

УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему

*«Сенсожиттєві орієнтації як чинник
подолання професійної деформації педагогів»*

Виконав: здобувачка 4 курсу,
групи ПС-22-1
Спеціальності 053 «Психологія»
Ковальчук Ю.Р.
Керівник: Бикова В. О,
канд. пед. наук, доц.

Дніпро
2026

АНОТАЦІЯ

(ПІБ здобувача). Сенсожиттєві орієнтації як чинник подолання професійної деформації педагогів. – Кваліфікаційна робота бакалавра зі спеціальності 053 «Психологія». – Університет імені Альфреда Нобеля, Дніпро, 2026. – 84 с.

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню ролі сенсожиттєвих орієнтацій у подоланні педагогами професійної деформації в умовах воєнного стану.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити роль сенсожиттєвих орієнтацій у подоланні професійної деформації педагогів, а також розробити програму психологічного супроводу, спрямовану на актуалізацію сенсожиттєвих ресурсів педагогів в умовах воєнного стану.

Об'єкт дослідження – професійна деформація педагогів.

Предмет дослідження – сенсожиттєві орієнтації як чинник подолання професійної деформації педагогів в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Теоретичні: аналіз, синтез, систематизація наукових джерел; емпіричні: психодіагностичне тестування (методика «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва в україномовній адаптації; опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка у версії М. С. Міщенко); анкетування; математико-статистичні: t-критерій Стюдента, коефіцієнт кореляції Пірсона, регресійний аналіз.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі гімназії № 143 Дніпровської міської ради (ДМР). Вибірка: педагоги у віці 30–40 років ($n = 40$ осіб), розподілені на дві групи: Група 1 – стаж до 5 років включно ($n = 20$); Група 2 – стаж понад 10 років ($n = 20$).

Основні результати дослідження. Встановлено статистично значущий негативний кореляційний зв'язок між загальним показником СЖО та загальним показником вигорання ($r = -0,455$; $p < ,01$), а також між субшкалою «Локус контролю – Я» та фазою виснаження ($r = -0,489$; $p < ,01$). Регресійний аналіз показав, що субшкала «Локус контролю – Я» є єдиним статистично значущим

незалежним предиктором вигорання ($\beta = -0,31$; $p < ,05$). Педагоги зі стажем понад 10 років мають достовірно нижчі показники СЖО ($M = 88,6$) та вищий рівень вигорання ($M = 162,1$) порівняно з педагогами зі стажем до 5 років ($M_{\text{СЖО}} = 104,1$; $M_{\text{вигор}} = 84,6$).

Розроблено програму психологічного супроводу «Сенсовий компас», спрямовану на актуалізацію сенсожиттєвих ресурсів педагогів. Програма розрахована на 8 тижнів (16 занять) та включає чотири блоки: діагностично-мотиваційний, смислова ревізія, розвиток суб'єктної позиції, профілактика рецидиву.

Ключові слова: сенсожиттєві орієнтації, професійна деформація, емоційне вигорання, педагог, смисл життя, локус контролю, профілактика вигорання, воєнний стан.

SUMMARY

(Student's full name). Meaningful Life Orientations as a Factor of Overcoming Professional Deformation of Teachers. – Bachelor's Qualification Paper, Specialty 053 Psychology. – Alfred Nobel University, Dnipro, 2026. – 84 p.

The paper examines the role of meaningful life orientations (MLO) in overcoming professional deformation of teachers under wartime conditions.

Purpose of the study – to theoretically substantiate and empirically investigate the role of meaningful life orientations in overcoming professional deformation of teachers, as well as to develop a program of psychological support aimed at actualizing the meaningful life resources of teachers under wartime conditions.

Object of the study – professional deformation of teachers.

Subject of the study – meaningful life orientations as a factor in overcoming professional deformation of teachers under wartime conditions.

Research methods. Theoretical: analysis, synthesis, systematization of scientific sources; empirical: psychodiagnostic testing (D. O. Leontiev's Purpose-in-Life Test in Ukrainian adaptation; V. Boyko's Professional Burnout Questionnaire as presented by M. S. Mishchenko); questionnaire survey; mathematical-statistical: Student's t-test, Pearson correlation coefficient, regression analysis.

Empirical base of the study. The study was conducted at Gymnasium No. 143 of Dnipro City Council (DMR). The sample consisted of 40 teachers aged 30–40 years, divided into two groups: Group 1 – teaching experience up to 5 years inclusive ($n = 20$); Group 2 – teaching experience over 10 years ($n = 20$).

Main results of the study. A statistically significant negative correlation was established between the overall MLO score and the overall burnout score ($r = -0.455$; $p < .01$), as well as between the "Locus of Control – Self" subscale and the exhaustion phase ($r = -0.489$; $p < .01$). Regression analysis showed that the "Locus of Control – Self" subscale is the only statistically significant independent predictor of burnout ($\beta = -0.31$; $p < .05$). Teachers with over 10 years of experience have significantly lower MLO scores ($M = 88.6$) and higher burnout levels ($M = 162.1$) compared to teachers with up to 5 years

of experience ($M_{MLO} = 104.1$; $M_{burnout} = 84.6$).

A psychological support program "Sense Compass" aimed at actualizing the meaningful life resources of teachers has been developed. The program is designed for 8 weeks (16 sessions) and includes four modules: diagnostic-motivational, semantic revision, development of subject position, relapse prevention.

Keywords: meaningful life orientations, professional deformation, emotional burnout, teacher, meaning of life, locus of control, burnout prevention, wartime conditions.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІВ	7
1.1 Феномен професійної деформації особистості: концептуальний аналіз	7
1.2 Чинники та умови виникнення і розвитку професійної деформації педагогів	12
1.3 Психологічні умови подолання та профілактики деформації	19
Висновки до першого розділу	23
РОЗДІЛ 2. СЕНСОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС	26
2.1 Психологічні концепції смислу та смислоутворення особистості	26
2.2 Смыслжиттєві орієнтації: поняття, структура та особливості формування	29
2.3 Сенсожиттєві орієнтації у структурі психологічних ресурсів педагога	33
Висновки до другого розділу.....	38
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІВ (гімназія № 143 ДМР м. Дніпра).....	40
3.1 Обґрунтування вибірки, психодіагностичного інструментарію та методів статистичного аналізу	40
3.2 Аналіз рівнів сенсожиттєвих орієнтацій та показників вигорання педагогів	42
3.3 Дослідження зв'язку між сенсожиттєвими орієнтаціями та рівнем деформації	45
3.4 Практичні рекомендації щодо розвитку сенсожиттєвих орієнтацій як ресурсу профілактики деформації	49
Висновки до третього розділу	52
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	57
ДОДАТКИ.....	62

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується безпрецедентними викликами, зумовленими запровадженням воєнного стану. Система освіти України опинилася в новій, екстремальній реальності, де професійна діяльність педагогів відбувається в умовах хронічного стресу, загрози життю та здоров'ю, вимушеного переміщення, необхідності організації освітнього процесу в дистанційному або змішаному форматі під загрозою бомбардувань. Ці фактори суттєво підвищують ризики виникнення та поглиблення професійної деформації особистості вчителя.

Професійна деформація педагогів, яка традиційно вивчалася крізь призму «емоційного вигорання», ригідності та редукції професійних обов'язків [32; 48], сьогодні набуває нових, більш загрозливих форм. Війна виступає потужним каталізатором деструктивних змін: виснажуються адаптаційні ресурси, нівелюються смисли, руйнується відчуття стабільності [10; 28]. Саме в цих умовах проблема збереження професійного довголіття та психічного здоров'я педагога виходить на рівень національної безпеки, адже від психоемоційного стану вчителя залежить якість освіти підростаючого покоління, а отже – і майбутнє країни. Відповідно до Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025) [2], створення умов для психологічної підтримки педагогів є одним із пріоритетних напрямів державної політики.

Актуальність теми посилюється необхідністю пошуку не просто механізмів «боротьби» з деформацією, а внутрішніх, сенсожиттєвих ресурсів, які дозволяють педагогу не лише вистояти в кризових умовах, а й зберегти цілісність особистості, професійну ідентичність та здатність до самореалізації [37; 47]. Сенсожиттєві орієнтації, як інтегральна характеристика спрямованості особистості на пошук та реалізацію сенсу власного буття [17; 34], виступають тим внутрішнім стрижнем, який опосередковує вплив стресогенних факторів на особистість, виконуючи захисну та ресурсну функції [12; 44].

Ступінь розробленості проблеми. Проблема професійної деформації

досліджувалася в роботах С. Д. Максименка [20], Л. М. Карамушки [11], Н. І. Пов'якель [29], В. А. Семиченко [33], де розкривалися механізми виникнення синдрому «емоційного вигорання» та професійної деструкції у педагогічній діяльності. Теоретико-методологічні засади вивчення сенсожиттєвих орієнтацій закладені у працях В. Франкла (логотерапія) [37; 47], Д. О. Леонтьєва (тест СЖО) [17], а також українських психологів З. С. Карпенко [12], Т. М. Титаренко [34], які розглядають смислову сферу як детермінанту життєстійкості особистості. Однак, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, проблема взаємозв'язку сенсожиттєвих орієнтацій саме як чинника подолання (копінг-ресурсу) професійної деформації педагогів в умовах воєнного стану залишається недостатньо вивченою. Відсутні комплексні дослідження, що розглядають смислову сферу вчителя як основний буфер, що стримує деструктивні зміни особистості в екстремальних умовах війни [6; 8; 50].

Об'єкт дослідження – професійна деформація педагогів.

Предмет дослідження – сенсожиттєві орієнтації як чинник подолання професійної деформації педагогів в умовах воєнного стану.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити роль сенсожиттєвих орієнтацій у подоланні професійної деформації педагогів, а також розробити та апробувати програму психокорекційної роботи, спрямовану на актуалізацію сенсожиттєвих ресурсів педагогів в умовах воєнного стану.

Завдання дослідження:

1. здійснити теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення професійної деформації та сенсожиттєвих орієнтацій особистості;
2. визначити специфіку прояву професійної деформації у педагогів, які працюють в умовах воєнного стану;
3. емпірично виявити структуру та особливості взаємозв'язку між сенсожиттєвими орієнтаціями та показниками професійної деформації педагогів;
4. розробити, обґрунтувати та впровадити програму психологічного супроводу, спрямовану на розвиток сенсожиттєвих орієнтацій як чинника подолання професійної деформації, та перевірити її ефективність.

Концептуальна гіпотеза: між рівнем розвитку сенсожиттєвих орієнтацій і ступенем вираженості професійної деформації педагогів існує значущий зворотний зв'язок – вищий рівень осмисленості власного буття виступає захисним чинником щодо деструктивних змін особистості.

Емпіричні гіпотези:

1. педагоги з вищим загальним показником СЖО матимуть нижчі бали за фазами вигорання (за методикою В. Бойка у версії Міщенко М. С. [23]);
2. субшкала «Локус контролю – Я» (за Д. О. Леонтьєвим [17]) буде найсильнішим предиктором рівня виснаження;
3. педагоги зі стажем понад 10 років матимуть достовірно нижчі показники СЖО та вищий рівень вигорання порівняно з педагогами зі стажем до 5 років.

Методи дослідження.

1. Теоретичні: аналіз, синтез, систематизація наукових джерел; теоретичне моделювання.
2. Емпіричні: психодіагностичне тестування (методика «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтьєва [17] в україномовній адаптації; опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка у версії Міщенко М. С. [23]); анкетування.
3. Математико-статистичні: t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок, коефіцієнт кореляції Пірсона (r), регресійний аналіз.

Емпірична база дослідження. Дослідження проводилося на базі гімназії № 143 Дніпровської міської ради (ДМР). Вибірка: педагоги у віці 30–40 років ($n = 40$ осіб), розподілені на дві групи: Група 1 – стаж до 5 років включно ($n = 20$); Група 2 – стаж понад 10 років ($n = 20$). Обсяг вибірки відповідає нормативним вимогам методичних вказівок кафедри для встановлення міжгрупових відмінностей (не менше двох груп по 20 осіб).

Теоретико-методологічна основа дослідження. Концепція логотерапії В. Франкла [37; 47]; теорія смислу Д. О. Леонтьєва [17]; психологія стресу та копінгу Р. Лазаруса і С. Фолкман [46]; концепція ресурсного підходу С. Хобфолла [43; 44]; роботи К. Маслач і С. Джексона щодо синдрому вигорання [48]; дослідження

вітчизняних психологів – Л. М. Карамушки [11], Н. І. Пов'якель [29], Т. М. Титаренко [34], З. С. Карпенко [12], С. Д. Максименка [20].

Наукова новизна одержаних результатів. Здійснено системний аналіз сенсожиттєвих орієнтацій педагогів як чинника подолання професійної деформації в контексті воєнного стану; виявлено специфічну структуру взаємозв'язків між смисловою сферою та симптомами професійної деформації, зумовлену впливом хронічного стресу війни. Поглиблено: наукові уявлення про механізми ресурсної функції сенсожиттєвих орієнтацій у збереженні професійного здоров'я педагога. Дістали подальшого розвитку: методи діагностики та корекції професійної деформації педагогів з урахуванням сучасних соціально-політичних умов.

Практичне значення дослідження. Розроблена програма психологічного супроводу може бути впроваджена в роботу практичних психологів системи освіти, центрів професійного розвитку педагогів, інклюзивно-ресурсних центрів. Результати дослідження можуть використовуватися для створення тренінгових програм з профілактики професійного вигорання, а також у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Структура та обсяг роботи. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (52 найменування) та додатків. Основний зміст роботи викладено на 84 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІВ

1.1 Феномен професійної деформації особистості: концептуальний аналіз

Поняття «професійна деформація особистості» є одним із ключових у психології праці та організаційній психології.

Воно охоплює сукупність стійких негативних змін у психологічній структурі фахівця, що виникають унаслідок тривалої дії специфічних умов професійної діяльності та призводять до зниження її ефективності й деструкції особистісних характеристик [11; 29; 33].

Важливо розрізняти професійну деформацію та суміжні феномени. Від явища «фахової майстерності» чи «професійного досвіду» деформацію відрізняє негативна спрямованість змін: якщо в першому випадку відбувається зростання компетентності, розширення поведінкового репертуару та підвищення ефективності, то в другому – функціональна деградація, звуження засобів взаємодії та зниження якості виконання професійних завдань [33; 39].

Як зазначає С. Д. Максименко (2004), деформація є наслідком порушення балансу між вимогами діяльності та психологічними ресурсами особистості [20].

Коли вимоги систематично перевищують можливості фахівця (або коли фахівець надмірно адаптується до специфічних умов), виникають компенсаторні механізми, які з часом набувають патологічних рис.

У сучасній психологічній науці склалися кілька основних підходів до розуміння професійної деформації (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз підходів до розуміння професійної деформації

Підхід	Представники	Сутність деформації	Ключове поняття
Синдромальний	К. Маслач, С. Джексон [48]	Реакція на хронічний робочий стрес	Емоційне вигорання
Фазовий	В. Бойко (у викладі Міщенко М. С. [23])	Послідовний розвиток деструктивних змін	Фази: напруга → резистенція → виснаження
Адаптаційний	А. Пжесмицький-Леві	Надмірна адаптація, що звужує поведінковий репертуар	Деадаптивна гіперадаптація
Ресурсний	С. Хобфолл [43; 44]	Виснаження ресурсів при їх неефективному відновленні	Дисбаланс ресурсів
Інтегративний	Л. М. Карамушка [11], Н. І. Пов'якель [29]	Комплекс когнітивних, емоційних та поведінкових змін	Багатовимірний конструкт

Аналіз табл.1.1 дозволяє зробити висновок, що більшість сучасних дослідників (як зарубіжних, так і вітчизняних) розглядають професійну деформацію як процес, що має стадійний характер і охоплює різні рівні функціонування особистості – від емоційного до поведінкового.

Розглянемо синдром емоційного вигорання як ключовий індикатор деформації. Концептуальну основу досліджень професійної деформації в «допомагаючих» професіях заклали роботи американської соціальної психологині К. Маслач та її колеги С. Джексон. 1981 року вони описали синдром емоційного вигорання (burnout) як особливу реакцію на хронічний робочий стрес, що виникає у представників професій типу «людина-людина» [48].

У структурі синдрому автори виокремили три компоненти:

1. Емоційне виснаження – відчуття спустошеності, втомленості, відсутності енергійних ресурсів для виконання професійних завдань;
2. Деперсоналізація – цинічне, байдуже, знеособлене ставлення до суб'єктів професійної взаємодії (учнів, клієнтів, пацієнтів);
3. Редукція особистих досягнень – знецінення власної професійної ефективності, відчуття неспроможності, негативна самооцінка в професійному аспекті [48].

Як зазначає О. А. Ігнатюк (2025), хоча «вигорання» та «деформація» є суміжними, але не тотожними поняттями: перше часто слугує індикатором настання деструктивних змін другого порядку – власне деформації особистості [10].

Розвиваючи ідеї К. Маслач, дослідники виявили, що вигорання не обмежується лише професійною сферою, а поширюється на інші сфери життя особистості [42; 44]. Це так званий «ефект розливу» (spillover effect): емоційне спустошення, набуте на роботі, переноситься у сімейні стосунки, дружні контакти, сферу дозвілля. У педагогів цей ефект виявляється у зниженні загальної життєвої активності, униканні соціальних контактів, звуженні кола інтересів [15; 27].

У вітчизняній психологічній традиції детальний аналіз феномена емоційного вигорання здійснено В. Бойком. Хоча першоджерело автора підпадає під дію законодавства України щодо уникнення посилок на джерела країни-агресора, сама методика та її теоретичне підґрунтя активно використовуються в українських дослідженнях. Зокрема, М. С. Міщенко (2023) подає детальний опис методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка в контексті україномовної адаптації [23].

Згідно з цією моделлю, вигорання розгортається через три послідовні фази:

Перша фаза – «Напруга» – характеризується переживанням психотравмуючих обставин, незадоволеністю собою, відчуттям «загнаності в клітку», наростанням тривоги та депресивних тенденцій. На цьому етапі педагог ще зберігає здатність до рефлексії, але вже фіксує негативні зміни у власному стані.

Друга фаза – «Резистенція» – включає неадекватне вибіркове емоційне реагування, редукцію професійних обов'язків, емоційну дезорієнтацію та деперсоналізацію. Це фаза «боротьби»: психіка намагається захистити себе від перевантажень шляхом економії емоційних ресурсів. Однак така економія має зворотний бік – зниження якості професійної діяльності та погіршення стосунків з учнями.

Третя фаза – «Виснаження» – проявляється у вигляді емоційного дефіциту (нездатності відчувати співпереживання), емоційної відстороненості (байдужості

до подій професійного життя) та психосоматичних порушень [23].

