

УДК 37.015.3:37.091.12:159.944.4

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358060>

Оксана Самойленко, доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології
Дніпровського інституту Міжрегіональної академії управління персоналом
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2305-4111>

Юлія Силенко, старший викладач кафедри мультимедійного дизайну
Київського національного університету технологій та дизайну
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

Володимир Товстоган, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії й методики виховання,
психології та інклюзивної освіти
Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія
неперервної освіти” Херсонської обласної ради
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-8710>

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

У статті з'ясовано, що професійне вигорання педагогів, які працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти, доцільно розглядати як стан тривалого емоційно-професійного виснаження, що формується під впливом інтенсивного навантаження, комунікативної напруги, високої відповідальності та постійної потреби реагувати на складні поведінкові ситуації. Обґрунтовано, що в такому професійному контексті вигорання виявляється через втому, а також через зниження професійної залученості, втрату відчуття результативності, формалізацію педагогічної взаємодії та накопичення непрожитих емоційних реакцій. Визначено, що супервізія має виразний профілактичний потенціал, оскільки дає змогу осмислювати складні випадки, знижувати емоційне напруження, підтримувати професійну рефлексію й зберігати професійну стійкість педагога. Водночас командну підтримку охарактеризовано як необхідний ресурс професійної опори, що зменшує ізольованість педагога, сприяє розподілу відповідальності та забезпечує спільний пошук рішень у роботі зі складними поведінковими проявами здобувачів освіти. Узагальнено, що практична реалізація профілактики професійного вигорання педагогів має здійснюватися як цілісна система взаємопов'язаних форм підтримки.

Ключові слова: професійне вигорання; педагоги; здобувачі освіти; проблемна поведінка; супервізія; командна підтримка; профілактика; професійна підтримка; заклад освіти.

Лім. 16.

Oksana Samoilenko, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of the Psychology Department,
Dnipro Institute of the Interregional Academy of Personnel Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2305-4111>

Yuliia Sylenko, Senior Lecturer of the Multimedia Design Department,
Kyiv National University of Technologies and Design
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5535-176X>

Volodymyr Tovstohan, Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Theory and Methodology of Education,
Psychology and Inclusive Education Department,
Communal Higher Educational Establishment
“Kherson Academy of Continuing Education” of the Kherson Regional Council
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-8710>

PREVENTING PROFESSIONAL BURNOUT AMONG EDUCATORS WORKING WITH CHALLENGING BEHAVIOR: THE ROLE OF SUPERVISION AND TEAM SUPPORT

The article demonstrates that the professional burnout of educators working with learners displaying challenging behavior should be understood as a state of prolonged emotional and professional exhaustion caused by an intensive workload, interpersonal strain, high responsibility, and the constant need to respond to complex behavioral situations. It is substantiated that, in this professional context, burnout manifests not only in fatigue but also in reduced professional engagement, a diminished sense of professional efficacy, the formalization of pedagogical interaction, and the accumulation of unresolved emotional responses. It is demonstrated that the prevention of professional burnout cannot be limited to individual self-regulation strategies, as it requires systematically organized professional support within the educational institution. It is determined that supervision has a distinct preventive potential, as it enables educators to reflect on complex cases, reduce emotional tension, maintain professional reflection, and preserve professional resilience. At the same time, team support is

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

characterized as an essential resource of professional support that reduces teachers' sense of isolation, facilitates the sharing of responsibility, and ensures a collective search for solutions in working with learners' complex behavioral manifestations. It is concluded that the practical implementation of professional burnout prevention for educators should be carried out as an integral system of interrelated forms of support. These forms include individual, group, and crisis supervision, intervention case discussions, mentoring, as well as preventive psychological support programs aimed at developing self-regulation, fostering the understanding of professional difficulties, and strengthening the educator's internal resources. It is precisely the combination of these forms that creates the conditions for preventing the accumulation of professional exhaustion and for building a stable, supportive environment within the educational institution. Prospects for further research are seen in the development and experimental verification of models for preventing educators' professional burnout in educational institutions.

Keywords: professional burnout; teachers; learners; problem behaviour; supervision; team support; prevention; professional support; educational institution.

Постановка проблеми дослідження. Актуальність дослідження полягає в тому, що робота педагога з проблемною поведінкою здобувачів освіти супроводжується низкою труднощів. Зокрема це: підвищеним емоційним навантаженням, частими ситуаціями напруженої взаємодії, необхідністю оперативного реагування та збереження професійної рівноваженості. За таких умов суттєво зростає ризик професійного вигорання. Водночас, слід наголосити, що профілактика цього явища не може обмежуватися тільки індивідуальними стратегіями саморегуляції, оскільки вона потребує системно організованої професійної підтримки. Відтак, наукового осмислення потребує визначення ролі супервізії та командної підтримки у змісті профілактики професійного вигорання педагогів у закладі освіти.

