

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ФАКУЛЬТЕТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ, ПСИХОЛОГІЇ І СОЦІАЛЬНОЇ
РОБОТИ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

**Кваліфікаційна робота
(бакалавра)**

**з теми: «ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДИК У
РОБОТІ З ЕМОЦІЙНИМ ВИГОРАННЯМ ПРАЦІВНИКІВ
СФЕРИ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 4 курсу
Ps1-B22 групи
ДОМБРОВСЬКА Злата Валеріївна
спеціальності 053 Психологія
(денна форма навчання)

Керівник:
ДОРОФЕЙ Світлана Василівна,
кандидат психологічних наук, старший
викладач кафедри загальної та практичної
психології

Рецензент:
ГОЦУЛЯК Наталія Євгенівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної
психології

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ.....	7
1.1. Теоретичні засади професійного вигорання та його особливості.....	7
1.2. Фактори, що зумовлюють професійне вигорання вчителів.....	21
1.3. Особливості професійної діяльності вчителя малокомплектного закладу освіти.....	26
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ.....	34
2.1. Теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження професійного вигорання педагогів.....	34
2.2. Аналіз отриманих результатів дослідження.....	36
Висновки до розділу 2.....	41
ВИСНОВКИ.....	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	45
ДОДАТКИ.....	50

ВСТУП

Актуальність проблеми. Упродовж тривалого часу педагогічні працівники зазнають впливу низки негативних чинників, зокрема нестабільності соціального життя, невизначеності майбутнього, пандемії коронавірусу, яка спричинила перехід до дистанційного навчання. Починаючи з 2022 року, значна частина території України опинилася в умовах воєнних дій. Водночас останніми роками посилюється вплив екстремальних факторів екологічного, техногенного, соціального та політичного характеру, що зумовлюють зміни психічного стану людини, сприяють виникненню негативних психічних реакцій та розвитку психогенних захворювань.

Феномен професійного (емоційного) вигорання є характерною ознакою сучасного суспільства. Він формується поступово внаслідок інтенсивної професійної діяльності, зростання інформаційного, комунікативного та емоційного навантаження, а також дефіциту рухової активності та порушення збалансованого способу життя. Особливо значного впливу на психологічну рівновагу педагогів завдали воєнні події. Учителі опинилися перед новими викликами, переживають сильні емоційні потрясіння, що насамперед позначається на їх особистісному стані та, відповідно, на професійній діяльності. Часті повітряні тривоги, поєднання очного та дистанційного навчання створюють додаткове навантаження, сприяючи емоційному виснаженню та професійним деформаціям. У результаті загострюються проблеми емоційної сфери вчителів, що негативно впливає на ефективність їхньої роботи та сприяє розвитку синдрому вигорання.

Професійне вигорання вчителя являє собою стан емоційного, фізичного та психологічного виснаження, що виникає під впливом хронічного стресу, пов'язаного з професійною діяльністю. Для таких педагогів характерні емоційне спустошення, прояви цинізму та зниження здатності ефективно виконувати свої обов'язки. Емоційне вигорання розглядається як синдром, що формується внаслідок тривалого стресового впливу і постійного

навантаження, що призводить до виснаження енергетичних і особистісних ресурсів. Особливо вразливими до цього явища є представники професій типу «людина – людина», до яких належить і професія вчителя, адже постійна взаємодія з учнями та їхніми батьками потребує значних емоційних і психологічних витрат.

Отже, проблема професійного (емоційного) вигорання педагогів залишається надзвичайно актуальною і потребує своєчасного виявлення та ефективного втручання.

Об'єкт дослідження – професійне вигорання педагогів.

Предмет дослідження – арт-терапія як засіб профілактики професійного вигорання педагогів.

Гіпотеза дослідження:

1. Рівень професійного вигорання педагогів залежить від ступеня вираженості комунікативної та емоційної складових їхньої діяльності у взаємодії з учнями.
2. Систематичне застосування методів арт-терапії з метою профілактики вигорання сприяє зниженню рівня емоційного виснаження та напруження в умовах тривалого стресу.

Мета дослідження – розроблення та впровадження програми арт-терапевтичних занять, спрямованих на зниження рівня професійного вигорання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-психологічні джерела з проблеми дослідження.
2. Здійснити діагностику рівня емоційного вигорання педагогів ліцею.
3. Розробити та реалізувати програму арт-терапевтичних занять.
4. Визначити динаміку змін рівня емоційного вигорання внаслідок застосування арт-терапії.
5. Розробити психолого-педагогічні рекомендації щодо профілактики вигорання серед педагогів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези використано комплекс теоретичних (аналіз і узагальнення наукових джерел) та емпіричних (опитування, тестування) методів.

1. Методика визначення рівня емоційного вигорання (у перекладі та адаптації Н. Власової).
2. Методика «Синдром вигорання в професіях типу «людина–людина»» (переклад О.М. Середи, варіант II).
3. Методика «Самооцінка стійкості до стресу».

Наукова новизна роботи полягає у комплексному дослідженні можливостей застосування арт-терапевтичних методик у профілактиці та подоланні емоційного вигорання працівників сфери освіти. У роботі:

- уточнено сутність поняття емоційного вигорання педагогічних працівників та чинники його виникнення в сучасних умовах професійної діяльності;
- систематизовано сучасні арт-терапевтичні методики, що можуть бути використані у психологічній підтримці працівників освіти;
- визначено особливості впливу арт-терапії на емоційний стан, рівень тривожності та професійне виснаження педагогів;
- обґрунтовано доцільність використання арт-терапевтичних технік як засобу психоемоційної стабілізації та профілактики емоційного вигорання;

Апробація результатів дослідження. 1. Домбровська З.В. Теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження професійного вигорання вчителів. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин* : Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, 23 квітня 2026 р. / за ред. Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2026. С. 193–196.

URI: <http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10072>

2. Домбровська З. Використання арт-терапевтичних методик у роботі з емоційним вигоранням працівників сфери освіти. *Сучасні виклики*

суспільства у роботі психолога : Міжнародний круглий стіл з нагоди професійного свята Всеукраїнського дня психолога, 23 квітня 2026 року.

URI: <https://share.google/Zcv3SGqZ4F1fgoYvE>

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів для підвищення обізнаності педагогів щодо проблеми вигорання. Дані емпіричного дослідження можуть бути використані практичними психологами закладів освіти для покращення психоемоційного стану працівників та профілактики вигорання. Розроблена програма арт-терапевтичних занять може бути впроваджена в діяльність закладів освіти.

Структура роботи. Робота побудована відповідно до логіки дослідження і включає вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел (46 найменувань) та додатки. Основний текст викладено на 44 сторінках, містить 2 рисунки та 2 таблиці. Загальний обсяг роботи становить 62 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ

1.1. Теоретичні засади професійного вигорання та його особливості

У сучасному світі майже кожна людина тією чи іншою мірою стикається зі стресом. Він проявляється як у приватному житті, так і в професійній діяльності, відрізняючись за силою та тривалістю. Сьогоднішні умови в Україні, зумовлені воєнним станом, є потужним джерелом психотравмувальних впливів. Такі обставини можна віднести до екстремальних, адже вони становлять загрозу для людини, негативно впливають на її психіку та вимагають значних внутрішніх ресурсів для подолання наслідків. У результаті це сприяє посиленню проявів професійного вигорання серед педагогів [2].

Проблема вигорання як психологічного феномену досліджується вже понад сорок років. Вона стала предметом численних наукових праць, у яких це явище розглядається з різних теоретичних позицій. Попри це, досі не існує єдиного підходу до пояснення механізмів його виникнення та розвитку, а також усталеної термінології. У науковій літературі використовуються різні варіанти назв, зокрема: емоційне, психічне чи професійне вигорання, синдром вигорання, burnout, job burnout, staff burn-out та інші [4; 6].

Питання професійного вигорання активно досліджується у психології, соціології та педагогіці. Його розглядають як наслідок надмірної залученості до роботи, яка передбачає постійний контакт із людьми та надання допомоги. Така діяльність часто супроводжується високим рівнем напруження, емоційним виснаженням і розчаруванням. Вигорання формується поступово, коли людина тривалий час перебуває під впливом підвищених вимог, труднощів і браку підтримки, що призводить до хронічного стресу [23].

Цей стан виходить за межі професійної сфери та позначається на особистому, сімейному й соціальному житті. Він проявляється у зниженні емоційної виразності, погіршенні взаємин з іншими людьми, сумнівах у власній компетентності та знеціненні результатів праці. На фізичному та психологічному рівнях це супроводжується виснаженням, яке часто описують як втрату життєвої енергії. Людина може відчувати зниження самооцінки, загальну слабкість і втрату мотивації. Нерідко симптоми вигорання нагадують прояви депресії або хронічного стресу [6].

Через значне навантаження, високу відповідальність і прагнення досягти успіху, попри труднощі, педагоги часто не можуть самотійно подолати цей стан. Негативні переживання виникають під впливом як зовнішніх чинників, так і індивідуально-психологічних особливостей, які водночас можуть піддаватися корекції. Спочатку зростає напруженість у спілкуванні, яка з часом переходить в емоційне виснаження, а згодом – у фізичну втому. Людина втрачає сили навіть для виконання простих завдань і змушена докладати значних зусиль, щоб розпочати роботу. Такий стан супроводжується апатією, пригніченістю, дратівливістю, постійним відчуттям напруги та внутрішнього дискомфорту. Погіршується концентрація уваги, з'являється забудькуватість.

З часом знижується здатність контролювати власні емоції, виникає потреба в ізоляції та обмеженні соціальних контактів. Якщо уникнути взаємодії неможливо, можуть проявлятися захисні реакції у вигляді байдужості, цинізму або навіть агресивної поведінки.

Термін «вигорання» (burnout) походить від англійського слова burned-out, що означає «виснажений», «вичерпаний». Вперше його почали використовувати ще у 1940-х роках в аерокосмічній сфері [36].

У науковий обіг це поняття було введено у 1974 році американським психіатром Гербертом Фрейденбергером. Він застосував його для опису психологічного стану психічно здорових людей, які в процесі професійної допомоги перебувають у постійно напруженому емоційному контакті з іншими [15].

Герберта Фрейденберґера вважають засновником теорії синдрому вигорання. Його клінічні уявлення про це явище сформувалися під час роботи в безкоштовних клініках і терапевтичних спільнотах. У своїх дослідженнях він також описав основні стадії розвитку вигорання [32].

У 1976 році Крістіна Маслач охарактеризувала вигорання як реакцію на професійний стрес, що проявляється у відстороненні від клієнтів, формуванні цинічного ставлення до них і зниженні ефективності роботи. Вона розглядала вигорання як синдром, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття власних досягнень, і виникає у фахівців, чия діяльність пов'язана з постійною взаємодією з людьми. У 1982 році Крістіна Маслач разом із колегами розробила науково обґрунтований підхід до дослідження цього явища, створивши першу стандартизовану методику для вимірювання рівня професійного вигорання [23].

Іншу інтерпретацію феномену запропонували Р. Голембєвський та його співробітники, які розглядають вигорання як результат роботи в умовах надмірного навантаження. Це призводить до погіршення загального стану людини, появи фізичних і психологічних симптомів, а також зниження ефективності діяльності, що усвідомлюється як самим працівником, так і його оточенням [23].

Згідно з концепцією Дж. Едельвіча та А. Бродського, вигорання є наслідком поступового накопичення розчарування у професійній діяльності. Вони виділяють чотири етапи розвитку цього процесу: ентузіазм, стагнацію, фрустрацію та апатію.

Сучасні науковці, серед яких А. Ленгле, Е. Аронсон і А. Пайнз, розглядають емоційне вигорання як один із проявів перевтоми, що виникає не лише в професійній діяльності, а й у повсякденному житті, зокрема під час виконання домашніх обов'язків. За визначенням А. М. Пайнз і Е. Аронсона, вигорання являє собою стан фізичного, емоційного та психічного виснаження, який формується внаслідок тривалого перебування в умовах інтенсивного емоційного навантаження [14].

