

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ**

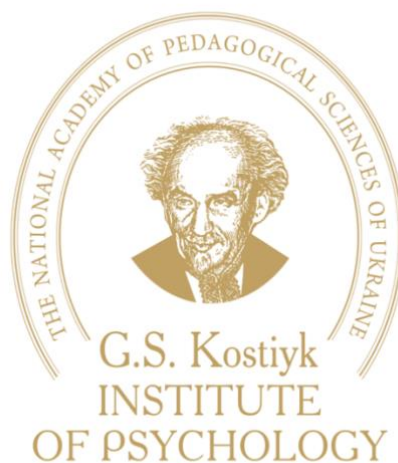


**ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я
ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ
ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ
(монографія)**

За редакцією Л. М. Карамушки

Київ
2024

**NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
G.S. KOSTIUK INSTITUTE OF PSYCHOLOGY OF THE NATIONAL
ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE**



**TECHNOLOGIES FOR PROMOTING EDUCATIONAL STAFF'S
MENTAL HEALTH AND WELL-BEING IN CONDITIONS OF WAR AND
POST-WAR RECOVERY**
(monograph)

Edited by L. M. Karamushka

Kyiv
2024

УДК 159.9:17.036
К 21

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(протокол № 7 від 27 червня 2024 р.)*

Рецензенти:

Кокун Олег Матвійович, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Брюховецька Олександра Вікторівна, завідувачка кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти», докторка психологічних наук, професорка

ISBN 978-617-7745-49-4

Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення: монографія. Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.]. За ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 288 с.

У колективній монографії, підготовленій науковцями лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, представлено результати дослідження проблеми технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Визначено теоретико-методологічні засади дослідження. Проаналізовано поняття психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій, розглянуто сутність психологічних технологій та їх роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя особистості та організації в умовах війни та післявоєнного відновлення. Побудовано модель технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення, розкрито її основні рівні та форми реалізації.

Проаналізовано загальний рівень психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій, вираженість їх компонентів та їх зв'язок з організаційно-професійними, соціально-демографічними характеристиками персоналу та характеристиками їхнього місця проживання, пов'язаними із забезпеченням безпеки під час війни.

Особливу увагу приділено технологіям розвитку психологічних детермінант забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення. Зокрема розроблено технології розвитку таких психологічних детермінант психічного здоров'я та благополуччя, як толерантність до невизначеності, копінг-стратегії, комунікативний потенціал, самоєфективність, креативний потенціал.

Окрему увагу приділено розробці технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя особистості в умовах війни та післявоєнного відродження на рівні громади (для «внутрішніх» та «зовнішніх» вимушених переселенців).

Монографію розраховано на керівників та працівників організацій, організаційних психологів, викладачів та слухачів інститутів післядипломної освіти, науковців, а також усіх, хто цікавиться проблемами забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення.

УДК 159.9:17.036
К 21

Номер державної реєстрації наукового дослідження 0122U000303

ISBN 978-617-7745-49-4

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024

UDC 159.9:17.036
K 21

*Recommended for publication by the Academic Council
of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of
Ukraine (meeting decision No 7, June 27, 2024)*

Reviewers:

Oleg M. Kokun, deputy director for scientific and innovative work, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, corresponding member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of psychological sciences, Professor

Oleksandra V. Bryukhovetska, head, Department of Psychology and Personal Development, Institute of Management and Psychology of University of Education Management, Doctor of psychological sciences, Professor

ISBN 978-617-7745-49-4

The technology for promoting educational staff's mental health and well-being in the conditions of war and post-war recovery: monograph. L. M. Karamushka, O. V. Kredentser, K. V. Tereshchenko [et al.]. L. M. Karamushka (Ed.). Kyiv: G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, 2024. 288 c.

The collective monograph, which was written by the scientists of the laboratory of organizational and social psychology of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, presents the results of a study on the technology for promoting educational staff's mental health and well-being in the conditions of war and post-war recovery.

The authors defined the theoretical and methodological principles of the study, analyzed the concept of organization staff's mental health and well-being, and discussed the essence of psychological technologies and their role in promoting mental health and well-being of individuals and organizations in the conditions of war and post-war recovery. A model of technologies for promoting mental health and well-being of educational staff in the conditions of war and post-war recovery was built, and its main levels and forms of implementation were determined.

The general level of educational staff's mental health and well-being as well as the levels of development of educational staff's mental health and well-being components and their relationship with the staff's organizational-professional and socio-demographic characteristics and the characteristics of staff's place of residence during the war were analyzed.

Special attention was paid to the technologies for developing psychological determinants of educational staff's mental health and well-being in the conditions of war and post-war recovery, which included the technologies for developing tolerance to uncertainty, coping strategies, communicative potential, self-efficacy, and creative potential.

Particular attention was paid to the development of technologies for promoting mental health and well-being of the individual in the conditions of war and post-war recovery at the community level (for internally and externally displaced persons).

The monograph is intended for managers and employees, organizational psychologists, teachers and students of post-graduate institutions, scientists, as well as everyone who is interested in the problem of promoting mental health and well-being in the conditions of war and post-war recovery.

UDC 159.9:17.036
K 21

State registration number of scientific research 0122U000303

ISBN 978-617-7745-49-4

© G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, 2024

ЗМІСТ

Передмова (Карамушка Л.М.)	15
Частина 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ	18
Розділ 1. Сутність психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій та особливості їх вияву в умовах війни та післявоєнного відновлення	19
1.1. Поняття про психічне, психологічне та ментальне здоров'я особистості та його природу (Карамушка Л.М.)	19
1.2. Особливості психічного здоров'я персоналу організацій (Карамушка Л.М.)	26
1.3. Сутність благополуччя персоналу організацій (Терещенко К.В.)	29
1.4. Війна та проблеми психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу (Креденцер О.В.)	35
Висновки до розділу 1	40
Список використаних джерел	42
Розділ 2. Сутність психологічних технологій та їх роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя особистості та організації в умовах війни та післявоєнного відновлення (Карамушка Л.М.)	51
2.1. Поняття про психологічні технології як вид гуманітарних технологій	51
2.2. Особливості психолого-організаційний технологій, їх структура, види та форми	54
2.3. Технології надання психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та післявоєнного відновлення	59
Висновки до розділу 2	65
Список використаних джерел	66
Розділ 3. Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення: концептуальна модель дослідження (Карамушка Л.М.)	72
3.1. Теоретико-методологічні основи розробки психологічних технологій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення	72
3.2. Загальна структура та основні складові технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення	77
3.3. Основні етапи реалізації технологій забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в	84

умовах війни та післявоєнного відновлення	
Висновки до розділу 3	89
Список використаних джерел	90
Частина 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЯВІВ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ	94
Розділ 4. Загальний дизайн емпіричного дослідження (<i>Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Терещенко К.В.</i>)	95
4.1. Об'єкт, предмет, мета, завдання та етапи емпіричного дослідження	95
4.2. Методи та методики для проведення емпіричного дослідження	97
4.3. Вибірка дослідження	101
Висновки до розділу 4	105
Список використаних джерел	106
Розділ 5. Особливості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни (<i>Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Терещенко К.В., Івкін В.М., Лагодзінська В.І., Ковальчук О.С., Клименко Н.Г.</i>)	107
5.1. Рівень вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни	107
5.2. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та його соціально-демографічними характеристиками	110
5.3. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та його організаційно-професійними характеристиками	111
5.4. Зв'язок між рівнем психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та характеристиками місця проживання, пов'язаними із забезпеченням безпеки під час війни	112
Висновки до розділу 5	114
Список використаних джерел	114
Розділ 6. Особливості суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни (<i>Карамушка Л.М., Креденцер О.В., Терещенко К.В.</i>)	115
6.1. Рівень суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни	115
6.2. Зв'язок між рівнем суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та його соціально-демографічними характеристиками	118
6.3. Зв'язок між рівнем суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та його організаційно-професійними характеристиками	120
Висновки до розділу 6	121
Список використаних джерел	121

ЧАСТИНА 3. ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ	123
ДЕТЕРМІНАНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я	
ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ	
В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ	
Розділ 7. Технологія розвитку толерантності до невизначеності як	124
детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя	
освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного	
відновлення (Терещенко К. В., Івкін В. М.)	
7.1. Сутність толерантності до невизначеності як детермінанти	124
забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього	
персоналу (інформаційно-смісловий компонент технології)	
7.2. Рівні вираженості толерантності до невизначеності та її зв'язок з	128
психічним здоров'ям і суб'єктивним благополуччям освітнього	
персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)	
7.3. «Тренінг розвитку толерантності до невизначеності як	132
детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя	
освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»	
(корекційно-розвивальний компонент технології)	
Висновки до розділу 7	141
Список використаних джерел	142
Розділ 8. Технологія розвитку копінг-стратегій як детермінанти	145
забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього	
персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення	
(Карамушка Л. М.)	
8.1. Поняття про копінг-стратегії, особливості та види копінг-	145
стратегій освітнього персоналу в умовах війни (інформаційно-	
смісловий компонент технології)	
8.2. Рівень вираженості різних видів копінг-стратегій та їхній зв'язок	149
з психічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в	
умовах війни (діагностичний компонент технології)	
8.3. «Тренінг розвитку копінг-стратегій як детермінанти забезпечення	155
психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу	
в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-	
розвивальний компонент технології)	
Висновки до розділу 8	169
Список використаних джерел	172
Розділ 9. Технологія розвитку комунікативного потенціалу як	174
детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя	
освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного	
відновлення (Терещенко К. В.)	
9.1. Сутність комунікативного потенціалу як детермінанти	174
забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього	
персоналу в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент	
технології)	

9.2. Рівні вираженості комунікативного самоконтролю як складової комунікативного потенціалу та його зв'язок із психічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)	177
9.3. «Тренінг розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)	181
Висновки до розділу 9	190
Список використаних джерел	192
Розділ 10. Технологія розвитку професійної самоефективності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення (Креденцер О.В.)	195
10.1. Поняття про професійну самоефективність та її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни (<i>інформаційно-смісловий компонент технології</i>)	195
10.2. Рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій та зв'язок з психічним здоров'ям та суб'єктивними благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (<i>діагностичний компонент технології</i>)	200
10.3. «Тренінг розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (<i>корекційно-розвивальний компонент технології</i>)	206
Висновки до розділу 10	214
Список використаних джерел	215
Розділ 11. Технологія розвитку креативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення (Лагодзінська В.І.)	218
11.1. Поняття про креативний потенціал та його роль у забезпеченні психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни (<i>інформаційно-смісловий компонент технології</i>)	218
11.2. Особливості розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій та його зв'язок з психічним здоров'ям та суб'єктивними благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (<i>діагностичний компонент технології</i>)	225
11.3. «Тренінг розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення» (<i>корекційно-розвивальний компонент технології</i>)	228

Висновки до розділу 11	235
Список використаних джерел	236
Частина 4. ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ НА РІВНІ ГРОМАДИ	239
Розділ 12. Технологія забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «внутрішніх» вимушених переселенців в умовах війни на рівні громади (Карамушка Л.М.)	240
12.1. Психологічні аспекти життєдіяльності «внутрішніх» вимушених переселенців в контексті війни (<i>інформаційно-смысловий компонент технології</i>)	240
12.2. Вираженість основних складових психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни (<i>діагностичний компонент технології</i>)	242
12.3. Основні напрями та форми роботи для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «внутрішніх» вимушених переселенців в умовах війни на рівні громад (<i>корекційно-розвивальний компонент технології</i>)	246
Висновки до розділу 12	253
Список використаних джерел	254
Розділ 13. Технологія забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) (Креденцер О.В.)	257
13.1. Теоретичний аналіз проблеми забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) (<i>інформаційно- смысловий компонент технології</i>)	257
13.2. Емпіричне дослідження психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) (<i>діагностичний компонент технології</i>)	262
13.3. Програма забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) у групах соціально-психологічної підтримки (<i>корекційно-розвивальний компонент технології</i>)	268
Висновки до розділу 13	281
Список використаних джерел	282
Післямова	286
Відомості про авторів	287

CONTENT

Preface (<i>L.M. Karamushka</i>)	15
PART 1. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES FOR PROMOTING EDUCATIONAL STAFF'S MENTAL HEALTH AND WELL-BEING IN CONDITIONS OF WAR AND POST-WAR RECOVERY	18
Chapter 1. Essence of educational staff's mental health and well-being	19
1.1. The concept and nature of mental health of individual (<i>L.M. Karamushka</i>)	19
1.2. Features of educational staff's mental health (<i>L.M. Karamushka</i>)	26
1.3. Essence of educational staff's well-being (<i>K.V. Tereshchenko</i>)	29
1.4. War and educational staff's mental health and well-being (<i>O.V. Kredentser</i>)	35
Conclusion to chapter 1	40
References	42
Chapter 2. Essence of psychological technologies and their role in promoting mental health and well-being of individuals and organizations in conditions of war and post-war recovery (<i>L.M. Karamushka</i>)	51
2.1. Concept of psychological technology as a humanitarian technology	51
2.2. Features, structure, types, and forms of psychological and organizational technologies	54
2.3. Technologies for providing psychological help to individuals and organizations in conditions of war and post-war recovery	59
Conclusion to chapter 2	65
References	66
Chapter 3. Technologies for promoting educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery: a conceptual research model (<i>L.M. Karamushka</i>)	72
3.1. Theoretical and methodological foundations of development of psychological technologies for promoting educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery	72
3.2. General structure and main components of technologies for promoting educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery	77
3.3. Main stages of implementation of technologies for promoting educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery	84
Conclusion to chapter 3	89
References	90
PART 2. EMPIRICAL RESEARCH INTO MANIFESTATIONS OF EDUCATIONAL STAFF'S MENTAL HEALTH AND WELL-	94

BEING IN WAR CONDITIONS

Chapter 4. General design of empirical research (<i>L.M. Karamushka, O.V. Kredentser, K.V. Tereshchenko</i>)	95
4.1. Subject, aims, and stages of empirical research	95
4.2. Research methods and instruments used	97
4.3. Sample of research	101
Conclusion to chapter 4	105
References	106
Chapter 5. Features of educational staff's mental health in war conditions (<i>L.M. Karamushka, O.V. Kredentser, K.V. Tereshchenko, V.M. Ivkin, V.I. Lagodzinska, O.S. Kovalchuk, N.G. Klymenko</i>)	107
5.1. Levels of development of key components of educational staff's mental health in war conditions	107
5.2. Relationship between levels of development of educational staff's subjective well-being and educational staff's social and demographic characteristics in war conditions	110
5.3. Relationship between the levels of development of educational staff's subjective well-being and educational staff's organizational and professional characteristics	111
5.4. Relationship between the levels of development of educational staff's subjective well-being and educational staff's place of residence in war conditions	112
Conclusion to chapter 5	114
References	114
Chapter 6. Features of educational staff's subjective well-being in war conditions (<i>L.M. Karamushka, O.V. Kredentser, K.V. Tereshchenko</i>)	115
6.1. Levels of development of educational staff's subjective well-being in war conditions	115
6.2. Relationship between levels of educational staff's subjective well-being and educational staff's social and demographic characteristics	118
6.3. Relationship between the levels of educational staff's subjective well-being and educational staff's organizational and professional characteristics	120
Conclusion to chapter 6	121
References	121
PART 3. TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF EDUCATIONAL STAFF'S MENTAL HEALTH AND WELL-BEING IN CONDITIONS OF WAR AND POST-WAR RECOVERY	123
Chapter 7. Technologies for developing educational staff's tolerance to uncertainty as a determinant of educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery (<i>Tereshchenko, K.V., Ivkin, V.M.</i>)	124
7.1. Essence of educational staff's tolerance to uncertainty as an	124

educational staff's mental health and well-being determinant (<i>informational and conceptual component of technology</i>)	
7.2. Levels of development of educational staff's tolerance to uncertainty and its relationship with educational staff's mental health and subjective well-being in war conditions (<i>diagnostic component of technology</i>)	128
7.3. "Training program in the development of educational staff's tolerance to uncertainty as a determinant of promoting educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery" (<i>developmental component of technology</i>)	132
Conclusion to chapter 7	141
References	142
Chapter 8. Technology for developing educational staff's coping strategies as determinants of promoting educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery (<i>Karamushka, L.M.</i>)	145
8.1. The concept of coping strategy, and features and types of educational staff's coping strategies in war conditions (<i>informational and conceptual component of technology</i>)	145
8.2. Levels of development of educational staff's coping strategy types and their relationship with educational staff's mental health and well-being in war conditions (<i>diagnostic component of technology</i>)	149
8.3. "Training program in the development of coping strategies as determinants of promoting educational staff's mental health and well- being in conditions of war and post-war recovery" (<i>developmental component of technology</i>)	155
Conclusion to chapter 8	169
References	172
Chapter 9. Technology for developing educational staff's communicative potential as a determinant of educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery (<i>Tereshchenko, K.V.</i>)	174
9.1. The essence of educational staff's communicative potential as a determinant of educational staff's mental health and well-being in war conditions (<i>informational and conceptual component of technology</i>)	174
9.2. Levels of development of educational staff's communicative self- control as a component of educational staff's communicative potential and its relationship with educational staff's mental health and well-being in war conditions (<i>diagnostic component of technology</i>)	177
9.3. "Training program in the development of educational staff's communicative potential as a determinant of promoting educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery" (<i>developmental component of technology</i>)	181
Conclusion to chapter 9	190
References	192

Chapter 10. Technology for developing educational staff's professional self-efficacy as a determinant of educational staff's mental health and well-being in conditions of war and post-war recovery (<i>Kredentser, O.V.</i>)	195
10.1. The concept of professional self-efficacy and its role in promoting educational staff's mental health and well-being in war conditions (<i>informational and conceptual component of technology</i>)	195
10.2. Levels of development of educational staff's professional self-efficacy and their relationship with educational staff's mental health and subjective well-being in war conditions (<i>diagnostic component of technology</i>)	200
10.3. "Training program in the development of educational staff's professional self-efficacy as a determinant of promoting educational staff's mental health and subjective well-being in conditions of war and post-war recovery" (<i>developmental component of technology</i>)	206
Conclusion to chapter 10	214
References	215
Chapter 11. Technology for developing educational staff's creative potential as a determinant of educational staff's mental health and subjective well-being in the conditions of war and post-war recovery (<i>Lagodzinska, V.I.</i>)	218
11.1. The concept of creative potential and its role in promoting educational staff's mental health and subjective well-being in war conditions (<i>informational and conceptual component of technology</i>)	218
11.2. Development of educational staff's creative potential and its relationship with educational staff's mental health and subjective well-being in war conditions (<i>diagnostic component of technology</i>)	225
11.3. "Training program in the development of educational staff's creative potential as a determinant of promoting educational staff's mental health and subjective well-being in conditions of war and post-war recovery" (<i>developmental component of technology</i>)	228
Conclusion to chapter 11	235
References	236
PART 4. TECHNOLOGIES FOR PROMOTING MENTAL HEALTH AND PERSONAL WELL-BEING IN CONDITIONS OF WAR AND POST-WAR RECOVERY AT COMMUNITY LEVEL	239
Chapter 12. Technology for promoting mental health and subjective well-being of internally displaced persons in conditions of war and post-war recovery (<i>Karamushka, L.M.</i>)	240
12.1. Psychological aspects of life of internally displaced persons in the context of war (<i>informational and conceptual component of technology</i>)	240
12.2. Levels of development of key mental health components of internally displaced persons in war conditions (<i>diagnostic component of technology</i>)	242
12.3. Main directions and work forms of promoting mental health and	246

subjective well-being of internally displaced persons in conditions of war and post-war recovery at the community level (<i>developmental component of technology</i>)	
Conclusion to chapter 12	253
References	254
Chapter 13. Technology for promoting mental health and subjective well-being of externally displaced persons (Ukrainians who fled to Germany from war) (<i>Kredentser, O.V.</i>)	257
13.1. Theoretical analysis of the problem of promoting mental health and subjective well-being of externally displaced persons (Ukrainians who fled to Germany from war) (<i>informational and conceptual component of technology</i>)	257
13.2. Empirical study of mental health and subjective well-being of externally displaced persons (Ukrainians who fled to Germany from war) (<i>diagnostic component of technology</i>)	262
13.3. Program to promote mental health and subjective well-being of externally displaced persons (Ukrainians who fled to Germany from war) in social-and-psychological support groups (<i>developmental component of technology</i>)	268
Conclusion to chapter 13	281
References	282
Afterword	286
Information about authors	287

ПЕРЕДМОВА

Освітні організації характеризуються вираженою складністю своєї діяльності, спрямованою на активну підготовку молодих поколінь до входження в активне соціальне життя, з урахуванням як національних, так міжнародних тенденцій розвитку суспільства (економіки, науки, освіти, цифрових технологій тощо), що обумовлює виникнення різних видів соціальної напруженості, як на рівні організації, так і на рівні персоналу.

Особливою напруженістю діяльність освітніх організацій характеризується в умовах повномасштабної війни України проти РФ, оскільки освітні організації працюють сьогодні в умовах невизначеності, хронічного стресу, постійної загрози для здоров'я та життя учнів та педагогічних працівників, необхідності активного поєднання багатьох видів діяльності (як основної (педагогічної), так і волонтерської, благодійної та ін.), спрямованих на захист України та підтримки військових, які захищають Україну. Все це потребує пошуку нових підходів для діяльності освітніх організацій, суттєву роль серед яких відіграє, на наш погляд, розробка та впровадження технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу.

Отже, актуальність проблеми зумовили вибір наукової теми лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Технології забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах соціальної напруженості» (2022-2024 рр.) (номер державної реєстрації 0122U000303). Виконання цієї теми, з урахуванням високого рівня соціальної напруженості, яка виникла в умовах широкомасштабного вторгнення РФ в Україну, було спрямовано на розробку психологічних технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Монографія включає передмову, 13 розділів, які об'єднано у чотири частини. У кожному розділі представлено змістовно-сміслові підрозділи, висновки та список використаних джерел.

У *першій частині монографії*, яка включає три розділи, на основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури визначено теоретико-методологічні засади дослідження (розкрито сутність психічного здоров'я особистості та його природа, проаналізовано особливості психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій, визначено проблеми психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. Окрім того, проаналізовано зміст психологічних технологій як виду гуманітарних технологій, визначено особливості психолого-організаційних технологій, їх структура, види та форми, проаналізовано стан розробки технологій надання психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та післявоєнного відновлення, а також побудовано концептуальну модель «Технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього

персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення», визначено її основні рівні, форми та етапи реалізації.

Друга частина, до якої відноситься три розділи, присвячена аналізу результатів емпіричного дослідження виявів психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. Представлено дизайн емпіричного дослідження, рівень вираженості складових психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни, проаналізовано зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та організаційно-професійними та соціально-демографічними характеристиками персоналу та характеристиками його місця проживання, під час війни.

У третій частині, яка включає п'ять розділів, відображено технології розвитку психологічних детермінант забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення, які стосуються толерантності до невизначеності освітнього персоналу, його копінг-стратегій, комунікативного потенціалу професійної самоефективності та креативного потенціалу. Кожна із технологій розроблена за єдиним дизайном та включає когнітивно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти технологій та різноманітні інтерактивні техніки.

І четверта частина, до якої відноситься два розділи, включає технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя особистості в умовах війни на рівні громади, які стосуються як «внутрішніх», так і «зовнішніх» вимушених переселенців. Детально представлено складові технології, які реалізувались в Україні та за кордоном (основні напрямки, форми реалізації технології, психологічні техніки та ін.).

Матеріали, представлені у монографії, пройшли апробацію під час проведення вебінарів, офлайн та онлайн семінарів-тренінгів, майстер-класів для персоналу організацій та організаційних психологів в умовах воєнного періоду, які були організовані лабораторією організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України спільно з низкою вітчизняних організацій (Українською Асоціацією організаційних психологів та психологів праці, «Благодійним фондом «Внутрішня сила нації», Благодійним фондом психологічної підтримки у кризових ситуаціях «Анкора»), за підтримки міжнародних організацій (European Network of Organizational Psychologists (ENOP), European Association of Work & Organizational Psychology (EAWOP), European Network of Military and Organisational Psychology (EMOP), Malteser in NRW, Ukrainian Psychologists Fund (USA), за що автори висловлюють їм велику вдячність. Окремі слова вдячності Центральному інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України за можливість партнерської взаємодії у процесі організації та проведення вебінарів (Україна-Польща) «Психологічна підтримка особистості в умовах війни» (2022 р.) та «Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час» (Україна-Польща-Ізраїль) (2023

р.), слухачами яких стали понад 5 тисяч працівників з різних типів організацій.

Монографія є *першою в Україні* монографією з проблеми дослідження технологій психологічного забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Монографію підготовлено колективом авторів: *Карамушка Людмила Миколаївна*, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; *Креденцер Оксана Валеріївна*, доктор психологічних наук, професор; *Терещенко Кіра Володимирівна*, доктор психологічних наук; *Лагодзінська Валентина Іванівна*, кандидат психологічних наук; *Івкін Володимир Миколайович*, кандидат психологічних наук, доцент; *Ковальчук Олександр Сергійович*, *Клименко Наталія Геннадіївна*, наукові співробітники. Авторство кожного члена наукового колективу відображено в змісті монографії.

Автори висловлюють вдячність *дирекції та вченій раді Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, рецензентам*, за можливість виконання наукового проекту, підтримку під час підготовки та видання монографії.

ЧАСТИНА 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

РОЗДІЛ 1

СУТНІСТЬ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ВИЯВУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

1.1. *Поняття про психічне, психологічне та ментальне здоров'я особистості та його природу*

1.2. *Особливості психічного здоров'я персоналу організацій*

1.3. *Сутність благополуччя персоналу організацій*

1.4. *Війна та проблеми психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу*

Висновки

1.1. Поняття про психічне, психологічне та ментальне здоров'я особистості та його природу

Аналіз поняття змісту психічного, психологічного та ментального здоров'я і його природи передбачає, на наш погляд, висвітлення таких аспектів цієї проблеми:

- *Поняття про психічне здоров'я особистості та його основні складові;*
- *Співвідношення понять «психічне», «психологічне» та «ментальне» здоров'я особистості;*
- *Роль біопсихосоціальної моделі для розуміння природи психічного здоров'я особистості.*

Що стосується сутності *психічного здоров'я особистості*, то аналіз літератури показав, що базові підходи до визначення змісту психічного здоров'я, яких ми дотримуємось в нашій монографії, визначено в документах Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) (*World Health Organization*), в яких говориться про сутність психічного здоров'я та його роль в структурі здоров'я в цілому, основні ризики, які обумовлюють зниження психічного здоров'я, умови та стратегії його збереження, відновлення та зміцнення (WHO. Mental health, 2022).

У цих документах наголошується, що психічне здоров'я є *невід'ємною та важливою складовою здоров'я*, що означає, що немає здоров'я без психічного здоров'я. У конституції ВООЗ зазначається, що здоров'я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або вад. Тобто, при аналізі сутності психічного здоров'я суттєвим є розуміння того, що психічне здоров'я – це більше, ніж відсутність психічних розладів (WHO. Mental health, 2022).

Відповідно до підходу ВООЗ, *психічне здоров'я* розуміється, як стан благополуччя, при якому людина реалізує власні здібності, може впоратися зі

звичайними стресами життя, може продуктивно та ефективно працювати на допомогу своїй громаді (WHO. Mental health, 2022).

Враховуючи загальні підходи ВООЗ та наші власні розробки (Карамушка, 2022), можна говорити про те, що *психічне здоров'я особистості* включає такі основні складові (напрямки його реалізації): 1) здатність справлятися з повсякденними стресами життя; 2) здатність налагоджувати стосунки з людьми; 3) здатність ефективно здійснювати свою професійну діяльність та працювати на користь своєї організації, громади й суспільства; 4) здатність реалізувати свої здібності (рис. 1.1).



Рис.1.1. Основні складові психічного здоров'я особистості

Зазначимо, що *такий підхід* до основних складових психічного здоров'я був використаний нами у *нашому дослідженні*, зокрема, у розробці тренінгів, які стосуються детермінант забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу, і наведені у *розділах 7-11* монографії. Так, перші два тренінги, які стосуються толерантності до невизначеності та копінг-стратегій освітнього персоналу, спрямовані на оптимізацію у персоналу здатності протидіяти стресу. Тренінг розвитку комунікативного потенціалу спрямований на підвищення здатності налагоджувати стосунки з людьми. Тренінг розвитку самоефективності освітнього персоналу зв'язаний із здатністю посилити активну професійну діяльність. І тренінг розвитку креативності має на меті посилити здатність освітнього персоналу реалізувати свої здібності.

У документах ВООЗ визначено *роль психічного здоров'я в життєдіяльності особистості та соціальних спільнот*. Зазначається, що психічне здоров'я є фундаментальною основою для нашої колективної та індивідуальної здатності мислити, переживати емоції та взаємодіяти один з одним, заробляти на життя та насолоджуватися життям. Відповідно, психічне здоров'я розглядається як життєво важлива проблема для індивідів, громад та суспільства у всьому світі (WHO. «Mental health»).

2022).

Наголошується, що психічне здоров'я пов'язане не тільки з хворобою або її відсутністю, а воно стосується благополуччя та переживання позитивних емоцій: це стосується нас, нашого життя, роботи, стосунків, фізичного здоров'я та соціального середовища. У цьому контексті окремі автори говорять про *позитивну спрямованість ментального здоров'я*, що є дуже суттєвим, оскільки позитивно «забарвлює» життєву активність людини, що дозволяє, на відміну від так званого «негативного психічного здоров'я», зберігати стресостійкість та встановлювати соціальні контакти з людьми (Lukat, Margraf, Lutz, van der Veld & Becker, 2016).

Останнім часом рядом авторів досліджено окремі аспекти позитивного психічного здоров'я. Так, виявлено статистично значимі взаємозв'язки особистісної зрілості та позитивного ментального здоров'я, що проявляється в тому, що високі показники особистої зрілості пов'язані із високим рівнем позитивного ментального здоров'я, і, навпаки, низький рівень позитивного ментального здоров'я може також впливати на розвиток зрілої особистості, знижуючи рівень самоповаги, емоційної стійкості та здатності до розв'язання проблем (Коструба & Поліщук, 2023). Проаналізовано та впроваджено технології відновлення позитивного психічного здоров'я особистості студентів в рамках діяльності стабілізаційних груп (Володарська, 2023).

Окрім основних складових (напрямоків реалізації) психічного здоров'я, варто говорити про власне *компоненти психічного здоров'я*. З урахуванням наших попередніх досліджень (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021), доцільним є виділення в структурі таких компонентів психічного здоров'я, як *емоційний, рефлексивно-особистісний та операційно-функціональний*, які будуть детально розглянуті в наступних розділах монографії.

Враховуючи соціальну значущість проблеми, основні напрямки роботи щодо забезпечення психічного здоров'я особистості та соціальних спільнот представлені в багатьох міжнародних та вітчизняних програмах («Комплексному плані дій в області психічного здоров'я на 2013-2030 рр.») («Comprehensive Mental Health Action Plan 2013-2030»), розробленому ВООЗ (WHO. «Comprehensive Mental Health Action Plan 2013-2030», 2021), «Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року» («Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року», 2017), «Всеукраїнській програмі збереження ментального здоров'я за ініціативою О.Зеленської «Ти як?» («Всеукраїнська програма збереження ментального здоров'я за ініціативою О.Зеленської «Ти як?»», 2023) та ін. Детальний аналіз багатьох означених зарубіжних та вітчизняних програм забезпечення психічного здоров'я представлено в нашій попередній колективній монографії з проблеми психолого-організаційних детермінант забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021).

У процесі аналізу підходів до вивчення проблеми психічного здоров'я суттєвим є, на наш погляд, врахування особливостей, які стосуються *співвідношення понять «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я» та «ментальне здоров'я»*. Як показує аналіз літературних джерел, у *західній науці і практиці* переважно використовується поняття «mental health» (Bentivegna & Patalay, 2022; Serafini, Parmigiani, Amerio, Aguglia, Sher & Amore, 2020; Wang, Lloyd, Evans & Giacco et al., 2017; Weare & Nind, 2011), що в перекладі на українську мову дослівно перекладається, як «психічне здоров'я».

І як показує вивчення офіційних міжнародних документів та науково-практичних публікацій з цієї проблеми, які відображають підходи, які реалізуються в нашій країні щодо означеної проблеми, цей термін фактично використовується у процесі висвітлення всіх аспектів цієї проблеми і стосується практично всіх категорій населення та фахівців, зокрема, в контексті забезпечення психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій (Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації, 2017). Такий же підхід використовується і виконавцями масштабного та соціально значущого міжнародного україно-швейцарського проекту «Психічне життя для України», який базується на використанні міжнародних стандартів до аналізу та вивчення психічного здоров'я, коли термін «психічне здоров'я» використовується для опису основних психічних порушень (наприклад, таких порушень інтелектуальної сфери, як аутизм, дефіцит уваги/гіперактивність, та емоційної сфери, таких, як депресивний розлад, фобії, посттравматичний та гострий стресовий розлади та ін.), для розробки спеціальних тренінгових програм для фахівців першої лінії з метою підготовки їх для роботи з такими хворими («Психічне здоров'я для України»).

Щодо *вітчизняної науки і практики*, то аналіз літератури показав, що сьогодні в Україні використовуються реально, як синоніми, поняття «психічне здоров'я» (Басюк, 2024; Губенко, Карнацька & Шевченко, 2021; Коструба & Поліщук, 2023; Максименко, 2024, Максименко & Гришко, 2024; Могильова, 2023; Сондак & Матласевич, 2024; Тюрін & Солохіна, 2022), так і поняття «психологічне здоров'я» (Карамушка & Шевченко, 2022; Максименко, Карамушка, Бендерезь, Шевченко & Креденцер, 2020; Павлик, 2020а; Павлик & Радзімовська, 2023; Титаренко, 2018). При цьому останнім часом все частіше використовується поняття «ментальне здоров'я» («Всеукраїнська програма збереження ментального здоров'я за ініціативою О.Зеленської «Ти як?», 2023; Діденко, 2023; Зінукова & Коробейнікова, 2024).

Разом тим, в літературі представлено ще один підхід, коли мова йде про те, що наряду із поняттям «психічне здоров'я» окремо виділяється поняття «психологічне здоров'я» (Титаренко, 2024). При цьому зазначається, що в контексті індивідуального життя над фізичним, психічним, соціальним здоров'ям як загальним фундаментом здоров'я людини надбудовується *здоров'я психологічне*, без якого неможливо досягнути стійкого стану

фізичного, душевного, емоційного благополуччя, суб'єктивної задоволеності життям (Титаренко, 2024).

При цьому також підкреслюється, що переклад англійського терміну «mental health» на українську як «психічне здоров'я» не є вдалим, оскільки психічне здоров'я в нашій культурі має відчутні медичні конотації (Титаренко, 2024:12). Тому, на думку автора, коректніше використовувати термін «психологічне здоров'я», який дозволяє якомога далі відійти від редукаціоністського трактування здоров'я як стану, позбавленого різних типів соматичних, психічних, соціальних патологій, який є ширшим і змістовнішим, оскільки підкреслює не стільки стан без психічних захворювань, ментальних дисфункцій, проблем з адаптацією, скільки спроможність із проблемами й викликами справлятися, перешкоди – долати, після травм і захворювань – відновлюватися (Титаренко, 2024:12).

Також слід відзначити, що в літературі є така тенденція, що поняття «психічне здоров'я» досить часто використовується по відношенню до осіб, які мають певні психічні захворювання, а поняття «психологічне здоров'я» переважно використовується по відношенню до «здорових» осіб (Піковець, 2016), зокрема, це стосується і персоналу організацій (Карамушка & Шевченко, 2017; 2022).

Разом з тим, ми усвідомлюємо, що більш адекватним є підхід, який використовують зарубіжні вчені, тобто, у більшості випадків для всіх категорій осіб використовувати термін «психічне здоров'я». Думаємо, що надалі у вітчизняній практиці доцільним є використання саме терміну «психічне здоров'я»/«ментальне здоров'я» до всіх категорій фахівців та населення, оскільки це буде сприяти створенню єдиного смислового поля із зарубіжними колегами, які працюють у цьому напрямку, та полегшить взаємодію з ними щодо аналізу та вивчення означеної проблеми. Однак, при цьому враховувати різні наявні «пласти», «вектори», рівні прояву психічного/ментального здоров'я. Тому у даній монографії ми будемо використовувати, як базове поняття, поняття «психічне здоров'я», яке є синонімом поняття «ментальне здоров'я».

Далі проаналізуємо *природу психічного здоров'я*. Для висвітлення цього питання важливу роль відіграє, насамперед, *біопсихосоціальна модель* (Engel, 1977, 1980).

Згідно цієї моделі людина визначається як цілісний організм, у якому біологічні, психологічні та соціальні чинники перебувають у постійному взаємозв'язку (рис.1.2). Відповідно до цього уявлення про здоров'я людини, причини захворювань та надання їй допомоги залежить від особливостей та стану кожного з перелічених чинників.



Рис.1.2. Чинники психічного здоров'я (відповідно до біопсихосоціальної моделі)

Біопсихосоціальна модель була розроблена на протипагу *біомедичній моделі*, у якій оцінка здоров'я людини зводилася лише до фізіологічних характеристик (генетики, анатомії, біохімії) (Deacon, 2013).

Зазначається, що за цією моделлю у XIX столітті проблеми психічного здоров'я трактувалися як захворювання мозку, відтак лікували людей, використовуючи біохімічні маркери чи застосовуючи фізичне втручання, майже 100 років фахівці продовжували пояснювати хворобу пацієнта через соматичні параметри, не беручи до уваги психосоціальні аспекти. Однак розвиток медицини, психіатрії та суміжних галузей змінили розуміння поняття психічного здоров'я та психічних захворювань.

Так, згідно підходу ВООЗ, психічне здоров'я визначається низкою соціально-економічних, біологічних та екологічних чинників, які впливають на рівень психічного здоров'я в будь-який момент часу. Наприклад, насильство та стійкий соціально-економічний тиск є визнаними ризиками для психічного здоров'я, при цьому найбільш чіткі докази цього пов'язані із сексуальним насильством. Також вказується на те, що погіршення психічного здоров'я пов'язане із швидкими соціальними змінами, стресовими умовами праці, гендерною дискримінацією, соціальною ізоляцією, нездоровим способом життя, погіршенням фізичного здоров'я та порушеннями прав людини (WHO. Mental health, 2022).

При цьому зазначається, що існують специфічні *психологічні та особистісні чинники*, які роблять людей вразливими до проблем психічного здоров'я, а також *біологічні ризики*, які включають генетичні фактори (WHO. Mental health, 2022). Психосоціальний підхід також надає значної уваги *пережитому досвіду людей*, які пережили психічні переживання, і визнає їх експертами у своєму власному житті.

У документах ВООЗ значущість цієї моделі для вивчення детермінант психічного здоров'я фактично проявляється в тому, що ВООЗ наголошує на

тому, що важливим є використання *психосоціального підходу* до проблеми психічного здоров'я, який замість того, щоб визначати психічне захворювання як «хворобу», спричинену суто біологічними факторами, дивиться на життя та соціальне середовище людини, розглядаючи ці фактори як однаково важливі для розуміння благополуччя та психічного захворювання. Зазначається, що психічне здоров'я – це не лише здоров'я, це і соціальні проблеми та бар'єри, з якими ми стикаємось, як ми працюємо, де ми живемо та наші основні права людини (WHO. Mental health, 2022).

Динаміка біопсихосоціальної моделі знайшла відображення в роботах багатьох авторів (Borrell-Carrió, Suchman & Epstein, 2004). Зазначається, що біопсихосоціальна модель почала вимагати мультидисциплінарного та індивідуального підходу до надання послуг у сфері психічного здоров'я («Психічне здоров'я для України»). Дослідники вказують на те, що впровадження біопсихосоціальної моделі у систему охорони здоров'я країни можливе за умови спільної роботи різних фахівців – психологів, психіатрів, психотерапевтів, медсестер та медбрів, сімейних лікарів, соціальних працівників, користувачів послуг, пацієнтів та їхніх родин, що вимагає значних зусиль (часових, фінансових та ін.), але при такому підході фахівці можуть надавати більш якісні послуги, а пацієнти отримувати кращий результат («Психічне здоров'я для України»).

Крім того, біопсихосоціальна модель визначає провідні принципи взаємодії з людьми з непрацездатністю, обмеженням життєдіяльності чи інвалідністю і лежить в основі Конвенції про права осіб з інвалідністю ООН (КПОІ). Конвенція змінює саме розуміння «інвалідності» та ставить під сумнів існування інституту, який досі функціонує в Україні. Адже йдеться про природну, невід'ємну та невідчужувану можливість визнання цінності кожної людини як біопсихосоціальної істоти з боку інших людей, організацій чи держави. Мета Конвенції – захистити гідність та права людей з інвалідністю, а також створити простір для їхньої реалізації. Україна підписала та ратифікувала КПОІ у 2008 році, проте законодавча адаптація та впровадження біопсихосоціальної моделі триває досі («Психічне здоров'я для України»).

Наголошується, що для того, щоб застосувати біопсихосоціальний підхід до клінічної практики, клініцист повинен: 1) визнати, що стосунки є ключовими для надання медичної допомоги; 2) використовувати самосвідомість пацієнта як діагностичний та терапевтичний інструмент; 3) враховувати контекст життя в історії хворого; 4) вирішувати, які аспекти біологічної, психологічної та соціальної сфер є найбільш важливими для розуміння та зміцнення здоров'я пацієнта; 5) забезпечити багатовимірну обробку отриманих даних про пацієнта («Психічне здоров'я для України»).

Враховуючі складність природи, психічне здоров'я може проявлятися як на рівні особистості, так і на рівні соціальних спільнот, зокрема, на рівні організації, про що піде мова в наступному підрозділі.

1.2. Особливості психічного здоров'я персоналу організацій

Аналіз проблеми психічного здоров'я персоналу організацій передбачає висвітлення таких питань:

- *Основні підходи до вивчення психічного здоров'я персоналу організацій у зарубіжній психології;*
- *Стан дослідження проблеми психічного здоров'я персоналу організацій в вітчизняній організаційній психології;*
- *Соціально-економічні та соціально-психологічні ризики психічного здоров'я персоналу організацій в вітчизняній психології*

Як свідчить аналіз літературних джерел, вивчення проблеми психічного здоров'я персоналу організацій в **зарубіжній психології** здійснюється в межах двох основних підходів.

Перший підхід, більш вузький, в межах якого мова йде про безпосередньо психічне здоров'я, яке пов'язане з робочим місцем, де працює персонал. Для дослідження цього феномену використовуються такі поняття як «mentally healthy workplace» («психічно «здорове» робоче місце») («Mental health & work»), «the psychologically healthy workplace» («психологічно «здорове» робоче місце») (Grawitch & Ballard, 2016).

Щодо психологічних особливостей такого робочого місця, то, згідно з наявними літературними джерелами, мова йде про те, що таке робоче місце сприяє позитивному психічному здоров'ю та благополуччю працівників, активно «працює» для запобігання шкоди психічному здоров'ю та благополуччю працівників та підтримує працівників, які страждають на психічне захворювання («Mental health & work»).

Другий напрямок, більш широкий, має відношення до дослідження психічного здоров'я організації в цілому (наряду із здоров'ям індивіда) (Tetrick, 2002). Для цього використовується поняття «*healthy organizations*» («організації, які забезпечують здоров'я/орієнтовані на здоров'я», або у більш короткому варіанті «здорові організації») (Di Fabio, 2016, 2017; Di Fabio, Cheung & Peiró, 2020) або «*healthy corporation*» («здорові корпорації») (De Smet, Loch & Schaninger, 2007). Також близьким до цього є термін «*healthcare organizations*» («організації, які турбуються про здоров'я») (Castanheira, Chambel, Santos & Rodrigues, 2020).

Стосовно психологічних особливостей таких організацій, то G. Lowe (2010) зазначає, що у «здорових організаціях» культура, клімат та практика створюють середовище, сприятливе для здоров'я та безпеки працівників та для організаційної ефективності. A. De Smet, M. Loch & B. Schaninger (2007), M.J. Grawitch & D.W. Ballard (2016) наголошують, що «здорова організація» веде до здорового та успішного бізнесу, підкреслюють міцний зв'язок між ефективністю організації та благополуччям працівників.

На наш погляд, проблеми, які віднесено до першого напрямку, входять до складу проблем другого напрямку, оскільки феномен «*healthy*

organizations» є більш «широким», порівняно з феноменом «mentally healthy workplace». Зазначимо, що ми *дотримуємось другого підходу*, який стосується вивчення проблеми психічного здоров'я на рівні всієї організації, який передбачає аналіз «здорової» організації в цілому та її окремих складових, насамперед, здоров'я персоналу. Про значущість такого підходу мова йшла в наших попередніх публікаціях (Карамушка, 2021a, 2021b; Карамушка & Дзюба, 2019). При цьому ми беремо до уваги те, що у «здорових» організаціях мова може йти про забезпечення різних видів здоров'я (фізичного, психічного, психологічного, духовного тощо).

Слід підкреслити, що дана проблематика «mentally healthy workplace» та «healthy organizations» досліджується в рамках одного із напрямків організаційної психології, який називається «*occupational health psychology*» («психологія професійного здоров'я») (Bakker & Derks, 2021; Taris, Peeters & De Witte, 2019; Tetrick & Peiró, 2012; «The Society for Occupational Health Psychology»). Цей термін було введено в 1990 р. в університеті Гаваїв J. S. Raymond, W. Wood & W. K. Patrick (1990). Зазначається, що при цьому акцент зроблено на вивченні «здорових» робочих місць, працюючи на яких працівники можуть виробляти продукцію, надавати послуги, розвиватися, де цінують та використовують їх таланти та здібності, а також досягати високих показників, високого задоволення роботою та благополуччя (Di Fabio, 2017; Quick, Quick, Nelson & Hurrell, 2017).

Слід зазначити, що психологічне здоров'я персоналу організацій та організації в цілому *лише почало досліджуватись у вітчизняній організаційній психології* протягом останніх років. Так, можна говорити про дослідження, які стосуються визначення основних напрямків досліджень у цій сфері (Карамушка & Дзюба, 2019), психологічних чинників та умов забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій (Карамушка & Шевченко 2017, 2022), впливу корпоративної культури на забезпечення психічного здоров'я (Метельська, 2020), особливостей психічного здоров'я персоналу пенітенціарних установ як предиктора успішного функціонування у професійному просторі (Паскевська, 2022), основних проблем технологій забезпечення психологічного здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19 (Максименко, Карамушка, Бендерець, Шевченко & Креденцер, 2020), визначення методик для дослідження психічного здоров'я персоналу організацій (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2023) та ін.

Також слід відмітити роботу В. Климчук & В. Горбунової (2017a), в якій проаналізовано стан психічного здоров'я персоналу в організаціях в багатьох країнах, визначено чотири основні причини необхідності вирішення цієї проблеми в організації (епідеміологічна, корпоративна, правова, економічна), визначено умови вирішення цієї проблеми в організаціях. Позитивної оцінки також заслуговує проведений авторами аналіз програм інтервенцій, які використовуються в різних країнах з метою забезпечення

психологічного здоров'я в організації (Климчук & Горбунова, 2017b), досвід підготовки фахівців з психічного здоров'я у Великобританії (Горбунова & Климчук, 2016), визначення основних умов для створення позитивної практики з цього питання в організаціях.

Суттєву роль в осмисленні проблеми *психічного здоров'я персоналу організацій відіграє аналіз його ризиків.*

На основі аналізу літератури та нашого власного теоретичного аналізу можна говорити, на наш погляд, про «загальні» та «специфічні» ризики психічного здоров'я персоналу організацій (Карамушка, 2023).

З урахуванням наявних науково-практичних розробок, можна стверджувати, що «загальні» ризики психічного здоров'я персоналу організацій у «звичайних умовах» (не екстремальних умовах) можна підрозділити на дві основні підгрупи: соціально-економічні та психосоціальні ризики.

До *соціально-економічних ризиків* психічного здоров'я персоналу організацій відносять бідність, безробіття, погані умови роботи, низький рівень освіти та ін., які можуть призводити до таких важких психологічних, соціальних та економічних наслідків діяльності персоналу в організації, таких, як робочий стрес, професійне вигорання та депресія (Mental health and work).

Серед *психосоціальних ризиків* психічного здоров'я персоналу організацій виділяють такі основні: високі або некеровані робочі навантаження; нереальні очікування; нечіткість та неоднозначність професійних ролей; організаційні зміни; низька задоволеність роботою та особистими досягненнями; відсутність визнання; погані міжособистісні стосунки та підтримка на роботі; насильство на робочому місці, включаючи переслідування та знущання; невідповідний баланс між роботою та життям (Mental health and work). Зазначається, що це може бути наслідком поганого проектування робочих місць, неефективного управління організацією, бідного соціального контексту роботи.

Аналізу психосоціальних ризиків в Європі присвячено багато публікацій, в яких аналізується сутність, види та умови їхнього попередження («European Academy of Occupational Health Psychology». Psychosocial Risks in Europe, 2019). Проведено аналіз психосоціальних факторів з метою оцінки ризиків на робочому місці шляхом проведення опитування в бізнес-компаніях (Beck & Lenhardt, 2019), медичних установах (Chiavarino, Colombo, Grande & Russo, 2018), розроблено інтервенції для визначення впливу психосоціальних ризиків на безпеку та здоров'я (Hammer, Truxillo, Bodner, Rinner, Pytlovany & Richman, 2015). Суттєвим при цьому є те, що психосоціальні ризики виникнення проблем із психічним здоров'ям на робочому місці можна попередити, при чому це не залежить від типу організації чи її розміру (Mental health and work).

Однак при цьому зазначається, що однією із проблем у забезпеченні психічного здоров'я в організації є *обмаль у керівників знань, умінь та*

навичок щодо того, які інтервенції повинні впроваджуватися для вирішення проблем, з якими зустрічаються роботодавці («International Labour Organization (ILO)», 2019; Raymond, Wood & Patrick, 1990). Тим не менш, керівники часто не мають підготовки з питань психічного здоров'я і не завжди можуть розраховувати на підтримку фахівців (International Labour Organization (ILO), 2019).

Окрім «загальних» ризиків психічного здоров'я персоналу організацій в умовах війни, також варто говорити про дві групи *«специфічних» ризиків* (Карамушка, 2023) (соціально-економічні та психосоціальні), зокрема, в умовах війни, які можуть змінювати (посилювати або нівелювати ризики, які існують у «звичайних» умовах), про що мова буде йти в подальших розділах монографії.

1.3. Сутність благополуччя персоналу організацій

Аналіз проблеми благополуччя персоналу організацій передбачає висвітлення таких питань:

- *Аналіз сутності благополуччя особистості;*
- *Стан розробки проблеми суб'єктивного благополуччя персоналу організацій;*
- *Стан дослідження проблеми суб'єктивного благополуччя персоналу вітчизняних організацій в умовах війни.*

Останні роки проблематика **благополуччя особистості** широко представлена як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. Насамперед розглянемо співвідношення понять «психічне здоров'я» та «благополуччя особистості». Сутність *психічного здоров'я* у визначенні ВООЗ (World Health Organization) розкрито як стан благополуччя, за якого людина реалізує власні здібності, може впоратися зі звичайними стресами життя, може продуктивно та ефективно працювати на допомогу своїй громаді (WHO. Mental health, 2022). Варто зазначити, що в сучасних наукових розробках поняття психологічного та психічного здоров'я також розкриваються через благополуччя (Галецька, 2012; Ярема, 2015; Lukat, Margraf, Lutz, van der Veld & Becker, 2016). Дійсно, психологічне здоров'я у трактуванні І.І. Галецької (2012) розглядається не тільки як відсутність хвороб, але й як позитивне ставлення до життя в цілому, а також психологічне, духовне та соціальне благополуччя. Отже, на нашу думку, благополуччя особистості є значно ширшим поняттям, ніж «психічне здоров'я», оскільки якщо психічне здоров'я стосується особливостей психічної діяльності індивідуума, то благополуччя стосується різних сфер, які включають не тільки його психічне, а й фізичне здоров'я тощо.

Сьогодні, говорячи про благополуччя особистості в цілому, як правило використовують термін «суб'єктивне благополуччя», введений Е. Diener (2009). Наразі існує багато підходів та концепцій щодо визначення

благополуччя особистості. Зокрема, виділяють два основних підходи: гедоністичний (Bradburn, 1965; Diener, 2009 та ін.) та евдемоністичний (Deci & Ryan, 2002; Ryff, 2014 та ін.).

Представники *гедоністичного підходу* розглядають суб'єктивне благополуччя в контексті когнітивної та поведінкової психології як баланс позитивного та негативного афектів, її суб'єктивне відчуття щастя і задоволеність життям. Благополуччя в цій парадигмі визначається досягненням задоволення й униканням невдоволення. Важливо, що задоволення може бути не лише на фізичному рівні, а й на ментальному, тобто задоволення від особистісних досягнень людини (Bradburn, 1965; Diener, 2009; Waterman, Schwartz & Conti, 2008).

У межах гуманістичної та екзистенціальної традиції розглядається *евдемоністичний підхід*, який описує благополуччя як розвиток особистості, повноту її самореалізації, встановлення гармонійних відносин з оточенням, розкриття власного потенціалу. У межах евдемоністичного підходу, благополуччя розглядається як багатофакторний конструкт, представлений у складних взаємозв'язках культурних і соціальних, психологічних і фізичних, економічних і духовних чинників (Deci & Ryan, 2002; Ryff, 2014 та ін.).

У працях деяких вчених є намагання поєднати гедоністичний та евдемоністичний підходи, зокрема модель благополуччя, створена Ю. Кашлюк (2016) включає такі складові: задоволеність життям, відсутність негативних переживань, загальна усвідомленість щодо життя і несуперечливість потреб і можливостей, уміння використовувати свої ресурси для досягнення значущих цілей, наявність соціальної підтримки та сприятливе соціальне оточення, благополуччя близьких і значущих людей, прийняття особистої відповідальності за власне життя, самоефективність і наявність змістотворчих перспектив. У свою чергу А. Харитинський (2022) розглядає поняття «суб'єктивного благополуччя особистості» як багатогранний інтегративний феномен, що відображає змістові характеристики комплексного переживання задоволеності від оптимальної реалізації себе в межах ціннісно-смыслових настанов у різних сферах та житті в цілому, здатності бути повноцінним суб'єктом, творцем власного життя, включеним у значущу професійну діяльність та виконання релевантних соціальних ролей, сприяє розкриттю творчого потенціалу, усвідомленому вибудовуванню власної унікальної життєвої самоідентичності в часовій перспективі.

Наше дослідження базується на інтегративному підході М. Schwannauer, P. Kinderman, E. Pontin & S. Tai (2010). Автори, спираючись на дослідження J. Beddington et al. (2008), визначають суб'єктивне благополуччя як стан, у якому людина здатна розвивати свій потенціал, продуктивно та творчо працювати, будувати міцні та позитивні відносини з іншими та робити внесок у своє співтовариство (Schwannauer, Kinderman, Pontin & Tai, 2010). Дослідники підкреслюють, що необхідно відокремлювати поняття суб'єктивного благополуччя від об'єктивних чи зовнішніх факторів, які

визначають добробут чи впливають на нього, таких як матеріальні (наприклад, житло) та фінансові (наприклад, дохід) фактори, та використовувати модель, яка була розроблена для вимірювання загального благополуччя особистості з урахуванням фізичного здоров'я, психологічного благополуччя, стосунків та середовища (Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013).

Психологічне благополуччя разом з фізичним здоров'ям та стосунками є невід'ємною частиною моделі суб'єктивного благополуччя Е. Pontin, М. Schwannauer, S. Tai & Р. Kinderman (2013). Психологічне благополуччя особистості визначається як складний, стійкий, багатоаспектний феномен, який характеризується самоприйняттям, задоволеністю від життя та повнотою самореалізації (Pontin, М. Schwannauer, S. Tai & Р. Kinderman, 2013; Ryff, 2014). Наслідуючи гуманістичні традиції, американська дослідниця К. Ryff (2014) розробила модель психологічного благополуччя, яка складається з шести основних компонентів: самоприйняття, позитивні відносини з оточенням, автономія, управління середовищем, наявність цілей в житті, особистісне зростання.

Розкриваючи теоретико-методологічні основи поняття «суб'єктивне благополуччя», вітчизняними дослідниками розглянуто суб'єктивне благополуччя як ключовий показник позитивного функціонування особистості (Боснюк, 2023), суб'єктивне благополуччя як складову частину задоволеності життям (Курова, 2014), висвітлено концептуальну структуру феномену «суб'єктивне благополуччя» та особливості його вимірювання (Абрамюк & Липецька, 2018), проаналізовано теоретичні інтерпретації, чинники й ресурси підтримання суб'єктивного благополуччя (Коробка, 2022) та ін.

В сучасних умовах досить актуальним постає питання дослідження *суб'єктивного благополуччя персоналу організацій*. У своїх розвідках вчені широко спираються на концепцію Е. Diener (2009), згідно з якою щасливі працівники мають вищу продуктивність праці. У працях дослідників аналізується зв'язок суб'єктивного благополуччя працівників та ефективності роботи, а також чинники суб'єктивного благополуччя персоналу організацій (Bastida, Neira & Lacalle-Calderon, 2022; Lee, Yao-Ping Peng, Wang & Hung, 2021; Karamushka, Kredentser, Tereshchenko, Delton, Lazos & Paskevaska, 2023; Ocel-Collen & Zijlstra, 2019 та ін.).

На основі досліджень А. Sahai & М. Mahapatra (2020) було виявлено, що соціальне, політичне та робоче середовище відіграє важливу роль у благополуччі працівників. Також авторами встановлено, що залученість до роботи, задоволеність роботою, громадянська поведінка, надія, оптимізм, рівень щастя є предикторами здоров'я працівників і, отже, благополуччя. Таким чином, підвищений рівень суб'єктивного благополуччя – це спроба створити щасливих і продуктивних працівників, щоб вони працювали оптимально. Це сприятиме створенню позитивного робочого клімату та

заохочуватиме працівників, які бажають вийти за межі дорученої роботи для виконання бачення та місії організації (Sahai & Mahapatra, 2020).

G. Sharma & B. Tolani (2015) констатують, що суб'єктивне благополуччя стає дуже важливим для благополуччя працівників в організації, яке, як було доведено, є чимось більшим, ніж задоволеність працівників. Суб'єктивне благополуччя в організації включає не лише когнітивний аспект, а й бере до уваги фізичну форму. Було фіксовано динаміку суб'єктивного благополуччя в умовах роботи на щоденній основі, яке свідчить про те, що оптимальна ефективність роботи є найімовірнішою, коли суб'єктивне благополуччя є поєднанням високої активності та високого задоволення. Отримані дані підтверджують той факт, що поведінка на робочому місці, як-от ставлення до роботи, заробітна плата та якість роботи, впливає на мотивацію працівників і ефективність роботи компанії.

У праці R. Magnier-Watanabe, C. Benton, P. Orsini & T. Uchida (2023) емпірично досліджуються предиктори суб'єктивного благополуччя на роботі японських штатних працівників. Автори визначили ті чинники, які сприяють суб'єктивному благополуччю в японських корпораціях, де довготривала робота, групова згуртованість і досягнення цінуються над індивідуальними досягненнями. Дослідники визначили вісім чинників, що впливають на суб'єктивне благополуччя на роботі японських штатних працівників: змістовна робота, стосунки, культура, робочий простір, оцінка, відпустка, фінансові переваги та різноманітність на роботі. Виявилось, що евдемонічне та гедонічне щастя зумовлені різними факторами. Як і очікувалося, змістовна робота призвела до евдемонічного задоволення від роботи в Японії. Навпаки, на гедонічне щастя впливали зовнішні по відношенню до самої роботи чинники, такі як стосунки на роботі, оцінка роботи та різноманітність. Як зазначають автори, ці висновки допоможуть японським компаніям створити робоче середовище, яке може максимізувати благополуччя звичайних працівників, ефективність роботи та утримання.

Отже, на основі аналізу літератури (Bastida, Neira & Lacalle-Calderon, 2022; Lee, Yao-Ping Peng, Wang & Hung, 2021; Karamushka, Kredentser, Tereshchenko, Delton, Lazos & Paskevaska, 2023 та ін.) визначено, що суб'єктивне благополуччя персоналу організацій відіграє таку роль в організаціях (рис. 1.3): 1) підтримка мотивації персоналу та сприяння задоволеності працівників роботою; 2) сприяння підвищенню продуктивності роботи та самореалізації працівників; 3) підвищення якості життя та рівня щастя працівників; 4) зменшення впливу робочих стресорів, пов'язаних зі змістом, складністю, інтенсивністю роботи тощо; 5) покращення соціальної взаємодії та психологічного клімату в колективі.

Значну увагу вчених також приділено дослідженню рівня суб'єктивного благополуччя персоналу організацій в період пандемії COVID-19. Зокрема у 2021 року співробітники M. Nehme et al. (2023) провели онлайн-спостереження за фізичним і психічним здоров'ям, якістю життя та

функціональними можливостями працівників швейцарських лікарень. Описовий аналіз порівнював поширеність симптомів, функціональні порушення та якість життя позитивних і негативних людей на SARS-CoV-2 на початковому етапі та під час подальшого спостереження. Виявилось, що особи з позитивним тестом мали більше функціональних порушень (12,7% на початку дослідження та 23,9% під час подальшого спостереження), з більшою кількістю прогулів і погіршенням якості життя. Автори підсумували, що медичні працівники потенційно страждають від довгострокових наслідків тягара пандемії, що вимагає термінових дій і рішень (Nehme et al., 2023).

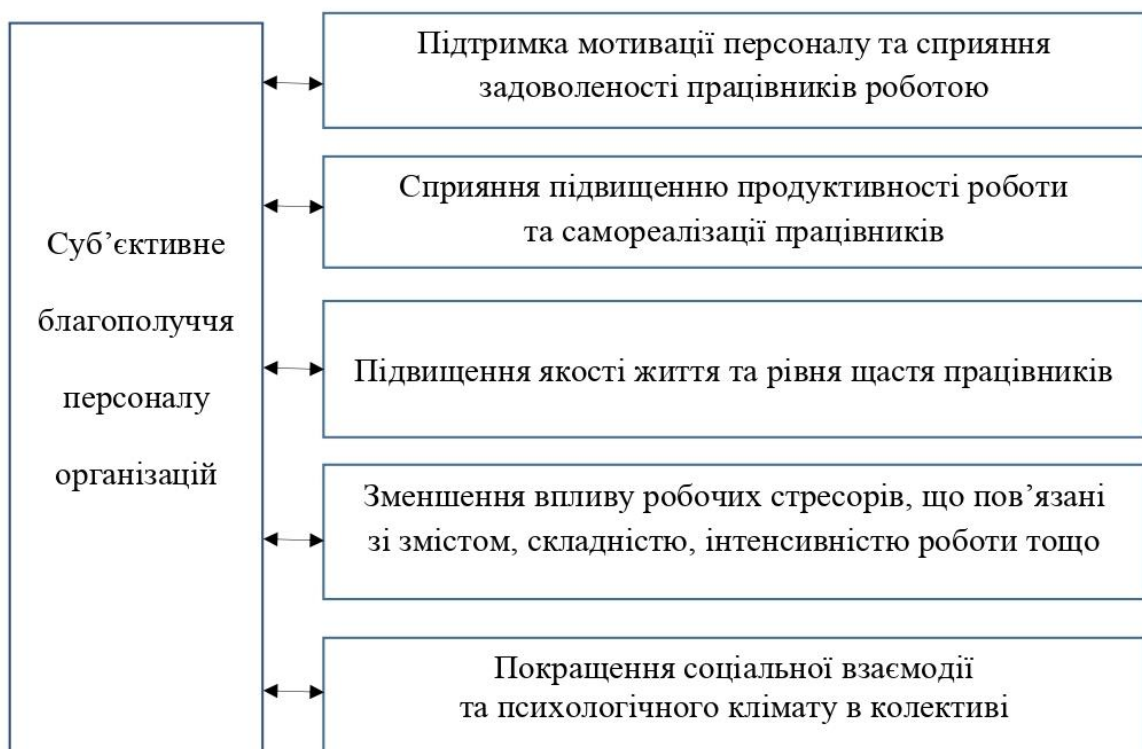


Рис. 1.3. Роль суб'єктивного благополуччя персоналу в діяльності організацій

Певні аспекти щодо рівня благополуччя в період пандемії досліджені, у тому числі, в Німеччині (Zacher & Rudolph, 2021). Автори показали, що хоча суб'єктивне благополуччя суттєво не змінилося в період з грудня 2019 року по березень 2020 року, результати показали систематичне зниження рівня задоволеності життям, позитивного афекту та негативного афекту в період з березня по травень 2020 року (Zacher & Rudolph, 2021). Отже, проблема суб'єктивного благополуччя представників різних професійних та соціальних групах у періоди соціальних потрясінь виявилась достатньо актуальною і знайшла відображення у наукових працях.

Особливої уваги психологами приділено дослідженню **суб'єктивного благополуччя персоналу вітчизняних організацій в умовах**

повномасштабної війни, зокрема дослідниками проаналізовано аспекти психічного здоров'я військових (Данильченко, 2023; Карамушка та ін., 2023), медиків (Kang, Fischer, Vus et al, 2024). В наших дослідженнях наведено результати аналізу суб'єктивного благополуччя персоналу бізнес-організацій під час війни (Терещенко, 2023). Що стосується проблеми суб'єктивного благополуччя у різних професійних та соціальних групах в умовах повномасштабної війни та антитерористичної операції, то вона була всебічно розглянута у публікаціях вітчизняних психологів (Данильченко, 2020; Коваленко, 2018; Коробка, 2016; Мащак & Кучвара, 2023; Осьодло, 2017; Karamushka, Kredentser, Tereshchenko, Delton, Arefniya & Paskevaska, 2022; Kostruba & Polischuk, 2022 та ін.). Так, наприклад, Т.В. Данильченко (2020) вивчала особливості переживання особистісного благополуччя військовослужбовців, що проходили службу в зоні проведення антитерористичної операції; В.І. Осьодло (2017) дослідив залежність психологічного благополуччя ветеранів бойових дій від їхньої фізичної активності та занять спортом; Л.М. Коробка (2016) проаналізувала суб'єктивне благополуччя особи в контексті проблеми адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту; А.Б. Коваленко (2018) дослідила психологічне благополуччя особистості в умовах війни на основі порівняння населення Ізраїлю та України.

Було показано, що в умовах повномасштабної війни в Україні нижчі рівні симптомів психічного здоров'я (тобто симптоми тривоги та посттравматичного стресового розладу, поточні суїцидальні думки) і вищі рівні захисних психосоціальних факторів (тобто диспозиційний оптимізм, сенс життя, вдячність) у працівників сфери психічного здоров'я були пов'язані з вищим благополуччям (Kang, Fischer, Vus et al., 2024), тому благополуччя можна розглядати як один з чинників запобігання надмірному стресу та розвитку ПТСР.

Отже, можна підсумувати, що в період війни особливим чином, а також в умовах викликів мирного часу суб'єктивне благополуччя слугує певним «буфером», що сприяє зменшенню впливу робочих та соціальних стресорів на персонал організацій та повноті самореалізації особистості в організації.

У наступному підрозділі більш детально буде розглянуто проблему психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни.

1.4. Війна та проблеми психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій

Аналіз проблеми війни та психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій, на наш погляд, включає наступні питання:

- *Психологічні особливості діяльності освітніх організацій та проблеми психічного здоров'я та благополуччя;*
- *Особливості діяльності освітніх організацій в умовах війни;*
- *Аналіз зарубіжних досліджень щодо впливу війни на психічне здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій;*
- *Стан розробки проблеми психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій українськими дослідниками.*

Розглянемо послідовно зазначені питання.

Освітні організації характеризуються вираженою складністю своєї діяльності, спрямованої на активну підготовку молодих поколінь до входження в активне соціальне життя, з урахуванням як національних, так міжнародних тенденцій розвитку суспільства (економіки, науки, освіти, цифрових технологій тощо) (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021).

Професійна діяльність персоналу освітніх організацій характеризується високим рівнем стресу (Панок, 2023; Gluschkoff, Elovainio, Keltikangas-Järvinen et al., 2016), різними видами напруженості та відповідальності (Павлик, 2022b; Kokun, Maksymenko, Korobeunikov et al., 2021), містить велику кількість професійних ризиків здоров'я (Дзюба, 2021; Sharifian & Kennedy, 2019) тощо, що обумовлено, на наш погляд, як, насамперед, потребою у постійному реформуванні системи освіти, складними завданнями у професійній діяльності освітян, недостатньою увагою суспільства до цієї професійної категорії. Окрім того, суттєвими професійними чинниками, що сприяють зниженню благополуччя персоналу освітніх організацій, є погано налагоджений робочий процес та робочий час, стислі строки виконання робочих завдань, нестача ресурсів для виконання професійної діяльності. Тому проблема психічного здоров'я освітян є однією із актуальних та недостатньо розроблених, хоча є предметом уваги багатьох дослідників вже багато років.

Наявність певних **проблем з психічним здоров'ям та благополуччям** освітян показують довоєнні дослідження ряду українських науковців (Дзюба, 2021; Карамушка, Креденцер & Терещенко, 2020; Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021; Клочко, 2021; Павлик, 2022b; Терещенко, 2021; Kokun et al., 2023). Так, в дослідженнях виявлено недостатній рівень вираженості компонентів психологічного здоров'я освітнього персоналу (високий рівень вираженості компонентів в середньому спостерігається в менше ніж однієї третей опитаних) (Карамушка, Креденцер & Терещенко, 2020). А. Клочко (2021) виявили невисокий рівень вираженості основних показників суб'єктивного благополуччя менеджерів освітніх

організацій, які стосуються роботи, емоційної сфери, взаємодії з іншими людьми, стану здоров'я, а також загального показника суб'єктивного благополуччя. К. Терещенко (2021) також встановила середній рівень вираженості загального показника суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій, а низькі показники таких компонентів суб'єктивного благополуччя освітян, як рівень психофізіологічної стійкості та задоволеність повсякденною діяльністю, а також значуще соціальне оточення знижують толерантне ставлення педагогів до різних соціальних груп.

Н. Павлик (2022b) констатувала недостатній рівень психологічного здоров'я освітян. Дослідження науковиці показало, що, існує великий відсоток вчителів, які мають значний дефіцит психологічного здоров'я, що є передумовою виникнення проблем, пов'язаних з поганим самопочуттям, емоційним дискомфортом.

Значного погіршення набуває психічне здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій *в умовах війни* (Panter-Brick, Eggerman, Gonzalez & Safdar, 2009; Ramos, 2011; Sharifian, 2017; Sumner, 2005). Адже війна – це один із найпотужніших стресових чинників, що призводить не тільки до матеріальних, економічних, політичних руйнувань, а й має суттєвий негативний вплив на людей на психологічному рівні. Джерелом стресу в процесі навчання під час війни є як дистанційна, так і очна форми навчання. Оскільки постійні повітряні тривоги, переміщення в укриття, відсутність електрики та інші труднощі, з якими стикаються учасники освітнього процесу, спричиняють виникнення емоційної напруги, стресу та відповідних наслідків для фізичного і психологічного здоров'я особистості (Кресан, 2023). Тому діяльність освітніх організацій в умовах війни значно підвищує ризик негативного впливу її наслідків на ментальне здоров'я та відчуття благополуччя освітнього персоналу.

Аналіз літератури показує, що питання *війни та діяльності освітніх організацій* розглядається у *трьох напрямках*: 1) безпека освітнього середовища в цілому; 2) ризики та наслідки війни для дітей в навчальному процесі; 3) психологічні проблеми в діяльності освітнього персоналу в умовах війни (рис. 1.4.).

Що стосується першого напрямку аналізу, *безпеки освітнього середовища*, то фахівці зазначають, насамперед, що вона є важливою умовою психічного здоров'я здобувачів освіти (Марухина, 2020). Адже дитина, яка знаходиться у психологічно небезпечному освітньому середовищі, відчуває тривогу та страх, що негативно позначається на її психологічному здоров'ї, і, як наслідок, навчальних досягненнях та соціальному благополуччі.

В умовах війни Н. Беляєва (2024), відзначаючи, що освіта є важливим фактором формування особистості та її ментального здоров'я, підкреслює необхідність розглядати не лише якість знань, але й безпеку та комфорт для кожного здобувача освіти. У цьому контексті дослідники з цього напрямку розглядають не лише фізичний, але і психосоціальний аспекти безпеки, де

учасники освітнього процесу можуть максимально реалізувати свій потенціал, мінімізуючи ризики для психічного здоров'я.

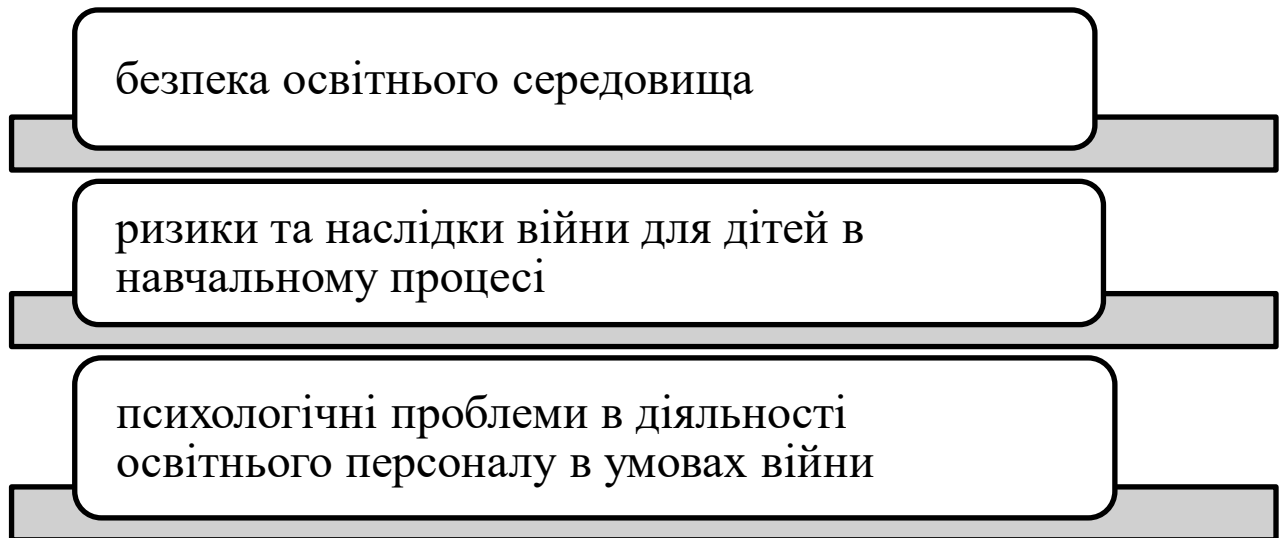


Рис. 1.4. Напрями аналізу проблеми війни та діяльності освітніх організацій

В літературі аналізуються питання безпечного освітнього простору як в цілому, так і по окремих його складових. Наприклад, С.І. Бурдун, О.І. Кашуба & О.П. Єгорова (2024) розглядають важливість здорової комунікації серед учасників освітнього процесу для психологічного благополуччя під час війни. Автори зазначають, що якісна комунікація може відігравати ключову роль у підтримці емоційного стану та ментального здоров'я учасників освітньої спільноти. Негативні впливи військового конфлікту можуть призвести до стресу, тривоги та депресії серед учасників, тому підтримка через позитивну та емпатичну комунікацію є важливою складовою їхнього психологічного благополуччя (Бурдун, Кашуба & Єгорова, 2024).

Разом з тим, треба зазначити, що більшість розробок в напрямку безпечного освітнього середовища з точки зору суб'єктності стосуються здебільшого здобувачів освітніх послуг і не торкаються менеджерів та працівників освітніх організацій. Тому, на нашу думку, більш системним поняттям, з точки зору забезпечення психічного здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу, є поняття «Здорова організація» («*Healthy organization*») (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021), яке включає систему всіх суб'єктів організаційних складових.

Аналіз літератури показує, що значна увага щодо діяльності освітніх організацій в умовах війни приділена здебільшого дітям, як найбільш вразливій категорії населення в умовах війни (Al-Obaidi, Nelson, Al Badawi, Hicks & Guarino, 2013; Panter-Brick, Eggerman, Gonzalez, & Safdar, 2009; Sharifian & Kennedy, 2019; Veronese, Pepe, Dagdukee & Yaghi, 2018; Werner, 2012). Діти та підлітки є найбільш вразливою частиною населення з огляду на

незрілість у них процесів аналітичного осмислення, емоційної регуляції, поведінково-мотиваційних патернів та ціннісно-світоглядних характеристик (Sokhor, Ясній, Smashna & Hashimova, 2024).

В цьому контексті приділяється увага різним аспектам. Так, С.І. Бурдун, О.І. Кашуба & О.П. Єгорова (2024) зазначають, що здорова комунікація дітей під час війни відіграє важливу роль у їхньому психологічному благополуччі. Якщо дитина зазнає травми, її душевні рани проявляються у вигляді тривоги, страшних снів та недобрих спогадів, які непередбачувано виникають та викликають емоційне порушення.

Щодо діяльності *персоналу освітніх організацій в умовах війни*, то *аналіз зарубіжної літератури* показує, що цій проблемі приділялось значно менше уваги (Sumner, 2005; Ramos, 2011; Sharifian, 2017). Разом з тим безсумнівно значні умови напруженості, про які ми зазначали вище, в умовах війни суттєво посилюються.

Окрім того, оскільки освітяни цілком включені в професійну діяльність в умовах війни, та, до того ж, їхня робота супроводжується високим рівнем відповідальності та напруженості, рівень їхнього благополуччя також може бути суттєво знижений, що, в свою чергу, може стати суттєвою перешкодою у діяльності шкіл, адже благополуччя персоналу освітніх організацій є не лише життєво важливим показником вчителя, благополуччя персоналу школи корелює з ефективністю її діяльності в цілому та навчанням та благополуччя учнів (Acton & Glasgow, 2015; Collie, Shapka, Perry & Martin, 2016; Ebadijalal & Moradkhani, 2022 та ін.).

Таким чином ми маємо певний дисонанс: з одного боку персонал освітніх організацій є досить вразливою категорією щодо впливу війни на психічне здоров'я, а з іншої сторони – на нього покладається подвійна відповідальність за збереження психічного здоров'я дітей під час війни.

В багатьох країнах з досвідом війни (Ізраїль, Ірак, Іран, Сірія тощо) проводились дослідження щодо психічного здоров'я та благополуччя вчителів, а саме рівня вираженості певних показників та індикаторів їхнього здоров'я та благополуччя в умовах війни та чинників, що на них впливають, а також ролі вчителя у забезпеченні психічного здоров'я дітей.

Щодо останнього, то більшість досліджень свідчать про вкрай необхідне забезпечення під час війни дітей навчанням та підтримкою вчителів, вихователів тощо. Е. Werner (2012) зазначає, що серед захисних факторів, які пом'якшували вплив на дітей негараздів, пов'язаних з війною, були міцний зв'язок між вихователем і дитиною, соціальна підтримка вчителів і однолітків, а також спільне почуття цінностей.

Подібні результати отримані N.L. Baum et al. (2013), які досліджували посттравматичні симптоми і рівень тривоги у дітей на півночі Ізраїлю, щоб виявити вплив навчання щодо розвитку стійкості вчителів на розвиток стійкості учнів. Результати цього дослідження показують, що навчання вчителів розвитку стійкості може ефективно знизити посттравматичний дистрес і тривожність у їхніх учнів (Baum et al., 2013).

Щодо впливу війни на рівень вираженості психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій, то переважна більшість досліджень показують, що вчителі можуть страждати від психічних травм під час війни. Наприклад, Wolmer, Laor & Yazgan (2003) виявили, що після кризи, в умовах війни вчителі можуть страждати від сильного посттравматичного стресу, депресії та горя та можуть бути нездатними продовжувати роботу з учнями.

З початком повномасштабного вторгнення в Україну *вітчизняні науковці* також сфокусували свій дослідницький інтерес щодо психічного здоров'я та благополуччя освітян. Це спричинено, на наш погляд, з *одного боку*, викликами та об'єктивними психологічними наслідками війни. Адже, наприклад, О. Ігнатович, О. Іванова & Є. Іванова (2023) довели, що переважна частина досліджуваних вчителів виявляють ознаки панічних нападів і симптоми панічного розладу. Окрім того, ними встановлено, що у вчителів виражена тривожність незалежно від віку, у досліджуваних віком від 25 до 37 років та від 38 до 49 років – високий рівень депресії та панічних розладів, а у досліджуваних старшого віку (від 50 років і далі) нижчий рівень депресії, але більший рівень втоми та розладів сну (Ігнатович, Іванова, & Іванова, 2023).

А, з *іншого боку*, власне українські вчителі висловлюють потребу у психологічній підтримці, психоедукації та інших інтервенціях задля підтримки та збереження їх психічного здоров'я та благополуччя. Так, опитування педагогів С. Олексенко & С. Савченко (2023) у березні 2023 р. показало, що 90% вчителів відчувають потребу в розширенні психологічних знань в цьому контексті.

В. Панок (2023, с. 135) зазначає: «Вчитель сьогодні як ніхто потребує психологічної підтримки і соціального захисту. Психоемоційна нестабільність, тривога, посттравматичні стресові розлади, сум, депресія, апатія, іноді – немотивована агресія, панічні напади, зниження когнітивних функцій, негативні спогади та ін. є, на жаль, доволі розповсюдженими явищами і в учительському середовищі».

Вітчизняними науковцями аналізувались наступні аспекти, що пов'язані з психологічним здоров'ям освітян. *По-перше*, роботи, що розкривають феномен «психічного здоров'я та благополуччя» освітян (Павлик, 2022b; Бондарчук & Пінчук, 2023). *По-друге*, досліджуються проблеми, що є показниками, індикаторами або складовими психічного здоров'я персоналу освітніх організацій. Серед них, наприклад, висвітлено особливості вираженості, попередження та подолання професійного стресу та вигорання освітян (Денищук, 2023; Кресан, 2023; Лаптінова, 2024; Панок, 2023). *По-третє*, аналізувались чинники, що пов'язані з психологічним здоров'ям та благополуччям вчителів. Зокрема, стресостійкість, життєстійкість, резильєнтність педагогів під час війни (Гапоненко, 2022; Данко, 2023; Денищук, 2023; Korobeinikova et. al, 2023). *По-четверте*, низку робіт присвячено висвітленню ряду практичних розробок та рекомендацій щодо

покращення психічного здоров'я освітян (Ігнатович, 2023; Олексенко & Савченко, 2023; Павлик, 2022b).

О. Бондарчук & Н. Пінчук (2023), аналізуючи чинники професійного психологічного благополуччя освітян, розглядають їх на макро- (рівні суспільства), мезо- (рівні освітньої організації) та мікрорівні (рівні особистості). На думку дослідниць, їх урахування сприятиме психологічній підтримці професійного психологічного благополуччя освітян в кризових умовах сьогодення, зумовлених воєнним станом, на рівні управління освітньою організацією, на рівні професійної взаємодії, рівні особистості.

Отже, необхідність розробки технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни зумовлена, на наш погляд, низкою протиріч між: по-перше, об'єктивною значущістю та необхідністю забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни і недостатньою вивченістю цієї проблеми вітчизняною психологічною наукою; наявністю потреби у керівників та працівників освітніх організацій у наданні психологічної допомоги щодо психічного здоров'я та недостатньою наявністю такої допомоги.

