

УДК 17.022 : [331.101.33+37.064.2]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/94-1-54>

Ірина КАРПАНЬ,
orcid.org/0000-0002-1921-5373
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціальної та гуманітарної освіти
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) irinakarpan2@gmail.com

Олена РОГОВА,
orcid.org/0000-0001-5498-6897
кандидат філософських наук, доцент,
професор кафедри філософії
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
(Дніпро, Україна) rogovaeg69@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА БАЙДУЖІСТЬ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПРИЧИНИ, РИЗИКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Статтю присвячено науковому осмисленню феномену педагогічної байдужості як складного соціально-педагогічного явища, що актуалізується в умовах глибоких суспільних трансформацій сучасної України. Соціально-кризові процеси, зумовлені воєнними подіями, економічною нестабільністю та цифровізацією освітнього простору, істотно впливають на функціонування школи, змінюючи характер взаємодії між учителем і учнем та підвищуючи ризики емоційного виснаження педагогів.

У статті педагогічну байдужість розглянуто не стільки як індивідуальну моральну ваду вчителя, а як системно зумовлений стан, що формується під впливом сукупності соціальних, інституційних, психологічних та етичних чинників. Обґрунтовано авторське бачення педагогічної байдужості як прояву професійного відчуження, що виражається у зниженні педагогічної залученості, деформації виховних функцій та ослабленні емоційно-морального зв'язку між дорослим і дитиною в освітньому середовищі.

Проаналізовано ключові детермінанти цього явища, зокрема професійне вигорання, перевантаження педагогів, дефіцит інституційної та психологічної підтримки, трансформацію дитячих і підліткових субкультур і зміну моделей соціалізації. Особливу увагу приділено взаємозв'язку педагогічної байдужості з новими формами підліткової групової поведінки, у тому числі ризикованої та девіантної, а також її впливу на відчуття безпеки, довіри й належності учнів до шкільної спільноти.

Педагогічне відчуження розглядається як індикатор системних дисфункцій освітнього середовища, що має негативні наслідки для якості освіти та процесів соціалізації. У статті окреслено основні ризики для розвитку дітей і функціонування школи та запропоновано напрями подолання педагогічної байдужості на рівні освітньої інституції, професійної культури педагога та взаємодії школи з громадою.

Ключові слова: педагогічна байдужість, професійне вигорання вчителя, освітнє середовище, виховання, підліткова групово поведінка, емоційна безпека дитини, соціально-педагогічна підтримка.

Iryna KARPAN,
orcid.org/0000-0002-1921-5373
PhD in Philosophy, Associate Professor;
Associate Professor at the Department of Social and Humanities
Education Municipal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education”
of the Dnipropetrovsk Regional Council
(Dnipro, Ukraine) irinakarpan2@gmail.com

Olena ROHOVA,
orcid.org/0000-0001-5498-6897
PhD in Philosophy, Associate Professor;
Professor at the Department of Philosophy
Municipal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education”
of the Dnipropetrovsk Regional Council)
(Dnipro, Ukraine) rogovaeg69@gmail.com

