть відчуватися легке запаморочення або дискомфорт**, це нормально, якщо не надто інтенсивно. Підкреслити важливість **комфорту та власних меж**: якщо важко – пропускати цикли або робити коротші паузи.

Ведучий проводить **3–5 циклів разом із групою** у повільному темпі, а потім дає учасникам кілька самостійних циклів.

Рекомендується:

Сфокусувати увагу на відчуттях повітря в носі, на грудях і животі.

М’яко спостерігати за тілом – напруження відходить із кожним видихом.

Можна додати **візуалізацію**: наприклад, «на вдиху уявляйте, що наповнюєтесь спокоєм, на видиху – відпускаєте напруження».

Обговорення відчуттів (3–5 хв)

Поставити відкриті запитання:

Що ви відчули під час практики?

Чи змінилося ваше тіло – м’язи, плечі, живіт?

Чи стало легше емоційно, зменшилося напруження?

Наголосити: **ефект індивідуальний**, у когось він може бути миттєвим, у когось – поступовим при регулярній практиці.

Додаткові правила та поради

Правило безпеки: не перенавантажувати дихальні цикли, слухати тіло.

Добровільність: учасники можуть приєднатися частково або лише спостерігати.

Тихе середовище: мінімум відволікаючих факторів (звук, світло).

Регулярність: заохочувати повторювати техніку самостійно щодня для більшого ефекту.

Візуальні сигнали: ведучий може показувати секунди пальцями або легким рахунком, щоб учасники не відволікалися на годинник.

Вправа Рефлексія та домашнє завдання (10 хв)

Мета: осмислення пройденого матеріалу, закріплення усвідомлення власного стану та ресурсів, формування звички самоспостереження

Ведучий ставить відкриті запитання:

Що сьогодні було для вас найкориснішим?

Яку думку, інструмент чи техніку ви забираєте із собою?

Формат: **круглий стіл або «вільний мікрофон»**, кожен може висловитися, але без примусу.

Важливо:

Кожен учасник говорить **коротко та по суті**, щоб усі встигли висловитися.

Ведучий підкреслює **позитивний досвід та прогрес**, нагадує, що будь-яке спостереження важливе.

Можна додати **правило «одна думка – один раз»**, щоб уникнути повторів і дати шанс усім.

Домашнє завдання (5 хв)

Щоденне визначення рівня стресу за шкалою 1–10

Важливо спостерігати власний стан і помічати динаміку протягом дня.

Запис хоча б одного ресурсу, який допоміг протягом дня

Це може бути людина, діяльність, власна якість, місце.

Поради для виконання:

Вести короткий щоденник або нотатки у телефоні/зошиті.

Можна зробити це у кінці дня, щоб підсумувати, що допомогло.

Заохочувати **неоцінювальний підхід**: немає «правильних» чи «неправильних» ресурсів чи рівнів стресу.

Додаткові правила та поради

Правило конфіденційності: записи для себе, ділитися – лише за бажанням.

Правило послідовності: бажано вести записи щодня протягом тижня для спостереження динаміки.

Фокус на ресурсах: навіть якщо стрес високий, важливо помічати хоча б один позитивний ресурс.

Короткий обмін у групі (за бажанням): на наступному занятті можна поділитися, що виявилося корисним.

Заохочення творчості: записи можуть бути текстом, малюнком, символом – головне, щоб було зрозуміло власному автору.

StrikePlagiarism.com

Дата звіту 9/13/2025
Дата редагування ---

Звіт не був оцінений

Звіт подібності

метадані

Назва організації
Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnytskyi

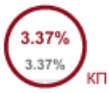
Заголовок
Мамаєва магістерська робота

Автор Науковий керівник / Експерт
МамаєваОлександр Непша

підрозділ
Melitopol State Pedagogical University named after B.Khmelnytskyi

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



КП 1

КЦ

15896
Кількість слів

125870
Кількість символів