

УДК: 159.9.072.432

DOI: [https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.2\(22\).8](https://doi.org/10.17721/BPSY.2025.2(22).8)Ольга КАЗАКОВА, асп.
ORCID ID: 0000-0003-1101-5817
e-mail: kazakova01ha@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

СУБ'ЄКТИВНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ КЛЮЧОВИХ ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВЧИТЕЛІВ

Вступ. У сучасних умовах підвищених професійних навантажень та суспільної нестабільності питання психологічного благополуччя вчителів набуває особливої актуальності. Зростання рівня емоційного вигорання серед педагогів, як в Україні, так і за кордоном, свідчить про необхідність вивчення не лише індивідуальних, але й організаційно-соціальних чинників цього феномену. Метою дослідження стало виявлення ключових чинників психологічного благополуччя вчителів у їхній суб'єктивній інтерпретації за допомогою методу фокус-груп.

Методи. У дослідженні застосовано якісний метод фокус-групового інтерв'ю. У січні 2025 року було проведено 7 он-лайн-фокус-груп (N = 62) з учителями загальноосвітніх закладів з різних регіонів України. Дискусії модерувалися за стандартизованим сценарієм, транскрибувалися та піддавалися якісному контент-аналізу. Застосовано кластеризацію факторів за семантичним змістом.

Результати. У результаті аналізу було виокремлено п'ять кластерів чинників психологічного благополуччя вчителів: (1) соціально-організаційний (фінансова стабільність, адміністративна підтримка, зменшення бюрократії); (2) міжособистісний (підтримка колективу, взаємодія з учнями і батьками); (3) особистісно-ресурсний (саморегуляція, ритуали відновлення, тілесні практики); (4) макросоціальний (війна, економічна нестабільність, інформаційний фон); (5) екзистенційно-професійний (відчуття сенсу, позитивний зворотний зв'язок від учнів). Виявлено унікальні чинники: потреба в естетиці, креативність, автономія в педагогічних рішеннях.

Висновки. Психологічне благополуччя вчителя формується на перетині особистісних ресурсів та системних умов. Незбалансованість зовнішніх вимог та недостатність підтримки посилюють потребу в компенсаторних механізмах. Результати підкреслюють важливість створення безпечного освітнього середовища, зниження бюрократичного тиску та підтримки можливостей професійної самореалізації в умовах соціальних криз. Дослідження демонструє потенціал фокус-груп як методу глибокого якісного аналізу складних психологічних феноменів у професійних спільнотах.

Ключові слова: психологічне благополуччя, вчителі, емоційне вигорання, фокус-група, професійна самореалізація, саморегуляція, соціальні чинники, освітнє середовище.

Вступ

Психологічне благополуччя педагогів набуває дедалі більшого значення у сучасній освіті, враховуючи що робота вчителя супроводжується численними стресовими чинниками. Дослідження, як от Герхарта та ін. (2022) чітко демонструють, - викладання є однією з найбільш стресових професій: майже половина вчителів повідомляють, що відчувають високий рівень стресу на щоденній основі на роботі. Тривалий надмірний стрес індивідуума напряму пов'язаний із погіршенням фізичного та психічного здоров'я групи, в даному випадку – педагогічного колективу. За останні кілька років у наукових колах значно зросла увага до благополуччя вчителів. Цілісний стан учителя розглядається як більш багатовимірний, що включає емоційне, фізичне та психічне здоров'я, соціальні та професійні досягнення. Сам прояв психологічного стану педагогів зазвичай знаходить своє вираження в синдромі емоційного (професійного) вигорання.

Метою цієї статті є виявлення ключових чинників психологічного благополуччя вчителів у їхній суб'єктивній інтерпретації за допомогою методу фокус-груп.

