

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Факультет психології

Кафедра психодіагностики та клінічної психології

**Професійне вигорання вчителів в умовах воєнного
стану**

Кваліфікаційна робота

Студентки 2 року ОР Магістр (спеціальність 053
«Психологія», освітня програма «Клінічна
психологія з основами психотерапії»)

Тітаренко Яни Ігорівни

Науковий керівник:

Докторка філософії у галузі психології (PhD),

асистентка кафедри психодіагностики

та клінічної психології,

Молотокас Антоніна Андріївна

Роботу рекомендовано до захисту на ЕК №_

Протокол №____ від_____ року

Завідувачка кафедри психодіагностики

та клінічної психології _____

Людмила КРУПЕЛЬНИЦЬКА

Київ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ТРИВОГИ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	12
1.1. Професійне вигорання: поняття та структура	12
1.2. Тривога в освітній сфері: визначення, чинники ризику та захисні ресурси.....	15
1.3. Специфіка ролі вчителя в приватній школі й вплив воєнного контексту на тривогу та вигорання.....	17
Висновки до розділу 1.....	19
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ Й ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ	21
2.1. Методологія дослідження.....	21
2.2. Емпірична модель дослідження взаємозв'язку тривоги та професійного вигорання у вчителів.....	23
2.3. Опис вибірки дослідження.....	27
2.4. Дизайн дослідження.....	31
2.5. Методи статистичного аналізу тривоги та вигорання.....	33
Висновок до розділу 2.....	36
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ	38
3.1. Загальна описова статистика та надійність інструментів.....	38
3.2. Взаємозв'язок тривоги та професійного вигорання у вчителів	64
3.3. Емоційне виснаження як ключовий компонент вигорання, пов'язаний із тривогою.....	69

3.4. Відмінності рівнів професійного вигорання між вчителями старшої та молодшої школи та зв'язок стажу роботи з рівнем тривоги.....	73
Висновок до розділу 3.....	78
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	84
ДОДАТКИ.....	92

ВСТУП

Актуальність дослідження

Система освіти України нині перебуває в умовах глибоких соціальних і структурних змін, спричинених як реформуванням галузі, так і тривалим воєнним станом. Освітній простір трансформується, зокрема завдяки поширенню нових форм організації навчання, підвищенню ролі альтернативних освітніх закладів та розширенню приватного сектору. У цьому контексті помітною тенденцією є активне зростання мережі приватних шкіл, що свідчить про запит суспільства на більш індивідуалізований та психологічно комфортний освітній процес.

Поряд із державним сектором розвиваються альтернативні форми освіти. Кількість приватних шкіл в Україні невідмінно зростає: у 2020/2021 навчальному році функціонувало 354 приватні школи (2,4 % загальної кількості), тоді як у 2023/2024 р. їх уже 454 (3,6 %), що становить приріст у 1,3 раза (Eurymice, 2024). На відміну від державних шкіл, приватні освітні заклади характеризуються гнучкістю в організації навчального процесу, автономією у прийнятті рішень і гуманістичною педагогічною орієнтацією. Проте, насправді, професійні труднощі охоплюють педагогів у закладах різного типу. Війна, підвищене навантаження, нестабільність та потреба швидкої адаптації створюють додатковий стрес. Роль учителя виходить за межі традиційної. Педагог одночасно навчає, підтримує, фасилітує взаємодію й супроводжує емоційний стан учнів. Поєднання цих завдань підсилює ризики тривожності та професійного вигорання.

Актуальні емпіричні дослідження підтверджують масштаб і глибину цієї проблеми. Зокрема, Smidt et al. (2024) виявили, що серед вихователів у прифронтових регіонах України головними передикторами професійного вигорання є високий рівень тривожності, постійне відчуття небезпеки та низька соціальна підтримка. Найвищі показники вигорання зафіксовано у

педагогів, які мешкають поблизу зон бойових дій (Smidt et al., 2024).

Порівняльне дослідження Shvay et al. (2025) виявило, що українські педагоги демонструють вищий рівень тривожності та нетерпимості до невизначеності, ніж їхні колеги з Польщі, що негативно корелює з психологічним благополуччям ($r = -0.53$, $p < .001$) (Shvay et al., 2025).

У роботі Shkabarina, Ternovuk & Yanytska (2025) показано, що рівень резильєнтності обернено пропорційний рівню вигорання ($r = -0.48$): педагоги з вищою резильєнтністю мають нижчі показники тривожності, деперсоналізації та емоційного виснаження (Shkabarina et al., 2025).

Попри наявність досліджень, що стосуються психоемоційного стану педагогів, робота вчителя в умовах воєнного часу досі потребує глибшого вивчення. Особливо мало уваги приділено аналізу взаємозв'язку тривожності та професійного вигорання серед освітян, які працюють у різних форматах шкільної організації. Дослідження цих показників допоможе сформулювати дієві підходи до психологічної підтримки вчителів, розробити програми профілактики вигорання та посилення емоційної стійкості педагогів незалежно від типу закладу.

Отже, дослідження має високу наукову та соціальну значущість, адже спрямоване на збереження психологічного ресурсу вчителів, підвищення якості освітнього процесу й формування системи психологічної допомоги фахівцям освіти в умовах війни.

Метою дослідження є виявити зв'язок рівня тривоги та професійного вигорання у вчителів приватної школи в умовах воєнного стану.

Завдання дослідження:

1. Теоретично обґрунтувати феномени професійного вигорання та тривоги в сучасній психологічній науці.
2. Визначити та порівняти рівні професійного вигорання й тривоги у вчителів.

3. Встановити зв'язки між показниками тривоги та професійного вигорання.
4. Виявити відмінності у рівнях професійного вигорання та тривоги залежно від стажу роботи та освітнього рівня, на якому працюють вчителі.

Об'єкт дослідження: емоційна сфера особистості.

Предмет дослідження: професійне вигорання вчителів в умовах воєнного стану.

Гіпотези:

1. Вищий рівень тривожності пов'язаний із вищим рівнем професійного вигорання у вчителів.
2. Емоційне виснаження (як компонент вигорання) найбільше корелює з рівнем тривожності.
3. Вчителі зі старшої школи мають вищий рівень вигорання, ніж вчителі молодшої школи.
4. Існує статистично-значущий зв'язок між стажем роботи та рівнем тривожності.

Методи дослідження У ході проведення дослідження було використано низку загальнонаукових, емпіричних і математико-статистичних методів.

Теоретичні методи : аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння та класифікація сучасних наукових джерел із проблеми професійного вигорання та тривоги у педагогічних працівників.

Використання теоретичних методів дозволило визначити основні наукові підходи до розуміння феноменів професійного вигорання й тривожності, а також сформулювати гіпотези дослідження.

Емпіричні методи: для досягнення мети дослідження застосовано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вимірювання рівнів тривоги, емоційного виснаження та професійного вигорання у вчителів приватних шкіл, а також соціально-демографічну анкету.

- Шкала генералізованої тривоги (GAD-7).

Для оцінки тривожності використано україномовну адаптацію опитувальника GAD-7 (Spitzer et al., 2006; українська адаптація — 2024). ([Karpenko et al., 2024](#))

- Шкала тривоги Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI)

Для оцінки рівня тривожності було використано опитувальник Beck Anxiety Inventory (BAI), розроблений Аароном Т. Беком та співавторами у 1988 році. Методика спрямована на вимірювання вираженості симптомів тривоги у дорослих осіб і є однією з найпоширеніших у світовій практиці клінічної та консультативної психології. У дослідженні використано україномовну адаптацію опитувальника, розміщену на офіційному сайті *Київського центру когнітивно-поведінкової терапії*

Адаптована версія відповідає структурі оригінального опитувальника та застосовується у практиці вітчизняних фахівців у галузі психотерапії та психологічної діагностики ([Beck et al., 1988; Київський центр КПТ, 2024](#)).

- Методика дослідження професійного вигорання (за М. Олійник, 2021)

Для оцінювання рівня професійного вигорання використано опитувальник із “КПТ-орієнтованої моделі допомоги при емоційному вигоранні” (Олійник, 2021).

Методика є українською адаптацією класичного опитувальника Maslach Burnout Inventory (MBI), доповненою елементами когнітивно-поведінкової діагностики.

Вона включена до *Додатка 1* авторської моделі й валідована на українській вибірці спеціалістів допоміжних професій. ([Олійник, 2021](#))

- Інструмент оцінки професійного вигорання (Burnout Assessment Tool — BAT)

Для вимірювання рівня професійного вигорання було застосовано інструмент Burnout Assessment Tool (BAT), розроблений *Wilmar B. Schaufeli, Hans De Witte* та *Stefan Desart* (2019).

Методика є сучасною альтернативою класичним опитувальникам вигорання (MBI, CBI) та спрямована на комплексну оцінку когнітивних, емоційних і поведінкових проявів вигорання ([Schaufeli et al., 2019](#)).

- Соціально-демографічна анкета (авторська)

Розроблена для збору інформації про вік, стать, стаж, освітній рівень, наявність класного керівництва, тощо.

Математико-статистичні методи дослідження: для обробки результатів буде використано базові методи математико-статистичного аналізу за допомогою програм IBM SPSS Statistics та Microsoft Excel.

На первинному етапі аналізу проводилася описова статистика, яка включала розрахунок середніх значень, медіани, стандартного відхилення, а також мінімальних і максимальних значень.

Для дослідження взаємозв'язків між кількісними психометричними змінними застосовувався кореляційний аналіз із використанням коефіцієнтів r Пірсона та ρ Спірмена. Для уточнення прогностичної ролі

тривожності (BAI, GAD-7) щодо показників емоційного виснаження додатково використовувався лінійний множинний регресійний аналіз. Для аналізу відмінностей між групами респондентів та оцінювання впливу категоріальної змінної «рівень школи» на окремі показники вигорання застосовувалися дисперсійні методи, зокрема однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) з подальшими *post hoc*-порівняннями за критерієм Бонферроні. Для багатовимірного аналізу впливу фактора «рівень школи» на сукупність індикаторів вигорання було використано узагальнені лінійні моделі, представлені через метод багатовимірного дисперсійного аналізу (MANOVA).

Дослідницька вибірка. До емпіричного дослідження було залучено 97 тьюторів приватних демократичних шкіл, що працюють у різних ланках освітнього процесу — від молодшої до старшої школи. Усі учасники належать до вікової категорії молодих та середніх дорослих, що відповідає типовому віковому складу педагогічних команд приватних шкіл. У вибірці переважали жінки, що є характерним для професії тьютора/вчителя та пов'язано зі структурою кадрового складу приватних освітніх закладів в Україні. Усі учасники працювали тьюторами на момент збору даних, повністю або частково залучаючись до щоденної педагогічної взаємодії, супроводу класів, проведення студій, індивідуальних зустрічей та організаційних активностей.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у виявленні та уточненні взаємозв'язку між рівнем тривожності та показниками професійного вигорання у вчителів приватних демократичних шкіл, які працюють в умовах воєнного стану.

Розширено уявлення про структуру професійного вигорання педагогів приватного сектору, зокрема про домінування емоційного виснаження як компонента, що найбільш тісно корелює з тривожністю.

Уточнено роль соціально-професійних чинників (стаж роботи, рівень

школи) у формуванні психологічних проявів вигорання, що поглиблює наукове розуміння специфіки емоційної сфери вчителів у демократичних освітніх середовищах.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості використання отриманих даних для профілактики професійного вигорання та зниження рівня тривожності серед педагогічних працівників приватних шкіл.

Результати можуть бути впроваджені у роботу практичних психологів, вчителів та керівників освітніх закладів під час розробки програм психологічної підтримки, тренінгів емоційної стійкості та розвитку навичок саморегуляції. Отримані дані можуть стати основою для створення корекційно-розвивальних програм у межах системи післядипломної педагогічної освіти, а також для впровадження елементів майндфулнес- і когнітивно-поведінкових підходів у практику психологічного супроводу педагогів приватного сектору.

Достовірність отриманих результатів забезпечується комплексом методологічних та процедурних рішень, спрямованих на підвищення наукової надійності дослідження. Передусім, теоретична частина роботи спирається на сучасні концепції професійного вигорання та тривожності, представлені у міжнародній та вітчизняній науковій літературі. Для емпіричного етапу застосовано стандартизовані психодіагностичні методики з підтвердженою валідністю та високими показниками внутрішньої узгодженості, зокрема GAD-7, Beck Anxiety Inventory, Maslach Burnout Inventory та Burnout Assessment Tool.

У межах даної роботи їхню надійність було додатково перевірено за допомогою α Кронбаха на вибірці українських тьюторів, що засвідчило високий рівень внутрішньої узгодженості більшості субшкал.

Обґрунтованість висновків підтримується використанням адекватних статистичних методів, що відповідають природі даних і дослідницьким завданням: описової статистики, кореляційного аналізу (Пірсона та Спірмена), однофакторної ANOVA, MANOVA, а також лінійної регресії. Застосування цих методів дозволило всебічно перевірити гіпотези, оцінити взаємозв'язки між змінними та визначити роль окремих психометричних показників як предикторів вигорання. Опрацювання здійснювалося у програмному забезпеченні IBM SPSS Statistics, що гарантує точність розрахунків та контроль статистичних припущень.

Структура та обсяг роботи. Магістерська робота містить усі структурні елементи, передбачені вимогами до кваліфікаційних досліджень. До її складу входять: вступ, три змістовні розділи (теоретичний, методологічний та емпіричний), висновки до кожного розділу, загальні висновки, а також список використаних джерел.

Робота ілюстрована таблицями та рисунками, що відображають ключові результати емпіричного аналізу. Основний зміст викладено на 82 сторінках, а повний обсяг роботи становить 99 сторінок комп'ютерного набору. До списку літератури включено 42 джерела, серед яких переважають публікації іноземних авторів, що забезпечує високу наукову обґрунтованість теоретичної частини та актуальність використаної академічної бази

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ТРИВОГИ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Професійне вигорання: поняття та структура

Професійне вигорання нині розглядають як синдром, що виникає внаслідок хронічного робочого стресу, який не був успішно подоланий, і проявляється виснаженням енергії, зростанням психічної дистанції/цинізму щодо роботи та зниженням професійної ефективності. Класифікаційно воно закріплене в МКХ-11 як *occupational phenomenon* — явище саме професійного контексту, а не медичний діагноз, що акцентує увагу на організаційних чинниках і профілактиці в робочому середовищі (World Health Organization, 2019).

Історично поняття *burnout* увів Герберт Фройденбергер, описуючи кумулятивний процес втрати енергії, мотивації та продуктивності у працівників допоміжних професій; саме ця лінія поклала початок науковому осмисленню феномену як наслідку вимог професійної ролі (Freudenberger, 1974).

Канонізовану теоретичну рамку сформували Крістіна Маслач і Сьюзан Джексон: вигорання — це тривала відповідь на хронічні міжособистісні та емоційні стресори на роботі, що структурно розгортається у три взаємопов'язані виміри — емоційне виснаження, цинізм/деперсоналізацію та редукцію професійних досягнень. Ця триада забезпечила спільну мову для емпіричних досліджень у різних професіях і контекстах (Maslach & Leiter, 2016).

Деякі сучасні дослідники пропонують розглядати вигорання не просто як психологічний синдром або реакцію на перевантаження, а як екзистенційну кризу, що торкається фундаментального зв'язку людини зі світом. Згідно з IJerman & Halsema (2025), вигорання — це «розрив

існування в світі» (“breakdown of one’s existence in the world”), коли праця перестає забезпечувати не лише матеріальні потреби, а й сенс, цінності й належність до світу; така «світова відчуженість» (world alienation) призводить до глибокої втрати потенціалу «бути/діяти», емоційного й фізичного виснаження. (Izerman & Halsema, 2025)

Сучасні інтерпретації поняття спираються на організаційно-психологічні моделі, що пояснюють механізми формування синдрому. У моделі Job Demands–Resources (JD-R) вимоги (перевантаження, часовий тиск, емоційна праця) переважно пов’язані з виснаженням, а дефіцит ресурсів (контроль, соціальна підтримка, винагороди) — із дистанціюванням/цинізмом; стійка симптоматика постає з дисбалансу «вимоги–ресурси» (Bakker & Demerouti, 2023).

Близька за логікою модель шести сфер робочого життя (workload, control, reward, community, fairness, values) Майкла Лайтера та Крістіни Масlach конкретизує організаційні домени невідповідності, в яких найчастіше зароджується вигорання — і тим самим розкриває його управлінський вимір (Leiter & Maslach, 1999).

У ширшій стрес-парадигмі теорія збереження ресурсів (Conservation of Resources, COR) Стівена Гобфолла трактує вигорання як наслідок кругообігу втрат ресурсів: люди прагнуть набувати, утримувати й захищати ресурси (час, енергія, статус, підтримка), а їх хронічне виснаження запускає «спіралі виснаження», що проявляються в афективних, когнітивних і мотиваційних порушеннях (Hobfoll, 1989).

У сучасному українському психологічному дискурсі вигорання розглядається як динамічний процес поступової втрати внутрішніх і зовнішніх ресурсів, необхідних для повноцінного професійного функціонування. Ключовою ідеєю є те, що синдром формується не

раптово, а через накопичення мікростресорів, незадоволених потреб і хронічних внутрішніх конфліктів. Вигорання охоплює емоційний рівень — коли людина втрачає здатність переживати позитивні емоції, — але також і когнітивний вимір: звуження мислення, зниження уваги, зростання професійного цинізму. Важливим є й мотиваційний аспект — поступове «охолодження» до роботи, зниження відчуття значущості власної діяльності та появи сумнівів у професійній компетентності. Таким чином, вигорання постає як глибинна трансформація досвіду праці, де виснаження поєднується з ерозією ідентичності й втратою особистісної енергії (Карамушка & Гнускіна, 2018).

Вигорання відображає глибоку зміну здатності особистості підтримувати внутрішній баланс у процесі професійної діяльності. Центральним є поступове виснаження адаптаційних ресурсів — емоційних, когнітивних, мотиваційних — що призводить до втрати відчуття внутрішньої опори та контролю над власним станом. Людина переживає зниження емоційної стійкості, зменшення здатності відновлювати сили, зникнення інтересу до професійних завдань та віддалення від колег і спільноти. Виразно проявляються порушення саморегуляції: від апатії до імпульсивності, від зниження мотивації до уникання діяльності. Соматичні симптоми — втома, напруження, головний біль, порушення сну — стають фізичним відображенням внутрішнього виснаження. Вигорання у такому розумінні постає як комплексна ерозія психічних і тілесних ресурсів, яка зачіпає всю систему життєдіяльності (Смокова та ін., 2023).

Підсумовуючи, різні теоретичні підходи сходяться на спільному ядрі феномену. Історична традиція (Фройденбергер), класична триада Масlach і Джексон, , а також організаційні моделі JD-R і «шести сфер робочого життя» та ресурсний підхід COR описують одну конструкцію з різних

боків. У центрі — емоційно-енергетичне виснаження, поєднане з психічним дистанціюванням/цинізмом і зниженням ефективності.

Для приватної школи ця логіка особливо релевантна. Робота вчителя/викладача включає значний обсяг емоційної праці, взаємодію з багатьма стейкхолдерами та часту невизначеність. За таких умов зростає вразливість саме до виснаження та дистанціювання. Зазначена рамка забезпечує чітку теоретичну основу й прямо підводить до подальшого емпіричного аналізу взаємозв'язків.

1.2. Тривога в освітній сфері: визначення, чинники ризику та захисні ресурси

У сучасній психопатології тривога трактується як стан або стійка риса підвищеного занепокоєння, очікування загрози та фізіологічної напруги, що призводить до дистресу й порушення функціонування. (World Health Organization, 2022)

В освітньому середовищі тривога зростає через поєднання високих вимог (багатозадачність, часовий тиск, «емоційна праця» з учнями й батьками) та дефіциту ресурсів (обмежена автономія, нестача підтримки, нечіткі ролі). Узагальнювальні огляди свідчать: у вчительських вибірках фіксують підвищені рівні тривожної симптоматики; вона пов'язана зі зниженням якості взаємодії, наміром звільнення та компонентами професійного вигорання. (Nwoko *et al.*, 2023).

Концептуально важливо розрізнити страх, стрес і тривогу. Страх має конкретний об'єкт; стрес є відповіддю на вимоги; тривога — про очікування та невизначеність. Тут доречна дихотомія стану і риси тривоги (за STAI): перша змінюється ситуативно, друга відбиває стабільну схильність до занепокоєння й пояснює індивідуальні відмінності серед педагогів. (American Psychological Association)

Одним із головних механізмів підтримання тривоги в школі є нетерпимість до невизначеності (Intolerance of Uncertainty, IU). Коли неоднозначність сприймається як загроза, активуються румінації, «перепереверка» та уникання; у професійній практиці це проявляється гіперконтролем, емоційним виснаженням і більшим ризиком конфліктів у взаємодії з класом і батьками. Робота з IU вважається однією з ключових ліній психопрофілактики для педагогів у мінливому середовищі (Dugas & Robichaud, 2007).

Тривога і вигорання зазвичай рухаються у зв'язці. Мета дослідження показують помірні кореляції між цими конструктами та двонапрямні петлі підтримання: тривога підсилює виснаження, а хронічне виснаження підвищує тривожність. Особливо це помітно за умов дисбалансу «вимоги–ресурси», коли когнітивні процеси на кшталт катастрофізації утримують «замкнене коло» дистресу. (Koutsimani, Montgomery, & Georganta, 2019)

Воєнний контекст підсилює ключові тригери тривоги — непередбачуваність, відчуття постійної загрози та втрату контролю. Переривання освітнього процесу, часті повітряні тривоги, змішані формати навчання й необхідність одночасно підтримувати емоційну стабільність учнів та їхніх родин збільшують ризик хроніфікації тривожних станів. За даними ЮНІСЕФ Україна, освітнє середовище в умовах війни стає високостресовим як для дітей, так і для педагогів, що формує додаткові навантаження на психоемоційну сферу. (UNICEF, 2023)

Рівень тривоги та емоційного навантаження формується не лише через особистісні характеристики, а й через структуру робочого середовища. Українські дослідження показують, що чіткість ролей, адекватний обсяг навантаження, справедлива винагорода, підтримка колег і відчуття контролю над завданнями зменшують ризик хронічного стресу й емоційного виснаження. При відсутності цих ресурсів працівники частіше

стикаються з професійним вигоранням, тривожністю та порушеннями психоемоційного благополуччя.(Якимчук, 2021)

Захисні ресурси діють на двох рівнях. Індивідуально працюють навички емоційної регуляції, майндфулнес та самоспівчуття, що зменшують румінації й стабілізують фізіологічну реактивність; організаційно — впорядковані процеси комунікації, підтримка колег і доступ до супервізій/інтервізій, які повертають відчуття контролю та безпеки у щоденній роботі. Сукупність цих заходів відповідає логіці «ребалансу» вимог і ресурсів у приватній школі в умовах воєнної невизначеності. (Phan et al., 2022).