Аналіз останніх публікацій та досліджень дає підстави констатувати, що проблематика професійного вигорання педагогів досить активно розробляється в сучасному психолого-педагогічному дискурсі. Так, Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова, Л. Герасименко узагальнюють основні підходи до розуміння професійного вигорання як явища, визначаючи його провідні психологічні чинники. Автори наголошують на потребі вчасної професійної підтримки й психопрофілактики [6, 23–31; 15]. Л. Савченко та ін. розкривають у своєму дослідженні прояви вигорання. Вчені відзначають: емоційне виснаження, втрату внутрішньої мотивації, формалізацію професійної діяльності та зниження якості педагогічної взаємодії [11]. А ось М. Радченко та І. Прожога показують, що ускладнені умови праці (змішане навчання), посилюють емоційне напруження і професійне виснаження педагога [10, 162–166].

Окремий блок праць стосується супервізії як засобу професійної підтримки педагога. Ю. Запорожцева розглядає супервізію як форму педагогічної підтримки, що допомагає долати труднощі, запобігати професійному вигоранню й розвивати самооцінювання власної діяльності [4, 70–73]. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська розкривають сутність супервізії, функції, форми та роль у підтримці емоційного благополуччя фахівця [5, 26–31]. І. Астремська [1], Г. Гладкова та І. Новик [2], М. Ха-

раджи, А. Іващенко [16, 23–26], К. Скрипка, С. Ситняківська, І. Літцяга [12, 554–606], Н. Любченко і Н. Білик [7, 5–13], О. Стягунова [14] показують супервізію як засіб професійного зростання, рефлексії, підтримки і впорядкування складної практики, зокрема через поєднання індивідуальних, групових, кризових та організаційних форматів.

Ще одну змістову лінію у нашому дослідженні становлять праці, присвячені роботі з проблемною поведінкою здобувачів освіти. О. Набока, Е. Панащенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко аналізують психолого-педагогічний супровід дітей з проблемною поведінкою, обґрунтовують його етапність, мультидисциплінарний характер і комплекс методів роботи [9, 20–29]. Г. Соколова та А. Шоляк звертають увагу на те, що проблемна поведінка дитини впливає як на сам освітній процес, так й на соціальні зв'язки родини та її якість життя в цілому [13, 155–159]. Ці праці вагомі для нашого дослідження, бо показують складність самого професійного контексту, в якому працює педагог. Певні орієнтири для осмислення командної підтримки містять і праці про командну взаємодію (В. Мізюк, Ж. Кожухар, Ю. Силенко) [8, 95–103].

Отже, у проаналізованих наукових публікаціях недостатньо цілісно розкрито саме роль і практичні форми супервізії та командної підтримки у профілактиці професійного вигорання педагогів, які працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти.

Мета дослідження – визначити роль і практичні форми супервізії та командної підтримки у змісті профілактики професійного вигорання педагогів, що працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти. **Цілями дослідження** є: 1) визначити сутність професійного вигорання педагога у контексті роботи з проблемною поведінкою; 2) окреслити чинники професійного ризику, що посилюють емоційне виснаження; 3) розкрити зміст і профілактичний потенціал супервізії; 4) охарактеризувати роль командної підтримки як ресурсу професійної стійкості; 5) узагальнити практичні форми реалізації профілактики вигорання у закладі освіти.

Методологічними основами дослідження визначено підходи: *системний*, що зумовлює розгляд профілактики як цілісної системи; *діяльнісний*, який

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

розкриває вигорання шляхом визначення специфіки професійної діяльності; *особистісно орієнтований*, що враховує індивідуальні ресурси педагога; *середовищний*, що зумовлює визначення значення командного контексту. **Методи дослідження:** *аналіз, синтез та узагальнення* наукових джерел задля з'ясування стану розробленості проблеми та її теоретичного обґрунтування з позиції професійного вигорання; *термінологічний та поняттєво-структурний аналіз* задля уточнення змісту понять; *порівняльно-логічний аналіз* задля зіставлення різних підходів до профілактики професійного вигорання педагогів.

Виклад основного матеріалу. Професійне вигорання педагога доцільно розглядати як стан тривалого емоційно-професійного виснаження, яке формується під впливом інтенсивного навантаження, високої відповідальності, постійної комунікативної напруги та стресових умов праці. Так, Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова серед провідних чинників такого стану називають інтенсивне емоційне навантаження, комунікативні вимоги, високий рівень соціальних очікувань, стресові умови та професійну відповідальність [6, 23–31]. У такому розумінні вигорання не зводиться до звичайної втоми після роботи, а означає поступове виснаження внутрішніх ресурсів педагога, яке позначається і на його стані, й, як наслідок – на якості професійної діяльності.

Аналізуючи дослідження, вигорання можна розкрити через низку взаємопов'язаних проявів. Це зумовлюється кореляцією низки умов, зокрема педагог починає уникати додаткових обов'язків, зменшує індивідуальну роботу й переходить у формальний режим виконання обов'язків, коли заняття проводяться “за програмою”, без гнучкості та додаткового пояснення. Л. Савченко наголошує, у свою чергу, що на ранніх стадіях вигорання може виглядати як звичайне зниження енергії, але з часом переходить у відчуття “порожнечі”, коли в педагога вже “немає чим ділитися” [11]. Відтак, сутність професійного вигорання в педагогічній діяльності можна охарактеризувати як вияв через емоційне виснаження, зниження професійної залученості, втрату відчуття результативності та поступову формалізацію взаємодії.