Польська дослідниця Х. Сенк трактує це явище як результат хронічного стресу та взаємодії суб'єктивних і об'єктивних чинників. До суб'єктивних вона відносить кар'єрні очікування, особисті цілі, розбіжність між очікуваним і реальним, рівень ідеалізму або раціональності, приховані професійні мотиви, а також індивідуальні ресурси й компетенції. Об'єктивні чинники охоплюють умови праці, вимоги професійного середовища та соціально-психологічний клімат у колективі.

Оригінальне бачення феномену запропонував А. Банька, який визначає вигорання як особливу форму стресу з подвійною природою. З одного боку, це соціокультурний стрес, що проявляється у втраті сенсу життя, мотивації та відчуття перспектив. З іншого – професійний стрес, безпосередньо пов'язаний з умовами праці, відповідальністю та постійними викликами [23].

У межах цього підходу соціокультурний стрес виникає тоді, коли культурно сформовані очікування щодо результатів праці та винагороди не збігаються з реальними можливостями їх досягнення.

Останнім часом значно збільшилася кількість досліджень, присвячених проблемі професійного вигорання. Питання його сутності, структури та змісту вивчали Н. Булатевич, Л. Карамушка, М. Лейтер, К. Маслач, С. Максименко, М. Савчин, Б. Перлман, Е. Хартман, Р. Швалб, О. Філь та інші. Детермінанти синдрому аналізували Х. Кюйнарпуу та інші науковці. Розробленням психодіагностичних методик займалися В. Бойко, Дж. Грінберг, Р. Корф, Т. Ронгинська, Дж. Сагер, С. Сейдман, Д. Чікон. Питання профілактики та корекції досліджували М. Бородкіна, Н. Грисенко, К. Кондо, Н. Назарук, Х. Фрейденбергер, О. Хайрулін, Т. Яценко та інші.

Особливості прояву синдрому професійного вигорання у представників різних професій, зокрема педагогів, аналізували О. Грицук, К. Дубиницька, Ю. Жогно, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, А. Костюк, Н. Мальцева. Серед польських дослідників варто згадати Хелену Сенк, Ірену Хесен, Дороту Щигел, Мацея Миколайчака, а серед чеських — Марію Вацлавікову, Ярослава Коціана та Мілену Кастнерову.

Деякі науковці розглядають симптоми вигорання не лише як негативні прояви, а й як такі, що можуть мати певний позитивний потенціал. У цьому контексті вони виступають своєрідним ресурсом особистості для протидії вигоранню: виконують попереджувальну (захисну) функцію та стимулюють мобілізацію внутрішніх сил для подолання його деструктивних наслідків, зокрема через більш раціональне використання енергії.

Зокрема, В.В. Бойко розглядає вигорання як стресогенну професійну деформацію, що проявляється у формуванні набутих поведінкових стереотипів, які дозволяють економно витрачати енергію [6]. Водночас це також механізм психологічного захисту, який полягає у частковому або повному «вимкненні» емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи професійної діяльності. А.-М. Гарден, своєю чергою, трактує вигорання як процес відновлення внутрішньої рівноваги або навіть особистісного зростання [16].

У науковій літературі також поширені спроби пояснити феномен вигорання через класичні психологічні теорії. Якщо раніше такі підходи не завжди мали достатнє емпіричне підтвердження, то нині зростає кількість досліджень, що спираються на різні теоретичні моделі [30]:

1. Ресурсний підхід С. Хобфолла (COR-теорія) розглядає ресурси як особистісні, поведінкові та соціальні характеристики, що забезпечують стійкість до вигорання. До них належать матеріальні блага, життєві цілі, психічні стани, індивідуальні якості та енергетичний потенціал. Основна ідея полягає у прагненні людини зберігати, накопичувати й захищати свої ресурси, а також інвестувати їх для подальшого відновлення і примноження.

2. Когнітивно-біхевіоральний підхід С. Майєра пояснює вигорання як результат невідповідності між очікуваннями особистості та реальними умовами професійної діяльності. Важливу роль відіграють очікування щодо підкріплення, результатів і власної ефективності [19].

3. Психоаналітичний підхід пов'язує виникнення вигорання з явищем контрпереносу. Вважається, що низька здатність до витримування фрустрації

підвищує ймовірність появи негативних проявів контрпереносу, що може призводити до порушення професійних меж [16].

4. Психодинамічна концепція А. Гарген пов'язує вигорання з відповідністю професійної діяльності типу особистості за К. Юнгом. Дослідниця наголошує на провідній ролі емоційного виснаження, тоді як деперсоналізацію вважає більш характерною для соціальних професій. Водночас вигорання розглядається як процес, що може сприяти відновленню внутрішньої рівноваги та особистісному розвитку [19].

5. Екзистенційний підхід А. Пайнз інтерпретує вигорання як стан фізичного й психічного виснаження, що виникає внаслідок тривалого перебування в емоційно напружених ситуаціях. Його ключовою причиною є невдалий пошук сенсу життя через професійну діяльність. Найбільш уразливими є високо мотивовані працівники соціальної сфери. Вигорання в цьому контексті розглядається як завершальний етап поступового процесу розчарування і втрати сенсу [28].

6. У межах екзистенційного аналізу А. Ленгле синдром вигорання розглядається як форма екзистенційного вакууму, для якої характерним є домінування стану виснаження. Спочатку воно проявляється на рівні самопочуття, згодом впливає на емоції, а далі — на рішення, установки та поведінку. Джерелом такого стану є орієнтація виключно на зовнішні показники успіху (матеріальні блага, статус, визнання), що супроводжується втратою контакту з власними внутрішніми потребами. У результаті людина змушена витрачати значні психічні ресурси для компенсації цього дефіциту.

За підходом А. Ленгле, профілактика та подолання емоційного вигорання передусім пов'язані зі зниженням навантаження в конкретних умовах діяльності. Важливе значення мають організаційні зміни: оптимальний розподіл обов'язків, делегування завдань, постановка досяжних цілей і уникнення постійного дефіциту часу. Не менш суттєвими є повноцінний відпочинок і використання релаксаційних технік. Водночас ефективність цих заходів значно зростає, якщо вони поєднуються з роботою над

екзистенційними установками особистості. Такий підхід набуває дедалі більшого поширення і в українській психологічній науці [28].

Представники гештальт-напрямку розглядають синдром емоційного вигорання як складне, багатокомпонентне явище. У межах гештальт-терапії акцент робиться на актуальних потребах людини та її переживаннях у моменті «тут і тепер». Відповідно, вигорання у фахівців допомагаючих професій пов'язують із уникненням власних емоцій, негнучкістю поведінкових моделей і недостатнім рівнем творчого самовираження [40].

Психосоматичні прояви цього стану можуть бути спричинені труднощами в усвідомленні та словесному вираженні почуттів, що ускладнює як розуміння власних переживань, так і професійної взаємодії. Ще Х. Фрейденбергер наголошував на значущості гніву у розвитку вигорання. Оскільки його відкрите вираження часто обмежується соціальними нормами (за винятком психотерапевтичного середовища), гнів зазвичай трансформується або спрямовується назовні – на керівництво, колег чи клієнтів – або ж на саму людину [33].

Для представників допомагаючих професій важливими є навички усвідомлення власних поведінкових патернів і здатність до емпатії. Ефективним способом розвитку цих умінь є моделювання типових професійних ситуацій, що сприяє глибшому усвідомленню пов'язаних із ними емоцій. Використання ігрових методів допомагає знизити рівень тривожності та напруження, пов'язаних із саморозкриттям і взаєморозумінням. Для тих, хто має труднощі з вербалізацією переживань, доцільним є застосування невербальних підходів, зокрема арт-терапії, яка дає змогу встановити контакт із внутрішніми станами без використання слів [18].

Загальновизнано, що педагогічна діяльність належить до професій із високим ризиком особистісних деформацій. Сучасні економічні умови, зокрема низький рівень оплати праці та недостатнє матеріально-технічне забезпечення, а також соціальні фактори, такі як зниження престижу професії вчителя, суттєво підвищують психоемоційне навантаження. Крім того, зі

збільшенням стажу роботи спостерігається погіршення фізичного і психічного здоров'я педагогів [20].

Усі ці чинники негативно позначаються на емоційному стані вчителя: зростає кількість афективних розладів, з'являється незадоволеність собою та власним життям, ускладнюється спілкування з учнями, колегами й оточенням. Це, своєю чергою, знижує ефективність професійної діяльності, рівень задоволеності роботою та впливає на мотиваційну сферу, що зрештою призводить до формування синдрому емоційного вигорання.

За результатами досліджень американського Національного інституту проблем здоров'я і професійної безпеки, понад 35 мільйонів людей у світі мають клінічні прояви синдрому хронічної втоми. До групи ризику належать представники професій типу «людина–людина», які змушені постійно інтенсивно взаємодіяти з іншими. Важливе значення у розвитку вигорання мають індивідуальні психофізіологічні характеристики, зокрема тип нервової системи та темперамент. Більш уразливими вважаються особи зі слабкою нервовою системою та інтровертованим типом особистості, оскільки їхні особливості можуть не відповідати вимогам таких професій [11].

На сьогодні існує кілька теоретичних моделей емоційного вигорання, які пояснюють сутність цього феномену.

У межах першого підходу професійне вигорання визначається як стан фізичного, психічного й насамперед емоційного виснаження, що формується внаслідок тривалого перебування в умовах інтенсивної емоційної взаємодії. З огляду на це його нерідко пов'язують або навіть ототожнюють із синдромом хронічної втоми. До цього напрямку належить однофакторна модель, запропонована А. Пайнз та Е. Аронсоном.

Другий підхід інтерпретує вигорання як двокомпонентну структуру, що включає емоційне виснаження та деперсоналізацію — зміну ставлення до інших людей, а інколи й до себе, яка проявляється у відчуженні та байдужості. Такий підхід представлений у дослідженнях Д. Дирендонка, В. Шауфелі та Х. Сиксми.

Третій підхід, розроблений К. Маслач і С. Джексон, розглядає вигорання як трьохкомпонентну модель, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистісних досягнень, яке проявляється у втраті впевненості у власній професійній ефективності. Окрім цього, у наукових джерелах згадується і чотирьохфакторна модель (Фірс, Мімс, Іваніські, Шваб), яка більш детально описує структуру цього явища [26].

Професійне вигорання також аналізується з позиції його поетапного розвитку. Відповідно до теорії Д. Спаньол і Р. Кепьюто, виокремлюють три рівні цього процесу. На початковому етапі симптоми мають поодинокий і слабо виражений характер та можуть бути усунені за допомогою простих способів самодопомоги, зокрема відпочинку чи релаксації. Другий етап характеризується більш стійкими та інтенсивними проявами, які складніше піддаються корекції: навіть після відпочинку людина відчуває втому і потребує додаткових ресурсів для відновлення. Третій етап має хронічний характер і супроводжується як психологічними, так і фізичними порушеннями. На цьому рівні самостійне подолання стану зазвичай є неефективним, а навіть професійна допомога не дає швидких результатів. Людина може втрачати віру в цінність своєї діяльності, професії та життя загалом [26].

Згідно з класифікацією К. Маслач, процес вигорання також проходить кілька стадій. Початковий етап характеризується емоційним і фізичним виснаженням, що нерідко супроводжується соматичними симптомами, такими як головний біль або часті застуди. На другій стадії формуються дві групи проявів: з одного боку – відсторонене, інколи цинічне ставлення до оточення (колег, клієнтів), з іншого – негативне самосприйняття. З метою уникнення цих переживань людина може обмежувати контакти, виконувати лише необхідний мінімум обов'язків і дистанціюватися від інших. Завершальна стадія – повне вигорання – зустрічається рідше, але має найтяжчі наслідки: втрата інтересу до життя, емоційне спустошення, труднощі з концентрацією уваги та відчуття безсилля. Відновлення є можливим на ранніх етапах, однак у разі глибокого вигорання воно потребує значних зусиль або кардинальних змін у житті.

У сучасному суспільстві синдром професійного вигорання спостерігається серед представників різних професій, зокрема серед духовенства, спортсменів, акторів, педагогів, студентів, правоохоронців, військових, пілотів, водіїв, державних службовців і працівників банківської сфери.

Всесвітня організація охорони здоров'я включила емоційне вигорання до 11-го перегляду Міжнародної класифікації хвороб (ICD-11) як явище, пов'язане з професійною діяльністю. Це рішення було ухвалене на засіданні Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я в Женеві.