A PEDAGOGICAL INDIFFERENCE IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: CAUSES, RISKS AND WAYS OF OVERCOMING

The article is devoted to the scholarly conceptualization of the phenomenon of pedagogical indifference as a complex socio-pedagogical issue that becomes particularly acute in the context of profound societal transformations in contemporary Ukraine. Military actions, economic instability, the digitalization of the educational space, and increasing social tension significantly affect the functioning of schools, transforming the nature of teacher–student interaction and intensifying the risks of teachers’ emotional exhaustion. Pedagogical indifference is interpreted not so much as an individual moral flaw of the teacher but as a systemically conditioned state formed under the influence of a combination of social, institutional, psychological, and ethical factors. The authors substantiate their understanding of pedagogical indifference as a manifestation of professional alienation, expressed through a decline in pedagogical engagement, deformation of educational and formative functions, and the weakening of the emotional and moral bond between adults and children within the school environment. The article analyzes the key determinants of this phenomenon, including professional burnout, excessive workload, a lack of institutional and psychological support for teachers, the transformation of children’s and adolescents’ subcultures, the growing role of digital platforms, and changes in socialization models. Particular attention is paid to the relationship between pedagogical indifference and new forms of adolescent group behavior, including risky and deviant practices, as well as its impact on students’ sense of safety, trust, and belonging to the school community. It is demonstrated that pedagogical alienation functions as an indicator of systemic dysfunctions within the educational environment and has long-term negative consequences for the quality of education, socialization processes, and the formation of community social capital. The article outlines the main risks for children’s development and the functioning of schools and proposes directions for overcoming pedagogical indifference at the levels of educational institutions, teachers’ professional culture, and school–community interaction. The findings provide a basis for the development of preventive and corrective strategies aimed at restoring the educational and formative function of the school and strengthening the socio-emotional presence of adults in children’s lives.

Key words: pedagogical indifference, teacher professional burnout, educational environment, upbringing, student adolescent group behavior, child emotional safety, socio-pedagogical support.

Постановка проблеми. Сучасна українська школа функціонує в умовах глибоких суспільних трансформацій, пов’язаних із воєнними подіями та кризовими соціальними процесами. За цих обставин суттєво зростає роль школи як одного з небагатьох стабільних соціальних середовищ, здатних забезпечити дітям відчуття безпеки, підтримки та належності. Відповідно, особливого значення набуває емоційна й соціальна присутність дорослого в освітньому просторі, адже саме вона визначає якість взаємодії між учителем і учнем та впливає на загальний психологічний клімат шкільного середовища.

Проте сьогодні в цьому середовищі дедалі виразніше проявляється тенденція до зростання

дистанції між дитиною та дорослим, що виявляється у формалізації взаємодії, ослабленні емоційного контакту та зниженні виховної складової освітнього процесу. Учні все частіше сприймають школу як простір оцінювального тиску або суто формальних вимог, тоді як педагоги нерідко переживають емоційне виснаження, втрату професійної мотивації та відчуття обмеженості власних можливостей ефективно реагувати на сучасні виклики. За таких умов зростають ризики виникнення небезпечних форм підліткової групової поведінки – від агресивних і протестних практик до ризикованих або девіантних дій, що виконують компенсаторну функцію в ситуації браку уваги й підтримки з боку значущих дорослих. Саме в цій

зростаючій дистанції між дитиною та дорослим актуалізується феномен педагогічної байдужості як стійкої професійної деформації, що підриває довірчі основи освітньої взаємодії та послаблює виховний вплив школи. Це зумовлює необхідність наукового осмислення зазначеного феномену як системного чинника, що впливає не лише на якість освітньої взаємодії, а й на безпеку та соціальну стабільність шкільного середовища.

Аналіз досліджень. Проблема педагогічної байдужості тривалий час залишалася слабо рефлексованою в українському науковому дискурсі. Наявні дослідження здебільшого зосереджуються на професійному вигоранні педагогів, конфліктах у шкільному середовищі або психологічному стані учнів, тоді як феномен байдужості як самостійний соціально-педагогічний чинник залишається недостатньо концептуалізованим.

У працях українських дослідників І. Беха (Бех, 2008), І. Зязюна (Зязюн, 2012) та В. Кременя (Кремень 2018) акцентується роль гуманістично орієнтованої педагогічної взаємодії, емоційної культури та моральної відповідальності вчителя. У межах цих підходів байдужість розглядається як порушення виховної функції школи та наслідок дегуманізації педагогічної діяльності в умовах зростання професійних вимог і соціальних трансформацій.

