

УДК 373.3/5.091.12.011.3-051:613.86]:355.01

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6\(40\)-902-912](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-6(40)-902-912)

Притулик Наталія Валеріївна кандидат педагогічних наук, доцент, магістр психології, консультант у методі позитивної крос-культуральної психотерапії Н. Пезешкіана, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14000, тел.: (093) 312-02-07, <https://orcid.org/0000-0001-9741-4717>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ПЕРШИЙ РІК РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

Анотація. Російсько-українська війна зумовила потребу посиленої уваги науковців до ментального здоров'я українців. Відбулися зміни в їхніх умовах життя й професійній діяльності, що вплинули на психоемоційний стан.

Синдром емоційного вигорання розглядається в психології як реакція організму на тривалі робочі стреси. За даними нашого дослідження його прояви були виявлені в 91,2 % педагогічних працівників закладів середньої освіти Чернігівщини наприкінці першого навчального року після початку воєнного вторгнення.

У статті розглядаються найбільш поширені психологічні класифікації чинників синдрому емоційного вигорання, наводяться й аналізуються дані усного і письмового опитувань педагогів щодо тих факторів, які мали вплив на формування в учителів синдрому емоційного вигорання у воєнних умовах, а також щодо профілактичних дій, які здійснювалися педагогами в цей період.

У результаті опитування було виявлено, що під час війни на організацію професійної діяльності впливали, крім виявлених раніше, й інші чинники. Особливий вплив на емоційний стан учителів, за їх свідченнями, мали такі: робоче перенавантаження й недостатність відпочинку, професійна демотивація (через відсутність зворотного зв'язку від учнів, обмежене спілкування в дистанційному форматі, зниження їхньої успішності), недостатній рівень розвитку емоційного інтелекту (підвищена відповідальність за емоційний стан учнів, що зумовила витіснення власних емоцій), зовнішній локус контролю (очікування психологічної та фінансової допомоги зовні, недостатня психоедукація у здійсненні психологічної самопомоги).

На основі первинного аналізу результатів опитування було охарактеризовано узагальнений «портрет» педагогічного працівника, в якого не виникли симптоми синдрому емоційного вигорання в перший рік від початку воєнного вторгнення в географічному локусі дослідження.

У висновках зазначено змістові напрямки роботи, які варто передбачити під час розробки програм профілактики та подолання синдрому професійного вигорання.

Ключові слова: синдром емоційного вигорання, Російсько-українська війна, ментальне здоров'я вчителів, чинники професійного вигорання.

Prytulyk Nataliya Valeriivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Master of Psychology, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, T.H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium», consultant in the method of positive cross-cultural psychotherapy by N. Pezeshkian, 53 Hetmana Polubotka St., Chernihiv, 14000, tel.: (093) 312-02-07, <https://orcid.org/0000-0001-9741-4717>

EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHING STAFF OF SECONDARY EDUCATION IN CHERNIGIV REGION IN THE FIRST YEAR OF RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

Abstract. The Russian-Ukrainian war led to the need for increased attention of scientists to the mental health of Ukrainians. There were changes in their living conditions and professional activities, which affected their psycho-emotional state.

The syndrome of emotional burnout is considered in psychology as the body's reaction to long-term work stress. According to the data of our research, its manifestations were detected in 91.2% of teaching staff of secondary education institutions of Chernihiv region at the end of the first academic year after the beginning of the military invasion.

The article examines the most common psychological classifications of the factors of emotional burnout syndrome, provides and analyzes the data of oral and written surveys of teachers regarding those factors that had an impact on the formation of emotional burnout syndrome in teachers in wartime conditions, as well as about preventive actions carried out by teachers in this period.

As a result of the survey, it was found that during the war, the organization of professional activity was influenced by other factors, in addition to those identified earlier. According to their testimony, the following had a special impact on the emotional state of teachers: work overload and insufficient rest, professional demotivation (due to the lack of feedback from students, limited communication in a remote format, a decrease in their performance), an insufficient level of emotional intelligence development (increased responsibility for the emotional state of students, which led to the displacement of one's own emotions), external locus of control (expectation of psychological and financial help from the outside, insufficient psychoeducation in the implementation of psychological self-help).