Згідно з визначенням ВООЗ, вигорання – це стан фізичного та емоційного виснаження, спричинений тривалим професійним стресом. Він може супроводжуватися зниженням продуктивності, хронічною втомою, порушеннями сну, депресивними станами, а також використанням алкоголю чи інших психоактивних речовин як способу тимчасового полегшення, що в окремих випадках може призводити до формування залежностей або навіть суїцидальної поведінки.

Відповідно до підходу ВООЗ, основними проявами емоційного вигорання є:

- постійне відчуття виснаження та втоми (порушення сну, зниження імунітету, труднощі з концентрацією);
- емоційне й когнітивне дистанціювання від роботи (негативне або цинічне ставлення до професійної діяльності, зниження мотивації, відчуження від колективу);
- зниження професійної ефективності (відчуття некомпетентності, сумніви у власних можливостях) [28].

Відповідно до концепції К. Масlach, синдром емоційного вигорання проявляється через низку характерних ознак:

1. Емоційне виснаження – виявляється у хронічній втомі, зниженому настрої (інколи навіть при думках про роботу), порушеннях сну, появі соматичних скарг і підвищеній схильності до захворювань.

2. Деперсоналізація (дегуманізація) – характеризується формуванням відчуженого, часто цинічного ставлення до професійної діяльності та її учасників: виникає негативне ставлення до колег і людей, яким надається допомога, з'являється почуття провини, прагнення діяти формально та уникати додаткового навантаження.

3. Редукція професійних досягнень – супроводжується відчуттям некомпетентності, зниженням віри у власні можливості, переживанням браку визнання та успіху, втратою контролю над ситуацією й відчуттям надмірних вимог до себе.

4. Вітальна нестабільність (за Г. Соннеком) – проявляється депресивними станами, пригніченим настроєм, підвищеною тривожністю, дратівливістю, внутрішньою напругою та відчуттям безнадійності [3].

Серед педагогічних працівників синдром професійного вигорання має специфічні прояви, зокрема: зниження інтересу до професійної діяльності та емоційна нестійкість; втрата відчуття значущості своєї роботи; виконання обов'язків під внутрішнім тиском, а не за власним бажанням; схильність до прокрастинації; підвищена дратівливість без очевидних причин; перенесення негативних емоцій із роботи у приватне життя; дистанціювання від учнів і колег; зміна стилю взаємодії з учнями; часте прагнення брати лікарняні; відчуття «відсутності» під час занять; емоційні зриви; переконання у неефективності педагогічної діяльності; сильна втома після робочого дня; погіршення стану здоров'я; перевантаження роботою вдома; зниження соціальної активності, уникнення спілкування; порушення сну та апетиту.

Більш детальний опис симптоматики запропонував К. Черніссон. Серед основних проявів він виділяє: розчарування у власних можливостях; гнівливість і образливість; почуття провини; байдужість і зниження мотивації; замкнутість і негативізм; постійне відчуття втоми; надмірну зосередженість на часі; виснаження після роботи; втрату позитивного ставлення до клієнтів; уникнення професійних контактів; стереотипне сприйняття людей; труднощі з концентрацією уваги; відчуття застою; прояви цинізму; порушення сну; часті

захворювання; головний біль і проблеми з травленням; ригідність мислення; підозрілість; труднощі у сімейному житті; часті пропуски роботи.

К. Черніссон також виокремив три основні стадії розвитку вигорання:

- перша стадія – порушення балансу між ресурсами особистості та вимогами середовища;
- друга стадія – поява короточасного емоційного напруження, втоми та виснаження;
- третя стадія – зміни у поведінці та світогляді, що проявляються у формальному виконанні обов'язків, байдужості або цинічному ставленні [10].

Одним із найбільш цілісних підходів до вивчення професійного вигорання є концепція В.В. Бойка, який розробив детальну систему класифікації симптомів, об'єднаних у три основні компоненти.

1. Компонент «напруження». Цей етап пов'язаний із відчуттям емоційного перевантаження, зумовленого професійною діяльністю. Він проявляється через:

- сприйняття умов праці як психотравмуючих;
- незадоволення собою як спеціалістом;
- відчуття безвихідності («загнаності в кут»);
- розвиток тривожності та депресивних станів.

2. Компонент «резистенція». Характеризується формуванням психологічних захисних механізмів, що призводять до емоційного дистанціювання. Серед основних проявів: вибіркове емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; звуження емоційної сфери; прагнення обмежити або спростити виконання професійних обов'язків.

3. Компонент «виснаження». Відображає глибоке психофізичне виснаження, емоційну спустошеність і порушення професійних взаємин. До його проявів належать: емоційний дефіцит і зниження чутливості; емоційне відчуження; деперсоналізація; психосоматичні та психовегетативні порушення (розлади сну, головний біль, коливання артеріального тиску, проблеми з травленням, загострення хронічних захворювань).

Отже, у межах концепції В. В. Бойка синдром професійного вигорання складається з трьох взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких включає по чотири симптоми [4].

Польська дослідниця Х. Сенк запропонувала соціально-когнітивну модель вигорання, у якій це явище розглядається як сукупність симптомів, що виникають у людей, чия діяльність пов'язана з інтенсивною міжособистісною взаємодією. У центрі її концепції – стрес як ключовий чинник розвитку вигорання, а також такі процеси, як уникання, подолання труднощів і зниження відчуття власної ефективності, що в підсумку призводить до виснаження адаптаційних ресурсів [41].

У 1993–1994 роках Х. Сенк разом із колегами провела емпіричне дослідження з метою перевірки цієї моделі та виявлення основних чинників вигорання. У ньому взяли участь 119 учителів і 138 медичних працівників – представників професій типу «людина–людина».

У межах цього підходу синдром вигорання розглядається як поступовий, прихований процес, що включає три основні складові: емоційне виснаження, деперсоналізацію та зниження відчуття особистісних досягнень. Його розвиток відбувається через вісім послідовних фаз:

1. відсутність проявів емоційного виснаження та деперсоналізації;
2. поступове зростання деперсоналізації;
3. зниження відчуття власних досягнень;
4. поєднання деперсоналізації з втратою відчуття результативності;
5. наростання емоційного виснаження;
6. високий рівень виснаження та деперсоналізації;
7. суттєве зниження відчуття досягнень на тлі виснаження;
8. максимальний прояв усіх компонентів, що відповідає стану повного вигорання [9].

Окла та Стюден, застосовуючи власний психодіагностичний інструментарій – шкалу вигорання, досліджували цей феномен серед

представників різних професій, зокрема педагогів. У результаті було визначено п'ять основних компонентів, які відображають прояви вигорання:

1. Зниження здатності до регуляції емоцій.
2. Втрата відчуття залученості до діяльності.
3. Погіршення продуктивності праці.
4. Звуження міжособистісних контактів.
5. Фізичне виснаження [46].

В умовах воєнного стану формування емоційного вигорання також має поступовий характер, проте може супроводжуватися додатковим початковим етапом. У деяких випадках людина здатна тривалий час підтримувати відносно стабільний рівень функціонування, хоча іноді виникає потреба у терміновій психологічній підтримці. Для визначення стадії розвитку вигорання важливо враховувати його динамічний характер:

- Стадія емоційного піднесення – характерна для початку воєнних подій; проявляється високою активністю, залученістю до допомоги іншим, волонтерською діяльністю та вірою у тимчасовість труднощів.
- Стадія хронічної втоми – тривале напруження призводить до виснаження, підвищеної дратівливості та емоційної нестабільності.
- Стадія психічного і фізичного виснаження – накопичений стрес може спричиняти депресивні стани та психосоматичні симптоми (біль, емоційні зриви тощо).
- Стадія тотального виснаження – спостерігається глибоке порушення всіх сфер життєдіяльності, включаючи професійну сферу та стан здоров'я; можливі серйозні наслідки, такі як професійна деформація, залежності або соматичні захворювання. У таких випадках необхідна допомога фахівця – психолога чи психіатра.

Воєнні події є потужним чинником змін як на рівні суспільства, так і окремої особистості. Характер і глибина цих трансформацій значною мірою визначаються внутрішніми ресурсами людини та її здатністю ефективно ними користуватися.

Варто підкреслити, що розвиток синдрому вигорання не завжди відповідає чітко окресленим теоретичним моделям. Стадії можуть змінюватися місцями, накладатися одна на одну або навіть не проявлятися повністю. Крім того, наявність окремих симптомів не обов'язково свідчить про сформований синдром, так само як і відсутність повного комплексу ознак не виключає його розвитку.

Подолання вигорання є складним процесом, особливо на пізніх етапах його прояву. У таких випадках знижується мотивація до роботи, а навіть незначні труднощі можуть посилювати стресовий стан. Відновлення значною мірою залежить від індивідуальних особливостей людини, її рішень та активних дій, спрямованих на покращення власного психоемоційного стану.

Отже, найбільш ефективним способом протидії професійному вигоранню є своєчасна профілактика, яка дозволяє запобігти розвитку цього явища та його переходу у більш тяжкі форми.

1.2 Фактори, що зумовлюють професійне вигорання вчителів

На сучасному етапі розвитку психології виділяють дві основні групи чинників, що зумовлюють виникнення професійного вигорання у педагогів. Перша група – індивідуальні (первинні) причини, які охоплюють соціально-демографічні характеристики, особистісні риси та рівень професійної компетентності вчителя. Друга група – організаційні (вторинні) чинники, пов'язані з умовами праці. Вони проявляються через індивідуальні особливості особистості та виступають як фактори, що провокують і підсилюють розвиток вигорання [41].

А. М. Пайнс зазначає: «щоб вигоріти, спочатку потрібно «горіти»». Це означає, що синдром вигорання характерний насамперед для людей із високим рівнем мотивації, ідеалізму, ентузіазму та відданості професії. Особи, які не

мають таких характеристик, можуть відчувати стрес, втому чи депресивні стани, однак не переживають класичного вигорання.

У наукових дослідженнях існують різні підходи до класифікації чинників вигорання. Зокрема, Кокор (2019), Терелак (2001) і Тухольська (2009) спираються на інтерактивну модель стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, згідно з якою стрес виникає через невідповідність між вимогами середовища та ресурсами особистості. Відповідно до цього підходу фактори вигорання поділяються на внутрішні (особистісні) та зовнішні.

М. Кокор виділяє індивідуальні та соціальні чинники, тоді як Дж. Терелак розглядає три рівні прояву вигорання: індивідуальний, міжособистісний і організаційний. Подібної позиції дотримується С. Тухольська, яка пропонує поділ чинників на три групи:

1. Соціально-демографічні – вік, стаж роботи, стать, сімейний стан, рівень освіти та навчальний предмет.
2. Індивідуально-психологічні – особистісні характеристики, що визначають сприйняття стресу та здатність до його подолання (психологічна стійкість, локус контролю, стиль копінг, сила «Я», тип особистості, ставлення до професії).
3. Організаційно-структурні – пов'язані з умовами професійної діяльності: надмірне навантаження, високий рівень відповідальності, неефективне управління, конфлікти в колективі, завищені вимоги, необхідність постійної доступності, низька мотивація, обмежені матеріальні ресурси, нечіткі або надто жорсткі правила, а також недостатній час для відпочинку. Водночас важливим ресурсом є організаційна підтримка, що сприяє збереженню психологічного благополуччя педагога [46].

Серед усіх перелічених чинників провідну роль відіграє стрес, який є невід'ємним елементом педагогічної діяльності. Найчастіше його спричиняють надмірне робоче навантаження, недостатнє визнання з боку оточення, складна поведінка учнів, брак часу та напружені міжособистісні стосунки в колективі. Водночас не кожен учитель, який перебуває у стані

стресу, стикається з вигоранням. Найбільш уразливими є ті педагоги, які не володіють ефективними стратегіями подолання стресу, не отримують належної підтримки та накопичують негативний досвід професійних невдач. За таких умов поступово формується відчуття безсилля та виснаження.

Обізнаність учителів щодо багатфакторності та складності причин професійного вигорання є важливою умовою для організації результативної профілактичної діяльності [26].

