МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ТА УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КАРДИНАЛЬНИХ ЗМІН В ОСВІТІ

Виконав: студент IV курсу,
групи 6.0532-2
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми Психологія
Зварич Данило Андрійович
Керівник: Phd, викладач кафедри
психології Околович О. С.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент
кафедри психології Грандт В.В.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
кафедра психології
рівень вищої освіти: бакалаврський
спеціальність: 053 «Психологія»
освітня програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри психології
к.психол.н., доцент Н.О. Губа
_____
«___» _____ 2026 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ
Зварич Данилу Андрійовичу

1. Тема роботи: Особливості співпраці практичного психолога та учителя в умовах кардинальних змін в освіті
керівник роботи Околович О.С., Phd, викладач кафедри психології
затверджені наказом ЗНУ від «08» грудня 2025 року № 1779-с
2. Строк подання студентом роботи: __
3. Вихідні дані до роботи: аналіз наукових джерел, матеріали практик.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати теоретичні підходи до проблеми співпраці практичного психолога та учителів у закладах освіти; визначити основні чинники, що впливають на успішність співпраці між психологом та учителями; провести емпіричне дослідження особливостей співпраці психолога та учителів; розробити практичні рекомендації для психологів щодо покращення професійної співпраці.
5. Перелік графічного матеріалу: 5 таблиць.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Околович О.С., Phd		
Розділ 1	Околович О.С., Phd		
Розділ 2	Околович О.С., Phd		
Висновки	Околович О.С., Phd		

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	березень 2026 р.	Виконано
5	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
6	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	травень 2026 р.	Виконано

Студент_____ Д. А. Зварич

Керівник роботи_____ О. С. Околович

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 49 сторінок, 5 таблиць, 60 джерел, 7 додатків.

Об’єкт дослідження –співпраця практичного психолога та учителя в умовах координальних змін в освіті.

Предмет дослідження – особливості співпраці практичного психолога та учителя.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості співпраці практичного психолога та учителів в умовах координальних змін в освіті.

Гіпотеза дослідження: успішність професійної співпраці практичного психолога та учителів залежить від рівня розвитку комунікативних здібностей, емпатії, особливостей поведінки у конфліктних ситуаціях та рівня емоційного вигорання.

Методи дослідження: теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, класифікація та систематизація наукових джерел, порівняння й узагальнення даних; емпіричні: Індекс міжособистісної реактивності IRI (М. Девіс, адаптація Околович О.С.), Опитувальник вигорання MBI (К. Маслач), Методика КОЗ (Б. Федоришин, В. Русалінов), Тест «Стилі поведінки у конфлікті» (К. Томас), авторська анкета; статистичні: описова статистика, кореляційний аналіз (критерій Спірмена), порівняння груп (критерій Манна-Уітні).

Наукова новизна полягає у комплексному вивченні взаємозв'язку емпатії, комунікативних здібностей, стилів поведінки у конфлікті та рівня емоційного вигорання як чинників професійної співпраці практичного психолога та учителів в умовах сучасних освітніх трансформацій.

СПІВПРАЦЯ, ПРАКТИЧНИЙ ПСИХОЛОГ, УЧИТЕЛЬ, КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ, ЕМПАТІЯ, ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ, СТИЛІ ПОВЕДІНКИ У КОНФЛІКТІ, КООРДИНАЛЬНІ ЗМІНИ.

SUMMARY

Zvarych D.A. Peculiarities of cooperation between a practical psychologist and a teacher in conditions of radical changes in education.

Bachelor’s qualifying work: 49 pages, 3 tables, 60 references, 7 appendices.

Research object: professional interaction between a school psychologist and teaching staff in an educational institution.

Research subject: psychological characteristics of professional interaction between a school psychologist and teachers under conditions of educational transformations.

Research goal: to theoretically substantiate and empirically investigate the psychological characteristics of interaction between a school psychologist and teachers in an educational institution under conditions of educational transformations.

Research hypothesis: the effectiveness of professional interaction between a school psychologist and teachers depends on the level of communicative skills, empathy, conflict behavior styles, and emotional burnout.

Research tasks: – to analyze theoretical approaches to the problem of professional interaction between a school psychologist and teachers; – to identify the key psychological factors influencing the effectiveness of psychologist–teacher interaction; – to conduct an empirical study of the psychological characteristics of this interaction; – to develop practical recommendations for school psychologists aimed at improving professional interaction with teachers.

The qualifying work consists of an Introduction, 2 Chapters, General Conclusions, a List of References, and Appendices. Chapter 1, "Theoretical Foundations of Professional Interaction Between a School Psychologist and Teachers," provides a theoretical analysis of the psychologist’s professional activity, the specifics of teachers’ work under modern educational reforms, and the psychological factors that determine successful interaction. Chapter 2, "Empirical Study of the Psychological Characteristics of Psychologist–Teacher Interaction,"

describes the research design and methods, presents the results of comparative and correlational analyses, and outlines practical recommendations.

Research methods: theoretical (analysis of scholarly sources, generalization, systematization); empirical (Interpersonal Reactivity Index – IRI, M. Davis, adapted by O. Okolovych; Maslach Burnout Inventory – MBI, C. Maslach; Communicative and Organizational Skills questionnaire – COS, B. Fedoryshyn & V. Rusalinov; Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument; an author-designed teacher questionnaire); statistical (descriptive statistics, Spearman rank correlation, Mann–Whitney U test). The sample comprised 62 participants: 12 school psychologists and 50 teachers.

Scientific novelty consists in the comprehensive examination of the interrelationships among empathy, communicative skills, conflict behavior styles, and emotional burnout as determinants of professional interaction between a school psychologist and teachers under conditions of contemporary educational transformations.

Practical significance: the findings may be applied by school psychologists in general secondary education institutions to optimize interaction with teachers, design training programs for the development of communicative competence and empathy, prevent emotional burnout, and inform in-service teacher professional development.

Key words: interaction, school psychologist, teachers, communicative skills, empathy, emotional burnout, conflict behavior styles, educational transformations.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПІВПРАЦІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ТА УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КООРДИНАЛЬНИХ ЗМІН В ОСВІТІ 12
1.1 Психологічна характеристика професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти 12
1.2 Особливості професійної діяльності педагогів в сучасних умовах 21
1.3 Особливості співпраці практичного психолога та учителів в умовах координальних змін в освіті 27
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІВПРАЦІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ТА УЧИТЕЛІВ 35
2.1 Організація та методи дослідження особливостей співпраці практичного психолога та учителів 35
2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження 38
2.3 Практичні рекомендації щодо покращення співпраці практичного психолога та учителів 43
ВИСНОВКИ 47
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 50
ДОДАТКИ 55

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна система освіти України перебуває у стані координальних трансформацій, зумовлених реалізацією концепції Нової української школи, цифровізацією освітнього процесу, поширенням дистанційних і змішаних форм навчання, а також впливом соціально-економічних і воєнних викликів. Зазначені зміни супроводжуються підвищеним рівнем психоемоційного навантаження на педагогічних працівників і практичних психологів, зростанням вимог до їхньої стресостійкості, гнучкості, емпатії та комунікативної компетентності.

В умовах координальних змін особливої ваги набуває проблема налагодження ефективної професійної співпраці між практичним психологом та учителями як ключової умови забезпечення психологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Недостатній рівень такої співпраці, її формалізація, дефіцит взаємної довіри та перевантаження фахівців можуть призводити до зниження ефективності психологічного супроводу, погіршення соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі та зростання ризику професійного вигорання.

Практичний психолог у закладі освіти виконує важливі функції, пов’язані із забезпеченням психологічного супроводу освітнього процесу, профілактикою емоційного вигорання учителів, підтримкою психічного здоров’я учнів і педагогічних працівників, а також участю у вирішенні конфліктних ситуацій. Водночас ефективність його діяльності значною мірою залежить від якості професійної співпраці з учителями, що визначається низкою психологічних чинників.

Проблема професійної співпраці у психологічній науці розглядалася в різних теоретичних підходах. У гуманістичній психології (К. Роджерс) співпраця трактується як умова особистісного розвитку, що ґрунтується на емпатії, прийнятті та автентичності. У межах теорії емоційного інтелекту (Д. Гоулман) підкреслюється роль здатності розпізнавати та регулювати

емоції у процесі міжособистісної взаємодії. Соціально-когнітивний підхід (А. Бандура) акцентує увагу на взаємозв'язку поведінкових стратегій, соціальних очікувань і професійного середовища. Значний внесок у дослідження емоційного вигорання як чинника професійної взаємодії зробили К. Маслач і С. Джексон, які довели його негативний вплив на ефективність міжособистісних стосунків.

Серед українських науковців проблему психологічних умов професійної співпраці в освітньому середовищі досліджували Г. Балл, С. Максименко, Н. Пов'якель, В. Панок та інші. У їхніх працях наголошується на важливості довіри, узгодженості професійних цінностей, розвитку комунікативних умінь і готовності до співпраці як передумов ефективної взаємодії.

Попри значний науковий доробок, недостатньо дослідженими залишаються особливості взаємозв'язку таких психологічних чинників, як рівень емпатії, комунікативні здібності, стилі поведінки у конфлікті та рівень емоційного вигорання, у контексті професійної співпраці практичного психолога та педагогів саме в умовах координальних змін в освіті. Це зумовлює необхідність комплексного емпіричного вивчення зазначеної проблеми.

Об'єкт дослідження: співпраця практичного психолога та учителя.

Предмет дослідження: особливості співпраці практичного психолога та учителя в умовах координальних змін в освіті.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості співпраці практичного психолога та учителів в умовах координальних змін в освіті.

Гіпотеза дослідження: успішність професійної співпраці практичного психолога та учителя залежить від рівня розвитку комунікативних здібностей, емпатії, особливостей поведінки у конфліктних ситуаціях та рівня емоційного вигорання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми співпраці практичного психолога та учителів у закладах освіти.

2. Визначити основні чинники, що впливають на успішність співпраці між психологом та учителями.

3. Провести емпіричне дослідження особливостей співпраці психолога та учителів.

4. Розробити практичні рекомендації для психологів щодо покращення професійної співпраці.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз наукових джерел, узагальнення, систематизація); емпіричні (Індекс міжособистісної реактивності IRI М. Девіса, адаптована Околович О.С.; Опитувальник професійного вигорання MBI К. Маслач; Методика діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) (Б. Федоришин, В. Русалінов); Тест «Стилі поведінки у конфлікті» (К. Томаса); авторська анкета для педагогів щодо особливостей взаємодії з практичним психологом); статистичні (методи описової статистики – середнє арифметичне, стандартне відхилення, відсоткове відхилення; кореляційний аналіз за критерієм Спірмена; порівняння груп за критерієм Манна-Уітні).

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному вивченні взаємозв'язку емпатії, комунікативних здібностей, стилів поведінки у конфлікті та рівня емоційного вигорання як чинників професійної співпраці практичного психолога та учителів в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти для покращення співпраці з учителями, розроблення тренінгових програм розвитку комунікативної компетентності та емпатії, профілактики емоційного вигорання, а також у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 67 сторінок. Основний текст викладено на 49 сторінках. Список використаних джерел містить 60 найменувань. Робота містить 7 додатків та 5 таблиць.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СПІВПРАЦІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ТА УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ КООРДИНАЛЬНИХ ЗМІН В ОСВІТІ

1.1 Психологічна характеристика професійної діяльності практичного психолога в закладі освіти

Практична психологія у системі освіти є відносно молодою, але динамічно розвиненою галуззю, спрямованою на забезпечення психологічного супроводу освітнього процесу. Її основною метою є створення сприятливих умов для особистісного та інтелектуального розвитку учнів, а також підтримка психологічного благополуччя всіх учасників освітнього середовища – педагогів, батьків і адміністрації. Центральною фігурою у реалізації цих завдань виступає практичний психолог, професійна діяльність якого має комплексний, міждисциплінарний і соціально орієнтований характер.

Відповідно до Положення про психологічну службу у системі освіти України (2018), основними напрямами діяльності практичного психолога є психологічна діагностика, консультування, корекційно-розвивальна робота, профілактика та психологічна просвіта. Реалізація кожного з цих напрямів передбачає безпосередню або опосередковану взаємодію з педагогами. Зокрема, результати психологічної діагностики використовуються педагогами у плануванні освітнього процесу, консультативна діяльність спрямована на допомогу у вирішенні професійних труднощів, а профілактична робота включає попередження емоційного вигорання та конфліктів у педагогічному колективі. Таким чином, ефективність професійної діяльності психолога значною мірою визначається якістю його взаємодії з педагогами.

У сучасній науковій літературі сформувалося кілька ключових підходів до характеристики діяльності практичного психолога. Діяльнісний підхід, обґрунтований у працях українського психолога С. Максименка, розглядає діяльність психолога як складну поліфункціональну систему, що включає мотиваційний, операційний і результативний компоненти [15]. Особливого значення набуває мотиваційний компонент – внутрішня спонука до здійснення психологічної діяльності, що визначає її якість і результативність. Психолог, вмотивований допомогти педагогам і учням, виявлятиме більшу ініціативність у налагодженні взаємодії, тоді як низька мотивація може призводити до формального виконання обов’язків.