Висновки до розділу 1

1. Відповідно до підходу ВООЗ, *психічне здоров'я* розуміється, як стан благополуччя, при якому людина реалізує власні здібності, може впоратися зі звичайними стресами життя, може продуктивно та ефективно працювати на допомогу своїй громаді. Психічне здоров'я відіграє важливу роль в життєдіяльності особистості та соціальних спільнот, оскільки є фундаментальною основою для індивідуальної та колективної здатності мислити, переживати емоції та взаємодіяти один з одним, заробляти на життя та насолоджуватися життям.

Для розуміння природи психічного здоров'я суттєву роль відіграє *біопсихосоціальна модель*. Згідно цієї моделі людина визначається як цілісний організм, у якому біологічні, психологічні та соціальні чинники перебувають у постійному взаємозв'язку. Відповідно до цього уявлення про здоров'я людини, зокрема психічного, причини захворювань та надання їй допомоги залежить від особливостей та стану кожного з перелічених чинників. Біопсихосоціальна модель була розроблена на противагу *біомедичній моделі*, у якій оцінка здоров'я людини зводилася лише до фізіологічних характеристик (генетики, анатомії, біохімії).

2. *Забезпечення психічного здоров'я організації* є важливим для ефективності діяльності сучасних організацій. Дослідження цієї проблеми здійснюється в рамках двох основних підходів: а) *вузькому*, який акцентує увагу на дослідженні психічного здоров'я на робочому місці; б) *широкому*, спрямованого на вивчення «здорових організацій» («healthy organizations»). Під «здоровими організаціями» розуміються організації, культура, клімат та

практика яких створюють середовище, сприятливе для забезпечення різних видів здоров'я організацій, у тому числі, і психологічного, та безпеки працівників, а також для організаційної ефективності).

Психічне здоров'я персоналу організацій може знаходитись під впливом *різноманітних ризиків* (соціально-економічних та психосоціальних), які можуть проявлятися, як на рівні організації, так і персоналу, і різко знижувати його рівень. Тому прогнозування та врахування таких ризиків може позитивно впливати на проблему підтримки та забезпечення психічного здоров'я персоналу організацій.

3. *Суб'єктивне благополуччя* у рамках інтегративного підходу трактується як стан, у якому людина здатна розвивати свій потенціал, продуктивно та творчо працювати, будувати міцні та позитивні відносини з іншими та робити внесок у своє співтовариство. До основних складових суб'єктивного благополуччя відносяться психологічне благополуччя, фізичне здоров'я та стосунки.

Визначено, що *суб'єктивне благополуччя персоналу організацій* відіграє таку роль в організаціях: 1) підтримка мотивації персоналу та сприяння задоволеності працівників роботою; 2) сприяння підвищенню продуктивності роботи та самореалізації працівників; 3) підвищення якості життя та рівня щастя працівників; 4) зменшення впливу робочих стресорів, пов'язаних зі змістом, складністю, інтенсивністю роботи тощо; 5) покращення соціальної взаємодії та психологічного клімату в колективі.

Зазначено, що *у період війни суб'єктивне благополуччя персоналу організацій* слугує певним «буфером», що сприяє зменшенню впливу робочих та соціальних стресорів на персонал організацій та сприяє повноті самореалізації особистості в організації.

4. Професійна діяльність персоналу освітніх організацій характеризується високим рівнем стресу, різними видами напруженості та відповідальності, що суттєво впливає на недостатній рівень психічного здоров'я та благополуччя. Показано, що війна негативно впливає на збереження безпечного освітнього середовища, на дітей, як головних споживачів освітніх послуг та на персонал освітніх організацій. В багатьох країнах з досвідом війни (Ізраїль, Ірак, Іран, Сірія тощо) дослідження показали суттєве зниження психічного здоров'я та благополуччя вчителів.

Українськими науковцями проведено ряд досліджень щодо теоретичного аналізу феномену «психічного здоров'я та благополуччя» освітян, дослідження показників, індикаторів та складових психічного здоров'я персоналу освітніх організацій, аналізу чинників, що пов'язані з психологічним здоров'ям та благополуччям вчителів, висвітлення низки практичних розробок та рекомендацій щодо покращення психічного здоров'я освітян.

Список використаних джерел

1. Абрамюк, О.О., & Липецька, А.С. (2018). Концептуальна структура феномену «суб'єктивне благополуччя» та особливості його вимірювання. *Психологія: реальність і перспективи*, 11, 10-17. https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi11.2
2. Басюк, Н.А. (2024). *Емоційний інтелект і психічне здоров'я учасників освітнього процесу*. Житомирський державний університет імені Івана Франка.
3. Беляєва, Н. (2024, 23 лютого). Безпечне освітнє середовище в умовах збройного конфлікту. У Д. Кільдерова, В. Харламенко (Ред.), *Технологічна освіта: сучасні реалії та перспективи розвитку*.
4. Бондарчук, О., & Пінчук, Н. (2023). Професійно-психологічне благополуччя вихователів та особливості їх підтримки в сучасних кризових умовах. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 5 (1), 5-14. <https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.01>
5. Боснюк, В. Ф. (2023). Суб'єктивне благополуччя як ключовий показник позитивного функціонування особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 2, 5-9. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.1>
6. Бурдун, С.І., Кашуба, О.І., & Єгорова, О.П. (2024, 27 березня–2 квітня). Важливість здорової комунікації учасників освітнього процесу для психологічного благополуччя під час війни. Інститут обдарованої дитини НАПН України.
7. Володарська, Н.Д. (2023). Технології відновлення позитивного психічного здоров'я особистості студентів. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»*, 12 (30), 623-638.
8. *Всеукраїнська програма збереження метального здоров'я за ініціативою О. Зеленської «Ти як?»* (2023). <https://center.diiia.gov.ua/blog/vseukrainska-programa-mentalno-go-zdorova-ti-ak-za-iniciativou-oleni-zelenskoj>
8. Галецька, І.І. (2012). Психологічне здоров'я як проблема національної безпеки. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2(1). 49–58.
9. Гапоненко, Л. (2022). Діалогічний принцип технології тренінгу для вчителів з розвитку стресостійкості в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*, 8(13), 388-397.
10. Горбунова, В.В., & Климчук, В.О. (2016). Фахівці у сфері психічного здоров'я у Великобританії. *Збірник наукових праць : психологія*, 21, 128-124.
11. Губенко, І.Я., Карнацька, О.С., & Шевченко, О.Т. (2021). *Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування* (3-є вид.). Медицина.
12. Данильченко, Т.В. (2020). Особливості особистісного благополуччя військовослужбовців, що перебували в зоні АТО. *Український психологічний журнал*, 2, 64-84. [https://doi.org/10.17721/upj.2020.2\(14\).3](https://doi.org/10.17721/upj.2020.2(14).3)
13. Данильченко, Т.В. (2023, квітень). Суб'єктивне благополуччя співробітників УВП та СІЗО під час воєнного стану. *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціально-гуманітарних та поведінових наук в умовах воєнного стану: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 145-149). Академія ДПтС.
14. Данко, А.Ю. (2023). Емоційний менеджмент та резильєнс як інструменти створення психологічно комфортного освітнього простору. *Педагогічний альманах*, 54, 144-150.
15. Денишук, І. П. (2023). Попередження емоційного вигорання та підвищення стресостійкості педагогів під час війни. *Імідж сучасного педагога*, 3(210), 89–95. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3\(210\)-89-95](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-3(210)-89-95)
16. Дзюба, Т. (2021). Професійне здоров'я педагога в спектрі рівневого і критеріального підходів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 4(24), 22-29. <https://doi.org/10.31108/2.2021.4.24.3>

17. Діденко М. (Ред.) (2023). *Як зберегти ментальне здоров'я працівників: Поради для роботодавців*. ГО «Точка опори» ЮА.
18. Зінуква, Н., & Коробейнікова, Н. (2024). Роль цифрових технологій у збереженні ментального здоров'я викладачів іноземної мови *Освітологічний дискурс*, 1(44), 84-98.
19. Ігнатович, О.М. (2023). Психологічний супровід вчителя в умовах війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1-6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5225>
20. Ігнатович, О., Іванова, О., & Іванова, Є. (2023). Позитивна психотерапія в психологічному підтримці вчителів: відновлення цілісності особистості. *Психологічний часопис*, 9 (6), 16–24. <https://doi.org/10.31108/1.2023.9.6.2>
21. Карамушка, Л. (2021a). Психічне здоров'я: сутність, основні детермінанти, стратегії та програми забезпечення. *Psychological Journal*, 7(5), 26–37. <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.5.3>
22. Карамушка, Л. (2021b). «Healthy organizations»: сутність, основні напрямки та методи активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3 (23), 40-49. <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.5>
23. Карамушка, Л.М. (2022). *Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/730974/>
24. Карамушка, Л.М. (2023). *Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/737839/>
25. Карамушка, Л.М., & Дзюба, Т.М. (2019). Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(16), 22–33.
26. Карамушка Л., Креденцер О., & Терещенко К. (2020). Фізичне та психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій: емпіричне дослідження проблеми в період пандемії COVID-19. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3(20), 72-83. <https://doi.org/10.31108/2.2020.2.20.7>
27. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О.С. (2021). *Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості* / за ред. Л. М. Карамушки. Видавець Вікторія Кундельська.
28. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О.С. (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій* (Л. М. Карамушка, Ред.).
29. Карамушка Т.В., Полівко Л.Ю., Вісіч О.Ю., та ін. (2023). *Психологічний супровід незламних: методичні рекомендації по роботі з військовослужбовцями, які зазнали ампутації внаслідок бойових дій*. Видавець Вікторія Кундельська.
30. Карамушка, Л.М., & Шевченко, А.М. (2017). Психологічні чинники та умови забезпечення психологічного здоров'я менеджерів освітніх організацій. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* (Т. 1.) *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 47, 22–29. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/733813/>
31. Карамушка, Л.М., & Шевченко, А.М. (2022). *Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
32. Кашлюк, Ю.І. (2016). Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології*, 34. 170-186. <http://ua.appsyjournal.com/>

31. Кашлюк, Ю.І. (2017). Психологічне здоров'я і психологічне благополуччя особистості як складові задоволеності життям. *Психологічний часопис*, 3(7), 47–58.
28. *Керівництво МПК з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації* (2017). : [пер. з англ.] / Міжвідомчий постійний комітет. Унів. вид-во Пульсари.
29. Климчук, В., & Горбунова, В. (2017а). Психічне здоров'я в організаціях: чотири причини інвестувати в охорону психічного здоров'я працівників. *НейроNews*, 9(92), 6–9.
32. Климчук, В., & Горбунова, В. (2017b). Психічне здоров'я в організаціях: світова підтримка, українські перспективи. *Нейроnews*, 10(93), 7-13.
33. Ключко, А. (2021). *Психологія розвитку інноваційних стилів управління у менеджерів освітніх організацій* [Дис. канд. псих. наук]. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/avtoreferat_klochko_1629471071.pdf
34. Коваленко, А. Б. (2018). Особистість у вимірах війни: особливості психологічного благополуччя. *Особистість та її історія*. Н. В. Чепелева, М. В. Папуча (Ред.). НДУ ім. М. Гоголя.
35. Коробка, І. М. (2022). Суб'єктивне благополуччя: теоретичні інтерпретації, чинники й ресурси підтримання. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*, 2, 85-93. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-12>
36. Коробка, І.М. (2016). *Суб'єктивне благополуччя особи в контексті проблеми адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту*. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, факультет психології, 207-213.
37. Коструба, Н.С., & Поліщук З.Б. (2023). Особистісна зрілість як чинник психічного здоров'я студентів під час війни. *Наукові перспективи*, 3(33), 339-347.
38. Кресан, О.Д. (2023, 22 березня). *Психологічні аспекти емоційного вигорання викладачів ВНЗ в умовах війни*. Березневий науковий дискурс 2023 на тему: «Детермінанти посилення ролі освіти у повоєнному відновленні України». (с. 269-271). ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій».
39. Курова, А.В. (2014). Суб'єктивне благополуччя як складова частина задоволеності життям. *Вісник Одеського національного університету Психологія*, 18(23), 158-164.
40. Лаптінова, Ю.І. (2024). “Energy-efficient” mode of teaching. *Імідж сучасного педагога*, 1(214), 67–73. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1\(214\)-67-73](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-1(214)-67-73).
41. Лоу, Г. (2010). Здорові організації: як яскраві робочі місця надихають працівників на досягнення стабільного успіху. Університет Торонто Прес.
42. Максименко, С.Д. (2024). *Методологічні принципи конструювання модульного психологічного супроводу і психічного здоров'я: навчальний посібник*. Том. 1. Видавництво Людмила.
43. Максименко, С.Д., & Гришко О.Д. (2024). Психологічний супровід і психічне здоров'я: навчальний посібник. Том. 2 Видавництво Людмила.
44. Максименко С.Д., Карамушка Л.М., Бендерезь Н.М., Шевченко А.М., & Креденцер Л.М. (Ред.) (2020). *Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19: проблеми та технології забезпечення*. Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України; Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. <https://doi.org/10.31108/4.2020.1>
45. Марухина, І. (2020, 26 листопада). Психологічна безпека освітнього середовища як умова збереження психологічного здоров'я здобувачів освіти. У В. М. Успенська (Ред.), *Здоров'я як особистий, освітній і суспільний феномен*. ФОП Цьома С.П.
46. Мащак, С.О., & Кучвара, Х.Б. (2023). Особливості суб'єктивного благополуччя українців в умовах війни. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 6, 5-9. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.6.1>

47. Метельська, А. (2020). 5 ключів впливу корпоративної культури організації на психічне здоров'я співробітників. <https://www.mh4u.in.ua/hochu-dopomogty-blyzkym/5-klyuchiv-vplyvu-korporatyvnoyi-kultury-organizacziyi-na-psyhichne-zdorovya-spivrobitnykiv/>
48. Могильова, Н. М. (2023). Особливості психічного здоров'я та психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах війни: досвід України. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 2, 81-85.
49. Олексенко, С., & Савченко, С. (2023). Development of the culture of psychological health of teachers in the process of professional improvement. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 2(28-02), 84–89. <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-28-02-039>
50. Осьодло, В.І. (2017). Вплив спорту та фізичної активності на психологічне благополуччя ветеранів бойових дій: систематичний огляд. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 279–281). НУОУ.
51. Павлик, Н. (2020). Психологічне здоров'я як передумова конструктивного особистісного розвитку педагога. *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я*, 2 (5), 83-109.
52. Павлик, Н. (2022а). Психологічне здоров'я вчителя новоукраїнської школи як чинник його психологічної готовності до професійної діяльності. *Актуальні проблеми системи освіти: заклад загальної середньої освіти – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад*, 1 (2), 641–654. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.16650>
53. Павлик, Н.В. (2022b). *Гармонізація психологічного здоров'я педагога Нової української школи*.
54. Павлик, Н. В., & Радзімовська, О. В. (2023). Психологічне здоров'я вчителя Нової української школи як підґрунтя його психологічної готовності до творчої професійної діяльності. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*, 9, 130–147. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-8>
55. Панок, В.Г. (2023). Психологічні проблеми професійної діяльності вчителя. *Теоретичні і технологічні засади професійної підготовки вчителя до формування соціально успішної особистості у дитинстві* (с.134-146). Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова.
56. Паскевська, Ю. (2022). Психічне здоров'я персоналу пенітенціарних установ як предиктор успішного функціонування у професійному просторі. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(25), 81-88. <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.9>
57. Піковець Н.В. (2016). Категорія психологічного здоров'я особистості в контексті професійної діяльності педагога. *Актуальні проблеми психології*. (Т. 1). *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 44, 132–138.
58. «Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року» (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-p#Text>
59. «Психічне здоров'я для України» (б.д.). https://www.mh4u.in.ua/?fbclid=IwAR1nDQo_lKaWyhD4DVZQkjUn0Rzn8iDTTrSF24TFeDFxnA3tuKxf2S06tYg
60. Сондак, Н., & Матласевич, О. (2024). Стратегії розвитку психологічної ресурсності здобувачів вищої освіти як засіб підвищення психічного здоров'я в академічному середовищі. *UNIVERSUM*, 7, 264–268. <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/904>
61. Терещенко, К. (2021). Толерантність як детермінанта забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 110-118. <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/272>

62. Терещенко, К. (2023). Психічне здоров'я та благополуччя персоналу бізнес-організацій в умовах невизначеності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 29(2-3), 123-132. <https://doi.org/10.31108/2.2023.2.29.11>
63. Терещенко, К., & Івкін, В. (2023). Толерантність до невизначеності та її зв'язок із психологічним здоров'ям освітнього персоналу в умовах воєнного часу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 1(28), 56-63. <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.6>
64. Титаренко, Т. М. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації*. Імекс-ЛТД.
65. Титаренко, Т. М. (2024). *Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах*. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Імекс-ЛТД.
66. Тюрін, В. О. & Солохіна, Л. О. (2022). Вплив військових конфліктів на психічне здоров'я людини: короткий огляд зарубіжних досліджень. Особистість, суспільство, війна: тези доп. учасників міжнар. психол. форуму (м. Харків, 15 квіт. 2022 р., с.116-121)); МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Нац. поліція України та ін. ХНУВС.
67. Харитинський, А. (2022). Психологічний зміст поняття суб'єктивного благополуччя особистості. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 149-159. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.15>
68. Ярема Н.Ю. (2015). Психологічне здоров'я особистості. *Юридична психологія*, 2, 106–115.
69. Acton, R., & Glasgow, P. (2015). Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 8, 6. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
70. Al-Obaidi, A.K., Nelson, B.D., Al Badawi, G., Hicks, M.H.-R. & Guarino, A.J. (2013). Child mental health and service needs in Iraq: beliefs and attitudes of primary school teachers. *Child Adolesc Ment Health*, 18. 171-179. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2012.00670.x>
71. Bakker, A.B., & Derks, D. (2010). Positive occupational health psychology. In: S. Leka & J.Houdmont (Eds). *Occupational Health Psychology* (pp.194-224). Chichester.
72. Bastida, M., Neira, I., & Lacalle-Calderon M. (2022). Employee's subjective-well-being and job discretion: Designing gendered happy jobs. *European research on management and business economics*, 28(2). <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2021.100189>
73. Baum, N. L., Cardozo, B. L., Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., Blanton, C., Reza, A., Weltman, A., & Brom, D. (2013). Training teachers to build resilience in children in the aftermath of war: A cluster randomized trial. *Child & Youth Care Forum*, 42(4), 339–350. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9202-5>
74. Beck, D., & Lenhardt, U. (2019). Consideration of psychosocial factors in workplace risk assessments: Findings from a company survey in Germany. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 92, 435-451.
75. Beddington, J., Cooper, C.L., Field, J., Goswami, U., Huppert, F.A., Jenkins, J., Jones, H.S., Kirkwood, T.B., Sahakian, B.J., & Thomas, S.M. (2008). The mental wealth of nations. *Nature*, 455, 1057–1060.
76. Bentivegna, F. & Patalay, P. (2022)/ The impact of sexual violence in mid-adolescence on mental health: a UK population-based longitudinal study. *Lancet Psychiatry*, 9, 874-83
77. Borrell-Carrió, F., Suchman, A.L., & Epstein, R.M. (2004). The biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry. *Annals of Family Medicine*, 2, 576-582.
78. Bogic, M., Njoku, A. & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC Int Health Hum Rights*, 15, 29 <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0064-9>
79. Bradburn, N.M. (1965). *Reports on Happiness. A Pilot Study of Behavior Related to Mental Health*. Chicago: Aldine Publishing Company.

80. Castanheira, F., Chambel, M. J., Santos, A., & Rodrigues, F. (2020). Healthy healthcare in Portugal: empirical studies of relational job characteristics and wellbeing among hospital nurses. In T. Lovseth and A. De Lange (Eds.). *A system-based understanding of healthcare organizations, workers health and quality of care for patients* (pp. 297–315). Springer.
81. Chiavarino, C., Colombo, R., Grande, R.I., & Russo, R. (2018). Risk perception in healthcare workers: the Role of Work Area and Occupational Role. *Occupational Health Science*, 2, 269–278. <https://rdcu.be/b3RXXS>
82. Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A.J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799.
83. Corbiere, M., Zaniboni, S., Dewa, C.S., Villotti, P., Lecomte, T., Sultan-Taïeb, H., Hupé, J., & Fraccaroli, F. (2019). Work productivity of people with a psychiatric disability working in social firms. *Work*, 62, 151–160.
84. Deacon, B.J. (2013). The biomedical model of mental disorder: A critical analysis of its validity, utility, and effects on psychotherapy research. *Clinical Psychological Review*, 33, 846–861;
85. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. *Handbook of self-determination research*. Rochester (NY.): University of Rochester Press, 431-441.
86. De Smet, A., Loch, M., & Schaninger, B. (2007). Anatomy of a healthy corporation. *Mckinsey Q*, 2, 64–73.
87. Dewa, C.S., Hoch, J.S., Corbière, M., Villotti, P., Trojanowski, L., Sultan-Taïeb, H., Zaniboni, S., & Fraccaroli, F. A. (2019). Comparison of Healthcare Use and Costs for Workers with Psychiatric Disabilities Employed in Social Enterprises Versus Those Who Are Not Employed and Seeking Work. *Community Mental Health Journal*, 55, 202-210.
88. Diener, E. (Ed.) (2009). *Culture and Well-Being: The collected works of Ed Diener*. Social Indicators Research Series, 38. Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0>
89. Di Fabio, A. (2016). Positive relational management for healthy organizations: psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers in Psychology*, 7, 1523. [10.3389/fpsyg.2016.01523](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01523)
90. Di Fabio, A. (2017). Positive Healthy Organizations: Promoting Well-Being, Meaningfulness, and Sustainability in Organizations. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>.
91. Di Fabio, A., Cheung, F. M., & Peiró, J. M. (2020). «Editorial to special issue «Personality and individual differences and healthy organizations»». *Personality and Individual Differences*, 166, 1-5.
92. Ebadijalal M., & Moradkhani, S. Understanding EFL teachers' wellbeing: An activity theoretic perspective. *Language Teaching Research*. 2022;0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688221125558>
93. Engel, G.L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137, 535-544.
94. Engel, G.L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-36. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/847460/>.
95. *European Academy of Occupational Health Psychology (EAOHP)*. <http://www.eaohp.org/EU-OSHA>. *Psychosocial Risks in Europe: Prevalence and Strategies for Prevention (2019)* Publications of the European Union. <https://osha.europa.eu/en/tools-andpublications/publications/reports> .
96. Gluschkoff, K., Elovainio, M., Keltikangas-Järvinen, L. et al. (2016). Stressful psychosocial work environment, poor sleep, and depressive symptoms among primary school teachers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 462–481. doi: 10.14204/ejrep.40.16067.

97. Grawitch, M. J., & Ballard, D. W. (2016). *The Psychologically Healthy Workplace: Building a Win-Win Environment for Organizations and Employees*. American Psychological Association. 10.1037/14731-000.
98. Hammer, L.B., Truxillo, D.M., Bodner, T., Rinner, J., Pytlovany, A.C., & Richman, A. (2015). Effects of a workplace intervention targeting psychosocial risk factors on safety and health outcomes. *Biomed Research International*, 836967, 1-12.
99. International Labour Organization (ILO). (2019). *Safety and Health at the Heart of the Future of Work. Building on 100 Years of Experience*. ILO Publications.
100. Kang, H., Fischer, I.C., Vus, V., Kolyshkina, A., Ponomarenko, L., Chobanian, A., Esterlis, I., & Pietrzak, R. H. (2024). Well-being of mental health workers during the Russian-Ukrainian War. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 41-49. <https://www.sciendo.com/journal/MHGCJ>
101. Karamushka, L.M., Kredentser, O.V., Tereshchenko, K.V., Delton, Y., Arefniya, S.V., & Paskevaska, I.A. (2022). Study on subjective well-being of different groups of population during the 2022 war in Ukraine, *Wiad. Lek*, 75(8), 1854-1860. <https://doi.org/10.36740/WLek202208107>
102. Karamushka, L.M., Kredentser, O.V., Tereshchenko, K.V., Delton, Y., Lazos, G.P., & Paskevaska, I.A. (2023). The relationship between work characteristics and subjective well-being of educational organization managers and employees. *Polski Merkurusz Lekarski*, 51(4), 390–397.
103. Kokun, O., Dubczak, H., Humeniuk, H., Kuprieieva, O., Panasenko, & N. (2023). Schoolteachers' personal- professional health-protecting factors. *Polski Merkurusz Lekarski*, 51(3), 250–254.
104. Kokun, O., Maksymenko, S., Korobeynikov, G., et al. (2021). Features of the components of students' psychophysiological readiness to work as teachers: Ido movement for culture. *Journal of Martial Arts Anthropology*, 21(2), 11–18. doi: 10.14589/ido.21.2.3.
105. Korobeinikova, I., Korobeynikov, G., Kokun, O., Raab, M., Korobeinikova, L., & Syvash, I. (2023). Hardiness in the profession of sports coaches and physical education teachers. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 27(3), 215–222.
106. Kostruba, N., & Polischuk, Z. (2022). Students' psychological well-being during the war: an empirical analysis. *Psychological Prospects Journal*, 40, 51–61. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-40-kos>.
107. Lee, T-C., Yao-Ping Peng, M., Wang, L., & Hung, H-K. (2021). Factors Influencing Employees' Subjective Wellbeing and Job Performance During the COVID-19 Global Pandemic: The Perspective of Social Cognitive Career Theory. *Front. Psychol.*, 12, 577028. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.577028>
108. Lukat, J, Margraf, J., Lutz, R., van der Veld, W. M., & Becker, E S. (2016). Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*, 4(8). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0111-x>
109. Magnier-Watanabe, R., Benton, C., Orsini, P., & Uchida, T. (2023). Predictors of subjective wellbeing at work for regular employees in Japan *International Journal of Wellbeing*, 13(1), 36-58. <https://doi.org/10.5502/ijw.v13i1.2177>
110. Manknen, K. (2017). 61 % of Teachers Stressed Out, 58 % Say Mental Health Is Not Good in New National Survey, URL: <https://www.the74million.org/61-of-teachers-stressed-out-58-say-mental-health-is-not-good-in-new-national-survey/>
111. «Mental health and work». <https://www.mhe-sme.org/what-we-do/mental-health-work>.
112. Nehme, M., Vieux, L., Kaiser, L. et al. (2023). The longitudinal study of subjective wellbeing and absenteeism of healthcare workers considering post-COVID condition and the COVID-19 pandemic toll. *Sci Rep*, 13, 10759. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-37568-1>
113. Öcel-Collen, H., & Zijlstra, F. (2019). Relationship between Social Support, Cultural Values, Family-Friendly Organizations and Psychological Well-Being among Turkish and the Dutch

- Nurses: The Role of Recovery. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 9(1). 10.30845/ijbht.v9n1p1
114. Panter-Brick C., Eggerman M., Gonzalez V., & Safdar S. (2009). Violence, suffering, and mental health in Afghanistan: a school-based survey. *The Lancet*, 374, 9692, 807-816, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)61080-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61080-1).
115. Pontin, E., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, P. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 150. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>
116. Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. (2017). *Preventive Stress Management in Organizations*. American Psychological Association. 10.1037/10238-000.
117. Ramos, J. S. (2011). *Vicarious trauma, self-care, and emotional exhaustion in a sample of El Salvador teachers*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <http://search.proquest.com/docview/909492519/>
118. Raymond, J. S., Wood, W., & Patrick, W. K. (1990). Psychology doctoral training in work and health. *American Psychologist*, 45, 1159–1161. 10.1037/0003-066X.45.10.1159
119. Raymond, J. S., Wood, W., & Patrick, W. K. (1990). Psychology doctoral training in work and health. *American Psychologist*, 45, 1159–1161. 10.1037/0003-066X.45.10.1159
120. Ryff, C.D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychother Psychosom*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
121. Sahai, A., & Mahapatra, M. (2020). Subjective well-being at workplace: a review on its implications. *Journal of Critical Reviews* 7(11). 807-810. <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.11.144>
122. Sharma, G., & Tolani, B. (2015). Subjective Wellbeing for Employees in an Organization. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 2(5), 1154-1159. <https://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/147904>
123. Sharifian, M. S. (2017). *Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone*. Available from Dissertations & Theses SUNY Buffalo; ProQuestDissertations & Theses Global.
124. Sharifian, M., & Kennedy, P. (2019). Teachers in War Zone Education: Literature Review and Implications, *International Journal of the Whole Child*, 2, 9-26.
125. Serafini, S., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. (August 2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *An International Journal of Medicine*, 113(8), 531–537, <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcaa201>
126. Schwannauer, M., Kinderman, P., Pontin, E., & Tai, S. (2010). The development and validation of a general measure of well-being: the BBC well-being scale. *Quality of Life Research*. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9841-z>
127. Sokhor, H., Ясній, O., Smashna, O., & Hashimova, H. The impact of war and forced displacement on the mental health of children and adolescents (literature review). PMGP [Internet]. 2024 Apr. 15 [cited 2024 Jun. 8]; 9(1). <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/471>
128. Sumner, J. M. (2005). *Associations between cognitive functioning and posttraumatic stress reactions in war -exposed bosnian and slovenian school teachers*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <http://search.proquest.com/docview/305028473/>
129. Taris, T., Peeters, M., & De Witte, H. (Eds.). (2019). *The fun and frustration of modern working life. Contributions from an occupational health psychology perspective*. Festschrift for Prof. dr. Wilmar Schaufeli. Kalmthout: Pelckmans.
130. Tetrick, L. E. (2002). Individual and organizational health. In *Research in Occupational Stress and Well-being*, Vol. 2, Eds P. Perrewé and D. Ganster (pp 117-141). JAI Press.
131. Tetrick, L. E., & Peiró, J. M. (2012). Occupational safety and health. In *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*. Vol. 2, Ed. S. W. J. Kozlowski. Oxford: Oxford University Press. 10.1093/oxfordhb/9780199928286.013.0036
132. «The Society for Occupational Health Psychology (SHOP)». <https://sohp-online.org>

133. Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J., & Yaghi, S. (2018). Teaching in conflict settings: Dimensions of subjective wellbeing in Arab teachers living in Israel and Palestine. *International Journal of Educational Development*, 61, 16-26. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.009>.
134. Wang, J., Lloyd-Evans, B., & Giacco, D et al. (2017). Social isolation in mental health: a conceptual and methodological review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 52(12), 1451-1461.
135. Waterman, A., Schwartz, S., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of happiness studies*, 9(1), 41-79. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7>
136. Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26:i29-69.
137. WHO. «*Mental health*» (2022). <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
138. WHO. (2021). «Comprehensive Mental Health Action Plan 2013-2030» <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>
139. Werner, E. (2012). Children and war: Risk, resilience, and recovery. *Development and Psychopathology*, 24(2), 553-558. doi:10.1017/S0954579412000156
140. Wolmer, L., Laor, N., & Yazgan, Y. (2003). School reactivation programs after disaster: Could teachers serve as clinical mediators? *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(2), 363–381. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00104-9](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00104-9)
141. Zacher, H., & Rudolph, C. W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(1), 50-62. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000702>

РОЗДІЛ 2

СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ РОЛЬ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

2.1. *Поняття про психологічні технології як вид гуманітарних технологій*
 2.3. *Особливості психолого-організаційних технологій, їх структура, види та форми*
 2.3. *Технології надання психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та післявоєнного відновлення*

2.1. Поняття про психологічні технології як вид гуманітарних технологій

Аналіз змісту психологічних технологій як виду гуманітарних технологій передбачає висвітлення таких питань:

- *Поняття про технологію та особливості гуманітарних технологій;*
- *Зміст психологічних технологій та їхні основні компоненти;*
- *Основні напрямки розробки психологічних технологій.*

Аналіз спеціальної довідкової літератури показує, що в найбільш загальному вигляді *технологію* можна визначити, як сукупність прийомів і способів отримання, обробки або переробки (зміни стану, властивостей, форми) сировини, матеріалів, напівфабрикатів чи виробів у різних галузях промисловості, в будівництві тощо; наукову дисципліну, що розробляє і вдосконалює ці прийоми і способи (Таурит, 1985).

М.Н. Mescon, M. Albert & F. Khedouri (1988) у своїй фундаментальній праці, присвяченій основам менеджменту, дають таке визначення: технологія (technology) – будь-який засіб перетворення вихідних матеріалів, будь-то люди чи фізичні матеріали – для одержання бажаної очікуваної продукції чи послуг.

У цілому можна зробити висновок про те, що *технологія* – це виважена система того, «як» та «яким чином» мета втілюється в конкретний різновид продукції або її складову частину.

Окрім виробничих технологій (промислових, будівельних, транспортних, інформаційних тощо), які мають відношення до здійснення виробничих процесів, важливу роль відіграють гуманітарні технології. У найбільш загальному вигляді *гуманітарні технології* можна визначити як технології, які пов'язані безпосередньо з діяльністю людини (груп людей, організацій як соціальних систем, суспільства) (Карамушка, 2022). До основних гуманітарних технологій, на нашу думку, можна віднести: *політичні; управлінські; освітні (педагогічні); психологічні.*

Одним із видів гуманітарних технологій є *психологічні технології*, які сьогодні використовуються для психологічного забезпечення різних аспектів життєдіяльності, професійної активності та розвитку особистості, соціальних груп, організацій, суспільства в цілому, як і в звичайних умовах, так і умовах кризи та складних життєвих ситуаціях.

Ю. Мельник (2011) розглядає психотехнологію як галузеву технологію, що додає систематизованого опису змісту й механізму реалізації психічного впливу на особистість чи групу людей в реальних чи штучно створених умовах, яка планомірно застосовується задля досягнення певних цілей та вирішення психологічних проблем.

Вивчаючи психологічні технології надання допомоги працівникам поліції після їх перебування в екстремальних ситуаціях, дослідники зазначають, що технології з надання психологічної допомоги являють собою цілеспрямований та організований процес впливу на особистість поліцейського та її конструктивну трансформацію шляхом сукупного застосування низки психологічних методів (способів), дій, що сприяють позитивним змінам його стану та поведінки (Криволапчук, 2023). У цьому контексті психотехнології використовуються з метою вирішення комплексу завдань (психодіагностичного вивчення наявних психоемоційних станів та поведінкових реакцій, психокорекційного та психотерапевтичного впливу на особистість, просвіти, медико-психологічної реабілітації тощо).

Зазначається, що психотехнології спрямовані на допомогу особистості чи групі людей у вирішенні її/їх психологічної проблеми та задля досягнення конкретних цілей, вони мають різноманітне спрямування та обираються відповідно до наявного стану особистості чи запиту (П'янківська, 2024). Підкреслюється, що психотехнології доцільно застосовувати на етапах надання ранньої психологічної допомоги, психологічного супроводу службової діяльності, а у деяких випадках певні вправи також можливо застосовувати при наданні першої психологічної допомоги (П'янківська, 2024).

В.Г. Панок (1997), виділяючи психологічну технологію як окремий вид технології і вважаючи її основним елементом практичної психології, дає таке наступне її визначення: *психологічна технологія* – це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: діагностичної; інтерпретаційної (або пояснювальної); корекційної. Тобто, мова йде про те, що *психологічні технології* мають поєднувати аналітичний і синтетичний підхід до особистості, суму знань і уявлень про елементи і структурні блоки у їх взаємозв'язках, з одного боку, і цілісне (синтетичне) бачення об'єкта корекційних впливів, з іншого.

На думку В.Г. Панка (1997), розробка психологічної технології є, по суті, процесом психологічного проектування, що спрямований на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з використанням знань і досвіду наукової та побутової психології і вибір методу і вимог до нього у практиці застосування соціально-психологічних знань

повинні визначатися так, як і в прикладних природничих науках – конкретним ситуаційним контекстом.

В.Г. Панок (2023в) зазначає, що розробка психологічних технологій має складати основне завдання прикладних наукових досліджень.

Окремі автори, окрім виділення в технологіях змісту, методів та форм навчання, підкреслюють їх *особистісно-ціннісний аспект*. Так, М.М. Лехолетова (2024), аналізуючи інноваційні технології у процесі професійної підготовки соціальних працівників, які є достатньо близькими до підготовки психологів, говорить про те, що інноваційні технології у процесі професійної підготовки соціальних працівників являють собою поєднання змісту, форм і методів навчання, що розвиватимуть соціальні, професійні та ціннісні якості майбутніх фахівців, сприяють їх творчій активності. Автор наголошує на тому, що важливо, щоб технології, які застосовуються у процесі професійної підготовки в університеті, сприяли формуванню позитивного відношення до отримувачів соціальних послуг, стимулювали здатність майбутніх соціальних працівників до інтеграції набутих цінностей, знань, умінь і навичок в практичній діяльності (Лехолетова, 2024).

Таким чином, на основі аналізу літературних джерел можна заключити, що *психологічна технологія* являє складну науково-методичну систему, яка включає такі компоненти, як когнітивний (психоедукаційний), діагностичний та корекційно-розвивальний, використання яких може мати певну специфіку на різних етапах вирішення актуальних для клієнта завдань. Окрім того, використання психологічних технологій тісно пов'язано з особистісно-ціннісним аспектом діяльності психолога/психотерапевта.

Сьогодні розроблено *різноманітні психологічні технології*, спрямовані на вирішення конкретних завдань психологічної підтримки особистості: психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості (Максименко, Кузікова & Зливков, 2019), психологічні технології забезпечення взаємодії суб'єктів освітнього простору (Максименко, 2020), психологічні технології самодетермінації розвитку особистості (Сердюк, 2018), дискурсивні технології самопроекування особистості (Чепелева, 2019), технології психічної саморегуляції (Прохоров, 2021), технології ціннісної підтримки розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі (Музика, 2023) та ін.

Враховуючи *різні напрямки життєдіяльності людини*, розробка, аналіз та систематизація психологічних технологій, які мають відношення до таких напрямків, визначення їх змісту, спрямованості та основних напрямків практичного застосування, має складати, на наш погляд, окреме наукове та прикладне завдання. Одним із таких напрямків є *професійна активність особистості в організації*, яка потребує впровадження певного виду технологій. Про специфіку таких технологій буде йти мова в наступному підрозділі.

2.2. Особливості психолого-організаційних технологій, їх структура, види та форми

Для розгляду особливостей психолого-організаційних технологій висвітливо такі питання:

- *Поняття про психолого-організаційні технології та їх структуру;*
- *Види психолого-організаційних технологій;*
- *Форми реалізації психолого-організаційних технологій.*

Одним із видів психологічних технологій є технології, пов'язані із наданням психологічної допомоги організаційними психологами менеджерам та персоналу організацій, організації в цілому. Ці технології на наш погляд, можна назвати, **психолого-організаційними технологіями**, оскільки вони, з одного боку, здійснюються в рамках діяльності організацій, а з іншого, базуються на врахуванні психологічних закономірностей діяльності менеджерів, персоналу та організації (Карамушка, 2001, 2005, 2009, 2012, 2022).

Психолого-організаційні технології можна визначити, як систему принципів (активності, самостійності, діалогічності, ситуативності, рефлексивності та ін.), методів (проблемно-пошукових та інформаційно-репродуктивних) та інтерактивних технік (організаційно-спрямовуючих та змістовно-сміслових), які спрямовані на розв'язання певних психолого-організаційних проблем, пов'язаних як з діяльністю та розвитком організації в цілому, так і діяльністю менеджерів та персоналу організацій.

Провідне місце в технологіях займають, на нашу думку, *інтерактивні техніки*, які базуються на *проблемно-пошукових методах*, тобто, методах, які сприяють організації активної пізнавальної діяльності та взаємодії персоналу. Разом з тим, певну роль можуть відігравати і *інформаційно-репродуктивні методи*, які «подають» інформацію у «готовому» вигляді (наприклад, у процесі проведення міні-лекцій, де відбувається ознайомлення слухачів з важливою інформацією, фактами, цифрами та ін.) (Карамушка, 2001).

Базуючись на підході В.Г. Панка (1997) та проєктуючи його на діяльність організації та персоналу, можна, на наш погляд, говорити про те, що *структура психолого-організаційних технологій* включає такі три основні компоненти: інформаційно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний (Карамушка, 2001) (рис. 2.1).

Інформаційно-смісловий компонент стосується теоретичних підходів до аналізу того чи іншого психологічного явища в організації (визначення сутності досліджуваного феномену; розкриття його місця в системі діяльності організації; аналіз основних елементів його структури; систематизація основних типів та видів цього феномену тощо).

Діагностичний компонент стосується аналізу основних критеріїв та показників організаційно-психологічного явища, що досліджується; представлення методів та методик, які можуть бути використані для його вимірювання; обґрунтування доцільності застосування тих чи інших діагностичних методів при вимірюванні певних параметрів; відображення

основних підходів до представлення отриманих результатів; порівняння отриманих з результатами попередніх досліджень інших авторів тощо.



Рис. 2.1. Основні компоненти психолого-організаційних технологій

Корекційно-розвивальний компонент відображає основні напрямки здійснення корекційно-розвивальної роботи (через обґрунтування системи тренінгової роботи та консультативної роботи; визначення основних видів тренінгів та стратегій здійснення консультування; доцільність їх використання при наявності різних психолого-управлінських запитів управлінського персоналу різних рівнів управління (топ-менеджерів, менеджерів середнього та лінійного рівнів, працівників організацій); обґрунтування доцільності використання індивідуальних чи групових форм корекційно-розвивальної роботи в тих чи інших ситуаціях тощо).

Впровадження психолого-організаційних технологій в організації передбачає взаємопов'язану діяльність психолога і персоналу з урахуванням *принципів спільної роботи* (індивідуалізації, диференціації, оптимальної реалізації людських ресурсів, конструктивного спілкування тощо).

Також слід зазначити, що розроблені психолого-організаційні технології повинні бути придатними для відтворення не тільки їх авторами, але й іншими психологами з гарантією досягнення запланованих результатів.

Важливим є оволодіння практичними психологами цими технологіями в процесі університетської та післядипломної педагогічної освіти, а також оволодіння уміннями та навичками адаптувати їх, перекладати на «конкретну мову», працюючи під супроводом супервізорів в умовах навчання або в умовах роботи в конкретній організації.

Усі *види психолого-організаційних технологій*, які можуть бути використані організаційними психологами в організаціях, можна розподілити,

на наш погляд, на такі *п'ять основних груп*: технології забезпечення діяльності та розвитку організацій; технології попередження та подолання соціальної напруженості в організаціях; технології забезпечення ефективної діяльності та психічного здоров'я менеджерів організацій; технології забезпечення ефективної діяльності та психічного здоров'я персоналу організацій; технології забезпечення ефективної взаємодії менеджерів та персоналу організацій (рис. 2.2).

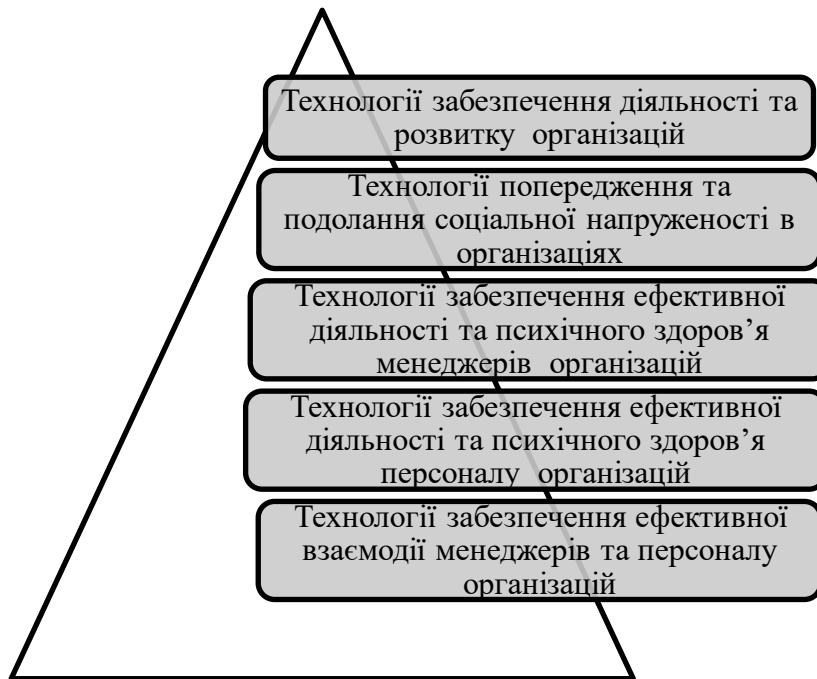


Рис. 2.2. Види психолого-організаційних технологій

Кожна із зазначених груп психологічно-організаційних технологій включає, на нашу думку, певні підгрупи технологій, які наводяться нижче.

Психолого-організаційні технології забезпечення діяльності та розвитку організацій об'єднують такі підгрупи: технологію розробки концепції діяльності та розвитку організації; технологію формування сприятливого іміджу та бренду організації; технологію управління змінами в організації; технологію організаційного розвитку; технологію взаємодії організації з іншими організаціями; технологію розвитку конкурентоздатності організації та ін.

Психолого-організаційні технології попередження та подолання соціальної напруженості в організаціях включають технології, які стосуються трьох рівнів управління соціальною напруженістю (на рівні організації в цілому, на рівні взаємодії персоналу та організації, на індивідуально-особистісному рівні).

До *психолого-організаційних технологій забезпечення ефективної діяльності, психічного здоров'я та благополуччя менеджерів організацій* відносять такі технології, як технологія формування управлінської команди;

технологія розвитку лідерського потенціалу у менеджерів; технологія розвитку професійно-управлінського самовизначення менеджерів; технологія прийняття менеджерами управлінських рішень в організації; технологія формування етичної культури менеджерів; технологія самореалізації менеджерів у процесі їх професійної діяльності; технологія забезпечення психічного здоров'я та благополуччя менеджерів та ін.

Психолого-організаційні технології забезпечення ефективної діяльності, психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій включають такі технології: технологію відбору персоналу в організацію; технологію адаптації персоналу в організації; технологію входження працівників в організацію; технологію забезпечення задоволеності персоналу роботою; технологію психологічного супроводу здійснення атестації в організації; технологію психологічного забезпечення професійної кар'єри персоналу організації; технологію попередження та подолання професійного стресу в організації; технологію профілактики виникнення синдрому «професійного вигорання» у персоналу; технологію забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу та ін.

Технології забезпечення ефективної взаємодії менеджерів та персоналу організацій передбачають використання таких технологій: технологію ефективного ділового спілкування та попередження комунікативних бар'єрів в організації; технологію запобігання та розв'язання організаційних конфліктів; технологію формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі; технологію формування організаційної культури освітнього закладу та ін.

Частина із виділених нами технологій представлена в ряді попередніх розробок авторів монографії (Карамушка, 2005; Карамушка, 2023; Карамушка Креденцер, Терещенко та ін., 2018, та ін.), але значна частина технологій потребують ще своєї розробки та осмислення в сучасних умовах соціальної напруженості в суспільстві.

На основі практичного використання технологічного підходу для психологічного забезпечення діяльності організацій, який знайшов відображення у низці наших публікацій, можна говорити, на наш погляд, про те, що цей підхід знайшов втілення у таких **основних формах** (рис. 2.3).

По-перше, у *«повній» формі*, коли загальний дизайн психолого-організаційної технології (інформаційно-смісловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти) представлено у повному обсязі (на рівні цілісної технології). Найбільш повно цей варіант представлено у навчальних посібниках «Технології роботи організаційних психологів» (Карамушка, 2005), «Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти» (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006), «Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни» (Карамушка, 2023). У зазначених посібниках аналіз тієї чи іншої психолого-організаційної проблеми в освітніх організаціях здійснюється у послідовному розгортанні названих компонентів: а) аналізуються основні поняття та підходи до аналізу

проблеми, здійснюються класифікації певних явищ; б) пропонуються методики, які можуть бути використанні для діагностики конкретного класу психологічних характеристик та показників, які стосуються проблеми, що аналізується; в) висвітлюються тренінгові програми та моделі консультування, які можуть бути використані для оптимізації та розвитку певних психологічних характеристик (на рівні особистості, групи й організації).

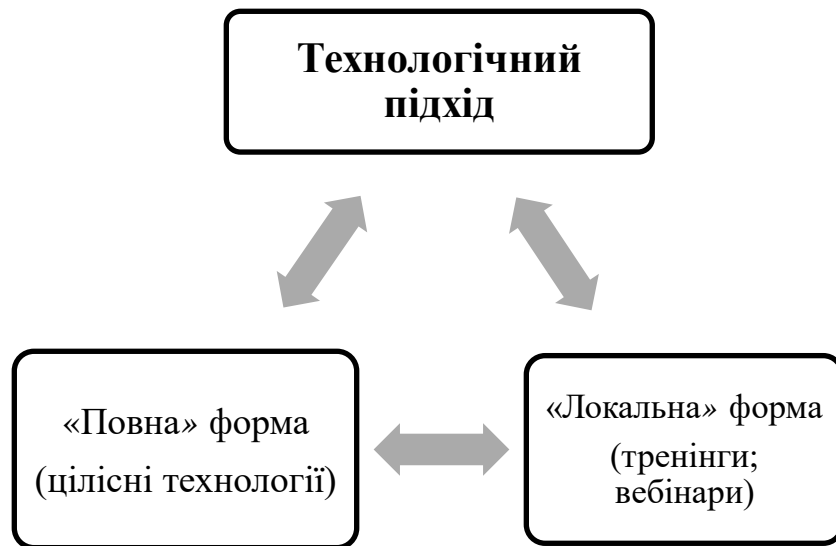


Рис.2.3. Основні форми реалізації психолого-організаційних технологій

По-друге, у *«локальній» формі*, коли загальний дизайн психолого-організаційних технологій (реалізація інформаційно-смыслового, діагностичного та корекційно-розвивального компонентів) застосовується лише щодо корекційно-розвивального компонента технології як найбільш прикладної її складової. У такому випадку, скоріше за все, можна говорити про те, що корекційно-розвивальний компонент технології є певною мірою *концентрованим* вираженням самої технології. Один із прикладів використання такої форми наведено в *«Методичних рекомендаціях з проведення тренінгових занять для підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості»* (Карамушка, 2018).

У нашій монографії *«повна» форма* реалізації організаційно-психологічних технологій представлена при розробці та описі технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу, які стосуються *мезорівня (рівня організації та міжорганізаційного рівня)*, і включає всі компоненти технологій (змістовно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний) (див. 7-13 розділи монографії). В той же час, самі тренінги, які входять до складу таких технологій, являють собою *«локальну» форму* реалізації технології, оскільки вони також включали основні компоненти технологій (змістовно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний) (див. 7-11 розділи монографії). *«Локальна» форма* реалізації технології до

певної міри також реалізувалась і при проведенні вебінарів, однак, слід зазначити, що вебінари включали переважно інформаційно-смісловий та корекційно-розвивальний компонент технології.

Окрім організаційно-психологічних технологій, які використовуються для психологічного забезпечення діяльності організації у звичайних умовах, важливу роль відіграють психологічні та організаційно-психологічні технології (як один із їх видів), необхідність в яких виникає в кризових ситуаціях, зокрема, в умовах війни. Про такі технології мова піде в наступному підрозділі монографії.

2.3. Технології надання психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та післявоєнного відновлення

У процесі аналізу технологій надання психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та післявоєнного відновлення важливим є розгляд таких питань:

- *Необхідність розробки технологій, які стосуються психологічної допомоги та підтримки особистості в умовах війни, їх види;*
- *Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій в умовах війни: досягнення та обмеження;*
- *Стан розробки технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відродження.*

Окрему групу психологічних технологій, потреба в яких виникає в кризових ситуаціях, до яких відноситься війна, складають ***технології, які стосуються психологічної допомоги та підтримки особистості в умовах війни.***

Аналіз літератури показує, що дані технології почали активно розроблятися вітчизняними психологами з початку військової агресії РФ проти України в 2014 році. Були розроблені психологічні технології надання психологічної допомоги з різних напрямків, такі, як: технології допомоги сім'ям постраждалих у подоланні складних життєвих обставин (Павлюк & Шепельова, 2020), технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (Панок & Ткачук, 2021), технології допомоги дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту (Пророк, 2015), психологічні технології роботи з військовослужбовцями під час декомпресії (Ярмольчик & Лич, 2021), технології надання психологічної допомоги пораненим військовослужбовцям (Гребінь, 2015), технології соціально-психологічної реабілітації та способи відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах тривалої травматизації (Титаренко, 2017, 2018), технологія психологічної допомоги

громадянам у подоланні проявів ПТСР через текст у друкованих ЗМІ та Інтернет-ресурсах (Гурлева, 2020, 2023) та ін.

Особливо активно психологічні технології підтримки населення та військовослужбовців почали розроблятися після *повномасштабного вторгнення рф в Україну*, оскільки в умовах повномасштабної війни значно підвищився запит удосконалення практики надання психологічної допомоги різним категоріям постраждалих внаслідок психотравмівних подій (Омельченко, 2023).

Дослідниками називається *ряд чинників*, які вплинули на необхідність розробки таких технологій. Це такі чинники, як кризова зміна соціальної ситуації, запитів, стратегій, умов надання психологічної допомоги, значне нарощення стресових чинників, масовості постраждалих (Омельченко, 2023), виникнення непередбачуваної екстремальної ситуації, в якій опинилась людина, наявність психотравмуючих ситуацій війни, що здатні викликати посттравматичні стресові розлади, депресії, суїцидальні тенденції (Пилипенко, 2022), небезпечність наслідків для здоров'я і психологічного благополуччя людей, що потерпають від воєнної травматизації, в результаті виникнення деструктивних емоційних станів, які провокують стресові розлади, депресивні і тривожні стани, а також знецінення усіма категоріями постраждалих за різних обставин власного здоров'я і їхня не готовність повертатися до колишніх, мирних цінностей (Титаренко, 2024).

Починаючи з лютого 2022 року, були розроблено, насамперед, велику кількість технологій надання психологічної допомоги *цивільному населенню*, його найбільш вразливим групам. Зокрема, визначено соціально-психологічні основи реабілітації цивільного населення під час війни (Мальцева & Шувалова, 2023), розроблено технології психологічної допомоги та підтримки постраждалим внаслідок війни в Україні (Пилипенко, 2022), обґрунтовано технологію розвитку психологічної готовності громадян до конструктивної поведінки у надзвичайних ситуаціях (Довгань, 2023), визначено психотерапевтичні практики розвитку усвідомленої стресостійкості (Гордієнко-Митрофанова & Гоголь, 2022), розроблено метод подолання психічної травми у дітей в умовах війни (Хібукі-терпапія) (Максимов (Шарон), (2022), впроваджено арттерапевтичні та інші технології психологічної допомоги сім'ям з дітьми, які опинились у складних життєвих обставинах (Герило, Гніда, Корнієнко & Луценко, 2018; Паркулаб & Дметерко, 2023), у тому числі за кордоном (Креденцер, Карамушка, Вальдшмідт & Клімов, 2022; Педоренко, 2022) та ін.

Важливе місце складають дослідження, які стосуються *психологічної підтримки внутрішньопереміщених осіб під час війни*, які стосуються, зокрема, особливостей підтримки їх психоемоційного стану (Педоренко, 2022), ідентифікації та вирішення комунікативних проблем в шлюбних партнерських стосунках переселенців під час війни (Сингаївська & Осауленко, 2023), організації волонтерського туризму як інструмент

соціальної інтеграції вимушено переміщених осіб під час російського воєнного вторгнення (Кирилюк & Чвертко, 2023).

Окрему групу складають психотерапевтичні технології з метою подолання психотравми таких категорій постраждалих, як особи з проявами ПТСР, що потерпали від безпосередніх та наслідкових подій війни (Омельченко, 2023). Мова йде, насамперед, про *військових і членів їх родин* та ін.

Так, розроблено технологію психологічного супроводу військовослужбовцями, які зазнали ампутації внаслідок бойових дій (Карамушка, Полівко, Вісіч, Трофімов, Карамушка, Креденцер & Терещенко, 2023). Представлено технологію забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій (Кокун, Клочков, Мороз, Пішко & Лозінська, 2022) та ін.

Зазначимо, що у процесі розробки таких психотехнологій дослідниками запропоновано ряд підходів до побудови їх моделей. Так, при аналізі підходів щодо роботи з ПТСР, підкреслюється роль таких складових технології роботи психолога, як діагностична робота, спрямована на діагностику актуального психоемоційного стану постраждалого в умовах військового конфлікту (за допомогою спеціальних методик), та розробка персональної програми медико-психологічної реабілітації (Кокун, Агаєв, Пішко & Лозінська, 2018). При цьому обґрунтовується важливість врахування різних етапів такої роботи (в умовах бойових дій, на етапі відновлення, на етапі демобілізації тощо).

Також при роботі з військовими в умовах війни наголошується на необхідності поєднання групових методів навчання (тренінгів) з індивідуальною психологічною допомогою, а також з медичною реабілітацією (Зливков & Лукомська, 2022).

Л. Литвиненко (2023), у процесі розробки психотехнології стабілізації реабілітаційних ресурсів психологічної стійкості ветеранів, що переживають наслідки травматичних подій, запропонувала більш розширену модель технології, яка включає такі елементи: 1) Психотерапевтична технологія складається із 5 послідовних етапів (ознайомчий, діагностичний, інформаційної підтримки, психотерапевтичний, завершальний); 2) Кожен етап має свою мету, мішень психотерапевтичного впливу, свої психотехніки та форми допомоги і кількість зустрічей; 3) Загальний обсяг технології складає 10-15 зустрічей. 1 зустріч (сесія) становить 60-90 хвилин, при цьому, залежно від організаційних форм використання технології та потреб клієнта кількість сесій може дещо змінюватись.

Аналогічні психотерапевтичні технології з метою подолання психотравми використовуються для дружин ветеранів війни, що мають прояви вторинного травматичного стресового розладу, дітей військовослужбовців у воєнний час, а також фахівців допоміжних професій, які працюють з постраждалими під час війни (Омельченко, 2023).

Г.П. Лазос (2022) робить дуже суттєвий висновок про те, що в умовах війни відбулася зміна парадигми надання психологічної/психотерапевтичної допомоги, що проявилось у трансформації усталених принципів її надання (відсутність нейтральної позиції, сетінг, безпечне стале місце, мотивація і запит, що надходить від клієнта, кількість клієнтів – ними стала майже вся країна). Суттєвим також стало те, що трансформувалася професійна орієнтація фахівців – психологи різних галузей і підходів стали кризовими психологами і травматерапевтами, змінилися запити клієнтів (які наразі пов'язані з динамікою тривоги та інших психічних реакцій на стрес), відбулися зміни у стосунку «клієнт-психолог/психотерапевт» (Лазос, 2022).

Дослідники наголошують, що особливого значення в умовах війни набуває питання забезпечення *психічного та психологічного здоров'я* українців як чинника збереження української родини, нації, України, яке є першоосновою реалізації суспільно-ціннісної задачі з метою захисту й продовження людського життя на території української держави (Пилюпенко, 2022). І ця робота, яка має відношення до збереження здоров'я людини, є життєво необхідною роботою фахівців психологічних і соціальних служб (Пилюпенко, 2022), починаючи з 2014 року.

У цьому контексті визначено актуальні проблеми охорони психічного здоров'я українського народу в часи війни (питання теорії і методології) (Панок, 2023а), розроблено ефективні техніки зцілення для *подолання психотравм у дітей і батьків*, пов'язаних з війною, які розроблено на основі когнітивно-поведінкового підходу до терапії посттравматичних переживань, і які успішно впроваджено в ряді країн, що були охоплені війною (Сміт, Дирегров & Юле, 2016). Основні з них містять такі напрямки роботи: дослідження емоційних реакцій на стреси війни; створення відчуття безпеки; техніки роботи в уяві; техніки подвійного фокусу уваги; робота зі снами; робота з думками; робота з емоціями (особлива увага при цьому приділяється тим емоціям, які пов'язані з психічним станом збудливості та його корекції, а також з переживаннями втрати близьких людей); експозиція до травматичних спогадів: малювання, листи і проговорювання; надання рекомендацій щодо батьківської допомоги дітям та подолання власних проблем батьків; ведення щоденника для планування діяльності на кожен день тижня (Сміт, Дирегров & Юле, 2016).

Що стосується розробки психотехнологій для роботи з *різними групами професіоналів для підтримки та збереження їхнього психічного здоров'я в умовах війни*, то таких робіт значно менше. Вони стосуються, насамперед, професій, представники яких працюють в екстремальних ситуаціях.

Так, В. Л. Зливков & С. О. Лукомська (2022) у процесі розробки ефективної психокорекційної/реабілітаційної медико-психологічної *програми відновлення психічного і психологічного здоров'я* військових, виділяють такі основні етапи: необхідність попередньої діагностики таких показників: стан фізичного здоров'я постраждалого з визначенням його групи ризику, віку та

стану психічного і психологічного здоров'я; вивчення можливостей соціальної підтримки в його оточенні, індивідуальні особливості переживання гострих емоційних станів (Зливков & Лукомська, 2022).

У цьому контексті розроблені психотехнології для працівників Національної поліції України після перебування в екстремальних ситуаціях, особливо для тих працівників поліції, які під час несення служби застосовували зброю та спеціальні засоби, що були свідками загибелі, травмувань колег, членів родини та громадян, приймали участь у розслідуванні убивств, перебували у полоні, спілкувалися з громадянами, що зазнали насильницьких дій, допомагали евакуації постраждалого населення від бойових дій тощо, що негативно вплинуло на їхнє психічне здоров'я та результати професійній діяльності (П'янківська, 2024). Розроблено психотехнології першої та ранньої психологічної допомоги (П'янківська, 2024), побудовано систему і технологію психологічного відновлення військовослужбовців в умовах повномасштабного російського вторгнення (Чижевський, 2023).

Підкреслюється, що великого значення в умовах війни набуває також *резильєнтність і збереження психічного здоров'я самих фахівців* (психологів, психотерапевтів), що безпосередньо пов'язані зі стійкістю їхньої професійної ідентичності та екології професійного Его (Лазос, 2022). Це обумовлено тим, що у видозміні стосунку «клієнт-психолог/психотерапевт» в умовах війни виокремлюються, як зовнішні фактори (порушення рамок і сетінгу надання психологічної допомоги, інверсія та асиметричність стосунків, часткова відсутність винагороди за роботу або її повна безоплатність (волонтерство), так і внутрішні фактори, які пов'язані з тим, що у цьому стосунку і психолог/психотерапевт, і клієнт є травмованими (Лазос, 2022). Однак фахівець мусить бути на пару кроків попереду клієнта завдяки своїй опрацьованості та обізнаності, він має бути надійним об'єктом для свого клієнта, транслювати виважену і правдиву позицію (Лазос, 2022). Визначено стратегію вивіщення та розвитку резильєнтності психолога/психотерапевта, яка складається з наступних складників: ресурс, стабілізація і адаптація, нарцисична рівновага (самоповага) (Лазос, 2022).

Суттєвим є також підходи до розробки технології професійного бренду психолога в мирний час та в умовах війни (Лоленко, 2022), базисів реалістичного співвіднесення психолога-консультанта із світом в умовах війни (Каліщук, 2022) та ін.

В цілому можна говорити про те, що психологи досить активно відгукнулись на виражену соціальну потребу населення та фахівців в отриманні психологічної допомоги в умовах війни, зокрема, стосовно технологій і технік підтримки та збереження психічного здоров'я.

Разом з тим, можна говорити про *ряд обмежень у цьому напрямку*:

а) наявні розробки психологічних технологій стосуються окремих аспектів цієї проблеми (наприклад, подолання негативних психічних станів),

при цьому відсутні цілісні розробки, в яких би психічне здоров'я розглядалося як цілісна система, відповідно до підходу ВООЗ;

б) переважають розробки, які стосуються найбільш вразливих категорій (дітей, жінок) і зовсім небагато розробок, які стосуються дорослого, працюючого населення;

в) серед досліджень, які присвячено вивченню персоналу організацій, акцент робиться переважно на працівниках і недостатньо приділяється уваги керівникам, оскільки вважається, що вони, відповідно до свого «високого» статусу, можуть і повинні самі справлятися з проблемами;

г) серед різних категорій фахівців переважають розробки технологій «стресонебезпечних» професій, а більш «спокійні» професії, до яких, зокрема, відносяться і працівники освітніх організацій, часто залишаються поза увагою.

Все це, на наш погляд, не сприяє цілісному, результативному вирішенню означеної проблеми.

Стосовно проблеми *забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в освітніх організаціях* в умовах війни та післявоєнного відновлення, то робота у цьому напрямку здійснюється в основному в контексті *визначення нових підходів щодо організації навчання в умовах війни та психологічної підтримки учнів/студентів*. Так, визначено зміст психологічної підтримки здобувачів освіти та організація навчання під час війни (Федько, 2022). Проаналізовано психологічні аспекти організації дистанційного навчання в умовах війни (Попова, Ільїна-Стогнієнко & Герасименко, 2022). Проаналізовано рівень тривожності здобувачів вищої освіти у прикордонному районі в умовах війни та умови його зниження (Заушнікова, Тонкопей & Петухова 2023). Про необхідність збереження (за потреби відновлення) психічного здоров'я учасників освітнього процесу та дітей з сімей вимушених переселенців говорять і інші дослідники (Романовська, 2022). Також розроблено технологію психологічного діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни (Пророк, 2023). Окрім того, показана роль он-лайн практикумів з ментального здоров'я в освітніх організаціях під час війни (Найдьонова, 2022) та ін. Узагальнено основні напрямки роботи щодо формування безпечного середовища у закладах освіти та надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги постраждалим в умовах війни (Панок, 2023в), різні аспекти підтримки психічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу в умовах війни, насамперед, через психоедукаційні та навчальні технології (Максименко, Карамушка, Чепелева & Кокун, 2023),

Звертає увагу на себе той факт, що, окрім негативного впливу війни, появляються, хоча і поодинокі, роботи, в яких аналізуються *позитивний вплив війни (особистісне, посттравматичне зростання)* на здобувачів війни. Так, проаналізовано взаємозв'язок між задоволеністю життям та посттравматичним зростанням у аспірантів в умовах війни в Україні (Щотка & Андрєєва, 2022),

особистісне зростання здобувачів вищої освіти в умовах хронічної дії стресорів війни (Щотка & Андрєєва, 2023). Підкреслимо, що цей аспект дослідження означеної проблеми є особливо важливим в контексті післявоєнного відновлення всіх соціальних суб'єктів (особистості, організації, суспільства).

Разом з тим, щодо розробки та впровадження *організаційно-психологічних технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу* в умовах війни та післявоєнного відновлення, то, як свідчить аналіз літератури, дана проблема практично не *знайшла відображення в літературі*. Є лише окремі розробки, близькі до цієї проблеми. Так, обґрунтовано можливості позитум-підходу у психологічній допомозі педагогам України в умовах війни (Коновальчук, 2022), вивчено лідерські стратегії поведінки керівників закладів загальної середньої освіти у кризовій ситуації (Міляєва & Пристай, 2022), обґрунтовано особливості проектування психологічно комфортного простору у закладі освіти в умовах воєнного часу (Литовченко, Вовченко, Таранченко, Жук & Литвинова, 2024), визначено умови запобігання професійному вигоранню педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у воєнний час (Лапа, 2023), зміст психологічного супроводу вчителя в умовах війни (Ігнатович, 2023).

Однак, в силу значущості освітніх організацій як важливого соціального утворення, яке виконує важливі соціально-економічні та психологічні функції в умовах війни, та врахування того, що саме освітній персонал, наряду з батьками, несе відповідальність за психологічну підтримку дітей та підлітків в умовах війни, їх навчання та розвиток в цих дуже складних умовах, розробка таких технологій набуває особливого значення. Такі технології можуть використовувати, як психологи, які працюють в освітніх організаціях, так і працівники інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також самі працівники освітніх організацій.

Тому побудова цілісної концепції технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення є *актуальним науковим завданням*, підходи до вирішення якого будуть розглянуті в наступному розділі монографії.

Висновки до розділу 2

1. *Психологічні технології* являють собою один із видів гуманітарних технологій, які використовуються для психологічного забезпечення різних аспектів життєдіяльності, професійної активності та розвитку особистості, соціальних груп, організацій, суспільства в цілому, як і в звичайних умовах, так і в умовах кризи та складних життєвих ситуаціях.

2. *Психолого-організаційні технології* - це система принципів (активності, самостійності, діалогічності, ситуативності, рефлексивності та ін.), методів (проблемно-пошукових та інформаційно-репродуктивних) та інтерактивних

технік (організаційно-спрямовуючих та змістовно-сміслових), які спрямовані на розв'язання певних психолого-організаційних проблем, пов'язаних як з діяльністю та розвитком організації в цілому, так і діяльністю менеджерів та персоналу організацій.

Виділяють такі *основні види психолого-організаційних технологій*: технології забезпечення діяльності та розвитку організацій; технології попередження та подолання соціальної напруженості в організаціях; технології забезпечення ефективної діяльності та психічного здоров'я менеджерів організацій; технології забезпечення ефективної діяльності та психічного здоров'я персоналу організацій; технології забезпечення ефективної взаємодії менеджерів та персоналу організації.

3. Позитивно оцінюючи зміст та кількість розробок з проблеми технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя особистості в умовах війни та післявоєнного відновлення, слід говорити про *ряд обмежень у цьому напрямку*: а) наявні розробки психологічних технологій стосуються окремих аспектів цієї проблеми (наприклад, подолання негативних психічних станів), при цьому відсутні цілісні розробки, в яких би психічне здоров'я розглядалося як цілісна система, відповідно до підходу ВООЗ; б) переважають розробки, які стосуються найбільш вразливих категорій (дітей, жінок, вимушених переселенців) і зовсім небагато розробок, які стосуються дорослого, працюючого населення; в) серед малочисельних досліджень, які присвячено вивченню психологічних особливостей персоналу організацій в умовах війни, акцент робиться переважно на працівниках і недостатньо приділяється уваги керівникам, оскільки вважається, що вони, відповідно до свого «високого» статусу, можуть і повинні самі справлятися з психологічними проблемами; г) серед різних категорій фахівців переважають розробки технологій, які стосуються «стресонебезпечних» професій, а більш «спокійні» професії, до яких, зокрема, відносяться і працівники освітніх організацій, часто залишаються поза увагою, що негативно позначається на їх діяльності.

Список використаних джерел

1. Герило Г. М., Гніда Т. Б., Корнієнко І. О., & Луценко Ю. А. (2018). *Організація соціально-психологічного супроводу дітей, сімей, які постраждали внаслідок військових конфліктів* / заг. ред. Ю. А. Луценко. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
2. Гордієнко-Митрофанова, І., & Гоголь, Д. (2022). *Позитивна психотерапія: навч. посіб. з психотерапевт. практик розвитку усвідомленої стресостійкості*. ГО «МНГ».
3. Гребінь, Л. О. (2015). Особливості практики надання психологічної допомоги пораненим військовослужбовцям. У З.Г. Кісарчук (ред.). *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій* (с. 74- 85). Логос.
4. Гурльєва, Т.С. (2020). Технологія психологічної допомоги громадянам у подоланні проявів ПТСР через текст у друкованих ЗМІ та Інтернет-ресурсах. У З.Г. Кісарчук (ред.). *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу*. Монографія (с. 159-177). Видавничий Дім «Слово». <http://surl.li/jnagc>

5. Гурлева, Т. (2023). *Я – свідомий читач: як убезпечити себе від маніпулятивного впливу через медіатекст.* «Каравела». https://lib.iitta.gov.ua/735186/1/HURLIEVA_2023_poradnik.pdf
6. Довгань, Н. (2023). Технологія розвитку психологічної готовності громадян до конструктивної поведінки у надзвичайних ситуаціях. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(28), 85-94. <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.9>
7. Заушнікова, М. Ю., Тонкопей, Ю.Л., & Петухова, І.О. (2023). Динаміка рівня тривожності здобувачів вищої освіти у прикордонному регіоні в умовах війни. *Науковий журнал «Габітус»*, 45, 59-63. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45>.
8. Зливков, В. Л., & Лукомська, С. О. (2022). Особливості використання тренінгу життєстійкості у психологічній реабілітації учасників бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*, 1 (65), 24-30.
9. Ігнатівич, О. М. (2023). Психологічний супровід вчителя в умовах війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1-6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5225>
10. Каліщук, С. (2022). Базиси реалістичного співвіднесення психолога-консультанта із світом в умовах війни. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2, 79-86.
11. Карамушка, Л.М. (2001). Концептуальні засади дослідження підготовки практичних психологів до надання психологічної допомоги управлінському персоналу організацій. *Актуальні проблеми психології. Том.1: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*, 2, 260-267.
12. Карамушка, Л.М. (Ред.) (2005). *Технології роботи організаційних психологів.* «ІНКОС».
13. Карамушка, Л.М. (2012). Технологічний підхід в діяльності організаційних психологів: сутність та основні форми реалізації. *Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб. наук. праць; у 5 т. Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія.* Пед. думка.
14. Карамушка, Л.М. (2009). Сутність та особливості реалізації технологічного підходу в діяльності організаційних психологів. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 23, 57–64.
15. Карамушка, Л.М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу).* Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
16. Карамушка, Л.М. (2023). *Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни.* Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/737839/>
17. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О.С. (2018). *Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості.* Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
18. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О.С. (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій.* Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/733813/>
19. Карамушка, Т.В., Полівко, Л.Ю., Вісіч, О.Ю., Трофімов, А.Ю., Карамушка, Л.М., Креденцер, О.В., & Терещенко, К.В. (2023). *Психологічний супровід незламних: методичні рекомендації по роботі з військовослужбовцями, які зазнали ампутації внаслідок бойових дій.* Видавець Вікторія Кундельська. <https://www.academia.edu/98553371/>
20. Кісарчук, З.Г. (Ред.). (2020). *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу.* З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін. Видавничий Дім «Слово». <https://lib.iitta.gov.ua/722181>
21. Кирилюк, І., & Чвертко, Л. (2023). Волонтерський туризм як інструмент соціальної інтеграції вимушено переміщених осіб під час російського воєнного

- вторгнення. *Економічні горизонти*, 1(23), 80–91. [https://doi.org/10.31499/2616-5236.1\(23\).2023.273362](https://doi.org/10.31499/2616-5236.1(23).2023.273362)
22. Коқун, О.М., Агаєв, Н.А., Пішко, І.О., & Лозінська, Н.С. (2018). Основи психологічних знань про психічні розлади для військового психолога. НДЦ ГП ЗСУ.
23. Коқун, О.М., Клочков, В.В., Мороз, В.М., Пішко, І. О., & Лозінська, Н.С. (2022). Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій. Фенікс. https://lib.iitta.gov.ua/731412/1/Посібник_.pdf
24. Коновальчук, М.В. (2022). Позитум-підходи у психологічній допомозі педагогам України в умовах війни. *International training & science on-line conference «In search of truth and humanity on the age of war»* (21-26 August, 2022, Leszno, Poland): Abstracts. (с.187-193).
25. Креденцер, О., Карамушка, Л., Вальдшмідт, Ф., & Клімов, С. (2022). Концепція проекту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 6-25. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1>
26. Криволапчук, В. (Ред.) (2023). Психологічні технології надання допомоги працівникам поліції після їх перебування в екстремальних ситуаціях / Укл.: В. Остапович, Л. П'янківська, О. Давидова, Ю. Бойко-Бузиль. «Видавництво «Людмила».
27. Лазос, Г. (2022). Психологи і війна: зміна парадигми надання психологічної/психотерапевтичної допомоги та резильєнтність фахівця. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 37-47. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.3>
28. Лапа, О. В. (2023). Запобігання професійному вигоранню педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у воєнний час. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1-5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5226>
29. Лехолетова, М. М. (2024, 4 квітня). Інноваційні технології у процесі професійної підготовки соціальних працівників. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи*: Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (с. 199-202).
30. Литвинененко, Л.І. (2023). Застосування психотерапевтичної технології, зорієнтованої на мобілізацію та зміцнення ресурсів, що сприяють психологічній стійкості ветеранів у подоланні проявів ПТСР. У *Застосування психотерапевтичних технологій у наданні допомоги постраждалим з проявами посттравматичного стресового розладу* (с.59-85). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/736404/>
31. Литовченко, С. В., Вовченко, О. А., Таранченко, О. М., Жук, В. В., & Литвинова, В. В. (2024). Проектування психологічно комфортного простору у закладі освіти в умовах воєнного часу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 6(1), 1-5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6125>
32. Лолєнко, К. (2022). Компоненти професійного бренду психолога в мирний час та в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 55-63. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.5>
33. Максименко, С.Д. (Ред.). (2020). *Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору*. Видавничий Дім «Слово». <https://lib.iitta.gov.ua/723087>
34. Максименко, С.Д., Карамушка, Л.М., & Зайчикова, Т.В. (Ред.). (2006). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. 2-е вид., перероб. та доповн. Міленіум.
35. Максименко, С.Д., Карамушка, Л.М., Чепелєва, Н.В., & Коқун, О.М. (2023). Про діяльність Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України щодо психологічної підтримки населення України під час воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.51>
36. Максименко, С. Д., Кузікова, С. Б., & Зливков, В. Л. (2019). Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості. Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

37. Максимов (Шарон), Д. (2022). Хібукі-терапія як метод подолання психічної травми у дітей в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3-4 (27), 48-54. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.4>
38. Мальцева, О., & Шувалова, А. (2023). Соціально-психологічна реабілітація цивільного населення під час війни. *Nauka I Studia*, 11. Retrieved from https://nauka-i-studia.eu/ojs/index.php/pl_ojs/article/view/237
39. Мельник, Ю. Б. (2011). *Основи психотехнологій*. ХНПУ.
40. Міляєва, В., & Пристай, О. (2022). Психологічний аспект аналізу лідерських стратегій поведінки керівників закладів загальної середньої освіти у кризовій ситуації. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 103-112. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.10>
41. Музика, О.Л. (Ред.) (2023). *Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/737267/>
42. Найдьонова, Л. А. (2022). Он-лайн практикуми з ментального здоров'я і психологічні хвилинки всеукраїнського розкладу: медіапсихологічні закони підтримки навчання дітей під час війни. У *Психологія російсько-української війни: внутрішній погляд* (с. 26-27). Талком.
43. Омельченко, Я. М. (Ред.) (2023). *Застосування психотерапевтичних технологій у наданні допомоги постраждалим з проявами посттравматичного стресового розладу* / Я. М. Омельченко, З.Г. Кісарчук, Т.С. Гурлева, Г. П. Лазос [та ін.]; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/736404/>
44. Павлюк, М. М., & Шепельова, М. В. (2020). *Сучасні психологічні технології надання психологічної допомоги сім'ям постраждалих у подоланні складних життєвих обставин*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
45. Панок, В.Г. (1997). До побудови теоретичних засад української практичної психології. *Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнар. конф.* (с. 344-351).
46. Панок, В. Г. (2023а). Актуальні проблеми охорони психічного здоров'я українського народу в часи війни: питання теорії і методології. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5218>
47. Панок, В.Г. (Ред.) (2023b). Наукова і волонтерська діяльність установ психологічного профілю НАПН України з проблем формування безпечного середовища у закладах освіти та надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги постраждалим в умовах війни (2019-2023 рр.). Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736657>
48. Панок, В. Г. (2023с). Психологічні дослідження в умовах війни: проблеми і завдання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5133>
49. Панок, В.Г., & Ткачук І.І. (Ред.) (2019). *Консультавання в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій*. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
50. Панок, В. Г., & Ткачук, І. І. (Ред.) (2021). *Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи)* / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Ю. П. Гопкало, Т. Б. Гніда, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук. Ніка-Центр. <https://lib.iitta.gov.ua/729191/1/tehnologii3.pdf>
51. Паркулаб, О., & Дметерко, Н. (2023). Арттерапевтичні технології психологічної допомоги дітям, які опинились у складних життєвих обставинах. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*, 2(58), 31-36. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2023.2.5>

52. Пилипенко, Н. (2022). Психологічна допомога та підтримка постраждалим внаслідок війни в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*, 70(6), 142–148. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-142-148>
53. Педоренко, В. М. (2022). Особливості психоемоційного стану переселенців в умовах іншої країни (на прикладі Німеччини). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (5), 5-10. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.1>
54. Попова О. І., Ільїна-Стогнієнко В. Ю., & Герасименко О. А. (2023). Успішні кейси дистанційного навчання в медичних закладах освіти України в період воєнного стану. *Академічні візії*. вип. <https://academyvision.org/index.php/av/article/view/260>.
55. Приходченко, Л.Л. (Ред.) (2021). *Технології тайм-менеджменту в управлінській діяльності державних службовців*. ОРІДУ НАДУ.
56. Пророк, Н.В. (2023). Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни. [Н. В. Пророк, С. Т. Бойко та ін.] ; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, <https://lib.iitta.gov.ua/737541/>
57. Пророк, Н.В. (Ред.) (2015). Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко та ін., ПП «Канцлер».
58. Прохоров, А. О. (2021). *Технологии психической саморегуляции*. Гуманитарный центр.
59. П'янківська, Л. В. (2024). Психотехнології надання допомоги працівникам поліції. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина», 1(35), 625-637.
60. Романовська, Д. Д. (2022). Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 1, 148-152. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.28>
61. Сердюк, Л.З. (Ред.) (2018). *Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/712878/>
62. Сингаївська, І., & Осауленко, Н. (2023). Особливості комунікативних проблем в шлюбних партнерських стосунках переселенців під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 3(71), 125–134. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-71-125-134>.
63. Сміт, П., Дирегров, Е., & Юле, У. (2016). *Діти та війна: навчання технік зцілення*. Інститут психічного здоров'я Українського Католицького університету
64. Таурит, Г. Е. (1985). *Українська радянська енциклопедія (УРЕ): в 12 томах (1974–1985 р.р.)*. <http://leksika.com.ua/ure/>
65. Титаренко, Т. М. (2017). Технології соціально-психологічної реабілітації та способи відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах тривалої травматизації. Т.М.Титаренко (ред.). *Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій: методичні рекомендації*. (с. 7 – 23). Кропивницький: Імекс-ЛТД.
66. Титаренко, Т. М. (2018). Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації. Імекс-ЛТД.
67. Титаренко Т. М. (2024). Моє майбутнє залежить від мене: практики здорового сьогодення у воєнних і повоєнних умовах. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Імекс-ЛТД ,
68. Федько, В. (2022, 22 квітня). Психологічна підтримка здобувачів освіти та організація навчання під час війни. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (с. 171-176). Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

69. Щотка, О., & Андрєєва, Я. (2022). Взаємозв'язок між задоволеністю життям та постравматичним зростанням у аспірантів в умовах війни в Україні. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3-4 (27), 64-74.
70. Щотка, О., & Андрєєва, Я. (2023). Напрями особистісного зростання здобувачів вищої освіти в умовах хронічної дії стресорів війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 30(4), 47-55. <https://doi.org/10.31108/2.2023.4.30.5>
71. Чепелева, Н.В. (Ред). (2019). *Дискурсивні технології самопроектування особистості*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>
72. Чижевський, С. О. (2023). Особливості психологічного відновлення військовослужбовців в умовах повномасштабного російського вторгнення. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(2), 1-5. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5229>
73. Яромльчик, М. О., & Лич, О. М. (2021). Психологічні технології роботи з військовослужбовцями під час декомпресії. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 2, 88-92
74. Almoshmosh, N. (2016). The role of war trauma survivors in managing their own mental conditions, Syria civil war as an example. *Vicenna J Med*, 6(2), 54–59. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4849190>
75. Mescon, M. H., Albert, M., & Khedouri, F. (1988). *Managemnt*. Harper & Row.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Теоретико-методологічні основи розробки системи технологій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

3.2. Загальна структура та основні складові системи технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

3.3. Основні етапи реалізації технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

3.1. Теоретико-методологічні основи розробки психологічних технологій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

Для розробки психологічних технологій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя *освітнього персоналу* в умовах війни та післявоєнного відновлення нами було визначено, насамперед, **ряд суттєвих теоретико-методологічних положень.**

По-перше, важливим є розуміння змісту війни та її психологічних наслідків. У літературі зазначається, що ситуація війни є надзвичайно психотравмівною для психіки як дорослої людини, так і дитини, бо пов'язана із втратою їхнього здоров'я і життя, руйнуванням потреби в безпеці, зниженням базової довіри до світу, зміною цінностей і сенсу життя, інтенсивністю та раптовістю травмівних подій (що менше очікується подія, то більше вона руйнує психіку), виснаженням психічного і фізичного здоров'я під впливом тривалого перебування в зоні екстремальних бойових дій чи ситуації війни; невизначеністю самої екстремальної ситуації і відсутністю контролю в ній; моральною невпевненістю щодо прийняття правильного рішення стосовно збереження життя і здоров'я (Пилипенко, 2022). Суттєвим є також те, що психотравмівна подія часто пов'язана з фактом або загрозою смерті, серйозного тілесного ушкодження чи сексуального насильства, несе людині абсолютно нову інформацію, яку необхідно інтегрувати в попередній життєвий досвід (Пилипенко, 2022).