За результатами досліджень Н.В. Назарук встановлено, що найбільш вираженими проявами вигорання у педагогів є скорочення обсягу професійних обов'язків, розширення сфери «економії» емоцій, переживання психотравмуючих ситуацій, а також психосоматичні та психовегетативні розлади. Менш вираженими виявилися такі симптоми, як незадоволеність собою, емоційне виснаження та відчуття «загнаності у кут» [19].

Дослідження також засвідчили, що рівень професійного вигорання підвищується у віковій групі 40–49 років, після чого поступово знижується. Водночас спостерігається тенденція до зменшення відчуття безвиході та посилення психосоматичних проявів зі зростанням педагогічного стажу та рівня кваліфікації. Окрім цього, встановлено зв'язок між вигоранням і стратегіями подолання стресу, рівнем особистісного розвитку, індивідуально-типологічними характеристиками (зокрема акцентуаціями характеру та темпераменту), спрямованістю особистості, особливостями Я-концепції, а також суб'єктивним сприйняттям умов праці та професійно значущих якостей учителя [9].

Ю.П. Жогно, досліджуючи психологічні аспекти емоційного вигорання педагогів, дійшов висновку, що основна детермінанта цього явища доповнюється рядом інших чинників. Зокрема, переживання вигорання, подібно до станів стресу та фрустрації, може включати елементи конфлікту й психологічної травми. Якщо вигорання проявляється як конфлікт, додаткові характеристики відсутні. У разі, коли воно набуває ознак кризи, поєднуються риси стресу, фрустрації та конфлікту. Водночас переживання вигорання як

психологічної травми охоплює компоненти стресу, фрустрації, кризи та конфлікту [11].

М.В. Борисова підкреслює, що ймовірність виникнення психічного вигорання у педагогів визначається специфікою їхньої професійної діяльності. Вона виокремлює три ключові складові: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування та особистість учителя, кожна з яких містить власні емоціогенні чинники. Для педагогів характерні високий рівень вигорання, домінування мотиваційного компонента, підвищений рівень невротизації, дисгармонія у ціннісній сфері та середній рівень саморегуляції. Вирішальне значення мають індивідуально-психологічні особливості, зокрема високий нейротизм і невідповідність між значущими цінностями та можливостями їх реалізації у професійній діяльності. Серед чинників, що посилюють вигорання, виокремлюються недостатній розвиток саморегуляції, несприятливий психологічний клімат у колективі та організаційні недоліки, зокрема низький рівень автономії, нерівномірний розподіл навантаження, слабка мотивація, обмежені можливості професійного зростання й участі в управлінні [36].

С.А. Наличаєва, аналізуючи самоактуалізацію як чинник професійного вигорання, встановила, що рівень вигорання у педагогів зростає наприкінці навчального року та насамперед впливає на емоційну сферу, зокрема на ставлення до себе, оточення й професійної діяльності. Високий рівень самоактуалізації, навпаки, стримує розвиток вигорання, зменшуючи прояви емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження відчуття особистих досягнень. У структурі життєвих орієнтацій учителів переважають спрямованість на досягнення мети, внутрішній локус контролю, орієнтація на спілкування та соціальне схвалення, а також мотивація покликання, духовні й соціальні цінності. Водночас у педагогів із вигоранням часто спостерігаються внутрішні конфлікти [41].

На думку Г. Бойля, ключовими причинами розвитку синдрому вигорання у вчителів є відсутність професійного визнання (обмежені перспективи кар'єрного зростання, низький рівень оплати праці, недооцінка професійних

компетентностей), перевантаження роботою (висока відповідальність, нестача часу для відпочинку, значний обсяг підготовчої роботи), хронічний дефіцит часу, проблемна поведінка учнів (низький рівень дисципліни), слабкі міжособистісні зв'язки в колективі, а також конфлікти з колегами, адміністрацією та тиск з боку батьків [43].

Емпіричні дані, отримані Й. Траверсом і К. Л. Купером у дослідженні британських педагогів, свідчать про багатовимірність причин професійного вигорання. До провідних джерел незадоволеності професійною діяльністю належать особливості організаційної структури закладу освіти, зокрема дефіцит підтримки з боку керівництва, недостатній рівень взаєморозуміння з адміністрацією, несприятливі умови праці, соціально-економічна нестабільність, нечіткість рольових очікувань, зниження престижу педагогічної професії та обмежені можливості професійного зростання [22].

Г. Пшибила акцентує увагу на додаткових чинниках, серед яких неефективні управлінські підходи, порушення конструктивної взаємодії в колективі, а також значні інтелектуальні й фізичні навантаження, що є характерними для педагогічної праці [23].

Таким чином, доцільно розглядати передумови професійного вигорання вчителів крізь призму трьох взаємопов'язаних вимірів. Перший – індивідуальний, що охоплює особистісні риси педагога: занижену самооцінку, пасивність, схильність до перфекціонізму, нереалістичні уявлення про професійну діяльність, уникнення складних ситуацій та низький рівень віри у власну ефективність. Другий – міжособистісний, який відображає специфіку взаємодії між учасниками освітнього процесу (учитель, адміністрація, колеги, учні) і включає конфліктність, конкурентність, недостатній рівень довіри та взаємоповаги, що ускладнює реалізацію творчого потенціалу. Третій – організаційний, пов'язаний з умовами праці та управлінськими особливостями: наявністю стресогенних факторів, труднощами балансування між професійними й особистими обов'язками, а також невідповідністю стилю керівництва очікуванням працівників [20].

Отже, феномен професійного вигорання дедалі більше поширюється серед представників освітньої галузі, що особливо помітно в українських реаліях воєнного часу. Нині ця проблема активно вивчається в науковому просторі, охоплюючи різні категорії педагогічних працівників — від учителів загальноосвітніх закладів до викладачів закладів вищої освіти та вихователів дошкільних установ. Вигорання має комплексний негативний вплив на особистість, охоплюючи всі сфери її життєдіяльності, а також відображається на якості життя її соціального оточення.

Сучасні соціальні виклики зумовлюють появу нових аспектів цієї проблеми, що потребують оновлення підходів до її подолання. В умовах воєнного стану значна частина освітніх установ функціонує в екстремальних умовах – на тимчасово окупованих територіях або в безпосередній близькості до зон бойових дій. Це спричиняє тривале психоемоційне напруження, яке істотно впливає як на професійну діяльність педагогів, так і на їхній загальний життєвий стан.

1.3 Особливості професійної діяльності вчителя малокомплектного закладу освіти

Аналіз науково-педагогічних джерел демонструє відсутність єдиного трактування поняття «сільська школа», що пояснюється його узагальнювальним характером і використанням для позначення різних типів освітніх закладів, розташованих у сільській місцевості. У ряді досліджень цей термін ототожнюється з поняттям «малокомплектний заклад освіти». Проблематика функціонування таких установ перебуває у фокусі наукових інтересів багатьох дослідників, серед яких О. Біда, О. Коберник, В. Кузь, Т. Міщенко, В. Оліфер, Н. Присяжнюк, В. Скиба, Г. Суворова та інші. Окремі аспекти організації освітнього процесу в сільських школах висвітлюються у

працях Г. Іванюк, Н. Касярум, Л. Коваль, О. Межирицького, В. Мелешка, М. Набок, І. Осадчого, Л. Присяжнюк, Г. Тригубець [38].

Професійна діяльність учителя сільського ліцею має специфічні риси, що відрізняють її від роботи педагогів у міських закладах освіти. До таких особливостей належать невелика кількість учнів у класах, необхідність виконання широкого спектра функцій, специфічні умови соціально-психологічного клімату, а також нерідко ускладнені умови праці, особливо в географічно віддалених населених пунктах [29].

Малокомплектні заклади освіти функціонують з урахуванням кількісних показників учнівського контингенту та педагогічного складу, особливостей формування класів і організації освітнього процесу. Вони характеризуються більшою автономією у виборі форм і методів навчання, що дає змогу адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб учнів. Це пов'язано з відсутністю паралельних класів, незначною чисельністю школярів та необхідністю одночасного навчання дітей різних вікових груп.

Організація освітнього процесу в таких закладах ґрунтується на ряді принципів: орієнтації на кінцевий результат навчання; забезпеченні наступності та системності засвоєння знань; впровадженні інтегрованих форм навчання; гнучкому плануванні розкладу для об'єднаних класів; урахуванні індивідуально-психологічних особливостей учнів; розробці індивідуальних освітніх траєкторій; варіативності змісту та методів навчання; створенні умов для розвитку самостійності й самореалізації; організації самостійної діяльності учнів; забезпеченні творчого та інтерактивного характеру навчального процесу; врахуванні територіальної віддаленості від культурно-освітніх центрів; розвитку співпраці між учнями; диференціації навчальних завдань; а також активному використанні сучасних освітніх і цифрових технологій [11].

Функціонування закладів освіти з малою чисельністю учнів має специфічний характер, що визначається як організаційними умовами, так і соціальним контекстом сільського середовища. Такі школи формують невеликі

різновікові колективи, у межах яких взаємодія між учнями набуває особливої значущості. Старші діти часто виконують неформальну виховну роль щодо молодших, що сприяє формуванню відповідальності та соціальної зрілості. Освітнє середовище в таких закладах нерідко наближене до сімейного, що забезпечує атмосферу довіри, підтримки та емоційної безпеки [2].

Характерною рисою є тісний контакт між усіма учасниками освітнього процесу. Учителі та учні мають можливість краще пізнати одне одного, що позитивно впливає на якість взаємодії та знижує рівень конфліктності. Унаслідок цього значно рідше виникають прояви асоціальної або девіантної поведінки, які частіше спостерігаються у великих учнівських колективах.

Разом із позитивними аспектами, діяльність малокомплектних шкіл супроводжується рядом обмежень. Передусім це стосується ресурсного забезпечення: доступ до сучасної навчально-методичної літератури, цифрових ресурсів і професійної підтримки є обмеженим. Віддаленість від освітніх і наукових центрів ускладнює професійний розвиток педагогів. Крім того, соціальне середовище окремих сільських громад не завжди сприяє повноцінному розвитку дітей, що створює додаткові труднощі у виховному процесі.

Водночас саме ці умови зумовлюють необхідність пошуку альтернативних і гнучких підходів до організації навчання. Обмежені ресурси компенсуються варіативністю методів і форм роботи, а також більшою свободою у виборі педагогічних стратегій. Невелика кількість учнів у класах створює передумови для індивідуалізації освітнього процесу, що дозволяє враховувати рівень підготовки, інтереси та психологічні особливості кожної дитини [3].

Освітній процес у таких закладах часто має практикоорієнтований характер. Навчання виходить за межі класної кімнати та включає різноманітні види діяльності: спостереження за природними явищами, участь у дослідницьких проєктах, роботу на навчально-дослідних ділянках, догляд за

рослинами. Це сприяє формуванню прикладних умінь і розвитку пізнавальної активності учнів.

Організація навчання в умовах малокомплектної школи передбачає поєднання учнів різного віку та рівня підготовки, що вимагає від учителя високого рівня професійної гнучкості. Поширеним є використання індивідуальних і диференційованих форм роботи, тоді як конкуренція між учнями виражена меншою мірою. Водночас така модель може супроводжуватися певними психологічними особливостями: обмеженістю соціальних контактів, меншою комунікативною активністю та підвищеним відчуттям контролю з боку педагога [30].

Статистичні дані свідчать про тенденцію до скорочення кількості таких закладів. Упродовж останніх років мережа сільських шкіл зазнає оптимізації: значна частина малокомплектних установ припиняє діяльність, поступаючись місцем опорним закладам освіти. Зокрема, якщо раніше кількість таких шкіл обчислювалася тисячами, то нині вона стабільно зменшується, і щороку закривається кілька сотень закладів [19].

Державна освітня політика спрямована на укрупнення мережі закладів освіти та підвищення ефективності використання ресурсів. Передбачається обмеження фінансування шкіл із низькою наповнюваністю та організація підвезення учнів до більш потужних освітніх центрів. Водночас початкова освіта залишається максимально наближеною до місця проживання дітей.

Такі трансформації мають неоднозначні наслідки. З одного боку, створення опорних шкіл відкриває доступ до сучасної матеріально-технічної бази, кваліфікованих педагогів і ширших освітніх можливостей. З іншого — виникають труднощі, пов'язані з логістикою: тривалий час у дорозі, залежність від транспорту, обмежена мобільність учнів. Особливо це позначається на молодших школярах, для яких тривале очікування та переїзди можуть призводити до перевтоми.