Based on the primary analysis of the results of the survey, a generalized "portrait" of a pedagogical worker who did not develop symptoms of emotional

burnout syndrome in the first year after the beginning of the military invasion in the geographical locus of the study was characterized.

The conclusions indicate substantive areas of work that should be foreseen during the development of programs to prevent and overcome the syndrome of professional burnout.

Keywords: syndrome of emotional burnout, military invasion of Ukraine, mental health of teachers, factors of professional burnout.

Постановка проблеми. Воєнне вторгнення російської федерації в Україну заактуалізувало завдання фізичного виживання й ментального здоров'я української нації. В умовах щоденної небезпеки українці змушені організовувати побут і виконувати професійні обов'язки. Воєнні події зумовили зміни в організації праці українців.

Особливої уваги потребує психоемоційний стан педагогів – представників професії, особливості якої накладають додаткове навантаження на їхню ментальну сферу. Від початку війни вчителі працювали в умовах підвищеної стресогенності, а отже, на їхній психоемоційний стан впливали додаткові чинники, що могли мати вплив на прояви синдрому емоційного вигорання вчителів. Отже, дослідження та аналіз цих чинників є важливим завданням, оскільки його реалізація здатна сприяти розробці відповідних профілактичних заходів і програм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психології чинники виникнення синдрому емоційного вигорання активно досліджувалися в роботах В.В. Бойка, В.Д. Небилицина, Н.В. Чепелевої, І.В. Олійник тощо. У педагогічній професії їх досліджували Т.А. Колтунович, А.В. Барбінова, О.В. Гришук.

К. Маслач, як основний чинник синдрому, розглядала токсичне міжособистісне спілкування в професії.

Р. Кочюнас вважав причиною емоційного вигорання довготривале емоційне навантаження, наслідком якого є емоційне розумове і фізичне виснаження [4].

Аналіз найбільш поширених класифікацій чинників свідчить, що більшість учених класифікують їх на 2 групи:

- 1) ті, що впливають іззовні (зовнішні, «первинні», «організаційні»);
- 2) зумовлені індивідуальними особливостями людини (внутрішні).

Є й інші класифікації чинників емоційного вигорання. Так, наприклад, І.В. Олійник виділяє 3 групи чинників: рольові (висока відповідальність за якість виконання професійних обов'язків); організаційні (пов'язані з неправильно організованою професійною діяльністю); особистісні (професія не є цінною для особистості) [4].

Заслуговує на увагу, на наш погляд, класифікація чинників, запропонована Т.А. Колтунович [2]. Науковиця деталізує кожну з двох традиційних груп чинників.

До *об'єктивних*, на її погляд, слід відносити соціально-економічні (політичні, економічні, соціальні, міжнародні, територіальні, надзвичайні ситуації природного і техногенного походження, економічні, вплив засобів масмедіа); організаційно-управлінські, специфічно-професійні (кваліфікаційні й виробничі), соціально-психологічні.

А до *індивідуально-особистісних* – фізіологічні, психологічні, екзистенційні.

Якщо розглядати найбільш поширену класифікацію чинників, згадану вище, на зовнішні та внутрішні, то до *зовнішніх* відносять: хронічну напругу психоемоційної діяльності; дестабілізувальну організацію діяльності, в тому числі порушення меж приватного часу, неефективне управління в організації: несвоєчасність вимог, непрофесійне планування (І.В. Олійник); підвищену відповідальність за професійні функції та операції; несприятливий мікроклімат в організації (знецінення, дискримінація, подвійні стандарти, неконструктивний зворотний зв'язок); умови праці (Л.М. Юр'єва); вплив одних працівників на інших, так зване «зараження» вигоранням, що відбувається ланцюгово: коли один член команди не може впоратися з навантаженням через вигорання, перевантаження лягає на плечі інших, що підсилює стресогенність середовища; емоційно нестабільний член команди, що має професійне вигорання, може підвищувати в ній конфліктність, атмосферу роздратування [4].

Невідповідність між цінностями компанії (до прикладу, співпраця з агресором) та особистості І.В. Олійник розглядає також як один із зовнішніх чинників підсилення емоційного вигорання, особливо характерний саме в умовах сьогодення [4].