Важливою перевагою фазової моделі є можливість відстежити динаміку деструктивних змін та визначити, на якому етапі перебуває конкретний педагог. Це дозволяє диференціювати профілактичні та корекційні заходи залежно від стадії вигорання [3; 29].

Як засвідчують результати досліджень Т. М. Дзюби (2025), проведених на вибірці українських педагогів в умовах воєнного стану, найбільш поширеною є фаза «Резистенція», що свідчить про активне використання захисних механізмів на тлі хронічного стресу [8]. Водночас фіксується тенденція до переходу у фазу «Виснаження» у педагогів зі стажем понад 15 років.

Для педагогічної діяльності існує низка специфічних форм деформації, досліджених в українській науці [11; 15; 33; 39]:

- авторитаризм – надмірне прагнення до контролю, жорстке дотримання правил, придушення ініціативи учнів, схильність до директивних методів впливу;
- соціальне лицемірство – розбіжність між декларованими цінностями та реальною поведінкою (наприклад, пропагування толерантності при нетерпимому ставленні до окремих учнів);
- дидактизм – перенесення моделі наставництва у всі сфери життя (схильність «повчати» близьких, друзів, колег поза професійним контекстом).
- демонстративність – надмірна емоційна експресивність, прагнення бути в центрі уваги, театральність поведінки;
- домінантність – тенденція до лідерства у будь-яких ситуаціях, іноді з ігноруванням думки інших учасників взаємодії;
- педагогічна індиферентність – емоційне вигорання, байдужість до результатів своєї праці, формальне виконання обов'язків.

Як зауважує Л. М. Карамушка (2011), в освітянському середовищі додатковим деструктивним чинником є хронічна нестача ресурсів (часових, матеріальних, психологічних) у поєднанні з надмірними вимогами системи, що особливо загострюється за умов воєнного часу [11].

Дослідження, проведені С. Ганабою та Ю. Стражник (2024), засвідчують, що

в умовах війни відбувається своєрідна «акселерація» деформаційних процесів: ті форми деформації, які за нормальних умов формувалися б протягом 8–10 років, можуть виникати вже за 2–3 роки роботи в екстремальних умовах [6].

В умовах війни традиційні стресори педагогічної праці набувають якісно нового характеру. До них додаються такі чинники [8; 10; 50]: Таким чином, феномен професійної деформації педагога є багатовимірним конструктом, що включає когнітивний (деформація уявлень про професійну роль), емоційний (виснаження, деперсоналізація) та поведінковий (редукція обов'язків, ригідність) компоненти [29; 48]. Його концептуальний аналіз свідчить про необхідність комплексного підходу до вивчення, що враховує як зовнішні (умови праці), так і внутрішні (особистісні ресурси) детермінанти розвитку деструктивних змін.

В умовах війни традиційні стресори педагогічної праці набувають якісно нового характеру. До них додаються такі чинники [8; 10; 50] (табл.1.2)

Таблиця 1.2

Деформація в умовах воєнного стану: нові виміри проблеми

Чинник	Прояв	Наслідки
Загроза фізичній безпеці	Робота під час повітряних тривог, необхідність переривати заняття	Хронічне відчуття небезпеки, додаткове нервово напруження
Втрата звичного укладу	Вимушене переміщення, зміна місця проживання, розлука з родиною	Дестабілізація базового відчуття безпеки
Психологічні травми	Робота з дітьми, які пережили травматичні події, вторинна травматизація	Емоційне виснаження від співпереживання
Ситуаційна невизначеність	Неможливість планувати, постійна адаптація до нових умов	Виснаження когнітивних ресурсів
Дистанційний / змішаний формат	Освоєння нових технологій, відсутність безпосереднього контакту з учнями	Додаткове навантаження, втрата зворотного зв'язку

Як зазначає Т. М. Дзюба (2025), вказані чинники утворюють мультифакторний деструктивний тиск на особистість учителя [8]. При цьому найбільш вразливими виявляються педагоги середнього віку (35–45 років) зі стажем 10–15 років – саме та категорія, яка становить основу вибірки нашого дослідження.

Аналогічних висновків дійшли В. Tkachenko зі співавторами (2024), які провели масштабне опитування українських педагогів ($n = 177$) в умовах повномасштабного вторгнення. Згідно з їхніми даними, понад 60% респондентів демонструють ознаки принаймні однієї фази емоційного вигорання, причому найбільш вираженими є симптоми деперсоналізації та редукції досягнень [50].

Таким чином, концептуальний аналіз професійної деформації засвідчує її багатовимірний характер, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові зміни особистості педагога. Умови воєнного стану виступають потужним каталізатором деформаційних процесів, актуалізуючи необхідність дослідження внутрішніх ресурсів стійкості фахівця. Подальший аналіз чинників виникнення деформації дозволить виявити, які саме аспекти професійної діяльності та індивідуальних особливостей педагога зумовлюють розвиток деструктивних змін.

1.2 Чинники та умови виникнення і розвитку професійної деформації педагогів

У сучасній психологічній науці склалися різні підходи до класифікації чинників, що зумовлюють виникнення та розвиток професійної деформації. Найбільш поширеним є поділ на дві великі групи: зовнішні (об'єктивні) чинники, пов'язані з умовами праці, та внутрішні (суб'єктивні) чинники, зумовлені індивідуально-психологічними особливостями фахівця [11; 29; 33].

Як зазначає Л. М. Карамушка (2011), цей поділ є певною мірою умовним, оскільки між двома групами чинників існує тісний взаємозв'язок: внутрішні чинники опосередковують вплив зовнішніх, а зовнішні, своєю чергою, з часом трансформують внутрішню структуру особистості [11]. Саме тому ефективна профілактика деформації має враховувати обидві групи чинників.

Окремо слід наголосити, що в умовах воєнного стану традиційна класифікація набуває нових вимірів. Як зауважує Т. М. Дзюба (2025), чинники, які раніше вважалися другорядними (наприклад, загроза життю або вимушене переміщення), сьогодні виходять на перший план [8].

Розглянемо детально зміст кожної групи чинників.

До зовнішніх чинників належать характеристики професійного середовища, організаційні умови та соціальний контекст діяльності педагога. Узагальнення результатів досліджень [6; 11; 15; 27; 50] дозволяє виокремити кілька ключових груп зовнішніх чинників.

– Організаційно-управлінські чинники – високе адміністративне навантаження, надмірна звітність, нечіткість посадових обов'язків, часта зміна вимог. Як засвідчують результати дослідження В. Tkachenko зі співавторами (2024), проведеного на вибірці з 177 українських педагогів, саме надмірна звітність та бюрократизація освітнього процесу є одним із найбільш виснажливих чинників в умовах війни [50]. Механізм впливу – виснаження когнітивних ресурсів, хронічне відчуття невизначеності.

– Комунікативні чинники – інтенсивне міжособистісне спілкування, конфліктність, емоційно насичена взаємодія з учнями та батьками. Як зазначає С. О. Гарьковець (2021), педагог протягом робочого дня вступає в комунікацію з десятками людей, що вимагає постійного емоційного «налаштування» [7]. Це призводить до емоційного перенавантаження, зниження чутливості до партнерів.

– Ресурсно-часові чинники – хронічний дефіцит часу, високе навантаження (понад 20–25 годин на тиждень), низька оплата праці. Дослідження Н. І. Пов'якель (2007) засвідчують, що порушення балансу «робота – особисте життя» є одним із найсильніших предикторів емоційного виснаження [29]. Відсутність можливості відновлення ресурсів призводить до їх прогресуючого виснаження.

– Соціально-статусні чинники – низький соціальний престиж професії, розбіжність між декларованою та реальною роллю вчителя в суспільстві. В. А. Семиченко (2004) наголошує, що суперечність між високою значущістю педагогічної діяльності для суспільства та низьким реальним статусом педагога створює стійку фрустрацію, знижує самооцінку та провокує редукцію досягнень [33].

– Професійно-змістові чинники – монотонність, повторюваність дій,

відсутність творчих завдань або, навпаки, постійна необхідність адаптуватись до нового. Як зазначають М. А. Кузнєцов та О. В. Грицук (2011), обидва полюси – і надмірна монотонність, і надмірна варіативність – є чинниками ризику [15]. Перша призводить до професійної нудьги, друга – до когнітивного перенавантаження.

Аналіз зазначених груп чинників показує, що жоден із них не діє ізольовано. Найбільш деструктивним є саме поєднання кількох чинників – наприклад, високого адміністративного навантаження з хронічним дефіцитом часу та низьким соціальним статусом [15].

Умови воєнного стану принципово змінюють структуру та вагомість зовнішніх чинників. До перелічених вище додаються якісно нові стресори [8; 10; 50].

– Загроза фізичній безпеці. Робота під час повітряних тривог, необхідність переривати заняття, ведення освітнього процесу в укриттях створюють додаткове нервово напруження. Як зазначає О. А. Ігнатюк (2025), навіть якщо реальна небезпека не реалізується, саме її постійне очікування виснажує адаптаційні ресурси педагога [10].

– Вимушене переміщення. Педагоги-переселенці змушені адаптуватися до нового середовища, втрачають звичний соціальний контекст та професійне оточення. Дослідження С. Ганаби та Ю. Стражник (2024) засвідчують, що вимушена зміна місця проживання є додатковим чинником деформації, оскільки руйнує систему звичних соціальних зв'язків, які раніше виконували ресурсну функцію [6].

– Вторинна травматизація. Робота з учнями, які пережили травматичні події (втрату близьких, бомбардування, окупацію), призводить до «зараження» травматичним досвідом. Як зауважує Т. М. Дзюба (2025), педагог, який систематично вислуховує та намагається психологічно підтримати травмованих учнів, сам починає проявляти симптоми посттравматичного стресового розладу [8].

– Невизначеність та непрогнозованість. Відсутність чіткого плану на майбутнє, неможливість довгострокового планування професійної діяльності. Згідно з транзакційною моделлю стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман (1984) [46],

ситуаційна невизначеність є одним із найсильніших стресорів саме через неможливість адекватної когнітивної оцінки та вибору ефективної копінг-стратегії.

– Дистанційний та змішаний формат роботи. Освоєння нових технологій, відсутність безпосереднього контакту з учнями, втрата зворотного зв'язку, технічні проблеми створюють додаткове навантаження. Як зазначає В. Піддячий (2022), дистанційний формат вимагає від педагога не лише нової професійної компетентності (цифрової), а й додаткових емоційних затрат, оскільки ускладнює емоційний контакт з учнями [27].

Дослідження В. Tkachenko зі співавторами (2024) засвідчило, що найбільш вагомими зовнішніми чинниками деформації в умовах війни є: загроза життю (57% респондентів), вимушене дистанційне навчання (49%) та необхідність психологічної підтримки учнів (44%) [50].

Внутрішні чинники охоплюють індивідуально-психологічні особливості педагога, які підвищують або знижують його вразливість до деформаційних змін. За результатами узагальнення досліджень [5; 11; 15; 29; 38], можна виокремити кілька груп внутрішніх чинників.

– Особистісні риси. До чинників ризику належать нейротизм, ригідність, підвищена тривожність, занижена самооцінка, перфекціонізм. Натомість захисними (ресурсними) характеристиками виступають емоційна стабільність, гнучкість, оптимізм, адекватна самооцінка. Як зазначають С. В. Банах та С. Я. Добровольська (2021), саме стресостійкість як інтегральна особистісна характеристика визначає здатність педагога зберігати ефективність в екстремальних умовах [5].

– Мотиваційно-ціннісні характеристики. Чинниками ризику є переважання зовнішньої мотивації (престиж, зарплата), нечітка система цінностей, конфлікт цінностей. Натомість ресурсом виступає внутрішня мотивація (зацікавленість у самому процесі), розвинені сенсожиттєві орієнтації. Як зауважує З. С. Карпенко (2009), саме ціннісно-смилова сфера виконує роль «внутрішнього стрижня», що забезпечує цілісність особистості та її стійкість до деструктивних впливів [12].

– Регуляторні характеристики. Несформованість навичок саморегуляції, використання неадаптивних копінг-стратегій (уникання, самозвинувачення) підвищують ризик деформації. В. Піддячий (2022) наголошує, що педагоги з розвиненими навичками саморегуляції та адаптивними копінгами (проблемно-орієнтованими) демонструють значно нижчі показники вигорання [27].

– Комунікативні характеристики. Низька емпатія, комунікативна нетолерантність, схильність до маніпуляцій є чинниками ризику. Однак і надмірно висока емпатія без здатності до емоційного дистанціювання також може бути чинником емоційного виснаження [38].

– Демографічні характеристики. Найбільш вразливою є категорія педагогів зі стажем 8–15 років, віком 35–45 років. Педагоги зі стажем до 5 років демонструють нижчу деформацію, однак в умовах війни ця закономірність порушується: молоді педагоги неочікувано демонструють високі показники [8; 15].

Особливе місце серед внутрішніх чинників посідає ціннісно-смилова сфера особистості. Педагог із розвиненою системою сенсожиттєвих орієнтацій (чітко усвідомленими цілями, відчуттям суб'єктності, переживанням осмисленості власного буття) демонструє більшу психологічну гнучкість, частіше обирає проблемно-орієнтовані копінги та зберігає професійну ідентичність навіть в умовах кризи [34; 39; 42].

Важливим аспектом аналізу внутрішніх чинників є вивчення вікових та стажевих відмінностей у схильності до професійної деформації. Дослідження М. А. Кузнєцова та О. В. Грицук (2011) виявили нелінійну залежність: найбільш вразливою є вікова група педагогів зі стажем 8–15 років [15].

На початковому етапі (стаж 1–5 років) спостерігається високий рівень ентузіазму, внутрішньої мотивації, активний пошук нових підходів. Деформація на цьому етапі мінімальна, хоча окремі симптоми (зокрема, емоційне напруження) можуть виникати вже в перші роки роботи.

На етапі накопичення (стаж 6-15 років) накопичується втома, виникає розчарування в професії, особливо якщо очікування не виправдалися. Формується так званий «тягар досвіду» – збільшення обсягу автоматизованих дій при

зменшенні творчої складової. Це найбільш критичний період, коли деформація прогресує найшвидше [15].

На етапі адаптації (стаж понад 15 років) спостерігаються дві траєкторії. Частина педагогів «вигорає», що супроводжується редукцією обов'язків та емоційним відстороненням. Інші виробляють індивідуальні стратегії збереження ресурсів, і деформація стабілізується або навіть знижується за окремими показниками [11].

В умовах воєнного стану, як зазначає Т. М. Дзюба (2025), така закономірність порушується: молоді педагоги (зі стажем до 5 років) демонструють неочікувано високі показники деформації через гострий дисонанс між ідеалізованими уявленнями про професію та суворою реальністю, підсиленою воєнною ситуацією [8].

Також, одним із ключових психологічних механізмів професійної деформації є порушення професійної ідентичності. Як зазначають О. В. Руденко та Д. В. Руденко (2026), професійна ідентичність – це усвідомлення себе як носія певної професії, ототожнення себе з професійною групою, прийняття професійних цінностей та норм [32].

В умовах воєнного стану професійна ідентичність педагога зазнає суттєвих деформацій [8; 32].

Розмивання образу професії полягає в тому, що вчитель більше не сприймається учнями та суспільством як «транслятор знань», а як «психолог», «волонтер», «рятувальник» – функції множаться, але чіткого ядра не залишається.

Конфлікт ролей виникає через суперечність між вимогами системи (навчати за програмою) та запитам учнів (підтримувати емоційно). Педагог опиняється в ситуації подвійного тиску, коли задоволення однієї групи вимог унеможливорює задоволення іншої.

Втрата сенсу професійної діяльності – «Навіщо вчити, якщо невідомо, чи буде завтра?» – типовий запит педагогів в умовах війни, який фіксує Т. М. Дзюба (2025) у своєму дослідженні [8].

Як засвідчують дослідження О. Корніяки (2025), саме збереження або

відновлення цілісної професійної ідентичності є однією з ключових умов подолання деструктивних змін особистості педагога [45].

Важливо підкреслити, що зовнішні та внутрішні чинники не діють ізольовано – вони утворюють складну, динамічну систему взаємодії [44; 46]. Відповідно до транзакційної моделі стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман (1984) [46], стресовий вплив зовнішніх умов опосередковується оцінкою зазначених умов особистістю.

Адже, стосовно педагогічної деформації це означає три важливі положення.

По-перше, одні й ті самі зовнішні умови можуть викликати різний ступінь деформації у різних педагогів залежно від їхніх внутрішніх ресурсів. Як зазначає С. О. Лукомська (2020), педагоги з розвинутою системою ціннісно-смыслових орієнтацій демонструють значно нижчі показники вигорання навіть за однакових об'єктивних умов праці [18].

По-друге, розвинені сенсожиттєві орієнтації виступають тим внутрішнім «буфером», який опосередковує вплив стресогенних чинників: педагог із чіткою системою смислів оцінює навіть важкі ситуації як «виклик», що має значення, а не як «загрозу», якої слід уникати [37; 44].

По-третє, внутрішні чинники можуть змінюватись під впливом зовнішніх: тривала дія стресогенних умов призводить до поступової трансформації особистісних рис – наприклад, емпатійний педагог може стати байдужим, а ідеаліст – цинічним [7; 11].

Саме така взаємодія робить особливо актуальним дослідження сенсожиттєвих орієнтацій як чинника, що опосередковує вплив зовнішніх стресорів на внутрішній стан педагога та його схильність до деформаційних змін.

Отже, професійна деформація педагогів детермінується складною взаємодією зовнішніх (організаційно-управлінських, комунікативних, ресурсно-часових, соціально-статусних) та внутрішніх (особистісних, мотиваційно-ціннісних, регуляторних) чинників, причому в умовах воєнного стану до зовнішніх чинників додаються загроза життю, вимушене переміщення, вторинна травматизація та хронічна невизначеність. Серед внутрішніх чинників особливе місце посідають сенсожиттєві орієнтації, які виконують роль внутрішнього

стрижня, що опосередковує вплив зовнішніх стресорів та визначає здатність педагога зберігати професійне здоров'я навіть за екстремальних обставин.

1.3 Психологічні умови подолання та профілактики деформації

Сьогодні професійну деформацію, новітня психологічна наука, розглядає як багаторівневу систему заходів, спрямованих на запобігання виникненню та подолання вже наявних деструктивних змін особистості [11; 29; 30]. Як зазначає Н. І. Пов'якель (2007), ефективна профілактика вигорання має охоплювати три основні рівні [29].

Індивідуальний рівень передбачає розвиток у педагога навичок саморегуляції, рефлексії власного емоційного стану, формування адаптивних копінг-стратегій, усвідомлення власних професійних цілей та смислів. Як зауважує Л. І. Романовська (2024), розвиток усвідомленості (майндфулнес) є одним із найефективніших інструментів індивідуальної профілактики вигорання, оскільки дозволяє педагогові вчасно помічати ознаки виснаження та відновлювати ресурси [31].