1.3. Специфіка ролі вчителя/викладача в приватній школі й вплив воєнного контексту на тривогу та вигорання

У приватних школах роль вчителя часто перевищує просте викладання — він стає наставником, ментором, тьютором, фасилітатором соціально-емоційного розвитку, координатором взаємодії з учнем, батьками та адміністрацією. Така мультифункціональність впливає з підходу приватної (іноді демократичної) освіти, яка орієнтована не лише на академічні результати, а й на розвиток особистості, автономії, відповідальності, психологічної безпеки дитини. Відповідно, помітна частина роботи вчителя — це «невидима» емоційно-комунікаційна та наставницька праця, що забезпечує індивідуалізовану підтримку й гармонійний розвиток учня.(Новікова, 2024)

Емоційна складова цієї ролі добре описана концепцією «емоційної праці»: вчитель постійно регулює власні емоційні прояви (теплота, терпіння, стримування фрустрації) відповідно до норм школи й очікувань сім'ї, що підвищує навантаження на афективну та саморегуляційну системи. У приватному секторі, де сервісна логіка виражена сильніше (індивідуальні запити сімей, високі стандарти комунікації), інтенсивність

емоційної праці та потреба у «професійній емпатії» зазвичай вищі — це робить вчителя вразливішим до виснаження за умов хронічного дисбалансу «вимоги–ресурси». (Karliou et al., 2021)

До цього додаються класичні організаційні стресори — рольова неоднозначність (нечіткі межі між наставництвом, психологічною підтримкою та адміністративними функціями) і рольовий конфлікт (розбіжність очікувань адміністрації, батьків і самого учня). Коли завдання розмиваються, а критерії успіху залишаються високими, зростає як когнітивне, так і емоційне напруження, підвищуючи ризик тривоги та професійного виснаження (Малікова, 2022)

Воєнний контекст радикально підсилює описані механізми: небезпека, постійні повітряні тривоги, переселення, гібридні формати навчання, руйнування інфраструктури створюють хронічний фон нестабільності та невизначеності. За таких умов учитель змушений одночасно підтримувати емоційний стан дітей і їхніх родин і намагатися зберегти навчальні траєкторії — що суттєво посилює навантаження на його психіку. Як зазначає UNICEF, в умовах війни освіта та повсякденне життя дітей зазнають глибоких потрясінь, що віддзеркалюється на їхньому емоційному благополуччі і потребує від педагогів додаткових зусиль. (UNICEF, 2025) Додатково, результати соцдослідження показують: понад половина освітян повідомили про ознаки професійного вигорання, значне зростання навантаження після 2022-го, а також труднощі з організацією навчання через тривоги й повітряні тривоги (Суспільне, 2023)

Паралельно зростають очікування на «емоційну видимість» вчителя: бути доступним для батьків «тут і зараз», швидко реагувати на зміни, утримувати атмосферу психологічної безпеки у класі та онлайн-групах, будувати індивідуальні плани підтримки. Без структурованих організаційних опор (наставництво для самих вчителів, супервізія, чіткі протоколи кризових комунікацій) це призводить до накопичення

невидимого навантаження й прискорює перехід від напруження до професійного виснаження.(Karliou et al., 2021)

Стратегія зниження ризиків корелює з логікою Job Demands–Resources: школа має не лише обмежувати надмірні вимоги (перерозподіл контактних годин, чіткість ролей і пріоритетів, реалістичні SLA для комунікації з батьками), а й системно нарощувати ресурси — автономію у прийнятті рішень, соціальну підтримку команди, регулярні супервізії/інтервізії, навчання з емоційної регуляції та кризової комунікації. Для вчителя це означає легітимізацію «меж роботи», можливість відновлення та відчуття контролю — ключові буфери тривоги й профілактики вигорання в умовах тривалої невизначеності (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2023)

Висновки до розділу 1

Професійне вигорання постає як явище робочого середовища. Його ядром є емоційне та фізичне виснаження, відчуття відсторонення від роботи (цинізм, «мені все одно») і зниження відчуття власної ефективності. Класична модель вигорання описує саме ці три компоненти. Проте сучасні підходи додають ще когнітивні труднощі (увага, пам'ять, прийняття рішень) і психосоматичні скарги. Це підкреслює, що вигорання — багатовимірний стан, а не просто «втомився».

Вигорання не виникає у вакуумі. Модель Job Demands–Resources показує, що воно формується там, де є дисбаланс між високими вимогами і низькими ресурсами. Якщо від працівника постійно чекають багато, але не дають достатньо підтримки, контролю, визнання — це підштовхує до виснаження і емоційного відсторонення. Модель «шести сфер робочого життя» деталізує, де саме ламається система: навантаження, автономія, справедливість, винагорода, командна підтримка, спільні цінності. Теорія збереження ресурсів пояснює, чому вигорання закріплюється: коли людина

довго втрачає важливі ресурси (енергію, відчуття безпеки, підтримку), вона входить у «спіраль виснаження», і вийти з неї дедалі важче.

Для освітньої сфери є додаткові ризики. Робота вчителя/викладача включає постійну емоційну працю, необхідність тримати контакт з учнями, батьками, адміністрацією. Це вимагає високої саморегуляції. У приватній школі до цього додається сервісна логіка: очікування індивідуального підходу, високий стандарт комунікації, готовність бути доступним. Часто роль учителя розширюється до наставника, координатора і фактично емоційного супроводу. Через це зростає рольова напруга і з'являється рольовий конфлікт: різні сторони хочуть різного, а відповідальність залишається на одній людині.

Воєнний контекст посилює всі ці чинники. Нестабільність, перебої в навчанні, повітряні тривоги, часті зміни формату (онлайн/офлайн/змішано) створюють постійний фон загрози й невизначеності. Це підвищує тривогу, а хронічна тривога пришвидшує виснаження. У таких умовах емоційне виснаження і психічне дистанціювання від роботи стають не винятком, а типовою реакцією.

Отже, вигорання і тривога в роботі вчителя/викладача не є «слабкістю характеру». Це передбачувана відповідь на поєднання хронічного навантаження, неясних меж ролі, високої емоційної відповідальності та постійної небезпеки. Саме ці фактори визначають уразливість освітніх працівників приватних шкіл у воєнний час і пояснюють, чому виснаження та відсторонення можуть стати домінантними станами.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ Й ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ

2.1. Методологія дослідження

У дослідженні тривоги та професійного вигорання у викладачів приватної школи застосовано комплексну методологічну схему, що поєднує соціально-демографічне опитування та психометрично перевірені інструменти. Такий підхід забезпечує можливість оцінити як рівень тривожності, так і структуру професійного виснаження, а також перевірити заявлені гіпотези щодо взаємозв'язків між тривогою, вигоранням, педагогічним стажем та рівнем школи.

Перший блок анкети включав соціально-демографічні питання про вік, стать, педагогічний стаж у приватній школі, рівень школи (молодша/середня/старша) та наявність класного керівництва. Ці змінні дозволяють коректніше інтерпретувати отримані результати і порівнювати показники між різними групами.

Для оцінювання тривожності застосовано два взаємодоповнювальні психометричні інструменти. Першим був GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7) — короткий опитувальник для скринінгу генералізованої тривожності за останні два тижні. Він містить 7 тверджень, що оцінюються за 4-бальною шкалою. Оригінальна версія продемонструвала високу внутрішню узгодженість (Cronbach's $\alpha = 0.89$) та стійку факторну структуру (Spitzer, Kroenke, Williams & Löwe, 2006)

Другим інструментом було Beck Anxiety Inventory (BAI) — опитувальник із 21 пункту, що вимірює інтенсивність соматичних та емоційних проявів тривоги. Оригінальна методика показує одну з найвищих внутрішніх узгодженостей серед шкал тривоги (Cronbach's $\alpha = 0.92$) (Beck, Epstein, Brown & Steer, 1988).

Професійне вигорання вимірювали за допомогою двох інструментів, які репрезентують класичну та сучасну теоретичні моделі.

Першим застосовано українську адаптацію Maslach Burnout Inventory (MBI), виконану М. Олійник (2021) у межах «КПТ-орієнтованої моделі допомоги при емоційному вигоранні». Психометричні показники адаптації високі: Cronbach's α у межах 0.80–0.90. (Maslach & Jackson, 1981), (Олійник, 2021)

Другим інструментом виступив Burnout Assessment Tool (BAT) — сучасна методика, створена W. Schaufeli, H. De Witte та S. Desart (2019). BAT вимірює центральні компоненти вигорання: виснаження, психічне дистанціювання, когнітивні труднощі, емоційні труднощі та супутні психосоматичні скарги. BAT має високу надійність (Cronbach's $\alpha = 0.90$) і стабільну валідність у міжнародних дослідженнях. (Schaufeli et al., 2020)

Усі інструменти подавалися в єдиній онлайн-формі у фіксованій послідовності: соціально-демографічний блок, GAD-7, BAI, MBI та BAT. Участь була добровільною та анонімною; респонденти давали інформовану згоду і могли завершити участь у будь-який момент. Дані зберігалися у знеособленому вигляді.

Підсумовуючи, використання GAD-7, BAI, MBI та BAT забезпечує психометрично надійну оцінку ключових змінних, дозволяє порівнювати різні аспекти тривоги та вигорання, а також створює достатні підстави для статистичного аналізу взаємозв'язків між ними з урахуванням педагогічного стажу та рівня школи.

Для перевірки гіпотез 1–2 щодо взаємозв'язку між рівнем тривожності та показниками професійного вигорання застосовувався кореляційний аналіз із використанням коефіцієнтів Пірсона та Спірмена. Додатково, для глибшого аналізу прогностичної ролі тривожності (гіпотеза 2), було проведено лінійний множинний регресійний аналіз, у який включено

показники тривожності за BAI та GAD-7 як предиктори рівня емоційного виснаження за MBI та BAT.

Для перевірки гіпотези 3 щодо можливих відмінностей у показниках професійного вигорання між тьюторами, які працюють на різних рівнях школи, проведено багатовимірний дисперсійний аналіз (MANOVA), а також окремі однофакторні дисперсійні аналізи (ANOVA) для кожного індикатора вигорання. Post hoc-порівняння виконувалися з використанням поправки Бонферроні.

Для перевірки гіпотези 4 щодо зв'язку стажу роботи з рівнем тривожності використано кореляційний аналіз (Пірсона та Спірмена), оскільки стаж є кількісною змінною й не потребує дисперсійних порівнянь між групами.

2.2. Емпірична модель дослідження взаємозв'язку тривоги та професійного вигорання у вчителів

Тривога та професійне вигорання педагогів розглядаються як взаємопов'язані процеси. У межах даного дослідження емпірична модель ґрунтується на припущенні про наявність взаємозв'язку між рівнем тривоги та проявами професійного вигорання у вчителів приватної школи в умовах воєнного стану. Дослідження має кореляційний характер, тому основним завданням є не встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а виявлення статистично значущих асоціацій між показниками тривоги (за шкалами GAD-7 та BAI) та компонентами професійного вигорання (за шкалами MBI та BAT). Поняття «незалежна» та «залежна» змінна вживаються умовно – виключно для опису статистичної моделі й структурування аналізу, без претензії на однозначне причинне трактування зв'язків. Концептуальне представлення моделі подано на рисунку 2.1, де соціально-демографічні характеристики вчителів (вік, стаж роботи,

інтенсивність навантаження) відображено як фон (контрольні змінні), а між показниками тривоги та професійного вигорання позначено взаємозв'язок, що підлягає емпіричній перевірці. (Рис. 2.2.1)

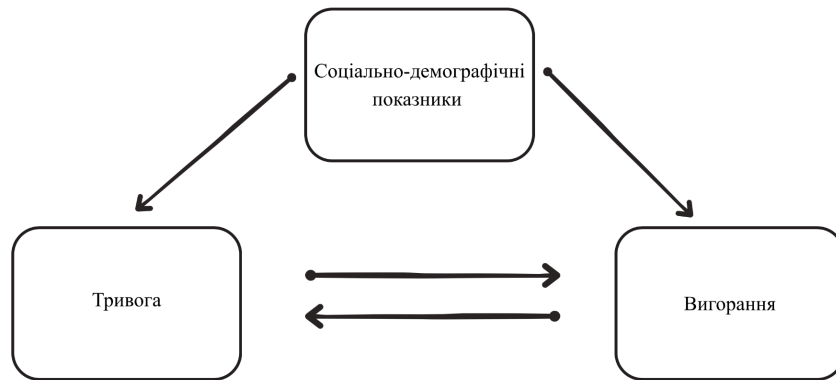


Рисунок 2.2.1 Емпірична модель дослідження

Дослідження показують, що хронічний професійний стрес у вчителів і викладачів асоціюється з підвищеними рівнями тривоги, депресії та вигорання, а також із погіршенням фізичного здоров'я. (Agyarong et al., 2022)

Зокрема, встановлено, що підвищена тривожність може посилювати емоційне виснаження, сприяти формуванню негативного або дистанційованого ставлення до професійної діяльності та знижувати відчуття ефективності й задоволеності роботою (Zhou & Wang, 2025). У низці робіт, присвячених педагогічним професіям, наголошується, що вчителі, які переживають виражене вигорання, частіше мають симптоми тривоги, порушення сну, соматичні скарги та інші ознаки психічного неблагополуччя. (Adabi & Ghafournia, 2020)

Окремі емпіричні дослідження, зокрема ті, що стосуються вчителів іноземних мов, університетських викладачів та педагогів приватних освітніх закладів, демонструють статистично значущі позитивні кореляції між показниками тривоги й вигорання (Onan & Aydın, 2024). Підвищений

рівень тривожності пов'язаний із більшим емоційним виснаженням, більш виразною деперсоналізацією (емоційним дистанціюванням від учнів і роботи) та зниженням суб'єктивного відчуття професійної успішності. Для вчителів приватних шкіл, які одночасно виконують педагогічні, наставницькі та підтримувальні функції, ці процеси можуть бути особливо інтенсивними, оскільки вони працюють в умовах високих емоційних вимог, гнучкого навчального середовища та, в умовах воєнного стану, додаткової соціальної й екзистенційної напруги (Türkmen, 2023).

Для оцінювання тривоги в сучасних дослідженнях застосовуються різні психометричні інструменти: шкала тривоги Гамільтона (HAM-A), шкала тривоги й депресії HADS, опитувальник тривожності Спілбергера (STAI), а також короткі скринінгові опитувальники, зокрема GAD-7 та Beck Anxiety Inventory (BAI). (Julian, 2011) (Rutter & Brown, 2017) Дані інструменти відрізняються за тривалістю, структурою та орієнтацією (клінічна тривога, ситуаційна/особистісна тривожність, загальні симптоми дистресу), проте спільним для них є підтверджена надійність і валідність у клінічних та непатологічних вибірках.

Опитувальник генералізованої тривоги GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7) є коротким скринінговим інструментом, створеним на основі діагностичних критеріїв генералізованого тривожного розладу DSM. Оригінальне дослідження Spitzer та співавторів показало високу внутрішню узгодженість шкали (Cronbach's $\alpha = 0,89$) і добру тест-ретестову надійність. (Spitzer, Kroenke, Williams & Löwe, 2006)

Опитувальник складається із семи пунктів, кожен з яких оцінюється за 4-бальною шкалою (0–3), що дозволяє отримати інтегральний показник тривожності в діапазоні від 0 до 21 балу. Україномовний варіант GAD-7 адаптовано з урахуванням лінгвістичних та культурних особливостей, збережено структуру шкали та принципи інтерпретації. (Spitzer, Kroenke, Williams, & Löwe, 2006)

Інвентар тривоги Бека ВАІ (Beck Anxiety Inventory) є 21-пунктовим опитувальником для оцінки вираженості клінічної тривоги в дорослих. Оригінальна стаття Beck, Epstein, Brown і Steer (1988) засвідчила високу внутрішню узгодженість інструменту (Cronbach's $\alpha = 0,92$) та задовільну тест–ретестову надійність ($r = 0,75$) (Beck, Epstein, Brown, & Steer, 1988). ВАІ орієнтований насамперед на соматичні та фізіологічні прояви тривоги (серцебиття, тремор, задишка, запаморочення), що дозволяє диференційовано оцінювати ті аспекти тривожності, які безпосередньо впливають на працездатність та суб'єктивне самопочуття педагогів в умовах хронічного робочого стресу.

Професійне вигорання традиційно оцінюється за допомогою Maslach Burnout Inventory (MBI), Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) та новіших інструментів, зокрема Burnout Assessment Tool (BAT). MBI є «класичним» і найбільш цитованим опитувальником для вимірювання вигорання, який складається з трьох підшкал: емоційне виснаження, деперсоналізація та знижене відчуття професійних досягнень. Згідно з даними MBI Manual, внутрішня узгодженість підшкал коливається в межах від 0,71 до 0,90, що свідчить про достатню надійність інструменту в різних професійних групах, зокрема серед педагогів (Maslach & Jackson, 1981)

Водночас у сучасній літературі наголошується на певних обмеженнях MBI (зокрема, щодо охоплення когнітивних симптомів, інтерпретації сумарних балів та придатності для індивідуальної діагностики), що зумовило розробку нового інструменту — Burnout Assessment Tool (BAT) (Redelinghuys & Morgan, 2023).

BAT розглядає вигорання як багатовимірний конструкт, який включає чотири ключові виміри: виснаження, ментальне дистанціювання, когнітивні порушення та емоційні порушення. Психометричні дослідження в різних країнах демонструють високу внутрішню узгодженість BAT (загальний показник Cronbach's α , як правило,

перевищує 0,90) і кроскультурну інваріантність структури (Redelinguys & Morgan, 2023). Для української вибірки доступна офіційна україномовна версія ВАТ, розроблена на основі оригінального тест-мануалу KU Leuven. (Schaufeli et al., 2019).

Таким чином, у межах цього дослідження тривога операціоналізується за допомогою двох взаємодоповнювальних інструментів — GAD-7 (як міри генералізованої тривожності) та ВАІ (як міри переважно соматичних/фізіологічних проявів тривоги), а професійне вигорання — за допомогою МВІ (з акцентом на емоційному виснаженні, деперсоналізації та професійній ефективності) та ВАТ (що дозволяє додатково дослідити когнітивні та емоційні порушення, пов'язані з вигоранням). Використання двох різних, але взаємодоповнювальних інструментів для вимірювання вигорання (МВІ і ВАТ) та двох інструментів для тривоги (GAD-7 і ВАІ) дає змогу отримати більш багатовимірне уявлення про стан вчителів приватної школи та підвищує валідність висновків.

Метою даного дослідження є емпіричне вивчення взаємозв'язку між рівнем тривоги та професійним вигоранням у вчителів приватної школи в умовах воєнного стану. Методологія дослідження передбачає застосування стандартизованого психометричного інструментарію для оцінки рівнів тривожності (GAD-7, ВАІ) та професійного вигорання (МВІ, ВАТ). Центральною гіпотезою є твердження про існування статистично значущого позитивного кореляційного зв'язку між вищим рівнем тривоги й вищим рівнем професійного вигорання.

2.3. Опис вибірки вчителів

До дослідження було залучено 112 респондентів, однак унаслідок наявності системних пропусків у відповідях до основного аналізу були

включені дані 97 вчителів приватних шкіл ($N = 97$), які заповнили опитувальник повністю.

За статтю вибірка переважно представлена жінками: за умови кодування 1 – «жінка», 2 – «чоловік» 86,6 % ($n = 84$) учасників становлять жінки, тоді як 13,4 % ($n = 13$) – чоловіки. Таким чином, досліджувана група є фемінізованою, що відображає загальні тенденції в педагогічній сфері. (Рис. 2.3.1)

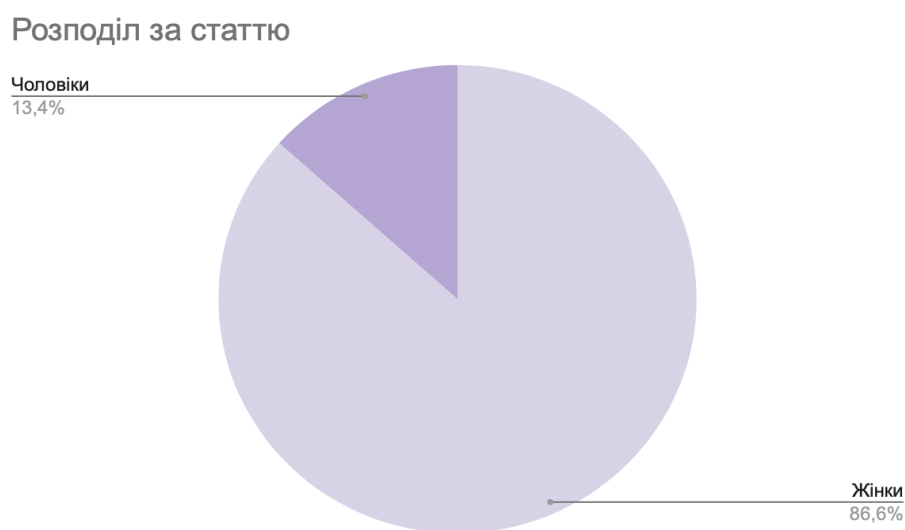


Рисунок 2.3.1. Розподіл респондентів за статтю

Вікову структуру вибірки було представлено трьома категоріями (1, 2, 3 відповідно до авторського кодування вікових груп). Згідно з результатами аналізу частот, 28,9 % ($n = 28$) вчителів належать до молодшої вікової категорії (18-25), 59,8 % ($n = 58$) – до середньої вікової групи (26-45), та 11,3 % ($n = 11$) – до старшої вікової групи (45+). Отже, у вибірці переважають вчителі середнього віку, тоді як частка старших фахівців є відносно невеликою. (Рис. 2.3.2)

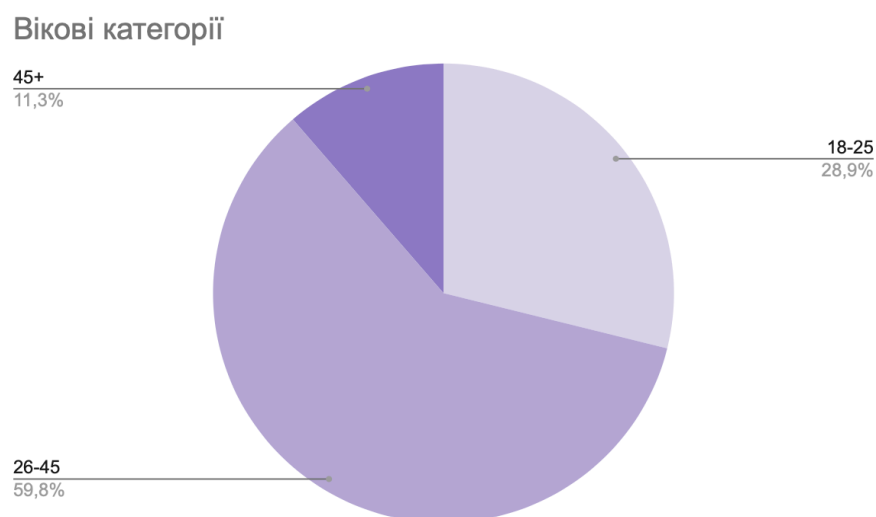


Рисунок 2.3.2 Розподіл респондентів за віком

Стаж професійної діяльності вчителів варіює від 1 до 15 років. Найчисленнішими є групи зі стажем 3 роки (23,7 %) та 2 роки (14,4 %), дещо менша частка припадає на стаж 4 роки (13,4 %) та 1 і 7 років (по 11,3 % кожна група). Частка вчителів зі стажем від 5 до 6 років становить відповідно 7,2 % та 8,2 %, а зі стажем 8–11 років — сумарно близько 10,3 % (3–3,1 % у кожній з категорій 8, 11 років, та по 1,0 % у категоріях 9 і 10 років). Найменшою є група зі стажем 15 років — 2,1 % (n = 2). Загалом це свідчить про переважання у вибірці вчителів із невеликим та середнім досвідом роботи, тоді як дуже досвідчених фахівців (понад 10 років стажу) порівняно небагато. (Рис. 2.3.3)

