НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА
ВІДДІЛ ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ СВІТОВИХ ЗМІН: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Аналітичні матеріали

Київ - 2025

УДК 159.9:[374.7-053]
І 26

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 14 від 24 листопада 2025 р.)

Рецензенти:

Лич Оксана Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана.

Кущенко Ірина Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософії та психології Київського університету інтелектуальної власності та права.

І 26 Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін: актуальні питання повоєнного відновлення та євроінтеграції України: аналітичні матеріали / [Ігнатович О.М., Павлик Н.В., Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Радзімовська О.В., Іванова О.В., Татаурова-Осика Г.П., Шевенко А.М. Заєць І.В.] ; за ред. Н.В. Павлик. – Київ, 2025 – 391 с.

Колективні аналітичні матеріали присвячено актуальній науково-практичній проблемі педагогічної освіти: розробці системи психологічного супроводу професійно-педагогічної діяльності в умовах світових змін, повоєнного відновлення та євроінтеграції України. В аналітичних матеріалах висвітлюються актуальні проблеми професійної діяльності педагога та психологічні аспекти процесу його самореалізації. Зміст аналітичних матеріалів зацікавить психологів, аспірантів психолого-педагогічного профілю, педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної, професійної і вищої освіти.

Перший розділ присвячено висвітленню теоретико-методологічних засад концепції психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників у повоєнному відновленні й євроінтеграції України. У другому розділі аналітичних матеріалів наведено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей детермінант особистісного розвитку педагога як мішеней психологічного впливу в контексті психологічного супроводу педагогічно-професійної діяльності. У третьому розділі представлені інноваційні ефективні інноваційні засоби психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників: шляхи подолання викликів та вирішення проблем.

Психологічний супровід призначений допомогти педагогічним працівникам в їх адаптації до умов світових змін, повоєнного відновлення та євроінтеграції України в професійному самовизначенні, гармонізації психологічного здоров’я, актуалізації особистісних ресурсів.

© Ігнатович О.М., Павлик Н.В., Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Радзімовська О.В., Іванова О.В., Татаурова-Осика Г.П., Шевенко А.М. Заєць І.В., 2025.

ЗМІСТ

ВСТУП ……	**6**
РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОВОЄННОМУ ВІДНОВЛЕННІ Й ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ……	**8**
1.1. Науково-методичні засади психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах світових змін (Олена Ігнатович) ……	**8**
1.1.1. Виклики психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін, євроінтеграції та війни	**8**
1.1.2. Аналітичний огляд нормативно-правових документів щодо психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників ……	**10**
1.1.3. Особливості роботи психологів у різних закладах освіти в умовах війни	**12**
1.1.4.Особливості роботи педагогічних працівників в Україні в умовах змін …	**14**
1.1.5. Прогностичний аналіз проблеми впровадження психологічного супроводу педагогічних працівників в умовах світових змін ……	**16**
1.1.6. Шляхи подолання викликів психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників ……	**19**
1.2. Ставлення сучасних педагогів до глобальних світових змін (Наталія Павлик) ……	**22**
1.2.1. Класифікація глобальних світових змін ……	**22**
1.2.2. Дослідження ставлень сучасних педагогів до глобальних світових змін …	**24**
1.2.3. Психологічна специфіка педагогічної діяльності в епоху глобальних світових змін ……	**39**
1.3. Методологічні засади наукової популяризації психолого-педагогічних знань у системі психологічного супроводу педагогічно-професійної діяльності (Валентин Рибалка) ……	**43**
1.3.1. Від принципів наукової, теоретичної, прикладної і практичної, психології та педагогіки до канонів науково-популярної, народної та особистої психології і педагогіки ……	**43**
1.3.2. Принципи і методи наукової, теоретичної психології та педагогіки ……	**45**
1.3.3. Специфічні принципи прикладної психології і психологічного практикування ……	**46**
1.3.4. Принципи і методи проведення досліджень у педагогіці ……	**47**
1.3.5. Принципи, форми і методи народної педагогіки ……	**48**

1.3.6. Методологічні принципи і методи популяризації психологічних і педагогічних знань ……	**49**
1.3.7. Методологічні засади розробки тренінгу з розвитку здатності педагогічних працівників до наукової популяризації у системі психологічного супроводу професійної діяльності ……	**53**
1.4. Професійна самореалізація педагогічних працівників (Едуард Помиткін)	**59**
1.4.1. Професійна самореалізація педагога як потреба розвитку особистості …	**59**
1.4.2. Самореалізація та наставництво педагога ……...	**66**
1.4.3. Миротворча освіта як предмет професійної діяльності вчителя …….	**71**
1.5. Проблема самоактуалізації педагогічних працівників у контексті розширення можливостей професійного розвитку в умовах повоєнного відновлення та євроінтеграції України (Галина Татаурова-Осика) …….	**81**
1.5.1. Теоретико-психологічний аналіз поняття самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період ……..	**81**
1.5.2. Психологічні теорії самоактуалізацію та самореалізацію особистості педагога …….	**89**
1.5.3. Психологічні показники самоактуалізації та самореалізації особистості вчителів у воєнний період ……	**98**
1.6. Проблема резильєнтності педагогічних працівників та шляхи її вирішення в сучасних реаліях України (Оксана Іванова) ……	**105**
1.7. Проблема професійного вигорання вчителів: причини, симптоми та стратегії подолання (Оксана Радзімовська) ……..	**113**
1.7.1. Професійне вигорання у вчителів …….	**119**
1.7.2. Причини, симптоми, стратегії подолання професійного вигорання ……..	**128**
1.8. Профорієнтація в Україні: інформаційно-психологічні ресурси надання профорієнтаційних послуг (Алла Шевенко) ……	**132**
1.8. Особливості професійної діагностики в умовах світових змін (Іван Заєць)	**139**
РОЗДІЛ ІІ. ТОЧКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ……	**158**
2.1. Психічне здоров'я особистості вчителя як стан його психічного благополуччя (Олена Ігнатович) ……	**158**
2.1.1. Дослідження стану психічного здоров'я педагогів під час Російсько-Української війни ……..	**158**
2.1.2. Психічне благополуччя педагога – ключовий чинник його професійної ефективності ……	**166**

2.2. Психологічне здоров'я педагога як чинник його психологічної адаптації до світових змін (Наталія Павлик)……..	**169**
2.2.1. Дослідження стану психологічної адаптації сучасних педагогів до умов війни в Україні …….	**169**
2.2.2. Дослідження стану психологічного здоров'я сучасних українських педагогів під час війни ……	**180**
2.2.3. Психологічні закономірності впливу психологічного здоров'я педагога на стан його адаптації до світових змін в умовах війни ……	**187**
2.3. Експериментальне вивчення проблемних аспектів методології популяризації психологічних і педагогічних знань (Валентин Рибалка) ….	**201**
2.4. Психологічна готовність педагогічних працівників до професійної самоактуалізації за вимогами часу (Галина Татаурова-Осика) ……	**207**
2.4.1. Дослідження особливостей самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період ……..	**207**
2.4.2. Опитування вчителів про досвід професійної самоактуалізації та самореалізації у воєнний період ……..	**212**
2.5. Аналіз результатів дослідження стану професійного вигорання педагогічних працівників (Оксана Радзімовська) ……..	**217**
2.6. Дослідження особливостей розвитку резильєнтності педагогічних працівників (психологів і педагогів) в умовах війни (Оксана Іванова) ….	**225**
2.7. Доцільність введення посади кар'єрного радника: результати опитування педагогічних працівників (Алла Шевенко) ……	**236**
РОЗДІЛ ІІІ. ІННОВАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ВИКЛИКІВ ТА ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ……..	**246**
3.1. Система психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах світових змін (Олена Ігнатович) ……	**246**
3.1.1. Структурно-функціональна модель психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах світових змін …….....	**246**
3.2. Засоби розвитку адаптаційних здібностей та психологічної відновлювальності особистості (Олена Ігнатович) ……	**260**
3.2.1. Програма психологічного супроводу педагогічних працівників ……..	**260**
3.2.2. Науково-методичні рекомендації щодо впровадження програми психологічного супроводу педагогічних працівників ……..	**264**
3.2.3. Поради психологу для впровадження програми психологічного супроводу педагогів (з вимогами до підготовки) ……	**268**

3.3. Модель психологічного супроводу професійної діяльності педагога, спрямованого на гармонізацію його психологічного здоров'я (Наталія Павлик) ……	**272**
3.3.1. Методичні рекомендації щодо організації психологічного супроводу професійної діяльності педагогів під час війни та повоєнного відновлення ……..	**288**
3.4. Проблема психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників у контексті викликів сучасності (Едуард Помиткін) ……	**302**
3.5. Психологічна структура самоактуалізації педагогічних працівників та чинники її розвитку (ГалинаТатаурова-Осика) ……	**319**
3.5.1. Генеза основних чинників та факторів у прагненні до самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період ……..	**319**
3.5.2. Впровадження тренінгової програми для процесу оптимізації самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період …….	**327**
3.5.3. Технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагогічних працівників …….	**333**
3.5.4. Практичні матеріали для психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників у період активних воєнних дій та повоєнний час …….	**345**
3.6. Програма профілактики й подолання професійного вигорання та розвитку резильєнтності (Оксана Радзімовська) ……	**350**
3.7. Програма підготовки радника з професійної орієнтації у закладах загальної середньої освіти (Алла Шевенко) ……	**382**
ВИСНОВКИ ……	**358**

ВСТУП

Нові умови стали непростим випробуванням для вчителів, які багато років ґрунтували свою діяльність на провідних ідеях колективізму класиків радянської педагогіки. Однак за останні роки світ змінився кардинально. В сучасному світі надто виразно відбуваються глобальні світових змін (біологічні, екологічні, соціальні, економічні, технічні, культуральні тощо). У воєнних умовах Україна зіткнулася з критичним погіршенням психологічного благополуччя своїх громадян. Показниками погіршення психологічного стану вичвилися хронічна тривога, страх, депресія, агресія. Ця тенденція також торкнулася освітньої спільноти, члени якої повинні були зберігати спокій і нести відповідальність за дітей. Все це зумовлює важливість вирішення проблеми конструктивної соціально-психологічної адаптації сучасної людини, зокрема, педагогічних працівників до нових умов існування.

В період тривалої війни в Україні підвищилися вимоги до особистості педагога, до його психологічної стійкості, адаптивності, витривалості. Тому виникає нагальна необхідність розробки методів психологічного супроводу педагогічних працівників протягом усього її професійного життя, що допомагатиме їм налагоджувати стосунки й конструктивнодолати особистісні й професійні кризи.

Все це зумовлює актуальність створення системи психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін, спрямованого на допомогу педагогу у професійному самовизначенні, подоланні професійних криз, духовно-особистісному саморозвиткові, самореалізації, гармонізації свого психологічного здоров'я. Таким чином, постає потреба у впровадженні новітніх форм психологічного супроводу, метою якого є розробка ефективних психологічних засобів, які б дозволяли вчителям оптимально вирішувати проблеми повсякденного життя, налагоджувати взаємини, підвищувати рівень власної адаптованості до зростаючих вимог. Тому розробка системи психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах війни є досить актуального проблемою.

Під психологічним супроводом розуміють сукупність підходів, змісту, форм, методів і пролонгованих у часі практичних заходів, що забезпечують процеси розвитку та освіти особистості. Процес психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників має враховувати психологічні потреби особистісного духовного і професійного розвитку педагога.

В аналітичних матеріалах запропоновані психолого-методичні засоби вивчення гармонійності її особистісного становлення, особливостей професійного розвитку у соціально-економічному контексті; а також засоби психологічного

супроводу, які сприяють гармонізації психологічного здоров'я та самоактуалізації особистості вчителя.

Презентований в аналітичних матеріалах психодіагностичний і розвивальний інструментарій являє собою систему авторських методик, які дозволяють визначати найбільш проблемні сфери особистісного та професійного розвитку педагога.

Психологічний супровід призначений допомогти педагогічним працівникам в актуалізації особистісних ресурсів, подоланні професійних криз.

Окремої уваги потребують деякі аспекти міжособистісного спілкування педагогів. Зокрема, досить гостро постає проблема самотності через смерть на війні чоловіка або дружини, зменшення кількості контактів з дітьми, онуками, друзями; проблеми бар'єрів у стосунках із представниками інших поколінь тощо. Важливим засобом підтримання зв'язку зі світом є різноманітні спільноти (групи за інтересами, суспільні організації, конфесійні об'єднання тощо), але такі спільноти в нашому суспільстві недостатньо поширені. Тож, пошук шляхів та засобів оптимізації міжособистісного спілкування вчителів в умовах тривалої війни є досить актуальною проблемою сучасної психологічної науки.

Впровадження наукових здобутків колективу авторів в практику психологічних служб в системі дошкільної, загальної, професійної, вищої та післядипломної освіти України забезпечить психолого-педагогічних працівників засобами психологічного супроводу, що сприятиме особистісному зростанню педагогічних працівників, актуалізації їх духовного потенціалу, гармонізації психологічного здоров'я, розв'язанню спектру їх психологічних проблем.

РОЗДІЛ 1. АКТУАЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОВОЄННОМУ ВІДНОВЛЕННІ Й ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ

Олена Ігнатович

1.3. Науково-методичні засади психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах світових змін

1.3.1. Виклики психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін, євроінтеграції та війни

Професійна діяльність педагогічних працівників у XXI столітті відзначається значним ускладненням зовнішніх і внутрішніх умов функціонування освітньої системи. Глобальні трансформації – включаючи процеси євроінтеграції, цифровізації, гібридної війни та тривалої військової агресії проти України – створюють нові виклики для психологічного благополуччя педагогів та ефективності їх професійного самоздійснення.

Євроінтеграційний контекст: виклики адаптації до нових стандартів.

У процесі інтеграції до європейського освітнього простору, українські педагоги стикаються з необхідністю засвоєння нових компетентнісних парадигм, оновлених стандартів професійної діяльності, зростанням вимог до якості освіти та оцінювання результатів навчання. Ці зміни супроводжуються інтенсивними навантаженнями, необхідністю постійного професійного розвитку, участі у зовнішньому оцінюванні (атестації, сертифікації), що зумовлює психологічну напругу, тривожність, відчуття професійної невпевненості [1]. Водночас, європейський досвід підкреслює важливість системної підтримки педагогів у межах психологічного супроводу як елементу політики забезпечення добробуту вчителя. Зокрема, у країнах ЄС запроваджуються програми ментального здоров’я вчителів, профілактики вигорання, організація супервізійної та коучингової підтримки, що є орієнтирами для трансформації вітчизняної практики [2].

Виклики воєнного часу: робота в умовах травми, стресу та невизначеності.

Повномасштабна війна, розв’язана Росією проти України у 2022 році, радикально змінила умови освітнього процесу. Педагоги працюють у режимах надзвичайних ситуацій: дистанційно, в укриттях, часто — з особистим досвідом втрати, евакуації або проживання на окупованих територіях. За даними Міністерства освіти і науки України, понад 80% педагогів відчувають хронічну втому, підвищену тривожність, емоційне виснаження та симптоми вторинної травматизації [3].

Війна також підсилила проблему вторинного посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що виникає внаслідок постійної взаємодії з травмованими дітьми й батьками. У таких умовах психологічний супровід педагогів має бути спрямований не лише на підтримку адаптації до кризових обставин, але й на реабілітаційні заходи, розбудову ресурсності особистості, розвиток навичок саморегуляції.

Професійне вигорання та емоційне виснаження як системна загроза.

Останні дослідження свідчать про високий рівень емоційного вигорання серед педагогів, що є наслідком надмірного емоційного залучення, відповідальності та недостатньої підтримки (як організаційної, так і психологічної). Цей феномен особливо посилився в умовах дистанційного навчання, технічної невизначеності, низької матеріальної мотивації та зростаючої ролі соціальної функції вчителя.

Викликом для системи психологічного супроводу є нестача фахівців психологічної служби в закладах освіти, фрагментарність заходів психологічної підтримки, обмеженість у впровадженні довготривалих програм, спрямованих на розвиток стресостійкості, емоційного інтелекту, психогігієнічної культури педагогів.

Цифровізація освіти та інформаційне навантаження.

Значна частина нових викликів пов'язана із цифровою трансформацією освіти. Постійна робота з онлайн-платформами, відеозв’язком, електронною документацією призводить до інформаційного перевантаження, синдромів цифрової втоми та зниження когнітивної продуктивності. В умовах відсутності чітких регламентів цифрового добробуту, педагогам доводиться самостійно шукати шляхи збереження ментального балансу.

Недостатній рівень культури самодопомоги та психологічної грамотності.

Додатковим викликом є низький рівень обізнаності педагогів щодо психогігієни, методів самодопомоги, управління стресом, що ускладнює превенцію кризових станів. Багато вчителів сприймають звернення по психологічну допомогу як ознаку слабкості, а не як частину професійної стійкості, що гальмує впровадження психологічної культури в освітніх колективах.

Висновки

Сучасна освітня реальність висуває нові вимоги до психологічного супроводу педагогів, який має трансформуватися із формальної підтримки у цілісну систему професійного добробуту. Умови євроінтеграції, війни, цифрової трансформації та глобальної нестабільності потребують розширення функцій психологічної служби, впровадження програм ментального здоров’я, розвиток культури самодопомоги та емоційної грамотності серед педагогічних працівників.

Література:

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 р.
2. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020). Teacher Well-being in Inclusive Education.
3. МОН України. Аналітична довідка щодо стану психоемоційного здоров'я педагогів в умовах війни, 2023.
4. Наказ МОН № 616 від 19.06.2018 р. «Про професійний стандарт "Практичний психолог"».
5. Дослідження ГО «Освіторія» та ЮНІСЕФ. «Психічне здоров'я та освітяни України: виклики війни». – 2023.

1.3.2. Аналітичний огляд нормативно-правових документів щодо психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників

Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників є важливою складовою забезпечення якості освіти, збереження психічного здоров'я педагогів, підвищення ефективності їхньої професійної діяльності та профілактики емоційного вигорання. Актуальність даної проблематики зумовлює необхідність аналізу нормативно-правових засад, що регламентують організацію та зміст психологічного супроводу в освітньому середовищі.

Законодавчі засади організації психологічного супроводу педагогів.

Основою для нормативного забезпечення психологічної підтримки педагогічних працівників є Закон України «Про освіту» (2017), який у статті 54 проголошує право педагогічних працівників на «захист професійної честі та гідності, підвищення кваліфікації, підтримку їхнього психоемоційного стану» [1]. У статті 57 цього ж закону зазначено, що держава гарантує умови для охорони психічного здоров'я працівників освітньої сфери, що включає інституційні механізми психологічного супроводу.

У розвиток загальних положень виступає Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), у якому акцентовано увагу на важливості створення безпечного, інклюзивного та підтримувального освітнього середовища. Зокрема, у статті 22 наголошується на функціях практичного психолога закладу освіти щодо супроводу як здобувачів освіти, так і педагогічного персоналу [2]. Таким чином, законодавчо закріплено принцип цілісного психологічного супроводу усіх учасників освітнього процесу.

Підзаконні нормативні документи: деталізація механізмів.

Важливим елементом нормативної бази є Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 21 серпня 2019 року, якою затверджено Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників (ЦПРПП). У зазначеному документі визначено, що однією з функцій ЦПРПП є надання консультативної та

психологічної підтримки педагогам, зокрема в питаннях адаптації до нових умов праці, самореалізації та запобігання професійному вигоранню [3].

Окрему увагу слід звернути на Постанову КМУ № 305 від 21 березня 2018 року, що затверджує Порядок організації інклюзивного навчання. Цим документом передбачено створення команд психолого-педагогічного супроводу, які здійснюють психологічну підтримку не лише учнів з особливими освітніми потребами, але й педагогів, що з ними працюють. Зазначена норма є важливою у контексті підвищеного емоційного навантаження на вчителів в умовах інклюзії [4].

Документи МОН: професійні стандарти та практичні рекомендації.

Згідно з Наказом МОН України № 616 від 19 червня 2018 року, затверджено Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти», у якому визначено низку трудових функцій, спрямованих на психологічний супровід педагогів. Серед них: діагностика емоційного стану, організація психологічних тренінгів, профілактика стресу та професійного вигорання, розвиток емоційної компетентності [5].

Не менш важливим є Професійний стандарт «Учитель початкових класів», затверджений Наказом МОН № 641 від 22 червня 2021 року, який передбачає сформованість у педагога соціально-емоційних навичок, здатності до саморегуляції та управління власним психоемоційним станом у професійній діяльності [6]. Таким чином, сучасний учитель повинен не лише володіти педагогічними компетенціями, але й бути психологічно стійким фахівцем.

У контексті війни, що триває в Україні, особливого значення набули нормативно-інструктивні листи МОН, зокрема лист МОН № 1/9-414 від 27 липня 2022 року, в якому містяться рекомендації щодо надання психологічної допомоги педагогам. Рекомендується організовувати індивідуальні консультації, групову терапію, проводити тренінги зі стресостійкості, створювати ресурсні кімнати у закладах освіти [7].

Концептуальні документи та стратегічні підходи.

У стратегічному вимірі проблема психологічного супроводу педагогічних працівників розглядається у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки, де підкреслено необхідність посилення уваги до ментального здоров’я педагогів, розширення штатів фахівців психологічної служби та впровадження програм психоемоційного благополуччя в системі професійного розвитку [8]. Також важливою є діяльність психологічної служби системи освіти України, концептуальні засади якої окреслено в ряді наказів МОН (зокрема, № 509 від 22.05.2018 р.), що регламентують структуру, функції та напрями роботи фахівців психологічної служби. Служба зобов’язана здійснювати психологічний супровід як учнів, так і педагогів, враховуючи зростання психоемоційного

навантаження у сфері освіти [9].

Висновки

Нормативно-правове регулювання психологічного супроводу педагогічних працівників в Україні є комплексним та ієрархічно організованим. На законодавчому рівні проголошено права педагогів на психологічну підтримку, а на рівні підзаконних актів і професійних стандартів деталізовано механізми її реалізації. Водночас актуальним залишається питання забезпечення достатньої кількості фахівців психологічного профілю, системного підвищення їхньої кваліфікації та інтеграції психологічного супроводу у систему управління якістю освіти.

Література:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20
3. Постанова КМУ № 872 від 21.08.2019 р. «Про затвердження Положення про центри професійного розвитку педагогічних працівників».
4. Постанова КМУ № 305 від 21.03.2018 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання».
5. Наказ МОН № 616 від 19.06.2018 р. «Про затвердження професійного стандарту “Практичний психолог закладу освіти”».
6. Наказ МОН № 641 від 22.06.2021 р. «Про затвердження професійного стандарту “Учитель початкових класів закладу загальної середньої освіти”».
7. Лист МОН № 1/9-414 від 27.07.2022 р. «Про надання психологічної допомоги педагогам в умовах війни».
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2021–2031 роки.
9. Наказ МОН № 509 від 22.05.2018 р. «Про затвердження Положення про психологічну службу в системі освіти України».

1.1.3. Особливості роботи психологів у різних закладах освіти в умовах війни

Повномасштабне вторгнення Російської Федерації в Україну створило надзвичайні виклики для системи освіти: руйнування інфраструктури, масова міграція, навчання під обстрілами, психологічні травми учнів і педагогів. У цих умовах роль шкільних психологів набула стратегічного значення — вони стали не лише фахівцями з підтримки навчального процесу, а й кризовими інтервентами, фасилітаторами соціальної адаптації та емоційного відновлення (UNESCO, 2025).

Метою цього розділу є аналіз особливостей діяльності психологів у різних типах закладів освіти під час війни — на окупованих, евакуйованих територіях та в умовах воєнного стану, а також визначення основних напрямів розвитку системи психологічної підтримки в освіті.

Психологічна підтримка в закладах освіти на окупованих територіях.

Психологи на окупованих територіях працюють у вкрай обмежених умовах.

Їхня діяльність ускладнюється відсутністю необхідних матеріалів, нестабільним зв'язком і постійними загрозами безпеці (Velykodna et al., 2023). У багатьох випадках робота відбувається дистанційно або підпільно, часто — без офіційної підтримки державних структур. Крім того, психологи змушені адаптувати свої програми до нових політичних і культурних умов, уникаючи ризикованих тем та забезпечуючи елементарну безпеку учнів. Це потребує високої професійної гнучкості, етичної обережності та креативності (Gorbunova, Klymchuk, & Faryma, 2025).

Робота психологів у евакуйованих закладах освіти.

Психологи, що працюють у закладах освіти, переміщених на підконтрольні Україні території, зосереджуються на адаптації учнів і педагогів до нових умов життя та навчання. Часто це діти з родин внутрішньо переміщених осіб (ВПО), які зазнали травм і втрат (Tolstoukhov & Lunov, 2024). Окремою проблемою є психологічне вигорання педагогічних працівників, які працюють у хронічному стресі. Дослідження шкільних психологів у місті Кривий Ріг показало, що понад 40 % фахівців відчували симптоми вигорання після перших місяців війни (Velykodna et al., 2023).

Психологи активно впроваджують програми розвитку стресостійкості — арттерапію, релаксаційні техніки, групи взаємопідтримки (Brown, 2024). Також важливою є міждисциплінарна співпраця з учителями, соціальними працівниками та адміністрацією, що сприяє формуванню цілісної системи допомоги.

Психологічна підтримка в умовах воєнного стану.

Незалежно від місця розташування закладу освіти, психологи виконують ключові функції: кризову інтервенцію, консультування, профілактику стресу та підвищення кваліфікації (The Chicago School of Professional Psychology, 2023).

Особливу увагу приділяють екстреній психологічній допомозі у разі травмуючих подій, таких як обстріли, втрати або евакуація. У роботі з учнями поширеними є методи когнітивно-поведінкової терапії, арттерапії та психоедукації (Nadyukova, 2025).

Значний акцент робиться на профілактиці стресу серед педагогів, адже вони є основними провідниками стабільності для дітей. Водночас в українській освітній системі формується нова концепція — Mental Health-Sensitive School, яка інтегрує психічне здоров'я в освітню політику та повсякденну шкільну культуру (Gorbunova et al., 2025). Не менш важливим напрямом є робота з дітьми з особливими освітніми потребами, адже війна значно погіршила їхній доступ до якісної освіти та реабілітаційних послуг (MedAnthro.net, 2025).

Міжнародна підтримка та розвиток професійної спільноти.

Міжнародні організації активно долучаються до підготовки українських

шкільних психологів. Наприклад, UNESCO (2025) у партнерстві з Міністерством освіти і науки України реалізує програми підготовки понад 15 000 шкільних психологів, а також підтримує психосоціальні центри, що охоплюють близько 140 000 дітей і дорослих. Серед інших ініціатив — програми від Voices of Children і Plan International, які створюють безпечні ігрові простори, проводять тренінги з емоційної грамотності та надають безкоштовні консультації (Brown, 2024). Дослідження також свідчать, що системна міжнародна підтримка сприяє професійному розвитку психологів і допомагає формувати нові стандарти шкільної психосоціальної допомоги (Tolstoukhov & Lunov, 2024).

Висновки

Психологи закладів освіти в Україні виконують подвійну функцію — фахівців із психічного здоров'я та кризових консультантів у надзвичайних умовах. На окупованих територіях вони працюють у небезпечних, часто підпільних умовах, де головними стають адаптація та безпека. У евакуйованих закладах пріоритетом є відновлення емоційної стабільності, допомога ВПО, профілактика вигорання педагогів. Міжнародна співпраця (UNESCO, 2025; The Chicago School of Professional Psychology, 2023) та наукові дослідження (Gorbunova et al., 2025; Nadyukova, 2025) створюють основу для реформування системи психологічної підтримки в освіті. Психологічна служба освіти — ключовий елемент відновлення післявоєнного суспільства, тому інвестиції у її розвиток мають стратегічне значення.

1.1.4. Особливості роботи педагогічних працівників в Україні в умовах змін

Педагогічна діяльність в Україні зазнала глибоких трансформацій у зв'язку з повномасштабною війною та процесами євроінтеграції. Педагогічні працівники опинилися в умовах посиленого стресу, нестабільності та невизначеності, що вимагає адаптації навчальних процесів, використання гнучких форм навчання, підвищення власної стресостійкості та інтеграції нових методик (UNESCO, 2025). Одночасно країна здійснює оновлення освітньої системи, впроваджуючи компетентнісно-орієнтований підхід, цифрові інструменти та міжнародне співробітництво (World Bank, 2024). Метою цього тексту є аналіз особливостей роботи педагогічних працівників в Україні в умовах змін: під час війни, в контексті євроінтеграційних трансформацій, у подоланні освітніх розривів та інших особливих умовах.

Робота під час війни.

Педагогічні працівники сьогодні стикаються з високим емоційним

навантаженням: тривогою за безпеку учнів і себе, а також потребою швидко адаптувати навчальний процес до екстремальних умов (World Bank, 2024). У відповідь на руйнування та пошкодження навчальних закладів реалізуються програми по забезпеченню безпечних умов навчання та підготовки педагогів (World Bank, 2025). Гнучкі форми навчання — дистанційні, змішані, евакуйовані школи — стали нормою, особливо для внутрішньо переміщених дітей (UNESCO, 2025). Педагоги виконують не лише освітню, але й психологічну супровідну роль, працюючи з дітьми та сім'ями, які постраждали від війни (UNESCO, 2025). Крім того, зміни місця роботи, нестабільність методів і інструментів навчання вимагають від педагогів високої мобільності та готовності до професійної трансформації (UNESCO & МОНУ, 2023).

Євроінтеграційні трансформації.

Паралельно з кризовими умовами йде глибока трансформація освітньої системи, орієнтована на інтеграцію в європейський освітній простір. Це включає оновлення освітніх стандартів та навчальних програм відповідно до підходу ключових навичок XXI століття, цифровізацію навчання, міжнародне співробітництво та розвиток педагогічної майстерності (World Bank, 2024).

Потреба в підвищенні кваліфікації педагогів за новими методиками та цифровими платформами стає критичною (UNESCO & МОНУ, 2023). Часто педагоги залучаються до грантових проєктів та обміну досвідом із закордонними колегами (World Bank, 2025). Мовна та культурна адаптація — викладання англійською або іншими іноземними мовами, інтеграція європейських цінностей – також стає складовою професійного профілю педагога (UNESCO, 2025).

Подолання освітніх розривів.

Війна призвела до значних освітніх розривів: через переміщення, втрату навчального часу, руйнування інфраструктури (UNESCO, 2025). Педагоги мусять застосовувати індивідуалізовані методи навчання, особливо із дітьми, які мають особливі освітні потреби або опинились у вразливих обставинах (UNESCO & МОНУ, 2023). Соціально-педагогічна взаємодія – з батьками, психологами, громадськими організаціями – стає ключовою для створення системної підтримки (World Bank, 2024). Використання онлайн-платформ і диференційованих підходів дозволяє забезпечити безперервність навчання та підтримку учнів у кризових умовах (UNESCO, 2025).

Інші особливості роботи в умовах змін.

Педагоги сьогодні несуть подвійне або потрійне навантаження: навчальна, виховна та психологічна функції поєднуються (UNESCO, 2025).

Необхідність самоорганізації, розвитку стресостійкості та готовності до

нестандартних ситуацій — стала нормою професійної діяльності (UNESCO & МОНУ, 2023). Використання цифрових технологій – інтеграція онлайн-платформ, електронних журналів, ресурсів — дає можливість забезпечити безперервність навчання і відповідну адаптацію педагогічної діяльності (UNESCO, 2025).