Огляд літератури. Численні міжнародні та українські дослідження засвідчують про високу поширеність деяких ознак професійного вигорання серед педагогів. Так, у всеукраїнському опитуванні за 2022 рік симптоми синдрому професійного вигорання спостерігалися у 54,7 % від загальної кількості вчителів України (International Department, 2023). Інше дослідження засвідчило 13 % педагогів, у яких вже розвинувся синдром емоційного вигорання, і близько третини з них перебували на стадії формування (Ткаченко та ін., 2024). Подібні дані свідчать про актуальність досліджуваного питання – психологічного благополуччя педагогічних працівників в умовах підвищення професійних вимог та суспільних негараздів. Значним чинником самопочуття педагогів є умови праці та

організація професійної діяльності. Постійні понаднормові години та інші дисбаланси в роботі радикально підбивають емоційний комфорт вчителя, йдеться в дослідженні з України. Так, українське дослідження Дзюба та ін. (2021) встановило, що психічне здоров'я більшості вчителів характеризується нестабільним емоційним комфортом і підвищеним рівнем напруження саме внаслідок незбалансованих умов роботи – перевантаження та постійних понадурочних навантажень.

Зарубіжні автори приходять до схожого висновку щодо основних стресорів у вчительській роботі, серед яких надмірне бюрократичне та педагогічне навантаження, проблеми з дисципліною учнів, низька мотивація школярів а також важка боротьба з високими стандартами оцінювання (Gearhart et al., 2022). Вищезазначені фактори відіграють сукупну роль у створенні професійного стресу і тим самим знижують самопочуття вчителя, що, у свою чергу, може негативно вплинути на його показники професіоналізму та довголіття. У зв'язку зі складністю і багатофакторністю феномена психологічного благополуччя все більше застосовання знаходять якісні методи його дослідження.

Одним із ефективних методів дослідження в суспільних науках є проведення фокус-груп – групових інтерв'ю з певних питань, що дають змогу збирати інформацію на основі взаємодії між учасниками та темою. Підхід дозволяє виявити сприйняття, які неможливо виявити за допомогою індивідуальних опитувань. Реагуючи та доповнюючи висловлювання одне одного, учасники фокус-групи висвітлюють колективні погляди і соціальні норми (Kueger & Casey, 2015). Під час фокус-групової дискусії учасники взаємодіють між собою, що є цінним у взаємному уточненні позицій в рамках дослідження педагогічних працівників, окремі дослідники акцентують на цьому аспекті, який не є доступним в кількісних дослідженнях та індивідуальних інтерв'ю (Guzauskas, D., et al. 2021).

У дослідженні, що фокусується на ментальному здоров'ї та психологічному благополуччя в школі й спрямоване на розроблення концепції Mental Health-Sensitive School, застосовано фокус-групові дискусії як базовий якісний інструмент (Gorbunova, Klymchuk, & Faruta, 2025). Цей формат обрано тому, що він забезпечує отримання даних про сприйняття проблем і потреб різними групами учасників освітнього процесу та підтримує партисипативне уточнення змісту й структури концепту через групову взаємодію з узгодженням інтерпретацій.

В іншому українському дослідженні Володарська Н. Д. (2020) використовує фокус-групи для вивчення психосоціальних особливостей підлітків. Такий підхід дозволяє виявити особливості психологічного благополуччя та поведінкових проявів у підлітків. Дослідження говорить на користь того, наскільки цей підхід може виявитися ефективним у дослідженні вікових і соціальних характеристик.

Методи

Фокус-групове дослідження проводилося як якісний етап комплексного дослідницького проекту, спрямованого на виявлення чинників психологічного благополуччя вчителів. Фокус-групи обрано як метод, що дозволяє фіксувати не лише індивідуальні позиції, а й колективне смислотворення та професійні норми, які

проявляються у взаємодії учасниць і учасників. Основним завданням фокус-груп було поглиблене розуміння суб'єктивних оцінок, почуттів, переживань і станів вчителів щодо факторів, які сприяють їх особистому, психологічному та професійному благополуччю. Віртуальні фокус-групи проводилися на платформі Zoom з 16 січня по 30 січня 2025 року. Онлайн-формат був обраний для забезпечення участі вчителів з різних регіонів України, з урахуванням умов воєнного часу та обмежень щодо проведення особистих зустрічей. Виконана попередня реєстрація учасників за добровільною згодою. Загалом поширену у вчительських спільнотах форму для участі заповнила 141 особа, потенційним учасникам були розіслані листи-запрошення з вказанням дати та часу проведення групи.