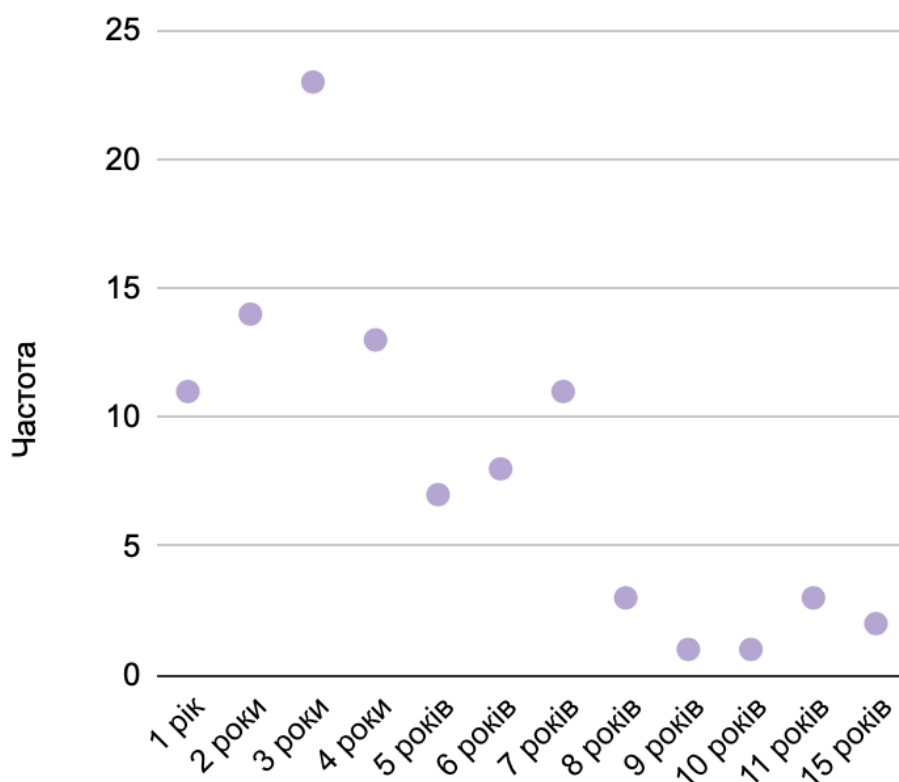


Рисунок 2.3.3 Розподіл респондентів за стажем

Щодо освітніх рівнів, з якими працюють респонденти, змінна «Оберіть з яким рівнем Ви працюєте?» містить як окремі рівні, так і їхні комбінації. Згідно з отриманими даними, 33,9 % вчителів працюють лише з учнями рівня «1» (наприклад, молодша школа), 19,6 % — лише з рівнем «2» (середня школа), а 18,8 % — лише з рівнем «3» (старша школа). Частина респондентів поєднує роботу з кількома рівнями: 4,5 % працюють одночасно з рівнями «1, 2», а 9,8 % — з рівнями «2, 3». Окрема категорія з кодом «15» охоплює 13,4 % вибірки; її зміст інтерпретується відповідно до авторського кодування (наприклад, інший/змішаний формат роботи). Таким чином, більшість вчителів працюють з одним основним рівнем учнів, проте значна частка має багаторівневе навантаження, що ускладнює структуру їхньої професійної діяльності. (Рис.2.3.4)

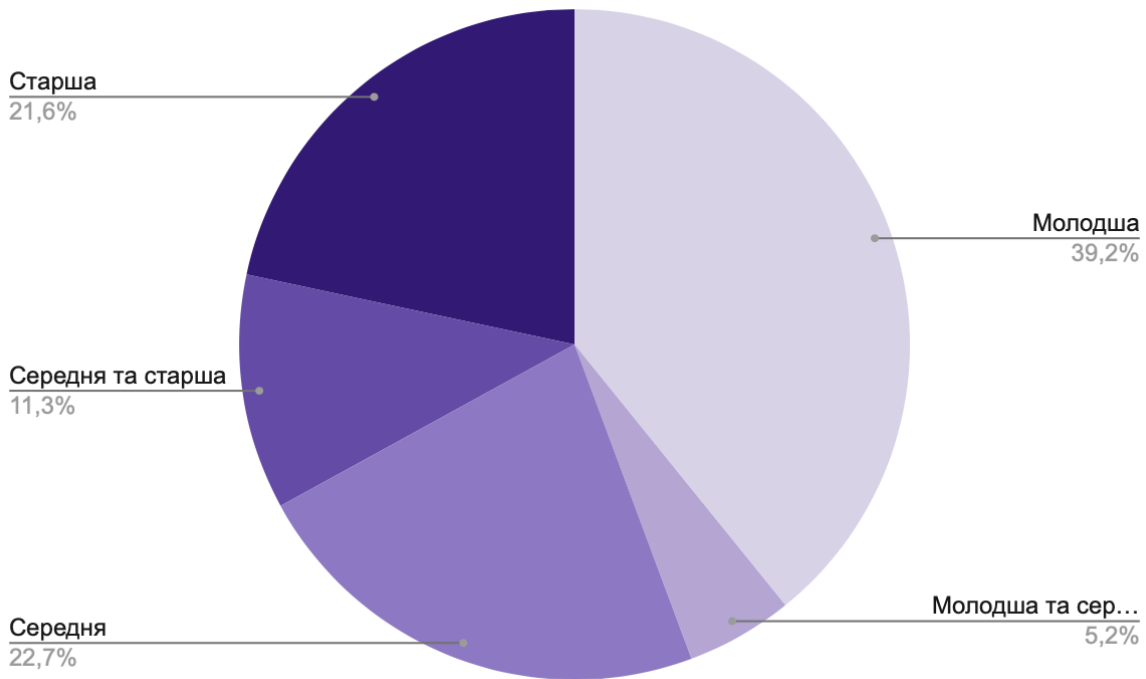


Рисунок 2.3.4 Розподіл респондентів за рівнем роботи з класами

Зауважимо, що в подальших статистичних процедурах аналіз здійснювався лише на основі валідних відповідей ($N = 97$), тоді як респонденти з системними пропусками були виключені з аналізу для забезпечення коректності розрахунків.

2.4. Дизайн дослідження

Дослідження має кількісний характер. Воно було спрямоване на виявлення статистично значущих взаємозв'язків між показниками тривоги та професійного вигорання вчителів приватних шкіл в умовах воєнного стану. Збір емпіричних даних здійснювався в онлайн-форматі у період з 06.11.2024 по 16.11.2025 року, що дозволило охопити більшу кількість викладачів. Опитування проводилося за допомогою платформи Google Forms, куди було інтегровано інформовану згоду, блок соціально-демографічних запитань та стандартизовані психометричні опитувальники (GAD-7, BAI, MBI, BAT). Посилання на анкету

поширювалося серед вчителів приватних шкіл через адміністрації закладів, професійні спільноти та персональні контакти, що забезпечило залучення респондентів із різним стажем роботи та навантаженням. Відбір учасників мав характер добровільної вибірки в межах цільової сукупності (викладачі приватних шкіл). Перед початком заповнення анкети кожен потенційний учасник отримував стисле пояснення мети, завдань, процедури дослідження та орієнтовної тривалості участі (25–30 хвилин). Водночас була змога отримати усний зворотний зв'язок від частини респондентів під час особистого спілкування: вони зазначали, що фактичний час заповнення анкети є відчутно коротшим, за умови достатньої готовності до саморефлексії та усвідомлення власного емоційного стану.

Під час проведення дослідження були дотримані основні принципи етичної практики: анонімність, конфіденційність, недопущення шкоди та повага до гідності учасників. Особисті дані респондентів (ПІБ, контактна інформація, назви шкіл тощо) не збиралися; усі відповіді фіксувалися у знеособленому вигляді та зберігалися у захищеному файлі з обмеженим доступом. Результати аналізу використовувалися виключно в узагальненій формі для наукових цілей, без можливості ідентифікації окремих учасників або конкретних закладів освіти. Після завершення етапу збору даних відповіді були експортовані з Google Forms у форматі таблиці та оброблені з використанням пакету IBM SPSS Statistics. На першому етапі здійснювалася перевірка коректності введення даних, виявлення та виключення випадків із системними пропусками. Далі проводився описовий аналіз вибірки, оцінка надійності психометричних шкал (коефіцієнт α Кронбаха), а також кореляційний та регресійний аналізи відповідно до поставлених гіпотез.

2.5. Методи статистичного аналізу тривоги та професійного вигорання

Статистичний аналіз емпіричних даних здійснювався з використанням пакета IBM SPSS Statistics. Вибір цього програмного забезпечення зумовлений тим, що воно є стандартним інструментом у психологічних дослідженнях і дає змогу виконувати базові та більш поглиблені процедури аналізу даних без складного програмування. Загальна логіка обробки даних відповідає меті дослідження та поставленим гіпотезам і включала кілька послідовних кроків: підготовку бази даних, опис вибірки, перевірку надійності шкал та аналіз зв'язків між основними змінними.

Після завершення збору відповідей анкета у форматі Google Forms була експортована у таблицю та імпортована до SPSS. На етапі підготовки даних було перевірено коректність кодування змінних (стать, вік, стаж роботи, рівень, з яким працює вчитель, шкали тривоги та професійного вигорання), а також наявність пропусків. Учасники з великою кількістю відсутніх відповідей на основні шкали не включалися до подальшого аналізу. Для всіх обчислень використовувалися тільки валідні значення (valid N) за кожною змінною.

Далі здійснювався описовий аналіз. Для соціально-демографічних характеристик (стать, вікова група, стаж роботи, рівень, з яким працює вчитель, виконання функцій класного керівника тощо) обчислювалися частоти та відсотки, що дозволило описати структуру вибірки та показати, які групи є найбільш представленими. Для кількісних показників (стаж у роках, кількість годин роботи, сумарні бали за шкалами GAD-7, BAI, MBI, BAT) визначалися середні значення (M), стандартні відхилення (SD), а також мінімальні та максимальні значення. Ці дані використовувалися для побудови текстового опису вибірки (розділ 2.3) та загальної характеристики рівнів тривоги й професійного вигорання у вчителів приватних шкіл.

Окремим кроком була оцінка надійності психометричних інструментів. Для кожної шкали та її підшкал (GAD-7, BAI, MBI, BAT) розраховувався коефіцієнт внутрішньої узгодженості α Кронбаха. Це дозволило перевірити, наскільки стабільно та узгоджено ведуть себе пункти в межах однієї шкали, і чи можна використовувати інтегральні бали для подальших розрахунків. Отримані значення α інтерпретувалися з опорою на поширені орієнтири (як правило, значення вище 0,70 розглядаються як прийнятні для наукових досліджень).

Після цього переходили до перевірки дослідницьких гіпотез. Оскільки дослідження має кореляційний характер, основний акцент робився на аналізі зв'язків між змінними, а не на побудові причинно-наслідкових моделей.

Для перевірки Гіпотези 1 («Вищий рівень тривожності пов'язаний із вищим рівнем професійного вигорання у вчителів приватної школи») розраховувалися коефіцієнти кореляції між показниками тривоги (інтегральні бали за GAD-7 і BAI) та показниками професійного вигорання (загальний бал BAT та/або підсумкові бали за шкалами MBI). Це дозволило оцінити, чи зростає рівень вигорання разом зі зростанням тривожності, і наскільки сильним є цей зв'язок. Тип коефіцієнта кореляції (Пірсона або Спірмена) обирався залежно від характеру розподілу даних та рівня вимірювання шкал.

Гіпотеза 2 («Емоційне виснаження (як компонент вигорання) найбільше корелює з рівнем тривожності») перевірялася за допомогою порівняння кореляцій між тривогою та окремими компонентами вигорання. Для цього у SPSS будувалася кореляційна матриця, у якій одночасно аналізувалися зв'язки між показниками тривоги та кількома підшкалами: емоційним виснаженням, деперсоналізацією, професійною ефективністю (за MBI), а також такими компонентами, як виснаження, ментальне дистанціювання, когнітивні та емоційні порушення (за BAT). Після отримання кореляцій

порівнювалася їх сила (за модулем), щоб визначити, з яким саме компонентом вигорання рівень тривоги пов'язаний найбільш тісно.

Для перевірки Гіпотези 3 («Вчителі зі старшої школи мають вищий рівень вигорання, ніж вчителі молодшої школи») використовувалися методи порівняння середніх значень між групами. На основі змінної, що описує рівень, з яким працює вчитель, формувалися групи (наприклад, вчителі молодшої школи та вчителі старшої школи). Далі порівнювалися середні показники професійного вигорання між цими групами. За умов приблизно нормального розподілу показників і відносно схожих дисперсій застосовувалися стандартні параметричні критерії для незалежних вибірок; у разі суттєвих відхилень від нормальності — непараметричні критерії, придатні для порівняння двох незалежних груп. Такий підхід дозволяє з'ясувати, чи справді вчителі, які працюють зі старшою школою, демонструють вищі рівні вигорання, ніж їхні колеги, що працюють переважно з молодшою ланкою.

Гіпотеза 4 («Існує статистично значущий зв'язок між стажом роботи та рівнем тривожності») також перевірялася за допомогою кореляційного аналізу. Аналізувалися зв'язки між кількістю років роботи вчителів та його показниками тривоги за шкалами GAD-7 і BAI. Це дало змогу відповісти на запитання, чи пов'язаний більший професійний стаж із підвищенням або, навпаки, зниженням рівня тривожності, або ж між цими змінними відсутній систематичний зв'язок.

Для всіх аналізів рівень статистичної значущості задавався як $p < 0,05$, що означає прийнятний ризик помилки першого роду для психологічних досліджень. Результати подаються у вигляді таблиць та, за потреби, графічних зображень (діаграми розподілу, гістограми, стовпчикові діаграми), що полегшує інтерпретацію та візуалізацію зв'язків між тривогою та професійним вигоранням у вчителів приватних шкіл.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено методологічне обґрунтування емпіричного дослідження тривоги та професійного вигорання у вчителів приватної школи в умовах воєнного стану. Визначено концептуальні підходи до операціоналізації ключових конструктів: тривога розглядається як багатовимірний феномен, що включає генералізовану тривожність та переважно соматичні/фізіологічні прояви (GAD-7, BAI), тоді як професійне вигорання трактується як комплекс емоційного виснаження, деперсоналізації, змін професійної ефективності та когнітивно-емоційних порушень (MBI, BAT). Використання двох взаємодоповнювальних інструментів для кожного з конструктів підвищує змістовну та психометричну валідність вимірювання та дозволяє отримати більш багатовимірну картину стану вчителів.

Окреслено емпіричну модель дослідження, у якій основна увага приділяється взаємозв'язку, а не причинно-наслідковій залежності між рівнем тривоги та показниками професійного вигорання. Соціально-демографічні характеристики (вік, стаж роботи, рівень школи, навантаження) розглядаються як важливий контекст і контрольні змінні, що дозволяють точніше інтерпретувати результати. Сформульовано низку гіпотез, які стосуються загального зв'язку між тривогою та вигоранням, специфічної ролі емоційного виснаження, відмінностей у вигоранні між вчителями різних шкільних рівнів, а також зв'язку стажу роботи з рівнем тривожності.

У розділі детально описано вибірку дослідження: до аналізу включено 97 вчителів приватних шкіл, переважно жінок, переважно середнього віку та з невеликим і середнім стажем роботи. Показано, що значна частка респондентів працює на декількох освітніх рівнях, що відображає багаторівневе й емоційно насичене професійне навантаження.

Дизайн дослідження визначено як кількісний, кореляційний, крос-секційний, із використанням онлайн-опитування на базі Google Forms. Особливо наголошено на дотриманні етичних принципів: добровільній участі, інформованій згоді, анонімності та конфіденційності даних, що забезпечує етичну коректність та безпеку респондентів.

Нарешті, у розділі окреслено підходи до статистичної обробки: передбачено підготовку бази даних, описову статистику для характеристик вибірки та основних показників, оцінку внутрішньої узгодженості шкал (α Кронбаха), а також застосування кореляційного аналізу та порівняння середніх між групами для перевірки висунутих гіпотез. Сукупність описаних методологічних рішень створює надійне підґрунтя для подальшого представлення та інтерпретації результатів емпіричного дослідження у третьому розділі.

РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОГИ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВЧИТЕЛІВ

3.1. Загальна описова статистика та надійність інструментів

На цьому етапі аналізу було здійснено загальний опис рівнів тривоги та професійного вигорання у вчителів приватних шкіл, а також перевірено надійність використаних психометричних інструментів у межах даної вибірки. Це дозволяє, з одного боку, окреслити загальний емоційний стан респондентів, а з іншого — переконатися, що отримані дані є достатньо внутрішньо узгодженими для подальшого кореляційного та порівняльного аналізу.

Для оцінювання тривожності використовувалися дві шкали: GAD-7 (як міра генералізованої тривоги) та ВАІ (як міра переважно соматичних/фізіологічних проявів тривоги). Для подальшого аналізу було розраховано сумарний показник GAD7_sum1 як суму семи пунктів опитувальника GAD-7, закодованих у діапазоні від 0 до 3 балів. Теоретичний діапазон становить 0–21 бал; у вибірці вчителів приватних шкіл реальні значення коливалися саме в цьому інтервалі (мінімум = 0, максимум = 21; N = 97). Середній рівень генералізованої тривоги дорівнює $M = 10,37$ бала при стандартному відхиленні $SD = 4,97$, що свідчить про помірну вираженість тривожності у середньостатистичного вчителя та водночас про досить значну індивідуальну варіативність показників. Стандартна похибка середнього ($SE = 0,50$) вказує на відносно високу точність оцінки: за 95% довірчим інтервалом можна припустити, що «істинне» середнє значення генералізованої тривоги у генеральній сукупності вчителів приватних шкіл перебуває приблизно в межах від 9,4 до 11,3 бала, тобто залишається в зоні помірного рівня тривоги. (Таб.3.1.1)

Таблиця 3.1.1 Описова статистика GAD-7

Середнє значення	Мін.	Макс.	Стандартне відхилення	Стандартна похибка середнього
10,37	0	21	4,97	0,50

Розподіл сумарних балів за шкалою генералізованої тривоги GAD-7 (див. Рис. 3.1.1) є загалом наближеним до нормального. Більшість спостережень зосереджена навколо середніх значень (близько 10–11 балів), що відповідає отриманому середньому $M = 10,37$ ($SD = 4,97$; $N = 97$). Частота низьких і високих показників поступово зменшується у напрямку до крайніх значень шкали; візуально спостерігається лише незначний правосторонній перекид (кілька респондентів із дуже високими балами тривоги). Загалом форма гістограми дає підстави вважати розподіл сумарних показників GAD-7 достатньо близьким до нормального для подальшого застосування параметричних методів аналізу.

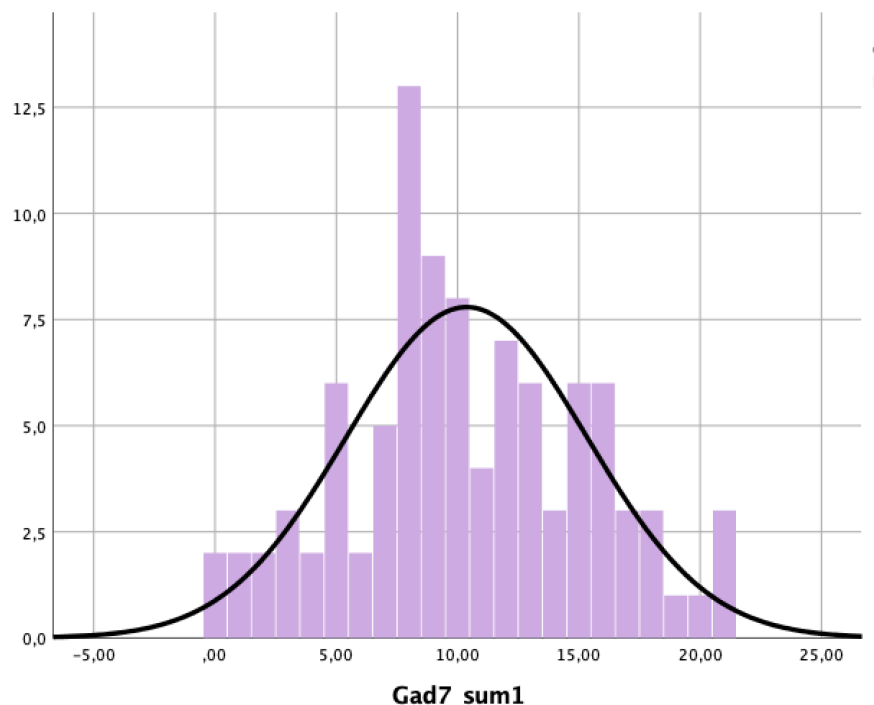


Рисунок 3.1.1 Розподіл сумарних балів за шкалою GAD-7

Внутрішню узгодженість шкали генералізованої тривоги GAD-7 у вибірці викладачів приватних шкіл було перевірено за допомогою коефіцієнта α Кронбаха. Розрахунок, виконаний на основі семи пунктів шкали ($N = 97$), показав значення $\alpha = 0,90$, що відповідає дуже високому рівню внутрішньої узгодженості. Кориговані кореляції «пункт–загальний бал» перебувають у діапазоні приблизно від 0,63 до 0,84, що свідчить про достатній внесок кожного твердження у вимірювання спільного латентного конструкту тривожності. Показники « α Кронбаха при виключенні пункту» (0,873–0,897) нижчі за загальне значення α , отже, вилучення будь-якого з пунктів не призводить до підвищення надійності шкали. Таким чином, GAD-7 у даному дослідженні може розглядатися як психометрично надійний інструмент для оцінки рівня генералізованої тривожності у вчителів приватних шкіл. (Таб. 3.1.2)

Таблиця 3.1.2 Альфа Кронбаха GAD-7

(Повна див. Додатки)

	α Кронбаха
GAD_min -max	0,629 - 0,836
GAD_general	0,901

Відповідно до рекомендованих порогів інтерпретації GAD-7 було виокремлено чотири рівні тривожності: 0–4 балів – мінімальна/відсутня тривога, 5–9 – легка, 10–14 – помірна, 15–21 – сильна. Розподіл респондентів показав, що 11,3 % вчителів мають мінімальний рівень тривоги, 36,1 % – легкий, 28,9 % – помірний та 23,7 % – сильний рівень тривожності. Таким чином, понад дві третини вибірки (88,7 %) перебувають у зоні принаймні легкої тривоги, а майже кожен четвертий демонструє виражені симптоми генералізованої тривожності, що

потенційно може відбиватися на їхньому самопочутті та професійному функціонуванні. (Рис.3.1.2)

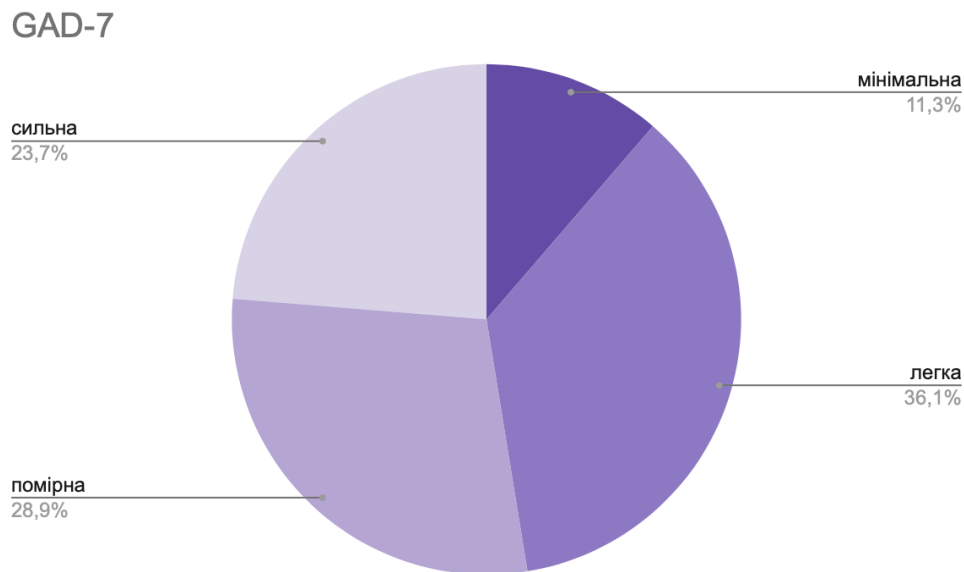


Рисунок 3.1.2 Рівень тривоги у респондентів за GAD-7

Сумарний показник клінічної тривожності за шкалою Beck Anxiety Inventory (BAI_sum) розраховувався як сума відповідей за 21 пунктом опитувальника. Сумарні бали варіювали від 3 до 49 (за теоретичного діапазону 0–63), при середньому значенні $M = 23,76$ бала та стандартному відхиленні $SD = 10,23$ ($SE = 1,04$). Отже, у середньому рівень тривоги за BAI у вибірці відповідає помірній–високій вираженості симптомів, при цьому значний розкид значень свідчить про істотну індивідуальну варіативність тривожних проявів серед вчителів.(Таб. 3.1.3)

Таблиця 3.1.3 Описова статистика BAI

Середнє значення	Мін.	Макс.	Стандартне відхилення	Стандартна похибка середнього
23,76	3	49	10,23	1,04

На рисунку 3.1.3 подано гістограму розподілу сумарних балів за Beck Anxiety Inventory (BAI_sum) у вибірці вчителів приватних шкіл. Більшість спостережень зосереджена в інтервалі приблизно від 20 до 30 балів, що відповідає середньому значенню $M = 23,76$ ($SD = 10,23$; $N = 97$). Розподіл загалом наближений до нормального, з невеликим правостороннім перекосом: незначна частка респондентів демонструє дуже високі показники тривожності (понад 40 балів), тоді як низькі значення трапляються рідше. Це узгоджується з категоріальним аналізом рівнів тривоги за BAI, згідно з яким більшість викладачів належить до груп із помірною та тяжкою тривожністю.