Д.Д. Романовська (2022) зазначає, що сьогодні поняття «війна» стало частиною звичайного життя кожного українця, кожної української дитини, з одного боку, а з іншого боку, свідомість, ставлення до життя і цінності у частини громадян знаходяться у процесі трансформації, у іншій частині вже

безповоротно змінились, для значної частини українців актуалізувались відчуття тривоги, страху, пригнічення, провини, ворожості, і стали предметом психологічної допомоги. При цьому слід враховувати, зазначає автор, що все це на тлі соціально-психологічних наслідків, психоемоційного виснаження від пандемії Covid-19 (Романовська, 2022).

N. Almoshmosh (2016) стверджує, що після травматичних подій, пов'язаних з війною, може виникнути широкий спектр інтенсивних емоцій і реакцій, труднощі соціальної адаптації незахищеного населення і життя людей в зоні бойових дій, проблеми під час переміщення біженців, які зазнали досвід катувань і травм різного типу, що, як виявилось, пов'язано з проблемами психічного здоров'я людей.

Дослідники вказують на те, що виділяють чотири типи реагування на травматичну подію: а) без ознак порушення адаптації; б) непатологічна психічна адаптація як гостра стресова реакція; в) патологічна психічна дезадаптація; г) адаптаційні розлади (Кісарчук, Омельченко, Лазос, Литвиненко & Царенко, 2015).

Зазначається, що за умови недостатнього внутрішнього ресурсу в постраждалого під час війни його стресовий стан, що триває більше місяця, може бути пов'язаним із посттравматичним стресовим розладом (ПТСР) як відтермінована реакція на травматичний стрес, що здатний викликати психічні порушення у будь-якої людини (Пилипенко, 2022). ПТСР може супроводжуватися депресивними станами, в основі виникнення яких практичні психологи відмічають такі феномени: негативне ставлення клієнта до самого себе (з інтенсивним переживанням негативних емоцій (сорому, почуття провини, недовіри до людей і навіть реальних фактів, страхів тощо), неприйняття себе, негативне ставлення до майбутнього і поточної ситуації, негативне мислення, можливий гіперконтроль, подавлений настрій, втома, низька активність, відсутність змін на краще (Пилипенко, 2022).

N. Almoshmosh (2016) стверджує, що психологічні наслідки військової травми є поширеними та можуть бути пов'язаними навіть з *психічною інвалідністю*. У зв'язку з чим дуже важливо зосередитися на внутрішніх ресурсах – тому, що можуть постраждалі люди зробити, щоб допомогти собі впоратися зі своїми труднощами. Окрім спеціалізованої терапії, яка може знадобитися в конкретних випадках, є багато речей, які можна зробити на особистому та громадському рівнях, щоб допомогти відновити впевненість і відчуття контролю у постраждалих. Особливо необхідно краще розуміти постраждалих та заохочувати їх активну роль.

Разом з тим, говориться не лише про *негативний вплив* війни на психічне здоров'я та благополуччя, але і про *позитивний вплив* (Коструба & Поліщук, 2023). Зокрема, зазначається, що військові дії для цивільного населення можуть мобілізувати внутрішні та зовнішні ресурси для подолання психологічних негативних наслідків такої кризи (пережиті травми можуть слугувати каталізатором позитивних змін, зміцнення і поглиблення стосунків,

зміни життєвої позиції, виявлення сильних сторін власного характеру) (Коструба & Поліщук, 2023).

По-друге, суттєвим є виділення змісту та видів психологічної допомоги і підтримки людей, котрі перебувають у психотравмуючих ситуаціях війни та обґрунтування того, які види психологічної допомоги можуть надаватися за допомогою технологій.

У літературі зазначається, що залежно від інтенсивності і складності життєвої ситуації, пов'язаної з війною, виділяють такі види психологічної допомоги і підтримки людей в ній: а) кризове втручання; б) психологічно-терапевтична допомога (Пилипенко, 2022). Кризове втручання полягає у втручанні в ситуацію з метою усунення або мінімізації психологічних наслідків такої ситуації (неадекватного емоційного реагування, виведення з шокowego стану та зменшення ознак кризового стану, підвищення ресурсної спроможності для виходу з гострої кризової ситуації з адекватним управлінням своєю поведінкою тощо), а також з соціальною підтримкою. Психологічно-терапевтична допомога являє собою більш тривалу терапевтичну, психокорекційну та реабілітаційну роботу фахівців з метою відновлення соціально-психологічного благополуччя та психічного здоров'я особистості клієнта, що зазнав військової агресії, та у процесі вирішення значущої для нього психологічної проблеми (Пилипенко, 2022).

Існує дещо інша класифікація психологічної допомоги, у якій виділяють такі види: а) перша психологічна допомога; б) рання психологічна допомога (П'янківська, 2023). На прикладі надання психологічної допомоги поліцейських, говориться про особливості кожного із видів. Так, *перша психологічна допомога* надається у перші 24 години після травмувальної події постраждалому поліцейському і вона виступає комплексом необхідних заходів соціальної підтримки та практичної психологічної допомоги особам, є основою первинної профілактики ПТСР, а також допомагає працівникові поліції вижити, зберегти і відновити свої функції життєздатності. В той час, *рання психологічна допомога* надається в період від 4 до 30 діб після впливу травмуючої події, а також при проявах симптомів гострого стресового розладу і на цьому етапі надання допомоги обов'язковим є стабілізація психоемоційного стану та відновлення нормального рівня функціонування стану працівника, що досягається через такі дієві форми психологічної роботи психолога, як психодіагностика, психологічна підтримка та психоедукація (П'янківська, 2023). Слід зазначити, що не зважаючи на дещо інші назви, порівняно із першою класифікацією, за своїм змістом ці види психологічної підтримки фактично одні й ті самі.

Окрім названих видів психологічної допомоги, виділяють ще один - *психологічний супровід службової діяльності* (Наказ МВС України від 6 лютого 2019 року № 88, 2019). Наприклад, з поліцейськими, що зазнали травмувального впливу, після перебування в екстремальних ситуаціях і були включені до групи психологічної підтримки, психологічний супровід включає:

здійснення заходів адаптації та реадаптації до нових соціальних умов: формування у них належної відповідальності за власний стан здоров'я та життя, вирішення актуальних психологічних проблем; переосмислення ними травмувального досвіду та сприяння їх посткризовому зростанню (Наказ МВС України від 6 лютого 2019 року № 88, 2019).

Коли ми говоримо про розроблені нами технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення, то вони являють собою технології, за допомогою яких можуть надаватися *психологічна допомога другого виду* (мова йде, насамперед, про групи психологічної підтримки, які представлено в 13 розділі), та здійснюватися *психологічний супровід* освітнього персоналу (після його перебування в екстремальних ситуаціях, пов'язаних з війною, та переживання травмівних ситуацій). Також окрему групу складають техніки *психологічної самопомоги* (як складові технології), які представлено в більшості тренінгів, вебінарів та груп психологічної підтримки.

По-третє, значущим є визначення *парадигм психотерапевтичної чи психологічної практики*, які будуть покладено в основу розроблених нами технологій. У літературі зазначається, що психологічна допомога постраждалим в умовах військового конфлікту може здійснюватися в різних парадигмах психотерапевтичної чи психологічної практики: так, в логотерапії В. Франкла психотерапевт чи клінічний психолог приділяє увагу сенсоутворювальним механізмам подолання психотравми, коли виживання в екстремальних обставинах залежить від знаходження сенсу людиною навіть у стражданнях; в основі когнітивної моделі стресу А. Бека та Г. Емері лежить когнітивна оцінка психотравмівної ситуації постраждалим, яка й визначає його адаптивні, неадаптивні чи дезадаптивні когнітивно-поведінкові стратегії; нарративна техніка ефективно застосовується в роботі з людьми, що зазнали геноциду, психотравми в «гарячих точках», окупації; в груповій психотерапії ефективно дієвими є групи для структурування травматичних спогадів (робота «там і тоді») та групи із заданою структурою з метою подолання психотравми (робота «тут і тепер»), а поєднання гештальт-терапії з груповими формами роботи часто успішно застосовується при порушеннях сну, невротичних і психосоматичних розладах, депресивних станах, суїцидальній поведінці (Пилипенко, 2022).

В основу розроблених нами психотехнологій покладено *комплексний психологічний підхід*. В літературі зазначається, що використання *комплексного психологічного підходу* та інтегративного психотерапевтичного підходу є достатньо ефективно для надання психологічної допомоги в умовах війни (Пилипенко, 2022).

Це проявилось в тому, що, з одного боку, нами використовувались підходи, які стосуються безпосередньо організацій (мезорівень аналізу) такі, як підхід «здорових організацій» та технологічний підхід до розробки організаційно-психологічних технологій (Карамушка, 2022). З іншого боку,

використовувалися підходи, які стосуються персоналу організацій (мікрорівень аналізу): ресурсний підхід (Сондак & Матласевич, 2024); підхід посттравматичного зростання (Климчук, 2016); підходи позитивної психотерапії (Карамушка, 2023), когнітивно-поведінкової терапії (Креденцер, 2023), арт-терапії (Лагодзінська, 2023).

Базуючись на підході В.Г. Панка (1997) та враховуючи особливості діяльності організаційних психологів, нами розроблено **технологічний підхід в роботі організаційних психологів**, який передбачає розроблення (проектування) та впровадження спеціальних психолого-організаційних технологій, спрямованих на розв'язання конкретних психологічних проблем, які виникають в організації в конкретних умовах її життєдіяльності, а також для психологічного забезпечення потреб і запитів керівників та персоналу.

До основних *переваг* технологічного підходу в діяльності організаційних психологів, на наш погляд, належать: можливість поєднання академічної та практичної діяльності організаційних психологів; «операціональність» діяльності організаційних психологів; «сфокусованість» на практичному розв'язанні конкретних психологічних проблем в організаціях; динамічність діяльності організаційних психологів; можливість вияву та розвитку власного творчого потенціалу та інноваційності та ін. (Карамушка, 2022).

Разом з тим, як і кожне явище, технологічний підхід має і свої *обмеження*: необхідність забезпечення у структурі психолого-організаційних технологій певних компонентів та складових; необхідність дотримання певних етапів в розробці психолого-організаційних технологій; наявність деякої стереотипізації у вирішенні психологічних завдань в організації та ін. (Карамушка, 2022).

Тому важливою проблемою є врахування організаційними психологами організацій, як переваг, так і обмежень технологічного підходу у процесі розробки та впровадження психолого-організаційних технологій, чого можна досягнути, зокрема, в результаті вияву творчості у розробці власних, оригінальних психолого-організаційних технологій, користуючись загальними підходами до їх підготовки та впровадження.

По-четверте, важливо враховувати значущість психологічної готовності психологів до надання психологічної допомоги постраждалим в умовах війни, а також інших допоміжних професій, з одного боку, а з іншого боку, суттєвим є профілактика професійного вигорання таких фахівців.

У цьому контексті О.І. Бондарчук (2016) зазначає, що у структурі готовності психолога до надання психологічної допомоги особам, які перебувають в ситуації війни, та членам їх сімей як складного особистісного утворення можна виокремити такі компоненти: когнітивний, афективний, конативний. До когнітивного компоненту відноситься сукупність знань щодо змісту, чинників, методів і технік надання психологічної допомоги особам, які беруть участь в АТО (антитерористична операція, комплекс заходів, спрямованих на попередження, запобігання та припинення терористичних дій)

та членам їх сімей, які суттєво знижують ризик деструктивних тенденцій у даному процесі, зокрема, неправильного сприйняття професійно навантаженої інформації та її спотворення). Афективний компонент передбачає позитивне ставлення до надання психологічної допомоги (сукупність мотивів, що зумовлюють відповідне налаштування психолога). І когнітивний компонент являє собою сукупність практичних умінь і навичок до надання психологічної допомоги, зокрема, ведення конструктивного діалогу з клієнтами; здійснення самоконтролю в ускладнених ситуаціях професійної діяльності; використання оптимальних шляхів і засобів подолання стресових ситуацій у професійній діяльності тощо). Автор наголошує, що лише високий рівень розвитку зазначених компонентів сприятиме готовності психологів до надання якісної психологічної допомоги особам, що постраждали внаслідок кризових травматичних подій (Бондарчук, 2016).

Д.Д. Романовською (2022) представлено структуру науково-методичного супроводу, якого потребують працівники психологічної служби системи освіти, та визначено алгоритм професійної діяльності практичного психолога в умовах воєнного часу (на прикладі Чернівецької області).

Зазначимо, що розроблені нами технології, які представлено у цій монографії, фактично складатимуть основу для формування у психологів когнітивного компоненту готовності до надання психологічної допомоги, разом з тим, для розвитку всіх компонентів готовності психологів до реалізації розроблених нами технологій потрібне спеціальне навчання психологів, що складає окреме науково-методичне та організаційне завдання.

3.2. Загальна структура та основні складові технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

Після визначення теоретико-методологічних основ розробки технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення, нами було визначено *основні складові технологій*, такі, як *рівні та форми реалізації технологій, їх зміст і техніки*, які разом утворюють загальну структуру технології.

Співвідношення рівнів та форм реалізації технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення представлено на рис. 3.1. Опис змісту та основних технік подається послідовно, відповідно до рівня та форми технології.



Рис. 3.1. Модель «Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»

Проаналізуємо послідовно всі складові технологій.

По-перше, з урахуванням попередніх наших розробок (Карамушка, 2022b) та розробок інших авторів, нами було виділено 4 основні рівні реалізації психолого-організаційних технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення (рис. 3.1). До таких рівнів віднесено: а) макрорівень (рівень освітньої галузі); б) мезорівень (рівень освітніх організацій); в) мезорівень (міжорганізаційний рівень, рівень громади); г) мікрорівень (рівень освітнього персоналу).

По-друге, було визначено основні форми реалізації технологій на кожному із рівнів:

- **Макрорівень** (рівень освітньої галузі): а) всеукраїнські онлайн вебінари; б) онлайн та офлайн науково-практичні форуми;
- **Мезорівень** (рівень освітніх організацій): а) офлайн та онлайн тренінги в освітніх організаціях та інститутах післядипломної освіти, у тому числі на деокупованих територіях; концепція політики «Healthy organizations» в освітніх організаціях;
- **Мезорівень** (міжорганізаційний рівень, рівень громади): проекти організаційно-психологічної та соціально-психологічної підтримки членів громади та освітнього персоналу;
- **Мікрорівень** (рівень освітнього персоналу): а) психологічні консультації; б) психотерапевтичні сесії.

Так, на **макрорівні** (рівень освітньої галузі) реалізувались технології із загальною назвою «Технології психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та проблеми забезпечення психічного здоров'я та благополуччя». Зміст цих технологій реалізувався, насамперед, через *серію онлайн вебінарів*, які проводились за активної підготовки та участі авторів монографії спільно із вітчизняними та зарубіжними організаціями-партнерами, для освітян та психологів України.

Окрім онлайн вебінарів, важливими формами реалізації «Технологій психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та проблеми забезпечення психічного здоров'я та благополуччя» на макрорівні стали *онлайн та офлайн наукові та науково-практичні форуми* (конгреси, науково-практичні конференції, семінари, круглі столи), які також почали проводитись з перших місяці війни, і мали виражений фокус на висвітлення змісту та важливих складових психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу. Суттєву роль при їх проведенні відігравали *майстер-класи*.

У процесі реалізації «Технології психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни та проблеми забезпечення психічного здоров'я та благополуччя» було використано *дві групи технік*: техніки для проведення вебінарів і техніки для проведення майстер-класів.

До *технік для проведення вебінарів* було віднесено: міні-лекції; обговорення інформаційних та організаційних питань в чаті вебінару; роботах

в групах у відеокласах; міжгрупове обговорення після роботи у відеокласах; аналіз кейсів та ін.

Техніки для проведення майстер-класів включали: відбір запрошення фахівців-експертів; запрошення фахівців-експертів та вирішення організаційних питань (підготовка рекламних матеріалів, укладання договору про співпрацю); підготовка презентацій (за певними змістовними і технічними вимогами); питання та відповіді; групове обговорення та ін.

Підготовка вебінарів здійснювалась з урахуванням наявних в літературі підходів (Осадча, 2018; Попова, Ільїна-Стогнієнко & Герасименко, 2023; Haleem, Javaida, Qadri & Suman, 2022; Kervin, Danby & Mantei, 2019; Timotheou, Miliou, Dimitriadis et al., 2023).

Детальний зміст вебінарів та майстер-класів знайшов відображення в ряді публікацій авторів монографії, підготовлених разом із співorganizаторами (Бондарчук & Карамушка, 2023; Карамушка & Креденцер, 2023; Максименко, Карамушка, Чепелева & Кокун, 2023).

Слід зазначити, що суттєвим при цьому було те, що матеріали вебінарів та майстер-класів були підготовлені їх авторами переважно на *основі власного практичного досвіду* надання психологічної допомоги під час війни в Україні та за кордоном, *власних наукових розробок*, що сприяло «операційному» (зрозумілому, структурованому) передаванню такого досвіду учасникам вебінарів, який був особливо значущим в умовах професійної невизначеності, коли освітяни та психологи активно шукали нові, невідомі раніше алгоритми власної поведінки та поведінки людей, за яких вони несуть безпосередню відповідальність, насамперед, за рідних, учнів/студентів, працівників освітніх організацій та ін.

Окрім того, суттєвим при цьому було *спільне емоційне «проживання»* проблем, які стали предметом висвітлення на вебінарах та майстер-класах, також створення професійного нетворкінгу, ком'юніті людей, які хоча і були «розірвані» територіально (знаходились в різних регіонах України та в різних країнах за кордоном (Австрія, Великобританія, Ізраїль, Польща, Німеччина, Греція та ін.), але могли спілкуватись між собою, осмислювати новий професійний та особистий досвід.

Що стосується *мезорівня (рівня освітніх організацій)*, то на цьому рівні за своїм змістом реалізувалась *два види технологій*: а) офлайн та онлайн тренінги в освітніх організаціях та інститутах післядипломної освіти із загальною назвою «*Технології розвитку психологічних детермінант забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення*»; б) *Технологія «Розробка та впровадження політики «Healthy organizations» в освітніх організаціях»*.

Офлайн та онлайн тренінги стосувались врахування персоналом освітніх організацій таких детермінант забезпечення психічного здоров'я та благополуччя, як копінг-стратегії, толерантність до невизначеності, самоєфективність, комунікативний потенціал, креативність персоналу, і мали такі назви:

- «Технологія розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»;
- «Технологія розвитку копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»;
- «Технологія розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни»;
- «Технологія розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення їхнього психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни»;
- «Технологія розвитку креативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни».

Слід зазначити, що окрему тренінгову програму складала програма, яка була впровадженя на деокупованих територіях (в освітніх організаціях м. Буча Київської обл.) (Карамушка, 2022а; 2024а).

Відповідно до технологічного підходу, який було розглянуто у розділі 2, *психологічний тренінг* для психологічної підготовки менеджерів та персоналу організацій являє собою форму реалізації технологічного підходу, який дає можливість відпрацювати, «відтренувати» у його учасників психолого-управлінські та психолого-педагогічні уміння та навички, необхідні для забезпечення ефективної діяльності та розвитку освітніх організацій (Карамушка, 2022).

Реалізація психологічних тренінгів передбачала використання спеціальної системи *інтерактивних технік* (організаційно-спрямовуючих та змістовно-сміслових) (Карамушка, 2022). У структурі кожної тренінгової сесії використовувались інтерактивні техніки, які сприяють реалізації трьох основних складових технології: а) розкриття сутності певного явища (процесу) та його специфічних характеристик; б) діагностиці певних психологічних характеристик, які впливають на вияви певного явища (процесу); в) впровадження корекційно-розвивальних вправ для розвитку певних психологічних характеристик (особистості, групи, організації), які прямо чи опосередковано впливають на вияви складових того чи іншого явища (процесу).

Було використано, зокрема, такі змістовно-сміслові техніки: роботах в малих групах; міжгрупове обговорення; «мозкові» штурми; рольові/ділові ігри; аналіз ситуацій; домашні творчі завдання та ін. (Карамушка, 2022).

Також використовувались наявні в літературі розробки, які стосуються особливостей підготовки тренінгових програм, зокрема, в умовах війни (Злишков & Лукомська, 2022; Карамушка, 2022а; Романовська, 2022).

Технологія «Розробка та впровадження політики «Healthy organizations» в освітніх організаціях» була спрямована на розробку та реалізацію основних

підходів концепції «Healthy organizations». Як уже зазначалось вище, під «здоровими організаціями» розуміються організації, культура, клімат та практика яких створюють середовище, сприятливе для забезпечення різних видів здоров'я організацій, у тому числі, і психологічного, та безпеки працівників, а також для організаційної ефективності (Карамушка, 2021; Di Fabio, 2016, 2017).

Було використано такі техніки для розробки політики «здорових організацій»: вивчення офіційних документів та публікацій з проблеми; аналіз досвіду інших організацій; «мозкові штурми», групові обговорення, опитування членів організації; поетапне впровадження основних складових політики «здорових організацій» та ін.

Зміст технологій цієї групи розкрито в 7-11 підрозділах монографії та методичних рекомендаціях (Карамушка, 2024). Також дані технології розкрито в інших публікаціях авторів монографії (Карамушка, 2021, 2022, 2022а; Креденцер, 2024).

Щодо *мезорівня (міжорганізаційний рівень, рівень громади)*, то тут реалізувалась технологія, яка за своїм змістом називалась «Роль громади у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя вимушених переселенців в умовах війни».

Слід зазначити, що необхідність розробки та впровадження цієї технології була обумовлена інтенсивними міграційними процесами в умовах війни, і які стосуються «внутрішніх» та «зовнішніх» переселенців, тобто, українців, які із-за жаклих умов війни змушені були змінити місце проживання (опинитись в іншому регіоні України чи за кордоном) та адаптуватись до нових соціально-економічних та соціально-культурних умов. Варто наголосити, що дана технологія була спрямована не на освітній персонал, а на більш ширші категорії населення, відповідно до реальних ситуацій, які склались в громадах, хоча серед вимушених переселенців, за нашими даними, було в середньому одна п'ята працівників освітніх організацій. Разом з тим, програми передбачала і залучення освітян та психологів, які надавали психологічну допомогу особам, які проживають в громаді. Особливі такої технології також полягала в тому, що вона впроваджувалась в тісній взаємодії різних організацій (місцевого самоврядування, освітніх, медичних, волонтерських тощо).

Дана технологія реалізувалась, насамперед, через реалізацію *проектів організаційно-психологічної та соціально-психологічної підтримки вимушених переселенців*, ініціаторами та/або активними учасниками яких були автори монографії. До таких проектів було віднесено: 1) «Програма соціально-психологічної підтримки вимушених «внутрішніх» переселенців в рамках громади», яка реалізувалась у волонтерському центрі «SOS. Штаб громадянської оборони» м. Кам'янець-Подільського Хмельницької обл.; 2) Програма психологічної допомоги українцям, які змушені були покинути Україну під час війни, яка реалізувалась в рамках проекту «Соціально-психологічна підтримка українців у Німеччині».

Для реалізації названих технологій було використано такі техніки для роботи з вимушеними «внутрішніми» та «зовнішніми» переселенцями.

До *першої групи* відносилась підготовка психоедукаційних медіа-ресурсів (підготовка телевізійних програм та інтернет-ресурсів для соціальних мереж);

Другу групу утворили техніки проведення опитування серед вимушених «внутрішніх» переселенців в гуманітарних центрах (для вивчення їхніх запитів та потреб, емоційного стану).

Третю групу включала техніки для проведення індивідуальних психологічних консультацій та групових форм роботи (стабілізаційних груп та груп психологічної підтримки).

І *четверту групу* утворили *техніки для проведення роботи з психологами*: супервізійні зустрічі; інтервізійних зустрічі.

Слід зазначити, що названі підходи мали багато спільних характеристик з напрямками психологічної роботи які використовувались в цей період іншими психологами, які стосувались роботи громад та психологічних особливостей «внутрішніх» (Кирилюк & Чвертко, 2023) та «зовнішніх» (Арефнія, 2022; Бахмутова & Неска, 2022; Брацюнь, 2022; Креденцер, Карамушка, Вальдшмідт & Клімов, 2022; Педоренко, 2022; Сингаївська & Осауленко, 2023) переміщених осіб, особливостей взаємодії особистості із засобами масової комунікації (Гурлева, 2020). При цьому враховувались розробки, які стосувались психотерапевтичної та консультативної роботи (Климчук, 2016; Мальцева & Шувалова, 2023; Кісарчук, 2017; Литвиненко, 2023; Омельченко, 2023; Панок & Ткачук, 2019; Панок & Ткачук, 2021; Титаренко, 2017 та ін.).

Дана технологія відображена в *12-13 розділах* монографії, а також в інших публікаціях авторів монографії (Карамушка 2023; Креденцер 2023).

І на *мікрорівні (рівні освітнього персоналу)* реалізувалась технологія, яка за своїм змістом має назву *«Психологічна самодопомога освітнього персоналу щодо забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення»*.

Слід зазначити, що дана технологія не носила самостійних характер, а була фактично складовою інших технологій, які реалізувались на вище названих рівнях. Вона реалізувалась в таких основних формах: а) психологічних консультаціях; б) психотерапевтичних сесіях; в) індивідуальних творчих завданнях (в рамках тренінгових програм та груп психологічної підтримки). Дані техніки були складовими психологічних технологій другого та третього рівнів.

Дослідниками відзначено значущість психологічної самодопомоги як чинника стресостійкості та внутрішнього психологічного потенціалу протистояння українців психотравмам в умовах війни (Пилипенко, 2022), самодопомоги і самопідтримки як успішного адаптаційного потенціалу особистості в непередбачуваних для неї життєвих обставинах (Пилипенко, 2022).

Наголошено, що вагомим внутрішнім ресурсом для самодопомоги і самопідтримки в умовах війни є вміння піклуватися про самого себе,

саморозуміння і самоприйняття себе як цілісної особистості, як з позитивними, так і негативними рисами. У зв'язку з цим особливо важливо в таких емоційно складних ситуаціях, пов'язаних з війною, переживати всі негативні емоції (страх, злість, біль, агресію, розпач та ін.), говорити про свої неприємні почуття, виділяти час на проживання (переживання) болю у зв'язку із втратою, віднаходити сенси у своїй вірі в себе і в майбутнє та позитивні моменти в складних ситуаціях (новий досвід, висновки, підтримка інших, героїчні вчинки і надлюдські можливості) (Пилипенко, 2022).

І, насамкінець, самодопомога полягає у здатності людини до психологічної підтримки самої себе, з опорою на потенціал віри, надії і любові у ставленні до самої себе як адаптаційного потенціалу до найскладніших у житті кожної ситуацій.

Техніки психологічної самодопомоги, які використовувались у процесі практичної роботи, були такі: дихальні, саморегулятивні, догляду за тілом, релаксаційні, арттерапевтичні та ін.). При визначенні їх змісту використовувались публікації дослідників з цієї проблеми (Івкін, 2023; Лагодзінська, 2023; Паркулат & Дмитренко 2023; Прайлер, 2022; Прохоров, 2021; Сміт, Дерепров & Юле, 2021).

Дана технологія (як складова інших технологій) тією чи іншою мірою відображена в 12-13 розділах монографії, а також в інших публікаціях авторів монографії (Карамушка, 2022b; 2023a, 2024; Креденцер, 2023).

Таким чином, загальна структура технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення включала рівні, форми, зміст і техніки реалізації.

3.3. Основні етапи реалізації технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

До *основних етапів* реалізації технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення відносяться: підготовчий, основний та завершальний (рис. 3.2).

На *підготовчому етапі* відбувалася розробка змісту технології (за певним алгоритмом), який відповідає рівню та формі її реалізації. Також на цьому етапі визначались етапи розробки технології, критерії та методики визначення її ефективності.



Рис. 3.2. Основні етапи реалізації технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

Наприклад, до *основних етапів розробки психологічних тренінгів* (як форми реалізації) технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення) нами було віднесено: 1) чітке обґрунтування мети та завдань тренінгу; 2) визначення основних тематичних сесій, які входять до тренінгу; 3) обґрунтування переліку питань у кожному компоненті тренінгової сесії; 4) представлення кожного із визначених питань за допомогою відповідних видів інтерактивних технік, які уже знайшли відображення в літературі; 5) «наповнення» обраних видів інтерактивних технік змістом, який відповідає меті та завданням тренінгу; 6) створення нових, ще не існуючих інтерактивних технік, якщо цього потребує завдання тренінгу і зміст відповідних смислових питань або відчувається обмеженість існуючих технік та ін.

Під час *основного етапу* здійснювалось впровадження та апробації змісту технологій і вирішувались такі основні завдання: а) відбувалася апробація та деталізація основних складових технологій; б) здійснювався опис результатів виконання інтерактивних технік, які відносились до основних компонентів технологій (інформаційного, діагностичного та корекційно-розвивального); в) складався розгорнутий зміст (протокол проведення) кожного із занять. Це давало можливість підготувати розгорнутий опис технологій та можливість їх використання надалі іншими фахівцями.

Наприклад, у випадку з *впровадженням та апробацією змісту тренінгу* реалізувались такі підетапи: 1) простеження динаміки «основних» (змістовно-смислових) та «допоміжних» (наприклад, групової динаміки) процесів під час реалізації технології; 2) забезпечення рефлексії активності учасників тренінгу («власної») та інших учасників, включених у реалізацію тренінгу), за результатами окремої тренінгової сесії чи тренінгу в цілому; 3) відбувалася зміна, у разі необхідності, основних інтерактивних технік

виконання певних завдань (на основі результатів рефлексії) тощо.

Зазначимо, що протягом 2022 року та першої половини 2023 року було проведено такі серії вебінарів:

1) *«Психологічна підтримка особистості в умовах війни»* (квітень-травень 2022 року). Установи-організатори та співорганізатори вебінарів: Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (лабораторія організаційної та соціальної психології), Вища школа лінгвістична в Ченстохові (Польща); Українська Асоціація організаційних психологів і психологів праці (УАОППП). У вебінарах взяли участь освітяни, психологи, науковці з усіх регіонів України та Польщі (Карамушка & Креденцер, 2023).

2) *«Технології психологічної допомоги особистості та організації в умовах війни»* (вересень-листопад 2022 року). Проведення вебінарів здійснювалося за підтримки та донату ENOP (European Network of Organizational Psychologists) для гуманітарної підтримки УАОППП в умовах війни. У п'яти вебінарах взяли участь понад 500 організаційних психологів з різних осередків УАОППП з різних регіонів України, які опинились під час війни у Великобританії, Німеччині та Польщі. Учасники вебінарів представляли наукові, освітні, медичні, військові організації, організації системи державної служби, які організують та здійснюють психологічну допомогу населенню та професійним групам в період агресивної війни рф проти України.

3) *«Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час»* (березень-квітень 2023 року). Установи-організатори та співорганізатори вебінарів були Центральний інститут післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (лабораторія організаційної та соціальної психології); Вища школа HUMANITAS, Польща; Благодійний реабілітаційний центр допомоги дітям та сім'ї KINDERVELT, Ізраїль; Українська асоціація організаційних психологів та психологів праці; Український відкритий університет післядипломної освіти, Україна. У вебінарах взяли участь освітяни і психологи з усіх регіонів України з освітніх та інших установ й організацій (Бондарчук & Карамушка, 2023).

Всього було проведено 15 вебінарів, всі учасники були забезпечені всіма матеріалами для подальшої практичної роботи (презентаціями, відео-записами вебінарів на YouTube каналі ДЗВО «УМО» та Youtube каналі УАОППП). Записи вебінарів переглянули понад 22 500 осіб, а також всі учасники отримали сертифікати, які засвідчують проходження ними навчання.

Спільно із зарубіжними та вітчизняними організаціями-партнерами також було проведено такі *основні науково-практичні заходи* (чільне місце серед яких займали майстер-класи):

1) *Міжнародна науково-практична конференція «Психологічна допомога дітям в умовах війни»* (1 червня 2022 р., м. Київ). Установами-

організаторами та співорганізаторами виступили: Київський Інститут сучасної психології та психотерапії, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (лабораторія організаційної та соціальної психології), Благодійний фонд психологічної підтримки у кризових ситуаціях «Анкора», Благодійний фонд «Ariel», Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці.

2) *I Всеукраїнська науково-практична конференція «Технології забезпечення психічного здоров'я персоналу організацій в умовах війни»* (23 листопада 2022 р., м. Київ). Установами-організаторами та співорганізаторами є Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (лабораторія організаційної та соціальної психології) та ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» (факультет управління персоналом, соціології та психології, кафедра педагогіки та психології).

3) *IV Всеукраїнський конгрес з організаційної та економічної психології «Організаційна та економічна психологія в умовах війни: основні завдання та напрямки діяльності»* (23-24 листопада 2023 р., м. Київ). Установами-організаторами та співорганізаторами виступи: Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці.

Проведення онлайн вебінарів та науково-практичних заходів, які почали проводитись для освітян з перших місяців війни, сприяло *вирішенню таких завдань:*

- Осмисленню учасниками нової реальності в умовах війни та у повоєнний час, впливу війни на психологічний стан людей під час війни та їх базові потреби, найбільш поширені реакції учнів/студентів, вчителів/викладачів на події, спричинені війною, переживання травми та горя втрати під час війни та їх стадії; визначенню та пошуку психологічних ресурсів, їх видів (з опорою на патріотичні, гуманістичні цінності та ін.);

- Розумінню сутності психічного здоров'я в умовах війни, його основних структурних компонентів, таких, як протидія стресу, взаємодія з соціальним оточенням, включення в корисну волонтерську та професійну діяльність, здійснення самореалізації, а також рівнів та форм психологічного втручання для підтримання та збереження психічного здоров'я в умовах війни;

- Визначенню основних завдань, напрямків та форм діяльності освітніх організацій щодо забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни, особливостей їх взаємодії з волонтерськими та іншими організаціями;

- Зміні парадигми психологічної допомоги під час війни та значення резильєнтності в роботі психологів, визначення її сутності, чинників та умов розвитку;

- Визначенню специфіки, процедури та результатів діяльності стабілізаційних груп та груп психологічної підтримки для учнів/студентів, вчителів/викладачів в умовах війни;

- Висвітленню досвіду надання психологічної допомоги в умовах війни дітям, їх батькам, педагогічним працівникам та керівникам закладів освіти,

через розробку та впровадження психологічних інформаційних майданчиків («Первинна психологічна допомога під час війни», «Психологічна підтримка дітей під час війни»);

- Розумінню психологічних проблем українських біженців, які опинились за кордоном, стратегій роботи з людьми для мінімізування проявів гострого стресового розладу, впливу шоку побутової та культурної невлаштованості на психічний стан людей;

- Висвітленню досвіду проведення психологічних груп підтримки та індивідуальних консультацій для вимушених «внутрішніх» та «зовнішніх» переміщених осіб за кордоном;

- Представленню досвіду роботи з сім'ями та дітьми під час війни інших країн (наприклад, досвід Ізраїлю);

- Розкриттю змісту психологічної допомоги військовим (розкриття сутності психологічної стабілізації та реабілітації військових, форм індивідуальної та групової психологічної допомоги та ін., а також іншим професійним групам та населенню).

Загальна кількість освітнього персоналу, яка взяла участь в основному етапі дослідження складає *5062 осіб*. Детальний аналіз кожної із категорій учасників наведено при описі вибірки в розділі 4.

На *завершальному етапі* (визначення ефективності технології) використовувались *критерії та методи вимірювання ефективності технологій*, які були визначені на першому етапі, і які мали певну специфіку для технологій кожного рівня.

Так, для аналізу *ефективності вебінарів* використовувались такі критерії, як кількість присутніх на вебінарах осіб та число осіб, які переглянули відеозаписи вебінарів після їх проведення. Окрім того, аналізувались питання та оцінки, які висловлювали учасники у чаті вебінару, обмін інформаційними матеріалами в чаті, а також результати їх активності під час роботи у відеокласах (результати аналізу кейсів, які обговорювались під час відокласів у групах та парах, звичайно, із дотриманням принципів конфіденційності; визначення підходів до вирішення тих чи інших проблем, їх візуалізація та ін.).

Для вимірювання ефективності тренінгових програм було застосовано *три групи критеріїв*. Перша група критеріїв стосувалась рівня знань персоналу організацій щодо сутності психічного здоров'я, а також вираженості його складових. Друга група критеріїв стосувалась сутності конкретних детермінант психічного здоров'я та їх вираженості. І третя група критеріїв стосувалась ставлення персоналу освітніх організацій до змісту та особливостей реалізації технологій.

Для вимірювання відповідних критеріїв використовувались *авторські анкети та ряд діагностичних методик*, зокрема, адаптованих авторами дослідження. Це такі опитувальники, як «Методика «Самооцінка тривожності, фрустрованості, агресивності та ригідності»; «Шкали позитивного психічного здоров'я» (Positive Mental Health Scale (PMH-scale) J. Lukat, J. Margraf,

R. Lutz, W.M. van der Veld, E.S. Becker; адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко; «Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я» (Multidimensional Health Locus-of-Control Scales) (Kassianos, Symeou & Ioannou; адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко) та ін. (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2023).

У результаті проведеного дослідження було *доведено ефективність* розроблених організаційно-психологічних технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Висновки до розділу 3

1. Розробка змісту «Психологічних технологій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» передбачає врахування *ряду важливих теоретико-методологічних положень*: а) розуміння змісту війни та її психологічних наслідків; б) обґрунтування того, які види психологічної допомоги можуть надаватися у рамках розроблених технологій (психологічне навчання, психологічно-терапевтична допомога, психологічний супровід та ін.); в) використання комплексного психологічного підходу: включає реалізацію підходів, які стосуються діяльності організації (концепція «здорових організацій» та технологічний підхід до розробки організаційно-психологічних технологій) та діяльності та розвитку персоналу (ресурсний підхід; підхід посттравматичного зростання та позитивної психотерапії; когнітивно-поведінкової терапії та арт-терапії); г) необхідність формування в процесі спеціального навчання психологічної готовності психологів до використання таких технологій та забезпечення профілактики їхнього професійного вигорання.

2. До *основних складових* «Психологічних технологій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» відносяться такі *рівні та форми реалізації технологій*: а) *макрорівень* (рівень освітньої галузі): онлайн всеукраїнські вебінари; онлайн та офлайн науково-практичні форуми; б) *мезорівень* (рівень освітніх організацій): офлайн та онлайн тренінги в освітніх організаціях та інститутах післядипломної освіти, у тому числі на деокупованих територіях; «Технологія розробки політики «Healthy organizations» в освітніх організаціях»; в) *мезорівень* (міжорганізаційний рівень, рівень громади): проекти організаційно-психологічної та соціально-психологічної підтримки членів громади та освітнього персоналу; г) *мікрорівень* (рівень освітнього персоналу): психологічні консультації; психотерапевтичні сесії, індивідуальні творчі завдання.

3. До *основних етапів* реалізації «Технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» відносяться: а) підготовчий (розробка змісту та дизайну технології, визначення критеріїв та методів дослідження її

ефективності); б) основний (апробація та експериментальне впровадження технологій); в) завершальний (визначення ефективності технологій на основі розроблених критеріїв).

Список використаних джерел

1. Арефнія, С. (2022). Проблеми адаптації до умов війни українців, які стали героями телевізійної програми «Допомога психолога». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2(26), 7-15. <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.1>
2. Бахмутова, Л.М., & Неска, А. (2022). Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 22, 3-18.
3. Брацюнь, О.П. (2022). Соціально-демографічна та емоційно-психологічна характеристика українців, які покинули Україну внаслідок російської військової агресії. *Терапевтика*, 4 (3), 56-61.
4. Бондарчук, О. І. (2016, 30 березня). Соціально-психологічні проблеми готовності практичних психологів до надання психологічної допомоги особам, які беруть участь в АТО, та членам їх сімей. У *Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції: матеріали міжвідом. наук.-практ. конф. (с. 11-14): у 2-х ч.; ред. кол.: В. В. Черней, М. В. Костецький, О. І. Кудерміна [та ін.]. Нац. акад. внутр. справ*,
5. Бондарчук, О.І. & Карамушка, Л.М. (2023). *Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час (Україна-Польща-Ізраїль) для освітян та психологів. Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 1 (5), 1-4. <https://lib.iitta.gov.ua/736031/>
6. Зливков, В.Л., & Лукомська, С.О. (2022). Особливості використання тренінгу життєстійкості у психологічній реабілітації учасників бойових дій. *Вісник Національного університету оборони України*, 1 (65), 24-30.
7. Гурлева, Т.С. (2020). Технологія психологічної допомоги громадянам у подоланні проявів ПТСР через текст у друкованих ЗМІ та Інтернет-ресурсах. У *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу (с. 159-177)*. Видавничий Дім «Слово». <http://surl.li/jnagc>
8. Гурлева, Т. (2023). Я – свідомий читач: як убезпечити себе від маніпулятивного впливу через медіатекст. *Порадник для читача*. Вид-во «Каравела». https://lib.iitta.gov.ua/735186/1/HURLIEVA_2023_poradnik.pdf
9. Івкін, В.М. (2023). Силове тренування як засіб відновлення психологічного благополуччя індивіда в умовах війни. *Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні): матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 27-28 квітня 2023 р.) (с.181-183)*. <https://lib.iitta.gov.ua/735227/>
10. Карамушка, Л. (2021). «Healthy organizations»: сутність, основні напрямки та методи активності для забезпечення психічного здоров'я персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3 (23), 40-49. <https://doi.org/10.31108/2.2021.2.23.5>
11. Карамушка, Л.М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
12. Карамушка, Л.М. (2022а). *Тренінгова програма «Як зберегти та підтримати психічне здоров'я освітнього персоналу в умовах війни»: зміст, структура, процедура проведення. Київський журнал сучасної психології та психотерапії*, 4, 24-45. <https://lib.iitta.gov.ua/734063/>
13. Карамушка, Л.М. (2022b). *Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/730974/>
14. Карамушка, Л. (2023). Можливості використання методу позитивної психотерапії для

- реалізації концепції «Healthy Organizations». *Організаційна психологія. економічна психологія*, 29(2-3), 25-38. <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oper/article/view/393>
15. Карамушка, Л.М. (2023а). *Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни* Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/737839/>
16. Карамушка, Л.М. (2024). Тренінг розвитку продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психологічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(3), 3-39. <https://lib.iitta.gov.ua/740249/>
17. Карамушка Л.М. (2024а). Методичні рекомендації «Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати». Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України.
18. Карамушка, Л.М., & Креденцер, О.В. (Ред.) (2023). *Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці*/ Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко, В. І. Лагодзінська, В. М. Івкін, О. С. Ковальчук. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/734254/>
19. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О.С. (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій*. За ред Л. М. Карамушка, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/733813/>
20. Кирилук, І., & Чвертко, Л. (2023). Волонтерський туризм як інструмент соціальної інтеграції вимушено переміщених осіб під час російського воєнного вторгнення. *Економічні горизонти*, 1(23), 80–91. [https://doi.org/10.31499/2616-5236.1\(23\).2023.273362](https://doi.org/10.31499/2616-5236.1(23).2023.273362)
21. Кісарчук, З. Г., Омельченко, Я. М., Лазос, Г. П., Литвиненко, Л. І., & Царенко, Л. Г. та ін. (2015). *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій*. Вид-во «Логос».
22. Кісарчук З.Г. (Ред.). (2017). Особливості стосунків «психотерапевт – клієнт» у сучасному соціокультурному середовищі / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін. Видавничий Дім «Слово».
23. Климчук, В.О. (2016). Посттравматичне зростання та як можна йому сприяти у психотерапії. *Наука і освіта. Психологія*, 5, 46-52.
24. Коструба, Н.С., & Поліщук З.Б. (2023). Особистісна зрілість як чинник психічного здоров'я студентів під час війни. *Наукові перспективи*, 3(33), 339-347.
25. Креденцер, О.В. (2023). *Забезпечення психічного здоров'я українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/737841/>
26. Креденцер, О.В. (2024). *Тренінг розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій в контексті забезпечення їхнього психологічного здоров'я та благополуччя в умовах війни*. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1 (31), 50-59. <https://lib.iitta.gov.ua/740254/>
27. Креденцер, О., Карамушка, Л., Вальдшмідт, Ф., & Клімов, С. (2022). Концепція проекту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 6-25. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1>
28. Лагодзінська, В.І. (2023). Творчий потенціал арт-терапії як метод забезпечення психологічного здоров'я особистості під час війни. *Особистість у кризових умовах сучасності: психологічні виклики: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Івано-Франківськ, 03 березня 2023 р.). <https://ksp.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/68/2023/06/zbirnyk-tez-konferentsii-2023.docx.pdf>
29. Литвиненко, Л.І. (2023). Застосування психотерапевтичної технології, зорієнтованої на мобілізацію та зміцнення ресурсів, що сприяють психологічній стійкості ветеранів у подоланні проявів ПТСР. (с.59-85). В *Застосування психотерапевтичних технологій у наданні допомоги постраждалим з проявами посттравматичного стресового розладу*. / Я.

- М. Омельченко, З.Г. Кісарчук, Т.С. Гурлева, Г. П. Лазос [та ін.]; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/736404/>
30. Максименко, С.Д., Карамушка, Л.М., Чепелева, Н.В., & Кокун, О.М. (2023). Про діяльність Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України щодо психологічної підтримки населення України під час воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.51>
31. Мальцева, О., & Шувалова, А. (2023). Соціально-психологічна реабілітація цивільного населення під час війни. *Наука I Studia*, 11. https://nauka-i-studia.eu/ojs/index.php/pl_ojs/article/view/237
32. Назаренко Н.В., Гетьман А. А., & Гетьман Н. А. (2023). Вплив інтерактивних технологій навчання на здоров'я учнів. *Інноваційна педагогіка*, 64, 2, 13–17.
33. Наказ МВС України від 6 лютого 2019 року № 88. (2019). *Про затвердження Порядку організації системи психологічного забезпечення поліцейських, працівників Національної поліції України та курсантів (слухачів) закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку поліцейських*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0348-19#Text>.
34. Омельченко, Я. М. (Ред.) (2023). Застосування психотерапевтичних технологій у наданні допомоги постраждалим з проявами посттравматичного стресового розладу / Я. М. Омельченко, З.Г. Кісарчук, Т.С. Гурлева, Г. П. Лазос [та ін.]; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/736404/>
35. Осадча, Л. А. (2018). Психологічні особливості впровадження та використання цифрових технологій в освітніх процесах у вузі. *Інтернаука*, 8. 50–56.
36. Панок, В.Г. (1997). До побудови теоретичних засад української практичної психології. *Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнар. конф.* (с.344-351).
37. Панок, В.Г., & Ткачук, І. І. (Ред.) (2019). *Консультування в системі психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій*. УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.
38. Панок, В.Г., & Ткачук, І.І. (Ред.) (2021). *Технології психосоціальної допомоги дітям і сім'ям, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій (з досвіду роботи)* / авт. кол: В. В. Байдик, Ю. С. Бондарук, Ю. П.Гопкало, Т. Б. Гніда, І. О. Корнієнко, Н. В. Лунченко, Ю. А. Луценко, Р. А. Мороз, І. І. Ткачук. Ніка-Центр. <https://lib.iitta.gov.ua/729191/1/tehnologii3.pdf>
39. Паркулаб, О., & Дметерко, Н. (2023). Арттерапевтичні технології психологічної допомоги дітям, які опинились у складних життєвих обставинах. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. *Психологія*, 2(58), 31-36. <https://doi.org/10.32689/maur.psych.2023.2.5>
40. Педоренко, В. М. (2022). Особливості психоемоційного стану переселенців в умовах іншої країни (на прикладі Німеччини). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 5, 5-10. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.1>
41. Пилипенко, Н. (2022). Психологічна допомога та підтримка постраждалим внаслідок війни в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*, 70(6), 142–148. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-142-148>
42. Попова, О. І., Ільїна-Стогнієнко В. Ю., & Герасименко О. А. (2023) Успішні кейси дистанційного навчання в медичних закладах освіти України в період воєнного стану. *Академічні візії*. вип. <https://academyvision.org/index.php/av/article/view/260>.
43. Прайтлер, Б. (2022). *На їхньому боці. Психосоціальна робота з травмованими біженцями*. ВНТЛ-Класика.
44. Пророк, Н.В. (Ред.) (2023). *Психологічне діагностування проявів адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни* (2023). [Н. В. Пророк, С. Т. Бойко та ін.] Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, <https://lib.iitta.gov.ua/737541/>
45. Прохоров, А. О. (2021). *Технологии психической саморегуляции*. Гуманитарный центр.

46. П'янківська, Л. В. (2024). Психотехнології надання допомоги працівникам поліції. *Перспективи та інновації науки*. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»), 1(35), 625-637.
47. Романовська, Д. Д. (2022). Психологічна допомога у закладах освіти в період війни: запити, методики, алгоритми дій. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, 1, 148-152. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.1.28>
48. Сингаївська, І., & Осауленко, Н. (2023). Особливості комунікативних проблем в шлюбних партнерських стосунках переселенців під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 3(71), 125–134. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-71-125-134>.
49. Сміт, П., Дирегров, Е., & Юле, У. (2016). *Діти та війна: навчання технік зіллення*. Інститут психічного здоров'я Українського Католицького університету.
50. Сондак, Н., & Матласевич, О. (2024). Стратегії розвитку психологічної ресурсності здобувачів вищої освіти як засіб підвищення психічного здоров'я в академічному середовищі. *UNIVERSUM*, 7, 264–268. <https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/904>
51. Таурит Г. Е. (1985). Технологія. *Українська радянська енциклопедія (УРЕ): в 12 томах (1974–1985 р.р.)*. Режим доступу: <http://leksika.com.ua/ure/>
52. Титаренко, Т. М. (2017). Технології соціально-психологічної реабілітації та способи відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах тривалої травматизації. В *Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій* (с. 7 – 23). Імекс-ЛТД.
53. Almoshmosh, N. (2016). The role of war trauma survivors in managing their own mental conditions, Syria civil war as an example. *Avicenna Journal of Medicine*, 6(2), 54–59. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4849190/>
54. Di Fabio, A. (2016). Positive relational management for healthy organizations: psychometric properties of a new scale for prevention for workers. *Frontiers in Psychology*, 7, 1523. 10.3389/fpsyg.2016.01523
55. Di Fabio, A. (2017). Positive Healthy Organizations: Promoting Well-Being, Meaningfulness, and Sustainability in Organizations. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01938>.
56. Haleem, A., Javaida, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*. 3, 275–285.
57. Kervin L., Danby S., & Mantei, J. (2019). A cautionary tale: digital resources in literacy classrooms. *Learning, Media and Technology*, 44, I4, 443–456.
58. Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. et al. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28. 6695–6726.

ЧАСТИНА 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВИЯВІВ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ

РОЗДІЛ 4

ЗАГАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

- 4.1. *Об'єкт, предмет, мета, завдання та етапи емпіричного дослідження*
- 4.2. *Методи та методики для проведення емпіричного дослідження*
- 4.3. *Вибірка дослідження*

4.1. Об'єкт, предмет, мета, завдання та етапи емпіричного дослідження

Базуючись на представленій концептуальній моделі «Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» нами було розроблено загальний дизайн емпіричного дослідження.

Об'єкт дослідження: психічне здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій.

Предмет дослідження: особливості психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення та психологічні технології їх забезпечення.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Розробити «Діагностичний комплекс «Психічне здоров'я персоналу та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення».

2. Дослідити вияви психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення та проаналізувати їх зв'язок із «зовнішніми» (соціально-демографічними, організаційно-професійними характеристиками персоналу та місцем його проживання під час війни) та «внутрішніми» (такими психологічними характеристиками персоналу, як самоефективність, толерантність до невизначеності, копінг-стратегії, комунікативний потенціал, креативність) чинниками.

3. Розробити та апробувати зміст технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення на: а) макрорівні (рівні освітньої галузі); б) мезорівні (рівні освітніх організацій); в) мезорівні (міжорганізаційному рівні, рівні громади); г) мікрорівні (рівні освітнього персоналу).

Виконання завдань емпіричного дослідження було здійснено в *три основні етапи* (протягом січня 2022 року-грудня 2023 року).

На *першому етапі* (січень-березень 2022 року) було розроблено «Діагностичний комплекс «Психічне здоров'я персоналу та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відродження», який включає ряд тестових методик, у тому числі адаптованих та

стандартизованих авторами дослідження, 2 авторські анкети та «анкету-паспортичку».

На *другому етапі* було проведено емпіричне дослідження виявів психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення, а також проаналізовано зв'язок психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій із «зовнішніми» (соціально-демографічними, організаційно-професійними характеристиками персоналу та місцем його проживання під час війни) та «внутрішніми» (такими психологічними характеристиками персоналу, як самоефективність, толерантність до невизначеності, копінг-стратегії, комунікативний потенціал, креативність) чинниками.

Відповідно до концептуальної моделі дослідження, вивчення виявів та чинників психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення проводилось на таких рівнях: а) макрорівні (рівні освітньої галузі); б) мезорівні (рівні освітніх організацій); в) мезорівні (міжорганізаційний рівень, рівень громади); г) мікрорівні (рівень освітнього персоналу). Відповідно, дослідження включало *чотири підетапи*, які відображали особливості дослідження на кожному із рівнів концептуальної моделі. Окрім того, виділення таких підетапів (їх час та організаційні умови) було обумовлено і *реальними життєвими ситуаціями* виконавців теми дослідження, які склалися під час повномасштабного вторгнення РФ в Україну.

Перший підетап (квітень-травень 2022 року) полягав у вивченні виявів та чинників психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни на макрорівні (рівні освітньої галузі) (квітень-травень 2022 року).

Результати цього підетапу дослідження представлено в *розділах 5,6 та в розділах 7-11* монографії (підрозділи 7.2, 8.2, 9.2, 10.2, 11.2).

Другий підетап (листопад-грудень 2022 року) передбачав вивчення виявів психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни на мезорівні (рівні освітніх організацій). Слід зазначити, що це дослідження проводилось безпосередньо в освітніх організаціях, які знаходились на деокупованих територіях (м. Буча Київської обл.). Результати цього підетапу дослідження відображено, зокрема, в *методичних рекомендаціях* (Карамушка, 2024).

Третій підетап (березень-жовтень 2022 року) був спрямований на вивчення виявів психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення на мезорівні (міжорганізаційний рівень, рівень громади).

На даному підетапі було виділено два блоки дослідження.

Перший блок дослідження (березень-травень 2022 року) передбачав вивчення психічного здоров'я та благополуччя «внутрішніх» переселенців, тобто осіб, які змушені були із-за війни переїхати із своїх міст (сіл) в інші

регіони України і знайти прихисток в місцевих громадах. Результати цього дослідження представлено в *12 розділі монографії*.

Другий блок дослідження (березень-жовтень 2022 року) був спрямований на вивчення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» переселенців, тобто осіб, які змушені були із-за війни переїхати із своїх міст (сіл) за кордон, зокрема, в Німеччину, та знайти прихисток в місцевих громадах цієї країни. Результати цього дослідження відображено в *13 розділі монографії*.

На *третьому етапі* (березень 2022 - грудень 2023 року) було розроблено та апробовано зміст технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення на: а) макrorівні (рівень освітньої галузі); б) мезорівні (рівень освітніх організацій); в) мезорівні (міжорганізаційний рівень, рівень громади); г) мікрорівні (рівень освітнього персоналу). Результати цього дослідження представлено в *7-13 розділах монографії*.

На *четвертому етапі* (січень-червень 2024 року) було підготовлено текст монографії.

4.2. Методи та методики для проведення емпіричного дослідження

Для вирішення поставлених завдань використано *чотири групи методів*: теоретичні, емпіричні, методи активного соціально-психологічного навчання та розвитку, статистичні методи.

Теоретичні методи передбачали систематизацію, системний аналіз, узагальнення теоретико-методологічних підходів до проблеми, розробку та обґрунтування моделі технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Емпіричні методи включали методи психодіагностики (опитування, тестування).

Для проведення дослідження було розроблено *діагностичний комплекс методик «Психічне здоров'я персоналу та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення»*.

До *першої групи методик*, які були спрямовані на дослідження вираженості компонентів психічного здоров'я освітнього персоналу (емоційного, рефлексивно-особистісного та операційно-функціонального), а також компонентів та загального показника благополуччя освітнього персоналу, було віднесено такі методики.

Для вимірювання емоційного компонента психічного здоров'я персоналу освітніх організацій використовувалася *опитувальник «Самооцінка станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності» (адаптований варіант методики Г. Айзенка)* (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006). Відповіді респондентів, відповідно до визначеної групи, розподіляються за

кожним психічним станом, після чого підраховується частота його виявлення у кожній групі. Методика складається із 40 питань та спрямована на визначення рівня таких станів як тривожність, агресивність, фрустрація та ригідність.

Вивчення рефлексивно-особистісного компонента психічного здоров'я здійснювалося за допомогою *методики «Шкала позитивного ментального здоров'я»* (Positive Mental Health Scale (Pmh-Scale)) (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld, & E.S. Becker) (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко) (Карамушка, Терещенко & Креденцер, 2022). Методика включає 9 тверджень, використовується 4-бальна оціночна шкала (Lukat, Margraf, Lutz, van der Veld & Becker, 2016).

Для діагностики операційно-функціонального компонента використовувалася *«Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я»* (Wallston, Wallston & DeVellis, 1978) (адаптація Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко) (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін, & Ковальчук, 2023). Опитувальник складається з 18 питань, які поєднані у три шкали: шкала «внутрішнього локусу контролю» (відображає ступінь відчуття респондентами контролю над своїм здоров'ям); шкала «контролю «могутніми» іншими» (показує ступінь впевненості опитуваного в тому, що за його здоров'я несуть відповідальність «могутні інші», наприклад, лікарі, родичі тощо); шкала «контролю випадку» (вимірює, наскільки опитуваний переконаний в тому, що здоров'я залежить від випадку, везіння або долі).

Для дослідження суб'єктивного благополуччя використовувалася *методика «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі»* (The modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB)), P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai, M. Kinderman (адаптація Л.М. Карамушки, К.В. Терещенко, О.В. Креденцер) (Карамушка, Терещенко & Креденцер, 2022). Методика включає три субшкали: 1) «психологічне благополуччя» (здатність контролювати своє життя, відчувати оптимізм з приводу майбутнього, впевненість у своїх власних думках і переконаннях, рости і розвиватися як особистість тощо); 2) «фізичне здоров'я та благополуччя» (задоволеність фізичним здоров'ям, якістю сну, здатністю працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати, відсутність депресії, тривоги тощо); 3) «стосунки» (комфортність у ставленні та спілкуванні з іншими людьми, наявність щасливих дружніх і особистих відносин, здатність звернутись за допомогою до інших, задоволеність своїм сексуальним життям тощо) (Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013). Як і оригінальна методика «The BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)», модифікована методика складається з 24 пунктів, але на відміну від неї використовується не 4-бальна, а 5-бальна оціночна шкала.

Друга група методик містила методики для вивчення психологічних детермінант забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відродження.

Для визначення професійної самоефективності освітнього персоналу використовувався «*Опитувальник професійної самоефективності (коротка версія)*» («*Short occupational self-efficacy scale*») Т. Rigotti, В. Schyns, G. Mohr (2008) (адаптація О.В. Креденцер) (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін, & Ковальчук, 2023). Методика містить 6 питань та є скороченою версією «Шкали професійної самоефективності» (В. Schyns, G. von Collani) з 20 питань. «Шкала професійної самоефективності (коротка версія)» пройшла стандартизацію в п'яти країнах Європи (Німеччина, Швеція, Бельгія, Великобританія та Іспанія) та показала високу валідність щодо дослідження професійної самоефективності персоналу організацій.

Для визначення толерантності до невизначеності використовувався «*Опитувальник толерантності до невизначеності Д. Маклейна*» (Maclein, 1993). Він містить такі субшкали: ставлення до новизни, ставлення до складних завдань, ставлення до невизначених ситуацій, надання переваги невизначеності, толерантність/уникнення невизначеності. Також визначається загальний показник толерантності до невизначеності, що є сумарним балом за всіма пунктами. Опитувальник налічує 22 твердження. Отримані згідно з методикою дані (McLain, 1993) свідчать про те, що особи, які повідомляють про позитивне ставлення до невизначених ситуацій, більш схильні сприймати себе суб'єктом власних дій і контролювати власне життя; вони більш оптимістично оцінюють власні успіхи і невдачі і більш схильні очікувати успіху в майбутньому.

Для аналізу копінг-стратегій використовувалась «*Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях*» (Н. Ендлер, Дж. Паркер) («*The Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)*») N.S. Endler, J.D. Parker) (Endler & Parker, 1990). Методика містить 48 питань та дає можливість дослідити такі копінг-стратегії, які є важливими для подолання стресу 1) «Орієнтація на вирішення завдання» (стратегія, застосовуючи яку, людина прагне використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного розв'язання проблеми); 2) «Соціальне відволікання» (стратегія, використовуючи яку, людина для ефективного розв'язання проблеми звертається за допомогою і підтримкою до оточуючого її середовища: сім'ї, друзів, колег); 3) «Спрямованість на емоції» (стратегія, яка пов'язана з виникненням негативних емоцій, які стосуються ситуації, та зосередженість на таких емоціях); 4) «Уникнення» (стратегія, застосовуючи яку, людина прагне уникнути контакту з навколишнім світом, витісняє необхідність розв'язання проблеми); 5) «Відволікання» (стратегія, яка передбачає відволікання на інші види діяльності, які дають можливість забути про проблему). За результатами обробки даних визначається, які копінг-стратегії є найбільш пріоритетними для освітнього персоналу, а які – найменш.

Дослідження комунікативного самоконтролю відбувалося за допомогою тесту «*Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні*» М. Снайдера (Snyder, 1974). Методика містить 10 тверджень та дозволяє визначити рівень

самоконтролю у спілкуванні. Отримані згідно з методикою дані свідчать про те, що особи, які характеризуються низьким рівнем комунікативного самоконтролю, відрізняються стійкою поведінкою, і не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій; особи з середнім комунікативним контролем ширі, але не стримані в своїх емоційних проявах, зважають у своїй поведінці на оточуючих; респонденти з високим комунікативним самоконтролем легко входять у будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, добре її відчують.

Для вивчення креативного потенціалу персоналу освітніх організацій було використано тест-опитувальник «Креативність» Н. Ф. Вишнякової (Вишнякова, 2011), який інтегрує основні показники креативності. Тест побудовано за принципом виявлення переваг, спрямованості і креативних характеристик, а також можливих резервів, рівня самооцінки і творчого потенціалу особистості. Опитувальник складається з 80 пунктів, згрупованих у 8 шкал: 1) творче дивергентне мислення; 2) допитливість; 3) оригінальність; 4) уява; 5) інтуїція; 6) емоційна емпатія; 7) відчуття гумору; 8) творче ставлення до професії. Для проведення нашого дослідження із 8 показників креативності було відібрано 2 показники, які, на наш погляд, найбільш відповідають змісту діяльності освітнього персоналу: 1) Творче (дивергентне) мислення як інтелектуальний процес створення нового. 2) Професійна креативність, яка передбачає продуктивну професійну спрямованість особистості, рівень оригінальності мислення, імпровізаційність, відкритість до нового в діяльності і новаторство (Вишнякова, 2011).

Для дослідження резильєнтності використовувалась «*The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC-10)*» (Connor & Davidson, 2003), адаптована Н.В. Школіною, І.І. Шаповал, І.В. Орлова, І.О. Кедик & М.А. Станіславчук, 2020), яка складається з 10 пунктів самооцінки з метою вимірювання та кількісної оцінки резильєнтності населення в цілому, а також виявлення показників ефективності психотерапевтичних і тренінгових процедур для її розвитку.

До *третьої групи* методик належала авторська «анкета-паспортичка», яка використовувалась для вивчення «зовнішніх» психолого-організаційних детермінант забезпечення психічного здоров'я персоналу освітніх організацій (організаційно-професійних, соціально-демографічних характеристик та характеристик місцезнаходження освітнього персоналу). Детальний опис цих характеристик наведено нижче, при описі вибірки досліджуваних.

Для проведення опитування вимушених переселенців був використаний метод анкетування та використовувалась авторська анкета «Життєдіяльність вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни» (Л.М. Карамушка), яка включала 17 основних запитань, що стосувались таких аспектів життєдіяльності респондентів: 1) причин переїзду з попереднього місця проживання; 2) місця проживання в нинішніх умовах та ступінь задоволеності/незадоволеності новим місцем проживання; 3) ступінь

задоволеності роботою центрів гуманітарної допомоги вимушеним переселенцям; 4) планів на майбутнє (виїзд в інше місце в Україні чи за кордон, повернення додому, облаштування на новому місці); 5) виявів психічного здоров'я (відповідно до виділених його складових). Також анкета включала 5 запитань «паспортички», які стосувалися статі, віку, сімейного стану, освіти, професії респондентів.

Для проведення опитування респондентів, що знаходяться за кордоном, була розроблена *авторська анкета «Соціально-психологічне опитування українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною»* (О.В. Креденцер), яка складається з трьох основних змістовних блоків. *Перший блок* містить запитання, що стосуються соціально-демографічних характеристик українців (вік, стать, сімейний стан, професія, місця їх проживання в Україні), різних аспектів перебування в Німеччині (місце проживання, з ким знаходиться в Німеччині, з якими проблемами стикається тощо). *Другий блок* запитань стосується стану фізичного та психічного здоров'я українців та основних його виявів. *Третій блок* присвячений аналізу потреби отримання соціально-психологічної допомоги щодо забезпечення психічного здоров'я українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною.

Наступна група методів включає *методи активного соціально-психологічного навчання та розвитку*. В ході проведення тренінгових сесій використовувалися проблемно-пошукові та інформаційні репродуктивні методи навчання, а також *організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові інтерактивні техніки* (Карамушка, 2022).

Статистичні методи: в дослідженні використано методи математичної статистики й аналізу даних із застосуванням програми SPSS (версія 22.0), описові статистики, порівняння середніх за допомогою t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок, кореляційний аналіз (із застосуванням коефіцієнта кореляції Пірсона), однофакторний дисперсійний аналіз (One-Way ANOVA).

4.3. Вибірка дослідження

Як було зазначено в підрозділі 4.1., наше дослідження здійснювалось в 3 етапи, кожний з яких складався ще з декількох підетапів. Кожному із цих підетапів відповідає певна вибірка дослідження. Загальний осяг вибірки складає 6044 осіб.

Співвідношення етапів дослідження та кількості осіб на кожному з них представлено в таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Вибірка дослідження

Етапи дослідження	Підетапи дослідження	Вибірка дослідження (кількість осіб)
Перший етап - розробка діагностичного комплексу	Адаптація зарубіжних методик	502
Другий етап - вивчення виявів та чинників психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни	<i>Перший підетап</i> (вивчення виявів та чинників психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни на макрорівні (рівні освітньої галузі))	112
	<i>Другий підетап</i> (вивчення виявів психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни на мезорівні (рівні освітніх організацій на деокупованих територіях (м. Буча Київської обл.))	52
	<i>Третій підетап</i> (вивчення виявів психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни на мезорівні (міжорганізаційний рівень, рівень громади))	
	<i>Перший блок дослідження</i> (вивчення психічного здоров'я та благополуччя «внутрішніх» переселенців)	158
	<i>Другий блок дослідження</i> (вивчення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» переселенців)	158
Всього на другому етапі:		480
Третій етап - розробка та апробація змісту технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення	<i>Перший підетап</i> на макрорівні (проведення всеукраїнських вебінарів)	3500
	<i>Другий підетап</i> на мезорівні (рівні освітніх організацій)	502
	<i>Третій підетап</i> на мезорівні (міжорганізаційний рівні, рівні громади)	920
	<i>Четвертий підетап</i> на мікрорівні (на рівні персоналу освітніх організацій)	140
Всього на третьому етапі:		5062
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ВИБІРКИ		6044

На першому етапі дослідження було розроблено діагностичний комплекс для діагностики психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін, & Ковальчук, 2023).

В межах цього етапу нами було здійснено адаптацію двох зарубіжних методик: «Шкала позитивного ментального здоров'я» (Positive Mental Health Scale (PMH-scale)) (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld, & E.S. Becker) та «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі» (The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)) (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai, & M. Kinderman). Детальний опис цих методик наведено в підрозділі 4.2. З метою адаптації та стандартизації методик було проведено дослідження, у якому взяли участь 502 респондента з центральних регіонів України. Вибірка включала 69,7% жінок та 30,3% чоловіків віком від 18 до 75 років, які відносяться до різних соціальних сфер. Дані про процедуру адаптації наведено в публікаціях авторів цієї монографії (Карамушка, Терещенко & Креденцер, 2022).

На другому етапі в дослідженні було задіяно 4 групи респондентів (відповідно до виділених підетапів).

На першому підетапі у дослідженні взяли участь 112 працівників освітніх та наукових організацій переважно з м. Києва, м. Дніпра та Київської обл. Із них: 11,8% – чоловіки, 88,4% – жінки; 61,8% – одружених, 38,4% – неодружених. За віком опитані розподілились так: 37,6% – до 30 років, 18,8% – від 31 до 40 років, 20,5% – від 41 до 50 років, і 23,2% – понад 50 років. 43,8% опитаних не мали дітей, 26,8% мали одну дитину і 29,5% мали більше однієї дитини.

За освітою учасники дослідження були розподілені так: мали середню, середньо-спеціальну та незакінчену вищу освіту 13,4% опитаних, вищу освіту – 63,4%, мали науковий ступінь або навчались в аспірантурі (докторантурі) – 23,2%. За посадовим складом вибірка мала такий розподіл: 77,7% – працівники освітніх та наукових організацій; 22,3% – керівники освітніх та наукових організацій.

Переважна більшість опитуваних (65,2%) під час опитування відповіли, що знаходяться у своєму місті (селі), 22,3% переїхали у більш безпечне місце в межах України і 12,5% переїхали у більш безпечне місце за кордоном.

На другому підетапі здійснювалось вивчення виявів психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення на мезорівні (рівні освітніх організацій на декупованих територіях). Дослідження проводилось в м. Буча Київської обл. Вибірка на цьому етапі дослідження склала 52 працівника Бучанського ліцею № 9 Бучанської міської ради Київської області.

Слід наголосити, що ця сама вибірка була задіяна на другому підетапі третього етапу нашого дослідження (табл. 4.1).

Третій підетап включав 2 блоки досліджень та відповідно 2 вибірки: респондентів, що складалась із «внутрішніх» та «зовнішніх» переселенців.

Що стосується *першого блоку досліджень*, то тут вибірка включала *вимушених «внутрішніх» переселенців* з різних міст України: Дніпро/Дніпропетровська обл., Донецька обл. (Маріуполь та ін.), Київ/Київська обл. (Буча, Гостомель, Ірпінь), Луганськ/Луганська обл., Миколаїв/Миколаївська обл., Одеса/Одеська обл., Суми/Сумська обл., Чернігів/Чернігівська обл., Харків/Харківська обл. та ін.). Всього на цьому етапі було опитано 158 осіб. Із них: 80,6% жінки та 19,4% чоловіки. За віком респонденти були розподілені так: до 30 років – 20,7%, від 31 до 40 років – 39,4%, від 41 до 50 років – 20,0%, від 51 до 60 років – 13,7%, понад 60 років – 7,2%. Тобто понад двох третин осіб (72,1% опитаних) були в активному професійному віці (у віці від 31 до 60 років).

74,8% мали вищу освіту, 24,6% – середню та середню спеціальну освіту, лише 0,6% опитаних мали незакінчену вищу освіту. Отже, респонденти в цілому мали високий рівень освіти.

За професією респонденти були розподілені так: педагогічні працівники – 20,5%, економісти-фінансисти – 19,9%, менеджери – 12,2%, працівники культури та сфери обслуговування – 12,4%, інженери – 10,9%, робітники – 5,8%, 4,9% – державні службовці, медичні працівники – 5,1%, студенти (аспіранти) – 3,8%, пенсіонери – 2,6%, підприємці – 1,9%. Отже, респонденти – це освічені фахівці, серед них була представлена більшість професійних груп.

Щодо *вимушених «зовнішніх» переселенців*, то на цьому етапі у дослідженні взяло участь *158 українців*, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною. Опитані респонденти переїхали із таких міст України, як Київ, Харків, Запоріжжя, Бахмут, Дніпро, Одеса та ін. Із них: 93,6% – жінки, 6,4% – чоловіки.; 48,2% – одружених, 52,2% – неодружених. За віком респонденти розподілились так: 25,5% – віком від 18 до 20 років, 4,3% – від 21 до 30 років, 38,3% – від 31 до 40 років, 21,3% – від 41 до 50 років та 10,7% – старше 50 років. 31,9% опитаних не мали дітей, 35,1% мали одну дитину, 21,3% мали двох дітей і 11,7% мали більше двох дітей.

На третьому етапі дослідження відбувалась апробація розроблених технологій на різних рівнях.

Зокрема *на макрорівні* розроблені технології апробувались за допомогою такої форми, як проведення всеукраїнських вебінарів для освітян. Вибірка на цьому підетапі склала біля 3500 працівників освітніх організацій – учасники вебінарів із всіх регіонів України та представники різних типів освітніх організацій.

На мезорівні (на рівні освітніх організацій) вибірку дослідження склали працівники освітніх організацій, що взяли участь у розроблених тренінгах. Всього 450 осіб. Окрім того, вибірка на цьому етапі дослідження склала 52 *працівника* Бучанського ліцею № 9 Бучанської міської ради Київської області.

На мезорівні (міжорганізаційному рівні, рівні громад) було задіяно вибірку досліджень у 920 осіб. До цієї групи увійшли: учасники психоедукаційних заходів (виступи на телебаченні та інші медійні ресурси),

учасники офлайн та онлайн груп психологічної підтримки, учасники майстер-класів, споживачі індивідуальних консультативних психологічних послуг.

На мікрорівні (на рівні освітнього персоналу) вибірку дослідження склали працівники освітніх організацій та інші категорії населення, що отримали індивідуальні психологічні консультації (140 осіб).

Висновки до розділу 4

1. Ґрунтуючись на представленій концептуальній моделі «Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення», розроблено *загальний дизайн дослідження*. Визначено об'єкт, предмет, мету, завдання та етапи дослідження. Всього дослідження складається з *трьох етапів*, які включають розробку діагностичного інструментарію, емпіричне дослідження й розробку та апробацію технологій забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення на макрорівні (рівень освітньої галузі), мезорівні (рівень освітніх організацій), мезорівні (міжорганізаційний рівень, рівень громади), мікрорівні (рівень освітнього персоналу).

2. Для вирішення поставлених завдань використано *чотири групи методів*: а) *теоретичні методи*, які передбачали систематизацію, системний аналіз, узагальнення теоретико-методологічних підходів до проблеми, розробку та обґрунтування концептуальної моделі «Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»; б) *емпіричні методи*, які включали методи психодіагностики (опитування, тестування), а саме було використано 10 тестових методик, у тому числі адаптованих та стандартизованих авторами дослідження, дві авторські анкети та «анкета-паспортичка»; в) *методи активного соціально-психологічного навчання та розвитку*, які включали проблемно-пошукові та інформаційні репродуктивні методи навчання, а також організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові методи; г) *статистичні методи*, а саме методи математичної статистики й аналізу даних.

3. *Загальна вибірка* на трьох етапах дослідження складала 6044 особи. В межах першого етапу з метою адаптації та стандартизації методик було проведено дослідження, у якому взяли участь 502 респондента з центральних регіонів України. На другому етапі в дослідженні було задіяно 480 респондентів, серед яких працівники освітніх організацій з м. Києва, м. Дніпра та Київської обл., а також «внутрішні» та «зовнішні» переселенці. На третьому етапі дослідження, під час якого відбувалась апробація розроблених технологій на різних рівнях, вибірка складала 5062 особи, серед яких учасники вебінарів та тренінгів з усіх регіонів України та представники різних типів освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Вишнякова, Н. Ф. (2011). Тест «Креативность». *Вестник Сага. Серія «Психологія», 1(9)*. 168–181.
2. Карамушка, Л. М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
3. Карамушка, Л., Терещенко, К., & Креденцер, О. (2022). Адаптація на українській вибірці методик «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)». *Організаційна психологія. Економічна психологія, 3-4(27)*, 85-94. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.8>
4. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І., Івкін, В. М., & Ковальчук, О. С. (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/733813/1/Karamushka_praktykum.pdf
5. Максименко, С.Д., Карамушка, Л.М., & Зайчикова, Т.В. (Ред.). (2006). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти. 2-е вид. Київ: Міленіум.
6. Школіна, Н.В., Шаповал, І.І., Орлова, І.В., Кедик, І. О., & Станіславчук, М.А. (2020). Адаптація та валідація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора — Девідсона-10 (CD RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал, 2(80)*, 66-72. [10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236](https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236)
7. Connor, K.M., & Davidson, J.R. (2003) Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression Anxiety, 18(2)*, 76–82.
8. Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58 (5)*, 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
9. Lukat, J, Margraf, J., Lutz, R., VanderVeld, W. M., & Becker E S. (2016). Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology, 4(8)*. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0111-x>
10. McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement, 1(53)*, 183-189.
11. Pontin, P., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, M. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes, 11:150*. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>
12. Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G.A (2008). Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity Across Five Countries. *Journal of Career Assessment, 16 (2)*, 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>
13. Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 30(4)*, 526-537. <https://doi.org/10.1037/h0037039>
14. Wallston, K.A., Wallston, B.S., & DeVellis R. (1978). Development of Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. *Health Education Monographs, 6(1)*. 160-170. <https://doi.org/10.1177/109019817800600107>

РОЗДІЛ 5

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ

- 5.1. Рівень вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни
- 5.2. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та його соціально-демографічними характеристиками
- 5.3. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та його організаційно-професійними характеристиками
- 5.4. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та характеристиками його місця проживання, пов'язаними із забезпеченням безпеки під час війни

5.1. Рівень вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни

На початку дослідження нами було визначено рівні вираженості функціональних складових психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни. До цих компонентів, згідно з результатами наших попередніх досліджень, відносяться такі: *емоційний, рефлексивно-особистісний та операційно-функціональний* (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021).

Щодо *емоційного компоненту психічного здоров'я*, то результати дослідження показали, що значна частина опитаних (від 47,3% до 58,0%) мають високий рівень вираженості негативного психічного здоров'я, про що свідчать показники, які стосуються негативних психічних станів персоналу (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Рівень вираженості емоційного компоненту психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни (у % від загальної кількості опитаних)

Негативні емоційні стани	Рівень вираженості		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Тривожність	47,3	47,3	5,4
Фрустрованість	34,8	46,4	18,8
Агресивність	48,2	42,9	8,9
Ригідність	58,0	34,8	7,1

Як видно із табл. 5.1, на першому місці знаходиться такий негативний психічний стан як *ригідність*, яка полягає у відносній нездатності особистості до переосмислення поведінки та її перебудови, нездатності вийти зі стану залежності і набутої безпорадності (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2018). Ригідність може проявлятися на рівні когнітивної, мотиваційної та афективної складових. Високий рівень ригідності виявлено більше ніж у половини опитаних (58,0%). У третини опитаних (34,8%) зафіксовано середній рівень вираженості ригідності. І зовсім у незначної частини опитаних (усього 7,1%) діагностовано низький рівень ригідності.

Друге місце посідає *агресивність*. Як зазначається в літературі, агресія є однією із можливих реакцій у ситуації фрустрації, яка обумовлюється всією обстановкою фрустрації, гнівом, ненавистю тощо (Тополов, 2011). Високий рівень агресії зафіксовано також у значної кількості персоналу освітніх та наукових організацій – 48,2%, середній – у 42,9%, і низький – лише у 8,9% опитаних. Однак зазначені показники є дещо нижчими, порівняно із показниками ригідності.

Приблизно така ж ситуація, як і з агресивністю, спостерігається стосовно *тривожності*, яка проявляється в об'єктивній або суб'єктивній неможливості особистості подолати життєві труднощі (Заїка, 2017). За рівнем вираженості своїх показників тривожність посідає третє місце, однак ці показники є дуже близькими до показників, які посідають друге місце. Як свідчать отримані дані, високий рівень тривожності виявлено менше ніж у половини опитаних (47,3%), середній – у 47,3%, і низький – лише у 5,4% учасників дослідження.

Значно менш вираженою, порівняно з названими негативними психічними станами, є *фрустрованість*, яка являє собою стан переживання людиною об'єктивно існуючої невдачі або ж такої, що уявляється, та блокування цілеспрямованої поведінки (Карамушка & Заїка, 2018). Згідно отриманих даних, високий рівень спостерігається у трохи більше ніж третини опитаних 34,8%, середній – у 46,4% і низький – у 18,8%.

Якщо порівняти отримані дані з результатами, які отримані нами і які стосуються вираженості зазначених негативних станів персоналу освітніх організацій у довоєнний період (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2018), то можна говорити про певне зростання агресивності та ригідності в учасників дослідження в умовах війни. Очевидно, можна говорити про те, що неможливість задовольнити повною мірою основні потреби в нових несприятливих умовах, організувати свою життєдіяльність у звичному форматі в умовах хронічного стресу обумовлює підвищення агресивності та ригідності опитаних.

Отже, результати дослідження свідчать про *наявність негативних станів високого та середнього рівня вираженості у значної кількості персоналу освітніх організацій в умовах війни*, що є виявами гострого стресу, який пережила з початку війни значна частина опитаних.

Що стосується *рефлексивно-особистісного компонента* психічного здоров'я освітнього персоналу, то результати дослідження показали, що незначна частина опитаних (28,6%) мають високий рівень його вираженості, 36,6% мають середній рівень і 34,8% мають низький рівень (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Рівень вираженості рефлексивно-особистісного компонента психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни (у % від загальної кількості опитаних)

	Рівень вираженості		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Позитивне психічне здоров'я	28,6	36,6	34,8

Порівнюючи дані, отримані в цьому дослідженні, з даними довоєнного періоду (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2018), можна говорити про те, що в умовах воєнного часу *позитивна спрямованість психічного здоров'я освітнього персоналу зменшується*, що цілком закономірно, враховуючи наявність постійних загроз для безпеки та життя персоналу, «руйнування» звичного способу життя та професійної діяльності, знищення багатьох освітніх приміщень, відсутність звичайних емоційних контактів з членами сім'ї, які, наприклад, перебувають на службі в ЗСУ, та переживання за них, а також у випадку евакуації частини членів сім'ї за кордон тощо.