У контексті роботи з проблемною поведінкою ці прояви набувають особливої гостроти. О. Набока, Е. Панасенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко розглядають проблемну поведінку як таку, що охоплює девіантні прояви, агресію, булінг, конфліктність, порушення моральних норм та інші складні форми взаємодії [9, 20–29]. Дослідники також наголошують, що психолого-педагогічний супровід таких здобувачів освіти має комплексний і мультидисциплінарний характер [9]. Це означає, що педагог працює у ситуації постійного реагування на напружені, нестабільні й часто конфліктні поведін-

кові прояви. Саме тому навантаження в такій роботі є не епізодичним, а тривалим і емоційно виснажливим.

Цей висновок узгоджується і з науковими розвідками про супервізію. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська наголошують, що під час глибокої роботи з людьми фахівець неминуче зазнає впливу дистресу, болю й розгубленості, а неприйняття власних емоційних реакцій “згодом це призводить до стресу і вигорання” [5, 26–31]. У межах нашого дослідження це особливо важливо. Ураховуємо, що педагог, який працює з проблемною поведінкою здобувачів освіти, постійно включений у складну емоційно напружену взаємодію, де потрібно одночасно реагувати, стримувати власні емоції, зберігати професійну позицію та шукати педагогічно доцільне рішення. Тому професійне вигорання в такому контексті слід розглядати як наслідок не тільки великого обсягу роботи, але й тривалого емоційного перенапруження в умовах складної поведінкової взаємодії.

Емоційне виснаження педагога, який працює з проблемною поведінкою здобувачів освіти, посилюється під впливом кількох взаємопов'язаних чинників професійного ризику. Розглянемо їх детальніше.

По-перше, це *інтенсивне емоційне навантаження*. Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова прямо відносять до провідних чинників вигорання “інтенсивне емоційне навантаження”, а також стресові умови праці й професійну відповідальність [6, 23–31]. Для педагога, який працює з проблемною поведінкою, цей чинник має особливу вагу, бо така робота потребує постійної внутрішньої напруги, самоконтролю і швидкої реакції на складні поведінкові прояви.

По-друге, *комунікативна складність професійної діяльності*. У праці Т. Комар, Т. Матвійчук, А. Мозгова серед чинників вигорання називають комунікативні вимоги та високий рівень соціальних очікувань [6]. У випадку роботи з проблемною поведінкою це означає, що педагог має одночасно взаємодіяти зі здобувачем освіти, колегами, батьками, адміністрацією, а інколи й іншими фахівцями супроводу. Через це професійне навантаження виходить далеко за межі власне навчальної діяльності.

По-третє, окремим чинником ризику є *сама специфіка проблемної поведінки як об'єкта педагогічної роботи*. О. Набока, Е. Панасенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко наголошують, що йдеться про роботу з різними формами девіантної поведінки, агресії, булінгу, конфліктності, порушення моральних норм та іншими складними проявами [9, 20–29]. Вчені також наголошують на комплексному й мультидисциплінарному характері супроводу таких дітей [9]. Це означає, що педагог опиняється в умовах не разового, а тривалого нап-

руження, коли потрібно не лише навчати, а й постійно включатися в ситуацію поведінкового реагування, підтримки, корекції та взаємодії з іншими учасниками супроводу.

По-четверте, *ризик емоційного виснаження посилюється тоді, коли педагог постійно працює в стресогенному середовищі та зі складними випадками*. М. Хараджи та А. Іващенко зазначають, що “в умовах високого психологічного навантаження, роботи зі складними клієнтами, у стресогенному середовищі” професійне вигорання набуває особливої загрози [16, 24].

По-п’яте, важливим чинником є *накопичення непрожитих емоційних реакцій*. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська підкреслюють, що під час глибокої роботи з людьми фахівець неминує стикається з дистресом, болем і розгубленістю. А неприйняття цих емоцій “згодом це призводить до стресу і вигорання” [5, 28]. Для педагога, який щоденно взаємодіє з агресивними, конфліктними або дезадаптивними поведінковими проявами, цей чинник є одним із ключових, бо без професійного осмислення власних реакцій емоційна напруга не зменшується, а накопичується.

По-шосте, *істотним ризиком є відсутність системної професійної підтримки*. Слід відзначити, що подолати вигорання лише на індивідуальному рівні неможливо, оскільки стійкий результат з’являється тоді, коли створено здоровий психологічний клімат, справедливе навантаження, культуру підтримки і взаємоповаги. Відтак, педагог, який залишається наодинці зі складними поведінковими ситуаціями, виснажується значно швидше, ніж той, хто працює в умовах командної взаємодії та професійної підтримки.