Серед внутрішніх чинників учені називають такі: вік (Н.В. Назарук – рівень професійного вигорання вчителів підвищується до 40-49 років, далі – знижується; стать (Л.М. Юр'єва); рівень освіти (Л.М. Юр'єва); сімейний стан (Л.М. Юр'єва); стаж роботи (Л.М. Юр'єва); робочі перевантаження (Л.М. Юр'єва); індивідуальний досвід, у тому числі психологічний, – почуття, мотиви, переконання, очікування (К. Маслач); темперамент (В.Д. Небилицин); тип нервової системи, зокрема слабка сприяє емоційному вигоранню (В.Д. Небилицин); психологічна реактивність (В.Д. Небилицин, Н.В. Назарук); нейротизм (Л.М. Юр'єва, М.В. Бершева, Н.М. Булатевич); екстраверсія (Н.М. Булатевич, Т.В. Зайчикова) – інтраверти більше схильні до вигорання; емоційна ригідність (В.В. Бойко); інтеріоризація обставин професійної діяльності (В.В. Бойко); рівень самоставлення (Н.Й. Метельська); рівень розвитку комунікативних умінь (Н.Є. Водоп'янова, Л. О. Китаєв-Смик, Н.М. Булатевич); рівень задоволення від роботи (Н.Є. Водоп'янова, А.Р. Дроздова, Т.В. Зайчикова), негативна суб'єктивна оцінка умов праці (Н.В. Назарук); слабка мотивація віддачі в професійній діяльності (Н.Є. Водоп'янова, В.В. Бойко) та зворотний зв'язок (Л.М. Юр'єва); моральні дефекти та дезорганізація особистості (В.В. Бойко); нерозвинений соціально-

емоційний інтелект (дефіцит відповідальності, здатності до прийняття рішень і вибору, навичок у побудові гармонійних міжособистісних стосунків, емпатії, рефлексії, здатності керувати емоціями (Н. О. Чепелева); розумовий інтелект, зокрема церебральні властивості й метакогнітивні здібності (Н. В. Грисенко); самоактуалізація (С.О. Наличаєва, А.Р. Дроздова); локус контролю (С.О. Наличаєва, Л.М. Юр'єва); усвідомленість життя; рівень стресостійкості – індивідуальна «стеля» здатності протистояти складним обставинам (К. Маслач), при цьому захисні механізми: заміщення та регрес, а також такі копінг-стратегії, як синдром утеча-уникнення, конфронтаційний копінг посилюють синдром (А.Р. Дроздова); наявність духовної кризи та екзистенційного вакууму (І.О. Крапова).

Н.Є. Водоп'янова серед причин емоційного вигорання називає також дисбаланс внутрішніх можливостей і зовнішніх вимог.

На думку австралійських учених М. Пієрс та Дж. Моллоу, єдиним чинником емоційного вигорання є ставлення професіонала до ситуації на роботі [3].

З 2008 року з'явилися результати досліджень (А.С. Коробейнікова, Л.І. Тищук тощо), які свідчать про наявність не лише спільних для всіх професій чинників і проявів емоційного вигорання, але і специфічних для конкретних із них. Так, наприклад, прояви синдрому емоційного вигорання педагогів закладів вищої освіти дещо відрізняється від його проявів у шкільних учителів або вихователів закладів дошкільної освіти.

Серед особливих чинників, які сприяють емоційному вигоранню представників саме педагогічної професії, вчені (Т.А. Колтунович, А.В. Барбінова, О.В. Грицук) називають такі:

- зовнішні чинники: невисока її престижність у суспільстві; інтенсивні міжособистісні контакти; невідповідність між витраченими психічними та часовими ресурсами і винагородою (невисока заробітна плата); високі соціальні вимоги до професії (підвищена відповідальність за життя і здоров'я учнів, якість їхньої освіти); необхідність постійного професійного саморозвитку, оволодіння інноваційними технологіями, оновлення навчально-методичного забезпечення, що зумовлене стрімко змінюваними суспільними освітніми запитами сьогодення і здатне виснажувати, непередбачуваність педагогічних ситуацій;

- внутрішні чинники: відсутність педагогічного досвіду, підвищена невротичність, невпевненість у собі, сором'язливість, зниження самоповаги, перфекціонізм, перевага зовнішнього локусу контролю, дратівливість, тривожність, депресивність, прагнення до вищого соціального статусу, емоційна лабільність, а також звернення педагогів до захисних стратегій «заміщення», «проекції», «витіснення», використання копінгів пошуку соціальної підтримки, уникнення, агресивності тощо [2].