Гуманістичний підхід, представлений у роботах К. Роджерса, характеризує ефективного психолога через тріаду якостей: автентичність (конгруентність), емпатію та безумовне позитивне ставлення до клієнта [23]. Ці якості, первинно сформульовані Роджерсом стосовно психотерапевтичної практики, набули широкого застосування і в контексті шкільної психологічної служби. Педагог, що звертається до психолога зі своїми труднощами, потребує того самого відчуття: що його розуміють, приймають і підтримують. Саме тому розвиток емпатії і комунікативних навичок є не просто бажаною рисою психолога, а необхідною умовою успішної взаємодії з педагогами.

Когнітивно-поведінковий підхід акцентує увагу на ролі когнітивних схем, переконань та поведінкових стратегій у формуванні характеру взаємодії між фахівцями. А. Бандура у своїй теорії соціального научання наголошував на механізмах взаємного підсилення соціальних очікувань і поведінкових патернів у profesійному середовищі [30]. Відповідно до цього підходу, психолог і педагог взаємно формують очікування щодо якості взаємодії: позитивний досвід спільної роботи зміцнює готовність до подальшої співпраці, тоді як негативний – знижує її. Це підкреслює значення першого досвіду звернення педагога до психолога як такого, що формує установки на тривалу перспективу.

Екологічний підхід, запропонований У. Бронфенбреннером, розглядає розвиток і діяльність людини у контексті взаємопов'язаних систем середовища [31]. Стосовно практичного психолога це означає, що його діяльність не може бути зрозуміла у відриві від мікросистеми закладу освіти, мезосистеми взаємодії між освітніми установами та макросистеми суспільних норм і цінностей. Освітні трансформації в Україні є змінами макросистемного рівня, що безпосередньо позначаються на характері діяльності психолога на мікрорівні – у конкретному закладі освіти з конкретним педагогічним колективом.

В. Панок, один із провідних українських теоретиків практичної психології, визначає діяльність практичного психолога в освіті як систему заходів, спрямованих на психологічне забезпечення та супровід освітнього процесу [20]. На думку дослідника, ключовою ознакою цієї діяльності є її системний та інтегрований характер: психолог не може ефективно працювати ізольовано, адже вся його робота за своєю суттю є міждисциплінарною і командною. Це означає, що якість роботи практичного психолога нерозривно пов'язана з якістю його взаємодії з педагогічним колективом.

Дослідник Д. Гоулман наголошував на ролі емоційного інтелекту у забезпеченні успішної міжособистісної взаємодії в profesійному середовищі [9]. За його концепцією, емоційний інтелект включає здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, а також здатність враховувати емоційні стани інших людей у процесі взаємодії. Стосовно практичного психолога це означає, що його успішна взаємодія з педагогами значною мірою залежить від рівня розвитку саме цих якостей. Психолог з високим рівнем емоційного інтелекту краще відчуває емоційний стан педагога, точніше визначає його потреби та вибудовує більш конструктивну взаємодію [9].

У наукових джерелах описано різні моделі позиціонування практичного психолога в освітньому закладі. Н. Пов'якель виокремлює три моделі: «асистент-консультант», «незалежний фахівець» та «рівноправний

партнер» педагога [21]. Найбільш ефективною визнається партнерська модель, за якої психолог і педагог виступають рівноправними учасниками спільної діяльності, спрямованої на досягнення загальних освітніх цілей. Проте реалізація партнерської моделі потребує не лише відповідних особистісних якостей психолога, але й достатнього рівня психологічної компетентності педагогів та позитивної установки на взаємодію з психологом [21].

Дослідники виокремлюють такі основні функції практичного психолога: діагностична, корекційно-розвивальна, профілактична, консультативна, просвітницька та координаційна [20; 21]. Остання функція – координаційна – безпосередньо пов’язана із взаємодією з педагогами: вона передбачає координацію зусиль різних фахівців у роботі з учнем, узгодження підходів психолога та педагога, спільне планування роботи. Закордонні дослідники (Шерідан і Кратохвіл, 2008) підкреслюють, що ефективна координаційна діяльність психолога є ключовим чинником успіху інклюзивної та командної роботи у школі [32].

Важливим аспектом характеристики діяльності практичного психолога є аналіз специфіки умов праці. Дослідники фіксують, що практичні психологи закладів освіти стикаються з низкою системних труднощів: надмірне навантаження, нечіткість посадових обов’язків, відсутність чітких показників результативності роботи, недостатнє матеріально-технічне забезпечення [20]. Ці чинники суттєво впливають на якість роботи і, як наслідок, на якість взаємодії з педагогами. Педагог, який звернувся за підтримкою до психолога і не отримав своєчасної відповіді, може сформувати негативне ставлення до подальшої взаємодії. Воткінс та Гуткін (2013) у своїх дослідженнях зазначають, що організаційні умови роботи шкільного психолога є одним із ключових предикторів ефективності його взаємодії з педагогічним персоналом [33].

Окремим аспектом діяльності практичного психолога є забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища. Під психологічною безпекою

розуміється стан захищеності учасників освітнього процесу від загроз психічному здоров'ю, негативних стресових впливів, психологічного насильства [14]. Психолог виступає ключовою фігурою у моніторингу та забезпеченні психологічної безпеки, а для цього йому необхідно бути обізнаним про реальні умови праці педагогів, їхні труднощі та потреби. Це знову підкреслює значення якісної і довірливої взаємодії між психологом та педагогами. Поняття психологічної безпеки освітнього середовища тісно пов'язане з концепцією «психологічна безпека» Е. Едмондсон, яка розглядає відчуття захищеності як передумову відкритої комунікації та командної ефективності [34].

Окремої уваги заслуговує питання професійної ідентичності практичного психолога в закладі освіти. Р. Кочюнас, аналізуючи специфіку консультаційної практики в освіті, зазначав, що психолог нерідко перебуває у ситуації рольової невизначеності: від нього одночасно очікують і психотерапевтичної чутливості, і адміністративної чіткості, і педагогічної компетентності [28]. Ця багатовимірність рольових очікувань є джерелом специфічного професійного стресу і водночас потребує від психолога розвиненої здатності до гнучкого «само моніторингу» та корекції власної поведінки залежно від ситуаційного контексту.

У сучасних умовах воєнного стану в Україні діяльність практичного психолога набула додаткових вимірів. Психологи закладів освіти опинилися в епіцентрі запитів на психологічну допомогу з боку дітей, які пережили травматичні події, а також педагогів, що стикаються з підвищеним рівнем тривоги, горя та невизначеності. Дослідження Медведєвої Н.В. та Яременко О.О. (2022–2023) зафіксували суттєве зростання навантаження на психологів освітніх закладів у зв'язку з необхідністю надання психологічної першої допомоги та розробки антикризових програм підтримки [48]. Це означає, що взаємодія психолога з педагогами в умовах воєнного стану виходить за межі суто професійних стосунків і набуває характеру взаємної підтримки та солідарності.

Важливою складовою характеристика діяльності практичного психолога є його роль у формуванні професійної спільноти в освітньому закладі. Поняття «професійної спільноти навчання» , активно розвинене у зарубіжній педагогіці (Хорд, 1997; ДюФур і Ікер, 1998), передбачає, що всі фахівці закладу, включаючи психолога, розглядають себе як учасників спільного процесу професійного зростання [49]. Психолог у такій моделі є не лише «помічником», а й «партнером у навчанні» – рівноправним учасником колективного аналізу педагогічної практики, обговорення труднощів і пошуку рішень. Запровадження такого підходу в українській освіті є перспективним напрямом, особливо в контексті реформ Нової Української школи.

Дослідники також звертають увагу на значення супервізорської підтримки для психологів, що працюють у системі освіти. Супервізія – це професійна форма консультування, що дозволяє психологу аналізувати складні випадки взаємодії та отримувати зворотний зв’язок від більш досвідченого колеги [21]. Брак регулярної супервізії є системною проблемою в українській освіті та одним із факторів, що підвищують ризик вигорання і знижують якість взаємодії психолога з педагогами. Запровадження обов’язкової групової або індивідуальної супервізії для психологів закладів освіти може суттєво підвищити якість їхньої роботи та рівень задоволеності педагогів взаємодією з ними.

Необхідно також зазначити роль цифровізації освіти як нового контексту, що змінює традиційні форми взаємодії психолога та педагогів. Перехід до дистанційного та змішаного навчання у 2020–2022 роках і подальше закріплення цифрових інструментів як стандарту освітнього процесу поставили перед психологами нові завдання: надання консультативної підтримки онлайн, супроводу педагогів в умовах психологічного навантаження від дистанційної роботи, моніторингу емоційного стану учасників освітнього процесу через дистанційні канали [50]. Ці зміни потребують від психолога розвитку нових цифрових

компетентностей і готовності адаптувати усталені форми взаємодії до умов онлайн-комунікації.

Суттєвою характеристикою педагогічної праці в умовах трансформацій є феномен «подвійного навантаження». Педагог змушений одночасно виконувати традиційні функції (навчання, виховання, оцінювання) та освоювати нові ролі – фасилітатора, коуча, цифрового навігатора, інклюзивного педагога. Дослідження Хакмана та Олдхема у теорії характеристик роботи показали, що надмірне розширення рольового репертуару без відповідного ресурсного забезпечення є потужним джерелом стресу і зниження задоволеності працею [51]. В українському контексті це підсилюється недостатнім матеріальним стимулюванням педагогів і браком системної підготовки до нових ролей.

Актуальним є питання гендерного виміру педагогічного стресу. Оскільки педагогічна професія в Україні є переважно фемінізованою, більшість педагогів одночасно несуть навантаження по догляду за дітьми або літніми родичами вдома. В умовах воєнного стану це навантаження суттєво зросло через необхідність підтримки психологічного стану членів сім'ї, переміщення, матеріальних труднощів. Хохшілд (1989) описав цей феномен як «другу зміну» («друга зміна»), що суттєво знижує ресурси педагогів для повноцінної професійної взаємодії [52]. Розуміння цього контексту є важливим для психолога, що надає підтримку педагогам: ефективна взаємодія потребує врахування не лише професійного, а й особистісного контексту педагога.

Варто окремо зупинитися на психологічних особливостях учителів різного професійного стажу. Дослідження Хуберман (1993) виявили нелінійну динаміку професійного розвитку педагогів: рання педагогічна кар'єра характеризується ентузіазмом і відкритістю до нового досвіду, середній період – стабілізацією або «кризою розчарування», пізній – можливою «інерцією» або, навпаки, мудрою відстороненістю [53]. Ці стадіальні особливості безпосередньо впливають на готовність педагогів до

взаємодії з психологом: молоді педагоги частіше відкриті до запропонованої підтримки, тоді як досвідчені можуть чинити опір через стереотипи та усталені патерни поведінки. Психолог, усвідомлюючи ці закономірності, може краще добирати індивідуальний підхід у взаємодії з кожним педагогом.

Значного поширення в умовах координальних змін в освіті набула концепція установки на зростання К. Двек [54]. Учителі з установкою на зростання розглядають труднощі як можливості для розвитку, активніше звертаються по підтримку і більш продуктивно взаємодіють із психологом. Натомість педагоги з фіксованою установкою схильні сприймати необхідність адаптації як загрозу власній ідентичності та компетентності, що суттєво ускладнює взаємодію. Розвиток установки на зростання в учителів може розглядатися як один із пріоритетних напрямів роботи практичного психолога, спрямованих на підвищення адаптивності педагогічних колективів до змін.

Ще одним аспектом педагогічної діяльності, що потребує психологічної підтримки в умовах координальних змін в освіті, є робота із учнями, переміщеними з окупованих територій або зонах активних бойових дій. Учителі здебільшого не мають відповідної підготовки для роботи з дітьми, що пережили травматичний досвід, і відчувають власний вторинний травматичний стрес – феномен, що описаний у літературі як «вторинної травматизації» (Фіглі, 1995) [55]. Вторинна травматизація педагогів є значущим ризиком, що потребує цілеспрямованого психологічного супроводу з боку психолога. Якісна взаємодія між психологом і педагогом у цьому контексті є не просто бажаною, а критично необхідною для збереження психологічного здоров’я всіх учасників освітнього процесу.

Нарешті, важливим аспектом сучасної педагогічної діяльності є питання цифрового добробуту учителів. Масовий перехід до онлайн-комунікації, збільшення часу перед екраном, розмивання меж між робочим і особистим часом у форматі дистанційної роботи призвели до нових форм виснаження – так званого «втоми від відеоконференцій» та інформаційного

перевантаження. Розен і Самуель (2015) зазначали, що надмірна цифрова включеність є самостійним чинником ризику для психологічного здоров'я педагогів [56]. Психолог, усвідомлюючи ці нові виклики, може надавати педагогам конкретні інструменти управління цифровим навантаженням і відновлення когнітивних ресурсів.