Отже, сукупна дія цих чинників створює підґрунтя для розвитку професійного вигорання не як випадкової реакції на втому, а як стійкого стану професійного виснаження. Розглянемо сутність супервізії та командної взаємодії з позиції інструментів профілактики професійного вигорання.

Супервізію доцільно розуміти як форму професійної підтримки, у межах якої більш досвідчений фахівець допомагає педагогу осмислити труднощі практичної роботи, побачити можливі способи їх розв’язання і зберегти професійну стійкість. Так, Ю. Запорожцева розглядає супервізію як форму підтримки педагога, що дає змогу ефективніше долати труднощі, запобігати професійному вигоранню та розвивати здатність до самооцінювання власної діяльності [4, 70–73]. Важливо, що в такому підході супервізія постає не як контроль, а саме як підтримка, яка допомагає педагогу побачити нові професійні можливості й не залишатися наодинці зі складною ситуацією.

Зміст супервізії розкривається через її функції. Н. Зобенько, О. Михальчук, Ю. Нікітська зазна-

чають, що вона виконує три ключові ролі: “освітню, підтримувальну і спрямовуючу” [5, 28]. Освітня функція пов’язана з розвитком умінь, розуміння і професійної рефлексії педагога. Підтримувальна функція допомагає фахівцю усвідомлювати власні емоційні реакції у складній роботі з людьми. Автори прямо підкреслюють, що неприйняття цих емоцій “згодом це призводить до стресу і вигорання” [5, 28]. Спрямовуюча функція дає змогу співвіднести практичні дії педагога з професійними нормами, вимогами закладу освіти та інтересами дитини [5]. Отже, супервізія поєднує розвиток, підтримку і професійне впорядкування діяльності, а тому має не лише консультативне, а й виразне профілактичне значення.

Профілактичний потенціал супервізії полягає насамперед у тому, що вона знижує ризик накопичення емоційного напруження, допомагає педагогу осмислити складний випадок і відновити відчуття професійної опори. М. Хараджи та А. Іващенко наголошують, що “в умовах високого психологічного навантаження, роботи зі складними клієнтами, у стресогенному середовищі” супервізія стає невід’ємним елементом професійної діяльності [16, 24]. Ю. Запорожцева також слушно підкреслює, що головна мета супервізії полягає у сприянні професійному й особистісному зростанню педагога, допомозі в подоланні робочих труднощів, ефективно-му подоланні стресу та запобіганні професійному вигоранню [4, 71]. Відтак, в роботі з проблемною поведінкою здобувачів освіти супервізія має розглядатися як важливий засіб збереження професійної працездатності педагога.

Не менш важливо, що супервізія може реалізуватися в різних формах залежно від професійного запиту і складності ситуації. Такими формами може бути індивідуальна, групова, колективна, неформальна і кризова супервізія. За А. Журавель, індивідуальна супервізія (з позицій інтервізії) дає змогу детально аналізувати конкретний випадок, тоді як групова розширює арсенал підходів за рахунок думок інших учасників [3, 151–152]. С. Ситняківська та І. Літяга окремо виділяють кризову супервізію як оперативне обговорення випадків, що призвели до професійної чи емоційної кризи [12, 560]. Слід наголосити, що така варіативність особливо цінна, оскільки дозволяє поєднувати глибокий розбір складних випадків, колегіальне обговорення і швидку підтримку в напружених ситуаціях. Отже, профілактичний потенціал супервізії виявляється в її здатності своєчасно підтримати педагога, зменшити емоційне перевантаження, поглибити професійну рефлексію та запобігти переходу робочого стресу у стійке професійне вигорання.

Якщо ж говорити про командну підтримку в контексті профілактики професійного вигорання, то її доцільно розглядати як організований ресурс

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

професійної стійкості педагога, а не тільки як доброзичливі стосунки в колективі. Її значення полягає в тому, що вона зменшує професійну ізоляцію, дає змогу розподіляти відповідальність за складні ситуації, створює простір для спільного аналізу проблемної поведінки здобувачів освіти та допомагає педагогу не залишатися наодинці з емоційно виснажливими випадками. У цьому сенсі командна підтримка доповнює супервізію, бо забезпечує щоденне професійне середовище, у якому педагог отримує не разову допомогу, а постійну опору.

Важливо, що командна підтримка має не тільки емоційний, а й організаційний зміст. В. Мізюк, Ж. Кожухар, Ю. Силенко, аналізуючи командну взаємодію, виокремлюють такі її компоненти – комунікація, координація, розподіл ролей, відповідальність, прийняття рішень, управління конфліктами, спільне вироблення продукту та рефлексія [8, 95]. Це дає підстави, у межах нашої проблематики, уважати, що професійна стійкість педагога зростає тоді, коли в закладі освіти є узгоджена взаємодія між усіма учасниками супроводу, зрозумілий розподіл функцій і можливість спільно обговорювати складні випадки. За таких умов напруження не накопичується всередині одного педагога, а частково знімається через колегіальне осмислення ситуації та спільний пошук рішень.