Наша розвідка присвячена виявленню й аналізу чинників, які впливали на емоційний стан педагогів у перший рік воєнного вторгнення російської федерації.

Виклад основного матеріалу. Основною умовою підвищеної стресогенності вважаємо воєнне вторгнення, оскільки в його умовах одночасно чинила вплив значна кількість нових стресорів, що виникли спонтанно.

З метою виявлення чинників емоційного вигорання вчителів нами були проведені бесіди і письмові опитування вчителів закладів середньої освіти Чернігівщини – географічного локусу, який із перших днів зазнав впливу воєнного вторгнення російської федерації в Україну, наприкінці 2022-23 навчального року. В опитуванні добровільно взяла участь 91 особа. Серед них 48,4 % учителів початкової, 51,6 % середньої та старшої ланок школи з різним педагогічним стажем (приблизно однакової кількості в кожній категорії): 1-9 років – 23,0% , 10-19 років – 26,3 %, 20-29 років – 30 %, понад 30 років – 32,6 %, що працювали впродовж навчального року в дистанційному, змішаному та очному форматах.

Схарактеризуємо детальніше умови, в яких довелося працювати вчителям у перший рік війни.

Через посилену небезпеку, недостатність облаштування шкіл укриттями, роботу на відстані, багато шкіл працювали в неочному форматі. За даними нашого дослідження, 57,1 % опитаних викладали в 2022-23 навчальному році в змішаному форматі; 26,7 % – дистанційно; 17,5 % – очно. Тож, особливості дистанційного режиму, а також інші чинники, пов'язані з війною, у дослідних регіонах (на територіях яких велися активні бойові дії в гостру фазу війни), мали вплив на більшу частину вчителів.

Як виявилось в процесі бесід із педагогічними працівниками та на основі аналізу письмового опитування, упродовж навчального року дистанційна та, частково, змішана форми навчання (83,8 % разом від загальної кількості опитаних) вимагали проведення педагогами значної частини часу на добу за ноутбуком і телефоном. Дистанційна робота з дому передбачала локалізацію вчителя на одному місці впродовж дня, фокусування зору й уваги на моніторі комп'ютера і занурення в реальність віртуального уроку.

Відбувалося також просторове «злиття» робочої та відпочинкової зон удома (створення цілодобової ілюзії присутності на роботі і неможливості повноцінно відпочити).

Реальністю життя вчителів стали щоденний значний обсяг домашніх самотійних учнівських робіт; відсутність часу на інші справи; обмеження в ресурсному міжособистісному спілкуванні, інших видах діяльності, фізичній активності й достатньому піклуванні про здоров'я, необхідних для гармонізації життєвих сфер учителів і їх емоційного відновлення.

Відповідно до результатів соціологічного опитування фундації GoGlobal, проведеного серед українського вчительства на початку 2023 року, після 24 лютого 2022 року, 84 % із педагогів мали більше навчальне навантаження, порівняно з попереднім роком [1].

Усе вищезазначене могло негативно впливати на зір, опорно-руховий апарат, концентрацію уваги і пам'ять, сприяти перевтомі.

Крім того, на постійну письмову комунікацію педагогічного працівника із іншими суб'єктами професійної діяльності витрачалося значно більше часу, який учитель міг би використати на виконання інших задач. У цих умовах на особисті потреби, відновлення сил часу не вистачало.

Постійна робота в дистанційному форматі зумовила дефіцит живого спілкування з колегами й учнями (відсутність зворотного емоційного зв'язку є суттєвим недоліком у забезпеченні професійної мотивації педагогів).

Масові проблеми з електропостачанням і інтернетом (осінь-зима 2022-2023) зумовили неможливість здійснювати планомірну роботу педагогами, необхідність швидко змінювати розклад і плани уроків, – це стало викликом для педагогів із високою ригідністю.

Ці ж умови сприяли зниженню якості освіти, що стало додатковим стресором для вчителів (74,5 % учителів зазначили, що часто непокояться через якість роботи), який здатен знижувати професійну самооцінку, демотивувати, сприяти «вигоранню».