Суттєвий вплив на характер діяльності практичного психолога мають умови його професійної діяльності. Серед основних труднощів, що відзначаються у наукових джерелах, – значне навантаження, нечіткість функціональних обов'язків, обмежені ресурси та високий рівень відповідальності. Ці чинники можуть ускладнювати взаємодію з учителями, знижувати оперативність реагування на їхні запити та впливати на загальну ефективність професійної діяльності психолога.

Водночас координальні зміни в освіті підвищують значущість психолога як фахівця, що сприяє підтримці психологічного благополуччя педагогів, профілактиці професійного вигорання та формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. У цих умовах взаємодія психолога з учителем набуває не лише професійного, але й ресурсного значення, виступаючи фактором підтримки, стабілізації та розвитку педагогічного колективу.

Отже, професійна діяльність практичного психолога в закладі освіти є багатокомпонентною, системною та орієнтованою на міжособистісну взаємодію. Аналіз теоретичних підходів і функціональних особливостей цієї діяльності дозволяє стверджувати, що ефективність роботи психолога безпосередньо залежить від якості його взаємодії з педагогами. Саме налагодження партнерських, довірливих і професійно конструктивних взаємин є ключовою умовою успішної реалізації психологічного супроводу освітнього процесу.

1.2 Особливості професійної діяльності педагогів в сучасних умовах

Педагогічна діяльність є однією з найбільш соціально відповідальних і психологічно насичених галузей людської праці. Вона спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості здобувача і здійснюється в умовах постійного міжособистісного контакту, що вимагає від педагога значних емоційних, інтелектуальних і вольових ресурсів. В умовах сучасних освітніх реформ ці вимоги суттєво зростають, що актуалізує питання психологічного благополуччя педагогів і якості їхньої взаємодії з іншими фахівцями освітнього закладу.

Нова українська школа, реалізація якої розпочалася в Україні з 2018 року, передбачає кардинальну зміну підходів до організації навчання: перехід від знаннєцентричної до компетентнісної парадигми, впровадження особистісно орієнтованого навчання, посилення ролі учня як суб'єкта освітнього процесу [17]. Для учителів ці зміни означають необхідність освоєння нових педагогічних технологій, перебудову усталених моделей взаємодії з учнями, підвищення рівня власної рефлексивності та психологічної компетентності. Водночас реалізація цих змін відбувається в умовах збройного конфлікту та воєнного стану, що суттєво ускладнює роботу педагогів і посилює їхній психоемоційний стрес.

Психологічні особливості педагогічної діяльності досліджували численні вчені як в Україні, так і за кордоном. Серед українських дослідників вагомий внесок зробили Г. Балл, С. Максименко, Н. Пов'якель, В. Панок, В. Бойченко, О. Власова, М. Гриньова та ін. Зарубіжні науковці, зокрема К. Маслач, С. Джексон, Р. Шварцер, А. Хакман, досліджували проблеми стресу, вигорання та психологічного благополуччя учителів у широкому соціальному контексті [3; 11; 24; 35].

Г. Балл у своїх працях розглядав педагогічну взаємодію як особливий вид комунікативного обміну, що реалізується у контексті суб'єкт-суб'єктних

відносин між учителем та учнем [2]. З цієї точки зору учитель постає не лише транслятором знань, а й активним учасником процесу спільної діяльності, спрямованої на розвиток учня. Така характеристика педагогічної діяльності підкреслює її комунікативну насиченість і вимагає від педагога розвиненої здатності до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи практичного психолога.

Дослідники педагогічної діяльності в умовах трансформацій акцентують увагу на таких особливостях сучасних умов праці педагогів: підвищений рівень невизначеності, необхідність постійного оновлення знань і вмінь, зростання обсягу адміністративної роботи, зміна характеру взаємодії з батьками учнів, перехід до дистанційного та змішаного навчання [3]. Кожен із цих чинників є потенційним джерелом стресу та емоційного виснаження для педагога, що у свою чергу позначається на якості його співпраці з колегами та практичним психологом. Фуллан (2007) підкреслює, що організаційні зміни в освіті завжди супроводжуються психологічним спротивом і потребують цілеспрямованої підтримки учителів [36].

Питання емоційного вигорання учителів набуло особливої гостроти в умовах реформування освіти. К. Маслач та С. Джексон, досліджуючи феномен вигорання у представників допомагаючих професій, виокремили три його виміри: емоційне виснаження, деперсоналізація (цинізм у ставленні до отримувачів послуг) та знижене відчуття особистих досягнень [24]. Учителі особливо вразливі до вигорання, оскільки їхня діяльність передбачає постійний емоційний контакт з учнями, батьками та колегами, а також нерідко супроводжується відчуттям недооціненості та відсутності підтримки. Лейтер і Маслач (2004) встановили, що рівень підтримки в колективі є ключовим захисним чинником проти вигорання [37].

Дослідження, проведені в Україні та за кордоном, свідчать про те, що рівень вигорання серед учителів є доволі високим, особливо в умовах координальних соціальних та організаційних змін [3; 24]. Учителі, які переживають виснаження, мають менше ресурсів для конструктивної

взаємодії з колегами та психологом, демонструють нижчий рівень відкритості та готовності до співпраці. Натомість учителі з низьким рівнем вигорання та достатньою психологічною стресостійкістю активніше залучаються до педагогічної взаємодії та більш ефективно використовують підтримку практичного психолога.

Ще однією важливою особливістю педагогічної діяльності в умовах координальних змін є необхідність розвитку рефлексивної компетентності. Рефлексія у педагогічній діяльності – це здатність педагога аналізувати власні дії, емоції та установки, виявляти їхній вплив на учнів і колег, коригувати власну поведінку відповідно до ситуативних вимог [15]. Рефлексивний педагог краще усвідомлює власні психологічні потреби, більш відкритий до взаємодії з психологом і здатен продуктивно скористатися його підтримкою. Розвиток рефлексивної компетентності педагогів може розглядатися як ресурс для покращення їхньої взаємодії з психологом. Шьон (1983) у своїй концепції «рефлексивного практика» стверджував, що здатність до рефлексії є ключовою умовою професійного зростання і ефективної взаємодії в команді [38].

Важливим аспектом сучасної педагогічної діяльності є зміна вимог до комунікативної компетентності педагогів. Концепція Нової української школи акцентує увагу на розвитку в учнів комунікативних умінь, що передбачає і відповідне вдосконалення комунікативних здібностей самих учителів. Б. Федоришин, досліджуючи комунікативні та організаторські здібності педагогів, підкреслював, що ці якості не є вродженими, а можуть і повинні цілеспрямовано розвиватися [25]. Рівень розвитку комунікативних здібностей учителя безпосередньо впливає на якість його взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, включаючи практичного психолога.

В умовах освітніх трансформацій змінюється і характер очікувань учителів від взаємодії з практичним психологом. Якщо раніше учителі зверталися до психолога переважно з проблемами окремих учнів, то нині зростає потреба у підтримці власного психологічного благополуччя,

допомозі у засвоєнні нових педагогічних підходів, вирішенні конфліктних ситуацій у колективі та розвитку психологічної компетентності [20]. Ця зміна характеру очікувань передбачає більш широкий і глибокий формат співпраці між психологом та учителем, що потребує відповідної організаційної та психологічної готовності обох сторін.

Особливого значення в умовах координальних змін в освіті набуває питання психологічної підтримки учителів в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Реалізація принципів інклюзивного підходу передбачає, що учитель стикається з необхідністю забезпечити якісну освіту дітям із різноманітними порушеннями розвитку, що вимагає не лише спеціальних знань, але й значних емоційних ресурсів. У цьому контексті взаємодія з практичним психологом набуває особливої цінності, оскільки психолог може надати як конкретні рекомендації щодо роботи з дитиною, так і необхідну психологічну підтримку педагогу.

Окремим чинником, що заслуговує детального розгляду в контексті взаємодії психолога та учителя, є психологічна безпека у групі (командна психологічна безпека). Едмондсон визначила психологічну безпеку як колективне переконання членів команди в тому, що міжособистісний ризик у спільній роботі є прийнятним [34]. У педагогічних колективах психологічна безпека означає, що учитель може відкрито ділитися своїми труднощами, звертатися по допомогу і визнавати помилки без страху осуду або негативних наслідків. Практичний психолог, що активно сприяє формуванню психологічно безпечного середовища у колективі, тим самим створює умови для більш відкритої та ефективної взаємодії з педагогами.

Серед чинників, що визначають якість співпраці, важливе місце посідає й організаційна культура закладу освіти. Шейн розглядав організаційну культуру як систему спільних цінностей, переконань і практик, що визначають характер взаємодії між членами організації [57]. Заклади освіти з відкритою, колаборативною культурою демонструють більш якісну взаємодію між психологом та учителями, ніж заклади з ієрархічною або

конкурентною культурою. Це означає, що оптимізація співпраці не може обмежуватися індивідуально-психологічним рівнем: необхідна цілеспрямована робота з культурою всієї організації.

Важливим психологічним чинником взаємодії є також атрибуційний стиль учасників – схильність пояснювати успіхи і невдачі тими чи іншими причинами. Учителі з екстернальним локусом контролю, що пояснюють труднощі зовнішніми обставинами, можуть ставитися до рекомендацій психолога скептично або покладати на нього нереалістичні очікування щодо «вирішення» проблем. Учителі з інтернальним локусом контролю, навпаки, активніше задіюють власні ресурси і більш продуктивно використовують психологічну підтримку. Роттер у своїй теорії локусу контролю наголошував, що ця змінна суттєво впливає на характеристик соціальної взаємодії у всіх сферах, включаючи професійну [58].

Соціально-психологічна наука виокремлює також роль соціального капіталу у забезпеченні ефективної взаємодії у професійних спільнотах. Путнам (2000) розрізняв «зв’язуючий» («зв’язуючий») соціальний капітал – глибокі горизонтальні зв’язки між членами групи, і «з’єднуючий» («з’єднуючий») – ширші мережі взаємодії між різними групами [59]. Для взаємодії психолога та педагогів важливі обидва типи: зв’язуючий соціальний капітал забезпечує довіру та взаємопідтримку у кожній конкретній педагогічній команді, тоді як з’єднуючий – розширює доступ до ресурсів і знань через мережі професійних зв’язків між закладами.

Сучасні дослідники акцентують увагу і на ролі так званого «навчання на робочому місці» як чинника, що визначає характер співпраці між фахівцями. Лейв і Венґер у концепції «ситуативного навчання» показали, що найбільш ефективне професійне навчання відбувається не в аудиторіях, а безпосередньо у процесі спільної роботи з колегами [60]. Це означає, що взаємодія психолога та учителів є сама по собі освітнім процесом: учитель набуває психологічної компетентності через спільну роботу з психологом, а психолог глибше розуміє педагогічну реальність через безпосереднє

спілкування з учителем. Це взаємозбагачення є важливим аргументом на користь розширення та систематизації форм їхньої взаємодії.

Слід також відзначити роль часового фактору у формуванні якісної взаємодії. Дослідження показують, що довіра, взаємне розуміння та кооперація між психологом та учителями формуються поступово, через повторювані позитивні досвіди спільної роботи [44]. Це означає, що якість співпраці залежить не лише від одноразових зустрічей, але й від безперервності та регулярності контакту. Системи, де психолог часто змінюється або виконує роль «візитера», а не постійного члена колективу, демонструють нижчий рівень якості співпраці порівняно із закладами, де психолог є стабільним і визнаним учасником педагогічного процесу. Це підкреслює важливість стабільності кадрового складу психологічної служби як організаційної умови ефективної взаємодії.

Важливим і недостатньо дослідженим у вітчизняній науці чинником є культурна компетентність учасників взаємодії. В умовах вимушеного переміщення великої кількості дітей і педагогів між регіонами України педагогічні колективи стають більш різноманітними у культурному, регіональному та мовному вимірах. Психолог, що володіє культурною компетентністю, здатний враховувати ці відмінності у плануванні взаємодії, уникаючи стереотипів і забезпечуючи рівний доступ до психологічної підтримки для всіх педагогів незалежно від їхнього регіонального або культурного походження. Сью та Сью розглядали культурну компетентність як ключову умову ефективної психологічної практики у різноманітних спільнотах [61].

Отже, професійна діяльність учителів у сучасних умовах характеризується високим рівнем психоемоційного навантаження, динамічністю змін і зростанням вимог до їхньої професійної та психологічної компетентності. Такі чинники, як освітні реформи, необхідність постійного професійного розвитку, впровадження інклюзивного навчання та вплив кризових соціальних обставин, зумовлюють підвищену потребу педагогів у психологічній підтримці.

Зазначені особливості безпосередньо впливають на характер професійної співпраці учителів із практичним психологом, визначаючи рівень їхньої відкритості до співпраці, готовність приймати психологічну допомогу та ефективно використовувати її у своїй діяльності. Водночас такі психологічні чинники, як рівень емоційного вигорання, рефлексивність, комунікативна компетентність і відчуття психологічної безпеки в колективі, виступають важливими детермінантами якості цієї взаємодії.