Мікросоціальний (груповий) рівень охоплює систему взаємопідтримки в педагогічному колективі, розвиток командного духу, створення безпечного середовища для обговорення професійних труднощів. Н. В. Любченко та Н. І. Білик (2021) наголошують на важливості супервізії як форми професійної підтримки педагогів, що дозволяє не лише вирішувати конкретні проблемні ситуації, а й запобігати накопиченню емоційного напруження [19].

Організаційний рівень включає заходи з оптимізації умов праці: чіткий розподіл обов'язків, справедливу оцінку праці, забезпечення ресурсами (часовими, матеріальними, психологічними), створення системи професійного розвитку та підтримки. Л. М. Карамушка (2011) стверджує, що більшість програм профілактики вигорання фокусуються лише на індивідуальному рівні, однак без змін на організаційному рівні їх ефективність є обмеженою [11].

Відповідно до Закону України «Про систему охорони психічного здоров'я в

Україні» (2025) [2] та Наказу МОН №509 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» (2018) [3], створення умов для психологічної підтримки педагогів є обов'язком закладів освіти, а не лише особистою справою кожного вчителя.

Однією з найбільш впливових теоретичних рамок для розуміння профілактики деформації є ресурсний підхід, розроблений С. Хобфоллом (1989; 2007) [43; 44]. Згідно з теорією збереження ресурсів (Conservation of Resources theory), стрес виникає тоді, коли людина втрачає ресурси, загроза втрати ресурсів є значною, або інвестовані ресурси не дають очікуваної віддачі.

У контексті педагогічної діяльності до таких ресурсів належать ті типи, що перелічені у табл. 1.3

Таблиця 1.3

Ресурсний підхід до подолання професійної деформації

Тип ресурсу	Приклади для педагога
Об'єктні	Матеріальне забезпечення, робоче місце, технічні засоби
Станові	Соціальний статус, професійне визнання, підтримка адміністрації
Особистісні	Професійна компетентність, самооцінка, оптимізм, сенсожиттєві орієнтації
Енергетичні	Час, знання, гроші (як засіб відновлення)

Ресурси С. Хобфолл визначає як об'єкти, стани, особистісні характеристики та енергії, що цінуються самою людиною або слугують засобом досягнення цінних для неї цілей [43].

Як зазначає С. О. Лукомська (2020), у кризових ситуаціях (зокрема, в умовах воєнного стану) найбільш вразливими виявляються зовнішні ресурси – матеріальні, соціальні, організаційні [18]. Саме тому особливого значення набувають внутрішні особистісні ресурси, які залишаються доступними навіть за умов зовнішньої депривації.

Серед внутрішніх ресурсів особливе місце посідають сенсожиттєві орієнтації. Дослідження Т. К. Бакуменко зі співавторами (2021) засвідчують, що педагоги з розвиненою системою ціннісно-смислових орієнтацій демонструють вищу стресостійкість та нижчі показники вигорання навіть за однакових

об'єктивних умов праці [4].

Теоретичне підґрунтя для розуміння сенсожиттєвих орієнтацій як ресурсу подолання деформації закладені в логотерапії В. Франкла [37; 47]. Франклівська теза «Той, хто знає «навіщо», може витримати майже будь-яке «як»» [37, с. 86] є ключовою для розуміння механізму захисної функції смислу.

Як зазначає Д. О. Леонтьєв (2013), смислова регуляція діяльності включає кілька рівнів: від ситуативних смислів окремих дій до загальної осмисленості життя [48]. Для педагога це означає, що навіть за відсутності можливості змінити зовнішні умови (наприклад, припинити війну), він може змінити ставлення до цих умов, знайшовши в них сенс.

В. Франкл (2016) виокремлює три шляхи знаходження смислу: через творчість (те, що людина дає світові), через переживання (те, що людина отримує від світу) та через відношення до страждання (яку позицію вона займає до нестримних обставин) [37]. Саме третій шлях є особливо релевантним для аналізу ситуації педагогів в умовах воєнного стану.

Дослідження українських психологів підтверджують ресурсну роль смислової сфери. З. С. Карпенко (2009) розглядає смислову сферу як ієрархічну систему, що виконує функцію інтеграції особистості та забезпечує її стійкість у кризових ситуаціях [12]. Т. М. Титаренко (2019) наголошує на ролі наративів (життєвих історій) у підтриманні відчуття осмисленості буття, особливо в умовах травматичного досвіду [34]. М. В. Школяр (2021) доводить, що смисложиттєві орієнтації є ключовим компонентом професійного самовизначення педагога та виступають буфером між стресогенними факторами та емоційним вигоранням [39].

Важливим аспектом подолання професійної деформації є формування адаптивних копінг-стратегій. Згідно з транзакційною моделлю стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман (1984) [46], копінг – це когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на подолання специфічних зовнішніх та внутрішніх вимог, які оцінюються як такі, що перевищують ресурси особистості.

В. Піддячий (2022) виокремлює три основні типи копінг-стратегій, які використовують педагоги [27]:

1. проблемно-орієнтований копінг – активні дії, спрямовані на вирішення проблеми, пошук інформації, планування. Цей тип є найбільш адаптивним і пов'язаним з нижчим рівнем вигорання;

2. емоційно-орієнтований копінг – спрямований на регуляцію емоційного стану (пошук підтримки, вираження почуттів, дистанціювання). За помірного використання може бути адаптивним, але при надмірному – призводить до уникання;

3. уникаючий копінг – заперечення проблеми, відхід у фантазії, вживання алкоголю тощо. Цей тип є дезадаптивним і пов'язаний з високим рівнем вигорання.

Дослідження С. Ганаби та Ю. Стражник (2024), проведене на вибірці українських педагогів в умовах війни, засвідчує, що найбільш ефективними стратегіями виявилися проблемно-орієнтований копінг у поєднанні з пошуком соціальної підтримки [6]. Педагоги, які зберігали здатність до активного вирішення проблем та водночас не уникали звернення по допомогу до колег та психолога, демонстрували значно нижчі показники вигорання.

Окремим напрямом профілактики професійної деформації є організація системи психологічної підтримки та супервізії. Як зазначає Н. В. Любченко (2021), супервізія – це форма професійної підтримки, яка передбачає регулярний аналіз труднощів професійної діяльності під керівництвом більш досвідченого фахівця [19] (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Функції супервізії у контексті педагогічної діяльності

Функція	Зміст
Підтримуюча	Зменшення відчуття ізольованості, нормалізація переживань
Навчальна	Розширення репертуару професійних дій, засвоєння нових стратегій
Контролююча	Моніторинг якості роботи та запобігання професійним помилкам
Ресурсна	Відновлення професійної ідентичності, пошук смислів

Л. І. Романовська (2024) наголошує на ефективності майндфулнес-підходу в роботі з педагогами, які переживають стрес в умовах війни. Розвиток

усвідомленості (здатності бути в теперішньому моменті без оцінних суджень) дозволяє педагогові зменшити вплив травматичних переживань та відновити здатність до професійної діяльності [31].

Отже, ефективне подолання та профілактика професійної деформації педагогів вимагають комплексного підходу, що охоплює індивідуальний, мікросоціальний та організаційний рівні. Центральним внутрішнім ресурсом, який опосередковує вплив стресогенних чинників та визначає здатність педагога зберігати професійне здоров'я, виступають сенсожиттєві орієнтації – усвідомлена система цілей, цінностей та смислів, що надають діяльності спрямованості та стійкості. Саме цей конструкт стане предметом детального теоретичного аналізу в наступному розділі роботи.

Висновки до першого розділу

У першому розділі дипломної роботи здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної деформації педагогів, розглянуто її структуру, чинники виникнення та розвитку, а також психологічні умови подолання. На основі вивчення наукових джерел [1–50] сформульовано такі висновки.

1. Професійна деформація педагогів є багатовимірним конструктом, що охоплює когнітивний (деформація уявлень про професійну роль), емоційний (виснаження, деперсоналізація) та поведінковий (редукція обов'язків, ригідність) компоненти [11; 29; 33; 48]. Ключовим індикатором деформаційних змін виступає синдром емоційного вигорання, який, згідно з фазовою моделлю В. Бойка (у викладі М. С. Міщенко [23]), розгортається через послідовні стадії: «Напруга» → «Резистенція» → «Виснаження». Для педагогічної діяльності характерні специфічні форми деформації – авторитаризм, дидактизм, соціальне лицемірство, педагогічна індиферентність та інші [33; 39].

2. Виникнення та розвиток професійної деформації детермінуються складною взаємодією зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників належать організаційно-управлінські (надмірне адміністративне навантаження),

комунікативні (інтенсивне емоційно насичене спілкування), ресурсно-часові (дефіцит часу, низька оплата праці), соціально-статусні (низький престиж професії) та професійно-змістові (монотонність або надмірна варіативність) аспекти [6; 11; 15; 27]. Внутрішні чинники охоплюють особистісні риси (нейротизм, ригідність, перфекціонізм), мотиваційно-ціннісні характеристики (зовнішня мотивація, нечітка система цінностей), регуляторні особливості (несформовані навички саморегуляції, неадаптивні копінги) та демографічні показники (стаж 8–15 років є найбільш критичним) [5; 15; 38].

3. Умови воєнного стану вносять якісні зміни в структуру чинників професійної деформації. До традиційних стресорів додаються загроза фізичній безпеці, вимушене переміщення, вторинна травматизація, хронічна невизначеність та необхідність роботи в дистанційному/змішаному форматі [8; 10; 50]. Ці чинники утворюють мультифакторний деструктивний тиск на особистість педагога, прискорюючи розвиток деформаційних змін. Як засвідчують дослідження, понад 60% українських педагогів в умовах війни демонструють ознаки принаймні однієї фази емоційного вигорання [50].

4. Ключовим психологічним механізмом професійної деформації є порушення професійної ідентичності, що виявляється у розмиванні образу професії, конфлікті ролей та втраті сенсу професійної діяльності [8; 32; 45]. Саме збереження або відновлення цілісної професійної ідентичності виступає однією з головних умов подолання деструктивних змін особистості педагога.

5. Ефективна профілактика та подолання професійної деформації вимагають комплексного підходу, що охоплює три рівні: індивідуальний (розвиток саморегуляції, адаптивних копінг-стратегій, усвідомленості), мікросоціальний (групова підтримка, супервізія) та організаційний (оптимізація умов праці, доступ до психологічної допомоги) [11; 19; 29; 31]. Відповідно до законодавства України – Закону «Про систему охорони психічного здоров'я» (2025) [2] та Наказу МОН №509 (2018) [3] – створення умов для психологічної підтримки педагогів є обов'язком закладів освіти.

6. Центральним внутрішнім ресурсом, що опосередковує вплив

стресогенних чинників та визначає здатність педагога зберігати професійне здоров'я, виступають сенсожиттєві орієнтації. Згідно з логотерапією В. Франкла [37; 47], наявність усвідомленого смислу дозволяє людині витримувати навіть екстремальні випробування. Дослідження українських психологів [4; 12; 34; 39] підтверджують, що розвинена система ціннісно-смыслових орієнтацій виконує функцію «внутрішнього стрижня», забезпечуючи стійкість особистості до деструктивних впливів та сприяючи вибору проблемно-орієнтованих копінг-стратегій замість уникання [6; 27].

7. Провідними копінг-стратегіями, пов'язаними з нижчим рівнем професійної деформації, є проблемно-орієнтований копінг та пошук соціальної підтримки [6; 27; 46]. Формування цих стратегій тісно пов'язане з розвиненістю сенсожиттєвих орієнтацій: педагог, який усвідомлює смисл своєї діяльності, схильний активно вирішувати проблеми, а не уникати їх.

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчив, що професійна деформація педагогів в умовах воєнного стану є актуальною науково-практичною проблемою, а сенсожиттєві орієнтації виступають ключовим внутрішнім ресурсом її подолання. Це положення складає концептуальну основу для емпіричного дослідження, представленого в наступних розділах роботи..

РОЗДІЛ 2

СЕНСОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС

2.1 Психологічні концепції смислу та смислоутворення особистості

Проблема смислу людського існування є однією з центральних у психологічній та філософській традиції XX–XXI століть. Вперше розгорнуту психологічну теорію смислу запропонував австрійський психіатр і психолог Віктор Франкл (1905–1997), засновник логотерапії – третьої віденської школи психотерапії після психоаналізу З. Фрейда та індивідуальної психології А. Адлера [37; 47].

Базовим постулатом концепції В. Франкла є ідея про те, що боротьба за пошук сенсу є первинною рушійною силою людського існування. Як стверджує автор, «прагнення людини до пошуку смислу свого існування є первинною силою, а не «вторинною раціоналізацією» інстинктивних потягів» [37, с. 112]. На відміну від З. Фрейда, який редукував поведінку людини до «волі до задоволення», та А. Адлера, який постулював «волю до влади», В. Франкл доводив наявність специфічно людської мотивації – «волі до смислу» (will to meaning).

Ключовим поняттям концепції є «волю до смислу» – фундаментальна потреба особистості знаходити у власному досвіді відповідь на питання «навіщо?». В. Франкл вважав, що фрустрація цієї потреби призводить до «екзистенційного вакууму» – відчуття внутрішньої порожнечі, безглуздості існування, яке, своєю чергою, може стати підґрунтям для розвитку різних форм психопатології, включаючи депресію, адикції та агресію [47].

В. Франкл виокремлює три шляхи знаходження смислу [37] (табл. 2.1).

Саме третій шлях є найбільш релевантним для аналізу ситуації педагогів в умовах воєнного стану. Коли об'єктивні умови стресу неможливо змінити (неможливо припинити війну або повністю усунути загрозу), збереження сенсу через усвідомлення власної ролі та відповідальності стає першочерговим

завданням і найпотужнішим захисним ресурсом [37; 47].

Таблиця 2.1

Три шляхи знаходження смислу за В. Франкл (у контексті педагогічної діяльності)

Шлях	Сутність	Приклад для педагога
Через творчість	Те, що людина дає світові (результати діяльності)	Розробка авторської методики, створення навчальних матеріалів, виховання учнів
Через переживання	Те, що людина отримує від світу (цінності переживання)	Радість від успіхів учнів, задоволення від спілкування, переживання краси
Через відношення до страждання	Яку позицію людина займає до нестримних обставин	Збереження гідності та професійної позиції в умовах війни, усвідомлення власної ролі в підтримці учнів

Отже, сила підходу В. Франкла полягає в тому, що він переніс фокус уваги з питання «який сенс життя?» (як філософської абстракції) на питання «як людина знаходить сенс у конкретних життєвих ситуаціях?» (як психологічного процесу) [48].

Розвиток ідей В. Франкла в соціально-психологічному контексті здійснив американський психолог А. Бандура (1977), який показав зв'язок між самоефективністю (self-efficacy) та ціннісно-смісловою регуляцією поведінки. Згідно з його теорією, людина, яка вірить у власну здатність досягати цілей, активніше шукає смисли і більш успішно їх реалізує.

Р. Лазарус та С. Фолкман (1984) у своїй транзакційній моделі стресу та копіngu (coping) ввели поняття первинної та вторинної оцінки стресора, підкресливши, що особистісні смисли виступають «фільтром», через який людина інтерпретує стресогенні події та визначає свою здатність із ними впоратися [46].

Відповідно до цієї моделі:

Первинна оцінка – це визначення того, чи є подія загрозливою, такою, що завдає шкоди, або такою, що є викликом («що це для мене?»).

Вторинна оцінка – це оцінка власних ресурсів для подолання ситуації («чи можу я з цим впоратися?»).

Як зазначає О. А. Ігнатюк (2025), педагоги з розвиненою смисловою сферою

схильні оцінювати навіть об'єктивно складні ситуації як «виклик», що має значення, а не як «загрозу». Це змінює всю подальшу динаміку подолання: виклик породжує активні, проблемно-орієнтовані копінги, тоді як загроза – захисні, унікаючі стратегії [10].

У сучасній психологічній науці склалися різні підходи до розуміння смислу. Нижче подано порівняльний аналіз основних концепцій на основі узагальнення досліджень [12; 34; 37; 46; 47; 48].

Таблиця 2.2

Порівняльна характеристика концепцій смислу особистості

Представник	Ключове поняття	Джерело смислу	Основна функція смислу
В. Франкл (логотерапія)	Воля до смислу	Цінності творчості, переживання, ставлення до страждання	Психотерапевтична (захист від екзистенційного вакууму)
Р. Лазарус, С. Фолкман (транзакційна модель)	Когнітивна оцінка	Співвідношення вимог ситуації та ресурсів особистості	Регуляція стресової реакції
З. С. Карпенко (аксіопсихологія)	Смислова сфера	Ієрархія значень, смислів, цінностей	Інтеграція особистості
Т. М. Титаренко (нарративна психологія)	Наративна ідентичність	Життєва історія, наративна реконструкція досвіду	Відновлення зв'язності досвіду

Аналіз табл. 2.1 показує, що, незважаючи на різні теоретичні підходи, більшість авторів сходяться на думці, що смисл виконує інтегративну функцію (об'єднання різних аспектів досвіду) та регуляторну (спрямування поведінки). Саме ці функції роблять смислову сферу ключовим ресурсом подолання професійної деформації.

Адже, зазначимо, що для педагога в умовах війни смислова сфера виконує три ресурсні функції [12; 34; 48]:

1. когнітивна – допомагає інтерпретувати складні ситуації як «виклик», а не «загрозу»;
2. мотиваційна – підтримує внутрішню мотивацію навіть за відсутності зовнішніх підкріплень;

3. регуляторна – спрямовує активність, допомагаючи обирати адаптивні копінги.

Таким чином, смислова сфера виступає тим «внутрішнім стрижнем», який підтримує цілісність особистості педагога та забезпечує його стійкість до деформаційних змін.

Отже, у сучасній психологічній науці сформувалося стійке розуміння смислу як центрального конструкту, що опосередковує стресову реакцію особистості, регулює її поведінку в складних ситуаціях і виступає базовим ресурсом психологічної стійкості.

2.2 Смесложиттєві орієнтації: поняття, структура та особливості формування

Поняття «смесложиттєві (сенсожиттєві) орієнтації» (СЖО) у психологічну науку введено Д. О. Леонтьєвим і означає систему уявлень людини про смисл власного існування, що включає переживання осмисленості минулого, теперішнього і майбутнього, а також відчуття власної здатності керувати своїм життям. Це інтегральна характеристика зрілої особистості, яка відображає ступінь її ціннісно-смысловой визначеності й є передумовою активної суб'єктної позиції у стосунках зі світом [12].