Психологічні аспекти педагогічної байдужості найчастіше аналізуються через призму професійного вигорання. У дослідженнях О. Варгати, О. Кулешової, Л. Міхеєвої (Варгата, Кулешова, Міхеєва, 2021), М. Радченка, І. Прожого (Радченко, Прожого, 2024), Ж. Сидоренко та Т. Шевчук (Сидоренко, Шевчук, 2023) вигорання описується як стан емоційного виснаження, хронічного стресу та деперсоналізації, що зумовлює втрату емпатії, формалізацію взаємодії та зниження педагогічної мотивації. Подібну логіку розвиває К. Маслач (Maslach, 2023), розглядаючи професійне вигорання як характерний ризик «доглядальних» професій, що безпосередньо пов'язаний із відстороненням і редукацією професійної ефективності.

У межах концепції соціального навчання А. Бандури (Bandura, 1977) поведінка формується через спостереження, наслідування та моделювання, що підкреслює важливість емоційно залученої присутності дорослого. За умов педагогічної байдужості ці механізми істотно послаблюються, що негативно впливає на соціалізацію учнів.

Етичний вимір педагогічної байдужості осмислюється крізь призму ідей Г. Арендт (Арендт, 2021), зокрема концепції «банальності зла», яка

дозволяє інтерпретувати байдужість як форму моральної неучасті та відмови від відповідальності у повсякденних професійних практиках.

Матеріали урядових (МОН України) та урядових авторитетних організацій (UNESCO, OECD, World Health Organization) засвідчують, що діяльність педагогів в умовах війни та соціальної нестабільності супроводжується вторинною травматизацією, зростанням емоційного навантаження й підвищеними ризиками професійного виснаження, що створює передумови для формування захисної, але деструктивної педагогічної байдужості.

Таким чином, аналіз наукових джерел, офіційних документів та аналітичних звітів засвідчує поліструктурну природу педагогічної байдужості, що формується під впливом поєднання професійних, психологічних, моральних і соціально-кризових чинників. Подолання цього явища потребує цілісного підходу – від профілактики професійного вигорання до відновлення гуманістичного й ціннісного змісту педагогічної діяльності.

Метою статті є наукове осмислення феномену педагогічної байдужості в умовах сучасних суспільних змін, визначення основних причин її виникнення, потенційних ризиків для розвитку дітей і функціонування освітнього середовища, а також наскреслення можливих шляхів її подолання.

Таким чином, стаття спрямована на те, щоб окреслити педагогічну байдужість як системний феномен та привернути увагу наукової й професійної спільноти до ризиків, які він несе для сучасної школи та суспільства в цілому.

Методологічно дослідження педагогічної байдужості ґрунтується на інтеграції соціально-психологічного, педагогічного та аксіологічного підходів. Соціально-психологічний підхід дає змогу проаналізувати механізми емоційного виснаження, професійного відчуження та зниження емпатійної залученості вчителів; педагогічний – виявити деформації професійної взаємодії, трансформацію виховних функцій і зміну стилю комунікації в освітньому середовищі; аксіологічний – осмислити зсув ціннісних орієнтацій педагога, що впливає на його поведінку, професійну відповідальність і характер виховного впливу на дітей. У межах статті методологічна база спирається на аналіз сучасних наукових досліджень, контент-аналіз фрагментів педагогічної практики, спостереження та теоретичне узагальнення, що дозволяє розглядати педагогічну байдужість як системно зумовлений соціально-професійний феномен.

Виклад основного матеріалу. Проблематика дослідження педагогічної байдужості перебуває на перетині кількох наукових галузей – педагогіки, психології, соціології освіти та етики педагогічної взаємодії. Незважаючи на те, що термін «педагогічна байдужість» не має усталеного визначення у сучасному науковому дискурсі, наведемо те формулювання, яке ми використовували у нашому попередньому дослідженні: «Байдужість визначимо як етично негативний стан, що характеризується відсутністю інтересу, турботи або емоційного залучення до чогось чи когось. В цьому стані людина не відчуває мотивації або не інвестує своїх сил у ситуацію чи проблему, розраховуючи лише на себе, перестає помічати поряд із собою інших. У контексті освіти педагогічна байдужість означає відсутність емоційної залученості або зацікавленості в навчанні, розвитку та благополуччі учнів та власному професійному зростанні» (Рогова, Карпань, 8: 16). Педагогічну байдужість у межах цього дослідження будемо розглядати як форму професійного відчуження, що виявляється у зниженні емоційної залученості, формалізації педагогічної взаємодії та послабленні виховної функції школи.