Висновки

Умови війни суттєво змінили професійну діяльність педагогічних працівників: високий рівень стресу, необхідність адаптивних форм навчання, роль супровідників психологічної підтримки (UNESCO, 2025). Євроінтеграційні трансформації освіти спричиняють нову професійну парадигму: від традиційного викладання до компетентнісно-орієнтованої, цифрової, міжнародно зорієнтованої моделі (World Bank, 2024). Подолання освітніх розривів вимагає диференційованих підходів, тісної соціально-педагогічної взаємодії та активного використання технологій (UNESCO & МОНУ, 2023). Педагоги усе частіше виконують роль багатофункціональних фахівців, що поєднують навчальну, виховну і психологічну діяльність, тому їм потрібна системна підтримка, навчання та ресурси (UNESCO, 2025; World Bank, 2025). Інвестиції в педагогічний капітал — підвищення кваліфікації, створення умов для цифровізації, міжнародна співпраця — стають стратегічною складовою стійкості освітньої системи в умовах змін (UNESCO, 2025; World Bank, 2024).

Література:

1. UNESCO. (2025, September 8). Learning amid war: How UNESCO makes Ukrainian schools safer for children and teachers. https://www.unesco.org/en/articles/learning-amid-war-how-unesco-makes-ukrainian-schools-safer-children-and-teachers
2. UNESCO & Ministry of Education and Science of Ukraine. (2023). Strengthening resilience of education system in Ukraine for psychosocial support and socio-emotional learning. https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document%2Ffile%2F2024-02-program-document-ukraine-unesco.pdf
3. World Bank. (2024, August 30). Strengthening Ukraine's primary and secondary education through World Bank support. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2024/08/30/strengthening-ukraine-s-primary-and-secondary-education-through-world-bank-support
4. World Bank. (2025, March 25). Learning and school reforms continue in Ukraine despite war challenges. https://www.worldbank.org/en/news/feature/2025/03/25/learning-and-school-reforms-continue-in-ukraine-despite-war-challenges

1.1.5. Прогностичний аналіз проблеми впровадження психологічного супроводу педагогічних працівників в умовах світових змін

Сучасний освітній простір перебуває під впливом глобальних змін, серед яких можна виділити війни, міграційні процеси, пандемії, цифровізацію та інтеграційні трансформації. У таких умовах педагогічні працівники стикаються з підвищеним когнітивним, емоційним та організаційним навантаженням. Цей факт

підкреслює нагальну потребу в системному психологічному супроводі як інструменті забезпечення ефективності освітньої діяльності та збереження психічного благополуччя педагогів. Прогностичний аналіз дозволяє окреслити ключові проблеми впровадження психологічної підтримки та визначити перспективні напрямки її розвитку.

Проблематика впровадження психологічного супроводу.

По-перше, кадровий дефіцит психологів у закладах освіти залишається однією з основних проблем. Наявна кількість спеціалістів часто не забезпечує повноцінне психологічне супроводження всіх педагогів, що значно знижує ефективність системи.

По-друге, обмеженість ресурсного та методичного забезпечення утруднює впровадження сучасних програм психологічної підтримки. Брак цифрових платформ і інноваційних методик призводить до низької адаптивності системи підтримки.

По-третє, низький рівень психологічної культури серед педагогів створює додаткові перешкоди. Недооцінка важливості власного психічного благополуччя та недостатня обізнаність у методах самопідтримки і запобігання професійному вигоранню знижує ефективність супроводу.

Нарешті, зовнішні кризові фактори, такі як війна, соціально-економічні потрясіння та пандемії, значно підвищують рівень стресу серед педагогів та зумовлюють необхідність у посиленні психологічної підтримки. У таких умовах психологи змушені працювати в умовах обмеженого доступу до учнів і колег, що додатково ускладнює реалізацію програм супроводу.

Прогностичні тенденції.

Виходячи з аналізу сучасних практик, можна виділити декілька ключових тенденцій, що характеризують перспективи розвитку психологічного супроводу педагогів:

1. Розширення мережі психологічної підтримки. Очікується збільшення кількості шкільних психологів та створення регіональних ресурсних центрів, що забезпечуватимуть комплексну підтримку педагогів.
2. Інтеграція цифрових технологій. Дистанційні консультації, онлайн-тренінги та мобільні додатки стануть ефективним інструментом для моніторингу психоемоційного стану та надання супроводу у реальному часі.
3. Формування професійної психологічної культури. Впровадження обов’язкових тренінгів та семінарів щодо самопідтримки та профілактики вигорання сприятиме підвищенню психологічної стійкості педагогів.
4. Підтримка на державному та міжнародному рівні. Програми ЮНЕСКО,

UNICEF, Save the Children та національні ініціативи сприятимуть створенню системного підходу до психологічного супроводу та підвищать доступність сучасних методик.

Прогноз наслідків відсутності супроводу.

Відсутність системного психологічного супроводу може призвести до: підвищення рівня професійного вигорання та емоційної дезадаптації педагогів; зниження ефективності навчально-виховного процесу та якості освітніх результатів; погіршення психічного стану як педагогів, так і учнів; втрати мотивації до професійного розвитку та впровадження інновацій у навчальний процес.

Рекомендації. На основі аналізу сучасних тенденцій пропонується:

1. Інституалізація психологічного супроводу через створення обов'язкових позицій шкільних психологів та ресурсних центрів для педагогів.
2. Розробка та впровадження цифрових платформ для дистанційної підтримки педагогів та моніторингу психоемоційного стану.
3. Профілактика стресу та вигорання через регулярні тренінги, супервізії та групи підтримки.
4. Міжнародна та національна координація з обміну досвідом і впровадження сучасних методик підтримки педагогів.

Висновки

Актуальність психологічного супроводу: Сучасні глобальні виклики — війна, пандемії, міграційні процеси, цифровізація та євроінтеграційні трансформації — підвищують психоемоційне навантаження на педагогів. Це підкреслює критичну необхідність системного психологічного супроводу як інструменту забезпечення ефективності освітньої діяльності та збереження психічного благополуччя педагогів.

Проблемні аспекти впровадження супроводу: Основними перешкодами є кадровий дефіцит психологів, обмеженість методичного та цифрового забезпечення, низький рівень психологічної культури серед педагогів, а також підвищений рівень стресу через зовнішні кризові фактори.

Прогностичними тенденціями розвитку є такі, як: розширення мережі психологічної підтримки, інтеграція цифрових технологій для дистанційного супроводу, формування професійної психологічної культури серед педагогів та активна державна та міжнародна підтримка.

Відсутність системного психологічного супроводу може призвести до підвищення рівня професійного вигорання, зниження ефективності навчального процесу, погіршення психічного стану педагогів та учнів, а також втрати мотивації до професійного розвитку. Для ефективного впровадження психологічного супроводу необхідно інституалізувати позиції шкільних

психологів, розробити цифрові платформи для дистанційної підтримки, впроваджувати тренінги та супервізії, а також забезпечити національну та міжнародну координацію для обміну методиками та досвідом.

Література:

1. Hogan, R., et al. (2025). Ukrainian teachers benefit from mental health training that helps their students. University of Illinois. Retrieved from https://news.illinois.edu/ukrainian-teachers-benefit-from-mental-health-training-that-helps-their-students/
2. UNESCO. (2025). Ukraine: 140,000 children, parents and educators benefiting from UNESCO-backed psychosocial and educational centers. Retrieved from https://www.unesco.org/en/articles/ukraine-140000-children-parents-and-educators-benefiting-unesco-backed-psychosocial-and-educational
3. Powell, T., et al. (2025). A virtual intervention to support educator well-being and resilience in Ukraine. National Institutes of Health. Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12231537/
4. Frazier, T., et al. (2025). Voices of teachers: a qualitative analysis of the feasibility and acceptability of a social-emotional learning program in Ukraine. National Institutes of Health. Retrieved from https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12291309/
5. LEGO Foundation & MHPSS Collaborative. (2023). Play-based MHPSS Teacher Training in Ukraine. Retrieved from https://mhpsscollaborative.org/our-project/curabitur-lacus-sapien-semper-sed-sagittis-tempor/
6. Tsybuliak, N., et al. (2023). Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during wartime. Scientific Reports, 13(1), 12345. https://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6
7. Suchikova, Y., et al. (2024). Calm me down, or I'll leave: anxiety and institutional support among Ukrainian academics during wartime. BMC Public Health, 24(1), 21040. https://doi.org/10.1186/s12889-024-21040-4
8. Mokrousova, A. (2025). Anna Mokrousova. Wikipedia. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Anna_Mokrousova
9. Akhmetov Foundation. (2025). Rinat Akhmetov Foundation. Wikipedia. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Rinat_Akhmetov_Foundation

1.1.6. Шляхи подолання викликів психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників

Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах воєнного стану, соціальних трансформацій та євроінтеграційних процесів потребує системного оновлення та переосмислення. Подолання наявних викликів можливе лише за умови впровадження комплексного підходу, що охоплює як інституційний, так і особистісно-професійний рівні функціонування педагогічної діяльності.

Інституціоналізація психологічного супроводу як складника освітньої політики. Важливим напрямом є розбудова ефективної системи психологічного супроводу на державному рівні. У цьому контексті доцільним є оновлення нормативно-правової бази, зокрема впровадження положень щодо забезпечення психологічного добробуту педагогів до Закону України «Про освіту» (2017) та

підзаконних актів Міністерства освіти і науки України. Зокрема, наказ МОН України № 616 від 19.06.2018 р. «Про затвердження Положення про психологічну службу в системі освіти України» визначає функції та механізми діяльності практичних психологів, однак потребує перегляду з урахуванням кризових обставин сьогодення (війна, масова травматизація, загрози ПТСР у педагогів) [1].

Також актуальним є запровадження міжсекторальної взаємодії (освіта – охорона здоров'я – соціальні служби), що відповідає підходам Всесвітньої організації охорони здоров'я до формування систем психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій (WHO, 2022) [2].

Підвищення психологічної компетентності педагогів.

Інтеграція психологічного компонента до системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників є ще одним стратегічним напрямом. Програми професійного розвитку мають включати модулі, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, навичок саморегуляції, кризової комунікації, а також виявлення ознак професійного вигорання. Такий підхід відповідає положенням Концепції розвитку педагогічної освіти (2021), яка визначає психологічну стійкість та здатність до рефлексії серед ключових компонентів професійної компетентності вчителя [3].

Особливої актуальності набуває впровадження супервізійних практик, що передбачають регулярне обговорення професійних труднощів з фахівцем у безпечному просторі. Цей підхід успішно функціонує в освітніх системах Фінляндії, Канади, Нідерландів та рекомендований ЮНЕСКО (2022) як ефективний інструмент зниження емоційного навантаження [4].

Цифрова гігієна та захист від інформаційного перевантаження.

З огляду на значну інтенсифікацію цифрової взаємодії в освітньому процесі внаслідок пандемії COVID-19 та дистанційного навчання, перед педагогами постає новий виклик – цифрове виснаження. Дослідження підтверджують, що надмірна цифрова комунікація підвищує ризики розвитку тривожних і депресивних станів (Zhou et al., 2021) [5]. З метою протидії цьому явищу доцільно запровадити практики цифрової гігієни: регламентацію електронної комунікації, зниження адміністративного навантаження шляхом уніфікації звітної документації, оптимізацію кількості платформ для взаємодії.

Варто також поширювати серед педагогів знання про принципи цифрової саморегуляції (digital well-being), які активно впроваджуються в країнах ЄС та є елементом Програми психосоціальної підтримки педагогів Європейської комісії (European Commission, 2023) [6].

Посилення функцій психологічної служби закладів освіти.

Підвищення ролі психологічної служби є критично важливим у контексті

забезпечення системного супроводу педагогічної діяльності. Це передбачає: збільшення чисельності фахівців психологічної служби; підвищення їх професійної підготовки у сфері кризового консультування; запровадження стандартів якості надання психологічних послуг у системі освіти.

Доцільним є також створення центрів психолого-педагогічної підтримки в громадах, що надаватимуть допомогу педагогам у межах міждисциплінарного підходу (психолог – педагог – соціальний працівник), як це передбачено Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні (2020) [7].

Формування культури психологічної безпеки в освітньому середовищі.

Подолання викликів психологічного характеру також потребує зміни культурного клімату в закладах освіти. Йдеться про формування атмосфери довіри, прийняття, визнання права педагога на помилку, вразливість і звернення по допомогу. За результатами досліджень А. Гоббелса та колег (Gobbels et al., 2020), саме культура психологічної безпеки в колективі є предиктором професійної задоволеності та зниження рівня вигорання серед педагогів [8].

Цей вектор змін має реалізовуватися через фасилітацію неформального обміну досвідом, груп підтримки, арт- і тілесноорієнтовані практики, що сприяють зниженню напруження й формуванню стійкості.

Висновки

Подолання викликів психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників передбачає системний підхід, що поєднує нормативно-правові зміни, інституційні реформи та особистісно-орієнтовані практики. У центрі цього процесу має бути педагог як суб’єкт, здатний до саморозвитку, рефлексії та активного опанування ресурсів психологічного благополуччя. Успішна реалізація окреслених напрямів сприятиме підвищенню якості освіти, збереженню людського потенціалу та формуванню стійкої освітньої екосистеми в умовах сучасних глобальних викликів.

Література:

1. Наказ МОН України № 616 від 19.06.2018 р. [Електронний ресурс].
2. WHO. (2022). *Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*. Geneva.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти. (2021). МОН України.
4. UNESCO. (2022). *Teacher Support and Well-being in Times of Crisis*.
5. Zhou, Y., et al. (2021). Digital Fatigue and Emotional Distress among Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 742–756.
6. European Commission. (2023). *Supporting Teachers' Mental Health and Well-being*. Brussels.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні. (2020). МОН України.
8. Gobbels, A., et al. (2020). Psychological Safety in Schools: A Conceptual Review. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103091.

Наталія Павлик

1.2.Ставлення сучасних педагогів до глобальних світових змін

1.2.3. Класифікація глобальних світових змін

Сучасний світ вступив в епоху докорінних глобальних трансформацій. Глобальними називають зміни, які стосуються всього світу й потребують координованої співпраці всіх країн (Глобальні проблеми людства).

Розвиток цивілізації супроводжується зростанням впливу глобальних процесів які ще не мали місця 30 років тому. Нові глобальні світові тенденції впливають на звичне життя, вони руйнують старі підвалини функціонування суспільств й трансформують образ життя людства. Економічний, соціально-політичний, культурний розвиток людства відбувається під знаком глобалізації: з'явилися системи глобального менеджменту, загострилася глобальна конкуренція, розширюється міжнародна торгівля, інвестиції, значно зросли темпи діджиталізації усіх галузей суспільства (Причини виникнення, сутність і класифікація глобальних проблем). Технологізація усіх сфер життя поставлена як курс на майбутнє (Глобальні тренди-2040).

Глобальні світові тенденції змінюють образ життя всього людства, адже держави схожі на живі організми, що постійно розвиваються. Проте, відкриваючи широкі можливості для економічного й технічного зростання суспільства, підвищення якості життя, глобалізація водночас має негативні наслідки, що призводять до біологічних екологічних, демографічних тощо втрат на планеті. Це створює загрозу існуванню людства й породжує ризики, які потребують об'єднання зусиль та ресурсів усіх держав на основі усвідомлення спільної відповідальності перед майбутніми поколіннями (Орлова). Як зазначає С. Корсунський, через кілька років світ зовсім втратить звичні риси, адже темп трансформацій зростає у геометричній прогресії.

Сьогодні старі правила життя вже не спрацьовують, тому неминучою реальністю для кожної людини стає завдання створення нової картини світу й пошуку власного місця у новій світовій системі (Корсунський).

Рисами глобальних змін є *криза лідерства*; *націоналізм; недовіра; популізм* (риторика, яка апелює до простих народних мас, їхніх страхів, надій, незадоволення життям й ґрунтується на протиставленні інтересів населення інтересам еліти); *нерівність* у розподілі суспільних благ; *примат сили над правом*. Проблемними факторами подолання кризи світових змін є: корупція, злочинність, недостатньо розвинена інфраструктура, низький рівень економіки, етики, охорони здоров'я.

Все це спонукає людство до усвідомлення спільної відповідальності перед

майбутніми поколіннями. Тож варто пам'ятати, що «для того, щоб досягти результату, потрібні гідна мрія, мета й концентрація ресурсів» (Орлова).

Сьогодні Україна стала ареною зіткнень інтересів глобальних світових гравців. У країні триває війна. Проте у часи радикальних змін для нашої країни відкриваються можливості подолати шлях від трагічного минулого до омріяного майбутнього. Уявлення про те, що «Захід нам допоможе», загалом помилкове. Основний принцип міжнародних відносин полягає в тому, що кожна держава прагне, передусім, розв'язувати власні проблеми й не збирається жертвувати своїми інтересами заради інших (Орлова). Тому сьогодні нам треба зрозуміти, як багаж досвіду вкласти у майбутній прогрес нашої держави (Глобальні тренди-2040).

Тож, перед нашими співвітчизниками постає нагальна проблема адаптації до світових змін й пошуку власного місця у нових світових реаліях. А перед педагогами, які відповідальні за конструктивний особистісний розвиток майбутніх поколінь, постає завдання збереження цілісності й стабільності нашого суспільства шляхом надання своїм вихованцям духовних, моральних знань, набуття досвіду гармонійної поведінки й знаходження власного місця у сучасному світі.

Нами було розроблено **класифікацію** глобальних світових змін та їх наслідків. (Табл. 1).

Таблиця 1.

Класифікація глобальних світових змін та їх наслідків

Глобальні **світові зміни**	**Наслідки світових змін**
Екологічні зміни – кліматичні аномалії, урагани, посухи, танення льодовиків, повені	забруднення водойм, ґрунтів, повітря.
Біологічні зміни – нові хвороби, епідемії, пандемії.	обмежувальні заходи
Демографічні і міграційні зміни – зниження народжуваності, міграція населення	старіння населення, неконтрольована міграція.
Соціальні зміни – зростання соціальної нерівності, загострення проблем між владою і суспільством.	недовіра людей до влади, громадянські конфлікти.
Технічні зміни – технічна революція, впровадження штучного інтелекту, тотальна роботизація та діджталізація праці.	техногенні катастрофи у центрах світового впливу
Геополітичні зміни – криза міжнародних відносин, конфлікт між основними геополітичними гравцями за зони впливу, глобалізація та перерозподіл світової економіки, фрагменація торгово-економічних просторів, міжнародна система як світ з декількома центрами сили.	поглиблення кризи міжнародних відносин, розростання меж та кількості міжкордонних конфліктів, створення нових зон міжнародної напруги, війни, загрози тероризму.
Економічні зміни – зростання економічної нерівності, криза середнього класу, гуманітарні кризи.	зростання зовнішніх боргів країн, підвищення податків, зменшення соціальних виплат.
Культуральні зміни	інтеграція з цінностями американо-європейської культури.

Усвідомлення сутності світових змін й формування зрілих, моральних ставлень до них – є основою гармонійної поведінки, особистісного й професійного розвитку громадян нашої країни в період подолання кризи реформування суспільних відносин.

1.2.4. Дослідження ставлень сучасних педагогів до глобальних світових змін

З метою дослідження ставлень сучасних педагогів до глобальних світових змін було розроблено анкету «**Ставлення до глобальних світових змін**» і проведено дослідження ставлень педагогічних працівників різних вікових категорій до світових змін.

До складу анкети увійшли три завдання на самооцінку певних ставлень і три відкритих запитання.

У першому завданні представлено перелік з восьми кластерів світових змін (екологічних, біологічних, демографічних, соціальних, економічних, технічних, геополітичних та культуральних).

Інструкція: *Проранжуйте глобальні світові зміни в порядку зростання ступеня складнощів Вашої адаптації до них:*

(1 – найлегше до адаптації… 8 – найскладніше до адаптації).

У другому завданні пропонується оцінити за 10-бальною шкалою, наскільки Ви вважаєте себе адаптованим до глобальних світових змін

(1 – зовсім не готовий до змін … 10 – повністю адаптований).

У третьому завданні педагогічним працівникам пропонується оцінити за 10-бальною шкалою, наскільки Ви готові говорити з учнями про глобальні світові зміни: викладати інформацію світоглядного змісту, відповідати на складні запитання (1 – зовсім не готовий … 10 – цілковито готовий).

Далі педагогічні працівники мають відповісти на три запитання:

- Як Ви гадаєте, **хто винний** у виникненні війн та різноманітних криз?
- Як Ви гадаєте, **чому** епідемії, кризи, війни, катастрофи відбуваються по усьому світу?
- **Що Ви можете запропонувати** щодо покращення адаптації сучасної людини до глобальних світових змін?

Дані, отримані за допомогою зазначеної анкети, надають психологу інформацію щодо особистого ставлення педагога до змісту глобальних світових змін, чинників їх виникнення, декларованого рівня адаптації педагога до них та можливих шляхів покращення адаптації до сучасних умов. Відповіді респондентів заносяться на спеціальний бланк для відповідей. Сама процедура ранжування світових змін сприяє усвідомленню й рефлексії педагогом їх сутності та свого

ставлення до них й надає дослідникові матеріал стосовно системи цінностей педагога. Світові зміни, які отримують вищий ранг за критерієм складнощів адаптації до них, є найбільш значущими, а тому й адаптація до них відбувається складніше. Можемо припустити, що зміна найбільш значущих для людини цінностей відбувається більш психотравматично, а зміна менш значущих цінностей не суттєво впливає на життя й діяльність особистості, що полегшує адаптацію до неї.

Бланк анкети «**Ставлення до глобальних світових змін**»

№	Запитання	Відповідь
1	*Інструкція:* **Проранжуйте глобальні світові зміни в порядку зростання ступеня складнощів Вашої адаптації до них:** *(1 – найлегше до адаптації… 8 – найскладніше до адаптації)*	
1.1	**Екологічні** зміни – кліматичні аномалії, урагани, посухи, танення льодовиків, повені, забруднення водойм, ґрунтів, повітря.	
1.2	**Біологічні** зміни – нові хвороби, епідемії, пандемії	
1.3	**Демографічні й міграційні** зміни – зниження рівня народжуваності, старіння населення, неконтрольована міграція.	
1.4	**Соціальні** зміни – зростання соціальної нерівності, загострення проблем між владою і суспільством, громадянські конфлікти, війни	
1.5	**Економічні** зміни – зростання економічної нерівності, криза середнього класу, гуманітарні кризи, зменшення соціальних виплат.	
1.6	**Технічні зміни** – технічна революція, впровадження штучного інтелекту, роботизація та діджталізація різних сфер праці.	
1.7	**Геополітичні зміни** – криза міжнародних відносин, глобалізація та перерозподіл світової економіки.	
1.8	**Культуральні зміни -** євроінтеграція з традиціями й цінностями американо-європейської культури.	
2.	**Наскільки Ви** вважаєте **себе адаптованим** до світових змін (до війни)? *(1 – зовсім не готовий до змін… 10 – повністю адаптований)*	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	Оцініть, наскільки Ви готові говорити з учнями про глобальні світові зміни: викладати цю інформацію, відповідати на запитання? *(1 – зовсім не готовий викладати… 10 – цілковито готовий)*	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.	Як Ви гадаєте, **хто винний** у виникненні війн та різноманітних криз?	
5.	Як Ви гадаєте, **чому** епідемії, кризи, війни, катастрофи відбуваються по усьому світу?	
6.	**Що Ви можете запропонувати** щодо покращення адаптації сучасної людини до глобальних світових змін? _____	

Дослідження проводилося протягом 2023 року, коли українські громадяни три роки перебували під впливом довготривалого стресу (2020-2022 рр. – пандемія ковід, 2022-2023 рр. – військовий стан озброєного конфлікту).

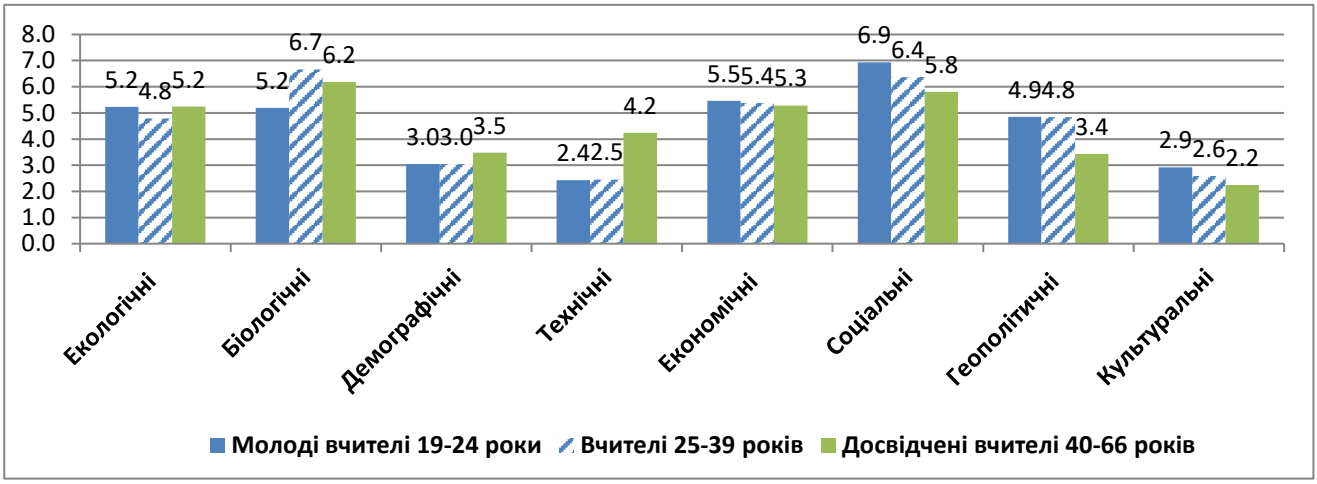
У дослідженні взяли участь 95 педагогічних працівників віком 19-66 років. Серед них: 45 *молодих вчителів* віком 19-24 роки (випускників коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»), 25 педагогів 25-39 років м. Кременчук та 25 *досвідчених* педагогічних працівників СНВК «Лілея» м. Києва віком 40-66 років.

Обробка анкетних даних проводиться шляхом підрахунку середньоарифметичних показників за кожною світовою зміною, а також підрахунку відсоткового розподілу респондентів за іншими показниками з подальшим змістовим аналізом отриманих результатів.

Порівняльний аналіз отриманих результатів було проведено шляхом порівняння середньостатистичних та відсоткових показників у трьох вікових категоріях: 19-24 роки, 25-39 роки і старших за 40 років.

Результати опитування показали наступні тенденції у ставленнях педагогічних працівників до глобальних світових змін.

Середньостатистичні показники рангу світових змін за критерієм складності адаптації відображено на Малюнку 1.1.



Малюнок 1.1. Середньостатистичні показники рангу складності адаптації педагогічних працівників до світових змін.

1. Аналіз середньостатистичних показників рангу складності адаптації до світових змін показав, що:

1.1. Найбільш складними для адаптації педагоги вважають біологічні (нові хвороби, епідемії, пандемії) та соціальні (зростання соціальної нерівності, громадянські конфлікти) зміни. Тобто ковід і війна дуже налякали наших людей. Проблеми фізичного виживання дійсно відіграють значну роль. Тому адаптація до стану тривалої загрози життю є досить складною для більшості педагогічних працівників.

Привертає увагу той факт, що адаптація до соціальних змін у молодих

вчителів 19-24 років виявляється більш складною, ніж у досвідчених педагогічних працівників. Можемо пояснити це тим, що життєвий досвід допомагає людині більш спокійно ставитись до складних соціальних ситуацій і більш розважливо приймати важливі рішення в умовах війни й соціальної нестабільності. Молоді ж вчителі сприймають соціальні зміни надто екзальтовано, адже не мають значного досвіду подолання страху соціальної невизначеності. Проте, до біологічних змін вони ставляться більш спокійно, ніж їх колеги, старші за віком.

1.2. Друге місце за рангом складнощів адаптації посідають економічні зміни (зменшення соціальних виплат), екологічні (кліматичні аномалії) та геополітичні (глобалізація світової економіки) зміни. Цікавою є наступна закономірність: екологічні й економічні зміни виявляються майже однаково досить значущими для усіх вікових категорій педагогічних працівників, а до геополітичних змін молодь й зрілі педагоги ставляться по-різному: для досвідчених педагогів криза міжнародних відносин не є значущою, тому вони більш легко адаптуються до неї на відміну від молодих вчителів.

1.3. Найлегшими для адаптації педагогічні працівники вважають культуральні, технічні та демографічні зміни. Цікавою є тенденція: середньостатистичні показники рангу адаптації до технічних змін (діджталізації різних сфер праці) у досвідчених педагогів вище, ніж у молоді. Ми пов'язуємо це з тим, що молодь хоча й має більший досвід опанування сучасними гаджетами й цифровими технологіями ніж особи 40+, проте для зрілих вчителів це не є значною проблемою порівняно з біологічними, соціальними та економічними змінами.

Про що можуть свідчити найнижчі показники за рангом складнощів адаптації до культуральних змін (інтеграція з традиціями й цінностями американо-європейської культури)? Мабуть, про те, що основна маса українців вже інтегрувалася у європейську культуру, яка майже нівелювала самобутність української культури, православних традицій. Нажаль, сьогодні основна маса людей готові пожертвувати рідною культурою, своєю вірою, традиціями заради економічного благополуччя й спокою. Як це може проявлятися? Наприклад, класичний вигляд українки – це довга спідниця, вишиванка, довге волосся. Проте найбільш розповсюджений одяг більшості сучасних українських дівчат – це джинси, а серед зачісок – коротки стрижки.

По-друге, соціальні гендерні ролі представників класичної української культури для жінок – це мати, господиня, лагідна, мудра; а для чоловіків – це функція захисника. А що ми бачимо сьогодні серед української молоді? Татуювання, кар'єризм, фемінзм, чаелд-фрі серед жінок, й безвідповідальних юнаків, які фарбують волосся, роблять манікюр, педикюр й ховаються від армії.

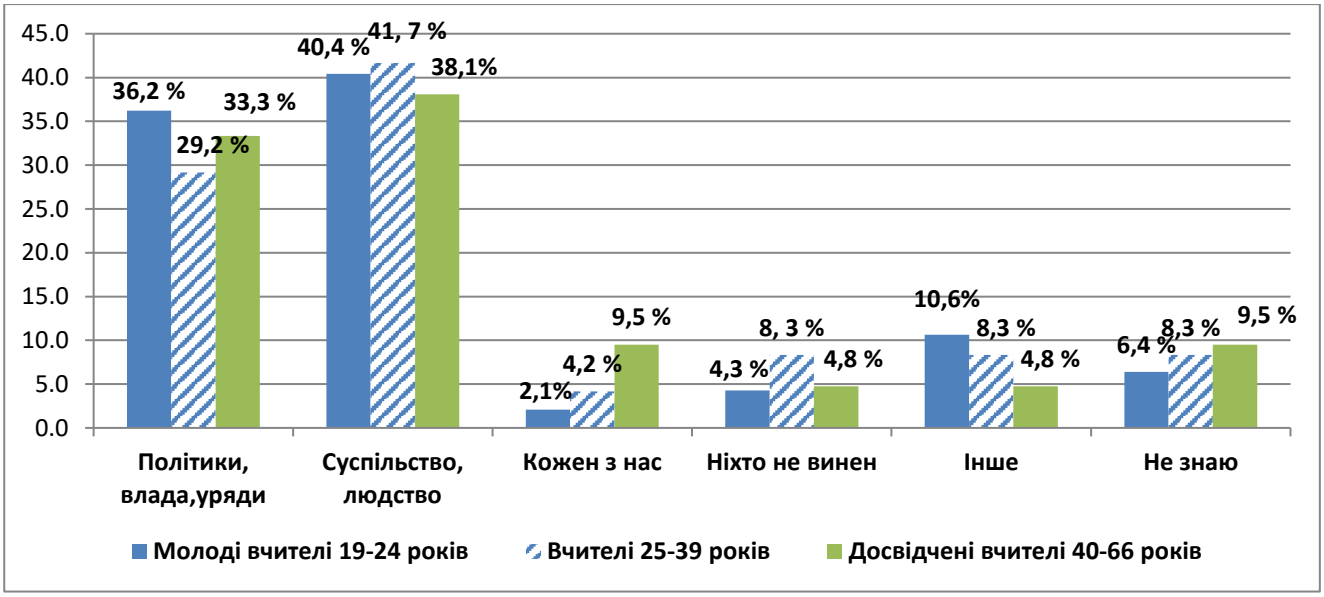
Тут взагалі не йдеться про українську культуру.