Потреба в такій підтримці особливо виражена саме у роботі з проблемною поведінкою. О. Набока, Е. Панасенко, Є. Пліско, Л. Співак, Я. Співак, С. Чайченко наголошують, що психолого-педагогічний супровід дітей з проблемною поведінкою має комплексний і мультидисциплінарний характер [9, 20–29]. Це означає, що ефективна робота в такому випадку не може триматися лише на зусиллях вчителя. Вона потребує узгоджених дій педагогів, психологів, соціальних педагогів, адміністрації, а за потреби й інших фахівців. Тому командна підтримка в цій сфері виступає не просто бажаною умовою, а необхідним механізмом збереження професійної стійкості, бо дає можливість педагогу відчутти себе частиною спільної системи дій, а не єдиним відповідальним за складну поведінкову ситуацію.

Отже, роль супервізії та командної підтримки як ресурсу професійної стійкості полягає в тому, що вони забезпечують педагогу відчуття професійної опори, зменшують ізоляваність, сприяє розподілу відповідальності, створює умови для спільного аналізу складних випадків і підтримує рефлексивну культуру взаємодії. У роботі з проблемною поведінкою здобувачів освіти саме така підтримка дає змогу зберігати внутрішню врівноваженість, професійну включеність і здатність діяти послідовно навіть у напружених ситуаціях.

Практичні форми реалізації профілактики професійного вигорання у закладі освіти доцільно узагальнювати як поєднання супервізійної підтримки,

командної взаємодії, психопротективних заходів і організаційних умов. Подані вами джерела дають підстави стверджувати, що така профілактика не може бути разовою або суто індивідуальною. Розглянемо їх детальніше.

Індивідуальна супервізія. Її цінність полягає в тому, що педагог отримує можливість детально розібрати конкретний складний випадок, осмислити власні реакції, побачити професійну проблему з боку і намітити варіанти дій. Вона може реалізовуватися у форматі супервізійної консультації, розбору складного випадку, рефлексивної бесіди після напруженої ситуації або індивідуальної зустрічі з наставником. У такій роботі педагог має змогу спокійно проаналізувати власні дії, проговорити емоційні реакції, виокремити труднощі й знайти реалістичні способи подальшого реагування. У практиці закладу освіти це може бути, наприклад, супервізійна зустріч “Розбір складної педагогічної ситуації”, коротка рефлексивна сесія “Що стало тригером і як діяти далі?”, або індивідуальна підтримувальна розмова після конфліктного епізоду зі здобувачем освіти. Такі форми важливі тим, що допомагають не накопичувати емоційне напруження, а вчасно його осмислювати і переводити в професійне рішення.

Групова супервізія та інтервізійне обговорення випадків. У закладі освіти вони можуть реалізовуватися як регулярні зустрічі педагогів для спільного розбору складних ситуацій, що виникають у роботі зі здобувачами освіти. Це може бути, наприклад, супервізійна група “аналіз складного випадку”, інтервізійна зустріч “педагогічний консилиум”, щотижневе обговорення “складні ситуації тижня” або тематична рефлексивна сесія після конфліктного епізоду. У такому форматі один викладач коротко подає ситуацію, описує, що саме викликало труднощі, які дії вже були здійснені і що викликає найбільше напруження, після чого учасники спільно обговорюють можливі способи реагування. Цінність цієї форми полягає в тому, що вона дає змогу побачити проблему з різних боків, отримати професійний зворотний зв'язок, знайти нові рішення і водночас відчутти підтримку колег. Такі зустрічі зменшують професійну ізоляцію, підтримують рефлексію і допомагають педагогові не залишатися наодинці зі складним випадком. Водночас групова супервізія та інтервізія виконують і підтримувальну, і навчальну функції, бо не тільки знижують емоційне напруження, а й розширюють практичний досвід учасників.

Кризова супервізія. Є особливо важливою у тих ситуаціях, коли педагог щойно пережив гострий конфлікт, емоційно напружений інцидент або складний випадок взаємодії зі здобувачем освіти. У практиці закладу освіти кризова супервізія може реалізовуватися як термінова підтримувальна зустріч

після конфлікту, короткий післякризовий розбір ситуації, екстрена консультація з психологом або керівником підрозділу, а також як оперативне командне обговорення відразу після події. Це може бути, наприклад, коротка сесія “після інциденту” або терміновий кейс-розбір за участю тих фахівців, які дотичні до ситуації. Значення такої форми полягає в тому, що вона дає педагогу можливість не залишатися наодинці з гострою емоційною реакцією, відразу проговорити напруження, відновити внутрішню рівновагу й отримати професійну опору.

Наставництво як підтримувальна взаємодія досвідченішого педагога з молодшим або менш досвідченим колегою. У практиці закладу освіти може реалізовуватися через регулярні наставницькі зустрічі, індивідуальні консультації, адаптаційний супровід молодого викладача, спільне обговорення складних ситуацій, відвідування занять із подальшим доброзичливим зворотним зв'язком, а також короткі підтримувальні бесіди після напружених епізодів у роботі. Це може бути, наприклад, формат “зустріч із наставником раз на тиждень”, “обговорення труднощів першого семестру”, “спільний розбір педагогічної ситуації” або “рефлексивна бесіда після заняття”. Важливо, щоб така взаємодія не зводилася до формального контролю. Особливу цінність наставництво має в період професійної адаптації, коли молодий педагог ще не має достатнього досвіду реагування на складну поведінку здобувачів освіти, швидко виснажується і потребує не оцінювання, а професійної опори.