Формування педагогічної байдужості відбувається під впливом комплексу соціальних, інституційних, психологічних та етичних чинників. До соціально-інституційних належать зростання навантаження на педагогів, бюрократизація освітнього процесу, нестача ресурсів і підтримки, а також трансформація ролі школи в умовах суспільної нестабільності. Психологічний вимір охоплює хронічний стрес, емоційне виснаження та професійне вигорання, що поступово знижують рівень емпатії й педагогічної залученості. Етичні чинники пов'язані з розмиванням відповідальності, формалізацією моральних норм і звиканням до повсякденних проявів відстороненості у професійній практиці. Окрему роль відіграє цифровізація освітнього середовища, яка за відсутності педагогічної рефлексії може посилювати дистанцію між учителем і учнем та сприяти знеособленню освітньої взаємодії.

У попередніх дослідженнях акцент робився переважно на зовнішніх умовах, що негативно впливають на мотивацію та психологічний стан педагога. Водночас педагогічна байдужість як самостійний соціально-професійний феномен має ширший зміст і потребує чіткого концептуального окреслення. Найчастіше вона формується як захисна реакція на перевантаження, професійну невизначеність, конфлікт між вимогами та реальними можливостями вчителя, а також системне

ігнорування його потреб з боку освітнього середовища.

Педагогічна байдужість має кілька взаємопов'язаних вимірів. Емоційний вимір проявляється в ослабленні емпатії, зниженні чутливості до переживань і потреб учня та небажанні або нездатності до емоційної взаємодії. Когнітивно-оцінний вимір характеризується звуженням педагогічного мислення до формального виконання інструкцій, втратою рефлексії та домінуванням установки «зробити мінімально необхідне». Комунікативний вимір виявляється у формалізації взаємодії, униканні діалогу та перевазі адміністративних способів регуляції поведінки. Етичний вимір пов'язаний із частковим «вимиканням» моральної відповідальності, знеособленням учня та установкою «це не моя справа» у питаннях виховання й емоційної підтримки.

Педагогічна байдужість проявляється не стільки в окремих діях, скільки у зміні стилю взаємодії між учителем і учнем, деформації професійної ролі та формалізації виховних функцій. Зовні ці прояви можуть здаватися не надто драматичними, однак у сукупності вони формують освітнє середовище, у якому дитина не отримує належної підтримки, а процес виховання фактично випадає з педагогічної практики.

Одним із типових проявів педагогічної байдужості є зведення навчального процесу до формального виконання обов'язків. Урок втрачає інтерактивність і гнучкість, а освітня взаємодія редукується до механічної трансляції змісту та мінімально необхідних процедур оцінювання. Подібна формалізація супроводжується знеособленням учнів, відсутністю індивідуального підходу та ігноруванням дитячих емоційних і освітніх потреб.

Особливо небезпечним наслідком педагогічної байдужості є втрата контролю над соціальною динамікою класу. Учитель уникає втручання в конфлікти, не модерує міжособистісні взаємини, не реагує на прояви агресії, булінгу або психологічного насильства, перекладаючи відповідальність на адміністрацію, батьків або самих дітей. У таких умовах групові ризиковані практики залишаються без корекції та поступово нормалізуються.

У стані емоційного виснаження педагога нерідко звужують власну професійну роль до викладання предмету, відмовляючись від виховної та регулятивної функцій. Це створює ситуацію, у якій у класі фактично відсутній дорослий, здатний встановлювати межі, коригувати поведінку та формувати моральні орієнтири. Утворений вакуум заповнюється стихійними груповими нормами, часто ризикованими або деструктивними.