По-третє, душею будь-якої культури є ***чистота релігійної віри***, молитва, особисті стосунки з Богом. А в нашій країні зараз панує повний релігійний хаос на зразок європейської культури, коли діти не розрізняють день православного Іоанна Хрестителя й язичницького Івана Купали. Тож, слід звернути на це увагу психолого-педагогічних працівників закладів дошкільної та початкової освіти й проводити серед вихованців рольові ігри, які спрямовують на засвоєння вищих взірців православного віросповідання, духовної етики, класичної естетики вітчизняної культури. Проте, слід оптимістично зазначити, що серед опитаних є 10 % вчителів, які все ж мають пріоритет цінностей вітчизняної культури й адаптуватися до західної культури їм в карай важко.

На запитання: «**Хто винний** у виникненні війн та різноманітних криз думки більшості (73,3%) педагогічних працівників поділилися майже навпіл: 32,9 % педагогів перекладає відповідальність на політиків та владу, а 40,4 % вчителів вважають, що винне в цьому все людство. Ці педагоги беруть на себе відповідальність за те що відбувається у світі.

Невелика частина (3,76 %) духовно спрямованих педагогів відчувають власну відповідальність стосовно виникнення криз та війн (що свідчить про високий рівень розвитку їх громадянської свідомості – відповідальність), а 5,78 % вчителів вважають, що в цьому ніхто не винен, адже війни та кризи з погляду на історію людства є циклічним явищем.

Відсотковий розподіл педагогічних працівників різних вікових категорій за критерієм: «Хто винний у виникненні війн і світових змін» відображено на Малюнку 1.2.



Мал. 1.2. Відсотковий розподіл відповідей педагогічних працівників різних вікових категорій за критерієм «Хто винний у виникненні війн і світових змін».

Аналіз діаграми показав, що відсотковий розподіл відповідей педагогів різних вікових категорій майже однаковий. Можемо припустити, що такий розподіл відображає загальну тенденцію суспільної думки в сучасному соціумі. Проте, деякі відмінності у вибірках педагогічних працівників є.

Так, досвідчені вчителі с більшою обережністю відповідають на це запитання (адже відсоток педагогів, хто відповів «не знаю» (9,5 %) більше ніж у молодих вчителів (6,4 %) і педагогів 26-39 років (8,3 %)). Досвідчені вчителі порівняно з іншими категоріями (9,5 % проти 4,2 % і 2,1 %) частіше відчувають власну відповідальність щодо виникнення війн і криз у суспільстві.

Вчителі 26-39 років менш ніж інші намагаються звинувачувати у виникненні криз політиків і уряди (29,2 % проти 33,3 % і 36,2 %) й більшою мірою (8,3 % проти 4,3 % і 4,7 %) висловлюють думку, що війни та кризи виникають через складні соціально-політичні та економічні фактори (конфлікти між різними етнічними або релігійними групами, економічні нерівності, бідність, бажання політичної влади, територіальні претензії).

Серед відповідей на запитання «*Хто винний у виникненні війн і світових змін*», які потрапили до категорії «Інше» зустрічаються такі:

- агресор, чоловіки з комплексами меншовартості, які намагаються довести свою значимість у світі;
- суспільство, яке формує особистостей, що прагнуть до помсти, влади, багатства; незлагодженість та безкарність; економічна нерівність;
- недостатня підготовленість до надзвичайних ситуацій.

Тож сама процедура опитування змусила педагогічних працівників замислитись над глобальними проблемами людства й тією чи іншою мірою усвідомити власне ставлення до них, що створило сприятливі умови для обговорення питань: чому саме ці зміни відбуваються по усьому світу, і що треба робити, щоб адаптуватися до них і мінімізувати їх негативні наслідки?

Відповіді на відкриті запитання у трьох незалежних вибірках педагогічних працівників можна розглядати як інтегральну суспільну думку щодо проблеми адаптації сучасної людини до глобальних світових змін.

Змістовий аналіз відповідей респондентів на запитання: «*Як Ви гадаєте, **чому** епідемії, кризи, війни, катастрофи відбуваються по усьому світу*?» надав можливості визначити 8 кластерів чинників виникнення епідемій, криз, війн: ***екологічні, політичні, соціальні, діяльнісні, психологічні, світоглядно-культуральні, базово-незалежні й духовні чинники.***

Використовуючи метод контент-частотного аналізу, вдалося встановити, що перше місце у рейтингу усвідомленості педагогами є екологічні й політичні

чинники. Друге місце посідають діяльнісні, соціальні й психологічні чинники.

Світоглядно-культуральні, базово-незалежні й духовні чинники усвідомлюють далеко не всі респонденти, але приємно, що певна частина педагогічної спільноти принаймні замислюється над світоглядними проблемами, розглядаючи їх крізь призму духовних цінностей людства.

Наведемо далі контент-аналіз відповідей педагогічних працівників різних вікових категорій, який надав можливостей визначити різноманітні форми прояву зазначених чинників.

Екологічні чинники пов'язані зі зміною природних явищ у наслідок впливу споживацького відношення людей і неналежного використання сучасних технологій.

Молоді педагоги 19-24 років визначають їх як: природні катаклізми, зміни клімату через несвідоме ставлення людей до природи.

Вчителі 25-39 років – як: неправильне використання природних ресурсів; кліматичні зміни, геологічні процеси: «Людство використовує величезну кількість природних ресурсів, а багато з них не відновлюються, люди не слідкують за збереженням планети для наступних поколінь». Педагоги також висловлюють цікаве припущення, що епідемії можуть виникати шляхом поширення захворювань через швидкість транспорту та активні міжнародні зв'язки.

Досвідчені педагоги 40-66 років також говорять про зміни клімату, екологію; забруднення природи і навколишнього середовища. Причинами тому вважають людей, які ігнорують закони природи, неконтрольовано та нерозумно використовують природні ресурси: «Люди, які не думають про майбутнє й забруднюють природу, не слідкують за збереженням планети для наступних поколінь».

Політичні чинники стосуються деструктивних аспектів організації управління суспільним життям на державному рівні.

Молоді вчителі 19-24 років визначають їх через: людські амбіції жадібність політиків («люди женуться за владою й не готові брати відповідальність на себе»); кризи, війни виникають через те, що людині завжди мало грошей або влади (адже людині завжди чогось не вистачає);

Вчителі 24-39 років зазначають, що кризи, війни терористичні акти виникають через: зміну влади, потреб людей, суперечності між державами, народами, пропаганду, наративи, геополітику та політичну нестабільність. До того ж, існує категорія людей, яким це вигідно.

Досвідчені педагоги *40-66 років* також вважають, що причинами криз та війн є політичні відносини між країнами, боротьба за владу, гроші.

Соціальні чинники відбивають несбалансованість функціонування соціальних структур, недостатній рівень розвитку його окремих компонентів.

До соціальних чинників *молоді педагоги 19-24 років* відносять***:*** високу народжуваність, низький рівень життя, слабо розвинену систему державних інститутів, економічну нестабільність, соціальну та економічну нерівність.

Вчителі 24-39 років зауважують на бідності, корупції, фінансовій безграмотності людей, наявності соціальних проблем, соціальної нерівності, дискримінації, глобалізації, релігійної та етнічної напруженості.

Досвідчені педагоги 40-66 років також говорять про велику соціальну, культурну та економічну нерівність людей.

Діяльнісні чинники стосуються окремих аспектів людської діяльності, що перешкоджають гармонійному існуванню суспільства.

Молоді педагоги 19-24 років відностять до них такі чинники як:

- нерозумну діяльність і помилки, людства («адже люди направляють свої можливості та знання не в те русло», «ми самі забруднюємо світ»);
- введення штучних вірусів, глобалізацію економіки;
- небажання суспільства бачити проблеми своєї країни.

Вчителі 24-39 років визначають наступні прояви деструктивної діяльності або бездіяльність людей***:*** недбалість й помилки людей, жага до влади, грошей: «Ми нищимо все живе – і зрештою знищуємо себе».

Досвідчені педагоги 40-66 років розглядають кризи й війни як результат деструктивної діяльності людини.

Психологічні чинники – це суто внутрішньоособистісні вади, що спричиняють деструктивний розвиток як окремої сосбистості, так і суспільства в цілому.

Молоді педагоги 19-24 років визначають їх через:

- байдуже ставлення людей до навколишнього середовища до інших людей,
- необачність, необережність, безвідповідальність;
- невміння людей домовлятись як між собою, так і з природою.

Вчителі 24-39 років також говорять про несвідоме ставлення людей до життя, нездатність засвоювати уроки історії; недооцінювання небезпеки.

Досвідчені педагоги 40-66 років визначають ці якості як людську недолугість, адже «люди не думають про майбутнє».

Світоглядно-культуральні чинники відбивають сутність протиріч, непорозумінь і неузгодженостей між різними культурами на світовому рівні.

Молоді педагоги 19-24 років стверджують, що й кризи виникають через різний світогляд народів, конфлікти між націями.

Вчителі 24-39 років говорять про різні культури народів, різний менталітет.

На думку *досвідчених педагогів 40-66 років,* причиною війн є моральна криза, зіткнення демократичного й авторитарного світоглядів.

*Вчителі 24-39 років та м*олоді педагоги говорять про такі впливи, які не залежать від людини та її свідомої діяльності (***базово-незалежні чинники).***

Молоді педагоги 19-24 років вважають, що кризи й війни – це постійний, циклічний, не контрольований людством процес, який відбувався, відбувається та буде відбуватися у майбутньому.

А *вчителі 24-39 років* припускають, що людей на планеті стає занадто багато, а це створює умови для природнього відбору.

Вчителі 24-39 років й досвідчені педагоги *40-66 років* визначають ще кластер ***духовних чинників,*** пов'язаних з духовним модусом розвитку людства, з цілісністю буття Всесвіту, з ціннісною системою суспільства. Слід зазначити, що на духовні чинники молоді вчителі взагалі не звернули увагу (можливо, у наслідок недостатнього життєвого та духовного досвіду).

Вчителі 24-39 років вважають, що причиною війн, криз є підміна істинного життя, зміна цінностей з духовних на матеріальні: «Людство забуло що таке «добро», багато хто шукає в усьому вигоду, живуть заради грошей, не бачать прекрасного». Вони метафорично описують духовні чинники так: «Світ (природа) натякає нам, що ми загралися у глобалізацію і переоцінюємо свої сили. Ми забули, що людина є частиною природи, тому треба обережно і відповідально ставитись до свого дому (світу) – як дбайливий і вдумливий господар, а не загарбник».

Досвідчені педагоги 40-66 років також наголошують агресивності людей, на низькому рівні духовності: «Матерні слова змінюють енергетику суспільства».

Тож, як бачимо за результатами контент-аналізу, що вчителі 25-39 років виявляються найбільш активною, свідомою й креативною частиною педагогічної спільноти. Вони, завдяки енергійності й позитиву, що притаманні молодості, вони оптимістично й водночас адекватно сприймають сучасний стан переживання нашою країною суспільної кризи.

На основі проведеного контент-аналізу можемо висунути гіпотезу: визначені 8 кластерів чинників можна розглядати як *соціально-психологічні механізми розвитку суспільства*, які визначають ті чи інші світові зміни.

Далі з метою визначення соціально-психологічних детермінант адаптації до світових змін було проведено контент-аналіз відповідей педагогічних працівників різних вікових категорій на запитання: «**Що Ви можете запропонувати** щодо покращення адаптації сучасної людини до глобальних світових змін?»

На основі контент-аналізу відповідей респондентів **несподівано** було визначено ті ж самі 8 кластерів, які відбивають зміст форм адаптації сучасного людства у визначених напрямах (***екологічному, політичному, соціальному, діяльнісному, психологічному, світоглядно-культуральному, незалежному й духовному***).

Далі наведено контент-аналіз змісту відповідей-пропозицій, наданих педагогічними працівниками різних вікових категорій щодо покращення адаптації сучасної людини до глобальних світових змін.

Пропозиції в екологічному напрямі.

Молоді вчителі 19-24 років вважають, що:

- жити треба тут і зараз, але також думати про майбутнє;
- розвивати екологічну свідомість та екологічну культуру;
- зменшити викид парникових газів;
- не використовувати те, що може нашкодити світу.

Вчителі 24-39 років пропонують: сортувати сміття, зменшувати використання пластику, заміняти його еко-матеріалами; економити енергію, використовувати екологічно чисті технології.

Досвідчені вчителі 40-66 років говорять, що: треба берегти землю й змінюватись людям; берегти планету, екологію, усвідомлюючи те, що планета у нас одна.

Пропозиції у політичному напрямі.

Молоді вчителі пропонують організовувати лояльну пропаганду спрямовану на адаптацію різних вікових прошарків суспільства певної країни до глобальних світових змін. Як найбільш активна й безкомпромісна спільнота, молодь вважає, що потрібно змінити владу.

Вчителі 24-39 років навпаки наголошують на тому, що має бути довіра до влади, яка веде в світле майбутнє.

Досвідчені вчителі 40-66 років пропонують заборонити ядерну зброю, узгодити нові правила співіснування держав.

Пропозиції в соціальному напрямі.

Молоді вчителі закликають підвищити рівень міністерств (спорту, освіти і науки, охорони здоров'я, безпеки, економіки, культури, інфраструктури). Основні зусилля суспільства, на їх думку, мають спрямовуваться на розвиток освіти, навчання, наукових досліджень, на розвиток технологій; збільшення гнучкості на ринку праці (адже в умовах змін економіки й технологій, необхідно, щоб люди були гнучкими у своїй роботі). Підвищення рівня освіти може забезпечити людей необхідними знаннями, які допоможуть їм бути більш готовими до змін.

Вчителі 24-39 років пропонують надати молодому поколінню шанси проявити себе у різноманітних сферах.

Досвідчені вчителі 40-66 років також закликають задуматись про майбутнє покоління.

Пропозиції у діяльнісному напрямі відбивають зміст конструктивної соціальної діяльності в умовах війни і світових змін.

Молоді вчителі 19-24 років спрямовують свою увагу на матеріальну підтримку, розвиток гнучких технологій, які допоможуть зменшити екологічне навантаження на планету й підвищити рівень життя людей. Для адаптації до світових змін вони визначають такі шляхи:

- розглядати можливі причини та послідовності дій при певних змінах;
- забезпечити доступ до якісної медичної допомоги, здорового способу життя;
- будувати будівлі, які будуть готові витримати будь-які природні явища;
- більше практики і креативного мислення;
- більше подорожувати, змінювати обстановку навколо себе.

Вчителі 24-39 років пропонують працювати та займатися улюбленими справами, впроваджувати освітні програми з розвитку усвідомлення змін в кліматі, екології, економіці та інших сферах, працювати над покращенням свого життя, використовувати інформаційні технології, що дозволяють швидко отримувати й аналізувати інформацію; приймати правильні рішення.

Досвідчені вчителі 40-66 років закликають правильно використовувати свої можливості, наголошуючи на тому, що людина має не тільки користуватися благами суспільства, а ще й працювати задля нього.

Пропозиції у психологічному напрямі найбільш активно представлені у *молодих вчителів 19-24 років*, які пропонують здійснювати психологічну підтримку та самодопомогу такими шляхами:

- адаптуватись до змін (звикати до нових реалій, розвивати себе, бути сучасними; вчитись жити й пристосовуватись до умов глобальних змін;
- загартовувати фізичне і психічне здоров’я, тренуватись, виходячи із зони комфорту (від звичайної розмови з незнайомою людиною до туристичного походу на декілька днів),
- вчитись відчувати й контролювати свій емоційний стан, розвивати психологічну стійкість (спокійно сприймати та реагувати на нестандартні ситуації; спокійніше сприймати виклики життя).
- саморозвиток, самоконтроль, гнучкість, резилієнтність, заняття спортом, набуття навичок вирішення проблем, робота над собою: людина сама має дбати про свій психологічний стан, розраховувати на власні сили, свідомо дивитися в майбутнє;

– навчання, самоосвіта, читання книг: треба бути обізнаним в різних сферах, для того щоб конкретно знати, як діяти в різних ситуаціях;
– залишатися собою, перевіряти інформацію з різних джерел, не відмовлятися від своєї думки та приймати думки інших.

Вчителі 24-39 років пропонують:

– консультуватися з кваліфікованими психологами, налаштовувати себе та інших на щасливе завершення війни, планувати життя, мріяти;
– розвивати адаптаційні можливості, бути гнучким до змін, сприймати все по мірі надходження проблем, шукати вихід, а не зациклюватися на ситуації.
– сприймати світ таким, як він є (сучасний світ постійно змінюється, тому сьогодні важливо бути готовим до змін);
– розвивати толерантність, відкритість до нових ідей;
– оптимізувати спосіб життя (здорове харчування, правильний розпорядок дня, спорт, духовні практики, читання книг, прослуховування класичної музики, творчість, вдумливе ставлення до свого життя і до світу загалом).

Досвдчені вчителі 40-66 років вважають, що людям слід змінюватись (більше читати, пізнавати, цікавитись), не забувати про вищі цінності, самореалізацію.

Пропозиції у світоглядно-культуральному напрямі.

Молоді вчителі 19-24 років говорять про *р*озвиток міжкультурної компетентності.

Вчителі 24-39 років уточнюють: люди повинні розуміти культурні відмінності й навчитися працювати з різними культурами. Це може допомогти зменшити конфлікти та сприяти співпраці в різних сферах.

Сьогодні слід впроваджувати нові форми співпраці між державами, які дозволять вирішувати проблеми на глобальному рівні

Досвдчені вчителі 40-66 років вважають, що людям треба об’єднуватись й поширювати культурний досвід.

Пропозиції у базово-незалежному напрямі спрямовані переважно на самозаспокоєння, або на ігнорування існуючих загроз, адже «що вже сталося, то нічого з цим не вдієш»;

Молоді вчителі 19-24 років пропонують:

– намагатися заспокоюватися, не боятися світових змін, приймати їх, ставитися до них з оптимізмом;
– просто прийняти ситуацію і жити далі, як і жили.

Вчителі 24-39 років радять:

– не приймати все близько до серця і не зациклюватися на проблемах;

– бачити в своєму житті та в кожному дні щось добре;
– рухатися вперед, адже життя продовжується;
– заспокоїтись, прийняти той факт, що в світі все змінюється;
– не забувати яким було життя до глобальних змін та вірити в краще;
– менше читати новин, але бути готовим до змін;
– жити тут і тепер;
– займатися собою, медитувати, намагатися не звертати увагу, оскільки є речі, які від нас не залежать.

Деякі *досвдчені вчителі* також вважають, що не слід надто перейматися глобальними проблемами.

Пропозиції у духовному напрямі:

Молоді вчителі 19-24 років закликають людей розвиватися духовно, змінювати споживацькі звички. Вони пропонують здійснувати моральну підтримку шляхом людям прищіплення прагнення до постійного розвитку, адже всі наші дії впливають на інших людей та майбутнє.

Вчителі 24-39 років изначають наступні напрями духовного саморозвитку в умовах світових змін:

– починаючи з молодшої школи слід пояснювати дітям у відповідності до їх віку, що відбувається у світи, адже кожна людина має усвідомлювати, що від неї залежить наше майбутнє;
– вдосконалення себе та світу навколо, тоді й надалі світ буде ставати кращим;
– постійно чути себе, не піддаватися поганому впливу, працювати над собою;
– бути частіше з рідними та друзями, допомагати й ділитися теплом з іншими.

Досвдчені вчителі 40-66 років пропонують, передусім, заглянути у себе, побачити власні недоліки й розпочати моральне самовиховання. В педагогічній діяльності слід розвивати потужну систему виховання цінностей; виховувати в дітей співчуття, доброту, любов, бачення краси.

Отже, визначені 8 кластерів пропозицій можна розглядати як систему ***соціально-психологічних детермінант*** адаптації педагога до світових змін (можливих шляхів покращення адаптації до сучасних умов).

Кожна детермінанта (***екологічна, політична, соціальна, діяльнісна, психологічна, світоглядно-культуральна, базово-незалежна й духовна***) безпосередньо повязана з відповідним *соціально-психологічним механізмом розвитку суспільства*, який визначає ті чи інші світові зміни.

Можемо припустити, що визначені механізми певним чином співвідностіться з типологією світових змін.

Наприклад, біологічні та екологічні зміни є наслідком дії ***екологічних та незалежних чинників;*** геополітичні і міграційні виникають під впливом ***політичних та соціальних чинників;*** соціальні й демографічні зміни є наслідком дії ***соціальних, психологічних і політичних чинників;*** технічні та економічні зміни зумовлюються ***діяльнісних чинників; к***ультуральні зміни виникають завдяки дії ***світоглядно-культуральних та духовних чинників*** тощо**.** Але напрями й ступінь вираженості цих детермінацій є предметом окремого вивчення.

Таким чином, ми отримуємо модель механізмів адаптації педагога до глобальних світових змін (Мал. 1.3). Ця модель може бути покладена в основу розробки спецкурсу: «Адаптація до глобальних світових змін», який буде складатися з 8-ми модулів (відповідно до кожного типу соціально-психологічних детермінант) й може викладатися як у програмах закладів загальної середньої, вищої та спеціальної освіти, так і у програмах післядипломної освіти для вчителів.

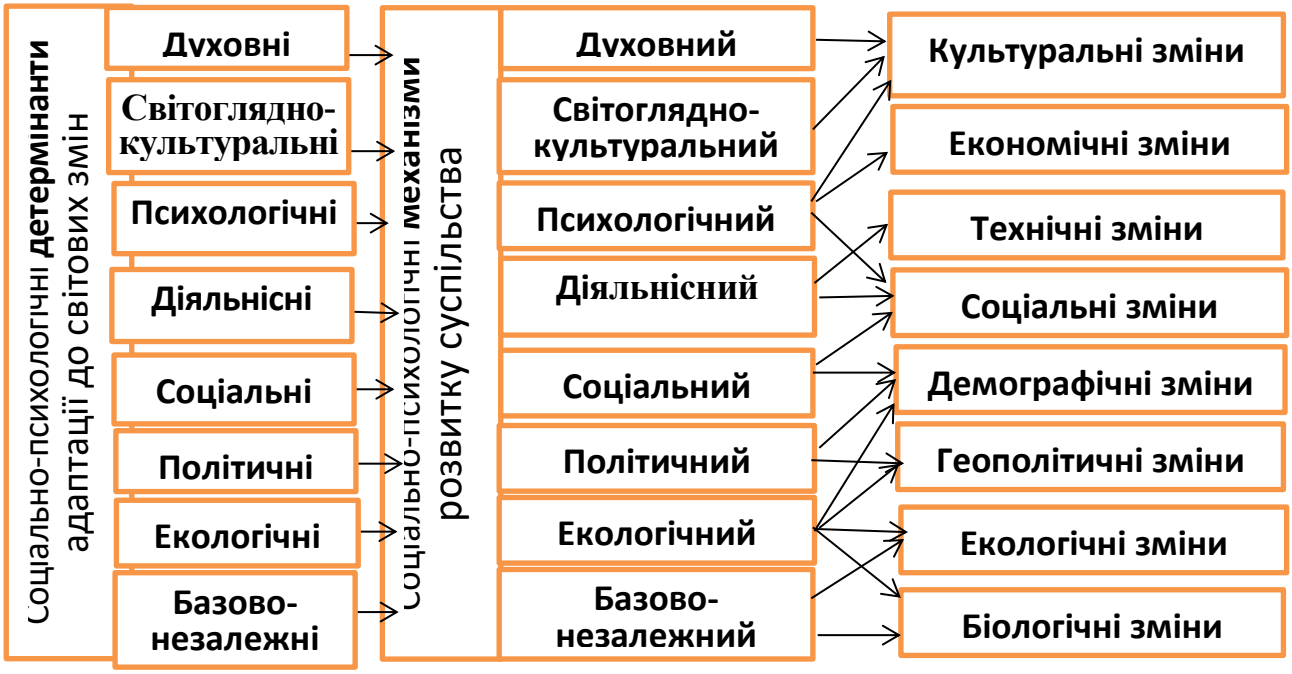


Рис. 1.3. Модель механізмів адаптації до глобальних світових змін.

Ми припускаємо, що ця модель є ієрархічною. Тобто, базово-назалежні детермінанти відповідають нижчому рівню особистісного розвитку, а духовні – вищому. Тож, чим вище рівень особистісного розвитку педагога, тим більш значними є для нього духовні детермінанти адаптації. Так, духовно-зорієнтовані педагоги вважають, що агресивність людей змінює енергетику суспільства. Це дійсно так, адже на духовному рівні усе у світі тісно пов’язано між собою.

Ці складні духовно-світоглядні питання мають бути осмислені сучасними педагогами з тим, щоб бути професійно поданими учням з метою формування у них адекватного світогляду. Ще К. Д. Ушинський наголошував на тому, що найважливішим інструментом професійно-педагогічної діяльності є особистість

самого вчителя, що надає йому можливості передавати учням на підсвідомо-емоційному рівні певні ставлення, установки. Тому сучасний педагог має бути адаптованим до нових світових реалій і мати систему конструктивних особистісних ставлень до нового світового устрою.

До кола усвідомлених ставлень педагога належать: проблема впливу думок, почуттів на фізіологічний стан людини, проблема впливу людської діяльності на природу, проблема наближення екологічної катастрофи на планеті, проблема моральності як рятувального засобу для відновлення здорової планетарної свідомості, проблема духовного розвитку людини як чиннику оновлення всього живого.

Усі ці питання ретельно розробляв відомий український вчений Володимир Іванович Вернадський у своєму вченні про ноосферу та формування планетарної свідомості. Не випадково його монографію у 1990-х роках чотири рази перевидавали в Європі та США. Сьогодні людство стоїть перед вибором, про який Вернадський писав 100 років тому. Найбільш відома його праця «Зако́н ноосфери» – це положення, про перетворення біосфери (всього живого, що існує на планеті) у ноосферу, тобто у сферу, де найважливішу роль в розвитку природи відіграє розум людини. Наша Земля має навколо себе кілька сфер: гідросферу (річки, моря, океани), атмосферу (повітря), біосферу (все живе, що існує на планеті) та інші сфери. Вернадський визначає ще одну найважливішу сферу – *ноосферу*, яка утворюється завдяки духовної та інтелектуальної діяльності людини (Ноосфера Вернадського…, 2022).

Усі людські думки, почуття (усвідомлені й неусвідомлені) об’єднуються в єдиний духовний шар ментального простору людства – колективне несвідоме, про яке також писав відомий швейцарський психолог К.Г. Юнг. Вернадський за 10 років до Юнга досліджував цю проблему й сформулював Зако́н ноосфери про перетворення біосфери в ноосферу. Ноосфера – це біогеохімічне поняття, що відображає еволюцію людства та біосфери, синтез історичного та природного процесів самоорганізації як планетарного явища. Інтелектом людина створила новий життєвий простір і майбутнє цього світу залежить від продуктів її інтелектуальної діяльності (Ноосфера Вернадського…, 2022).

Ноосфера зберігає усі думки, почуття (як добрі, так і злі) й впливає на подальші думки й вчинки самих людей, а також на біологічні, тектонічні й соціальні процеси, які відбуваються по усьому світу.

Сьогодні людина оголосила природі війну за комфортні умови життя. Втручання в захисні механізми природи перешкодило її саморегулюванню.

Тут слід згадати закон діалектики про перехід кількісних змін у якісні і

фізичний закон збереження енергії. Як це працює? Все, що ми думаємо, записується у спадкову пам'ять й передається нащадкам. Існує закон бумерангу: все, що ми посилаємо до Всесвіту, повертається нам з примноженою силою. Збільшення негативної ментальної енергії (злих думок, страхів, ненависті, бажання помсти тощо – усіх негативних переживань, які домінують в думках та почуттях наших співвітчизників, особливо зараз, у зв'язку з російсько-українською війною) розширює негативний зміст колективного несвідомого, зумовлює збільшення негативу в області ноосфери, який впливає на нашу планету руйнівним чином, що зумовлює біологічні зміни, екологічні катастрофи, землетруси, виверження вулканів, війни тощо. Це є результатом *переходу кількості* негативних психологічних станів людства *у нову якість* – природні й соціальні катастрофи.

Тож, майбутнє цього світу залежить від продуктів духовно-інтелектуальної діяльності людини. Отже, ми усі є клітинами єдиного живого організму і відповідаємо за майбутнє Землі. Щоб вижити, нам потрібно не плекати свій егоїзм, свої негативні думки, почуття (злоби, страху, ненависті тощо), а свідомо трансформувати їх у духовно-позитивні почуття (розуміння, прийняття, прощення, каяття). Тож, кожна людина має усвідомлювати, що від неї залежить наше майбутнє.

Це положення дозволить визначити *специфіку педагогічної діяльності* у період світових змін.

1.2.4. Психологічна специфіка педагогічної діяльності в епоху глобальних світових змін

Роль педагога в умовах глобальних змін полягає у *вихованні у дітей правильного ставлення до всього того, що відбувається у світі*. Дітям у відповідності до їх віку вчитель має пояснювати, що відбувається у світі, адже кожна людина має усвідомлювати, що від неї залежить наше майбутнє.

Сьогодні кожний вчитель ставить перед собою питання: «Що можна зробити у складній ситуації війни, невизначеності?»

Ще давні греки говорили: «Якщо хочеш змінити світ, зміни себе».

Тож, педагог має навчитися перентрансформовувати свій внутрішній негатив в позитив, починаючи з себе.

Звичайно, в умовах війни і людських трагедій дуже важко зберігати емоційний спокій і позитивний настрій. У складні часи люди прагнуть до єднання, щоб відчути підтримку інших. Проте, як ми знаємо, кожний ділиться тим, що має. Але, нажаль, більшість наших співвітчизників сьогодні мають переважно стійкі

негативні емоції (гнів, осуд, ненависть). Тому, спілкуючись між собою, люди обмінюються негативними почуттями й ніби «заражають» один одного своїм негативом, ненавистю.

Це відбувається на підсвідомому рівні завдяки дії дзеркальних нейронів. Як це працює? Кожна людина має сотні тисяч дзеркальних нейронів, які змушують її віддзеркалювати емоційний стан тих людей, з ким вона спілкується: від сумної людини ми заражаємося сумом, від веселої – радістю, гнівний співрозмовник викликає в нас дратування. Дзеркальні нейрони допомагають нам підсвідомо, дивлячись лише на міміку і жести, розуміти емоції іншої людини й дозволяють відчувати її. Коли ми чуємо прокляття, наш мозок посилає негатив в ноосферу, що погіршує й без того напружену ситуацію в ментальному просторі людства. Тому сучасному педагогу вкрай важливо мати навички не віддзеркалювання негативних емоцій, а свідомого конвертування їх у стійкий позитивний стан.

Тож, педагогічні працівники мають стати носіями позитивного мислення й саногенних почуттів як взірця гармонійної поведінки для учнів. Щоб виховати в собі емоційну стійкість, слід навчитися не віддзеркалювати негатив, а навпаки протистояти своїм спокоєм, позитивом. Як цього досягнути?

1. Треба жити усвідомлено (рефлексувати зміст своїх думок, емоцій, ставлень; зупиняти свої негативні думки, почуття).

2. Дотримуватися принципу позитивності, який означає позитивне прийняття себе, інших людей, проблемних життєвих ситуацій і життя в цілому. Важливо завжди прагнути наповнити психологічний простір духовним змістом, позитивною енергією. Цьому сприяє набуття досвіду позитивних емоційних станів (доброзичливості, емпатії, любові, прощення). Вміння нейтралізувати психогенні почуття (гнів, осуд, образи) доцільно набувати за допомогою доброго жарту або визнанням своєї неправоти. У відповідь на похмуре дратування можна протиставити доброзичливу посмішку, гнів співрозмовника перевести в добрий гумор, розпач погасити своїм спокоєм й оптимізмом. Ознаками позитивного емоційно-психологічного стану є психічна врівноваженість, доброта, узгодженість між словом і діями.