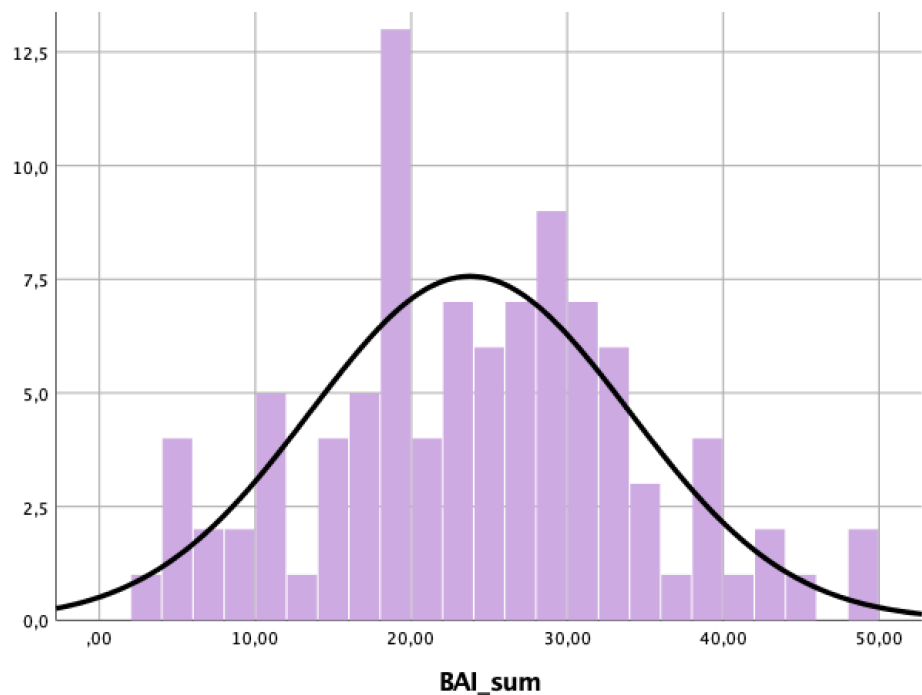


Рисунок 3.1.3 Розподіл сумарних балів за шкалою BAI

Внутрішню узгодженість шкали Beck Anxiety Inventory у вибірці вчителів приватних шкіл оцінювали за допомогою коефіцієнта α Кронбаха. Розрахунок, виконаний на основі 21 пункту ($N = 97$), показав значення $\alpha = 0,91$, що свідчить про дуже високий рівень внутрішньої надійності опитувальника. Скориговані кореляції «пункт–загальний бал» загалом перебувають у прийнятному та високому діапазоні (орієнтовно від 0,19 до

0,70), що вказує на значущий внесок більшості тверджень у вимірювання спільного латентного конструкту тривоги. Показник « α Кронбаха при виключенні пункту» змінюється в межах приблизно 0,90–0,91 і не перевищує загальне значення α , отже, вилучення будь-якого пункту не призводить до суттєвого підвищення надійності шкали. Це дозволяє розглядати сумарний бал ВАІ як психометрично надійний показник рівня клінічної тривоги у викладачів приватних шкіл.

Таблиця 3.1.4 Альфа Кронбаха ВАІ
(Повна див. Додатки)

	α Кронбаха
BAI_min - max	0,903 - 0,91
BAI_general	0,91

Відповідно до рекомендованих порогових значень для ВАІ (0–7 балів – мінімальна тривога, 8–15 – легка, 16–25 – помірна, 26 і більше – тяжка) було виокремлено чотири рівні вираженості тривожності. Розподіл респондентів за цими рівнями показав, що 7,2 % вчителів мають мінімальний рівень тривоги, 12,4 % – легкий, 36,1 % – помірний, тоді як найбільша частка, 44,3 %, демонструє тяжкий рівень тривожності. Таким чином, понад три чверті вибірки ($\approx 80\%$) належать до груп із помірною або тяжкою клінічною тривогою, що вказує на суттєве емоційне напруження та потенційні ризики для психічного благополуччя вчителів приватних шкіл. (Рис. 3.1.4)

BAI

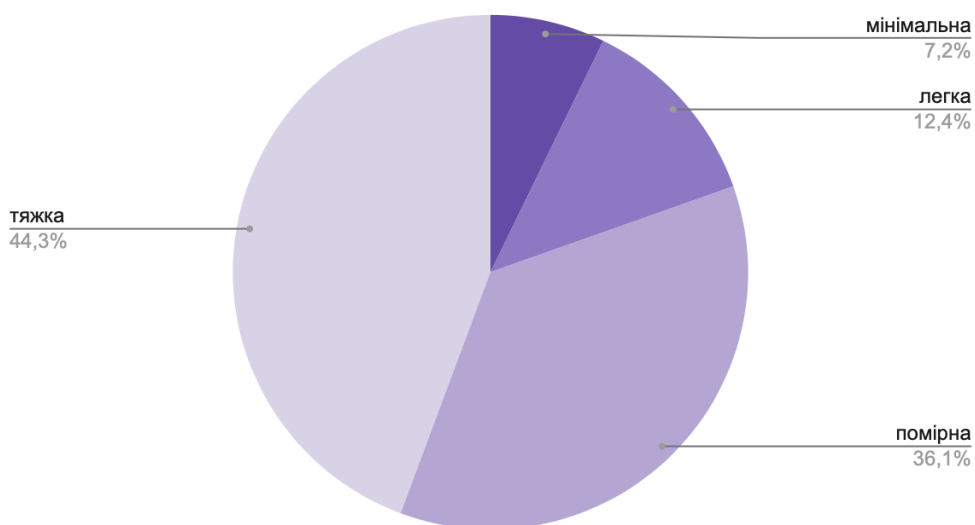


Рисунок 3.1.4 Рівень тривоги у респондентів за BAI

Окремо було проаналізовано показники професійного вигорання вчителів за субшкалами опитувальника Maslach Burnout Inventory (MBI): «Емоційне виснаження» (MBI_EE), «Деперсоналізація» (MBI_DP) та «Редукція особистих досягнень» (MBI_PA).

За субшкалою емоційного виснаження (MBI_EE) мінімальне значення у вибірці становило 1 бал, максимальне — 50 балів за теоретично можливого максимуму 54. Середнє значення дорівнює $M = 29,27$, стандартне відхилення — $SD = 11,51$. Це свідчить про доволі широкий розкид індивідуальних показників: у частини вчителів відзначається низький рівень емоційного виснаження, тоді як інші демонструють виражені прояви емоційного виснаження, наближеного до максимальних значень шкали.

За субшкалою деперсоналізації (MBI_DP) отримані значення варіюють від 2 до 22 балів (теоретичний максимум – 30). Середній показник становить $M = 10,42$, $SD = 4,93$. Це означає, що в середньому рівень деперсоналізації у вибірці помірний, проте є група вчителів, у яких

спостерігається більш виражене емоційне дистанціювання від учнів та роботи.

За субшкалою редукції особистих досягнень (МВІ_РА) значення коливаються в діапазоні від 3 до 44 балів за максимального можливого значення 48. Середнє значення дорівнює $M = 28,27$, $SD = 8,12$. Оскільки в цій субшкалі вищі бали відображають збережене відчуття професійної ефективності, а нижчі — редукцію особистих досягнень, можна зробити висновок, що в середньому вчителі схильні оцінювати власну професійну результативність на рівні, ближчому до середнього, проте у вибірці присутні як фахівці з високим відчуттям професійних досягнень, так і ті, хто переживає виражене зниження задоволеності власною роботою. (Таб.3.1.5)

Таблиця 3.1.5 Описова статистика МВІ (за субшкалами)

	Середнє значення	Мін.	Макс.	Стандартне відхилення	Стандартна похибка середнього
МВІ_ЕЕ	29,27	0	50	11,5	1,2
МВІ_ДР	10,42	2	22	4,9	0,5
МВІ_РА	28,27	3	44	8,12	0,8

Розподіл балів за шкалою МВІ_ЕЕ візуально наближений до нормального: найбільша частка респондентів зосереджена в інтервалі приблизно 25–40 балів, тоді як дуже низькі та дуже високі значення трапляються рідше. Невеликий «хвіст» праворуч вказує на наявність групи вчителів із вираженим емоційним виснаженням, що узгоджується з доволі

високим середнім показником ($M \approx 29$) і великим стандартним відхиленням ($SD \approx 11,5$). (Рис.3.1.5)

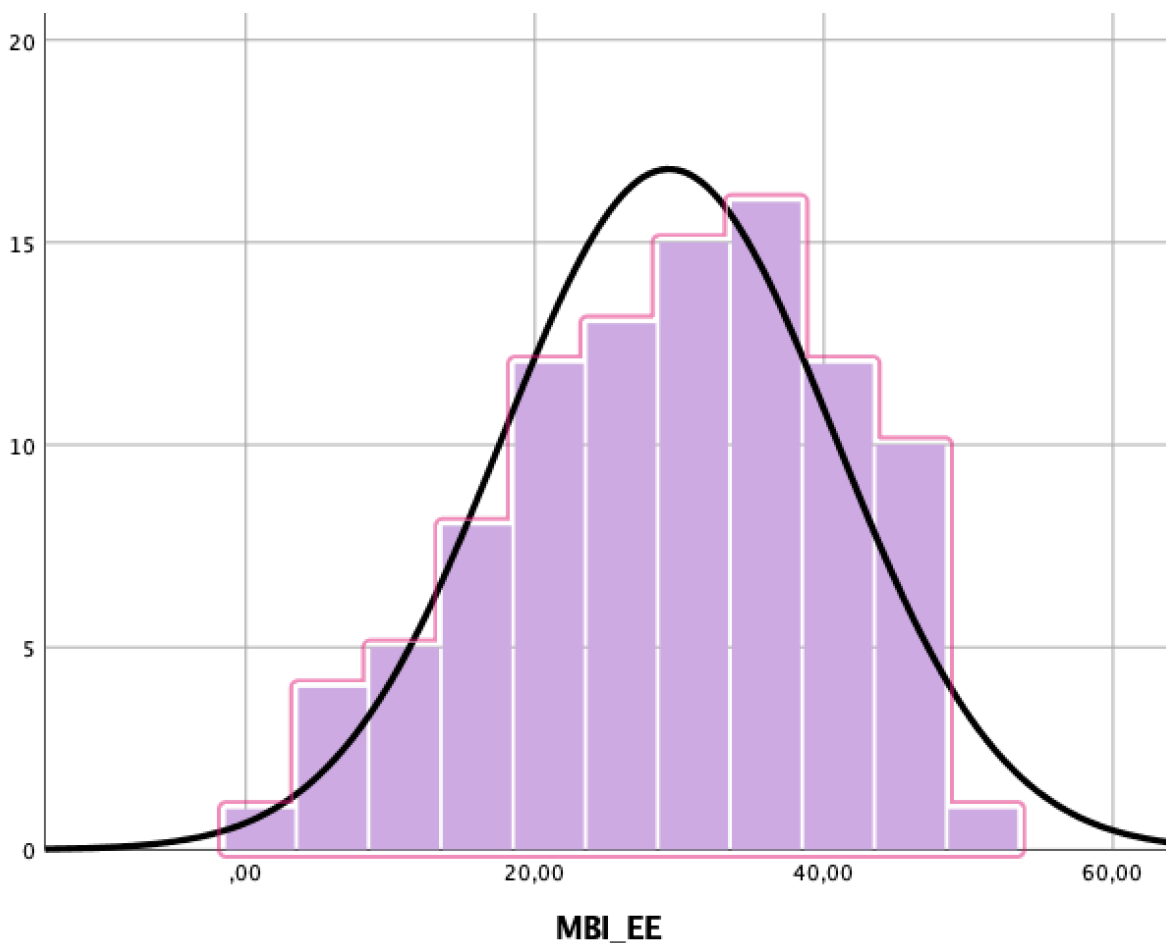


Рисунок 3.1.5 Рівень емоційного вигорання у респондентів за MBI

Розподіл балів за MBI_DP має легкий перекид праворуч: основна маса значень лежить у діапазоні близько 6–14 балів, тоді як поодинокі випадки високої деперсоналізації (понад 18–20 балів) трапляються рідше. Це відповідає середньому рівню деперсоналізації ($M \approx 10,4$) і свідчить про те, що для більшості вчителів емоційне дистанціювання від учнів та роботи є помірно вираженим, але не досягає крайніх значень. (Рис.3.1.6)

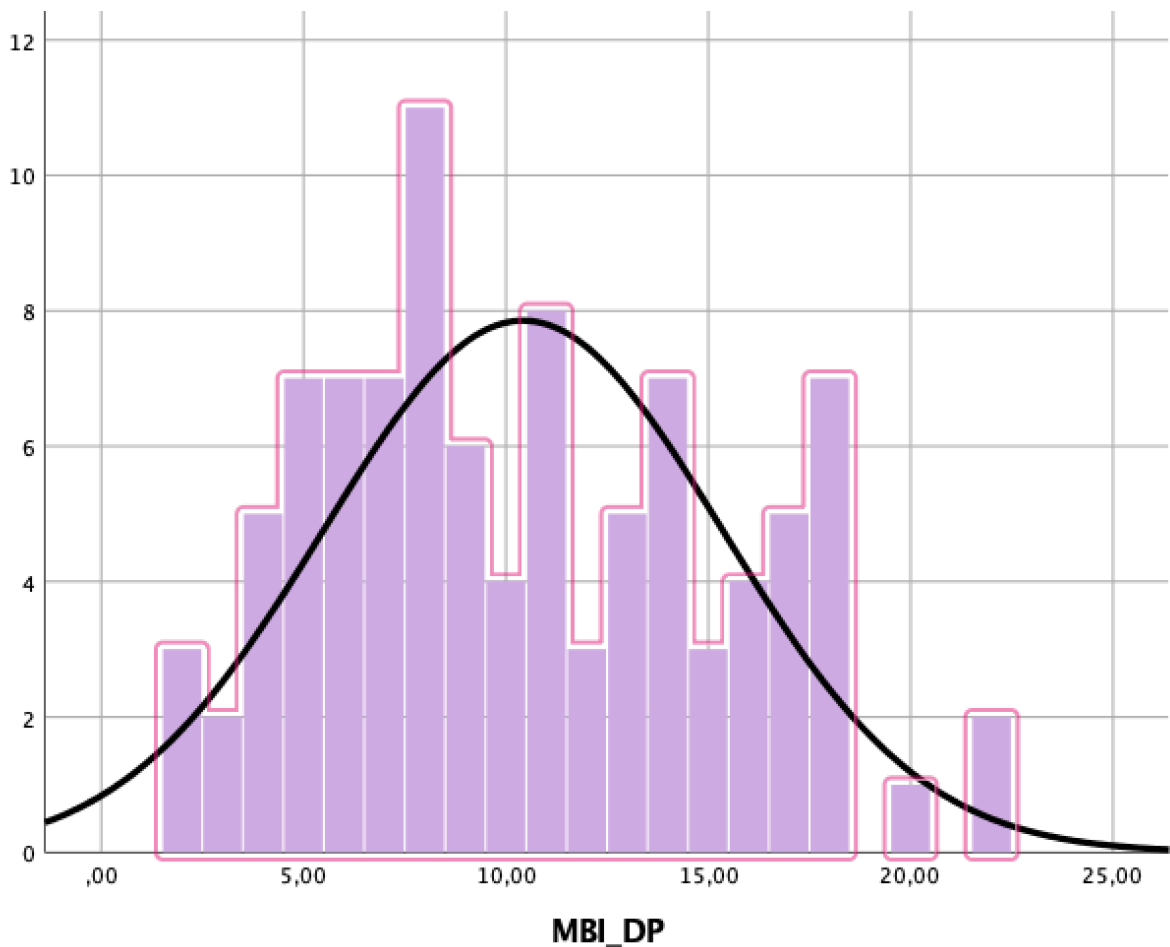


Рисунок 3.1.6 Рівень деперсоналізації у респондентів за MBI

Розподіл балів за шкалою MBI_PA характеризується негативним перекосом (більше значень у верхній частині шкали): більшість вчителів мають показники в інтервалі приблизно 26–36 балів, тоді як дуже низькі значення (менше 15–18 балів), що відображають виражену редукцію особистих досягнень, зустрічаються рідко. Це означає, що в цілому респонденти зберігають відносно позитивне відчуття власної професійної ефективності, хоча окрема група все ж переживає зниження задоволеності своїми професійними результатами. (Рис.3.1.7)

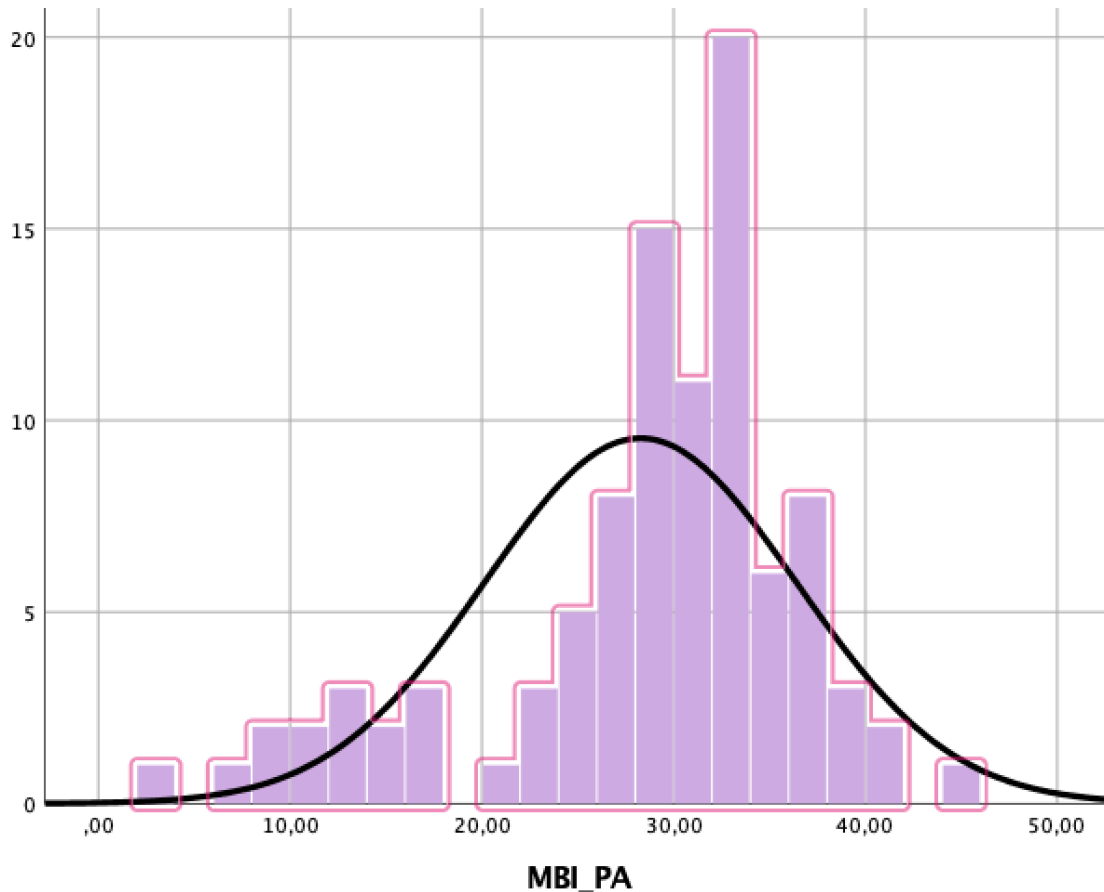


Рисунок 3.1.7 Рівень редукції особистих досягнень у респондентів за MBI

Для опитувальника професійного вигорання Maslach Burnout Inventory (MBI) було окремо оцінено внутрішню узгодженість трьох субшкал. Субшкала «Емоційне виснаження» (MBI_EE), що містить 9 тверджень (пункти 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), продемонструвала високу внутрішню надійність: коефіцієнт α Кронбаха становить 0,905, що свідчить про дуже хорошу узгодженість пунктів між собою.

Субшкала «Деперсоналізація» (MBI_DP), до якої увійшли 5 пунктів (5, 10, 11, 15, 22), показала помірний рівень внутрішньої узгодженості: α Кронбаха дорівнює 0,694. Формально це нижче за «класичний» орієнтир 0,70, однак для коротких субшкал із невеликою кількістю пунктів (4–5 тверджень) подібні значення вважаються прийнятними для наукових досліджень.