Всього було сформовано 7 фокус-груп, у яких взяли участь 62 особи, кількість учасників у групі від 4 до 17 осіб відповідно. Кількість груп визначалася критерієм тематичної насиченості з урахуванням гетерогенності воєнного та регіонального контекстів, що обґрунтовує проведення 7 фокус-груп для стабільного виявлення як домінантних, так і менш поширених тем. Це створило умови для активної дискусії серед респондентів, та ефективного збору даних.

Таблиця 1

Статеві-вікова структура учасників фокус-груп

	Кількість	Відсоток (%)
Жінки	59	95,2
Чоловіки	3	4,8
Всього	62	100

Вік респондентів коливався від 28 до 62 років із середнім віком 38,5 року та медіаною 41 рік, всього – 59 жінок та 3 чоловіки (Таб. 1). 58 респондентів працювали в дер-

жавних школах, по одному в приватних і комунальних навчальних закладах і один респондент – самозайнятий (Таб. 2). Середній та медіанний стажі викладання склали близько 23 років.

Таблиця 2

Розподіл учасників за формою власності закладу освіти

Форма власності закладу	К-сть учасників	Відсоток (%)
Державна школа	59	93,6
Приватна школа	1	1,6
Комунальний заклад	1	1,6
Самозайняті	1	1,6
Разом	62	100

Кожна фокус-група проводилася модератором, який мав досвід роботи з фокус-групами та володів методами модерації дискусії. Модератор мав нейтрально вести процес обговорення та ставити відкриті запитання згідно зі сценарієм для спрямування дискусії на повне розкриття тематики.

Усі фокус-групові дискусії були записані, транскрибовані, а текстовий матеріал було піддано якісному

аналізу. Також дотримувалась конфіденційності респондентів: їхні імена та особисті дані не розголошені, звіти були складені в узагальнених формах заяв і цитат, які не розкривають особу.

Аналіз здійснювали шляхом індуктивного якісного контент-аналізу з подальшим абстрагуванням категорій у семантичні кластери; додатково застосовано описову інвентаризацію згадувань тем між групами.

Таблиця 3

Розподіл учасників за фокус-групами

Номер фокус-групи	К-сть учасників	Відсоток від заг. кількості (%)
1	6	9,7
2	9	14,5
3	8	12,9
4	4	6,5
5	9	14,5
6	9	14,5
7	17	27,4
Всього	62	100

Таблиця 4

Кількісні характеристики та розподіл учасників фокус-груп							
№ групи	К-сть учасників	Жінки	Чоловіки	Мін. вік	Макс. вік	Сер. вік	Сер. стаж
1	6	6	0	30	47	39,2	22
2	9	9	0	29	50	38,5	21
3	8	8	0	31	55	40,3	24
4	4	4	0	34	48	39,8	23
5	9	9	0	28	51	37,9	22
6	9	9	0	32	53	39,6	23
7	17	14	3	29	62	38,4	24
Разом	62	59	3	28	62	38,5	23

Результати

Основні теми, які обговорювалися під час фокус-групових дискусій, стосувалися: визначення розуміння психологічного благополуччя для вчителів та факторів, що йому сприяють, а також визначення чинників, які вчителі можуть або не можуть контролювати в контексті власного психологічного благополуччя.

В фокус-групі №1 з 6 учасників психологічне благополуччя визначено респондентами визначали як досягнення балансу між роботою та особистим життям, позитивні емоції, які створює процес роботи, емоційну підтримку з боку робочої групи. Ключовими факторами благополуччя також були визначені матеріально забезпечені позитивні результати педагогічної діяльності, загальна стабільність у сімейному житті. Відмінними від інших груп для цієї групи стали фактори естетичного сприйняття оточення та особисті ритуали (наприклад, створення затишку під час роботи).

Фокус-група №2 акцентувала увагу на наступних чинниках психологічного благополуччя: самоприйнятті, емоційному комфорті, енергії для роботи та комфортних умовах у колективі. Фінансова стабільність, емоційна підтримка з боку колег, шляхи для особистого розвитку та чітке відокремлення особистого життя від робочого життя названі важливими чинниками. Військовий стан, низька зарплата і дефіцит кадрів визначені як чинники, на які неможливо впливати. Фактором, що вирізняє другу групу серед інших є символічний комфорт і творчий підхід до проведення уроків.