3. За словами М. Бердяєва, кожному педагогу треба навчитись бути для кожної людини духовним адвокатом (розуміти будь-яку людину, не засуджувати її). Позитивність зумовлює почуття безумовної цінності особистості, яке визначає орієнтацію на кращі якості будь-якої людини, уміння інтерпретувати ситуації оптимістично. Позитивне мислення визначає уміння сприймати кожну особистість з позиції її безумовної цінності й водночас враховуючи моральну оцінку її вчинків за принципом: «Ненавидь гріх, але люби грішника». Досягти

такого рівня духовної адаптації до умов глобальних світових змін, звичайно важко й потребує регулярної роботи над собою. Але все це стає можливим завдяки духовному розвитку, моральному самовдосконаленню, зміцненню й гармонізації свого психологічного здоров'я.

ВИСНОВКИ

1. Глобальні світові зміни можна класифікувати на: екологічні, біологічні, соціальні, демографічні, геополітичні, економічні, технічні й культуральні зміни.

2. За результатами дослідження, найбільш складними для адаптації украхнських педагогів є біологічні (нові хвороби, епідемії, пандемії) та соціальні (зростання соціальної нерівності, громадянські конфлікти) зміни. Друге місце за критерієм складнощів адаптації посідають економічні зміни (зменшення соціальних виплат), екологічні (кліматичні аномалії) та геополітичні (глобалізація світової економіки) зміни. Найлегшими для адаптації педагоги вважають культуральні, технічні та демографічні зміни.

3. Контент-частотний аналіз змісту особистісних ставлень педагогів до глобальних світових змін дозволив визначити 8 кластерів чинників (базово-незалежних, екологічних, політичних, соціальних, діяльнісних, психологічних, світоглядно-культуральних й духовних), що зумовлюють світові зміни, й відповідні психологічні детермінанти психологічної адаптації до них.

4. Психологічна специфіка педагогічної діяльності в умовах глобальних світових змін полягає у вихованні у дітей правильного ставлення до всього, що відбувається у світі. Сучасні педагоги мають стати носіями позитивного мислення й саногенних почуттів як взірця гармонійної поведінки для учнів.

5. Усвідомлення сутності світових змін, системи власних особистісних ставлень і формування відповідального ставлення до всього, що відбувається у житті, є основою розвитку адаптаційних можливостей особистості. Формування зрілих, моральних ставлень до світових змін, є психологічним підґрунтям адаптації до умов існування, основою гармонійної поведінки, особистісного й професійного розвитку українських педагогів в період подолання кризи реформування суспільних відносин.

Література

1. Бичко Б. І. (2003). Екзистенційно-персоналістські тенденції релігійного антропологізму М. Бердяєва. У Метаморфози свободи: спадщина Бердяєва в сучасному дискурсі (до 125-річчя з дня народження М. О. Бердяєва). Вип. 1, відп. ред. Тетяна Суходуб. К. : ПАРАПАН. С. 200–205.
2. Глобальні проблеми людства / Вікіпедія https://uk.wikipedia.org/wiki/Глобальні_проблеми_людства#:~:text=Стабільну%20версію%20було%20перевірено%2010,язання%20координованої%20співпраці%20всіх%20кр
3. Глобальні тренди-2040: як Україні не запізнитися? / LB.ua : Дорослий погляд на світ https://lb.ua/blog/anna_purtova/505992_globalni_trendi2040_yak_ukraini.html
4. Кириленко І. Г. (2014). Глобалізація Ноосфери & Перспективи України. Вінниця : Нілан, 463

с.
5. Корсунський С. Зовнішня політика в епоху трансформації. – 2020, К. : Vivat. – 256 с. https://nashformat.ua/products/zovnishnya-polityka-v-epohu-transformatsij.-yak-ne-zalyshytys-na-uzbichchi-istorii-920805
6. Кравченко В. І. (2019). Глобальні процеси і тенденції розвитку економіки та фінансів України / Ефективна економіка, № 975. http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1850
7. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука (2022) [Текст] : колект. монографія / за наук. ред. А. П. Самодрина; НАН України, Коміс. з розроблення наук. спадщини акад. В. І. Вернадського, Н.-д. лаб. з вивч. і розроблення гуманітар. ідей акад. В.І. Вернадського. - Київ : NovaBook ; Кременчук : Щербатих О. В. Т. 2. – 511 с.
8. Орлова Ю. Як глобальні світові зміни можуть допомогти Україні повірити в себе / Дорослий погляд на світ / блог Юлії Орлової / LB.ua : https://lb.ua/blog/yulia_olrova/480176_yak_globalni_svitovi_zmini_mozhut.html
9. Причини виникнення, сутність і класифікація глобальних проблем / Глобалізація світової економіки. Класифікація глобальних проблем. http://studentam.net.ua/content/view/5467/132/

Валентин Рибалка

1.3. Методологічні засади наукової популяризації психолого-педагогічних знань у системі психологічного супроводу педагогічно-професійної діяльності

1.3.1. Від принципів наукової, теоретичної, прикладної і практичної, психології та педагогіки до канонів науково-популярної, народної та особистої психології і педагогіки

Метою наукової популяризації психолого-педагогічних знань є покращення якості психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників за рахунок включення у його перебіг наукової популяризації психологічних і педагогічних знань, і тим самим – їх доведення до широких верств населення, що особливо актуально в екстремальних умовах воєнного стану.

Проблема вивчення наукової популяризації визначається сутністю поняття популяризації, яке походить від латинського слова *popularis,* тобто *популярний* – народний, корисний народові, викладений у доступній для розуміння широкими верствами населення формі при вирішенні складних питань, приміром, кращої організації професійної діяльності, подолання конфліктів, нормалізації здоров'я, усунення наслідків війни. Науково-популярна психологія і педагогіка виконують важливе актуальне завдання – сприяють ліквідації психологічної і педагогічної некомпетентності широких прошарків населення, доносять до різноманітної читацької аудиторії фахівців різної спеціалізації і неспеціалістів психолого-педагогічні знання у доступній, привабливій, зацікавлюючій формі, розвиваючи уміння і навички наукового психологічного і педагогічного мислення, творчу ініціативу й кваліфікований підхід до вирішення психопедагогічних проблем тощо. До популяризації складних психологічних і педагогічних знань вдавалися видатні українські мислителі – І. Я. Франко, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, М. М. Амосов та ін.

Проблема популяризації є непростою і містить в собі декілька важливих аспектів, до яких ми відносимо продукування відповідних знань, їх розуміння не тільки вченими, але і широкими народними масами, інновація, адресація, презентація, демократизація тощо. Тобто популяризація стосується глибинних процесів функціонування, у взаємозв'язку, різних галузей науки, зокрема теоретичної, прикладної, практичної, народної і особистої психології та педагогіки. Ці галузі психології і педагогіки утворюють певну систему психологічного супроводу, в якій популяризація має зайняти гідне місце.

При цьому популяризація як елемент цієї системи виконує функцію інтеграції наукового товариства з суспільством, що має здійснюватися, зокрема, завдяки науково-популярним виданням і на основі відповідної професійної підготовки студентів різних спеціальностей. Саме з цією метою 2022 року, за нашого укладання і редагування видано два випуски науково-популярного щорічника «Психопедагогіка і життя» за 2020 і 2021 роки [19]. Відмітимо, що інтеграційний сенс вказаного щорічника виступає вже у його назві, коли у терміні «психопедагогіка» об'єднані дві найвпливовіші і найцікавіші гуманітарні науки – психологія і педагогіка. Про необхідність існування психопедагогіки говорили британський психолог і педагог Е. Стоунс [29], українські філософи, психологи і педагоги І. А. Зязюн і А. М. Гірник [3]

Ще один важливий аспект актуальності науково-популярної психопедагогіки полягає в її інноваційності, коли предметом презентації, впровадження і засвоєння виступають не тільки теоретичні знання, але і практичні уміння та навички використання психолого-педагогічних здобутків народними масами.

Популяризатор науки не може забувати, що існують різні прошарки читачів науково-популярної літератури. Тому популяризація в цьому плані має здійснюватися як адресний, поступовий, поетапний процес. В ньому можна виділити якнайменше 5 етапів, залежно від фаху і підготовки читачів. Популяризація психолого-педагогічних знань першого етапу спрямована на філософів, психологів, педагогів і представників інших гуманітарних наук. Популяризація другого етапу передбачає орієнтацію на вчених інших наукових професій, зокрема природничо-наукових і технічних. Популяризація третього етапу має справу з учнівською молоддю, що проходить вузівську підготовку. Четвертий етап популяризації спрямований на юнацтво, що опановує і має середню освіту. І нарешті, на п'ятому етапі популяризуються наукові знання, корисні для учнівської молоді шкільних і дошкільних закладів освіти. В кожній з цих груп є свої підгрупи, приміром, жінки і чоловіки, діти, підлітки, юнаки, дорослі, люди похилого віку, представники різних професій, країн, мешканці сіл і міст тощо.

Отже, вирішення проблеми популяризації має складний зміст і форми здійснення, тому торкнемося передусім методологічних засад цього процесу, тобто принципів і методів теоретичної, прикладної, практичної, народної й особистої психології та педагогіки, враховуючи ту обставину, що такі засади у випадку популярної психології та педагогіки розроблені недостатньо або навіть відсутні у психологічній та педагогічній науці.

1.3.2. Принципи і методи наукової, теоретичної психології та педагогіки

Говорячи про методологічні засади наукової популяризації психопедагогічних знань, слід пам'ятати передусім про чіткі канони здобування теоретичних і практичних знань у психології та педагогіці. Тому зупинимося більш докладно на методологічних принципах і методичних засобах функціонування цих наук. Адже потенційно має існувати певний перехід від теоретичної до практичної психології та педагогіки і далі – до народної, особистої психології і педагогіки, які набільше підходять до популяної. Цей перехід доцільно розглянути шляхом аналізу саме властивих їм методологічних принципів, методів, форм і видів.

Так, принципи психології добре відомі і викладені у численних підручниках і навчальних посібниках. Вони відображають теоретичні та методологічні здобутки, отримані декількома поколіннями вітчизняних психологів і педагогів, зокрема таких, як М. М. Ланге, В. М. Бехтєрєв, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Г. С. Костюк, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко та ін. Зупинимося на їх стислому викладенні, що здійснено у відомому українському підручнику «Психологія», який вийшов шістьома виданнями, ініціатором, редактором і співавтором якого довелося стати автору цих строк. Дані принципи сформульовані у цілісній формі видатним українським методологом О. М. Ткаченком і значною мірою пояснюють наукове розуміння природи психіки у вітчизняній психології [18].

До теоретичних принципів психології в цьому підручнику відносяться: а)принцип детермінізму, б)принцип відображення, в)принцип єдності психіки та діяльності, г)принцип розвитку психіки, д)системно-структурний принцип. Зазначені принципи використовуються у взаємозв'язку для пояснення будь-яких психічних явищ в процесі наукового пізнання, тому їх слід розуміти через дану систему принципів як а)причиново зумовлені; б)продукт і умову відображення; в)внутрішній план організації поведінки та діяльності; г)вияв якісного рівня розвитку психіки суб'єкта; д)особливу систему і водночас елемент іншої, більш широкої природної й суспільної системи [18].

Окреслені принципи психології відкривають можливість наукового вивчення психіки як складної реальності, якщо доповнюються певними методологічними вимогами до побудови і використання методів психології, зокрема таких, як *об'єктивність, генетичний підхід, системність, особистісний підхід, індивідуалізація, єдність теорії та практики. Мова йде про методи експерименту, спостереження, опитування, тестування, бесіди, моделювання тощо.*

Вже наведений стислий огляд теоретичних, методологічних приципів і методів психології свідчить про певний популяризаційний вектор розвитку наукової

психології і, разом з тим, про складність наукового дослідження психіки особистості, а тому і складність популяризації наукових психологічних знань. До цього слід додати, що кожна прикладна галузь психології (приміром, психологія праці, інженерна психологія, педагогічна і вікова психологія, авіаційна психологія, військова психологія тощо) має свої теоретичні та методологічні засади. Те ж саме слід сказати про практичну психологію.

1.3.3. Специфічні принципи прикладної психології і психологічного практикування

Якщо говорити про прикладну, практичну психологію, то вона характеризується цілісною системою методологічних принципів, серед яких фундатор психологічної служби України В. Г. Панок виділяє чотири групи: принцип суб'єктної активності; принцип єдності особистості та її життєвої ситуації (О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук); принцип синтезу знань та синтетичного підходу до особистості (Л. С. Виготський); принцип індивідуального підходу до особистості клієнта, тобто розуміння його поведінки і розвитку як розвитку і поведінки неповторної індивідуальності (В. С. Мерлін, В. А. Роменець, Л. М. Собчик) [13].

При цьому важливо враховувати деонтологічні принципи психологічної практики, такі як: відповідальність психолога перед клієнтом; кваліфікована пропаганда психологічних знань; конфіденційність у роботі; компетентність; безоцінкове ставлення; морально-позитивний ефект обстеження; «не зашкодь»; пріоритет соціального і особистісного благополуччя клієнта, його особистісного суверенітету, честі і достоїнства [13].

В. Г. Панок виділяє також основні принципи організації психологічного практикування: принцип доступності психологічних послуг для усіх представників цільових груп; принцип науковості у наданні психологічної допомоги особистості; принцип розвитку в організаційних і змістовно-методичних аспектах психологічного практикування; принцип комплексності і системності в організації психологічного практикування; принцип реалізації міждисциплінарного підходу у наданні психологічної допомоги; структурність і цілісність як умови організації психологічної служби; принцип забезпечення професійної підтримки професіоналів – психологів-практиків. До вказаних принципів теоретичної, прикладної та практичної психології треба додати, на наш погляд, ще один загальний й наскрізний принцип – принцип гуманізму у вирішенні психологом проблем клієнтів, особистостей різних категорій.

Практична психологія і соціальна педагогіка використовує широкий набір спеціальних методів, таких як психодіагностика, консультування, психологічна

корекція, психотерапія, психореабілітація, психологічна прогностика, проєктування, психологічна допомога, коучінг, фасилітація, тренінг тощо [].

Перелік вказаних принципів і методів свідчить про те, що прикладна і практична психологія вже включають у свій склад певні елементи науково-популярної психології, що відкриває шлях до її становлення як важливої галузі психологічної науки.

1.3.4. Принципи і методи проведення досліджень у педагогіці

Друга важлива сторона психопедагогіки – педагогіка – теж має свої теоретичні та методологічні засади. Розглянемо їх у висвітленні видатним українським теоретиком і методологом освіти – академіком С. У. Гончаренком, який виділяв в якості теоретичних принципів педагогічних досліджень наступні: об'єктивність; фактологічність; доказовість; альтернативність наукового пошуку; комплексний підхід; принцип сутнісного аналізу; необхідність врахування неперервних змін, розвитку досліджуваних елементів і педагогічної системи в цілому; розкриття суперечливості предмету, що вивчається; єдності історичного та логічного; системність; цілісність; синергетичність; обережність підходу до формалізації отримуваних знань; поєднання сущого і належного; детермінізму; розвитку в процесі філогенезу та онтогенезу; єдності зовнішніх впливів і внутрішніх умов; активної діяльності особистості; діяльнісного підходу; врахування спеціально-наукових теорій; принципи особистісно-соціально-діяльнісного підходу тощо [5].

Спираючись на зазначені принципи, С. У. Гончаренко висунув наступні методологічні вимоги до проведення педагогічних досліджень: досліджувати педагогічні процеси і явища такими, якими вони є насправді, з усіма позитивами й негативами, успіхами і труднощами, без прикрашування і очорніння, не описувати явища, а критично аналізувати їх; оперативно реагувати на справді нове в теорії і практиці педагогіки, не гнатися за сумнівною педагогічною модою; забезпечувати практичну спрямованість, вагомість і добротність рекомендацій; досягати надійність наукового прогнозу, бачення перспективи розвитку досліджуваного педагогічного процесу, явища; дотримуватися строгої логіки думки, чистоти педагогічного експерименту [5].

Узагальнюючи ці дані, С. У. Гончаренко визначає також методологічні вимоги до результатів проведення педагогічного дослідження, до яких відносяться *об'єктивність, вірогідність, надійність і доказовість.* Вчений виділяє також дидактичні принципи, які «визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи школи згідно з загальними цілями виховання й закономірностями

процесу навчання. Основними дидактичними принципами є: науковість навчання, виховуючий характер навчання, наочність навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань учнів, систематичність і послідовність у навчанні, доступність навчання, індивідуальний підхід до учнів» [5, с. 89]. Слід додати ще один принцип сучасної української освіти – особистісного підходу [20].

Слід також додати, що вказані теоретичні та методологічні засади проведення педагогічних досліджень – шляхом констатувального та формувального експерименту, спостереження, опитування, бесіди тощо – базуються на законах діалектики – єдності та узгодженості протилежностей, заперечення заперечення, переходу кількісних змін у якісні та загальнонаукового системного підходу.

1.3.5. **Принципи, форми і методи народної педагогіки**

Дидактичні принципи народної педагогіки, як вважає український педагог М.Г. Стельмахович — це основні положення, якими керується вихователь при організації навчання, в додаток до дидактичних положень наукової педагогіки і психології. Вони визначаються впродовж століть і тисячоліть самим народом емпіричним шляхом на основі узагальнення народної практики навчання і відкриття його найтиповіших об'єктивних закономірностей [27; 28]. При цьому «Кожний крок щодо пізнання природи, суспільства, людини, розвитку виробництва, матеріальної і духовної культури не тільки розширював і поглиблював зміст навчання, а й забезпечував поступ у застосуванні його принципів. Глибина й точність відображення закономірностей процесу навчання визначається рівнем розвитку народної педагогіки і суміжних з нею галузей знань — народної психології, фізіології. Мотивізація доцільності додержання того чи іншого дидактичного принципу нерідко випливає також з позицій народної філософії» [27]. Відповідно до цього, вченим розглядаються наступні принципи народної педагогіки: природовідповідності, тобто навчання молоді пов’язуються народом з впливом природних чинників, законами життя у природних умовах; наочності ("Краще раз побачити, ніж сто разів почути"); свідомості й активності навчання ("Гарно того вчити, хто хоче все знати»); доступності – щоб нові знання були посильними для дитини, ґрунтувалися на її життєвому досвіді, що не означає спрощеності чи штучного полегшення; міцності навчання ("Учись змолоду — пригодиться на старість"); зв'язку навчання з життям; науковості навчання ("Наука в ліс не веде, а з лісу виводить", "Чим більше науки, тим довші руки", "Де більше науки, там менше муки"); виховуючого навчання – навчання і виховання у народній дидактиці так

тісно переплетені, що в багатьох моментах їх розділити просто неможливо, бо сприймаються вони як одне ціле [27].

До числа методів і прийомів навчання народна дидактика відносить наочні, словесні, практичні й ігрові. Вона виділяє такі найпоширеніші форми навчання, як навчання "ланцюжком", самонавчання, челядництво, наставництво, похід, прогулянка, екскурсія, гурткове заняття, колективне голосне читання тощо.

Говорячи про форми і методи навчання, М. Г. Стельмахович підкреслює, що «народна дидактика живе в пам'яті народу, масовій навчальній практиці батьків, навчально-виховних народних традиціях. Школою, підручником, уроком для тих, хто вчиться за народною дидактикою, є життя і праця. Народна дидактика відзначається не тільки великою масовістю аудиторії, а й широким педагогічним діапазоном виявлення змісту, принципів, методів і форм навчання з явною тенденцією до їх розвитку й удосконалення» [27]. Народна педагогіка, психологія і філософія має своїм носієм і користувачем конкретну людину і тому є основою особистої психології її життя. Разом з тим, слід відмітити, що за своєю назвою народна педагогіка і психологія може тлумачитися саме як популярна. З іншого боку народна, популярна психологія і педагогіка тісно пов’язана з демократичними традиціями народовладдя і тому використовує принципи і процедури демократії, які доцільно розглядати в контексті наукової і популярної психології та педагогіки, як це робиться в розвинутих демократичних країнах [23].

1.3.6. Методологічні принципи і методи популяризації психологічних і педагогічних знань

На основі проведеного теоретичного та експериментального дослідження нами сформульовані методологічні принципи і методичні підходи до наукової популяризації психологічних і педагогічних знань, що має на меті методологічно забезпечити подальше інноваційне втілення досягнень психологічної та педагогічної науки у масовому масштабі.

Теоретико-експериментальне вивчення проблеми популяризації психолого-педагогічних знань дозволяє зробити наступні висновки:

1.Принципи теоретичної, прикладної, практичної, народної психології і педагогіки частково співпадають одне з одним і водночас різняться за рахунок їх специфіки. В кожній із цих галузей існують і діють принципові вектори науковості і популяризації; сила першого з них зберігається у всіх галузях, але має особливе значення продуктивного в теоретичній, практичній психології та педагогіці та інноваційного у народній, популярній психології та педагогіці, а вага другого

вектора нарощується при переході від теоретичної до народної психології і педагогіки і сягає максимуму в останніх з них.

2.Наукова і народна психологія і педагогіка взаємопов'язані між собою, переходять одна в одну, взаємодіють і живлять одна одну, утворюючи єдиний освітній психолого-педагогічний простір, в якому розвивається особистість.

3.Науково-популярну психологію і педагогіку слід відрізняти від власне популярної, в якій вплив теоретичної психології і педагогіки мінімальний, а вплив життя – максимальний, що слід враховувати науковим психологам і педагогам, адже популярна психологія життя безпосередньо пов'язана з глибинними, зокрема спадковими, чинниками життя і може відображати деякі з них, недостатньо вивченими зараз науковою психологією. Мова йде, наприклад, про екстрасенсорні види психіки, що виявляються у відображенні переважно у популярній психології фактів і явищ парапсихології, проскопії, телепатії тощо. Ці останні «таємничі» явища психіки найбільше цікавлять масового читача.

4.Принципи, форми і методи всіх вказаних галузей психології і педагогіки взаємно впливають на розвиток одна одної і разом спрямовані на задоволення інтересів до пізнання сутності, таємниць психіки і покращення духовного життя учнівської молоді і самих педагогів. Але для цього доцільно чіткіше визначити методологічні принципи і методи наукової популяризації психологічних і педагогічних знань.

5. Наукова популяризація психологічних і педагогічних знань – це не тільки вивчення, пізнання, але і розповсюдження та використання наукових смислів, знань, умінь, навичок та емоційно-почуттевих регуляторів особистості різними верствами народу, що здійснюється значною мірою спонтанно, але має бути більше організоване науково-популярною психологією.

I. Звідси випливає перший принцип популяризації – цілеспрямованого адресного розповсюдження психологічних і педагогічних сенсів, знань, умінь, навичок, емоційно-почуттєвих регуляторів поведінки і діяльності людини. Популяризація має свою професійну та громадську адресацію, за якою вона спрямована на різні фахові та вікові групи населення – з різною освітньою, фаховою підготовкою, а також має міждисциплінарну професійну, освітньо-академічну, суспільно-громадянську та фахово-особистісну спрямованість.

II. Популяризація – це певна конкретизація узагальнених знань, що має робити їх більш цікавими, зрозумілими, доступними для різних категорій учнівської молоді та дорослих людей різного фаху. Звідси випливає принцип доцільної трансформації наукових знань у напрямку досягнення певного рівня зацікавленості і зрозумілості складних явищ різними прошарками народу.

ІІІ. З попереднім тісно пов’язаний принцип розвитку допитливості особистості через зацікавлення різними науковими ідеями саме через засоби наукової популяризації, що особливо важливо для дітей та підлітків, для яких входження у науку часто пов’язане саме з висловленими у популярній, фантастичній формі ідеями, які активізують і формують допитливість, творчі шукання і креативність особистості, особливо юної.

ІV. Популяризація – це забезпечення доступності засвоєння популяризменту різними людьми – шляхом різноманітих засобів популяризації (мистецтва, дидактики, ЗМІ, комп’ютерних засобів відео та аудіопрезентації, демонстрації тощо). Це досягається виконанням принципу вибору доцільної інформаційної форми подання користувачу популяризованих психологічних і педагогічних знань.

V. Популяризація неможлива без здійснення самою особистістю зустрічних зусиль з пошуку, сприймання та активного засвоєння презентованих у доступній і зацікавленій формі складних наукових смислів, знань, умінь, навичок, почуттів – за принципом популяризаційної активності користувачів психологічних і педагогічних знань, їх зацікавленості, мотиваційної, смислової, інтелектуальної, мислительної активності, уяви, фантазування, рефлексії, включення актуальних знань у власний внутрішній індивідуальний досвід, формування індивідуальної особистої компетентності в цих знаннях; популяризація має стимулювати цю активність.

VI. Важливим слід визнати принцип методологічного синтезу, взаємодії наукової, прикладної, практичної і народної психології і педагогіки з встановленням прямих і зворотніх зв’язків між ними, зокрема на рівні системи принципів, методів, форм і видів психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників; слід враховувати тісний зв’язок популяризації з іншими масовими процесами функціонування суспільства, такими як демократизація, ринковізація, інформатизація тощо**.**

VII. Логічним виступає принцип професійної підготовки педагогічних працівників до наукової популяризації психолого-педагогічних знань на основі спеціальних методів, зокрема профілізованих тренінгів, вправ тощо (див. далі).

В ході проведеного дослідження наукова популяризація психолого-педагогічних знань має розглядатися також в контексті становлення ринкової економіки – як специфічна й актуальна форма масової інноваційної діяльності психологів і педагогів, що орієнтована не тільки на професійне психологічне і педагогічне товариство, але і на широкі прошарки працюючого населення країни (молоді спеціалісти, дорослі професіонали, українська інтелігенція, громадяни, керівники різних рівнів, чоловіки і жінки, селяни та міщани тощо). При цьому мають бути враховані відповідні особливості процесу наукової популяризації, такі

як підприємницька привабливість, демократизація, доступність, відповідність вимогам наукового маркетингу в ситуації розгортання ринку психолого-педагогічних послуг (з вивченням потреб населення у цих знаннях, рекламі, задоволенні попиту, розповсюдження тощо) та ін.

Тобто вже зараз можуть бути визначені у попередньому плані такі види і засоби наукової популяризації, як:

а) популяризація через спрямовану на різні прошарки населення інновацію;

б) ринкова популяризація наукової інформації як засіб розповсюдження наукової продукції на ринку праці;

в) логічно здійснювана наукова популяризація через підприємницьку дедукцію, синтез, конкретизацію, систематизацію, інтелект та інші властивості особистості підприємця;

г) популяризація як поетапна раціональна конкретизація психологічного і педагогічного знання за О.Ф.Лазурським, К.К.Платоновим, В.В.Рибалкою [24] тощо;

д) адресна популяризація через демонстрацію та ілюстрацію популярних ідей та їх ролі у підвищенні ефективності праці (відповідні експерименти, результати досліджень у психології праці, інженерній, економічній психології, психології творчості);

е) популяризація через польові експедиції в різні регіони країни та на підприємства;

є) популяризація через адресне дослідження актуальних проблем на замовлення різних категорій бізнесу та менеджменту.

Наукова популяризація здійснюється в основному через літературний, усний та письмовий, формат викладення результатів наукових досліджень, тобто реалізується через різноманітні літературні жанри і стилі мовної та письмової роботи педагогів. Пріоритетність літературних жанрів і стилів, які найбільше підходять для популяризації психолого-педагогічних знань, визначена в ході опитування самими педагогічними працівниками і виглядає наступним чином: науково-популярний жанр (10,2 бали), публіцистика (10 балів), дитяча література (9,7 балів), художня проза (9,1 бал), філософський жанр (9 балів), казка (8,9 балів), історичний жанр (8,6 балів), театральний жанр (8,5 балів), поезія (8,3 бали), фантастика (8,2 бали), фольклор (7,8 балів)), есеїстка (7,4 бали), щоденниковий жанр (7,3 бали), мемуаристика (6,7 балів), епічний жанр (6,6 балів). Кожний з цих жанрів важливий і має свідомо використовуватись відповідно до завдань популяризації.

Найбільш яскраві зразки користування цими жанрами продемонстрували відомі вітчизняні, українські філософи, педагоги і психологи, такі як І. Я. Франко,

М. Я. Грот, О. Ф. Лазурський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, М. М. Амосов, І. А. Зязюн, Ш. О. Амонашвілі, В. О. Моляко, В. Ф. Моргун, А. П. Самодрин, О. А. Бреусенко-Кузнєцов та ін. Зауважимо, зокрема, що перу видатного українського педагога А. С. Макаренка належать не тільки теоретичні праці в галузі освіти, навчання і виховання, але і публіцистичні та художні твори, згадайме лише «Педагогічну поему». Блискучим популяризатором проблем і досягнень кардіології, медичної кібернетики був академік М. М. Амосов, статті якого у науково-популярних журналах і роман «Мислі і серце» вплинули на вибір професії багатьма підлітками і юнаками, до числа яких відноситься і автор цих строк. Досвід майстрів наукової популяризації психолого-педагогічних знань доцільно вивчати й узагальнювати.

Разом з тим важливими виступають сучасні інформаційні, комп'ютерні, дистанційні, відео- та аудіальні засоби наукової популяризації досягнень психології та педагогіки.

Хоча проведене теоретико-методологічне дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, але і на основі отриманих даних можуть бути намічені методологічні засади професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення наукової популяризації психологічних і педагогічних знань. Одним із напрямків даної роботи є розробка відповідного тренінгу розвитку здатності педагогічних працівників до популяризації.

1.3.7. **Методологічні засади розробки тренінгу з розвитку здатності педагогічних працівників до наукової популяризації у системі психологічного супроводу професійної діяльності**

Вихідні методологічні засади побудови тренінгу здатності педагогічних працівників до популяризації психологічних і педагогічних знань містяться у філософських, психологічних та педагогічних працях І. Я. Франка, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, І. А. Зязюна, М. С. Стельмаховича, С. У. Гончаренка, В. Ф. Моргуна, А. О. Бреусенко-Кузнєцова про освіту і педагогічну діяльність.. Особливо продуктивними виявилися похідні від діалектичного структурний, функціональний і рефлексивний підходи І. А. Зязюна у вивченні педагогічної майстерності як вищого прояву педагогічної діяльності вчителя [14]. З позицій діалектики в освітньому процесі слід чіткіше виявляти, у суб'єкт-суб'єктному плані, особистість педагога як провідного суб'єкта освіти і особистість учня (учнів) як ведомого(их) суб'єкту(ів) освіти. Притаманні ним педагогічна і учнівська діяльності мають бути інтегровані, узгоджені між собою всупереч численним чинникам дезінтеграції уроку, заняття,

лекції, семінару, тобто через, так би мовити, технологічне втілення діалектичних законів – єдності та боротьби (врівноваження) суперечностей, заперечення заперечення, переходу кількісних змін у якісні. Для цього доцільно застосовувати синергетичний і особистісний підходи.

І. А. Зязюн виділяв у складі освітньої діяльності вчителя такі педагогічні дії, як: дидактичні, філософського забезпечення освіти (культурологічні, естетичні, етичні, світоглядні тощо), діалектичні, що реалізуються, зокрема, діалогічними діями, дії з розвитку педагогічної майстерності та ін. [10]. Вказані педагогічні дії модифікуються нами в рамках авторської концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості (1989-2023 рр.), що дозволило виділити такі психолого-педагогічні дії, як: дидактичні (духовні), психосоціальні, діалогічні, дії гуманістичного впливу, характерологічні (раціогуманістичного ставлення до світу), інтелектуальні, рефлексивні та світоглядні дії з формування компетентності учня, що диференціально інтегруються в ході освітнього процесу.