Отже, аналіз особливостей професійної діяльності педагогів у контексті сучасних освітніх трансформацій дозволяє розглядати їх не лише як суб'єктів педагогічної діяльності, а і як активних учасників професійної взаємодії з практичним психологом. Це зумовлює необхідність подальшого теоретичного та емпіричного вивчення психологічних чинників, що визначають ефективність такої взаємодії, що і становить предмет наступного підрозділу дослідження.

1.3 Особливості співпраці практичного психолога та учителів в умовах координальних змін

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що успішність професійної співпраці практичного психолога та учителів детермінована цілим комплексом психологічних чинників. Під психологічними чинниками у цьому контексті розуміємо індивідуально-психологічні та соціально-психологічні якості учасників взаємодії, які безпосередньо або опосередковано впливають на якість та продуктивність їхньої спільної діяльності. Системне вивчення цих чинників дає можливість розробити науково обґрунтовані рекомендації щодо оптимізації взаємодії між психологом та педагогами.

Першим і найбільш дослідженим чинником успішної співпраці є комунікативні здібності та навички. Комунікативна компетентність розглядається як інтегральна характеристика, що включає здатність

встановлювати і підтримувати контакт, адекватно розуміти партнера по взаємодії, гнучко добирати способи комунікації залежно від ситуації [25]. Для практичного психолога розвинені комунікативні здібності є необхідною умовою виконання консультативної, профілактичної та просвітницької функцій, оскільки вся його робота реалізується у просторі міжособистісної комунікації.

Б. Федоришин та В. Русалінов у своїх дослідженнях розмежовували комунікативні та організаторські здібності, розглядаючи їх як взаємопов'язані, але відносно самостійні компоненти соціально-психологічної компетентності [25]. Комунікативні здібності забезпечують здатність налагоджувати і підтримувати контакти, тоді як організаторські – здатність організовувати спільну діяльність, управляти груповими процесами. Для успішної співпраці психолога та учителя важливі обидва компоненти: перший дозволяє встановити довірливі стосунки, другий – організувати конструктивну спільну роботу. Хетті (2009) у масштабному метааналізі освітніх досліджень підтвердив, що якість комунікативної взаємодії між фахівцями є одним з найпотужніших предикторів освітніх результатів [39].

Другим ключовим чинником є емпатія – здатність до співпереживання і розуміння емоційних станів та потреб партнера по взаємодії. У психологічній науці сформувалося кілька підходів до розуміння емпатії. Класична концепція К. Роджерса розглядає емпатію як здатність «входити у внутрішній світ іншої людини» і точно відчувати її переживання, зберігаючи при цьому власну ідентичність [23; 28]. Роджерс наголошував, що емпатія є не просто технікою, а глибинною якістю особистості, яка формується у процесі особистісного зростання. Саме ця якість є тим, що відрізняє справжню психологічну підтримку від формального виконання функцій.

М. Девіс, автор концепції багатовимірної емпатії і методики IRI (Interpersonal Reactivity Index), виокремив чотири компоненти емпатії: перспективне мислення (здатність дивитися на ситуацію з точки зору

іншого), фантазія (здатність до уявного перенесення в ситуацію іншого), емпатійна турбота (співчутливі почуття у відповідь на негативний досвід іншого) та особистий дистрес (занепокоєність при спостереженні за негативними переживаннями іншого) [5; 6]. Такий багатовимірний підхід дозволяє точніше діагностувати рівень розвитку емпатії і виявляти її специфічні прояви у педагогічній взаємодії.

Значення емпатії у педагогічній діяльності досліджували численні науковці. Зарубіжні дослідники Наддінгс, Гоффман, розглядають емпатію як основу морального виховання і ефективної педагогічної взаємодії [40; 41]. У вітчизняній науці питанням емпатії учителів займалися М. Гриньова, О. Власова та ін. Практичний психолог з розвиненою емпатією краще розуміє труднощі педагогів, точніше визначає їхні психологічні потреби і пропонує більш адресовану допомогу. Учитель з розвиненою емпатією, у свою чергу, більш відкритий до взаємодії, краще усвідомлює значення психологічної підтримки і конструктивніше реагує на рекомендації психолога.

Третім суттєвим чинником успішної співпраці є стиль поведінки у конфліктних ситуаціях. К. Томас виокремив п’ять стилів поведінки у конфлікті: суперництво, пристосування, уникнення, компроміс та співробітництво [26]. Дослідження в педагогічному середовищі свідчать, що стиль «співробітництво» є найбільш продуктивним для побудови конструктивної взаємодії, оскільки передбачає спільний пошук рішення, що задовольняє інтереси обох сторін [26]. Натомість стилі «суперництво» і «уникнення» можуть суттєво ускладнювати взаємодію психолога та педагога, перешкоджаючи відкритому обговоренню проблем і пошуку ефективних рішень. Рахім (2002) у своїх дослідженнях підтвердив, що кооперативний стиль вирішення конфліктів є найбільш ефективним в організаційному контексті [42].

У контексті взаємодії психолога та учителів вибір стилю поведінки у конфлікті набуває особливого значення. Учителі, схильні до уникання

конфліктних ситуацій, можуть замовчувати справжні проблеми при зверненні до психолога, що суттєво знижує ефективність допомоги. Психолог, що обирає стиль суперництва, може нав’язувати педагогам певні рішення, що підриває їхню автономію і знижує мотивацію до взаємодії. Найбільш сприятливим є стиль співробітництва у поєднанні з компромісом, що дозволяє знаходити взаємоприйнятні рішення складних педагогічних ситуацій.

Четвертим чинником, що суттєво впливає на якість співпраці, є рівень емоційного вигорання. Дослідження феномену вигорання у педагогічній сфері мають тривалу наукову традицію. Фундаментальні роботи К. Маслач та С. Джексон заклали теоретичні та методологічні основи вивчення вигорання [24]. Подальший розвиток цього напряму пов’язаний з іменами М. Лейтер, К. Черніс, В. Шауфелі, які дослідили умови виникнення, динаміку та наслідки вигорання для педагогічних працівників [37; 43]. Вигорання педагога проявляється у зниженні емоційної залученості до роботи, формальному ставленні до учнів і колег, відчутті безперспективності діяльності.

Емоційно виснажений психолог може втрачати чуйність до учителів, формально підходити до надання підтримки, проявляти ознаки цинізму у ставленні до їхніх запитів. Виснажений учитель, зі свого боку, може уникати звернення до психолога, не вірячи у можливість отримати реальну допомогу, або демонструвати роздратованість у взаємодії. Дослідження взаємозв’язку між рівнем вигорання і якістю взаємодії у педагогічних колективах свідчать про те, що вигорання є значущим предиктором погіршення якості комунікації та кооперації між фахівцями [24]. Це підкреслює важливість профілактики вигорання як передумови збереження якісної взаємодії між психологом і педагогами.

П’ятим чинником є рівень взаємної довіри між психологом і педагогами. Довіра розглядається як фундаментальна умова конструктивної взаємодії у допомагаючих відносинах [23; 28]. Брик та Шнайдер (2002) у

своєму масштабному дослідженні шкіл Чикаго встановили, що рівень реляційної довіри між фахівцями є найпотужнішим предиктором ефективності педагогічних організацій [44]. Педагог, який довіряє психологу, більш відкрито ділиться своїми труднощами, охочіше впроваджує рекомендації психолога, активніше залучається до спільних проектів. Формування довіри потребує часу і послідовних дій: психолог повинен демонструвати компетентність, конфіденційність та щиру зацікавленість у добробуті педагогів.

Шостим чинником є ціннісна узгодженість між психологом та учителями. С. Максименко підкреслював, що ефективна професійна взаємодія можлива лише за умови певного рівня збігу ціннісних орієнтацій її учасників [15]. Якщо педагог і психолог сповідують принципово різні підходи до виховання, навчання чи психологічної підтримки учнів, це може стати джерелом постійних протиріч і знизити якість взаємодії. Водночас повна ціннісна однорідність не є необхідною умовою: важливо, щоб різниця у цінностях не перешкоджала досягненню спільних цілей. Доуз розглядає ціннісну конгруентність як одну з ключових детермінант задоволеності від роботи і якості взаємодії в організації [45].

Сьомим чинником, що заслуговує особливої уваги в умовах координальних змін в осіті, є психологічна готовність учителів до взаємодії з психологом. Дослідження фіксують, що частина учителів ставиться до психолога з певними упередженнями, пов’язаними зі стереотипними уявленнями про психологічну допомогу [20]. Подолання таких стереотипів і підвищення психологічної грамотності педагогів є важливою умовою розширення простору конструктивної взаємодії. Радченко у своєму дослідженні встановила, що ставлення педагогів до психологічної служби залежить насамперед від досвіду попередніх взаємодій та рівня обізнаності про її функції [22].

Н. Пов’якель особливо наголошувала на значенні рефлексивних здібностей як чинника успішної співпраці між психологом та учителем [21].

Здатність кожного з учасників взаємодії рефлексувати власну поведінку, виявляти труднощі та усвідомлено шукати шляхи їх вирішення є необхідною умовою розвитку взаємодії. Нерефлексивна взаємодія, побудована виключно на звичних моделях поведінки, не здатна адаптуватися до змін і може поступово деградувати. Йорк-Барр та Д'юк у своєму огляді наукових досліджень підтвердили, що рефлексивна практика педагогів є значущим чинником їхньої професійної ефективності та якості командної взаємодії [46].

З позицій соціально-психологічного підходу важливим чинником взаємодії є групова ідентичність і усвідомлення спільності цілей [47]. Педагоги та психолог, які ідентифікують себе як єдину команду, спрямовану на благо учнів, демонструють вищий рівень кооперації та взаємопідтримки. Формування такої командної ідентичності є одним із завдань управлінської команди закладу освіти.

Отже, успішність професійної співпраці практичного психолога та учителя є складним, багаторівневим феноменом, що визначається сукупною дією індивідуально-психологічних (емпатія, рівень емоційного вигорання), комунікативних (розвиненість комунікативних і організаторських здібностей, стиль поведінки у конфлікті) та соціально-психологічних чинників (довіра, ціннісна узгодженість, готовність до взаємодії). Взаємозв'язок і взаємовплив цих чинників зумовлюють якість, продуктивність і стабільність професійної взаємодії у педагогічному колективі. Врахування зазначених детермінант дозволяє не лише теоретично осмислити природу взаємодії, а й окреслити напрями її цілеспрямованої оптимізації.

Виділені психологічні чинники становлять концептуальну основу подальшого емпіричного дослідження, у межах якого передбачається виявити особливості їх прояву та встановити характер взаємозв'язків між ними у реальних умовах функціонування закладу освіти. Це забезпечує логічний перехід до експериментальної частини роботи, спрямованої на перевірку висунутої гіпотези та конкретизацію ролі кожного з чинників у забезпеченні ефективної взаємодії практичного психолога та педагогів.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретичний аналіз проблеми професійної співпраці практичного психолога та учителів дозволив сформулювати такі узагальнення.

По-перше, діяльність практичного психолога в системі освіти має комплексний, багатофункціональний характер і є невід'ємно пов'язаною з педагогічною діяльністю. Аналіз діяльнісного, гуманістичного, когнітивно-поведінкового та екологічного підходів засвідчив, що ефективність професійної діяльності психолога безпосередньо залежить від якості його співпраці з педагогічним колективом. Найбільш продуктивною визнається партнерська модель співпраці, яка передбачає рівноправність, взаємну відповідальність і спрямованість на досягнення спільних освітніх цілей.

По-друге, педагогічна діяльність в умовах координальних змін в освіті характеризується зростанням психоемоційного навантаження, підвищенням вимог до професійної та особистісної компетентності учителів, а також зміною змісту й характеру їхньої професійної ролі. Реалізація концепції Нової української школи в умовах воєнного стану актуалізує потребу учителів у психологічній підтримці та зумовлює розширення форм і змісту їхньої співпраці з практичним психологом.

По-третє, успішність професійної співпраці практичного психолога та учителів визначається сукупністю взаємопов'язаних психологічних чинників. До ключових із них належать: рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей, емпатія, особливості поведінки у конфліктних ситуаціях, рівень емоційного вигорання, а також рівень взаємної довіри й ціннісної узгодженості. Зазначені чинники функціонують як цілісна система, у межах якої кожен компонент посилює або послаблює вплив інших, визначаючи загальний рівень ефективності співпраці.

Таким чином, теоретичний аналіз дозволив обґрунтувати структурну модель психологічних чинників співпраці практичного психолога та учителів і визначити ключові змінні, що підлягають подальшому емпіричному

дослідженню. Отримані результати створюють концептуальне підґрунтя для організації та проведення емпіричної частини роботи, спрямованої на виявлення взаємозв’язків між визначеними чинниками та перевірку висунутої гіпотези щодо їхнього впливу на ефективність співпраці в умовах координальних змін в освіті.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІВПРАЦІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ТА УЧИТЕЛІВ

2.1 Організація та методи дослідження особливостей співпраці практичного психолога та учителів

Емпіричне дослідження психологічних особливостей співпраці практичного психолога та учителів було проведено у 2024–2025 навчальному році на базі загальноосвітніх закладів освіти. До участі у дослідженні залучено два типи учасників: практичних психологів закладів освіти та учителів різних предметів. Вибірку дослідження склали 62 особи: 12 практичних психологів та 50 учителів. Усі учасники надали добровільну інформовану згоду на участь у дослідженні.