В третій групі серед 8 учасників прослідкувались конкретні тенденції: фізичне здоров'я, якість емоцій і якість стосунків вбачаються фактичними чинниками психологічного благополуччя. Особливу увагу учасники приділили гострій потребі в гнучкості та мінливості, для того щоб мати змогу тримати емоції під контролем.

Учасники найменшої фокус-групи №4 з 4 респондентів визначили благополуччя як емоційну стабільність, можливість відновлення ресурсів та значущість роботи. Відмінними від інших груп для цієї групи було визнання ролі особистого "енергообміну" з учнями та особисті ритуали відновлення.

П'ята група мала складалася з дев'яти учасників і відображає наступні ключові чинники психологічного благополуччя: внутрішня рівновага, відчуття безпеки та стабільність. Серед іншого учасники неодноразово підкреслювали чинник інформаційного простору та змоги проявляти креативність.

В Фокус-групі №6, яка також складалась з 9 учасників, основними чинниками психологічного благополуччя виявились баланс між роботою та особистим життям, самореалізація та стабільність. Респонденти наголошують, що крім адміністративної підтримки, взаємодії з учнями та впливом війни, велике значення має незалежність у прийнятті рішень.

Респонденти сьомої фокус-групи, охопленням у 17 осіб, описували психологічне благополуччя як складний стан узгодженості особистого та професійного балансу, та подібно до попередніх груп виокремили стабільність, безпеку, можливості для самореалізації та здоров'я. Найчастіші проблеми, з якими стикались респонденти були труднощі з управлінським середовищем, особистим фінансовим становищем, військовою обстановкою, стосунками з батьками та учнями. Мистецтво та культура, однак, були виділені як унікальні засоби відновлення та саморегуляції.

Виділення кластерів найпоширеніших та особливих чинників

Структура відповідей учасників, заснована на часто повторюваних мотивах і досить чітких семантичних зв'язках, дозволяє перейти від інвентаризації факторів до модельних понять (Таб. 5).

Таблиця 5

Узагальнення результатів фокус-груп (кластери чинників)		
Кластер чинників	Частота згадувань у групах	Відсоток
Фінансова стабільність і матеріальні умови	7	100 %
Війна та соціальна нестабільність	7	100 %
Підтримка в колективі та якість стосунків	7	100 %
Баланс роботи й особистого життя	7	100 %
Професійний розвиток і самореалізація	7	100 %
Позитивний зворотній зв'язок від учнів	6	85,70 %
Адміністративне середовище (тиск/підтримка)	5	71,40 %
Перевантаження бюрократією	5	71,40 %
Сімейна стабільність і гармонія	4	57,10 %

Перший кластер об'єднує загальні типові соціальні та організаційні умови праці. Він включає рівень матеріальної забезпеченості, підтримку адміністрації, передбачуваність організаційного процесу щодо зменшення бюрократії, розподіл ролей і, виходячи з думки респондентів, формує провідний ширший контекст, у якому відкрита можливість

підтримувати психоемоційну рівновагу, а умови праці створюють умови для первинної внутрішньої адаптації.

Другий кластер стосується міжособистісної взаємодії. Фактори пов'язані зі стосунками між вчителями, зі спілкуванням між учнями та їхніми батьками, а також з підтримкою, отриманою з боку найближчого соціального

оточення. Якість цих взаємодій розглядалася як один із головних модераторів психологічного стану. Включеність, довіра та взаємна підтримка конституують відчуття стійкості, тоді як конфліктність або соціальна ізоляція – посилюють вразливість.

Третій кластер об'єднує внутрішні ресурси та стратегії саморегуляції, всередині нього особистісні навички: розмежування особистого і професійного, особисті навички управління часом, рефлексії та регулярних відновлювальних практик – дихальні вправи та фізичні техніки, хобі, творчість. Значна кількість респондентів назвали символічні чи навіть сенсотворчі ритуали як спосіб стабілізації емоцій.

Четвертий кластер стосується макросоціального контексту. Джерелами постійної фоновної тривоги всі групи називали війну, інфляцію, політичну нестабільність та внутрішні переміщення, причому характерною рисою є

те, що респонденти не уявляють можливості вплинути на ці події. Утім, вони регулярно описували необхідність інституційної підтримки, що вказує на перенесення очікувань стабілізації в зону колективної або державної відповідальності.