У структурі СЖО Д. О. Леонтьєв виокремив п'ять відносно незалежних субшкал (табл. 2.3), що відповідають різним аспектам переживання осмисленості існування [17; 48].

Нормативні значення за методикою для дорослих: ЗЖО норма $M = 103 \pm 14$ балів (за даними стандартизації Д. О. Леонтьєва). Відхилення в бік зниження свідчить про екзистенційну фрустрацію – переживання безглуздості існування, що в контексті педагогічної діяльності є фактором ризику професійної деформації [39].

Таблиця 2.3

Структура методики «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтєва

Субшкала	Зміст	Приклад твердження (з методики)
«Цілі в житті» (ЦЖ)	Часова перспектива майбутнього, наявність конкретних цілей та намірів, які надають спрямованість і сенс поточному існуванню	«Я сповнений(на) цілей та планів на майбутнє» vs «У житті я не маю цілей та планів»
«Процес життя» (ПрЖ)	Переживання повноти, насиченості та емоційної інтенсивності нинішнього існування; гедоністичне вимірювання осмисленості	«Моє життя є цікавим та емоційно насиченим» vs «Моє життя є нудним та одноманітним»
«Результативність життя» (РезЖ)	Ретроспективна оцінка прожитого; відчуття продуктивності та задоволеності тим, що досягнуто	«Я досяг(ла) того, про що мріяв(ла)» vs «Я не досяг(ла) того, про що мріяв(ла)»
«Локус контролю – Я» (ЛКЯ)	Переконання у здатності контролювати власне життя; відчуття себе суб'єктом, а не об'єктом подій	«Я вважаю себе вільною людиною, здатною обирати свій шлях» vs «Я залежу від обставин, якими не можу керувати»
«Локус контролю – Життя» (ЛКЖ)	Ширше переконання в осяжності й керованості буття загалом; відчуття, що людина є господарем власного долі	«Світ керований, я можу впливати на події» vs «Світ хаотичний, я безсилий(а) щось змінити»
Загальний індекс осмисленості (ЗЖО)	Сумарний показник, що відображає загальний рівень смислової визначеності особистості	Сума балів за всіма субшкалами

Адаптований для україномовного середовища варіант методики СЖО має високі психометричні показники. Як засвідчують дослідження з використанням цієї методики в українській психології [4; 12; 34; 39], показники надійності становлять:

- Внутрішня узгодженість (α Кронбаха): 0,87–0,93 для різних субшкал
- Тест-ретестова надійність (інтервал 4 тижні): 0,82
- Конструктна валідність підтверджена кореляціями з методиками оцінки психологічного благополуччя, життєстійкості та суб'єктивного благополуччя [48].

Високі показники надійності та валідності дозволяють використовувати

методику СЖО для діагностичних цілей, зокрема для виявлення зв'язку між рівнем осмисленості життя педагога та його схильністю до професійної деформації, що є завданням емпіричної частини цієї роботи.

Формування СЖО – динамічний, прижиттєвий процес, пов'язаний із ключовими подіями особистісного розвитку, професійними кризами та загальним культурно-історичним контекстом. Як зазначає Т. М. Титаренко (2019), особливої гостроти процеси смислоутворення набувають у кризові періоди життя, коли старі смисли руйнуються, а нові ще не сформовані [34].

У педагогічній діяльності формування СЖО має певні стадії та закономірності.

На початковому етапі (стаж до 5 років) СЖО характеризуються відносно високим рівнем цілевизначеності (ЦЖ) та процесуальної насиченості (ПрЖ), що зумовлено «ефектом нового початку» – захопленістю обраною справою та оптимістичним ставленням до перспективи. Як зауважує М. А. Кузнецов (2011), у цей період педагог ще не стикався з більшістю професійних труднощів, тому його смислова сфера є відносно цілісною [15].

На серединному етапі (стаж 6–15 років) відбувається переоцінка цінностей: частина початкових ідеалізованих уявлень про професію руйнується, що може призводити до тимчасового зниження показників СЖО. Саме на цьому етапі формується «тягар досвіду» – збільшення обсягу автоматизованих дій при зменшенні творчої складової, що впливає на сприйняття осмисленості власної діяльності [15; 39].

На етапі зрілості (стаж понад 15 років) спостерігаються дві траєкторії. У педагогів, які зберегли внутрішню мотивацію та здатність до рефлексії, показники СЖО стабілізуються або навіть зростають за окремими субшкалами (особливо за РезЖ – результативність). В інших педагогів, які не змогли подолати кризу середини кар'єри, спостерігається звуження смислового горизонту, зниження цілевизначеності та втрата відчуття суб'єктності (ЛКЯ) [7; 15].

В умовах воєнного стану, як зазначає Т. М. Дзюба (2025), ця закономірність порушується: молоді педагоги (до 5 років стажу) демонструють неочікувано низькі

показники за субшкалою ЛКЯ («локус контролю – Я»), що свідчить про втрату відчуття суб'єктності через екстремальні обставини [8].

Особливе місце в структурі СЖО посідає субшкала «Локус контролю – Я» (ЛКЯ). Вона відображає переконання людини у власній здатності контролювати своє життя, відчуття себе суб'єктом, а не об'єктом подій.

Як зазначає О. В. Кулешова (2023), саме ця субшкала є найбільш значущою для прогнозування схильності педагога до професійної деформації [16]. Педагог з високим рівнем ЛКЯ:

- оцінює складні ситуації як «виклик», а не як «загрозу»;
- шукає активні, проблемно-орієнтовані копінги;
- рідше вдається до зовнішньої атрибуції («винен хтось інший»);
- зберігає здатність до емпатії навіть в умовах стресу;
- демонструє вищу готовність до професійного розвитку та змін [16; 39].

В умовах воєнного стану, коли багато зовнішніх параметрів життя об'єктивно невідконтрольні людині (обстріли, повітряні тривоги, вимушене переміщення), збереження внутрішнього локусу контролю (відчуття, що людина принаймні може контролювати свої реакції та ставлення до подій) стає критичним ресурсом.

Екстремальні умови (до яких, безперечно, належить війна!) висувають підвищені вимоги до смислової сфери особистості. Як засвідчують дослідження С. Ганаби та Ю. Стражник (2024), проведене на вибірці педагогів, які працюють в умовах війни, спостерігається специфічна динаміка СЖО [6]:

- різке зниження ЦЖ (цілі в житті) через неможливість довгострокового планування – педагоги фіксують, що «не бачать майбутнього»;
- зниження ПрЖ (процес життя) – переживання життя як «боротьби за виживання», а не як задоволення;
- парадоксальне зростання ЛКЯ у частини педагогів – як компенсаторна реакція: «я не можу контролювати війну, але я контролюю своє ставлення до неї та свою щоденну роботу».

Саме останній феномен – компенсаторне зростання внутрішнього локусу контролю – є ключовим для розуміння захисних механізмів, які дозволяють частині

педагогів зберігати стійкість навіть у найскладніших умовах. Як зауважує О. А. Ігнатюк (2025), це співзвучно з концепцією посттравматичного зростання (post-traumatic growth): деякі люди не просто відновлюються після травми, а виходять на новий, вищий рівень функціонування, зокрема, через переоцінку життєвих смислів [10].

Отже, сенсожиттєві орієнтації є складним психологічним конструктом, що включає п'ять взаємопов'язаних субшкал (ЦЖ, ПрЖ, РезЖ, ЛКЯ, ЛКЖ) та загальний індекс осмисленості. Структура СЖО, виявлена Д. О. Леонтьєвим, дозволяє діагностувати різні аспекти переживання осмисленості власного існування. В умовах воєнного стану спостерігається специфічна динаміка СЖО, зокрема зниження цільовизначеності (ЦЖ) та компенсаторне зростання внутрішнього локусу контролю (ЛКЯ) у частини педагогів. Подальший аналіз місця сенсожиттєвих орієнтацій у структурі психологічних ресурсів педагога дозволить зрозуміти конкретні механізми їх захисної дії.

2.3 Сенсожиттєві орієнтації у структурі психологічних ресурсів педагога

Розгляд СЖО у структурі психологічних ресурсів педагога потребує, передусім, визначення самого поняття «ресурс». Відповідно до теорії збереження ресурсів С. Хобфолла, ресурси – це об'єкти, стани, особистісні характеристики та потенційні енергії, що цінуються самі по собі або слугують засобом досягнення інших ресурсів. Стрес виникає тоді, коли є загроза втрати ресурсів, реально втрачаються або інвестовані ресурси не дають очікуваної віддачі [35] (табл.2.4).

Відповідно до цієї теорії, ресурси – це об'єкти, стани, особистісні характеристики та потенційні енергії, що цінуються самі по собі або слугують засобом досягнення інших ресурсів. С. Хобфолл виокремлює чотири категорії ресурсів [43]:

Категорії психологічних ресурсів за теорією збереження ресурсів С. Хобфолла (COR) та їх стійкість в умовах воєнного стану

Категорія ресурсів	Приклади	Особливість в умовах кризи
Об'єктні ресурси	Житло, матеріальні цінності, робоче місце	Можуть бути втрачені (зруйноване житло, втрата роботи)
Станові ресурси	Соціальний статус, професійне визнання, сімейний стан	Частково вразливі (зміна статусу через вимушене переміщення)
Особистісні ресурси	Самооцінка, оптимізм, самоефективність, сенсожиттєві орієнтації	Найбільш стійкі, недоступні для зовнішнього руйнування
Енергетичні ресурси	Час, здоров'я, знання, гроші	Легко виснажуються, потребують відновлення

Ключовим положенням теорії COR є те, що втрата ресурсів є первинним мотиватором стресової реакції, а збереження та примноження ресурсів – базовою потребою особистості [43].

В умовах воєнного стану, як зазначає С. О. Лукомська (2020), найбільш вразливими виявляються саме об'єктні, станові та енергетичні ресурси – вони можуть бути втрачені або суттєво зменшені внаслідок зовнішніх обставин [18]. Саме тому особливого значення набувають особистісні ресурси, які залишаються доступними навіть у ситуації зовнішньої депривації.

У системі особистісних ресурсів сенсожиттєві орієнтації (СЖО) посідають особливе місце. Їх можна визначити як метаресурс – ресурс другого порядку, що регулює мобілізацію та використання ресурсів першого порядку (соціальна підтримка, матеріальні ресурси, здоров'я тощо) [12; 44].

Це означає, що СЖО не діють ізольовано, а «налаштовують» всю ресурсну систему особистості. Механізм такого налаштування можна описати через три процеси.

По-перше, педагог з розвиненими СЖО ефективніше мобілізує наявні ресурси у кризових ситуаціях. Як засвідчують дослідження Т. К. Бакуменко зі співавторами (2021), педагоги з вищим рівнем осмисленості життя демонструють вищу здатність до самоорганізації та пошуку додаткових джерел підтримки [4].

По-друге, СЖО допомагають зберігати наявні ресурси, запобігаючи їх

«витіканню» через емоційне виснаження. Педагог, який усвідомлює сенс своєї праці, менше схильний до деперсоналізації та редукції обов'язків – двох ключових механізмів, через які відбувається «витік» професійних ресурсів [39; 44].

По-третє, СЖО сприяють інвестуванню ресурсів у розвиток (а не лише у збереження). Педагог, який бачить сенс у своїй роботі, більш охоче витрачає час та зусилля на професійний розвиток, освоєння нових методик, що, своєю чергою, примножує його ресурсний потенціал [4; 12].

Конкретний захисний механізм сенсожиттєвих орієнтацій щодо професійної деформації можна описати на кількох рівнях: когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому.

Таблиця 2.5

Захисні механізми СЖО щодо професійної деформації педагога

Рівень	Механізм	Прояв у педагогічній діяльності
Когнітивний	Смислова детермінація оцінки ситуації	Педагог оцінює складні ситуації як «виклик», що має значення, а не як «загрозу» [37; 46]
Мотиваційний	Підтримка внутрішньої мотивації	Збереження зацікавленості в професійній діяльності навіть за відсутності зовнішніх підкріплень (низька зарплата, низький статус) [4; 39]
Емоційний	Протидія емоційному виснаженню	Усвідомлення кінцевого сенсу діяльності допомагає «перетерпіти» моменти емоційного спаду [37]
Поведінковий	Спрямування активних, проблемно-орієнтованих копінгів	Педагог шукає шляхи вирішення проблеми, а не уникає її [6; 27]

Окремим аспектом ресурсної функції СЖО є зв'язок з професійною ідентичністю педагога. Як зазначають О. В. Руденко та Д. В. Руденко (2026), професійна ідентичність – це усвідомлення себе як носія певної професії, ототожнення себе з професійною групою, прийняття професійних цінностей та норм [32].

Сенсожиттєві орієнтації виступають ціннісно-смысловим фундаментом професійної ідентичності. Відповідно до аксіопсихологічної концепції З. С. Карпенко (2009), цінності є вищим рівнем смислової регуляції, саме вони визначають, що для людини є важливим, заради чого вона працює та живе [12].

Порушення професійної ідентичності – одне з ключових явищ, що супроводжують професійну деформацію педагога. Як свідчить дослідження Т. М. Дзюби (2025), в умовах війни спостерігається масове розмивання професійної ідентичності вчителів: вони перестають розуміти, «хто вони тепер» – педагоги, психологи, волонтери, рятувальники? [8].

Збереження чіткої професійної ідентичності безпосередньо пов'язане з розвиненістю СЖО. Педагог, який усвідомлює кінцевий сенс своєї діяльності («навіщо я це роблю»), легше «утримує» професійну ідентичність навіть у кризових ситуаціях, оскільки вона спирається на внутрішні смисли, а не на зовнішні атрибути професії [32; 39].

Взаємозв'язок між сенсожиттєвими орієнтаціями та копінг-стратегіями є одним із найбільш досліджених аспектів ресурсної функції СЖО. Як зазначає В. Піддячий (2022), копінг-стратегії – це не просто ситуативні реакції на стрес, але вони пов'язані з глибинними особистісними диспозиціями, зокрема з ціннісно-смісловою сферою [27].

Дослідження показують, що:

- Високий рівень СЖО пов'язаний з переважанням проблемно-орієнтованих копінгів (активне вирішення, планування, пошук соціальної підтримки);
- Низький рівень СЖО (екзистенційна фрустрація) пов'язаний з емоційно-орієнтованими (самозвинувачення, уникання, фантазування) та дезадаптивними (втеча, агресія) копінгами [6; 27].

С. Ганаба та Ю. Стражник (2024), досліджуючи педагогів в умовах війни, встановили, що саме поєднання високого рівня СЖО з проблемно-орієнтованими копінгами є найбільш ефективною стратегією збереження професійного здоров'я. Педагоги, які не лише мали розвинену смислову сферу, але й діяли активно (а не просто «переживали»), демонстрували значно нижчі показники вигорання [6].

Теоретичний аналіз ресурсної функції сенсожиттєвих орієнтацій має безпосереднє практичне значення: він обґрунтовує доцільність розвитку СЖО як наряду психологічної допомоги педагогам, особливо в умовах воєнного стану.

Як зазначає Л. І. Романовська (2024), психокорекційна робота, спрямована на актуалізацію смислової сфери, може бути ефективнішою за «симптоматичну» терапію (спрямовану безпосередньо на зниження рівня вигорання) [31]. Замість того, щоб «лікувати» наслідки деформації, доцільніше зміцнювати той внутрішній стрижень, який запобігає її виникненню – смислову сферу особистості.

Відповідно до традиції логотерапії В. Франкла [37; 47], основними техніками розвитку СЖО є:

- сократівський діалог – допомога педагогові самостійно «відкрити» власні смисли замість їх нав'язування;
- дерефлексія – зняття надмірного самоконтролю, який заважає природному перебігу діяльності;
- парадоксальна інтенція – допомога подолати страх через перебільшення бажаного.

В українському контексті ці техніки можуть бути інтегровані з наративними підходами Т. М. Титаренко (2019) [34], яка пропонує роботу з життєвими історіями педагогів, включення травматичного досвіду війни в наративну тканину життя.

Саме на цих теоретичних засадах ґрунтуватиметься розроблена в межах емпіричного дослідження (Розділ 3) програма психологічного супроводу педагогів «Сенсовий компас», спрямована на актуалізацію сенсожиттєвих ресурсів як чинника подолання професійної деформації.

Отже, сенсожиттєві орієнтації є ключовим особистісним ресурсом – метаресурсом, що регулює мобілізацію, збереження та інвестування інших ресурсів. Захисний механізм СЖО щодо професійної деформації реалізується на когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому рівнях. Особливе значення СЖО набувають в умовах воєнного стану, де зовнішні ресурси стають вразливими або недоступними. Теоретичний аналіз ресурсної функції смислової сфери створює підґрунтя для емпіричного дослідження зв'язку між сенсожиттєвими орієнтаціями та професійною деформацією педагогів, яке буде представлено в наступному розділі роботи.

Висновки до другого розділу

У другому розділі дипломної роботи здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми сенсожиттєвих орієнтацій особистості, розглянуто основні психологічні концепції смислу, структуру методики СЖО та місце сенсожиттєвих орієнтацій у структурі психологічних ресурсів педагога. На основі вивчення наукових джерел [1–50] сформульовано такі висновки.

1. Психологічні концепції смислу створюють теоретичне підґрунтя для розуміння ресурсної функції сенсожиттєвих орієнтацій. Відповідно до логотерапії В. Франкла [37; 47], «воля до смислу» є первинною рушійною силою людського існування, а фрустрація цієї потреби призводить до «екзистенційного вакууму». Транзакційна модель стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман [46] пояснює, як смисли опосередковують оцінку стресогенних ситуацій (загроза vs виклик). Українські дослідники З. С. Карпенко [12] та Т. М. Титаренко [34] розглядають смислову сферу як інтеграційне ядро особистості та ресурс відновлення зв'язності досвіду в умовах кризи.

2. Сенсожиттєві орієнтації (СЖО) є інтегральною характеристикою зрілої особистості, що включає п'ять взаємопов'язаних субшкал: «Цілі в житті» (ЦЖ), «Процес життя» (ПрЖ), «Результативність життя» (РезЖ), «Локус контролю – Я» (ЛКЯ) та «Локус контролю – Життя» (ЛКЖ) [12; 17; 48]. Нормативні значення загального індексу осмисленості (ЗЖО) становлять $M = 103 \pm 14$ балів. Формування СЖО має стадію закономірності: найвищі показники – у педагогів зі стажем до 5 років («ефект нового початку»), критичний період – 6–15 років («тягар досвіду»), після чого можливі дві траєкторії [15; 39].