Аналіз показників, які стосуються *операційно-функціонального компонента* психічного здоров'я освітнього персоналу показав, що показники «внутрішнього контролю» здоров'я освітнього персоналу значно випереджають показники «контролю могутніми іншими» та «контролю випадку» (табл. 5.3). Про це свідчить той факт, що високий рівень вираженості «внутрішнього контролю» спостерігається у 33,9%, в той час як високий рівень вираженості «контролю могутніми іншими» та «контролю випадку» вираженості цих показників складає в обох випадках 4,5% та 4,5%. І протилежна картина спостерігається стосовно низького рівня вираженості цих показників. Кількість осіб, для яких характерний низький рівень «внутрішнього контролю», складає всього 1,8%, в той час як кількість осіб з низьким рівнем «контролю могутніми іншими» та «контролю випадку» складає відповідно 33,9% та 52,7%.

Якщо порівняти отримані дані з довоєнними (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2018), то можна констатувати, що в період війни у персоналу освітніх та наукових організацій зросли показники «внутрішнього контролю» і особливо зменшилися показники «контролю могутніми іншими» та «контролю випадку». Це свідчить про те, що в умовах війни зростає усвідомлення освітнім персоналом

відповідальності за власну життєдіяльність та діяльність тих людей, з якими він безпосередньо контактує.

Таблиця 5.3

**Рівень вираженості локусу контролю здоров'я
освітнього персоналу в умовах війни
(у % від загальної кількості опитаних)**

Локус контролю здоров'я	Рівень вираженості		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
«внутрішній контроль»	33,9	64,3	1,8
«контроль могутніми іншими»	4,5	61,6	33,9
«контроль випадку»	4,5	42,9	52,7

Отже, результати виконання першого завдання виявили ряд проблем у вираженості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни, однак зафіксували як негативні, так і позитивні характеристики його вираженості, порівняно з даними, які отримані у довоєнний період.

5.2. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та його соціально-демографічними характеристиками

Далі було проаналізовано зв'язок між рівнем психічного здоров'я освітнього персоналу та його соціально-демографічними характеристиками (табл. 5.4).

Аналіз отриманих даних показав, що існує зворотний статистично значущий кореляційний зв'язок між віком опитаних та рефлексивно-особистісним компонентом психічного здоров'я ($r=-0,193$; $p<0,05$), та такими складовими операційно-функціонального компонента як «внутрішній контроль» ($r=-0,228$; $p<0,05$) й «контроль могутніми іншими» ($r=-0,238$; $p<0,05$). Це свідчить про те, що з віком вираженість позитивної спрямованості психічного здоров'я персоналу освітніх організацій зменшується, а також зменшується їх здатність до «внутрішнього контролю» психічного здоров'я та орієнтація на його забезпечення «могутніми» іншими. Це може бути обумовлено, зокрема, зниженням соціальних контактів людей старшого віку, менш активною їхньою професійною діяльністю та перспективністю життєвих планів тощо.

Таблиця 5.4

Зв'язок між рівнем вираженості компонентів психічного здоров'я освітнього персоналу та його соціально-демографічними характеристиками (r)

Компоненти психічного здоров'я	Соціально-демографічні характеристики			
	Вік	Стать	Сімейний стан	Наявність дітей
<i>Емоційний компонент</i>				
Тривожність	0,079	0,074	-0,015	0,033
Фрустрованість	0,090	0,069	-0,031	0,098
Агресивність	-0,100	-0,009	-0,026	-0,038
Ригідність	-0,018	-0,054	0,002	-0,040
<i>Рефлексивно-особистісний компонент</i>	-0,193*	-0,004	-0,056	-0,131
<i>Операційно-функціональний компонент</i>				
«внутрішній контроль»	-0,228*	0,164	0,011	-0,185
«контроль могутніми іншими»	-0,238*	-0,116	-0,022	-0,162
«контроль випадку»	-0,092	-0,117	-0,099	-0,039

* $p < 0,05$

Щодо інших соціально-демографічних показників (вік, сімейний стан, наявність дітей), то тут статистично значущих відмінностей не виявлено.

5.3. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та його організаційно-професійними характеристиками

Також у процесі дослідження було проаналізовано зв'язок між рівнем психічного здоров'я персоналу освітніх організацій та їхніми організаційно-професійними характеристиками (табл. 5.5).

Було констатовано, що із *підвищенням посади* в освітніх та наукових організаціях (від посади працівників до посади керівників) фрустрованість зменшується ($r = -0,209$; $p < 0,05$). Це обумовлено, скоріше всього, тим, що, з одного боку, керівники цих організацій мають більше можливостей для блокування різних негативних впливів, що стримують особистісну активність, а з іншого боку, їхня здатність протидіяти негативних впливам для досягнення певної мети ще обумовлена і тим, що вони за своїм соціальним та професійним статусом несуть відповідальність за організацію професійної активності та досягнення мети їхніми працівниками.

Таблиця 5.5

Зв'язок між рівнем вираженості компонентів психічного здоров'я освітнього персоналу та його організаційно-професійними характеристиками (r)

Компоненти психічного здоров'я	Організаційно-професійні характеристики	
	Освіта	Посада
<i>Емоційний компонент</i>		
Тривожність	-0,127	-0,128
Фрустрованість	-0,152	-0,209*
Агресивність	-0,037	0,085
Ригідність	-0,050	-0,156
<i>Рефлексивно-особистісний компонент</i>		
	0,067	0,153
<i>Операційно-функціональний компонент</i>		
«внутрішній контроль»	-0,180	0,085
«контроль могутніми іншими»	-0,172	-0,102
«контроль випадку»	-0,130	-0,046

* $p < 0,05$

Щодо інших складових психічного здоров'я, то вплив посади на них не зафіксовано. Також не виявлено впливу освіти на показники психічного здоров'я.

5.4. Зв'язок між рівнем вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та характеристиками місця проживання, пов'язаними із забезпеченням безпеки під час війни

І насамкінець, було вивчено зв'язок між рівнем психічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та характеристиками місця проживання, пов'язаними із забезпеченням безпеки під час війни, було встановлено таке (табл. 5.6).

Виявлено, що з підвищенням безпеки під час війни (використовувалися такі показники як «перебування на території, де ведуться активні бойові дії» – «перебування на території, де відносно спокійно») знижується рівень агресивності опитаних ($r = -0,262$; $p < 0,01$) та підвищується «контроль могутніми іншими» ($r = 0,216$; $p < 0,01$). Це можна пояснити, як нам здається, тим, що на «спокійній» території задовольняються тією чи іншою мірою базові потреби людей, і життєдіяльність людини значною мірою забезпечується місцевою владою, соціальними службами тощо. Також це ще раз свідчить, на наш погляд, про те, що «агресивність» особистості є одним із «ключових» показників психічного здоров'я, який «реагує» на вплив війни (проявляється

під впливом війни найбільш інтенсивно, але під впливом зниження загрози життю також знижується). З іншого боку, це також демонструє те, що відносна зона комфорту, в якій перебуває людина, не сприяє підвищенню внутрішнього локус контролю, а сприяє підвищенню «покладання» на «могутніх інших».

Таблиця 5.6

Зв'язок між рівнем вираженості компонентів психічного здоров'я освітнього персоналу та характеристиками місця проживання, пов'язаними із рівнем безпеки під час війни(r)

Компоненти психічного здоров'я	Територіальні характеристики, пов'язані із забезпеченням безпеки під час війни	
	Місце знаходження під час війни	Рівень безпеки під час війни
<i>Емоційний компонент</i>		
Тривожність	0,053	-0,017
Фрустрованість	-0,022	-0,061
Агресивність	0,000	-0,262**
Ригідність	0,123	-0,048
<i>Особистісно-рефлексивний компонент</i>		
<i>Операційно-функціональний компонент</i>		
«внутрішній контроль»	-0,068	0,083
«контроль могутніми іншими»	-0,149	0,216*
«контроль випадку»	0,016	-0,017

* $p < 0,05$

Що стосується місця знаходження під час війни (використовувалися такі показники, як «перебування у своєму місті (селі)» – «переїзд у більш безпечне місце в Україні» – «переїзд у більш безпечне місце за кордоном»), то їх вплив на вияви компонентів здоров'я освітнього персоналу організацій в умовах війни не встановлено. Це певною мірою руйнує існуючі наразі стереотипи про те, що «внутрішні» та «зовнішні» вимушені переселенці мають кращі показники психічного здоров'я, порівняно з тими особами, хто залишився у місті (селі) постійного їхнього місця проживання.

Отже, результати виконання другого, третього та четвертого завдань дослідження засвідчили певні особливості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни в різних групах, виділених за соціально-демографічними, організаційно-професійними характеристиками працівників та характеристиками місця проживання, пов'язаними із рівнем безпеки під час війни.

Висновки до розділу 5

1. Результати дослідження показали, що в цілому освітній персонал має *ряд проблем* у вираженості психічного здоров'я в умовах війни (майже половині опитаних притаманний високий рівень таких негативних психічних станів, як ригідність, агресивність, тривожність, третині – притаманний високий рівень фрустрованості; менше третини опитаних має високий рівень позитивного психічного здоров'я та «внутрішнього локус контролю» здоров'я).

2. Порівняння особливостей вираженості психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни з його показниками у довоєнний період показало *підвищення вираженості агресивності та ригідності опитуваних, зниження позитивної спрямованості психічного здоров'я і водночас підвищення «внутрішнього локус контролю» здоров'я.*

3. Доведено, що у працівників освітніх організацій *більш старшого віку* рівень психічного здоров'я в умовах війни є нижчим, ніж у молодших за віком працівників. У той же час *підвищення посади* освітнього персоналу сприяє зниженню фрустрованості в умовах війни.

4. Перебування у *більш безпечному місці* в умовах війни обумовлює зниження агресивності персоналу освітніх організацій, однак підвищує використання локус контролю «могутніми іншими».

5. Отримані дані свідчать, на наш погляд, про необхідність розробки спеціальних психологічних технологій щодо збереження та підтримки психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Заїка, І.В. (2017). Вплив соціальної напруженості на вияви особистісної напруженості педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2-3(9-10), 19-39.
2. Карамушка, Л.М., & Заїка, І.В. (2016). Соціальна фрустрованість освітнього персоналу: зв'язок із типами організаційної культури загальноосвітніх навчальних закладів. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2-3(5-6), 80-89.
3. Карамушка, Л., Креденцер, О., & Терещенко, К. (2020). Фізичне та психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій: емпіричне дослідження проблеми в період пандемії COVID-19. *Організаційна психологія. Економічна психологія,* 2-3(20), 72-83. <https://doi.org/10.31108/2.2020.2.20.7>
4. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. (2018). *Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості;* за ред. Л. М. Карамушки. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
5. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. (2021). *Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості;* за ред. Л.М. Карамушки. Видавець Вікторія Кундельська.
6. Тополов, Є.В. (2011). *Професійна агресивність особистості.* Видавничий дім «Слово», 157-158.

РОЗДІЛ 6

ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ

- 6.1. Рівень суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни
- 6.2. Зв'язок між рівнем суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та його соціально-демографічними характеристиками
- 6.3. Зв'язок між рівнем суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та його організаційно-професійними характеристиками

6.1. Рівень суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни

Спочатку проаналізуємо результати, що стосуються визначення компонентів суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни.

Дані, які представлено в табл. 6.1, свідчать про те, що загальний рівень суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни є помірним ($M = 3,53$, $SD = 0,66$).

Таблиця 6.1

Рівень вираженості компонентів та загального показника суб'єктивного благополуччя

	Мінімум	Максимум	Середнє (M)	Стандартне відхилення (SD)
Психологічне благополуччя	1,33	5,00	3,65	0,73
Фізичне здоров'я та благополуччя	1,14	4,71	3,28	0,75
Стосунки	1,60	5,00	3,58	0,83
Загальний показник суб'єктивного благополуччя	1,63	4,79	3,53	0,66

Встановлено, що «психологічне благополуччя», як здатність особистості контролювати своє життя, відчувати оптимізм з приводу майбутнього, впевненість у своїх власних думках і переконаннях, рости і розвиватися як особистість (Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013), серед компонентів суб'єктивного благополуччя є найбільш вираженим ($M = 3,65$, $SD = 0,73$). Компонент «стосунки», як комфортність у ставленні та спілкуванні з іншими

людьми, наявність щасливих дружніх і особистих взаємин, здатність звернутись за допомогою до інших, задоволеність своїм сексуальним життям (Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013), є дещо нижчим ($M = 3,58$, $SD = 0,83$), ніж попередній показник.

Що стосується такого компоненту, як «фізичне здоров'я та благополуччя», який відображає задоволеність фізичним здоров'ям, якістю сну, здатність працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати, відсутність депресії, тривоги (Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013), то цей компонент є найменш вираженим ($M = 3,28$, $SD = 0,75$) порівняно з попередніми.

В рамках дослідження суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій нами були проаналізовані також рівні його вираженості (табл. 6.2).

Таблиця 6.2

**Рівень вираженості компонентів суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни
(у % від загальної кількості опитаних)**

Шкали суб'єктивного благополуччя	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Психологічне благополуччя	28,6	43,8	27,7
Стосунки (благополуччя в стосунках)	29,5	34,8	35,7
Фізичне здоров'я та благополуччя	16,1	34,8	49,1
<i>Загальний показник суб'єктивного благополуччя</i>	23,9	41,2	35,9

Так, «психологічне благополуччя», як здатність особистості контролювати своє життя, відчувати оптимізм з приводу майбутнього, впевненість у своїх власних думках і переконаннях, рости і розвиватися як особистість (Pontin et al., 2013), виражений так: 28,6% опитаних мають високий рівень його вираженості, 43,8% – середній рівень і 27,7% – низький рівень.

Компонент «стосунки», як комфортність у ставленні та спілкуванні з іншими людьми, наявність щасливих дружніх і особистих взаємин, здатність звернутись за допомогою до інших, задоволеність своїм сексуальним життям (Pontin et al., 2013), представлена на приблизно такому ж рівні: високий рівень вираженості – 29,5%, середній – 34,8%, низький – 35,7%. Водночас звертає увагу на себе той факт, що кількість осіб, які мають низький рівень за цим компонентом, є дещо вищою, порівняно із компонентом «психологічне благополуччя».

Що стосується такого компоненту, як «фізичне здоров'я та благополуччя», як задоволеність фізичним здоров'ям, якістю сну, здатність працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати, відсутність депресії, тривоги (Pontin et al., 2013), то цей компонент є вираженим значно менше, порівняно з попередніми, майже вдвічі. Високий рівень вираженості цього компоненту представлено лише у 16,1%, середній – у 34,8%, низький – у 49,1%. Особливу увагу звертає на себе той факт, що низький рівень цього компоненту представлено майже у половини опитаних.

Отримані дані можна оцінити в двох площинах. З одного боку, можна *позитивно* оцінити те, що опитані мають високий рівень вираженості «психологічного благополуччя» та «благополуччя в стосунках», що свідчить, на наш погляд, про активну життєву позицію, оптимізм персоналу освітніх організацій, здатність управляти своїм життям та налагоджувати ефективну соціальну взаємодію, і тут особливо важливо, що персонал цієї категорії працює з дітьми і значною мірою визначає перспективні напрямки розвитку нашого суспільства. З іншого боку, як *негативно*, можна оцінити те, що компонент «фізичного здоров'я та благополуччя» є відносно низьким у персоналу освітніх організацій, що обумовлено великим стресовим навантаженням, негативними емоціями, переживаннями за своїми близькими, відсутністю нормального сну під час війни тощо. Тому ознайомлення персоналу з різними правилами самопомоги та проведення тренінгових програм для подолання стресу, зниження тривожності, розвитку резильєнтності може позитивно впливати на його суб'єктивне благополуччя. Окремі підходи до вирішення цієї проблеми представлено в попередніх публікаціях авторів (Карамушка, 2022; Карамушка & Шевченко, 2022; Креденцер, Карамушка, Вальдшмідт & Клімов, 2022; Терещенко & Івкін, 2023), а також в публікаціях інших авторів (Журавльова & Гурлева, 2023; Кокун & Мельничук, 2023) та ін.

Отримані дані щодо психологічного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни частково співпадають з даними дослідження, що стосуються емпіричного аналізу особливостей психологічного благополуччя українських студентів у період війни, які свідчать про те, що у більшості опитаних зафіксовано середній рівень благополуччя, який проявляється у цілісному, реалістичному погляді на життя, відкритості до нового досвіду, безпосередності і природності переживань. Це, на думку авторів, свідчить про задоволеність студентами життям в цілому, їх оптимістичне світовідчуття, незважаючи на умови військових дій у країні (Kostruba & Polischuk, 2022).

6.2. Зв'язок між рівнем суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та його соціально-демографічними характеристиками

Далі представимо результати дослідження щодо зв'язку між рівнем суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та його соціально-демографічними характеристиками.

Аналіз отриманих даних (табл. 6.3) показав, що існує негативний статистично значущий кореляційний зв'язок між *віком* опитаних та всіма компонентами суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій: «психологічним благополуччям» ($r=-0,202$; $p<0,05$), «фізичним здоров'ям та благополуччям» ($r=-0,390$; $p<0,001$), «стосунками» ($r=-0,235$; $p<0,05$), а також «загальним показником суб'єктивного благополуччя» ($r=-0,302$; $p<0,05$).

Сутність виявленого зв'язку проявляється в тому, що з віком всі компоненти суб'єктивного благополуччя зменшуються, і що найбільш виражено це проявляється на рівні «фізичного здоров'я та благополуччя». Це може бути обумовлено насамперед тим, що з віком зменшуються показники фізичного здоров'я та фізичної активності, виникають хвороби, які негативно впливають на емоційний стан людини, обумовлюють виникнення негативних емоцій та зниження якості життя. У силу зменшення фізичної та психічної активності працівники можуть менше контролювати власне життя, проявляти до нього оптимістичне ставлення, реалізувати соціальні та сексуальні контакти. Це певною мірою співпадає з отриманими нами раніше даними щодо психічного здоров'я освітнього персоналу, котрі свідчать про те, що показники рефлексивно-особистісного та операційно-функціонального компонентів з віком знижуються (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2022).

Таблиця 6.3

Зв'язок між рівнем вираженості компонентів і загального показника суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу та його соціально-демографічними характеристиками (r)

Компоненти суб'єктивного благополуччя	Соціально-демографічні характеристики			
	<i>Вік</i>	<i>Стать</i>	<i>Сімейний стан</i>	<i>Наявність дітей</i>
Психологічне благополуччя	-0,202*	0,051	-0,091	-0,142
Фізичне здоров'я та благополуччя	-0,390***	0,013	-0,140	-0,293**
Стосунки	-0,235*	0,120	0,279**	-0,048
Загальний показник суб'єктивного благополуччя	-0,302**	0,064	-0,023	-0,188*

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Результати щодо впливу віку на суб'єктивне благополуччя отримані і в інших дослідників. Так, досить міцні зв'язки суб'єктивного благополуччя та віку показало дослідження А. Priesack & J. Alcock (2015) щодо студентів-медсестер.

Разом з тим дослідження одного із розробників методики, навпаки, говорить про відсутність такого зв'язку (Kinderman et al., 2011) серед представників інших професійних сфер.

Ймовірно, можна припустити, що сам вік, як такий, не завжди впливає на суб'єктивне благополуччя. Але він стає суттєвим в системі з іншими детермінантами.

Водночас в процесі дослідження виявлено, що існує позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між *сімейним станом* опитаних і таким компонентом суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій як «стосунки» ($r=0,279$; $p<0,01$) (табл. 6.3). Це знаходить відображення в тому, що одружені працівники мають вищі показники у цій сфері життєдіяльності, порівняно з неодруженими. Це проявляється у більш вираженій комфортності у ставленні та спілкуванні з іншими людьми, наявності щасливих дружніх і особистих взаємин, здатності звернутись за допомогою до інших, задоволеності своїм сексуальним життям. Очевидно, досвід сімейного, подружнього життя, наповнений насиченими різноманітними стосунками, створює атмосферу комунікативної і соціальної захищеності, задоволеності спілкуванням в різноманітних векторах людського життя (власне сімейного, сексуального, неформального спілкування з друзями тощо).

У процесі дослідження також констатовано (табл. 6.3), що існує негативний статистично значущий кореляційний зв'язок між *наявністю у працівників освітніх організацій дітей* і такими компонентами суб'єктивного благополуччя: «фізичне здоров'я та благополуччя» ($r=-0,293$; $p<0,01$) та «загальний показник суб'єктивного благополуччя» ($r=-0,188$; $p<0,05$). Це говорить про те, що у працівників, які мають дітей, рівень суб'єктивного благополуччя нижчий, порівняно із працівниками, які не мають дітей. Очевидно, це можна пояснити тим, що виховання дітей, необхідність створення максимально можливих умов для їх навчання, соціалізації та розвитку вимагає від працівників достатньо багато зусиль, використання матеріальних та психологічних затрат, і це не завжди має очікуваний результат та не забезпечує позитивний зворотний зв'язок для батьків, що і позначається на певних показниках суб'єктивного благополуччя.

Разом з тим порівняння отриманих даних з результатами, які стосуються психічного здоров'я освітнього персоналу (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2022), свідчить про те, що зв'язку таких чинників, як сімейний стан та наявність дітей, з психічним здоров'ям не виявлено, що, ймовірно, свідчить про те, що суб'єктивне благополуччя є більш «чутливим» до впливу соціально-демографічних чинників, порівняно із психологічним здоров'ям.

У процесі дослідження не виявлено впливу такого соціально-демографічного чинника як *стать* на вияви суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій (табл. 6.3).

6.3. Зв'язок між рівнем суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та його організаційно-професійними характеристиками

Проаналізуємо результати дослідження, що стосуються зв'язку між рівнем суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та його організаційно-професійними характеристиками (табл. 6.4).

Таблиця 6.4

Зв'язок між рівнем вираженості компонентів і загального показника суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу та його організаційно-професійними характеристиками (r)

Компоненти суб'єктивного благополуччя	Організаційно-професійні характеристики	
	Освіта	Посада
Психологічне благополуччя	0,084	0,134*
Фізичне здоров'я та благополуччя	-0,089	0,025
Стосунки	-0,081	-0,039
Загальний показник суб'єктивного благополуччя	-0,005	0,072

* $p < 0,1$

Встановлено, що на рівні статистичної тенденції ($r = -0,134$; $p < 0,1$) існує зв'язок між посадою і таким компонентом суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу як «психологічне благополуччя». Це проявляється в тому, що із *підвищенням посади* в освітніх організаціях (від посади працівників до посади керівників) спостерігається підвищення такого показника суб'єктивного благополуччя як «психологічне благополуччя». Ймовірно, це можна пояснити тим, що підвищення посади в організації сприяє проявам активності працівників, як суб'єктів життєдіяльності, впевненості в своїх можливостях. Щодо інших складових суб'єктивного благополуччя, то вплив посади на них не зафіксовано. Також не виявлено впливу *освіти* на показники психічного здоров'я.

Отримані дані подібні до тих, які стосуються зв'язку організаційно-професійних характеристик з психічним здоров'ям освітнього персоналу (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2022). І тут можна говорити про те, що, як і в ситуації з психічним здоров'ям, вплив організаційно-професійних характеристик, порівняно із соціально-

демографічними, є зовсім не вираженим. Цікавим тут також є і порівняння спрямованості впливу цього чинника на два феномени: у ситуації із психічним здоров'ям, підвищення в посаді персоналу освітніх організацій зменшує фрустрованість, у ситуації з суб'єктивним благополуччям підвищення в посаді приводить до покращення «психологічного благополуччя». Тобто в обох випадках підвищення в посаді обумовлює позитивні зміни.

Результати дослідження щодо з'ясування зв'язку між рівнем суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та територіальними характеристиками, пов'язаними із забезпеченням безпеки під час війни (характеристиками місця проживання і рівнем безпеки під час війни) показали, що тут статистично значущих зв'язків не виявлено.

Висновки до розділу 6

1. У процесі дослідження виявлено, що показник суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни є *помірним*. Серед компонентів суб'єктивного благополуччя показник «фізичного здоров'я та благополуччя» є нижчим порівняно з показниками «психологічного благополуччя» та «благополуччя в стосунках».

2. Доведено наявність статистично значущого зв'язку між *соціально-демографічними характеристиками працівників* освітніх організацій та виявами їхнього суб'єктивного благополуччя: а) у працівників більш старшого віку рівень суб'єктивного благополуччя є нижчим, ніж у молодших за віком працівників, за всіма компонентами («суб'єктивне благополуччя», «фізичне здоров'я та благополуччя», «стосунки» та «загальний показник суб'єктивного благополуччя»); б) у працівників, які мають дітей, рівень суб'єктивного благополуччя є нижчим, порівняно з тими працівниками, які не мають дітей, за окремими компонентами («фізичне здоров'я та благополуччя», «загальний показник суб'єктивного благополуччя»); в) у працівників, які є одруженими, рівень суб'єктивного благополуччя є вищим, порівняно з тими працівниками, які є не одруженими, за таким компонентом суб'єктивного благополуччя як «стосунки».

3. Встановлено (на рівні статистичної тенденції), що *підвищення посади* освітнього персоналу підвищує вияви такого компоненту суб'єктивного благополуччя як «психологічне благополуччя».

4. В цілому отримані дані свідчать про те, що *соціально-демографічні чинники* більше впливають на суб'єктивне благополуччя освітнього персоналу, ніж *організаційно-професійні та територіальні чинники*, які пов'язані із безпекою його перебування під час війни.

Список використаних джерел

1. Журавльова, Н.Ю., & Гурлева, Т.С. (2023). Додаткові прояви ПТСР як мішені впливу у контексті психологічної допомоги постраждалому від війни. *Вчені записки ТНУ. Серія: Психологія*. 34 (73), 190-196. http://www.psych.vernadskijournals.in.ua/journal/1_2023/31.pdf
2. Карамушка, Л.М. (2022). *Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

<https://lib.iitta.gov.ua/730974/>

3. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О.С. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1 (25), 62-74. <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7>
4. Карамушка, Л.М., & Шевченко, А.М. (2022). *Забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій в умовах Нової української школи*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
5. Кокур, О.М., & Мельничук, Т.І. (2023). *Резильєнс-довідник: практичний посібник*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/734632>
6. Креденцер, О., Карамушка, Л., Вальдшмідт, Ф., & Клімов, С. (2022). Концепція проєкту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3-4 (27), 6-25. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1>
7. Терещенко К., & Івкін В. (2023). Толерантність до невизначеності та її зв'язок із психологічним здоров'ям освітнього персоналу в умовах воєнного часу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(28), 56-63. <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.6>
8. Elliott, M., Smith, S. R., Pontin, D., & Wallace, C. (2022). Conceptualising social wellbeing using an international Group Concept Mapping study. *International Journal of Wellbeing*, 12(3), 1-15. <https://doi.org/10.5502/ijw.v12i3.1669>
9. Kinderman, P., Schwannauer, M., Pontin, E., & Tai, S. (2011). The development and validation of a general measure of well-being: the BBC well-being scale. *Quality of life research : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 20(7), 1035–1042. <https://doi.org/10.1007/s11136-010-9841-z>
10. Kostruba, N., & Polischuk, Z. (2022). Students' psychological well-being during the war: an empirical analysis. *Psychological Prospects Journal*, 40, 51–61. <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2022-40-kos>.
11. Pontin, E., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, P. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 11, 150. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>
12. Priesack, A., & Alcock, J. (2015). Well-being and self-efficacy in a sample of undergraduate nurse students: A small survey study. *Nurse Education Today*, (35)5, e16-e20. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.01.022>.

ЧАСТИНА 3

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

РОЗДІЛ 7

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

7.1. Сутність толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу (інформаційно-смісловий компонент технології)

7.2. Рівні вираженості толерантності до невизначеності та її зв'язок з психічним здоров'ям і суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

7.3. «Тренінг розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

7.1. Сутність толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу (інформаційно-смісловий компонент технології)

Ситуації невизначеності, в яких перебувають працівники освітніх організацій під час війни рф проти України, нерідко зумовлюють виникнення негативних психічних станів та негативно позначаються на психічному здоров'ї та благополуччі персоналу. У воєнний час керівники та працівники освітніх організацій стикаються з проблемами перевантаження, стресу, скорочення персоналу, перепрофілювання або перенесення організацій у більш безпечну зону, що у свою чергу відображається на психічному здоров'ї персоналу. Отже, достатньо актуальним є аналіз рівня психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах невизначеності й толерантності до невизначеності як детермінанти його психічного здоров'я та благополуччя.

Як зазначає Л. Карамушка (2021), психосоціальний підхід до проблеми психічного здоров'я передбачає, що існують специфічні *психологічні та особистісні чинники*, які роблять людей вразливими до проблем психічного здоров'я (Карамушка, 2021). На нашу думку, до таких чинників можна віднести толерантність до невизначеності, яка набуває особливого значення в умовах невизначеності, пов'язаної з війною рф в Україні.

Під невизначеністю будемо розуміти феномен, що характеризується незрозумілим змістом ситуацій, їх результатами та наслідками. На думку В. Предко (2020), в умовах російсько-української війни сучасні наукові дослідження мають спрямовуватися на вивчення механізмів формування та розвитку толерантності до невизначеності українців, а також на розробку

імплементованих стратегій психологічної підтримки, зорієнтованих на підвищення здатності до адаптації в умовах воєнного конфлікту кожного українця.

Толерантність до невизначеності розглядалась дослідниками як якість або риса особистості (Norton, 2002), як діапазон реакцій (McLain, Kefallonitis, & Armani, 2015) тощо. На сьогодні нам представляється доцільним використовувати інтегральний підхід (Громова, 2022), який передбачає трактування толерантності до невизначеності як багаторівневого та багатовимірного особистісного конструкту, що містить когнітивний, емоційний та конативний аспекти (Гусєв, 2009; Томаржевська, 2018; Хілько, 2018).

Феномен *толерантності до невизначеності* особистості у зарубіжному та вітчизняному науковому просторі досліджували А. Гусєв (2009), С. Кузікова (2018), С. Литвин (2019), П. Лушин (2016), В. Предко (2023), О. Саннікова & О. Санніков (2020), І. Томаржевська (2018), М. Endres, R. Camp & M. Milner (2015), А. Furnham & J. Marks (2013) та ін. На основі теоретичного аналізу проблеми (Томаржевська, 2018; Хілько, 2018) можна констатувати, що толерантність до невизначеності розглядається як здатність осмислювати, приймати ситуації невизначеності та ефективно діяти в умовах невизначеності.

Толерантність до невизначеності в освітньому середовищі вивчали О. Брюховецька (2015), О. Милославська, О. Гуляєва & Є. Сапьян (2020), Г. Павленко (2019), В. Семиченко & К. Артюшина (2019), С. Хілько (2018), Г. Чуйко, Я. Чаплак & Т. Колтунович (2024) та ін. На основі аналізу наукової літератури (Брюховецька, 2015; Семиченко & Артюшина, 2019), *толерантність до невизначеності освітнього персоналу* розглядаємо як інтегральну характеристику особистості, яка полягає у здатності приймати ситуації невизначеності та ефективно діяти в умовах невизначеності у процесі освітньої діяльності.

На можливості розвитку та формування толерантності до невизначеності в освітньому просторі вказують дослідження С. Хілько (2018). Варто зазначити, що *формування толерантності до невизначеності* представляє собою процес змін особистості на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях, внаслідок впливу зовнішніх і внутрішніх факторів невизначеності, в результаті чого формується здатність не тільки витримувати напругу в ситуаціях невизначеності, а й продуктивно діяти і знаходити варіанти вирішення таких ситуацій (Хілько, 2018).

Разом з поняттям толерантності до невизначеності визначають також *інтолерантність до невизначеності* як уникання умов невизначеності, страх перед ними, стресовий стан в нових, незвичних ситуаціях (Семиченко & Артюшина, 2019). Зокрема S. Budner (1962) визначає ситуації невизначеності як загрозливі та наводить такі характеристики невизначених ситуацій: а) новизна; б) складність; в) нерозв'язність, суперечливість.

Як свідчать дослідження, в умовах невизначеності, пов'язаних з війною, та у повоєнний час відбувається значне погіршення психічного здоров'я та благополуччя й поширення психічних розладів серед різних верств населення (Bogic, Njoku & Priebe, 2015; Murthy & Lakshminarayana, 2006), що стосується також працівників освіти (Ramos, 2011). На значення толерантності до невизначеності для задовільного функціонування особистості в умовах соціальної нестабільності та військових конфліктів вказують R.T. Ault (2003), A. Kibris & N. Uler (2023), G. Zerach & Y. Levi-Belz (2019). Зокрема R.T. Ault (2003), досліджуючи культуру толерантності до ризику та невизначеності в армії США, розробив модель толерантності до ризику, яка пов'язує ступінь невизначеності з ризиком, ґрунтуючись на трьох історичних прикладах: конфлікті в Косово, операції в Афганістані та Арабо-Ізраїльській війни. Інші вчені G. Zerach & Y. Levi-Belz (2019) аналізували модераторний вплив інтолерантності до невизначеності на зв'язок між потенційно морально-травмівними подіями та саморуйнівною поведінкою у ветеранів Арабо-Ізраїльській війни, який проявляється в тому числі через багато років після звільнення з військової служби. У свою чергу G.M. Regnoli, G. Tiano & B. De Rosa (2024) розглядали інтолерантність до невизначеності та тривогу про майбутнє як медіатори впливу страху війни на ментальне здоров'я італійської молоді.

У наукових працях вказано на зв'язок толерантності до невизначеності з психологічним благополуччям (Hancock & Mattick, 2019) та виявами психічного здоров'я (Strout et al., 2018), інтелектуальними здібностями (Cuppello, Treglown & Furnham, 2023), а також на зворотний зв'язок толерантності до невизначеності зі стресом і вигоранням (Xu & Ba, 2022), зневірою у своїх інтелектуальних здібностях (Carroll & Griech, 2023). Окрім того, виявлено прямий зв'язок між інтолерантністю до невизначеності та ймовірними тривожними розладами (Carleton, 2012).

Толерантність до невизначеності в умовах війни в Україні аналізували Г. Громова (2022), В. Предко (2023), Г. Чуйко, Я. Чаплак & Т. Колтунович (2024) та ін. На думку В. Предко (2023), саме виявлення високого рівня толерантності до невизначеності постає одним із провідних та найконструктивніших регуляторів суб'єктної активності особистості, який сприяє відновленню і підтримці психічного здоров'я в умовах стресового середовища, а також, постає фундаментальним психологічним ресурсом особистості, який допомагає зробити вибір щодо основних поведінкових стратегій подолання складних невизначених життєвих ситуацій, спричинених війною.

У наукових працях розглядалась толерантність до невизначеності представників різних професійних груп в умовах повномасштабної війни. Зокрема, аналізували особливості толерантності до невизначеності військовослужбовців в умовах війни (Козуб, 2023; Чижова, 2023;), досліджували толерантність до невизначеності як передумову ухвалення

рішень та стресової адаптації керівників бізнесу (Гура, 2023). Згідно з поглядами Г. Гури (2023), толерантність до невизначеності є важливим складником адаптаційного потенціалу керівників бізнесу. Вона передбачає вміння приймати рішення без попередніх довгих роздумів, довіряти власній інтуїції та відходити від запланованої програми дій. Позитивне чи нейтральне сприйняття невизначеної ситуації зумовлює її продуктивне використання для розвитку в умовах зовнішньої кризи, появи нових життєвих та професійних можливостей. Натомість нетерпимість до невизначеності (диспозиційний страх невідомого) звертає керівників бізнесу до дезадаптивних моделей поведінки у разі ухвалення важливих рішень (Гура, 2023).

Толерантність/інтолерантність до невизначеності в освітньому середовищі в умовах війни аналізувалась як чинник психологічного благополуччя студентів (Чуйко, Чаплак & Колтунович, 2024), а також розглядалась у наших дослідженнях як чинник психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу (Терещенко & Івкін, 2023). Вивчаючи інтолерантність до невизначеності майбутніх психологів, Г. Чуйко, Я. Чаплак & Т. Колтунович (2024) зазначають, що інтолерантність особистості до невизначеності може бути пов'язана з відсутністю у неї задоволення життям загалом та його складовими зокрема; тоді як толерантна до невизначеності людина схильна вважати себе психологічно благополучною за наявності мети й екзистенційних цінностей в житті, орієнтації його на особистісний саморозвиток при використанні зовнішнього середовища як додаткового ресурсу на цьому шляху та екзистенційній осмисленості власного життя. Раніше на зв'язок між толерантністю до невизначеності та психологічним благополуччям у студентів вказувалось також у роботі Г. Павленко (2019).

Разом з тим незначна кількість досліджень, присвячених вивченню толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах воєнного часу зумовила вибір теми нашого дослідження та необхідність розробки технології розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

У ході розробки технології виконано такі **завдання**:

1. Проаналізувати рівні вираженості толерантності до невизначеності та її зв'язок з психологічним здоров'ям і суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології).

2. Розробити тренінг розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни (корекційно-розвивальний компонент технології).

7.2. Рівні вираженості толерантності до невизначеності та її зв'язок з психологічним здоров'ям і суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (*діагностичний компонент технології*)

Виконуючи *перше завдання* дослідження, проаналізовано *показники толерантності до невизначеності освітнього персоналу* в умовах війни. У результаті дослідження встановлено (табл. 7.1), що найбільш вираженими складовими толерантності до невизначеності є «ставлення до складних завдань» ($M=4,48$, $SD=0,94$) та «надання переваги невизначеності» ($M=4,32$, $SD=0,97$). Менш вираженими складовими виступають «ставлення до новизни» ($M=4,22$, $SD=1,01$) та «ставлення до невизначених» ситуацій ($M=4,01$, $SD=0,92$). Що стосується показника толерантності до невизначеності в цілому, то він відповідає середньому рівню ($M=4,22$, $SD=0,84$).

Таблиця 7.1

Показники толерантності до невизначеності персоналу освітніх організацій (описові статистики)

Толерантність до невизначеності	Min	Max	M	SD
Ставлення до новизни	1,67	7,00	4,22	1,01
Ставлення до складних завдань	2,29	7,00	4,48	0,94
Ставлення до невизначених ситуацій	1,67	6,56	4,01	0,92
Надання переваги невизначеності	1,80	6,60	4,32	0,97
<i>Загальний показник толерантності до невизначеності</i>	1,95	6,79	4,22	0,84

Отримані дані щодо загального показника толерантності до невизначеності освітнього персоналу перевищують ті, які було отримано у 2020 році під час першої хвилі пандемії COVID-19 (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021). Окрім того, якщо за даними 2020 року найбільш виражена була складова «ставлення до новизни» освітнього персоналу, то в теперішньому дослідженні найбільш вираженою є складова «ставлення до складних завдань», що може пояснюватися необхідністю комплексного вирішення завдань, які постали перед освітянами в умовах війни.

Констатовано, що найбільш представленим на високому рівні показником толерантності до невизначеності освітнього персоналу є «ставлення до складних завдань» (табл. 7.2). Зокрема, значна частина (42,0%) респондентів характеризуються високим рівнем ставлення до складних завдань. Окрім того, понад третини респондентів демонструють високий рівень «надання переваги невизначеності» (34,8%). Водночас менше чверті респондентів характеризуються високим рівнем «ставлення до новизни»

(24,1%) та «ставлення до невизначених ситуацій» (22,3%). Варто вказати на те, що освітяни з високим рівнем толерантності до невизначеності більш схильні брати відповідальність за свої дії і ефективно діяти в умовах невизначеності, ніж особи з низьким рівнем толерантності до невизначеності, що важливо в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Таблиця 7.2

Рівень вираженості толерантності до невизначеності персоналу освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)

Толерантність до невизначеності	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Ставлення до новизни	24,1	47,3	28,6
Ставлення до складних завдань	42,0	42,9	15,1
Ставлення до невизначених ситуацій	22,3	38,4	39,3
Надання переваги невизначеності	34,8	39,3	25,9
<i>Загальний показник толерантності до невизначеності</i>	27,7	49,1	23,2

У цілому результати дослідження свідчать про те, що понад чверть респондентів (27,7%) мають високий рівень загального показника толерантності до невизначеності, майже половина опитаних (49,1%) мають середній рівень вираженості цього показника, менше чверті (23,2%) опитаних характеризується низьким його рівнем (табл. 7.2). Отже, існують значні резерви розвитку толерантності до невизначеності персоналу освітніх організацій в умовах війни.

На наступному етапі дослідження встановлено **зв'язок між показниками толерантності до невизначеності та рівнем вираженості компонентів психічного здоров'я персоналу освітніх організацій** в умовах війни (табл. 7.3). Виявлено тісний негативний зв'язок між показником толерантності до невизначеності «ставлення до невизначених ситуацій» і такими складовими емоційного компонента психічного здоров'я освітнього персоналу, як тривожність ($r = -0,443$, $p < 0,001$), фрустрованість ($r = -0,377$, $p < 0,001$) та ригідність ($r = -0,382$, $p < 0,001$). Показник «ставлення до складних завдань» також корелює з такими складовими емоційного компонента психічного здоров'я освітнього персоналу, як тривожність ($r = -0,428$, $p < 0,001$), фрустрованість ($r = -0,403$, $p < 0,001$) та ригідність ($r = -0,272$, $p < 0,01$). Встановлено негативний зв'язок між показником толерантності до невизначеності «ставлення до новизни» і тривожністю ($r = -0,284$, $p < 0,01$), фрустрованістю ($r = -0,194$, $p < 0,05$) та ригідністю ($r = -0,347$, $p < 0,001$). У свою чергу констатовано негативний зв'язок між показником толерантності до невизначеності «надання переваги невизначеності» і тривожністю ($r = -0,312$, $p < 0,01$), фрустрованістю ($r = -0,240$, $p < 0,05$) та ригідністю ($r = -0,225$, $p < 0,05$). Отже, що вищі показники толерантності до невизначеності, тим менш виражені

негативні психічні стани (тривожність, фрустрованість та ригідність) освітнього персоналу.

Таблиця 7.3

Зв'язок між показниками толерантності до невизначеності та компонентами психічного здоров'я освітнього персоналу (r)

Компоненти психологічного здоров'я	Ставлення до новизни	Ставлення до складних завдань	Ставлення до невизначених ситуацій	Надання переваги невизначеності	Толерантність до невизначеності
<i>Емоційний</i>					
Тривожність	-0,284**	-0,428***	-0,443***	-0,312**	-0,459***
Фрустрованість	-0,194*	-0,403***	-0,377***	-0,240*	-0,398***
Агресивність	0,071	0,007	0,008	0,097	0,021
Ригідність	-0,347***	-0,272**	-0,382***	-0,225*	-0,375***
<i>Рефлексивно-особистісний</i>	0,409***	0,484***	0,413***	0,471***	0,355***
<i>Операційно-функціональний</i>					
«внутрішній контроль»	0,152	0,190*	0,262**	0,298***	0,243**
«контроль «могутніми іншими»	-0,004	-0,001	0,092	0,084	0,046
«контроль випадку»	-0,124	-0,247**	-0,110	-0,061	-0,182*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Як видно з таблиці 7.3, відмічено тісний негативний зв'язок між загальним показником толерантності до невизначеності і складовими емоційного компонента психічного здоров'я освітнього персоналу, а саме тривожністю ($r = -0,459$, $p < 0,001$), фрустрованістю ($r = -0,398$, $p < 0,001$) та ригідністю ($r = -0,375$, $p < 0,001$). Отже, висока толерантність до невизначеності супроводжується зниженою тривожністю, фрустрованістю та ригідністю персоналу, тому показник толерантності до невизначеності відіграє важливу роль у збереженні психічного здоров'я освітнього персоналу.

Звертає на себе увагу відсутність зв'язку між показниками толерантності до невизначеності і таким психічним станом респондентів, як агресивність. Отже, висока толерантність до невизначеності не сприяє зниженню агресивності освітнього персоналу, на відміну від інших психічних станів.

Констатовано, що з *рефлексивно-особистісним компонентом* психічного здоров'я освітнього персоналу позитивно корелюють показники толерантності до невизначеності «ставлення до новизни» ($r = 0,409$, $p < 0,001$),

«ставлення до складних завдань» ($r = 0,484, p < 0,001$), «ставлення до невизначених ситуацій» ($r = -0,413, p < 0,001$) та «надання переваги невизначеності» ($r = 0,471, p < 0,001$), а також загальний показник толерантності до невизначеності ($r = -0,355, p < 0,001$) (табл. 7.3). Сутність цього зв'язку полягає у тому, що чим вищі показники толерантності до невизначеності, тим більш виражений рефлексивно-особистісний компонент психічного здоров'я освітнього персоналу.

Водночас встановлено, що зі складовою *операційно-функціонального компонента* «внутрішній контроль» позитивно корелюють такі показники толерантності до невизначеності як «ставлення до складних завдань» ($r = 0,190, p < 0,05$), «ставлення до невизначених ситуацій» ($r = 0,262, p < 0,01$) та «надання переваги невизначеності» ($r = 0,298, p < 0,001$), а також загальний показник толерантності до невизначеності ($r = 0,243, p < 0,01$) (табл. 7.3). Такі результати свідчать про те, що чим впевненіше почувають себе респонденти в ситуаціях невизначеності, тим вище показники «внутрішнього контролю» здоров'я респондентами, а це означає, що вони більше беруть відповідальність за своє здоров'я у свої руки, а не покладаються на інших (Kassianos, Symeou & Ioannou, 2016).

Окрім того, як видно з таблиці 7.3, встановлено негативний зв'язок між загальним показником толерантності до невизначеності та такої її складової як ставлення до складних завдань, з одного боку, та складовою операційно-функціонального компоненту «контроль випадку», з іншого боку ($r = -0,247, p < 0,01$). Констатовано також негативний зв'язок між загальним показником толерантності до невизначеності та складовою операційно-функціонального компоненту «контроль випадку», з іншого боку ($r = -0,182, p < 0,05$). Сутність цього зв'язку полягає у тому, що чим вища толерантність до невизначеності освітнього персоналу, тим менш вони покладаються на випадок у ставленні до свого здоров'я. Разом з тим не виявлено зв'язок між показниками толерантності до невизначеності респондентів та складовою операційно-функціонального компонента «контроль «могутніми іншими»».

Наступним кроком дослідження був *аналіз зв'язку толерантності до невизначеності із суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни* (табл. 7.4).

Результати дослідження, наведені у таблиці 7.4, свідчать про те, що усі показники толерантності до невизначеності мають статистично значущі зв'язки із компонентами суб'єктивного благополуччя, такими як «психологічне благополуччя», «фізичне здоров'я та благополуччя» та «стосунки», а також загальним показником суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу. Дійсно, встановлено, що із загальним показником толерантності до невизначеності освітнього персоналу тісно корелюють такі компоненти суб'єктивного благополуччя, як «психологічне благополуччя» ($r = 0,555, p < 0,001$), «фізичне здоров'я та благополуччя» ($r = 0,339, p < 0,001$) та «стосунки» ($r = 0,342, p < 0,001$), а також загальний показник суб'єктивного благополуччя ($r = 0,507, p < 0,001$). Сутність цього зв'язку полягає у тому, що

чим вищі показники толерантності до невизначеності, тим вищі показники суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу.

Таблиця 7.4

Зв'язок між показниками толерантності до невизначеності та компонентами і загальним показником суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу (r)

Компоненти суб'єктивного благополуччя	Ставлення до новизни	Ставлення до складних завдань	Ставлення до невизначених ситуацій	Надання переваги невизначеності	Толерантність до невизначеності
Психологічне благополуччя	0,468***	0,547***	0,466***	0,525***	0,555***
Фізичне здоров'я та благополуччя	0,259**	0,303**	0,320**	0,312**	0,339***
Стосунки	0,188*	0,372***	0,296**	0,393***	0,342***
Суб'єктивне благополуччя	0,392***	0,499***	0,440***	0,496***	0,507***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Отже, показники суб'єктивного благополуччя як такого, що відображає загальне світосприйняття особистості (Кашлюк, 2017), тісно пов'язані із показниками толерантності до невизначеності освітнього персоналу в умовах війни.

У цілому результати дослідження вказують на зв'язок толерантності до невизначеності з усіма компонентами психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу, що дозволяє розглядати толерантність до невизначеності як вагомий чинник психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни.

7.3. «Тренінг розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

Виконуючи друге завдання дослідження, розглянемо зміст та структуру тренінгу розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Мета тренінгу: розвиток толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Завдання тренінгу:

1) Засвоєння освітнім персоналом знань про зміст та структуру толерантності до невизначеності та її роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

2) Оволодіння освітнім персоналом методами діагностики толерантності до невизначеності та чинників її розвитку в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

3) Формування умінь та навичок, необхідних для розвитку толерантності до невизначеності в освітнього персоналу для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Загальний дизайн тренінгу. Тренінг складається зі вступу, основної частини та завершальної частини. У структуру тренінгу входять три тренінгові сесії (табл. 7.5).

Таблиця 7.5

Структура тренінгу розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

Структура тренінгу	Кількість годин
Вступ	2
Тренінгова сесія 1. «Сутність феномену толерантності до невизначеності освітнього персоналу»	4
Тренінгова сесія 2. «Толерантність до невизначеності та її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»	4
Тренінгова сесія 3. «Чинники та умови розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»	4
Підведення підсумків тренінгу	2
Всього	16

У рамках технологічного підходу (Карамушка, 2022; Панок, 1997) кожна тренінгова сесія включає такі *компоненти*: інформаційно-смісловий, діагностичний та корекційно-розвивальний.

Інтерактивні техніки для проведення тренінгової сесії. В ході проведення тренінгової сесії використовуються такі організаційно-спрямовуючі та змістовно-сміслові інтерактивні техніки (Карамушка, 2022): «криголами», робота в малих групах, робота в парах, міні-лекції, групові дискусії, психологічний практикум, метод незавершених речень, творчі завдання та ін.

Тривалість тренінгу. Тренінг розрахований на 16 годин, з яких 2 години відведено на вступ, по 4 години – на кожен тематичну сесію та 2 години – на підведення підсумків.

Варто зазначити, що розробки, що лягли в основу тренінгу розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни, будуть актуальні також в умовах повоєнного відродження, що відкриває перспективи його використання після війни.

Зміст тренінгової програми

Далі розглянемо зміст тренінгу (тренінгові сесії, основні компоненти тренінгових сесій та інтерактивні техніки, які було реалізовано в кожному з компонентів).

Вступ

- *Криголам «Знайомство»*

Учасникам пропонується по черзі назвати своє ім'я, сказати кілька слів про себе та вказати своє почуття на цей момент, на початку тренінгу.

- *Криголам «Невизначеність»*

Ведучий пропонує учасникам пригадати ситуації невизначеності, які виникали у них за останній тиждень, і по черзі поділитися такою ситуацією у групі.

- *Вивчення очікувань учасників тренінгу.* Тренер запрошує учасників групи сказати кілька слів про свої сподівання чи побажання стосовно тренінгу.

- *Ознайомлення зі змістом тренінгу, визначення його цілей і завдань.* Тренер робить презентацію і знайомить учасників зі змістом тренінгу, його цілями та завданнями.

- *Групове обговорення: «Правила та принципи тренінгу».* Тренер пропонує правила тренінгу, учасники за бажанням модифікують їх або додають власні правила, результати фіксуються на фліпчарті.

- *Вправа «Броунівський рух» (модифікація) (Главник & Бевз, 2005)*

Учасники хаотично рухаються в просторі приміщення, уникаючи розмов. Це нагадує броунівський рух вільних частинок, які можуть стикатися і знову розходитися. По сплеску долонь потрібно з'єднатися з ким-небудь в «молекулу», що складається з певної кількості атомів. Далі учасники в колі розповідають про свій досвід виконання вправи, орієнтуючись на такі запитання: «Чи був у вас певний план, задумана траєкторія руху? Чи вдалося вам виконати цей план? Ви прагнули в гушавину подій або вважали за краще

триматися осторонь? Чи побоювалися ви, що вас хтось штовхне або, навпаки, ви самі когось знесете? Що ви відчували, коли стикалися з іншими частинками? Чи побоювалися ви, що вам не вдасться з'єднатися?».

Ведучий звертає увагу на те, що метою вправи було відчуття непередбачуваність та невизначеність подій, разом з тим здійснення контролю своєї поведінки у дозволенних межах. Учасники діляться досвідом, отриманим під час виконання вправи.

Тренінгова сесія 1. «Сутність феномену толерантності до невизначеності освітнього персоналу»

Інформаційно-смісловий компонент:

- *Метод незавершених речень.* Учасникам пропонується завершити речення: «Невизначеність – це...» «Толерантність до невизначеності – це...».
- *Міні-лекція:* «Компоненти толерантності до невизначеності освітнього персоналу». Підготовка міні-лекції здійснюється на основі наявних публікацій з проблеми (Хілько, 2018; Чуйко, Чаплак & Колтунович, 2024). Розглянуто компоненти толерантності до невизначеності освітнього персоналу: когнітивний, емоційний, конативний.

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* За допомогою «Опитувальника толерантності до невизначеності» Д. Маклейна (McLain, 1993) учасники діагностують показник толерантності до невизначеності та за бажанням діляться результатами діагностики у групі.
- *Діагностична вправа* «Невизначеності у різних сферах життя» (робота в малих групах).

Учасникам пропонується визначити, яким чином невизначеність проявляється у їхніх шести сферах життя: 1) робота; 2) сім'я; 3) стосунки; 4) фінансове благополуччя; 5) здоров'я; 6) саморозвиток та захоплення. Ведучий запрошує кожного учасника намалювати на аркуші А4 велике коло і дає завдання поділити коло на сектори таким чином, щоб розмір сектору відповідав ступеню невизначеності, яку вони відчувають у кожній з шести сфер життя та оцінити ступінь невизначеності у кожній сфері у відсотках. Далі учасники обмінюються досвідом виконання вправи у малих групах.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Мозаїка».

Ведучий запрошує учасників тренінгу роздивитися розкладені на столі фігури різного кольору (квадрати, кола, трикутники розміром 2-3 см у кількості 50-100 штук), оцінити кількість, розмір та колір фігур. Ведучий зазначає, що життя подібно мозаїці, нам надається певний набір можливостей, тільки від нас залежить, як ми ними скористаємось і яким буде унікальний візерунок нашого життя. Далі він пропонує учасникам скласти з цих фігур довільне зображення, задіявши усі фрагменти мозаїки, та закликає звернути увагу на почуття, які виникатимуть під час виконання вправи. Потім ведучий

запрошує учасників створити за допомогою фігур конкретне зображення (наприклад, кита, оленя, автомобіль).

Після закінчення роботи учасники описують те, що вони відчували на початку вправи, розглядаючи фігури; що для них означає початкова непорядкованість фігур на столі; яке зображення вони створили й які почуття вони переживали під час роботи над зображенням і після її закінчення; як відрізнялися їхні почуття і поведінка, коли вони створювали довільне зображення, і зображення, яке було їм «нав'язане» без можливості вибору.

- *Корекційно-розвивальна вправа «Сюжет» (Робота в парах).*

Учасникам тренінгу пропонується пригадати сюжет книги або фільму, у якому герой(героїня) опиняється у ситуації невизначеності, коли порушилися його/її звичні способи життя.

Ведучий просить учасників обміркувати відповіді на запитання: «Як герой впорався з цією невизначеністю? Якими засобами він скористався? На які свої якості він спирався у подоланні труднощів? Який він обрав сценарій поведінки (втеча, боротьба, пошук ресурсів або підтримки, зміна пріоритетів тощо?)». Учасники у парах по черзі розповідають свій сюжет та відповідають на зазначені запитання. Після закінчення виконання завдання учасники за бажанням обмінюються досвідом роботи у спільній групі.

- *Творче завдання «Комп'ютерна гра».*

Учасникам пропонується кожному індивідуально протягом 20 хвилин розробити комп'ютерну гру, в якій герой переслідує певну мету, долає перешкоди та переходить на нові рівні складності. Учасники схематично зображають розроблену гру на аркушах формату А4.

Після закінчення виконання завдання учасники обмінюються у спільній групі досвідом своєї роботи: Яка була мета героя? Які перешкоди були на його шляху? Скільки рівнів складності включає ця гра? Які можливості використовував герой, що допомагали йому перейти на інший рівень складності? Які стратегії застосовував герой, щоб впоратися зі складними ситуаціями та перешкодами? Що може ця гра розповісти про вас?

- *Групова дискусія: «Яку роль відіграє толерантність до невизначеності у професійній діяльності освітнього персоналу?»*

Ведучий запрошує учасників до дискусії у спільній групі стосовно того, яку роль відіграє толерантність до невизначеності у професійній діяльності освітнього персоналу.

- *Підведення підсумків тренінгової сесії.*

Тренінгова сесія 2. «Толерантність до невизначеності та її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу:

- *Індивідуальна робота з літературою.* Учасникам пропонується протягом 10-15 хвилин ознайомитись з сутністю понять психічне здоров'я, психологічне благополуччя, представлених на інформаційних картках

(Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021; Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2022; Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013).

- *Міні-лекція:* «Зв'язок складових толерантності до невизначеності з рівнем психічного здоров'я освітнього персоналу». Підготовка міні-лекції здійснюється на основі наявних публікацій з проблеми (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021; Терещенко & Івкін, 2023).

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* Учасники заповнюють опитувальник «Шкала толерантності до невизначеності» С. Баднера (Budner, 1962) та діагностують такі показники інтолерантності до невизначеності: інтолерантність до новизни; інтолерантність до складності; інтолерантність до нерозв'язності (суперечності).

- *Психологічний практикум:* Учасники заповнюють опитувальник «Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф» (Ryff, 2014) та визначають шість основних складових психологічного благополуччя: наявність мети в житті, позитивні відносини з іншими, особистісне зростання, управління оточенням, самоприйняття та автономія.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Індивідуальна робота:* «Неочікувані ситуації у професійній сфері в умовах війни».

Учасниками тренінгу пропонується в індивідуальному порядку протягом 10-15 хвилин згадати нові, несподівані ситуації, з якими вони зіткнулися на роботі протягом останнього навчального року в умовах війни. Вони створюють список ситуацій та класифікують їх таким чином: ситуації у роботі з учнями та батьками; ситуації, що пов'язані з адміністрацією та колегами; ситуації, що пов'язані з організаційними умовами роботи тощо.

Ведучий запрошує учасників визначити, які почуття у них виникли в цих ситуаціях і як вони з ними впоралися й поділитися досвідом у спільній групі, після чого обговорити ставлення до нововведень у професійній діяльності освітнього персоналу в умовах війни.

- *Рольова гра «Долання перешкод».*

Ведучий пропонує одному з учасників тренінгу розказати історію з власного досвіду або вигадану. Приклади історій: «Учасник тренінгу прийшов з роботи додому і розповідає, як пройшов його день на роботі», «Освітнянин на педагогічній раді звітується про те, як пройшло відрядження у інше місто (країну) з питань обміну досвідом», «Вчитель розповідає колегам, як пройшло його стажування» тощо. Під час розповіді інші члени групи створюють перешкоди, перебивають, розмовляють один з одним, заважають будь-яким чином, намагаються переключити увагу доповідача на щось інше, водночас він має намагатися довести свою розповідь до кінця. Потім учасники міняються ролями, розповідачем стає інший учасник.

Після виконання завдання учасники обмінюються досвідом свого сприйняття та реакцій під час виконання вправи та яким чином вони впоралися з ситуацією. Ведучий фіксує на фліпчарті основні стратегії поведінки учасників у ситуаціях перешкод.

- *Корекційно-розвивальна вправа «Як ви почували себе у ситуаціях невизначеності в умовах війни».*

Учасникам пропонується в індивідуальному порядку протягом 15-20 хвилин згадати суперечливі, невизначені ситуації, з якими вони зіткнулися під час війни на роботі, в сімейній сфері, у соціальному оточенні за останні півроку. Учасники розглядають, що вони відчували під час цих ситуацій на емоційному та на тілесному рівні та визначають, як вони впоралися з ситуаціями невизначеності. Учасникам пропонується заповнити відповідну таблицю:

Ситуації невизначеності	Почуття, емоційні стани	Тілесні відчуття	Шляхи вирішення

Після закінчення учасники обмінюються досвідом виконаної роботи в спільній групі і зазначають, чи відкрили вони для себе щось нове. Ведучий пропонує під час обговорення вправи звернути увагу на запитання стосовно того, який вплив здійснює несприйняття невизначеності на психічне здоров'я освітнього персоналу під час війни.

- *Корекційно-розвивальна вправа «Як впливає прийняття невизначеності на психологічне благополуччя в умовах війни?» (робота у малих групах).*

Ведучий запрошує учасників дослідити у малих групах, як впливає прийняття невизначеності на психологічне благополуччя освітнього персоналу та його складові: наявність мети в житті, позитивні стосунки з іншими, особистісне зростання, управління оточенням, самоприйняття та автономія. Після закінчення роботи учасники обмінюються у спільній групі досвідом виконання вправи.

- *Підведення підсумків тренінгової сесії.*

Тренінгова сесія 3. «Чинники та умови розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень:* Учасникам пропонується завершити речення: «До особистісних характеристик, що впливають на мою поведінку в умовах невизначеності, можна віднести...»

- *Міні-лекція:* «Чинники розвитку толерантності до невизначеності освітнього персоналу». Підготовка міні-лекції здійснюється з урахуванням

наявних публікацій з проблеми (Павленко, 2019; Томаржевська, 2018; Хілько, 2018; Чуйко, Чапак & Колтунович, 2024 та ін.).

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* За допомогою «Теста-опитувальника компонентів асертивності» (ТОКАС), розробленого О.П. Санніковою, О.І. Санніковим та Н.М. Подоляк (Саннікова, Санніков & Подоляк, 2013), учасники діагностують загальний рівень асертивності та якісні показники асертивності, до яких відносять афективну (емоційну) складову (ААс), когнітивно-сміслову (КАс), поведінкову (ПАс) та контрольну-регулятивну складову асертивності (РАс), після чого за бажанням діляться своїми знахідками у групі.

- *Психологічний практикум:* За допомогою шкали стресостійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC) (Школіна, Шаповал, Орлова, Кедик & Станіславчук, 2020) учасники оцінюють власний рівень стресостійкості та за бажанням озвучують його в групі.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Корекційно-розвивальна вправа «Список якостей»*

Ведучий пропонує кожному учаснику проранжувати певний список характеристик, у порядку їх важливості для розвитку толерантності до невизначеності. Орієнтовний список включає: «Ризикованість, асертивність, креативність, прийняття певного рівня невизначеності у житті, стресостійкість, організованість, гнучкість, активність, адаптивність, здатність до самоаналізу, рефлексивність, схильність до саморозвитку тощо». Робота виконується індивідуально кожним учасником, після чого учасники вказують найбільш значущі характеристики. Ґрунтуючись на відповідях членів групи, ведучий відмічає на фліпчарті п'ять найбільш значущих характеристик для розвитку толерантності до невизначеності.

- *Робота в малих групах:* «Асертивність вчителя» (робота у малих групах)

Учасники розбиваються на кілька малих груп. Ведучий пропонує членам кожної групи уявити, як себе буде поводити асертивний вчитель у ситуації невизначеності, яка виникла під час освітнього процесу.

Приклади ситуацій: «Через аварію в електромережі під час уроку зникає електроенергія, і стає неможливим користуватися мультимедійним проєктором та інтерактивними дошками»; «Серед учнів поширюється деяка новина, і вони відволікаються від змісту уроку на соціальні мережі» тощо.

Учасники в малих групах записують можливі реакції, емоції та сценарії поведінки асертивного вчителя, після чого представляють у спільній групі ситуацію та можливі шляхи її вирішення. Далі учасники обговорюють питання стосовно того, які умови сприяють адекватній поведінці вчителя у ситуаціях невизначеності в умовах війни.

- *Корекційно-розвивальна вправа «Вияв стресостійкості вчителя у ситуаціях невизначеності в умовах війни»* (робота у парах)

Учасники поділяються на пари, після чого їм пропонується згадати та обговорити у парах випадки, як проявлялась їхня стресостійкість в умовах змін в освітньому процесі, що пов'язані з війною. Після цього учасники відповідають на запитання, яким чином їх стресостійкість та адаптивність в умовах змін вплинула на їхнє психічне здоров'я. По закінченню роботи в парах учасники обмінюються своїми враженнями та знахідками у спільній групі.

- *Робота в малих групах:* «Умови розвитку толерантності до невизначеності освітнього персоналу» (робота у малих групах).

Учасникам пропонується у малих групах вказати організаційно-психологічні умови, які сприяють розвитку толерантності до невизначеності освітнього персоналу у класі, у стосунках з колегами, у стосунках з адміністрацією школи (наприклад, згуртованість, психологічний клімат, стиль керівництва, складність завдань, можливості для професійного розвитку тощо).

Після закінчення роботи учасники обмінюються у спільній групі досвідом виконання вправи.

- *Підведення підсумків тренінгової сесії.*

Підведення підсумків тренінгу

- *Заключний груповий психомалюнок «Корабель».*

Учасникам пропонується на великому плакаті зобразити толерантність до невизначеності освітнянина в образі корабля. У цьому образі вітрила та щогли корабля – це цінності та мотиви толерантного світосприйняття в умовах невизначеності, прилади навігації – це знання про поведінку в умовах невизначеності, стерно – навички толерантної поведінки в умовах невизначеності, команда – це якості та здібності толерантної до невизначеності особистості, вміст трюму – наявні ресурси, корпус корабля – психічне та фізичне здоров'я в умовах невизначеності, море та погода – професійні та соціальні умови, які змінюються і які неможливо передбачити.

У процесі виконання вправи кожний з учасників тренінгу за бажанням додає свою деталь у спільний малюнок. Після закінчення роботи відбувається обговорення результату виконання завдання у спільній групі, учасники вказують та інтерпретують деталі, які вони додали.

- *Рефлексія заняття (групове обговорення):* «Що дав мені цей тренінг?».

- *Заповнення анкети:* Учасникам пропонується заповнити анкети і надати зворотний зв'язок стосовно тренінгу, відповівши на запитання: «Наскільки ефективні були для мене методи та форми роботи, запропоновані під час тренінгу?», «Наскільки корисні для мене були знання, отримані під час тренінгу?», «Наскільки корисні для мене були вміння та навички, надбані під час тренінгу?», «Наскільки ефективним був для мене тренінг в цілому?».

- *Завершальна вправа:* «Мої побажання учасникам тренінгу».

Ведучий запрошує кожного учасника по черзі висловити свої побажання іншим учасникам тренінгу.

Висновки до розділу 7

1. *Толерантність до невизначеності освітнього персоналу* розглядається як інтегральна характеристика освітнього персоналу, яка полягає у здатності приймати невизначеність та ефективно діяти в умовах невизначеності у процесі освітньої діяльності. Толерантність до невизначеності освітнього персоналу включає такі компоненти: когнітивний, емоційний, конативний.

2. Отримано такі *результати емпіричного дослідження толерантності до невизначеності освітнього персоналу в умовах війни*: а) за показниками толерантності до невизначеності освітнього персоналу найбільш вираженими її компонентами є ставлення до складних завдань та надання переваги невизначеності; б) встановлено, що трохи більше ніж чверть респондентів мають високий рівень загального показника толерантності до невизначеності, отже, існують значні резерви розвитку толерантності до невизначеності персоналу освітніх організацій в умовах війни; в) констатовано, що загальний показник толерантності до невизначеності, а також найбільш виражені показники толерантності до невизначеності (ставлення до складних завдань, надання переваги невизначеності та ставлення до невизначених ситуацій) пов'язані з основними компонентами психічного здоров'я освітнього персоналу; г) показано, що серед компонентів психічного здоров'я освітнього персоналу найбільш тісний зв'язок спостерігається між показниками толерантності до невизначеності й рефлексивно-особистісним, емоційним та операційно-функціональним компонентами («внутрішній контроль»); д) виявлено, що усі показники толерантності до невизначеності тісно пов'язані із загальним показником та компонентами суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу; е) врахування результатів, отриманих у ході дослідження, сприятиме забезпеченню психологічного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

3. Розроблено *тренінг розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення*. Тренінг, що розрахований на 16 годин, складається зі вступу, основної частини та завершальної частини. У структуру тренінгу входять три тренінгові сесії: «Сутність феномену толерантності до невизначеності освітнього персоналу», «Толерантність до невизначеності та її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни», «Чинники та умови розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни».

Тренінг розвитку толерантності до невизначеності як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни сприяє: а) засвоєнню освітнім персоналом знань про сутність толерантності до невизначеності та її роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни; б) оволодінню освітнім персоналом методами діагностики толерантності до невизначеності та чинників її розвитку в контексті забезпечення психічного здоров'я та

благополуччя в умовах війни; в) формуванню умінь та навичок, необхідних для розвитку толерантності до невизначеності в освітнього персоналу, для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Брюховецька, О. В. (2015). Психологічні особливості толерантності до невизначеності в управлінській діяльності як однієї зі складових професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Проблеми сучасної психології*, 27, 70-81. <https://bit.ly/2SvJUDD>
2. Главник, О., & Бевз, Г. (2005). *Технологія тренінгу*. Главник.
3. Громова, Г. М. (2022). *Толерантність до невизначеності як чинник трансформації травматичного досвіду особистості*. [Дис. доктора філософії]. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України.
4. Гура, Г. Н. (2023). Толерантність до невизначеності як чинник ухвалення рішень та стресової адаптації керівників бізнесу. *Науковий вісник ХДУ. Серія Психологічні науки*, 2, 39-49. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2023-2-6>
5. Гусев, А. І. (2009). *Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості*. [Дис. канд. психол. наук]. Університет менеджменту освіти АПН України.
6. Карамушка, Л. М. (2021). Психологічне здоров'я персоналу організацій в умовах пандемії COVID-19: огляд зарубіжних досліджень. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22). 69-78. <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.8>
7. Карамушка, Л. М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
8. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І., & Івкін, В. М. (2021). *Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості*. Видавець Вікторія Кундельська. [http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Karamushka%20\(1\).pdf](http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Karamushka%20(1).pdf)
9. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(25), 62-74. <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.7>
10. Кашлюк, Ю. І. (2017). Психологічне здоров'я і психологічне благополуччя особистості як складові задоволеності життям. *Психологічний часопис*, 3(7), 47-58.
11. Козуб, М. (2023). Толерантність до невизначеності в професійній діяльності офіцера. *Scientific Collection «InterConf»*, (144), 256-258. <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/2515>
12. Кузікова С.Б. (2018). Толерантність до невизначеності: теоретико-емпіричні розвідки. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, 1(3), 67-72.
13. Литвин, С. В. (2019). Толерантність до невизначеності як психологічний конструкт. *Psychological Journal*, 1(21). 90-107. <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.6>
14. Лушин, П. В. (2016). Невизначеність і типи ставлення до неї: ситуація психологічної допомоги. *Психологічне консультування і психотерапія*, 1(5), 33-40. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pscp_2016_1_5_5.
15. Милославська, О. В., Гуляєва, О. В., & Сапьян, Є. О. (2020). Особливості толерантності до невизначеності працюючих студентів. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*, 69, 16-22. <https://doi.org/10.26565/2225-7756-2020-69-02>
16. Павленко, Г. В. (2019). Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології*, 47(7). 208-219.

17. Панок, В.Г. (1997). До побудови теоретичних засад української практичної психології. *Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнар. конф.* (с. 344-351).
18. Предко, В. В. (2023). *Толерантність до невизначеності як важливий внутрішній ресурс українців в умовах війни.* <https://lib.iitta.gov.ua/738327/1/4.pdf>
19. Саннікова, О. П., Санніков, О. І., & Подоляк, Н. М. (2013). Діагностика асертивності: результати апробації методики «ТОКАС». *Наука і освіта*, 3, 140-144.
20. Саннікова, О. П., & Санніков, О. І. (2020). Толерантність до невизначеності як предиктор прийняття рішень особистістю. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 12(41). 98-123. [https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-2020-12\(41\)](https://doi.org/10.32405/2522-9931/2522-9958-2020-12(41))
21. Семиченко, В., & Артюшина, К. (2019). Проблема невизначеності у теорії та практиці вищої школи. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*, 2(15). 141-152. <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/41847>
22. Терещенко, К., & Івкін, В. (2023). Толерантність до невизначеності та її зв'язок із психологічним здоров'ям освітнього персоналу в умовах воєнного часу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(28). 56-63. <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.6>
23. Томаржевська, І. В. (2018). Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. *Психологічний журнал*, 1. <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152564>
24. Хілько, С. О. (2018). Психологічні умови формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів [Дис. канд. психол. наук]. Київ.
25. Чіжова, І. П. (2023, грудень). Особливості толерантності до невизначеності у військовослужбовців в умовах війни: гендерний ракурс. *Психологічні читання: зб. матеріалів ІХ наук.-практ. конф. молод. вчених (м. Харків, 1 груд. 2023 р.): Т. 1.* Харківський національний університет внутрішніх справ. 215-217. <https://dspace.univd.edu.ua/handle/123456789/19727>
26. Чуйко, Г., Чаплак, Я., & Колтунович, Т. (2024). Толерантність до невизначеності у ситуації війни. *Психологічний часопис*, 10(1), 18-30. <https://doi.org/10.31108/1.2024.10.1.2>
27. Школіна, Н.В., Шаповал, І.І., Орлова, І.В., Кедик, І. О., & Станіславчук, М.А. (2020). Адаптація та валідація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора — Девідсона-10 (CD RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*, 2(80), 66-72. [10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236](https://doi.org/10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236)
28. Ault, R. T. (2003). *Encouraging Risk and Embracing Uncertainty, The Need to Change U.S. Army Culture.* US Army.
29. Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC International Health and Human Rights*, 15, <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0064-9>
30. Budner, S. (1962). Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *Journal of Personality*, 30, 29-50.
31. Carleton, R. N. (2012). The intolerance of uncertainty construct in the context of anxiety disorders: theoretical and practical perspectives. *Expert Review of Neurotherapeutics*, 12(8), 937-947. <https://doi.org/10.1586/ern.12.82>
32. Carroll, M., & Griech, S. (2023). Impostor phenomenon and ambiguity tolerance in practicing physical therapists: an exploratory correlational study. *International Journal of Medical Education*, 14, 168-177. <https://doi.org/10.5116/ijme.6532.4c20>
33. Cuppello, S., Treglown, L., & Furnham, A. (2023). Intelligence, personality and tolerance of ambiguity. *Journal of Intelligence*, 11(6), 102. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060102>
34. Endres, M.L., Camp R., & Milner M. (2015). Is ambiguity tolerance malleable? Experimental evidence with potential implications for future research. *Frontiers In Psychology*, 6, 619. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00619>
35. Furnham, A., & Marks, J. (2013). Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. *Psychology*, 4(9), 717-728. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.49102>

36. Hancock, J., & Mattick, K. (2020). Tolerance of ambiguity and psychological well-being in medical training: A systematic review. *Medical Education*, *54*(2), 125-137. <https://doi.org/10.1111/medu.14031>
37. Kassianos, A. P., Symeou, M., & Ioannou, M. (2016). The health locus of control concept: Factorial structure, psychometric properties and form equivalence of the Multidimensional Health Locus of Control scales. *Health Psychology Open*. <https://doi.org/10.1177/2055102916676211>
38. Kibris, A., & Uler, N. (2023). *The Impact of Exposure to Armed Conflict on Risk and Ambiguity Attitudes*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3838073>
39. McLain, D. L. (1993). The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, *1*(53), 183-189.
40. McLain, D. L., Kefallonitis, E., & Armani, K. (2015). *Ambiguity tolerance in organizations: definitional clarification and perspectives on future research*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00344>
41. Murthy, R. S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association (WPA)*, *5*(1), 25-30.
42. Norton, R. W. (2002). Measurement of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, *39*(6), 607-619.
43. Pontin, P., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, M. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, *11*:150. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>
44. Ramos, J. S. (2011). Vicarious trauma, self-care, and emotional exhaustion in a sample of El Salvador teachers. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. <http://search.proquest.com/docview/909492519/>
45. Regnoli, G. M., Tiano, G., & De Rosa, B. (2024). How Is the Fear of War Impacting Italian Young Adults' Mental Health? The Mediating Role of Future Anxiety and Intolerance of Uncertainty. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, *14*(4), 838-855. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14040054>
46. Ryff, C. D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *83*, 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
47. Strout, T. D., Hillen, M., Gutheil, C., Anderson, E., Hutchinson, R., Ward, H., Kay, H., Mills, G.J., & Han, P. K. J. (2018). Tolerance of uncertainty: A systematic review of health and healthcare-related outcomes. *Patient Education and Counseling*, *101*(9), 1518-1537. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.03.030>
48. Xu, J., & Ba, Y. (2022). Coping with students' stress and burnout: learners' ambiguity of tolerance. *Frontiers in Psychology*, *17*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842113>
49. Zerach, G., & Levi-Belz, Y. (2019). Intolerance of Uncertainty Moderates the Association Between Potentially Morally Injurious Events and Suicide Ideation and Behavior Among Combat Veterans. *Journal of Traumatic Stress*, *32*(3), 424-436.

РОЗДІЛ 8

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

8.1. *Поняття про копінг-стратегії, особливості та види копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)*

8.2. *Рівень вираженості різних видів копінг-стратегій та їхній зв'язок з психологічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)*

8.3. *«Тренінг розвитку копінг-стратегій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)*

8.1. **Поняття про копінг-стратегії, особливості та види копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)**

Важливою проблемою підтримки та забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах агресивної війни РФ проти України є пошук психологічних ресурсів особистості, які сприяють позитивному психічному здоров'ю, серед яких важливу роль можуть відігравати копінг-стратегії.

Як свідчить аналіз літератури, вивчення копінг-стратегій є важливою складовою проблеми, яка стосується стрес-долаючої поведінки, або копінг-поведінки особистості (Lazarus & Folkman, 1984). Зазначається, що феномен копіngu може вивчатись як у контексті повсякденних стресових ситуацій, так і в контексті реакцій на надзвичайні, що перевищують ресурси людини, вимоги (Compas, Connor, Osowiecki & Welch, 1997). Підкреслимо, що війна відноситься до другого виду ситуацій, і саме про копінг-стратегії особистості в таких ситуаціях йдеться у цьому розділі.

На основі аналізу літератури (Lazarus & Folkman, 1984; Compas, Connor, Osowiecki & Welch, 1997) можна говорити про те, що під **копінг-стратегіями** (від англійського слова «cope» – «перебороти», «впоратися», «подолати») слід розуміти когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля особистості, спрямовані на подолання труднощів у процесі взаємодії людини з довкіллям (Карамушка, 2021).

Дослідниками підкреслюється, що копінг-стратегії відіграють ряд **важливих функцій** у життєдіяльності особистості, зокрема, у забезпеченні її психічного здоров'я. Зокрема, вказується на те, що головне завдання стрес-долаючої (копінг-поведінки) полягає у забезпеченні і підтримці благополуччя людини, її фізичного й психічного здоров'я і задоволеності соціальними

відносинами (Lazarus & Folkman, 1984). У контексті ресурсного підходу копінг-стратегії розглядаються як ресурси особистості, які сприяють успішному пристосуванню людини до навколишнього світу й практичному оволодінню ним (Hobfoll, 1996). Окрім того, копінг-стратегії можуть виконувати і важливу буферну функцію, оскільки перешкоджають розвитку психічної патології, девіантної поведінки, особистісних порушень тощо (Peterson & Seligman, 2004).

Що стосується *вивчення копінг-стратегій особистості в умовах війни*, то ця проблема знайшла відображення в роботах *зарубіжних дослідників*, які мають відношення до вивчення особливостей копінг-стратегій особистості в різних країнах, де відбувалися військові конфлікти. Так, наприклад, досліджувались копінг-стратегії студентів під час повітряних атак в Югославії (Gavrilovic et al, 2003), особливості використання адаптивних копінг-стратегій в умовах війни та військової блокади в секторі Газа (Hammad & Tribe, 2021), аналізувались копінг-стратегії молоді, яка пережила травму в умовах військового конфлікту в Конго (Cherewick et al. 2015). Особливість цих робіт полягає в тому, що в них досліджувалась вираженість основних типів копінг-стратегій у забезпеченні адаптивної поведінки різних категорій населення в екстремальних ситуаціях війни, з урахуванням соціально-культурних та економічних умов життєдіяльності в конкретних країнах, а також було визначено форми психологічної підтримки особистості в ситуації використання непродуктивних копінг-стратегій.

Щодо дослідження особливостей *копінг-стратегій під час війни в Україні*, то можна назвати кілька досліджень *вітчизняних авторів*, які присвячені цій проблемі. Так, проведено дослідження копінг-стратегій як фактору позитивної адаптації внутрішньо переміщених осіб (ВПО) на початку війни РФ проти України, яка розпочалась у 2014 році (Богучарова & Ткаченко, 2016) в якому показано незрілість переважної більшості копінг-стратегій у ВПО.

З початку повномасштабної війни РФ проти України вітчизняними психологами виконано низку досліджень, присвячених визначенню змісту та особливостей використання різних видів копінг-стратегій й чинників, які впливають на цей процес.

Так, проведено вивчення преференції та динаміки використання копінг-стратегій цивільним населенням України у перші п'ятнадцять днів з початку воєнного конфлікту 2022 року (Храбан, 2022). Зокрема, у дослідженні встановлено, що в умовах військового конфлікту в Україні в перші п'ятнадцять днів емоційно-орієнтовані копінг-стратегії були більш затребуваними, ніж проблемно-орієнтовані.

Також виявлено, що для подолання вираженого емоційного та фізіологічного напруження, що виникло у відповідь на сильний стресовий фактор, яким є війна, використовуються дві моделі подолання стресу: адаптація в короткостроковій перспективі за рахунок унікаючо-долаючої поведінки та залучення соціальної підтримки і стійкості (резильєнтності), при

якій людина докладає зусилля щодо долання ситуації і зменшує емоційні прояви (Кіреєва & Турлаков, 2024). Також встановлено статистично значущі розбіжності між віковими групами досліджуваних (18-25 років й 26-40 років) щодо показника «Емоційні реакції людини, спрямовані на зниження сили стресу»; це проявляється в тому, що за цим показником молоді люди поступаються більш старшим, що, на думку дослідників, пов'язано з їхнім меншим досвідом вирішення складних життєвих ситуацій (Кіреєва & Турлаков, 2024).

Дослідження копінг-стратегій державних службовців під час війни засвідчило наявність у них високого рівня стресостійкості, що говорить про наявність копінг-ресурсів, які проявляються у визнанні фахівцем своєї ролі під час виникнення можливих критичних ситуацій, у здатності ефективно впоратися зі стресовими ситуаціями, розвивати необхідні поведінкові копінг-стратегії і досягати професійних цілей, а також використання копінг-стратегій, спрямованих на подолання негативних переживань за рахунок суб'єктивного зниження значущості проблемної ситуації та аналізу рівня її емоційної залученості тощо (Гордіня, 2023).

У проведених дослідженнях також розкрито зв'язок копінг-стратегій з окремими особистісними чинниками. Зокрема, встановлено, що досліджуваним з вираженою мотивацією до уникнення невдач більш властиві пасивні поведінкові стратегії у стресових ситуаціях – соціальна підтримка та уникнення, що відображає їхні слабкі намагання у вирішенні будь-якої проблемної ситуації, в той час як досліджуваним з високим рівнем мотивації до успіху переважно притаманне використання стратегії пошуку рішення у стресових ситуаціях, спрямованої на вирішення проблеми та адекватного реагування на стресову ситуації, при цьому статеві відмінності не мають значного прояву (Мишко, Тітова, Тесленко & Юдіна, 2022).

Також проведена оцінка ефективності адаптивних копінг-стратегій під час війни, які стосуються різних аспектів життєдіяльності особистості, яка показала, що більше двох третин респондентів зазначили дієвість таких стратегій, як: прогулянки, хобі, музика, піклування про когось, спостереження за природою. Також більша частина респондентів вказала на ефективність таких занять, як: вживання смачної їжі, перегляд фільмів та серіалів, а також дозвілля, що підвищує особистісне зростання (читання, вивчення мов, кіно, театр, музеї), однак інформованість населення щодо користі спортивних занять в умовах надмірного стресового навантаження потребує більшої уваги (Гозак, Єлізарова, Станкевич, Парац, Чорна, Товкун, Лебединець & Бондар, 2023).