Додаткові ризики виникають в умовах нестабільної безпекової ситуації. Під час повітряних тривог або інших загроз освітній процес ускладнюється, а

недостатній рівень облаштування укриттів може негативно впливати на фізичний і психоемоційний стан учнів. Це, своєю чергою, позначається на їхній поведінці, самопочутті та навчальних результатах [18].

Таким чином, малокомплектні школи є специфічною формою організації освіти, що поєднує як значні педагогічні можливості, так і суттєві обмеження. Їх трансформація в сучасних умовах потребує зваженого підходу, який враховуватиме не лише економічну доцільність, а й освітні потреби та благополуччя учнів.

Попри наявність певних переваг, функціонування сільських закладів освіти супроводжується комплексом системних проблем, що впливають як на якість освітнього процесу, так і на умови праці педагогів. Однією з ключових особливостей є економічний аспект: витрати на утримання одного учня в сільській школі є вищими порівняно з міськими закладами. Аналітичні дослідження, зокрема проєкту CEDOS, свідчать про те, що найбільше фінансове навантаження припадає саме на малокомплектні школи у менш урбанізованих регіонах. Водночас підвищене фінансування не забезпечує відповідного рівня якості освіти чи належних умов навчання.

Не менш значущою є проблема матеріально-технічної бази. Багато сільських шкіл не мають достатнього оснащення, що обмежує можливості впровадження сучасних освітніх технологій. До цього додаються незадовільні санітарно-побутові умови: у частині закладів відсутнє централізоване водопостачання, ще більша кількість не забезпечена гарячою водою, а інформація щодо належного санітарного облаштування часто є неповною або фрагментарною.

Професійна діяльність педагогів у сільській місцевості також характеризується підвищеним навантаженням. У зв'язку з обмеженою кількістю годин один учитель нерідко викладає кілька навчальних дисциплін, інколи значну їх кількість. Поширеною є практика роботи на неповну ставку, що негативно впливає на матеріальне становище педагогів. Така

багатопредметність ускладнює якісну підготовку до занять і знижує ефективність навчального процесу [38].

Окремою проблемою є кадрове забезпечення. Сільські школи часто відчують дефіцит кваліфікованих фахівців, що пов'язано з низьким рівнем оплати праці, недостатнім розвитком інфраструктури та загальними складнощами проживання у сільській місцевості. Хоча існує поширене уявлення про домінування педагогів пенсійного віку, на практиці значна частина вчителів є молодими спеціалістами з обмеженим професійним досвідом.

Загалом педагогічний корпус в Україні характеризується тенденцією до старіння: середній вік учителя становить близько 46 років, при цьому кількість фахівців віком до 30 років поступово зменшується. Однією з ключових причин є недостатній рівень заробітної плати. У міських школах можливість працювати з паралельними класами дозволяє забезпечити повне навантаження, тоді як у сільській місцевості педагоги змушені поєднувати викладання різних предметів і працювати з учнями різного віку. Додатковими чинниками напруження виступають формалізований характер наставництва, психологічний тиск у колективі, випадки дискримінації, а також значний обсяг супровідної документації та технічної роботи [16].

Специфіка життя в сільській місцевості також впливає на професійну діяльність учителя. Окрім виконання службових обов'язків, педагоги часто займаються веденням особистого господарства, що потребує додаткових фізичних і часових ресурсів, особливо у сезонні періоди. При цьому рівень доходів не дозволяє повною мірою компенсувати ці витрати або делегувати частину обов'язків.

Таким чином, професійна діяльність учителя в сільському середовищі має комплексний характер і суттєво відрізняється від роботи в міських умовах. Вона поєднує як певні переваги, так і численні виклики, що потребують системного підходу до їх подолання, удосконалення освітньої політики та забезпечення належної державної підтримки.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити, що професійне вигорання є складним і багатовимірним психологічним явищем, яке формується внаслідок тривалого впливу хронічного стресу, пов'язаного з професійною діяльністю. Його основними проявами є емоційне виснаження, відчуження (деперсоналізація) та зниження відчуття професійної результативності. Розвиток цього синдрому має поетапний характер і залежить від індивідуальних та зовнішніх чинників.

Встановлено, що в умовах воєнного стану в Україні проблема професійного вигорання педагогів значно загострюється. Постійна невизначеність, підвищений рівень відповідальності, емоційне напруження та додаткові стресові впливи сприяють швидшому виснаженню психологічних ресурсів учителів. Воєнні обставини можуть змінювати динаміку цього процесу, пришвидшуючи перехід до більш складних форм вигорання.

Аналіз показав, що причини розвитку вигорання мають комплексний характер і охоплюють індивідуальні, міжособистісні та організаційні аспекти. Важливу роль відіграють особистісні характеристики педагога, рівень його стресостійкості, мотиваційні установки, а також умови професійної діяльності, стиль управління, характер взаємин у колективі та рівень соціальної підтримки. Ключовим чинником є дисбаланс між вимогами професійного середовища та ресурсними можливостями особистості.

Окрему увагу приділено специфіці діяльності вчителя сільського ліцею. З'ясовано, що така професійна діяльність поєднує як позитивні аспекти (можливість індивідуалізації навчання, тісні соціальні зв'язки, гнучкість освітнього процесу), так і значні труднощі (підвищене навантаження, багатофункціональність, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, кадрові проблеми, низький рівень оплати праці). Сукупність цих факторів підвищує рівень психоемоційного напруження та створює передумови для розвитку вигорання.

Отже, професійне вигорання педагогів є актуальною соціально-психологічною проблемою, що потребує комплексного підходу до її вирішення. Найбільш ефективним напрямом є профілактика, яка передбачає підвищення рівня психологічної компетентності педагогів, розвиток навичок саморегуляції, покращення умов праці та впровадження системної психологічної підтримки, особливо в умовах воєнного часу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ

2.1. Теоретико-методологічні засади емпіричного дослідження професійного вигорання педагогів

Емпіричну частину дослідження, спрямовану на вивчення проявів професійного вигорання, було реалізовано на базі ліцею №1 м. Хотин Чернівецької області. У дослідженні взяли участь 24 педагогічні працівники закладу, які здійснюють освітню діяльність у 1–11 класах, що забезпечило суцільне охоплення колективу.

Для більш детального аналізу вибірку було структуровано за показником педагогічного стажу. Зокрема, до групи зі стажем до 15 років увійшло 3 особи, понад 15 років – 17 осіб, а також окремо виділено педагогів пенсійного віку (4 особи зі стажем понад 35 років). Така структура свідчить про домінування досвідчених працівників і відсутність молодих спеціалістів, що узгоджується із загальнонаціональною тенденцією старіння педагогічних кадрів. Відомо, що середній вік учителя в Україні становить приблизно 46 років.

Організація дослідження передбачала реалізацію низки взаємопов'язаних завдань. Передусім було здійснено визначення рівня емоційного вигорання педагогів. Наступним кроком стала обробка отриманих результатів із застосуванням кількісного аналізу та їх змістова інтерпретація. Крім того, передбачалося створення та впровадження арт-терапевтичної програми, спрямованої на зниження рівня вигорання й покращення психоемоційного стану вчителів. Програма включала 10 занять, реалізованих упродовж червня–липня. Завершальним етапом стало формулювання практичних рекомендацій щодо профілактики та подолання вигорання.

Методичний інструментарій дослідження базувався на поєднанні кількісних і якісних підходів, що дало змогу отримати цілісне уявлення про досліджуване явище. Робота проводилася поетапно.

На початковому етапі застосовувався метод інтерв'ювання, який дозволив з'ясувати ставлення педагогів до проблеми професійного виснаження, визначити суб'єктивно значущі причини його виникнення, а також окреслити можливі способи подолання. Бесіди проводилися за попередньо розробленою структурою запитань, об'єднаних єдиною дослідницькою метою.

Другий етап передбачав використання психодіагностичних методик для виявлення рівня та особливостей прояву синдрому вигорання. З цією метою було застосовано кілька валідних інструментів.

Зокрема, для діагностики емоційного вигорання використано методику В. Бойка (в адаптації Н. Власової), яка дає змогу виявити механізми психологічного захисту, що проявляються у зниженні або блокуванні емоційних реакцій на психотравмуючі впливи. Опитувальник містить 84 твердження, на які респонденти відповідають у форматі «так/ні». Результати інтерпретуються за трьома фазами розвитку вигорання: напруження (включає переживання психотравмуючих ситуацій, тривожність, незадоволеність собою), резистенція (характеризується деформацією емоційного реагування та зниженням залученості) та виснаження (проявляється емоційним дефіцитом, відчуженням і психосоматичними реакціями).

Додатково застосовано методику «Синдром вигорання в професіях типу «людина–людина»» (у перекладі О.М. Середи), яка складається з 22 запитань і дозволяє оцінити три ключові компоненти: емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень.

Для визначення рівня індивідуальної стресостійкості було використано методику самооцінки, що містить 18 запитань і дає змогу оцінити здатність особистості протистояти стресовим впливам.

Застосування зазначеного комплексу методик забезпечило можливість всебічного аналізу проявів професійного вигорання серед педагогів досліджуваного закладу. Отримані результати створюють підґрунтя для подальшого оцінювання ефективності арт-терапевтичної програми, а також дозволяють простежити динаміку змін як на рівні всієї групи, так і окремих її учасників.

2.2. Аналіз отриманих результатів

Результати емпіричного дослідження професійного вигорання педагогів було проаналізовано на основі даних, отриманих за допомогою методики діагностики емоційного вигорання (див. додаток А). Узагальнення показників представлено в таблиці 2.2.1, що дозволило здійснити комплексну оцінку стану досліджуваних за трьома ключовими вимірами: напруження, резистенція та виснаження.

Таблиця 2.2.1

Розподіл емоційного вигорання (методика «Діагностика рівня емоційного вигорання»)

Шкала	Фаза	Отримані результати
Напруження	Не сформована	40%
Напруження	На стадії формування	60%
Напруження	Сформована	0%
Резистенція	Не сформована	10%
Резистенція	На стадії формування	40%
Резистенція	Сформована	50%
Виснаження	Не сформована	30%
Виснаження	На стадії формування	30%
Виснаження	Сформована	40%

Аналізуючи кількісні показники, можливо побудувати діаграму (рис. 2.2.1) згідно трьом шкалам тесту: напруження, резистенція, виснаження.

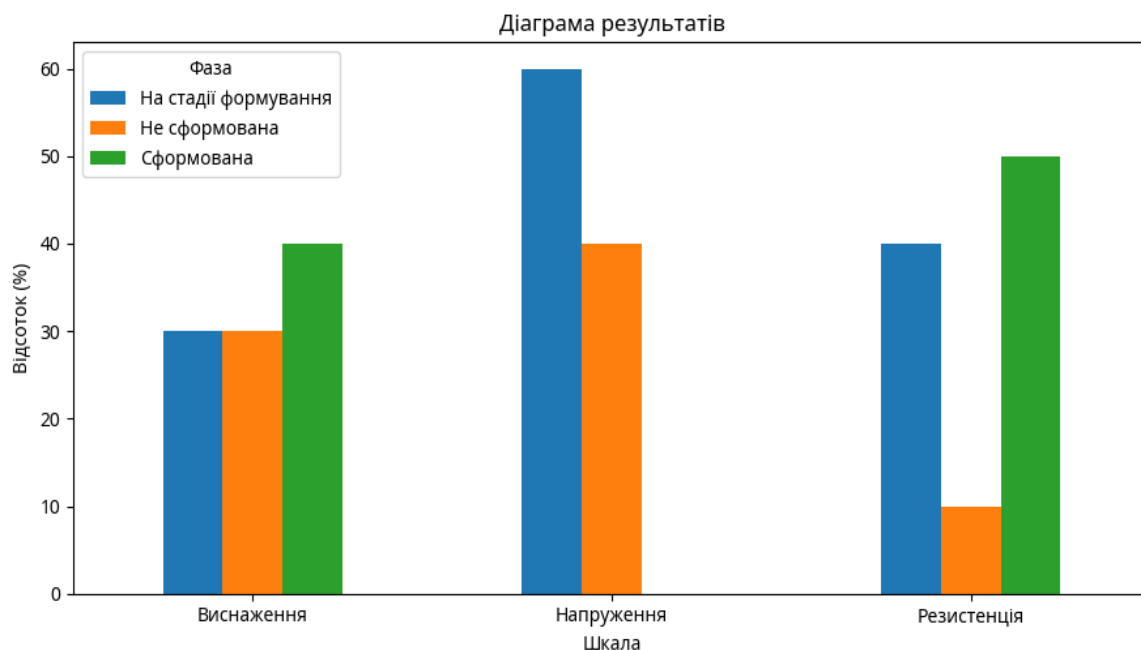


Рис. 2.2.1. Розподіл за рівнем прояву емоційного вигорання

Отримані результати свідчать про те, що найбільш вираженою серед педагогів є фаза виснаження. Зокрема, у 40% опитаних вона вже набула сформованого характеру, що вказує на наявність ознак емоційного та нервового виснаження, зниження здатності до співпереживання, підвищеної дратівливості та відчуженості у взаємодії з оточенням. У ще 30% респондентів ця фаза перебуває у процесі становлення, тоді як у решти 30% її прояви відсутні.