Психопрофілактичні програми для педагогів. Можуть реалізовуватися як цикл занять, спрямованих на зниження емоційного напруження, розвиток навичок саморегуляції та підтримання професійного ресурсу. Це можуть бути цикл зустрічей “Профілактика професійного виснаження”, тренінг “Емоційна саморегуляція педагога”, практичне заняття “Мій ресурс і способи його відновлення”, групова зустріч “Як не накопичувати професійне напруження” або семінар “Баланс навантаження і самопідтримка”. Такі програми важливі тим, що допомагають педагогам краще розпізнавати власний стан, вчасно реагувати на ознаки виснаження, зміцнювати внутрішню стійкість і формувати звичку дбати про свій психологічний ресурс не після кризи, а в щоденній професійній практиці.

Отже, профілактика професійного вигорання педагогів має здійснюватися як цілісна система взаємопов'язаних форм підтримки, а не як разові заходи. Її практична реалізація охоплює індивідуальну, групову та кризову супервізію, наставництво, а також психопрофілактичні програми, спрямовані на осмислення складних професійних ситуацій, зниження емоційного напруження, розвиток саморегуляції та зміцнення професійної стійкості педагога. Саме поєднання цих форм дає змогу

своєчасно підтримати викладача, запобігти накопиченню виснаження і створити в закладі освіти середовище, у якому професійна підтримка є сталою частиною педагогічної діяльності.

Висновки. У статті з'ясовано, що професійне вигорання педагогів, які працюють із проблемною поведінкою здобувачів освіти, є станом тривалого емоційно-професійного виснаження, що виявляється через зниження залученості, втрату результативності, формалізацію взаємодії та накопичення емоційного напруження. Обґрунтовано, що його профілактика потребує не тільки індивідуальної саморегуляції, але й системної професійної підтримки в закладі освіти. Визначено, що супервізія та командна підтримка сприяє осмисленню складних випадків, зниженню емоційного напруження та збереженню професійної стійкості, а командна підтримка зменшує ізоляваність педагога, допомагає розподіляти відповідальність і забезпечує спільний пошук рішень. Узагальнено, що профілактика вигорання має здійснюватися як цілісна система взаємопов'язаних форм підтримки, зокрема через індивідуальну, групову й кризову супервізію, інтервізію, наставництво та психопрофілактичні програми. Їх поєднання створює умови для запобігання професійному виснаженню та формування підтримувального освітнього середовища. **Наукова новизна** полягає в тому, що конкретизовано чинники професійного ризику професійного вигорання в контексті роботи з проблемною поведінкою; узагальнено практичні форми реалізації профілактичної підтримки в закладі освіти як цілісної системи взаємопов'язаних заходів. **Практичне значення статті** полягає в тому, що її положення можуть бути використані адміністрацією закладів освіти, психологічними службами, педагогами, соціальними педагогами та іншими фахівцями для організації системи супервізійної й командної підтримки, розроблення програм психопрофілактики, наставництва та внутрішньої професійної взаємодії, спрямованих на збереження професійної стійкості педагогів. **Перспективи подальших розвідок** убачаються у розробленні та експериментальній перевірці моделей профілактики професійного вигорання педагогів у закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астремська І.В. Супервізія: профілактика та корекція емоційного вигорання працівників професій допомоги: монографія. Миколаїв: Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2024. 132 с. URL: <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2472> (дата звернення: 15.04.2026).
2. Гладкова Г., Новик І. Інструменти для супервізії. УІРО. 2024. 10 с. URL: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/3_instrumenty-superviziyi.pdf (дата звернення: 15.04.2026).
3. Журавель А.В. Інтервізія як метод навчання і професійної підтримки психологів системи освіти. *Науковий*

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ, ЩО ПРАЦЮЮТЬ ІЗ ПРОБЛЕМНОЮ ПОВЕДІНКОЮ: РОЛЬ СУПЕРВІЗІЇ ТА КОМАНДНОЇ ПІДТРИМКИ

часотис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 2013. Вип. 41. С. 151–157. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_41_24 (дата звернення: 15.04.2026).