Педагогами і психологами мають відпрацьовуватися усі три виміри особистості – діяльнісний, соціально-психолого-індивідуальний («вертикальний») і розвивальний, але особливо через такі базові підструктури особистості педагога і учня, за другим соціально-психолого-індивідуальним виміром структури особистості, як духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика [22].

Відповідно ло цього, нами розроблена загальна універсальна структурно-функціонально-рефлексивна модель уроку (заняття, лекції, семінару) як одиниці аналізу освітнього процесу розвитку особистості учня, в якій концентруються суттєві характеристики освіти в цілому. Ця одиниця циклічно повторюється за поурочним, добовим, тижневим, місячним, четвертним, річним циклами. На основі вказаної універсальної моделі може бути побудований профільний структурно-функціонально-рефлексивний тренінг розвитку педагогічної діяльності вчителя, орієнтованої на ефективне здійснення тієї чи іншої фахової діяльності, в тому числі і популяризації психологічних і педагогічних знань.

Методологічна схема тренінгу або, точніше, тренінгового заняття включає такі педагогічні дії (в межах спільної освітньої діяльності педагога і учня), як:

Підструктура духовності: дидактичні дії педагога, що базуються на духовних цінностях – наукового світогляду, життя, людини, віри, надії, любові, добра, краси та істини і реалізуються через дидактичні принципи, такі як: науковість навчання, виховуючий характер навчання, наочність навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань учнів,

систематичність і послідовність у навчанні, доступність навчання, індивідуальний та особистісний підхід до учнів, ідеї раціогуманізму [1, с. 89];

Дидактичні дії реалізуються передбаченими дидактикою методи і прийоми навчання і виховання, самонавчання і самовиховання.

Підструктура психосоціальності: психосоціальні дії педагога – соціально-психологічні, колективні, групові, рольові, демократичні тощо.

Для їх формування можуть бути використані: соціально-психологічний, груповий тренінг, алгоритм роботи освітянського осередку громадянського суспільствіа як інституту прямої демократії; рефлексивно-історико-рольовий тренінг популяризаційного профілю.

Підструктура спілкування: діалогічні дії педагога.

Це передусім дії здійснення спілкування партнерів – афіліація, комунікація, перцепція, інтеракція, атракція. Власне діалогічні дії доцільно формувати відповідно до раціогуманістичних діалогічних універсалій Г. О. Балла, таких як повага до партнера по діалогу та самоповага, прийняття партнера по спілкуванню, конкордантність, толерантність, активність, робота у спільному культурному полі, результативність діалогу [7].

Цьому сприє застосування соціально-психологічних тренінгів, методу дебатів з рефлексивними елементами популяризаційної спрямованості та ін.

Підструктура спрямованості – гуманістично впливальні дії педагога, такі як: приклад і наслідування, зацікавлення, аргументація і переконання, запитання і відповіді, вправляння, об’єктивне позитивне санкціонування [30].

Гуманістичний вплив педагога на учня формується в умовах мотиваційних тренінгів, виконання вправ на розвиток позитивного іміджу педагога та учня, техніки рапорту, прийомів розвитку інтересу до популяризації психологічних і педагогічних знань, формування зацікавленості і допитливісті учнів.

Підструктра характеру – педагогічні дії з формування в особистості учня позитивних рис характеру, в яких фіксується його ставлення до світу – осмисленості та доцільності, зацікавленості та допитливості, обізнаності й ерудованості, цілеспрямованості і планомірності, працьовитості і продуктивності, почуття любові та життєвості тощо. Важливим завданням педагога і практичного психолога є при цьому робота з акцентуаціями характеру учня.

В даному випадку доцільно використовувати відомі методи виховання, перевиховання, превентивного виховання і самовиховання. Достатньо ефективним є метод виконання доброчинних вчинків (див їх класифікацію у І. Д. Беха в [24]).

Підструктура інтелекту – інтелектуальні педагогічні дії з постановки і розв'язання проблемних ситуацій, завдань, виконання цікавих творчих вправ, розробки фантастичних ідей популяризаційного змісту.

При цьому корисними є численні інтелектуальні тренінги, виконання життєтворчих проєктів з популяризації психологічних і педагогічних знань, система КАРУС В. О. Моляко [24]та комплекс методів активізації творчого мислення – мозковий штурм, синектика, стратегія семикратного пошуку тощо.

Підструктура самосвідомості – рефлексивні педагогічні дії щодо власної та іншої особистості, їх мотивів, смислів, інтересів, знань, умінь, навичок, емоційних регуляторів, популяризаційного спрямування.

Для розвитку рефлексивних здібностей в учня використовуються рефлексивні вправи і тренінги, розроблені Н. І. Пов'якель, М. І. Найдьоновим, Л. А. Найдьоновою та ін., приміром, «рефлексивне коло», «рефлексивний діалог», рефлексивно-історико-рольовий тренінг популяризаційного спрямування тощо.

Підструктура досвіду – світоглядні, компетентнісні дії з формування смислів і мотивів, наукових знань, умінь, навичок, емоційних регуляторів професійної діяльності популяризаційного профілю тощо.

В педагогічній та учнівській діяльності в ході тренінгового заняття мають враховуватися, за допомогою спеціалістів (практичних психологів, медиків тощо) також підструктури:

- **психофізіології (тип темпераменту, функціональна асиметрія роботи півкуль мозоку, психофізичні особливості особистості тощо),**
- **психосоматики,** що передбачають **спільні** дії педагога і шкільного лікаря по підтримці здоров'я учня, дотримання норм здорового способу життєдіяльності, гармонії між психікою та тілом, забезпечення здорового способу життя, психологічного супроводу оптимального функціонування організму вчителів і учнів та підсистем їх організму – серцево-судинної, гематологічної, шлункової, нервової, легеневої, імунної тощо,
- **психогенетики** (одухотворення, раціогуманізація природних інстинктів і безумовних рефлексів, культурний розвиток спадково визначеної поведінки).

Хоча у контролі за останніми вчитель розраховує на допомагу практичних психологів, соціальних педагогів, шкільних лікарів, але певні орієнтири для їх успішного використання містяться у змісті дисциплін, що викладаються вчителями-предметниками – української мови та літератури, історії України, фізичної культури, біології, психології, основ здоров'я та життєдіяльності тощо.

Запропонована методологічна схема тренінгового заняття має в перспективі дороблятися шляхом конкретизації усіх представлених елементів та більш чіткої диференціації загальної освітньої діяльності на педагогічну і учнівську – на основі втілення результатів проведеного дослідження методологічних засад, принципів, методів, форм і видів здійснення наукової популяризації психологічних і педагогічних знань при врахування дії екстремальних умов воєнного стану і особливостей системи психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників.

Література:

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. Житомир: ПП «Рута», Видавн-во «Волинь», 2008. 232 с.
2. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. Москва: Наука, 1988. 520 с.
3. Гірник А. М. Основи психопедагогіки. Київ, 1996.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям, Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. 308 с.
6. Данилюк І. В. Етнічна психологія як галузь наукового знання : історико-теоретичний вимір : монографія. Київ : Самміт – Книга, 2010. 432 с.
7. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / За заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин: В-во «Міланік», 2007. 343 с.
8. Еникеева Д. Д. Популярные основы психиатрии. Донецк: Сталкер, 1997. 432 с.
9. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : Наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
11. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників: монографія (друге видання). Київ: ДКС-Центр. 2018. 376 с.
12. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін..: Підручник. 3-тє вид., стереотип. Київ: Либідь, 2006. 536 с.
13. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2017. 188 с.
14. Педагогічна майстерність:Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
15. Популярная психология для родителей / Под ред. А. А. Бодалева. Москва: Педагогика, 1988. 256 с.
16. Популярная психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов пединститутов / Сост. В. В. Мироненко. Москва: Просвещение, 1990. 399 с.
17. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
18. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред.. Ю. Л. Трофімова. 6-те вид., стереотип. Київ: Либідь, 2008. 560 с.
19. Психопедагогіка і життя : науково-популярний щорічник. Редакційна колегія: Рибалка В. В. (гол. ред..), Лук'янова Л. Б., Панок В. Г., Ігнатович О. М., Корнієнко І. О., Романовська Д. Д. № 1, 2020 рік та № 2, 2021 рік. Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, УНМЦППСР НАПН України, 2022. 280 с.
20. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За ред. Г. О. Балла. Київ: ІПППО АПН України, 1998. 160 с.
21. Рибалка В.В. Психологічний супровід становлення демократичної школи / *Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція).* Практичний посібник / авт. кол. В. Г. Панок (вступ, післямова), І. В. Марухіна (розд. 1), В. В. Рибалка (розд. 2), В. М. Горленко (розд. 3), Д. Д.

Романовська (розд. 4), В. В. Предко (розд. %), С. К. Шандрук (розд. 6), М. В. Саврасов (розд. 6), Н. В. Сосновенко (розд. 7); За наук. ред. В. Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2022, 192 с. . С. 22-36.
22. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності: методичні рекомендації. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. 160 с.
23. Рибалка В. В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. 208 с.
24. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняний психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
25. Рибалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства: метод. посіб. / за ред.. В. В. Рибалки. Київ: ТАЛКОМ, 2019. 280 с.
26. Рибалка В. В. Філософія уроку як психолого-педагогічної одиниці аналізу освітнього процесу з розвитку особистості // Психологія і особистість. Науковий журнал, №2 (24), 2023. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Полтава – Київ, С. 127-158. 2,0 др. арк.
27. Стельмахович М. Г. Народна дидактика. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1985. 48 с.
28. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : ІЗМН, 1997. 232 с.
29. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теорія и практика обучения; Пер. с англ.. / Под ред.. Н. Ф. Талызиной Москва: Педагогика, 1984. 472 с.
30. Татенко В. О.Соціальна психологія впливу: Монографія. Київ: Міленіум, 2008. 216 с.
31. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г.Кременя. Київ: Педагогічна думка. 2008. 472 с.
32. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 744 с.
33. Харарі Ювал Ной. Людина розумна. Історія людства від минулого до майбутнього. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2018. 544 с. (Науково-популярне видання).
34. Шарден П. Т. де . Феномен человека. Москва: Наука, 1987. 240 с.

Едуард Помиткін

1.4. Професійна самореалізація педагогічних працівників

1.4.1. Професійна самореалізація педагога як потреба розвитку особистості

Термін «реалізація» походить від латинського слова «realis» і в філософському розумінні визначається як здійснення будь-чого, втілення в життя певного плану, проекту, ідеї, намірів тощо. Психологічний контекст поняття трактується як збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей [33].

Ідея самореалізації особистості зародилася у філософських системах минулого (Аристотель, Ф. Бекон, Л. Фейєрбах, Гегель та ін.).

В українській філософській спадщині самореалізацію розглядали як практичну діяльність, що спрямована на розкриття суті людини, пошуки нею сенсу життя, виконання вищого призначення, виявлення і розвиток власних потенціалів (М. Бердяєв, В. Винниченко, І. Зязюн, М. Коцюбинський, Г. Сковорода, Л. Українка).

У ідеях гуманістичної психології самореалізація ототожнюється з самоактуалізацією людини, сенсом її буття [19]. Цей сенс може бути вітальним (біологічне «Я»), соціально зорієнтованим (соціальне «Я») або духовним (духовне «Я» особистості).

Однією з найвідоміших зарубіжних психологічних концепцій, що описує різні рівні самореалізації, є теорія мотивації А. Маслоу. До складу людських потреб вчений включав потреби фізіологічні, потреби у безпеці, у любові та приналежності до людської спільноти, в оцінці та повазі, а також потреби самоактуалізації (реалізації потенцій, здібностей і талантів людини). Незадоволені потреби призводять до психічних розладів, неврозів.

Слід визнати, що ця частина теорії мотивації А. Маслоу широко використовується не тільки у психологічних дослідженнях, але й у галузях економіки, менеджменту, правознавства, управління персоналом, що свідчить про її достатню універсальність, спроможність пояснити мотиви поведінки значної кількості людей. Разом з тим, твердження, що вершинною потребою особистості є потреба у соціальній самоактуалізації видається дещо сумнівним.

До його заперечення, зокрема, призводить розуміння людської історії не тільки як історії безперервних війн та політичних маніпуляцій, але й як процесу розвитку самої людини, її удосконалення та духовного зростання. Саме цей аспект історії, на жаль, найменшою мірою висвітлений у шкільних підручниках.

Якщо ж поставити запитання про найвищі досягнення людства, то, безперечно, відповідь має містити саме те, що підносить людину над усім тваринним світом планети – людяність, духовність, які мають стати основним предметом психологічного пізнання.

У своїх більш пізніх працях А. Маслоу розподіляв психологію на 2 види: дефіцитарну та буттєву. Дефіцитарна психологія зосереджує увагу на вивченні поведінки, метою якої є задоволення природних потреб людини (голод, біль, страх). Буттєва психологія, навпаки, вивчає метамотивацію, поведінку людини та її переживання на стадії найвищої усвідомленості. Буттєві цінності – істина, доброта, краса, цілісність, дихотомічна трансцендентність, досконаліть, справедливість, описані А. Маслоу, ідентичні цінностям духовним. Важливим показником особистісного зростання вчений вважав буттєву любов – любов до сутності іншої людини, її життя, любов, яка не прагне до володіння своїм предметом, а цінує найкраще, що є в іншій людині. Буттєва любов викликає вершинні переживання, її описують тими ж піднесеними словами, які використовують при описах глибинних релігійних переживань.

Розгляд духовного аспекту людської історії спрямовує нашу увагу до взірців зовсім не стандартної поведінки та мотивації, яка не є типовою для більшості. В чому ж психологічні витоки цієї поведінки? Узагальнені результати дослідження життєвих шляхів духовних подвижників в історії людства дозволяють стверджувати, що мотиви їх поведінки виходять за межі біологічних інстинктів і соціальних орієнтирів, притаманних більшості. В основі мотивації особистості з високим духовним потенціалом є мотиви духовного самовдосконалення (відтворення прекрасного та досконалого у собі), служіння (допомоги потребуючим, примноження добра), мудрості (пошук і примноження істини), праведності (дотримання духовних принципів, відтворення гармонії у власному житті) та святості (прийняття та виконання духовної місії, духовне подвижництво) (рис. 1.4.1). Розглянемо ці мотиви детальніше.

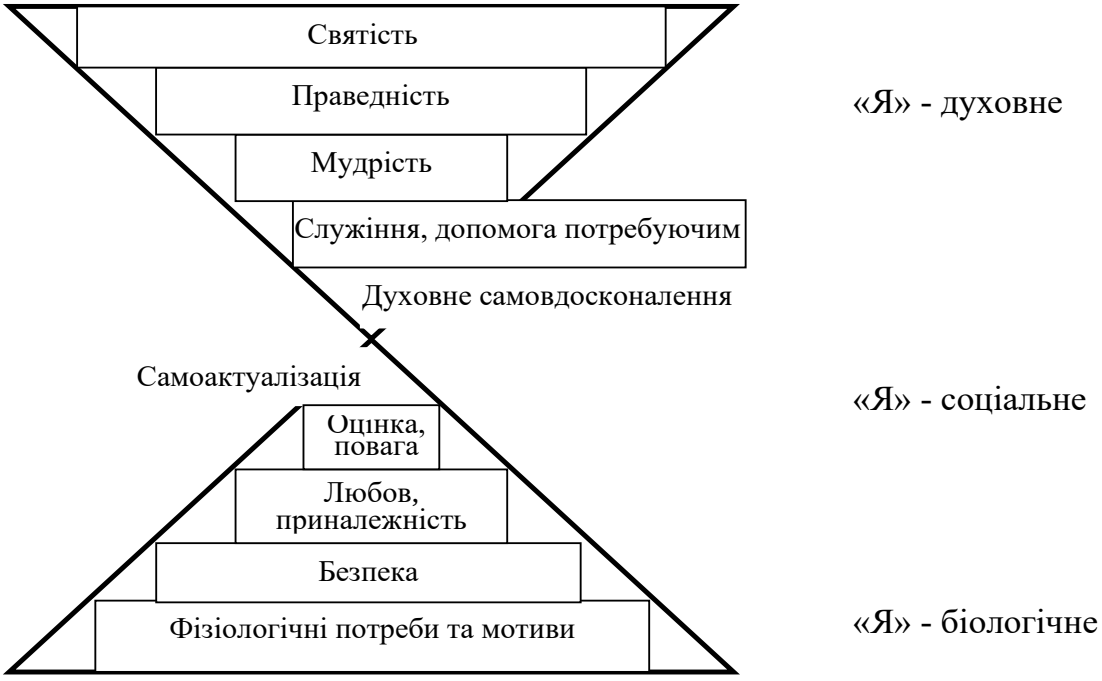


Рис. 1.4.1. Мотивація духовного розвитку особистості, побудована на основі піраміди потреб за А. Маслоу.

Виникнення мотивів духовного самовдосконалення іноді є процесом, детермінованим із-зовні, а іноді – результатом внутрішніх перетворень. Як зазначив С. Гроф, «буває, що «нормальна» людина із здивуванням і занепокоєністю помічає у своєму внутрішньому світі іноді раптові, іноді поступові зміни. Вони можуть настати після смуги розчарувань або після емоційного шоку, такого, як втрата улюбленої рідної людини або близького друга. Але нерідко зміни відбуваються без особливих причин у період насолодження міцним здоров'ям та добробутом. Вони починаються з відчуття незадоволеності, неповноти, коли людині здається: «Щось упущено». Це «щось» є нематеріальним та невизначеним, навпаки, воно ілюзорне, його неможливо описати словами.

До подібного стану додається в різній мірі почуття нереальності та порожнечі звичайного життя. Особисті справи, які раніше поглинали всю увагу та інтерес, психологічно начебто відходять на другий план, втрачають свою важливість і цінність. Виростають нові проблеми. Індивід намагається зрозуміти витоки та мету життя, задається запитанням, чому так багато речей він сприймав на віру. Наприклад, яке значення мають його особисті страждання та страждання інших людей? Про яку справедливість можна казати, якщо так багато нерівності в долях людей?» [3, с. 44-45].

Пошук відповідей на найважливіші життєві питання є свідченням психологічної «дорослості», зрілості особистості. Мотиви духовного

самовдосконалення є виявом свідомої волі, спрямованої на перетворення себе у відповідності до ідеального «Я», досягнення нових вершин у різних життєвих сферах. Значною мірою трансцендентні уявлення про досконале, ідеальне визначають життєвий шлях людини.

У випадку хибності ідеалів і цінностей, самовдосконалення має деструктивний вектор. Тоді людина вдосконалює шкідливі для себе та оточуючих навички, моделі поведінки. Наприклад, злодій може вдосконалювати свою майстерність відмикання сейфів, а маніпулятор - власну здатність підкорення своїй волі інших людей.

На противагу цьому людина, яка прагне до духовної самореалізації, проявляє відповідальність за власне життя, спрямованість своєї поведінки та діяльності, життєтворчості у напрямі Краси, Добра та Істини.

У віковому вимірі потреба у самовдосконаленні проявляється несвідомо ще в ранньому дитинстві, коли природа спонукає дитину безліч разів повторювати ті ж самі дії, доводячи прості навички до досконалості, опановуючи власне тіло. Надалі підліток починає звертати все більше уваги на своє відображення в дзеркалі, пропорції тіла. Хлопці намагаються збільшити м’язи, а дівчата використовують косметику для покращення власної привабливості. В юності з розвитком свідомості та самосвідомості духовне самовдосконалення може перетворитися в усвідомлену потребу особистості, коли вона прагне покращити характер, позбутися шкідливих звичок, стати більш свідомою, розвинути волю тощо.

Коли людина впевнено йде шляхом духовного самовдосконалення, вона хоче поділитися своїми знахідками та відкриттями з іншими. Так формується мотивація служіння, допомоги потребуючим, яка є відображенням ідеальних уявлень людини про Добро, спонукає особистість до присвяти власного життя життю ближніх, до пошуку адекватних методів і засобів допомоги нужденним. Дієва допомога може бути не тільки матеріальною: іноді для людини є життєво необхідні добре слово, погляд, позитивна емоція.

Мотиви служіння, допомоги потребуючим зумовлюють відповідальність людини, передусім, по відношенню до інших, до світу в цілому. Якщо людина не відчуває себе потрібною хоч для когось, життя видається їй позбавленим сенсу. Так втрата близьких, друзів сприймається як одне з найважчих життєвих випробувань.

Показовою у плані самовідречення є клятва Бодхисаттви, яка зазвичай виголошується на завершення буддійських церемоній і є вираженням і підтвердженням щирого прагнення жити заради блага всіх:

«Наскільки б не були незчисленні живі істоти, присягаюся, що всі вонибудуть врятовані!

Наскільки б не були незчисленні мої недоліки, присягаюся, що викореню їх усі!

Якою б незбагненною не здавалася Дхарма, присягаюся, що спіткаю її!

Яким би незбагненним не здавався стан Будди, присягаюся, що досягну його!»

У віковому вимірі мотивація служіння, допомоги потребуючим може виникати як наслідок отримання дитиною любові та турботи від батьків, рідних, коханих людей. Накопичення достатньої кількості цієї позитивної життєвої енергії призводить до виникнення потреби її передачі іншим. Так, стаючи батьками, чоловіки й жінки намагаються передати дітям найкраще, що отримали від своїх батьків. Надалі, з розвитком свідомості людина може осягнути, що увесь світ — її сім'я, яка може потребувати посвяти та служіння.

Допомагаючи іншим, людина нерідко припускається помилок, може нав'язувати свою допомогу, що сприймається як «ведмежа послуга».

Прагнення передбачати наслідки власних слів і дій спрямовує особистість на осягнення мудрості.

Мотивація мудрості зумовлює прагнення до постійного самопізнання та збагачення знань, пошуку найціннішої інформації, осмислення подій власного життя та життя оточуючих, упорядкування та усвідомлення життєвого досвіду. Показовою в цьому контексті є притча про царя Соломона, який замість слави, багатства та всяких гараздів попросив у Бога мудрості. У результаті він отримав і мудрість, і багатства, і безліч інших благословень. Для набуття мудрості вік людини та розмаїття її досвіду не є визначальними — важливішим є здатність до осмислення досвіду, свідомого ставлення до життя. Так, і в похилому віці деякі люди не бачать причинно-наслідкових зв'язків між подіями, скаржаться на незрозумілу долю. Для інших — кожна подія, кожна зустріч несе сакральний зміст, все існуюче складається в єдиний візерунок життя. Мудра людина робить якнайменше життєвих помилок та здатна ділитися своєю мудрістю з тими, хто готовий до її сприйняття.

Розвиток духовного потенціалу особистості відбувається також завдяки орієнтації на такі мотиви як **праведність** і **святість.** Під праведністю (від «правильності», «правоти», «правди») розуміють здатність жити за законами совісті, простоти й відвертості, дотримання людиною загальнолюдських принципів існування. У релігійному розумінні праведність співвідноситься з уникненням гріха. Мотиви праведності сприяють реалізації ідей Краси, Добра та Істини у повсякденному житті людини, спонукають до гармонізації особистого

життя з життям Природи, Всесвіту, спрямовують слова, вчинки та дії в русло духовних цінностей, загальнолюдської моралі.

Праведність особистості робить її гідною для наслідування не тільки сучасниками, але й прийдешніми поколіннями. Основи праведності прописані в усіх релігійних і світських законах людства, починаючи від перших скрижалей Моїсея (які він розбив перед натовпом), 10 Заповідей на інших скрижалях, світських законів Гортини (Кріт), настанов Ісуса Христа. Аналіз змісту вищих духовних настанов різних часів і народів показує їх приблизну тотожність, орієнтованість на побудову людського життя на засадах Краси, Добра, Істини та Любові. Наприклад, у повчаннях князя Київської Русі Володимира Мономаха (1053-1125) поєднуються уявлення про фізичне, душевне та духовне самовдосконалення людини таким чином:

«Стався до інших так, як хочеш, щоб ставилися до тебе.

Зміцнюй тіло й душу, просвітлюй розум.

Будь завтра кращим, ніж ти є сьогодні.

Не давай сильним принижувати слабких.

Не залишай хворих, не забувай про бідних.

Не май гордині ані в розумі, ані в серці.

Пізнавши все добре, пам’ятай, а чого не знаєш — тому навчайся.

Живи для Батьківщини та люби людство».

У процесі соціалізації людини кількість законів, норм, конституцій різних країн постійно зростала, тим самим віддаляючи людину від основного закону Творіння — Любові. Тому, на відміну від соціальної правової орієнтованості, людина, яка дотримується праведності, орієнтується на вищі закони, записані на «скрижалях людського серця», що проявляються в совісті.

Поняття святості у мовному обігу вживають, найчастіше у таких словосполученнях як «свята людина», «свята любов», «свята відданість», «святе життя», «святе Письмо», «святий обов’язок», «свята правда». Близькими до нього є також поняття «освята», «посвята», «присвята». Поняттям святості характеризують найбільш високий ступінь самореалізації духовного потенціалу, коли людина свідомо присвячує свою долю служінню Богу, людям і перетворює власне життя на духовний подвиг. На цьому шляху праведність є попереднім етапом, коли виконання певних правил, настанов і принципів життя призводить до якісно нових перетворень особистості — переходу до духовної свідомості, постійного усвідомлення власного духовного «Я».

У народних і релігійних традиціях різних країн світу святі подвижники зображуються з яскравим світлом над головою — аурою, яка має різні кольорові

відтінки. Як правило блакитний символізує рівень духовного вчительства, білий — чистоту та досконаліть золотий — святість. У деяких релігійних традиціях канонізація (визнання праведника святим) відбувається ще під час життя, а у християнській традиції — після смерті людини.

Оскільки свята людина відчуває відповідальність не тільки за себе, але й за ближніх, долю людства — досягнення святості пов'язують з усвідомленням абсолютної єдності або всеєдності (В.С. Соловйов). Наприклад, Патанджалі, вважав вищим результатом духовної практики досягнення «ізольованої Єдності», коли сили природи більше не мають влади над «Я». Саме тоді «Чиста Духовна Свідомість приєднується до Єдиного Першоджерела». Цей рівень характеризується просвітленням (у буддизмі — Нірваною), піднесенням свідомості й розвиненими духовними здатностями. Духовний потенціал у людині стає настільки актуалізованим, що перетворює навіть структуру людського тіла. Так, мощі святих, століттями залишаючись нетлінними, допомагають зціленню хворих.

Розглядаючи взаємозв'язок провідних мотивів особистості з особливостями її інтелектуальної діяльності, слід зазначити, що кожний рівень потреб і мотивів задає спрямованість усіх інтелектуальних процесів: сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, уяви.

Так, якщо для людини найактуальнішими є фізіологічні потреби — увага, думки та уява спрямовуються на пошук можливостей їх задоволення (де поїсти, поспати, як відпочити?). Людина шукає відповідні можливості, думає про них, уявляє якими вони можуть бути. Ці думки з'являються найчастіше та мають найбільшу тривалість і інтенсивність. У випадку незадоволеності фізіологічних потреб людина не може зосередитись на чомусь іншому.

Актуальність соціальних потреб зумовлює спрямованість інтелекту на пошук можливостей самоствердження, здобуття влади, поваги, слави і т.п. Якщо ці потреби не задоволені, людина виглядає стурбованою, напруженою, заклопотаною власним іміджем.

Домінантність духовних потреб зумовлює спрямованість мислення та інших інтелектуальних процесів на пошук духовно значущої інформації, засобів самопізнання та можливостей духовного самовдосконалення, реалізації духовного потенціалу, побудови життєвого шляху на основі Краси, Добра, Істини, Любові, допомоги іншим у процесі життєтворчості**.** При цьому думки, зумовлені фізіологічними та соціальними потребами, не зникають, але втрачають свою вагомість так само, як втрачають актуальність задоволені на певному рівні дефіцитарні потреби.

Особистість, яка піднеслася на рівень задоволення духовних потреб, влаштовує свої життєві умови таким чином, щоб задовольнити дефіцитарні потреби було не важко («Кесарю — кесареве, а Богу — Боже»). Здійснюючи свідомий контроль власних думок і емоційно-почуттєвих станів, вона не дозволяє невгамовним бажанням заполонити свій розум і дотримується в усьому «золотої середини». Наявність духовної мотивації (мотиви духовного самовдосконалення, служіння, мудрості, праведності та святості) має розглядатися як свідчення актуалізації духовного потенціалу особистості. Особливо це важливо для педагогічної діяльності.

Професійну самореалізацію вчителя Нової Української Школи доцільно розглядати як процес свідомого розкриття і втілення особистісного потенціалу в умови професійної діяльності. Важливо, що процес самореалізації зумовлений не зовнішніми мотивами, які перебувають поза особистістю (гроші, кар'єра, престиж, чужа воля та ін.), а її внутрішніми потребами та прагненнями.

1.4.2. Самореалізація та наставництво педагога

Самореалізація особистості є, безумовно, результатом її природного, соціального та духовного розвитку.

Наставництво – це вид взаємин між представниками різних поколінь, в яких досвідчена людина (наставник) передає знання, досвід та мудрість людині з меншим досвідом (вихованцю), удосконалюючи водночас свої навички наставництва.

Стати наставником означає заслужити авторитет і довіру, які необхідні для передачі учням власного життєвого досвіду. Як формується прагнення до наставництва? У які життєві періоди воно виникає найчастіше? Що саме дорослі мають передати молоді?

У загальному розумінні – навчання та виховання має допомогти дітям оволодіти мистецтвом правильно побудувати життя, взяти на себе відповідальність за себе і світ, у якому ми живемо. Для цього слід допомогти молоді осягнути життєві смисли, сформувати власну систему цінностей.

Засобами передавання досвіду стають виховання, навчання, наставництво та творча співпраця.

Характерною ознакою наставництва є те, що ці стосунки будуються не на формальній, а на дружній основі. При цьому різниця у віці ніби нівелюється спільним прагненням здійснити передачу життєвої мудрості.

Що спонукає людину здійснювати наставництво? Якими є її внутрішні та зовнішні мотиви?

З часом, коли педагог досягає певних вершин професіоналізму, це позначається активізацією соціальної відповідальності, потребою спілкуватися з молоддю, передавати власні знання, досвід. Передаючи власний досвід, педагог може пригадувати, як виховували його, а отже отримує емоційне задоволення, повертаючись у роки дитинства та юності.

Особливо актуальною ця потреба стає з віком. Близько 50-річчя усвідомлення життєвого досвіду сприяє формуванню нової чесноти - мудрості. Людина відшукує нові закономірності, гортаючи сторінки Книги життя, дедалі більше оволодіває здатністю прогнозувати, передбачати події та поведінку інших. Нові здібності потребують відповідних форм самореалізації і наставництво надає саме таку можливість.

Важливо, щоб самореалізація через наставництво спиралася на життєві досягнення наставника. Зріла людина має зробити зрілий життєвий вибір: чим наповнити своє майбутнє – творчими здобутками, здобуттям і передачею мудрістю або буденністю та поступовою втратою фізичних і духовних сил. В античній Греції 60-річчя вважали віком філософів - у цей час творча особистість може поділитися з людством найціннішими надбаннями власного духовного та соціально-культурного досвіду.

У період зрілості більшість педагогів вже мають сім`ї, досягли певних рівнів самоактуалізації у професійному зростанні. Вони бачать смисл життя у вихованні дітей, побудові кар`єри, облаштуванні власної оселі тощо.

У людини літнього віку ці смисли значною мірою вже реалізовані. Діти виросли, кар`єра позаду, а матеріальні потреби вже не такі значущі. Вона може перейти до більш глибинних смислів людського існування. На думку В. Франкла, людина, її прагнення та діяльність насправді спрямовані на щось чи когось у зовнішньому світі. Це і становить той смисл, здійснення якого для людини є істинним. Знаходження цього вищого смислу є головним мотивом її життя (Франкл В., 1990). Розкриваючи у собі цю істину літні люди бачать смисл у тому, щоб:

- Пізнавати себе і світ
- Бути носієм правди
- Стверджувати добро
- Знаходити нові смисли життя
- Розвивати творчість
- Реалізувати свій духовний потенціал
- Надихати інших тощо.