В цілому, такі дослідження, які хоча і не є численними, показують значущість копінг-стратегій для адаптації і організації життєдіяльності особистості в умовах війни в Україні.

Щодо дослідження копінг-стратегій у персоналу освітніх організацій, то зазначимо, що, виходячи із попередньо викладеного матеріалу, під *копінг-стратегіями освітнього персоналу в умовах війни* нами розуміються

когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля персоналу, спрямовані на подолання стресових ситуацій, з якими зустрічається освітній персонал у своїй професійній діяльності в умовах війни.

За своїм змістом дані копінг-стратегії, відповідно до проведеної нами класифікації (Карамушка, 2021), яка базувалась на узагальненні наявних в літературі підходів, можуть бути підрозділені на *кілька видів*.

По-перше, копінг-стратегії можуть бути «активними» (тобто спрямованими на цілеспрямоване усунення або послаблення впливу стресової ситуації) або «пасивними» (тобто спрямованими на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації) (Карамушка, 2021). До активних копінг-стратегій здебільшого відносять «орієнтацію на вирішення завдання» та «соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)», а до пасивних – «уникнення» та «спрямованість на емоції», хоча в літературі вказується і на те, що певні форми уникання можуть мати й активний характер (Карамушка, 2021).

По-друге, копінг-стратегії можна підрозділяти на три рівні: а) «продуктивні», спрямовані на подолання стресу, вирішення проблеми, до яких віднесено, насамперед, копінг-стратегія «орієнтація на вирішення завдання»; б) «напівпродуктивні», куди відносяться копінг-стратегії, орієнтовані на пошук різних форм соціальної підтримки; в) «непродуктивні», які включають різні форми негативних емоцій (неспокій, розпач, самозвинувачення, занурення в себе), ігнорування проблеми та прагнення відволіктися, відпочити.

Аналіз літератури показує, що в умовах довоєнного часу виконано ряд досліджень, в яких підкреслено важливу роль копінг-стратегій для керівників та педагогічних працівників, враховуючи те, що діяльність в системі освіти характеризується високим рівнем стресу і потребує від фахівців, які її здійснюють, навичок самовладання, значне місце серед яких займають копінг-стратегії (Погрібна, 2018). У цих дослідженнях проаналізовано роль копінг-стратегій у подоланні професійного стресу (Байдик, 2013), захисті психологічного здоров'я (Кіась, 2010), здійснено порівняльний аналіз копінг-стратегій учителів загальноосвітніх шкіл різних типів (Погрібна, 2018), досліджено організаторські здібності як ресурс копінг-поведінки майбутніх вчителів (Поденко, 2017), вивчено вплив активності і оптимізму керівників закладів загальної середньої освіти на їхні копінг-стратегії (Снігур, 2020) та висвітлено зв'язок організаційно-психологічних характеристик закладів загальної середньої освіти та копінг-стратегій керівників (Карамушка & Снігур, 2024; Снігур, 2021).

Разом з тим, аналіз літератури свідчить про те, що зв'язок копінг-стратегій освітнього персоналу з психічним здоров'ям та благополуччям в умовах війни раніше не виступав предметом спеціального аналізу.

Виходячи із актуальності та недостатнього вивчення проблеми, нами було визначено такі завдання емпіричного дослідження:

1. Визначити рівень вираженості копінг-стратегій та їхній зв'язок з психологічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни.
2. Визначити зміст та структуру «Тренінгу розвитку копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни».

8.2. Рівень вираженості копінг-стратегій та їхній зв'язок з психологічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

Розпочнемо з результатів дослідження, які стосуються *рівня вираженості копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни*.

Аналіз отриманих даних (табл. 8.1) свідчить про те, що рівень вираженості копінг-стратегій респондентів переважно відповідає середньому рівню. Найбільш вираженою є копінг-стратегія «орієнтація на вирішення проблеми» ($M=3,80$, $SD=0,56$), трохи менше вираженими є «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки») ($M=3,54$, $SD=0,76$) та «уникнення» ($M=3,20$, $SD=0,50$). Значно менш вираженими є «відволікання» ($M=2,86$, $SD=0,50$) та «спрямованість на емоції» ($M=2,82$, $SD=0,70$).

Таблиця 8.1

Рівень вираженості копінг-стратегій персоналу освітніх організацій в умовах війни

Види копінг-стратегій	Min	Max	M	SD
«Орієнтація на вирішення завдання»	2,25	5,00	3,80	0,56
«Соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)»	1,40	5,00	3,54	0,76
«Спрямованість на емоції»	1,06	4,69	2,82	0,70
«Уникнення»	1,88	4,25	3,20	0,50
«Відволікання»	1,38	4,00	2,86	0,50

Подальший, більш детальний кількісний аналіз вираженості копінг-стратегій, а також аналіз їх за змістом, відповідно до проведеної нами раніше класифікації копінг-стратегій за двома критеріями («активність-пасивність», «конструктивність-неконструктивність») (Карамушка, 2021), дав можливість заключити наступне.

Насамперед, отримані дані вказують на те, що більше половини персоналу освітніх організацій в умовах війни використовує «активні» копінг-стратегії (табл. 8.2). Про це свідчить той факт, що високий рівень «орієнтації на вирішення завдання» виявлено у 58,9% опитаних, а високий рівень

«соціального відволікання» – у 52,7%. В той же час, «пасивні» копінг-стратегії застосовує значно менша кількість опитаних. Так, для однієї третини опитаних (31,3%) притаманний високий рівень такої копінг-стратегії, як «уникнення», однак, значно менше опитаних використовує копінг-стратегії «спрямованість на емоції» (19,6%) та «відволікання» (8,9%). Таку вираженість та співвідношення «активних» та «пасивних» копінг-стратегій можна оцінити в цілому позитивно, оскільки вони свідчать про *активну позицію опитаних* у протидії стресовим ситуаціям в умовах війни, що може сприяти збереженню та підтриманню їхнього психічного здоров'я.

Таблиця 8.2

Рівень вираженості копінг-стратегій персоналу освітніх організацій в умовах війни (у % від загальної кількості опитаних)

Копінг-стратегії	Високий рівень	Середній рівень	Низький Рівень
«Орієнтація на вирішення завдання»	58,9	34,8	6,3
«Соціальне відволікання (пошук соціальної підтримки)»	52,7	30,4	17,0
«Спрямованість на емоції»	19,6	29,5	50,9
«Уникнення»	31,3	45,5	23,2
«Відволікання»	8,9	46,4	44,6

Також, з урахуванням отриманих в дослідженні даних (табл. 8.2), можна констатувати, що трохи більше, ніж половина, опитаних (58,9%) мають високий рівень вираженості такої продуктивної копінг-стратегії, як «орієнтація на вирішення завдання». Також більше половини учасників дослідження (52,7%) орієнтована на використання на високому рівні «проміжної» копінг-стратегії «соціальне відволікання». І для достатньо великої кількості опитаних, майже третини, характерний високий рівень такої «непродуктивної» копінг-стратегії, як «уникнення» (31,3%). Однак високий рівень вираженості таких пасивних копінг-стратегій, як «спрямованість на емоції» (19,6%) та «відволікання» (8,9%) характерний для невеликої кількості опитаних. Якщо ж взяти до уваги і кількість опитаних, які мають середній рівень вираженості «непродуктивних стратегій» (відповідно, «уникнення» – 45,5%, «спрямованість на емоції» – 29,5% та «відволікання» – 46,4%), то можна констатувати необхідність підвищення персоналом освітніх організацій «продуктивних» та зниження рівня вираженості «непродуктивних» копінг-стратегій. Особливо звертає увагу на себе той факт, що високий та середній рівні вираженості копінг-стратегії «уникнення» характерні для 76,8% опитаних.

Порівняння отриманих даних з результатами нашого попереднього дослідження, проведеного у березні-травні 2020 року, у довоєнний час (Карамушка, 2021), яке стосується вираженості копінг-стратегій освітнього

персоналу у довоєнний час, дає підстави говорити про те, що *під час війни спостерігаються певні зміни у вираженості копінг-стратегій респондентів.*

Якщо здійснити порівняння вираженості копінг-стратегій до війни та в під час війни *на рівні середніх*, то тут можна говорити про такі зміни. Насамперед, мова йде про те, що під час війни зростає використання респондентами активних копінг-стратегій: а) «орієнтація на вирішення проблеми» (до війни: $M=3,61$, під час війни: $M=3,80$); б) «соціальне відволікання» (до війни: $M=3,40$, під час війни: $M=3,54$). Водночас, зростає використання пасивних копінг-стратегій: а) «уникнення» (до війни: $M=2,95$, під час війни: $M=3,20$); б) «відволікання» (до війни: $M=2,62$, під час війни: $M=2,86$). І практично без змін залишається така копінг-стратегія, як «орієнтація на емоції» (до війни: $M=2,83$, під час війни: $M=2,82$).

Такі ж самі приблизно тенденції спостерігаються і при порівнянні даних, які стосуються *рівнів вираженості копінг-стратегій* (високий, середній, низький) до війни та під час війни. Так, кількість респондентів, для яких притаманний високий рівень вираженості такої активної копінг-стратегії, як «орієнтація на вирішення завдання», зростає з 54,6 % до війни до 58,9% під час війни. Ще більш виражено зросли показники високого рівня вираженості такої активної копінг-стратегії, як «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки») – з 44,1% до війни до 52,7% під час війни. Однак, при цьому зростають і показники, які стосуються кількості осіб з високим рівнем вираженості такої пасивної копінг-стратегії, як «уникнення» (26,2% до війни та 31,3% під час війни). При цьому також зафіксовано деяке зменшення таких пасивних копінг-стратегій, як «відволікання» (13,9% до війни та 8,9% під час війни) та «спрямованість на емоції» (з 21,3% до війни до 19,6% під час війни).

Далі проаналізуємо дані, які стосуються *зв'язку копінг-стратегій персоналу освітніх організацій з компонентами психічного здоров'я в умовах війни.*

Що стосується *копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдання»*, то, як видно із табл. 8.3, у процесі дослідження констатовано негативний статистично значущий кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією, яка є активною і продуктивною, та складовими емоційного компоненту: тривожністю ($r=-0,240$; $p<0,05$) та фрустрованістю ($r=-0,299$; $p<0,01$). Разом з тим, констатовано позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією та рефлексивно-особистісним ($r=0,489$; $p<0,001$) та операційно-функціональним (локус контролю здоров'я «внутрішній контроль») ($r=0,341$; $p<0,01$) компонентами. Тобто, мова йде про те, що використання копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдання» знижує тривожність і фрустрованість освітнього персоналу і сприяє підвищенню його «внутрішнього» локус контролю здоров'я та позитивного психічного здоров'я.

Таблиця 8.3

Зв'язок між копінг-стратегіями та рівнем вираженості компонентів психічного здоров'я персоналу освітніх організацій (r)

Компоненти психологічного здоров'я	Копінг-стратегії				
	«Орієнтація на вирішення завдання»	«Соціальне відволікання»	«Спрямованість на емоції»	«Уникнення»	«Відволікання»
<i>Емоційний</i>					
тривожність	-0,240*	-0,078	0,703***	-0,129	-0,054
фрустрованість	-0,299**	-0,108	0,751***	-0,138	-0,029
агресивність	-0,025	0,192	0,343**	0,168	0,120
ригідність	-0,160	-0,054	0,471**	-0,098	-0,018
<i>Рефлексивно-особистісний</i>	0,489***	0,284**	-0,454***	0,396**	0,218*
<i>Операційно-функціональний</i>					
«внутрішній контроль»	0,341**	0,262**	0,085	0,371**	0,770***
«контроль могутніми іншими»	0,057	0,391**	0,045	0,346**	0,173
«контроль випадку»	-0,095	0,006	0,417**	0,069	0,161

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Стосовно копінг-стратегії «соціальне відволікання», то дані, представлені в табл. 8.3, свідчать про наявність позитивного статистично значущого кореляційного зв'язку між цією копінг-стратегією і такими компонентами психічного здоров'я: рефлексивно-особистісним ($r=0,284$; $p < 0,01$) та двома складовими операційно-функціонального компоненту («внутрішній контроль» ($r=0,262$; $p < 0,01$) та «контроль могутніми іншими» ($r=0,391$; $p < 0,01$)). Іншими словами, підвищення рівня вираженості копінг-стратегії «соціальне відволікання», яка є «активною», але займає проміжне місце між «продуктивними» і «непродуктивними» копінг-стратегіями, впливає на підвищення вираженості зазначених компонентів психічного здоров'я.

Тепер звернімося до даних, які стосуються копінг-стратегії «спрямованість на емоції», яка є пасивною та непродуктивною. Як свідчать отримані результати (табл. 8.3), існує статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією та всіма складовими емоційного компоненту (тривожністю ($r=0,703$, $p < 0,001$), фрустрованістю ($r=0,751$, $p < 0,001$), агресивністю ($r=0,343$, $p < 0,01$) та ригідністю ($r=0,471$,

$p < 0,01$) та локусом контролю здоров'я «контроль випадку» ($r = -0,471$, $p < 0,01$). Однак, спостерігається негативний зв'язок з рефлексивно-особистісним компонентом ($r = -0,454$, $p < 0,001$). Зазначимо, що майже всі кореляції характеризуються високою статистичною значущістю. Це свідчить про те, що використання копінг-стратегії «спрямованість на емоції» посилює всі негативні емоційні стани та локус контролю здоров'я «контроль випадку» та погіршує вираженість позитивного психічного здоров'я персоналу освітніх організацій, що ще раз підтверджує як «пасивність», так і «непродуктивність» цієї копінг-стратегії.

Тепер проаналізуємо результати, які стосуються копінг-стратегії «уникнення». На основі аналізу даних, наведених в табл. 8.3, можна говорити про позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією і тими ж трьома компонентами психічного здоров'я, як і в ситуації з копінг-стратегією «соціальне відволікання»: рефлексивно-особистісним ($r = 0,396$; $p < 0,01$) та двома складовими операційно-функціонального компоненту (локус контролю здоров'я «внутрішній контроль» ($r = 0,371$ $p < 0,01$) і локус контролю здоров'я «контроль «могутніми» іншими») ($r = 0,346$; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що підвищення рівня розвитку копінг-стратегії «уникнення», яка є «пасивною» та «непродуктивною» з точки зору вирішення існуючої проблеми, впливає позитивно на вираженість зазначених компонентів психічного здоров'я.

І на завершення звернімося до даних, які стосуються аналізу копінг-стратегії «відволікання». На основі аналізу даних, наведених в табл. 8.3, можна говорити про те, що існує позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією і такими компонентами психічного здоров'я: рефлексивно-особистісним ($r = 0,218$; $p < 0,05$) та операційно-функціональним («внутрішній» локус контролю здоров'я ($r = 0,770$; $p < 0,001$)). Отже, отримані дані свідчать про те, що копінг-стратегія «відволікання», яка є «пасивною» та «непродуктивною» по відношенню до вирішення проблем, з якими зустрічається персонал освітніх організацій, все ж таки позитивно впливає на вираженість окремих компонентів психічного здоров'я.

І тепер представимо результати дослідження, які стосуються ***зв'язку копінг-стратегій з показниками суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни.***

Результати дослідження показали, що існує *виражений та сильно виражений статистично значущий кореляційний зв'язок* між більшістю копінг-стратегіями й показниками суб'єктивного благополуччя та його загальним показником, і цей зв'язок має як позитивну, так і негативну спрямованість (табл. 8.4).

Що стосується *позитивного статистично значущого кореляційного зв'язку*, то він виявлений, насамперед, між активними та продуктивними/напівпродуктивними копінг-стратегіями та компонентами суб'єктивного благополуччя.

Таблиця 8.4

Зв'язок між копінг-стратегіями та рівнем вираженості складових суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій (r)

Компоненти суб'єктивного благополуччя	Копінг-стратегії				
	Орієнтація на вирішення завдання	Соціальне відволікання	Спрямованість на емоції	Уникнення	Відволікання
Психологічне благополуччя	0,573***	0,304**	-0,448***	0,369***	0,159
Стосунки	0,445***	0,305**	-0,317***	0,306***	0,082
Фізичне здоров'я та благополуччя	0,313***	0,381***	-0,273**	0,399***	0,174
Загальний показник благополуччя	0,535***	0,373***	-0,420***	0,416***	0,166

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Так, стосовно активної та продуктивної копінг-стратегії як «орієнтація на вирішення завдання», то, як видно із табл. 8.4, у процесі дослідження встановлено позитивний, сильно виражений статистично значущий кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією і такими складовими суб'єктивного благополуччя, як: «психологічне благополуччя» ($r=0,573$; $p < 0,001$), «стосунки» ($r=0,445$; $p < 0,001$), «фізичне здоров'я та благополуччя» ($r=0,331$; $p < 0,001$), а також «загальним показником благополуччя» ($r=0,535$; $p < 0,001$). Суть виявленої закономірності полягає в тому, що з підвищенням використання освітнім персоналом цієї копінг-стратегії, спрямованої на подолання проблемної ситуації, всі показники суб'єктивного благополуччя підвищуються.

Така ж закономірність простежується і стосовно активної та напівпродуктивної копінг-стратегії «соціальне відволікання» (пошук соціальної підтримки), однак цей зв'язок є менш вираженим. Дані, наведені в табл. 8.4, свідчать про наявність позитивного, вираженого та сильно вираженого статистично значущого кореляційного зв'язку між цією копінг-стратегією та такими складовими суб'єктивного благополуччя, як: «психологічне благополуччя» ($r=0,304$; $p < 0,01$), «стосунки» ($r=0,305$; $p < 0,01$), «фізичне здоров'я та благополуччя» ($r=0,381$; $p < 0,001$), а також «загальним показником благополуччя» ($r=0,373$; $p < 0,001$). Це проявляється в тому, що з підвищенням використання освітнім персоналом копінг-стратегій, які спрямовані на взаємодію з людьми, показники суб'єктивного благополуччя зростають, але менш виражено, ніж у ситуації із копінг-стратегією «орієнтація на вирішення завдання».

Деяко несподіваними, на перший погляд, є дані, що стосуються пасивної та непродуктивної копінг-стратегії «уникнення» (табл. 8.4). Як свідчать

отримані дані, має місце позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією і такими складовими суб'єктивного благополуччя, як «психологічне благополуччя» ($r=0,369$; $p<0,001$), «стосунки» ($r=0,306$; $p<0,001$), «фізичне здоров'я та благополуччя» ($r=0,399$; $p<0,001$), а також «загальним показником благополуччя» ($r=0,416$; $p<0,001$). Іншими словами, копінг-стратегія «уникнення» посилює всі складові суб'єктивного благополуччя і підвищує його загальний показник. Це свідчить про те, що підвищення рівня вираженості копінг-стратегії «уникнення», яка є «пасивною» та «непродуктивною», з точки зору вирішення існуючої проблеми, позитивно впливає на підвищення вираженості показників суб'єктивного благополуччя.

Щодо копінг-стратегії «відволікання», то дані, наведені в табл. 8.4, свідчать про те, що у дослідженні не виявлено статистично значущого кореляційного зв'язку між цією копінг-стратегією і показниками суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій.

Щодо *негативного статистично значущого кореляційного зв'язку*, то він виявлений між пасивною та непродуктивною копінг-стратегією «спрямованість на емоції» та всіма складовими суб'єктивного благополуччя («психологічне благополуччя» ($r=-0,448$; $p<0,001$), «стосунки» ($r=-0,317$; $p<0,001$), «фізичне здоров'я та благополуччя» ($r=-0,273$; $p<0,01$), а також «загальним показником» ($r=-0,420$; $p<0,001$). Зміст виявленого зв'язку полягає в тому, що використання освітнім персоналом цього типу копінг-стратегії знижує всі показники суб'єктивного благополуччя персоналу в умовах війни, і це свідчить про те, що навчання навичкам саморегуляції є одним із важливих аспектів забезпечення суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни.

8.3. «Тренінг розвитку копінг-стратегій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

Мета тренінгу: психологічна підготовка освітнього персоналу до використання різних видів копінг-стратегій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Завдання тренінгу:

1. Засвоєння освітнім персоналом знань про сутність копінг-стратегій та їх роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

2. Оволодіння освітнім персоналом методами діагностики для визначення особливостей застосування копінг-стратегій та врахування

організаційно-психологічних чинників, які впливають на вибір продуктивних копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

3. Формування в освітнього персоналу умінь та навичок, необхідних для використання різних видів копінг-стратегій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Загальний дизайн тренінгової програми

«Тренінг розвитку копінг-стратегій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (табл. 8.5) складається із чотирьох тренінгових сесій та має таку загальну структуру:

Тренінгова сесія 1. «Стрес в умовах війни та його вияви в освітнього персоналу».

Тренінгова сесія 2. «Копінг-стратегії як особистісний ресурс освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення».

Тренінгова сесія 3. «Роль копінг-стратегій у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення».

Тренінгова сесія 4. «Психологічні чинники та умови розвитку продуктивних копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення».

Кожна тренінгова сесія включає такі *компоненти*: а) інформаційно-смісловий (розкриває сутність копінг-стратегій, їх види та роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення); б) діагностичний (забезпечує оволодіння методами діагностики для визначення особливостей застосування копінг-стратегій та організаційно-психологічних чинників, які впливають на вибір копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення); в) корекційно-розвивальний (сприяє формуванню в освітнього персоналу умінь та навичок, необхідних для використання активних та продуктивних копінг-стратегій для забезпечення психічного здоров'я й благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення).

Обсяг тренінгу «Тренінг розвитку копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» складає 44 академічні години: а) основна частина (аудиторна) – 24 академічних годин (4 заняття по 6 акад. год. на кожне заняття); 2 акад. год. – вступ до тренінгу; 2 акад. год. – заключна частина тренінгу); б) додаткова частина (домашні аналітичні завдання) – 16 акад. год. (по 4 акад. год. для виконання домашніх завдань після кожної з чотирьох тренінгових сесій).

Таблиця 8.5

**Загальний дизайн та обсяг тренінгової програми
«Тренінг розвитку копінг-стратегій як детермінанти забезпечення
психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу
в умовах війни та післявоєнного відновлення»**

Тренінгові сесії	Назва тренінгових сесій	Кількість годин
<i>Вступ до тренінгової програми</i>		2
<i>Тренінгова сесія 1.</i>	«Стрес в умовах війни та його вияви в освітнього персоналу»:	
<i>Інформаційно-смісловий компонент</i>	«Сутність стресу освітнього персоналу в умовах війни»	2
<i>Діагностичний компонент</i>	«Основні вияви стресу в освітнього персоналу в умовах війни»	2
<i>Корекційно-розвивальний компонент</i>	«Як можна управляти стресом в освітніх організаціях в умовах війни?»	2
<i>Домашнє завдання (індивідуальне аналітичне завдання)</i>	«Аналіз основних стресорів в моїй професійній діяльності під час війни»	4
<i>Тренінгова сесія 2.</i>	«Копінг-стратегії як особистісний ресурс освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення»:	
<i>Інформаційно-смісловий компонент</i>	«Поняття про копінг-стратегії та їх значення для професійної діяльності освітнього персоналу в умовах війни»	2
<i>Діагностичний компонент</i>	«Діагностика базових копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни»	2
<i>Корекційно-розвивальний компонент</i>	«Особливості використання базових копінг-стратегій в різних професійних ситуаціях в умовах війни»	2
<i>Домашнє завдання (групове творче завдання)</i>	«Які копінг-стратегії використовують члени мого педагогічного колективу в умовах війни?»	4
<i>Тренінгова сесія 3.</i>	«Роль копінг-стратегій у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»:	
<i>Інформаційно-смісловий компонент</i>	«Функції копінг-стратегій у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни»	2
<i>Діагностичний компонент</i>	«Аналіз можливостей різних копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни»	2
<i>Корекційно-розвивальний компонент</i>	«Як можна сприяти забезпеченню суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни, використовуючи різні копінг-стратегії?»	2
<i>Домашнє завдання (індивідуальне аналітичне завдання):</i>	«Підготовка творчого завдання на тему: «Як мої копінг-стратегії впливають на моє психічне здоров'я?»	4

Тренінгова сесія 4.	«Психологічні чинники та умови розвитку копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення»:	
<i>Інформаційно-смісловий компонент</i>	«Психологічні чинники розвитку копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни»	2
<i>Діагностичний компонент</i>	«Діагностика оптимізму та активності освітнього персоналу в умовах війни як особистісний чинник розвитку копінг-стратегій»	2
<i>Корекційно-розвивальний компонент</i>	«Організаційно-психологічні умови розвитку продуктивних копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни»	2
<i>Домашнє заключне завдання (індивідуальне творче завдання)</i>	«Розробка пам'ятки «Копінг-стратегії та їх роль для забезпечення психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни».	4
Завершення тренінгу		2
Загалом		44

Зміст тренінгової програми

Далі розглянемо зміст тренінгу (тренінгові сесії, основні компоненти тренінгових сесій та інтерактивні техніки, які було реалізовано в кожному з компонентів).

Вступ до тренінгової програми:

- *«Криголам»:* «знайомство» («Мене звати..., я працюю ...»).
- *Вивчення очікувань* (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням): «Мої очікування щодо тренінгу» (учасники дають відповіді на такі запитання: «Чому я тут?», «Чому я хотів би навчитись?», «Що нового я хотів би внести у свою професійну діяльність після тренінгу?»).
- *Мультимедійна презентація:* «Визначення мети і завдання тренінгу».
- *«Мозковий штурм»* (груповий варіант): «Визначення правил групової роботи (визначення правил міжособистісної взаємодії та спільної роботи в групі)».
- *Групове обговорення:* «Як би нам хотілось організувати свою роботу сьогодні?» (визначення організаційних питань – тривалість роботи, кількість перерв тощо). (Для проведення вступу використовуються наші попередні розробки (Карамушка, 2022).

Тренінгова сесія 1. «Стрес в умовах війни та його вияви в освітнього персоналу».

Вступ до тренінгової сесії:

мета, завдання, організація тренінгової роботи.

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Сутність стресу освітнього персоналу в умовах війни»:

- *Метод незавершених речень* (з наступним обговоренням): «Під час війни я зустрівся з такими виявами стресу...».

- *Робота в малих групах (на основі результатів, отриманих за допомогою методу незавершених речень): «У чому проявляється стрес в освітніх організаціях в умовах війни?».*

Створюються малі групи, в яких обговорюються основні вияви стресу в освітніх організаціях в умовах війни, які можуть стосуватися емоційної, когнітивної та поведінкової сфер діяльності й поведінки освітнього персоналу. Далі кожна група представляє результати своєї групи, члени інших груп задають уточнюючі та проблемні запитання. У результаті спільної роботи визначаються основні вияви стресу освітнього персоналу в умовах війни, які можуть негативно позначатись на різних сферах життєдіяльності персоналу.

- *Міні-лекція: «Модель управління персоналом організацій стресом під час війни».*

У ході лекції розкривається сутність стресу в умовах війни як реакції людини, яка виникає в результаті дії несподіваного стресора (військових дій країни-агресора), які складають загрозу безпеці та життю людини і виводять її зі стану рівноваги (Карамушка, 2023b). З урахуванням наявних в літературі підходів щодо управління стресом (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006), розкривається зміст моделі управління персоналом організацій стресом в умовах війни як здатності встановлювати бар'єри на шляху розгортання стресу з метою попередження негативних наслідків та усвідомлення своєї відповідальності за свій психічний стан, не перекладаючи цю відповідальність на інших людей (рідних, друзів, своїх керівників і колег, лікарів).

Діагностичний компонент тренінгу «Основні вияви стресу в освітнього персоналу в умовах війни:

- *Психологічний практикум: «Діагностика основних виявів стресу освітнього персоналу в умовах війни».*

Для проведення психологічного практикуму використовується авторська анкета «Класифікація видів стресу персоналу організацій в умовах війни», яка включає перелік основних видів стресу: 1) гострий стрес (страх, паніка, шок); 2) віддалений стрес (тривожність, роздратованість, депресія, невпевненість в собі, агресія, панічні атаки); 3) стрес перспектив життя (апатія, втрата смислу життя); 4) гострий стрес, який стосується каліцтва та смерті близьких (горе у зв'язку зі смертю близьких людей; горе у зв'язку з фізичними травмами/каліцтвом близьких людей) (Карамушка, 2023b). Учасникам тренінгу необхідно із названих видів стресу вибрати ті, які вони особисто пережили/переживають під час війни. Також ведучий говорить про те, що учасники тренінгу можуть додати інші види стресу, які відсутні в анкеті, але є значущими для учасників тренінгу. Після заповнення анкети відбувається групове обговорення отриманих результатів. Учасники тренінгу, за бажанням, представляють свої результати, ведучий тренінгу робить певні висновки та узагальнення стосовно видів стресу, які є найбільш вираженими в освітніх організаціях в умовах війни.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як можна управляти стресом в освітніх організаціях в умовах війни?»:

- *Аналітичне завдання (робота в парах): «Як я можу допомогти собі справлятися з стресом в умовах війни?».* Для цього використайте такий

орієнтовний план: 1) рівень стресу, з яким я зустрічаюсь у своїй повсякденній професійній діяльності в умовах війни (оцінити від 1 до 5 балів); 2) рівень моєї стресостійкості у стресових ситуаціях (оцінити за шкалою - високий, середній, низький); 3) мої переваги та обмеження, які дозволяють справлятися / не справлятися зі стресовими ситуаціями; 4) мої особистісні ресурси, які можуть підвищити рівень моєї готовності до профілактики та подолання стресу, які я використовую недостатньо, але які я хотів би розвинути тощо. Далі кожна із пар представляє результати своєї роботи перед групою, обговорюються отримані результати, робиться висновок про роль особистих ресурсів освітнього персоналу в управлінні стресом в умовах війни, зокрема копінг-стратегій.

Завершення тренінгової сесії:

- *Визначення домашнього групового творчо-аналітичного завдання.*
- *Підведення підсумків тренінгової сесії (здійснення рефлексивного аналізу).*

Домашнє завдання: «Аналіз основних стресорів в моїй професійній діяльності під час війни»:

Індивідуальне аналітичне завдання: «Протягом двох тижнів ведіть «Щоденник спостережень» за проявами стресу у Вашій професійній діяльності під час війни за такими показниками: зміст стресової ситуації, основні вияви стресу (в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах) (див. орієнтовний бланк, наведений в табл. 8.6). (Карамушка, 2023b).

Таблиця 8.6

Щоденник спостереження персоналу організацій за стресорами та реакцією на них

Дата	Стресор	Реакція на стрес
18.10.2023	Спілкування із співробітницею через Zoom, з якою Ви маєте спільну роботу, і яка постійно вчасно не виконує завдання, оскільки у неї двоє маленьких дітей, чоловік на фронті	Роздратованість, агресія
19.10.2023	Необхідність виконання, термінової, не запланованої роботи	Злість, небажання виконувати цю роботу, хочеться все кинути і піти
20.10.2023	Виконання одночасно кількох робіт	Виснаження, поганий настрій, сон, роздратованість
21.10.2023	Відсутність електропостачання на роботі	Невчасне виконання роботи, злість
22.10.2022	Постійне незадоволення керівником своєю роботою, яку ти не виконуєш якісно внаслідок недосипання через постійні обстріли	Поганий настрій, небажання працювати і «викладатись» далі

Проаналізуйте отримані дані та зробіть висновки стосовно основних та додаткових стрес-чинників, які наявні у Вашій професійній діяльності в умовах війни. Визначте, яким чином можна зменшити кількість таких стрес-чинників та їх негативний вплив.

Тренінгова сесія 2. «Копінг-стратегії як особистісний ресурс освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення».

Вступ до тренінгової сесії:

- *Мета, завдання, організація тренінгової роботи.*
- *Актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Що було важливим під час нашої попередньої тренінгової сесії?».*
- *Презентація та обговорення результатів виконання домашнього аналітичного завдання: «Аналіз стресорів в моїй професійній діяльності під час війни» (презентація результатів виконання домашніх завдань здійснюється за бажанням).*

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Поняття про копінг-стратегії та їх значення для діяльності освітнього персоналу в умовах війни»:

- *Робота в малих групах (творче завдання): «Що таке копінг-стратегії?».*

Для виконання завдання створюється 3-5 груп, які об'єднують керівників закладів загальної середньої освіти, наприклад, з одного району. Спочатку члени кожної групи самостійно заповнюють бланк для відповіді, перед цим розірвавши його на таку кількість листочків, скільки букв є в їхньому «короткому» імені (прийом, запропонований Д. Шапіро (Шапіро, 1997)). На наступному етапі заповнені листочки в кожній групі аналізуються, систематизуються та на основі цього виводиться визначення копінг-стратегії. Далі представники кожної малої групи демонструють результати своєї роботи іншим групам, до того ж кожна наступна група має сказати про певні характеристики копінг-стратегій, про які не говорила попередня група. Далі виводиться узагальнююче визначення копінг-стратегії.

- *Міні-лекція «Базові копінг-стратегії освітнього персоналу та їх значення для організації професійної діяльності в умовах війни».* Підготовка міні-лекції здійснюється з урахуванням наявних публікацій з проблеми (Гордіня, 2023; Дубчак, 2018; Кіреєва & Турлаков, 2024; Носенко, 2013; Родіна, 2012; Ярош, 2015) та авторських розробок. Аналізуються підходи до класифікації копінг-стратегій, виділяються базові та інші копінг-стратегії.

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика базових копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни»:

- *Психологічний практикум: «Визначення базових копінг-стратегій освітнього персоналу як особистісного ресурсу».*

Для проведення психологічного практикуму застосовується «Методика дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (Карамушка, 2023а; Endler & Parker, 1994). Методика дає можливість дослідити такі базові копінг-

стратегії: «орієнтованість на вирішення завдань»; «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки»); «спрямованість на емоції»; «уникнення»; «відволікання». Кожен учасник заповнює методику індивідуально, обробляє отримані дані за допомогою спеціального «ключа», який надає тренер, буде свій «індивідуальний психологічний профіль копінг-стратегій», а потім, за бажанням, може представити свої дані під час групового обговорення. За умови введення ролі «асистента тренера» можуть обраховуватись середні дані по групі учасників тренінгу в цілому і визначатись «груповий психологічний профіль копінг-стратегій», представленість в ньому «активних-пасивних» та «продуктивних-непродуктивних» копінг-стратегій.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Особливості використання базових копінг-стратегій в різних професійних ситуаціях в умовах війни»:

- *Аналіз управлінських ситуацій (робота в малих групах):*

Кожна група по черзі наводить приклади 1-2 «реальних» ситуацій професійного стресу, з якими вони зустрічались у своїй професійній діяльності під час війни (учасники тренінгу можуть, зокрема, використовувати ситуації, про які йшла мова в щоденниках спостереження за стресорами та реакцією на них).

Обґрунтовується або «програється» доцільність використання тієї чи іншої базової копінг-стратегії для подолання конкретної стресової ситуації. Це можуть бути ситуації, наприклад, які стосуються виконання термінового завдання, виникнення конфлікту між вчителями, регулярного спізнення вчителя на роботу через постійні обстріли та сигнали «повітряної тривоги», байдужого ставлення вчителів до колег, які мають статус ВПО та недавно почали працювати у їхній школі, нездатність окремих вчителів оволодівати новими інформаційними технологіями для організації дистанційного навчання учнів тощо. Робиться узагальнення стосовно змісту базових копінг-стратегій та їх розподілу за критеріями «активність-пасивність» та «продуктивність-непродуктивність», а також чинників, які впливають на їх вибір.

Завершення тренінгової сесії:

- *Визначення домашнього групового творчо-аналітичного завдання.*
- *Підведення підсумків тренінгової сесії (здійснення рефлексивного аналізу).*

Домашнє завдання: «Які копінг-стратегії використовують члени мого педагогічного колективу в умовах війни?»:

Групове аналітичне завдання: «За допомогою «Методики дослідження копінг-поведінки в стресових ситуаціях» (Endler & Parker, 1994) проаналізуйте (самостійно або за допомогою психолога) копінг-стратегії, які використовують члени Вашого педагогічного колективу в ситуації професійного стресу в умовах війни. Які із них є продуктивними/непродуктивними? Якими стратегіями варто оволодіти членам Вашого педагогічного колективу? Що для цього потрібно зробити? Обговоріть отримані результати та план дій з членами Вашого педагогічного колективу, провівши з ними спеціальну зустріч).

Тренінгова сесія 3. «Роль копінг-стратегій у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення».

Вступ до тренінгової сесії:

- *Мета, завдання, організація тренінгової роботи.*
- *Актуалізація попереднього досвіду (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Чим мені запам'яталась попередня зустріч?».*
- *Презентація та обговорення результатів виконання домашнього аналітичного завдання: «Які копінг-стратегії використовують члени мого педагогічного колективу в умовах війни?» (презентація результатів виконання домашніх завдань здійснюється за бажанням).*

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Функції копінг-стратегій у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни»:

- *«Мозковий штурм» (групова форма):
Завдання 1 (інформаційно-пошукове): «Назвіть основні функції, які можуть виконувати копінг-стратегії освітнього персоналу для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни».*

Учасники тренінгу, дотримуючись основних правил «мозкового» штурму («називайте якомога більше ідей, чим більше, тим краще»; «називайте самі неймовірні, незвичні ідеї»; «не оцінюйте ці ідеї») (Шапіро, 1997), називають різні функції копінг-стратегій (наприклад, це можуть бути такі функції: «можливість впоратися з негативними емоціями», «можливість подолати стрес», «можливість знизити негативний вплив ситуації», «можливість адаптуватись до ситуації», «можливість вирішити завдання», «можливість взяти паузу для обдумування ситуації, що склалася», «можливість «релаксувати», «можливість випустити пар», «можливість «забутися», хоч на мить», «можливість звернутися за допомогою», «можливість знайти нових друзів», «можливість зняти з себе відповідальність», «можливість дати ситуації розгортатися природним чином», «можливість зайнятись улюбленою справою, хоча б ненадовго» тощо.

Завдання 2 (інформаційно-аналітичне): «Здійсніть класифікацію названих функцій копінг-стратегій». (Учасники тренінгу аналізують послідовно названі функції та відносять їх до певних груп, або «відкидають» деякі причини, якщо вони не відповідають змісту проблеми, яка аналізується. Людина, котра працює біля дошки, візуально фіксує отримані результати у вигляді таблиці чи схеми, яка відображає основні функції копінг-стратегій, та зазначає їх кількісне вираження);

- *Міні-лекція: «Роль копінг-стратегій у реалізації стрес-долаючої поведінки освітнього персоналу в умовах війни» (з урахуванням аналізу наявних літературних джерел: (Гординя, 2023; Кіреєва & Турлаков, 2024; Мишко, Тітова, Тесленко & Юдіна, 2022).*

Діагностичний компонент тренінгу: «Аналіз можливостей різних копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни»:

- *Проведення інтерв'ю з колегами (в парах): «Як різні копінг-стратегії впливають на забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни?».*

(Учасники тренінгу діляться на пари та проводять по черзі, один з одним, інтерв'ю за таким орієнтовним планом: «Які копінг-стратегії Ви частіше використовуєте в умовах війни і чому?»; «Як це впливає на Ваше психічне здоров'я та благополуччя?»; «Які Ви бачите переваги та обмеження різних копінг-стратегій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни?» тощо. Наприклад, базуючись на літературних джерелах, можна говорити про те, що копінг-стратегія «орієнтованість на вирішення завдань» являє собою активну поведінкову стратегію, застосовуючи яку людина прагне використовувати особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного розв'язання проблеми, фокусується на розв'язанні проблеми (систематично обмірковує проблеми з урахуванням інших точок зору), наполегливо працює, сумлінно ставиться до роботи і має високі досягнення, оптимістичну спрямованість, проявляє задоволеність роботою, може зменшувати негативний вплив як гострих життєвих подій, так і стресових факторів тривалої дії (Носенко, 2013; Ярош, 2015; Lazarus & Folkman, 1994). Тобто можна говорити про те, що така копінг-стратегія має багато «переваг» в контексті її позитивного впливу на психічне здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. Однак ця копінг-стратегія може мати і певні «обмеження», оскільки її одностороннє інтенсивне використання може, на наш погляд, призводити до «вихолощування» потенціалу людини. У свою чергу, *копінг-стратегія «уникнення»*, коли людина прагне уникнути контакту з оточуючим світом та «витісняє» необхідність розв'язання проблеми, забезпечує тимчасове зниження негативного афекту, зняття емоційної напруги, що є однозначно її «перевагою», проте таке «полегшення» знижує мотивацію вирішувати проблему у майбутньому, мінімізуючи подальші спроби активного подолання, що вказує на її «обмеження» тощо.

Отримані в процесі інтерв'ю в кожній парі дані представляються усім учасниками тренінгу, задаються уточнюючі запитання. Робиться висновок про «переваги» та «обмеження» різних копінг-стратегій для забезпечення психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни. Складається *діагностична таблиця* «Переваги» та «Обмеження» базових копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни» за певним планом: 1) назва копінг-стратегії; 2) «переваги» копінг-стратегії; 3) «обмеження» копінг-стратегії; 4) перелік стресових ситуацій, в яких її використання є доцільним та ін. Використання таблиці можливе в процесі психологічного навчання персоналу в контексті реалізації ситуативного підходу до використання копінг-стратегій.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Як можна сприяти забезпеченню суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни, використовуючи різні копінг-стратегії?»:

- *Творче групове завдання (робота в малих групах):* «Вплив різних копінг-стратегій на показники суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни».

Для виконання завдання створюється 5 робочих груп. Кожна із груп, використовуючи метод випадкового вибору (витагує відповідний номер із 5-ти карток, на кожній із яких вказується назва копінг-стратегії), обирає одну із 5 базових копінг-стратегій: «орієнтованість на вирішення завдань»; «соціальне відволікання» («пошук соціальної підтримки»); «спрямованість на емоції»; «уникнення»; «відволікання»). Далі учасники кожної групи, з урахуванням власного досвіду, аналізують можливості використання обраної копінг-стратегії для забезпечення таких показників суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни: 1) «психологічного благополуччя» (здатності контролювати своє життя, відчувати оптимізм з приводу майбутнього, впевненість у своїх власних думках і переконаннях, рости і розвиватися як особистість тощо); 2) «фізичного здоров'я та благополуччя» (задоволеності фізичним здоров'ям, якістю сну, здатністю працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати, відсутність депресії, тривоги тощо); 3) «стосунками» (комфортністю у ставленні та спілкуванні з іншими людьми, наявністю щасливих, дружніх і особистих взаємин, здатністю звернутись за допомогою до інших, задоволеністю своїм сексуальним життям тощо) (Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013). Далі кожна група представляє свої «здобутки» (роздуми, думки) стосовно можливостей різних копінг-стратегій у забезпеченні суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу перед іншими групами, відбувається активне їх обговорення. Результати роботи групи відображаються у спеціальній таблиці «Можливості різних копінг-стратегій у забезпеченні суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни».

Завершення тренінгової сесії:

- *Визначення домашнього індивідуального творчого завдання.*
- *Підведення підсумків тренінгової сесії (здійснення рефлексивного аналізу).*

Домашнє завдання: Підготовка творчого завдання на тему: «Як мої копінг-стратегії впливають на моє психічне здоров'я в умовах війни?»

Індивідуальне творче завдання: Підготувати завдання за таким планом:

1. Визначити, які копінг-стратегії є провідними для Вас (на основі використання відповідного опитувальника та власних спостережень).
2. Як Ваші копінг-стратегії впливають на такі показники Вашого психічного здоров'я:
 - а) *емоційний стан* (вияви тривожності, фрустрованості, агресивності, ригідності тощо);

б) *вираженість позитивного психічного здоров'я* (впевненість, здатність справлятися з життям, його труднощами, насолодження життям, отримання радості від життя тощо);

в) *локус контролю здоров'я*: внутрішній локус контролю (ступінь відчуття контролю над власним здоров'ям); контроль «могутніми іншими» (ступінь впевненості в тому, що за Ваше здоров'я несуть відповідальність «могутні інші» (наприклад, лікарі, рідні тощо); контроль випадку (ступінь переконання в тому, що власне здоров'я залежить від випадку, долі, удачі).

(Для більш детального ознайомлення із вказаними показниками психічного здоров'я можна використати літературні джерела (Карамушка, 2023).

3. Проаналізуйте, чи хотіли б Ви щось змінити у отриманих результатах.

Визначте, що Вам для цього потрібно змінити в організації власного життя, зокрема щодо використання копінг-стратегій.

Тренінгова сесія 4. «Психологічні чинники та умови розвитку копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення»:

Вступ до тренінгової сесії:

- *Мета, завдання, організація тренінгової роботи.*
- *Актуалізація попереднього досвіду* (досвіду участі в попередньому занятті тренінгу): «Чим мені запам'яталась попередня зустріч?».
- *Презентація та обговорення результатів виконання домашнього аналітичного завдання:* «Як мої копінг-стратегії впливають на моє психічне здоров'я в умовах війни?» (презентація результатів виконання домашніх завдань здійснюється за бажанням).

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу: «Організаційно-психологічні чинники розвитку копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни»:

- *Робота в малих групах:* «Які чинники можуть впливати на розвиток копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни?».

Робота виконується в 3-4 робочих групах, залежно від кількості учасників. Завдання кожної групи полягає в тому, щоб проаналізувати та систематизувати можливі чинники, які можуть впливати на розвиток копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни. Наприклад, це можуть бути такі чинники, як: «темперамент», «особистісна тривожність», «впевненість в собі, оптимізм», «сумлінність», «попередній життєвий досвід (як позитивний, так і негативний)», «ступінь загрозовості ситуації», «місце перебування під час війни», «відповідальність за рідних, особливо дітей», «наявність групи підтримки», «соціально-психологічний клімат в колективі», «фізичний стан», «наявність фінансових ресурсів» тощо.

Завдання тренера полягає в тому, щоб організувати активне обговорення результатів спільної роботи кожної групи та акцентувати увагу на тому, щоб кожна група вносила щось нове у розкриття змісту організаційно-психологічних чинників, які можуть впливати на розвиток

копінг-стратегій освітнім персоналом в умовах війни. Водночас суттєвим є те, що треба проаналізувати як позитивний, так і негативний вплив таких чинників, а також з'ясувати, яким чинникам більше приділяється уваги (особистісним чи ситуативним, які мають відношення до діяльності персоналу чи до діяльності організації тощо).

Міні-лекція: «Аналіз основних підходів до вивчення копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни. Сутність організаційно-психологічного підходу».

У ході лекції аналізується зміст таких основних підходів до вивчення копінг-стратегій (диспозиційного, ситуативного, інтегративного, ресурсного тощо). Також розкривається зміст організаційно-психологічного підходу, відповідно до якого копінг-стратегії менеджерів та працівників освітніх організацій досліджуються з урахування основних видів копінг-стратегій, а також характеристик як персоналу, так і організації, які впливають на вибір керівником копінг-стратегій в конкретних умовах життєдіяльності освітньої організації (Карамушка & Снігур, 2020). Порівнюються результати виконання попереднього завдання з наявними підходами в літературі, визначаються зони «найближчого розвитку» щодо врахування можливих чинників розвитку копінг-стратегій в освітнього персоналу в умовах війни).

Діагностичний компонент тренінгу: «Діагностика оптимізму та активності освітнього в умовах війни як особистісний чинник розвитку копінг-стратегій»:

- *Психологічний практикум:* «Скільки в мене активності та оптимізму?».

Практикум проводиться на основі використання опитувальника «Визначення психологічних типів залежно від ступеня оптимізму та активності (енергійності) особистості» (Карамушка, 2023а), який дає можливість виявити рівень оптимізму та активності учасників тренінгу та визначити певні типи персоналу (на основі поєднання вказаних характеристик).

Під оптимізмом розумілась схильність людини вірити у власні сили та успіх, мати переважно позитивні очікування від життя та інших людей (Карамушка, 2023). Протилежній категорії людей, «песимістам», притаманні сумніви у власних силах і доброзичливості інших людей, очікування своєї невдачі, прагнення уникати широких контактів, замкненість на своєму внутрішньому світові. Під активністю в цьому контексті розумілась енергійність, життєрадісність, безпечність, безтурботність та схильність до ризику (Карамушка, 2023а). Пасивність виявляється у тривожності, страху, невпевненості у собі та небажанні щось робити.

Також учасниками тренінгу визначається тип особистості, до якого вони належать («реалісти», «активні оптимісти», «активні песимісти», «пасивні песимісти», «пасивні оптимісти»). За умови проведення бліц-аналізу отриманих даних по всій групі може бути зроблений висновок про переважаючий тип особистості в групі (за критеріями «активність-пасивність», «оптимізм-песимізм»). На наступному етапі здійснюється обговорення того, як особливості кожного типу освітнього персоналу можуть впливати на вибір копінг-стратегій,

як можна розвинути оптимізм та активність освітнього персоналу в умовах конкретної освітньої організації.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу: «Організаційно-психологічні умови розвитку продуктивних копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни»:

- *«Мозковий штурм»* (груповий варіант): «Як організація може сприяти розвитку продуктивних копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни?».

В результаті «мозкового штурму» можуть бути виділені, наприклад, такі організаційно-психологічні умови розвитку активних та продуктивних копінг-стратегій освітнього персоналу в умовах війни: «підтримуюча організаційна культура», «сприятливий соціально-психологічний клімат», «демонстрація керівниками позитивного прикладу», «дружня співпраця з організаціями-партнерами», «допомога батьків», «вивчення досвіду колег», «участь у волонтерській діяльності», «спеціальне навчання освітнього персоналу» тощо.

- *Ділова гра*: «Вибір керівниками освітніх організацій копінг-стратегій в умовах застосування різних стилів управління».

У процесі гри моделюються дві-три стресові ситуації в діяльності керівника. Для «програвання» кожної ситуації підбираються п'ять учасників тренінгу («керівники закладів загальної середньої освіти», які для подолання стресової ситуації використовують різні стилі управління керівника («авторитарно-одноосібний», «пасивний», «одноосібно-демократичний») (Карамушка & Клочко, 2020). Слід зазначити, що учасники тренінгу самі обирають стиль управління, який їм імпонує, та копінг-стратегію, яку вони обирають для вирішення ситуації. Суттєвим також є те, що наступний учасник не бачить, який стиль управління та яку копінг-стратегію демонструє попередній учасник (він очікує своєї черги для програвання ролі «керівника» за межами аудиторії). Після програвання всіма «керівниками» ситуації, «експерти» аналізують отримані дані, роблять висновки про існування можливого зв'язку між стилем управління та вибором копінг-стратегій (Карамушка & Снігур, 2020).

Домашнє підсумовуюче завдання: «Розробка пам'ятки «Копінг-стратегії та їх роль для забезпечення психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни».

Індивідуальне творче завдання: «Використавши літературні джерела та проаналізувавши результати проходження тренінгової програми, розробіть пам'ятку «Як використовувати різні копінг-стратегії для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни». Розробіть до неї іконографію (5-7 слайдів). Ознайомте з нею членів свого педагогічного колективу».

Загальна заключна частина тренінгової програми.

Загальна заключна частина тренінгової програми включає такі складові:

- *анкетне опитування:* «Оцінка тренінгової програми»;
- *рефлексивний аналіз:* «Мої думки про тренінгову програму»: «Чи задовольнив тренінг Ваші очікування?»; «Які питання тренінгової програми

Вам сподобались найбільше?»; «Які інтерактивні техніки Ви б хотіли використовувати у своїй роботі?»; «Що у тренінгу Ви взяли для оптимізації своєї життєдіяльності»; «Ваші поради тренеру...»;

Побажання учасників тренінгу один одному: «Бажаю тобі використовувати такі копінг-стратегії...».

Апробація тренінгу в системі післядипломної педагогічної освіти показала доцільність його використання для підготовки освітнього персоналу для впровадження активних та продуктивних копінг-стратегій під час війни та використання ситуативного підходу.

Висновки до розділу 8

1. *Копінг-стратегії освітнього персоналу* в умовах війни являють собою когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля персоналу, спрямовані на подолання стресових ситуацій, з якими зустрічається освітній персонал у своїй професійній діяльності в умовах війни.

За своїм змістом дані копінг-стратегії, можуть будуть підрозділені на такі види: а) «активні» (спрямовані на цілеспрямоване усунення або послаблення впливу стресової ситуації) та «пасивні» (спрямовані на зниження емоційної напруги, а не на зміну стресової ситуації); б) «продуктивні» (спрямовані на подолання стресу, вирішення проблеми, до яких віднесено, насамперед, копінг-стратегія «орієнтація на вирішення завдання»); «напівпродуктивні» (орієнтовані на пошук різних форм соціальної підтримки); в) «непродуктивні» (включають різні форми негативних емоцій, таких, як неспокій, розпач, самозвинувачення, занурення в себе, ігнорування проблеми та прагнення відволіктися, відпочити).

2. Результати дослідження виявили ряд проблем у рівні вираженості копінг-стратегій персоналу освітніх організацій в умовах війни, зокрема, *необхідність посилення використання «активних» та «продуктивних» копінг-стратегій.*

Зафіксовані певні зміни у вираженості копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни, порівняно із довоєнним часом: зростає використання копінг-стратегій «орієнтація на вирішення проблеми» та «соціальне відволікання», які є активними та продуктивними (або напівпродуктивними), що свідчить про достатньо активну позицію респондентів, які є високо освідченими фахівцями і виконують значущі соціально-професійні ролі. Однак, зафіксовано, що в умовах війни дещо зростає і використання персоналом цих організацій пасивних і непродуктивних копінг-стратегій («уникнення», «відволікання»), що скоріше всього обумовлено необхідністю стабілізації психічного стану персоналу організацій та необхідністю відновлювання персоналом особистісних ресурсів.

Доведено, що копінг-стратегії, які використовує персонал освітніх організацій в умовах війни, мають статистично значущий зв'язок, як позитивний, так і негативний, з компонентами психічного здоров'я та показниками благополуччя. Це знаходить відображення в таких виявах:

а) Копінг-стратегія *«орієнтація на вирішення завдання»*, яка відноситься до «активних» та «продуктивних», має позитивний зв'язок з усіма компонентами психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій. Використання цієї копінг-стратегії знижує тривожність і фрустрованість респондентів, сприяє покращенню позитивного психічного здоров'я, «внутрішнього» локус контролю здоров'я, психічного благополуччя, фізичного здоров'я та благополуччя, благополуччя у сфері контактів та загального показника благополуччя, що говорить про *доцільність використання* персоналом цієї копінг-стратегії в контексті підтримки та забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу під час війни.

б) Копінг-стратегія *«соціальне відволікання»*, яка є «активною», але займає проміжне місце між «продуктивними» і «непродуктивними» копінг-стратегіями, має позитивний зв'язок з рефлексивно-особистісним та операційно-функціональним компонентами психічного здоров'я та всіма компонентами благополуччя. Використання цієї стратегії сприяє підвищенню позитивного психічного здоров'я і таких видів локус контролю здоров'я, як «внутрішній» контроль та «контроль могутніми іншими», а також психічного благополуччя, фізичного здоров'я і благополуччя, благополуччя у сфері контактів та загального показника благополуччя (однак це менш виражено, ніж у випадку використання копінг-стратегії «орієнтація на вирішення завдання»). Це засвідчує також доцільність використання копінг-стратегії «соціальне відволікання» в контексті підтримки та забезпечення психічного здоров'я під час війни.

в) Копінг-стратегія *«спрямованість на емоції»*, яка є «пасивною» та «непродуктивною», має виражений негативний зв'язок з усіма компонентами психічного здоров'я персоналу освітніх організацій (емоційним, рефлексивно-особистісним та операційно-функціональним), а також з усіма показниками благополуччя. При використанні цієї копінг-стратегії зростає тривожність, фрустрованість, агресивність та ригідність респондентів та посилюється локус контролю здоров'я «контроль випадку», а також знижуються показники позитивного психічного здоров'я, «психічного благополуччя», «фізичного здоров'я і благополуччя», «благополуччя у сфері контактів» та «загального показника благополуччя». Це говорить про *небажаність використання цієї копінг-стратегії в умовах війни або про необхідність поступового зниження її використання*.

г) Копінг-стратегія *«уникнення»*, яка є «пасивною» та «непродуктивною», також має позитивний зв'язок з рефлексивно-особистісним та операційно-функціональним компонентами психічного здоров'я, і не має статистично значущого зв'язку з благополуччям. Тобто, використання цієї копінг-стратегії, яка безпосередньо не сприяє вирішенню проблем, з якими зустрівся персонал освітніх організацій в умовах війни, також обумовлює покращення позитивного психічного здоров'я і таких видів локус контролю здоров'я, як «внутрішній» контроль та «контроль «м могутніми

іншими», що, скоріше всього, свідчить про доцільність використання цієї копінг-стратегії також для стабілізації психічного стану та зниження психічної напруги респондентів.

д) Копінг-стратегія «відволікання», яка є також «пасивною та непродуктивною», має позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок з такими компонентами психічного здоров'я, як рефлексивно-особистісним та операційно-функціональним («внутрішній» локус контролю здоров'я). Це свідчать про те, що копінг-стратегія «відволікання», яка є «пасивною» та «непродуктивною» по відношенню до вирішення проблем, з якими зустрічається персонал освітніх організацій, все ж таки позитивно впливає на вираженість окремих компонентів психічного здоров'я.

3. Для психологічного навчання освітнього персоналу було розроблено та впроваджено *тренінгову програму* «Тренінг розвитку копінг-стратегій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення», яка включає такі тренінгові сесії: 1) «Стрес в умовах війни та його вияви в освітнього персоналу»; 2) «Сутність та види копінг-стратегій як особистісний ресурс освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення»; 3) «Роль копінг-стратегій у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»; 4) «Організаційно-психологічні чинники та умови розвитку копінг-стратегій освітнього персоналу під час війни та післявоєнного відновлення».

Кожна тренінгова сесія включає такі *компоненти*: а) інформаційно-смысловий (розкриває сутність копінг-стратегій, їх види та роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни); б) діагностичний (забезпечує оволодіння методами діагностики для визначення особливостей застосування копінг-стратегій та організаційно-психологічних чинників, які впливають на вибір копінг-стратегій в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни); в) корекційно-розвивальний (сприяє формуванню в освітнього персоналу умінь та навичок, необхідних для використання активних та продуктивних копінг-стратегій для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни).

У рамках кожного компоненту тренінгової сесії використовуються різноманітні *інтерактивні техніки* (метод незакінчених речень, робота в малих групах, групове та міжгрупове обговорення, «мозковий штурм», міні-лекції, психологічний практикум, проведення діагностичного інтерв'ю (в парах), ділова гра, творчі завдання, домашні аналітичні/творчі завдання (індивідуальні та групові) тощо), які сприяють активному включенню учасників тренінгу в аналіз та обговорення проблеми, обміну досвідом, забезпечують розвиток умінь та навичок, необхідних для використання різних копінг-стратегій для збереження та підтримки психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Список використаних джерел

1. Байдик, В.В. (2013). Особливості використання копінг-стратегій у працівників закладів освіти в умовах професійного стресу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2(31), 28-33
2. Богучарова О.І., & Ткаченко Н.В. (2016). Копінг-стратегії як фактор «позитивної» адаптації вимушених мігрантів. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Психологія»*, 22, 27-36.
3. Гозак, С., Єлізарова, О., Станкевич, Т., Парац, А., Чорна, В., Товкун, Л., Лебединець, Н., & Бондар, О. (2023). Адаптивні копінг-стратегії українців під час війни. *Психосоматична медицина та загальна практика (PMGP)* 29, Грудень 2023. <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/463>
4. Гординя, Н.Д. (2023). Смиложиттєві орієнтації та копінг-стратегії у професійній діяльності державних службовців в умовах війни. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, 16, 66–72.
5. Дубчак, Г. М. (2016). Аналіз стратегій копінг-поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1, Т. 2, 28–39.
6. Карамушка, Л. (Ред.) (2021). *Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості/* Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.]. Видавець Вікторія Кундельська. [http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Karamushka%20\(1\).pdf](http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Karamushka%20(1).pdf)
7. Карамушка, Л.М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
8. Карамушка, Л.М. (Ред.) (2023а). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
9. Карамушка, Л.М. (2023б). *Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
10. Карамушка, Л. М., & Клочко, А. О. (2020). Суб'єктивне благополуччя менеджерів освітніх організацій: зв'язок з інноваційними стилями управління. *Актуальні проблеми психології*. Т. І. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 55, 16-23.
11. Карамушка, Л. М., & Снігур, Ю. С. (2020). Копінг-стратегії: сутність, підходи до класифікації, значення для психологічного здоров'я особистості та організації. *Актуальні проблеми психології: Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 55, 23-30.
12. Карамушка Л. М., & Снігур Ю.С. (2024). *Психологія вибору копінг-стратегій керівниками освітніх організацій*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
13. Кіреєва, З. О., & Турлаков, І. Д. (2024). Взаємозв'язок резильєнтності та копінг-стратегій осіб під час війни. *Наукові перспективи*, 2(44), 1322-1332.
14. Кіясь, А. В. (2010). Формування ефективних копінг-стратегій учителів як захист їхнього психологічного здоров'я. *Наука і освіта*, 3, 44-48.
15. Максименко, С. Д., Карамушка, Л. М., & Зайчикова, Т. В. (Ред.) (2006). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. Міленіум.
16. Мишко, Н.М., Тітова, Т.Є., Тесленко, М.М., & Юдіна, Н.О. (2022). Особливості копінг-стратегій у чоловіків і жінок під час воєнного стану. *Психологія і особистість*, 2 (22), 116-127.
17. Носенко, Д. В. (2013). Феномен «самоінвалідації» у структурі форм прояву копінг-поведінки і його особистісні детермінанти. *Актуальні проблеми психології. Том. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*, 7 (1), 459–472.

18. Погрібна, А.О. (2018). Порівняльний аналіз копінг-стратегій учителів загальноосвітніх шкіл різних типів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 2(2), 72-77.*
19. Поденко, А.В. (2017). Організаторські здібності як ресурс копінг- поведінки майбутніх вчителів. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія, 55, 203-210.*
20. Родіна, Н. В. (2012). *Психологія копінг-поведінки: системне моделювання.* [Дис. д-ра психол. наук, Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка].
21. Снігур, Ю.С. (2020). Зв'язок активності і оптимізму керівників закладів загальної середньої освіти з копінг-стратегіями. *Організаційна психологія. Економічна психологія, 4(21), 110-117.*
22. Снігур, Ю.С. (2021). Зв'язок організаційно-психологічних характеристик закладів загальної середньої освіти та копінг-стратегій керівників. *Організаційна психологія. Економічна психологія, 1 (22), 102-109.*
23. Храбан, Т.Є. (2022). Преференція використання копінг-стратегій цивільним населенням України у перші п'ятнадцять днів з початку воєнного конфлікту 2022 року. *Insight: the psychological dimensions of society, 7, 59–74.*
24. Шапиро, Д. (1997). *Конфликт и общение: Путеводитель по лабиринту регулирования конфликтов:* пер. с англ. Вид-во ARC.
25. Ярош, Н. С. (2018). *Саногенне мислення як чинники стрес-долаючої поведінки особистості.* [Дис. канд. психол. наук, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України].
26. Cherewick, M. at al. (2015). Coping among trauma-affected youth: a qualitative study. *Conflict and health, 9, 35.* <https://doi.org/10.1186/s13031-015-0062-5>
27. Compas, B. E., Connor, J., Osowiecki, D., & Welch, A. (1997). Effortful and involuntary responses to stress: Implications for coping with chronic stress. *Coping with chronic stress* (pp.105-130) B. J. Gottlieb (Ed). Springer.
28. Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58 (5), 844–854.* <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
29. Gavrilovic, J. at al. (2013). Coping strategies in civilians during air attacks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology: The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services, 38 (3), 128–133.* <https://doi.org/10.1007/s00127-003-0612-9>
30. Hammad, J., & Tribe, R. (2021). Adaptive coping during protracted political conflict, war and military blockade in Gaza. *International review of psychiatry (Abingdon, England), 33 (1-2), 56–63.* <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1741257>
31. Hobfoll, S. E. (1996) Social Support: Will you be there when I need you? In: *A lifetime of relationships.* N. Vanzetti and S. Duck (Eds.). (pp. 12-22). Springer.
32. Lazarus R. S., & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer.
33. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification.* Springer.
34. Pontin, P., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, M. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes, 11, 150.* <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-150>

РОЗДІЛ 9

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

9.1. Сутність комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

9.2. Рівні вираженості комунікативного самоконтролю як складової комунікативного потенціалу та його зв'язок із психологічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

9.3. «Тренінг розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

9.1. Сутність комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

В умовах повномасштабного російського вторгнення на територію України особливого значення набувають питання збереження психічного здоров'я персоналу організацій різного типу. Сучасні виклики спричиняють фундаментальні зміни в діяльності організацій, зокрема, закладів освіти, висуваючи нові вимоги до освітнього персоналу. Впровадження нових форм та методів роботи, відповідно до Концепції Нової української школи, вимагає розвитку відповідних компетенцій педагогічних працівників, серед яких значне місце посідає комунікативна компетентність. Отже, аналіз комунікативного потенціалу як чинника забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу та розробка відповідних технологій в сучасних умовах представляється достатньо актуальним питанням.

Комунікація (походить від лат. *communicatio*, що означає єдність, передача, з'єднання, повідомлення) являє собою процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами, спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів із метою передавання та одержання інформації (Хамітов, 2002). Проблема комунікації працівників організацій, які відносяться, зокрема, до сфер бізнесу та освіти, знайшла відображення в дослідженнях П.К. Власова & А.А. Кисельової (2018), В.Л. Зливкова & С.О. Лукомської (2018) та ін.

Комунікація в освіті трактується як обмін інформацією між суб'єктами освітньої взаємодії. Виокремлюють взаємодію працівників освітніх організацій між собою та з клієнтами освітніх організацій (внутрішні

комунікації) та освітніх організацій з навколишнім середовищем (зовнішні комунікації). До функцій, які забезпечують внутрішні комунікації, відносять організацію ефективного навчально-виховного процесу; обмін педагогічним досвідом, підвищення професійного рівня членів організації, організацію спільної діяльності вчителів та учнів; налагодження міжособистісних стосунків між членами організації тощо (Карамушка, 2003).

Значну роль у забезпеченні ефективного процесу комунікації відіграє комуникативний потенціал особистості. Аналіз наукових джерел (Заїка, Гета & Вишар, 2021; Мартиненко, 2017; Орбан-Лембрик, 2010; Соловей, 2013; Güleç & Leylek, 2018) показав, що *комуникативний потенціал особистості* розглядається як складний інтегративний феномен, що відображає сукупність особистісних характеристик, можливостей, мотивів, установок, здібностей, комуникативних знань, вмінь й навичок, які виявляються у процесі комунікації та відображають її індивідуальний стиль комуникативної поведінки.

Комуникативний потенціал слід розглядати як важливу умову комуникативної компетентності освітнього персоналу в умовах реалізації концепції Нової української школи. На значущості комуникативного потенціалу та його складових у професійній діяльності освітнього персоналу особливо наголошують В.Л. Зливков & С.О. Лукомська (2018), О.О. Максимова (2016), К. Andersson et al. (2022), S. Güleç & B.Ş. Leylek, (2018), Н. Marynchenko, L. Biriuk, K. Korsikova, O. Polozova & M. Vergolyas, (2022) та ін. На основі теоретичного аналізу проблеми *комуникативний потенціал освітнього персоналу* трактується нами як складний багатомірний психологічний конструкт, що поєднує комуникативні знання, комуникативні характеристики, мотиви, комуникативні вміння та навички, які виявляються у процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу та визначають індивідуальний стиль комуникативної поведінки педагогічних працівників.

Базуючись на вітчизняних наукових розробках (Боровець, 2016; Єрмакова, 2012; Заїка, Гета & Вишар, 2021; Соловей, 2013), можна констатувати, що комуникативний потенціал освітнього персоналу включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, афективний, конативний.

Мотиваційний компонент – мотивація вступати в процес комунікації, спрямованість освітнього персоналу до встановлення та підтримання контактів, інтерес до інших суб'єктів комунікації, контактність.

Когнітивний компонент – включає комуникативні знання та особливості сприйняття, розуміння комуникативних процесів освітнім персоналом.

Афективний компонент – здатність освітнього персоналу розпізнавати та керувати емоціями у процесі комунікації (емпатія, емоційний самоконтроль, емоційний інтелект тощо).

Конативний компонент – комуникативні здібності, вміння та навички освітнього персоналу, що проявляються у процесі взаємодії (перцептивність, рефлексивність, експресивність, аналітичність, здатність до активного слухання, комуникативна толерантність, комуникативний самоконтроль тощо).

З огляду на важливість конативного та афективного компонентів комуникативного потенціалу в умовах війни серед складових комуникативного

потенціалу освітнього персоналу особливе місце посідає *комунікативний самоконтроль* (Брюховецька, 2019; Терещенко, 2022), який охоплює обидва ці компоненти комунікативного потенціалу. Розглядаючи таку характеристику особистості, як комунікативний самоконтроль, зазначимо, що, спираючись на наукові джерела (Брюховецька, 2019; Розов, 2015) під комунікативним самоконтролем розуміємо здатність людини усвідомлювати свою поведінку в процесі комунікації, застосовувати свої комунікативні здібності та навички з метою здійснювати контроль над своєю комунікативною поведінкою та пристосовувати її до поточних умов. Отже, у наступному діагностичному підрозділі 9.2 будемо досліджувати саме комунікативний самоконтроль як важливу складову комунікативного потенціалу освітнього персоналу.

Особливу значущість комунікативний потенціал набуває для представників різних професійних груп в умовах війни. Існують відомості про розвиток комунікативних навичок та особливості емоційної регуляції серед військових та ветеранів, які були задіяні у військових конфліктах (Храбан, 2022; Aguilar & George, 2019; Lewińska, 2016; Pebole, Lyons & Gobin, 2022; Shirley et al., 2022). Зокрема низка досліджень вказують на комунікативні проблеми та труднощі емоційної регуляції (дратівливість, неконтактність, соціальна ізоляція) у ветеранів, які мають симптоми ПТСР (Pebole, Lyons & Gobin, 2022; Roscoe & Anderson, 2019; Shirley et al., 2022).

В освітніх організаціях під час війни особливо актуальним постає питання формування безпечного психологічного освітнього простору. Серед критеріїв психологічної безпеки освітнього простору виокремлюють задоволеність міжособистісними стосунками, захищеність від психологічного насильства (Дегтярьова, 2013; Карамушка & Шевченко, 2019). Отже, комунікативна сфера відіграє провідну роль у створенні безпечного психологічного освітнього простору та впливає на психічне здоров'я учасників освітнього процесу.

У науковій літературі наведено дані про наявність зв'язку між комунікативними характеристиками особистості та аспектами психічного здоров'я (Загорська, 2019; Кондратюк, 2017; Сергєєва, 2019 та ін.). На важливості гармонійної комунікативної сфери особистості як складової психічного здоров'я особистості наголошувалось у дослідженнях, зокрема І.О. Загорської (2019), яка визначає комунікативну компетентність як один з чотирьох векторів психічного здоров'я особистості. О.І. Бондарчук & Н.І. Пінчук (2023) серед індикаторів психічного здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час вказують відкритість зовнішньому світу, реалістичне, вільне від забобонів та упереджень сприйняття дійсності та здатність на цій основі встановлювати гармонійні міжособистісні стосунки.

Комунікативні характеристики студентів під час пандемії COVID-19, вивчали В. М. Заїка, А. В. Гета & Є.В. Вишар (2021), В. І. Марчик, В. І. Бороденко & Т. А. Пархоменко (2020), Н. Чуько, У. Чаплак & М. Комісарук (2022). У нашому дослідженні було проаналізовано зв'язок комунікативних характеристик освітнього персоналу з аспектами психічного здоров'я в умовах повномасштабної російсько-української війни (Терещенко,

2022) та до повномасштабної війни (Терещенко, 2021). Водночас дослідження, присвячені зв'язку комунікативного потенціалу з психологічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни у науковій літературі дуже обмежені, що зумовило вибір теми нашого дослідження та необхідність розробки технології розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Виходячи із актуальності та недостатнього вивчення проблеми, нами було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати рівні вираженості комунікативного самоконтролю як складової комунікативного потенціалу та його зв'язок із психологічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології).

2. Визначити зміст та структуру «Тренінгу розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни» (корекційно-розвивальний компонент технології).

9.2. Рівні вираженості комунікативного самоконтролю як складової комунікативного потенціалу та його зв'язок із психологічним здоров'ям та благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

Розглянемо результати виконання *першого завдання* дослідження, які стосуються діагностики *показника комунікативного самоконтролю* як складової комунікативного потенціалу персоналу освітніх організацій, що набуває особливої значущості в умовах війни. Як видно з таблиці 9.1, встановлено показник комунікативного самоконтролю ($M=5,01$, $SD=1,98$), який відповідає середньому рівню.

Таблиця 9.1

Комунікативний самоконтроль персоналу освітніх організацій у вибірках 2020 та 2022 років (описові статистики та порівняння середніх)

Комунікативний самоконтроль	Min	Max	M	SD	t	p
Вибірка 2020 р. (n=473)	0	10	4,59	1,83	-2,11	0,035
Вибірка 2022 р. (n=112)	1	9	5,01	1,98		

Зроблено порівняльний аналіз комунікативного самоконтролю персоналу освітніх організацій у вибірках 2020 року (до війни) та 2022 року (під час війни). Як видно з таблиці 9.1, встановлено відмінності у показниках

комунікативного самоконтролю між першою та другою вибірками ($M=4,59$, $SD=1,83$ у першій вибірці та $M=5,01$, $SD=1,98$ у другій вибірці) за t-критерієм Стьюдента ($p < 0,01$).

Результати дослідження за вибіркою 2020 р. вказують на те, що переважна більшість опитаних (53,2%) мають середній рівень комунікативного самоконтролю, лише шоста частина респондентів (16,4%) характеризуються високим рівнем комунікативного самоконтролю (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021) (табл. 9.2). У вибірці 2022 р. переважна більшість опитаних (50,9%) також мають середній рівень комунікативного самоконтролю. Водночас відсоток респондентів, що мають високий рівень, у другій вибірці вищий (25,2%), та, на відміну від першої вибірки, лише 23,9% опитаних характеризуються низьким рівнем комунікативного самоконтролю.

Таблиця 9.2

Рівень вираженості комунікативного самоконтролю персоналу освітніх організацій

Рівні комунікативного самоконтролю	Вибірка 2020 р. (%)	Вибірка 2022 р. (%)
Високий рівень	16,4	25,2
Середній рівень	53,2	50,9
Низький рівень	30,4	23,9

Вищі показники комунікативного самоконтролю освітнього персоналу у вибірці 2022 р. порівняно з даними 2020 р. (високий рівень комунікативного самоконтролю спостерігався відповідно у 25,2% та 16,4% респондентів) можна частково пояснити тим, що під час першої хвилі пандемії COVID-19 навесні 2020 року більшість працівників були вимушені самоізолюватись, звичні комунікації були порушені, спілкування було обмежено і відбувалося здебільшого в дистанційному форматі, отже, не було потреби у високому комунікативному самоконтролі. Натомість навесні 2022 року (друга вибірка) під час активної фази війни педагогічні працівники прагнули до максимальної зібраності для вирішення повсякденних завдань, у тому числі для ефективного спілкування з іншими людьми, отже, рівень комунікативного самоконтролю виявився вищим. Отримані дані подібні до даних, наведених раніше, про те, що в період війни у персоналу освітніх та наукових організацій дещо зросли показники «внутрішнього контролю», порівняно з довоєнними даними (Терещенко, 2022).

Отримані нами дані свідчать, що вираженість високого рівня комунікативного самоконтролю серед освітнього персоналу є нижчою, ніж у серед керівників закладів загальної середньої освіти за даними дослідження О.В. Брюховецької (2019), у якому більшість досліджуваних (42,5%) виявили

високий рівень самоконтролю у спілкуванні і відрізняються високою пристосованістю до навколишнього середовища, що може пояснюватися специфікою управлінської діяльності керівників закладів. На відміну від результатів зазначеного дослідження керівників (Брюховецька, 2019), у наших дослідженнях 2020 та 2022 рр. в освітнього персоналу переважає середній рівень комунікативного контролю.

Наступним кроком у дослідженні був *аналіз зв'язку комунікативного самоконтролю та компонентів психічного здоров'я* освітнього персоналу. Як видно із таблиці 9.3, у процесі дослідження встановлено позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок між цим показником та рефлексивно-особистісним компонентом психічного здоров'я ($r=0,185$, $p<0,05$). Сутність цього зв'язку полягає у тому, що зі зростанням комунікативного самоконтролю зростає рівень рефлексивно-особистісного компоненту психічного здоров'я освітнього персоналу. Цей компонент висвітлює позитивне психічне здоров'я та виявляється у задоволенні життям та повноті самореалізації (Lukat, Margraf, Lutz, VanderVeld & Becker, 2016).

Таблиця 9.3

Зв'язок між комунікативним самоконтролем та компонентами психічного здоров'я освітнього персоналу (r)

Компоненти психічного здоров'я	Комунікативний самоконтроль
<i>Емоційний</i>	
тривожність	0,096
фрустрованість	0,153
агресивність	0,190*
ригідність	0,025
<i>Рефлексивно-особистісний</i>	
	0,185*
<i>Операційно-функціональний</i>	
«внутрішній контроль»	-0,015
«контроль «могутніми іншими»	-0,029
«контроль випадку»	0,076

* $p<0,05$

Окрім того констатовано позитивний статистично значущий зв'язок між показником комунікативного самоконтролю та складовою «агресивність» емоційного компоненту психічного здоров'я ($r=0,190$, $p<0,05$). Отже, респонденти з вищим рівнем комунікативного самоконтролю, тобто ті, які легше входять в різні ролі та управляють враженням, яке справляють на оточуючих, мають вищий рівень агресивності під час війни.

Слід зазначити, що значущого кореляційного зв'язку між комунікативним самоконтролем та операційно-функціональним компонентом психічного здоров'я освітнього персоналу не встановлено.

Наступним кроком дослідження був *аналіз зв'язку комунікативного самоконтролю із суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни* (табл. 9.4).

Таблиця 9.4

Зв'язок між комунікативним самоконтролем та компонентами суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу (r)

Компоненти суб'єктивного благополуччя	Комунікативний самоконтроль
Психологічне благополуччя	0,052
Фізичне здоров'я та благополуччя	0,182*
Стосунки	0,035
Суб'єктивне благополуччя	0,096

* $p < 0,05$

Констатовано, що з усіх складових суб'єктивного благополуччя «фізичне здоров'я та благополуччя» має статистично значущий зв'язок із комунікативним самоконтролем освітнього персоналу ($r=0,182$, $p < 0,05$). Сутність цього зв'язку полягає у тому, що чим вище комунікативний самоконтроль респондентів, тим вище рівень їх фізичного здоров'я та благополуччя.

Отже, встановлено значущий зв'язок між показником комунікативного самоконтролю з одного боку й рефлексивно-особистісним та емоційним компонентами психічного здоров'я, а також компонентом «фізичне здоров'я та благополуччя» суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу з іншого боку. Внаслідок цього комунікативний самоконтроль, що є важливою складовою комунікативного потенціалу освітнього персоналу в умовах війни, за результатами представленого дослідження можна розглядати як чинник психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу.

Далі розглянемо тренінг розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

9.3. «Тренінг розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

Виконуючи *друге завдання дослідження*, розглянемо зміст та структуру тренінгу розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Мета тренінгу: розвиток комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Завдання тренінгу:

1) Засвоєння освітнім персоналом знань про зміст і структуру комунікативного потенціалу та його роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

2) Оволодіння освітнім персоналом методами діагностики комунікативного потенціалу та чинників його розвитку у контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

3) Формування умінь та навичок, необхідних для розвитку комунікативного потенціалу в освітнього персоналу для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Загальний дизайн тренінгу. Тренінг складається зі вступу, основної частини та завершальної частини. У структуру тренінгу входять чотири тренінгові сесії (табл. 9.5):

Тренінгова сесія 1. «Сутність комунікативного потенціалу освітнього персоналу».

Тренінгова сесія 2. «Складові комунікативного потенціалу освітнього персоналу».

Тренінгова сесія 3. «Комунікативний потенціал та його роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення».

Тренінгова сесія 4. «Чинники та умови розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни».

У рамках технологічного підходу (Карамушка, 2022; Панок, 1997) кожна тренінгова сесія включає інформаційно-смісловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти.

Інтерактивні техніки для проведення тренінгової сесії. В ході проведення тренінгової сесії використовуються такі *організаційно-спрямовуючі* та *змістовно-сміслові* інтерактивні техніки (Карамушка, 2022):

«криголами», робота в малих групах, робота в парах, міні-лекції, групові дискусії, «мозкові штурми», метод незавершених речень, творчі проєкти та ін.

Тривалість тренінгу. Тренінг розрахований на 20 годин, з яких 2 години відведено на вступ, по 4 годин – на кожну тематичну сесію та 2 години – на підведення підсумків.

Таблиця 9.5

Структура тренінгу розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення

Структура тренінгу	Години
Вступ	2
<i>Тренінгова сесія 1.</i> «Сутність комунікативного потенціалу освітнього персоналу»	4
<i>Тренінгова сесія 2.</i> «Складові комунікативного потенціалу освітнього персоналу»	4
<i>Тренінгова сесія 3.</i> «Комунікативний потенціал та його роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»	4
<i>Тренінгова сесія 4.</i> «Чинники та умови розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»	4
Підведення підсумків тренінгу	2
Всього	20

Варто зазначити, що розробки, що лягли в основу тренінгу розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни, будуть актуальні також в умовах повоєнного відродження, що відкриває перспективи його використання після війни.

Зміст тренінгової програми

Далі розглянемо зміст тренінгу (тренінгові сесії, основні компоненти тренінгових сесій та інтерактивні техніки, які було реалізовано в кожному з компонентів).

Вступ

- *Криголам:* «Знайомство»

Учасникам пропонується по черзі назвати своє ім'я, сказати кілька слів про себе та вказати одну свою якість, яка найбільше проявляється у процесі спілкування, наприклад «уважний», «слухаючий», «говіркий» тощо.

- *Вивчення очікувань учасників тренінгу:* Ведучий запрошує учасників групи сказати кілька слів про свої сподівання чи побажання стосовно тренінгу.

- *Ознайомлення зі змістом тренінгу, визначення його цілей і завдань:* Тренер робить презентацію змісту тренінгу, його цілей та завдань.

- *Групове обговорення:* «Правила та принципи тренінгу». Тренер пропонує правила тренінгу, учасники за бажанням модифікують їх або додають власні правила, результати виконання фіксуються на фліпчарті.

Тренінгова сесія 1. «Сутність комунікативного потенціалу освітнього персоналу»

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень:* Учасникам пропонується завершити речення: «Комунікація – це...», «Комунікативний потенціал – це...», «Комунікативна компетентність освітянина полягає у...».

- *Міні-лекція:* «Розвиток комунікативного потенціалу освітнього персоналу у світлі реалізації концепції Нової української школи в умовах війни» (Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016).

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* учасники тренінгу заповнюють опитувальник «Визначення рівня комунікативності» (Дербеньова & Кунцевська, 2009), який дає можливість оцінити комунікативність учасників як здатність встановлювати і підтримувати контакти з людьми.

Діагностична вправа «Хмарочос комунікативного потенціалу»

Учасникам пропонується по черзі на дошці, на якій намальовано хмарочос, розташувати стікер зі своїм іменем ближче до останніх поверхів, якщо вони вважають свій комунікативний потенціал високим, або ближче до перших поверхів, якщо вони вважають його низьким. Вони розташовують стікер щонайближче до вікон, якщо відчують спрямованість до встановлення контактів, ближче до стін будинку, якщо така спрямованість менш виражена.