Фаза резистенції також демонструє високий рівень поширеності: половина педагогів (50%) уже перебуває на стадії сформованих проявів, ще 40% – на етапі їх розвитку, і лише 10% не мають ознак цієї фази. Такі показники можуть свідчити про наявність емоційної дезадаптації, неадекватних реакцій на професійні ситуації, тенденції до обмеження соціальних контактів і зниження професійної залученості.

Натомість фаза напруження виявилася найменш вираженою: сформованого рівня не зафіксовано взагалі. Водночас у 60% педагогів вона перебуває на стадії формування, а у 40% - відсутня. Така ситуація може свідчити про певну трансформацію проявів вигорання, коли початкові стадії не

фіксуються як окремий етап, а переходять безпосередньо у більш глибокі форми.

Ймовірним поясненням такої картини є вплив умов воєнного часу. За результатами попереднього опитування встановлено, що близько 70% педагогів задоволені своєю професійною діяльністю та не відзначають зниження її якості, а близько 90% не планують змінювати професію. Однак тривала невизначеність і постійне психоемоційне напруження могли сприяти тому, що симптоматика вигорання проявляється одразу на рівні резистенції та виснаження, минаючи початкову фазу.

Окремий аналіз було проведено серед учителів початкових класів. Для цієї групи характерним є подібний рівень сформованості фази напруження (66,6% – у процесі формування). Водночас за іншими шкалами спостерігається інша динаміка: стадія формування практично відсутня, а розподіл зосереджений між відсутністю проявів (33,3%) і вже сформованими станами (66,6%). Це може бути пов'язано зі специфікою роботи з молодшими школярами, яка передбачає високу емоційну залученість, багатопредметність і активну взаємодію з батьками.

Додатково було застосовано методику визначення синдрому вигорання у професіях типу «людина–людина». Отримані результати засвідчили, що лише 15% педагогів мають низький рівень вигорання, 35% - середній, тоді як у половини опитаних (50%) зафіксовано високий рівень. За показником деперсоналізації переважає середній рівень (68%), тоді як високий виявлено лише у 2%, а низький – у 30%. Щодо редукції особистісних досягнень, більшість (60%) мають низький рівень, 35% - середній і лише 5% - високий.

Після реалізації арт-терапевтичної програми, яка включала десять занять, було проведено повторну діагностику із застосуванням тих самих методик. Додатково використовувалися усні опитування та рефлексивні обговорення.

Таблиця 2.2.2

Розподіл емоційного вигорання (методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка)

Шкала	Фаза	Отримані результати
Напруження	Не сформована	40%
	На стадії формування	60%
	Сформована	0%
	Загальний показник	46
Резистенція	Не сформована	10%
	На стадії формування	45%
	Сформована	45%
Виснаження	Не сформована	30%
	На стадії формування	33%
	Сформована	37%

Графічно результати виглядають таким чином.

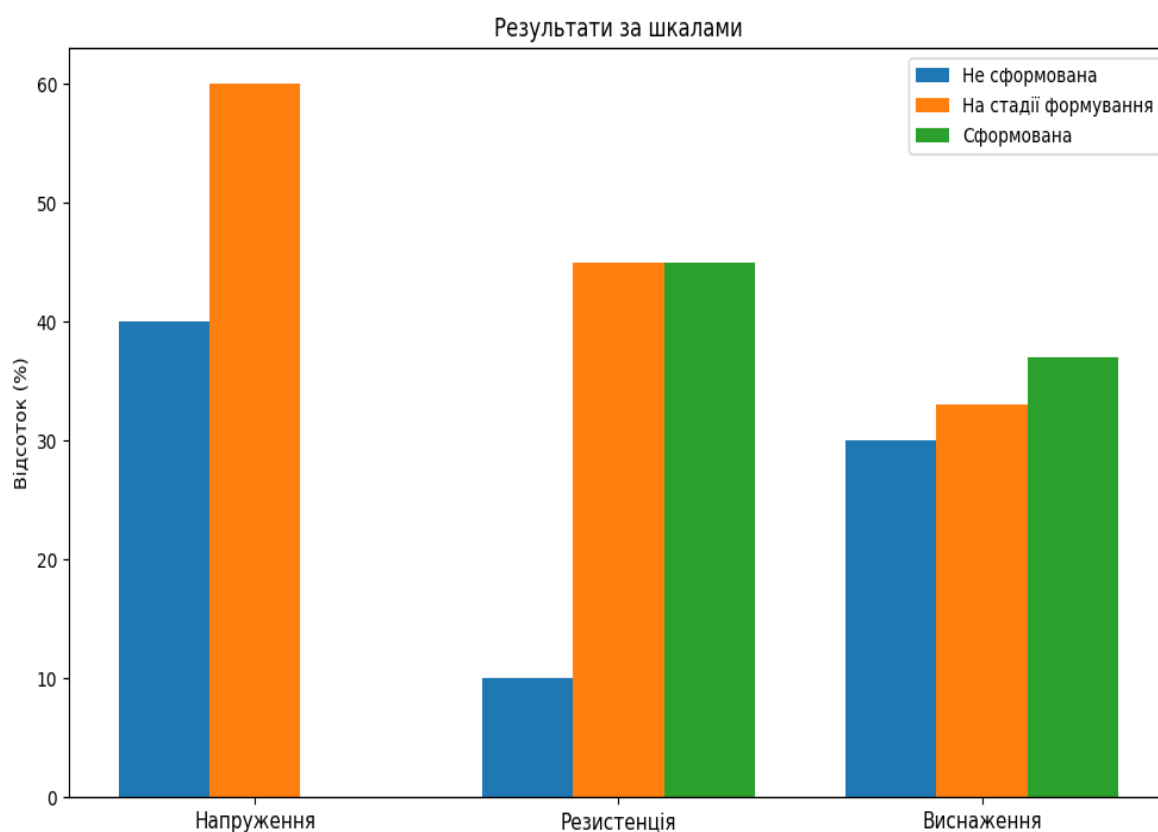


Рис. 2.2.2. Розподіл емоційного вигорання (методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. Бойка)

За суб'єктивними оцінками учасників, приблизно половина педагогів (50%) відзначили покращення власного емоційного стану після занять. Ще

45% не зафіксували помітних змін, а 5% утрималися від будь-яких оцінок. Водночас частина учасників, які відчули позитивний ефект, висловили зацікавленість у продовженні подібної практики на регулярній основі.

Попри це, результати повторної діагностики не продемонстрували суттєвих кількісних змін. Показники фази напруження залишилися незмінними: 40% - відсутність, 60% - стадія формування. У фазі резистенції зафіксовано незначне зменшення частки сформованих проявів (до 45%) та відповідне зростання стадії формування (до 45%). У фазі виснаження також спостерігається мінімальна позитивна динаміка: частка сформованої стадії знизилася до 37%, тоді як стадія формування зросла до 33%.

Отримані результати дозволяють припустити, що ефективність арт-терапевтичного впливу значною мірою залежить від внутрішньої готовності учасників до роботи, їхньої відкритості, рівня залученості та професійності ведучого.

Відсутність виражених змін у показниках вигорання може пояснюватися низкою причин. Зокрема, серед педагогів спостерігалось скептичне ставлення до арт-терапії як до серйозного психокорекційного методу. Багато учасників сприймали заняття радше як форму дозвілля, ніж як інструмент психологічної роботи. Крім того, недостатня готовність до саморозкриття, емоційна стриманість і небажання обговорювати особисті переживання значною мірою обмежили ефективність проведеної програми.

По-друге, суттєвим фактором, що вплинув на обмежену результативність програми, є те, що значна частина педагогів уже перебувала на стадії глибокого виснаження. Це вказує на тривалий вплив хронічного стресу та накопиченої перевтоми. Навіть попри проведення занять у літній період, специфіка життя у сільській місцевості передбачає значне фізичне та побутове навантаження, пов'язане з веденням господарства. У таких умовах учасники мали обмежені ресурси для повноцінної участі, що знижувало рівень їхньої залученості та глибину емоційного опрацювання.

По-третє, слід враховувати, що арт-терапія не є універсальним психокорекційним інструментом. Її ефективність значною мірою залежить від індивідуальних особливостей особистості. Зокрема, вона може бути менш результативною для осіб із домінуванням раціонально-логічного мислення або низькою схильністю до творчої діяльності. У досліджуваній групі були учасники, які фактично не включалися в процес виконання завдань, а частина з них згодом припинила відвідування занять, що також вплинуло на загальні результати.

По-четверте, вагоме значення має рівень професійної підготовки фахівця, який проводить заняття. Недостатнє висвітлення теоретичних засад арт-терапії, а також відсутність акценту на її науково доведений ефективності могли знизити рівень довіри педагогів до цього методу та їхню внутрішню мотивацію до участі.

З огляду на зазначене, підвищення ефективності арт-терапевтичних програм потребує більш системного підходу. Доцільним є попереднє інформування учасників через короткі теоретичні блоки щодо сутності методу та його доказової бази. Важливим також є розвиток у педагогів навичок усвідомлення та рефлексії власних емоцій через творчу діяльність. Найбільш перспективним видається поєднання арт-терапії з іншими психокорекційними підходами, зокрема з когнітивно-поведінковими техніками, що дозволить досягти більш стійкого та вираженого позитивного результату у зниженні рівня професійного вигорання.

Висновки до розділу 2

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили здійснити комплексну оцінку рівня професійного вигорання педагогів у сучасних умовах, зокрема в контексті воєнного стану, а також окреслити ключові чинники його формування.

Встановлено, що педагогічний колектив характеризується переважанням працівників із значним професійним стажем. З одного боку, це свідчить про високий рівень професійного досвіду, однак водночас підвищує ймовірність розвитку емоційного виснаження через тривалий вплив стресових факторів.

Аналіз результатів психодіагностики засвідчив, що у значної частини педагогів уже сформовані або перебувають у стадії розвитку фази резистенції та виснаження. Це вказує на наявність хронічного психоемоційного напруження, перевантаження та поступове зниження ресурсів особистості. Водночас початкова фаза напруження не досягла завершеного рівня у більшості респондентів, що може бути пов'язано зі специфікою адаптації до тривалих стресових умов.

Додаткові результати підтвердили, що половина досліджуваних демонструє високий рівень професійного вигорання, що підкреслює актуальність цієї проблеми в освітньому середовищі. Особливо вразливою виявилася група вчителів початкових класів, професійна діяльність яких пов'язана з підвищеним рівнем емоційного навантаження.

Отже, проблема професійного вигорання педагогів потребує комплексного підходу до її вирішення. Найбільш доцільним є поєднання різних психокорекційних методів, зокрема інтеграція арт-терапії з когнітивно-поведінковими підходами, а також забезпечення систематичності роботи та підвищення рівня психологічної обізнаності педагогів.

ВИСНОВКИ

Професійне вигорання серед вчителів є надзвичайно актуальним і гострим питанням. Педагоги стикаються з високим рівнем стресу, емоційним та комунікаційним навантаженням, частими повітряними тривогами, негативними новинами та невисокою заробітною платою. Особливо складна ситуація у сільських школах, де додатково проявляються негативні фактори робочого середовища.