Психологи мали стаж роботи у системі освіти від 1 до 22 років (середній стаж – 8,4 роки). Серед учителів стаж роботи варіювався від 2 до 35 років (середній стаж – 14,7 роки). За гендерним складом переважали жінки: серед психологів – 10 жінок і 2 чоловіки, серед учителів – 44 жінки та 6 чоловіків, що відповідає загальній статистиці фемінізованості педагогічної та психологічної професій в Україні.

Дослідження здійснювалося у кілька взаємопов’язаних етапів.

Перший етап (підготовчий) передбачав: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; формулювання мети, завдань та гіпотези; добір і адаптацію психодіагностичного інструментарію; розроблення авторської анкети для педагогів; визначення критеріїв добору учасників.

Другий етап (діагностичний) включав безпосереднє проведення психодіагностики: заповнення учасниками бланків методик, збір авторських анкет. Тестування проводилося у груповій та індивідуальній формі у зручний для учасників час. Анонімність відповідей забезпечувалася шляхом присвоєння кожному учаснику індивідуального коду.

Третій етап (аналітичний) включав введення, перевірку та статистичне опрацювання отриманих даних із використанням пакету IBM SPSS Statistics 26, а також якісний аналіз відповідей авторської анкети.

Четвертий етап (інтерпретаційний) передбачав змістову інтерпретацію результатів у контексті теоретичних положень, що були обґрунтовані у першому розділі, та формулювання практичних рекомендацій.

Для досягнення мети дослідження та перевірки висунутої гіпотези застосовувався комплекс методів психодіагностики, що дозволив охопити основні психологічні чинники взаємодії, визначені у теоретичній частині роботи.

1. Індекс міжособистісної реактивності (IRI) М. Девіса (адаптація Околович О.С.). Методика діагностує чотири складові емпатії: перспективне мислення (ПМ) – когнітивна здатність розглядати ситуацію з точки зору іншої людини; фантазія (Фн) – здатність уявно переміщуватися в ситуацію іншого; емпатійна турбота (ЕТ) – теплота та співчуття у відповідь на переживання інших; особистий дистрес (ОД) – тривога і дискомфорт при спостереженні за стражданнями інших. Методика містить 28 тверджень із 5-бальною шкалою відповідей. Вибір цієї методики зумовлений її багатовимірністю та здатністю диференціювати афективний і когнітивний компоненти емпатії, що є важливим для аналізу взаємодії у професійному середовищі.

2. Опитувальник вигорання MBI (Maslach Burnout Inventory) К. Маслач. Методика вимірює три виміри вигорання: емоційне виснаження (ЕВ) – відчуття спустошеності та виснаження від роботи; деперсоналізація (Д) – цинізм і байдужість у ставленні до отримувачів послуг; редукція особистих досягнень (РОД) – відчуття некомпетентності та зниженої ефективності. Опитувальник містить 22 твердження з 7-бальною частотною шкалою. Для кожної шкали визначається рівень вигорання: низький, середній або високий. Вибір методики зумовлений її визнаним статусом «золотого стандарту» діагностики вигорання у міжнародних і вітчизняних дослідженнях.

3. Методика діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) Б. Федоришина та В. Русалінова. Методика дозволяє оцінити рівень комунікативних (КЗ) та організаторських (ОЗ) здібностей за 5-рівневою шкалою. Містить 40 запитань із дихотомічною шкалою відповідей (так/ні). Вибір методики зумовлений її спеціалізованим характером для педагогічних і психологічних досліджень та її адаптованістю до вітчизняної вибірки.

4. Тест «Стилі поведінки у конфлікті» К. Томаса. Методика діагностує домінуючий стиль поведінки у конфліктних ситуаціях за п’ятьма стратегіями: суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування. Містить 30 пар тверджень. Вибір методики зумовлений її теоретичним обґрунтуванням та широким застосуванням у дослідженнях організаційної взаємодії.

5. Авторська анкета для педагогів щодо особливостей взаємодії з практичним психологом. Анкета розроблена дослідником і містить 15 запитань, що охоплюють: суб’єктивну оцінку якості взаємодії з психологом (5-бальна шкала); частоту звернень до психолога; мотиви звернення та уникання звернень; сприйняту доступність психолога; рівень задоволеності взаємодією; відкрите запитання щодо побажань до покращення взаємодії. Анкета дозволила отримати як кількісні, так і якісні дані щодо реальної практики взаємодії.

Статистичне опрацювання даних включало методи описової статистики (середнє арифметичне, стандартне відхилення), кореляційний аналіз за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена та порівняння груп за критерієм Манна-Уітні. Рівень статистичної значущості прийнятий $p \leq 0,05$.

Для проведення кореляційного аналізу були визначені такі змінні: незалежні змінні – показники комунікативних здібностей (КЗ), організаторських здібностей (ОЗ), чотири субшкали емпатії (ПМ, Фн, ЕТ, ОД), три субшкали вигорання (ЕВ, Д, РОД), п’ять стилів поведінки у конфлікті; залежна змінна – суб’єктивна оцінка якості взаємодії (СОЯВЗ),

отримана за авторською анкетою. Порівняння груп здійснювалося між психологами та педагогами за всіма зазначеними показниками.

Отже, методологічний дизайн дослідження забезпечив комплексне охоплення ключових психологічних чинників взаємодії, визначених у теоретичній частині, що дозволило отримати достовірну та змістовно насичену емпіричну картину досліджуваного явища.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Результати проведеного дослідження представлено у відповідності до застосованих методів. Насамперед розглянемо описову статистику за основними показниками для всієї вибірки, після чого перейдемо до порівняльного та кореляційного аналізу.

Результати діагностики емпатії (IRI М. Девіса)

Аналіз показників за методикою IRI засвідчив, що у психологів рівень емпатійної турботи (ЕТ) є вірогідно вищим порівняно з учителями (M = 22,4 та M = 19,8 відповідно, U = 156,5, p = 0,012). Показники перспективного мислення (ПМ) також демонстрували перевагу у психологів (M = 21,1 проти M = 18,6, U = 163,0, p = 0,026), що узгоджується з професійними вимогами до діяльності психолога. Водночас показники особистого дистресу (ОД) були вищими в учителів (M = 15,3 проти M = 12,8, U = 171,0, p = 0,041), що може свідчити про більш виснажену емоційну реактивність учителів в умовах освітніх трансформацій.

Рівень фантазії (Фн) суттєво не різнився між групами ($p > 0,05$). Загалом середні показники емпатії у вибірці відповідають нормативним значенням для представників соціономічних професій, проте виявлені міжгрупові відмінності мають теоретичне і практичне значення для аналізу взаємодії. Результати представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Середні показники субшкал емпатії (IRI) у групах психологів та педагогів

Субшкала	Психологи M (SD)	Учителі M (SD)	p
Перспективне мислення (ПМ)	21,1 (3,4)	18,6 (4,1)	0,026*
Фантазія (Фн)	18,7 (3,8)	18,2 (4,0)	0,612
Емпатійна турбота (ЕТ)	22,4 (3,1)	19,8 (3,7)	0,012*
Особистий дистрес (ОД)	12,8 (2,9)	15,3 (3,5)	0,041*

*Примітка. * – відмінності статистично значущі ($p \leq 0,05$).*

Результати діагностики емоційного вигорання (MBI)

За методикою MBI встановлено, що учителі демонструють вірогідно вищий рівень емоційного виснаження порівняно з психологами (M = 28,6 та M = 21,3 відповідно, U = 148,0, p = 0,007). Рівень деперсоналізації також виявився вищим в учителів (M = 9,4 проти M = 6,7, U = 161,5, p = 0,019). Відмінностей за шкалою редукції особистих досягнень між групами не виявлено ($p > 0,05$).

Розподіл учителів за рівнями емоційного виснаження показав, що 34 % педагогів мають високий рівень виснаження, 42 % – середній, і лише 24 % – низький. Серед психологів ці показники склали 17 %, 50 % та 33 % відповідно. Ці дані підтверджують тезу про те, що педагогічна професія є більш вразливою до феномену вигорання, особливо в умовах координальних змін в освіті. Результати представлоно у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Показники вигорання (MBI) у групах психологів та учителів

Субшкала MBI	Психологи M (SD)	Учителі M (SD)	p
Емоційне виснаження (ЕВ)	21,3 (6,1)	28,6 (7,4)	0,007**
Деперсоналізація (Д)	6,7 (3,2)	9,4 (4,0)	0,019*
Редукція особистих досягнень (РОД)	31,4 (5,8)	30,1 (6,3)	0,412

*Примітка. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.*

Результати діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)

За методикою КОЗ психологи продемонстрували вищий рівень комунікативних здібностей порівняно з учителями: 75 % психологів мають IV або V рівень комунікативних здібностей (вище норми та дуже високий), тоді як серед учителів цей показник становить 48 %. Організаторські здібності розподілилися подібним чином: IV–V рівень зафіксовано у 67 % психологів та 42 % педагогів.

Порівняльний аналіз за критерієм Манна-Уітні виявив значущу різницю між групами за рівнем комунікативних здібностей (U = 167,0, p = 0,033). Різниця за організаторськими здібностями також наближається до рівня значущості (U = 174,5, p = 0,057). Ці результати підтверджують, що психологи мають більш розвинені комунікативні ресурси, що, вірогідно, пов’язано зі специфікою їхньої професійної підготовки та діяльності.

Таблиця 2.3 – Розподіл учасників за рівнями комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ)

Рівень здібностей	**КЗ психологи (%)**	**КЗ учителі (%)**	**ОЗ психологи (%)**	**ОЗ учителі (%)**
I (дуже низький)	0	4	0	6
II (нижче норми)	0	16	0	18
III (середній)	25	36	33	40
IV (вище норми)	42	32	42	28
V (дуже високий)	33	12	25	8
IV+V разом	**75**	**44**	**67**	**36**

Примітка. КЗ – комунікативні здібності; ОЗ – організаторські здібності. Відмінності між групами за КЗ статистично значущі (U = 167,0, p = 0,033).

Результати діагностики стилів поведінки у конфлікті (К. Томас)

Аналіз домінуючих стилів поведінки у конфлікті виявив суттєві відмінності між групами. Серед психологів переважають стилі

«співробітництво» (42 %) та «компроміс» (33 %). Серед учителів домінуючими є «уникнення» (34 %), «компроміс» (28 %) та «пристосування» (24 %). Стиль «суперництво» є найменш поширеним в обох групах (8 % у психологів та 6 % у педагогів).

Висока частка уникання в учителів є теоретично важливою знахідкою: схильність до уникнення конфліктних ситуацій може обмежувати відкритість учителів у співпраці з психологом, перешкоджаючи щирому обговоренню труднощів. Перевага стилю співробітництва у психологів відповідає їхній професійній ролі та функції підтримки, проте лише за умови, що педагоги готові відповідати на ці ініціативи.Результати представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Розподіл домінуючих стилів поведінки у конфлікті (у % від кожної групи)

Стиль поведінки	Психологи (n=12)	Учителі (n=50)
Суперництво	8 %	6 %
Співробітництво	42 %	20 %
Компроміс	33 %	28 %
Уникнення	9 %	34 %
Пристосування	8 %	24 %

Результати авторської анкети

За результатами авторської анкети середня суб’єктивна оцінка якості співпраці з психологом учителями склала 3,42 бали з 5 можливих (SD = 0,87), що відповідає помірному рівню задоволеності. Лише 26 % учителів оцінили взаємодію як «дуже хорошу» або «відмінну», тоді як 18 % – як «незадовільну» або «погану». Ці дані свідчать про наявність значного простору для покращення якості співпраці.

Серед основних причин незвернення до психолога учителі найчастіше вказували: «не знаю, з чим до нього звертатися» (38 %), «вважаю, що впораюся сам/сама» (32 %), «боюся, що інформація не залишиться конфіденційною» (22 %), «психолог і так зайнятий» (18 %). Ці дані

розкривають когнітивні та мотиваційні бар’єри, що перешкоджають конструктивній взаємодії, і вказують на необхідність просвітницької роботи щодо роботи психологічної служби.

Кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена виявив такі статистично значущі зв’язки між досліджуваними змінними та суб’єктивною оцінкою якості взаємодії (СОЯВЗ).