Після того, як всі учасники розмістили стікери, ведучий пропонує їм роздивитися та висловити свою думку, відповівши на запитання: «Як ви оцінюєте своє розташування і розташування учасників?», «Що ви очікували і що було несподівано?».

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Корекційно-розвивальна вправа «Встановлення контакту» (модифікація) (Дербеньова & Кунцевська, 2009)*

Ведучий пропонує учасникам рухатися по кімнаті, обираючи найбільш незнайомих людей, і вступати з ними у розмову. Учасники в парах по черзі намагаються дізнатися один про одного якнайбільше інформації. Після розмови учасники шукають нового партнера по спілкуванню.

Після вправи відбувається обговорення на тему: «Які ваші якості проявлялися, коли ви вступали в розмову? Яка поведінка партнера найбільш схилила вас до того, щоб більше розповісти про себе?»

- *Корекційно-розвивальна вправа «Крізь скло»* (Дербеньова & Кунцевська, 2009)

Один з учасників загадує певний текст на завчасно оговорену тему, записуючи його на папері, але передає його немовби крізь скло, тобто за допомогою міміки та жестів. Решта гравців розповідають про те, що вони зрозуміли.

Ступінь збігання тексту, який було відтворено більшістю гравців, і тексту, записаного одним із учасників, свідчить про вміння встановлювати контакт. Вправа сприяє формуванню взаєморозуміння партнерів та спілкуванню на невербальному рівні.

- *Робота в парах: «Діалог на професійну тему»*

Група поділяється на пари. Один з учасників починає діалог на професійну тему (наприклад, теми для дискусії: «Учні запізнюються на урок», «Як налагодити самоуправління в школі», «Учні займаються власними справами під час заняття» тощо)). Завдання іншого учасника – підтримати діалог і обговорити тему. Вони підмічають, як партнер по спілкуванню поводить себе в дискусії, які комунікативні засоби використовує, чи допомагає своєму партнеру по спілкуванню, чи є активним, чи пасивним, чи є він лідером тощо. Після завершення вправи учасники у спільній групі надають зворотний зв'язок та діляться враженнями від виконання вправи.

- *Групова дискусія: «Роль вербальних і невербальних засобів комунікації у діяльності вчителя»*

Ведучий пропонує обговорити в групі, як співвідносяться вербальні та невербальні засоби комунікації у роботі вчителя.

- *Підведення підсумків тренінгової сесії*

Тренінгова сесія 2. «Складові комунікативного потенціалу освітнього персоналу»

Інформаційно-смысловий компонент тренінгу:

- *Індивідуальна робота з літературою:* Учасникам пропонується протягом 10-15 хвилин ознайомитись з сутністю понять, представлених на інформаційних картках і розданих учасникам: емпатія, активне слухання, комунікативний самоконтроль, комунікативна толерантність, стилі комунікативної поведінки тощо (Зликов & Лукомська, 2018; Максимова, 2016; Терещенко, 2022; Andersson et al., 2022; Chuyko, Chaplak & Komisaryk, 2022).

- *Міні-лекція:* «Складові комунікативного потенціалу освітнього персоналу». У ході міні-лекції розкриваються компоненти комунікативного потенціалу освітнього персоналу: мотиваційний, когнітивний, афективний, конативний (Боровець, 2016; Єрмакова, 2012; Заїка, Гета & Вишар, 2021).

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* Опитувальник «Чи вмієте ви слухати» (Дербеньова & Кунцевська, 2009) використовується для визначення вміння учасників тренінгу повністю приділяти увагу співрозмовнику і вміння слухати.

- *Психологічний практикум:* Опитувальник «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні» (Розов, 2015) використовується для дослідження рівня комунікативного самоконтролю учасників тренінгу.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Проективна вправа* «Зоряне небо»

Учасникам пропонується в малих групах за допомогою зображень або асоціативних карт зірок та сузір'я визначити силу своєї мотивації та спрямованості до комунікації, обираючи зображення з однією, кількома зірками або певним сузір'ям. Обравши зображення, яке найбільш відповідає їхнім почуттям на даний момент, учасники розповідають про свої відчуття у зв'язку з ним, чому вони обрали саме його, та як це зображення пов'язане з їх спрямованістю до комунікації.

Після завершення роботи в малих групах учасники за бажанням обмінюються набутим досвідом у спільній групі.

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Мої сфери професійної комунікації в умовах війни»

Учасникам пропонується визначити свої сфери професійної комунікації за останні півроку (наприклад, комунікація з учнями, з батьками, з колегами, з адміністрацією закладу тощо).

Потім учасникам пропонується оцінити від (0 до 9 балів) ступінь задоволеності кожною зі сфер. Після цього учасники визначають у кожній зі сфер: а) стосунки, якими вони задоволені; б) стосунки, якими вони не задоволені; в) стосунки, які вони б хотіли змінити.

Після завершення обговорення учасники за бажанням діляться враженнями від виконання вправи.

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Індивідуальні стилі комунікативної поведінки»

Ведучий пропонує створити робочу групу з кількох учасників, у якій спільно обговорити і визначити тему групової дискусії. Ведучий повідомляє, що кожний член обраної групи шляхом жеребкування отримує завдання, яке має виконати протягом дискусії. Приклади завдань для учасників дискусії: «активне слухання»; «зацікавленість»; «демонстрація підтримки»; «демонстрація згоди»; «застосування парафраза»; «активне відстоювання власної, відмінної від інших, позиції»; «переривання інших, намагання змінити тему»; «досягнення взаєморозуміння» тощо.

Інші учасники, що не входять в робочу групу, спостерігають за обговоренням. Після завершення дискусії кожний учасник робочої групи зачитує завдання та зазначає, як він сприйняв та виконав свою роль. Група оцінює, наскільки це вийшло. На завершення вправи усі учасники тренінгу

визначають найбільш ефективні стилі комунікації та фіксують, які конструктивні стилі спілкування були використані? Чи було використано активне слухання? Який рівень комунікативного самоконтролю демонстрували учасники?

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Ваші переважаючі стилі комунікативної поведінки в умовах війни»

Учасників просять зробити список найбільш значущих ситуацій професійного спілкування за останній місяць і відповісти на запитання: «Які ваші переважаючі стилі комунікативної поведінки?», «Які з них були успішними, які не дуже?», «На які свої якості ви спиралися під час комунікації?», «Що вам допомагало і що заважало в процесі комунікації?»

- *Робота в малих групах:* «Ринок комунікативних навичок» (модифікація) (Ткалич, 2015)

Учасникам пропонується сформувати дві команди. У командах вони протягом десяти хвилин обговорюють, які цінні навички та вміння педагога у сфері спілкування вони можуть представити на ринку. Кожен учасник малої групи записує одну або кілька навичок на спеціальних картках, по одному на кожне вміння. Картки для кожної малої групи розташовують на дошці.

Після завершення підготовчої роботи відбувається відкриття ринку. Кожна група презентує свій стенд. Кожний учасник малої групи по черзі презентує своє вміння або навичку, після чого він вказує, які з навичок, представлених в іншій групі, він би хотів додати, щоб доповнити власні.

- *Робота в малих групах:* «Створення профілю комунікативно компетентного освітянина в умовах війни»

Учасникам пропонується сформувати три-чотири малі групи. Завдання для малих груп полягає в тому, щоб описати основні риси освітянина з високою комунікативною компетентністю, його найважливіші вміння та навички в умовах навчальної діяльності під час війни. Ведучий запрошує учасників кожної малої групи на ватмані (A0) відтворити схематично портрет комунікативно компетентного освітянина та вказати основні складові комунікативної компетентності (емпатія, активне слухання, комунікативний самоконтроль, комунікативна толерантність тощо). Після завершення роботи відбувається презентація профілів та обговорення у спільній групі.

- *Підведення підсумків тренінгової сесії*

Тренінгова сесія 3. «Комунікативний потенціал та його роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень:* Учасникам пропонується завершити речення: «Здоров'я – це...», «Психічне здоров'я – це...».

- *Індивідуальна робота з літературою.* Учасникам пропонується протягом 10-15 хвилини ознайомитись з сутністю понять психічне здоров'я, суб'єктивне благополуччя, представлених на інформаційних картках (Карамушка, 2021; Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін &

Ковальчук, 2022; Харитинський, 2022; Pontin, Schwannauer, Tai & Kinderman, 2013).

- *Міні-лекція:* «Зв'язок складових комунікативного потенціалу із рівнем психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу». Підготовка міні-лекції здійснюється на основі наявних публікацій з проблеми (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2021; Сергєєва, 2019).

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* Учасники заповнюють опитувальник «Шкала позитивного психічного здоров'я» (Positive Mental Health Scale) в адаптації Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко (Lukat, Margraf, Lutz, Van der Veld & Becker, 2016; Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2023). Методика дає можливість визначити позитивне психічне здоров'я, що в умовах війни є дуже суттєвим, оскільки воно позитивно «забарвлює» життєву активність людини і дає можливість зберігати стресостійкість та встановлювати соціальні контакти з людьми.

- *Психологічний практикум:* Учасники заповнюють опитувальник «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі» Е. Pontin, М. Schwannauer, S. Tai & P. Kinderman в адаптації Л. Карамушки, К. Терещенко, О. Креденцер (Карамушка, Креденцер, Терещенко, Лагодзінська, Івкін & Ковальчук, 2023) та визначають загальний показник суб'єктивного благополуччя особистості з урахуванням показників фізичного здоров'я та благополуччя, психологічного благополуччя й стосунків.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Проблемні ситуації в професійній комунікації та їх вплив на психологічне й фізичне здоров'я в умовах війни»

Учасники визначають проблемні ситуації професійної комунікації, з якими вони стикалися за останній квартал (розглядаються сфери комунікації: комунікація з учнями, з батьками, з колегами, з адміністрацією тощо). Потім учасники відносять ці проблеми до двох груп: психологічні та організаційні. Наприклад, психологічні проблеми – проблеми сприйняття партнера, інтеракції з партнером, емоційних станів партнерів по спілкуванню тощо. Організаційні проблеми – проблеми простору, часу для спілкування, зовнішні втручання тощо.

Далі учасники обговорюють, що вони відчували під час цих ситуацій та як ці ситуації вплинули на їхнє психологічне та фізичне здоров'я. Учасникам пропонується заповнити відповідну таблицю:

Сфери професійної комунікації	Проблемні ситуації професійної комунікації	Види проблем (психологічні або організаційні)	Психологічне та фізичне самопочуття під час вирішення проблемних ситуацій

Після завершення індивідуальної роботи відбувається обговорення її результатів у спільній групі.

- *Індивідуальна робота:* «Які вміння та навички комунікації ви використовували для вирішення емоційно напружених ситуацій професійного спілкування під час війни?»

Учасників просять пригадати емоційно напружені ситуації професійного спілкування за останній квартал (можна використати перелік ситуацій, зроблений під час виконання попередньої вправи) й відповісти на запитання: «Які вміння та навички комунікації ви використовували для вирішення емоційно напружених ситуацій професійного спілкування?», «Використання яких вмінь та навичок було успішним, а яких не дуже?», «Що вам допомагало і що заважало в процесі вирішення цих ситуацій?», «Що ви відчували після вирішення цих проблемних ситуацій?».

Після завершення індивідуальної роботи відбувається обговорення її результатів у спільній групі.

- *Робота в парах:* «Зниження напруженості в процесі комунікації»

Ведучий пропонує учасникам розбитися на пари. Учасники в парах по черзі звертаються один до одного з емоційно напруженою професійною ситуацією, що не носить особистісного характеру. Завдання іншого учасника – тим чи іншим чином зняти емоційну напруженість у партнера, який до нього звертається. Потім учасники міняються парами і повторюють вправу з новим партнером.

Далі у спільній групі відбувається обговорення того, які прийоми були використані для зняття напруженості, наприклад: надання можливості партнеру виговоритися, активне слухання, парафраз, вияв підтримки тощо.

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Як впливає вирішення напружених ситуацій професійної комунікації на суб'єктивне благополуччя в умовах війни?»

Ведучий запрошує учасників: «Пригадайте напружені ситуації професійного спілкування за останній місяць, з якими, на вашу думку, ви успішно впоралися та проявили самоконтроль».

Учасники відповідають на такі запитання: «Як ви відчували себе після того, як впоралися з ними?», «Як це вплинуло на ваше: а) психологічне благополуччя; б) фізичне благополуччя; в) соціальне благополуччя і стосунки?».

- *Робота в малих групах:* «Основні принципи комунікативної поведінки освітнього персоналу у контексті створення психологічно безпечного простору в закладах освіти в умовах війни»

Учасники формують кілька малих груп. Ведучий пропонує кожній групі розробити принципи комунікативної поведінки освітнього персоналу у контексті створення психологічно безпечного простору в закладах освіти в умовах війни, наприклад: «Дотримання етичних норм взаємодії», «Недопущення проявів будь-якого насильства (психологічного, фізичного

тощо)». Після завершення роботи кожна мала група презентує свої знахідки, які фіксуються на фліпчарті, і формується загальний перелік принципів.

- *Підведення підсумків тренінгової сесії*

Тренінгова сесія 4. «Чинники та умови розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»

Інформаційно-смісловий компонент тренінгу:

- *Метод незавершених речень:* Учасникам пропонується завершити речення: «До особистісних характеристик, що впливають на комунікативний потенціал освітнього персоналу, можна віднести...»

- *Міні-лекція:* «Чинники розвитку комунікативного потенціалу освітнього персоналу». Підготовка міні-лекції здійснюється на основі наявних публікацій з проблеми (Єрмакова, 2012; Заїка, Гета & Вишар, 2021; Максимова, 2016; Сергєєва, 2019; Güleç & Leylek, 2018).

Діагностичний компонент тренінгу:

- *Психологічний практикум:* За допомогою шкали стресостійкості Коннора-Девідсона (CD-RISC) (Школіна, Шаповал, Орлова, Кедик & Станіславчук, 2020) учасники оцінюють власний рівень стресостійкості та за бажанням діляться результатами діагностики у групі.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу:

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Як впливає стресостійкість вчителя на поведінку у напружених ситуаціях професійної комунікації в умовах війни?»

Учасників просять протягом 10 хвилин пригадати емоційно напружені ситуації професійного спілкування за останній місяць і визначити, чи впливала їх стресостійкість на їхню поведінку у напружених ситуаціях професійної комунікації. Якщо так, то яким чином впливала?

Після завершення роботи відбувається обговорення її результатів у спільній групі.

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Мої особистісні ресурси»

Учасників тренінгу просять сконцентруватися на особистісних ресурсах, які вони у себе виявили, і на які вони можуть спиратися у ході професійної комунікації. Учасникам пропонується у першій колонці перелічити свої сильні сторони, якості, які є ресурсом у конфліктних, напружених ситуаціях. У другій колонці учасників запрошують позначити якості, які вони хотіли би у себе розвивати, свій потенціал.

Після завершення роботи відбувається обмін досвідом у спільній групі.

- *Мозковий штурм:* «Які умови сприяють розвитку комунікативного потенціалу освітнього персоналу у контексті створення безпечного психологічного простору у вашій організації?»

- *Корекційно-розвивальна вправа* «Сприйняття особистих меж як умова створення безпечного психологічного простору»

Учасники поділяються на дві групи. Кожний з членів першої групи за допомогою підручних засобів (паперові або тканинні стрічки, нитки, крейда,

прапорці тощо) знаходить і окреслює свої особисті межі у кімнаті як вираз внутрішнього відчуття особистого простору. Після цього учасники презентують свій простір, яким вони його бачать: великим чи малим, посередині кімнати чи в кутку, різнокольоровим чи однотонним тощо. Потім членам другої групи пропонується пройти через кімнату від однієї стіни до іншої, не порушуючи особистих меж учасників іншої групи. Вони можуть порушити особистий простір іншого учасника, тільки запитавши в нього дозволу або домовившись з ним. Потім члени двох груп міняються ролями. Наприкінці вправи відбувається обговорення почуттів та реакцій учасників у обох ролях у спільній групі.

- *Підведення підсумків тренінгової сесії*

Підведення підсумків тренінгу

- *Заключний творчий проєкт:* «Квітка комунікативного потенціалу освітнього персоналу в умовах війни» (модифікація) (Арефнія, 2024)

Учасникам тренінгу пропонується у спільній групі зобразити на великому плакаті комунікативний потенціал вчителя у вигляді квітки, де серцевина – комунікативний потенціал, пелюстки – його складові, стовбур – комунікативна поведінка, листя – особистісні чинники, що впливають на комунікативний потенціал вчителя. Потім учасники зображають оточення квітки – особистісні та професійні умови, що сприяють або заважають розвитку комунікативного потенціалу освітнього персоналу в умовах війни. У процесі виконання вправи кожний з учасників тренінгу додає свою деталь у спільний проєкт. На завершення роботи відбувається обговорення результату виконання завдання у спільній групі, учасники вказують та інтерпретують деталі, які вони додали.

- *Рефлексія заняття (групове обговорення):* «Що дав мені цей тренінг?»

- *Заповнення анкети:* Учасникам пропонується заповнити анкети і надати зворотний зв'язок стосовно тренінгу, відповівши на запитання: «Наскільки ефективні були для мене методи та форми роботи, запропоновані під час тренінгу?», «Наскільки корисні для мене були знання, отримані під час тренінгу?», «Наскільки корисні для мене були вміння та навички, надбані під час тренінгу?», «Наскільки ефективним був для мене тренінг в цілому?»

- *Завершальна вправа:* «Мої побажання учасникам тренінгу»

Ведучий пропонує кожному учаснику по черзі висловити свої побажання іншим учасникам тренінгу.

Висновки до розділу 9

1. *Комунікативний потенціал особистості* розглядається як складний інтегративний феномен, що відображає сукупність особистісних характеристик, можливостей, мотивів, установок, здібностей, комунікативних знань, вмінь та навичок, які виявляються у процесі комунікації та відображають її індивідуальний стиль комунікативної поведінки.

Комунікативний потенціал освітнього персоналу визначається нами як складний багатомірний психологічний конструкт, що поєднує комунікативні знання, комунікативні характеристики, мотиви, комунікативні вміння та навички, які виявляються у процесі взаємодії з учасниками освітнього процесу та визначають індивідуальний стиль комунікативної поведінки освітнього персоналу. У структурі комунікативного потенціалу освітнього персоналу виокремлено такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, афективний, конативний.

Комунікативний самоконтроль освітнього персоналу трактується як важлива складова комунікативного потенціалу та здатність людини усвідомлювати свою поведінку у процесі комунікації, застосовувати свої комунікативні здібності та навички з метою здійснювати контроль над своєю комунікативною поведінкою та пристосовувати її до поточних умов.

2. Результати *діагностики показника комунікативного самоконтролю як складової комунікативного потенціалу персоналу освітніх організацій* показали наступне: а) встановлено, що показник комунікативного самоконтролю як складової комунікативного потенціалу освітнього персоналу відповідає середньому рівню; б) констатовано значущий зв'язок між показником комунікативного самоконтролю з одного боку й рефлексивно-особистісним та емоційним компонентами психічного здоров'я з іншого боку; в) виявлено зв'язок між показником комунікативного самоконтролю та компонентом «фізичне здоров'я та благополуччя» суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу; г) комунікативний самоконтроль за результатами представленого дослідження можна розглядати як чинник психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни.

3. Розроблено *тренінгову програму «Тренінг розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»*. У структуру тренінгу входять чотири тренінгові сесії: 1) «Сутність комунікативного потенціалу освітнього персоналу»; 2) «Складові комунікативного потенціалу освітнього персоналу»; 3) «Комунікативний потенціал та його роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення»; 4) «Чинники та умови розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення». Кожна тренінгова сесія включає інформаційно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти.

Тренінг розвитку комунікативного потенціалу як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та благополуччя освітнього персоналу в умовах війни, який розроблений у рамках технологічного підходу, сприяє: а) засвоєнню освітнім персоналом знань про зміст та структуру комунікативного потенціалу та його роль у забезпеченні психічного здоров'я й благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення; б) оволодінню освітнім персоналом методами діагностики

комунікативного потенціалу та чинників його розвитку в контексті забезпечення психічного здоров'я й благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення; в) формуванню умінь та навичок, необхідних для розвитку комунікативного потенціалу в освітнього персоналу для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Список використаних джерел

1. Арефнія, С. (2024). Психологічні засоби підтримки та підвищення рівня адаптації жінок-біженок за кордоном на прикладі експериментальної групи. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 31(1), 62–74.
2. Бондарчук, О. І., & Пінчук, Н. І. (2023). Психологічне здоров'я особистості: сутність, індикатори, умови підтримки та відновлення під час війни і в повоєнний час. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 25(54), 28-43.
3. Боровець, О. В. (2016). Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Інноватика у вихованні*, 4, 82-89.
4. Брюховецька, О. В. (2019). Особливості комунікативного контролю як чинника професійної толерантності керівників закладів середньої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 7(36), 21–33. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2019-7\(36\)-21-33](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2019-7(36)-21-33)
5. Власов, П. К., & Киселева, А. А. (2018). Продуктивная коммуникация. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 50, 46-50.
6. Дегтярєва, Т. В. (2013). Постановка проблеми психологічної безпеки освітнього середовища вищих навчальних закладів. *Практична психологія XXI століття: проблеми та перспективи* (с. 38-41). Центр планування кар'єри.
7. Дербеньова, А. Г., & Кунцевська, А. В. (2009). *Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів. Основа*.
8. Єрмакова, З.І. (2012). Місце комунікативного потенціалу індивіда в розвитку моральних норм і відносин між людьми. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2(18), 58-61.
9. Загорська, О. І. (2019). Вектори психологічного здоров'я особистості. *Сучасні психологічні тенденції підтримки та відновлення психічного здоров'я особистості: теорія та практика* (с. 29-31). Українська інженерно-педагогічна академія.
10. Заїка, В.М., Гета, А. В., & Вишар, Є. В. (2021). Комунікативний потенціал майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 1(48), 148-152. <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2021.48.148-152>
11. Зливков, В. Л., & Лукомська, С. О. (2018). *Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід*. 2-е вид. П.П. Лисенко М.М.
12. Карамушка, Л. М. (2003). *Психологія управління*. Міленіум.
13. Карамушка, Л. М. (2022). *Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу)*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
14. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. (2021). *Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

15. Карамушка, Л., Креденцер, О., Терещенко, К., Лагодзінська, В., Івкін, В., & Ковальчук, О. (2022). Особливості психічного здоров'я персоналу освітніх та наукових організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(25), 62–74.
16. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Лагодзінська, В. І., Івкін, В. М., & Ковальчук, О. С. (2023). *Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/733813/1/Karamushka_praktykum.pdf
17. Карамушка, Л. М., & Шевченко, А. М. (2019). *Вплив освітнього середовища на забезпечення психологічного здоров'я менеджерів та педагогічних працівників освітніх організацій*. КНЗ КОР «КОПОПК».
18. Кондратюк, І. Б. (2017). Актуалізація психологічного дисбалансу у комунікативній ситуації: теоретичний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*, 2(86), 83-88.
19. Максимова, О. О. (2016). Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*, 5(136), 59–63.
20. Мартиненко, І. В. (2017). Комунікативний потенціал особистості як об'єкт психокорекційного впливу у системі формування комунікативної діяльності дітей із системними порушеннями мовлення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 27, 71-76. <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/149/204>
21. Марчик, В. І., Бороденко, В. І., & Пархоменко, Т. А. (2020). Комунікативний потенціал молоді у закладах освіти різного спрямування. *The 4th International Scientific and Practical Conference "Fundamental and Applied Research in the Modern World" (November 18-20, 2020)*. (P. 721-725). VoScience Publisher.
22. *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
23. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2010). *Психологія професійної комунікації*. Книги-XXI.
24. Панок, В.Г. (1997). До побудови теоретичних засад української практичної психології. *Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнар. конф.* (с. 344-351).
25. Розов, В. І. (2015). *Комунікативна підготовка співробітників правоохоронних органів*. Центр учбової літератури.
26. Сергєєва, І. С. (2019). Конструктивне спілкування як засіб зниження стресу та збереження психічного здоров'я майбутніх педагогів. *Сучасні психологічні тенденції підтримки та відновлення психічного здоров'я особистості: теорія та практика: матеріали Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (13-14 грудня 2019 року)*. (с. 25-27). Українська інженерно-педагогічна академія.
27. Соловей, О. А. (2013). Теоретичні аспекти дослідження комунікативного потенціалу особистості. *Психологічні перспективи*, 21, 213-221.
28. Терещенко, К. (2021). Толерантність як детермінанта забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 110-118. <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/opep/article/view/272>
29. Терещенко, К. (2022). Комунікативний самоконтроль як чинник забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2(26), 115–120.
30. Ткалич, М. Г. (2015). *Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій*. ЗНУ.
31. Хамітов, Н. (2002). Комунікація. *Філософський енциклопедичний словник*. В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України.
32. Харитинський, А. (2022). Психологічний зміст поняття суб'єктивного благополуччя особистості. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 149-159. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.15>
33. Храбан, Т. (2022). Емоційний інтелект як ресурс ефективності Збройних сил. *Психологічний часопис*, 8(3), 55-64. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.3.5>

34. Школіна, Н. В., Шаповал, І. І., Орлова, І. В., Кедик, І. О., & Станіславчук, М. А. (2020). Адаптація та валідація україномовної версії шкали стресостійкості Коннора — Девідсона-10 (CD-RISC-10): апробація у хворих на анкілозивний спондиліт. *Український ревматологічний журнал*, 2(80), 66-72. 10.32471/rheumatology.2707-6970.80.15236
35. Aguilar, S., & George, B. (2019). A Review of the Linkages between Emotional Intelligence and Leadership in the Military Forces. *Business Ethics and Leadership*, 3(2), 29-38. [http://doi.org/10.21272/bel.3\(2\).29-38.2019](http://doi.org/10.21272/bel.3(2).29-38.2019)
36. Andersson, K., Sandgren, O., Rosqvist, I., Lyberg Åhlander, V., Hansson, K., & Sahlén, B. (2022). Enhancing teachers' classroom communication skills – Measuring the effect of a continued professional development programme for mainstream school teachers. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(2), 166-179. <https://doi.org/10.1177/02656590211070997>
37. Chuyko, H., Chaplak, Y., & Komisaryk, M. (2022). Peculiarities of manifestations of communicative tolerance of students in the conditions of quarantine insulation. *Psychological journal*, 8(3), 27-45. <https://doi.org/10.31108/1.2022.8.3.3>
38. Güleç, S., & Leylek, B. Ş. (2018). Communication skills of classroom teachers according to various variables. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 857–862.
39. Lewińska, M. (2016). The Role of Communication in Military Leadership. *Journal of Corporate Responsibility and Leadership*, 2(1):37. <https://doi.org/10.12775/JCRL.2015.003>
40. Lukat, J, Margraf, J., Lutz, R., VanderVeld, W. M., & Becker E S. (2016). Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*, 4(8). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0111-x>
41. Marynchenko, H., Biriuk, L., Korsikova, K., Polozova, O., & Vergolyas, M. (2022). Ways to Improve the Communicative Skills of Pedagogical Specialties Students in the Higher Educational Institutions. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(6), 24 – 34.
42. Pebole, M. M., Lyons, R. C., & Gobin, R. L. (2022). Correlates and consequences of emotion regulation difficulties among OEF/OIF/OND veterans. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(2), 326–335. <https://doi.org/10.1037/tra0001046>
43. Pontin, P., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, M. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 11:150. doi:10.1186/1477-7525-11-150
44. Roscoe, R. & Anderson, J. (2019). Civilian and Veteran Perceptions of Communicated Stigma about Veterans with PTSD. *Journal of the SCASD*, 5, Article 1. <https://openprairie.sdstate.edu/discoursejournal/vol5/iss1/1>
45. Shirley, D. M., Metz, A. J., Hinkson, Jr., K. D., DrakeBrooks, M. M., Taylor, J. M., Artman, S. E., Burningham, C., & Bryan, C. J. (2022). Academic Performance of College Student Servicemembers and Veterans: The Influence of Emotion Regulation, Self-Efficacy, and PTSD Symptom Severity. *Journal of Veterans Studies*, 8(1), 186–203. <https://doi.org/10.21061/jvs.v8i1.314>

РОЗДІЛ 10

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

10.1. Поняття про професійну самоефективність та її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

10.2. Рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій та її зв'язок з психічним здоров'ям та суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

10.3. «Тренінг розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

10.1. Поняття про професійну самоефективність та її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

Важливим та актуальним завданням сьогодення для психологів є пошук дієвих чинників, що сприяють підвищенню ефективності діяльності персоналу освітніх організацій в умовах війни та забезпечують його психічне здоров'я.

Аналіз літератури (Вовк, 2010; Титаренко, 2018; Bandura, 1997; Gull, 2016; Nauta, 2004 та ін.) та наші попередні розробки (Креденцер, 2016; 2021) показали, що одним із таких чинників є *самоефективність особистості в цілому та, зокрема, професійна самоефективність*. Адже серед механізмів діяльності людини жоден не є більш центральним або всеосяжним, ніж переконання людей у своїй ефективності керувати власним функціонуванням і здійснювати контроль над подіями, які впливають на їхнє життя (Bandura, 1997). Почуття особистої ефективності є основою людської волі. Як і інші чинники не слугували орієнтирами та мотиваторами, вони вкорінені в основному переконанні, що людина має силу досягти бажаних результатів своїми діями.

Базуючись на наших попередніх дослідженнях (Креденцер, 2016, 2021), ми визначаємо *самоефективність* як систему суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях, яка має оцінювальний характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення певних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені завдання.

Одним із видів самоефективності є професійна самоефективність (occupational self-efficacy). Це поняття було запроваджено зарубіжними психологами В. Schyns & G. von Collani (2002), базуючись на поглядах А. Bandura (1997). А. Bandura (1997) виділяє загальну самоефективність та специфічну (визначається до конкретного завдання), тому, на нашу думку, варто говорити про те, що в кожному виді людської діяльності та в кожній сфері можна виділяти окремий вид самоефективності. За підходом В. Schyns & G. von Collani (2002), аналіз професійної самоефективності дозволить порівняти самоефективність між різними типами робочих місць або професій, що є суттєвим в контексті досліджень в сфері організаційної психології.

Професійна самоефективність - це переконаність людини у здатності успішно та ефективно виконувати завдання, пов'язані з її роботою, професією (Schyns & Collani, 2002). Професійна самоефективність є частиною професійної «Я-концепції» особистості (Гальцева, 2015).

Після публікацій робіт В. Schyns & G. von Collani щодо розробки ними відповідного дослідницького інструменту, а саме «Шкали професійної самоефективності», дослідження професійної самоефективності набули досить великої популярності в різних соціально-економічних сферах та у різних професійних категоріях. Найчастіше в цих дослідженнях професійна самоефективність розглядається як суттєва корелята таких організаційних показників, як: кар'єра, задоволеність роботою, відданість, залученість до роботи та продуктивність роботи в цілому. Доведено, що професійна самоефективність виступає певним «буфером» щодо професійного стресу, вигорання тощо.

Так, D. Bernaldes-Turpo et al. (2022) проаналізували посередницьку роль залученості до роботи у взаємозв'язку між професійним вигоранням, професійною самоефективністю, задоволеністю життям та продуктивністю роботи перуанських медичних працівників. Було виявлено, що професійна самоефективність позитивно пов'язана із залученням до роботи та задоволеністю життям, тоді як існував негативний зв'язок із професійним вигоранням.

Досліджуючи персонал організацій у приватному та державному секторах, С. Guarnaccia et al. (2018) визначили, що нестабільність роботи негативно вплинула на залучення до роботи, задоволеність роботою та загальний стан здоров'я, в той час як професійна самоефективність опосередковувала взаємозв'язок між нестабільністю роботи, залученням до роботи, задоволеністю роботою та здоров'ям працівників. Дослідники підкреслюють, що під час економічної кризи, коли неможливо гарантувати стабільність роботи, менеджери організацій можуть розглядати професійну самоефективність як вагомий психологічний ресурс.

Китайські дослідники Е. Liu & J. Huang, (2019) перевірили, як професійна самоефективність пов'язана з організаційною відданістю та як вона опосередковано впливає на залучення до роботи. Учасниками дослідження були 328 студентів магістрів ділового адміністрування в Китаї. Результати

показали, що професійна самоефективність справляла прямий вплив на організаційну відданість і опосередкований вплив на залучення до роботи через посередництво організаційної відданості. Дослідники підкреслюють, що професійну самоефективність можна використовувати для прогнозування залучення до роботи.

Підсумовуючи, зазначимо, що люди з високою професійною самоефективністю, ймовірно, ставитимуть перед собою вищі цілі, пов'язані з кар'єрою, докладуть більше зусиль у свою кар'єру, довше виконуватимуть різноманітні завдання, пов'язані з успіхом (Abele & Spurk, 2009; Bandura, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1994) і повідомляють про високий рівень задоволеності роботою (Schyns & Collani, 2002).

Певна увага дослідженню професійної самоефективності була приділена й українськими вченими.

Так, О. Кревська (2016), досліджуючи мотиваційну детермінацію професійної самоефективності в межах політичної реалізації особистості, визначає професійну самоефективність як усвідомлену здатність фахівця вирішувати складні професійні ситуації, ефективно виконувати професійну діяльність завдяки сформованим компетенціям і мобілізації здібностей.

Н. Лаптева (2020) здійснила психометричну адаптацію українського перекладу Шкали професійної самоефективності (Schyns & Collani, 2002) – на вибірці працівників українських комерційних компаній. Дослідниця встановила, що висока професійна самоефективність індивіда характеризується його впевненістю у здатності ініціювати дії щодо власного життя та життя інших людей, а також бути активним і незалежним у соціальних відносинах. Відповідно, конструкти професійної самоефективності та базові позитивні особистісні риси пов'язані один з одним (Лаптева, 2020).

Окрім того, ряд зарубіжних фахівців досліджували *професійну самоефективність в освітніх організаціях*, пов'язуючи її з інноваційною поведінкою, залученістю до роботи, задоволеністю працею та загальною продуктивністю, психологічним благополуччям.

Наприклад, J. Konermann (2012) у своєму дисертаційному дослідженні проаналізував вплив професійної самоефективності на залученість роботою та інноваційну поведінку вчителів середньої школи. Результати дослідження показали, що професійна самоефективність опосередкувала зв'язок між роботою та інноваційною поведінкою, а також впливала на залученість роботою.

Дані онлайн-опитування вчителів початкової, середньої та професійно-технічної освіти в Нідерландах показали, що задоволення основних психологічних потреб впливає як на внутрішню мотивацію, так і на професійну самоефективність, і що остання також досить потужно детермінує інноваційну поведінку (Klaeijssen, Vermeulen & Martens, 2018).

R. Alon, R.G. Cinamon & D. Aram (2023), досліджуючи шкільних консультанток ізраїльських шкіл, довели, що характеристики їхньої роботи

можуть впливати на професійну самоефективність, що теж впливає на такі результати, як задоволеність життям і роботою.

F. Salimirad & N.L. Srimathi, (2016) довели, що професійна самоефективність і психологічне благополуччя є фасилітаторами, які впливають на продуктивність вчителів в освітній сфері.

Окрім того, професійна самоефективність була досліджена в контексті її зв'язку з кар'єрою вчителів. Так, P. Runhaar, M. Bouwmans & M. Vermeulen (2019) провели дослідження серед 220 голандських вчителів та довели, що чим більше вчителі сприймали наявність загальношкільних процедур і правил, що стосуються управління кар'єрою, і чим більше вони сприймали підтримку кар'єри з боку своїх керівників, тим вищою була їхня професійна самоефективність і орієнтація на цілі навчання. Так само результати вказують на те, що ці вищі рівні самоефективності та орієнтації на навчання сприяли участі вчителів у самоуправлінні кар'єрою.

Що стосується досліджень професійної самоефективності в освітніх організаціях в Україні, то в наших попередніх роботах нами було адаптовано вище згадану методику «Шкала професійної самоефективності» (Schyns & von Collani, 2002) на вибірці українських вчителів та проаналізовано вплив різних видів самоефективності персоналу освітніх організацій на психологічне здоров'я в умовах пандемії, спричинене COVID-19 (Креденцер, 2021).

На важливість значення самоефективності в цілому та, зокрема, професійної самоефективності в умовах війни наголошують зарубіжні дослідники (Berger & Gelkopf, 2011; Solomon, Benbenishty & Mikulincer, 1991; Soltani, Karaminia & Hashemian, 2014).

Насамперед слід зазначити, що загальна самоефективність в умовах війни досліджується на різних категоріях населення і щодо різних видів діяльності: Z. Solomon, R. Benbenishty & M. Mikulincer (1991) – бойовий стрес, поточний психіатричний статус та самоефективність ізраїльських солдатів, H. Eltanamly et al. (2023) – самоефективність батьків-біженців та ін.).

Що стосується професійної самоефективності, то R. Berger & M. Gelkopf (2011) виявили також підвищення професійної самоефективності після психологічних втручань. Дослідники показали, що медсестри дитячих клінік мають підвищений рівень вторинної травматизації. Порівнюючи результати контрольної та експериментальної груп, вони довели, що експериментальна група завдяки психологічному втручанню значно покращила показник професійної самоефективності, а також знизила рівень вторинної травматизації. Крім того, покращення всіх показників вторинної травматизації супроводжувалося покращенням оцінок професійної самоефективності.

Ці дослідження підтверджують наші розробки щодо можливості підвищення професійної самоефективності за допомогою психологічних інтервенцій (Креденцер, 2019).

Після початку повномасштабного вторгнення рф в Україну низка українських науковців дослідили особливості самоефективності українців в умовах війни.

Так, О. Кокун (2022) в межах Всеукраїнського опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни» (червень-липень 2022 р.) на вибірці 1257 осіб дослідив рівень загальної самооефективності українців. Результати дослідження показали, що рівень самооефективності досліджуваної вибірки виявився достовірно нижчим, ніж той, що було зафіксовано на вибірці 1027 фахівців у довоєнний період (Кокун, 2022).

Водночас така тенденція може дещо диференціюватись в залежності від категорії досліджуваної вибірки. Так, Г. Гура (2023) за допомогою «Шкали професійної самооефективності» дослідив професійну самооефективність керівників українського бізнесу під час війни. Результати дослідження показали, що 79,82 % опитаних охарактеризували свої компетенції в роботі як високі або дуже високі. Як зазначає автор, високий рівень загальної та професійної самооефективності керівників цілком виправданий і функціональний – вони мають бути впевнені у власній здатності вирішити будь-які завдання та проблеми, що виникають в діяльності організації. Отримані емпіричні дані підтверджують роль самооефективності як сприятливого чинника життєстійкості та стресостійкості. Віра в успішність докладених зусиль спрямовує, підтримує і контролює поведінку керівників. Переконавання щодо спроможності власної адаптації до важкої ситуації сприяє більш активній діяльності та адекватним копінгам (Гура, 2023).

Наприкінці відзначимо, що самооефективність відіграє ключову роль у реакціях на стрес, якості подолання загрозливих ситуацій та травмивних подій (Bandura, 1997; Benight & Bandura, 2004; Титаренко, 2019).

С. Benight & А. Bandura (2004) об'єднали результати різноманітних досліджень про узагальнену роль самооефективності у відновленні після різних типів травматичного досвіду. Вони включають природні лиха, технічні катастрофи, терористичні атаки, військові дії, а також сексуальні та злочинні напади. У цих різних багатофакторних аналізах самооефективність подолання виникає як головний посередник посттравматичного відновлення. Перевірка її внеску в посттравматичне відновлення через широкий спектр травм підтверджує центральну роль стимулюючої та захисної функції віри у свою здатність здійснювати певну міру контролю над травматичними труднощами (Benight & Bandura, 2004.)

Т.М. Титаренко (2018), розглядаючи критерії відновлення психічного здоров'я людини після тривалої травматизації, підкреслює, що в цей період ентузіазм відчутно меншає, креативні задуми майже не виникають, а якщо і пробуджуються, то реалізувати їх людина навіть не намагається, бо немає ані сил, ані впевненості у собі, ані віри в те, що це має хоч якісь перспективи. У такий спосіб, авторка виділяє один із критеріїв відновлення психічного здоров'я – це можливість підтримання продуктивності і самооефективності особистості, оновлення здатності до самореалізації, підвищення креативності у ставленні до власного життя. Дослідниця зазначає, що внаслідок тривалої травматизації суттєво знижуються соціально-адаптивні можливості людей, втрачається колишній рівень особистісної цілісності, комунікативної

компетентності, професійної самоефективності, психологічного благополуччя. З іншого боку, дослідниця підкреслює значущість психологічних інтервенцій для підвищення самоефективності травмованих для відновлення та посттравматичного зростання (Титаренко, 2018).

Враховуючи це, можемо стверджувати, що самоефективність виступає вагомим чинником повоєнного відновлення особистості.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що проблема професійної самоефективності в контексті забезпечення психічного здоров'я в умовах війни та повоєнного відновлення є актуальним питанням. Водночас воно залишається не дослідженим у вітчизняній психології, зокрема, щодо персоналу освітніх організацій.

Виходячи із актуальності та недостатнього вивчення проблеми, нами було визначено такі **завдання емпіричного дослідження**:

1. Проаналізувати рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій та зв'язок з психологічним здоров'ям та суб'єктивними благополуччям освітнього персоналу в умовах війни.

2. Розробити тренінг розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій в контексті забезпечення психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відродження.

10.2. Рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій та її зв'язок з психічним здоров'ям та суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

В межах реалізації діагностичного компонента технології нами було проведено емпіричне дослідження професійної самоефективності персоналу освітніх організацій в умовах війни.

Проаналізуємо, насамперед, **рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій**.

Як бачимо із таблиці 10.1, професійна самоефективність відповідає рівню вище середнього ($M=28,16$, $SD=5,67$).

Таблиця 10.1

Рівень розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій

	Min	Max	M	SD
Професійна самоефективність	11,00	36,00	28,16	5,67

На рис. 10.1 представлені результати, що стосуються кількісного розподілу освітян за рівнями розвитку професійної самоєфективності. Як свідчать отримані дані, на високому рівні професійна самоєфективність представлена у 25 % персоналу освітніх організацій, на середньому – у 42 %, на низькому – у 33 %.

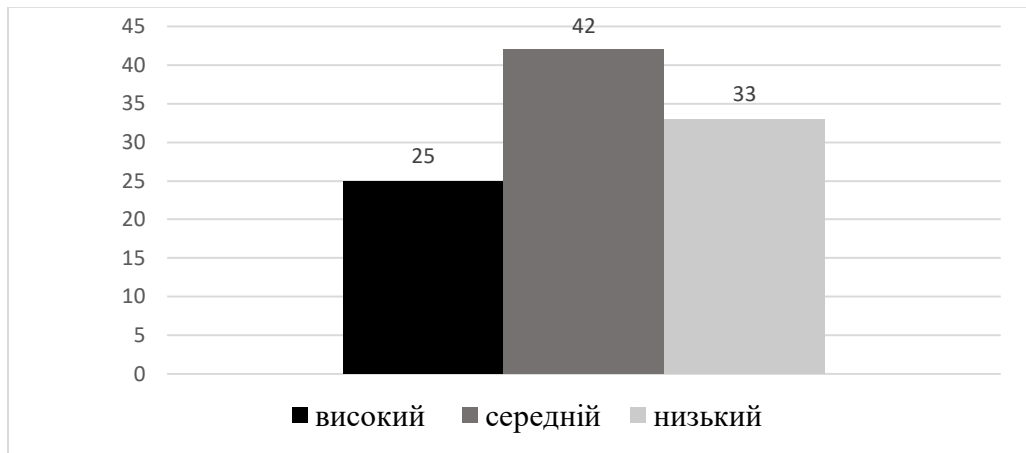


Рис. 10.1. Рівні розвитку професійної самоєфективності персоналу освітніх організацій (у % до загальної кількості опитаних)

Отже, на наш погляд, на основі отриманих даних ми можемо констатувати, що у освітян спостерігається недостатній рівень розвитку переконаності освітян у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з їх роботою.

Це може проявлятися в деяких ускладненнях, пов'язаних з плануванням діяльності, ненаполегливістю, невпевненістю, небажанням долати труднощі як у вирішенні професійних завдань, так і в побудові соціальних контактів. Проблемним місцем виступає значний відсоток респондентів з низьким та середнім рівнями самоєфективності.

Порівнюючи отримані дані з результатами наших попередніх досліджень (Креденцер, 2021), що здійснювались під час пандемії, спричиненою COVID-19, можемо говорити про те, що рівень професійної самоєфективності залишається недостатньо високим, хоча й він дещо підвищився у порівнянні з періодом пандемії. На наш погляд, це можна пояснити тим, що вчителі взагалі не мали досвіду роботи в умовах пандемії та війни, а, як відомо, одним із джерел самоєфективності є позитивний власний досвід та приклад іншої людини (Bandura, 1997). Окрім того, діяльність в умовах війни супроводжується погіршенням фізичного та психічного здоров'я працівників освітніх організацій, що, як одне із джерел самоєфективності, не може не впливати негативно на рівень її розвитку.

Далі проаналізуємо дані, отримані в результаті виконання **другого завдання**.

Зупинимось, насамперед, на аналізі даних, що стосуються зв'язку професійної самоєфективності з психологічним здоров'ям персоналу освітніх організацій в умовах війни.

Таблиця 10.2

Зв'язок між професійною самоефективністю та рівнем вираженості компонентів психічного здоров'я персоналу освітніх організацій (r)

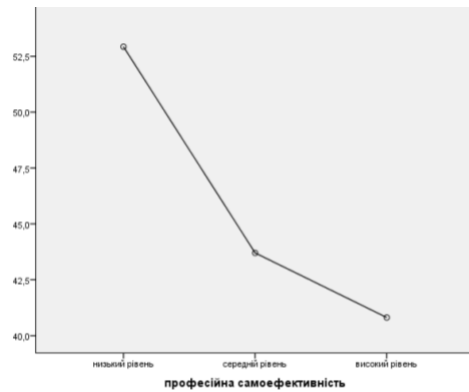
Компоненти психічного здоров'я	Професійна самоефективність
<i>Емоційний компонент</i>	
тривожність	-0,501***
фрустрованість	-0,491***
агресивність	-0,208*
ригідність	-0,416***
<i>Рефлексивно-особистісний</i>	
<i>Операційно-функціональний:</i>	
«внутрішній контроль»	0,358***
«контроль «могутніми іншими»	0,195*
«контроль випадку»	-0,233*

Як бачимо в табл. 10.2, професійна самоефективність має потужний зв'язок зі всіма компонентами психічного здоров'я. Так, професійна самоефективність має зворотній зв'язок з емоційним компонентом, зокрема з тривожністю ($r=-0,501$; $p<0,001$), фрустрованістю ($r=-0,491$; $p<0,001$), агресивністю ($r=-0,208$; $p<0,05$) та ригідністю ($r=-0,416$; $p<0,001$). Суть цього зв'язку полягає у тому, що зі збільшенням рівня професійної самоефективності зменшується вияв таких негативних емоцій, як тривожність, фрустрованість, агресивність та ригідність. Також встановлено, що професійна самоефективність позитивно корелює з рефлексивно-особистісним компонентом ($r=0,558$; $p<0,001$), на підставі чого ми можемо говорити про те, що зі збільшенням професійної самоефективності зростає і позитивне психічне здоров'я. Окрім того, встановлено статистично значущий зв'язок з операційно-функціональним компонентом («внутрішній контроль») ($r=0,358$; $p<0,001$), «контроль «могутніми іншими» ($r=0,195$; $p<0,05$) та обернений статистично значущий зв'язок з «контролем випадку» ($r=-0,233$; $p<0,05$). Суть цього зв'язку полягає в тому, що зі збільшенням професійної самоефективності у контролі над психологічним здоров'ям зростає внутрішній контроль та контроль «могутніми іншими» і зменшується «контроль випадку».

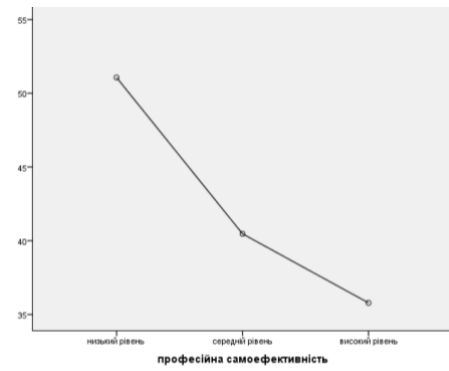
З метою аналізу впливу професійної самоефективності на психічне здоров'я персоналу освітніх організацій нами був здійснений дисперсійний аналіз (ANOVA). Результати дисперсійного аналізу вказують на те, що професійна самоефективність суттєво впливає на всі компоненти психічного здоров'я освітян.

Щодо *емоційного компоненту психічного здоров'я*, то тут дослідження встановило на рівні статистично значущого зв'язку вплив професійної

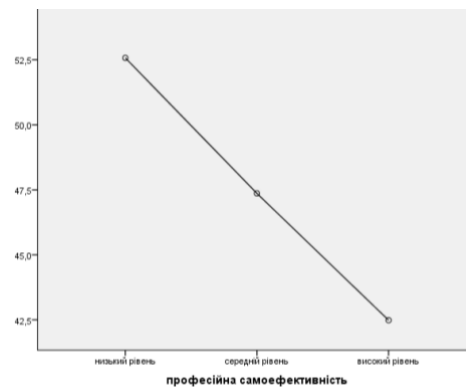
самооефективності освітян на рівень вираженості таких негативних психічних станів, як тривожність ($F= 13,87$; $p<0,001$), фрустрованість ($F= 16,15$; $p<0,001$) та ригідність ($F= 8,35$; $p<0,001$) (рис. 10.2). Як видно із представлених графіків, зі збільшенням рівня професійної самооефективності знижується вияв зазначених негативних психічних станів.



А) тривожність



Б) фрустрованість



В) ригідність

Рис. 10.2. Вплив професійної самооефективності освітян на емоційний компонент їх психічного здоров'я

Аналіз *рефлексивно-особистісного компоненту* психічного здоров'я персоналу освітніх організацій показав, що професійна самооефективність впливає на рівень позитивного психічного здоров'я (рис. 10.3.), тобто, як бачимо, високий рівень позитивного психічного здоров'я спостерігається у освітян з високим рівнем професійної самооефективності ($F= 24,99$; $p<0,001$).

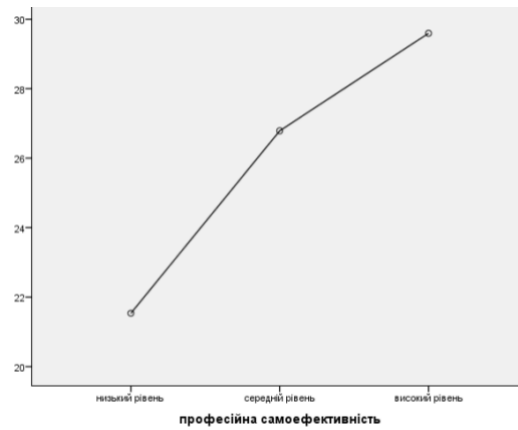
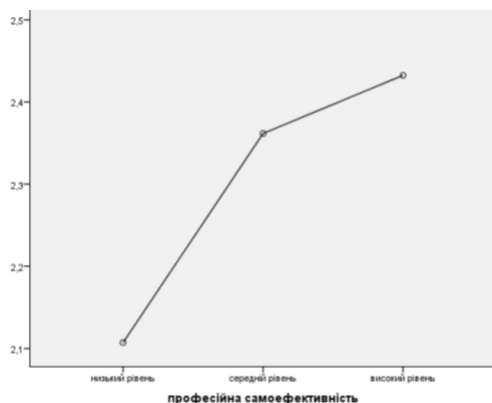
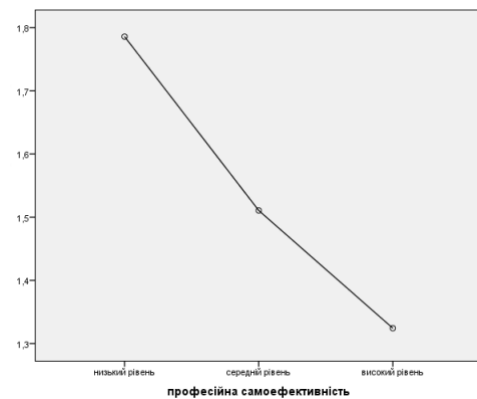


Рис. 10.3. Вплив професійної самоефективності освітян на рефлексивно-особистісний компонент їх психічного здоров'я

Як свідчать дані на рис. 10.4, професійна самоефективність впливає на *операційно-функціональний компонент* психічного здоров'я, а саме підвищення професійної самоефективності персоналу освітніх організацій призводить до підвищення «внутрішнього контролю» їх здоров'я ($F= 3,72$; $p<0,01$) та зниження «контролю випадку» ($F= 5,36$; $p<0,01$).



А) «внутрішній контроль»



Б) «контроль випадку»

Рис. 10.4. Вплив професійної самоефективності освітян на операційно-функціональний компонент їх психічного здоров'я

Отже, отримані дані свідчать про те, що рівень переконаності людини у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з його роботою позитивно впливає на компоненти психічного здоров'я, на рівень вираженості негативних психічних станів, позитивного психічного здоров'я та на ступінь відчуття опитуваними контролю над своїм здоров'ям.

Далі проаналізуємо *зв'язок професійної самоефективності з суб'єктивними благополуччям* персоналу освітніх організацій.

Таблиця 10.3

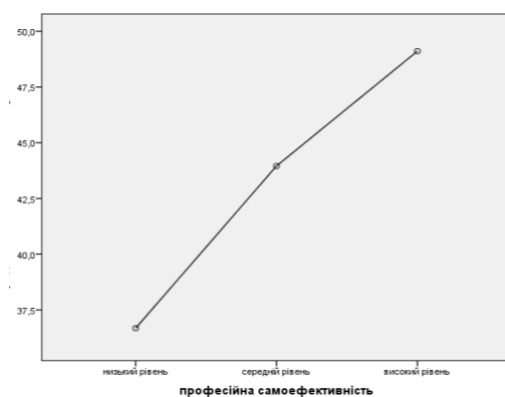
Зв'язок між професійною самоефективністю та рівнем суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій (r)

Суб'єктивне благополуччя	Професійна самоефективність
Психологічне благополуччя	0,679***
Фізичне здоров'я та благополуччя	0,581***
Стосунки	0,611***
Благополуччя	0,726***

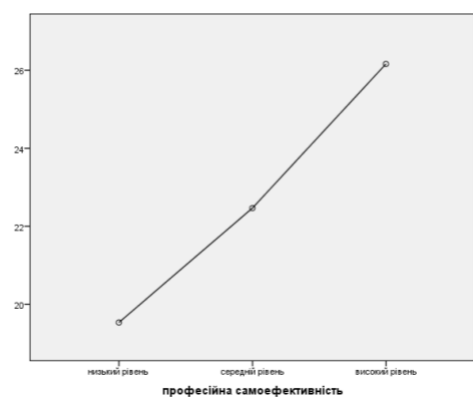
*** $p < 0,001$

Як бачимо із таблиці 10.3, існує досить потужний статистично значущий зв'язок між професійною самоефективністю та усіма компонентами суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій: психологічне благополуччя ($r=0,679$; $p<0,001$), фізичне здоров'я та благополуччя ($r=0,581$; $p<0,001$), стосунки ($r=0,611$; $p<0,001$) та благополуччя в цілому ($r=0,726$; $p<0,001$). Тобто можемо говорити про те, що зі збільшенням професійної самоефективності зростає суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій.

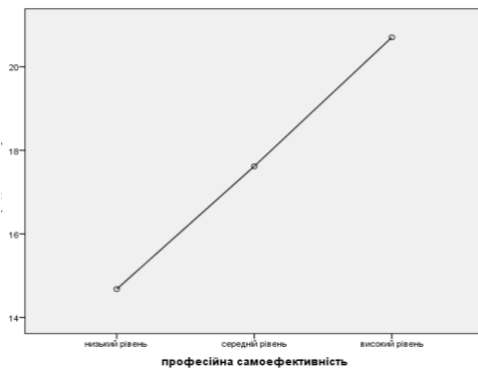
З метою аналізу впливу професійної самоефективності на суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій нами був здійснений дисперсійний аналіз (ANOVA). Результати дисперсійного аналізу вказують на те, що професійна самоефективність суттєво впливає на всі компоненти суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій (рис. 10.5): на «психологічне благополуччя» ($F= 22,8$; $p<0,001$), на «фізичне здоров'я та благополуччя» ($F= 16,7$; $p<0,001$), на «стосунки» ($F= 24,0$; $p<0,001$) та на суб'єктивне благополуччя в цілому ($F= 31,0$; $p<0,001$).



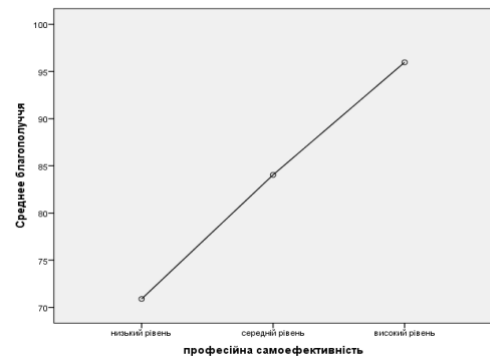
А) психологічне благополуччя



Б) фізичне здоров'я та благополуччя



В) стосунки



Г) суб'єктивне благополуччя

Рис. 10.5. Вплив професійної самоофективності на суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що те наскільки людина переконана у здатності успішно виконувати професійні завдання, суттєво впливає на всі компоненти суб'єктивного благополуччя. Тобто ми можемо говорити про те, що підвищення професійної самоофективності буде підвищувати здатність людини регулювати своє життя, відчувати позитив з приводу майбутнього, впевненість у своїх власних цілях і переконаннях, зростати як особистість, сприятиме підвищенню комфортності у ставленні та спілкуванні з іншими людьми, наявності щасливих дружніх і особистих взаємин. Окрім того це може суттєво покращити задоволеність фізичним здоров'ям, вплинути на якість сну, здатність працювати та здійснювати свою повсякденну життєву активність, займатись спортом і відпочивати.

10.3. «Тренінг розвитку професійної самоофективності персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

В межах виконання третього завдання нашого дослідження та реалізації корекційно-розвивального компоненту технології нами був розроблений тренінг розвитку професійної самоофективності персоналу освітніх організацій в контексті забезпечення психічного здоров'я освітнього персоналу в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Для розробки тренінгу були використані наші попередні теоретичні та методичні роботи щодо проблеми самоофективності (Креденцер & Абдулаєва, 2016; Креденцер, 2016; Креденцер, 2019). Окрім того, нами були враховані результати наших попередніх емпіричних досліджень (Креденцер, 2021) та тих, які подані в підрозділі 10.2.

Мета тренінгу: підвищити рівень професійної самоофективності персоналу освітніх організацій в контексті забезпечення їхнього психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Завдання тренінгу:

1) Оволодіти поняттям «професійна самоефективність» й проаналізувати її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

2) Оволодіти методами діагностики рівня професійної самоефективності освітян-учасників тренінгу та чинників, що на нього впливають.

3) Оволодіти навичками підвищення професійної самоефективності з метою забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій.

Відповідно до визначених завдань нами була розроблена програма тренінгу (таблиця 10.4).

Таблиця 10.4

Програма тренінгу

Складові тренінгу	Години
Вступ	2
Тренінгова сесія 1. «Що таке «професійна самоефективність» персоналу освітніх організацій?»	4
Тренінгова сесія 2. «Що впливає на рівень професійної самоефективності персоналу освітніх організацій?»	4
Тренінгова сесія 3. «Які джерела розвитку професійної самоефективності?»	4
Тренінгова сесія 4. «Як професійна самоефективність пов'язана з психологічним здоров'ям та благополуччям в умовах війни?»	4
Заклучна частина	2
Всього	20

Тренінг розрахований на 20 годин та складається зі вступу, 4 тренінгових сесій («Що таке «професійна самоефективність» персоналу освітніх організацій?»; «Що впливає на рівень професійної самоефективності персоналу освітніх організацій?»; «Які джерела розвитку професійної самоефективності?»; «Як професійна самоефективність пов'язана з психологічним здоров'ям та благополуччям в умовах війни?») та заключної частини. Кожна тренінгова сесія включає різноманітні інтерактивні техніки (міні-лекції, мозкові штурми, робота в парах та міні-групах, творчі завдання, ігри, психологічні практикуми тощо).

Зміст тренінгу

Вступ

- «Знайомство»: «Добрий день! Мене звати Я пишаюсь, що працюю вчителем тому, що....»

Учасники по колу представляються та одночасно коротко описують свої мотиви педагогічної діяльності.

- *«Мозковий штурм»: «Визначення правил роботи групи».*
- *Мультимедійна презентація: «Мета, завдання та форми роботи на тренінгу».*
- *Вивчення запитів та очікувань учасників групи.* Інструкція: учасники по колу висловлюють свої очікування від роботи групи, відповідаючи на запитання: «Чому я беру участь у тренінгу?» «Що нового я хотів би дізнатись на тренінгу?».
- *Вправа «Асоціативні картки».*

Для цієї вправи ведучому необхідно заздалегідь приготувати тематичні картки. Бажано, щоб ці картки були пов'язані з контекстом зустрічі або з контекстом оточуючого середовища тощо. Наприклад, це можуть бути: вітальні листівки, цікаві фото відомих місць світу або відомих людей. Учасники по колу зі скриньки витягують картки з відповідним зображенням. Наприклад, у випадку з вітальними листівками це можуть бути: Новий рік, Великдень, День незалежності України, день психолога, день вчителя тощо. Після того, як всі витягнули карти, кожен по черзі говорить фразу, яка починається з «Я...» та наводять асоціації, що корелюють з цим святом та їх особистісними характеристиками, відповідають на запитання «Як це про Вас?», «Що це для Вас?».

У ході виконання вправи ведучий може задавати зустрічні запитання, уточнюючи, наприклад: «Чому?», «Хто так вважає?», «Як Ви себе при цьому відчуваєте?», «Як Ви до цього ставитесь?» «Ким би Ви хотіли бути?» тощо.

- *Вправа «Мій талісман як власний символ успіху».* Інструкція: кожен з учасників має намалювати свій талісман, який відображатиме його особистість та історію успіху.

Тренінгова сесія 1. «Що таке «професійна самоєфективність» персоналу освітніх організацій?»

- *Вправа «Ефективна особистість – це...».* Інструкція: на аркушах паперу треба закінчити речення. Після того як кожен прочитає свою відповідь, їх можна наклеїти на дошку, де намальована повітряна куля (ніби допомагаючи їй злетіти).

- *Міні-лекція «Поняття самоєфективності особистості».* Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Вовк, 2010; Гальцева, 2015; Креденцер, 2019; Vandura, 1997).

- *Психологічний практикум «Діагностика рівня самоєфективності особистості»* (за допомогою тесту на загальну самоєфективність М. Шерера, Д. Мадукса).

- *Аналітична робота в малих групах «Особливості прояву самоєфективності особистості: у чому відмінність від самооцінки, впевненості у собі?».*

Презентація результатів роботи в групі та їх обговорення. Які основні характеристики самоєфективності особистості?

• *Міні-лекція «Поняття професійної самоефективності особистості».* Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Креденцер, 2019; Лаптева, 2020; Bandura, 1997; Liu & Huang, 2019).

• *Проективна вправа в малих групах «Вчитель з високим рівнем професійної самоефективності в умовах війни».* Інструкція: учасники розподіляються на 2-3 групи та кожна група малює вчителя з високим рівнем професійної самоефективності в умовах війни.

Презентація результатів роботи в групі та їх обговорення. Що спільне, а що відмінне у проєктах груп? Чому? Які основні характеристики вчителя з високим рівнем професійної самоефективності? Які її особливості в умовах війни?

Тренінгова сесія 2. «Що впливає на рівень професійної самоефективності персоналу освітніх організацій?»

• *Вправа «Дерево класифікацій»* (виконується в малих групах). Інструкція: розробіть класифікацію чинників (особистісних, організаційних тощо), які, на Вашу думку, можуть впливати на професійну самоефективність вчителя.

Представлення результатів роботи в групі та загальне обговорення.

• *Міні-лекція «Чинники професійної самоефективності персоналу освітніх організацій: мотивація, рефлексія, освітнє середовище».* Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Креденцер, 2019; Salimirad & Srimathi, 2016).

• *Психологічний практикум «Діагностика рівня професійної самоефективності вчителя»* (за допомогою опитувальника професійної самоефективності (коротка версія) («Short Occupational Self-Efficacy Scale») (Т. Rigotti, В. Schyns & G. Mohr) в адаптації О.В. Креденцер).

• *Вправа «Мрія мого життя»* (робота з мотивацією). Інструкція: заповніть таблицю:

Завдання	Відповіді
1) Яке професійне завдання у Вас є, яке Ви можете назвати мрією?	
2) Що буде, якщо Ви здійсите свою мрію? Що Ви отримаєте? Що Ви втратите?	
3) Що буде, якщо Ви залишите все як є? Що Ви втратите? Що отримаєте?	

Обговорення результатів виконання вправи відбувається в парах за таким переліком запитань: 1) Що Ви відчували, відповідаючи на перше запитання? 2) Що Ви відчували, відповідаючи на третє запитання? 3) Чи я хочу змінити щось у своєму житті? 4) Чи я хочу мати мрію?

Рефлексія виконання вправи в групі: ідеї, висновки, інсайти.

• *Вправа «Дерево мого Я».* Інструкція: намалюйте дерево, у якого є стовбур, гілки, листя, плоди, коріння. Угорі намалюйте сонечко з

промінчиками. На стовбурі дерева напишіть свою найголовнішу професійну якість – свою внутрішню силу. На гілках – можливі професійні напрямки реалізації ваших здібностей. На коріннях – свої позитивні внутрішні якості, які допомагають виростити якомога більше гілок. На плодах – важливі професійні результати, яких Ви змогли досягнути. На листях – Ваші професійні цінності. На промінчиках сонця – ресурси, які «годують» Ваше дерево. Після завершення малюнку на його зворотному боці напишіть назву малюнка та вік дерева.

Представлення результатів в групі та групова рефлексія відбувається за переліком таких запитань: Чи достатньо на Вашому дереві плодів і листя? Хто доглядає за Вашим деревом? Чи бувають ситуації, коли Ви не можете скористатися ресурсами? Як можна усунути ці перешкоди? Чи достатньо гілок на Вашому дереві? Чи всі вони «живі»? Як Ви у своєму житті підживлюєте своє дерево? Що Ви можете сказати про свої професійні якості, як вони впливають на Ваше дерево?

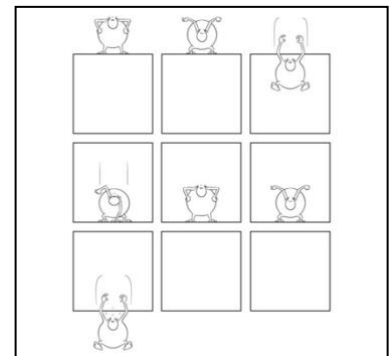
- *Вправа «Похвала себе під час війни».* Інструкція: напишіть 20 пунктів, пов'язаних з Вашою професійною діяльністю, за які Ви себе можете похвалити, що відбулись з Вами під час війни.

Групова рефлексія та обговорення виконання вправи «Похвала себе під час війни».

Тренінгова сесія 3. «Які джерела розвитку професійної самоефективності?»

- *Міні-лекція «Джерела розвитку професійної самоефективності: власний досвід успіху і невдач, досвід, отриманий шляхом спостереження, вербальні переконання».* Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Bandura, 1997).

- *Вправа «Мій професійний успіх» (виконується індивідуально).* Інструкція: пригадайте будь-яку ситуацію з Вашого професійного життя, вирішення якої потребувало подолання певних труднощів і завершилося успішно. Зобразіть її схематично у вигляді коміксу.



Представлення результатів в групі та рефлексія. Інструкція: представляючи свою ситуацію у групі, розкажіть, чи був для Вас корисним отриманий досвід. Чи вплинув він на Вашу віру у себе, у переконаність у власній ефективності.

- *Вправа «Мої перешкоди» (групова робота).*

Інструкція: пропонується одному з учасників сісти у центрі загального кола учасників та оголосити яку-небудь мету, яку він хоче досягти. Інші учасники групи будуть по черзі називати можливі перешкоди або складнощі, які можуть виникнути на шляху до визначеної мети. Завдання головного учасника – назвати, яким чином він може подолати визначену перешкоду.

Після його відповіді – слово надається тому, хто визначив цю перешкоду, він також називатиме можливі шляхи подолання такої ситуації, після чого група визначає – чий варіант розв’язання цієї ситуації є кращим.

Потім наступний учасник називає іншу можливу перешкоду, яка може заважати досягненню цілі, поки всі учасники групи не висловляться.

Кожен з учасників має побувати у ролі головного учасника – на що відводиться 10 хвилин.

Обговорення (після виконання вправи всіма учасниками).

- *Вправа «Мої поразки та перемоги як учителя».* Інструкція:

Невдачі	Що заважало?
1.	
2.	
3.	
4.	

Досягнення	Що допомогало?
1.	
2.	
3.	
4.	

Обговорення результатів виконання вправи відбувається в парах за таким переліком запитань: 1) Яку таблицю було легше заповнювати? 2) Які стратегії застосовуються при невдачах? 3) Які стратегії використовуються для досягнення?

Рефлексія виконання вправи в групі: ідеї, висновки, інсайти.

• *Вправа «Самопізнання: Я в освітній організації в умовах війни».* Інструкція: визначіть спершу свої слабкі сторони, здібності, негативні риси характеру, проаналізуйте, як вони Вам заважають на роботі, в освітній організації та як їх можна усунути або мінімізувати вплив. Далі визначте свої сильні сторони, здібності, позитивні риси характеру й те, як вони допомагають Вам на роботі, в освітній організації та як Ви можете найкращим чином скористатися ними для покращення свого перебування.

Слабкі сторони	Як заважають в школі в умовах війни?	Як можна їх усунути, мінімізувати вплив?

Сильні сторони	Як допомагають в школі в умовах війни?	Де і як ними можна скористатися?

• *Вправа «3 кроки до моєї професійної самоєфективності».* Інструкція: розробіть драбину зі сходами до своєї власної професійної самоєфективності за такими кроками: 1) «Я вже робив це». Згадайте випадок з недавнього минулого, коли Ви досягли успіху в подібній справі. З самого початку і до кінця проаналізуйте, що Ви тоді робили, як почувалися, з ким говорили і що робили, щоб досягти мети. 2) «Вони змогли це зробити». Згадайте людей, які змогли зробити подібні речі. Подивіться, як інші люди роблять це. Згадайте біографії відомих людей, які досягли успіху в подібній сфері. Знання того, що інші люди здійснюють свої мрії, дасть курс, якого варто дотримуватись, і ціль, над досягненням якої варто працювати. 3) «Вони вважають, що я можу це зробити». Згадайте людей, кому небайдужий Ваш успіх і хто готовий надавати Вам підтримку на шляху до досягнення цілей. Важливо оточувати себе однодумцями та прихильниками. Це можуть бути друзі, члени сім'ї, наставники. Усвідомлення того, що є люди, на думку яких Ви можете зробити це (написати книгу, відкрити компанію, консультувати раду директорів тощо), допомагає і Вам думати так само.



Представлення результатів в групі та обговорення результатів виконання вправи.

Тренінгова сесія 4. «Як професійна самоєфективність пов'язана з психологічним здоров'ям та благополуччям в умовах війни?»

• *Міні-лекція «Зв'язок самоєфективності з психологічним здоров'ям та благополуччям в умовах війни».* Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Гура, 2023; Benight & Bandura, 2004; Berger & Gelkopf 2011; Solomon, Benbenishty & Mikulincer, 1991).

• *Психологічний практикум «Діагностика рівня позитивного ментального здоров'я», за допомогою методики «Шкала позитивного ментального здоров'я» (J. Lukat, J. Margraf, R. Lutz, W.M. van der Veld & E.S.*

Becker), в адаптації Л.М. Карамушки, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко (Карамушка, Терещенко & Креденцер, 2022).

- *Аналітичне завдання: «Змінити-уникнути-прийняти» (робота в міні-групах).* Інструкція: розділіться на групи, кожна з яких отримає картку з описом типової проблемної ситуації, що має місце в освітній діяльності в умовах війни. Вкажіть, яким чином можна її: змінити (як усунути джерело стресу); уникнути (як можна віддалитися від джерела стресу); прийняти (як можна жити з джерелом стресу). Після опису всіх варіантів, необхідно обрати кращий, на Вашу думку, варіант. Після представлення результатів обговоріть їх у групі».

- *Вправа «Мої стресори та причини тривоги».* Інструкція: складіть перелік ваших професійних стресорів в умовах війни. Напишіть окремо кожен позицію із цього переліку на відповідних стікерах. На червоних: що лякало? На зелених: що дратувало? На синіх: що викликало стрес? На жовтих: від чого сумували? Згрупуйте заповнені стікери на аркуші паперу відповідно за кольорами.

Використовуючи бланк «Коло контролю» (Covey, 1989), розмістіть кожен стікер у відповідному колі («Те, що я можу контролювати», «Те, на що я можу впливати», «Те, що я не можу контролювати»).

Представлення результатів в групі та рефлексія відбувається за таким переліком запитань: На що я витрачаю свій час? Чи продуктивно я використовую свої особисті ресурси? На чому я фокусую свою увагу? Як довго я перебуваю в негативі? Що я можу зробити для того, щоб підтримати себе та зменшити вплив стресорів?

- *Психологічний практикум «Діагностика рівня суб'єктивного благополуччя»,* за допомогою методики «Модифікована шкала суб'єктивного благополуччя БіБіСі» (P. Pontin, M. Schwannauer, S. Tai & M. Kinderman), в адаптації Л.М. Карамушки, К.В. Терещенко, О.В. Креденцер (Карамушка, Терещенко & Креденцер, 2022).

- *Творчо-проективна вправа в міні-групах «Від чого залежить моє благополуччя в умовах війни?».* Інструкція: учасники в міні-групах створюють творчі проекти власного благополуччя. Для цього можуть використовуватись будь які матеріали (фарби, олівці, маркери), газети та журнали, предмети в кімнаті тощо.

Рефлексія виконання вправи в групі: ідеї, висновки, інсайти.

Заклучна частина тренінгу

- *Підведення підсумків. Загальна рефлексія роботи групи.* Інструкція: всі учасники, сидячи колом, послідовно, в довільній формі висловлюють свої враження від роботи в групі, наприклад: наскільки це було корисним та ефективним для них, які відчули зміни, що нового про себе вони дізнались, що їм сподобалось (не сподобалось), що слід урахувати надалі тощо. Висновки формулюються згідно такого плану: 1) «Наскільки тренінг задовольнив мої очікування?» 2) «Мій основний висновок...»; 3) «Я візьму з

собою...»; 4) «Головним для мене було усвідомлення того, що...»; 5) «Які форми роботи були найбільш продуктивними?».

- *Побажання учасників тренінгу:* «Я бажаю усім учасникам тренінгу в майбутньому...».

- *Притча «Все в твоїх руках».* Інструкція: всі учасники сідають по колу, ведучий розповідає притчу.

Також для цього може бути використаний відео-ресурс (<https://www.youtube.com/watch?v=1R3ViWMEYvM>).

Притча

Історія виникла дуже давно в древньому місці, в якому жив великий мудрець. Слава про його мудрість поширилась далеко. Але був чоловік, який задрив цій славі. І ось він вирішив вигадати таке запитання, щоб мудрець не зміг на нього відповісти. Він пішов на поляну, зловив метелика, посадив його між зімкненими долонями й подумав: «Спитаю я мудреця: скажи, який метелик у мене в руках – живий чи мертвий? Якщо він скаже – живий, я зімкну долоні, й метелик помре, а якщо він скаже – мертвий, я розкрию долоні й метелик полетить. Ось тоді всі зрозуміють, хто з нас розумніший». Так все й трапилось. Заздрісник зловив метелика, посадив його між долонями й пішов до мудреця. Він запитав: «Який метелик у мене в руках, о наймудріший, – живий чи мертвий?» І тоді мудрець відповів: «Все в твоїх руках...»

Групове обговорення та рефлексія. Основні тези для обговорення: «Людина – господар свого життя! Є речі, події, які відбуваються незалежно від волі і нашого впливу, але все ж таки більшою мірою від нас, наших думок, вчинків і дій залежить наше щастя, наша доля. Все в наших руках. З будь-якої стресової ситуації є вихід. Все, що з нами відбувається, – це той досвід, який робить нас мудрішими, сильнішими, розвиває нові риси і в результаті розвиває нашу особистість».

- *«Відеопрезентація: так ми працювали разом».*
- *Вправа «Мої емоції та побажання».* Інструкція: кожен учасник говорить одне слово, що виражає його емоції в цей момент, та одне слово, що висловлює побажання всім учасникам групи.

Висновки до розділу 10

1. *Самоефективність* – це система суб'єктивних уявлень про здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях, яка має оцінювальний характер і забезпечує регуляцію дій, спрямованих на досягнення певних цілей, за рахунок формування суджень про свою здатність успішно вирішити поставлені завдання. Професійна самоефективність визначається, як переконаність людини у здатності успішно виконувати завдання, пов'язані з її роботою.

2. Результати *діагностики професійної самоефективності персоналу освітніх організацій* показали наступне: а) визначено недостатній рівень розвитку професійної самоефективності у персоналу освітніх організацій; б) доведено, що всі компоненти психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя тісно пов'язані з професійною самоефективністю персоналу

освітніх організацій; в) показано, що низький рівень професійної самоефективності знижують такі показники психічного здоров'я, як тривожність, фрустрованість, агресивність, ригідність та локус контролю за здоров'ям «випадку». Разом з тим високий рівень професійної самоефективності позитивно впливає на позитивне психічне здоров'я, «внутрішній» локус контролю за здоров'ям та «контроль «могутніми іншими»; г) окрім того, показано, що високий рівень професійної самоефективності позитивно впливає на такі компоненти суб'єктивного благополуччя, як «психологічне благополуччя», «фізичне здоров'я та благополуччя», «стосунки» та «благополуччя» в цілому.

3. З метою розвитку професійної самоефективності персоналу освітніх організацій в контексті забезпечення їхнього психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни розроблено зміст та структуру тренінгу, який розрахований на 20 годин та складається зі вступу, 4 тренінгових сесій («Що таке «професійна самоефективність» персоналу освітніх організацій?»; «Що впливає на рівень професійної самоефективності персоналу освітніх організацій?»; «Які джерела розвитку професійної самоефективності?»; «Як професійна самоефективність пов'язана з психологічним здоров'ям та благополуччям в умовах війни?») та заключної частини.

Кожна тренінгова сесія включає різноманітні інтерактивні техніки (міні-лекції, мозкові штурми, робота в парах та міні-групах, творчі завдання, ігри, психологічні практикуми тощо), що допоможуть учасникам тренінгу, по-перше, оволодіти поняттям «професійна самоефективність» та проаналізувати її роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни, по-друге, оволодіти методами діагностики рівня професійної самоефективності освітян-учасників тренінгу та чинників, що на нього впливають, по-третє, оволодіти навичками підвищення професійної самоефективності з метою забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій.

Тренінг був апробований в різних форматах, показав свою ефективність та може бути рекомендований практичним психологам для роботи з персоналом освітніх організацій.

Список використаних джерел

1. Вовк, О. М. (2010). Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. *Вісник психології і соціальної педагогіки : зб. наук. праць*, 3. www.psyh.kiev.ua
2. Гальцева, Т.О. (2015). Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : психологічні науки*, 4, 110–114.
3. Гура, Г.Н. (2023, 7 квітня). Вплив особистісних очікувань на адаптацію підприємців та керівників бізнесу в умовах війни. *Особистість, суспільство, війна: тези доповідей учасників міжнародного психологічного форуму* (С. 63-69). Харків. нац. ун-т внутр. справ.
4. Карамушка, Л., Терещенко, К., & Креденцер, О. (2022). Адаптація на українській вибірці методик «The Modified BBC Subjective Well-being Scale (BBC-SWB)» та «Positive Mental Health Scale (PMH-scale)». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3-4(27), 85-94. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.8>

5. Кокур, О.М. (2022). Психодіагностичні показники рівня психічного здоров'я дорослого населення України після перших місяців війни. *Актуальні проблеми психології: Том. 5, 22*, 78-86.
6. Кревська, О.О. (2016). Мотиваційна детермінація професійної самоефективності особистості. *Психологічні перспективи*, 30, 86-95.
7. Креденцер О.В., & Абдуллаєва, І.Б. (2016). Тренінг «Розвиток самоефективності підприємців сфери торгівлі»: структура, особливості проведення та оцінка ефективності. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*, 44, 36–41.
8. Креденцер, О. (2016). Підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1, 51–60.
9. Креденцер О. (2019). *Психологія розвитку підприємницької активності персоналу освітніх організацій : монографія*. Логос.
10. Креденцер, О. (2021). Емпіричне дослідження особливостей розвитку різних видів самоефективності персоналу освітніх організацій в умовах пандемії COVID-19. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 89-101. <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.10>
11. Лаптева, Н. (2020). Психометричний аналіз українського варіанту Шкали професійної самоефективності. *Психологічний журнал*, 6 (2), 164–172. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.2.15>
12. Титаренко, Т.М. (2018). *Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації*. Імекс-ЛТД.
13. Abele, A. E., & Spurk, D. (2009). The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.10.005>
14. Alon, R., Cinamon, R.G., & Aram, D. (2023). Working adults' future occupational plans: the contribution of role characteristics, social support, and occupational self-efficacy. *International Journal Education Vocat Guidance*, 23, 169–189. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09496-x>
15. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
16. Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: the role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 10, 1129-1148. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
17. Berger, R., & Gelkopf M. (2011). An intervention for reducing secondary traumatization and improving professional self-efficacy in well baby clinic nurses following war and terror: A random control group trial. *International Journal of Nursing Studies*, 5, 601-610. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.09.007>
18. Bernales-Turpo, D., Quispe-Velasquez, R., Flores-Ticona, D., et al. (2022). Burnout, Professional Self-Efficacy, and Life Satisfaction as Predictors of Job Performance in Health Care Workers: The Mediating Role of Work Engagement. *Journal of Primary Care & Community Health*, 13. 10.1177/21501319221101845
19. Covey S.R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Free Press.
20. Eltanamly, H., Leijten, P., van Roekel, E., Mouton, B., Pluess, M., & Overbeek, G. (2023). Strengthening parental self-efficacy and resilience: A within-subject experimental study with refugee parents of adolescents. *Child Development*, 94, 187– 201. <https://doi.org/10.1111/cdev.13848>
21. Guarnaccia, C., Scrima, F., Civilleri, A., Salerno, L. (2018). The Role of Occupational Self-Efficacy in Mediating the Effect of Job Insecurity on Work Engagement, Satisfaction and General Health. *Current Psychology*, 37. 10.1007/s12144-016-9525-0
22. Covey, S.R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Free Press.
23. Gull, M. (2016). Self-efficacy and mental health among professional students: A correlational study. *International Journal of Modern Social Sciences* 5, 42–51.

24. Klaijnsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behavior: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62:5, 769-782, 10.1080/00313831.2017.1306803
25. Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. [PhD Thesis - Research UT, graduation UT, University of Twente]. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036533027>
26. Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
27. Lukat, J., Margraf, J., Lutz, R., VanderVeld, W. M., & Becker E S. (2016). Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*, 4(8). <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0111-x>
28. Liu, E., & Huang, J., (2019). Occupational self-efficacy, organizational commitment, and work engagement. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 8, 1-7(7) <https://doi.org/10.2224/sbp.8046>
29. Nauta, M.M. (2004). Self-Efficacy as a Mediator of the Relationships between Personality Factors and Career Interests. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 381-394. <https://doi.org/10.1177/1069072704266653>
30. Pontin, P., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, M. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). *Health and Quality of Life Outcomes*, 11:150. doi:10.1186/1477-7525-11-150
31. Runhaar, P., Machiel, B., & Vermeulen, M. (2019). Exploring teachers' career self-management. Considering the roles of organizational career management, occupational self-efficacy, and learning goal orientation. *Human Resource Development International*, 22:4, 364-384, 10.1080/13678868.2019.1607675
32. Salimirad, F., & Srimathi, N.L. (2016). The Relationship between, Psychological Well-Being and Occupational Self-Efficacy among Teachers in the City of Mysore, India. *The International Journal of Indian Psychology*, 3, 14-21.
33. Schyns, B., & von Collani, G. (2002). A new Occupational Self-Efficacy Scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 219-241.
34. Solomon, Z., Benbenishty, R., & Mikulincer, M. (1991). The contribution of wartime, pre-war, and post-war factors to self-efficacy: A longitudinal study of combat stress reaction. *Journal Traumatic Stress*, 4, 345-361. <https://doi.org/10.1002/jts.2490040304>
35. Soltani, M.A., Karaminia, R., & Hashemian, S.A. (2014). Prediction of war veteran's mental health based on spiritual well-being, social support and self-efficacy variables: The mediating role of life satisfaction. *Journal of education and health promotion*, 3, 57. <https://doi.org/10.4103/2277-9531.134757>

РОЗДІЛ 11

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

11.1. Поняття про креативний потенціал та його роль у забезпеченні психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

11.2. Особливості розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій та його зв'язок з психологічним здоров'ям та суб'єктивним благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

11.3. «Тренінг розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

11.1. Поняття про креативний потенціал та його роль у забезпеченні психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

Повномасштабна війна, що розпочалась в Україні в 2022 році окрім фізичних, матеріальних та економічних втрат суспільства несе велику загрозу для психічного здоров'я населення України в цілому.

Л. М. Карамушка (2022) вважає, що однією із важливих проблем в період війни є проблема підтримки та збереження психічного здоров'я особистості. Дослідниця наголошує, що це потребує осмислення цієї проблеми, здійснення аналізу наявних інформаційних ресурсів та власного життєвого й професійного досвіду для виділення найбільш актуальних проблем психічного здоров'я, з якими ми зустрілися після початку агресивної війни РФ проти України, та обґрунтування психологічних підходів до їх вирішення.

В зоні підвищеного ризику в умовах війни знаходиться персонал освітніх організацій. На думку Н. Гутаревої та ін. (2013) проблему професійного здоров'я вчителя за ступенем значущості слід розглядати в контексті загальної концепції охорони здоров'я нації, тому що саме від учителя в більшому ступені залежить здоров'я підростаючого покоління.

Тож актуальним завданням сьогодення для науковців-психологів є пошук дієвих чинників, що сприяють підвищенню ефективності діяльності персоналу освітніх організацій в умовах війни та забезпечують його психічне здоров'я та підвищення суб'єктивного благополуччя (Креденцер, 2023).

Наші попередні дослідження показали (Лагодінська, 2022), що в умовах всесвітньої пандемії, спричененою COVID-19, одним із чинників

забезпечення психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя є креативний потенціал особистості.

Тож, проаналізуємо більш детально *поняття* «*креативний потенціал*» та його роль у забезпеченні психічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя персоналу організацій в умовах війни.

Насамперед зазначимо, що С.Д. Максименко (2021) акцентує, що креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності. Для того, щоб вижити у ситуації постійних змін (Павлюк, 2007), щоб адекватно на них реагувати, особистість повинна активізувати свій творчий потенціал. У найпростішому варіанті слід говорити про творчий потенціал як про ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому (Лобода, 2010). Авторка наголошує, що творчий потенціал виконує інтегруючу функцію в структурі якісних характеристик системи психічного здоров'я, розвитку та становлення особистості.

Н. Пертрушова (2014) визначає креативний потенціал особистості як інтегративну якість особистості, що відображає сукупність творчих сил; визначає готовність і можливість до творчої самореалізації й саморозвитку, до втілення нових, оригінальних ідей; забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми й продуктивність її діяльності у будь-якій галузі виробництва.

Дослідниці О.І. Титаренко & Т.А. Каткова (2019) зазначають, що проблему психологічної суті творчого потенціалу особистості доцільно розглядати через такі його складники: творчі здібності, креативність, творча активність. Залежно від рівня прояву кожного із цих складників, авторки визначили рівні розвитку творчого потенціалу особистості (високий, середній та низький): високий рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які швидко включаються в роботу і засвоюють новий матеріал (здатність до нетипових рішень, рішучість, упевненість); середній рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які мають необхідні творчі сили, проте не використовують їх повною мірою; низький рівень творчого потенціалу характерний для осіб, які проявляють себе творчо вкрай рідко (Титаренко & Каткова, 2019).

Отже, базуючись на підходах О.І. Титаренко & Т.А. Каткової (2019), *креативний потенціал* визначається як динамічна структура, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються у творчій активності особистості, і зумовлені креативністю. Він має комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності: на біопсихологічному, психологічному, соціальному і духовному. Як феномен, що розвивається, творчий потенціал має специфічні підструктури, взаємодія яких забезпечує сталість і цілісність творчих проявів людини, його динаміку загалом. Авторки підкреслюють, що психологічну суть творчого потенціалу особистості можна

визначити через такі складники: творчі здібності, креативність, творча активність (Титаренко, & Каткова, 2019).

Особливо важливого значення *креативний потенціал набуває в професійній діяльності персоналу освітніх організацій.*

Аналіз літератури показав, що проблема креативного потенціалу педагогічних працівників достатньо розроблена та розглядається в двох основних напрямках: 1) креативний потенціал студентів-майбутніх педагогів; 2) креативний потенціал власне працівників освітніх організацій.

Що стосується досліджень креативного потенціалу, педагогічної творчості та особливостей підготовки до неї *майбутніх учителів*, то цьому надається належна увага в наукових працях вітчизняних науковців (Балахтар, 2018; Дубасенок, 2011; Павленко, 2016; Павлюк, 2007; Петришин, 2012; Петрушова, 2014 та ін.).

Так, на думку Н. Петрушової (2014), розвиток креативного потенціалу для студентів педагогічних вузів є одним із найголовніших освітніх завдань. Важливість цього завдання полягає не лише у необхідності виховати всебічно розвинену творчу особистість, але й у розвитку здатності студентів втілювати свої креативні ідеї у майбутній викладацькій діяльності. Адже для того, щоб зацікавити майбутніх учнів своїм предметом (а проблема заохочення школярів до вивчення свого предмету є завжди актуальною), репродуктивного методу недостатньо. Сучасний вчитель має не лише володіти усіма новітніми педагогічними технологіями, але й уміти втілювати їх у життя – творчо і цікаво для учнів. Відповідно до цього, завданням викладача є, по-перше, використовувати якомога більше творчих методик та завдань для студентів, по-друге, захопити своїм прикладом, стилем викладання та подання матеріалу, залучити до процесу самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення (Петрушова, 2014).

О. Дубасенок (2011) зазначає в цьому контексті, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя має свої особливості і передбачає подвійні цілі: по-перше, необхідно розвинути творчі здібності студентів і стимулювати їх творчий пошук засобами навчальної, позанавчальної, науково-дослідної та самостійної роботи; по-друге, необхідно озброїти майбутніх педагогів прийомами, методами, технологіями стимулювання та розвитку творчого потенціалу школярів у процесі навчальної та позакласної роботи.

В.В. Павленко (2016) визначає креативний потенціал особистості – як властивість особистості, що характеризується можливістю генерувати нові ідеї, здійснювати пошук шляхів практичного розв'язання оригінальних, нестандартних завдань, вибирати найбільш продуктивні стратегії творчої діяльності. Отже, дослідниця наголошує, що креативний потенціал майбутнього вчителя інтегрує в собі характеристики, які є основою для подальшої успішної творчої професійної діяльності, що сприятиме розвитку креативного потенціалу особистості учня, тому їх необхідно розвивати у

студентів, що навчаються у ЗВО (Павленко, 2020). В.В. Павленко (2020) об'єднала характеристики креативного потенціалу майбутнього вчителя в чотири групи: креативна спрямованість, креативна грамотність, креативні вміння, креативність особистості вчителя.

Що стосується *креативного потенціалу власне персоналу освітніх організацій*, то цим проблемам також присвячені роботи ряду українських вчених (Антонова, 2012; Павлик & Радзімовська, 2023; Петришин, 2012; Рудик, 2017 та ін.).

Зокрема, наприклад, Я. Рудик (2017) зазначає, що креативний потенціал формується шляхом усвідомлення педагогічним працівником необхідності пошуку нових методів та способів навчання, відходу від стереотипів. Він проявляється в уміннях сприймати і нестандартно вирішувати професійні проблеми, використовуючи найоптимальніші засоби. При цьому дослідник виокремлює такі компоненти креативного потенціалу: проблемочутливий, інформаційний, розумовий, мотиваційний, самодостатній, комунікативний, альтруїстичний, аналітичний, конструктивний, інноваційний (Рудик, 2017).

Креативність є необхідною складовою праці вчителя, зазначає В.В. Павленко (2016). Без неї неможливий педагогічний процес. Креативність педагога специфічна за своєю суттю. Вона є необхідною умовою становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Креативність формує педагогічну талановитість учителя.

Л. Петришин (2012) пропонує креативність розділити на інтелектуальну, педагогічну і соціальну. Автор зазначає, що інтелектуальна креативність включає здібності до аналізу і синтезу, що становлять загальний інтелект, інтуїцію, творчість. Соціальна креативність, у свою чергу, включає комунікацію, новаторство, творчу соціалізацію в соціумі. Педагогічна креативність складається з майстерної комунікації, імпровізації, активізації знань, що і є основою педагогічних здібностей. Педагогічні здібності впливають на здібність до педагогічної творчості, яка, у свою чергу, розвиває інтуїцію. На стику інтуїції, здібності до педагогічної творчості і загального інтелекту народжуються творчі звершення. На основі інтелектуальної, соціальної та педагогічної креативності формується професійна креативність.

Окрім того, О.Є. Антонова (2011) визначає параметри педагогічної креативності: здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність), здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність, здатність формувати та реалізовувати творчу стратегію педагогічної діяльності.

Що стосується *ролі креативного потенціалу персоналу освітніх організацій в процесі забезпечення їхнього психічного здоров'я та благополуччя*, то аналіз літератури показав, що вивчення феномену творчості в цілому та креативного потенціалу у контексті психічного здоров'я особистості має достатню багатовекторність. У науковій літературі цій проблемі присвячені праці ряду психологів та педагогів (Балахтар &

Москальова, 2020; Лагодзінська, 2022; Лобода, 2010; Моляко, 2006; Мешко, 2013; Сисоєва, 2006 та ін.).

Так, О.В. Лобода, (2010) наголошує, що творчий потенціал особистості розглядається як інтегральна, динамічна особистісно-соціальна властивість, яку можна охарактеризувати як невичерпний ресурс творчих можливостей, здатність конкретної людини до цілеспрямованої творчої діяльності, що виступає фундаментом її психічного благополуччя. Таким чином, творчий потенціал виконує інтегруючу функцію в структурі якісних характеристик системи психічного здоров'я, розвитку та становлення особистості.

Г.М. Мешко (2013) зазначає, що вчитель вважається здоровим, якщо у нього гармонійно розвиваються потенційні фізичні і творчі сили, що роблять його зрілим і компетентним фахівцем, працездатним і активним суб'єктом життя і професійної діяльності. Для таких учителів характерні, насамперед: психічна рівновага, високий рівень адаптації, гармонійні стосунки з оточенням, цілеспрямованість, плановість і впорядкованість своїх дій, упевненість у собі, почуття професійного обов'язку, оптимізм, адекватна самооцінка, адекватний рівень домагань, конгруентність, креативність, критичність мислення, пріоритет духовних цінностей, автономність, внутрішня узгодженість.

А.К. Пічуєва (2022) дослідила зв'язок між креативністю та психологічним благополуччям студентів. Дослідниця визначила, що психологічне благополуччя креативних студентів значно вище за більшістю показників у порівнянні з не креативними студентами. Значні відмінності між креативами та нонкреативами виявляються за всіма показниками психологічного благополуччя, окрім «самоприйняття», що свідчить про те, що ставлення до себе не пов'язані з креативністю. Таким чином, на підставі результатів емпіричного дослідження констатовано, що креативність є важливим предиктором психологічного благополуччя особистості.

Що стосується *ролі креативного потенціалу в умовах війни*, то аналізу літератури показує, що досить важливого значення творчість в цілому та, зокрема, креативний потенціал набуває в умовах війни *для всіх категорій населення та персоналу організацій різних соціально-економічних сфер*.

Насамперед слід зазначити, що різні аспекти творчості, креативності та розвитку креативного потенціалу особистості в кризових умовах та умовах війни вивчали ряд вітчизняних психологів. Так, наприклад, Н.М. Латиш (2022) проаналізував розвиток творчого мислення як основу психічного здоров'я особистості. С.О. Лукомська (2022) дослідила вплив творчості на психологічне благополуччя учасників фанатських спільнот під час пандемії COVID-19.

Окрім того, В.І. Малімон (2022) розглядав значення креативності через призму екзистенційної самотності в умовах війни, говорячи про те, що екзистенційна самотність і креативне мислення стають своєрідними точками опори, які дозволяють підтримувати певний рівень особистісної безпеки в

умовах сьогодення та формувати стратегії життя на майбутнє, накопичувати емоційний та екзистенційний капітал.

О.В. Диса & О.В. Рудковська (2022) визначили, що творча діяльність може бути способом подолання кризової ситуації. Психологині зазначають, що творчість дає можливість дистанціюватися від інтенсивних переживань, а також дозволяє обійти природні захисні механізми, які можуть спрацьовувати, коли людина намагається когнітивно опрацювати той емоційно болісний досвід, який вона здобула під час психотравмуючих подій. Під час війни творчість допомагає людям бачити себе в якості «тих, хто вижив», а не як жертв, а також сприяє розвитку самостійності і здатності вирішувати проблеми, може стати довгостроковим копінг-ресурсом для дитини; творча діяльність допомагає долати мовленнєві бар'єри та дозволяє висловити багатомірні аспекти психотравмуючої події (Диса & Рудковська, 2022).

Що стосується діяльності вітчизняних організацій в умовах війни та значення творчості, то, наприклад, Б. Батюк & К. Гірняк (2024) розглянули цю проблему в контексті управління персоналом бізнес-організацій та позитивного впливу на його благополуччя. Автори зазначають, що креативні рішення в управлінні персоналом особливо важливі у складних умовах війни, коли адаптивність, стійкість та інновації стають ключовими факторами виживання підприємств. У таких умовах традиційні підходи можуть виявитися неадекватними, що робить креативні стратегії життєво важливими як для благополуччя співробітників, так і стійкості бізнесу. На їх думку, під час війни фізична та емоційна безпека співробітників стає понад усе. Креативне управління персоналом у цьому контексті означає розробку та впровадження гнучких механізмів роботи, таких як можливості віддаленої роботи, для забезпечення безпеки персоналу. Підкреслено, що креативні рішення в галузі управління персоналом в умовах війни – це не просто адаптація до змін, вони спрямовані на активне створення середовища, в якому як бізнес, так і його співробітники зможуть вижити і зрештою процвітати, незважаючи на проблеми, спричинені війною (Батюк & Гірняк, 2024).

Вирішальну роль креативного потенціалу організації в цілому у підвищенні ефективності та стійкості бізнесу в умовах війни підкреслює А.О. Касич & А.О. Мандрикін (2022). Він вказує, що креативність та інновації – це компоненти, які зазвичай є основою прийняття рішень успішними компаніями. Джерелом таких рішень досить часто стає міждисциплінарний підхід, оскільки кожна галузь має складні проблеми, які вимагають креативних рішень за рахунок екстраполяції позитивного досвіду. В умовах війни бізнес незалежно від галузевої приналежності стає на шлях пошуку нових точок росту. В особливо складні часи користуючись креативним менеджментом підприємці мають можливість знайти нові методи для утримання їх бізнесу, від просто нової ідеї для виробництва, або надання послуг до повної зміни діяльності.

Тієї ж точки зору дотримуються й Н.Ю. Іванова & О.О. Корольова (2022), говорячи про те, що однією з передумов успіху бізнесу в світі, що швидко змінюється, є здатність реагувати на зміни в технології, управлінні людськими ресурсами або використанні нових бізнес-моделей. Тому для стійкості підприємств у цьому середовищі людська креативність набуває незамінної ролі. Креативність та творче мислення щодо необхідних змін можуть дати необхідну конкурентну перевагу для компанії та допомогти їй у подоланні турбулентного періоду. Креативність компанії зараз стає одним з найактуальніших та значущих питань економіки. В умовах війни стає все складніше використовувати консервативні методи успішного ведення власного бізнесу. Тому, в умовах війни на перший план виходить вміння користуватися обмеженими ресурсами найбільш ефективно. Дослідження оцінки рівня креативності персоналу, впливу креативності персоналу на ефективне функціонування компанії, допоможе компаніям зробити якісний аналіз діяльності компанії та дослідити нові можливості для розвитку компанії (Іванова & Корольова, 2022).

Про нагальну потребу розвитку креативного потенціалу сучасних організацій в умовах війни вказує й Л.М. Лавриненко (2022), оскільки, як вважає автор, саме розвиток творчих здібностей працівників та їх практична реалізація уможливають зростання конкурентних переваг підприємства в розрізі його фінансових показників, частки ринку й позитивного іміджу як на вітчизняному, так і на зарубіжних ринках. Тому підприємствам необхідно розробляти дієві системи мотивації персоналу для розвитку креативності, а отже, й талантів, підвищення рівня людського розвитку та ефективності діяльності підприємства.

Н.П. Захаркевич & Д.А. Арзянцева (2023) зосередили свою увагу на креативному потенціалі менеджерів організацій в сфері державної служби в умовах війни. Дослідниці зазначають, що розвиток креативного потенціалу в державному управлінні дозволяє створити більш гнучку та ефективну систему управління, яка здатна відповідати на виклики сучасного світу та забезпечувати якісні та ефективні управлінські дії. Таким чином, виявлення та розвиток креативного потенціалу управлінських кадрів державної служби пов'язане з тим, що основними цінностями цивільної служби мають бути креативність, професіоналізм та моральна відповідальність. Подібний креативний потенціал вписується в соціальний простір для творчості людей, адекватної оцінки її продукту, прийняття результатів цієї діяльності. У цьому просторі забезпечується інституційне оформлення, інтеграція та закріплення креативних інновацій у сфері духовної та матеріальної культури суспільства.

Отже, проблема розвитку креативного потенціалу персоналу організацій в умовах війни, зокрема в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя, є досить актуальною та соціально значущою проблемою. Разом з тим ця проблема залишається *недостатньо розробленою, особливо, щодо сфери освіти.*

11.2. Особливості розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій та його зв'язок з психологічним здоров'ям та суб'єктивними благополуччям освітнього персоналу в умовах війни (діагностичний компонент технології)

В межах реалізації діагностичного компоненту технології нами було проведено емпіричне дослідження креативного потенціалу персоналу освітніх організацій в умовах війни.

Проаналізуємо, насамперед, *рівень розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій*.

Аналіз отриманих даних (табл. 11.1) свідчить про те, що розвиток креативного потенціалу персоналу освітніх організацій за всіма показниками переважно відповідає середньому рівню. Більш вираженим показником креативного потенціалу є «творче мислення» ($M=7,16$, $SD=2,02$). Менш вираженим є «творче ставлення до професії» ($M=6,90$, $SD=1,80$).

Таблиця 11.1

Показники креативного потенціалу персоналу освітніх організацій

Показники креативного потенціалу	Min	Max	M	SD
«Творче мислення»	0	10	7,16	2,02
«Творче ставлення до професії»	2	10	6,90	1,80

У таблиці 11.2 представлені результати, що стосуються кількісного розподілу освітян за рівнями розвитку креативного потенціалу.

Таблиця 11.2

Рівень розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій (у % від загальної кількості опитаних)

Показники креативного потенціалу	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
«Творче мислення»	50,9	27,7	21,4
«Творче ставлення до професії»	44,6	36,6	18,8

Згідно з результатами проведеного дослідження, високий рівень показника креативного потенціалу «творче мислення» спостерігається у 50,9% респондентів, у 27,7% опитаних цей показник виявлено на середньому рівні, у 21,4% – на низькому рівні. Отже, отримані дані свідчать про наявність певної проблеми у розвитку творчого мислення освітян. Цей показник є досить важливим в професійній діяльності персоналу освітніх організацій, адже дивергентне мислення, як інтелектуальний процес створення нового, розглядається як важлива складова творчої особистості, що передбачає

поєднання пильності у пошуках проблем, гнучкості інтелекту, легкості генерування ідей і здатності до віддаленого асоціювання та має прояви як нестандартність мислення, яку здавна вважають неодмінною складовою таланту.

Розвиток показника креативного потенціалу «творче ставлення до професії» спостерігається у освітян здебільшого на високому рівні (44,6 %). Низький рівень цього показника виявлені у 18,8 %, а середній – у 36,6 % відповідно.

Подібні результати отримані і в дослідженнях О.В. Брюховецької (2009) серед менеджерів освітніх організацій. За даними авторки дослідження розвитку креативності управлінських кадрів освіти також виявило у більшості керівників середній і низький рівні креативності.

Отже, отримані результати емпіричного дослідження довели, що загалом працівники освітніх організацій мають недостатній рівень креативності. Таким чином результати дослідження дають підставу щодо створення умов для розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій та засвідчують необхідність організації спеціального навчання з розвитку креативного потенціалу в професійній діяльності освітян. Окрім того, наголосимо, що розвиток креативності у персоналу освітніх організацій має бути повноправним компонентом їхньої психологічної підготовки, оскільки головною ідеєю відродження українського суспільства є розкріпачення творчого потенціалу громадян і перехід на вищий щабель економічного й соціального розвитку. Втілення цієї ідеї у життя значною мірою залежить від організації педагогічного процесу та впровадження інноваційних технологій навчання.

Далі проаналізуємо дані, отримані в результаті виконання *другого завдання емпіричного дослідження*, яке полягало у виявленні зв'язку між креативним потенціалом освітнього персоналу та компонентами його психічного здоров'я та благополуччя.

Насамперед, проаналізуємо зв'язок кожного показника креативного потенціалу з компонентами психічного здоров'я освітнього персоналу.

Показник креативного потенціалу «творче мислення», як видно із табл. 11.3, має позитивний статистично значущий кореляційний зв'язок з рефлексивно-особистісним компонентом психічного здоров'я ($r=0,278$; $p<0,01$). Отже, отримані дані свідчать про те, що чим вище рівень розвитку показника креативного потенціалу «творче мислення», тим вище рівень вираженості позитивного психічного здоров'я освітян і навпаки.

Також, аналіз даних показує, що показник креативного потенціалу «творче мислення» має статистично значущий зв'язок з операційно-функціональним компонентом психічного здоров'я, зокрема, з показником «внутрішній контроль» ($r=0,277$; $p<0,01$). Тобто підвищення рівня творчого мислення сприяє підвищенню внутрішнього контролю особистості над своїм здоров'ям. Що стосується показників «контроль могутніми іншими» та «контроль випадку», то тут дослідження не виявило статистично значущих зв'язків.

Таблиця 11.3.

Зв'язок між показниками креативного потенціалу та рівнями вираженості компонентів психічного здоров'я персоналу освітніх організацій (r)

Компоненти психічного здоров'я	Творче мислення	Творче ставлення до професії
<i>Емоційний компонент</i>		
тривожність	-0,038	-0,264**
фрустрованість	-0,142	-0,255**
агресивність	-0,019	-0,167
ригідність	0,063	-0,053
<i>Рефлексивно-особистісний</i>	0,278**	0,320**
<i>Операційно-функціональний</i>		
«внутрішній контроль»	0,277**	0,120
«контроль «могутніми іншими»	0,060	0,118
«контроль випадку»	0,042	-0,163

** $p < 0,01$

Окрім того, слід відмітити, що «творче мислення» не пов'язано з емоційним компонентом психічного здоров'я персоналу освітніх організацій. Тобто можна говорити про те, що виникнення негативних психічних станів не залежить від того, наскільки у людини розвинено творче мислення.

Тепер проаналізуємо дані, які стосуються показника креативного потенціалу «творче ставлення до професії». Як видно з *табл. 11.3*, існує негативний статистично значущий кореляційний зв'язок між цим показником креативного потенціалу і емоційним компонентом психічного здоров'я. Зокрема з показником «тривожність» ($r = -0,264$; $p < 0,01$) та фрустрованість ($r = -0,255$; $p < 0,01$). Тобто ми можемо говорити про те, що чим більше творче ставлення до професії у працівників освітніх організацій, тим менше у них виражені такі негативні емоційні стани, як тривожність та фрустрованість.

Окрім того, показник креативного потенціалу «творче ставлення до професії» має позитивний статистично значущий зв'язок з рефлексивно-особистісним компонентом психічного здоров'я персоналу освітніх організацій ($r = 0,320$; $p < 0,01$). Суть цього зв'язку полягає в тому, що збільшення творчого ставлення до професії призводить до підвищення позитивного психічного здоров'я.

Разом з тим дослідження не виявило статистично значущих зв'язків між «творчим ставленням до професії» та операційно-функціональним компонентом психічного здоров'я персоналу освітніх організацій. Тобто творче ставлення до професії у освітян не пов'язано з локусом контролю здоров'я.

Наступним кроком дослідження був *аналіз зв'язку креативного потенціалу із суб'єктивним благополуччям персоналу освітніх організацій в*

умовах війни (табл. 11.4).

Таблиця 11.4

Зв'язок між показниками креативного потенціалу та компонентами суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій (r)

Компоненти суб'єктивного благополуччя	Творче мислення	Творче ставлення до професії
Психологічне благополуччя	0,447***	0,403***
Фізичне здоров'я та благополуччя	0,269**	0,268**
Стосунки	0,333***	0,288**
Суб'єктивне благополуччя	0,422***	0,386***

** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Як бачимо із таблиці 11.4, існує позитивний статистично значущий зв'язок між «творчим мисленням» та усіма компонентами суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій: психологічне благополуччя ($r=0,447$; $p < 0,001$), фізичне здоров'я та благополуччя ($r=0,269$; $p < 0,01$), стосунки ($r=0,333$; $p < 0,001$) та суб'єктивне благополуччя в цілому ($r=0,422$; $p < 0,001$). Отже, на основі отриманих даних, ми можемо говорити про те, що з розвитком «творчого мислення» зростає суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій.

Так само бачимо із таблиці 11.4, що існує позитивний статистично значущий зв'язок між «творчим ставленням до професії» та усіма компонентами суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій: психологічне благополуччя ($r=0,403$; $p < 0,001$), фізичне здоров'я та благополуччя ($r=0,268$; $p < 0,01$), стосунки ($r=0,288$; $p < 0,01$), та суб'єктивне благополуччя в цілому ($r=0,386$; $p < 0,001$). Тобто можемо зробити висновок про те, що підвищення «творчого ставленням до професії» сприяє підвищенню суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій.

11.3. «Тренінг розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій як детермінанти забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення» (корекційно-розвивальний компонент технології)

З метою розвитку *креативного потенціалу* персоналу освітніх організацій як важливого чинника забезпечення його психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення нами був розроблений спеціальний психологічний тренінг.

Мета тренінгу: підвищити рівень *креативного потенціалу* персоналу освітніх організацій як важливого чинника забезпечення їх психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Завдання тренінгу:

1. Розкрити сутність поняття «*креативного потенціалу*» та його роль у забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни.

2. Визначити рівень *креативного потенціалу* освітян-учасників тренінгу та чинники, що на нього впливають.

3. Оволодіти навичками підвищення *креативного потенціалу* освітянами-учасниками тренінгу.

Розроблений тренінг базується на технологічному підході (Карамушка, 2005). Кожна сесія містить інформаційно-смысловий, діагностичний та корекційно-розвивальний компоненти.

Загальна структура тренінгу подана в таблиці 11.5.

Таблиця 11.5

Програма тренінгу

Складові тренінгу	Години
Вступ	2
Тренінгова сесія 1. «Сутність поняття « <i>креативного потенціалу</i> » персоналу освітніх організацій»	4
Тренінгова сесія 2. «Організаційно-психологічні чинники розвитку <i>креативного потенціалу</i> персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення»	4
Тренінгова сесія 3. «Роль <i>креативного потенціалу</i> в забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення»	4
Заключна частина	2
Всього	16

Тренінг розрахований на 16 години, з яких 2 години відведено на вступ, по 4 академічні години — на кожен тематичну сесію та 2 години — на заключну частину.

В ході проведення тренінгової сесії використовуються такі *інтерактивні техніки*: «криголами», робота в малих групах, міні-лекції, групові дискусії, «мозкові штурми», психомалюнок, метод незавершених речень, творчі завдання, арт-терапевтичні техніки та інші. Більшість використаних інтерактивних технік є авторськими розробками або модифікацією загальноприйнятих в груповій роботі методів.

Зміст тренінгу

Далі розглянемо зміст тренінгу (тренінгові сесії, основні компоненти тренінгових сесій та інтерактивні техніки, які було реалізовано в кожному з компонентів).

Вступ:

- *Криголам «Знайомство».* Кожен учасник заняття по колу представляється в такий спосіб: «Мене звати... Найбільше я люблю... Я вважаю себе творчою особистістю, тому що...»

- *Мозковий штурм «Визначення правил роботи групи»* (Карамушка, 2005).

- *Мультимедійна презентація «Мета, завдання та структура тренінгу».*

- *Вправа «Мої очікування».* Інструкція: на стікерах-сердечках учасники записують свої очікування від тренінгу та приклеюють свої стікери на плакаті.

- *Вправа «Мій професійний креативний герб та моє педагогічне кредо під час війни»* (Тарарина, 2017) (модифікація автора). Інструкція: кожен з учасників має намалювати свій власний креативний герб який відобразить його особистість та його кредо під час війни. Для цього можна використовувати наступні вислови: «Я, як креативний педагог», «Мої учні», «Я очима моїх учнів», «Моя професійна мрія під час війни» тощо. Написати фразу, яка б могла слугувати особистим професійним девізом (професійним кредо) під час війни.

Презентація та обговорення результатів. Для цього можна використовувати наступні запитання: «Чи задоволені Ви своїми результатами відображеними на гербу?», «Як Ви себе при цьому відчуваєте?», «Чи відрізнявся б Ваш герб від гербу до війни?», «Що мрієте додати до гербу найближчим часом?» тощо.

Тренінгова сесія 1. «Сутність поняття «креативний потенціал» персоналу освітніх організацій».

Вступ до тренінгової сесії:

мета, завдання та організація тренінгової роботи.

Інформаційно-смісловий компонент технології «Сутність поняття «креативний потенціал» персоналу освітніх організацій»:

- *Метод незавершених речень.* «Креативна особистість – це...». Інструкція: група ділиться на підгрупи по 4-6 осіб. Кожна підгрупа пише власне визначення поняття «креативна особистість» та оформлює його на окремому папері, а потім презентує свої визначення перед іншими учасниками. Після того як всі групи презентують свої відповіді, їх можна розвішати в аудиторії на видних місцях.

- *Мультимедійна презентація (міні-лекція): «Креативний потенціал персоналу освітніх організацій»* (аналізуються поняття «креативність» та «креативний потенціал»). Для підготовки презентації можна використати наступні літературні джерела (Максименко, 2021; Моляко, 2006; Павленко 2016; Титаренко & Каткова, 2019).

Діагностичний компонент технології «Діагностика креативного потенціалу персоналу освітніх організацій»:

- *Психологічний практикум «Діагностика креативного потенціалу персоналу освітніх організацій».* За допомогою «Методики для дослідження

креативного потенціалу організації» (Карамушка, 2015) учасники діагностують свій креативний потенціал та опрацьовують отримані результати.

Корекційно-розвивальний компонент технології «Розвиток креативного потенціалу персоналу освітніх організацій»:

- *Арт-терапевтична вправа в малих групах «Казка про креативного вчителя в умовах війни».* Інструкція: група ділиться на декілька підгруп. Кожна група придумує казку про сучасного креативного вчителя та робить відповідний малюнок до неї.

- *Презентація та обговорення результатів.* Для цього можна використовувати наступні запитання: Чи складно було виконувати цю вправу? Що заважало? Чому? Чи відрізняється педагог з високим рівнем креативного потенціалу від педагога з низьким креативним потенціалом? Чому? Які основні характеристики педагога з високим креативним потенціалом? Чи важливо педагогу розвивати креативний потенціал в часи війни? Як швидко виникали оригінальні ідеї? У кого були складності?

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Домашнє завдання «Інтерв'ю «Креативне оточення під час війни»». Інструкція: протягом тижня взяти інтерв'ю у своїх рідних, друзів, та в колег. Вони повинні відповісти на питання: «Кого можна вважати креативною людиною?» «Які якості має креативна особистість?» «Як зберегти та розвинути свою професійну креативність під час війни?». Запишіть проведені інтерв'ю.

Тренінгова сесія 2. «Організаційно-психологічні чинники розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення».

Вступ до тренінгової сесії:

- *Мета, завдання та організація тренінгової роботи.*
- *Обговорення домашнього завдання «Інтерв'ю «Креативне оточення під час війни».* Кожен із учасників представляє в групі результати виконання свого домашнього завдання, свої спостереження. Обговорення можна доповнити запитаннями ведучого, наприклад: «Як Ви себе почували, коли виконували домашнє завдання?», «Наскільки важко було його виконувати?» тощо.

Інформаційно-смісловий компонент технології «Які організаційно-психологічні чинники впливають на розвиток креативного потенціалу персоналу освітніх організацій?»:

- *Вправа «Квітова клумба»* (виконується в малих групах). Інструкція: група ділиться на дві підгрупи. Одна група розробляє класифікацію організаційних чинників, що пов'язані з менеджерами освітніх організацій, які, на їх думку, можуть впливати на розвиток креативного потенціалу педагога. Друга група розробляє класифікацію організаційних чинників, які, на їх думку, можуть впливати на розвиток креативного потенціалу педагога.

Кожна розробка подається у вигляді «квіткової клумби». Далі відбувається представлення результатів роботи в групі та загальне обговорення.

- *Міні-лекція «Зв'язок організаційної культури та креативного потенціалу персоналу освітніх організацій».* Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Іванова & Корольова, 2022; Карамушка, 2015; Лагодзінська, 2022).

Діагностичний компонент технології «Діагностика організаційної культури як важливого чинника розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій»:

- *Психологічний практикум: «Діагностика організаційної культури освітніх організацій».* За допомогою «Методики для діагностики організаційної культури» Ч. Хенді (Карамушка, 2015) учасники тренінгу діагностують організаційну культуру своєї школи та опрацьовують отримані результати.

Корекційно-розвивальний компонент технології «Як можна розвивати організаційну культуру в контексті розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій?»:

- *Творчий проект «Будинок бажань» (робота в малих групах).* Інструкція: підготувати проект «Бажаної організаційної культури освітньої організації в умовах війни», яка б максимально сприяла розвитку креативного потенціалу персоналу, за основними її складовими (цінності, норми, традиції тощо).

Захист творчих проектів.

- *Вправа «Крок на зустріч» (робота в малих групах) (Тараріна, 2017) (модифікація автора).* Інструкція: учасники тренінгу об'єднуються в чотири групи. Кожна група має визначити 5 заходів, спрямованих на розвиток організаційної культури освітнього закладу, що сприяють розвитку креативного потенціалу освітніх організацій в умовах війни, і записати їх на аркушах (аркуші у вигляді вирізаної стопи). Після визначення заходів тренер групує їх, визначаються дії та потенційні робочі команди, що можуть реалізувати в закладах освіти визначені учасниками тренінгу заходи. Складається групова «покрокова мапа» у вигляді колажу із заповнених стоп для розвитку організаційної культури, що сприяють розвитку креативного потенціалу освітніх організацій в умовах війни.

- *Вправа «Креатив» (Карамушка, 2015).* Інструкція: учасникам пропонується знайти якомога більше способів прояву творчості при введенні в освітню організацію таких змін, як, наприклад, розробка рекламної компанії освітньої організації, або нові форми дистанційних занять в освітніх організаціях, або креативні форми активності учнів в бомбосховищі тощо.

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Домашнє завдання «Інтерв'ю із колегами». Мета: дослідити чинники розвитку креативного потенціалу вчителів в умовах війни у педагогічному колективі. Інструкція: провести опитування колег за наступним планом: «Що в роботі вчителя сприяє вияву креативного потенціалу?», «Що в роботі вчителя

заважає вияву креативного потенціалу?». Оформити отримані відповіді у вигляді презентації.

Тренінгова сесія 3. «Роль креативного потенціалу в забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення».

Вступ до тренінгової сесії:

- *Мета, завдання та організація тренінгової роботи.*
- *Обговорення виконання домашнього завдання. Демонстрація створених презентацій в групі. Групова рефлексія та обговорення.*

Інформаційно-смісловий компонент технології «Як креативний потенціал впливає на психічне здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни»:

- *Міні-лекція: «Роль впливу креативного потенціалу в забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни. Для підготовки міні-лекції використовуються наявні літературні джерела (Карамушка & Дзюба, 2019).*

- *Робота в малих групах «Чинники, що впливають на психічне здоров'я та благополуччя освітян в умовах війни». Інструкція: група ділиться на 2 підгрупи. Перша група обговорює чинники, що впливають на психічне здоров'я. Друга група – чинники, що впливають на благополуччя особистості. Далі відбувається групове обговорення. В процесі обговорення необхідно встановити, які фактори визначають погіршення стану психічного здоров'я педагогічного працівника в умовах війни. З'ясувати, як креативний потенціал сприяє відчуттю щастя працівника освітньої організації.*

Діагностичний компонент технології «Діагностика психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни»:

- *Психологічний практикум «Оцінка мого психічного здоров'я в умовах війни». Інструкція: учасникам пропонується методом самооцінки оцінити по 10-бальній шкалі своє психічне здоров'я в умовах війни за його складовими: 1) реалізація власних здібностей; 2) можливість впоратися зі стресами життя; 3) можливість продуктивно та ефективно працювати на допомогу своїй громаді. Далі відбувається представлення та обговорення результатів.*

- *Креативна вправа «Формула мого психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни». Інструкція: учасникам пропонується зобразити формулу власного психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни.*

Обговорення результатів відбувається за допомогою наступних запитань: Чи складна формула? Чи відрізняється вона від довоєнної? Яку б формулу ви хотіли б мати?

Корекційно-розвивальний компонент технології «Як можна підтримувати своє психічне здоров'я в умовах війни, використовуючи свій креативний потенціал»:

- *Арт-терапевтична проєктивна вправа «Намалюй свої мрії про здорове та щасливе життя» (Тарарина, 2017) (модифікація автора). Інструкція: учасникам пропонується намалювати свої мрії, які стосуються їх*

здоров'я та благополуччя. На початку виконання вправи учасникам пропонують пригоститися цукерками різних кольорів (не бачивши їх). Всі об'єднуються в чотири групи відповідно кольору цукерки: яку він обрав: 1 група — фізична складова здоров'я «Вода»; 2 група — духовна складова здоров'я «Земля»; 3 група — психологічна складова здоров'я «Вогонь»; 4 група — соціальна складова здоров'я «Повітря». Відповідно кожен учасник малює свій малюнок із тієї сфери, до якої він потрапили. Ця вправа за допомогою засобів арт-терапії сприяє розвитку творчого мислення та творчої уяви в контексті проблематики здоров'я та благополуччя, візуалізація мрій. Після виконання учасники презентують свої малюнки, обговорюють роботи, знаходять спільні та відмінні риси під час презентацій кожної «кольорової групи».

- *Арт-терапевтична вправа-колаж: «Благополуччя вчителя в умовах війни».* Інструкція: учасникам пропонується поділитися на 3 команди та створити колажі, що відображають благополуччя вчителя, його ресурси. Після цього групи обмінюються колажами, передаючи по колу свій колаж наступній команді. І так кожна команда по черзі домальовує частину малюнку попередньої групи. Для створення колажів використовуються журнали, газети, фото, малюнки тощо.

Після виконання вправи відбувається презентація робіт та групове обговорення.

- *Мозковий штурм «Креативні справи-ресурси вчителя під час війни».* Інструкція: всією групою скласти перелік творчих справ, занять, що пов'язані з креативністю, які можна виконувати вдома або на роботі. В результаті виконання вправи у групи утворюється досить великий перелік різноманітних креативних справ-ресурсів.

Підведення підсумків тренінгової сесії.

Домашнє завдання «Ведення креативного щоденника». Інструкція: протягом тижня кожного дня виконуйте мінімум по одній творчій справі (перелік таких справ кожен учасник взяв з собою після виконання останньої вправи. В щоденнику фіксуйте, що це була за справа. Окрім того кожного дня описуйте свій емоційний стан, як ви себе почували, наскільки щасливою. Обговоріть, за потреби, зафіксовані спостереження зі своїм психологом.

Заклучна частина тренінгу:

- *Вправа-колаж мрій «Мрій та дій!».* Інструкція: складіть стратегічний план вашого розвитку з різних сфер життя (стосунки, тіло, кар'єра тощо). Визначте цілі, щоб трансформувати їх у бажання. Визначте пріоритети на майбутнє. Колаж мрії – це унікальний і дуже ефективний інструмент для виконання найзаповітніших бажань. Створюючи колаж, ви направляєте свої думки у потрібний напрямок, тому що ви не просто мрієте, а мрієте з наміром. Образи виникли раніше слів, тому для будь-якої людини картинка досі зрозуміліша за текст. Колаж мрії може дати чудові результати.

- *Підведення підсумків тренінгу.* Інструкція: тренер запитує учасників, чи справдилися їхні очікування, і як вони почуваються по завершенню заняття.

Можна використовувати наступні питання: «Які емоції супроводжували вас під час заняття?», «З якими емоціями ви завершуєте заняття?», «Чи здійснилися очікування?», «Що вам сподобалось на занятті?», «Чи хотіли б ви якесь завдання розглянути детальніше?», «Головним для вас було усвідомлення того, що...?».

- *Вправа-криголам «На все добре».* Інструкція: на завершення кожен з учасників тренінгу пише своїм колегам побажання на майбутнє та вигадусе незвичайний спосіб урочисто вручити їх та вручає таким чином.

Висновки до розділу 11

1. *Креативний потенціал* визначається як динамічна структура, що включає комплекс творчих задатків, які проявляються у творчій активності особистості, і зумовлена креативністю. Проблема розвитку креативного потенціалу персоналу організацій в умовах війни, зокрема в контексті забезпечення психічного здоров'я та благополуччя, є досить актуальною та соціально значущою проблемою. Разом з тим ця проблема залишається недостатньо розробленою, особливо, щодо сфери освіти.

2. Результати емпіричного дослідження довели, що загалом працівники освітніх організацій мають *недостатній рівень креативності*. Доведено, що такі показники, як творче мислення та творче ставлення до професії суттєво пов'язані з позитивним психічним здоров'ям персоналу освітніх організацій та їхнім суб'єктивним благополуччям. Окрім того, зростання творчого ставлення до професії знижує прояв таких негативних станів, як тривожність та фрустрованість, а розвиток творчого мислення позитивно корелює з «внутрішнім локусом контролю».

3. Одним із ефективних методів розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій є, на наш погляд, *тренінг розвитку креативного потенціалу* персоналу освітніх організацій як важливого чинника забезпечення їх психічного здоров'я та благополуччя в умовах війни та післявоєнного відновлення. Розроблений тренінг складається зі вступу, тренінгової сесії 1 «Сутність поняття «креативного потенціалу» персоналу освітніх організацій», тренінгової сесії 2 «Організаційно-психологічні чинники розвитку креативного потенціалу персоналу освітніх організацій в умовах війни», тренінгової сесії 3 «Роль креативного потенціалу в забезпеченні психічного здоров'я та благополуччя персоналу освітніх організацій в умовах війни» та заключної частини. Тренінг розрахований на 16 години, з яких 2 години відведено на вступ, по 4 академічні години — на кожен тематичну сесію та 2 години — на заключну частину. В ході проведення тренінгової сесії використовуються такі *інтерактивні техніки*: «криголами», робота в малих групах, міні-лекції, групові дискусії, «мозкові штурми», психомалюнок, метод незавершених речень, творчі завдання, арт-терапевтичні техніки та інші. Більшість використаних інтерактивних технік є авторськими розробками або модифікацією загальноприйнятих в груповій роботі методів.

Список використаних джерел

1. Антонова, О. Є. (2012). Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі*. О.А. Дубасенюк (Ред.). (с. 14–41). Вид-во ім. І.Франка.
2. Антонова, О.Є. (2011). Педагогічна креативність у структурі педагогічної обдарованості вчителя. *Нові технології навчання*, 69, 11–17.
3. Балахтар, В.В. (2018). Креативний потенціал як показник професійного становлення фахівців із соціальної роботи. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*, 4, 167-171
4. Балахтар, К., & Москальова, А. (2020). *Креативність педагогічних працівників як чинник їхнього суб'єктивного благополуччя* : спец-курс для викладачів іноземних мов. Талком.
5. Батюк, Б., & Гірняк, К. (2024). Креативні рішення в системі управління персоналом в умовах війни: виклики та перспективи. *Економіка та суспільство*, 59. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2024-59-80>
6. Брюховецька, О.В. (2010). Креативність як чинник формування комунікативної компетентності керівників освітніх організацій. *Наука і освіта*, 2, 151–155.
7. Гутарєва, Н., Мусхаріна, Ю., Бабак, В., & Мусенко, Є. (2013). Формування професійного здоров'я майбутніх вчителів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, XVI, 25-33.
8. Диса, О.В., & Рудковська О.В. (2022, 23 липня). Творча діяльність як спосіб подолання кризових ситуацій. В. О. Моляко (Ред.), *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науковопрактичної конференції* (с. 85-88). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
9. Дубасенюк, О.А. (2011). Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*, 4, 23-28.
10. Захаркевич, Н.П. & Арзянцева, Д.А. (2023). *Розвиток креативного потенціалу у сфері публічної служби*. Збірник тез II Міжнародної науково-практичної конференції «Публічне управління в Україні: виклики сьогодення та глобальні імперативи» (с. 71-73). Хмельницький університет управління та права імені Леоніда Юзькова.
11. Іванова, Н.Ю., & Корольова, О.О. (2022). *Практичні засади формування креативного персоналу компанії*
<https://elar.khmnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/19db37cf-13ea-4e26-881a-0beddc615b/content>
12. Карамушка, Л.М. (2005). *Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти*. Фірма «ІНКОС».
13. Карамушка, Л.М. (Ред.). (2015). *Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури*. Монографія. Педагогічна думка.
14. Карамушка, Л.М. (2022). *Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації*. Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України.
15. Карамушка, Л.М., & Дзюба Т. М. (2019). Феномен «здоров'я» як актуальний напрям досліджень в організаційній психології. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, I(16), 22–33.
16. Касич, А.О., & Мандрикін А.О., (2022, 10 червня). Дослідження впливу креативного менеджменту на підприємства у воєнний час. *Імперативи економічного зростання в контексті реалізації глобальних цілей сталого розвитку*: матеріали (с. 56-59).
17. Креденцер, О. (2023). Професійна самоефективність та її роль у забезпеченні психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та повоєнного відродження: теоретичний аналіз проблеми *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3(29), 52-64. <https://doi.org/10.31108/2.2023.2.29.5>

18. Лавриненко, Л.М. (2022, 25 жовтня). Інноваційний розвиток та креативність під час військових дій в Україні. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти* : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання) (с. 41-43). ДНУ «Інститут освітньої аналітики».
19. Лагодзінська, В.І. (2022). Вплив креативності на структурні компоненти психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2 (26), 73–81 .
20. Латиш, Н.М. (2022, 23 липня). Розвиток творчого мислення як основа психологічного здоров'я особистості. В. О. Моляко (Ред.), *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науковопрактичної конференції* (с. 144-147). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
21. Лобода, О.В. (2010). Креативність як основа психічного здоров'я особистості. *Наука і освіта*, 3, 61-64.
22. Лукомська, С.О. (2022, 23 липня) Вплив творчості на психологічне благополуччя учасників фанатських спільнот під час пандемії COVID-19. В. О. Моляко (Ред.), *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науковопрактичної конференції* (с. 148-151). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
23. Максименко, С.Д. (2021, 22 квітня). Принципи креативності при застосуванні генетико моделюючого методу дослідження особистості. *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : зб. наук. праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (с. 11-15). ФОП Вишемирський В.С.
24. Малімон, В.І. (2022, 23 липня). Екзистенційна самотність та креативність людини в умовах війни. В. О. Моляко (Ред.), *Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науковопрактичної конференції* (с. 156-160). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
25. Мешко, Г.М. (2013). *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я* [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка]. file:///Users/kredenceroksana/Downloads/Mechko.pdf
26. Моляко, О.В. (2006). *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*. Рута.
27. Павленко, В.В. (2016). Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал*, 11, 120–131.
28. Павлик, Н. В., & Радзімовська, О. В. (2023). Психологічне здоров'я вчителя Нової української школи як підґрунтя його психологічної готовності до творчої професійної діяльності. Інсайт: психологічні виміри суспільства, 9, 130–147. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-8>
29. Павлюк, Р.О. (2007). *Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів* [Електронний ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm. (дата звернення 17.04.2023).
30. Петришин, Л. (2012). Теоретико-аналітичний підхід до проблеми креативності як прояву творчого особистісного розвитку. *Молодь і ринок*, 5, 94-98. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_5_21
31. Петрушова, Н. (2014). Основні принципи формування креативного потенціалу студентів- майбутніх педагогів на заняттях з іноземної мови *Витоки педагогічної майстерності*, 14, 208-214

32. Пічуєва, А.К. (2022, 24-25 березня). Креативність як предиктор психологічного благополуччя особистості. *Диференціальний підхід у дослідженні професійного самоздійснення особистості*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 97-104). ФОП Белий А. Є.
33. Рудик, Я. (2017). *Структурні складові креативного потенціалу науково-педагогічних працівників*. Рута.
34. Сисоєва, С.О. (2006). *Основи педагогічної творчості*: підручник. Міленіум.
35. Тарарина, Е. (2017). *Практикум по арт-терапії: шкатулка мастера*. АСТАМИР.
36. Титаренко, О.І., & Каткова, Т.А. (2019). Арт-терапія як засіб розвитку творчого потенціалу підлітків. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. пр.*, 2.

ЧАСТИНА 4

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ НА РІВНІ ГРОМАДИ

Розділ 12

ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ «ВНУТРІШНІХ» ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ НА РІВНІ ГРОМАДИ

12.1. Психологічні аспекти життєдіяльності «внутрішніх» вимушених переселенців в контексті війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

12.2. Вираженість основних складових психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни (діагностичний компонент технології)

12.3. Основні напрями та форми роботи для забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «внутрішніх» вимушених переселенців в умовах війни на рівні громад (корекційно-розвивальний компонент технології)

12.1. Психологічні аспекти життєдіяльності «внутрішніх» вимушених переселенців в контексті війни (інформаційно-смісловий компонент технології)

Проблема вивчення *психологічних наслідків війни* є однією із значущих у процесі аналізу негативного впливу війни на різні сфери життєдіяльності людей, поряд зі смертю та каліцтвом людей, знищенням будівель критичної інфраструктури, руйнуванням житлового фонду, екологічними катастрофами, створенням штучного голоду тощо. Ця проблема знайшла відображення у роботах ряду зарубіжних авторів, які стосуються психічних розладів населення під впливом війни на Балканах (Priebe, Bogic, Ajdukovic et al., 2010), впливу війни на психічне здоров'я населення в різних країнах, таких як: Афганістан, Іран, Ізраїль, Камбоджа, Чечня та ін. (Murthy & Lakshminarayana, 2006), фізичного та емоційного здоров'я жінок-ветеранів війни в Перській затоці (Pierse, 1997), впливу тортур та інших травмивних подій на психічне здоров'я в місцях масових конфліктів (Steel, Chey, Silove et al., 2009) та ін.

Однією із вразливих категорій цивільного населення є *категорія біженців під час війни* (у зарубіжній літературі для означення цієї категорії населення використовується термін «war-refugees»). У зарубіжній літературі представлено дослідження, які стосуються довгострокового психічного здоров'я біженців війни (Bogic, Njoku & Priebe, 2015), побудови моделі стресу біженців під час військового конфлікту (Miller & Rasmussen, 2017), ефекту впливу травми війни на функціональне здоров'я та статус психічного здоров'я біженців дорослого віку з Камбоджі (Mollica, Poole, Son et al., 1997), чинників, які обумовлюють психічні розлади у біженців війни з колишньої Югославії, що проживають в Німеччині, Італії та Великобританії (Bogic, Ajdukovic, Bremner et al., 2012), впровадження рамки роботи та провадження

психотерапевтичної підтримки для біженців та їхніх дітей (Kristal-Andersson, 2000) та ін.

Стосовно дослідження проблеми *біженців в Україні під час війни*, то, починаючи з 2014 року, коли розпочалась війна РФ проти України на Сході України, українськими вченими вивчались такі важливі аспекти цієї проблеми: адаптація вимушених переселенців, як дорослих, так і дітей, до нових умов життя (Deineko, 2022; Путінцев & Пащенко, 2018; Тітар, 2016; Хачатурян, 2017); соціально-психологічні особливості вимушених переселенців, зокрема їх здатність до рефлексії (Балабанова, 2017; Педько, 2015; Hnatyuk, 2014); надання психологічної допомоги внутрішньо переміщеним особам (на прикладі роботи з переселенцями з Криму) (Лазос, 2015), вплив внутрішньо переміщених осіб на розвиток громади (Антонюк, 2016) та ін.

Слід зазначити, що при аналізі цієї проблеми використовуються різні терміни стосовно означення цієї категорії населення, головним чином – це: «внутрішньо переміщені особи» (Лазос, 2015; Путінцев & Пащенко, 2018; Тітар, 2016), «internally displaced persons» (Hnatyuk, 2014), «вимушені переселенці» (Балабанова, 2017; Педько, 2015), «вимушені мігранти» (Хачатурян, 2017). Відповідно до законодавства України, яке діє і в нинішніх умовах повномасштабної війни РФ проти України з певними доповненнями, внутрішньо переміщеною особою є «громадянин України, іноземець або особа без громадянства, яка перебуває на території України на законних підставах та має право на постійне проживання в Україні, яку змусили залишити або покинути своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру» (Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», 2015, ст.1). Водночас суттєвим є те, що статус внутрішнього переміщення підтверджується довідкою про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи.

Тобто можна говорити про те, що термін «внутрішньо переміщені особи» є офіційним, який використовується до осіб, які стали на відповідний облік і користуються певними пільгами. Водночас, як показує досвід, значна частина осіб, які вимушені були покинути місце свого проживання через загрозу життю, не ставала на офіційний облік і не отримувала статус «внутрішньо переміщеної особи». Тому для вивчення означеної нами проблеми доцільним, на наш погляд, є використання поняття «вимушені переселенці», яке є ширшим, ніж поняття «внутрішньо переміщені особи». І оскільки значна частина населення України виїхала за кордон і лише частина з них отримала офіційний статус «біженців», то цей термін також можна, на наш погляд, використовувати і стосовно осіб, які вимушено переселились за кордон. А для того щоб розрізнити ці дві категорії населення, у першому випадку можна використовувати термін «вимушені «внутрішні» переселенці», а у другому – «вимушені «зовнішні» переселенці». Звичайно, всі ці поняття потребують свого аналізу та уточнення. Ми в силу наведеної аргументації у

розділі монографії використовуємо термін «вимушені «внутрішні» переселенці».

Як свідчить аналіз літератури, проблема психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах повномасштабної війни рф проти України не знайшла ще належного відображення в літературі.

Враховуючи актуальність проблеми та недостатню її розробленість, нами була визначена **мета дослідження**: емпірично дослідити особливості психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни та розробити технологію його забезпечення на рівні громади.

Організаційно-методичні основи дослідження (методика та вибірка досліджуваних) наведено у 4 розділі монографії, при описанні загального дизайну дослідження.

12.2. Вираженість основних складових психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни (діагностичний компонент технології)

Враховуючи названі в 1 розділі монографії підходи щодо розуміння сутності психічного здоров'я та наші власні розробки (Карамушка, 2021), можна стверджувати, що *психічне здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни* включає такі основні складові: 1) здатність справлятися з повсякденними стресами життя; 2) здатність налагоджувати стосунки з людьми; 3) здатність ефективно працювати на допомогу своїй громаді та реалізувати свої здібності.

Розглянемо послідовно вияви основних складових *психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців*, які вивчались в рамках *діагностичного компоненту технології*.

Вираженість стресу у вимушених «внутрішніх» переселенців.

Базуючись на існуючих в літературі підходах до розуміння сутності стресу (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006), *стрес в умовах війни* розуміється нами, як реакція людини, яка виникає в результаті дії несподіваного стресора (військових дій країни-агресора), що складають загрозу безпеці та життю людини і виводять її зі стану рівноваги.

Результати проведеного нами емпіричного дослідження показали, що в умовах війни значна частина «внутрішніх» вимушених переселенців зустрілась з *різними виявами гострого стресу* (табл. 12.1). Так, дві третини опитаних (67,1%) пережили страх, майже половина пережила паніку (47,0%), трохи менше третини пережили шок (30,9%). 4,0 % респондентів зазначили, що втратили близьких людей або пережили каліцтво близьких людей (1,3%). І разом з тим, незначна частина опитаних переживала апатію і депресію (15,4%) та втратила сенс життя (6,0%), що свідчить, як нам здається, про достатньо високий рівень життєстійкості опитаних респондентів.

Таблиця 12.1

**З якими виявами гострого стресу Ви зустрілись під час війни?
(у % від загальної кількості опитаних)**

Вияви гострого стресу	%
Пережив страх	67,1
Пережив паніку	47,0
Пережив шок	30,9
Пережив апатію і депресію	15,4
Втратив сенс життя	6,0
Втратив близьких людей	4,0
Пережив каліцтво близьких людей	1,3

Отримані дані свідчать, на наш погляд, про те, що важливим завданням щодо збереження та підтримки психічного здоров'я особистості в умовах війни є, з одного боку, протидія стресу та уміння управляти стресом, з іншого боку, готовність значної частини населення здійснювати цей процес, оскільки депресивні тенденції та відсутність сенсу життя, як показує опитування, не є вираженими.

Орієнтація на спілкування з людьми вимушених «внутрішніх» переселенців.

Ще однією складовою психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни є здатність налагоджувати стосунки з людьми.

Про роль цієї складової психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців свідчать, зокрема, отримані нами емпіричні дані, які стосуються ролі гуманітарних центрів для організації їхньої життєдіяльності. Вони показали, що приналежність до соціальної спільноти є дуже важливою для людей під час війни. Так, наведені в табл. 12.2 дані демонструють те, що у процесі оцінки опитаними ролі гуманітарних центрів відповідь «відчуваю, що я не самотній у цьому місті (селі)» займає перше місце за кількістю опитаних (41,3%).

Таблиця 12.2

**Що Вам подобається у роботі центрів гуманітарної допомоги міста
для вимушених «внутрішніх» переселенців?
(у % від загальної кількості опитаних)**

Варіанти відповідей	%
Відчуваю, що я не самотній у цьому місті (районі, селі)	41,3
Допомога у забезпеченні мого побуту	40,6
Допомога у вирішенні матеріальних проблем	39,4
Підвищується оптимізм і віра в майбутнє	33,1
Можна поспілкуватися та подружитися з людьми	15,0

Звертає увагу на себе той факт, що значущість цього показника є такою ж важливою, як оцінка опитуваними ролі гуманітарних центрів у вирішенні матеріальних та побутових проблем вимушених «внутрішніх» переселенців, оскільки такі відповіді, як: «допомога у забезпеченні мого побуту» та «допомога у вирішенні матеріальних проблем», обрали відповідно 40,6% та 39,4% опитаних. Про значущість впливу соціальних комунікацій у процесі організації життєдіяльності вимушених «внутрішніх» переселенців свідчать і відповіді опитаних про те, що робота гуманітарних центрів сприяє «підвищенню їх оптимізму і віри в майбутнє» (33,1%) та «спілкуванню й дружбі з людьми» (15,0%).

Отже, оптимізація здатності особистості налагоджувати стосунки з людьми в умовах війни є одним із важливих напрямків збереження та підтримки психічного здоров'я особистості.

Орієнтація вимушених «внутрішніх» переселенців ефективно працювати на допомогу громаді та реалізувати свої здібності.

Далі розглянемо результати дослідження, які стосуються здатності вимушених «внутрішніх» переселенців ефективно працювати на допомогу своїй організації, громаді й суспільству та реалізувати свої здібності в умовах війни.

У процесі дослідження було проаналізовано, насамперед, якою мірою вимушені «внутрішні» переселенці орієнтуються на те, щоб працювати за своєю професією у тому місті (районі), де вони знаходяться (табл. 12.3).

Таблиця 12.3.

**Чи хочете Ви працювати за своєю професією у нашому місті (районі)?
(у % від загальної кількості опитаних)**

Варіанти відповідей	%
Хочу працювати на умовах повної оплати	31,4
Хочу працювати на умовах часткової оплати	9,4
Не хочу працювати	18,3
Важко сказати	40,4
Працюю дистанційно на своїй основній, попередній роботі	11,2

Установлено, що менше третини опитаних (31,4%) виявили бажання працювати за своєю професією на умовах повної оплати у місті (районі), де вони знаходяться. Також невелика частина опитаних (9,4%) зазначила, що згодні працювати на умовах часткової оплати. Про те, що вони не хочуть працювати, однозначно вказало 18,3%, а 40,4% зазначили, що їм важко відповісти на поставлене запитання. 11,2% учасників опитування вказали на те, що працюють дистанційно на своїй основній роботі. Отже, ми можемо говорити про те, що більше половини опитаних (58,7%) не мають потреби займатись професійною роботою в місті (районі), де вони знаходяться. Разом з тим, зазначимо, що це опитування було проведено в кінці березня 2022 року,

коли для більшості людей питання про повернення на своє постійне місце проживання та включення в попередній вид своєї активності було достатньо проблематичним. Тобто можна говорити про вияви певної професійної пасивності вимушених переселенців.

Ще більш виражена пасивність спостерігається, якщо проаналізувати відповіді респондентів, які стосуються їх бажання займатись підприємницькою діяльністю. Як бачимо із наведених в табл. 12.4 даних, лише 18,8% сказали, що вони хочуть займатись цим видом діяльності. 25,3% зазначили, що їм важко відповісти на це запитання. І більше 55,8% однозначно вказали на те, що вони не хочуть займатись підприємницькою діяльністю.

Таблиця 12.4

**Чи хочете Ви займатись підприємницькою діяльністю
у нашому місті (селі)?
(у % від загальної кількості опитаних)**

Варіанти відповідей	%
Хочу займатись підприємницькою діяльністю	18,8
Важко сказати	25,3
Не хочу займатись підприємницькою діяльністю	55,8

Якщо порівняти дані табл. 12.3 та табл. 12.4, то видно, що число осіб, які не хочуть займатись підприємницькою діяльністю, втричі більше, ніж тих, які не хочуть працювати за своєю професією (55,8% проти 18,3%). Очевидно, це можна пояснити, з одного боку, тим, що сама підприємницька діяльність є достатньо складним видом діяльності і потребує певних організаційно-психологічних умов для її здійснення (наявність стартового капіталу, здатність до ризику, інноваційності тощо). З іншого боку, серед самих респондентів лише 1,9% ідентифікували себе як підприємці. Однак це ще раз свідчить про неготовність опитаних започаткувати новий вид своєї активності, який дав би можливість у важких соціально-економічних умовах, коли багато людей втратили роботу, забезпечувати задоволення власних потреб, не чекаючи допомоги інших, створювати нові робочі місця тощо.

Нами також було досліджено орієнтацію вимушених «внутрішніх» переселенців на здійснення волонтерської діяльності (табл. 12.5). Тут було отримано такі дані.

З'ясувалось, що в цілому лише третина опитаних хоче займатись волонтерською роботою: на безоплатній (21,6%) або на платній основі (12,4%). 18,3% опитаних однозначно відповіли, що вони не хочуть займатись волонтерською роботою, а значна частина респондентів (43,1%) зазначила, що їм важко відповісти на це запитання. Зауважимо, що зовсім невелика частина опитаних (4,6%) вказала, що вже займається волонтерською роботою. Тобто, тут спостерігається така ж приблизно ситуація, як і стосовно професійної діяльності, хоча число бажаючих займатись волонтерською діяльністю на

безоплатній або платній основі дещо менше, ніж тих, хто бажає займатись професійною діяльністю. Отже, можна говорити про те, що існує *ряд резервів* щодо бажання вимушених «внутрішніх» переселенців займатись волонтерською діяльністю.

Таблиця 12.5

**Чи хочете Ви долучитись до волонтерської роботи
у нашому місті (районі)?
(у % від загальної кількості опитаних)**

Варіанти відповідей	%
Хочу долучитись на безоплатній основі	21,6
Хочу долучитись на платній основі	12,4
Не хочу долучатися до волонтерської роботи	18,3
Важко сказати	43,1
Уже займаюсь волонтерською роботою	4,6

Отже, можна зробити висновок, що значній кількості опитаних притаманна *певна пасивність* щодо здійснення професійної та волонтерської діяльності в умовах війни. На наш погляд, є декілька *причин такої ситуації*: гострий стрес, який пережили або переживають опитані, частина із яких виїхала з дуже «гарячих» точок України (Маріуполь, Київ, Київська обл., Харків, Чернігів); відсутність достатніх умов для задоволення базових потреб; невміння організувати свою активність в нових умовах проживання; «розірваність» сімей (коли члени сім'ї знаходяться далеко один від одного); відсутність оптимізму щодо майбутнього, індивідуальні особливості опитаних (тривожність, невпевненість в собі, ригідність тощо).

12.3. Основні напрямки та форми технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «внутрішніх» вимушених переселенців в умовах війни на рівні громад (корекційно-розвивальний компонент технології)

Насамперед, зазначимо, що у цьому підрозділі представлена технологія, яка відповідно до моделі, представленої в розділі 3, відносилась до *мезорівня (міжорганізаційний рівень, рівень громади)*.

Нагадаємо, що дана технологія впроваджувалась через реалізацію *проектів/програм організаційно-психологічної та соціально-психологічної підтримки членів громади*, ініціаторами та/або активними учасниками яких були автори монографії. Зокрема, у цьому розділі представлено *«Програму соціально-психологічної підтримки вимушених «внутрішніх» переселенців в рамках громади»*, яка реалізувалась у волонтерському центрі «SOS. Штаб громадянської оборони» м. Кам'янець-Подільського Хмельницької обл., у

рамках якої авторка розділу працювала як психолог-волонтер протягом березня-травня 2022 року.

У межах реалізації названої програми реалізувались *напрямки роботи, які стосувались психологічного забезпечення різних компонентів психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців* (здатності справлятися з повсякденними стресами життя в умовах війни; здатності налагоджувати стосунки з людьми в умовах війни; здатності ефективно працювати на допомогу громаді та реалізувати свої здібності в умовах війни).

Також було визначено основні *форми такої роботи*:

- створення психоедукаційних медіа-ресурсів (підготовка телевізійних програм та інтернет-ресурсів для соціальних мерерж) для програма «SOS: Поради», яка працювала в рамках загальної телевізійної програми «SOS. Штаб громадянської оборони» місцевого телебачення м. Кам'янець-Подільського;

- проведення опитування серед вимушених «внутрішніх» переселенців в гуманітарних центрах м. Кам'янець-Подільського (для вивчення запитів, потреб, емоційного стану вимушених «внутрішніх» переселенців);

- проведення індивідуальних психологічних консультацій для вимушених «внутрішніх» переселенців та ін.

Проаналізуємо послідовно *основні напрямки та форми активності, які були складовими технології*.

12.3.1. Психологічне забезпечення здатності «внутрішніх» вимушених переселенців справлятися з повсякденними стресами в умовах війни

Відповідно до наявних в літературі підходів з цієї проблеми (Максименко, Карамушка & Зайчикова, 2006), *управління стресом* розуміється як можливість встановлення людиною бар'єрів на шляху розгортання стресу з метою попередження його негативних наслідків. Суттєвим у цьому процесі є *усвідомлення відповідальності за свій психічний стан*, не перекладаючи її на інших людей (рідних, друзів, своїх керівників, колег, лікарів тощо).

Проектуючи такий підхід до аналізу сутності *управління стресом в умовах війни*, можна говорити про ряд суттєвих положень.

По-перше, важливим в управлінні стресом є формування адекватного ставлення до *основного стресора*, яким є військова агресія РФ: сприйняття війни як об'єктивної реальності; необхідність мобілізувати свої ресурси для подолання цієї ситуації; здатність взяти на себе відповідальність за своє життя та життя близьких; активна включеність у різні види активності, які пов'язані із захистом України; розуміння фазовості протікання війни та своїх емоційних реакцій; оволодіння правилами регуляції своєї поведінки тощо.

По-друге, суттєвим є також визначення *додаткових стресорів*, які діють під час війни. Це, наприклад, можуть бути такі стресори: втрата роботи; нездатність включитись в активну діяльність для підтримки населення та військовослужбовців; конфлікти з рідними; неможливість постійного спілкування з близькими людьми, які виїхали за кордон; спілкування із «токсичними» людьми тощо.

Для визначення основних стресорів потрібно протягом 5-7 днів спостерігати за собою і зафіксувати свої реакції на їх дію у «Щоденнику спостереження». Це можуть бути такі реакції: роздратованість, агресія, відсутність бажання спілкуватися з людьми, зниження інтересу до роботи та її продуктивності, проблеми з фізичним здоров'ям тощо. Якщо такі реакції регулярно повторюються і є достатньо вираженими, то можна говорити про те, що ці чинники дійсно виступають для Вас стресорами.

Суттєвим є *прийняття рішення про необхідність «зняття» дії цих стресорів*: наприклад, прийняття рішення про переїзд у більш безпечний регіон; пошук нового місця роботи; пошук додаткового заробітку для того, щоб підтримувати рідних, які перебувають за кордоном; прийняття дорослими дітьми рішення проживати самостійно, навіть в такій складній ситуації; включення у волонтерську роботу; підтримання активного інформаційного та емоційного зв'язку з рідними, які перебувають за кордоном, за допомогою інтернет-ресурсів тощо.

По-третє, якщо певний вид діяльності та люди є значущими для Вас, і Ви не можете докорінно змінити свою ситуацію, тобто «зняти» дію тих чи інших стресорів, то необхідно укласти *«Контракт з самим собою»* щодо дотримання певних правил життєдіяльності, щоб мінімізувати, наскільки це можливо, їх вплив.

Це передбачає, насамперед, *чітку організацію своєї життєдіяльності* в умовах війни: забезпечення базових потреб (створення достатніх побутових умов для проживання); визначення та дотримання чіткого розпорядку дня; реалізацію активності на тому місці, де ти є найбільш корисним; визначення «реальних» завдань як у професійній, так і у волонтерській діяльності; чергування роботи та відпочинку; підтримання позитивних соціальних контактів з рідними, друзями, колегами; встановлення нових контактів на новому місці; врахування своїх психологічних можливостей та обмежень; розвиток резильєнтності (Коқун & Мельничук, 2023; Кравчук, 2022) тощо.

Для знайомства вимушених «внутрішніх» переселенців з проблеми управління стресом в умовах війни нами було підготовлено медіаресурс в рамках діяльності *програми «SOS: Поради»*: «Як управляти стресом в умовах війни?» (Карамушка, 2022d).

По-четверте, враховуючи те, що значна частина спілкування вимушених «внутрішніх» переселенців в умовах війни здійснюється через інтернет-простір (для отримання, насамперед, своєчасної інформації про ситуації, які можуть скласти загрозу життю, а також оптимістичної,

позитивно спрямованої інформації), суттєвим було визначення правил **інформаційної гігієни під час війни**, до яких нами було віднесено такі:

- дозуйте інформацію протягом доби (проглядайте інформацію два-три рази на день);
- користуйтеся надійними джерелами інформації;
- обирайте загальнодержавні, офіційні мас-медіа, які забезпечують об'єктивність та оптимістичність інформації під час війни;
- не «зависайте постійно на телефоні», це відриває від продуктивної роботи;
- якщо Ви переїхали в інше місто/село, використовуйте місцеві мас-медіа для оптимальної організації своєї життєдіяльності та для залучення до волонтерської діяльності;
- якщо Ви працюєте в дистанційному режимі, використовуйте інтернет-ресурси своєї організації для підтримання зв'язку із колегами, включення в актуальні види професійної та волонтерської діяльності Вашої організації;
- якщо Ви віддалені від будинку, де проживаєте, використовуйте Веб-чати та Телеграм-чати мешканців будинків для активного залучення до підтримки безпеки будинку та допомоги військовослужбовцям;
- забезпечуйте позитивну спрямованість інформаційної взаємодії в сім'ї;
- уникайте спілкування з токсичними людьми;
- висловлюйте свою думку з тих чи інших актуальних проблем, але перед тим, як її опублікувати, подумайте спочатку, для кого вона буде цікавою, і що в ній нового.

Дані правила знайшли відображення в підготовленому нами медіаресурсі в рамках діяльності програми *«SOS: Поради»: «Як забезпечувати інформаційну гігієну під час війни»* (Карамушка, 2022с).

Отже, здатність особистості протидіяти стресу в умовах війни – це складний і водночас «реальний» процес, для здійснення якого вимушеним «внутрішнім» переселенцям було запропоновано ряд психологічних практик.

12.3.2. Психологічне забезпечення здатності «внутрішніх» вимушених переселенців налагоджувати стосунки з людьми як складова психічного здоров'я особистості в умовах війни

Впровадження цього напрямку роботи із забезпечення психічного здоров'я «внутрішніх» вимушених переселенців передбачало здійснення таких видів активності.

По-перше, враховуючи те, що в умовах хронічного стресу, обумовленого війною, і необхідністю вирішення життєво важливих соціально-економічних та соціально-психологічних питань, вимушені «внутрішні»

переселенці досить часто зустрічались з конфліктними ситуаціями в сім'ї, на роботі, в громаді, нами було визначено підходи до *партнерського розв'язання міжособистісних конфліктів в умовах війни*, які могли використовуватися вимушеними «внутрішніми» переселенцями в ситуаціях напруженої взаємодії.

Базуючись на наших попередніх розробках (Карамушка & Дзюба, 2009), *міжособистісні конфлікти* розуміються нами як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, планів двох або кількох людей. Відповідно нами було виділено такі підходи до їх вирішення:

- повністю усвідомлюємо, що процес спільного обговорення проблеми допоможе задовольнити наші вимоги і потреби (інтереси) та відновити/поліпшити стосунки в напружений час війни;
- висловлюємо бажання слухати один одного і розуміти, що говорить і має на увазі інший;
- вважаємо нормальним просити пояснень щодо сказаного, але не перебиваючи співрозмовника і не принижуючи його;
- усвідомлюємо можливість розбіжності у поглядах і визнаємо право кожного на свою думку, яка особливо «загострилась» в період війни;
- обіцяємо, поряд зі своїми інтересами, розуміти і враховувати інтереси інших, поважати їхній життєвий досвід, індивідуальність та емоційний стан в умовах війни;
- орієнтуємося на обговорення проблеми, а не особисті якості учасників обговорення;
- докладаємо зусиль, щоб вгамувати та регулювати свої емоції, які в період війни можуть бути дуже негативними;
- стараємося не займати постійно жорстких позицій, які виражають лише власні інтереси і вимоги, вивчати різні альтернативи, які сприяли б задоволенню інтересів інших;
- зобов'язуємося, допомагаючи один одному, доходити добровільного і свідомого рішення з кожного спірного питання;
- висловлюємо бажання досягти угоди, в якій будуть максимально враховані інтереси кожної сторони, спрямовані на забезпечення нашої життєдіяльності та допомоги іншим в умовах війни.

По-друге, беручи до уваги, що для вимушених «внутрішніх» переселенців важливою є адаптація до тих соціально-економічних та соціально-культурних умов, де вони тимчасово проживають, нами була розроблена *«Пам'ятка для вимушених «внутрішніх» переселенців»*, яка включала такі основні положення:

- ситуація, в якій Ви знаходитесь, є дуже складною для Вас, оскільки Ви тимчасово або назавжди залишили свої власні домівки, роботу, все те, що давало Вам впевненість у житті, забезпечувало стабільність та повноту життя;

- але життя продовжується. Ви приїхали на нове місце свого проживання і місцеві органи влади та волонтери максимально допомагають Вам адаптуватися до нових умов;

- тому дуже просимо Вас, поряд із задоволенням своїх першочергових потреб, активно долучатися до вирішення значущих для місцевої громади проблем, включаючись у роботу волонтерських центрів, громадських штабів, державних інституцій, діяльність яких спрямована на надання підтримки нашим військовослужбовцям, які захищають Україну, та забезпечення життєдіяльності й безпеки населення;

- просимо Вас з повагою ставитись до дотримання правил громадського порядку в будинках та територіальних громадах, де Ви проживаєте (не шуміти у вечірній та нічний час; забезпечувати чистоту в будинках та прибудинкових територіях тощо);

- активно залучати Ваших дітей до освітнього процесу у закладах дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, підтримуючи дітей в складних умовах війни;

- цінують ресурси (фінансові, часові, організаційні, психологічні) людей, які стараються Вам допомогти в умовах воєнного часу;

- саме партнерська взаємодія місцевого населення, державних та громадських організацій та вимушених переселенців є запорукою створення надійного тилу в нашій країні та буде наближати нас всіх до швидкої перемоги!

Дані підходи щодо проблеми взаємодії вимушених «внутрішніх» переселенців з громадою були відображені в підготовленому нами медіа-ресурсі *«Пам'ятка для вимушених переселенців»*, яка була представлена в програмі *«SOS: Поради»* (Карамушка, 2022а).

Отже, здатність налагоджувати стосунки з людьми та забезпечувати соціальну підтримку своєї життєдіяльності стала суттєвою складовою розробленої нами технології.

12.3.3. Психологічне забезпечення здатності «внутрішніх» вимушених переселенців ефективно працювати на допомогу своїй громаді та реалізувати свої здібності

Здійснення цього напрямку роботи забезпечення психічного здоров'я «внутрішніх» вимушених переселенців реалізувалось в результаті здійснення таких видів активності.

По-перше, нами було визначено ряд психологічних умов для підвищення професійної й волонтерської активності вимушених «внутрішніх» переселенців, до яких було віднесено такі:

- усвідомлення особистістю відповідальності за свою професійну та волонтерську діяльність в умовах війни;

- визначення можливих напрямків професійної та волонтерської діяльності, які можуть вносити вклад в загальну справу захисту та досягнення перемоги над рф;
- оволодіння новими навичками виконання професійної та волонтерської діяльності;
- оволодіння новими стратегіями соціальної взаємодії для активного включення в професійну та волонтерську діяльність;
- усвідомлення полімотивованості власної професійної та волонтерської діяльності (взаємодії соціальних, альтруїстичних, матеріальних мотивів, мотивів самореалізації тощо);
- опора на власну самоефективність, віра в свої можливості;
- орієнтація на реалізацію своїх здібностей – як загальних (інтелектуальних), так і спеціальних (організаторських, комунікативних, технічних, естетичних тощо) тощо.

По-друге, було визначено важливі напрямки роботи територіальних громад з метою залучення «внутрішніх» вимушених переселенців до професійної та волонтерської діяльності, забезпечення їх соціальної та професійної адаптації на новому місці проживання та залучення до корисної для громади діяльності. Це знайшло відображення в *таких формах роботи*:

- вивчення потреб та планів вимушених «внутрішніх» переселенців;
- створення для них нових робочих місць;
- забезпечення умов для здійснення вимушеними «внутрішніми» переселенцями підприємницької активності (забезпечення оренди приміщення, інструментів, обладнання; фінансової підтримки; надання кредиту; надання землі та приміщень для перевезення сюди свого виробництва; допомога в отриманні відповідних юридичних документів/дозволів для ведення підприємництва тощо);
- залучення вимушених «внутрішніх» переселенців до соціального та культурного життя в громаді тощо.

По-третє, враховуючи значущість діяльності волонтерських центрів, які діють на рівні територіальних громад та їх роль у психолого-організаційному забезпеченні життєдіяльності «внутрішніх» вимушених переселенців, нами були розроблені підходи щодо *координації роботи волонтерських центрів в умовах війни*. Зокрема, визначено, що для забезпечення успішності роботи волонтерських центрів доцільним є врахування таких *психологічних умов*:

- необхідно чітко визначити мету діяльності волонтерського центру та його основні завдання в умовах війни;
- не варто говорити про «гірші» сторони інших волонтерських центрів і «кращість» свого центру, а визначити та зайняти свою «нішу» у цій значущій діяльності і наповнювати її конкретним змістом;

- потрібно чітко визначити функції людей, які працюють у волонтерському центрі;
- варто враховувати довоєнний, професійний досвід волонтерів і їх бажання робити те, що вони уміють здійснювати найкраще;
- необхідно брати до уваги, що авторитет кожного волонтера базується не на його попередньому статусі (соціальному та професійному), а на його здатності, насамперед, сьогодні ефективно виконувати взяті на себе функції;
- суттєвим є надання можливості волонтерам, у разі необхідності, поєднувати свою основну професійну діяльність з волонтерською;
- доцільно регулярно (хоча б раз на тиждень) проводити оперативні наради з працівниками волонтерського центру про основні результати його роботи та подальші завдання;
- слід враховувати пропозиції волонтерів щодо оптимізації роботи волонтерського центру та стимулювати їхні ініціативи щодо різних видів допомоги населенню та військовослужбовцям;
- необхідно створити в центрі атмосферу взаємної підтримки та допомоги волонтерів один одному, а не «жорсткої» конкуренції;
- необхідно надавати позитивний зворотний зв'язок роботі кожного волонтера (говорити слова подяки за роботу, відзначати його вклад у загальну справу, підкреслювати його значущість);
- необхідно, по мірі можливості, стимулювати роботу волонтерів як морально, так і матеріально;
- варто дбати про психічне здоров'я волонтерів (визначати оптимальний режим роботи, встановлювати перерви між роботою, вихідні дні тощо);
- доцільно організовувати неформальні зустрічі всіх працівників центру (для оптимізації міжособистісного спілкування, емоційного розвантаження, згуртування команди) тощо.

Зазначимо, що для більшого поглибленого ознайомлення з проблемою психологічного забезпечення роботи волонтерських центрів та використання рекомендацій широкою аудиторією нами також підготовлений медіаресурс для «Програми «SOS: Поради»: «Успішна волонтерська робота в умовах війни» (Карамушка, 2022b).

Отже, можна зробити *висновок*, що такі складові психічного здоров'я як: здатність справлятися з повсякденними стресами життя, налагоджувати стосунки з людьми, ефективно працювати на допомогу своїй організації, громаді та суспільству в умовах війни та реалізувати свої здібності були у центрі уваги розробленої нами технології.

Висновки до розділу 12

1. Однією із найбільш вразливих категорій населення, які зазнали негативного впливу війни під час повномасштабного вторгнення РФ в Україну, є *вимушені «внутрішні» переселенці*, особи, змушені покинути своє постійне

місце проживання (в силу втрати житла або вираженої загрози життю) та переїхати в інші, відносно спокійні регіони України. Дана категорія населення, серед яких є багато і освітніх працівників, зустрілася з рядом складних проблем соціально-економічної та соціально-психологічної адаптації до нових умов проживання.