Субшкала «Редукція особистих досягнень» (МВІ_РА), що включає 8 тверджень (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21), продемонструвала добру внутрішню надійність: α Кронбаха становить 0,879, що відповідає високому рівню узгодженості пунктів. Загалом, показники надійності МВІ у вибірці вчителів можна вважати задовільними: дві субшкали (емоційне виснаження та редукція особистих досягнень) мають високий рівень внутрішньої узгодженості, тоді як субшкала деперсоналізації демонструє прийнятну, але нижчу надійність, частково зумовлену меншою кількістю пунктів. (Таб. 3.1.6)

Таблиця 3.1.6 Альфа Кронбаха МВІ (за субшкалами)
(Повна див. Додатки)

	α Кронбаха
МВІ_min - max	0,881 - 0,907
МВІ_EE_general	0,905
МВІ_min - max	0,600 - 0,694
МВІ_DP_general	0,694
МВІ_min -max	0,856 - 0,892
МВІ_PA_general	0,879

Для подальшої інтерпретації результатів за МВІ сумарні бали кожної підшкали були поділені на три категорії: низький, середній та високий рівень вираженості симптомів. Це дозволяє описати не лише середні значення, а й частку вчителів, які опиняються у зоні підвищеного ризику за показниками емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції

особистих досягнень.

За шкалою емоційного виснаження низький рівень мають 13 вчителів (13,4 % валідних відповідей), середній – 28 осіб (28,9 %), тоді як високий рівень емоційного виснаження виявлено у 56 вчителів (57,7 %). Таким чином, понад половина вибірки демонструє виражені симптоми емоційного виснаження, що може свідчити про хронічне перевантаження та виснажливий характер професійної діяльності в умовах приватної школи. (Рис.3.1.8)

EE_level

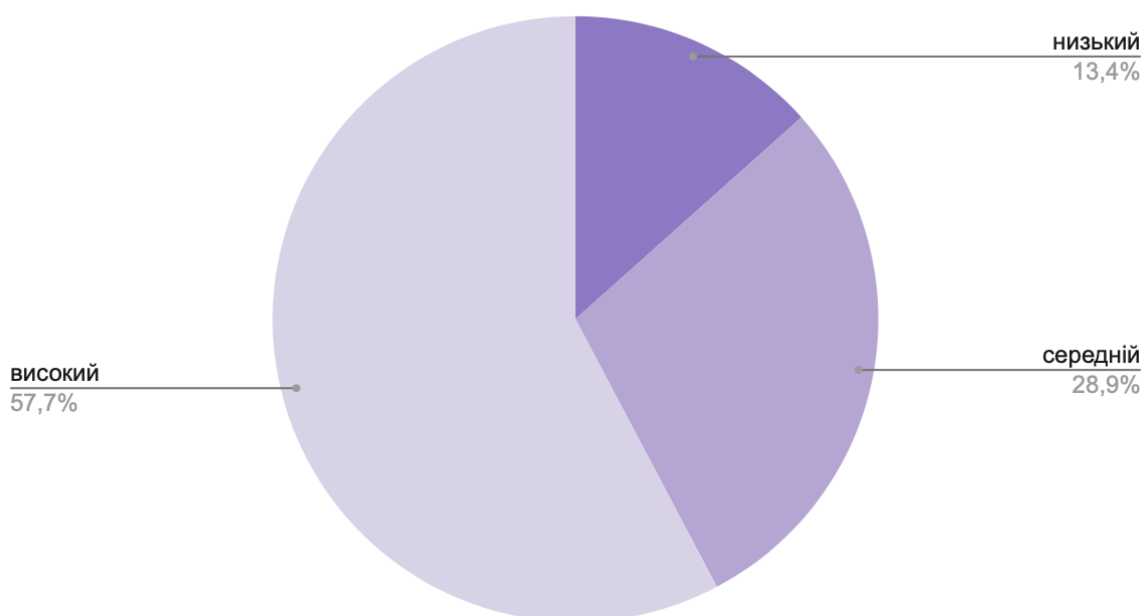


Рисунок 3.1.8 Розподіл рівнів емоційного виснаження у вчителів за даними МВІ

За показниками деперсоналізації 24 вчителя (24,7 %) продемонстрували низький рівень, 39 осіб (40,2 %) – середній, а у 34 вчителів (35,1 %) зафіксовано високий рівень деперсоналізації. Отже, приблизно третина респондентів схильна до емоційного дистанціювання

від учнів і своєї роботи, тоді як у більшості спостерігається помірна вираженість цього компонента вигорання. (Рис.3.1.9)

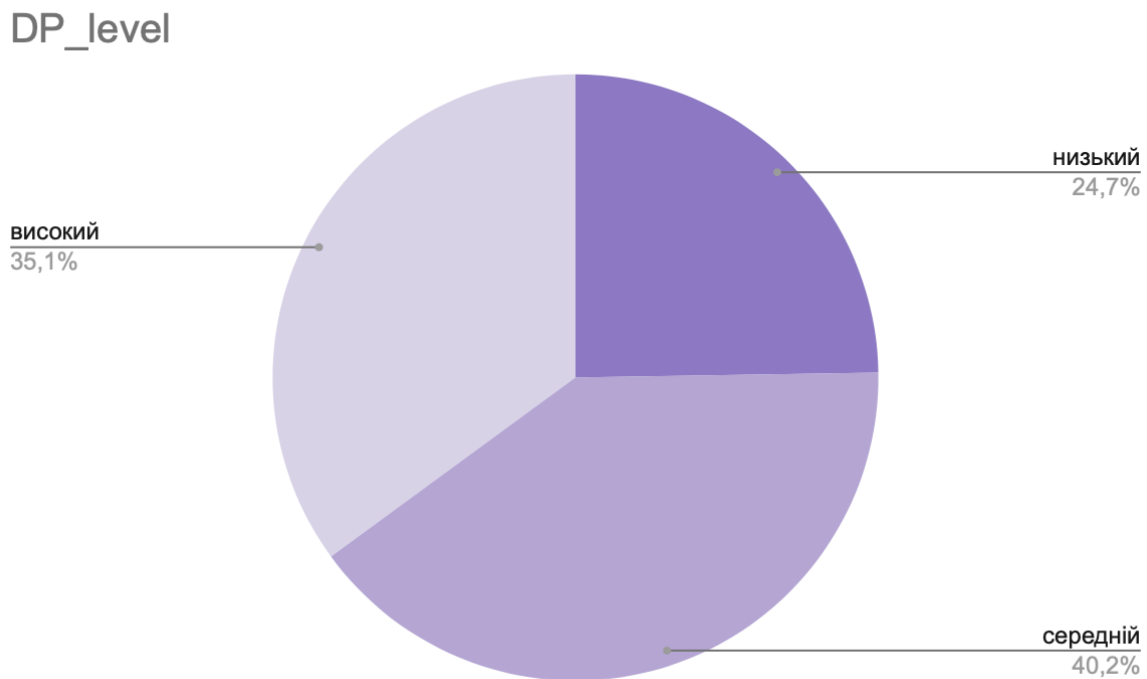


Рисунок 3.1.9 Розподіл рівнів деперсоналізації у вчителів за даними МВІ

За шкалою редукції особистих досягнень (зниження відчуття власної професійної ефективності) низький рівень мають лише 5 вчителів (5,2 %), середній – 35 осіб (36,1 %), тоді як високий рівень редукції зафіксовано у 57 вчителів (58,8 %). Під час обчислення цього показника було враховано зворотне кодування «позитивних» тверджень шкали МВІ, тож вищі інтегральні бали інтерпретуються як більш виражене відчуття професійної неспішності. Таким чином, понад половина вибірки переживає істотне зниження відчуття професійної успішності та задоволеності власною роботою, що є критично важливим компонентом синдрому емоційного вигорання. (Рис.3.1.10)

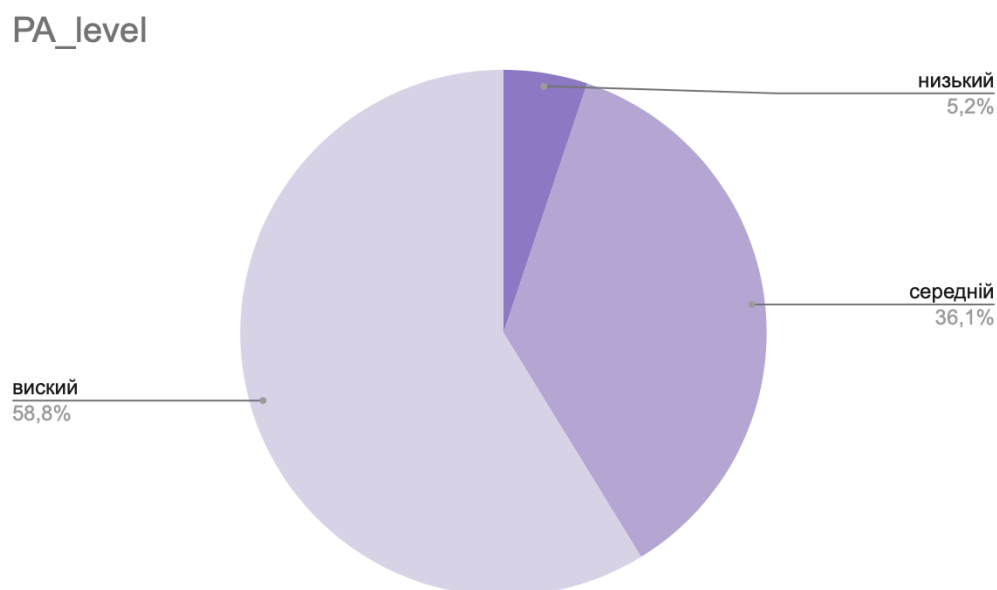


Рисунок 3.1.10 Розподіл рівнів редуції особистих досягнень у вчителів за даними МВІ

Рухаючись до ВАТ, варто зазначити, що у дослідженні використовувалася основна частина Burnout Assessment Tool, що включає шкали виснаження, ментального дистанціювання, когнітивних та емоційних порушень. Блок вторинних симптомів (психосоматичні скарги та психологічний дистрес) до анкети не включався з метою зменшення загального навантаження на респондентів та фокусування на ядрових проявах професійного вигорання.

Отже, було проаналізовано показники професійного вигорання вчителів за субшкалами опитувальника Burnout Assessment Tool (ВАТ), які відображають основні компоненти синдрому вигорання відповідно до сучасної концепції: «Виснаження», «Відчуження від роботи», «Когнітивні порушення» та «Емоційні порушення».

За субшкалою «Виснаження» (ВАТ_Exhaustion) значення у вибірці коливаються від 9 до 38 балів за теоретично можливого діапазону 8–40. Середнє значення становить $M = 23,79$, стандартне відхилення — $SD = 6,13$. Це свідчить про помірний рівень виснаження у вибірці в цілому, однак досить широкий розкид індивідуальних показників вказує на

наявність як вчителів із відносно низьким рівнем виснаження, так і тих, хто демонструє виражені прояви емоційного та фізичного виснаження, наближені до високих значень шкали.

За субшкалою «Відчуження від роботи» (BAT_Distance) отримані значення варіюють від 5 до 16 балів (теоретичний діапазон 4–20). Середнє значення становить $M = 9,66$, $SD = 2,16$. Отримані результати вказують на відносно низько–помірну вираженість емоційного дистанціювання від професійної діяльності, хоча у частини вчителів наявні ознаки цинізму та зниження суб'єктивної значущості роботи.

За субшкалою «Когнітивні порушення» (BAT_Cognitive) значення знаходяться в межах від 6 до 21 бала (теоретичний діапазон 5–25). Середнє значення складає $M = 13,40$, $SD = 3,22$. Це свідчить про помірну вираженість труднощів когнітивної регуляції, зокрема зосередженості, ясності мислення та контролю уваги, що може впливати на якість виконання професійних завдань.

За субшкалою «Емоційні порушення» (BAT_Emotional) значення варіюють у межах 6–20 балів при теоретичному діапазоні 5–25. Середнє значення становить $M = 11,22$, $SD = 2,94$. Отримані показники свідчать про помірний рівень емоційної дестабілізації у робочому середовищі: викладачі загалом зберігають базову емоційну регуляцію, однак у частини з них спостерігаються епізоди підвищеної дратівливості, хвилювання або труднощів із контролем емоцій.

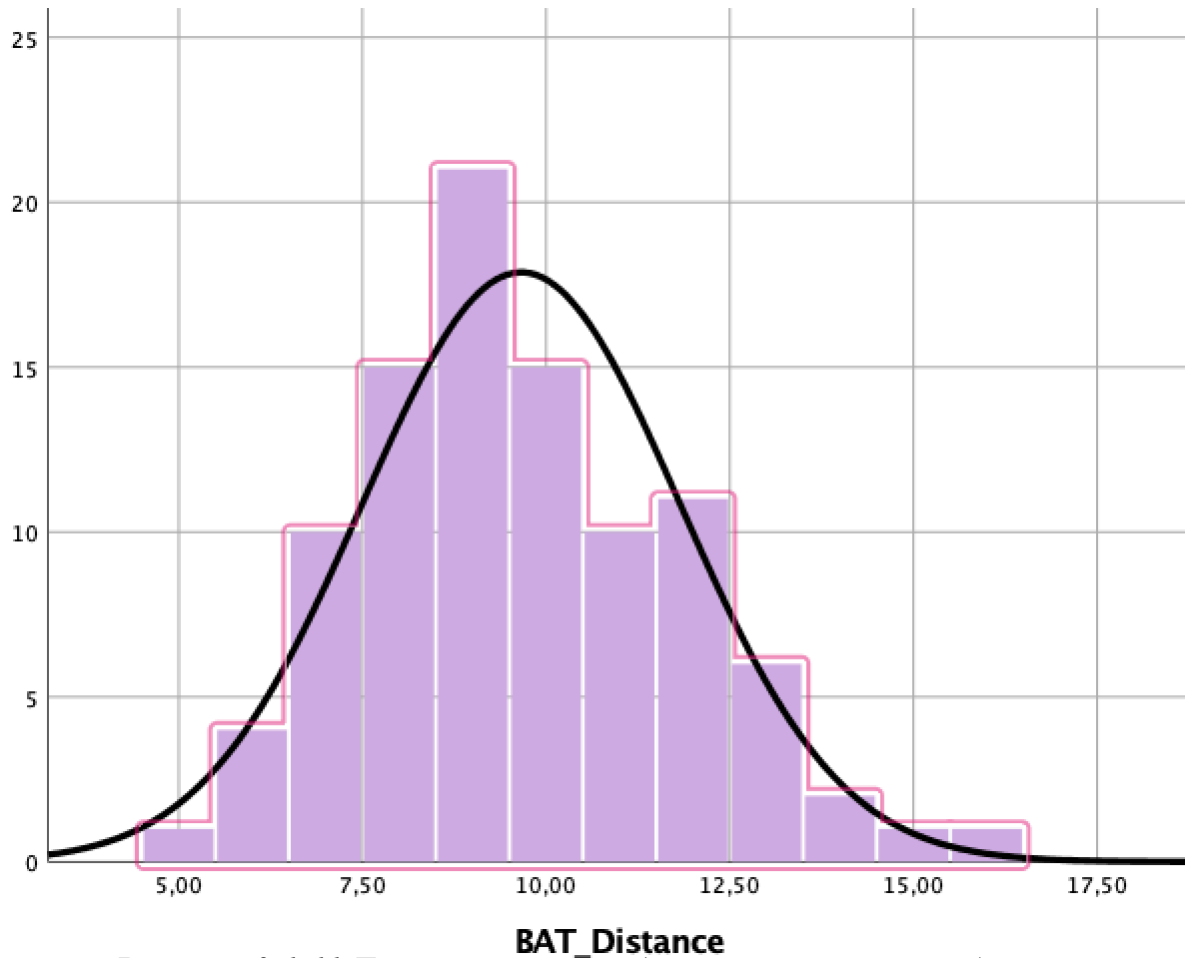
Загальний показник BAT (BAT_Total) коливається від 32 до 84 балів, а середнє значення становить $M = 58,07$, $SD = 11,73$. Це вказує на загалом підвищений рівень проявів професійного вигорання у вибірці, із наявністю як помірних, так і високих значень у частини респондентів, що потребує окремої уваги в контексті психопрофілактики та організаційної підтримки вчителів. (Таб. 3.1.7)

Таблиця 3.1.7 Описова статистика ВАТ (за субшкалами)

	Середнє значення	Мін.	Макс.	Стандартне відхилення	Стандартна похибка середнього
BAT_Exhaustion	23,79	9	38	6,13	0,62
BAT_Distance	9,66	5	16	2,16	0,22
BAT_Cognitive	13,40	6	21	3,22	0,33
BAT_Emotional	11,22	6	20	2,94	0,30
BAT_Total	58,07	32	84	11,73	1,19

У зв'язку з необхідністю перевірки характеру розподілу показників професійного вигорання було здійснено побудову гістограм для всіх субшкал опитувальника ВАТ із накладеними кривими нормального розподілу. Такий підхід дав можливість оцінити варіативність показників, їхню однорідність та відповідність припущенню нормальності, що є важливим для подальшого використання параметричних статистичних методів.

Аналіз субшкали «Відчуження від роботи» (BAT_Distance) показав, що розподіл є практично симетричним і зосередженим у межах середніх значень. Основна маса респондентів має низько–помірні показники емоційного дистанціювання, що підтверджується чітко вираженим центральним піком та мінімальною кількістю крайніх балів. Накладена крива нормального розподілу майже ідентично повторює емпіричний профіль, що свідчить про стабільність і однорідність цієї субшкали в межах вибірки. (Рис. 3.1.11)



BAT_Distance
*Рисунок 3.1.11 Гістограма розподілу показників за субшкалою
 «Відчуження від роботи»*

Подібна тенденція спостерігається і для субшкали «Виснаження» (BAT_Exhaustion), однак її розподіл демонструє дещо ширшу варіативність показників. Центральна частина гістограми представлена найбільшою кількістю спостережень, тоді як поодинокі високі значення формують легку правосторонню асиметрію. Така форма розподілу узгоджується зі специфікою професійної діяльності вчителів, у яких рівень емоційного виснаження може коливатися від помірного до підвищеного залежно від інтенсивності робочого навантаження. (Рис. 3.1.12)

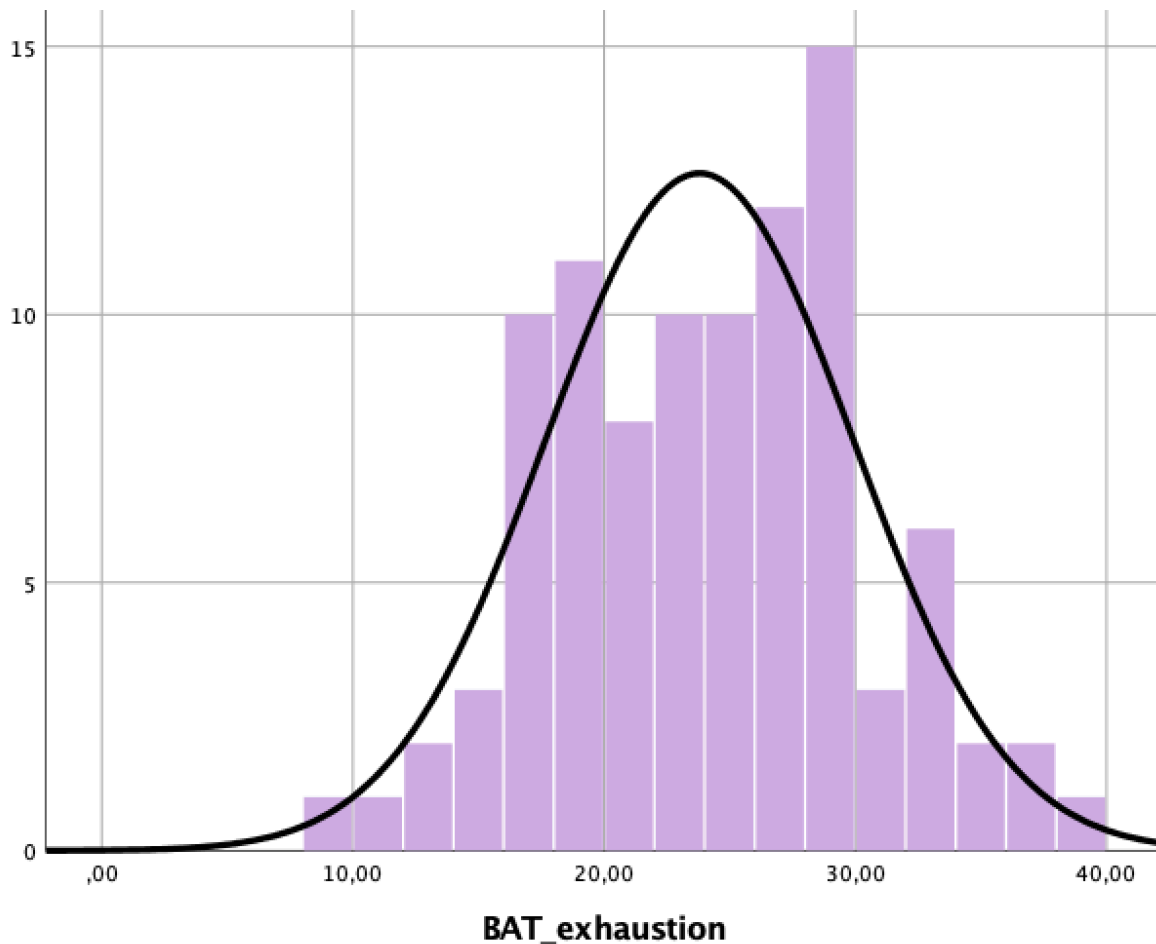


Рисунок 3.1.12 Гістограма розподілу показників за субшкалою «Виснаження»

У свою чергу, субшкала «Когнітивні порушення» (BAT_Cognitive) продемонструвала найстабільніший та найсиметричніший розподіл серед усіх субшкал ВАТ. Переважна кількість спостережень зосереджена у середньому діапазоні, що формує чіткий центральний пік і плавні спади до нижчих та вищих значень шкали. Такий профіль свідчить про збалансованість когнітивних проявів вигорання та дозволяє припускати відсутність суттєвих групових відмінностей у здатності до концентрації, уважності й когнітивної регуляції в межах вибірки. (Рис. 3.1.13.)