Було з'ясовано, що багато вчителів отримали від керівництва задачі з популяризації їхніх закладів освіти в соціальних мережах (а відповідно, й зросла кількість «відкритих» заходів), оскільки, в контексті міграційних процесів, необхідно було боротися за наповнюваність шкіл. Така насичена зайнятість учителів фактично унеможливила необхідне відновлення й відпочинок.

Для багатьох освітян стресором стали пошкоджені будівлі освітніх закладів, у яких вони працювали, бо сприймалися як особисті втрати. А їх відновлення, що фактично позбавило вчителів відпусток, забрало багато фізичних сил і зумовило неможливість відновлення організму після першого півріччя воєнних дій.

В умовах майже цілодобової зайнятості необхідно свідомо планувати відпочинок (павзи, прогулянки, дружнє спілкування тощо), забезпечувати життєвий баланс.

Аналіз анкетних даних дає підстави стверджувати, що 9,3 % вчителів не знаходили часу на відпочинок; 59,3 % відпочивали тоді, коли спонтанно з'явиться можливість (за вищеописаної щільної зайнятості, можна припустити, вона, частіше за все, не з'являється). І лише третина (31,4 %) із них зазначили, що свідомо планують відпочинок. Зазначені результати подано на Рис. 2.1.

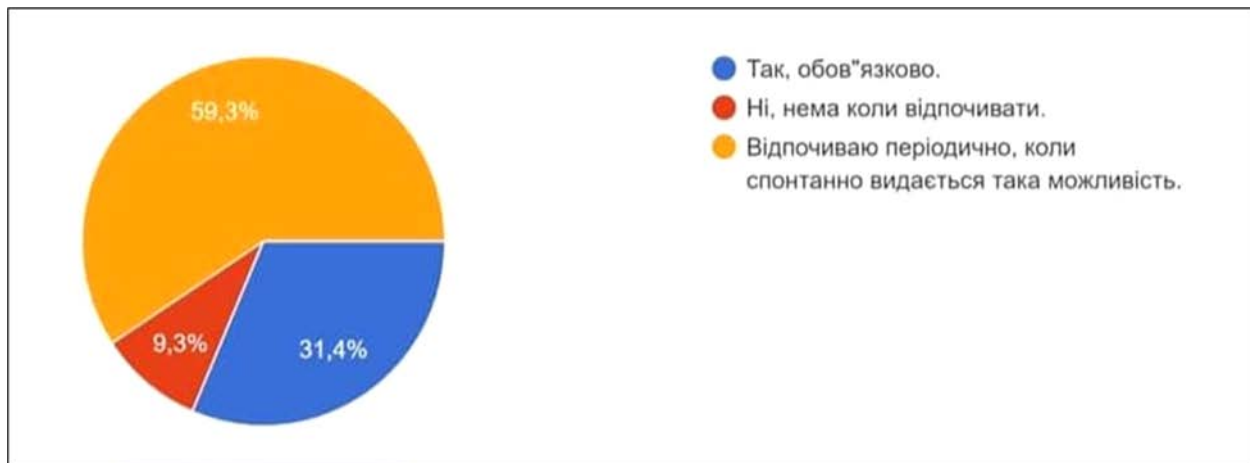


Рис. 2.1. Діаграма планування працівниками освіти відпочинку

Аналіз відповідей на анкетне запитання щодо здійснення вчителями психологічної самодопомоги свідчить, що близько третини респондентів (30,6 %) ніяк не піклувалися про своє психічне здоров'я під час роботи. Серед них 14,0 % знали окремі техніки, але не використовували їх; 14,6 % не володіли ними; 2,0 % не бачили в цьому потреби.

Ті, хто все ж таки зазначили, що здійснювали профілактику емоційного вигорання (69,4 %), поділилися, що використовують для цього фізичні вправи, дихальні практики і техніку «заземлення». Як поодинокі (несистематична допомога малоефективна), були також зафіксовані такі відповіді: «відпочиваю», «самозаспокоююсь», «відволікаюся на поточні справи», «аутотренінг, підтримка родини, споглядання природи», «масаж, медитації, прогулянки», «приємне спілкування». Один респондент зазначив, що відвідує психотерапевта.