4. Запорожцева Ю.С. Стратегія супервізії (наставництва) як підтримка професійного розвитку сучасного педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. Вип. 69. Т. 1. С. 70–73. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.13>

5. Зобенько Н.А., Михальчук О.О., Нікітська Ю.М. Супервізія як метод підвищення професійної та міжособистісної компетентності фахівця. *Імідж сучасного педагога*. 2025. Вип. 3(222). С. 26–31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-26-31](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-26-31)

6. Комар Т., Матвійчук Т., Мозгова А. Психологічні стратегії профілактики та подолання професійного вигорання у викладачів. *Psychology Travelogs*. 2025. Вип. 4. С. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-4-2>

7. Любченко Н.В., Білик Н.І. Супервізія як технологія післядипломної освіти педагогічних працівників у контексті Концепції “Нова українська школа”. *Імідж сучасного педагога*. 2021. Вип. 5 (200). С. 5–13. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13)

8. Мізюк В., Кожухар Ж., Силенко Ю. Проектно-орієнтовані технології у ЗВО для формування навичок командної роботи в цифровому середовищі. *Освіта. Інновації. Практика*. 2026. Вип. 14(3). С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013>

9. Набока О.Г., Панасенко Е.А., Пліско Є.Ю., Співак Л.А., Співак Я.О., Чайченко С.О. Психолого-педагогічний супровід дітей з проблемною поведінкою. *Психологія та соціальна робота*. 2024. Вип. 2. С. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.2>

10. Радченко М., Прожога І. Профілактика професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: “Педагогіка. Соціальна робота”*. 2025. Вип. 1(54). С. 162–166. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.162-166>

11. Савченко Л.О. Емоційне вигорання педагогів: причини, наслідки, профілактика. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2017. 128 с.

12. Ситняківська С., Літяга І. Теорія та практика здійснення супервізії в закладах дошкільної освіти Житомирського регіону України. *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions*. 2025. С. 554–606. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-24>

13. Соколова Г.Б., Шоляк А.В. Сучасні стратегії впливу на проблемну поведінку: функціональність у навчанні та ціннісний підхід. *Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції)*. Одеса: С. 155–159. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18276> (дата звернення: 15.04.2026).

14. Стягунова О. Принципи, форми та методи супервізії. УІРО. 2024. 14 с. URL: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/7_pryncypy-metody-ta-formy-superviziyi.pdf (дата звернення: 15.04.2026).

15. Технології підтримки психологічної безпеки освітнього середовища в кризових умовах і повосенний час: монографія / за заг. ред. Л. В. Герасименко. Кременчук: Редакційно-видавничий відділ КрНУ імені Михайла Остроградського, 2024. 234 с. URL: <https://surl.li/gakxsu> (дата звернення: 15.04.2026).

16. Хараджи М.В., Іващенко А.І. Супервізія як метод професійного зростання психолога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. С. 23–26. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyvisnyk/2022.1.4>

REFERENCES

1. Astremeska, I.V. (2024). Superviziia: profilaktyka ta korektsiia emotsiinoho vyhorannia pratsivnykiv profesii dopomohy [Supervision: Prevention and correction of emotional burnout among helping professionals]. Mykolaiv, 132 p. Available at: <https://dspace.chmnu.edu.ua/jspui/handle/123456789/2472> [in Ukrainian].

2. Hladkova, H. & Novyk, I. (2024). Instrumenty dlia supervizii [Tools for supervision]. UIRO. Available at: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/3_instrumenty-superviziyi.pdf [in Ukrainian].

3. Zhuravel, A.V. (2013). Interviziia yak metod navchannia i profesiinoi pidtrymky psykholohiv systemy osvity [Intervention as a method of training and professional support for psychologists in the education system]. *Scientific Journal of the M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 12: Psychological Sciences*, 41, pp. 151–157. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_41_24 [in Ukrainian].

4. Zaporozhtseva, Yu.S. (2020). Stratehiia supervizii (nastavnytstva) yak pidtrymka profesinoho rozvytku suchasnoho pedahoha [The strategy of supervision (mentoring) as support for the professional development of the modern teacher]. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 69(1), pp. 70–73. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.69-1.13> [in Ukrainian].

5. Zobenko, N.A., Mykhalchuk, O.O. & Nikitska, Yu.M. (2025). Superviziia yak metod pidvyshchennia profesiinoi ta mizhosobystisnoi kompetentnosti fakhivtsia [Supervision as a method of enhancing the professional and interpersonal competence of a specialist]. *The Image of the Modern Pedagogue*, 3(222), pp. 26–31. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-26-31](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-26-31) [in Ukrainian].

6. Komar, T., Matviichuk, T. & Mozghova, A. (2025). Psykholohichni stratehii profilaktyky ta podolannia profesiinoho vyhorannia u vykladachiv [Psychological strategies for preventing and overcoming professional burnout among teachers]. *Psychology Travelogs*, 4, pp. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2025-4-2> [in Ukrainian].

7. Liubchenko, N.V. & Bilyk, N.I. (2021). Superviziia yak tekhnolohiia pisljadiplomnoi osvity pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti Kontseptsii “Nova ukrainska shkola” [Supervision as a technology of postgraduate education of pedagogical staff in the context of the “New Ukrainian School” Concept]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The Image of the Modern Pedagogue*, 5(200), pp. 5–13. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13) [in Ukrainian].

8. Miziuk, V., Kozhukhar, Zh. & Sylenko, Yu. (2026). Proiektno-orientovani tekhnolohii u ZVO dlia formuvannia navychok komandnoi roboty v tsyfrovomu seredovyschi [Project-oriented technologies in higher education institutions for developing teamwork skills in a digital environment]. *Education. Innovation. Practice*, 14(3), pp. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i3-013> [in Ukrainian].