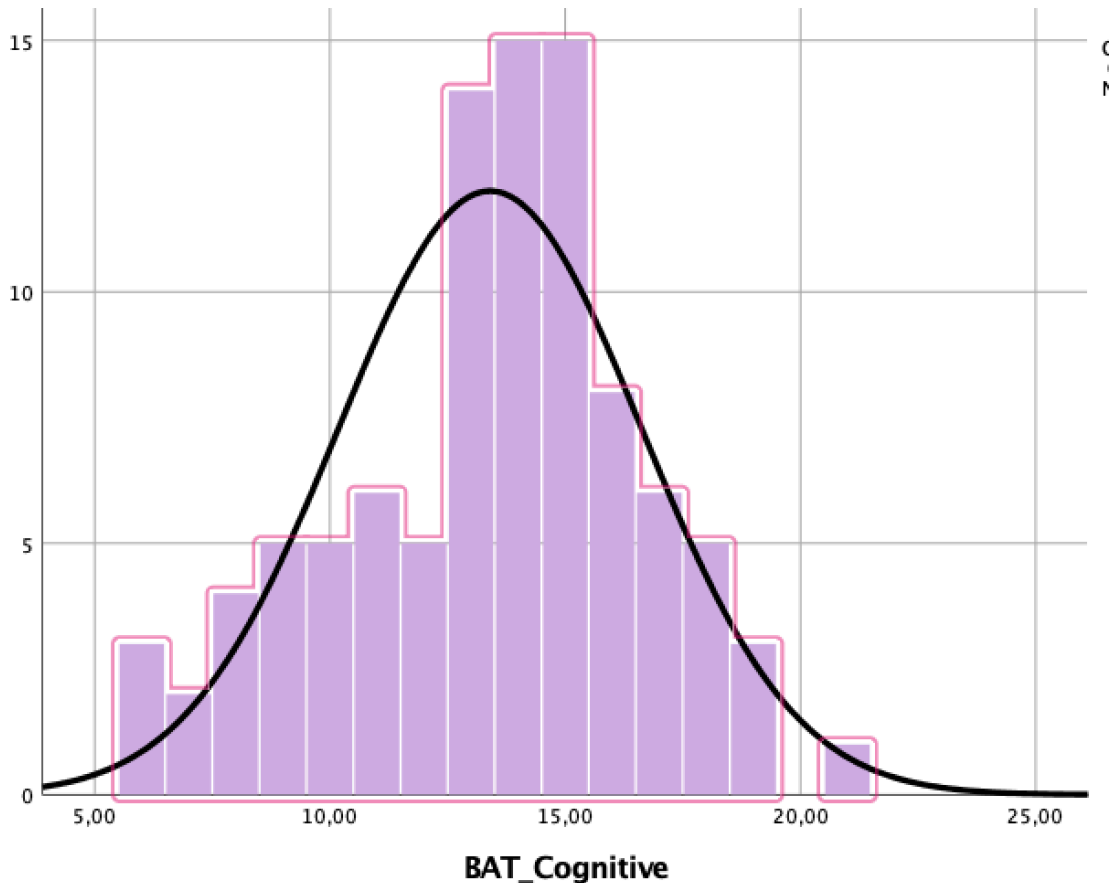


Рисунок 3.1.13. Гістограма розподілу показників за субшкалою «Когнітивні порушення»

Дещо іншу конфігурацію демонструє субшкала «Емоційні порушення» (BAT_Emootional), де спостерігається легкий нахил у бік нижчих значень. Це означає, що значна частина вчителів характеризується низько–помірними показниками емоційної реактивності, дратівливості та труднощів із регуляцією емоцій. Незважаючи на це, накладена нормальна крива лишається достатньо наближеною до емпіричного розподілу, що підтверджує відсутність суттєвих викривлень чи викидів. (Рис. 3.1.14)

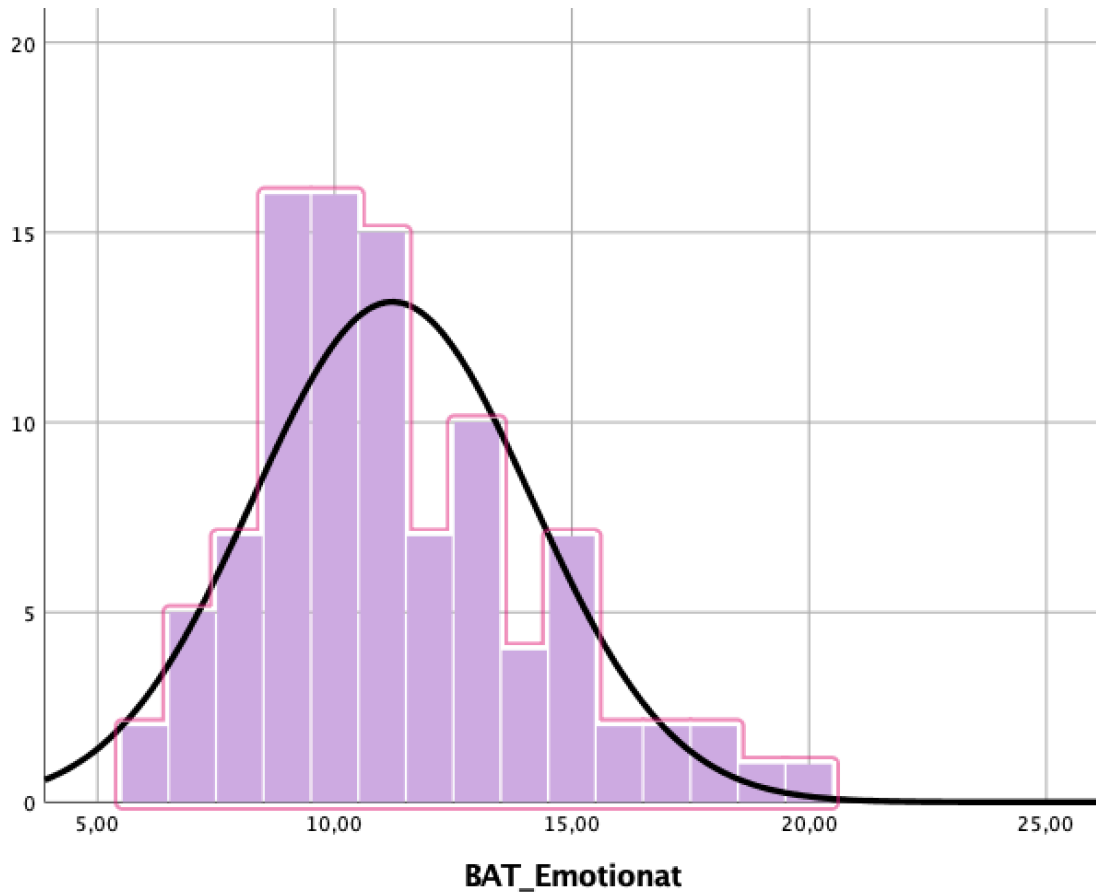


Рисунок 3.1.14. Гістограма розподілу показників за субшкалою «Емоційні порушення»

Загальний показник вигорання (BAT_Total) виявився збалансованим і структурно близьким до нормального розподілу. Основна маса значень розташована в середньому діапазоні, а крайні значення представлені мінімально. Це свідчить про загальну однорідність вибірки за інтегральним рівнем професійного вигорання та дає підстави для впевненого застосування параметричних методів аналізу під час подальшого дослідження взаємозв'язків між показниками. (Рис. 3.1.15)

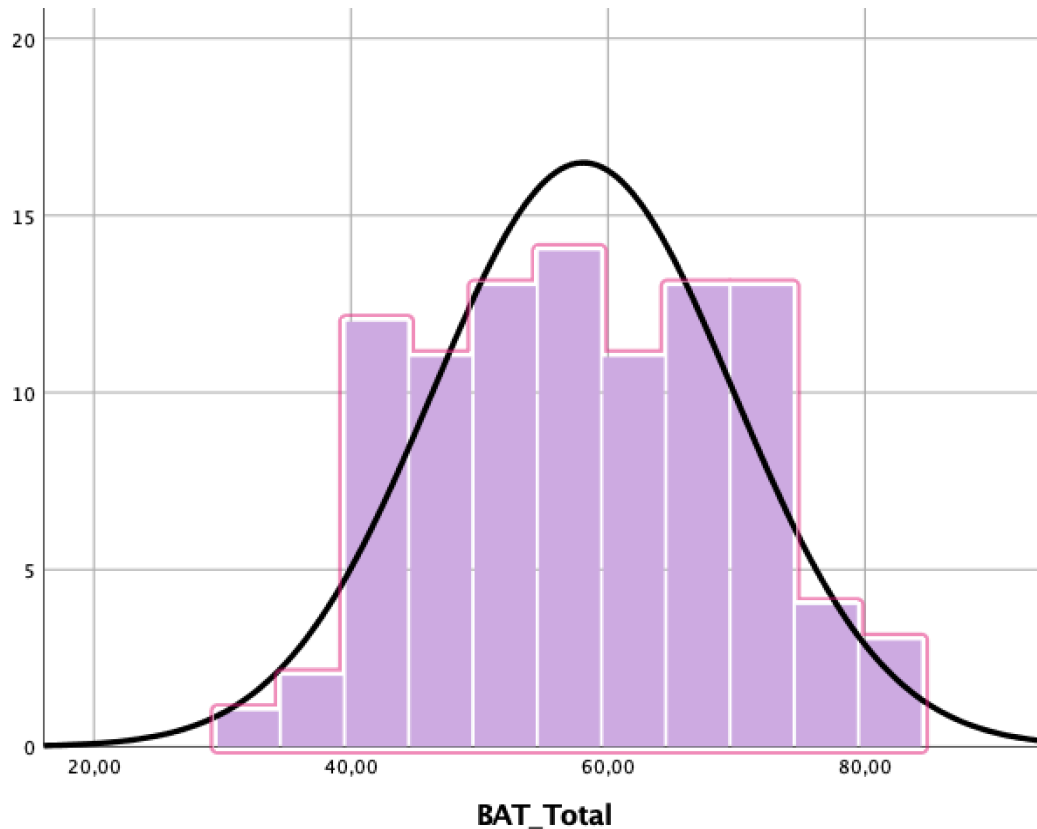


Рисунок 3.1.15 Гістограма розподілу загального показника професійного вигорання

У сукупності результати аналізу підтверджують, що всі субшкали ВАН мають розподіли, які не суперечать припущенню нормальності й є достатньо однорідними для подальшого статистичного опрацювання.

У контексті перевірки психометричних властивостей опитувальника ВАН було проаналізовано внутрішню узгодженість субшкал за допомогою коефіцієнта Cronbach's α ($N = 97$). Для субшкали «Виснаження» (ВАН_Exhaustion), що містить 8 тверджень, отримано $\alpha = 0,906$, що відповідає дуже високому рівню внутрішньої узгодженості. Скориговані кореляції «пункт–загальний бал» лежать у діапазоні $r = 0,54-0,79$, а значення α при виключенні окремих пунктів залишаються в межах $0,885-0,908$, що свідчить про відсутність «слабких» тверджень та цілісність змісту субшкали.

Щодо субшкали «Відчуження від роботи» (BAT_Distance), яка включає 4 пункти, показник Cronbach's α становить 0,376, що вказує на низький рівень внутрішньої узгодженості. Кореляції окремих пунктів із сумарним балом коливаються в межах $r = 0,12-0,39$, а вилучення будь-якого з пунктів не призводить до суттєвого підвищення α (діапазон α при виключенні пункту: 0,307–0,405). Такий результат може бути пов'язаний із невеликою кількістю тверджень, їх різною змістовою спрямованістю або особливостями лінгвістичної адаптації. У подальшому аналізі показники цієї субшкали інтерпретуються з обережністю та використовуються переважно як допоміжні.

Аналіз субшкали «Когнітивні порушення» (BAT_Cognitive), що складається з 5 пунктів, показав коефіцієнт $\alpha = 0,663$, що відповідає прийнятному/пограничному рівню внутрішньої узгодженості. Скориговані кореляції пунктів із загальним балом знаходяться на рівні $r \approx 0,42-0,61$, а значення α при виключенні окремих тверджень залишаються в межах 0,584–0,657, тобто вилучення жодного пункту не дає суттєвого приросту надійності, але й не знижує її. Це дозволяє розглядати субшкалу як загалом психометрично прийнятну, з урахуванням того, що вона вимірює складний когнітивний конструкт.

Подібну картину продемонструвала субшкала «Емоційні порушення» (BAT_Emotional), до складу якої входить 5 тверджень; для неї отримано Cronbach's $\alpha = 0,663$. Показники скоригованих кореляцій «пункт–загальний бал» варіюють у межах $r \approx 0,34-0,56$, а значення α при виключенні окремого пункту коливається від 0,542 до 0,728. Це свідчить про задовільну внутрішню узгодженість та відносну однорідність емоційних проявів вигорання, які фіксує дана субшкала.

Якщо розглядати інтегральний показник професійного вигорання (BAT_Total), розрахований на основі чотирьох субшкал, коефіцієнт Cronbach's α становить 0,740 при N елементів = 4. Таким чином, загальний

індекс ВАТ демонструє прийнятний рівень внутрішньої узгодженості, а кореляції субшкал із сумарним балом ($r \approx 0,52-0,74$) підтверджують їх внесок у вимірювання спільного конструкту вигорання. (Таб.3.1.8)

Узагальнюючи результати, можна зробити висновок, що більшість субшкал ВАТ («Виснаження», «Когнітивні» та «Емоційні порушення»), а також загальний показник ВАТ характеризуються належною внутрішньою узгодженістю, тоді як субшкала «Відчуження від роботи» потребує обережної інтерпретації через низький показник Cronbach's α . Це варто враховувати під час подальшого аналізу та обговорення результатів дослідження.

Таблиця 3.1.8 Альфа Кронбаха опитувальника ВАТ (за пунктами та субшкалами)
(Повна див. Додатки)

	α Кронбаха
BAT_min - max	0,885 - 0,899
BAT_general (Exhaustion)	0,906
BAT_min - max	0,107 - 0,405
BAT_general (Distance)	0,376
BAT_min - max	0,584 - 0,657
BAT_general (Cognitive)	0,663
BAT_min - max	0,542 - 0,728
BAT_general (Emotional)	0,663

Після створення сумарних показників для кожної субшкали ВАТ наступним кроком стало формування трирівневої категоризації, що дозволило оцінити не лише абсолютні бали, а й їхній розподіл у вибірці. Для цього в SPSS було попередньо обраховано інтегральні значення, а потім — на основі реальних мінімальних, максимальних та середніх показників — сформовано три діапазони, які відображають низький, середній та високий рівень проявів відповідної характеристики. Створення рівнів здійснювалося через процедуру перекодування змінних, де кожному інтервалу балів було присвоєно окрему категорію з відповідним словесним описом. Це надало можливість інтерпретувати результати не лише кількісно, але й якісно.

Подальший аналіз засвідчив, що різні компоненти вигорання проявляються неоднаково. Так, у субшкалі емоційного виснаження розподіл виявився доволі збалансованим: 28 респондентів (28,9%) мають низькі показники, 40 осіб (41,2%) — середні, а ще 29 (29,9%) — високі. Це означає, що майже третина вчителів перебуває у зоні значного емоційного виснаження, тоді як інша частина вибірки демонструє помірні або мінімальні прояви. (Рис. 3.1.16)

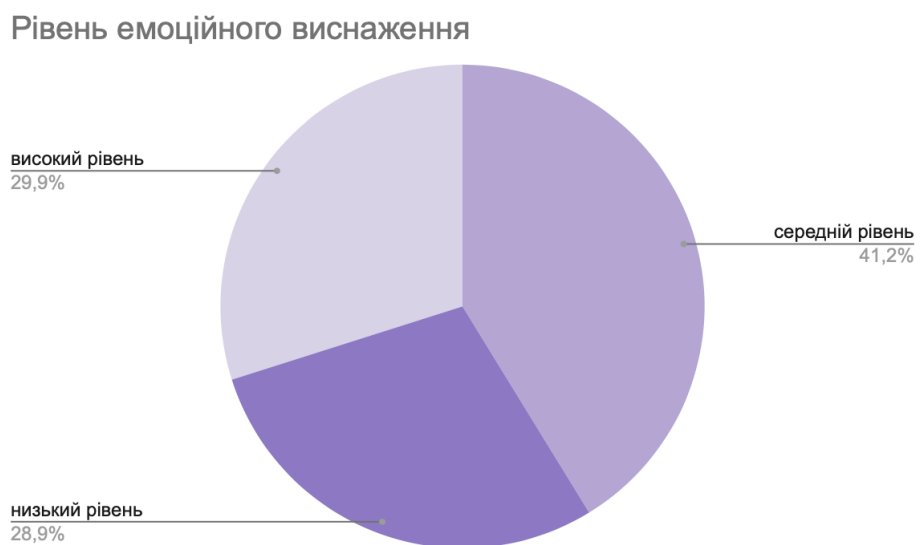


Рисунок 3.1.16 Розподіл рівнів емоційного виснаження за шкалою ВАТ

На протипагу цього субшкала відчуження продемонструвала абсолютну однорідність: усі 97 валідних учасників (100%) отримали низький рівень, що свідчить про відсутність цинічного або дистанційованого ставлення до роботи.

Когнітивне виснаження має іншу структуру: середній рівень виявлено у 57 респондентів (58,8%), низький — у 25 (25,8%), а високий — у 15 осіб (15,5%). Такий розподіл свідчить про те, що більшість вчителів стикається з помірними труднощами у зосередженні, ясності мислення або частотою помилок, тоді як виражені когнітивні порушення зустрічаються рідше, але залишаються значущими. (Рис. 3.1.17)

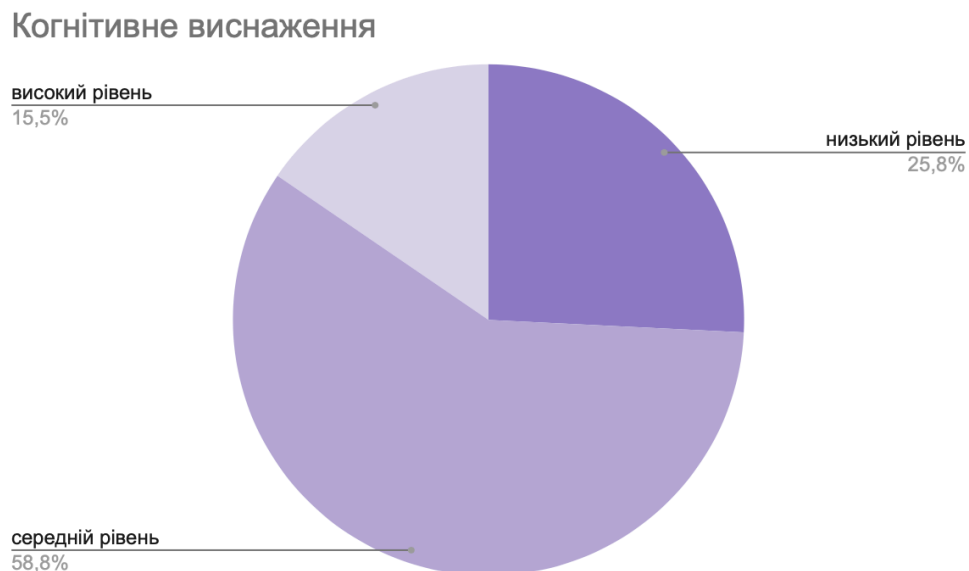


Рисунок 3.1.17 розподіл рівнів когнітивного виснаження за шкалою ВАТ

Емоційне погіршення, у свою чергу, характеризується домінуванням середнього рівня, який спостерігається у 48 осіб (49,5%). Низький рівень притаманний 30 респондентам (30,9%), а високий — 19 (19,6%). Ці дані вказують на те, що для значної частини вибірки характерні періодичні труднощі емоційної регуляції, а майже кожен п'ятий вчитель переживає

інтенсивні або непропорційні емоційні реакції у професійних ситуаціях. (Рис. 3.1.18)

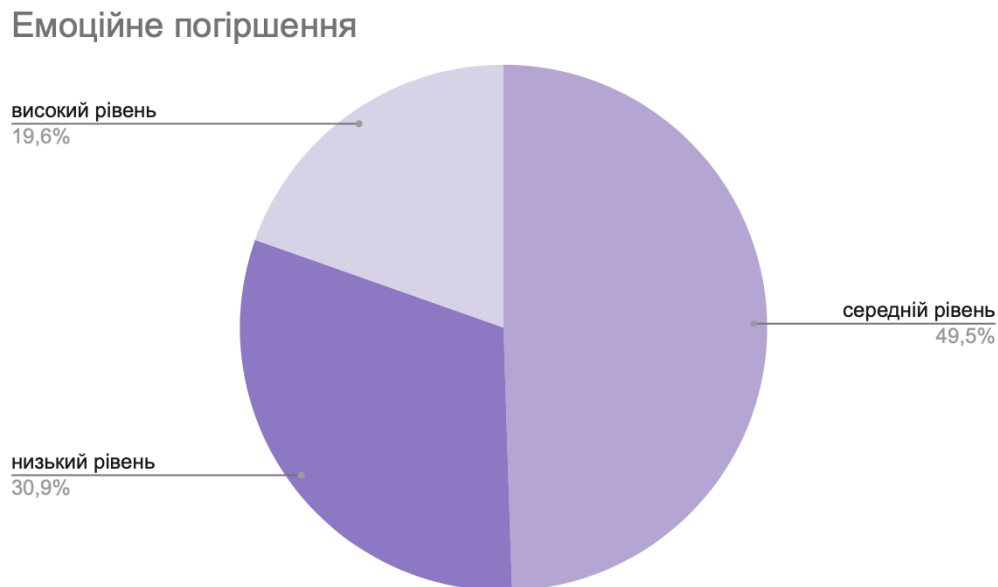


Рисунок 3.1.18 Розподіл рівнів емоційного погіршення за шкалою VAT

Узагальнюючи проведені дії, варто зазначити, що формування рівнів у SPSS стало важливим етапом аналізу, адже дало змогу перейти від «сухих» числових сум до більш осмислених категорій, які відображають реальний стан вчителів у кожному компоненті професійного вигорання. Категоризація дозволила побачити як сфери найбільшої вразливості (емоційне виснаження, когнітивні труднощі, емоційна регуляція), так і ті аспекти, де група демонструє стабільність і збереженість (відсутність відчуження).

3.2. Взаємозв'язок тривоги та професійного вигорання у вчителів

Для дослідження взаємозв'язку між тривожністю та професійним вигоранням у вчителів приватної школи було застосовано два статистичних підходи: кореляцію Пірсона та кореляцію Спірмена. Використання обох методів дозволяє отримати більш надійну та комплексну картину взаємозв'язків між психологічними показниками, оскільки кожен із них відображає відношення між змінними з різною чутливістю до структури

даних. Кореляція Пірсона є класичним інструментом, який вимірює лінійний зв'язок між змінними, що мають близький до нормального розподіл. Водночас частина шкал (зокрема, показники ВАТ та деякі субшкали МВІ) демонстрували легку асиметрію та неідеальну нормальність, тому додаткове застосування кореляції Спірмена дозволило врахувати можливі рангові закономірності й підтвердити стабільність отриманих результатів. Таким чином, комбіноване використання обох коефіцієнтів забезпечує методологічну стійкість висновків і дозволяє впевнено оцінювати взаємозв'язки між тривогою та компонентами професійного вигорання.

Аналіз за методом Пірсона показав чіткі та статистично значущі лінійні взаємозв'язки між рівнем тривожності та ключовими компонентами професійного вигорання. Найсильніший зв'язок спостерігається між тривожністю та емоційним виснаженням МВІ_ЕЕ ($r = 0,744$, $p < 0,001$), що свідчить про виразну закономірність: зі зростанням тривоги швидко активується механізм емоційного виснаження. З клінічної точки зору це закономірно, оскільки хронічна тривога підтримує надмірну активацію симпатичної нервової системи, підвищує рівень кортизолу та формує стан тривалого внутрішнього напруження. Для вчителів, чия діяльність базується на емоційному залученні, емпатії та постійній комунікації з дітьми, такий стан призводить до стрімкого зниження ресурсності та виснаження.