Внаслідок постійних сигналів повітряних тривог здатна посилюватися ситуативна та особистісна тривожність: крім власного занепокоєння під час них, педагоги, за їхніми свідченнями, відчували відповідальну місію – забезпечити термінову безпеку учням, якщо навчання змішане чи очне.

Спонтанність сигналів повітряних тривог спричиняла зміни в розкладі, відміни уроків, вимагала від учителів гнучкості мислення, підготовки кількох варіантів навчальних матеріалів для різних форм навчання, здатності швидко їх трансформувати, що сприяло емоційному виснаженню вчителів.

Одночасно з цим учителі, як і інші громадяни, отримували щоденно негативні новини в мас медіа, хвилювалися за родичів, які перебувають на фронті, та втрачали близьких.

Відповіді на запитання запропонованої нами анкети щодо найбільш впливових негативних чинників на емоційний стан учителів дозволяють

розташувати їх, за частотністю згадування, таким чином (в дужках вказано відсоток респондентів, для яких відповідь актуальна):

- 1) тривожні воєнні новини, обстріли (80, 2%);
- 2) щільний робочий графік (55,8%);
- 3) потреба «відповідально тримати спокійне обличчя» перед учнями під час повітряних тривог, хоча всередині відчувають інші емоції (38,4%);
- 4) фактична відсутність відпустки (під час неї вчителі ремонтували школи та плели маскувальні сітки; 29,1%);
- 5) зниження успішності учнів, спричинене воєнною ситуацією (26,7 %);
- 6) відсутність зворотного зв'язку від учнів під час дистанційного навчання (24, 4 %);
- 7) знецінення роботи керівництвом, відсутність матеріальної винагороди за високого внеску працівника (23,3%);
- 8) відсутність психологічної допомоги (19,8 %);
- 9) значна кількість відповідальних робочих активностей типу «відкритих уроків», «показових заходів, конкурсів (17,4 %);
- 10) незнання прийомів долаання тривоги, паніки (11,6 %);
- 11) несприятлива атмосфера в колективі (11,6 %);
- 12) ситуації непорозумінь із колегами, «токсичне» спілкування з кимось із них (10,5 %);
- 13) складні сімейні обставини (8,1 %).

Серед інших були названі й такі чинники:

- незадовільний стан здоров'я (педагоги засвідчили посилення ускладнень після хвороб, підвищення захворюваності, внаслідок постстрессового ослаблення організму);
- вимкнення світла й нестабільний інтернет або його відсутність;
- необхідність постійно висвітлювати власну роботу в соціальних мережах на вимогу керівництва; ремонт власного зруйнованого будинку;
- невизначеність майбутнього, хвилювання за рідних, які знаходяться в небезпечних зонах;
- спілкування з «токсичними» батьками окремих учнів;
- матеріальна скрута, ріст цін, низька оплата праці;
- неможливість технічно організувати змішане навчання.

Отже, серед найбільш значущих чинників впливу на емоційний стан учителів у період війни, за їхньою оцінкою, бачимо наявність таких, які не були в такій мірі актуальними в мирний час.

Додатково нами було здійснено якісний аналіз даних анкетного опитування в зіставленні з результатами діагностики за методикою В.В. Бойка. Під час нього ми дослідили характеристики групи опитаних, у яких не були сформовані й не перебували на етапі формування жодна з фаз синдрому емоційного вигорання (8,8 % від загальної кількості опитаних).

Ними виявилися опитані з такими характеристиками:

- педагогічний стаж понад 30 років – 50,0 % (4 особи), 10-19 років – 37,5 % (3 особи) і 1-9 років – 12,5 % (1 особа);
- 87,5 % із них (7 осіб) – педагоги початкової школи;
- працювали очно 50,0 % (4 особи), у змішаному форматі 25,0 % (2 особи), дистанційно – 25,0 % (2 особи) – отже, на 75 % із них не впливали недоліки дистанційної форми у воєнний період;
- обов'язковий відпочинок між роботою планували 25 % (2 особи), 75 % відпочивали періодично, коли спонтанно з'являвся на це час;
- 100 % (8 осіб) із них застосовували техніки дихання або/та фізичні вправи для стабілізації психоемоційного стану.