У цьому контексті концепція «банальності зла» Ганни Арендт (Арендт, 2021) набуває особливої аналітичної ваги. Педагогічна байдужість постає як процес нормалізації неучасті та відмови від відповідальної реакції, що створює моральну порожнечу в освітньому середовищі. Саме в таких умовах виникають небезпечні форми підліткової взаємодії, засновані не на етичних нормах, а на групових імпульсах.

Сучасні форми підліткової девіантної поведінки (групова агресія, ризиковані «челенджі», хуліганські практики та цифрові провокації) дедалі частіше набувають масового характеру і не обмежуються соціально неблагополучними групами. Ігнорування емоційних потреб дитини та відсутність дорослого регулятивного впливу виступають чинниками, що підсилюють ці процеси, особливо в умовах цифрової візуалізації та групового схвалення.

Отже, підліткова девіація є не лише індивідуальною проблемою, а індикатором ослаблення виховної функції школи та розриву між поколіннями. Педагогічна байдужість у цьому контексті виступає структурним чинником, який не породжує девіацію безпосередньо, але створює умови для її неконтрольованого поширення.

Сукупність описаних проявів має не лише локальні, а й довгострокові соціальні наслідки.

Педагогічна байдужість, будучи системно зумовленим явищем, створює низку суттєвих ризиків, що виходять за межі шкільного середовища й впливають як на індивідуальний розвиток дитини, так і на суспільні процеси. Порушення довірчих відносин між учнем і вчителем, формалізація взаємодії та відсутність емоційної підтримки зумовлюють відчуття несправедливості, непотрібності й небезпеки, небажання звертатися по допомогу або ділитися проблемами. Особливо вразливими в такій ситуації є діти у кризових станах, для яких школа мала б залишатися простором гарантованої підтримки.

У сучасних умовах воєнних дій, дистанційних і змішаних форматів навчання та переривань освітнього процесу педагогічна байдужість додатково поглиблює вже наявні освітні втрати. Учні отримують мінімально необхідний, поверховий контент, знижується навчальна мотивація, погіршується академічна саморегуляція, особливо у дітей з низькою внутрішньою дисципліною. У довгостроковій перспективі це ускладнює подальшу освітню траєкторію та знижує конкурентоспроможність молоді.

Ослаблення виховної та підтримувальної функції школи призводить до посилення соціаль-

ної нерівності. Діти з ресурсних родин отримують додаткову підтримку поза школою, тоді як учні з менш сприятливих соціальних умов втрачають можливість компенсації, яку традиційно забезпечувала освітня інституція. У результаті відтворюється соціальна поляризація, зменшується соціальна мобільність, а педагогічна байдужість постає не як приватна проблема вчителя, а як чинник соціальної несправедливості.

Наслідки недостатньої виховної роботи проявляються і на рівні громади. Діти, які не отримали моделей відповідальної поведінки та етичних орієнтирів, у дорослому віці демонструють низький рівень довіри до інституцій, слабку громадянську активність і схильність уникати відповідальності. В умовах війни та повоєнного відновлення це становить додаткову загрозу для соціальної згуртованості й безпеки суспільства.

Подолання педагогічної байдужості потребує системного підходу, оскільки вона формується під впливом соціальних, інституційних і особистісних чинників. Ефективні стратегії мають охоплювати рівень освітньої політики, управлінських практик, професійного розвитку педагогів і повсякденної комунікації в шкільному середовищі. Важливим є повернення виховній роботі статусу пріоритетної складової освітнього процесу, розроблення структурованих програм виховання з урахуванням вікових особливостей, сучасних ризиків і кризових умов, а також чітке окреслення компетентностей педагога у сфері виховання.

Суттєвим інструментом профілактики педагогічної байдужості є супервізія, яка дозволяє педагогам усвідомлювати власні емоційні стани, професійні труднощі та зменшувати ризики вигорання. Поряд із цим необхідними є доступні програми психологічної підтримки, тренінги зі стресостійкості та створення організаційних умов, що знижують хронічний професійний стрес.