Знаходження смислів у явищах і подіях - ознака мудрості. Досвід літніх людей зберігає чимало подій, і тому пошук смислів є для них природнім процесом, що дозволяє примножувати мудрість. Для літньої людини особливо важливо те, що смисл життя надає життєвих сил, допомагає долати втому і депресію, висвітлює горизонти майбутнього.

Минають роки і десятиліття, змінюються умови життя людини на Землі. Однак у будь-які часи усвідомлення своїх життєвих смислів допомагає втриматися у хвилях зовнішніх змін і залишитися собою, що надихає молодь до наслідування.

Самореалізація особистості у пенсійному віці також має свої особливості. Близько 65 років, коли трудову діяльність у більшості закінчено, відбувається різке уповільнення темпу життя. Збільшення вільного часу може активізувати відчуття своєї непотрібності. До того ж, у багатьох людей цього віку є ті чи інші хронічні захворювання. Настає час прийняти життя як власну цілісну історію, не відкидаючи епізодів, що видаються невдалими, не звинувачуючи себе та інших. Криза спустошеності посилює відчай від неможливості розпочати життя знову. І навпаки, наповненість спогадів позитивними емоційними переживаннями сприяє виникненню почуття задоволення від виконання власної життєвої місії. У цьому розумінні наставництво – це спосіб підтвердити свою потрібність і корисність.

Близько 72-74 років зазвичай посилюється почуття відповідальності за майбутнє - як своє, так і людства в цілому. Людина потребує уваги та спілкування з дітьми, онуками і правнуками, намагається встановити й підтримувати єдність між поколіннями та нерідко виступає миротворцем завдяки своєму авторитету. Наставництво допомагає підтримати власний авторитет, особливо коли діти і онуки є свідками поважного ставлення до літньої людини з боку її професійних колег (Помиткін Е.О., 2005).

З віком для більшості духовні цінності стають особливо важливими, адже мудра людина навчається краще відокремлювати головне від другорядного. До духовних цінностей відносять цінності **гуманістичні, естетичні, екологічні,** цінності **пізнання, самовдосконалення** та **самореалізації**. Як проявляється їх сформованість?

Сформованість гуманістичних цінностей знаходить прояв у доброзичливому, емпатійному ставленні до людей, бажанні особистості приносити користь оточуючим, інтересі до прикладів гуманізму в історії людства, здатності відрізняти справжній гуманізм від показного.

Про високий рівень сформованості естетичних цінностей особистості свідчить стійке бажання сприймати та створювати прекрасне, інтерес до проявів

краси у творах мистецтва, у природі, в людській особистості, схильність до відшукання прекрасного у явищах світу, характері людей, почуття захвату, «співзвуччя» з прекрасним.

Сформованість екологічних цінностей відображається в бажанні захистити природу від руйнівної людської діяльності, інтерес до інформації щодо екологічного стану природи, критичне ставлення до науки і техніки, які використовуються для пригнічення природи та маніпулювання людиною, схильність до пошуку шляхів виходу з екологічної кризи, участь у заходах, які спрямовані на покращання екологічного стану природи, почуття єдності з природою тощо.

Сформованість цінностей самопізнання зумовлює бажання людини вивчати свій внутрішній світ, проявляти інтерес до власної сутності, до методів самопізнання, потребу у самоусвідомленні своєї природи, духовного «Я», здатність до усвідомлення власних позитивних якостей та якостей, що заважають духовному зростанню, здатність до визначення власних здібностей, вподобань тощо.

Про високий рівень сформованості цінностей саморозвитку свідчить бажання людини різнобічно покращувати себе, інтерес до методів самовдосконалення, готовність змінювати себе, особистісна здатність накреслювати та виконувати власну програму самотворення, почуття задоволення від внутрішнього прогресу.

Нарешті, сформованість цінностей самореалізації особистості віддзеркалюється у бажанні знайти у соціумі власне місце для принесення максимальної користі, реалізації своїх творчих можливостей, інтерес до прикладів самореалізації високодуховних людей в історії людства, схильність до розгляду своїх ідей, планів з точки зору своєї життєвої місії, прагнення наповнювати кожен день важливим змістом, до реалізації себе у різних видах діяльності, почутті відданості своїй справі.

Однією з головних суперечностей сучасності є прискорений розвиток технологій на відміну від розвитку самої людини. Сучасна молодь суттєво відрізняється від попередніх поколінь своєю обізнаністю та зануреністю у віртуальну реальність.

Зазвичай літні люди не встигають опановувати техніку та технології, які постійно змінюються. Однак вони є носіями системи вічних цінностей, які були апробовані багатьма поколіннями наших попередників. Саме ці загальнолюдські духовні цінності є основою продовження життя на планеті.

Де саме може здійснюватися наставництво молоді? Звичайно, не тільки в системі формальної освіти. Першими наставниками дитини мають бути її батьки. Батько і мати передають свій досвід через виховання, навчають дітей правилам гідного життя. Однак батьки не можуть навчити дитину професійним навичкам у будь-якій сфері.

За межами сім`ї генеративна діяльність відбувається насамперед в дошкільних і шкільних закладах; позашкільних дитячих установах (музичні, художні студії, школи, гуртки; спортивні секції, будинки дитячої творчості, театри, музеї, екскурсії, літні табори тощо).

Особливо ефективним є досвід наставництва, коли на одній території поряд з Будинком для літніх людей розташовують дитячий заклад. Тим самим створюються сприятливі умови для організації невимушеної взаємодії між поколіннями.

Наставник може переймати на себе чимало ролей - тренер, довірена особа, друг, провідник, слухач, партнер, натхненник, учитель.

Чи кожна літня людина може бути наставником? Звичайно, ні, бо окрім бажання, знань і досвіду для наставництва необхідні певні особистісні якості. Які саме? Серед них:

- Здатність до встановлення довірливих стосунків з вихованцем;
- Здатність бачити сильні та слабкі сторони учня;
- Вміння слухати і вміння аргументовано переконувати;
- Вміння ставити запитання, які сприяють усвідомленню головного;
- Мистецтво позитивної критики;
- Ефективне використання часу взаємодії;
- Тактовність, терпіння, доброзичливість і повага до чужої таємниці.

Звичайно, справжній наставник має бути зразком для наслідування. Тоді він стає для молодої людини авторитетом на все життя.

Серед найбільших перешкод у процесі наставництва є прагнення наставника до самоствердження, моралізаторство, нав`язування свого світогляду. Прагнення до самоствердження призводить до суперництва з учнем або ж до сліпої підкори вихованця, який так і не стане особистістю.

Моралізаторство є найменш ефективним засобом впливу, оскільки не викликає позитивних емоцій інтересу і натхнення, а призводить до нудьги та розчарування.

Нав`язування власних світоглядних позицій і переконань свідчить про неповагу наставника до вихованця, адже справжній майстер не веде учня своїм шляхом, а допомагає віднайти власну життєву траєкторію. За такого підходу

учень стає повноцінною і самостійною особистістю, здатною до прийняття важливих життєвих рішень.

Таким чином самореалізація особистості на різних етапах життєвого шляху набуває індивідуальної своєрідності. Після досягнення високого рівня професіоналізму вона втілюється у наставництві, що є особливо притаманним педагогічній професії.

Стати наставником означає заслужити авторитет і довіру, які необхідні для передачі власного життєвого досвіду наступним поколінням. Самореалізація через наставництво має спиралася на життєві досягнення наставника, його досвід і мудрість. Навчання та виховання мають допомогти дітям оволодіти мистецтвом правильно побудувати життя, взяти на себе відповідальність за себе і світ, у якому ми живемо. Для цього слід допомогти молоді осягнути життєві смисли, сформувати власну систему цінностей.

1.4.4. Миротворча освіта як предмет професійної діяльності вчителя

Внаслідок нападу Російської Федерації на Україну відбулася поляризація світу, що сприяло самовизначенню на користь добра і миру або зла та ворожнечі як на рівні націй і народів, так і для кожної особистості. Але попри розуміння вічної боротьби добра і зла, перед багатьма людьми на планеті постали запитання: невже війна є невід`ємною умовою розвитку цивілізації за всіх часів? Як у сучасному цивілізованому світі взагалі можлива така жорстокість і ненависть? Як може статися, що вчорашні кмітливі і допитливі діти, які сиділи за шкільними лавами, сьогодні виконують завідомо злочинні накази? Коли нарешті історія людства залишить в минулому війни як ознаку власної неповноцінності та нездатності досягати згоди?

Відповіді на ці запитання маємо, передусім, отримати з історії цивілізації. Перші випадки вбивства людиною собі подібних знайшли відображення на сторінках стародавніх рукописів, які стали основою народних міфів і легенд, філософських вчень, релігійних систем різних народів. Так, у книзі Буття перше вбивство вчинив Каїн – по відношенню до свого молодшого брату Авеля під впливом ревнощів та заздрощів [20].

Історію масових вбивств і появу війн у стародавніх літературних джерелах пов`язують зі зростанням технологічної могутності людства та недостатнім розвитком особистісного потенціалу людини, її моральності та духовності. Унікальна за своїм змістом Книга Єноха, яка була з часом вилучена з Біблії, повідомляє про те, що у найдавніші часи 200 наглядачів за розвитком людства

відійшли від виконання своїх обов`язків. Вони спокусилися гарними жінками, а натомість батькам жінок передали досі невідомі технології, серед яких мистецтво виготовлення мечів, ножів, щитів, панцирів та інших знарядь масових вбивств [8]. Ця подія також знайшла відображення в образі змія, що спокусив Єву, а через неї і Адама слідувати шляхом культивування знань, а не шляхом збереження життя на планеті.

Подібні описи ми зустрічаємо і в символізмі давньогрецьких міфів. Зокрема, Прометей намагався дати людям вогонь (небезпечні знання, технології), але був покараний за свій намір, оскільки люди не були готові до безпечного використання технічних інновацій.

На неприпустимість технологічного розвитку людини за рахунок духовно-моральної деградації здавна вказували видатні філософи, психологи та педагоги. Так, Піфагор виховуючи молодь у своїй славнозвісній школі, був проти надання знань тим, хто не має честі та гідності, у кого не сформовані духовні цінності. Інакше бездуховна людина за допомогою знань буде знищувати спочатку інших, а потім і саму себе [36], [48].

Платон вважав, що в основу повноцінної освіти мають бути покладені 3 духовні цінності – краси, добра та істини. За цією умовою відбувається розвиток, а не деградація людини та людства [48]. Учень Платона, Сократ, продовжуючи ідеї свого вчителя, радив випробовувати будь-які знання потрійним фільтром. Перший фільтр – Правдивість. Якщо інформація неправдива, чи варта вона уваги та витраченого життєвого часу? Другий фільтр – Доброчесність. Якщо отримання знань принесе зло замість добра, чи потрібні такі знання? Третій фільтр – Корисність. Чи дає людині отримана інформація справжню користь? Користуючись наведеним принципом оцінки знань, ми також можемо визначати наскільки предмети, що вивчають учні та студенти, сприяють миру на Землі.

Засновник експериментальної психології Вільям Джеймс пов`язував освіту з розвитком особистості. Він бачив витоки людської поведінки у взаємодії трьох внутрішніх ідентифікацій: «Я» духовного, «Я» соціального та «Я» біологічного [50]. Біологічне, тваринне «Я» керується інстинктами самозбереження, продовження роду, розширення територій. Війна для нього перевірений і виправданий засіб самореалізації.

Для «Я» соціального важливим, передусім, є ставлення інших: визнання, повага, оцінка, прихильність. З цієї позиції війна може розглядатися як засіб змусити ворогів поважати нас, рахуватися з нами, визнавати наші права та нашу гідність. Духовне «Я» керується усвідомленням єдності з іншими: людьми, світом, усіма живими істотами. Звідси походить розуміння, що Всесвіт - єдиний

Організм, в якому кожен виконує свою важливу роль. Життя кожної клітини цього організму залежить від інших. Таким чином ідентифікація з духовним «Я» зумовлює ставлення до інших, як до себе. Керуючись духовним «Я», людина не поділяє оточуючих на «своїх і чужих», друзів і ворогів. Більше того, вона може відчувати чужий біль як власний, і радіти, коли радісно на душі в інших. Отже їй немає з ким, і немає за що воювати.

Таким чином, розвиток духовного «Я» особистості є провідним психологічним механізмом, що має бути покладений в основу миротворчої освіти. Тільки маючи мир у власному внутрішньому світі, людина може проявляти його по відношенню до інших.

Наведені ідеї перегукуються з психологічними поглядами М. Я. Грота, який вважав, що людина містить у собі дві енергії: нижчу, тваринну, вузько індивідуальну і тому егоїстичну; другу – вищу, безпосередньо людську, розумну, ворожу егоїзму та чистому індивідуалізму. З цією другою енергією вчений пов'язував можливість моральної діяльності та духовної досконалості людини [3].

Представники гуманістичної психології також відстоювали ціннісний характер науки та освіти. Зокрема, у книзі «Нові рубежі людської природи» А. Маслоу зазначав: «Я переконаний, що позбавлена цінностей, ціннісно нейтральна модель науки, не досліджена нами від фізики, хімії та астрономії, де необхідно забезпечити чистоту даних і одночасно відсторонити церкву від наукових частин, абсолютно не підходить для вивчення життя. Ще більш драматичною виявляється неприйнятність науки для виявлення питань, що виникають у людини, де врахування особистих цінностей і цілей, намірів і планів відіграє вирішальну роль у розумінні людей… [26].

Вочевидь, для встановлення миру на планеті необхідно змінити освітні пріоритети на такі, які унеможливлять насильство [35]. Саме на цьому неодноразово наголошував видатний український вчений, професор В. О. Кудін [19]. На його думку освіта різних народів має носити не тільки національний характер, але також має включати загальнолюдський ціннісний компонент. Саме в ньому мають бути відображені вищі духовні цінності – краса, добро та істина, саме цей компонент має забезпечувати розвиток свідомості. Лише тоді війни на землі закінчаться, оскільки вбивство, навіть у свідомості дитини, не є красивим, добрим чи правильним.

Подібну позицію в освіті розвивав академік І. А. Зязюн. На думку вченого сучасна наука має активніше вивчати феномени духовного розвитку особистості: «Внаслідок домінування відкритого біхевіоризму поза увагою наукового пошуку залишалася внутрішньо мотивована, емоційно-почуттєва і духовно-моральна

складова соціальної психіки особистості, яка в першу чергу характеризує особистість в якості унікальної і неповторної індивідуальності» [5, с.37].

Найголовніше завдання освіти І. А. Зязюн вбачав не стільки у формуванні професіонала, скільки у розвитку особистості і, зокрема, її духовного світу: «Освіта має формувати не фахівця експерта (це само по собі важливо), а самоцінну особистість, яка реалізує себе в тій чи іншій професії, повнокровно живе в світі, переживає свою відповідальність за близьких, країну, планету. Можливо тоді прийде нове покоління політиків – не лише з капіталом, вченими ступенями і званнями, гарним знанням іноземної мови, але й з іншим духовним і душевним світом, що мислять не службово-інструментально, а в контексті цінностей і смислів людського життя і культури» [10, с.37].

Результатом реалізації наукових напрацювань у психолого-педагогічній практиці має стати поява духовної еліти. Серед провідних ознак духовної еліти І. А. Зязюн визначав первинність моральних гуманістичних начал. На думку філософа, духовна еліта характеризується передусім тим, що відшуковує нові моральні ідеали, шляхи відтворення великого суспільства, нові більш досконалі, достойні засоби єднання людей, більш високі цілі. Вона орієнтована на служіння ближнім, країні, людству в цілому, не очікуючи визнання та нагород.

Критерієм духовної розвиненості людини вчений вважав ставлення до інших. При цьому духовний авторитет визначається не лише сумою певних особистісних якостей, але й здатністю бачити гідність інших, цінувати інтереси та думки тих, хто поруч. Ця повага до особистості іншого, уміння співстраждати і гостро сприймати чужу біду завжди були характерною ознакою вітчизняної духовної еліти. Таким чином зміст миротворчої освіти має бути спрямованим на розвиток найкращих людських якостей.

Яким чином спрямувати освітній процес на розвиток цих якостей? Г. А. Дмитренко акцентує увагу на тому, що цілі освіти мають бути конкретними та легко вимірюваними. Вчений пропонує використовувати кваліметричний підхід до вимірювання рівня досягнення освітніх цілей. Кваліметрія допомагає представити якісні показники в кількісній мірі (зокрема, в балах), що відкриває можливість оцінювати та заохочувати різнобічний розвиток дітей і молоді так само, як їх учбові досягнення з інших предметів. До цього процесу пропонується залучати самих здобувачів освіти, що перетворює їх з пасивних спостерігачів на активних суб`єктів власного розвитку [2], [3].

Головною метою освітнього процесу Г. А. Дмитренко визначає збалансований розвиток особистості, і в тому числі кращих особистісних якостей, які сприяють миру на Землі. Зокрема, серед них вчений наводить «людяність,

надійність, доброзичливість, громадянську свідомість, дбайливе ставлення до природи» [6, с.77-78].

Проблемі розвитку миротворчих якостей молоді засобами мистецтва присвячено цикл праць Г. П. Шевченко. Вчена переконана в тому, що саме духовний розвиток особистості є умовою безпеки на нашій планеті: «…для того, щоб зберегти сучасну цивілізацію, необхідно серйозно дбати про збереження людського в людині: її світогляд, її ставлення до світу, до інших людей, до природи. Бути добротворцями і творцями життя, про яке мріяли в усі часи найпрогресивніші, наймудріші вчені світу» [51].

Узагальнення літературних джерел дозволяє стверджувати, що сучасна освіта має надзвичайний вплив на становлення особистості, однак її зміст поки не є миротворчим. Це твердження, зокрема, обґрунтовується тим, що на нашій планеті одночасно тривають десятки війн. Ті самі діти, які вчора вивчали шкільні предмети та здавали іспити, сьогодні беруть у руки зброю та спрямовують ракети на знищення мирного населення. Закономірно, що людина створює світ як відображення себе самої. Якщо ж немає миру у внутрішньому світі особистості - його не буде й зовні.

Починаючи зі шкільної лави ми готуємо майбутніх професіоналів: лікарів, юристів, військових, однак ця підготовка не робить світ безпечнішим, не робить людей щасливішими. У той же час людина має право на людське щастя: підтримувати мир у власному внутрішньому світі, у своїй родині, у стосунках із сусідами по планеті. Саме завдяки освіті вбивство має стати атавізмом, притаманним лише дикунам у стародавній історії.

Ідентифікація російських військових, які скоїли тяжкі злочини в Україні, показала, що переважна більшість з них не мали вищої освіти та ніколи не виїжджали за межі регіону свого народження. Відсутність якісної освіти й обмеження світогляду призводять до нестачі культури та людяності. Таким чином якість освіти значною мірою визначає спрямованість особистості на добро або зло, мир або руйнацію, її здатність зберігати або знищувати життя на планеті.

Якщо й надалі розвиток духовно-моральних якостей особистості не стане у пріоритеті освіти, якщо вона не стане миротворчою, то буде відповідальною й за подальші військові злочини.

Якщо система освіти не здатна стати миротворчою, можливо інститут сім`ї має взяти на себе цю місію? Звичайно, приклад батьків також не можна недооцінювати. З перших років життя саме батьки обирають дитині іграшки, які носять або мирний, творчий або агресивний і руйнівний характер: пістолети, танки, літаки-бомбардувальники та винищувачі.

Надалі батьки заохочують або ж перешкоджають зануренню дитини через комп'ютерні ігри у віртуальний світ вбивств, де кожен може відчути себе безжальним термінатором, воїном і володарем інших.

Отже, вплив сімейного виховання на формування миротворчих якостей особистості мав би бути незаперечним. Однак світова статистика свідчить, що більше 60% дітей виростають у сім'ях без батьків. Чимало дітей чують як батьки сваряться, а інколи – стають свідками фізичного насильства. Як такі діти можуть наслідувати зразкам сімейного миру та злагоди, якщо цих зразків вони ніколи не бачили? Який досвід вони зможуть передавати своїм дітям? Таким чином виховання миротворчості в сімейному колі можливе лише в тих сім`ях, де батьки показують у власній поведінці відповідний приклад дітям.

Яким є вихід із ситуації, що склалася? Безумовно, освіта має взяти на себе значну частину відповідальності за розвиток людини, яка перетворює сучасний світ, а для цього – зробити ревізію та модернізацію змісту і методів розвитку особистості.

До змісту освіти різних народів має бути включений загальнолюдський компонент, який формує вищі духовні цінності, серед яких краса, добро та істина. Саме цей компонент має забезпечувати розвиток свідомості особистості. У навчальному процесі слід активніше використовувати джерела духовних цінностей миротворчої освіти (рис. 1.4.2).

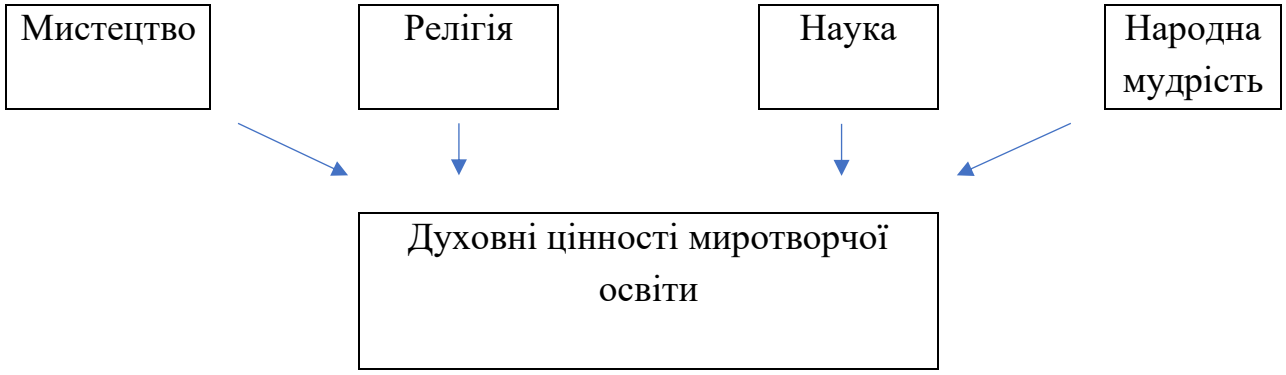


Рис. 1.4.2. Джерела духовних цінностей миротворчої освіти.

Так, мистецтво має залучати дитину до світу краси та естетичної довершеності. Релігія має формувати морально-етичні переконання особистості. Наука – збагачувати світогляд молоді сучасними знаннями про людину та світ. Народна мудрість є основою виховання з використанням досвіду багатьох поколінь.

Оскільки мова йде про міжнародну роль миротворчої освіти, її обов`язковість має утверджуватися у світі авторитетними міжнародними організаціями, такими як ООН та ЮНЕСКО. Мова йде не про поодинокі «уроки миру», а про системні і цілісні навчальні модулі, спрямовані на розвиток особистості та саме тих її якостей, які сприятимуть унеможливленню війн на планеті.

Серед них – психологія самопізнання та самовдосконалення, культура здорового способу життя, толерантне спілкування, підготовка до вибору шлюбного партнера та успішної побудови сімейних стосунків, правильне виховання дітей, вибір професії та шляхів мирної самореалізації у динамічному світі. Саме ці предмети мають складати основу миротворчої освіти, а їх викладання сприятиме найповнішій самореалізації сучасного вчителя.

Отже, повторення кровопролитних війн в історії людства зумовлене домінантністю у структурі особистості «Я» біологічного над «Я» духовним, що зумовлює активізацію інстинктів самозбереження (через знищення та підкорення інших), продовження роду (через ґвалтування жертв), розширення територій (через загарбництво, окупацію та депортацію корінних народів).

Прагнення людини до участі у війнах та скоєнні військових злочинів значною мірою пов`язане з низькою якістю освіти, нерозвиненою свідомістю, обмеженим світоглядом. Зважаючи на це, сучасна освіта потребує модернізації у відповідності до миротворчої місії, яка на даному етапі розвитку людства має бути визнана пріоритетною.

Сучасна шкільна освіта, окрім початкової школи, сприймається дорослими респондентами як неефективна. Її зміст потребує суттєвої трансформації у відповідності до потреб розвитку особистості та миротворчої складової.

Освіта різних народів може носити національний характер, однак має включати міжнародний миротворчий модуль, обов`язковий для вивчення у різних країнах світу. Його розробка має здійснюватися такими авторитетними міжнародними організаціями як ООН та ЮНЕСКО, яким слід більш наполегливо докладати зусиль до впровадження миротворчої освіти, особливо в тих країнах, які ведуть загарбницькі дії по відношенню до інших.

Впровадження миротворчої освіти і таких її складових як психологія самопізнання та самовдосконалення, культура здорового способу життя, толерантне спілкування, підготовка до вибору шлюбного партнера та успішної побудови сімейних стосунків, правильне виховання дітей, вибір професії та шляхів мирної самореалізації у динамічному світі – сприятиме найповнішій професійній самореалізації сучасного вчителя.

Література:

1. Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. 716 с.
2. Грот М. Я. (2006). Вибрані психологічні твори / М. Я. Грот // [упоряд., передм. М.Д. Бойправ]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. (Hrot M. Ya. 2006. Vybrani psykholohichni tvory / M. Ya. Hrot // [uporiad., peredm. M.D. Boiprav]. – Nizhyn: NDU im. M. Hoholia).
3. Гроф Станислав. Духовный кризис: Статьи и исследования. - М., 1995. - 255 с.
4. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. – Львів, 2005. – 191 с.
5. Дмитренко Г. А., Головач Н. В., Згалат-Лозинська Л. О. (2021). Стратегія розвитку людства. Новий гуманізм в освіті / За заг. ред. Г. А. Дмитренко – К. ДКС-Центр. (Dmytrenko H. A., Holovach N. V., Zghalat-Lozynska L. O. (2021). Stratehiia rozvytku liudstva. Novyi humanizm v osviti / Za zah. red. H. A. Dmytrenko – K. DKS-Tsentr).
6. Дмитренко Г. А., Головач Н. В., Згалат-Лозинська Л. О. Семенец-Орлова І. А. (2022). Як зробити освіту в Україні світовим лідером з формування кращих людських якостей: проєктно-публіцистичне видання / Під заг. ред. Г. А. Дмитренка – К.: ДКС-Центр. (Dmytrenko H. A., Holovach N. V., Zghalat-Lozynska L. O. Semenets-Orlova I. A. (2022). Yak zrobyty osvitu v Ukraini svitovym liderom z formuvannia krashchykh liudskykh yakostei: proiektno-publitsystychne vydannia / Pid zah. red. H. A. Dmytrenka – K.: DKS-Tsentr).
7. Долинська Ю.Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки // Психологія: Збірник наук. праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – Вип. І. – С. 155-160.
8. Енохова книга [Архівовано 4 травня 2021 у Wayback Machine]. 1958. // Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. / проф. Є. Онацький. – Накладом Адміністратури УАПЦ в Аргентині. – Буенос-Айрес.– Т. 2 : Д – Є, кн. 3. (Enokhova knyha [Arkhivovano 4 travnia 2021 u Wayback Machine.]. 1958. // Ukrainska mala entsyklopediia : 16 kn. : u 8 t. / prof. Ye. Onatskyi. – Nakladom Administratury UAPTs v Arhentyni. – Buenos-Aires.– T. 2 : D – Ye, kn. 3).
9. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителів. - Рідна школа, 1995. - №7-8, С.31-50.
10. Зязюн І. А. (2003). Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / За редакцією Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. – Вип.1 (5). – Харків: НТУ «ХПІ». (Ziaziun I. A. (2003). Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity: Zbirnyk naukovykh prats / Za redaktsiieiu L. L. Tovazhnianskoho ta O. H. Romanovskoho. – Vyp.1 (5). – Kharkiv: NTU «KhPI»).
11. Калашнікова Л.М. Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі : навч.-метод. посіб. для вищих навч. пед. закл. / Л.М.Калашнікова, Л.С. Рибалко, С.А. Гармаш. — Харків : ХНПУ, 2006. —100 с.
12. Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів в освітньо-проектній діяльності / С.В. Кіриченко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 234–238.
13. Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи засобами освітньо-проектної діяльності / С.В. Кіриченко // Імідж сучасного педагога. — № 5(164). — 2016. — С. 16–18.
14. Коваленко О. Г. Як знайти розраду в умовах карантину: рекомендації людям золотого віку: відеофайл. URL: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720183; https://youtu.be/4-1ykje_6ac
15. Коган Л.Н. Всестороннее развитие личности и культура: Монография. – М.: Просвещение, 1981. – С.147.
16. Концепція Нової Української Школи [Електронний ресурс]-Режим доступу:https:// www.kmu.gov.ua /.../ukrainska-shkola-compressed.pd
17. Коростылёва Л.А. Уровни самореализации личности. Особенности стратегий самореализации и стили человека // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4. – СПб.: Питер. – 2000. – С. 21-61.
18. Коростылева Л.П. Психология самореализации личности / Л.П.Коростылева. — Спб., 2003. — 200 с.

19. Кудин В. А. (2019). Земные тревоги космической жизни. – Винница: «ЧП ТД Эдельвейс и К». (Kudyn V. A. (2019). Zemnыe trevohy kosmycheskoi zhyzny. – Vynnytsa: «ChP TD Эdelveis y K»).
20. Куліш П. Устихотворена Библія. Первая книга Мойсеёва, Книга Настання Сьвіту, частина перва. — Чернігівський літературно-меморіальний музей-заповідник Михайла Коцюбинського. № А-4540. (Kulish P. Ustykhotvorena Bybliia. Pervaia knyha Moiseëva, Knyha Nastannia Svitu, chastyna perva. — Chernihivskyi literaturno-memorialnyi muzei-zapovidnyk Mykhaila Kotsiubynskoho. № A-4540).
21. Куценко Т.В. Професійна самореалізація вчителів у системі методичної роботи / Т.В. Куценко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 238–243.
22. Л. Гриневич, Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової Української Школи [Електронний ресурс]. Доступно: https://vseosvita.ua/library/noviprofesijniroliizavdannasucasnogovcitelavkontekstikoncepciinovoiukrainskoiskoli87162.html].
23. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150 158.
24. Лещенко М.П. Теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності вчителя в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Серія “Педагогіка і психологія”: Наук.записки.-Вип.5.-Вінниця, 2001.-С.174-176.
25. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как выживать, когда всё рушится?). Кировоград: КОД, 1999. 208 с.
26. Маслоу А. (1999). Новые рубежи человеческой природы / Под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл. (Maslou A. (1999). Novыe rubezhy chelovecheskoi pryrodы / Pod obshch. red. H. A. Balla, A. N. Kyrychuka, D. A. Leonteva. – M.: Smыsl).
27. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование : пер. с англ. / А.Маслоу. — Киев : Освіта, 1994. — 130 с.
28. Муляр В.И. Самореализация личности как социальный процесс: методол.-социол. аспект : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филос. наук / В.И. Муляр. – Киев, 1990. – 16 с.
29. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурлогічний аналіз): Монографія. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
30. Пилипенко Н. Психологічні особливості самореалізації особистості в умовах професійної кризи // Соціальна психологія – 2005. – № 3. – С. 72-79.
31. Пилипчук В.В. Позаурочна діяльність як умова розвитку педагогічної майстерності вчителя // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. - С.103-112.
32. Помиткін Е. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток. Київ, Україна: «Внутрішній світ», 2015. – 144 с.
33. Помиткін Е. Принципи діагностики емоційно-почуттєвої складової духовної культури педагогічного персоналу // Психологічні засади розвитку духовної культури педагогічного персоналу. Ред. Кіровоград, Україна: Імекс ЛТД, с. 61−68, 2013.
34. Помиткін Е.О. Психолого-педагогічні підходи до оцінювання педагогічної майстерності викладача // Вісник Черкаського університету. – Випуск 43. – Черкаси. – 2002. – С.123-127.
35. Помиткін Едуард, Помиткіна Любов. (2019). Миротворча роль освіти у XXI столітті / Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр. : у 2 т. / редкол.: Кремень В. Г. (голова); Коцур В. П., Ничкало Н. Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С. О., Лук`янова Л. Б., Вовк М. П., Котун К. В. (члени редколегії). – К.: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». – Т.1.
36. Помыткин Э. А. (2007). 12 путей духовности. Учебное пособие. – К., «Освита Украины», ил.
37. Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19: Постанова Кабінету Міністрів України від 11 березня 2020 р. №211. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zapobigannya-poshim110320rennyu-na-teritoriyi-ukrayini-koronavirusu-covid-19 (дата звернення:12.04.2020).

38. Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2020 №406. URL: https://drive.google.com/file/d/1-rYQzdiQEcxYTRMCnCVXOirg6QoT-6jF/view.
39. Психологічна профілактика і гігієна особистості у протидії пандемії COVID-19: методичний посібник / за ред. В.В.Рибалки. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020. 123 с.
40. Психологічне втручання з пацієнтами COVID – 19: Посібник з попередження та лікування COVID – 19 / пер. з анг. команди медичної мережі «Добробут». URL: https://www.pravda.com.ua/files/COVID-19-dobrobut.pdf.
41. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: Наукова думка, 1996. – С. 271-272.
42. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя ; [координатор інтернет-посібника В.В. Рибалка ; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
43. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
44. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійної самореалізації учителя / Л.С. Рибалко // Вища і середня школа в умовах сучасних викликів : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17 трав. 2016 р.) / Харк. нац. пед.. ун-т ім. Г.С. Сковороди. — Харків : «Смугаста типографія», 2016. — С. 274–279.
45. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. — Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. — 442 с.
46. Семеног Олена. Педагогічна практика – шлях до професійної майстерності вчителя-словесника // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С.185-196.
47. Солдатенко М.М. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність, як засіб забезпечення неперервності освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало.- у 2-х частинах.- Ч.1- К., 2001. - С.186-190.
48. *Таранов П. С.* (1996). Анатомия мудрости: 120 философов: В 2-х т. – Симферополь: Таврия,. – 624 с.: ил. – Т.1. (Taranov P. S. (1996). Anatomyia mudrosty: 120 fylosofov: V 2-kh t. – Symferopol: Tavryia,. – 624 s.: yl. – T.1).
49. Фрейджер, Р., Фейдимен Д. (2006). Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК.(Freidzher, R., Feidymen D. (2006). Lychnost. Teoryy, uprazhnenyia, эksperymentы / Robert Freidzher, Dzheims Feidymen; [per. s anhl.]. Proim-EVROZNAK).
50. Фрейджер, Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
51. Шевченко Г. П. (2021). Проблема духовного пробудження особистості / Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2(101) Ч.1. (Shevchenko H. P. (2021). Problema dukhovnoho probudzhennia osobystosti / Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka, 2 (101). – Ch.1).
52. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a gwide to usage / Ed. by B. Horall. — New York; London; Toronto, 1958. — P. 488.
53. Maslow A. H. The further researches of human nature. - N. Y.: Viking Press, 1971.
54. Maslow, Abraham H. Religions, values, and peak-experiences. - New York ect. 1976.
55. Rogers C. A. Theory of therapy, personality, andinterpersonality, as developed in the client-centered framework. - In: Koch S. (ed.) Psychology: A study of a scitnct, v.3. N. Y., 1959.

Галина Татаурова-Осика

1.5. Проблема самоактуалізації педагогічних працівників у контексті розширення можливостей професійного розвитку в умовах повоєнного відновлення та євроінтеграції України

1.5.1. Теоретико-психологічний аналіз поняття самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

У реаліях сучасного суспільства, що переживає надзвичайно складні соціокультурні трансформації, проблема самоактуалізації та самореалізації особистості набуває особливого значення. Зміни, що зумовлені воєнними подіями, глобальною нестабільністю, постійною тривогою та невизначеністю, детермінують появу нових викликів перед кожною людиною, особливо перед представниками таких соціально важливих професій, як вчителі. У такому контексті особливого значення набуває з'ясування сутності самоактуалізації та самореалізації особистості педагога, зокрема в умовах екстремального соціального середовища, яким безперечно є воєнний період.

Актуалізація цієї проблеми зумовлена підвищеними вимогами до вчительської особистості, якв у період кризи має бути не лише носієм знань, а й джерелом психологічної підтримки, морального орієнтира, культурного стабілізатора. У таких умовах стає очевидною необхідність глибшого осмислення потенціалу внутрішніх ресурсів особистості вчителя, що виявляється через здатність до самоактуалізації – тобто до активного прагнення реалізувати свій творчий, професійний, ціннісний і життєвий потенціал, незважаючи на складні обставини [2].

Науковий інтерес до проблематики самореалізації особистості не є новим, однак у контексті педагогічної діяльності, зокрема у воєнний час, він набуває нової якості. У вітчизняній та зарубіжній науковій думці поняття «самореалізація» розглядається в міждисциплінарному контексті – у філософії, психології, соціології, педагогіці, культурології. Вперше термін «self-realisation» було зафіксовано у філософсько-психологічному словнику ще у 1902 році, де його тлумачено як «здійснення потенціалу розвитку Я» . Це трактування перегукується з філософською доктриною, за якою мета людського існування полягає в гармонійному розгортанні своїх внутрішніх можливостей. Саме така ідея знайшла своє відображення у працях Аристотеля, який вважав «благо» реалізацією

раціональної душі, а також у християнській традиції, згідно з якою реалізація себе трактується як дар Божий, а не як лише результат особистих зусиль.

Слід зазначити, що категорія «самоактуалізація» посідає особливе місце у психологічній науці. Вона набуває конкретизованого змісту, зокрема у дослідженнях представника гуманістичної психології А. Маслоу, який розглядає самоактуалізацію як найвищий рівень у структурі потреб особистості, що досягається через реалізацію внутрішнього потенціалу, креативність, самостійність, здатність до співпереживання та відповідальності [2]. Таким чином, самоактуалізація є процесом, що охоплює як пізнання власної сутності, так і постійне прагнення до внутрішньої гармонії та духовної повноти.

У вітчизняній науці проблема самореалізації також активно досліджується, зокрема у працях І.Д. Беха, який наголошує на важливості особистісно орієнтованого підходу у вихованні, де розвиток особистості вчителя передбачає не лише засвоєння професійних компетентностей, а й розкриття його внутрішніх моральних і духовних потенцій [4]. У свою чергу, О.В. Аніщенко підкреслює, що смисложиттєві орієнтації педагога стають визначальними у процесі його професійного становлення, а отже, самоактуалізація стає не лише психологічною, а й аксіологічною категорією [1].

Особливе значення у контексті даного дослідження набуває і культурологічний аспект розуміння самореалізації, який демонструє суттєві відмінності між західною та східною ментальністю. Якщо західна традиція переважно спрямована на активне освоєння зовнішнього світу, на підкорення його раціональними методами, на домінування та зміну реальності, то східна орієнтується на пошук внутрішньої гармонії, абсолюту, що досягається через самозаглиблення, медитативну практику, споглядання [2]. У такий спосіб реалізація себе на Сході асоціюється з віднайденням глибинного сенсу буття, який часто розглядається як недосяжний у реальному світі.

З урахуванням особливостей сучасного воєнного контексту в Україні, поняття самореалізації та самоактуалізації набуває нових сенсів. Вони більше не можуть розглядатися як суто індивідуальні акти психологічного розвитку – натомість, вони трансформуються в соціальну необхідність. Адже педагог, який здатен актуалізувати власний потенціал і досягти самореалізації в умовах кризи, виконує не лише професійні, а й морально-етичні функції у суспільстві. Саме тому вчителі, які опинилися у воєнному стані, повинні мати доступ до ресурсів особистісного зростання, підтримки психоемоційного стану та можливості самовираження у професійній діяльності.

Самореалізація вчителя у воєнний період постає не лише як внутрішній процес, а як механізм стабілізації освітнього середовища. Вона забезпечує відтворення ціннісних орієнтацій, формування моральної позиції, збереження соціального оптимізму, що особливо важливо в умовах тотальної нестабільності. Це доводять також дослідження сучасних науковців, зокрема Б. Братаніча та І. Ільченка, які розглядають освіту як платформу для самореалізації особистості, що ґрунтується на свободі вибору, креативності та індивідуальності [2]. Таким чином, на сучасному етапі розвитку науки спостерігається переосмислення понять «самоактуалізація» та «самореалізація» з урахуванням соціокультурних і екзистенційних викликів. Особливої значущості вони набувають у сфері педагогічної діяльності, де в умовах воєнного стану педагог стає не лише транслятором знань, а й носієм гуманістичних цінностей, духовного спротиву та національного стрижня. Саме тому дослідження проблеми самоактуалізації та самореалізації вчителів у період воєнного конфлікту є не лише науково обґрунтованим, а й суспільно необхідним. Її вивчення дозволяє глибше зрозуміти внутрішні механізми стійкості, адаптації та розвитку особистості в умовах кризи, що є ключовим чинником забезпечення стабільності освітнього простору та соціального добробуту загалом.

Проблема самоактуалізації та самореалізації особистості є надзвичайно складною і поліаспектною, що обумовлює її міждисциплінарний характер. Вона перебуває на перетині філософії, психології, педагогіки, культурології та соціології, що засвідчує складність системного вивчення цього феномену. Відсутність єдиної парадигми розуміння сутності самореалізації ускладнює формування цілісного наукового підходу до її дослідження [2]. Крім того, дана проблема характеризується своєрідною маргінальністю: вона інтегрує знання з різних наукових галузей і концептуальних традицій, що зумовлює необхідність багатофакторного підходу та глибокого аналізу історико-культурного, соціального й екзистенційного контекстів.

Актуалізація проблеми самореалізації вчителів у сучасних умовах воєнного часу в Україні значно посилилася через соціально-психологічну нестабільність, зростання рівня стресових навантажень, необхідність особистісного і професійного зростання в екстремальних умовах. За таких обставин процес самореалізації перетворюється на механізм мобілізації внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечує її виживання, збереження професійної ідентичності, а також духовної цілісності.

У контексті історико-філософського розвитку ідей про самореалізацію особистості слід зазначити, що ще в античні часи поняття індивіда розглядалося

крізь призму відповідності суспільно прийнятому ідеалу. Індивідуальна унікальність не визнавалася самоцінною, оскільки визначальним критерієм була суспільна оцінка («культура сорому»), що підміняла внутрішню самоактуалізацію зовнішньою реалізацією [17]. У середньовічній європейській філософії пріоритет надавався духовній самореалізації через подолання тілесного начала та зосередження на внутрішньому вдосконаленні, що сприяло формуванню культури провини як детермінанти самозростання.

Водночас східні філософські системи, зокрема даосизм і конфуціанство, розглядали особистість не як автономне Я, а як функцію цілісного всесвітнього порядку. Самореалізація вбачалася у досягненні гармонії з Дао або у «подоланні себе» як шляху до внутрішнього зростання [17]. Ці концепції ілюструють ідею втрати Его задля досягнення вищої духовної мети, що протиставляється індивідуалістичному підходу, домінуючому в західній традиції.

Із настанням епохи Відродження в європейській філософії утверджується концепція автономної людини, яка сама приймає рішення щодо власної сутності, моральних зобов'язань і життєвих орієнтирів. Самореалізація набуває індивідуально-ціннісного характеру, стаючи актом вільного самовизначення. Надалі, у XX столітті, поняття самореалізації отримує більш точне філософське оформлення, стаючи предметом соціальної філософії та аксіології [2].

Важливим теоретичним кроком у розробці проблеми самореалізації було введення у науковий обіг концепту «сутнісні сили особистості», які, за Арістотелем, підлягають реалізації у практичній діяльності та становлять основу досягнення індивідуального щастя через реалізацію своєї природи [17]. Цей підхід набуває подальшого розвитку у працях філософів-гуманістів, які тлумачать самореалізацію як процес розкриття внутрішнього потенціалу особистості, її духовного зростання, творчої ініціативи й етичної автономії.

Водночас екзистенціалістський підхід, представлений, зокрема, Ж.-П. Сартром, тлумачить людину як істоту, позбавлену заданої сутності. Особистість, за Сартром, є проектом самої себе, який реалізується через вибір, діяльність та прийняття відповідальності. Індивід сам конструює свою ідентичність у межах обраного шляху, що актуалізує проблему свободи і відповідальності як невід'ємних компонентів самореалізації [17].

У сучасному науковому дискурсі проблема самореалізації особистості вчителя розглядається як динамічний, інтегративний процес, який включає професійне самовизначення, особистісну ідентифікацію, внутрішню рефлексію, емоційно-ціннісну сферу і духовно-моральне становлення [1; 4; 6]. В умовах воєнного конфлікту цей процес ускладнюється потребою в адаптації до нових

соціальних і професійних викликів, необхідністю психологічної стійкості, здатності до емпатії, а також збереження власної цілісності в умовах руйнування соціальних структур.

Згідно з підходами вітчизняних учених, зокрема І. Беха, О. Аніщенко та інших, самореалізація є вищою формою особистісного розвитку, що передбачає досягнення гармонії між внутрішнім потенціалом особистості та її зовнішньою активністю в соціальному просторі [1; 4; 6]. Самоактуалізація вчителя, у свою чергу, виступає як перехід до ціннісно-вмотивованої діяльності, що базується на глибокому усвідомленні своєї професійної місії, суспільної відповідальності та духовно-етичних принципів. Таким чином, проблема самореалізації особистості, і зокрема педагога, набуває особливого значення в періоди суспільних криз і трансформацій. Її дослідження вимагає поєднання філософських, психологічних та педагогічних підходів, які дозволяють розкрити глибинну суть людського буття як творчого процесу становлення особистості. У контексті воєнного часу це питання стає не лише науково-прикладним, але й екзистенційно значущим, що обумовлює необхідність поглибленого міждисциплінарного аналізу і розробки дієвих механізмів підтримки та розвитку особистості вчителя.

У контексті тоталітарної суспільної системи проблема самореалізації особистості не тільки не була предметом всебічного дослідження, але й зазнавала ідеологічного знецінення. Конструкція соціального буття передбачала існування стандартизованих моделей життєвого шляху, у межах яких індивідууму пропонувалася суворо регламентована форма самореалізації, що ґрунтувалася на заздалегідь заданих ідеологічних цінностях та духовних орієнтирах. Такий підхід фактично усував потребу у рефлексивному пошуку сенсу існування, замінюючи її на нормативну ілюзію стабільності, що водночас позбавляла особистість права на автентичну ідентичність. У посттоталітарному суспільстві відбулося радикальне переосмислення особистісного потенціалу – на перший план вийшла потреба у здійсненні вільного вибору та автономного прийняття рішень, що стало підґрунтям для формування нової парадигми самореалізації, основою якої є плюралізм життєвих сценаріїв, альтернативність та відкритість до особистісного розвитку [2].

Актуальність дослідження проблеми самоактуалізації та самореалізації особистості вчителя у контексті соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства, особливо в умовах воєнного стану, набуває пріоритетного значення. Самореалізація постає як фундаментальний механізм особистісного становлення, що проявляється у виявленні, розвитку та реалізації внутрішніх потенціалів особистості, зокрема здібностей, умінь, ціннісних орієнтацій і стратегій [2]. Проте, цей процес ніколи не є лінійним: його динаміка

визначається взаємодією внутрішніх детермінантів і зовнішнього середовища. Особливо ускладнюється ця взаємодія в екстремальних соціальних обставинах, таких як збройні конфлікти, що актуалізують потребу в глибшому осмисленні механізмів саморозвитку особистості вчителя.

В умовах війни, коли освітнє середовище трансформується під впливом численних ризиків, вчитель постає не лише як транслятор знань, а як активний суб'єкт соціокультурного опору, що здійснює рефлексивну діяльність, спрямовану на збереження та примноження власного життєвого сенсу через самореалізацію у професійному полі. У цьому контексті особливої ваги набуває концепція самопроектування як вияву суб'єктної активності, що дозволяє особистості формувати уявлення про бажаний образ себе у майбутньому, визначати життєві цілі, а також планувати стратегії їх досягнення з урахуванням зовнішніх викликів та внутрішніх ресурсів [6].

Складність проблематики самореалізації пояснюється її феноменальною природою, що охоплює численні аспекти людського існування, зокрема емоційну, ціннісну, вольову, мотиваційну та когнітивну сфери. Відтак, аналіз цього феномена неможливий без міждисциплінарного підходу, що поєднує знання психології, педагогіки, філософії, соціології та навіть кібернетики й синергетики [14]. Особистість, як складна динамічна система, є не лише реципієнтом впливів зовнішнього середовища, а й активним генератором власного розвитку. Як зазначає І.Д. Бех, самореалізація є виявом духовної самодетермінації, що спирається на власне «Я» як джерело ініціативи і ціннісного сенсу [6].

Розгляд феномена самореалізації в парадигмі системного підходу дозволяє виявити його структуру як таку, що формується завдяки процесам самоорганізації, самоврядування та самопроектування. Якщо перші два аспекти – самоврядування і самопроектування – можуть бути концептуалізовані через призму кібернетики та теорії розпізнавання образів, то явище самоорганізації знаходить своє наукове пояснення у межах синергетики. Згідно з принципами синергетичного підходу, розвиток особистості як саморозвивальної системи відбувається не завдяки зовнішньому примусу, а через накопичення внутрішньої структурної інформації, яка в результаті певних флуктуацій призводить до якісних змін у системі, формуючи нові рівні організації особистісного буття [14].

Особливої актуальності ці положення набувають в умовах воєнного періоду, коли освітяни вимушені діяти в умовах постійного стресу, небезпеки, невизначеності. Саме в таких екстремальних ситуаціях активізуються внутрішні механізми самодетермінації, що дозволяють вчителю не лише зберегти психологічну цілісність, але й підвищити рівень своєї професійної ідентичності,

забезпечити емоційне виживання і стійкість у соціально-кризовому просторі. Дослідження сучасної психології доводять, що особистісне зростання можливе навіть у ситуаціях високого ступеня турбулентності, за умови наявності відповідних внутрішніх мотиваційних ресурсів та суб'єктивних стратегій опанування стресогенними чинниками [3].

Зважаючи на це, самореалізація вчителя в умовах війни розглядається як особливий тип суб'єктної діяльності, що передбачає постійне оновлення професійної мотивації, креативне подолання викликів та формування екзистенційного сенсу через виконання соціально значущої ролі. Вчитель, який реалізує свій потенціал у складних умовах сьогодення, водночас забезпечує не лише власну психологічну стабільність, а й виступає джерелом підтримки для учнів, батьків та колег. Самореалізація в цьому випадку є не тільки особистісним досягненням, але й соціально значущим феноменом, що відіграє системоутворюючу роль в умовах національного спротиву. У підсумку слід наголосити, що проблема самореалізації вчителя як особистості в період воєнного лихоліття не може бути зведена до ізольованого феномена психологічного розвитку. Вона потребує комплексного міждисциплінарного аналізу з урахуванням екзистенційних, професійних, соціальних і культурних факторів. Як зазначає О. Аніщенко, орієнтації педагога в критичних умовах стають домінантою його професійної діяльності, що визначає вектор особистісного зростання та оновлення [1]. Таким чином, самоактуалізація і самореалізація постають як ключові концепти розуміння життєвої стратегії сучасного українського вчителя в умовах викликів воєнного часу.

У сучасному науковому дискурсі, зокрема в педагогіці, проблема самореалізації та самоактуалізації особистості набула особливої ваги, що зумовлено зростаючим інтересом до внутрішнього потенціалу людини як рушійної сили професійного та соціального розвитку. У контексті педагогічної діяльності, особливо в період воєнного стану, коли загальносуспільна нестабільність, загрози життю та здоров'ю, емоційне виснаження й професійна невизначеність посилюють внутрішній конфлікт вчителя, вивчення зазначених феноменів набуває не лише теоретичної, а й прикладної значущості. Такі категорії, як самовдосконалення та самовиховання, які традиційно розглядалися у вітчизняній педагогіці стали фундаментом для подальшого розвитку концепту самореалізації особистості в освітньому процесі [14].

У сучасних педагогічних дослідженнях самореалізація дедалі частіше аналізується у зв'язку з професійною діяльністю педагога. О. В. Аніщенко наголошує, що орієнтації педагогічної діяльності тісно пов'язані з рівнем

досягнення самореалізації особистості, оскільки саме через професійну діяльність реалізується ідея гуманістичного розвитку педагога як суб'єкта виховного процесу [1]. У цьому контексті доречно згадати і концептуальні засади особистісно орієнтованої парадигми виховання І. Д. Беха, який визначає самореалізацію як процес досягнення духовного потенціалу особистості у професійній взаємодії, зокрема в умовах педагогічної комунікації [5]. Варто підкреслити, що в умовах воєнного періоду самореалізація педагогів ускладнюється внаслідок впливу психотравмуючих чинників, змін у системі цінностей і необхідності пристосування до нових форм професійної діяльності.

Термін «самореалізація» в соціально-психологічному контексті почав активно використовуватися в 1970-х роках, однак на сучасному етапі він набув міждисциплінарного статусу, охоплюючи аспекти психології, соціології, педагогіки, філософії та навіть політичної науки. Згідно з позицією Л.В.Долинської, самореалізація особистості є складним соціально-психологічним явищем, що визначає здатність людини до повного розкриття своїх можливостей у контексті соціальних взаємин, зокрема в умовах професійної комунікації [12]. У дослідженні О.В. Скрипченко підкреслюється, що самореалізація педагога є не лише показником його внутрішньої зрілості, а й чинником ефективності освітнього процесу, особливо у кризових умовах [8]. Психологічний контекст, запропонований у роботах О.П. Сергєєнкової, вказує на зв'язок між самореалізацією та психоемоційним благополуччям особистості, що є критично важливим у періоди соціального стресу, таких як війна [7].

Особливу увагу привертає сучасна філософська інтерпретація самореалізації як процесу, що розкриває сутність людського буття через досягнення внутрішньої гармонії, цілісності та усвідомлення сенсу життя. Б.Братаніч та І. Ільченко розглядають освіту як один з провідних шляхів досягнення самоактуалізації, підкреслюючи, що процес навчання та виховання може сприяти відкриттю особистісного потенціалу [2]. Саме тому в умовах воєнного часу роль освіти як простору для самореалізації набуває подвійної ваги: з одного боку, це інструмент особистісного зростання, з іншого — механізм стабілізації емоційного стану суб'єкта освітнього процесу.

У працях С. Д. Максименка простежується думка про те, що життєвий шлях особистості, у тому числі в професійній сфері, є траєкторією її самореалізації, що розгортається у взаємодії між суб'єктом та суспільством, а також із врахуванням історико-культурного контексту [15]. Такий підхід дозволяє розглядати феномен самореалізації не лише як індивідуальний, але й соціокультурний процес, який відображає трансформацію особистості під впливом зовнішніх обставин. Саме

війна, як екстремальний чинник, стимулює переоцінку цінностей, викликає нові форми адаптації та прояву професійної активності вчителя, що потребує глибшого осмислення феномену самореалізації як механізму збереження психологічної стійкості.

Невипадково проблема самореалізації активно досліджується і в межах соціальної кібернетики — напряму соціології, що дозволяє через синергетичні моделі аналізувати динаміку особистісного розвитку в контексті соціальних систем [13]. Цей міждисциплінарний підхід особливо цінний для осмислення процесів самоактуалізації педагогів у періоди суспільної нестабільності, оскільки враховує взаємодію індивідуальних і соціальних змінних. У науковому доробку О. Горова акцентовано увагу на ролі ціннісного ставлення до професійної діяльності як базового чинника самореалізації, що визначає рівень залученості педагога до процесу власного професійного та особистісного розвитку [11].

Отже, у світлі воєнного контексту проблема самореалізації педагогів постає як надзвичайно актуальна. Зростає потреба у теоретичному переосмисленні цього феномену, з урахуванням змінених умов професійної діяльності та підвищеного психологічного навантаження. Самореалізація вчителя у таких обставинах є не лише актом професійної самореалізації, а й засобом збереження особистісної цілісності, етичної відповідальності та стійкості до стресових чинників. Усе це обумовлює необхідність подальшого теоретико-методологічного осмислення сутності, механізмів і умов самоактуалізації педагогів, що є основою для забезпечення ефективності освітнього процесу у воєнний період.

1.5.2. Психологічні теорії самоактуалізацію та самореалізацію особистості педагога

У межах сучасної психології проблема самореалізації особистості посіла чільне місце в системі наукових досліджень лише у другій половині XX століття, коли гуманістичні підходи до розуміння природи людини почали активно трансформуватися в міждисциплінарну парадигму особистісного розвитку. У зв’язку з цим поняття «самореалізація» набуває дедалі ширшого тлумачення у контексті філософських, психологічних, педагогічних та соціокультурних досліджень. Поруч із ним у науковій літературі використовуються синонімічні або суміжні категорії, як-от «самоактуалізація», «самовизначення», «особистісне зростання», «саморозвиток» та інші. Зокрема, у психологічних теоріях дослідники намагаються осмислити ці феномени крізь призму особистісного становлення, потреб і прагнень людини до повноцінної реалізації своїх потенційних можливостей у соціально значущій діяльності.

У філософсько-психологічному дискурсі самореалізація почала осмислюватися як автономний феномен у працях представників класичного психоаналізу, зокрема в роботах А. Адлера, який одним із перших у психології розглянув концепт прагнення до досконалості як базову мотивацію особистості. А. Адлер не виокремлював чітко термін «самореалізація», однак наголошував на креативному Я як ключовому чиннику формування індивідуального стилю життя. Саме це Я забезпечує суб'єктові здатність до творчого інтерпретування власного досвіду, визначення цілей і конструювання шляхів їх досягнення. У даному контексті, самореалізація вбачається не як універсальний процес, а як індивідуально забарвлена траєкторія самоствердження, яка має свої внутрішні критерії успішності, не завжди сумірні з зовнішніми соціальними очікуваннями. Психологічні уявлення про самоактуалізацію як внутрішньо притаманну потребу особистості знайшли подальший розвиток у рамках гуманістичної психології, найяскравішими представниками якої були А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та інші. Саме в цьому напрямі ідея особистісного зростання, пов'язаного з прагненням до повної реалізації внутрішнього потенціалу, отримала системну наукову інтерпретацію. Особливе місце в теоретичному осмисленні проблеми посідає феноменологічна теорія особистості К. Роджерса, в якій поняття самоактуалізації виступає як центральна рушійна сила особистісного розвитку [17].

За К. Роджерсом, самоактуалізація — це базова тенденція організму, спрямована на розвиток, збереження і вдосконалення особистості. Вона є вродженою, тобто закладеною в біологічну основу кожної людини. Основу концептуального поля теорії становлять такі ключові поняття, як «організм», «Я», «ідеальне Я», «реальне Я», «феноменологічне поле», «конгруентність – неконгруентність». К. Роджерс розглядає організм як центр усього досвіду, а свідомість трактується як процес символізації частини цього досвіду, що стає доступною для осмислення та інтеграції в Я-концепцію. Я-концепція, у свою чергу, постає як гештальт, що організовує перцепції щодо себе, взаємодії з іншими та власної життєвої перспективи [17].

Визначальною умовою особистісної цілісності та адаптивності є конгруентність – ступінь відповідності між реальним досвідом, переживаннями організму та уявленнями про себе. Саме цей феномен визначає якість самоусвідомлення та ефективність подальшого саморозвитку. Неконгруентність, за К. Роджерсом, спричиняє внутрішній конфлікт, тривожність, захисну поведінку, що унеможливлює автентичне самовираження й стримує особистість у процесі реалізації власних потенцій [17].

Суттєвим чинником у концепції К. Роджерса є поділ на реальне Я та ідеальне Я. Ідеальне Я — це уявлення про ті якості, яких особистість прагне досягти, водночас як реальне Я — це образ себе у теперішньому моменті. Ступінь їхньої узгодженості визначає рівень внутрішньої гармонії та ступінь ефективності особистісної реалізації. Саме прагнення до мінімізації розриву між цими структурами Я спрямовує індивіда на рефлексію, самокорекцію і в результаті — на повноцінне самоздійснення.

У гуманістичній парадигмі вважається, що успішна самоактуалізація можлива за умови безумовного прийняття, підтримки, емпатійного розуміння з боку соціального оточення, що забезпечує особистості безпечне середовище для автентичного самовираження. Це особливо важливо в умовах кризових ситуацій, таких як воєнні конфлікти, коли психоемоційна напруга, нестабільність і загроза життю актуалізують потребу в пошуку сенсів і самовизначенні. У такому контексті процеси самоактуалізації та самореалізації набувають не лише психологічного, а й екзистенційного виміру, зокрема для представників соціально значущих професій, до яких належать педагоги. Таким чином, психологічні теорії самоактуалізації та самореалізації особистості — від фрейдистської до гуманістичної — репрезентують еволюцію уявлень про рушійні сили людського розвитку. Вони дозволяють конструювати цілісне бачення індивідуального становлення в умовах сучасних викликів. У випадку педагогів, які функціонують у надзвичайних умовах воєнного періоду, проблема реалізації особистісного потенціалу набуває особливої значущості, оскільки пов’язана не лише з професійною ефективністю, а й з екзистенційною стабільністю, збереженням ціннісної ідентичності та психічного благополуччя.

У межах сучасної психологічної думки проблема самоактуалізації та самореалізації особистості набула ключового значення в контексті вивчення внутрішніх ресурсів людини, її прагнення до цілісності, гармонії та досягнення максимально можливого розвитку. Зокрема, розрив між Я-реальним та Я-ідеальним у концепції особистості часто виступає важливим чинником активізації внутрішнього потенціалу, сприяючи саморозвитку та самовдосконаленню. Однак надмірна розбіжність між цими компонентами особистісної структури може призводити до виникнення психологічної напруги, дезадаптації, зниження самооцінки й блокування реалізаційних тенденцій, що, зрештою, ускладнює процеси самоактуалізації та самореалізації, особливо в умовах воєнної нестабільності.

У психологічних теоріях самореалізація постає як провідна мотиваційна сила, що забезпечує реалізацію потенціалу індивіда, його здатності до творчості, соціальної взаємодії. Однією з фундаментальних концепцій у цій царині є

гуманістичний підхід, репрезентований, зокрема, працями Е. Фромма, який розглядає самореалізацію як інтеграцію індивіда у соціокультурне середовище через продуктивну активність. Е. Фромм підкреслює, що справжня людська орієнтація полягає у прагненні «бути», а не «мати», що тісно пов'язано із поняттям «продуктивної любові», яка забезпечує не лише цілісність особистості, а й її гармонійне включення у соціум [17]. Він виділяє кілька ключових потреб, що лежать в основі самореалізації, зокрема потребу у зв'язках, трансцендентності, корінні, ідентичності та системі орієнтації. Задоволення цих потреб, на думку Е. Фромма, створює підґрунтя для продуктивного існування, де індивід здатен проявити себе в контексті суспільних відносин, не втрачаючи власної унікальності [17].

Концепція позитивної свободи, запропонована Е. Фроммом, виводить на передній план ідею внутрішньої автономії людини, що діє у згоді зі своєю природою, проявляючи спонтанність, креативність і здатність до любові й праці. Подібний погляд співзвучний із підходами А. Адлера, для якого домінантним є мотив прагнення до переваги, а також із ідеями К. Роджерса, що акцентує увагу на конгруентності – відповідності між внутрішнім досвідом і зовнішнім самовираженням [16]. З огляду на це, самореалізація постає не лише як інтраіндивідуальний феномен, але й як соціально детермінований процес, що вимагає взаємодії з оточенням, співпричетності та рефлексії.