Наведені дані дозволяють охарактеризувати умовний узагальнений «портрет» педагогічного працівника, в якого не виникли симптоми синдрому емоційного вигорання в перший рік від початку воєнного вторгнення в географічному локусі дослідження. Це вчитель початкової школи з педагогічним стажем 10-10 років або понад 30 років, що працював в очному чи змішаному форматі, дбав про власне ментальне здоров'я, застосовуючи окремі психотехніки фізіологічного характеру і відпочиваючи, планово або спонтанно.

Нашу увагу привернуло й те, що жоден із педагогів, які змогли уникнути синдрому емоційного вигорання, не вказав серед чинників ті, що пов'язані із зовнішнім локусом контролю (відсутність психологічної допомоги; знецінення праці керівництвом та відсутність матеріального заохочення; токсичні міжособистісні стосунки та несприятлива атмосфера в колективі), на противагу тим педагогам, у яких синдром сформувався хоча б в одній фазі (55,0 % від загальної кількості опитаних). Серед останніх 26,5 % зазначили, що на їхній емоційний стан значно вплинула відсутність емоційної підтримки; 24,5 % – знецінення керівництвом результатів роботи і відсутність матеріальних заохочень; 20,4 % – токсичні стосунки з батьками учнів і колегами; 14,2 % – недостатнє володіння психологічними прийомами саморегуляції.

Висновки. Наведені дані демонструють вплив на емоційне вигорання вчителів у перший рік війни як чинників, характерних для мирного часу, так і додаткових стресогенних чинників, викликаних воєнною ситуацією.

Вони свідчать про необхідність урахування під час розробки програм з профілактики синдрому емоційного вигорання включення до їхнього змісту роботи з розвитку емоційного інтелекту, оволодіння прийомами психологічної самопомоги, формування свідомого ставлення до балансу між робочим часом і відпочинком, інформаційної гігієни та гігієни роботи в умовах дистанційного навчання, внутрішнього локусу контролю, асертивності та професійної самомотивації, комунікативної компетентності.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
(Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)
№ 6(40) 2024

Література:

1. Дослідження емоційного стану вчителів у воєнних умовах: опитування вчителів та керівників навчальних закладів середньої освіти. Аналітичний звіт Gradus Research. 10.2023. URL: <https://globaloffice.org.ua/uk/doslidzhennya-emotsijnogo-stanu-vchiteliv-u-voynnih-umovah/> (дата звернення 20.10.23).
2. Колтунович Т.А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ. 2016.
3. Методичні матеріали до практичного заняття з дисципліни «Медична психологія надзвичайних станів, екстренна та кризова психологія». Вінниця, 2020. URL: <https://www.studocu.com/uk/u/16329817?sid=01701945583>. (дата звернення: 18.11.2023).
4. Олійник І.В. Причини виникнення синдрому професійного вигорання в педагогів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С.118-125.

References:

1. Doslidzhennia emotsiinoho stanu vchyteliv u voiennykh umovakh: opytuvannia vchyteliv ta kerivnykiv navchalnykh zakladiv serednoi osvity (2023). [Study of the emotional state of teachers in wartime conditions: a survey of teachers and heads of secondary education institutions]. Analytychnyi zvit Gradus Research. [Analytical report *Gradus Research*]. Retrieved from <https://globaloffice.org.ua/uk/doslidzhennya-emotsijnogo-stanu-vchiteliv-u-voynnih-umovah/> [in Ukrainian].
2. Koltunovych, T.A. (2016). Psykholohichni umovy korektsii profesiinoho vyhorannia u vykhovateliv dytiachykh navchalnykh zakladiv : Candidate's thesis [Pedagogical psychology]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
3. Metodychni materialy do praktychnoho zaniattia z dystsypliny «Medychna psykholohiia nadzvychainykh staniv, ekstrenna ta kryzova psykholohiia» (2020). Vinnytsia. Retrieved from <https://www.studocu.com/uk/u/16329817?sid=01701945583> [in Ukrainian].
4. Oliinyk, I.V. (2017). Prychyny vynyknennia syndromu profesiinoho vyhorannia v pedahohiv [*Causes of professional burnout syndrome in teachers*]. Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia «Pedahohika i psykholohiia». Pedahohichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences, 1 (13), 118-125 [in Ukrainian].