Тривожність також демонструє значущий зв'язок із деперсоналізацією МВІ_ДР ($r = 0,626$, $p < 0,001$): у міру зростання тривоги вчителів частіше використовують механізми емоційного дистанціювання, аби зменшити навантаження, що перевищує їхній ресурс. Схожа тенденція проявляється й у структурі ВАТ: тривога корелює з ВАТ_exhaustion ($r = 0,709$), ВАТ_Cognitive ($r = 0,535$) та ВАТ_Distance ($r = 0,425$), відображаючи вплив тривоги не лише на емоційну сферу, а й на когнітивні процеси та стиль

взаємодії з іншими. Відомо, що хронічна тривога погіршує увагу, швидкість обробки інформації та когнітивну гнучкість, що особливо критично у професії, де потрібно постійно реагувати на змінювані міжособистісні ситуації. Надзвичайно важливим є й зв'язок між тривожністю та загальним показником вигорання BAT_Total ($r = 0,685$), який демонструє, що тривога впливає на вигорання комплексно — одночасно на емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. З клінічної позиції це означає, що коли тривога стає фоновим станом, психіка починає економити ресурси за рахунок автоматизації поведінки, зниження емпатійності та емоційного уникнення, що є характерними механізмами розвитку вигорання. (Таб.3.2.1)

Таблиця 3.2.1 Кореляція Пірсона
(Повна див. Додатки)

Показник тривожності	r	p
BAI_sum - MBI_EE	0.744	< 0.001
BAI_sum - MBI_DP	0.626	< 0.001
BAI_sum - BAT_exhaustion	0.709	< 0.001
BAI_sum - BAT_Cognitive	0.535	< 0.001
BAI_sum - BAT_Distance	0.425	< 0.001
BAI_sum - BAT_Total	0.685	< 0.001
GAD7_sum - MBI_EE	0.727	< 0.001
GAD7_sum - MBI_DP	0.545	< 0.001
GAD7_sum - BAT_exhaustion	0.614	< 0.001
GAD7_sum - BAT_Cognitive	0.474	< 0.001
GAD7_sum - BAT_Distance	0.302	< 0.01
GAD7_sum - BAT_Total	0.587	< 0.001

Кореляційний аналіз за Спірменом підтвердив і посилив отримані за Пірсоном результати, демонструючи ще більш стійкі монотонні взаємозв'язки між тривожністю та вигоранням. Відповідно до цього методу, тривога ВАІ має дуже високу кореляцію з емоційним виснаженням МВІ ($\rho = 0,778$, $p < 0,001$) та деперсоналізацією ($\rho = 0,642$, $p < 0,001$), що свідчить про системну та послідовну тенденцію: зі збільшенням рівня тривожності закономірно зростає вираженість двох ключових симптомів вигорання. Ще більш значущими виявилися зв'язки із ВАТ: тривога ВАІ показала $\rho = 0,717$ з ВАТ_exhaustion та $\rho = 0,679$ з ВАТ_Total, тоді як тривога GAD-7 корелювала з тими ж показниками на рівні $\rho = 0,624$ та $\rho = 0,584$ відповідно. Така стійкість кореляцій вказує на те, що тривога впливає не лише на емоційну сферу, а й на когнітивно-поведінкові аспекти функціонування вчителя: порушення концентрації, уповільнення мислення, підвищене психічне виснаження та зниження емоційної регуляції. З психологічної точки зору це означає, що тривога є одним із найвагоміших предикторів розвитку вигорання: вона поступово виснажує ресурси саморегуляції та робить нервову систему вразливою, що призводить до монотонного зростання симптомів вигорання незалежно від зовнішніх умов.(Таб.3.2.2)

Таблиця 3.2.2 Кореляція Спірменаа
(Повна див. Додатки)

Показник тривожності	r	p
BAI_sum – MBI_EE	0.778	< 0.001
BAI_sum – MBI_DP	0.642	< 0.001
BAI_sum – BAT_exhaustion	0.717	< 0.001
BAI_sum – BAT_Cognitive	0.532	< 0.001
BAI_sum – BAT_Distance	0.454	< 0.001

BAI_sum – BAT_Emootional	0.387	< 0.001
BAI_sum – BAT_Total	0.679	< 0.001
GAD7_sum – MBI_EE	0.711	< 0.001
GAD7_sum – MBI_DP	0.579	< 0.001
GAD7_sum – BAT_exhaustion	0.624	< 0.001
GAD7_sum – BAT_Cognitive	0.485	< 0.001
GAD7_sum – BAT_Distance	0.323	< 0.01

Отримані результати кореляційного аналізу унаочнюють цілісну й внутрішньо узгоджену картину взаємозв'язку між тривогою та професійним вигоранням вчителів приватної школи. І Пірсон, і Спірмен стабільно демонструють, що тривожність — як соматична, так і когнітивно-емоційна — є одним із ключових чинників ризику розвитку вигорання. Найбільшої виразності ці зв'язки набувають у показниках емоційного виснаження та деперсоналізації, а також у тій частині BAT, що відображає фізичне й когнітивне виснаження. Це означає, що тривога впливає на вигорання не точково, а системно, зачіпаючи емоційну, когнітивну та поведінкову сфери професійного функціонування.

З клінічно-психологічної перспективи такі результати цілком очікувані: тривога хронічно виснажує нервову систему, знижує якість відновлення, погіршує концентрацію, підвищує емоційну реактивність та активує механізми емоційного уникнення. Для вчителів, чия робота побудована на постійному залученні, взаємодії, регуляції групової динаміки та високому рівні відповідальності, навіть помірне підвищення тривожності стає каталізатором швидкого зниження ресурсності. Саме тому взаємозв'язок тривоги та вигорання у цій професійній групі проявляється настільки послідовно та виразно.

3.3. Емоційне виснаження як ключовий компонент вигорання, пов'язаний із тривогою

Щоб окремо підкреслити роль емоційного виснаження як ключового компонента вигорання, було проведено кореляційний аналіз за Спірменом між показниками тривоги (BAI_sum, GAD7_sum1) та двома індикаторами емоційного виснаження — за шкалами MBI_EE та BAT_exhaustion. Вибір рангового коефіцієнта був зумовлений тим, що дані мають обмежений діапазон значень та не є ідеально нормальними, а також тим, що сумарні бали за опитувальниками відображають порядковий рівень вираженості симптомів.

Отримані результати свідчать про виразні та статистично значущі зв'язки між тривогою та емоційним виснаженням. Зокрема, між BAI_sum та MBI_EE виявлено високий позитивний кореляційний зв'язок ($\rho = 0,778$, $p < 0,001$), а між GAD7_sum1 та MBI_EE — також високий ($\rho = 0,711$, $p < 0,001$). Це означає, що зі зростанням рівня тривожності, вимірюної як соматичними, так і когнітивними симптомами, зростає й суб'єктивне відчуття емоційного виснаження. З клінічної точки зору це відображає закономірний механізм: хронічна тривога підтримує нервову систему у стані постійної мобілізації, що потребує значних емоційних затрат. В умовах вчительської роботи, де щоденна взаємодія з дітьми вимагає емпатії, регуляції настрою та витримки, ці затрати не встигають компенсуватися, і людина починає переживати класичне відчуття «спустошеності», характерне для емоційного вигорання.

Аналогічну картину спостерігаємо й щодо іншого показника виснаження — BAT_exhaustion. Зв'язок між BAI_sum та BAT_exhaustion також є високим ($\rho = 0,717$, $p < 0,001$), а між GAD7_sum1 та BAT_exhaustion — дещо нижчим, але все одно значущим ($\rho = 0,624$, $p < 0,001$). Це підтверджує, що тривога пов'язана не лише з класичними проявами емоційного виснаження за MBI, а й з більш сучасним

розумінням виснаження у структурі ВАТ, де акцент зроблено на поєднанні емоційної, фізичної та мотиваційної втоми. Фактично, чим більше переживань, хвилювань, тілесної напруги та тривожних думок має вчитель, тим вищою є ймовірність, що робочий день він сприйматиме як «непосильний», а власні ресурси — як вичерпані.

Особливо показовим є надзвичайно високий зв'язок між двома показниками емоційного виснаження — MBI_EE та ВАТ_exhaustion ($\rho = 0,876$, $p < 0,001$). Така величина коефіцієнта фактично демонструє дуже тісну конвергентну валідність двох інструментів і дає підстави говорити про те, що обидві шкали «ловлять» один і той самий психологічний конструкт емоційного виснаження, хоч і в різних теоретичних рамках. Водночас сильний зв'язок між двома тривожними шкалами (BAI_sum і GAD7_sum1; $\rho = 0,831$, $p < 0,001$) засвідчує, що вони вимірюють близькі, хоча й не ідентичні аспекти тривожності. (Таб. 3.3.1)

Таблиця 3.3.1 Кореляції Спірмена між показниками тривожності та емоційного виснаження
(Повна див. Додатки)

Змінна	BAI_sum	GAD7_sum 1	MBI_EE	ВАТ_exhaust ion
BAI_sum	1	0,831**	0,778**	0,717**
GAD7_sum 1	0,831**	1	0,711**	0,624**
MBI_EE	0,778**	0,711**	1	0,876**
ВАТ_exhaus tion	0,717**	0,624**	0,876**	1

Для більш глибокого розуміння ролі тривоги у формуванні емоційного виснаження було проведено лінійний регресійний аналіз. У першій моделі залежною змінною виступало емоційне виснаження за MBI (MBI_EE), а

предикторами були сумарні показники тривожності за BAI_sum та GAD7_sum1. Отримана модель є статистично значущою ($F(2,94) = 69,65$, $p < 0,001$) і демонструє високий рівень пояснюваної дисперсії: $R = 0,773$, $R^2 = 0,597$, тобто близько 60 % варіації емоційного виснаження пояснюється рівнем тривоги. Обидва предиктори виявилися значущими: BAI_sum має стандартизований коефіцієнт $\beta = 0,459$ ($p < 0,001$), а GAD7_sum1 — $\beta = 0,361$ ($p = 0,002$). Це означає, що і соматичні/фізіологічні прояви тривоги (BAI), і генералізовані тривожні симптоми (GAD-7) роблять самостійний внесок у формування емоційного виснаження; чим вищими є ці показники, тим вираженішим стає суб'єктивне переживання виснаженості, навіть якщо контролювати вплив іншого показника тривоги. (Таб. 3.3.2)

Таблиця 3.3.2 Лінійна регресія: внесок тривожності (BAI, GAD-7) у пояснення емоційного виснаження за MBI_EE

Моделльні показники: $R = 0,773$; $R^2 = 0,597$; скоригований $R^2 = 0,589$; $F(2; 94) = 69,65$; $p < 0,001$.

Змінна	B	Std. Error B	β (Beta)	t	p
Константа	8,558	1,922	—	4,453	0
BAI_sum	0,506	0,127	0,459	3,994	0
GAD7_sum1	0,837	0,261	0,361	3,206	0,002

Примітка. Залежна змінна — MBI_EE (емоційне виснаження за MBI).

У другій моделі залежною змінною виступало виснаження за BAT (BAT_exhaustion), а тими ж предикторами були BAI_sum та GAD7_sum1. Модель також виявилась статистично значущою ($F(2,94) = 48,22$, $p < 0,001$) і пояснює приблизно половину дисперсії показника ($R = 0,712$, $R^2 = 0,506$). Водночас структура внесків дещо відрізняється: значущим предиктором залишається лише BAI_sum ($\beta = 0,619$, $p < 0,001$), тоді як GAD7_sum1 не досягає статистичної значущості ($\beta = 0,110$, $p = 0,379$). Такий результат

може свідчити про те, що саме тілесні та інтенсивні емоційні прояви тривоги, які більшою мірою відображає ВАІ (серцебиття, напруження, відчуття «перевантаженості»), тісніше пов'язані з відчуттям загального виснаження, якого торкається ВАТ. Натомість більш когнітивно забарвлені симптоми генералізованої тривоги, що фіксує GAD-7, можуть сильніше проявлятися через емоційні переживання та оцінки (що добре видно в моделі з MBI_EE), але не завжди прямо транслуються у суб'єктивну «фізичну» втому. (Таб. 3.3.3)

Таблиця 3.3.3 Лінійна регресія: внесок тривожності (BAI, GAD-7) у пояснення виснаження за ВАТ_exhaustion (N = 97)

Моделльні показники: $R = 0,712$; $R^2 = 0,506$; скоригований $R^2 = 0,496$; $F(2; 94) = 48,22$; $p < 0,001$.

Змінна	B	Std. Error B	β (Beta)	t	p
Константа	13,575	1,132	–	11,994	0
BAI_sum	0,371	0,075	0,619	4,967	0
GAD7_sum1	0,136	0,154	0,11	0,883	0,379

Примітка. Залежна змінна — ВАТ_exhaustion (виснаження за ВАТ).

Узагальнюючи ці дані, можна сказати, що емоційне виснаження виступає центральною ланкою між тривогою та професійним вигоранням вчителів. З одного боку, високі кореляційні показники та значущі регресійні коефіцієнти демонструють, що тривога є потужним предиктором виснаження: вона майже наполовину–дві третини «визначає», наскільки втомленими та спустошеними почуваються викладачі. З іншого боку, винятково тісний зв'язок між двома незалежними інструментами вимірювання виснаження (MBI_EE та ВАТ_exhaustion) підсилює висновок

про те, що саме цей компонент є ядром синдрому вигорання, через який хронічна тривога «втілюється» у зміну ставлення до роботи, зниження мотивації та порушення професійного функціонування.

3.4. Відмінності рівнів професійного вигорання між вчителями старшої та молодшої школи

У цьому підрозділі було проаналізовано, чи відрізняються рівні професійного вигорання вчителів залежно від того, з якою ланкою школи вони працюють. До змінної «тип залученості: рівні школи» було включено чотири групи: вчителі, які працюють лише в молодшій школі (39,2 % вибірки), лише в середній школі (22,7 %), лише в старшій школі (21,6 %), а також ті, хто одночасно залучений на 2–3 рівнях (16,5 %). (Таб. 3.4.1)

Таблиця 3.4.1 Розподіл вчителів за рівнями школи

Група (school_group)	N	% від загальної вибірки	Валідний %*
Лише молодша школа	38	33,9 %	39,2 %
Лише середня школа	22	19,6 %	22,7 %
Лише старша школа	21	18,8 %	21,6 %
Кілька рівнів (2–3 ланки)	16	14,3 %	16,5 %

Як індикатори вигорання використовувались загальний показник BAT_Total, окрема субшкала емоційного виснаження BAT_exhaustion, а також шкала емоційного виснаження за MBI (MBI_EE). Для перевірки міжгрупових відмінностей було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA) та узагальнену лінійну модель з багатовимірною перевіркою ефекту фактора «рівні школи» (MANOVA), а також post hoc-порівняння з поправкою Бонферроні.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу показали, що статистично значущих відмінностей між групами за жодним із показників професійного вигорання не виявлено. Для загального індексу вигорання за ВАТ (ВАТ_Total) значення $F(4; 92) = 1,11$, $p = 0,359$, для емоційного виснаження за МВІ (МВІ_ЕЕ) $F(4; 92) = 0,68$, $p = 0,605$, а для субшкали ВАТ_exhaustion $F(4; 92) = 0,78$, $p = 0,541$. Частки поясненої дисперсії для всіх моделей були низькими ($\eta^2_{\text{partial}} \approx 0,03-0,05$), що вказує на слабкий ефект фактора «рівень школи». (Таб. 3.4.2) Багатовимірний ефект фактора «рівень школи» виявився статистично незначущим: слід Піллаї $V = 0,107$; $F(12; 276) = 0,85$; $p = 0,597$; $\text{partial } \eta^2 = 0,036$. Інші мультіваріантні критерії (лямбда Вілкса, слід Хотеллінга, найбільший корінь Роя) дали аналогічні незначущі результати ($p > 0,22$). Post hoc-порівняння між окремими парами груп із використанням поправки Бонферроні не виявили жодної пари, де середні показники вигорання відрізнялися б статистично значуще (усі $p = 1,000$). Отже, вчителі, які працюють лише в молодшій, лише в середній, лише в старшій школі чи одночасно на кількох рівнях, демонструють порівнянні профілі емоційного виснаження та професійного вигорання. (Таб. 3.4.3)

Таблиця 3.4.2 Однофакторна ANOVA показників професійного вигорання залежно від рівня школи, в якій працює вчитель

Залежна змінна	SS між групами	df між	SS всередині груп	df всередині	F	p	Частка поясненої дисперсії (η^2_{partial})
ВАТ_Total (загальне вигорання ВАТ)	606,131	4	197 425,573	92	1,106	0,359	$\approx 0,05$

МВІ_ЕЕ (емоційне виснаження МВІ)	367,08 7	4	49 371,693	92	0,684	0,60 5	$\approx 0,03$
ВАТ_exhausti on (емоційне виснаження ВАТ)	118,14 2	4	32 566,603	92	0,78 0	0,54 1	$\approx 0,03$

Примітка. η^2_{partial} розрахована як $SS_{\text{between}} / (SS_{\text{between}} + SS_{\text{within}})$ і показує, яку частку варіації показника пояснює фактор «тип залученості: рівні школи».

Таблиця 3.4.3 Багатовимірний дисперсійний аналіз (MANOVA)
показників професійного вигорання залежно від рівня школи в якій
працює вчитель

Критерій	Значення	F	df гіпотези	df помилки	p	p	partial η^2
Слід Піллаї	0,107	0,852	12	276	0,597	0,359	0,036
Лямбда Вілкса	0,896	0,840	12	269,409	0,609	0,60 5	$\approx 0,03$

Слід Хотеллінга	0,112	0,828	12	266,032	0,621	0,54 1	$\approx 0,03$
Найбільшій корінь Роя	0,063	1,457	4	92	0,222		

Примітка. Post hoc-порівняння з поправкою Бонферроні не виявили значущих відмінностей між жодною парою груп (усі $p = 1,000$).

З психологічної точки зору ці результати свідчать, що сам по собі рівень шкільної ланки не є визначальним чинником вигорання для вчителів приватної демократичної школи. Ймовірно, більш суттєву роль відіграють спільні для всіх ланок організаційні умови: загальна культура школи, формат вчительської підтримки, вимоги до емоційної включеності, а також контекст воєнного стану, який однаково впливає на всю педагогічну команду. Крім того, значна частина вчителів залучена відразу до кількох ланок, що розмиває потенційні відмінності між «молодшою» та «старшою» школою як окремими середовищами. Таким чином, отримані дані дозволяють припустити, що профілактика вигорання має орієнтуватися не стільки на конкретний рівень школи, скільки на загальні умови праці вчителів та їхній індивідуальний рівень тривоги, емоційного навантаження й ресурсів.

Для аналізу того, чи пов'язаний професійний стаж вчителя з рівнем його тривожності, було застосовано кореляційний підхід із використанням

двох методів — Пірсона та Спірмена. Така подвійна перевірка була важливою, оскільки змінна «стаж» мала числовий формат, але потенційно могла мати неідеальний розподіл, а отже, непараметрична оцінка забезпечує більшу надійність результатів. Обидва методи продемонстрували однаковий змістовний висновок: стаж роботи не має статистично значущого зв'язку з рівнем тривожності вчителів. За коефіцієнтом Пірсона, кореляція між стажем і тривожністю за ВАІ виявилася слабкою і недостовірною ($r = 0,061$, $p = 0,555$), і аналогічно незначущою щодо GAD-7 ($r = 0,115$, $p = 0,263$). Непараметричний аналіз за Спірменом підтвердив ці результати: зв'язок зі шкалою ВАІ був слабким ($\rho = 0,114$, $p = 0,265$), а зі шкалою GAD-7 лише трохи вищим, проте так само статистично недостовірним ($\rho = 0,150$, $p = 0,141$). Таким чином, незалежно від вибраного статистичного підходу, дані однозначно свідчать про відсутність суттєвого зв'язку між тривожністю та тривалістю професійного досвіду (Таб.3.5.1)

Таблиця 3.4.4 Кореляція між стажем роботи та рівнем тривожності вчителів

Змінні	BAI_sum (Пірсон r)	p	GAD7_s um1 (Пірсон r)	p	BAI_su m (Спірм ен ρ)	p	GAD7_su m1 (Спірмен ρ)	p
Стаж роботи (роки)	0,061	0,555	0,115	0,263	0,114	0,265	0,15	0,141

З психологічної точки зору така картина виглядає цілком закономірною. У контексті воєнного стану та загального рівня суспільного стресу індивідуальна тривожність значною мірою формується не професійними чинниками, а силою зовнішнього тиску. Хронічна невизначеність, часті зміни умов роботи, навантаження, пов'язані з адаптацією дітей до

стресових подій, та підвищений емоційний фон країни створюють ситуацію, у якій досвід перестає бути захисним фактором. Новачки можуть переживати тривогу через складність нової ролі, а досвідчені викладачі — через накопичену втому та тривалу роботу у високостресових умовах. У результаті рівень тривожності «вирівнюється», і фахова стажованість не дає помітної переваги.

Важливим є й те, що тривожність як характеристика особистості значною мірою детермінована індивідуальними відмінностями — темпераментом, стилем реагування на стрес, особливостями когнітивної оцінки ситуацій. Тому навіть тривалий досвід роботи не обов'язково знижує схильність до тривожних реакцій. Для частини вчителів збільшення стажу може, навпаки, супроводжуватися накопиченням емоційного виснаження, що підсилює тривогу, тоді як інші залишаються стійкими незалежно від років роботи.

Таким чином, отримані результати свідчать, що стаж роботи не виступає визначальним чинником тривоги у вчителів приватних шкіл. Тривожність формується переважно за рахунок зовнішніх умов та індивідуально-психологічних особливостей, що підкреслює важливість системної психологічної підтримки працівників незалежно від їхнього досвіду.

Висновки розділу 3

У третьому розділі було здійснено комплексний статистичний аналіз тривожності та професійного вигорання вчителів приватних шкіл в умовах воєнного стану, що дозволило сформулювати цілісне уявлення про емоційний стан педагогів та чинники, що визначають їхнє виснаження. Отримані результати демонструють, що більшість вчителів перебуває у зоні підвищеної тривожності — як генералізованої, так і клінічної. Понад дві третини респондентів показали легкі, помірні або високі рівні тривоги за

GAD-7, а близько 80 % — помірні або тяжкі прояви за ВАІ. Така картина свідчить про системне емоційне навантаження, з яким вчителі стикаються у своїй щоденній роботі та в загальносуспільному контексті невизначеності.

Психометричний аналіз підтвердив високу внутрішню узгодженість основних шкал (GAD-7, ВАІ, МВІ_ЕЕ, ВАТ_exhaustion), що забезпечує надійність отриманих даних. Окремі субшкали (наприклад, ВАТ_Distance) продемонстрували нижчу надійність, що було враховано під час інтерпретації результатів. Загалом використані інструменти виявилися адекватними для оцінки емоційного стану вчителів, а статистична структура даних дала змогу провести як параметричні, так і непараметричні аналізи.

Найвагоміші висновки стосуються взаємозв'язку тривожності та професійного вигорання. І кореляції Пірсона, і кореляції Спірмена продемонстрували дуже високі та стійкі асоціації між тривогою та ключовими компонентами вигорання. Емоційне виснаження за МВІ має сильний зв'язок із тривогою (до $r/\rho > 0,77$), а показник ВАТ_exhaustion — стабільно високі кореляції з тривожністю за обома шкалами. Більше того, інтегральний індекс вигорання ВАТ_Total також суттєво пов'язаний із тривожністю ($r \approx 0,69$; $\rho \approx 0,68$). Це сформувало чітку картину: тривога є одним із найпотужніших чинників, що визначають ступінь професійного виснаження викладачів.