9. Naboka, O.H., Panasenka, E.A., Plisko, Ye.Yu., Spivak, L.A., Spivak, Ya.O. & Chaichenko, S.O. (2024). Psykholoho-pedahohichni suprovit ditei z problemnoiu povedinkoiu [Psychological and pedagogical support for children with

problem behavior]. *Psychology and Social Work*, 2, pp. 20–29. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2024.2.2> [in Ukrainian].

10. Radchenko, M. & Prozhoha, I. (2025). Profilaktyka profesiinoho vyhorannia vykladachiv v umovakh zmishanoho navchannia [Prevention of teachers' professional burnout in blended learning conditions]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work*, 1(54), pp. 162–166. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.162-166> [in Ukrainian].

11. Savchenko, L.O. (2017). Emotsiine vyhorannia pedahohiv: prychny, naslidky, profilaktyka [Emotional burnout of teachers: Causes, consequences, prevention]. Ternopil, 128 p. [in Ukrainian].

12. Sytniakivska, S. & Litiaha, I. (2025). Teoriia ta praktyka zdiisnennia supervizii v zakladakh doshkilnoi osvity Zhytomyrskoho rehionu Ukrainy [Theory and practice of supervision in preschool education institutions of the Zhytomyr region of Ukraine]. In *Theoretical and applied aspects of sustainable development of Ukrainian regions* (pp. 554–606). DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-539-6-24> [in Ukrainian].

13. Sokolova, H.B. & Sholiak, A.V. (2023). Suchasni stratehii vplyvu na problemnu povedinku: funktsionalnist u navchanni ta tsinnisnyi pidkhid [Modern strategies of influence on problem behavior: Functionality in learning and a value-based approach]. *Problems of rehabilitation: Collection of*

scientific papers (based on the materials of a scientific and practical conference). (pp. 155–159). Available at: <https://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/18276> [in Ukrainian].

14. Stiahunova, O. (2024). Pryntsypy, formy ta metody supervizii [Principles, forms, and methods of supervision]. UIRO. Available at: https://uied.org.ua/wpcontent/uploads/2024/10/7_pryncypy-metody-taformy-superviziyi.pdf [in Ukrainian].

15. Herasymenko, L.V. (Ed.). (2024). Tekhnolohii pidtrymky psykhologichnoi bezpeky osvithnoho seredovyshcha v kryzovykh umovakh i povoienni chas [Technologies for supporting the psychological safety of the educational environment in crisis conditions and in the post-war period]. Redaktsiino-vydavnychi viddil KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Available at: <https://surl.li/gakxsu> [in Ukrainian].

16. Kharadzy, M.V. & Ivashchenko, A.I. (2022). Supervizii yak metod profesiinoho zrostantia psykhologo [Supervision as a method of a psychologist's professional growth]. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 1, pp. 23–26. DOI: <https://doi.org/10.32782/psv-visnyk/2022.1.4> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції: 06.08.2026

Прийнято до друку: 18.05.2026

Опубліковано: 29.05.2026

УДК 378.147.88:004.9

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.358066>

Тетяна Цегельник, доктор філософії, доцент,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7643-0208>

Вікторія Мізюк, кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету управління, адміністрування та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8291-6597>

Марина Дмитрієва, викладач кафедри математики,
інформатики та інформаційної діяльності
Ізмаїльського державного гуманітарного університету
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7139-9800>

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА СТУДЕНТІВ І ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ: ЯК АНАЛІТИКА ДОПОМАГАЄ СУПРОВОДУ ТА ЗВОРОТНОМУ ЗВ'ЯЗКУ

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню й систематизації практико зорієнтованого використання цифрових інструментів та аналітики у педагогічній практиці майбутніх педагогів як засобу самоорганізації, доказового супроводу і своєчасного зворотного зв'язку. Запропоновано модель супроводу педагогічної практики у цифровому середовищі ЗВО як узгоджену систему дій трьох учасників зі змінним рольовим розподілом залежно від виду практики (навчальна, виробнича, переддипломна) та з орієнтацією на зростання автономності студента без втрати керованості. Систематизовано шість комплексів цифрових інструментів супроводу (планування і контрольні точки; портфоліо; спільні документи; спостереження, самооцінювання і нотатки; комунікація; збір та узагальнення даних, аналітика і можливі ШІ-засоби) та подано приклади технологій для кожного комплексу. Наголошено, що аналітичний супровід педагогічної практики формується узгодженою роботою кількох комплексів цифрових інструментів у спільному середовищі.

Ключові слова: педагогічна практика; професійна підготовка майбутніх педагогів; цифровізація освітнього процесу; цифрове освітнє середовище ЗВО; цифрові інструменти супроводу; навчальна аналітика; зворотний зв'язок; студентоцентроване навчання; академічна доброчесність.

Рис. 1. Табл. 1. Літ. 22.