П'ятий кластер зосереджується на осмисленні професійної діяльності. У багатьох висловлюваннях благополуччя пов'язувалося з наявністю сенсу в роботі: визнання результатів, емоційна віддача від учнів, відчуття впливу на майбутнє. Відсутність цих аспектів у депрофесіоналізованому контексті призводить до демотивації та професійного вигорання. Таким чином, цей кластер частково доводить, благополуччя вчителя формується за межами функціональних чи емоційних компонентів та включає екзистенціальні, безпосередньо пов'язані зі змістом діяльності.

Таблиця 6

Чинники психологічного благополуччя, ідентифіковані лише окремими групами

Чинник	Номер групи
Особистісні та символічні ритуали	1, 4
Потреба в естетиці та взаємодії з природою	1, 3, 6
Креативність і творчість у педагогічній діяльності	2, 5
Вплив інформаційного простору (новини, соцмережі)	5
Делегування як спосіб зменшення стресу	7
Саморегуляція через тілесні практики	7
Незалежність у прийнятті педагогічних рішень	6

Результати, отримані на етапі фокус-груп, дозволяють сформувати первинну картину щодо суб'єктивного образу психологічного благополуччя педагогів, основних семантичних структур, на основі яких педагоги будують розуміння своїх емоційних переживань, а також співвідношення цього розуміння з умовами своєї роботи. Результати, таким чином, стверджують, що психологічне благополуччя в педагогічній практиці передусім формується через внутрішній ресурс, рівновагу, стійкість до факторів зовнішнього середовища та інтерес до роботи. Учасники підкреслили, що їхній стан не є постійною характеристикою, а безперервно змінюється. Отримані дані ставлять соціальні та організаційні кластери на перше місце. Фінансова та адміністративна дестабілізація, напруженість колективних стосунків, бюрократична перевантаженість мають вплив не менший, ніж особистісні психологічними характеристики. На цьому фоні учасники надають значення механізмам саморегуляції. Внутрішні практики (рефлексія, тілесна саморегуляція, індивідуальні ритуали) перетворюються на компенсаторні механізми в ситуаціях, коли зовнішні джерела нестабільні або недоступні.

Особливе місце в наративах посіли побоювання щодо сфер впливу та контролю зовнішніх обставин. Війна, соціально-економічні кризи, зміни в державній освітній політиці називалися джерелами розладів, які не вдається усунути індивідуальними зусиллями. Внутрішню стійкість можна підтримувати до певного моменту, після чого необхідна інтервенція. Ці напрацювання дозволяють розглядати психологічне благополуччя вчительства за межами індивідуального, як структурну категорію, пов'язану з виміром освітнього середовища.

Кілька груп визнали дуже важливою роль емоційного зворотного зв'язку від учнів, символічне значення ролі викладача та відчуття ефективності роботи. Відсутність чи знецінення цих компонентів спонукало респондентів частіше артикулювати симптоми емоційного виснаження, безпорадності та зниження мотивації. Наявність

певного професійного сенсу у відповідях респондентів корелювала з вищим рівнем суб'єктивної стійкості до зовнішніх викликів.

Інтерпретація отриманих результатів

Наведені дані свідчать про нагальну необхідність поглибленого вивчення особистості вчителя з урахуванням його педагогічного середовища, особливостей організаційної культури. Методичні розбіжності діагностичних методів ускладнюють прямий порівняльний аналіз з іншими роботами, але підтверджують багатоаспектність поняття "психологічне благополуччя". Лонгітюдні дослідження здатні уточнити стабільність зафіксованих закономірностей, особливих за своїм впливом стресу та позитивним впливом на професійну сферу.

Більшість респондентів погодилися з особистою необхідністю відчувати самореалізацію, як непрямого показника особистісного зростання. Учасники зі стажем наголошували на більш комплексній реалізації свого професійного вкладу, а молодші колеги вказували на можливості розкриття талантів лише за належних умов. Деякі респонденти описували доволі самостійну позицію у виборі методів чи підходів до викладання та виділили автономність. Водночас траплялися свідчення про обмеження, спричинені жорсткими вимогами з боку адміністрації чи складною взаємодією з батьками, та те, як ці фактори ускладнюють формування певного відчуття свободи дій.