Важливим напрямом подолання педагогічної байдужості є підвищення обізнаності вчителів щодо сучасних підліткових трансформацій, механізмів групової поведінки, ризикованих і девіантних практик та розвитку партнерської комунікації. Окремої уваги потребує підтримка молодих педагогів через наставництво й професійний супровід у перші роки роботи, що сприяє формуванню культури педагогічної участі.

Глибинним шляхом протидії педагогічній байдужості є робота зі смислами професії – через рефлексивні практики, обговорення етичних дилем і усвідомлення моральної відповідальності вчителя. Для сталого ефекту школа має формувати культуру відкритого обговорення проблем, взаєм-

ної підтримки педагогів і партнерської взаємодії з батьками та громадою. Лише за умови такого комплексного підходу можливе відновлення педагогічної й моральної присутності дорослого у житті дитини та створення безпечного освітнього середовища.

Висновки. Педагогічну байдужість у дослідженні розглянуто як складний соціально-професійний феномен, що формується під впливом соціальних, інституційних, психологічних та етичних чинників і виявляється у зниженні емоційної залученості педагога, формалізації освітньої взаємодії та послабленні виховної функції школи. Вона постає не індивідуальною вадою професійної діяльності, а індикатором системних дисфункцій освітнього середовища.

Встановлено багатовимірний характер педагогічної байдужості, що охоплює емоційний, когнітивно-оцінний, комунікативний та етичний виміри, які у сукупності зумовлюють деформацію професійної ролі вчителя та зміну стилю взаємодії з учнями. Її прояви мають переважно латентний характер, однак накопичувальний ефект суттєво впливає на якість освітньо-виховної діяльності.

Обґрунтовано, що педагогічна байдужість створює сприятливі умови для ослаблення соціальної регуляції у підлітковому середовищі та зростання ризикованих і девіантних форм групової поведінки. Вона не виступає безпосередньою причиною девіацій, але є структурним чинником, який унеможливує своєчасне педагогічне втручання й корекцію небезпечних соціальних процесів.

Доведено, що в умовах воєнних дій, цифровізації освіти та переривань навчального процесу педагогічна байдужість посилює освітні втрати, знижує навчальну мотивацію та поглиблює соціальну нерівність, трансформуючись у чинник довгострокових негативних наслідків як для розвитку особистості, так і для соціальної згуртованості громади.

Визначено, що подолання педагогічної байдужості потребує комплексного підходу, який передбачає реінтеграцію виховної функції школи, розвиток рефлексивних і етичних практик, запровадження супервізії та системної психологічної підтримки педагогів, а також формування інституційної культури педагогічної участі й відповідальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арент Г. Айхман в Єрусалимі. Розповідь про банальність зла / пер. А. Котенко. Київ: Дух і Літера, 2021. 376 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 384 с.
3. Варгата О. В., Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Психологічні чинники професійного вигорання педагогів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А. В. Сущенко та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 75, т. 1. С. 68-72. URL: <https://elar.khmnpu.edu.ua/handle/123456789/11117>
4. Зязюн І. А. Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки. 2012. Т. 1, Вип. 36. С. 5-11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. НАПН України. 3-тє вид. Київ : Знання, 2018. 523 с.
6. МОН України. Освіта в умовах воєнного стану: виклики, розвиток, повоєнні перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-zvykl.rozvv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>
7. Радченко М., Прожога І. Профілактика професійного вигорання викладачів в умовах змішаного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», вип. 1(54). 2024. С. 162-166. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.162-166>
8. Рогова О., Карпань І. «Мене це не стосується» або деякі роздуми про педагогічну байдужість. *Грані*. 2025. 28. С.15-22. URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/2125>
9. Сидоренко Ж.В. і Шевчук Т.І. Професійне вигорання педагогів в умовах дистанційного навчання. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Серія Психологічні науки. 2023. С. 72-79. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1\(2\).10](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1(2).10)
10. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1977. 247 p.
11. Maslach C. *Burnout: The Cost of Caring*. ISHK, 2003. 276 p.
12. OECD. Risks that Matter for Young People: Concerns, perceived vulnerabilities and policy preferences. OECD Policy Paper, 2024. URL: https://www.oecd.org/en/publications/risks-that-matter-for-young-people_62b44423-en.html?utm_source
13. UNESCO. Standing with Ukraine's teachers: how UNESCO supports educators in times of war. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/standing-ukraines-teachers-how-unesco-supports-educators-times-war?utm_source
14. World Health Organization. *Adolescent Mental Health*. Geneva: WHO, 2022. 32 p.