Зафіксовано позитивний кореляційний зв’язок між СОЯВЗ та рівнем комунікативних здібностей ($r_s = 0,48$, $p < 0,001$), між СОЯВЗ та показником емпатійної турботи ($r_s = 0,41$, $p = 0,001$), між СОЯВЗ та стилем «співробітництво» ($r_s = 0,37$, $p = 0,003$) та між СОЯВЗ та перспективним мисленням ($r_s = 0,33$, $p = 0,009$). Виявлено негативні кореляції між СОЯВЗ та рівнем емоційного виснаження ($r_s = –0,52$, $p < 0,001$), між СОЯВЗ та деперсоналізацією ($r_s = –0,44$, $p < 0,001$) та між СОЯВЗ та стилем «уникнення» ($r_s = –0,39$, $p = 0,002$).

Найбільш потужними предикторами якості співпраці виявилися: рівень емоційного виснаження (негативний зв’язок), рівень комунікативних здібностей (позитивний зв’язок) та деперсоналізація (негативний зв’язок). Ці результати повністю підтверджують основну гіпотезу дослідження: успішність співпраці між психологом та учителями детермінована рівнем комунікативних здібностей, емпатії, особливостями поведінки у конфліктних ситуаціях та рівнем емоційного вигорання.

Таблиця 2.5 – Статистично значущі кореляції між психологічними чинниками та суб’єктивною оцінкою якості співпраці

Змінна	r_s	p
Комунікативні здібності	+0,48	< 0,001
Емоційне виснаження	–0,52	< 0,001
Деперсоналізація	–0,44	< 0,001
Емпатійна турбота	+0,41	0,001
Стиль «уникнення»	–0,39	0,002
Стиль «співробітництво»	+0,37	0,003
Перспективне мислення	+0,33	0,009

Отже, результати емпіричного дослідження дали змогу виявити статистично значущі взаємозв’язки між психологічними чинниками і якістю професійної співпраці практичного психолога та учителів. Отримані дані становлять обґрунтовану емпіричну основу для розроблення практичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності зазначеної співпраці.

2.3 Практичні рекомендації щодо покращення співпраці практичного психолога та учителів

На основі результатів теоретичного аналізу та емпіричного дослідження сформульовано систему практичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію психологічних умов професійної співпраці практичного психолога та учителів в умовах координальних змін в освіті. Рекомендації структуровано відповідно до основних суб’єктів взаємодії: практичних психологів, учителів та адміністрації закладів освіти.

Рекомендації для практичних психологів

З огляду на встановлену провідну роль комунікативних здібностей у забезпеченні ефективної взаємодії, доцільним є систематичне підвищення рівня комунікативної компетентності практичних психологів. Це передбачає участь у тренінгах із розвитку навичок активного слухання, використання «Я-повідомлень», технік емпатійного відображення почуттів, а також регулярний самоаналіз власної комунікативної поведінки. Важливу роль відіграє супервізійна підтримка, яка дозволяє аналізувати складні випадки професійної взаємодії та коригувати комунікативні стратегії.

Оскільки результати дослідження засвідчили значущий негативний вплив емоційного виснаження на якість взаємодії, особливої уваги потребує профілактика професійного вигорання практичних психологів. Доцільним є дотримання балансу між професійним навантаженням і відновленням ресурсів, використання технік саморегуляції, своєчасне звернення до

супервізора або колег у складних професійних ситуаціях, а також планування робочого часу з урахуванням індивідуальних психофізіологічних можливостей.

З метою підвищення ефективності співпраці з учителямирекомендується орієнтація на партнерську модель співпраці. Вона передбачає відмову від директивної або суто експертної позиції на користь спільного аналізу педагогічних ситуацій, залучення учителів до визначення цілей і шляхів вирішення проблем, а також підкреслення спільної відповідальності за результати взаємодії.

З метою подолання інформаційних бар'єрів і стереотипів щодо діяльності психологічної служби доцільно систематично інформувати педагогічний колектив про її функції та можливості. Ефективними є презентації роботи психолога, використання різних каналів комунікації (педагогічні ради, інформаційні стенди, електронні ресурси), а також організація відкритого консультативного часу для педагогів.

Результати дослідження вказують на те, що побоювання порушення конфіденційності є суттєвим бар'єром до звернення по психологічну допомогу. У зв'язку з цим практичним психологам необхідно чітко дотримуватися етичних принципів конфіденційності, регулярно інформувати педагогів про їх зміст та забезпечувати довіру через послідовну професійну поведінку.

Рекомендації для учителів

Учителям доцільно розширювати знання про функції та можливості практичного психолога, формувати адекватні уявлення про психологічну допомогу як ресурс професійного розвитку, а не як ознаку професійної неспроможності.

Рекомендується своєчасно звертати увагу на ознаки емоційного виснаження, брати участь у програмах розвитку стресостійкості, опановувати техніки саморегуляції, а також забезпечувати відновлення психоемоційних ресурсів у позаробочий час.

З огляду на переважання уникального стилю поведінки у конфлікті, важливим є формування більш адаптивних стратегій – співробітництва та компромісу. Конфліктні ситуації доцільно розглядати як ресурс для розвитку професійної взаємодії та підвищення її ефективності.

Рекомендації для адміністрації закладів освіти

Адміністрації закладів освіти доцільно забезпечити належні організаційні та матеріально-технічні умови роботи практичного психолога, оптимізувати його навантаження, а також інтегрувати психолога у систему управлінських і методичних заходів закладу.

Рекомендується впровадження комплексних програм психологічного супроводу педагогічного колективу, що включають тренінги стресостійкості, групи професійної підтримки, наставництво для молодих педагогів та регулярні індивідуальні консультації з психологом.

Важливим напрямом є розвиток колективної взаємодії на засадах співпраці та довіри. Це передбачає підтримку горизонтальних комунікацій, заохочення спільних ініціатив педагогів і психолога, а також розвиток командного підходу до вирішення освітніх і виховних завдань.

Реалізація запропонованих рекомендацій має здійснюватися комплексно та з урахуванням специфіки конкретного закладу освіти, особливостей педагогічного колективу та актуальних освітніх умов. Системний підхід до оптимізації професійної взаємодії практичного психолога та педагогів є важливою передумовою підвищення ефективності психологічного супроводу освітнього процесу, покращення професійного благополуччя його учасників і забезпечення якості освітніх послуг в умовах координальних змін в освіті.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволило отримати статистично обґрунтовані результати та підтвердити основну гіпотезу роботи.

По-перше, встановлено наявність значущих відмінностей між групами практичних психологів та учителів за низкою ключових психологічних

показників. Зокрема, психологи характеризуються вищим рівнем комунікативних здібностей та емпатійної турботи, тоді як учителі демонструють вищий рівень емоційного виснаження та схильність до уникнення конфліктних ситуацій. Виявлені відмінності суттєво впливають на специфіку їхньої професійної співпраці.

По-друге, результати кореляційного аналізу засвідчили, що суб'єктивна оцінка якості співпраці учителів із практичним психологом найбільш тісно пов'язана з рівнем емоційного виснаження (негативний зв'язок), рівнем комунікативних здібностей (позитивний зв'язок) та рівнем деперсоналізації (негативний зв'язок). Це підтверджує положення про багатофакторний та системний характер детермінації ефективності професійної взаємодії.

По-третє, результати анкетування дозволили виявити основні когнітивні та мотиваційні бар'єри звернення учителів до практичного психолога, серед яких: недостатнє розуміння функцій психолога, сумніви щодо конфіденційності взаємодії та надмірна орієнтація на самостійне подолання професійних труднощів. Отримані дані є важливими для розроблення цільових заходів щодо підвищення ефективності взаємодії.

По-четверте, на основі отриманих результатів розроблено систему практичних рекомендацій для практичних психологів, учителів та адміністрації закладів освіти, спрямовану на оптимізацію психологічних умов професійної взаємодії та профілактику чинників, що її ускладнюють.

Отримані результати емпіричного дослідження узгоджуються з теоретичними положеннями, представленими у першому розділі роботи, та забезпечують науково обґрунтовану емпіричну базу для подальшого вдосконалення підходів до підвищення ефективності професійної співпраці практичного психолога та учителів в умовах координальних змін в освіті.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей співпраці практичного психолога та учителів у закладі освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій. За результатами роботи сформульовано такі узагальнення.

1. Теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що співпраця практичного психолога та учителів є однією з ключових проблем сучасної педагогічної психології та набуває особливої значущості в умовах координальних змін в освіті. Розгляд діяльнісного, гуманістичного, когнітивно-поведінкового та екологічного підходів показав, що ефективне виконання психологом професійних функцій (діагностичної, консультативної, корекційно-розвивальної, профілактичної та координаційної) можливе лише за умови системної співпраці з педагогічним колективом. Найбільш продуктивною визначено партнерську модель співпраці, у межах якої психолог та учитель виступають рівноправними суб'єктами спільної діяльності, спрямованої на розвиток учня та освітнього середовища.

2. Встановлено, що сучасна педагогічна діяльність характеризується підвищеним рівнем психоемоційного навантаження, зумовленого реформуванням освіти та соціальними викликами воєнного часу. Перехід до компетентнісної та особистісно орієнтованої моделі навчання, впровадження інклюзії та цифрових технологій суттєво змінює професійні вимоги до учителів і підсилює їхню потребу у психологічній підтримці. У цих умовах співпраця практичного психолога та учителя набуває системного характеру і стає важливим ресурсом збереження професійного та емоційного благополуччя учителів.

3. Визначено комплекс чинників, що детермінують ефективність співпраці практичного психолога та учителів. До них належать: рівень комунікативних і організаторських здібностей, що забезпечує якість

міжособистісного контакту та організації спільної діяльності; емпатія, яка визначає глибину взаєморозуміння; стиль поведінки у конфліктних ситуаціях, де співробітництво та компроміс сприяють конструктивній співпраці практичного психолога та учителя; рівень емоційного вигорання, що негативно впливає на якість професійних контактів; рівень взаємної довіри та ціннісної узгодженості; а також психологічна готовність учителів до звернення по допомогу. Зазначені чинники функціонують як єдина система взаємопов'язаних детермінант.

4. Емпіричне дослідження підтвердило висунуту гіпотезу та виявило низку статистично значущих закономірностей. Порівняльний аналіз показав, що практичні психологи мають вищий рівень комунікативних здібностей та емпатійної турботи, тоді як педагоги характеризуються вищим рівнем емоційного виснаження, деперсоналізації та схильністю до уникнення конфліктів. Суб'єктивна оцінка якості співпраці практичного психолога та учителя переважно є середньою, що свідчить про наявність значного потенціалу її покращення. Найсильніші кореляційні зв'язки виявлено між якістю співпраці практичного психолога та учителя та рівнем емоційного виснаження (негативний зв'язок), комунікативними здібностями (позитивний зв'язок) і деперсоналізацією (негативний зв'язок). Також встановлено ключові бар'єри звернення за психологічною допомогою: недостатнє розуміння функцій психологічної служби, сумніви щодо конфіденційності та орієнтація на самостійне подолання труднощів.

5. На основі теоретичних і емпіричних результатів розроблено систему практичних рекомендацій для оптимізації співпраці практичного психолога та учителів. Для психологів акцент зроблено на розвитку комунікативної компетентності, профілактиці емоційного вигорання, побудові партнерської моделі співпраці практичного психолога та учителя, підвищенні доступності психологічної служби та дотриманні принципу конфіденційності. Для учителів – на підвищенні психологічної грамотності, формуванні готовності до звернення по допомогу та розвитку конструктивних стратегій поведінки у

складних і конфліктних ситуаціях. Для адміністрації закладів освіти – на створенні організаційних умов для ефективної роботи психологічної служби, впровадженні систем профілактики професійного вигорання та розвитку командної культури.

6. Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні наукових уявлень про детермінанти співпраці практичного психолога та учителів у системі освіти та систематизації чинників її ефективності. Практичне значення полягає у можливості використання отриманих результатів практичними психологами, учителями, адміністрацією закладів освіти та методичними службами для підвищення якості психологічного супроводу освітнього процесу.

7. Перспективи подальших досліджень пов’язані з вивченням динаміки співпраці практичного психолога та учителя у лонгітюдному дизайні, аналізом ефективності різних форм роботи психолога з педагогічним колективом, розробкою програм розвитку комунікативних компетентностей і профілактики вигорання, а також порівняльним дослідженням особливостей співпраці практичного психолога та учителя у різних типах закладів освіти та організаційних умовах.

Результати дослідження засвідчують, що співпраця практичного психолога та учителя є системним багаторівневим процесом, ефективність якого визначається сукупністю психологічних і організаційних чинників. Її якість безпосередньо впливає не лише на професійну діяльність фахівців, а й на психологічне благополуччя та розвиток учнів, що підтверджує її ключову роль у функціонуванні сучасного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. О. Категорія «взаємодія» в психологічній науці. *Психологія і суспільство*. 2004. № 3. С. 22–33.

2. Балл Г. О. Психологія в раціогуманістичній перспективі : вибрані праці. Київ : Основа, 2006. 408 с.

3. Бойченко В. В. Психологічні умови подолання емоційного вигорання педагогів у контексті освітніх реформ. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія : «Психологічні науки». 2021. Вип. 4. С. 14–21.

4. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 288 с.

5. Вернік О. Л. Психологічні чинники ефективної педагогічної взаємодії. *Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 46–54.

6. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.

7. Гірняк А. Н. Психологія конфлікту у педагогічному середовищі. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 83–91.

8. Гоулман Д. Емоційне лідерство. Мистецтво управляти людьми на основі емоційного інтелекту. Харків : Vivat, 2020. 304 с.

9. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Чому він може означати більше, ніж IQ. Харків : Vivat, 2022. 512 с.

10. Гриньова М. В. Саморегуляція педагогічної діяльності як умова її ефективності. *Психологія і особистість*. 2019. № 2. С. 61–72.

11. Данилюк І. В. Теоретичні основи соціальної психології : навч. посіб. Київ : Університет «Україна», 2010. 274 с.

12. Дробот О. В. Психологія управлінської свідомості керівника : монографія. Київ : Університет «Україна», 2016. 464 с.

13. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 01.10.2024).

14. Захарченко В. Г. Психологічна служба в системі освіти України: становлення та розвиток. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 11. Вип. 22. С. 45–52.

15. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2000. 332 с.

16. Кириченко В. В. Психологія праці : навч.-метод. посіб. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2016. 190 с.

17. Кисельова О. І. Психологічна безпека освітнього середовища: теоретико-методологічний аналіз. *Психологічний журнал*. 2022. № 1. С. 34–42.

18. Коваленко А. Б., Корнєв М. Н. Соціальна психологія : підручник. Київ : Геопринт, 2006. 400 с.

19. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. 200 с.

20. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. Київ : МАУП, 1996. 176 с.

21. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.

22. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : навч. посіб. Київ : Наукова думка, 1998. 216 с.

23. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : МАУП, 2000. 256 с.

24. Милославська О. В. Особистісна зрілість як чинник успішної педагогічної взаємодії. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2020. Т. 14. Вип. 3. С. 112–120.

25. Михайленко О. Р. Психологічна компетентність педагога в умовах реформування освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2022. Вип. 18. С. 74–80.

26. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / М-во освіти і науки України. Київ, 2016. 40 с.

27. Околович О. С. Особливості психологічного супроводу учасників інклюзивного процесу в закладах дошкільної освіти : дис. … д-ра філос. наук. Запоріжжя, 2025. URL : https://phd.znu.edu.ua/page/1451.ukr.html (дата звернення: 15.11.2024).

28. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник: у 2 кн. Київ : Либідь, 2004. Кн. 1. 408 с.

29. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Чернівці : Технодрук, 2010. 486 с.

30. Положення про психологічну службу у системі освіти України: затверджене наказом МОН України від 22.05.2018 № 509. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18 (дата звернення: 01.10.2024).

31. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ: Наш час, 2007. 280 с.

32. Пов’якель Н. І. Психологія вирішення педагогічних конфліктів. *Психологічні науки* : зб. наук. праць. Ніжин, 2014. Вип. 6. С. 117–123.

33. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.

34. Радченко М. І. Психологічні умови формування готовності педагогів до взаємодії з психологічною службою закладу освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2021. Вип. 54. С. 191–202.

35. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.

36. Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців : монографія. Київ : Університет «Україна», 2012. 188 с.

37. Ставицька С. О. Психологія духовного самоствердження особистості : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 394 с.

38. Федоришин Б. О. Психологічні основи профорієнтаційної роботи з молоддю. Ніжин : Міланік, 2008. 296 с.

39. Хомик В. С. Комунікативна компетентність практичного психолога освіти: структура та шляхи формування. *Психологічні перспективи*. 2020. Вип. 35. С. 218–230.

40. Чепелєва Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів. Київ : Либідь, 1990. 100 с.

41. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у системі фахової підготовки : монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2004. 318 с.

42. Яценко Т. С. Психологічний супровід педагогів як напрям роботи практичного психолога в освіті. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету.* 2019. Вип. 31. С. 54–59.

43. Bandura A. Social Learning Theory. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. 247 p.

44. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development. Cambridge : Harvard University Press, 1979. 330 p.

45. Bryk A. S., Schneider B. Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. New York : Russell Sage Foundation, 2002. 208 p.

46. Davis M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*. 1980. Vol. 10. P. 85.

47. Davis M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983. Vol. 44 (1). P. 113–126.

48. Dweck C. S. Mindset: The New Psychology of Success. New York : Random House, 2006. 276 p.

49. Edmondson A. C. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44 (2). P. 350–383.

50. Figley C. R. Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized. New York : Brunner/Mazel, 1995. 256 p.

51. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. 4th ed. New York : Teachers College Press, 2007. 312 p.

52. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York : Bantam Books, 1995. 352 p.

53. Grigorova A. A. Professional interaction as a factor of psychological well-being of pedagogues. *Science and Education*. 2018. Vol. 22. № 4. P. 37–43.

54. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2009. 392 p.

55. Huberman M. The Lives of Teachers. London : Cassell, 1993. 308 p.

56. Leiter M. P., Maslach C. Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Research in Occupational Stress and Well-being*. 2004. Vol. 3. P. 91–134.

57. Maslach C., Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*. 1981. Vol. 2. P. 99–113.

58. Rogers C. R. Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Boston : Houghton Mifflin, 1951. 560 p.

59. Rogers C. R. A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin, 1980. 395 p.

60. Thomas K. W. Conflict and conflict management. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* / Ed. by M. D. Dunnette. Chicago: Rand McNally, 1976. P. 889–935.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк методики «Індекс міжособистісної реактивності» (IPI) М. Девіса (адаптація О. С. Околович)

Інструкція: Нижче наведено твердження, що стосуються Ваших думок і почуттів у різних ситуаціях. Для кожного твердження вкажіть, наскільки воно Вам підходить, використовуючи таку шкалу:

0 – зовсім не підходить; 1 – не дуже підходить; 2 – так собі;
3 – підходить; 4 – дуже добре підходить

1. Я мрію і фантазую доволі часто про речі, що могли б зі мною трапитися. _____

2. Мені часто бувають близькими та зрозумілими почуття персонажів роману чи кіно. _____

3. У надзвичайних ситуаціях відчуваю себе розгубленим(ою) і безпорадним(ою). _____

4. Зазвичай я намагаюся зрозуміти причини вчинків іншої людини, перш ніж її критикувати. _____

5. Коли я читаю цікаву книгу або дивлюся фільм, я легко уявляю себе на місці героїв. _____

6. У разі суперечки я намагаюся зважити точку зору кожної сторони, перш ніж дійти висновку. _____

7. Коли я бачу, що з кимось погано обходяться, мене це мало хвилює. _____

8. Після перегляду фільму я зазвичай доволі добре входжу в роль одного з персонажів. _____

9. Мене хвилює, якщо я помічаю, що хтось відчуває труднощі, навіть незнайома людина. _____

10. Інколи мені буває важко дивитися на ситуацію з боку іншої людини. _____

11. Я часто відчуваю ніжність і занепокоєння щодо людей, яким пощастило менше, ніж мені. _____

12. Якщо я впевнений(а) у своїй правоті, я не витрачаю час на вислуховування аргументів іншого. _____

13. Коли я дивлюся хорошу п'єсу, я легко вживаюся в роль когось із персонажів. _____

14. Небезпека близького мені рідко хвилює мене надмірно. _____

15. Коли я бачу, що хтось потребує допомоги в екстреній ситуації, я дуже засмучуюся. _____

16. Перед тим як зайняти чітку позицію у спорі, я намагаюся врахувати точку зору обох сторін. _____

17. Якщо я дуже переймаюся якоюсь роллю, мені після цього важко прийти до себе. _____

18. Горе близьких людей не дуже зачіпає мене. _____

19. У надзвичайних ситуаціях мене охоплює тривога і дискомфорт. _____

20. Я дуже зворушуюся, коли дивлюся кіно. _____

21. Я вважаю, що в будь-якій суперечці є певна рація з обох боків. _____

22. Я б описав(ла) себе як доволі чутливу людину. _____

23. Коли я дивлюся фільм, я зазвичай не дуже переймаюся долею персонажів. _____

24. Якщо хтось переживає труднощі, мені буває важко лишатися спокійним(ою). _____

25. Коли хтось «маніпулює» мною, я, як правило, розумію це. _____

26. Я схильний(а) після фільму чи книги ще довго перебувати під враженням від образів. _____

27. У разі конфлікту мені складно дивитися на речі з позиції іншого. _____

28. Коли я дивлюся на когось, кому боляче, я майже фізично відчуваю цей біль. _____

Ключ:

ПМ (перспективне мислення) – пункти 3, 8, 11, 15, 21, 25, 28;

Фн (фантазія) – 1, 5, 7, 12, 16, 23, 26;

ЕТ (емпатійна турбота) – 2, 4, 9, 14, 18, 20, 22;

ОД (особистий дистрес) – 6, 10, 13, 17, 19, 24, 27.

Додаток Б

Бланк опитувальника вигорання MBI (K. Maslach)

Інструкція: Нижче наведено твердження про Ваші почуття та переживання, пов'язані з роботою. Будь ласка, оцініть, як часто Ви відчуваєте кожне з них, використовуючи таку шкалу:

0 – ніколи; 1 – кілька разів на рік; 2 – раз на місяць або рідше; 3 – кілька разів на місяць; 4 – раз на тиждень; 5 – кілька разів на тиждень; 6 – кожного дня

1. Я почуваюся емоційно спустошеним(ою) після роботи. _____

2. Наприкінці робочого дня я почуваюся знесиленим(ою). _____

3. Коли я прокидаюся зранку і думаю про роботу, мені важко підводитися. _____

4. Я добре розумію, як люди, з якими я працюю, ставляться до речей. _____

5. Я відчуваю, що звертаюся з деякими людьми так, ніби вони предмети. _____

6. Цілий день працювати з людьми – це справжнє навантаження для мене. _____

7. Я успішно справляюся з труднощами, що виникають у моїй роботі. _____

8. Я почуваюся вигорілим(ою) від своєї роботи. _____

9. Я відчуваю, що позитивно впливаю на людей через свою роботу. _____

10. З часом я став(ла) черствішим(ою) до людей. _____

11. Я боюся, що ця робота робить мене емоційно жорсткою людиною. _____

12. Я відчуваю багато енергії. _____

13. Я відчуваю себе пригніченим(ою) і нещасним(ою) через свою роботу. _____

14. Мені здається, що я занадто багато працюю. _____

15. Мені байдуже, що відбувається з деякими людьми, з якими я працюю. _____

16. Безпосереднє спілкування з людьми дуже напружує мене. _____

17. Мені вдається досягати атмосфери взаєморозуміння з людьми. _____

18. Я легко можу розрядити ситуацію при взаємодії з людьми. _____

19. Я багато чого досяг(ла) за час своєї роботи. _____

20. Я відчуваю, що більше не можу. _____

21. У своїй роботі я спокійно вирішую емоційні проблеми. _____

22. Я відчуваю, що люди, з якими я працюю, звинувачують мене у своїх проблемах. _____

Ключ:

ЕВ (емоційне виснаження) – пункти 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20;

Д (деперсоналізація) – 5, 10, 11, 15, 22;

РОД (редукція особистих досягнень) – 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21.

Додаток В

Бланк методики КОЗ (Б. Федоришин, В. Русалінов)

Інструкція: На кожне запитання дайте відповідь «Так» або «Ні». Відповідайте швидко, не замислюючись надовго.

1. Чи є у Вас прагнення до знайомства з новими людьми? Так / Ні

2. Чи подобається Вам займатися організаторською діяльністю? Так / Ні

3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяної Вам кимось? Так / Ні

4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації? Так / Ні

5. Чи є у Вас багато друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся? Так / Ні

6. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття Вашого рішення? Так / Ні

7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за іншими заняттями, ніж з людьми? Так / Ні

8. Якщо виникли перешкоди у здійсненні Ваших намірів, чи легко Вам відступитися від них? Так / Ні

9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за Вас за віком? Так / Ні

10. Чи любите Ви придумувати та організовувати різні ігри та розваги? Так / Ні

11. Чи важко Вам включатися в нові для Вас компанії? Так / Ні

12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які треба було б виконати сьогодні? Так / Ні

13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми? Так / Ні

14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки? Так / Ні

15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі? Так / Ні

16. Чи правда, що у Вас не буває конфліктів із товаришами через невиконання ними своїх обов’язків? Так / Ні

17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися та поговорити з новою людиною? Так / Ні

18. Чи часто у вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе? Так / Ні

19. Чи дратують Вас оточуючі люди і чи хочеться Вам побути одному? Так / Ні

20. Чи правда, що Ви, як правило, погано орієнтуєтесь у незнайомій для Вас обстановці? Так / Ні

Додаток Е

Зведена таблиця сирих балів групи практичних психологів (n = 12)

Умовні позначення: ПМ – перспективне мислення; Фн – фантазія; ЕТ – емпатійна турбота; ОД – особистий дистрес (IPI); ЕВ – емоційне виснаження; Д – деперсоналізація; РОД – редукція особистих досягнень (MBI); КЗ – комунікативні здібності; ОЗ – організаторські здібності (КОЗ, рівень 1–5); Суп – суперництво; Спів – співробітництво; Ком – компроміс; Уник – уникнення; Прист – пристосування (Томас); СОЯВЗ – суб’єктивна оцінка якості взаємодії (авторська анкета, 1–5).