Значна частина респондентів намагалася перебудувати робоче середовище відповідно до своїх уподобань. Водночас різниця між особистими цінностями та практичними аспектами шкільного життя здатна була знизити рівень задоволення. Різноманітність формату викладання часто виявлялася непридатною для індивідуальності вчителя, що зумовлювало різний ступінь особистісного залучення та впливало на відчуття відповідності працівника і робочої ситуації. Респонденти з високим рівнем саморе-

флексії шукають більше можливостей для самовираження навіть у змішаних або онлайн умовах, щоб досягти оптимального способу самореалізації.

Отримані емпіричні дані доводять помірний рівень суб'єктивного психологічного благополуччя вчителів, що певною мірою відповідає попереднім висновкам щодо досить стабільного почуття задоволення за достатньої підтримки в освітньому середовищі (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Спостерігається кореляція між позитивними емоціями та стратегіями подолання стресу, що перегукується з міркуваннями про розширювальний ефект позитивних афектів (Fredrickson, 2004). У той же час деякі респонденти відзначають видиму втому на тлі проблем з дисципліною та дефіцитом часу, що підтримує погляд про вагомість робочих стресорів (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Результати засвідчили значення впевненості у своїй професійній компетентності. Ця тенденція узгоджується з роботою Саттона та Вітлі (2003), де демонструється взаємозв'язок між емоційною регуляцією вчителя та відчуттям контролю в аудиторії. Позитивне ставлення до учнів, за даними інтерв'ю, сприяло збереженню внутрішніх ресурсів. Негативний досвід частіше був результатом суперечливих професійних ідентифікацій з особистими бажаннями та обставинами. Деякі труднощі стосувалися характеру онлайн-спілкування, що займає багато додаткового часу.

Порівняння результатів з напрацюваннями Фредріксона (2004) доводить, що позитивні емоції створюють належні умови для розвитку креативності та гнучкого мислення. Наявність стресу при цьому не усувала позитивних станів, однак модифікувала їхню динаміку. Розподіл емоційної залученості вчителя виявився ідентичним концепції, яка висвітлює емоційну складність навчальної взаємодії (Sutton & Wheatley, 2003). Виявилося, що не всі параметри стосунків з учнями або адміністрацією мають однакове значення, а брак належної підтримки та надлишок дисциплінарних завдань збільшували ризик емоційного виснаження.

Дискусія і висновки

Якісні інтерв'ю окреслюють, як рефлексивні та наративні практики відкривають простір для подальшого поглиблення дискусії про те, яку роль відіграє суб'єктивний досвід викладача при переосмисленні критичних епізодів професійної діяльності (Гандзілевська & Цуркан, 2024). Педагоги, які використовували щоденник, частіше казали, що стрес було знято. Емоції мають волатильний характер протягом навчального року, що підтверджує їх залежність від строків контрольних робіт, етапів семестру та інших сезонних чинників.

Активна участь у професії асоціюється з відчуттям безпеки на робочому місці. Більше учасників, які вважають робочий простір місцем безпечним, схвально відгукуються про свій професійний статус. Досвід участі в психологічних курсах або групах підтримки дозволяє виявити велике значення набуття додаткових навичок емоційної саморегуляції. Як результат, учасники, які мали змогу побувати на таких заходах раніше, виявляли неабиякий інтерес до поглибленого вивчення методів професійної взаємодії.

Форми необхідної психологічної допомоги в основному відрізняються між груповими та індивідуальними сесіями. Звернення до інтернет-ресурсів є менш поширеним, проте окремі респонденти пропонують розглянути можливість запровадження методів самонавчання психосоціальної підтримки.

Повномасштабна війна по-різному впливає на мотивацію до навчання. Деякі учасники помітили посилення внутрішнього стимулу, тоді як інші спостерігали зменшення. Таку варіацію можна пояснити різницею життєвих обставин, поглядів і особистих ресурсів. Матеріальна (фінансова) винагорода педагогічної діяльності здебільшого вважається недостатньою.

Проведене якісне дослідження психологічного благополуччя вчительства методом фокус-груп дозволило виокремити п'ять ключових кластерів чинників, що детермінують благополуччя педагогів у сучасному освітньому контексті. Аналіз свідчить про багаторівневу природу психологічного благополуччя, яке формується на перетині індивідуальних ресурсів та соціально-організаційних умов.