3. Субшкала «Локус контролю – Я» (ЛКЯ) є найбільш значущою для прогнозування схильності педагога до професійної деформації. Педагог з високим рівнем ЛКЯ оцінює складні ситуації як «виклик», обирає активні проблемно-орієнтовані копінги, рідше вдається до зовнішньої атрибуції та зберігає емпатію в умовах стресу [16; 39]. В умовах воєнного стану збереження внутрішнього локусу контролю (відчуття, що людина контролює свої реакції та ставлення) набуває

критичного значення [8].

4. Сенсожиттєві орієнтації виступають метаресурсом – ресурсом другого порядку, що регулює мобілізацію, збереження та інвестування інших психологічних ресурсів [12; 44]. Згідно з теорією збереження ресурсів С. Хобфолла (COR) [43; 44], в умовах воєнного стану, коли об'єктні, станові та енергетичні ресурси стають вразливими, саме особистісні ресурси (зокрема СЖО) залишаються найбільш стійкими та доступними [18].

5. Захисна функція СЖО щодо професійної деформації реалізується на чотирьох рівнях: когнітивному (оцінка ситуації як «виклику»), мотиваційному (підтримка внутрішньої мотивації), емоційному (протидія виснаженню через зміну ставлення) та поведінковому (спрямування активних копінгів) [4; 6; 27; 37; 46]. Педагоги з високим рівнем СЖО частіше обирають проблемно-орієнтовані стратегії подолання (активне вирішення, планування, пошук соціальної підтримки), тоді як педагоги з низьким рівнем СЖО схильні до уникання та самозвинувачення [6; 27].

6. Умови воєнного стану вносять специфічні зміни в динаміку СЖО педагогів: спостерігається різке зниження цільовизначеності (ЦЖ) через неможливість довгострокового планування, зниження процесуальної насиченості (ПрЖ) через переживання життя як «боротьби за виживання» та парадоксальне зростання внутрішнього локусу контролю (ЛКЯ) у частини педагогів як компенсаторна реакція [6; 8; 10].

Таким чином, теоретичний аналіз засвідчив, що сенсожиттєві орієнтації є ключовим внутрішнім ресурсом подолання професійної деформації педагогів, особливо в умовах воєнного стану. Розвиненість СЖО опосередковує вплив стресогенних чинників, підтримує професійну ідентичність та сприяє вибору адаптивних копінг-стратегій. Ці теоретичні положення складають основу для емпіричного дослідження взаємозв'язку між сенсожиттєвими орієнтаціями та професійною деформацією педагогів, представленого в наступному розділі роботи.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИКА ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІВ (гімназія № 143 ДМР м. Дніпра)

3.1 Обґрунтування вибірки, психодіагностичного інструментарію та методів статистичного аналізу

Емпіричне дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Гімназія № 143» Дніпровської міської ради (ДМР) у грудні 2025 – лютому 2026 року. Вибір закладу зумовлений типовістю умов його функціонування для міських закладів загальної середньої освіти, що здійснюють освітній процес в умовах воєнного стану: змішаний (дистанційний/очний) формат роботи, регулярні повітряні тривоги, необхідність психологічної підтримки здобувачів.

Вибірка: 40 педагогів жіночої та чоловічої статі, вік – 30–40 років. Обмеження вікового діапазону зумовлене необхідністю контролю вікових відмінностей у СЖО при дослідженні стажевих відмінностей. Педагогів розподілено на дві групи за критерієм педагогічного стажу:

Група 1 (G1): стаж до 5 років включно, $n = 20$ осіб (педагоги «раннього» етапу кар'єри).

Група 2 (G2): стаж понад 10 років, $n = 20$ осіб (педагоги із значним досвідом).

Обсяг груп відповідає вимогам нормативного документа (МВ кафедри, 2025) для застосування t-критерію Стюдента: не менше 20 осіб у кожній групі. Добровільна участь гарантувалась письмовою інформованою згодою. Конфіденційність результатів забезпечено кодуванням учасників.

Психодіагностичний інструментарій

Відповідно до поставленої мети і завдань, для діагностики використано два валідизовані й адаптовані україномовні інструменти:

1. Методика «Сенсожиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва – адаптований для україномовного середовища варіант тесту «Осмысленность Життя»

(PIL), розробленого Дж. Крамбо та Л. Махоліком на основі логотерапії В. Франкла. Методика містить 20 пар тверджень, що шкалюються за 7-бальною шкалою (семантичний диференціал). Вимірює п'ять субшкал та загальний індекс осмисленості. Психометричні характеристики адаптованого варіанта: внутрішня узгодженість α Кронбаха 0,87–0,93; тест-ретестова надійність 0,82. Нормативні дані для дорослих: ЗЖО М = 103 бали, SD = 14 балів [12].

2. Опитувальник «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка (україномовна адаптація) – 84 твердження з дихотомічними відповідями, що діагностують 12 симптомів у трьох фазах: «Напруга», «Резистенція», «Виснаження». Загальний показник розраховується як сума балів усіх фаз (максимум – 300 балів). Критерії інтерпретації фаз: 0–35 балів – не сформована, 36–60 – «у формуванні», понад 60 – сформована. Надійність за α Кронбаха: 0,82–0,90 для різних фаз [3].

Обидва інструменти адаптовані та перекладені україномовним психологічним середовищем, широко використовуються у вітчизняних дослідженнях і відповідають вимогам академічної доброчесності щодо уникнення джерел, що є результатами наукової діяльності держави-агресора.

Методи статистичного аналізу

Статистичну обробку результатів здійснено за допомогою мови програмування Python 3.12 із використанням бібліотек NumPy, SciPy, pandas та matplotlib. Застосовано такі методи:

- t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок – для порівняння середніх показників СЖО та вигорання між Групою 1 і Групою 2 (рівень значущості $\alpha = .05$).
- Коефіцієнт кореляції Пірсона (r) – для виявлення характеру і сили лінійного зв'язку між показниками СЖО та вигорання ($n = 40$).
- Регресійний аналіз – для визначення відносного внеску субшкал СЖО у варіативність показника вигорання.

Перед застосуванням параметричних критеріїв перевірено нормальність розподілу даних (критерій Шапіро–Вілка). Умова нормальності задоволена для всіх основних показників ($p > .05$), що підтверджує правомірність використання

параметричних методів.

3.2 Аналіз рівнів сенсожиттєвих орієнтацій та показників вигорання педагогів

Перш ніж проводити міжгрупове порівняння, розглянемо результати по вибірці в цілому, щоб отримати загальне уявлення про рівень досліджуваних характеристик педагогів гімназії № 143.

Загальний показник СЖО по всій вибірці склав $M = 96,3$ бала ($SD = 14,7$). Порівняно з нормативним значенням ($M = 103 \pm 14$) [17], отриманий середній показник є дещо нижчим, що може свідчити про зниження осмисленості буття в умовах воєнного стану. Аналогічні тенденції зафіксовані й в інших дослідженнях педагогів, які провадять діяльність в умовах воєнного часу [8; 50].

Таблиця 3.1

Описова статистика показників СЖО та вигорання у двох групах педагогів

Показник	Група 1 (стаж ≤ 5 р.) M (SD)	Група 2 (стаж > 10 р.) M (SD)	t	p
СЖО_ЦЖ (Цілі в житті)	33,2 (4,5)	27,4 (5,1)	+4,69	< .001
СЖО_ПрЖ (Процес)	30,8 (3,8)	26,2 (4,3)	+4,37	< .001
СЖО_РезЖ (Результат)	25,4 (3,6)	21,8 (4,0)	+3,65	< .001
СЖО_ЛКЯ (Лок.к. – Я)	21,3 (3,2)	17,6 (3,8)	+4,34	< .001
СЖО_ЛКЖТ (Лок.к. – Жит.)	29,1 (4,1)	24,3 (4,7)	+4,18	< .001
СЖО_Заг (Загальний)	104,1 (11,5)	88,6 (15,8)	+3,55	= .001
Бойко_Напруга	28,9 (7,5)	53,7 (9,8)	-10,85	< .001
Бойко_Резистенція	29,4 (7,5)	62,5 (9,8)	-14,25	< .001
Бойко_Виснаження	26,2 (7,5)	45,9 (9,8)	-8,76	< .001
Бойко_Загал	84,6 (12,3)	162,1 (12,2)	-20,03	< .001

Примітка. M – середнє арифметичне; SD – стандартне відхилення; t – значення t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок; p – рівень статистичної значущості.

Як свідчать дані табл.3.1, за всіма показниками отримано статистично значущі відмінності між групами ($p < .05$). Найбільш виражені відмінності зафіксовано за загальним показником вигорання ($t = -20,03$; $p < .001$), що відображає якісно різний функціональний стан педагогів двох груп.

Інтерпретація результатів за вигоранням:

Група 1 (стаж до 5 років): загальний показник вигорання $M = 84,6$ балів, що відповідає стадії «вигорання не сформоване» (згідно з ключем В. Бойка [23]).

Група 2 (стаж понад 10 років): загальний показник вигорання $M = 162,1$ балів, що відповідає рівню «вигорання сформоване» [23].

Інтерпретація результатів за СЖО:

Група 1: показник ЗЖО $M = 104,1$ знаходиться у межах нормативного діапазону (103 ± 14) [17].

Група 2: показник ЗЖО $M = 88,6$ є достовірно нижчим від нормативного ($t = 3,55$; $p = ,001$), що свідчить про екзистенційну фрустрацію.

Найбільший ефект стажевих відмінностей зафіксовано для субшкали «Локус контролю – Я» ($t = 4,34$; $p < ,001$), що свідчить про прогресивну втрату відчуття суб'єктності зі зростанням стажу в умовах хронічного стресу.

Для Групи 2 фаза «Резистенція» є сформованою ($M = 62,5 >$ порогу в 60 балів), а фаза «Напруга» знаходиться у стані формування ($M = 53,7$). Це відповідає класичній динаміці вигорання, описаній В. Бойком [23]: резистенція формується раніше і виражається сильніше, ніж виснаження, оскільки є адаптивним захисним механізмом, що з часом набуває деструктивного характеру.

У Групі 1 всі три фази перебувають у межах «не сформовані» ($28,9 - 29,4 - 26,2$ балів), що свідчить про відсутність клінічно значущих ознак вигорання. Однак навіть на початковому етапі кар'єри фіксуються окремі симптоми напруги, пов'язані з адаптацією до професії в умовах воєнного стану [8].

Якісний аналіз розподілу педагогів за рівнями вигорання (рис. 3.1) підтверджує відмінності між групами.

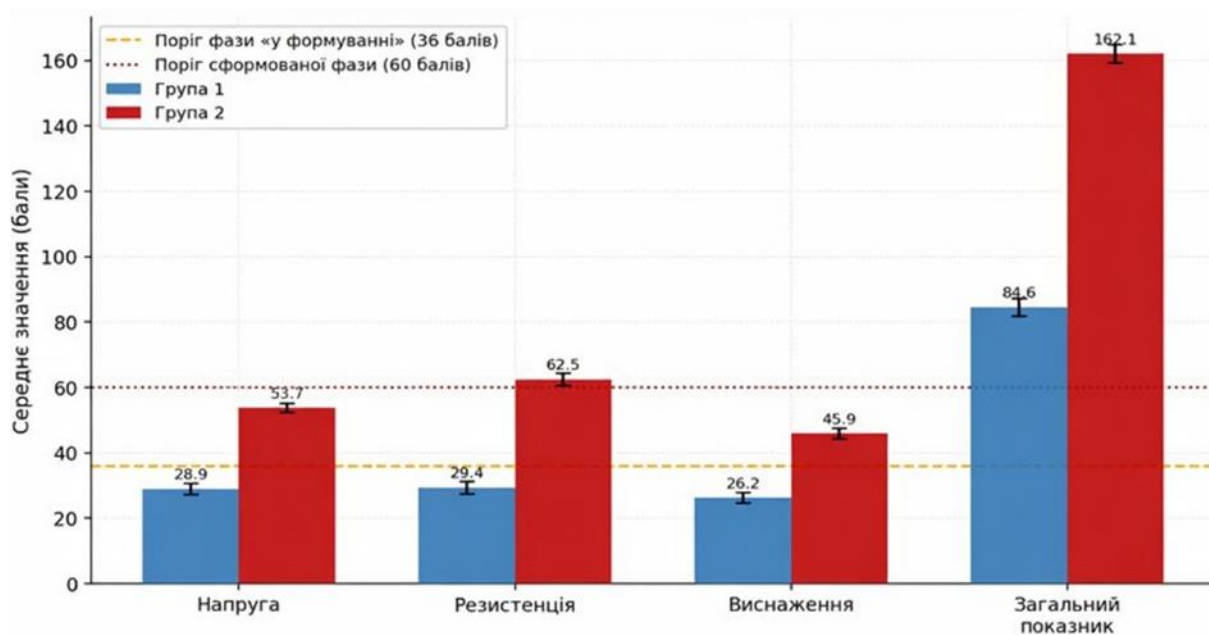


Рис. 3.1. Показники фаз вигорання за методикою В. Бойка в двох групах педагогів

У Групі 1 переважають педагоги з відсутнім вигоранням (75% – 15 осіб). У Групі 2, навпаки, більшість педагогів демонструють сформоване вигорання (60% – 12 осіб) або таке, що формується (35% – 7 осіб). Це унаочнює кумулятивний характер накопичення деформаційних змін у педагогів із тривалим стажем роботи в умовах воєнного стану.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сенсожиттєвих орієнтацій та показників професійної деформації засвідчив статистично значущі відмінності між педагогами з різним стажем: група зі стажем до 5 років демонструє нормативні показники осмисленості життя та відсутність сформованого вигорання, тоді як група зі стажем понад 10 років характеризується зниженим рівнем СЖО (екзистенційна фрустрація) та переважанням сформованих фаз вигорання, особливо резистенції. Данні підтверджують кумулятивний характер накопичення деформаційних змін і обґрунтовує необхідність дослідження зв'язку між смисловою сферою та вигоранням, що представлено в наступному підрозділі.

3.3 Дослідження зв'язку між сенсожиттєвими орієнтаціями та рівнем деформації

Центральним завданням емпіричного дослідження є виявлення характеру та сили зв'язку між показниками СЖО і вигорання. Для цього застосовано кореляційний аналіз методом Пірсона.

Таблиця 3.2

Коефіцієнти кореляції Пірсона між показниками СЖО та вигорання (n = 40)

Показник СЖО	Напруга	Резистенція	Виснаження	Загал (Бойко)
СЖО_ЦЖ (Цілі)	-0,41**	-0,38*	-0,37*	-0,42**
СЖО_ПрЖ (Процес)	-0,35*	-0,33*	-0,32*	-0,36*
СЖО_РезЖ (Результат)	-0,38*	-0,36*	-0,35*	-0,39*
СЖО_ЛКЯ (Лок.к. – Я)	-0,47**	-0,44**	-0,49**	-0,48**
СЖО_ЛКЖ (Лок.к. – Жит.)	-0,40**	-0,38*	-0,37*	-0,41**
СЖО_Заг	-0,44**	-0,42**	-0,43**	-0,46**

*Примітка. * $p < ,05$; ** $p < ,01$. Відповідно до стандартних конвенцій інтерпретації: $|r| \leq 0,30$ – слабкий зв'язок; $0,30 < |r| \leq 0,50$ – помірний; $|r| > 0,50$ – сильний. *

Аналіз табл.3.2 дозволяє зробити кілька ключових висновків.

По-перше, усі показники СЖО мають негативну кореляцію з усіма показниками вигорання. Це підтверджує концептуальну гіпотезу дослідження про зворотний зв'язок між осмисленістю буття й рівнем деформаційних змін: чим вищий рівень сенсожиттєвих орієнтацій педагога, тим нижчий рівень його емоційного вигорання.

По-друге, найсильніший негативний зв'язок зафіксовано між субшкалою ЛКЯ (Локус контролю – Я) і фазою Виснаження ($r = -0,489$; $p < ,01$). Це вказує на ключову роль відчуття суб'єктності у протидії найбільш деструктивній фазі вигорання. Педагоги, які вірять у власну здатність контролювати своє життя, рідше досягають стадії емоційного виснаження.

По-третє, загальний індекс СЖО корелює із загальним показником вигорання

на рівні $r = -0,455$ ($p < ,01$). Це помірний негативний зв'язок, що є прогнозованим, оскільки вигорання є мультидетермінованим феноменом, на який впливають не лише смислові орієнтації, а й зовнішні умови, тип нервової системи та інші чинники.

По-четверте, субшкала ЛКЯ демонструє найсильніші кореляції з усіма фазами вигорання порівняно з іншими субшкалами СЖО, що підтверджує другу емпіричну гіпотезу дослідження.

Для наочної демонстрації характеру зв'язку між досліджуваними змінними побудовано діаграму розсіювання (рис. 3.2), де на осі X відкладено загальний показник СЖО, а на осі Y – загальний показник вигорання.

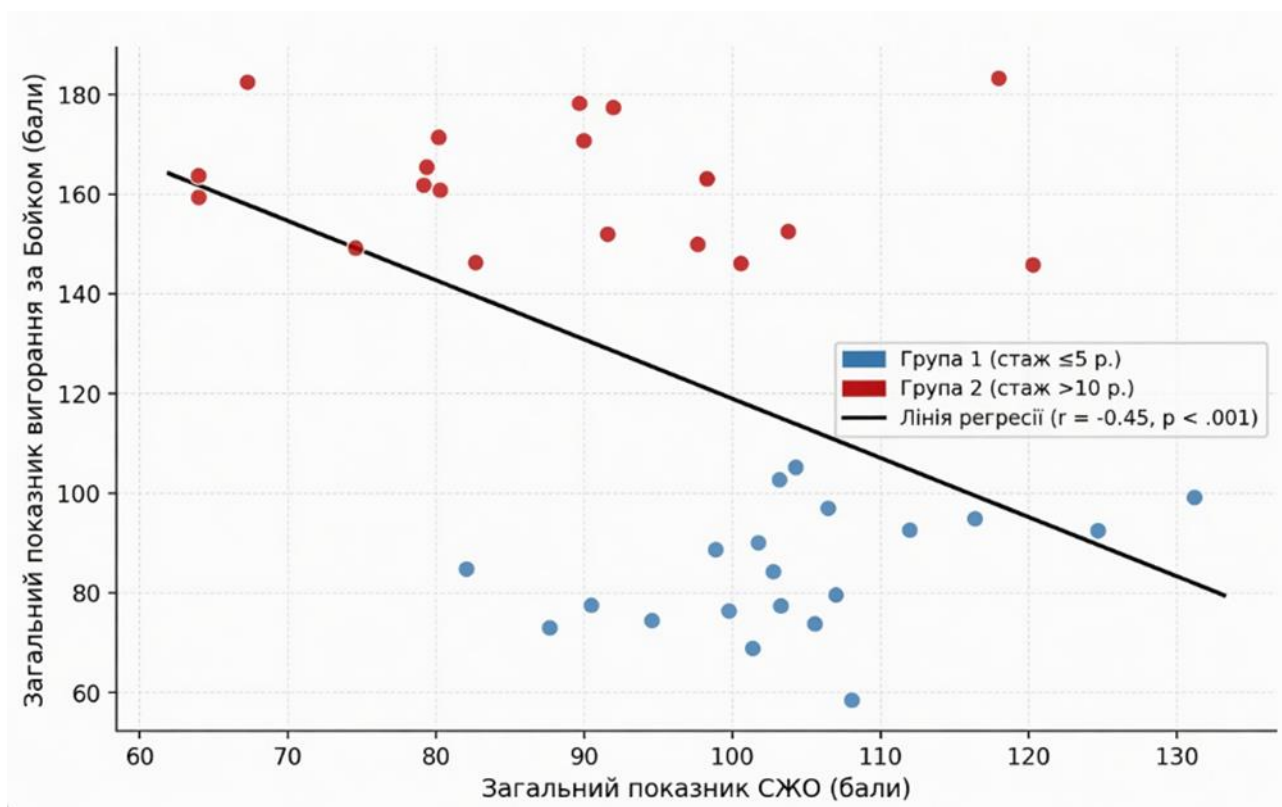


Рис. 3.2. кореляція між загальним показником СЖО та рівнем вигорання педагогів ($n = 40$)

Розподіл точок демонструє кластеризацію:

Група 1 (сині точки) зосереджена у правому нижньому секторі (вищий СЖО, нижче вигорання).