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне та практичне дослідження проблеми професійного вигорання педагогів та можливостей його профілактики засобами арт-терапії. На основі аналізу науково-психологічної літератури визначено сутність феномену професійного вигорання, його основні прояви, чинники виникнення та особливості розвитку у професійній діяльності педагогів. Встановлено, що професійна діяльність учителя пов'язана з високим рівнем емоційного напруження, постійною комунікативною взаємодією та значними психоемоційними навантаженнями, що підвищує ризик формування емоційного виснаження.

У ході емпіричного дослідження проведено діагностику рівня емоційного вигорання педагогів ліцею. Отримані результати засвідчили наявність у частини педагогів ознак емоційного виснаження, нервово-психічного напруження, зниження професійної мотивації та емоційної стійкості. Це підтвердило актуальність проблеми та необхідність упровадження профілактичних і корекційних заходів.

Відповідно до поставленої мети було розроблено та реалізовано програму арт-терапевтичних занять, спрямованих на зниження рівня професійного вигорання педагогів. У процесі реалізації програми використовувалися різноманітні арт-терапевтичні методи, які сприяли емоційному розвантаженню, розвитку навичок саморегуляції, усвідомленню власних емоційних станів та відновленню внутрішніх ресурсів особистості.

Результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу про те, що рівень професійного вигорання педагогів залежить від особливостей емоційно-комунікативної взаємодії у професійній діяльності, а систематичне застосування методів арт-терапії є ефективним засобом профілактики та зниження проявів емоційного вигорання в умовах тривалого стресу.

На основі результатів дослідження розроблено психолого-педагогічні рекомендації щодо профілактики професійного вигорання серед педагогів, які можуть бути використані практичними психологами, адміністрацією закладів освіти та педагогічними працівниками у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вдосконаленні програм психологічної підтримки педагогів та розширенні спектра арт-терапевтичних технологій у системі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюхіна Н.В., Сімовоник А.І. Вплив навчального курсу з арттерапії на підвищення креативності та самоусвідомлення власних психологічних особливостей у студентів-психологів. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського*. Серія : Психологія. 2021. Том 32 (71) № 3. С. 10–16.
2. Біда Олена. Різні підходи до визначення арт-терапії. *Педагогічний часопис Волині*. Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II (Берегово, Закарпаття). 2018. №4. С.14-19. UNI : <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/15891/1/14-19.pdf> (дата звернення 19.04.2024).
3. Бондар К., Чарієва О. Вплив арт-терапії на психоемоційний стан осіб поважного віку. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Вип. 1(2). 2023. С. 15–19.
4. Варгата О.В., Кулешова О.В., Міхеєва Л.В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 75. Т. 1. С. 68–71.
5. Волотовська Н. Перспективи застосування арт-терапії як засобу протидії при посттравматичному стресовому розладі. *Психосоматична медицина та загальна практика*. 2023. Том 8. № 4. С. 7–34 .
6. Гайструк Н.А., Солейко О.В., Гайструк А.В., Нестерович О.Л. Арттерапія: від світового досвіду до національних пріоритетів. *Мистецтво лікування*. 2014. МЛ №2 (108). С. 57–60.
7. Гінгіна О.Д. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання». Семінар-тренінг для педагогічних працівників. ЗОШ І-ІІІ ступеня с. Новий Двір, 2012. 30 с.
8. Дуда О. Сільська мало комплектна школа: проблеми, пошук, досвід. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. №2. С. 58–61.
9. Жогно Ю.П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів: дис.канд. психол.наук – 19.00.07. Одеса, 2009. 249 с.

10. Березовська Л.І. Теоретичні підходи до синдрому «професійного вигоряння» : зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. Вип. 17, Ч. 1. вчителів. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника». 2012. С. 74–82.
11. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посібник. Ч. 1. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
12. Калька Н., Ковальчук З., Одинцова Г. Практикум з арт-терапії : навчально-методичний посібник. Ч. 2. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 148 с.
13. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник. Київ : Либідь. 2004. 424 с.
14. Карапетрова О.В. Використання методів арт-терапії у роботі психолога з корекції тривожних станів особистості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія» Педагогічні науки. 2020. № 2 (20). С. 34–39.
15. Катеренчук І.П., Гуцалепко О.О., Рустамян С.Т., Кострікова Ю.А. Арт-терапія: перспективи застосування в лікуванні, профілактиці та реабілітації захворювань внутрішніх органів. *Огляд клінічних рекомендацій із проблем внутрішньої медицини*. 2023. ПЛ, том 12, № 4. С. 36–43. UNI : www.plr.com.ua. (дата звернення 04.04.2024)
16. Коновчук Н.С. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник університету «КРОК»*, 2012. Вип. 14. с. 91–95.
17. Коняхіна А.В., Гаврик І.Л, Гриценко Н.В., Гутенко Д.М., Коропченко Н.М., Обравит О.М., Полякова В.С., Сухомлин Л.Г., Усик Ю.С., Чорний О.І. Емоційне вигорання педагогів : методичні рекомендації. Суми, 2016. 60 с.
18. Корольчук М.С., Корольчук В.М., Березовська Л.І. Професійне вигоряння працівників освіти : *монографія*. Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. 304 с.

19. Лазаревська О. Психологічні фактори впливу арт-терапії на процес розвитку дітей. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди*. Психологія. 2020. Випуск 63. С. 133–145.
20. Мирончук Н.М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи : зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О.О., 2017. С. 62–67.
21. Молодь і ринок 2018. №12 (167). С. 19–25. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/155435/154968> (дата звернення 20.08.2024).
22. Назарук Н.В. Психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя : автореферат дис. канд. психол. наук. 19.00.07. Київ, 2007. 22 с.
23. Орленко Ірина, Бальбуза Олена. Психологічні аспекти впливу арттерапії на позитивні зміни самоставлення у жінок. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Випуск 17 (62). С. 72–81.
24. Пахомов І.В. Профілактика професійного та емоційного вигорання педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навчальний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 114 с.
25. Простір арт-терапії. *Збірник наукових праць*. 2022. Вип. 1 (31).
26. Практикум з арт-терапії: скринька майстра : науково-метод. посіб. / ред. Олена Тараріна. Київ : АСТАМІР-В, 2023. 224 с.
27. Простір арт-терапії: зб. наук. Праць / редкол. : Лушин П.В. та ін. Київ : Золоті ворота, 2020. Вип. 2 (28). 130 с.
28. Прохоренко Тетяна Володимирівна. Особливості навчання учнів у малокомплектній школі. ЛОГОС. ONLINE №2. 2019. URL : <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.02.02.html> (дата звернення 05.08.2024).

29. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 51. 242 с.

30. Техніки арт-терапії в роботі кризового психолога з цивільним населенням в умовах війни : навч.-метод. посіб. / Г. Красіна, К. Гавриловська, Н. Гурець (та ін.); за ред. Г. Красіної, К. Гавриловської. Видавець ФОП Захаренко В.В., Харків, 2023. 106 с.

31. American Art Therapy Association. *Definition of Art*. Available. 2018.

32. Ataseven E. The Effects of Art Therapy and Mindfulness-Based Cognitive Behavioral Therapy Applications on Symptom Profile, Insight and Social Functioning in Chronic Schizophrenia Patients Inpatients in Chronic Services. İstanbul: TC Sağlık Bakanlığı Bakırköy Dr. Sadi Konuk Eğitim ve Araştırma Hastanesi. 2018.

33. Beebe A, Gelfand EW, Bender B. A randomized trial to test the effectiveness of art therapy for children with asthma. *Journal of Allergy and Clinical Immunology* . 2010. P. 263–266.

34. Ebtsam S. Al-Rasheed, Mohammed S. Al-Rasheed The value of painting as a therapeutic tool in the treatment of anxiety/depression mental disorders. Received 28 December 2022, Revised 3 April 2023, Accepted 5 April 2023, Available online 15 April 2023, Version of Record 4 May 2023. (дата звернення 05.08.2024).

35. Freudenberger H.J. Staff burnout. *Journal of Social Issues*. 2004. V. 30. P. 150–165. URL: <https://sci-hub.se/downloads/2019-01-19/9c/freudenberger2004.pdf> (дата звернення 05.08.2024).

36. Garden A.-M. The purpose of burnout: A Jungian interpretation. *Special Issue : Handbook on job stress*. 2001. Vol. 6 (7). P. 73–93.

37. Hedman E, Ljótsson, B, and Lindefors N. Cognitive behavior therapy via the internet: a systematic review of applications, clinical efficacy and cost-effectiveness. *Expert Rev. Pharmacoecon. Outcomes Res*. 2012. P. 745–764.

38. J. Fengler. Pomaganie męczy. GWP. Gdańsk, 2001. URL: <https://www.humanitas.edu.pl/resources/upload/dokumenty/Wydawnictwo/Zarzadz>
[an](#) (дата звернення 20.08.2024).
39. Kahraman ME, Bostancıoğlu B. Art therapy method and techniques health – Effects on improvement power. Journal of Beykoz Academy. 2017. 5 P. 150–162.
40. Maria Kocór. Wypalenie zawodowe nauczycieli. diagnoza, wsparcie, Profilaktyka. Kraków, 2019. 315 S.
41. Sekułowicz, M. Nauczyciele szkolnictwa specjalnego wobec zagrożenia wypaleniem zawodowym. Analiza przypadków. Wrocław : Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, 2005. S. 217-228.
42. Travers, Ch. J. & Cooper, C. L., Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers, Work Stress. 7 (3). S. 203–219.
43. Tucholska, Stanisława. Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań. Lublin, 2009. S. 266.
44. Woźniak-Krakowian Agata. Syndrom wypalenia zawodowego nauczycieli. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 22. 2013. S. 119–131.
45. Wypalenie się zawodowe nauczycieli. Ewa Kędracka. Szkoła Zawodowa. № 4. 2008. S.40–45.
46. Wypalenie w pracy zawodowej nauczyciela. Tom 13(3). 2021. S.37–51. URL: <https://czasopisma.mazowiecka.edu.pl/index.php/sej/issue/view/67> (дата звернення 19.08.2024).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики емоційного вигорання (перекладено та адаптовано для української вибірки Наталією Власовою)

Інструкція. Якщо ви професіонал у будь якій галузі спілкування з людьми, то для вашої діяльності важливо, у якій мірі у вас сформований психологічний захист у формі «емоційного вигорання». Прочитайте твердження та дайте відповідь «так» або «ні». Там, де у запропонованих твердженнях опитувальника йдеться про «партнерів», маються на увазі суб'єкти вашої професійної діяльності – клієнти, учні та інші люди, із якими ви щоденно співпрацюєте.

Текст опитувальника 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 усе менше задоволення. 15. Я б змінив(ла) місце роботи, якби була така можливість. 16. Мене часто засмучує те, що я не можу належними чином надати партнераві 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 вдома намагаюсь спілкуватись 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 у мене буває погіршення фізичного або психічного стану. 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, із 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 у 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 у 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, 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 із 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 підри ває моє здоров'я.

Ключ

Фаза	Симптом	Формула	Бали
«Напруження»	1. Переживання психотравмуючих обставин	+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5)	83
	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)	
	Разом по фазі «Напруження»		
«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)	
	Разом по фазі «Резистенція»		
«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)	

Фаза	Симптом	Формула	Бали
	4. Психосоматичні та психоемоційні порушення	+12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5)	
	Разом по фазі «Виснаження»		
	Підсумковий показник		

Обробка та інтерпретація результатів Відповідно до «ключа» здійснюють такі підрахунки: 1) визначають суму балів окремо для кожного з 12 симптомів «вигорання»; 2) підраховують суму показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування «вигорання»; 3) знаходять підсумковий показник синдрому «емоційного вигорання»: сума показників за всіма 12 симптомами. У «ключі» поряд із номерами суджень у дужках вказаний бал, встановлений експертами, який показує «вагу» цієї ознаки симптому. Запропонована методика дає докладну картину синдрому емоційного вигорання. Насамперед треба звернути увагу на окремо взяті симптоми.