Особливо показовими виявилися результати регресійного аналізу. Модель прогнозування емоційного виснаження за МВІ показала, що тривога пояснює майже 60 % дисперсії ($R^2 = 0,597$), причому значущими залишаються обидва показники тривожності — як фізіологічно-соматичний (ВАІ_sum), так і когнітивно-емоційний (GAD7_sum1). У моделі для ВАТ_exhaustion тривога також виявилася важливим предиктором ($R^2 = 0,506$), однак вирішальним фактором у цьому

випадку є саме соматичні прояви тривожності, що відображає тілесний вимір виснаження, властивий структурі ВАТ. Це дозволяє говорити про багатовимірний механізм впливу тривоги на вигорання: через емоційні переживання, через тілесну напругу та через вплив на когнітивні ресурси. Аналіз зв'язку між вигоранням та рівнем школи, у якій працює вчитель, виявився несподівано однорідним. ANOVA, MANOVA та post hoc-порівняння не виявили жодних статистично значущих відмінностей за жодним із показників вигорання. Тобто це свідчить, що робота в молодшій, середній чи старшій школі сама по собі не визначає рівень емоційного навантаження викладачів. Швидше за все, ключові фактори формуються не на рівні ланки школи, а на рівні загальної культури організації, міжособистісної взаємодії, умов праці, а також індивідуальних особливостей тривожності, які, згідно з результатами, виступають набагато вагомішими предикторами вигорання, ніж контекст ланки.

Аналіз зв'язку стажу роботи з тривогою показав відсутність будь-яких статистично значущих асоціацій. Жоден із коефіцієнтів, ні Пірсона, ні Спірмена, не продемонстрував зв'язку між кількістю років професійного досвіду та рівнем тривоги. Цей висновок підтверджує припущення про те, що в умовах воєнного стану та високої соціальної напруженості досвід не є захисним чинником, а тривожність визначається переважно зовнішніми стресорами та індивідуально-психологічними характеристиками.

Узагальнюючи всі результати, можна стверджувати, що центральним феноменом у структурі професійного вигорання вчителів приватної школи є саме емоційне виснаження, яке виявилось найбільш тісно пов'язаним із тривожністю, найвираженішим у вибірці та найчутливішим до впливу індивідуального емоційного стану. Саме воно об'єднує фізичне, когнітивне та емоційне навантаження у єдиний механізм, який визначає загальний рівень вигорання.

Таким чином, результати третього розділу дозволяють зробити важливий висновок: тривожність є провідним чинником ризику професійного вигорання вчителів приватної школи, незалежно від їхнього професійного досвіду або рівня школи, в якій вони працюють. Це підкреслює необхідність системних психологічних інтервенцій, спрямованих на підтримку емоційної стабільності педагогів, розвиток навичок саморегуляції та зменшення загального рівня тривожності — як основного механізму профілактики вигорання.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання магістерської роботи було здійснено всебічний теоретичний та емпіричний аналіз тривожності та професійного вигорання вчителів приватної школи, що дало змогу сформуванню багаторівневого, узагальнене розуміння досліджуваного феномену. На підставі проведеного дослідження були отримані результати, які дозволяють зробити низку теоретично й практично значущих висновків, що безпосередньо відповідають завданням, визначеним у вступі.

По-перше, було систематизовано наукові підходи до вивчення тривоги та професійного вигорання як взаємопов'язаних психоемоційних станів. Проведений аналіз літератури засвідчив, що сучасні теоретичні моделі трактують тривожність як комплексний психологічний конструкт, що охоплює когнітивні, емоційні та тілесні компоненти, а професійне вигорання — як багатовимірний синдром, центральним елементом якого є емоційне виснаження. Діяльність вчителів, зважаючи на її емоційну насиченість і постійну взаємодію з учнями, розглядається в сучасних джерелах як професія з підвищеним ризиком формування вигорання. Таким чином, перше завдання дослідження — узагальнення теоретичних засад вивчення тривоги та вигорання — було повністю реалізоване.

По-друге, у роботі було здійснено характеристику психоемоційного стану вчителів приватної школи в умовах воєнного стану. На основі проведеної емпіричної частини вдалося описати загальні тенденції, які свідчать про емоційну напруженість педагогів та їхню схильність до переживання різних форм тривоги та виснаження. Цей результат відповідає другому завданню роботи, що полягало в аналізі особливостей емоційного стану викладачів.

По-третє, було оцінено психометричні характеристики використаних методик, що дозволило встановити адекватність застосованих інструментів для дослідження станів тривоги й вигорання. Надійність, внутрішня узгодженість та структурна валідність опитувальників підтвердили можливість достовірної інтерпретації отриманих показників. Виконання цього завдання забезпечило методологічну надійність усіх подальших висновків.

По-четверте, важливим теоретико-емпіричним результатом є встановлення системного взаємозв'язку між тривожністю та професійним вигоранням. Отримані дані узгоджуються з сучасними уявленнями про взаємодію емоційних та регуляторних процесів у професійній діяльності педагогів. Було підтверджено, що тривога відіграє суттєву роль у формуванні емоційного виснаження, впливаючи на когнітивну та поведінкову складові професійного функціонування. Цей висновок відповідає одному з ключових завдань дослідження — визначенню характеру зв'язку між тривожністю та вигоранням.

По-п'яте, дослідження дозволило встановити, що рівень професійного вигорання вчителів не зумовлюється специфікою ланки школи чи кількістю років педагогічного досвіду. Це дає підстави говорити про переважання індивідуально-психологічних та організаційних чинників над структурно-посадовими характеристиками. Відповідне завдання

дослідження — аналіз відмінностей між вчителями різних ланок — також було реалізовано.

По-шосте, узагальнення результатів дозволило зробити висновок про центральну роль емоційного виснаження в структурі професійного вигорання вчителів. Емоційне виснаження виступає провідним компонентом, через який проявляються інші аспекти вигорання, а також основним механізмом впливу тривожності на професійне функціонування педагогів. Таким чином, було виконано завдання, яке полягало у визначенні ключових компонентів вигорання, що є найбільш чутливими до впливу тривоги.

У цілому, підсумовуючи отримані дані, можна стверджувати, що тривожність є одним із провідних чинників ризику професійного вигорання вчителів приватної школи. Виявлена взаємодія емоційних та регуляторних компонентів дозволяє говорити про необхідність системної психологічної підтримки вчителів у контексті їхньої професійної діяльності. Важливим практичним наслідком дослідження є усвідомлення того, що профілактика вигорання має охоплювати не лише організаційні зміни, а й індивідуальні способи підвищення емоційної стійкості, розвиток навичок саморегуляції та формування здорового психологічного середовища в освітньому просторі.

Таким чином, усі завдання, поставлені у вступі, були виконані в повному обсязі, а отримані результати мають як наукову, так і практичну значущість для подальшого дослідження та підтримки психологічного благополуччя викладачів приватних шкіл в умовах сучасних соціальних викликів.

Список літератури:

- Карамушка, Л. М., & Гнускіна, Г. В. (2018). *Психологія професійного вигорання*. Київ: ІСПП НАПН України.
<https://files.core.ac.uk/download/pdf/163088378.pdf>
- Малікова, С. (2022). *Особливості професійного емоційного вигорання педагогів*. SWorldJournal, 16(2).
<https://www.sworldjournal.com/index.php/swj/article/view/swj16-02-022/3008>
- Новікова, Ю. (2024, 19 вересня). *Вчителі в приватних школах: як їхній підхід до навчання відрізняється від державних шкіл*. UaPost.
<https://uapost.com.ua/vciteli-v-privatnih-skolah-ak-ihnij-pidhid-do-navcanna-vidriznaet-sa-vid-derzavnih-skil>
- Олійник, М. (2021). *КПТ-орієнтована модель допомоги при емоційному вигоранні* [PDF].
<https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Oliynyk-M.-KPT-orientovana-model-dopomogy-pry-emotsiynomu-vygoranni.pdf>
- Смокова, Л. С., Мартинюк, О. В., & Кравець, О. С. (2023). *Емоційне та професійне вигорання особистості*. Одеса: ОНУ ім. І. І. Мечникова.
[mr_emotsiine ta profesiine vygorannya.pdf](mr_emotsiine_ta_profesiine_vygorannya.pdf)
- Якимчук, О. (2021). *Психологічні особливості професійного вигорання особистості*. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 12 «Психологічні науки», (16 (61)).

<https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/94242632-f7a7-4e6c-832a-aa946e07ca5c/download>

Adabi, Y., & Ghafournia, N. (2020). *The relationship among anxiety, motivation, and burnout: A study of Iranian EFL teachers*. *International Journal of Research in English Education*, 5(4).
<https://ijreeonline.com/article-1-405-en.pdf>

Agyapong, V. I. O., Dapaah, J. M., Okonji, M. N., & Adams, J. (2022). *Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A systematic review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 3418
<https://www.mdpi.com/1660-4601/19/17/10706>

American Psychological Association. *State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. <https://www.apa.org/pi/about/publications/caregivers/practice-settings/assessment/tools/trait-state>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2023). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53.
<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). *An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties* [BAI manual, PDF]. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893–897.
<https://nesdo.onderzoek.io/wp-content/uploads/2016/08/BAI-Beck-Anxiety-Index-Beck-et-al.-1988.pdf>

Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). Beck Anxiety Inventory (BAI). Kyiv: Київський Центр КПТ.
<https://uccbt.com.ua/test/depresiya-i-stres/shkala-tryvogy-beka/>

Dugas, M. J., & Robichaud, M. (2007). *Intolerance of Uncertainty (IoU) protocol guide for GAD* [PDF]. MOYA CBT.
<https://www.moyacbt.co.uk/wp-content/uploads/2021/11/Dugas-Robichaud-2007-IoU-protocol-guide-3.pdf>

Eurydice Ukraine. (2024). *Організація приватної освіти*.
<https://eurydice.iea.gov.ua/2-4-%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%BD%D0%BE%D1%97-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8/eurydice.iea.gov.ua>

Freudenberger, H. J. (1974). *Staff Burn-Out*. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
<https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Hobfoll, S. E. (1989). *Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress*. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
https://www.researchgate.net/profile/Stevan-Hobfoll-2/publication/228079206_Conservation_of_Resources/links/53ed1c190cf2981ada12af0c/Conservation-of-Resources.pdf

IJzerman, L., & Halsema, A. (2025). Burnout as breakdown of one's existence

[in the world. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 28\(3\), 595–606.](#)
<https://doi.org/10.1007/s11019-025-10281-8>

Julian, L. J. (2011). *Measures of anxiety: State–Trait Anxiety Inventory (STAI), Beck Anxiety Inventory (BAI), and Hospital Anxiety and Depression Scale-Anxiety (HADS-A)*. *Arthritis Care & Research*, 63(Suppl. 11), S467–S472. <https://doi.org/10.1002/acr.20561>

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). *Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/23/12760>

Karpenko, Y., Savko, N., Lialiuk, Y., & Kolisnyk, R. (2024). Emotional Intelligence in Organization of the Personality Motivation Structure. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, (11), 57–76. <https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/180>

Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). *The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis*. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 284. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.00284/full>

Leiter, M. P., & Maslach, C. (1999). *Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout*. *Journal of Health & Human Services Administration*, 21(4), 472–489. https://www.researchgate.net/profile/Christina-Maslach/publication/12693291_Six_areas_of_worklife_A_model_of_the_organizational_context_o

[f_burnout/links/00b4951d9f7c4ac3a4000000/Six-areas-of-worklife-A-model-of-the-organizational-context-of-burnout.pdf?utm_source](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wps.20311)

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry*. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wps.20311>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory manual* (3-rd ed.). Consulting Psychologists Press. https://pdfcoffee.com/manual-mbi-maslach-burnout-inventory-pdf-free.html?utm_source

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O., & Malau-Aduli, B. S. (2023). *A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/12/6070>

Onan, A. M., & Aydın, S. (2024). *Well-Being, Burnout, and Teaching Anxiety among EFL Teachers*. *Journal of Language Research*, 8(1), 17–35. <https://doi.org/10.51726/jlr.1376451>

Phan, M. L., Renshaw, T. L., Caramanico, J., Greeson, J. M., MacKenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., ... Nuske, H. J. (2022). *Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design*. *Mindfulness*, 13(7), 1591–1613 <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9524483/>

Redelinghuys, K., & Morgan, B. (2023). *Psychometric properties of the*

Burnout Assessment Tool across four countries. *BMC Public Health*, 23, Article 824. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15604-z>

Rutter, L. A., Brown, T. A. (2017). *Psychometric Properties of the Generalized Anxiety Disorder Scale–7 (GAD-7) in a Sample of University Students.* *Journal of Anxiety Disorders*, 45, 45–50. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-016-9571-9>

Schaufeli, W. B. et al. (2020). *Burnout Assessment Tool (BAT): Development and validation.* <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/595.pdf>

Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2019). *Burnout Assessment Tool (BAT) – Ukrainian version* [PDF]. <https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/08/BAT-Ukrainian.pdf>

Shkabarina, M., Ternovyk, N., Yanytska, O., Kovbasiuk, T., & Yatsurik, A. (2025). *Emotional burnout of teachers under martial law: The role of resilience in maintaining professional health.* Durham, NC: Research Square. https://www.researchgate.net/publication/394611348_Emotional_Burnout_of_Teachers_Under_Martial_Law_The_Role_of_Resilience_in_Maintaining_Professional_Health

Shvay, R., Petrovska, I., Kushka, B., Sydorovych, O., & Mys'kiv, I. (2025). *The relationship between teachers' psychological well-being, coping strategies and intolerance of uncertainty: A comparative study in Poland and Ukraine.* *European Journal of Educational Research*

https://www.researchgate.net/publication/393741301_The_Relationship_Between_Teachers'_Psychological_Well-Being_Coping_Strategies_and_Intolerance_of_Uncertainty_A_Comparative_Study_in_Poland_and_Ukraine

Smidt, W., Czepil, M., Karpenko, O., & Embacher, E.-M. (2024). Predictors of burnout of preschool teachers working in the war-zone Ukraine. *Early Childhood Research Quarterly*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200624000553?via%3Dihub>

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). *GAD-7: Застосування шкали для скринінгу генералізованого тривожного розладу та оцінювання його тяжкості* (українська адаптація). Start.UA.
<https://start.ua-test.com/pub/files/gad-7-manual.pdf>

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). *GAD-7: A brief measure for assessing generalized anxiety disorder*
https://ctc-ri.org/sites/default/files/uploads/gad7_ref.pdf?utm_source

Türkmen, G. N. (2023). *The intersection of burnout and identity in novice private-school English teachers*. *International Journal of Educational Researchers*, 14(3), 1-13. <https://doi.org/10.29329/ijer.2023.595.1>

UNICEF. (2025, February 21). *Three years of full-scale war for Ukraine's children*. <https://www.unicef.org/eca/stories/three-years-full-scale-war-ukraines-children>

UNICEF. (2023). *The summary report of the Survey of Ukrainian Parents: Life for children during the war*. UNICEF Ukraine. <https://www.unicef.org/ukraine/en/media/43126/file/The%20summary%20report%20of%20the%20Survey%20of%20Ukrainian%20parents%2B%2B.pdf>

World Health Organization. (2019, May). *Burn-out an “occupational phenomenon”*. Retrieved November 29, 2025, from <https://www.who.int/standards/classifications/frequently-asked-questions/burn-out-an-occupational-phenomenon>

World Health Organization. *ICD-11: Anxiety or fear-related disorders*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1336943699>

Zhou, K., & Wang, J. (2025). *Workplace anxiety leading to job burnout among young and middle-aged university lecturers: Mechanism and mitigation strategies*. *Frontiers in Psychology*, 15, 1495718. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2024.1495718/full>

ДОДАТКИ

Таблица 3.1.2 Альфа Кронбаха GAD-7

	α Кронбаха
GAD_q1	0,736
GAD_q2	0,749
GAD_q3	0,836
GAD_q4	0,629
GAD_q5	0,690
GAD_q6	0,713
GAD_q7	0,656
GAD_general	0,901

Таблица 3.1.4 Альфа Кронбаха ВАІ

	α Кронбаха
BAI_q1	0,907
BAI_q2	0,904
BAI_q3	0,906
BAI_q4	0,905
BAI_q5	0,903
BAI_q6	0,912
BAI_q7	0,905
BAI_q8	0,904
BAI_q9	0,904
BAI_q10	0,904
BAI_q11	0,905
BAI_q12	0,909
BAI_q13	0,913
BAI_q14	0,903
BAI_q15	0,906
BAI_q16	0,903
BAI_q17	0,905
BAI_q18	0,909
BAI_q19	0,912
BAI_q20	0,903
BAI_q21	0,91
BAI_general	0,91

Таблиця 3.1.6 Альфа Кронбаха МВІ (за субшкалами)

	α Кронбаха
МВІ_1	0,886
МВІ_2	0,881
МВІ_3	0,897
МВІ_6	0,883
МВІ_8	0,896
МВІ_13	0,908
МВІ_14	0,898
МВІ_16	0,885
МВІ_20	0,907
МВІ_ЕЕ_general	0,905
МВІ_5	0,643
МВІ_10	0,600
МВІ_11	0,677
МВІ_15	0,619
МВІ_22	0,678
МВІ_DP_general	0,694
МВІ_4	0,864
МВІ_7	0,857
МВІ_9	0,856
МВІ_12	0,892

MBI_17	0,862
MBI_18	0,856
MBI_19	0,859
MBI_21	0,863
MBI_PA_general	0,879

Таблиця 3.1.8 Альфа Кронбаха опитувальника ВАТ (за пунктами та субшкалами)

	α Кронбаха
BAT_q1	0,885
BAT_q2	0,890
BAT_q3	0,899
BAT_q4	0,888
BAT_q5	0,908
BAT_q6	0,898
BAT_q7	0,895
BAT_q8	0,887
BAT_general (Exhaustion)	0,906
BAT_q9	0,307
BAT_q10	0,405
BAT_q11	0,107
BAT_q12	0,392
BAT_general (Distance)	0,376

BAT_q13	0,584
BAT_q14	0,603
BAT_q15	0,610
BAT_q16	0,598
BAT_q17	0,657
BAT_general (Cognitive)	0,663
BAT_q18	0,645
BAT_q19	0,553
BAT_q20	0,728
BAT_q21	0,543
BAT_q22	0,542
BAT_general (Emotional)	0,663
BAT_Exhaustion	0,647
BAT_Distance	0,701
BAT_Cognitive	0,652
BAT_Emotional	0,702
BAT_general (Total)	0,740

Таблиця 3.2.1 Кореляція Пірсона

		BAI_su m	Gad7_ sum1	MBI_E E	MBI_ DP	MBI_ PA	BAT_e xhausti on	BAT_ Distan ce	BAT_ Cognit ive	BAT_E motion al	BAT_T otal
BAI_su m	Кореля ція	1	,814**	,744**	,626**	0,157	,709**	,425**	,535**	,360**	,685**
	Знач.		0	0	0	0,125	0	0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
Gad7_su m1	Кореля ція	,814**	1	,727**	,545**	,319**	,614**	,302**	,474**	,324**	,587**
	Знач.	0		0	0	0,001	0	0,003	0	0,001	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
MBI_EE	Кореля ція	,744**	,727**	1	,758**	,503**	,846**	,490**	,546**	,420**	,787**
	Знач.	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
MBI_DP	Кореля ція	,626**	,545**	,758**	1	0,168	,780**	,603**	,523**	,506**	,789**
	Знач.	0	0	0		0,099	0	0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
MBI_PA	Кореля ція	0,157	,319**	,503**	0,168	1	,209*	0,053	0,175	-0,108	0,14
	Знач.	0,125	0,001	0	0,099		0,04	0,608	0,087	0,294	0,172
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
BAT_ex haustion	Кореля ція	,709**	,614**	,846**	,780**	,209*	1	,593**	,604**	,525**	,929**
	Знач.	0	0	0	0	0,04		0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
BAT_Di stance	Кореля ція	,425**	,302**	,490**	,603**	0,053	,593**	1	,478**	,352**	,714**
	Знач.	0	0,003	0	0	0,608	0		0	0	0

	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
BAT_Cognitive	Кореляція	,535**	,474**	,546**	,523**	0,175	,604**	,478**	1	,360**	,768**
	Знач.	0	0	0	0	0,087	0	0		0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
BAT_Emotional	Кореляція	,360**	,324**	,420**	,506**	-0,108	,525**	,352**	,360**	1	,689**
	Знач.	0	0,001	0	0	0,294	0	0	0		0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
BAT_Total	Кореляція	,685**	,587**	,787**	,789**	0,14	,929**	,714**	,768**	,689**	1
	Знач.	0	0	0	0	0,172	0	0	0	0	
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
** 0,01											
* 0,05											

Таблиця 3.2.2 Кореляція Спірмена

		BAI_sum	Gad7_sum1	MBI_EE	MBI_DP	MBI_PA	BAT_exhaustion	BAT_Distance	BAT_Cognitive	BAT_Emotional	BAT_Total
BAI_sum	Кореляція	1	,831**	,778**	,642**	-0,021	,717**	,454**	,532**	,387**	,679**
	Знач.	.	0	0	0	0,835	0	0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
Gad7_sum1	Кореляція	,831**	1	,711**	,579**	0,138	,624**	,323**	,485**	,370**	,584**
	Знач.	0	.	0	0	0,178	0	0,001	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97

МВІ_Е	Кореляція	,778**	,711**	1	,780**	0,196	,876**	,546**	,595**	,520**	,820**
	Знач.	0	0	.	0	0,054	0	0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
МВІ_ДР	Кореляція	,642**	,579**	,780**	1	-0,06	,797**	,612**	,547**	,539**	,800**
	Знач.	0	0	0	.	0,561	0	0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
МВІ_РА	Кореляція	-0,021	0,138	0,196	-0,06	1	-0,007	0,002	0,06	-0,163	-0,048
	Знач.	0,835	0,178	0,054	0,561	.	0,949	0,985	0,56	0,11	0,637
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
ВАТ_ехhaustion	Кореляція	,717**	,624**	,876**	,797**	-0,007	1	,622**	,629**	,572**	,937**
	Знач. (двухстороння)	0	0	0	0	0,949	.	0	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
ВАТ_Distance	Кореляція	,454**	,323**	,546**	,612**	0,002	,622**	1	,483**	,356**	,716**
	Знач.	0	0,001	0	0	0,985	0	.	0	0	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
ВАТ_Cognitive	Кореляція	,532**	,485**	,595**	,547**	0,06	,629**	,483**	1	,329**	,766**
	Знач.	0	0	0	0	0,56	0	0	.	0,001	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
ВАТ_Emotional	Кореляція	,387**	,370**	,520**	,539**	-0,163	,572**	,356**	,329**	1	,687**
	Знач.	0	0	0	0	0,11	0	0	0,001	.	0
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97

ВАГ_Т otal	Кореля ція	,679**	,584**	,820**	,800**	-0,048	,937**	,716**	,766**	,687**	1
	Знач.	0	0	0	0	0,637	0	0	0	0	.
	N	97	97	97	97	97	97	97	97	97	97
** 0,01											