Насамперед, виявлено домінуючу роль зовнішніх (системних) чинників – фінансової стабільності, адміністративної підтримки, зниження бюрократичного тиску – як базових умов для психоемоційної стабільності. Разом з тим, міжособистісна підтримка, якість стосунків у колективі та емоційний контакт з учнями відіграють роль буфера, що пом'якшує дію стресогенних обставин. Значну вагу мають також внутрішні практики саморегуляції: респонденти активно залучають тілесні, рефлексивні й символічні засоби для емоційної стабілізації.

Особливу увагу учасники фокус-груп приділили екзистенційному виміру професійної діяльності – відчуттю сенсу, значущості впливу на майбутнє, емоційній віддачі від учнів. Саме цей компонент благополуччя значною мірою визначає стійкість педагогів до зовнішніх викликів та модерує розвиток професійного вигорання. Умови воєнного стану, соціально-економічна нестабільність і посилення адміністративного тиску суттєво обмежують ресурсний потенціал вчителів, актуалізуючи потребу у структурних інтервенціях на рівні освітньої політики.

Таким чином, психологічне благополуччя вчителя – це не лише індивідуальний стан, а й індикатор якості освітнього середовища. Результати дослідження обґрунтовують доцільність впровадження інституційних програм підтримки благополуччя вчителів, зокрема шляхом створення безпечного шкільного клімату, забезпечення автономії у педагогічних рішеннях і доступу до психоедукаційних ресурсів. Метод фокус-груп довів свою ефективність для виявлення латентних детермінант благополуччя та може бути рекомендований як базовий інструмент подальших якісних досліджень у сфері клінічної психології освіти.

Список використаних джерел

- Володарська, Н. Д. (2020). Роль інтерв'язійної групи у відновленні психологічного благополуччя шкільних психологів. *Актуальні проблеми психології*. Том: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості, 21(11), 52–66.
- Гандзілевська, Г., & Цуркан, В. (2024). Наративні практики у контексті підтримки емоційного благополуччя вчителів. *Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір* (Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 21 травня 2024 року, ЧНУ ім. Ю. Федьковича). <https://eprints.ua.edu.ua/id/eprint/9251/>
- Дзюба, Т., Карамушка, Л., Галушко, Л., Звягольська, Л., Карамушка, Т., Хамайдія, А., & Вакулич, Т. (2021). Mental Health of Teachers in Ukrainian Educational Organizations. *Wiadomości Lekarskie*, 74(11), 2779–2783. <https://doi.org/10.36740/WLek202111117>
- Панок, В. (2023). Концепція реформування психологічної служби у системі освіти України на період до 2030 року. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5204>
- Ткаченко, В., Присяжнюк, Ю., Верховенко, О., & Ненько, Ю. (2024). Emotional burnout of Ukrainian teachers in the context of a full-scale invasion. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 9. <https://doi.org/10.70860/ufnt.rbec.e19043>

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

Gearhart, C. A., Blaydes, M., & McCarthy, C. J. (2022). Barriers to and Facilitators for Teachers' Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867433>

Gorbunova, V., Klymchuk, V., & Faryma, O. (2025). Developing the Mental Health Sensitive School Concept: Insights from focus group discussions. *PLOS Mental Health*, 2(7), e0000368. <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000368>

Guzauskas, D., et al. (2021). Teachers' and parents' perspectives on promoting primary school students' physical activity at school. *Sustainability*, 13(23), 13287. <https://doi.org/10.3390/su132313287>

International Department. (2023, Березень 22). 54 % of Ukrainian teachers have professional burnout, and three-quarters of students have signs of stress " Профспілка працівників освіти і науки України. Профспілка працівників освіти і науки України. <https://pon.org.ua/info-english/engnews/10102-54-of-ukrainian-teachers-have-professional-burnout-and-three-quarters-of-students-show-signs-of-stress.html>

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

References

Dzyuba, T., Karamushka, L., Galushko, L., Zviaholka, I., Karamushka, T., Khamaidia, A., & Vakulych, T. (2021). Mental health of teachers in Ukrainian educational organizations. *Wiadomości Lekarskie*, 74(11), 2779–2783. <https://doi.org/10.36740/WLek202111117>

Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>

Gearhart, C. A., Blaydes, M., & McCarthy, C. J. (2022). Barriers to and Facilitators for Teachers' Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.867433>

Handzilevska, H., & Tsurkan, V. (2024). Narrative practices in the context of supporting teachers' emotional well-being. In *Current Issues of*

Professional Teacher Training: National and Eurointegration Dimension (Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference, May 21, 2024, Yurii Fedkovych Chernivtsi National University). Retrieved from <https://eprints.ua.edu.ua/id/eprint/9251/> [in Ukrainian].

Gorbunova, V., Klymchuk, V., & Faryma, O. (2025). Developing the Mental Health Sensitive School Concept: Insights from focus group discussions. *PLOS Mental Health*, 2(7), e0000368. <https://doi.org/10.1371/journal.pmen.0000368>

Guzauskas, D., et al. (2021). Teachers' and parents' perspectives on promoting primary school students' physical activity at school. *Sustainability*, 13(23), 13287. <https://doi.org/10.3390/su132313287>

International Department. (2023, Березень 22). 54 % of Ukrainian teachers have professional burnout, and three-quarters of students have signs of stress " Профспілка працівників освіти і науки України. Профспілка працівників освіти і науки України. <https://pon.org.ua/info-english/engnews/10102-54-of-ukrainian-teachers-have-professional-burnout-and-three-quarters-of-students-show-signs-of-stress.html>

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th edition). SAGE.

Panok, V. (2023). Concept of reforming the psychological service in the education system of Ukraine until 2030. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 5(2), 1–10. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5204> [in Ukrainian].

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>

Tkachenko, V., Prisyazhniuk, Y., Verkhovenko, O., & Nenko, Y. (2024). Emotional burnout of Ukrainian teachers in the context of a full-scale invasion. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 9. <https://doi.org/10.70860/ufmt.rbec.e19043>

Volodarska, N. D. (2020). The role of intervention groups in restoring the psychological well-being of school psychologists. *Current Issues in Psychology. Series: Psychology of Personality. Psychological Assistance to the Individual*, 21(11), 52–66 [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 16.06.25

Прорецензовано / Revised: 19.10.25

Схвалено до друку / Accepted: 17.11.25

Olga KAZAKOVA, PhD Student

ORCID ID: 0000-0003-1101-5817

e-mail: kazakovaolha@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

A STUDY OF FACTORS INFLUENCING TEACHERS' PSYCHOLOGICAL WELL-BEING USING THE FOCUS GROUP METHOD

Background. In the context of increasing professional demands and social instability, the issue of teachers' psychological well-being is gaining particular relevance. The rising levels of emotional burnout among educators both in Ukraine and globally highlight the need to explore not only individual, but also organizational and socio-environmental determinants of well-being. The study aimed to identify key subjective factors influencing psychological well-being among teachers using the focus group method.

Methods. A qualitative focus group interview approach was employed. In January 2025, seven online focus groups (N = 62) were conducted with teachers from various Ukrainian regions. Discussions followed a standardized scenario, were transcribed, and subjected to qualitative content analysis. Thematic clustering was applied based on semantic proximity.

Results. Five major clusters of factors contributing to teacher well-being were identified: (1) social-organizational (financial stability, administrative support, reduced bureaucracy); (2) interpersonal (peer support, communication with students and parents); (3) personal-resource (self-regulation, restorative rituals, somatic practices); (4) macro-social (war, economic instability, information overload); (5) existential-professional (sense of meaning, positive feedback from students). Unique factors included the need for aesthetics, creativity, and pedagogical autonomy.

Conclusions. Teachers' psychological well-being is shaped by an interplay of personal resources and structural conditions. Imbalanced demands and lack of systemic support increase reliance on compensatory coping mechanisms. The findings emphasize the importance of safe educational environments, reduced administrative pressure, and opportunities for professional self-fulfillment during times of crisis. The study highlights the value of focus groups for in-depth exploration of complex psychological phenomena in professional communities.

Keywords: psychological well-being, teachers, emotional burnout, focus group, professional self-fulfillment, self-regulation, social factors, educational environment.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.