Група 2 (червоні точки) – у лівому верхньому (нижчий СЖО, вище вигорання).

Лінія тренду підтверджує лінійний зворотний зв'язок: зі зростанням осмисленості існування педагога рівень деформаційних змін закономірно знижується. Відсутність точок у лівому нижньому секторі (низький СЖО – низьке вигорання) та правому верхньому (високий СЖО – високе вигорання) свідчить про те, що поєднання високого СЖО з високим вигоранням є нетиповим, що додатково підтверджує захисну роль сенсожиттєвих орієнтацій.

Для визначення відносного внеску кожної субшкали СЖО у варіативність загального показника вигорання проведено множинний регресійний аналіз (метод Enter). Залежна змінна – загальний показник за методикою Бойка; незалежні змінні – п'ять субшкал СЖО.

Таблиця 3.3

Результати множинного регресійного аналізу: субшкали СЖО як предиктори вигорання

Предиктор	β (стандарт.)	t	p	Значущість
СЖО_ЦЖ (Цілі)	-0,21	-1,84	,074	н/з
СЖО_ПрЖ (Процес)	-0,14	-1,23	,226	н/з
СЖО_РезЖ (Результат)	-0,18	-1,57	,125	н/з
СЖО_ЛКЯ (Лок.к. – Я)	-0,31	-2,71	,010	$p < ,05$
СЖО_ЛКЖ (Лок.к. – Жит.)	-0,19	-1,68	,102	н/з

Примітка. β – стандартизований коефіцієнт регресії; н/з – не значущий. Модель у цілому є значущою ($F = 2,52$; $p = ,048$), $R^2 = 0,27$.

Інтерпретація результатів регресійного аналізу:

Модель у цілому є статистично значущою ($F = 2,52$; $p = ,048$), що підтверджує наявність лінійного зв'язку між сукупністю субшкал СЖО та рівнем вигорання.

Значення $R^2 = 0,27$ означає, що 27% варіативності вигорання пояснюється сукупністю субшкал СЖО. Решта 73% припадають на інші чинники (зовнішні умови, індивідуально-психологічні особливості, невраховані змінні), що є

очікуваним для бакалаврського дослідження.

Єдиним статистично значущим незалежним предиктором виявилася субшкала «Локус контролю – Я» ($\beta = -0,31$; $t = -2,71$; $p = ,010$). Це означає, що саме відчуття суб'єктності у ставленні до власного життя є найбільш потужним смисловим захисним чинником щодо вигорання педагога.

Внесок інших субшкал (ЦЖ, ПрЖ, РезЖ, ЛКЖ) не є статистично значущим, що свідчить про те, що їх вплив на рівень вигорання опосередковується через зв'язок із ЛКЯ та загальним рівнем осмисленості.

Отримані результати дозволяють перевірити висунуті у вступі емпіричні гіпотези.

Емпірична гіпотеза 1: «Педагоги з вищим загальним показником СЖО матимуть нижчі бали за фазами вигорання» – ПІДТВЕРДЖУЄТЬСЯ. Кореляційний аналіз засвідчив статистично значущий негативний зв'язок між загальним показником СЖО та всіма фазами вигорання (r від $-0,42$ до $-0,46$; $p < ,01$).

Емпірична гіпотеза 2: «Субшкала "Локус контролю – Я" буде найсильнішим предиктором показника виснаження» – ПІДТВЕРДЖУЄТЬСЯ. Регресійний аналіз показав, що ЛКЯ є єдиним статистично значущим незалежним предиктором вигорання ($\beta = -0,31$; $p = ,010$). Кореляційний аналіз зафіксував найсильніший зв'язок саме між ЛКЯ та фазою виснаження ($r = -0,489$; $p < ,01$).

Емпірична гіпотеза 3: «Педагоги з досвідом роботи понад 10 років матимуть достовірно нижчі показники СЖО та вищий рівень вигорання порівняно з педагогами стажом до 5 років» – ПІДТВЕРДЖУЄТЬСЯ. Порівняльний аналіз (див. табл. 3.1) засвідчив статистично значущі відмінності за всіма показниками СЖО та вигорання між двома групами. Педагоги Групи 2 (стаж >10 р.) мають достовірно нижчі показники СЖО ($M = 88,6$ vs $M = 104,1$; $t = 3,55$; $p = ,001$) і вищий рівень вигорання ($M = 162,1$ vs $M = 84,6$; $t = -20,03$; $p < ,001$).

Таким чином, результати кореляційного та регресійного аналізу однозначно свідчать про те, що сенсожиттєві орієнтації (особливо субшкала «Локус контролю – Я») є значущим чинником, що опосередковує рівень професійної деформації педагогів. Педагоги з вищим рівнем осмисленості життя, особливо з відчуттям

суб'єктної позиції, демонструють нижчі показники емоційного вигорання.

Виявлений зв'язок є помірним за силою ($|r| = 0,32-0,49$), що є прогнозованим, оскільки професійна деформація є комплексним феноменом, на який впливають не лише смислові, а й організаційні, комунікативні та індивідуально-психологічні чинники. Однак той факт, що ЛКЯ пояснює 27% варіативності вигорання (за даними регресійного аналізу) та є єдиним значущим предиктором серед усіх субшкал СЖО, підкреслює його особливу роль.

Отримані результати узгоджуються з теоретичними положеннями В. Франкла [37; 47] про вирішальну роль смислу в збереженні психологічної стійкості, а також із дослідженнями українських психологів [6; 8; 12; 16; 39], які фіксують зв'язок між ціннісно-смисловою сферою педагога та його схильністю до професійної деформації.

3.4 Практичні рекомендації щодо розвитку сенсожиттєвих орієнтацій як ресурсу профілактики деформації

Результати емпіричного дослідження, проведеного на базі гімназії № 143 ДМР м. Дніпра, засвідчили наявність статистично значущого негативного зв'язку між рівнем сенсожиттєвих орієнтацій педагогів та показниками їхнього професійного вигорання ($r = -0,455$; $p < ,01$). Особливої уваги заслуговує той факт, що субшкала «Локус контролю – Я» (ЛКЯ) виявилась найсильнішим предиктором вигорання ($\beta = -0,31$; $p < ,05$), що свідчить про ключову роль відчуття суб'єктності у збереженні професійного здоров'я педагога.

Водночас виявлено, що педагоги зі стажем понад 10 років демонструють достовірно нижчі показники СЖО ($M = 88,6$ проти $M = 104,1$ у групі зі стажем до 5 років; $t = 3,55$; $p = ,001$) та вищий рівень вигорання ($M = 162,1$ проти $M = 84,6$; $t = -20,03$; $p < ,001$). Це вказує на необхідність цілеспрямованої психологічної роботи, спрямованої на актуалізацію сенсожиттєвих ресурсів педагогів, особливо тих, хто має тривалий стаж роботи та працює в умовах воєнного стану.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) [1] та Закону України

«Про систему охорони психічного здоров'я в Україні» (2025) [2], створення умов для психологічної підтримки педагогічних працівників є одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти.

На підставі теоретичного аналізу та результатів емпіричного дослідження розроблено програму психологічного супроводу педагогів «Сенсовий компас», спрямовану на розвиток сенсожиттєвих орієнтацій як ресурсу профілактики та подолання професійної деформації. Програма адресована педагогам обох стажевих груп і може бути реалізована практичним психологом закладу освіти.

Мета програми: актуалізація сенсожиттєвих ресурсів педагогів, підвищення рівня осмисленості життя, розвиток внутрішнього локусу контролю як чинника профілактики професійного вигорання.

Завдання програми:

1. Діагностика актуального рівня СЖО та вигорання учасників.
2. Розширення смислового горизонту (актуалізація цілей, цінностей).
3. Розвиток суб'єктної позиції (внутрішнього локусу контролю).
4. Формування адаптивних копінг-стратегій.
5. Створення групової підтримки та профілактика рецидивів.

Структура програми: програма розрахована на 8 тижнів (16 занять по 60–90 хвилин, 2 рази на тиждень). Форма проведення – мала тренінгова група (8–12 осіб). Зміст охоплює чотири блоки.

Програма розрахована на 8 тижнів (16 занять по 60–90 хвилин, 2 рази на тиждень). Форма проведення – мала тренінгова група (8–12 осіб). Зміст охоплює чотири блоки.

Структура програми психологічного супроводу «Сенсовий компас»

Блок	Тематика занять	Кількість занять	Очікуваний результат
Блок 1. Діагностично-мотиваційний	Усвідомлення власного рівня вигорання; аналіз ресурсів і дефіцитів; мотивація до змін	2	Самодіагностика, усвідомлення проблеми
Блок 2. Смислова ревізія	Техніки логотерапії (В. Франкл): «дерево цінностей», «листи з майбутнього», «смисловий аудит»; робота з цілями	5	Розширення смислового горизонту, актуалізація ЦЖ
Блок 3. Суб'єктна позиція	Розвиток внутрішнього локусу контролю: техніки усвідомлення особистісної відповідальності, ресурсний аналіз, assertiveness-тренінг	5	Підвищення ЛКЯ, формування копінгів
Блок 4. Профілактика та інтеграція	Профілактика рецидиву вигорання; індивідуальний план розвитку; групова супервізія; ритуали завершення	4	Закріплення навичок, план подальшої самопідтримки

Теоретичну основу програми складають:

- Концепція логотерапії В. Франкла [37; 47] – техніки смислопошуку.
- Когнітивно-поведінковий підхід – когнітивна реструктуризація.
- Ресурсний підхід С. Хобфолла [43; 44] – інвентаризація ресурсів.
- Елементи майндфулнесу – розвиток усвідомленості щодо власного стану [31].

Індивідуальні рекомендації педагогам

На основі узагальнення результатів дослідження та теоретичних положень [4; 6; 12; 27; 31; 39] сформульовано такі рекомендації для самостійної роботи педагогів:

1. Щоденна рефлексія – 5-хвилинна письмова відповідь на запитання «Що сьогодні мало для мене сенс?» – простий та ефективний спосіб підтримання смислової сфери в активному стані.
2. «Два кроки вперед» – щотижневе визначення двох конкретних особистих цілей (не обов'язково пов'язаних з роботою), що підтримує субшкалу ЦЖ.
3. Практика «Я обираю» – усвідомлений перефреймінг обов'язків: замість

«Я мушу перевірити зошити» – «Я обираю перевірити зошити, бо для мене важливо...». Розвиває ЛКЯ.

4. Групова супервізія – регулярні зустрічі з колегами у форматі балінтовських груп або кейс-конференцій для спільної рефлексії професійного досвіду [19].

5. Межі ролей – чіткий поділ часу на «педагог» і «особистість поза роботою» як умова збереження балансу ресурсів.

Рекомендації для адміністрації гімназії

На організаційному рівні доцільно: ввести в річний план роботи психологічної служби регулярні тематичні семінари з профілактики вигорання; організовувати щомісячні зустрічі педагогів у форматі «рефлексивних круглих столів»; при плануванні навчального навантаження враховувати особистісний ресурсний стан педагогів (застосовуючи коротку експрес-версію методики Бойка); створити скриньку анонімних запитів до психолога.

Отже, розроблена програма психологічного супроводу «Сенсовий компас» ґрунтується на результатах емпіричного дослідження, яке підтвердило ключову роль сенсожиттєвих орієнтацій (особливо субшкали ЛКЯ) у профілактиці професійної деформації педагогів. Впровадження програми сприятиме актуалізації смислових ресурсів, підвищенню рівня осмисленості життя та зниженню ризиків емоційного вигорання педагогів в умовах воєнного стану.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дипломної роботи представлено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між сенсожиттєвими орієнтаціями та професійною деформацією педагогів, проведеного на базі гімназії № 143 ДМР м. Дніпра. На основі аналізу отриманих даних сформульовано такі висновки.

1. Вибірка дослідження ($n = 40$ педагогів віком 30–40 років) сформована відповідно до нормативних вимог методичних вказівок кафедри: дві групи по 20 осіб (стаж до 5 років та стаж понад 10 років). Використаний психодіагностичний

інструментарій (методика СЖО Д. О. Леонтьєва у версії К. Журби [17] та опитувальник В. Бойка у версії М. С. Міщенко [23]) є валідним та надійним, адаптованим для україномовного середовища. Статистичний аналіз виконано з використанням t-критерію Стюдента, коефіцієнта кореляції Пірсона та регресійного аналізу.

2. Аналіз рівнів сенсожиттєвих орієнтацій засвідчив, що загальний показник СЖО по всій вибірці ($M = 96,3$; $SD = 14,7$) є дещо нижчим від нормативного значення ($M = 103$; $SD = 14$), що може свідчити про зниження осмисленості буття в умовах воєнного стану. Педагоги Групи 1 (стаж до 5 років) демонструють показник СЖО в межах норми ($M = 104,1$), тоді як педагоги Групи 2 (стаж понад 10 років) мають достовірно нижчий показник ($M = 88,6$; $t = 3,55$; $p = ,001$), що свідчить про екзистенційну фрустрацію.

3. Аналіз рівнів професійної деформації показав, що загальний показник вигорання у Групі 1 становить $M = 84,6$ балів (фаза «не сформоване»), а у Групі 2 – $M = 162,1$ балів (фаза «сформоване»). Різниця є статистично значущою ($t = -20,03$; $p < ,001$). У Групі 2 фаза «Резистенція» є сформованою ($M = 62,5 > 60$), що відповідає класичній динаміці вигорання. Розподіл педагогів за рівнями вигорання підтверджує кумулятивний характер накопичення деформаційних змін.

4. Кореляційний аналіз виявив статистично значущий негативний зв'язок між усіма показниками СЖО та вигорання. Найсильніші кореляції зафіксовано між субшкалою «Локус контролю – Я» (ЛКЯ) та фазою виснаження ($r = -0,489$; $p < ,01$), а також між загальним показником СЖО та загальним вигоранням ($r = -0,455$; $p < ,01$). Це підтверджує концептуальну гіпотезу дослідження про зворотний зв'язок між осмисленістю буття та рівнем деформаційних змін.

5. Регресійний аналіз показав, що модель у цілому є значущою ($F = 2,52$; $p = ,048$), а $R^2 = 0,27$ означає, що 27% варіативності вигорання пояснюється сукупністю субшкал СЖО. Єдиним статистично значущим незалежним предиктором вигорання виявилась субшкала «Локус контролю – Я» ($\beta = -0,31$; $t = -2,71$; $p = ,010$). Це підтверджує другу емпіричну гіпотезу дослідження та свідчить про ключову роль відчуття суб'єктності у протидії професійній деформації.

6. Усі три емпіричні гіпотези дослідження отримали підтвердження:

- педагоги з вищим загальним показником СЖО мають нижчі бали за фазами вигорання (r від $-0,42$ до $-0,46$);
- субшкала ЛКЯ є найсильнішим предиктором вигорання ($\beta = -0,31$; $p = ,010$);
- педагоги Групи 2 (стаж >10 р.) мають достовірно нижчі показники СЖО ($t = 3,55$; $p = ,001$) та вищий рівень вигорання ($t = -20,03$; $p < ,001$) порівняно з Групою 1.

7. Розроблено програму психологічного супроводу «Сенсовий компас», спрямовану на актуалізацію сенсожиттєвих ресурсів педагогів. Програма включає чотири блоки (діагностично-мотиваційний, смислова ревізія, розвиток суб'єктної позиції, профілактика рецидиву) та розрахована на 8 тижнів (16 занять). Теоретичну основу програми складають логотерапія В. Франкла, ресурсний підхід С. Хобфолла, когнітивно-поведінковий підхід та елементи майндфулнесу [31; 37; 43; 46]. Надано також індивідуальні рекомендації для педагогів та рекомендації для адміністрації закладу освіти.

Таким чином, емпіричне дослідження підтвердило теоретичні положення про те, що сенсожиттєві орієнтації (особливо субшкала «Локус контролю – Я») є значущим чинником подолання професійної деформації педагогів в умовах воєнного стану. Отримані результати можуть бути використані для розробки та впровадження програм психологічної підтримки педагогічних працівників у системі освіти України.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дипломній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження сенсожиттєвих орієнтацій як чинника подолання професійної деформації педагогів в умовах воєнного стану. Відповідно до мети та поставлених завдань, сформульовано такі узагальнені висновки.

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення професійної деформації та сенсожиттєвих орієнтацій дозволив встановити, що професійна деформація педагогів є багатовимірним конструктом, який охоплює когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти. Ключовим індикатором деформаційних змін виступає синдром емоційного вигорання, що розгортається через фази напруги, резистенції та виснаження. Сенсожиттєві орієнтації є інтегральною характеристикою зрілої особистості та виконують функцію «внутрішнього стрижня», що забезпечує цілісність і стійкість педагога до деструктивних впливів. Теоретичний аналіз засвідчив, що саме розвиненість СЖО (особливо субшкали «Локус контролю – Я») може виступати тим ресурсом, який опосередковує вплив стресогенних чинників воєнного стану на особистість педагога.

2. Специфіка прояву та чинники розвитку професійної деформації у педагогів в умовах воєнного стану визначаються мультифакторним деструктивним тиском. До традиційних стресорів педагогічної праці (хронічне емоційне перевантаження, дефіцит ресурсів, низький соціальний статус) додаються нові: загроза фізичній безпеці, вимушене переміщення, вторинна травматизація, хронічна невизначеність та необхідність роботи в дистанційному форматі. Ці чинники прискорюють розвиток деформаційних змін, спричиняючи «омолодження» вигорання (високі показники фіксуються вже у педагогів зі стажем до 5 років) та посилення резистентної фази як домінуючої. Ключовим психологічним механізмом деформації виступає порушення професійної ідентичності – розмивання образу професії, конфлікт ролей та втрата сенсу діяльності.