2. У процесі дослідження, проведеного серед вимушених «внутрішніх» переселенців, виявлено *ряд проблем їхнього психічного здоров'я* (високий рівень проявів страху, паніки, напруженості у стосунках з людьми, недостатня активність щодо здійснення професійної та волонтерської діяльності та ін.). Водночас спостерігаються незначні вияви апатії і депресії, втрати сенсу життя та виражена потреба у соціальній взаємодії й підтримці, що свідчить в цілому про позитивну спрямованість життєдіяльності вимушених «внутрішніх» переселенців.

3. З метою забезпечення психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців на рівні громади нами було розроблено технологію *«Програма соціально-психологічної підтримки вимушених «внутрішніх» переселенців в рамках громади»*, яка відносилась до мезорівня (міжорганізаційний рівень).

У межах реалізації названої програми було впроваджено напрямки роботи, які стосувались психологічного забезпечення різних складових психічного здоров'я вимушених «внутрішніх» переселенців (здатності справлятися з повсякденними стресами життя, налагоджувати стосунки з людьми, ефективно працювати на допомогу громаді та реалізувати свої здібності).

Програма реалізувалась через такі *форми роботи*: розробка психоедукаційних телевізійних та інтернет-ресурсів; проведення опитування серед вимушених «внутрішніх» переселенців в гуманітарних центрах; проведення індивідуальних психологічних консультацій для вимушених «внутрішніх» переселенців.

Розроблена технологія може використовуватися в рамках діяльності територіальних громад для соціально-психологічної підтримки вимушених «внутрішніх» переселенців.

Список використаних джерел

1. Антонюк, В.П. (2016). Вплив внутрішньо переміщених осіб на розвиток територіальних громад: проблеми та перспективи. *Вісник економічної науки України*, 2, 8-13.
2. Балабанова, Л.М. (2017). Психологічні особливості рефлексії вимушених переселенців. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 22, 51-58.
3. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2015). *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1, ст.1, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text>
4. Карамушка, Л. (2021). Психічне здоров'я: сутність, основні детермінанти, стратегії та програми забезпечення. *Psychological Journal*, 7(5), 26–37. <https://doi.org/10.31108/1.2.7.5.3>

5. Карамушка, Л.М (2022а). «Памятка для вимушених переселенців». 18 березня 2022 р.). Telegram SOS:https://t.me/sos_podillya
6. Карамушка, Л.М. (2022b). Успішна волонтерська робота в умовах війни. Програма «SOS: Поради». «SOS. Штаб громадянської оборони» місцевого телебачення м. Кам'янець-Подільська». 22 квітня 2022 р. YouTube:<https://www.youtube.com/watch?v=zPdSPJf2BUs>
7. Карамушка, Л.М. (2022с) Як забезпечувати інформаційну гігієну під час війни? Програма «SOS: Поради». «SOS. Штаб громадянської оборони» місцевого телебачення м. Кам'янець-Подільська. 11 квітня 2022 р.). YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ZwqSSGJZXj4>
8. Карамушка, Л.М. (2022d). Як управляти стресом в умовах війни? Програма «SOS: Поради». «SOS. Штаб громадянської оборони» місцевого телебачення м. Кам'янець-Подільська». 21 квітня 2022 р. YouTube:<https://www.youtube.com/watch?v=k8jPNKQu0Ko>
9. Карамушка, Л.М., & Дзюба, Т.М. (2009). *Психологія управління конфліктами в організації*. Наук. світ.
10. Кокун, О.М., & Мельничук, Т.І. (2023). Резилієнс-довідник : практичний посібник. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/734632>
11. Кравчук, С.Л. (2022). Стратегії розвитку та підтримання психологічної пружності особистості, родини, громади. У *Психологія російсько-української війни: внутрішній погляд* (с.17-21). Талком.
12. Лазос, Г.П. (2015). Психологічна допомога внутрішньо переміщеним особам (на прикладі роботи з переселенцями з Криму). У *Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посіб.* (с.36-45). За ред. З. Г. Кісарчук. Логос.
13. Максименко, С.Д., Карамушка, Л.М., & Зайчикова, Т.В. (Ред). (2006). *Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти*. 2-е вид., перероб. та доповн. Міленіум.
14. Педько, К.В. (2015). Соціально-психологічні особливості вимушених переселенців. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*, 128, 201-204.
15. Путінцев, А.В., & Пашенко, Ю.Є. (2018). Адаптація внутрішньо переміщених осіб в регіонах України: сутність, поняття, підходи. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*, 9, 110-121.
16. Тітар, І.О. (2016). Поняття та критерії адаптації й інтеграції внутрішньо переміщених осіб і умови скасування статусу переселенця. *Український соціум*, 4 (59), 57-68.
17. Хачатурян, Ю.Р. (2017). Теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації дітей вимушених мігрантів. *Український психологічний журнал*, 1 (3), 177-191.
18. Bogic, M., Ajdukovic, D., Bremner, S., et al. (2012). Factors associated with mental disorders in long-settled war refugees: refugees from the former Yugoslavia in Germany, Italy and the UK. *The British Journal of Psychiatry*, 200 (3), 216-223.
19. Bogic, M., Njoku, A., & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC International Health and Human Rights*, 15:29
20. Deineko, O. (2022). *War in Ukraine: a sociological study*. Oslo, Norwegian Institute for Urban and Regional Research, Metropolitan University.
DOI: 10.1192/bjp.bp.110.084764. Epub 2012 Jan 26. PMID: 22282430
21. Hnatyuk, O. T. (2014). Internally displaced persons: a new challenge for Ukraine. *Демографія та соціальна економіка*, 2(22), 187-197.
22. Kristal-Andersson, B. (2000). *Psychology of the refugee, the immigrant and their children: Development of a conceptual framework and application to psychotherapeutic related support work*. University of Lundt.

23. Miller, K.E., & Rasmussen, A. (2017). The mental health of civilians displaced by armed conflict: an ecological model of refugee distress. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 26, 129-38. DOI:10.1017/S2045796016000172
24. Miller, K.E., & Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science and Medicine*, 70, 7-16.
25. Mollica, R.F., Poole, C., Son, L., et al. (1997) . Effects of war trauma on Cambodian refugee adolescents' functional health and mental health status. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1098-106.
26. Murthy, R.S., & Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, 5(1), 25-30.
27. Pierce, P.F. (1997). Physical and emotional health of Gulf War veteran women. *Aviation, Space, and Environmental Medicine*. 68(4), 317-21.
28. Priebe, S., Bogic, M., Ajdukovic, D., et al. (2010). Mental disorders following war in the Balkans: a study in 5 countries. *Archives of General Psychiatry*, 67, 518-28.
29. Steel, Z., Chey, T., Silove, D., et al. (2009). Association of torture and other potentially traumatic events with Mental health outcomes among populations exposed to mass conflict and Displacement. *JAMA*, 302:537
30. World Health Organization. «Mental health: strengthening our response».
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>

РОЗДІЛ 13
ТЕХНОЛОГІЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ТА
БЛАГОПОЛУЧЧЯ «ЗОВНІШНІХ» ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ
(УКРАЇНЦІВ, ЩО ПЕРЕБУВАЮТЬ В НІМЕЧЧИНІ У ЗВ'ЯЗКУ З
ВІЙНОЮ)

13.1. Теоретичний аналіз проблеми забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) (інформаційно-смісловий компонент технології)

13.2. Емпіричне дослідження психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) (діагностичний компонент технології)

13.3. Програма забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) у групах соціально-психологічної підтримки (корекційно-розвивальний компонент технології)

13.1. Теоретичний аналіз проблеми забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) (інформаційно-смісловий компонент технології)

Повномасштабне вторгнення РФ в Україну, що сталося 24 лютого 2022 року, призвело до суттєвих соціальних, політичних, економічних та психологічних змін в Україні. Окрім того, війна в Україні викликала шалене збільшення кількості українців, що шукають тимчасовий притулок в інших країнах світу. Особливо значна кількість українців знайшла притулок в Німеччині.

Кількість переселенців з України, зареєстрованих для тимчасового захисту або в аналогічних національних схемах захисту в Європі, станом на 30 вересня 2022 року досягла 4 млн. 183,84 тис., як повідомило Управління Верховного комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН). Число зареєстрованих для тимчасового захисту біженців з України в Німеччині становить відповідно 709,15 тис. осіб (Interfax-Ukraine, 2022).

У цьому контексті слід підкреслити, що дослідження показують наявність суттєвих проблем з психічним здоров'ям біженців навіть через багато років після переселення (Bogic, Njoku & Priebe, 2015; Fazel, Wheeler & Danesh, 2005; Lindert, Ehrenstein, Priebe, Mielck & Elmar, 2009; Mollica, Sarajlic, Chernoff, Lavelle, Sarajlic & Massagli, 2001; Roth, Ekblad & Agren, 2006; Silove, Steel, Bauman, Chey & McFarlane, 2007; Tempany, 2009 та ін.). Це обумовлено,

з одного боку, наслідком впливу травм під час війни, а з іншого боку, постміграційними соціально-економічними та соціально-психологічними факторами (Bogic, Njoku & Priebe, 2015). Зазначені дослідники наголошують на існуванні потреби у більш методологічно послідовних і ретельних дослідженнях психічного здоров'я біженців.

Огляд досліджень з цієї проблеми вказує, що загалом 31,5% біженців мали посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), 31,5% мали депресивні розлади, 11,1% мали тривожні розлади і 1,5% мали психози, а показники посттравматичного стресового розладу та депресії значно вищі, ніж у населення в цілому (Kaufman, Bhui & Katona, 2022).

Ще одне дослідження, проведене канадськими вченими, стосувалось поширеності та детермінант депресії серед дорослих біженців і не біженців у віці 45-85 років. Було виявлено такі закономірності: поширеність депресії була вищою у вибірці з біженців та іммігрантів, які не є біженцями, порівняно з канадцами, які народилися в Канаді. Однак, коли була включена соціально-психологічна підтримка, поширеність депресії для біженців була знижена до незначущої. Автори дійшли висновку, що надмірна вразливість біженців до депресії в основному пояснюється низьким рівнем соціальної підтримки (Lin та ін., 2020).

Отже, вкрай актуальним та необхідним постає завдання створення системи соціально-психологічної підтримки українців, що опинились за кордоном, зокрема в Німеччині, внаслідок війни.

Проаналізуємо психологічні проблеми вимушеної міграції та особливості українців, що перебувають в Німеччині внаслідок війни.

М. Ярмистий (2015) визначає поняття міграція як процес, в результаті якого особи внаслідок соціально-економічних, політичних та інших обставин, примусово або добровільно, здійснюють внутрішнє або зовнішнє переміщення як через міжнародні кордони, так і всередині держави для задоволення чи збереження власних потреб (Ярмистий, 2015).

Розглядаючи це питання, хочемо наголосити, що статус біженця був сформований внаслідок Першої та Другої світових воєн, оскільки у повоєнні роки було багато мігрантів, які шукали захисту, але не почувалися захищеними. Розуміння статусу «біженець» розвивалося й отримало закріплення у Конвенції ООН про статус біженця 1951 року з акцентом на тих осіб, хто аргументовано боїться переслідування за різними ознаками, але без акценту на тих, хто втікав від війни. Загалом біженці – це ті, хто потребують захисту, оскільки не можуть отримати його у своїй рідній країні. Водночас підкреслимо, що українці, своєю чергою, отримали унікальний статус тимчасового захисту, що був визначений в 2001 році, проте вперше застосувався лише у 2022 році щодо українців. Перевага порівняно зі статусом біженця полягає у вільному пересуванні країнами ЄС, отриманні доступу до ринку праці, медицини, освіти та житла відразу, без довготривалого очікування (Левандовські, 2022). Це, своєю чергою, призвело до виникнення

особливого «типу українських біженців» в Європі, що має характерні соціально-психологічні ознаки та особливості. Тому ми не використовуємо термін «біженці» по відношенню до українців. Вважаємо, що більш адекватними в цьому контексті є терміни «вимушені міжнародні мігранти» або «вимушені зовнішні переселенці».

Анакліз літератури та наш практичний досвід роботи з українцями, що перебувають в Німеччині внаслідок війни, дозволили виділити їхні основні психологічні особливості.

На нашу думку, ці особливості базуються насамперед на тих травмівних подіях, які українці пережили. А наявність психічної травми суттєвим чином детермінує загальний психологічний стан українців та стан їхнього психічного здоров'я. Ця травма носить трискладовий характер. Виходячи з цього, нами побудовано модель «Травматична тріада українців, що перебувають в Німеччині внаслідок війни» (рис. 13.1).

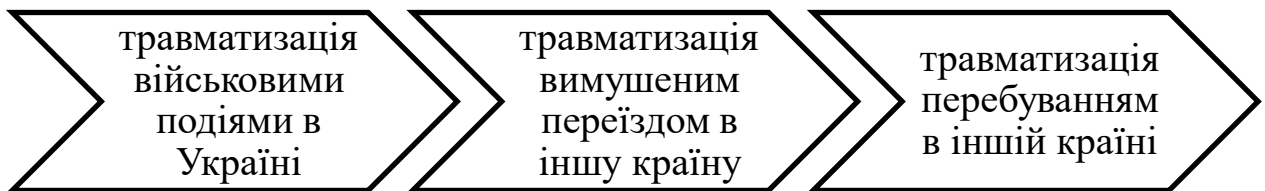


Рис. 13.1. Травматична тріада українців, що перебувають в Німеччині внаслідок війни

Зміст цієї моделі полягає в наступному.

По-перше, переїзду до іншої країни (вимушеній міграції) передували військові події, які за своєю суттю та змістом завжди є стресовими та травматичними. Більшість людей почули та усвідомили страшні слова: «почалась війна» – точка відліку травми. Далі – бомбардування, сирени, руйнування домівок, підвали, жертви тощо.

Наявність у військових діях подій високої інтенсивності загрозливого чи катастрофічного характеру, яка включає смерть чи загрозу смерті, загрозу серйозних пошкоджень, є критерієм для діагностики у людини стресового розладу. Головною особливістю такої ситуації є те, що вона порушує звичний спосіб життя людини, ставить її перед необхідністю оцінити її зовнішні та внутрішні аспекти та визначити стратегії її перетворення. У травмуючих життєвих обставинах, що загрожують існуванню держави, сім'ї, людства в цілому, включаються особливі захисні механізми, які сприяють мобілізації сил до виконання щоденних бойових завдань, пов'язаних з війною, подолання психологічних наслідків впливу інтенсивних стресорів, які в мирному житті можуть не актуалізуватись (Кокун, Агаєв, Пішко & Лозінська, 2015).

Як вже зазначалось вище, згідно з даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, кожна п'ята людина, яка проживає в зоні військових конфліктів, має проблеми з психічним здоров'ям (World Health Organization, 2005).

Отже, наявність «досвіду війни» певним чином відрізняє українців в Німеччині від інших мігрантів, що були вимушені покинути країну з інших причин. Українці мають певний «психологічний тягар впливу війни», що неминуче позначається на їхньому емоційному стані, відчуттях, поведінці тощо.

По-друге, значної травматизації зазнали люди в процесі безпосереднього переїзду від дому до Німеччини. Початок війни для більшості українців був неочікуваним та непередбачуваним, а отже, процес переїзду мав невизначений та непрогнозований характер, який вже сам по собі детермінує стан невпевненості, невизначеності, страху та дезадаптації. До того ж здебільшого умови переїзду були занадто складними, а терміни незвично довгими. За результатами нашого опитування, майже 90 % людей добирались до місця призначення від 4 до 9 днів.

Ось як описують цей процес Л. Бахмутова та А. Неска (2022): «Мільйони українців вимушено лишали свої домівки, вмістивши у невеликі сумки усе своє життя. Людей турботливо приймали західноукраїнські міста: Львів, Івано-Франківськ, Чернівці та ін. Близько 8 мільйонів українських громадян, за даними Укрінформ, змінили місце свого проживання не виїжджаючи за кордон, ставши внутрішньо переміщеними особами. Проте і ці регіони не були повністю безпечними. Накопичення там мільйонів людей могло призвести не тільки до економічної і гуманітарної кризи, а й викликати у країни-агресора бажання посиленних обстрілів з метою ураження максимальної кількості мирних мешканців. Тому багато людей продовжували рухатися до західних кордонів» (Бахмутова & Неска, 2022, с. 7).

Окрім того, як показало наше дослідження, понад 80 % українців, що їхали за кордон, – це жінки з дітьми, які залишили своїх чоловіків вдома. Отже, міграція сама по собі носила ознаку «вигнання та ментального розділення» з родиною, з домом, з країною, що, звісно, є стресовою та травмуючою для особистості.

А. Hamburger et al. (2018) психічну травму мігранта інтерпретують як «міграційне горювання», яке відноситься до типу «розлука», а не «втрата об'єкта». Особливістю цього типу горювання є його постійний і рецидивуючий характер, глибокий зв'язок з дитячим досвідом, множинність тригерів, що запускають або актуалізують процес горювання, етапність у процесі його опрацювання, амбівалентне ставлення до країни перебування, зв'язок з тією частиною населення, що залишається в рідній країні, переживання повернення в рідну країну як нової міграції, ймовірність поширення цього виду горювання на кілька поколінь.

Наслідком цього є виникнення цілого ряду синдромів:

- «*синдром втрати*», що супроводжується негативними відчуттями втрати землі, своїх близьких, роботи, соціального статусу, домашніх тварин або цінних сімейних реліквій, невпевненість та незнання, коли (і чи) зможе людина повернутися;

- «*синдром втрати ідентичності*», який призводить до втрати почуття приналежності, породжує відчуття ізоляції та самотності. Крім того, втрата звичаїв і традицій, які становлять частину ідентичності, може зруйнувати внутрішню єдність, здатність залишатись самим собою;

- «*синдром провини*», що містить відчуття провини та сорому за те, що людина ефективно рухається далі, коли її родичі, знайомі залишилися вдома, відчуття провини лише тому, що живе;

- «*синдром вцілілого*», відчуття провини через те, що людині вдалося вижити у складній ситуації, яку не змогли пережити решта. Часто «синдром вцілілого» відчувають люди, яких хтось врятував ціною власного життя (Прайтлер, 2022).

По-третє, переїзд до іншої країни та перебування в безпеці, на жаль, не зупиняє процес травматизації, а іноді навіть її посилює. У перші тижні більшість українців були зосереджені на задоволенні базових потреб, на адаптації до зовсім нових умов (житло, робота, школа, мова, документи тощо). Більшість в цей час переживають кризу вимушеної і водночас неминучої психологічної адаптації в умовах чужого соціокультурного та мовного середовища.

М. Слюсаревський та О. Блінова (2013) вказують на те, що етнічна самосвідомість людини в чужому етнічному оточенні, як правило, перебуває в стані затяжного стресу. Етнічна самосвідомість більшої частини мігрантів потерпає від важкого внутрішнього конфлікту: з одного боку, ці люди гостро усвідомлюють свою етнічну належність, з іншого – значною мірою втратили найважливіші для них критерії етнічної самоідентифікації (мову, культуру, традиції).

Окрім того, ці адаптаційні процеси супроводжуються суттєвим та значущим «фоном» війни в Україні. Українці за кордоном перебувають в постійному інформаційному потоці новин з інтернету, від рідних та близьких, сприйняття яких «підсилюється» фізичною територіальною віддаленістю та відсутністю можливості об'єктивно оцінювати ситуацію.

Ще одним значущим фактором ризику щодо психічної травматизації та психічного здоров'я українців за кордоном є стан невизначеності, яка тут має певні особливості. До невизначеної ситуації в Україні («коли закінчиться війна», «чи вціліє моя хата, робота», «як там мої рідні та близькі» тощо) додається ситуація невизначеності в іншій країні («як довго мені тут бути», «я не знаю мови, як я буду спілкуватись», «де мені жити, працювати», «як і що робити з документами» тощо).

Окрім того, на нашу думку, суттєвим «бар'єром» на шляху до адаптації в нових життєвих реаліях, є невизначеність щодо терміну повернення до дому.

Якщо більшість інших біженців та мігрантів приїжджають в Німеччину надовго або, частіше всього, назавжди, то більшість українців розглядали це як короткострокове перебування. Що, в свою чергу, певним чином блокує адаптаційні процеси.

У результаті до перелічених вище синдромів додається ще низка синдромів та криз, зокрема «синдром іноземця» тощо, які супроводжуються цілим спектром негативних емоційних станів та почуттів (зниження самооцінки, упевненості в собі, почуття малоцінності, комплекс «меншовартості», депресія, туга за домом тощо).

Отже, досвід вимушеного переселення українців під час війни за кордон – це травмуючий досвід, що досить негативно впливає на їхнє психічне і фізичне здоров'я. У цьому контексті суттєвим, на нашу думку, є те, що низка дослідників (Бахмутова & Неска, 2022; Коллі-Шамне & Старцева, 2022; Креденцер, Карамушка, Вальдшмідт & Клімов, 2022; Левандовські, 2022 та ін.) також підкреслюють відмінність українців за низкою показників порівняно з біженцями з інших країн, котрі знаходяться в Європі.

У зв'язку цим виділено відповідні *завдання*:

- 1) дослідити психічне здоров'я українців, що перебувають в Німеччині;
- 2) розробити програму психологічної допомоги в групах соціально-психологічної підтримки.

13.2. Емпіричне дослідження психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) (діагностичний компонент технології)

Відповідно до розробленого дизайну емпіричного дослідження представимо отримані результати.

Виконуючи *перше завдання* нашого дослідження, нами було проаналізовано, насамперед, рівень оцінки та прояви фізичного й психічного здоров'я українців в Німеччині.

Так, ми просили респондентів оцінити рівень фізичного та психічного здоров'я за шкалою від 1 (цілком негативно) до 10 (цілком позитивно).

Отримані результати відображено на рисунку 13.2. Як бачимо, оцінка фізичного здоров'я значно перевищує оцінку психічного здоров'я. Так, від 1 до 4 (тобто на низькому рівні) своє фізичне та психічне здоров'я оцінили 9,9 % та 35,1 % опитаних відповідно, від 5 до 7 (приблизно на середньому рівні) 35,1 % українців оцінили стан свого фізичного здоров'я, а 46,9 % – стан свого психічного здоров'я, і від 8 до 10 (на високому рівні) оцінили 40,4 % опитаних своє фізичне здоров'я, і лише 18,1 % опитаних – своє психічне здоров'я.

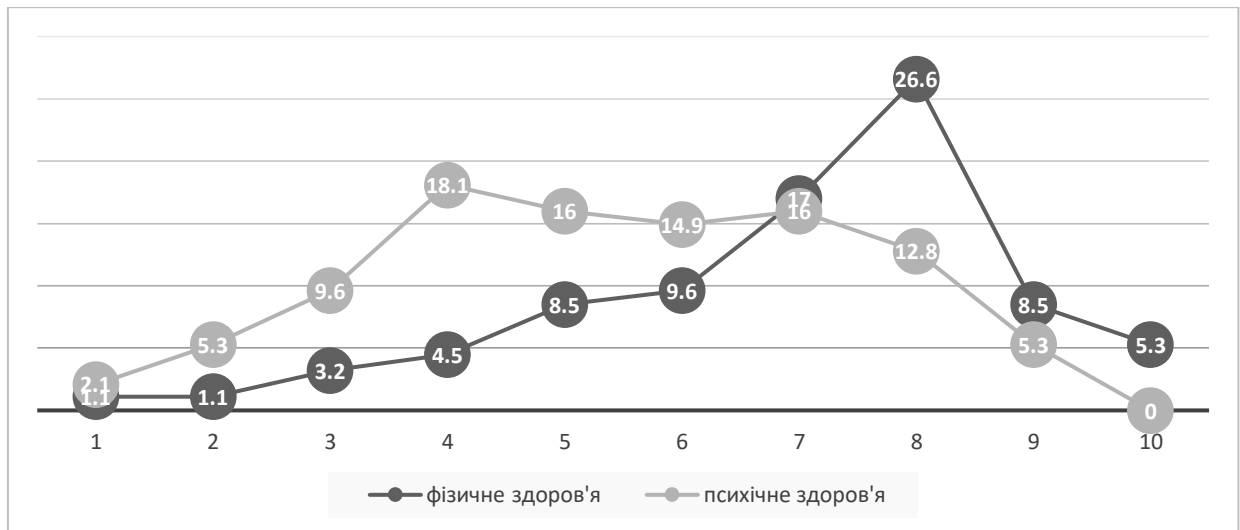


Рис. 13.2. Рівень оцінки українцями в Німеччині свого фізичного та психічного здоров'я

Порівнюючи отримані дані з нашими результатами довоєнних досліджень в Україні серед персоналу освітніх організацій (які проводились під час пандемії, пов'язаної з COVID-19), бачимо суттєві зміни щодо співвідношення стану фізичного та психічного здоров'я. Дослідження Л. Карамушки, О. Креденцер & К. Терещенко (2020) показали, що рівень психічного здоров'я персоналу освітніх організацій вищий за рівень фізичного здоров'я. Тобто ми можемо припустити, що війна є суттєвим чинником, що впливає насамперед на психічне здоров'я громадян.

Далі перейдемо до аналізу основних проблем, що виникали у українців в Німеччині з фізичним та психологічним здоров'ям.

Як свідчать дані таблиці 13.1, фізично почуваються постійно погано (слабкість, головний та інший біль, поганий сон, апетит тощо) майже половина опитаних (42,9 %), мають незначні ускладнення зі здоров'ям 37,2 % опитаних, з початку війни і зараз залишаються цілком в нормі 21,3 % респондентів, у 19,1 % також загострилися хронічні захворювання, мали проблеми зі здоров'ям, але зараз в нормі відповіли 17,0 %, і у 2,1 % опитаних з'явилися нові тяжкі захворювання або вони перенесли операційне втручання.

Аналогічно нами були проаналізовані також проблеми психічного здоров'я, які виникли в українців в Німеччині (табл. 13.2).

Результати дослідження показали, що періодично виникають проблеми з психологічним здоров'ям у 47,9 %; виникли проблеми з психологічним здоров'ям і не можуть їх подолати 29,1 %; 19,1% з початку війни і зараз залишаються цілком в нормі; мали проблеми з психологічним здоров'ям, але зараз в нормі 11,7 % опитаних та у 3,5% загострилися хронічні психічні захворювання.

Таблиця 13.1

Проблеми фізичного здоров'я українців в Німеччині
(у % від загальної кількості опитаних)

Проблеми	%
Фізично почуваю себе постійно погано (слабкість, головний та інший біль, поганий сон, апетит тощо)	42,9
Маю (мав) незначні ускладнення зі здоров'ям	37,2
З початку війни і зараз залишаюсь цілком в нормі	21,3
Загострилися хронічні захворювання	19,1
Мав проблеми зі здоров'ям, але зараз в нормі	17,0
З'явилися нові тяжкі захворювання	2,1
Перенесено операційне втручання	2,1

Таблиця 13.2

Проблеми психічного здоров'я українців в Німеччині
(у % від загальної кількості опитаних)

Проблеми	%
Періодично виникають проблеми з психологічним здоров'ям	47,9
Виникли проблеми з психологічним здоров'ям і я не можу їх подолати	29,1
З початку війни і зараз залишаюсь цілком в нормі	19,1
Мав проблеми з психологічним здоров'ям, але зараз в нормі	11,7
Загострилися хронічні психічні захворювання	3,5

Окрім оцінки фізичного та психічного здоров'я в межах другого завдання нами були проаналізовані психологічні стани українців до переїзду в Німеччину та після.

Так, за результатами проведеного нами опитування серед українців, що перебувають в Німеччині внаслідок війни, на початку війни, *під час перебування в Україні*, вони відчували тривогу (86,7 %), страх (85,3 %), паніку (60,2 %), невизначеність (55,4 %), безпорадність (42,2 %), відчай (41,0 %), апатію (33,7 %), депресію (32,5 %), гнів (31,3 %), панічні атаки (19,3 %), істеріку (18,1 %) та інші (табл. 13.3).

Що стосується психічних станів *після переїзду за кордон*, то тут відповіді розподілились так: українці, що перебувають в Німеччині внаслідок війни, *після переїзду за кордон* відчували невизначеність (73,6 %), бажання повернутися додому (63,2 %), невпевненість в собі (58,6 %), тривогу (55,2 %),

безпорадність (51,7 %), депресію (47,1 %), відчай (44,8 %), «неприйняття» іншої країни (34,5 %), апатію (35,6 %), страх (29,9 %), гнів (26,4 %), паніку (23 %), істеріку (19,5 %), панічні атаки (13,8 %) та інші (табл. 13.3).

Таблиця 13.3

Оцінка психологічного стану українців в Німеччині на початку війни, під час перебування в Україні та після переїзду за кордон (у % від загальної кількості опитаних)

Вияви психологічного стану до переїзду за кордон	%	Вияви психологічного стану після переїзду за кордон	%
Тривога	86,7	Невизначеність	73,6
Страх	85,3	Бажання повернутись додому	63,2
Паніка	60,2	Невпевненість в собі	58,6
Невизначеність	55,4	Тривога	55,2
Безпорадність	42,2	Безпорадність	51,7
Відчай	41,0	Депресія	47,1
Апатія	33,7	Відчай	44,8
Депресія	32,5	«Неприйняття іншої країни»	34,5
Гнів	31,3	Апатія	35,6
Панічні атаки	19,3	Страх	29,9
Істерика	18,1	Гнів	26,4
		Паніка	23,0
		Істерика	19,5
		Панічні атаки	13,8

Отже, як бачимо, відчуття негативних емоцій та станів не покидає українців і під час знаходження за кордоном, в безпеці. Змінюється лише їх ранжування. На перше місце виходять невизначеність, туга за домом та невпевненість в собі. Зменшилися показники тривоги, страху, паніки. Але підвищилися показники безпорадності, депресії, відчаю.

Про подібну ситуацію говорять й інші дослідники. Наприклад, Л. Бахмутова та А. Неска (2022), досліджуючи українців, що опинились внаслідок війни в Польщі, зазначають, що більшість біженців тією чи іншою мірою пережила чи переживає одне з найгостріших почуттів – почуття втрати: рідних, близьких, друзів, звичного ритму життя (повсякденних ритуалів та клопотів, планів на майбутнє), зв'язку з родиною (у багатьох чоловіки залишилися боронити Україну або працювати там), роботи чи бізнесу, професійної ідентичності, дому чи майна (навіть якщо житло лишилось цілим, але воно далеко і там жити небезпечно). Дослідниці наголошують, що розуміння того, що їхнє життя вже не буде таким, як до початку

повномасштабної війни, приводило до психологічних розладів (Бахмутова & Неска, 2022).

У своєму дослідженні В.М. Педоренко (2022), досліджуючи також українців в Німеччині, доводить, що вони мають серйозні проблеми в психоемоційній сфері внаслідок психотравмуючих подій, які сталися через військові дії з боку РФ. Зазначається, що такі люди виявляли сильний стрес, фрустрацію, агресивність, стресові розлади, невпевненість та ригідність, а також почуття сорому та провини, що надалі може призвести до формування синдрому «біженця».

У роботі О.П. Брацюнь (2022) визначено, що в емоційній сфері респондентів виявлено як тривожність, так і депресивні переживання, які додатково проявлялися у вигляді порушення режиму дня, харчування, поведінки, зловживання алкоголем та потребували психотерапевтичної допомоги. Дослідником встановлено, що серед жінок однаковою мірою траплялися прояви тривоги і депресії, з незначним переважанням тривоги. Чоловіки натомість набагато частіше вказували на тривожні переживання – лише чверть усіх психічних розладів у чоловіків мали депресивні прояви.

Далі проаналізуємо результати дослідження, отриманих за допомогою тестових методик визначення рівня суб'єктивного благополуччя, позитивного ментального здоров'я та резильєнтності українців в Німеччині (табл. 13.4).

Таблиця 13.4

Рівень суб'єктивного благополуччя, позитивного ментального здоров'я та резильєнтності українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною

	<i>Високий рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>
Суб'єктивне благополуччя			
Психологічне благополуччя	1,3	16,5	82,3
Фізичне здоров'я та благополуччя	17,1	34,8	48,1
Стосунки	13,3	32,9	53,8
Суб'єктивне благополуччя	16,5	20,3	63,3
Позитивне ментальне здоров'я	13,9	24,7	61,4
Резильєнтність	15,8	69,0	15,2

Так, високий рівень «психологічного благополуччя» спостерігається лише у 1,3%, в той час як низький рівень визначено у 82,3%. За показником «фізичне здоров'я та благополуччя» високий рівень розвитку спостерігається у 17,1% опитаних, а низький рівень – майже у половини респондентів (48,1%). Показник «стосунки» на високому рівні розвинутий у 13,3 %, а на низькому – у 53,8% українців. Що стосується загального рівня суб'єктивного

благополуччя, то тут отримані дані розподілились так: високий рівень мають 16,5%, середній рівень спостерігається у 20,3%, а низький рівень – у 63,3 % опитаних українців за кордоном.

Отже, дослідження показало суттєву проблему щодо рівня суб'єктивного благополуччя українців в Німеччині.

Далі нами був проаналізований рівень позитивного ментального здоров'я українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною (табл. 13.4).

Як показують отримані дані, ситуація з позитивним ментальним здоров'ям вказує дещо подібну ситуацію, що й із суб'єктивним благополуччям. Низький рівень позитивного ментального здоров'я спостерігається у 61,4% опитаних, середній рівень – у 24,7%, а високий – лише у 13,9% українців. Тобто ми можемо говорити, що рівень позитивного ментального здоров'я також досить низький.

Окрім того, нами був визначений рівень резильєнтності українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною (табл. 13.4). Дослідження показало, що низький рівень розвитку резильєнтності мають 15,8% респондентів, високий рівень – 15,2%, а більшість складають українці, які мають середній рівень розвитку резильєнтності (69%).

Тобто в цілому ми можемо говорити про те, що резильєнтність українців розвинута на середньому рівні.

Отже, отримані дані свідчать, з одного боку, про наявність об'єктивної потреби у наданні соціально-психологічної підтримки українцям в Німеччині, а з іншого – про можливість поновлення після перенесених травмивних подій.

Що стосується *аналізу потреб українців*, котрі опинились в Німеччині внаслідок війни, щодо отримання психологічної допомоги, то аналіз результатів нашого опитування показав, що більше половини опитаних (58,6 %) хотіли б отримувати психологічну допомогу і ще майже третина (29,9 %) відповіли на це запитання «скоріше так, ніж ні», тобто також відзначається досить виражена потреба в психологічній допомозі.

Що стосується *форм психологічної допомоги*, то із тих, хто бажає отримувати психологічну допомогу, переважна більшість відмітила психологічні консультації (для себе, для дітей, для всієї родини), понад третина опитаних (38,5%) зазначила бажання участі у психологічних групах підтримки (онлайн та офлайн), а 33,3 % респондентів – у психологічних тренінгах.

Отже, підсумовуючи, слід зазначити, що оцінка психічного здоров'я українців нижче, ніж фізичного. Серед основних виявів визначено такі: невизначеність, бажання повернутися додому, невпевненість в собі, тривогу, безпорадність, депресію, відчай, «неприйняття» іншої країни, апатію, страх та інші. Результати дослідження показали низький рівень суб'єктивного

благополуччя та позитивного ментального здоров'я поряд з середнім рівнем розвитку резильєнтності.

Зазначимо водночас, що існує як об'єктивна, так і суб'єктивна потреба у розробці належних корекційних програм індивідуального та групового характеру для соціально-психологічної підтримки, які будуть забезпечувати психічне здоров'я, підвищувати резильєнтність, сприяти особистісному розвитку українців в Німеччині.

Одну із таких програм забезпечення психогічного здоров'я буде представлено в наступному підрозділі.

13.3. Програма забезпечення психічного здоров'я та благополуччя «зовнішніх» вимушених переселенців (українців, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною) у групах соціально-психологічної підтримки (корекційно-розвивальний компонент технології)

Для виконання другого завдання нашого дослідження, з метою забезпечення психічного здоров'я українських жінок, що перебувають в Німеччині у зв'язку з війною нами була розроблена спеціальна психологічна програма для реалізації у групах соціально-психологічної підтримки.

Зазначимо, що в якості цільової групи нами були обрані жінки, що переїхали в Німеччину з України на початку війни, з регіонів, де велись бойові дії, оскільки саме ця категорія є найбільш чисельною та такою, що в найбільшій мірі потребує психологічної підтримки.

Формою реалізації програми ми обрали «групу соціально-психологічної підтримки». Адже «група соціально-психологічної підтримки», як одна із форм психологічної допомоги, є досить ефективною в роботі з населенням в умовах війни, про що свідчить зарубіжний та вітчизняний досвід (Горбунова та ін., 2016; Науменко, Жук & Янчук, 2023; Царенко, 2018).

На наш погляд, ефективність цієї форми обумовлена низкою причин. *По-перше*, наш досвід психологічної роботи з українцями показує невисоку готовність до індивідуальної психотерапевтичної роботи. З одного боку, можна відмітити досить низьку психологічну культуру українців, досить низький рівень рефлексії, емоційного інтелекту, відчуття свого тіла тощо. З іншого боку, неусвідомленість наявності саме психологічних проблем в цій ситуації або нехтування ними. Адже на поверхні лежать «непсихологічні» проблеми: війна, майнові та людські втрати, відсутність в іншій країні можливості задовольнити первинні потреби (звичне житло, харчування, одяг) тощо. *По-друге*, дуже часто, коли в суспільстві існують протилежні (а іноді діаметрально протилежні) погляди на ситуацію в країні, різні форми поведінки людей (наприклад, «вийжджати із країни чи ні»), важливим «психотерапевтичним» фактором є гомогенність (однорідність) групи. У

нашому випадку – це жінки, що виїхали в Німеччину з України внаслідок війни. Вони знаходяться приблизно в однакових умовах, розуміють одна одну, розділяють спільні проблеми. *По-третє*, сам формат групової роботи в таких умовах є досить терапевтичним. Адже з її допомогою набагато легше вирішуються питання комунікації у новому соціумі. Під час занять у групі розширюється коло спілкування, відпрацьовуються і перевіряються нові навички комунікативної поведінки, відбуваються зміни мислення у бік підвищення самооцінки, впевненості в собі та свободи вираження емоцій. А головне – це сприяє доланню бар'єра «мені нічого не треба» та більш швидкій адаптації до абсолютно нових умов життя.

Групи соціально-психологічної підтримки мають, на наш погляд, суттєвий терапевтичний ефект, особливо в умовах війни. Іноді автори називають їх групами підтримки з терапевтичною орієнтацією (Царенко, 2018), що в нашому контексті, враховуючи ті теоретичні та емпіричні результати дослідження, що були описані в підрозділах 13.1 та 13.2, було надзвичайно важливо.

Мета програми – забезпечити збереження психічного здоров'я українським жінкам, що знаходяться в Німеччині у зв'язку з війною.

Завдання програми:

1. Оволодіти навичками психологічної самопомоги та емоційної регуляції в стресових ситуаціях.
2. Зняти напругу, тривожність, навчити самостійно справлятися з негативними емоціями.
3. Оволодіти навичками профілактики та подолання стресів, підвищити стресостійкість.
4. Допомогти знайти особистісні ресурси для ефективної адаптації українок в іншій країні.

Програма складається зі вступу, 5 сесій та заключної зустрічі, кожна із яких має чітку структуру та наповнюється відповідними техніками.

Програма побудована згідно логіки розгортання надання психологічної допомоги. Від першої психологічної допомоги, через зняття тривоги, напруги, подолання стресу, до виходу в ресурсний стан, на шлях адаптації та соціалізації до життя в іншій країні.

Слід підкреслити, що ми не зазначаємо фіксованих часових меж програми. Часові параметри програми визначаються психологом-ведучим групи в кожному випадку окремо в залежності від специфіки членів групи. А саме, їхнього психологічного стану, ступеня травмованості, досвіду психологічної роботи, рівня психологічної обізнаності, готовності до отримання психологічної допомоги, індивідуальних особливостей, соціально-демографічних характеристик тощо. У залежності від конкретної ситуації одній сесії може бути присвячено від однієї до трьох зустрічей. Наприклад, якщо учасниці знаходяться в значній напрузі, стресі, емоційно-тривожному

стані, то сесію 2 та 3 доцільно проводити, поки ця напруга не знизиться, а емоційний стан більш менш не стабілізується. Інакше це буде виступати певним психологічним «блоком» в подальшій психологічній роботі.

До того ж час на проведення певної вправи також визначається, враховуючи ситуаційний підхід, в залежності від кількості учасниць та їхніх психологічних особливостей. Оскільки іноді на зустрічах мова йде про важкі події, пов'язані з війною, а стан жінок може бути емоційно нестабільним, учасницям може бути важко швидко та продуктивно говорити, рефлексувати. Тому виконання деяких вправ може потребувати більше часу для обговорення, додаткової допомоги та підтримки групи, можливості стабілізувати емоційний стан тощо.

Більшість використаних інтерактивних технік є авторськими розробками або модифікацією загальноприйнятих в груповій роботі методів. Теоретико-методологічною основою для розробки інтерактивних технік виступили праці відомих українських практичних психологів, що спеціалізуються на терапевтичній допомозі щодо забезпечення психічного здоров'я особистості під час війни (Анищенко, 2022; Арефнія, 2022; Горбунова та ін., 2016; Карамушка, 2022; Кісарчук, 2020; Науменко, Жук & Янчук, 2023; Тімченко, 2022; Царенко, 2018).

Також слід підкреслити, що багато вправ мають примітки. Це авторський коментар щодо особливостей виконання тієї чи іншої вправи, її необхідності та результатів, що можуть бути досягнуті в результаті її виконання.

Окрім того, програма може бути адаптована для онлайн-формату.

Вимоги до учасників групи. Оптимальна кількість учасниць для ефективного реалізації програми від 6 до 10. Цільова аудиторія – жінки, що переїхали в Німеччину в зв'язку з війною. Але за потребою, програма може бути спроектована на інші категорії учасників.

Слід також наголосити, що програма не є лікувальною та не призначена для терапії гострого стресового розладу, посттравматичного стресового розладу та інших важких розладів психічного здоров'я. У випадку підозри, що в учасника групи можуть бути такі вади – необхідним є скерування його за фаховою допомогою.

Програма була реалізована в двох групах жінок, що знаходяться в Німеччині у зв'язку з війною, в липні-жовтні 2022 р.

Аналіз ефективності розробленої програми показав її високу ефективність. Після проходження програми у більшості членкинь групи значно покращився психологічний стан, підвищилась стресостійкість, активізувались адаптаційні ресурси тощо.

Розглянемо послідовно детальний зміст кожного структурного компонента програми.

Вступ. Знайомство

1) *«Знайомство»*: «Добрий день! Мене звати У Німеччину я приїхала із міста Я перебуваю в Німеччині в..... разом з.....». Учасниці по колу представляються та одночасно коротко описують свої умови перебування.

Як ми зазначали вище, умови перебування в іншій країні відіграють важливу роль. Тому вже на цьому початковому етапі отримана інформація дає можливість ведучому зрозуміти певні психологічні особливості учасниць.

2) *«Мозковий штурм»*: «Визначення правил групової роботи та загальних організаційних питань роботи групи».

Окрім «класичних» правил групової роботи доцільно, на наш погляд, обговорити правила роботи власне груп підтримки. Серед них обов'язковими правилами роботи груп підтримки, на наш погляд, є: дотримання конфіденційності, висловлювання від першої особи, заборона критики та оцінки інших, уникнення порад іншим учасникам групи. Окрім того, важливо обговорити: буде група «закритою» чи «відкритою», які умови виходу із групи, термін існування групи тощо. Ці правила також є певними «якорями» психологічної безпеки в групі, що є, своєю чергою, принципово важливим для цієї програми. Тут же визначається і сетинг, про який йшлося вище.

3) *Вивчення запитів та очікувань учасників групи*. Інструкція: складіть невеличке оповідання про Вашу історію приходу в групу. Яка назва Вашого оповідання? Хто головний герой?

Учасниці по колу зачитують свої оповідання та висловлюють свої очікування від роботи групи, відповідаючи на запитання: «Чого я хотіла б від роботи групи?» «Я тут тому, що.....».

4) *Вправа «Моя маленька історія у великій війні»*. Інструкція: учасниці діляться своїми спогадами щодо початку війни та перебування в Україні, переїздом в Німеччину.

Спираючись на нашу модель «Травматичної тріади» (підрозділ 13.1), ця вправа дає можливість зрозуміти певні особливості травматизації учасниць, її ступінь.

5) *Вправа «Історія з чарівної скриньки»* (модифікація автора). Учасниці по колу із скриньки витягують папірець, на якому написано якесь слово (назва предмету). Бажано, щоб ці предмети були пов'язані з контекстом зустрічі або з контекстом оточуючого середовища тощо. Наприклад: дерево, цукерка, олівець, річка тощо. Після того, як всі витягнули папірці, кожен по черзі говорить фразу, яка починається з «Я...» та наводять асоціації, що корелюють з цим предметом та їх особистісними характеристиками. Наприклад, «Я – річка. Я – широка та швидка тощо».

У ході виконання вправи ведучий може задавати зустрічні запитання, уточнюючи, наприклад: «Чому?», «Хто так вважає?», «Як Ви себе при цьому почуваете?», «Як Ви до цього ставитесь?» «Ким би Ви хотіли бути?» тощо.

Ця вправа є логічним продовженням попередньої та доповнює «психологічний» профіль учасниць.

б) *Міні-лекція «Плекати про своє психічне здоров'я під час війни – це необхідно та правильно».* Під час міні-лекції розглядаються наступні питання: що таке психічне здоров'я, його показники, від чого воно залежить, які основні принципи його забезпечення. Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Арефнія, 2022; Карамушка, Креденцер, Терещенко та ін., 2021; Карамушка, 2022).

Домашнє завдання «Колесо емоцій». Інструкція: протягом тижня кожного дня зранку та ввечері «заміряйте» свій емоційний стан та відмічайте його на відповідному бланку, використовуючи «Колесо емоцій Роберта Плутчіка» (Плутчік, 2000).

Сесія 1. Навички психологічної самопомоги та емоційної регуляції

1) *Обговорення домашнього завдання «Колесо емоцій».* Обговорення відбувається за допомогою таких запитань: які емоції переважали зранку, які – з вечора? чому так, на Вашу думку? чи хотіли б щось змінити? як, на Вашу думку можна це зробити?

2) *Міні-лекція «Азбука психічного здоров'я».* Під час міні-лекції розглядаються наступні питання: що таке психологічна самопомога, які навички вона передбачає, їх особливості та принципи дії, коли необхідно їх застосовувати. Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Моргунов, 2022; Перша психологічна допомога, 2015; Царенко, 2018; Шебанова, 2017а, 2017б).

3) *Тренувальні вправи «Техніки психологічної самопомоги та емоційної регуляції: дихальні вправи та техніки заземлення».*

З метою оволодіння навичками психологічної самопомоги та емоційної регуляції учасницям пропонуються ряд відповідних технік. Насамперед це дихальні вправи та техніки заземлення. Спочатку психолог обов'язково здійснює психоедукацію щодо цих технік, пояснює їх суть та принципи дії. А потім демонструє її виконання учасницям групи. Учасниці відтворюють рухи за інструкцією. Після закінчення – обговорення власних вражень та відчуттів під час виконання вправ.

В.І. Шебанова (2017а; 2017б) зазначає, що залежність емоційного стану людини від типу дихання демонструють численні спостереження за людьми, що знаходяться у різних дистресових станах. Так, переживаючи страх, людина «завмирає», виникає психогенна задишка, поверхнєве дихання. При емоційній розряді виникає «видих полегшення», при якому фаза видиху більш триваліша ніж вдих. Одним із елементів культури дихання, на думку авторки, є вміння керувати актом дихання в залежності від необхідної установки або мети. Дихання може як заспокоювати, так і мобілізувати емоційну сферу. Для мобілізуючого дихання характерна більш довша фаза вдиху порівняно з фазою

видиху. Для заспокоюючого дихання характерна більш довша фаза видиху порівняно із фазою вдиху (Шебанова, 2017а, 2017б).

Тут ми подаємо лише декілька прикладів таких технік. Більш вичерпний перелік технік психологічної самодопомоги та емоційної регуляції можна знайти у відповідній літературі (Моргунов, 2022; Науменко, Жук & Янчук, 2023; Сміт, Дирегров & Юле, 2016; Царенко, 2018; Шебанова, 2017а, 2017б та ін.).

Що стосується *дихальних вправ*, то, на наш погляд, одними із найпопулярніших та ефективних є техніки: «Дихання по квадрату» та «Почергове носове дихання».

Дихальна вправа «Дихання по квадрату». Інструкція: заплющте очі й подумки намалюйте квадрат. Сконцентруйтеся на правому верхньому куті фігури й на рахунок 1-2-3-4 зробіть глибокий вдих. Далі перейдіть до лівого кута квадрата й на рахунок 1-2-3-4 затримайте дихання. Затим перейдіть до лівого нижнього кута й на рахунок 1-2-3-4 видихніть. Відтак перейдіть до правого нижнього кута й знову повторіть вдих. Затримка дихання – видих. Кілька разів обведіть так квадрат, використовуючи цю техніку, і Ви швидко повернетесь до стану рівноваги.

Дихальна вправа «Почергове носове дихання». Інструкція: сядьте, схрестивши ноги. Покладіть ліву руку на коліно, а правий великий палець – на праву ніздрю. Повністю видихніть, а потім закрийте праву ніздрю. Вдихніть через ліву ніздрю. Розкрийте праву ніздрю і видихніть крізь неї, закриваючи при цьому ліву. Продовжуйте чергувати ніздрі протягом п'яти хвилин, закінчуючи видихом через ліву ніздрю.

Щодо *технік заземлення*, то слід підкреслити, що «заземлення» в цьому контексті розуміється як ряд засобів, що мають на меті повернення з полону тривожних думок в актуальну реальність, в «тут і зараз» (Сміт, Дирегров & Юле, 2016; Царенко, 2018; Шебанова, 2017а, 2017б та ін.).

Серед великого різноманіття цих технік нами були обрані також дві техніки: «Чотири елементи» та «Сканування тіла».

Техніка заземлення «Чотири елементи». Інструкція: техніка має 4 елементи: земля, світло, повітря, вода. Відповідно до цих елементів необхідно по черзі виконати наступні дії. Земля: поставити ноги на землю та відчутти все тіло. Повітря: зробити глибокий вдих та глибокий видих, відчутти своє дихання. Вода: набрати в рота води, потримати декілька секунд, ковтнути. Світло: подивитись на світло, на небо, на сонце, відчутти навколишній світ.

Техніка заземлення «Сканування тіла». Інструкція: зосередьтеся на кожній клітинці свого тіла, починаючи від маківки і до п'ят. заплющіть очі, завчасно переконавшись у власній безпеці. Спробуйте відчутти своє чоло, очі, ніс, губи, підборіддя, шию. Відчуйте свої плечі та сильні руки, спостерігайте за тим, як Ваші легені самостійно дихають і Ваша грудна клітка піднімається та опускається. Продовжуйте так до самого низу. Ця техніка спрямована на

розвиток стійкої та гнучкої уваги. Ви навчитеся спрямовувати увагу на те, що відбувається у цей момент в тілі, органах чуттів та в думках.

4) *Домашнє завдання «Ревізія страхів»*. Інструкція: протягом тижня спостерігайте за собою, за своїми страхами. Записуйте свої спостереження, відповідаючи на такі запитання: Як часто виникає у Вас страх? Декілька разів на день, чи на тиждень? А може Ви відчуваєте, що він Вас не відпускає? З приводу чого цей страх? Який він? Що Ви робите, коли він виникає?

Сесія 2. Подолання страхів, зняття тривоги

1) *Обговорення домашнього завдання «Ревізія страхів»*. Кожна із учасниць представляє в групі результати виконання свого домашнього завдання, свої спостереження. Обговорення можна доповнити запитаннями ведучого, наприклад: «Як Ви себе почували, коли виконували домашнє завдання?», «Наскільки важко було його виконувати?» тощо.

2) *Міні лекція «Сутність понять «страх», «тривога», «стрес», «істерика», «панічна атака»»*. Для підготовки до міні-лекції можна використати наявний у літературі матеріал (Моргунов та ін., 2022).

3) *Вправа «Дві коробочки»*. Інструкція: психолог кладе на долоні дві коробочки, одну з тонкого паперу, іншу – з твердого матеріалу, і говорить учасницям: «Уявіть собі, що ці коробочки – ємкість для ваших найпотаємніших почуттів, бажань, думок. У них Ви можете покласти те, що для Вас дійсно важливе й цінне, те, що любите». Протягом кількох хвилин у кімнаті тиша. Несподівано ведучий стискає ці коробочки. Та, що з паперу легко стискається, а та, що з пластику – ні. Далі в групі відбувається обговорення за допомогою таких запитань: Що Ви відчули? Коли виникають такі відчуття? Хто ними керує? Що впливає?

4) *Проективна методика «Намалюй свій страх»* (Литвиненко & Прасол, 2015) (модифікація автора). Інструкція: на основі результатів виконання попереднього домашнього завдання намалюйте свій страх.

Для виконання цієї вправи необхідно приготувати папір та засоби для малювання. Це можуть бути фарби, фломастери, олівці. Важливою умовою продуктивного виконання вправи є відсутність жодних установок під час малювання. Час для малювання повинен бути обмежений (5-10 хв.).

Після малювання всі учасниці представляють в групі свої малюнки. Відбувається *групова рефлексія та обговорення*.

5) *Вправа «Відпустіть каміння»*. Інструкція: учасниці сідають по колу, в руках тримають свої малюнки із попередньої вправи, закривають очі та слухають ведучого. Слова ведучого: «Уявіть собі, що Ви стоїте у гірській річці з дуже швидкою течією. Щоб Вас не відніс стрімкий потік, Ви тримаєтеся за великий камінь – схопіть його і напружтеся. Слухайте притчу, намагаючись утриматися за камінь» (<https://iqholding.com.ua/blogs/dekilka-vprav-dlya-profilaktiki-nadmirnoi-trivozhnosti-ta-emotsiinoi-nestabilnosti>).

Притча

На дні річки з дуже швидкою течією жили істоти, схожі на людей, тільки вони могли дихати під водою. Все своє життя вони проводили там, чіпляючись за велике каміння, що лежало на дні. Таким чином, стримуючись від швидкої течії, вони народжувались, їли, кохали та помирали. Вважалося, що той, хто відпустить камінь, обов'язково загине, його понесе стрімкий потік води.

Та все ж таки один із них відпустив свій камінь, але не загинув, а поплив за течією. Йому зустрілись інші такі ж поселення, в яких люди проводили своє життя так, як у його рідному поселенні. Вони дивувалися: «Дивіться! Він літає! Це надлюдина!». На що «надлюдина» відповідала: «Це не так, я така людина як і ви. Просто відпустіть ваші каменюки й ми полетимо». Але ніхто не відважився зробити так, як він ...

Ваш камінь – це ваш страх. Відпустіть свій камінь і розслабтесь».

Після виконання цієї вправи малюнки необхідно знищити будь-яким придатним для кожного способом.

Далі відбувається *групова рефлексія та обговорення*.

б) *Домашнє завдання «Мої стресори»*. Інструкція: протягом тижня спостерігайте за своїм емоційним станом, за тим, що саме викликає у Вас стрес. На основі своїх спостережень складіть свій персональний перелік стресорів.

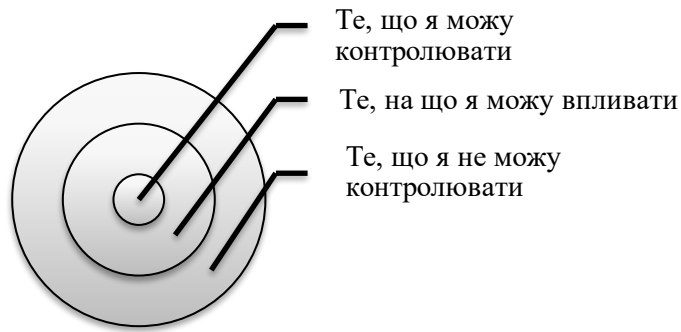
Сесія 3. Профілактика та подолання стресів.

Підвищення стресостійкості

1) *Обговорення домашнього завдання «Мої стресори»*. Обговорення домашнього завдання до цієї сесії відбувається лише за форматом емоційної рефлексії. Тобто учасники обговорюють в групі відповіді на запитання: Як відчували себе? Які труднощі при виконанні виникали? тощо. За змістом обговорення відбувається під час виконання наступної вправи.

2) *Вправа «Мої стресори та причини тривоги»* (Covey, 1989) (модифікація автора). Інструкція: використовуючи той перелік стресорів, що Ви отримали в результаті виконання домашнього завдання, напишіть окремо кожен позицію із цього переліку на відповідних стікерах. На червоних: що лякало? На зелених: що дратувало? На синіх: що викликало стрес? На жовтих: від чого сумували? Згрупуйте заповнені стікери на аркуші паперу відповідно за кольорами.

Використовуючи бланк «Коло контролю», розмістіть кожен стікер у відповідному колі («Те, що я можу контролювати», «Те, на що я можу впливати», «Те, що я не можу контролювати»).



Представлення результатів в групі та рефлексія відбувається за таким переліком запитань: На що я витрачаю свій час? Чи продуктивно я використовую свої особисті ресурси? На чому я фокусую свою увагу? Як довго я перебуваю в негативі? Що я можу зробити для того, щоб підтримати себе та зменшити вплив стресорів?

3) *Проективна методика «Я і стрес»* (Литвиненко & Прасол, 2015) (модифікація автора). Інструкція: на основі результатів виконання домашнього завдання та попередньої вправи необхідно намалювати себе разом зі своїм стресом.

Для виконання цієї вправи необхідно приготувати папір та засоби для малювання. Це можуть бути фарби, фломастери, олівці. Важливою умовою продуктивного виконання вправи є відсутність жодних установок під час малювання. Час для малювання повинен бути обмежений (5-10 хв.).

Після малювання всі учасниці представляють в групі свої малюнки. *Відбувається групова рефлексія та обговорення.*

4) *Відео-лекція «Реакції на стрес»*. Для відео-лекції використовується відповідний відео-ресурс ([https://drive.google.com/file/d/1yS3Cam_IuYUWjEAgWUe8DZ6swB-m1v6D/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1yS3Cam_IuYUWjEAgWUe8DZ6swB-m1v6D/view?usp=share_link)).

5) *Вправа «Способи поведінки та реакції на стрес»*. Інструкція: поміркуйте кілька хвилин над тим, як Ви поведетеся в стресових ситуаціях, пригадайте, які фізіологічні та психологічні реакції у вас виникають? Дайте відповідь на наступні запитання: «Що Вам хочеться робити в стресовій ситуації? Що Ви робите в стресовій ситуації? Що Вас заспокоює в таких випадках?». Запишіть 8-10 способів реагування на стрес, які виникають найчастіше.

Представлення результатів в групі та рефлексія відбувається за таким переліком запитань: Які реагування є найчастішими? Які з реакцій посилюють Ваш стресовий стан? Які з реакцій є найбільш корисними, дозволяють заспокоїтися та знайти рівновагу?

Під час цієї вправи здійснюється певна «ревізія» власних методів реагування на стрес, визначаються притаманні способи поведінки в стресових ситуаціях та конструктивні методи управління стресом, які дозволяють «брати ситуацію під контроль».

б) *Домашнє завдання «Щоденник вдячності»*. Заповнюйте щоденник щодня, відповідаючи на запитання: «За що я вдячна цьому дню?» за таким зразком: «Сьогодні я вдячна собі за... Сьогодні я вдячна іншим за...».

Сесія 4. Рефлексія та визнання

1) *Обговорення домашнього завдання «Щоденник вдячності»*. Результати виконання домашнього завдання обговорюються відповідно до такого переліку запитань: Чи було важко писати? Що відчували? Як багато писали? Чи змінювався настрій? Чи відчули зміни?

Це домашнє завдання дозволяє учасникам шукати позитиви у своєму житті за кордоном. Дякуючи собі, у людини найчастіше піднімається настрій, вона починає визнавати себе, вчиться заново фокусуватись на своїх позитивних емоціях.

2) *Вправа «Дерево мого Я»* (Литвиненко & Прасол, 2015) (модифікація автора). Інструкція: намалюйте дерево, у якого є стовбур, гілки, листя, плоди, коріння. Угорі намалюйте сонічко з лучиками. На стовбурі дерева напишіть свою найголовнішу внутрішню якість – свою внутрішню силу. На коріннях – свої позитивні внутрішні якості, які допомагають виростити якомога більше гілок. На гілках – можливі напрямки реалізації ваших здібностей. На плодах – важливі життєві результати, яких Ви змогли досягнути. На листях – ваші цінності. На промінчиках сонця – ресурсні заняття, захоплення або хобі. Після завершення малюнку на зворотному боці малюнка напишіть назву малюнку та вік дерева.

Представлення результатів в групі та групова рефлексія відбувається за переліком таких запитань: Чи достатньо на Вашому дереві плодів і листя? Хто доглядає за Вашим деревом? Чи бувають ситуації, коли Ви не можете скористатися своїми ресурсами? Як можна усунути ці перешкоди? Коли Ви останній раз займалися тим, що прописали на проміннях сонця? Як Ви у своєму житті підживлюєте дерево своє дерево? Що Ви можете сказати про свої внутрішні сили, як вони впливають на Ваше дерево?

3) *Вправа «Похвала себе під час війни»*. Інструкція: напишіть 20 пунктів, за які Ви себе можете похвалити. Це можуть бути дії, думки, стани, емоції, звички, вчинки, знання тощо, що відбулись з Вами: під час війни (починаючи з 24.02.22), в Німеччині, вчора.

Групова рефлексія та обговорення виконання вправи «Похвала себе під час війни».

Здебільшого, виконуючи цю вправу, учасниці чинять опір, говорячи про те, що їм нема за що себе хвалити, дякувати. Що вони нічого такого не зробили. Завдання ведучого методом сократівських запитань спонукати учасниць визнати свої дії, вчинки, досягнення.

4) *Індивідуальне завдання «Лист в минуле»*. Інструкція: напишіть лист собі у Ваше минуле. Розкажіть собі про ті приємні події, які відбулись з Вами в Німеччині. Чим вони Вам сподобались, запам'ятались? Розкажіть також собі

про Ваші бажання. Щоб Ви хотіли б ще, щоб з Вами сталося приємного в Німеччині? Залиште собі та збережіть цей лист.

5) *Вправа «Самопізнання: Я в Німеччині».* Інструкція: визначить спершу свої слабкі сторони, здібності, негативні риси характеру, проаналізуйте, як вони Вам заважають під час перебування в Німеччині та як їх можна усунути або мінімізувати вплив. Далі визначте свої сильні сторони, здібності, позитивні риси характеру й те, як вони допомагають Вам у житті в Німеччині та як Ви можете найкращим чином скористатися ними для покращення свого перебування.

Слабкі сторони	Як заважають у Німеччині?	Як можна їх усунути, мінімізувати вплив?
Сильні сторони	Як допомагають у Німеччині?	Де і як ними можна скористатися?

Представлення результатів та обговорення відбувається в парах.

б) *Домашнє завдання: «Я хочу в Німеччині.....».* Інструкція: за методом незакінчених речень написати 100 речень, які починаються з фрази «Я хочу в Німеччині».

Сесія 5. Пошук особистісних ресурсів. Забезпечення адаптації

1) *Обговорення домашнього завдання «Я хочу в Німеччині...».* Результати виконання домашнього завдання обговорюються відповідно до такого переліку запитань: «Чи було важко писати? Що відчували? Як багато писали? Чи змінювався настрій? Чи відчули зміни?»

Важливим результатом виконання цього домашнього завдання повинна стати активізація широкого кола потреб людини, посилення бажання «жити життя». Адже у багатьох українців в Німеччині ці бажання перебувають в «замороженому» стані, на «кнопці стоп». І це є значною перешкодою на шляху адаптації в іншій країні, на шляху долання отриманих травм.

2) *Відео-лекція «Ресурси».* Для відео-лекції можна використовувати інтернет-ресурси (<https://youtu.be/auvfRWB1t0Q>)

3) *Вправа «Мої ресурси до війни».* Інструкція: згадайте та напишіть якомога більше ресурсів, які у Вас були до війни, в Україні. Для цього можете використовувати такий перелік запитань: «Що мені приносило задоволення? З чого я черпала енергію? Що мене захоплювало? Що мене робило щасливою? Мої улюблені речі».

Список, який склали учасниці, необхідно зберігати для використання в наступних вправах.

4) *Вправа-ресурс «Карта мандрівок». Робота в малих групах.* Інструкція: кожна група складає «карту мандрівок» – місць, куди можна поїхати, що можна відвідати, що подивитись, де погуляти.

Для виконання цієї вправи необхідно приготувати папір формату А0, ножиці, клей та засоби для малювання (фарби, фломастери, олівці). Для виконання цієї вправи необхідно використовувати інтернет-ресурси, які учасники шукають самі або їх може рекомендувати ведучий. Також можна заздалегідь підготувати різноманітні журнали, рекламні буклети на тему мандрівок, оголошення щодо концертів, виставок, кіно тощо, з яких можна робити колаж.

Слова ведучого до вправи: «Мандруйте, відвідуйте різноманітні соціальні заходи, гуляйте, катайтесь на велосипеді, займайтесь спортом, будьте в контакті з природою. «Мандрівний вітер», пізнання нового, мистецтво, енергія природи – це найкращі лікарі, найкраще джерело отримання позитивних емоцій та вражень. Німеччина дуже цікава та мальовнича країна, сповнена нескінченними історичними місцями, з багатою природою та культурою. Тому тут можна задовольнити навіть найвибагливіших пошукувачів».

Представлення результатів виконання вправи в групі та групове обговорення.

5) *Мозковий штурм «Самореалізація».* Інструкція: методом мозкового штурму разом вся група складає перелік видів діяльності, чим можна займатись в Німеччині (професійна діяльність, соціальна активність, волонтерство, хобі тощо).

Слова ведучого до вправи: «Знайдіть роботу або іншу корисну діяльність. Самореалізація – це важлива частина нашого життя. Процес розкриття особистістю своїх здібностей і творчих можливостей, індивідуального саморозвитку і самоздійснення – це є одним із психологічних стовбурів, на які опирається людина. І не важливо, що саме Ви будете робити, які напрямки активності оберете. Не важливо в якій формі, це може бути офіційна робота, хобі, творча діяльність, волонтерство. Особливо це важливо в період перебування в іншій країні у зв'язку з війною. Це буде сприяти психічній стабілізації, підвищенню відчуття «корисності», соціалізації тощо. У Німеччині є безліч можливостей для цього, скористайтесь ними, і Ви побачите, як Ваше життя набуватиме нових сенсів».

б) *Вправа «Мої задоволення».* Інструкція: Складіть список речей, від яких Ви можете отримувати задоволення. Це можуть бути навіть дрібнички. Подумайте, як їх можна отримувати в Німеччині.

Слова ведучого до вправи: «Не забороняйте собі радощі. Дозволяйте мати задоволення. У період війни, далеко від дому та близьких дуже важко знаходити приводи для радощів та задоволень, ще важче «дозволити» їх собі. Але для збереження свого психічного здоров'я, для підтримки своїх дітей та

близьких це можна та потрібно робити. Особливо корисним буде оточити себе приємними речами та подіями, які тісно по'язані з Україною, з Вашим будинком, Вашими близькими. Фото з близькими біля ліжка, м'яка іграшка, українські квіти, улюблений домашній одяг, ніжний коцик, смачна українська страва.....».

Вправа «Шукати позитив». Робота в парах. Інструкція: кожна учасниця в парі обирає певний сюжет зі свого життя в Німеччині та розповідає його іншій учасниці, але виключно з точки зору позитивних аспектів. Інша учасниця дає зворотний зв'язок. Потім учасниці міняються місцями.

Слова ведучого до вправи: «Не критикувати, не порівнювати одну країну з іншою, минуле життя з теперішнім тощо. Зосередьтесь максимально на позитивних аспектах життя у Німеччині. Порівняння – завжди є суб'єктивним і залежить від багатьох факторів. Тому скільки б Ви не порівнювали – це буде лише Ваша думка та бачення. Багато ми чуємо: а в нас так, а чому це не так, а у нас краще, швидше, цікавіше тощо. Це зовсім не конструктивна позиція. Бо це різні країни, з різним менталітетом, культурою, історією, рівнем розвитку тощо. І немає тут поганих чи хороших. Це як порівнювати людину з голубими та зеленими очима, або з різним темпераментом. Якщо ж Ви візьмете позитивний фокус на «тут і тепер», що дозволяє бачити позитиви місця, де Ви знаходитесь, то Ваш настрій також буде змінюватись на позитив, адаптація пройде швидше та ефективніше».

7) *Вправа «Німецька мова».* Інструкція: заповнити таблицю «+» та «-» вивчення німецької мови. Кожна з учасниць по колу вписує в таблицю по одній позиції.

Обговорення результатів та групова рефлексія.

Слова ведучого після виконання вправи: «Обов'язково вивчайте німецьку мову. Ходіть на курси, підключайтесь до різноманітних онлайн-платформ, застосунків, акаунтів, спілкуйтесь з носіями мови тощо. Не аргументуйте, що Вам в майбутньому вона не знадобиться. Зосередьтесь на «тут і тепер». Вивчення мови – це терапевтичний процес, корисний для більшості психічних процесів людини. Тому це дуже корисно в будь-якому випадку, незалежно від того – плануєте Ви надовго залишитись в Німеччині чи ні. До того ж, така зайнятість відволікає від «поганих думок», концентрує на позитиві, структурує Ваш час тощо».

8) *Вправа «Ресурси в Німеччині».* Інструкція: візьміть список ресурсів, який Ви склали під час виконання вправи «Мої ресурси до війни» та впишіть їх у ліву колонку «в Україні». Далі напроти кожного записаного

ресурсу в колонці «В Німеччині» поставьте «плюс», якщо цей ресурс доступний в Німеччині, «мінус» – якщо недоступний.

Після заповнення таблиці об'єднайтеся в пари. У парі обговоріть свої таблиці. Визначте можливі шляхи забезпечення ресурсів в Німеччині (ті, які отримали знак «мінус»).

РЕСУРСИ	
В УКРАЇНІ	В НІМЕЧЧИНІ
1	1
2	2
3.....	3.....

Під час виконання завдання в парах необхідно використовувати результати виконання попередніх вправ. Тому вони повинні бути в зоні доступу до учасниць. Наприклад, вивішені на стінах, сфотографовані та розміщені в груповому чаті тощо.

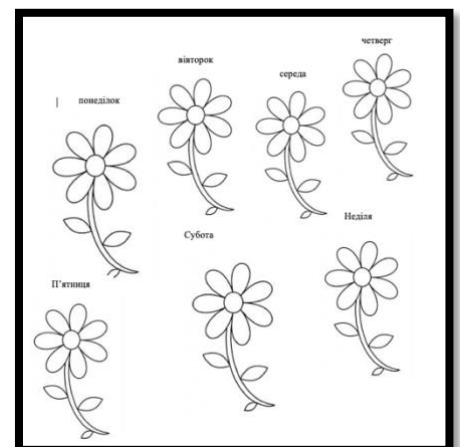
9) *Домашнє завдання «Абетка ресурсів в Німеччині».* Інструкція: на кожну літеру алфавіту напишіть своє джерело задоволення в Німеччині. У результаті Ви отримуєте список дій, які завжди покращуватимуть емоційний стан. Добре, якщо там будуть справи, які можна зробити одразу, а також більш складні, які потребують планування. Оформіть творчо отриманий список та повісьте в своєму домі на видне місце.

Підведення підсумків. Завершення.

1) *Обговорення домашнього завдання «Абетка ресурсів в Німеччині»* відбувається за допомогою запитань: «Чи легко писалось? Які складності виникали і чому?»

Виконання домашнього завдання здійснюється після завершення роботи групи, протягом необмеженого часу.

2) *Вправа-завдання на майбутнє «Букет моїх задовольень».* Інструкція: за допомогою наданого шаблону зафарбовуйте кожного дня стільки пелюсток, скільки реалізували джерел задоволення з Вашої «Абетки ресурсів». Намагайтесь однакові ресурси зафарбовувати однаковими кольорами, тоді по кольору Вашого букета за тиждень Ви зможете робити свій власний аналіз. Робіть це кожного тижня.



3) *Вправа «Афірмації».* Інструкція: пропонується приготуватися до роботи зі своїм внутрішнім станом, сформулювати свою унікальну афірмацію, яка допоможе регулювати емоції. Необхідно сформулювати свою афірмацію та записати її.

Учасниці формулюють фразу – афірмацію та записують її. Потім по черзі необхідно озвучити свої афірмації. Учасниці читають фрази. Психолог

фіксує їх на фліп-чарті. У результаті на фліп-чарті з'являється список афірмацій. Психолог пропонує учасникам переписати його та залишити собі.

4) *Підведення підсумків. Загальна рефлексія роботи групи.*
Інструкція: всі учасники, сидячи колом, послідовно, в довільній формі висловлюють свої враження від роботи в групі, наприклад: наскільки це було корисним та ефективним для них, які відчували зміни, що нового про себе вони дізнались, що їм сподобалось (не сподобалось), що слід урахувати надалі тощо. Висновки формулюються згідно наступного плану: 1) «Мій основний висновок...»; 2) «Я візьму з собою...»; 3) «Головним для мене було усвідомлення того, що...»

5) *«Відеопрезентація: так ми працювали разом».*

6) *Вправа «Мої емоції та побажання».* Інструкція: кожен учасник говорить одне слово, що виражає його емоції в даний момент, та одне слово, що висловлює побажання всім учасникам групи.

Висновки до розділу 13

1. Досвід вимушеного переселення українців під час війни за кордон – це травмуючий досвід, що досить негативно впливає на їхнє психічне здоров'я та благополуччя.

2. Емпіричне дослідження показало значно низький рівень психічного здоров'я українців, що перебувають за кордоном. Майже половина опитаних фізично почуваються постійно погано (слабкість, головний та інший біль, поганий сон, апетит тощо), третина опитаних мають незначні ускладнення зі здоров'ям, і лише п'ята частина з початку війни і зараз залишаються цілком в нормі.

На початку війни, під час перебування в Україні, українці, що перебувають в Німеччині внаслідок війни, відчували тривогу, страх, паніку, невизначеність, безпорадність, відчай, апатію, депресію, гнів, панічні атаки, істеріку та ін. Відчуття негативних емоцій та станів не покидає українців і під час знаходження за кордоном, в безпеці. Змінюється лише їх ранжування. На перше місце виходять невизначеність, туга за домом та невпевненість в собі. Зменшилися показники тривоги, страху, паніки. Але підвищилися показники безпорадності, депресії, відчаю. Результати дослідження показали низький рівень суб'єктивного благополуччя та позитивного ментального здоров'я поряд з середнім рівнем розвитку резильєнтності.

Існує як об'єктивна, так і суб'єктивна потреба у розробці належних корекційних програм індивідуального та групового характеру для соціально-психологічної підтримки, які будуть забезпечувати психічне здоров'я, підвищувати резильєнтність, сприяти особистісному розвитку українців в Німеччині.

3. Високу ефективність щодо забезпечення психічного здоров'я та благополуччя показала програма в групах психологічної підтримки, яка складається зі вступу, 5 сесій та заключної зустрічі, кожна із яких має чітку структуру та наповнюється відповідними техніками.

Список використаних джерел

1. Анищенко, Л.О. (2022, квітень). Поранені реальністю: особливості надання психологічної допомоги вимушено переміщеним особам з України в Нідерландах. *Психологія російсько-української війни: внутрішній погляд: матеріали Всеукраїнського круглого столу*, (с. 5-6). Талком.
2. Арефнія, С. (2022). Проблеми адаптації до умов війни українців, які стали героями телевізійної програми «Допомога психолога». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2(26), 7-15. <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.26.1>
3. Бахмутова, Л.М., & Неска, А. (2022). Особливості психологічних порушень серед українських біженців у Польщі. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 22, 3-18.
4. Брацюнь, О.П. (2022). Соціально-демографічна та емоційно-психологічна характеристика українців, які покинули Україну внаслідок російської військової агресії. *Терапевтика*, 4 (3), 56-61.
5. Горбунова, В.В., Карачевський, А.Б., Климчук, В.О., Нетлюх, Г.С., & Романчук, О.І. (2016). *Соціально-психологічна підтримка адаптації ветеранів АТО: посібник для ведучих груп*. Львів : Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету.
6. Інтерфакс-Україна. <https://interfax.com.ua/news/general/862598.html>
7. Карамушка, Л.М. (2022). *Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати*. Київ, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України.
8. Карамушка, Л., Креденцер, О., & Терещенко, К. (2020). Фізичне та психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій: емпіричне дослідження проблеми в період пандемії COVID-19. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3(20), 72-83. <https://doi.org/10.31108/2.2020.2.20.7>
9. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В. та ін. (2021). *Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості*. Видавець Вікторія Кундельська.
10. Кісарчук, З.Г. (Ред.) (2020). *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу*. Видавничий Дім «Слово».
11. Кокун, О.М., Агаєв, Н.А., Пішко, І.О., & Лозінська, Н.С. (2015). *Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій*. НДЦ ГП ЗСУ.
12. Коллі-Шамне, А.В., & Старцева, В. (2022, червень). Google-форма як інструмент дослідження соціально-психологічних проблем українців – вимушених мігрантів у перші місяці війни 2022 року. *Збірник матеріалів Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції «Трансформаційні процеси в умовах війни та післявоєнного періоду»* (с. 234-237).
13. Креденцер, О., Карамушка, Л., Вальдшмідт, Ф., & Клімов, С. (2022). Концепція проекту «Соціально-психологічна підтримка українців в Німеччині». *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(27), 6-25. <https://doi.org/10.31108/2.2022.3.27.1>
14. Левандовскі, К.М. (2022). Тимчасовий захист та статус біженця в контексті української кризи. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 55, 88-93.

15. Литвиненко, І.С., & Прасол, Д.В. (2015). Проективні малюнкові методики. Вид-во «Арнекс».
16. Моргунов, О.А. (Ред.) (2022). *Перша психологічна допомога в гострих стресових ситуаціях*. Харків.
17. Науменко, Г., Жук, А., & Янчук, Т. (2023). Важливі навички в період стресу. досвід проведення навчання груповому курсу управління стресом для дорослих самодопомога+ (self-help+). *Психосоматична медицина та загальна практика*, 8(2). <https://doi.org/10.26766/pmgrp.v8i2.427>
18. Педоренко, В.М. (2022). Особливості психоемоційного стану переселенців в умовах іншої країни (на прикладі Німеччини). *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, 5, 5–10. <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2022.5.1>
19. *Перша психологічна допомога*. Комісія УГКЦ у справах душпастирства охорони здоров'я. (2015). Львів: Друкарські куншти.
20. Плутчік, Р. (2000). *Колесо емоцій*. Вікіпедія https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Plutchik
21. Прайтлер, Б. (2022). *На їхньому боці. Психосоціальна робота з травмованими біженцями*. ВНТЛ-Класика.
22. Слюсаревський, М.М., & Блінова, О.Є. (2013). *Психологія міграції: навчальний посібник*. Кіровоград.
23. Сміт, П., Дирегров, Е., & Юле, У. (2016). *Діти та війна: навчання технік зцілення* ТзВО «Компанія «Манускрипт».
24. Тімченко, О. (2022). Душевні рани війни (психологічна пам'ятка для роботи з українськими біженцями). *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 1(3), 159-165
25. Царенко, Л. (Ред.) (2018). *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи*. Том 2. Київ.
26. Шебанова, В.І. (2017). *Практики консультування та терапії в кризових ситуаціях*. ПП Вишемирський В.С.
27. Шебанова, В.І. (2017). *Психологічна допомога жінкам, що зазнали насильства*. ПП Вишемирський В.С.
28. Ярмистий, М.М. (2015). Наукові підходи до визначення поняття міграція та міграційна політика. *Гілея: науковий вісник*, 94, 387-391.
29. Bogic, M., Njoku, A. & Priebe, S. (2015). Long-term mental health of war-refugees: a systematic literature review. *BMC Int Health Hum Rights*, 15, 29 <https://doi.org/10.1186/s12914-015-0064-9>
30. Covey S.R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People*. Free Press.
31. Fazel, M., Wheeler, J., & Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: a systematic review. *Lancet (London, England)*, 365 (9467), 1309–1314. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)61027-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)61027-6)
32. Hamburger, A., Hancheva, C., Özcürümez, S., Scher, C., Stankovic, B., & Tutnjevic, S. (Eds.). (2018). *Forced migration and social trauma: Interdisciplinary perspectives*. Routledge.
33. Kaufman, K., Bhui, K., & Katona, C. (2022). Mental health responses in countries hosting refugees from Ukraine. *BJP sych Open*, 8(3), 87. <https://doi.org/10.1192/bjo.2022.55>
34. Lin, S., Kobayashi, K., Tong, H., Davison, K., & Fuller-Thomson, E. (2020). Close Relations Matter: The Association Between Depression and Refugee Status in the Canadian Longitudinal Study on Aging (CLSA). *Journal of Immigrant and Minority Health*, 22, 946-956.
35. Lindert, J., Ehrenstein, O. S., Priebe, S., Mielck, A., & Brähler, E. (2009). Depression and anxiety in labor migrants and refugees--a systematic review and meta-analysis. *Social science & medicine* (1982), 69(2), 246–257. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.04.032>

36. Mollica, R. F., Sarajlic, N., Chernoff, M., Lavelle, J., Vukovic, I. S., & Massagli, M. P. (2001). Longitudinal study of psychiatric symptoms, disability, mortality, and emigration among Bosnian refugees. *JAMA*, 286(5), 546–554. <https://doi.org/10.1001/jama.286.5.546>
37. Roth, G., Ekblad, S., & Agren, H. (2006). A longitudinal study of PTSD in a sample of adult mass-evacuated Kosovars, some of whom returned to their home country. *European psychiatry: the journal of the Association of European Psychiatrists*, 21(3), 152–159. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2005.11.004>
38. Silove, D., Steel, Z., Bauman, A., Chey, T., & McFarlane, A. (2007). Trauma, PTSD and the longer-term mental health burden amongst Vietnamese refugees : a comparison with the Australian-born population. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 42(6), 467–476. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0194-z>
39. Tempany, M. (2009). What research tells us about the mental health and psychosocial wellbeing of Sudanese refugees: a literature review. *Transcultural psychiatry*, 46(2), 300–315. <https://doi.org/10.1177/1363461509105820>
40. World Health Organization (2005). *World healthreport 2001 – Mental health: newunderstanding, newhope*. Geneva

ПІСЛЯМОВА

Автори монографії сподіваються, що реалізація менеджерами та організаційними психологами представлених у книзі підходів сприятиме забезпеченню психічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах війни та післявоєнного відновлення.

Просимо висловлювати свої думки, зауваження й побажання щодо змісту монографії та його вдосконалення. З цією метою пропонуємо використовувати таку інформацію для *контактів*:

Лабораторія організаційної та соціальної психології

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України:

01033,

м. Київ, вул. Паньківська, 2, офіс 22,

тел./факс: (044) 288-07-19, 067 953 40 31;

e-mail: LKARAMA01@gmail.com

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Карамушка Людмила Миколаївна – заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Креденцер Оксана Валеріївна – провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор.

Терещенко Кіра Володимирівна – провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук.

Лагодзінська Валентина Іванівна – старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук.

Івкін Володимир Миколайович – старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент.

Клименко Наталія Геннадіївна – науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Ковальчук Олександр Сергійович – науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Карамушка Людмила Миколаївна

Креденцер Оксана Валеріївна

Терещенко Кіра Володимирівна

Лагодзінська Валентина Іванівна

Івкін Володимир Миколайович

Клименко Наталія Геннадіївна

Ковальчук Олександр Сергійович

**ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я
ТА БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ
В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПІСЛЯВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ**

Монографія

За редакцією Л. М. Карамушки

Ум. друк. арк. 12,0

Авторська редакція

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул. Паньківська 2
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.