REFERENCES

1. Arendt H. (2021) Aikhma n v Yerusaly mi. Rozpovid pro banalnist zla [Eichmann in Jerusalem: A report on the banality of evil] / per. A. Kotenko. Kyiv: Dukh i Litera. 376. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. (2008) Vykhovannia osobystosti [Personality development]: pidruchnyk. Kyiv: Lybid. 384. [in Ukrainian].
3. Varhata O. V., Kuleshova O. V., Mikheieva L. V. (2021) Psykholohichni chynnyky profesiinoho vyhorannia pedahohiv [Psychological factors of professional burnout among teachers]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolkakh : zb. nauk. pr. / [redkol.: A. V. Sushchenko ta in.]. Zaporizhzhia : KPU. Vyp. 75. T. 1. 68-72. URL: <https://elar.khmn.u.edu.ua/handle/123456789/11117> [in Ukrainian].
4. Ziaziun I. A. (2012) Tekhnolohiia pedahohichnoi dii u vymiri pedahohichnoi maisternosti [The technology of pedagogical action in the measurement of pedagogical mastery]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho*. Serii : Pedahohichni nauky. T. 1. Vyp. 36. 5-11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1. [in Ukrainian].
5. Kremen V.H. (2018) Filosofiia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori [The human-centredness philosophy in education]: monohrafiia. NAPN Ukrainy. 3-tie vyd. Kyiv : Znannia. 523. [in Ukrainian].
6. MON Ukrainy. (2023) Osvita v umovakh voiennoho stanu: vyklyky, rozvytok, povoienni perspektyvy [Education under martial law: challenges, development, post-war prospects]. Informatsiino-analitychnyi zbirnyk. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-zvykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf> [in Ukrainian].
7. Radchenko M., Prozhoha I. (2024) Profilaktyka profesiinoho vyhorannia vykladachiv v umovakh zmishanoho navchannia [Prevention of professional burnout among teachers in blended learning environments]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota». Vyp. 1(54). 162-166. URL: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.54.162-166> [in Ukrainian].
8. Rohova O., Karpan, I. (2025) «Mene tse ne stosuietsia» abo deiaki rozdumy pro pedahohichnu baiduzhist [«It doesn't concern me» or some reflections on pedagogical indifference]. *Hrani*. 28. 15-22. URL: <https://grani.org.ua/index.php/journal/article/view/2125> [in Ukrainian].
9. Sydorenko Zh.V. i Shevchuk T.I. (2023) Profesiine vyhorannia pedahohiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Professional burnout among teachers in the context of distance learning]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa*. Serii Psykholohichni nauky. 72-79. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1\(2\).10](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2023.1(2).10) [in Ukrainian].
10. Bandura A. (1977) Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 247 p.
11. Maslach C. (2003) Burnout: The Cost of Caring. ISHK. 276 p.
12. OECD. (2024) Risks that Matter for Young People: Concerns, perceived vulnerabilities and policy preferences. OECD Policy Paper. URL: https://www.oecd.org/en/publications/risks-that-matter-for-young-people_62b44423-en.html?utm_source
13. UNESCO. (2023) Standing with Ukraines teachers: how UNESCO supports educators in times of war. Paris: UNESCO. URL: https://www.unesco.org/en/articles/standing-ukraines-teachers-how-unesco-supports-educators-times-war?utm_source
14. World Health Organization. (2022) Adolescent Mental Health. Geneva: WHO, 32 p.

Дата першого надходження рукопису до видання: 21.11.2025

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації: 31.12.2025