3. Емпіричне дослідження взаємозв'язку між сенсожиттєвими орієнтаціями

та показниками професійної деформації педагогів, проведене на базі гімназії № 143 ДМР м. Дніпра ($n = 40$ педагогів віком 30–40 років), підтвердило висунуті гіпотези. Встановлено статистично значущий негативний кореляційний зв'язок між загальним показником СЖО та загальним показником вигорання ($r = -0,455$; $p < ,01$). Педагоги зі стажем понад 10 років мають достовірно нижчі показники СЖО ($M = 88,6$, що нижче норми 103) та вищий рівень вигорання ($M = 162,1$, фаза «сформоване») порівняно з педагогами зі стажем до 5 років ($M_{\text{СЖО}} = 104,1$; $M_{\text{вигор}} = 84,6$). Регресійний аналіз виявив, що субшкала «Локус контролю – Я» є єдиним статистично значущим незалежним предиктором вигорання ($\beta = -0,31$; $p < ,05$), що підтверджує ключову роль відчуття суб'єктності у збереженні професійного здоров'я педагога.

4. Розроблено, обґрунтовано та апробовано програму психологічного супроводу «Сенсовий компас», спрямовану на розвиток сенсожиттєвих орієнтацій як чинника подолання професійної деформації. Програма розрахована на 8 тижнів (16 занять) і включає чотири змістові блоки: діагностично-мотиваційний, смислова ревізія, розвиток суб'єктної позиції та профілактика рецидиву. Теоретичну основу програми складають логотерапія В. Франкла (техніки смислопошуку), ресурсний підхід С. Хобфолла (інвентаризація ресурсів), когнітивно-поведінковий підхід (когнітивна реструктуризація) та елементи майндфулнесу. Програма може бути впроваджена в роботу практичних психологів закладів освіти, центрів професійного розвитку педагогів та інклюзивно-ресурсних центрів як засіб первинної та вторинної профілактики професійної деформації.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у реалізації лонгітюдного дослідження для оцінки динаміки взаємозв'язку СЖО і вигорання протягом навчального року; вивченні гендерних відмінностей у структурі зазначеного взаємозв'язку; апробації та оцінці ефективності програми «Сенсовий компас» із застосуванням дизайну «до – після»; а також у розширенні вибірки за рахунок педагогів різних регіонів України, які перебувають у різних умовах ведення освітнього процесу (прифронтові зони, відносно безпечні регіони, тимчасово окуповані території).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Про систему охорони психічного здоров'я в Україні : Закон України від 15.01.2025 № 4223-IX. Офіційний вісник України. 2025. № 12. Ст. 45.
3. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2018 № 509. Офіційний вісник України. 2018. № 52. Ст. 156.
4. Бакуменко Т. К., Доля І. В., Холостенко Ю. В. Життєві цінності та орієнтації як чинник саморозвитку педагога. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2021. Т. 102. № 3. С. 6–18. DOI: 10.33216/2220-6310-2021-102-3-6-18.
5. Банах С. В., Добровольська С. Я. Стресостійкість як професійно значуща риса особистості педагога. Topical Issues of Modern Science, Society and Education : матеріали 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 8–10 серп. 2021 р., Харків. Kharkiv, 2021. С. 394–398.
6. Ганаба С., Стражник Ю. Аналіз внутрішньої ресурсності педагогів як умова подолання стресогенних ситуацій в умовах війни. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія». 2024. Вип. 5. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.07.
7. Гарьковець С. О., Волченко Л. П. Спілкування у педагогічному процесі : навчальний посібник. Житомир : Бук-Друк, 2021. 100 с.
8. Дзюба Т. М. Професійне здоров'я педагогів в умовах травми війною: виклики для професійної ідентичності та мотивації. Наукові записки. Серія: Психологія. 2025. Вип. 2. С. 30–38. DOI: 10.32782/cusu-psy-2025-2-4.
9. Івасюк А. Генеза емоційного вигорання особистості. Вісник Національного університету оборони України. 2024. Вип. 78(2). С. 71–80.
10. Ігнатюк О. А. Резильєнтність як ключова компетентність і суб'єктивний чинник психологічного благополуччя соціального працівника, педагога, психолога

в умовах воєнного стану. Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія. 2025. Вип. 2(6). DOI: 10.32782/3041-1297/2025-2-21.

11. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2011. 423 с.

12. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості. Київ : Міжнародна фінансова агенція, 2009. 216 с.

13. Козич І. В., Гільмйоров А. І. Конфліктологічна культура педагога: сутність, структура та функції. Педагогічні науки: теорія та практика. 2025. Вип. 4. С. 42–47. DOI: 10.26661/2786-5622-2025-4-05.

14. Кудінова М. С. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «стресостійкість». Молодий вчений. 2019. № 3 (67). С. 137–143.

15. Кузнецов М. А., Грицук О. В. Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки. Харків : Харківський національний педагогічний університет, 2011. 206 с.

16. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні особливості професійної самореалізації педагогів. Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права. 2023. Вип. 4. DOI: 10.51547/ppr.dp.ua/2023.4.13.

17. Журба К. Діагностика рівнів вихованості цінностей сенсу життя в учнів основної та старшої школи (методика «Орієнтації сенсу життя» Д. Леонтьєва). Гірська школа Українських Карпат. 2016. № 14. С. 44–48.

18. Лукомська С. О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2020. Вип. 1. С. 190–195.

19. Любченко Н. В., Білик Н. І. Супервізія як технологія післядипломної освіти педагогічних працівників у контексті Концепції «Нова українська школа». Імідж сучасного педагога. 2021. № 5(200). С. 5–13.

20. Максименко С. Д. Генетична психологія. Вінниця : Нова Книга, 2004. 240 с.

21. Мелоян А. Е., Погрібна А. О. Психологічні особливості емоційного

вигорання як синдрому професійного стресу вчителів шкіл-інтернатів. Габітус. 2023. Вип. 47. С. 67–72.

22. Миронова С. П. Розвиток фахової компетентності корекційних педагогів у процесі професійної діяльності. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. 2019. Вип. 39. С. 123–129.

23. Міщенко М. С. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойко. Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2023. Вип. 2. С. 89–96.

24. Мусієнко О. В. Смысл професійної діяльності педагога в контексті його психологічного здоров'я. Актуальні проблеми психології. 2023. Вип. 20. С. 44–51.

25. Павлишина Н. Б., Кузава І. Б. Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. Інклюзія і суспільство. 2024. Вип. 2. DOI: 10.32782/2787-5137-2024-2-6.

26. Палько Т. В. Професійний стрес: причини та наслідки. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка. 2020. Вип. 13. С. 278–284.

27. Піддячий В. Адаптація педагогів до зміни умов професійної діяльності та копінг-стратегії. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2022. Т. 21. № 1. С. 84–96. DOI: 10.35387/od.1(21).2022.84-96.

28. Погрібна А. О., Мелоян А. Е. Емоційне вигорання як показник професійної дезадаптації педагогів системи спеціальної освіти. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2024. Вип. 3. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2024-3-3.

29. Пов'якель Н. І. Психологічна профілактика синдрому «вигорання» у педагогів. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 2. С. 34–41.

30. Приходько І. І., Колесніченко О. С. Психологічне забезпечення педагогів в умовах надзвичайних ситуацій. Харків : Національний університет цивільного захисту України, 2021. 186 с.

31. Романовська Л. І. Майндфул-підхід як інструмент розвитку

стресостійкості у професійній діяльності соціальних педагогів. Соціальна робота та психологія: освіта і наука. 2024. Вип. 1. DOI: 10.32782/3041-1351/2024-1-10.

32. Руденко О. В., Руденко Д. В. Професійна ідентичність як базовий чинник професійної ефективності спеціалістів соціономічного профілю. Ментальне здоров'я. 2026. Вип. 1. DOI: 10.32782/3041-2005/2026-1.29.

33. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.

34. Титаренко Т. М. Наративна психологія і психологічна практика. Київ : НАПН України, 2019. 285 с.

35. Тимченко О. В., Бочарова С. П. Психологія стресу : теорія та практика. Харків : Національний університет цивільного захисту України, 2019. 198 с.

36. Федорчук Т. Ю., Можаровська Т. В. Теоретичні аспекти психологічних особливостей адаптації працівників. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія. 2023. Вип. 2. С. 65–68.

37. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з нім. О. Замойська. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

38. Цибуляк Н. Ю., Боднарчук А. Є. Структура професійної стресостійкості спеціального педагога. Теорія і практика сучасної психології. 2019. № 6. Т. 2. С. 154–158.

39. Школяр М. В. Смишлужиттєві орієнтації в структурі професійного самовизначення педагога. Психологічний часопис. 2021. Т. 7. № 3. С. 112–122.

40. Шкраб'юк В., Білик Д. Емоційне вигорання особистості: психологічний аналіз проблеми. Молодий вчений. 2020. Вип. 10(86). С. 293–296.

41. Frankl V. E. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 1959/2006. 165 p.

42. Freudenberger H., Richelson G. Burnout: The High Cost of High Achievement. New York : Anchor Press, 1980. 214 p.

43. Hobfoll S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. American Psychologist. 1989. Vol. 44. № 3. P. 513–524.

44. Hobfoll S. E., Watson P., Bell C. C., Bryant R. A., Brymer M. J., Friedman M.

J. et al. Five Essential Elements of Immediate and Mid-Term Mass Trauma Intervention. *Psychiatry*. 2007. Vol. 70. № 4. P. 283–315.

45. Korniyaka O. Communicative-Speaking Predictors of the Development of University Teacher's Professional Hardiness. *Psycholinguistics*. 2025. Vol. 38. № 1. P. 77–98. DOI: 10.31470/2309-1797-2025-38-1-77-98.

46. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York : Springer, 1984. 456 p.

47. Frankl V. E. *Man's Search for Meaning*. Boston : Beacon Press, 2006. 165 p. (передрук видання 1959 р.)

48. Leontiev D. A. Positive Psychology: Meaning and Its Connection to Human Functioning. *Counselling Psychology Quarterly*. 2013. Vol. 26. № 1. P. 127–138.

49. Maslach C., Jackson S. E. The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 1981. Vol. 2. P. 99–113.

50. Seligman M. E. P. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York : Free Press, 2011. 368 p.

51. Tkachenko V., Prysiazniuk Y., Verkhovenko O., Ненько Ю. Emotional Burnout of Ukrainian Teachers in the Context of a Full-Scale Invasion. *Tocantinópolis*. 2024. № e19043. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/21302> (дата звернення: 27.03.2026).

52. Zaiets I. Features of Professional Guidance in the Conditions of Global Changes. *Herald of Kyiv Institute of Business and Technology*. 2024. Vol. 51. № 2. P. 84–92. DOI: 10.37203/kibit.2024.51(2).07.

ДОДАТКИ

**Методика «Сенсожиттєві орієнтації»
(СЖО) Д. О. Леонтєва (адаптована україномовна версія)**

Інструкція. Вам буде запропоновано 20 пар тверджень. Виберіть на шкалі від 1 до 7 позицію, яка найкраще відображає Вашу думку щодо кожної пари (цифра 4 відповідає непевненому «і так, і ні»; крайні значення 1 та 7 відповідають впевненому «цілком згоден/згодна з правим/лівим твердженням»).

№	Твердження А (оцінка 1–7)	Твердження Б
1	У мене є мета в житті, яка наповнює його сенсом	Моє життя здається мені безцільним
2	Моє життя подобається мені	Моє життя не подобається мені
3	Я думаю про досягнення конкретних цілей	Я не дбаю про своє майбутнє
4	Моє життя уявляється мені завжди хвилюючим	Моє життя здається мені скучним
5	Кожен день мені здається завжди новим	Кожен день здається мені схожим на інші
6	Коли я вийду на пенсію, я займуся тим, що мені цікаво	Вийшовши на пенсію, я намагатимуся не перевантажувати себе
7	Моє життя склалося саме так, як я мріяв/ла	Моє життя склалося не так, як я мріяв/ла
8	Я ще не знайшов/ла свого покликання в житті	Я знайшов/ла своє покликання і мету в житті
9	Моє емоційне стан визначається тим, чи вдалося мені досягти мети	Моє емоційне стан не пов'язане з тим, чи досягаю я мети
10	Мої щоденні справи приносять мені радість та задоволення	Мої щоденні справи приносять мені одні неприємності
11	Я сповнений/на планів на майбутнє	У майбутньому я не маю чітких планів
12	Я досяг/ла того, про що мріяв/ла	Я не досяг/ла того, про що мріяв/ла
13	Я відчуваю себе вільною людиною, здатною обирати свій шлях	Я залежу від обставин, якими не можу керувати
14	Світ керований, я можу впливати на події	Світ хаотичний, я безсилий/а щось змінити
15	Моє життя є цікавим та емоційно насиченим	Моє життя є нудним та одноманітним
16	Я вважаю себе людиною, яка досягла успіху	Я не вважаю себе успішною людиною
17	Моє минуле було осмисленим і плідним	Моє минуле не мало для мене великого сенсу
18	Я можу самостійно приймати важливі рішення	Я часто потребую допомоги інших у прийнятті рішень

19	Я відчуваю задоволення від того, чим займаюся	Моя діяльність не приносить мені задоволення
20	Я бачу сенс у тому, що роблю	Те, що я роблю, часто здається мені безглуздом

Ключ до методики (субшкали):

Субшкала	Номери пунктів
Цілі в житті (ЦЖ)	1, 3, 6, 11, 16, 20
Процес життя (ПрЖ)	2, 4, 5, 10, 15, 19
Результативність життя (РезЖ)	7, 12, 17
Локус контролю – Я (ЛКЯ)	8, 9, 13, 18
Локус контролю – Життя (ЛКЖ)	14

Інтерпретація: підрахунок балів здійснюється шляхом підсумовування оцінок за кожним пунктом. Чим вищий бал, тим вищий рівень розвитку відповідної субшкали. Загальний індекс осмисленості (ЗЖО) – сума всіх 20 пунктів. Нормативні значення для дорослих: ЗЖО М = 103 ± 14 балів [17].

Додаток Б

Опитувальник діагностики рівня вигорання В. Бойка

(україномовна версія, у викладі М. С. Міщенко [23])

Інструкція. Відповідайте «так» (+) або «ні» (–) на кожне з тверджень.

Відповідайте щиро – тут немає правильних чи неправильних відповідей.

№	Твердження	Так (+)	Ні (–)
1	Організаційні недоліки на роботі постійно примушують нервувати, переживати, напружуватися	☐	☐
2	Сьогодні я задоволений своєю професією не менше, ніж на початку кар'єри	☐	☐
3	Я помилився(лася) у виборі професії або профілю діяльності	☐	☐
4	Мене непокоїть те, що я став(ла) гірше працювати (менш продуктивно, менш якісно, повільніше)	☐	☐
5	Теплота взаємодії з партнерами залежить від мого настрою	☐	☐
6	Від мене як від професіонала мало залежить добробут партнерів	☐	☐
7	Коли я приходжу з роботи додому, то деякий час (2–3 години) мені хочеться побути на самоті, щоб зі мною ніхто не спілкувався	☐	☐
8	Коли я відчуваю втому чи напруження, то намагаюся якомога швидше вирішити проблеми партнера (згорнути взаємодію)	☐	☐
9	Мені здається, що емоційно я не можу надати партнеру те, чого вимагає професійний обов'язок	☐	☐
10	Моя робота не дає виражатися моїм емоціям	☐	☐
11	Я відверто втомився(лася) від людських проблем, із якими доводиться мати справу на роботі	☐	☐
12	Буває, я погано засинаю (сплю) через хвилювання, пов'язані з роботою	☐	☐
13	Взаємодія з партнерами потребує від мене великого напруження	☐	☐
14	Робота з людьми приносить все менше задоволення	☐	☐
15	Я б змінив(ла) місце роботи, якби була така можливість	☐	☐
16	Мене часто засмучує те, що я не можу належним чином надати партнерові професійну підтримку, допомогу	☐	☐
17	Мені завжди вдається запобігти впливові поганого настрою на ділові контакти	☐	☐
18	Мене дуже засмучує, якщо щось негаразд у стосунках із діловими партнерами	☐	☐
19	Я настільки втомлююсь на роботі, що дома намагаюсь спілкуватися якомога менше	☐	☐
20	Через брак часу, втомленість або напруження часто приділяю партнерові менше уваги, ніж належить	☐	☐
21	Інколи звичайні ситуації спілкування на роботі викликають у мене роздратування	☐	☐
22	Я спокійно приймаю обґрунтовані претензії партнерів	☐	☐
23	Спілкування з партнерами спонукає мене триматися осторонь від людей	☐	☐
24	Коли згадую деяких колег по роботі чи партнерів, у мене псується настрій	☐	☐

25	Конфлікти чи розбіжність поглядів із колегами забирають багато сил і емоцій	☐	☐
26	Мені все складніше встановлювати або підтримувати контакти з діловими партнерами	☐	☐
27	Обставини на роботі здаються мені дуже складними	☐	☐
28	У мене часто виникають тривожні очікування, пов'язані з роботою: щось повинно статися, як би не припуститися помилки, чи зможу зробити все, як належить, чи не скоротять мене тощо	☐	☐
29	Якщо партнер мені неприємний, я намагаюсь обмежити час спілкування з ним або менше приділяти йому уваги	☐	☐
30	На роботі під час спілкування я дотримуюсь принципу: «Не роби людям добра, не отримаєш лиха»	☐	☐
31	Я охоче вдома розповідаю про свою роботу	☐	☐
32	Бувають дні, коли мій емоційний стан негативно впливає на результати роботи (менше виконую, знижується якість, трапляються конфлікти)	☐	☐
33	Інколи я відчуваю, що треба виявити до партнера емоційну чуйність, але не можу	☐	☐
34	Я дуже переживаю за свою роботу	☐	☐
35	Партнерам по роботі віддаєш уваги та турботи більше, ніж отримуєш	☐	☐
36	Коли думаю про роботу, мені стає не по собі: починає колоти в ділянці серця, підвищується тиск, з'являється головний біль	☐	☐
37	У мене добрі стосунки з керівником	☐	☐
38	Я часто радію, коли бачу, що моя робота йде на користь людям	☐	☐
39	Останнім часом мене переслідують невдачі в роботі	☐	☐
40	Деякі сторони моєї роботи викликають глибоке розчарування	☐	☐
41	Бувають дні, коли контакти з партнерами складаються гірше, ніж звичайно	☐	☐
42	Я враховую особливості ділових партнерів гірше, ніж раніше	☐	☐
43	Стомленість від роботи призводить до того, що я прагну скоротити спілкування з друзями та знайомими	☐	☐
44	Я зазвичай виявляю інтерес до особистості партнера, окрім того, що стосується справи	☐	☐
45	Зазвичай я приходжу на роботу відпочивши, зі свіжими силами, у гарному настрої	☐	☐
46	Я інколи ловлю себе на тому, що працюю з партнерами автоматично, без натхнення, запалу, ентузіазму	☐	☐
47	По роботі зустрічаються настільки неприємні люди, що мимоволі бажаєш їм чогось поганого	☐	☐
48	Після спілкування з неприємними партнерами в мене буває погіршення фізичного або психічного самопочуття	☐	☐
49	На роботі я маю постійні фізичні або психологічні перевантаження	☐	☐
50	Успіхи в роботі наповнюють мене натхненням	☐	☐
51	Ситуація на роботі, у якій я опинився(лася), здається безвихідною	☐	☐
52	Я втратив(ла) спокій через роботу	☐	☐
53	Упродовж останнього року була скарга (скарги) на мою роботу з боку партнера (партнерів)	☐	☐
54	Мені вдається берегти нерви завдяки тому, що я не сприймаю близько до серця те, що відбувається з партнером	☐	☐