Показник виразності кожного симптому коливається в межах від 0 до 30 балів: 9 і менше балів – несформований симптом; 10-15 балів – симптом формується; 16 і більше – сформований. Симптоми з показниками 20 і більше балів домінують у певній фазі або у всьому синдромі емоційного вигорання. Відповідно до ключа визначається сума балів окремо для кожного з симптомів вигорання. Показник вираженості емоцій коливається в межах від 0 до 30 балів.

Рівень вираженості симптому	Кількість балів
Симптом не склався	9 і менше
Симптом, який складається	10–15
Симптом, який склався	16 і більше

Подальший крок в інтерпретації результатів опитування – підрахунок суми показників симптомів, який здійснюється для кожної з трьох фаз формування вигорання. Для кожної фази оцінка може бути від нуля до 120 балів. За кількісними показниками можна судити тільки про те, яка фаза сформувалася більшою чи меншою мірою.

Стан фази	Кількість балів
Фаза не сформувалася	36 і менше
Фаза у стадії формування	37–60

Стан фази	Кількість балів
Фаза сформувалася	61 і більше

Методика дозволяє побачити провідні симптоми вигорання. Важливо відзначити, до якої фази формування стресу належать основні симптоми та в якій фазі їх найбільше. Наступний крок в інтерпретації результатів опитування 85 – осмислення показників фаз розвитку стресу – «напруження», «резистентії» і «виснаження». У кожній із них оцінка можлива в межах від 0 до 120 балів. Однак зіставлення балів, отриманих для фаз, некоректне, тому що не свідчить про їхню відносну роль або внесок у синдром. Річ у тім, що вимірювані в них явища відмінні – реакція на зовнішні та внутрішні фактори, прийоми психологічного захисту, стан нервової системи. За кількісними показниками можна оцінювати тільки те, наскільки кожна фаза сформувалась, яка фаза розвинулася більшою чи меншою мірою: 36 і менше балів – фаза не сформувалася; 37-60 балів – фаза в стадії формування; 61 і більше балів – фаза сформована.

Додаток Б

Методика «Синдром «вигорання в професіях системи «людина–людина»

Інструкція. Вам пропонується 22 твердження про почуття та переживання, пов'язані з роботою. Будь ласка, прочитайте уважно кожне твердження і вирішіть, чи відчуваєте Ви себе таким чином відносно Вашої роботи. Якщо у Вас не було такого почуття, у бланку для відповідей позначте позицію 0 - «ніколи». Якщо у Вас було таке почуття, вкажіть, як часто Ви його відчували. Для цього навпроти питання поставте бал, що відповідає частоті виникнення того чи іншого почуття.

Варіант II (для вчителів та викладачів) 1. Я відчуваю себе емоційно виснаженим. 2. Наприкінці робочого дня я відчуваю себе, як вичавлений лимон. 3. Я відчуваю себе втомленим, коли прокидаюсь вранці й мушу йти на роботу. 4. Я добре розумію, що відчувають мої учні та колеги, та використовую це в інтересах справи. 5. Я спілкуюся з моїми учнями цілком формально, без зайвих емоцій, і намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму. 6. Я відчуваю себе енергійним та емоційно піднесеним. 7. Я вмію знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях. 8. Я відчуваю пригніченість і апатію. 9. Я можу позитивно впливати на продуктивність роботи моїх учнів та колег. 10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) у ставленні до тих, з ким працюю. 87 11. Як правило, оточуючі мене люди багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони скоріше втомлюють, ніж радують мене. 12. У мене багато планів на майбутнє, і я вірю в їх здійснення. 13. У мене все більше життєвих розчарувань. 14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше. 15. Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими з моїх учнів і колег. 16. Мені хочеться усамітнитись і відпочити від усього й усіх. 17. Я можу легко створити атмосферу доброзичливості й співпраці при спілкуванні з моїми учнями та колегами. 18. Я легко спілкуюсь з людьми незалежно від їх статусу і характеру. 19. Я багато

встигаю пробити. 20. Я відчуваю себе на межі можливостей. 21. Я багато чого ще зможу досягти в своєму житті. 22. Іноді учні та колеги перекладають на мене тягар своїх проблем і обов'язків.

Обробка та інтерпретація результатів. Відповідно до «ключа» підраховуються суми балів за трьома субшкалами.

Субшкала	Номер твердження	Сума балів (максимальна)
Емоційне виснаження	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	54
Деперсоналізація	5, 10, 11, 15, 22	30
Редукція особистих досягнень	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	48

Рівень «професійного вигорання» визначається за таблицею рівнів «вигорання».

Таблиця рівнів «вигорання»

Субшкала	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Емоційне виснаження	0–16	17–26	27 і більше
Деперсоналізація	0–6	7–12	13 і більше
Редукція особистих досягнень	39 і більше	38–32	31–0

Інтерпретація даних. Згідно з моделлю американських дослідників К. Маслач і С. Джексон, «вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень. Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків із іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших — зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо. Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Додаток В

Програма арт-терапевтичних занять з подолання професійного вигорання вчителів

Програма 10 занять, за якими велась робота і використані техніки арт-терапії.

№ заняття	Дата	Тривалість
1	17.05	1,5 год
2	24.05	2 год
3	07.06	2,5 год
4	14.06	1,5 год
5	18.06	2 год
6	21.06	2 год
7	25.06	2 год
8	28.06	2 год
9	05.07	2 год
10	12.07	2,5 год

Заняття 1. Знайомство.

Вступне слово, коротка розповідь про арт-терапію.

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Вправа. Намалюй своє ім'я.

З цієї вправи зазвичай починається налаштування на роботу, знайомство, якщо учасники групи між собою не знайомі. Насамперед, кожен педагог має сказати вголос своє ім'я та будь-яку фразу про себе, яка не стосується роботи.

Далі всі малюють своє ім'я (використовувати олівці, фломастери, ручки). Далі – кожен по черзі пояснює, чому обрав той чи інший колір, що відбувається на його малюнку.

Техніка «15 слів» (авторська О.Тараріна).

Мета: розвиток ораторської майстерності.

Техніка «Живий дім» Н. Кедрової (модифікація О.Тараріної)

Мета: діагностика суб'єктивного сприйняття клієнтом психологічного простору сімейних стосунків.

Методика дає змогу за досить короткий час визначити роль кожного члена сім'ї в житті клієнта, а також зрозуміти, яку роль у своїй сімейній системі він відводить собі.

Робота з МАК «Джерело».

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 2. Мандалотерапія.

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «Іменники – прикметники - дієслова» (авторська О.Тараріна).

Мета: розвиток мовної креативності.

Розповідь про мандалу. Коротка історія. Як виконується, коли і для чого.

Техніка «Ресурсна мандала. Точка опори».

Робота з МАК, колода «Джерело».

Рефлексія. Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Домашнє завдання: вправа «9 маленьких мандал».

Заняття 3.

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Обговорення домашнього завдання.

Вправа «Трійки слів» (авторська О.Тараніної). Мета: розвиток мовної креативності.

Техніка «Мапа мого тіла» (модифікація О.Тараріна)

Мета: виявлення ставлення людини до своєї фізичної подоби; пошук ресурсів сприйняття свого тіла.

Виконання техніки допомагає актуалізувати значущі для людини стосунки з тими аспектами власної тілесності, котрі вимагають особливої уваги в даний момент часу.

Техніка «Ворожіння» (автор Кузнецова Л.) Мета: усвідомлення власної ролі у значимих життєвих ситуаціях. Робота з колодою МАК «Он-кард».

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 4

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «Оратор» (модифікація О.Тараніної) спрямована на розвиток ораторської майстерності, стимулювання розвитку мовної креативності, зменшення страху публічних виступів, зміцнення впевненості в собі.

Техніка «Мої життєві цінності» (автор Л. Кузнецова).

Мета: визначення ключових життєвих цінностей, пошук сенсу життя, ступінь реалізованості у житті.

Техніка «Дерево мого життя». Малюнок дерева життя кавою.

Вправа «Солодкі спогади». Використовується для відновлення свого ресурсу

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 5

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «Іменники-прикметники-дієслова» (авторська О.Тараріна).

Розвиває мовну креативність, зміцнюють впевненість у собі, зменшують страх публічних виступів.

Техніка «Я і мій талант» (модифікація О.Тараніної).

Мета: розширення діапазону соціального і професіонального вибору; формування навичок самопізнання; отримання досвіду створення власного

творчого продукту; розкриття нових граней особистості, унікальності професіональних можливостей особистості.

Техніка «Спонтанна казка». Мета: ознайомлення із життєвим сценарієм, усвідомлення життєвих установок і картини життя.

Техніка «Колесо життя». Мета: визначення та усвідомлення рівня задоволеності та збалансованості власного життя, оцінка гармонійності життя.

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 6

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «15 слів» (авторська О.Тараріна). Мета: розвиток ораторської майстерності, стимуляція мовної креативності, зменшення страху публічних виступів, зміцнення впевненості в собі.

Техніка «Двері» (автор О. Дубень).

Мета: усвідомлення власного особистісного потенціалу, визначення ролі особистості у власному житті, здатності до самовираження.

Техніка «Ріка життя».

Мета: метафоризація погляду на життя, усвідомлення життєвих цінностей та настанов, оцінка основних етапів формування особистості, факторів соціогенезу особистості.

Робота з МАК колода «Листи собі».

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 7. Казкотерапія.

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «Іменники-прикметники-дієслова» (авторська О. Тараріна). Розвиває мовну креативність, зміцнюють впевненість у собі, зменшують страх публічних виступів.

Техніка «Створення групової казки О. Бреусенко-Кузнєцова» (модифікація О.Тараріної). Мета: діагностика і розвиток групової згуртованості; виявлення позиції в контакті «ведучий-ведений»; діагностика основних цінностей особистості, вміння «звучати» в команді; розвиток мовної креативності, творчого, образного мислення, емоціонального інтелекту; активізація творчого процесу.

Техніка «Створення медитативної казки» (модифікація О. Тараріної).

Мета: посилення особистісного ресурсу, підвищення самооцінки.

Вправа «Багаж щастя».

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 8

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «Оратор» (модифікація О.Тараріної) спрямована на розвиток ораторської майстерності, стимулювання розвитку мовної креативності, зменшення страху публічних виступів, зміцнення впевненості в собі.

Техніка «Сніданок-обід-вечеря А.Кокоренко» (модифікація О.Тараріної).

Мета: діагностика та корекція сприйняття людиною себе в оточенні інших людей.

Техніка «Містечко». Мета: розвиток почуття «ми», формування навичок взаємодії в групі.

Техніка «Глиняний світ». Мета: вивільнення емоцій, зняття психоемоційної напруги, визначення динаміки групи, групові статуси, соціометричний зріз групи.

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 9. Маскотерапія.

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «15 слів» (авторська О.Тараріна). Мета: розвиток ораторської майстерності, стимуляція мовної креативності, зменшення страху публічних виступів, зміцнення впевненості в собі.

Техніка «Діалог масок». Мета: оцінка себе та інших, здатність усвідомлювати різні сторони особистості, самосприйняття, взаємоприйняття.

Техніка «Вікно Джохарі». Мета: розвиток навичок самопізнання, розкриття та прийняття прихованих сторін особистості. Колода МАК «Сила зграї».

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.

Заняття 10. Музикотерапія.

«Мій ресурс» на початок заняття. Шкала від 1 до 10.

Техніка «Іменники-прикметники-дієслова» (авторська О. Тараріна). Розвиває мовну креативність, зміцнюють впевненість у собі, зменшують страх публічних виступів.

Техніка «Оркестр» (модифікація О. Тараріної). Мета: проживання незавершених почуттів та ситуацій, вивільнення емоцій, зниження психоемоційної напруги.

Техніка «Тримати ритм» (модифікація О. Тараріної). Мета: активізація особистих ресурсів за допомогою ритмотерапії.

Техніка «Створення образу свого обличчя у роботі з глиною В. Нікітіна» (модифікація О. Тараріної). Мета: встановлення зв'язку свідомого з безсвідомим; прийняття себе; усвідомлення особистісних меж; пошук ресурсів самовдосконалення.

Вправа «Подушка безпеки».

Рефлексія. «Мій ресурс» на кінець заняття. Шкала від 1 до 10.