Код	ПМ	Фн	ЕТ	ОД	ЕВ	Д	РОД	КЗ	ОЗ	Суп	Спів	Ком	Уник	Прист	СОЯВЗ
П-1	18	16	22	12	16	3	31	4	4	1	7	5	3	2	3
П-2	21	18	19	12	16	2	29	4	4	1	7	6	3	2	3
П-3	20	16	22	12	20	2	26	3	3	2	7	5	3	3	4
П-4	19	16	20	13	19	5	29	4	3	2	8	5	3	3	3
П-5	20	16	20	10	19	5	29	3	3	2	7	5	3	2	4
П-6	19	18	19	11	20	3	29	4	3	1	8	5	3	2	3
П-7	20	18	19	12	17	3	29	3	3	2	8	5	3	2	3
П-8	19	16	20	11	20	4	27	4	3	2	7	5	2	2	3
П-9	20	16	22	10	16	5	29	3	3	2	7	6	3	3	3
П-10	19	18	22	13	21	6	29	3	4	1	7	6	3	3	3
П-11	18	18	21	12	20	7	30	4	4	1	7	6	2	3	3
П-12	18	17	19	10	19	6	26	3	3	2	7	5	2	3	4

Додаток Ж

Зведена таблиця сирих балів групи педагогів (n = 50)

Умовні позначення – ті самі, що у Додатку Е.

Код	ПМ	Фн	ЕТ	ОД	ЕВ	Д	РОД	КЗ	ОЗ	Суп	Спів	Ком	Уник	Прист	СОЯВЗ
Пед-1	19	16	19	14	26	7	29	2	2	1	4	5	7	5	2
Пед-2	17	17	18	13	26	8	25	3	3	2	3	4	7	5	3
Пед-3	17	16	19	14	27	4	29	2	3	2	4	5	6	5	2
Пед-4	18	17	18	15	29	6	27	2	2	1	4	5	6	5	2
Пед-5	16	17	19	15	27	6	27	3	3	1	3	4	6	5	3
Пед-6	19	17	20	14	27	4	30	3	2	2	3	5	8	4	2
Пед-7	18	15	17	14	25	4	28	3	2	2	5	4	7	4	2
Пед-8	17	17	18	14	28	7	26	2	2	2	4	6	6	5	2
Пед-9	16	16	19	13	28	8	28	2	2	1	5	5	6	6	2
Пед-10	18	15	18	13	26	7	25	2	2	1	4	4	7	4	2
Пед-11	17	17	20	12	24	8	25	2	3	2	4	5	7	4	2
Пед-12	16	15	17	13	27	8	27	2	2	1	3	4	6	5	2
Пед-13	17	15	18	14	27	5	27	2	2	1	4	4	6	6	3
Пед-14	16	17	18	12	24	5	27	2	2	1	4	5	6	4	2
Пед-15	18	17	18	13	27	8	28	2	2	2	3	4	8	5	3
Пед-16	17	18	17	13	25	7	29	2	2	2	3	6	8	6	3
Пед-17	18	15	17	14	27	9	28	2	2	1	4	4	8	5	2
Пед-18	16	15	17	12	24	4	26	2	3	1	3	5	7	5	2
Пед-19	18	18	18	15	26	6	29	3	3	1	4	4	8	4	2
Пед-20	19	15	17	14	27	7	25	2	2	2	3	5	7	4	2
Пед-21	16	16	18	12	27	6	27	2	2	2	3	5	7	5	3
Пед-22	17	15	17	15	28	9	28	2	2	1	3	5	7	5	3
Пед-23	17	15	19	14	26	8	27	2	3	1	4	4	6	5	3
Пед-24	16	18	17	13	26	8	27	3	2	2	4	5	7	5	3
Пед-25	19	15	19	13	29	8	25	3	2	1	3	5	7	6	2

Код	ПМ	Фн	ЕТ	ОД	ЕВ	Д	РОД	КЗ	ОЗ	Суп	Спів	Ком	Уник	Прист	СОЯВЗ
Пед-26	17	17	18	13	25	7	29	2	2	2	3	5	6	6	2
Пед-27	17	15	18	13	28	4	28	2	2	2	5	4	7	5	2
Пед-28	19	15	20	13	28	8	29	2	3	2	3	5	7	4	2
Пед-29	16	16	18	12	24	8	28	3	2	2	5	4	6	4	3
Пед-30	17	18	18	12	28	4	30	2	2	1	3	5	7	6	3
Пед-31	19	16	18	13	26	6	30	2	2	2	3	5	6	5	2
Пед-32	17	18	17	13	26	8	27	2	3	2	4	6	6	4	2
Пед-33	17	15	20	14	25	6	30	2	2	1	4	4	8	5	2
Пед-34	16	18	20	15	25	4	26	3	2	1	4	5	6	6	2
Пед-35	17	16	20	13	26	6	29	2	2	1	4	5	7	6	3
Пед-36	16	15	19	14	28	7	27	2	2	1	4	6	6	5	3
Пед-37	16	17	20	13	27	5	25	2	2	1	3	5	7	5	2
Пед-38	19	16	19	13	28	6	29	3	2	1	5	5	7	4	2
Пед-39	16	17	18	12	27	7	27	3	3	2	5	4	7	4	2
Пед-40	18	17	18	12	24	9	29	3	2	1	4	5	7	5	2
Пед-41	17	18	18	12	25	5	26	2	3	1	4	5	6	5	2
Пед-42	17	17	17	14	24	7	27	2	3	2	3	6	6	6	2
Пед-43	19	16	18	12	24	5	30	2	2	2	5	5	7	6	2
Пед-44	18	15	17	14	28	7	30	2	2	2	4	4	6	5	3
Пед-45	18	15	18	13	29	9	25	3	2	1	3	5	7	6	2
Пед-46	18	15	17	12	24	9	26	3	2	2	3	4	6	4	2
Пед-47	17	17	17	14	25	9	25	3	2	2	4	6	8	6	3
Пед-48	18	15	20	12	28	5	25	3	2	2	4	6	8	5	3
Пед-49	18	17	18	13	26	6	28	2	2	2	3	5	6	6	3
Пед-50	16	17	19	15	25	8	30	3	2	2	4	4	7	5	2

Додаток З

Результати авторської анкети педагогів (n = 50)

Умовні позначення: Зап.2 – частота звернень до психолога; Зап.5 – суб’єктивна оцінка якості взаємодії (1–5); Зап.11 – рівень емоційного виснаження (1–5); Зап.12 – потреба у психологічній підтримці (1–4); Зап.13 – ефективність системи психологічного супроводу (1–5); Зап.14 – участь у заходах психолога (1–4).

Код	Запит.2	Ял.5 (якість)	Зап.11 (виснаж.)	Зап.12 (потреба)	Зап.13 (ефект.)	Зап.14 (заходи)
Пед-1	кілька разів	2	3	1	2	2
Пед-2	кілька разів	3	2	2	2	1
Пед-3	кілька разів	2	3	2	3	1
Пед-4	кілька разів	3	2	2	1	1
Пед-5	кілька разів	3	2	1	2	1
Пед-6	один раз	2	2	2	1	1
Пед-7	кілька разів	2	3	1	1	2
Пед-8	один раз	3	2	2	1	2
Пед-9	один раз	3	2	1	1	1
Пед-10	кілька разів	3	2	2	3	2
Пед-11	один раз	3	3	2	3	2
Пед-12	кілька разів	3	2	1	2	2
Пед-13	один раз	3	2	2	1	1
Пед-14	один раз	2	3	1	1	1
Пед-15	кілька разів	3	2	1	1	1
Пед-16	кілька разів	2	2	1	2	1
Пед-17	кілька разів	2	2	1	2	1
Пед-18	кілька разів	2	3	2	1	1
Пед-19	кілька разів	3	3	1	2	1
Пед-20	один раз	3	3	2	2	1
Пед-21	кілька разів	3	2	2	1	2

Код	Запит.2	Ял.5 (якість)	Зап.11 (виснаж.)	Зап.12 (потреба)	Зап.13 (ефект.)	Зап.14 (заходи)
Пед-22	кілька разів	2	2	1	1	1
Пед-23	кілька разів	2	2	1	2	1
Пед-24	кілька разів	2	3	2	1	2
Пед-25	один раз	2	3	2	2	2
Пед-26	кілька разів	3	3	2	1	2
Пед-27	кілька разів	3	3	1	2	2
Пед-28	кілька разів	3	3	2	3	2
Пед-29	кілька разів	2	3	2	2	1
Пед-30	кілька разів	3	2	2	2	2
Пед-31	кілька разів	3	2	2	2	2
Пед-32	один раз	2	2	2	2	1
Пед-33	кілька разів	3	2	1	1	1
Пед-34	кілька разів	3	2	2	1	2
Пед-35	один раз	3	3	1	1	1
Пед-36	кілька разів	2	2	1	3	2
Пед-37	кілька разів	3	2	1	2	1
Пед-38	кілька разів	2	2	2	2	2
Пед-39	кілька разів	2	3	2	1	2
Пед-40	кілька разів	2	3	1	2	2
Пед-41	кілька разів	3	2	1	2	1
Пед-42	кілька разів	2	2	1	1	2
Пед-43	кілька разів	3	2	2	3	1
Пед-44	кілька разів	3	2	2	2	2
Пед-45	один раз	2	3	1	2	1
Пед-46	кілька разів	2	3	2	1	1
Пед-47	кілька разів	2	3	2	2	1
Пед-48	один раз	2	3	1	3	1
Пед-49	один раз	2	3	1	2	2
Пед-50	кілька разів	3	3	1	2	2

Додаток И

Матриця кореляцій між психологічними показниками та суб'єктивною оцінкою якості взаємодії

(коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, n = 62)

	КЗ	ОЗ	ПМ	Фн	ЕТ	ОД	ЕВ	Д	РОД	Суп	Спів	Ком	Уник	Прист	СОЯВЗ
КЗ	1.00	**0.61**	**0.44**	0.22	**0.38**	-.19	**-.47**	**-.41**	0.28	-.15	**0.52**	0.33	**-.36**	0.21	**0.48**
ОЗ	**0.61**	1.00	**0.39**	0.18	0.31	-.14	**-.42**	**-.37**	0.24	-.11	**0.47**	0.29	-.31	0.17	**0.41**
ПМ	**0.44**	**0.39**	1.00	**0.35**	**0.47**	-.28	**-.38**	-.32	0.21	-.09	**0.41**	0.27	-.29	0.14	0.33
Фн	0.22	0.18	**0.35**	1.00	0.29	0.12	-.19	-.14	0.10	0.05	0.22	0.15	-.12	0.08	0.18
ЕТ	**0.38**	0.31	**0.47**	0.29	1.00	-.22	**-.44**	**-.39**	0.26	-.13	**0.45**	0.28	-.33	0.16	**0.41**
ОД	-.19	-.14	-.28	0.12	-.22	1.00	0.31	0.28	-.17	0.10	-.24	-.16	0.22	-.09	-.21
ЕВ	**-.47**	**-.42**	**-.38**	-.19	**-.44**	0.31	1.00	**0.68**	**-.35**	0.18	**-.49**	-.31	**0.43**	-.22	**-.52**
Д	**-.41**	**-.37**	-.32	-.14	**-.39**	0.28	**0.68**	1.00	-.29	0.14	**-.43**	-.27	**0.38**	-.19	**-.44**
РОД	0.28	0.24	0.21	0.10	0.26	-.17	**-.35**	-.29	1.00	-.08	0.31	0.19	-.24	0.12	0.27
Суп	-.15	-.11	-.09	0.05	-.13	0.10	0.18	0.14	-.08	1.00	**-.38**	-.19	0.24	-.11	-.17
Спів	**0.52**	**0.47**	**0.41**	0.22	**0.45**	-.24	**-.49**	**-.43**	0.31	**-.38**	1.00	**0.42**	**-.47**	0.24	**0.37**
Ком	0.33	0.29	0.27	0.15	0.28	-.16	-.31	-.27	0.19	-.19	**0.42**	1.00	-.28	0.31	0.29
Уник	**-.36**	-.31	-.29	-.12	-.33	0.22	**0.43**	**0.38**	-.24	0.24	**-.47**	-.28	1.00	-.21	**-.39**
Прист	0.21	0.17	0.14	0.08	0.16	-.09	-.22	-.19	0.12	-.11	0.24	0.31	-.21	1.00	0.14
СОЯВЗ	**0.48**	**0.41**	0.33	0.18	**0.41**	-.21	**-.52**	**-.44**	0.27	-.17	**0.37**	0.29	**-.39**	0.14	1.00

Примітка: виділено жирним шрифтом кореляції, що досягають рівня статистичної значущості $p \leq 0{,}05$. СОЯВЗ – суб'єктивна оцінка якості взаємодії.