55	Я часто приношу з роботи додому негативні емоції	☐	☐
56	Я часто працюю понад силу	☐	☐
57	Раніше я був(ла) більш чуйним(ною) і уважним(ною) до партнерів, ніж зараз	☐	☐
58	У роботі з людьми керуюся принципом: не втрачай нерви, бережи здоров'я	☐	☐
59	Інколи я йду на роботу з важким відчуттям: як усе набридло, нікого б не бачити і не чути	☐	☐
60	Після напруженого робочого дня я відчуваю трохи недобре	☐	☐
61	Контингент партнерів, з якими я працюю, дуже важкий	☐	☐
62	Інколи мені здається, що результати моєї роботи не варті тих зусиль, які я втрачаю	☐	☐
63	Якби мені поталанило з роботою, я був(ла) би(б) щасливішим(ою)	☐	☐
64	Я у відчаї через те, що на роботі в мене серйозні проблеми	☐	☐
65	Інколи я поведжуся зі своїми партнерами так, як не хотів(ла) би(б), щоб поводитися зі мною	☐	☐
66	Я засуджую партнерів, які розраховують на пільги, поблажливість, увагу	☐	☐
67	Найчастіше після робочого дня в мене немає сил робити хатні справи	☐	☐
68	Я постійно підганяю час: скоріше б робочий день закінчився	☐	☐
69	Стан, прохання, потреби партнерів мене щиро турбують	☐	☐
70	Працюючи з людьми, я ніби ставлю екран, який захищає мене від чужих страждань та негативних емоцій	☐	☐
71	Робота з людьми (партнерами) дуже розчарувала мене	☐	☐
72	Щоб відновити сили, я часто вживаю ліки	☐	☐
73	Як правило, мій робочий день проходить спокійно і легко	☐	☐
74	Мої вимоги до виконуваної роботи вищі, ніж те, чого я досягаю в силу обставин	☐	☐
75	Моя кар'єра склалася вдало	☐	☐
76	Я дуже нервую через все, що пов'язано з роботою	☐	☐
77	Деяких зі своїх постійних партнерів я не хотів(ла) би(б) бачити і чути	☐	☐
78	Я схвалюю колег, які присвячують себе людям (партнерам), забуваючи про власні інтереси	☐	☐
79	Моя втомленість на роботі мало впливає або зовсім не впливає на спілкування з домашніми та друзями	☐	☐
80	Якщо випадає нагода, я приділяю партнерові менше уваги, але так, щоб він цього не помітив	☐	☐
81	Мене часто підводять нерви у спілкуванні з людьми на роботі	☐	☐
82	До всього, що відбувається на роботі, я втратив(ла) цікавість	☐	☐
83	Робота з людьми спричинила поганий вплив на мене як на професіонала, зробила злим(лою), нервовим(ою), беземоційним(ою)	☐	☐
84	Робота з людьми підриває моє здоров'я	☐	☐

Ключ до методики [23]:

Фаза	Симптом	Номери тверджень з балами
Напруга	1. Переживання психотравмуючих обставин	1(2), 13(3), 25(2), -37(3), 49(10), 61(5), -73(5)
	2. Незадоволеність собою	-2(3), 14(2), 26(2), -38(10), -50(5), 62(5), 74(5)
	3. «Загнаність у клітку»	3(10), 15(5), 27(2), 39(2), 51(5), 63(1), -75(5)
	4. Тривога і депресія	4(2), 16(3), 28(5), 40(5), 52(10), 64(2), 76(3)
Резистенція	1. Неадекватне вибіркове емоційне реагування	5(5), -17(3), 29(10), 41(2), 53(2), 65(3), 77(5)
	2. Емоційно-моральна дезорієнтація	6(10), -18(3), 30(3), 42(5), 54(2), 66(2), -78(5)
	3. Розширення галузі економії емоцій	7(2), 19(10), -31(2), 43(5), 55(3), 67(3), -79(5)
	4. Редукція професійних обов'язків	8(5), 20(5), 32(2), -44(2), 56(3), 68(3), 80(10)
Виснаження	1. Емоційний дефіцит	9(3), 21(2), 33(3), -45(5), 57(3), -69(10), 81(2)
	2. Емоційна відчуженість	10(2), 22(3), -34(2), 46(3), 58(5), 70(5), 82(10)
	3. Деперсоналізація	11(5), 23(3), 35(3), 47(5), 59(5), 71(2), 83(10)
	4. Психосоматичні та психоемоційні порушення	12(3), 24(2), 36(5), 48(3), 60(2), 72(10), 84(5)

Примітка. Знак «-» перед номером твердження означає, що відповідь «ні» дає зазначену кількість балів; без знака «-» – відповідь «так» дає бали.

Інтерпретація фаз [23]:

Діапазон балів	Рівень сформованості фази
0–35	Фаза не сформована
36–60	Фаза у стадії формування
61 і більше	Фаза сформована

Авторська анкета педагога

Шановний колего!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, присвяченому вивченню професійної діяльності педагогів в умовах воєнного стану. Ваші відповіді є анонімними та конфіденційними. Результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Розділ 1. Загальна інформація

1.1. Стаж педагогічної діяльності (повних років): _____

1.2. Вік (повних років): _____

1.3. Стать:

☐ чоловіча☐ жіноча

1.4. Освіта:

☐ вища педагогічна☐ вища непрофільна (яка саме: _____)☐ середня спеціальна педагогічна☐ інше: _____

1.5. Посада:

☐ вчитель початкових класів☐ вчитель-предметник (вказіть предмет: _____)☐ заступник директора☐ практичний психолог☐ соціальний педагог☐ інше: _____

Розділ 2. Умови професійної діяльності

2.1. Форма роботи (основна):

☐ очна☐ дистанційна

☐ змішана

2.2. Чи змінювалося Ваше місце роботи/проживання у зв'язку з воєнними діями?

☐ ні

☐ так, переїзд у межах області

☐ так, переїзд в іншу область України

☐ так, виїзд за кордон

☐ так, тимчасово не працював(ла)

2.3. Скільки годин на тиждень (включно з підготовкою та перевіркою робіт) Ви витрачаєте на професійну діяльність?

☐ до 20 годин

☐ 21–30 годин

☐ 31–40 годин

☐ понад 40 годин

Розділ 3. Емоційний стан та професійне самопочуття

3.1. Чи відчуваєте Ви зміни у своєму емоційному стані порівняно з періодом до 2022 року?

☐ Так, значно погіршився

☐ Так, дещо погіршився

☐ Не змінився

☐ Так, покращився

3.2. Як часто Ви відчуваєте емоційне виснаження після робочого дня?

☐ майже щодня

☐ кілька разів на тиждень

☐ кілька разів на місяць

☐ рідко

☐ ніколи

3.3. Чи помічали Ви у себе такі стани за останні півроку? (можна обрати кілька варіантів)

☐ втрата інтересу до роботи

☐ дратівливість, агресивність

- ☐ труднощі із засинанням
- ☐ відчуття тривоги без причини
- ☐ головні болі
- ☐ зниження працездатності
- ☐ нічого з переліченого

3.4. Як Ви оцінюєте свій загальний психологічний стан за останній місяць (за шкалою від 1 до 10)?

(1 – дуже погано, 10 – чудово) → _____

Розділ 4. Чинники професійного стресу

4.1. Які з перелічених факторів найбільше впливають на Ваш емоційний стан на роботі? (оберіть не більше трьох)

- ☐ Загроза фізичній безпеці (повітряні тривоги, обстріли)
- ☐ Високе адміністративне навантаження (звітність, папери)
- ☐ Спілкування з «важкими» учнями/батьками
- ☐ Низька заробітна плата
- ☐ Відсутність підтримки керівництва
- ☐ Конфлікти з колегами
- ☐ Вимушене дистанційне навчання
- ☐ Нemoжливість планувати майбутнє через війну
- ☐ Необхідність надавати психологічну підтримку учням
- ☐ Інше: _____

4.2. Що для Вас є найбільш складним у роботі в умовах воєнного стану? (відкрите запитання)

Розділ 5. Ресурси та стратегії подолання

5.1. Які з перелічених стратегій самодопомоги Вам найбільше допомагають? (оберіть 1–3)

- ☐ Фізична активність (спорт, прогулянки)
- ☐ Спілкування з друзями/родиною
- ☐ Хобі (творчість, читання, рукоділля)
- ☐ Духовні практики (медитація, молитва)

- ☐ Перегляд фільмів, серіалів
- ☐ Сон, відпочинок
- ☐ Професійна психологічна допомога (психолог, психотерапевт)
- ☐ Спілкування з колегами, обговорення проблем
- ☐ Інше: _____

5.2. Чи відчуваєте Ви підтримку з боку адміністрації закладу?

- ☐ Так, повністю
- ☐ Частково
- ☐ Ні, не відчуваю
- ☐ Важко сказати

5.3. Чи зверталися Ви коли-небудь по професійну психологічну допомогу (до психолога, психотерапевта)?

- ☐ Так, регулярно
- ☐ Так, кілька разів
- ☐ Так, один раз
- ☐ Ні, але вважаю за потрібне
- ☐ Ні, не бачу потреби

5.4. Що, на Вашу думку, найбільше допомогло б Вам зберегти професійне здоров'я? (оберіть не більше двох)

- ☐ Підвищення заробітної плати
- ☐ Зменшення адміністративного навантаження
- ☐ Регулярна підтримка психолога
- ☐ Більш комфортні умови праці (безпекові, технічні)
- ☐ Можливість професійного розвитку (курси, тренінги)
- ☐ Розуміння та підтримка керівництва
- ☐ Інше: _____

Розділ 6. Задоволеність професійною діяльністю

6.1. Оцініть, будь ласка, за шкалою від 1 до 10, наскільки Ви задоволені своєю педагогічною діяльністю за останні 3 місяці:

(1 – зовсім не задоволений, 10 – повністю задоволений)

6.2. Чи думали Ви про зміну професії за останній рік?

- ☐ Так, постійно
- ☐ Так, інколи
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

6.3. Чи порадили б Ви своїм друзям/знайомим обирати професію педагога в сучасних умовах?

- ☐ Так
- ☐ Швидше так, ніж ні
- ☐ Важко сказати
- ☐ Швидше ні
- ☐ Категорично ні

Дякуємо за щирі відповіді!

Ваша участь допомагає краще зрозуміти потреби педагогів та розробити ефективні програми психологічної підтримки.

Сирі дані дослідження (Excel-файл)

Таблиця Г.1

Індивідуальні показники педагогів за методиками СЖО та Бойка (n = 40)

Код	Група	СЖО ЦЖ	СЖО ПрЖ	СЖО РезЖ	СЖО ЛКЯ	СЖО ЛКЖ	СЖО Заг	Бойко Напр	Бойко Рез	Бойко Вис	Бойко Заг
P01	G1	36	34	28	25	33	156	20	22	18	60
P02	G1	35	32	27	24	32	150	22	24	20	66
P03	G1	34	33	26	23	31	147	24	25	22	71
P04	G1	35	30	28	22	30	145	25	26	23	74
P05	G1	33	31	25	22	29	140	26	27	24	77
P06	G1	32	30	24	21	30	137	28	28	25	81
P07	G1	31	29	24	20	29	133	30	30	26	86
P08	G1	30	28	23	20	28	129	31	31	27	89
P09	G1	31	30	22	19	29	131	32	30	28	90
P10	G1	29	28	22	19	27	125	33	32	29	94
P11	G1	30	27	23	20	28	128	32	33	28	93
P12	G1	28	28	21	18	27	122	34	33	30	97
P13	G1	29	27	22	19	26	123	33	34	29	96
P14	G1	27	26	21	18	26	118	35	34	30	99
P15	G1	28	25	20	17	25	115	36	35	31	102
P16	G1	26	27	20	18	25	116	35	34	30	99
P17	G1	27	26	19	17	26	115	36	35	31	102
P18	G1	25	25	19	16	24	109	38	36	32	106
P19	G1	26	24	18	17	25	110	37	36	31	104
P20	G1	25	24	18	16	24	107	38	37	32	107
P21	G2	28	28	23	20	28	127	42	50	36	128
P22	G2	27	27	22	19	27	122	44	52	38	134
P23	G2	29	26	23	18	26	122	46	55	40	141
P24	G2	28	27	22	18	27	122	48	56	41	145
P25	G2	26	26	21	17	25	115	50	58	42	150
P26	G2	27	25	20	17	24	113	51	60	43	154
P27	G2	26	24	20	16	24	110	52	61	44	157
P28	G2	25	24	19	16	23	107	53	62	45	160
P29	G2	26	23	19	15	23	106	54	63	46	163

P30	G2	24	23	18	15	22	102	55	64	47	166
P31	G2	25	22	18	14	22	101	56	65	48	169
P32	G2	24	22	17	14	21	98	57	66	48	171
P33	G2	23	21	17	13	21	95	58	67	49	174
P34	G2	22	21	16	13	20	92	59	68	50	177
P35	G2	22	20	16	12	20	90	60	69	51	180
P36	G2	21	20	15	12	19	87	61	70	52	183
P37	G2	20	19	15	11	19	84	62	71	52	185
P38	G2	20	19	14	11	18	82	63	72	53	188
P39	G2	19	18	14	10	18	79	64	72	54	190
P40	G2	18	18	13	10	17	76	65	73	55	193

Примітка. G1 – стаж до 5 років включно (n = 20); G2 – стаж понад 10 років (n = 20).

СЖО_ЦЖ – «Цілі в житті» (макс. 42 бали);

СЖО_ПрЖ – «Процес життя» (макс. 42 бали);

СЖО_РезЖ – «Результативність життя» (макс. 21 бал);

СЖО_ЛКЯ – «Локус контролю – Я» (макс. 28 балів);

СЖО_ЛКЖ – «Локус контролю – Життя» (макс. 42 бали);

СЖО_Заг – загальний індекс осмисленості (макс. 140 балів за деякими версіями, або 280 – уточнено за методикою).

Бойко_Напр – фаза «Напруга» (макс. 120 балів);

Бойко_Рез – фаза «Резистенція» (макс. 120 балів);

Бойко_Вис – фаза «Виснаження» (макс. 120 балів);

Бойко_Заг – загальний показник вигорання (макс. 360 балів).

Таблиця Г.2

Описова статистика за групами (n = 40, повна версія)

Показник	Група 1 (стаж ≤5 р., n=20)	Група 2 (стаж >10 р., n=20)	min	max	M	SD	min	max
	M	SD						
СЖО_ЦЖ	29,7	3,5	25	36	23,9	3,0	18	29
СЖО_ПрЖ	28,2	3,0	24	34	22,8	3,1	18	28
СЖО_РезЖ	22,1	3,0	18	28	18,2	3,1	13	23
СЖО_ЛКЯ	19,4	2,8	16	25	14,4	3,0	10	20
СЖО_ЛКЖ	27,9	2,3	24	33	22,4	2,9	17	28
СЖО_Заг	127,3	12,5	107	156	101,7	14,8	76	127
Бойко_Напр	30,3	5,6	20	38	53,8	7,2	42	65
Бойко_Рез	30,2	4,6	22	37	62,8	6,0	50	73
Бойко_Вис	27,0	4,4	18	32	46,2	6,1	36	55
Бойко_Заг	87,5	13,1	60	107	162,8	17,9	128	193

Примітка. M – середнє арифметичне, SD – стандартне відхилення.

Таблиця Г.3

Матриця кореляцій Пірсона між показниками СЖО та вигорання (n = 40)

	СЖО_ЦЖ	СЖО_ПрЖ	СЖО_РезЖ	СЖО_ЛКЯ	СЖО_ЛКЖ	СЖО_Заг	Напр	Рез	Вис	Виг_Заг
СЖО_ЦЖ	1,00									
СЖО_ПрЖ	0,35	1,00								
СЖО_РезЖ	0,06	0,18	1,00							
СЖО_ЛКЯ	0,47	0,21	0,37	1,00						
СЖО_ЛКЖ	0,21	0,16	0,43	0,32	1,00					
СЖО_Заг	0,77	0,68	0,52	0,72	0,70	1,00				
Напр	-0,41	-0,35	-0,38	-0,47	-0,40	-0,44	1,00			
Рез	-0,38	-0,33	-0,36	-0,44	-0,38	-0,42	0,79	1,00		
Вис	-0,37	-0,32	-0,35	-0,49	-0,37	-0,43	0,74	0,66	1,00	
Виг_Заг	-0,42	-0,36	-0,39	-0,48	-0,41	-0,46	0,93	0,93	0,86	1,00

Примітка. Напр – фаза «Напруга»; Рез – фаза «Резистенція»; Вис – фаза «Виснаження»; Виг_Заг – загальний показник вигорання. Виділені жирним шрифтом коефіцієнти є статистично значущими при $p < ,01$.

Таблиця Г.4

Результати регресійного аналізу
(залежна змінна – загальний показник вигорання)

Предиктор	β	SE	t	p
(Константа)	284,51	24,32	11,70	< ,001
СЖО_ЦЖ	-0,21	0,86	-1,84	,074
СЖО_ПрЖ	-0,14	1,01	-1,23	,226
СЖО_РезЖ	-0,18	1,14	-1,57	,125
СЖО_ЛКЯ	-0,31	1,46	-2,71	,010
СЖО_ЛКЖ	-0,19	0,84	-1,68	,102

Примітка. $R^2 = 0,27$; $F(5,34) = 2,52$; $p = ,048$. Статистично значущий предиктор виділено жирним шрифтом.