Особливу роль у розумінні самоактуалізації як базового вектора особистісного зростання відіграє концепція А. Маслоу, що визначає її як прагнення особистості до найвищої форми самовираження, реалізації своїх можливостей, талантів і потенцій. За А. Маслоу, самоактуалізація є завершальним етапом ієрархії потреб, що передбачає досягнення таких метапотреб, як істина, краса, справедливість, доброта тощо [14]. Самоактуалізована особистість, за його визначенням, є максимально незалежною, цілісною, схильною до креативності та глибокої емпатії, здатною зберігати стабільність навіть у критичних умовах. Це особливо актуально в умовах воєнного періоду, коли педагогічні працівники змушені мобілізувати внутрішні ресурси для забезпечення освітнього процесу, психологічної підтримки учнів і водночас збереження особистісного функціонування.

Ідеї Маслоу були суттєво розвинуті й уточнені у працях К. Гольдштейна, який у своїй теорії організму підкреслював, що самоактуалізація – це базовий, універсальний і первинний мотив будь-якої живої системи. Згідно з його уявленнями, потреба у самореалізації є інтегральною умовою життєдіяльності та гармонійного функціонування організму. К. Гольдштейн вважав, що будь-яка

конкретна потреба (у їжі, безпеці, визнанні) виступає лише засобом досягнення ширшої мети – розкриття потенціалу [33]. Він розглядав індивіда як єдину функціональну цілісність, здатну адаптуватися до зовнішнього середовища шляхом внутрішньої реорганізації патернів поведінки. Саме ця здатність до пластичності, до трансформації поведінкових схем з урахуванням зовнішніх викликів є необхідною умовою для повноцінної самореалізації.

Важливим аспектом у теорії К. Гольдштейна є поняття угоди з середовищем. Він акцентував на тому, що індивід досягає самоактуалізації лише у разі гармонійного співіснування із зовнішнім світом, де відсутність або руйнування цього балансу змушує особистість переглядати свої цілі та знижувати рівень реалізації. Таким чином, у складних соціокультурних обставинах, зокрема під час війни, людина може бути змушена змінювати форми та стратегії самореалізації, пристосовуючись до нових умов та обмежень [33].

К. Гольдштейн також підкреслював значення свідомої мотивації як провідного чинника особистісного функціонування. Він відзначав, що самореалізація можлива лише за умови адекватного усвідомлення власних цілей і можливостей. У цьому контексті несвідоме виступає тлом для свідомої активності, забезпечуючи її глибинний рівень. Це положення є особливо важливим у контексті педагогічної діяльності, де вчитель, виступаючи суб’єктом впливу та прикладом для учнів, має усвідомлювати власні пріоритети, професійну місію та внутрішні резерви.

Окрему увагу варто звернути на лінгвістичний аспект самореалізації у працях К. Гольдштейна, який розглядав мовлення як засіб досягнення згоди з навколишнім світом. Мовна поведінка особистості, за його переконанням, є не лише інструментом комунікації, але й показником її глибинного функціонального стану. Через мову індивід актуалізує свої внутрішні змісти, транслює власну ціннісну систему та реалізує свій потенціал у конкретному контексті взаємодії [33]. Для вчителя в умовах війни така форма самореалізації набуває особливої ваги, оскільки саме вербальна підтримка, здатність до конструктивного діалогу, емпатійне мовлення виступають ключовими інструментами психологічного супроводу учнів. Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що психологічні теорії самоактуалізації та самореалізації розглядають ці процеси як взаємопов’язані та взаємозумовлені феномени, що забезпечують повноцінне функціонування особистості в контексті соціального буття. Особливо актуальним є вивчення цих процесів у контексті професійної діяльності педагогів під час воєнних дій, коли на перший план виходять здатність до адаптації, збереження цілісності, активне використання внутрішнього потенціалу та стратегій подолання кризових ситуацій.

У цьому контексті самоактуалізація та самореалізація вчителів виступають не лише як психологічні категорії, але і як соціальна необхідність, що визначає стабільність і ефективність освітнього процесу в умовах надзвичайної ситуації.

Психологічні концепції ХХ століття поступово сформували цілісне уявлення про внутрішні механізми людського розвитку, що знайшло відображення в теоріях самоактуалізації та самореалізації особистості. Значний внесок у теоретичне осмислення природи особистісного зростання здійснили представники гуманістичної психології, серед яких концепції А. Анг'яла, А. Маслоу та інші, які стали фундаментальними для сучасного наукового дискурсу щодо природи внутрішньої активності особистості у контексті професійної діяльності, зокрема в умовах соціальних трансформацій, таких як війна.

У межах інтегративного підходу до аналізу взаємозв'язку особистості з довкіллям значну увагу привертає модель «організм – середовище», яка набула подальшого розвитку в межах холістико-динамічної парадигми. Зокрема, А. Анг'ял трактував особистість як складну багатовимірну систему, розвиток якої здійснюється через взаємодію трьох основних векторів — вертикального, горизонтального та прогресивного. У вертикальному вимірі відбувається поступове ускладнення та розширення спектра базових потреб, що вимагає пошуку більш ефективних патернів для їх задоволення. У горизонтальному — зростає багатогранність поведінкових реакцій особистості, покращується їхня скоординованість, що забезпечує адаптивність до соціального контексту. Прогресивний вимір, у свою чергу, пов'язаний зі зростанням результативності та ефективності життєвої активності, де домінує тенденція до досягнення цілей з найменшими ресурсними витратами [17].

А. Анг'ял розглядає процес самозростання крізь призму функціонування так званої біосфери — динамічної системи, яка перебуває в постійній напрузі між полюсом індивідуального організму та полюсом середовища. У межах цього підходу саморозвиток особистості проявляється в поєднанні двох фаз — входу та виходу. Перша передбачає асиміляцію середовища, необхідну для формування автономії та самодетермінації, друга — символізує здатність до продуктивної взаємодії з оточенням, що репрезентує гомономію — прагнення відповідності до зовнішніх умов та включення в соціальну динаміку. Отже, розвиток людини, за А. Анг'ялом, постає як безперервний процес балансування між автономністю та інтегрованістю, що є необхідною умовою самореалізації як у внутрішньому, так і у зовнішньому вимірах [17].

Зазначене тлумачення дозволяє розглядати професійний розвиток особистості вчителя в умовах воєнного періоду як процес гармонізації

особистісних прагнень з об’єктивною дійсністю через механізми самореалізації, які підтримуються на рівні самосвідомості, життєвих орієнтацій, здатності до творчого подолання викликів. Інтегративно з цими ідеями співвідноситься концепція самоактуалізації, запропонована А. Маслоу, який розглядав людину як суб’єкта, що прагне реалізувати свою внутрішню природу, вроджені здібності та унікальні потенції. На думку вченого, кожна особистість має індивідуально визначений набір можливостей, реалізація яких обумовлює повноцінне функціонування та психологічне благополуччя. Пригнічення природних нахилів внаслідок зовнішнього тиску, звичок чи культурних установок не призводить до їх зникнення — вони продовжують існувати у прихованому вигляді, впливаючи на поведінкові прояви та формуючи мотиваційну напругу, що з часом виливається у прагнення до актуалізації [29].

У межах моделі ієрархії потреб Маслоу визначає п’ять рівнів, що включають фізіологічні потреби, потреби безпеки, належності, поваги та самоактуалізації. При цьому підкреслюється, що процес мотивації не є лінійним, а дозволяє одночасне функціонування потреб різного рівня, які можуть взаємодіяти та змінюватися залежно від соціального контексту. Маслоу виокремлює два типи потреб: дефіцитарні, які виникають через нестачу (дефіцит), та метапотреби, пов’язані з прагненням до вищих смислів і цінностей. Саме задоволення метапотреб, на думку вченого, веде до стану Б-життя, що характеризується наповненістю, творчістю, автентичністю, досягненням вершинних (пікових) переживань, коли особистість відчуває єдність із буттям, сенс існування, емоційне та духовне піднесення [28].

Маслоу також вводить розмежування між мотивацією, орієнтованою на зменшення напруги (характерною для дефіцитарних потреб), та мотивацією зростання, що, навпаки, стимулює особистість до постійного самоперевершення, розширення меж власного досвіду, експресії творчого потенціалу. Таке розуміння має безпосереднє значення у контексті професійної самореалізації вчителя, зокрема у критичних ситуаціях, пов’язаних із соціальними катастрофами або війною. Адже саме в умовах екзистенційної кризи особистість може або замкнутися в дефіцитарному режимі функціонування, або ж трансформувати зовнішню деструкцію у внутрішній ресурс зростання через мобілізацію метамотиваційних структур [29].

Описуючи психологічний портрет самоактуалізованої людини, Маслоу вказує на низку характеристик, серед яких – об'єктивність у сприйнятті реальності, прийняття себе та інших, автентичність, самостійність суджень, здатність до глибоких міжособистісних зв’язків, демократичність, креативність,

духовна чутливість, філософське почуття гумору та схильність до естетичного сприйняття світу. Ці риси репрезентують цілісну, зрілу особистість, що вміє гармонізувати внутрішні імпульси з вимогами соціуму, не втрачаючи себе в соціальних умовностях [28]. Таким чином, уявлення про самореалізацію та самоактуалізацію в гуманістичних психологічних теоріях базуються на визнанні унікальності та автономності кожної особистості, її прагненні до реалізації внутрішнього потенціалу, здатності до саморефлексії. У воєнний період зазначені аспекти набувають особливої актуальності для педагогічних працівників, які, залишаючись на передньому краї гуманітарного фронту, реалізують себе не лише як фахівці, а й як провідники гуманістичних цінностей у нестабільному світі.

У межах аналізу уявлень про самоактуалізацію та самореалізацію особистості в психологічних теоріях доцільно наголосити, що хоча наявність розвинених характеристик самоактуалізації є важливою передумовою, цього не завжди достатньо для повноцінної самореалізації. У контексті психологічної науки самоактуалізація найчастіше трактується як внутрішній процес пізнання та прийняття себе, тоді як самореалізація — як практичне втілення внутрішнього потенціалу в зовнішній діяльності та соціальній взаємодії. Різні психологічні концепції, зокрема гуманістичні підходи А. Маслоу, К. Роджерса, Ф. Перлза, А. Адлера, Е. Фромма, А. Анг'яла й К. Гольдштейна, акцентують увагу на прагненні особистості до розвитку, автономії та реалізації закладеного природою потенціалу. Центральним елементом цих концепцій є уявлення про людину як істоту, що прагне до самовдосконалення, пошуку сенсу та автентичного існування, що особливо актуально у періоди соціальної напруги, таких як воєнний час.

Так, А. Маслоу, висуваючи ідею ієрархії потреб, стверджував, що самоактуалізація можлива лише за умови задоволення базових фізіологічних і соціальних потреб. Вищим рівнем розвитку особистості він вважав реалізацію власного потенціалу, тобто становлення особистості такою, якою вона спроможна бути в ідеалі. Проте навіть при наявності сприятливих умов та внутрішньої потреби в самоактуалізації, не кожна людина здатна досягти стану повної самореалізації, оскільки це потребує значної мужності, внутрішньої зібраності та відмови від конформізму. Згідно з К. Роджерсом, ключовою умовою розвитку є здатність індивіда до самоприйняття та відкритості досвіду, що дозволяє особистості слідувати своєму «організмічному» Я та жити автентично [2].

Ф. Перлз, представник гештальт-підходу, висвітлює самореалізацію як процес пізнання істинної природи індивіда та її реалізації в життєдіяльності. У своїх роздумах він використовує метафору слона й орла, наголошуючи на абсурдності намагання бути кимось іншим, окрім себе. Така хибна поведінка, що

суперечить справжнім природним схильностям, за його словами, веде до внутрішньої фрагментації, психоемоційної дисгармонії та руйнування особистості. Самореалізація, на його думку, передбачає повне самовираження в контексті реальних обставин буття, що вимагає чесності перед собою, рішучості та відмови від наслідування чужих моделей [2].

Детальніше аналізуючи феноменологічні підходи до розуміння самореалізації, варто зауважити, що більшість гуманістичних концепцій виходять із філософського бачення людини як активної, творчої, вільної істоти, яка має вроджену потребу в особистісному зростанні. Ці теорії не завжди формулюють чіткі психологічні категорії чи методологічні основи, однак їх внесок полягає у створенні загального теоретичного підґрунтя для осмислення людського потенціалу. Вони не подають самореалізацію як результат впливу зовнішніх чинників, а як глибинну внутрішню тенденцію, що виникає з самої сутності людської природи.

Самореалізація у психологічному дискурсі розглядається як процес інтеграції особистості з навколишнім світом через реалізацію її унікального потенціалу. Це динамічний процес, який передбачає постійний пошук сенсу, цілей, самовираження у професійній, соціальній і творчій сферах. У контексті вчителів, особливо в умовах воєнного періоду, актуалізується роль самореалізації як способу збереження особистісної ідентичності, духовної цілісності та емоційної рівноваги. Здатність педагога до самореалізації стає не лише ознакою професійної зрілості, а й механізмом психологічного захисту та подолання екзистенційної кризи.

Варто також розрізняти терміни «самоактуалізація» і «самореалізація», які в науковій літературі часто використовуються як синоніми, проте мають певні відмінності у змістовому наповненні. Самоактуалізація трактується здебільшого як внутрішній процес усвідомлення своїх потенційних можливостей і прагнення до їх розвитку, тоді як самореалізація відображає вже зовнішнє втілення цих можливостей у поведінці, діяльності, соціальних ролях тощо. У цьому сенсі можна погодитися з позицією вітчизняних науковців, які вбачають у самореалізації ширшу категорію, що охоплює також і самоактуалізацію як один із її етапів або вимірів [3; 5; 6].

Отже, процес самореалізації є складною психологічною динамікою, що передбачає як внутрішню трансформацію (самопізнання, самооцінку, ціннісні орієнтації), так і зовнішню активність (реалізацію життєвих цілей, професійне становлення, творчість). Усі вищезазначені концепції свідчать про універсальність цього явища, хоча і відрізняються в акцентах — від

індивідуальної автономії до соціального самовизначення. Особливої ваги ці аспекти набувають у сучасних умовах воєнного часу, коли вчитель, як суб'єкт освітнього процесу та духовний лідер, має не лише адаптуватися до обставин, а й зберегти свою автентичність, ідентичність та внутрішній потенціал розвитку, що можливо лише за умов активного процесу самоактуалізації та самореалізації.

1.5.3. Психологічні показники самоактуалізації та самореалізації особистості вчителів у воєнний період

У воєнний період психічний стан особистості зазнає значних трансформацій, що відображається на її професійній активності, зокрема в освітній сфері. Для педагогів особливої ваги набувають процеси самоактуалізації та самореалізації, які стають важливими психологічними показниками адаптації до екстремальних умов життєдіяльності. Професійна діяльність, будучи однією з провідних форм соціальної активності, є також ключовим простором виявлення та реалізації внутрішнього потенціалу особистості, її індивідуальних смисложиттєвих орієнтацій, що особливо актуалізується у стресогенних обставинах, пов'язаних із збройним конфліктом.

У контексті сучасної психологічної науки самореалізація трактується як інтегральний показник життєздатності індивіда, що охоплює низку характеристик, зокрема продуктивність діяльності, рівень суб'єктивної задоволеності, гармонійність між потребами і можливостями особистості, а також її соціальну значущість. Саме тому психологічний аналіз самореалізації вчителів у період війни не лише сприяє глибшому розумінню внутрішньої динаміки їхньої особистості, а й надає орієнтири для підтримки їх професійного функціонування. Зауважимо, що в контексті гуманістичної психології задоволеність професійною діяльністю трактується як прояв внутрішньої згоди між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», що є умовою позитивного самопочуття [4].

Психологічна структура самореалізації ґрунтується на взаємодії між життєвими цілями особистості та стратегіями їх досягнення, що у сукупності формує її автентичність, тобто цілісну, стійку та внутрішньо узгоджену систему «Я». У педагогічному контексті автентичність особистості вчителя проявляється у вільному, свідомому виборі цілей, у відповідальному ставленні до наслідків професійної діяльності, а також у здатності відображати власні переконання через виховний процес. Цей аспект суттєво впливає на психологічну стійкість педагогів, яка, у свою чергу, є фундаментом для подолання психотравмуючих факторів воєнного часу.

Характер, як стрижнева характеристика особистості, формується під впливом світоглядних орієнтирів та специфіки втілення цих орієнтирів у діяльності. У процесі самореалізації вчителя характер виконує функцію інтегратора між внутрішніми цінностями та зовнішніми вимогами професійного середовища. Варто зазначити, що характер не лише є продуктом особистісного розвитку, а й стає його умовою, визначаючи міру цілісності, стабільності та передбачуваності поведінки в умовах підвищеної соціальної напруги [7].

В умовах війни, коли на перший план виходить питання особистої відповідальності за себе і своїх учнів, самореалізація постає не як абстрактна теоретична категорія, а як жива практика самоорганізації, самовизначення і психологічного самозбереження. Формування характеру та особистої цілісності вчителя відбувається на тлі критичних життєвих подій, які суттєво трансформують життєвий досвід, систему цінностей та орієнтацій . Відповідно до положень теорії критичних життєвих подій, саме особистісно значущі вчинки людини, вчинені в умовах високої невизначеності, стають чинниками її внутрішньої перебудови та духовного зростання [25].

Як свідчать дані біографічного аналізу, перебіг професійного становлення вчителів у воєнний період виявляє тісний зв’язок між характером діяльності, пережитими кризами та трансформацією особистісної структури. Війна, як екстремальний соціально-психологічний фактор, активізує механізми саморефлексії, стимулює потребу в переосмисленні сенсу професійної діяльності та життєвих пріоритетів, що, у свою чергу, слугує каталізатором самоактуалізаційних процесів.

Особистість вчителя, реалізуючи себе у системі соціально значущої діяльності, не лише адаптується до складних умов, а й формує нові ціннісні орієнтири, які забезпечують відносну стабільність її внутрішнього світу. Саме через вчинки, що є проявами свідомого вибору та етичного самовизначення, особистість здатна змінювати хід власного життя, трансформуючи свій спосіб існування та, відповідно, – внутрішній психологічний ландшафт [19]. Ці трансформації відображаються у зміні образу світу, у формуванні нової суб’єктивної реальності, в якій домінують не зовнішні обставини, а внутрішньо усвідомлені цінності.

З урахуванням вищезазначеного, особливу роль у процесах самореалізації вчителів відіграє здатність до внутрішньої мобілізації, до подолання фрустрацій, спричинених втратою стабільності, змінами соціального статусу, порушенням звичних умов праці та комунікації. Психологічна саморегуляція, яка реалізується через когнітивну переоцінку подій, рефлексію власної ролі у контексті

колективного досвіду, сприяє збереженню особистісної цілісності та адаптації до нових реалій. Таким чином, у воєнний період процеси самоактуалізації та самореалізації педагогів набувають особливого значення. Вони виступають не лише як засоби професійного вдосконалення, а й як стратегія психологічного виживання, що забезпечує збереження і розвиток внутрішнього світу особистості попри деструктивні зовнішні обставини. Розвиток цілісності «Я», формування автономного світогляду, здатність діяти на основі внутрішньої переконаності є тими психологічними критеріями, які дозволяють вчителю не лише залишатися в професії, а й реалізовувати свою гуманістичну місію в умовах екзистенційної загрози.

У межах теоретичного аналізу самоактуалізації та самореалізації вчителів у період збройного конфлікту надзвичайно важливим є розгляд психологічних чинників, що впливають на ці процеси, з урахуванням життєвого шляху особистості та особливостей професійної діяльності педагога в умовах кризи. Визначення самоактуалізації як внутрішнього прагнення особистості до розкриття власного потенціалу, а самореалізації — як її зовнішньої реалізації у значущій соціальній сфері, зокрема професійній, дозволяє окреслити інтегративні психологічні показники, які є ключовими для вивчення зазначеного феномена в екстремальних умовах сьогодення.

Під час воєнного періоду актуалізуються глибинні структури особистості педагога, що впливають на його здатність адаптуватися до кардинальних змін, зберігати психологічну рівновагу та ефективно функціонувати у професійному середовищі попри зовнішні загрози. Така ситуація викликає необхідність концептуалізації самоактуалізації не лише як індивідуального потенціалу до розвитку, а й як адаптивної здатності до внутрішньої інтеграції та рефлексивного переосмислення життєвих орієнтирів в умовах кризи.

На думку І. Беха, у критичні періоди особистість мобілізує свої духовні сили, що є джерелом її саморозвитку та, відповідно, самореалізації, навіть за умов істотних зовнішніх перешкод. У контексті війни, коли деструкція соціальних зв’язків, порушення стабільності та зростання тривожності стають повсякденністю, особливої ваги набувають психологічні механізми подолання екзистенційної кризи, що розгортається на рівні ціннісно-смислової сфери. У цьому контексті надзвичайно значущим є підхід Ф. Василюка до аналізу життєвих подій, що визначають поворотні моменти життєвого шляху особистості, включно з їх кризовим потенціалом. Згідно з цим підходом, ситуації втрати звичних умов існування — зокрема й втрати професійної ролі або загрози її втрати — є тригером для реконструкції особистісного "Я", коли відбувається переосмислення життєвих орієнтирів та побудова нової ідентичності [6].

Воєнні реалії в Україні спричинили масові зміни в умовах праці педагогів, включаючи переміщення, дистанційне навчання, часткову втрату професійних функцій, що сприяє виникненню криз ідентичності та порушення цілісності Я-концепції вчителя. Водночас саме в цих умовах виявляється психологічна стійкість педагога, здатність до подолання труднощів, до самоорганізації та ефективної взаємодії в нових соціокультурних умовах. Таким чином, самореалізація набуває форм екзистенційного вибору — або збереження адаптивної професійної ролі через трансформацію її форм (наприклад, волонтерство, онлайн-наставництво, психоемоційна підтримка учнів), або поступове відчуження від професійної ідентичності.

Самоактуалізація особистості в таких умовах проявляється у здатності суб’єкта зберігати контакт зі своєю внутрішньою сутністю, осмислювати нові можливості зростання в умовах, що здаються ворожими до самореалізації. Актуалізація особистісного потенціалу вимагає високого рівня рефлексії, самосвідомості та ціннісного орієнтування — тих психологічних характеристик, які найбільше загострюються в умовах стресу.

Професійна діяльність педагога завжди була ключовою сферою реалізації його творчого потенціалу. Проте у період збройного конфлікту така діяльність вимагає не лише компетентності, а й здатності до самотрансценденції — виходу за межі індивідуального "Я" в ім’я вищих гуманістичних ідеалів. У цьому сенсі, як стверджує О. Аніщенко, смисложиттєві орієнтації відіграють фундаментальну роль у забезпеченні суб'єктивного благополуччя, збереженні професійної ідентичності та підтриманні мотиваційної структури в умовах кризи [1].

Війна як соціальний та психологічний контекст функціонування вчителя сприяє радикальному перегляду особистісних цінностей. З одного боку, відбувається стискання зовнішніх можливостей самореалізації (через втрату стабільності, роботи, безпеки), з іншого — підвищується роль внутрішніх джерел мотивації, таких як прагнення бути корисним, принести користь іншим, передати знання й підтримку, зберегти національну ідентичність через освітню місію. Це підтверджує тезу про те, що у форс-мажорних ситуаціях зростає значущість гуманістичного змісту професійної діяльності педагога.

Самореалізація педагога в період війни, таким чином, трансформується у поліструктурний феномен, що включає емоційно-вольову саморегуляцію, здатність до інноваційної педагогічної діяльності, смислове наповнення праці, а також активне соціальне служіння. Основним психологічним показником при цьому виступає рівень інтегрованості "Я"-образу, здатність до конструктивної

рефлексії та наявність цілісної життєвої перспективи, незважаючи на зовнішню невизначеність [4].

Отже, в умовах війни психологічні показники самоактуалізації та самореалізації педагогів набувають якісно нового звучання, оскільки йдеться не лише про індивідуальний розвиток, але й про збереження освітньої, моральної й духовної стабільності суспільства. Саме вчителі стають тими агентами змін, які через власну внутрішню стійкість і здатність до самореалізації підтримують соціальну цілісність у період колективної травми.

У результаті теоретичного аналізу проблеми самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період з'ясовано, що означені феномени мають глибоке особистісне, мотиваційне та ціннісне підґрунтя, визначаються внутрішніми прагненнями індивіда до повнішого вияву власного потенціалу та максимальної реалізації власних можливостей у професійній і соціальній сферах. Самоактуалізація виступає як динамічний процес розгортання особистісного потенціалу відповідно до системи індивідуальних цінностей, що базується на усвідомленні життєвої місії та досягненні внутрішньої гармонії. Натомість самореалізація трактується як практичне втілення особистісного потенціалу у формі досягнень, професійного росту, соціального визнання та впливу, що у професії вчителя набуває особливої значущості.

Проаналізовані наукові підходи свідчать про багатогранність тлумачення феноменів самоактуалізації та самореалізації в різних психологічних концепціях. У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс) самоактуалізація розглядається як вища потреба особистості, що реалізується через прагнення до самопізнання, творчості, автономії, відповідальності, особистісної зрілості та позитивного самооцінювання. У екзистенційному підході (В. Франкл, Р. Мей) наголос робиться на необхідності знаходження сенсу життя як ключової умови самореалізації.

Змістовим підґрунтям дослідження також стало розуміння специфіки самоактуалізації та самореалізації саме в умовах воєнного періоду, коли вчительська діяльність набуває не лише освітнього, а й соціально-гуманітарного, ціннісного значення. У таких екстремальних соціокультурних умовах активізуються внутрішні ресурси особистості, що сприяє не лише збереженню професійної ідентичності, а й її зміцненню шляхом включення у волонтерські, інформаційно-просвітницькі, психологічно-підтримувальні ініціативи. Саме в таких обставинах особливої актуальності набуває вивчення психологічних показників, що дозволяють емпірично досліджувати рівень реалізації особистісного потенціалу педагогів у період воєнної нестабільності.

До таких показників належать рівень професійної і особистісної рефлексії, ступінь внутрішньої мотивації до саморозвитку, ціннісні орієнтації, ступінь відповідальності за прийняття рішень, прояви креативності, емоційна стійкість, здатність до емпатії, рівень суб'єктності у професійній діяльності. У воєнний час ці параметри виявляються не тільки в традиційних формах педагогічної діяльності, а й у нестандартних, кризових ситуаціях, що вимагають мобілізації психологічних ресурсів, гнучкості мислення, стійкості до стресу, комунікативної майстерності, уміння підтримувати учнів і батьків, демонструвати моральне лідерство.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна констатувати, що самоактуалізація та самореалізація вчителів у воєнний період є комплексними динамічними процесами, що поєднують внутрішні (мотиваційні, ціннісні, особистісні) та зовнішні (соціально-культурні, професійні, ситуативні) чинники. Саме синтез цих чинників дозволяє педагогам не тільки зберігати свою професійну діяльність, а й виводити її на новий рівень, пов'язаний із суспільною відповідальністю, особистісною зрілістю та духовною стійкістю. Таким чином, теоретичне обґрунтування самоактуалізації та самореалізації вчителів у період війни створює необхідне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження психологічних чинників, що сприяють активному прояву особистісного потенціалу педагогів у кризових умовах.

Література:

1. Аніщенко О.В. Смисложиттєві орієнтації у професійній діяльності
2. педагога/ *Я - концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. редкол*. І.А. Зязюн, О.М. Отич та ін. Київ: ІПООД НАПН України, 2014. С. 174-181.
3. Братаніч, Б., & Ільченко, І. Самоактуалізація особистості та освіта. *Філософські проблеми освіти*, 2, 13 2011
4. Большакова А.М., Бужинська С.М., Зайцева О.О. Особливості самоактуалізації як чинника психологічного благополуччя в людей похилого віку. *Габітус: Науковий журнал*. 2023. Вип. 53. Видавничий дім «Гельветика».
5. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: *Навч.-метод. видання*. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
6. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: *Навч.-метод. видання*. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
7. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 3 (72). С. 5-17.
8. Вікова психологія: навч. посіб. [Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
9. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416
10. Горова О. Ціннісне ставлення до професійної діяльності як значущий чинник самореалізації майбутніх архітекторів й будівельників. *Освіта регіону.* 2014. № 4. С. 77.
11. Долинська, Л. В., Пенькова, О. І. (2016). Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наукових праць*. 3 (48), 18-25.
12. Енциклопедія освіти. [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с

13. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. С. Д. Максименко. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12. С. 5-13.
14. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2013. 20 с.
15. Колесніков Є. П. Психологія дії, що організує життя. Автореферат дис… канд. психол. наук. Одеса, 2003. 22 с.
16. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Автореф. дис….канд. психол. наук*. Київ, 2003. 20 с.
17. Старинська, Н. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ, Україна: Інтерсервіс 2015, 158 с.
18. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.
19. Панок В. Г. Практична психологія. *Теоретико-методологічні засади розвитку: Монографія*. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.
20. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 294 с.
21. Психологічна служба: Підручник уклад.: В. Г. Панок, А. Г. Обухівська, В. Д. Острова. Київ: Ніка-Центр, 2016. 362 с.
22. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія. Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, І. В. Данилюк, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. Київ: *Педагогічна думка*, 2015. 197 с.
23. Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. 2010. Т.15. Вип. 9. С. 102-109..
24. Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник; за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015.
25. Рутина, Ю. В. Професійна самоактуалізація особистості. Актуальні проблеми психології, 2012, 1.45: 66-71.
26. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професійної діяльності. Психологічні науки: 2020, Національна академія Державної прикордонної служби України. с. 133-146
27. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2017. Вип. 142. С. 225- 230.
28. Жванія Т.В., Волкова О.Г. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: діагностика і формування. Харківський осінній марафон психотехнологій. Харків: Діса плюс, 2019. 248 с.
29. Пенькова Н. Є., Загребельний О. В., Філоненко Л. В. Професійна самореалізація особистості. Наукові перспективи. No 3(33), 2023. 407-416 с.
30. Орел В.Е. Феномен «вигорання» в зарубіжній психологиії: емпіричне дослідження та перспективи. Психологічний журнал. 2001. Т. 22. № 1.
31. Професійне вигорання - явище, а не хвороба: Що насправді затвердили в МКХ-11. URL: moz.gov.ua/uk/profesijne- vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11#
32. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
33. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: монографія [за ред. О. М. Кокуна]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.
34. Ямницький В. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. 360 с.

Оксана Іванова

1.6. Проблема резильєнтності педагогічних працівників та шляхи її вирішення в сучасних реаліях України

В умовах війни система освіти України функціонує під постійним психологічним і соціальним тиском. Педагогічні працівники та практичні психологи щоденно стикаються з наслідками тривалого стресу, невизначеності, ризику для життя й емоційного виснаження. Збереження їхньої професійної ефективності, психічного здоров'я та внутрішньої стійкості стає одним із ключових чинників відновлення освітнього середовища.

Резильєнтність педагогічних працівників – це їхня спроможність утримувати професійну дієздатність, емоційну стабільність та ефективно функціонувати в умовах хронічного стресу. У сучасних реаліях повномасштабної війни в Україні ця якість стала однією з центральних проблем національної освітньої політики та системи психологічної підтримки педагогічного персоналу. Постійні повітряні тривоги, евакуації, руйнування освітньої інфраструктури, психологічний тиск на дітей і родини створюють несприятливий контекст для роботи вчителя та шкільного психолога, підсилюючи ризики емоційного виснаження, тривожних розладів, порушень сну та зниження професійної ефективності.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, понад 46% українців мають проблеми з психічним здоров'ям через воєнні події — від підвищеної тривожності та депресивних станів до симптомів посттравматичного стресового розладу [22]. Потреба у психосоціальній допомозі педагогічним і соціальним працівникам зростає щорічно, що свідчить про необхідність формування системи підтримки та розвитку психологічної резильєнтності в освітньому середовищі [23].

Метою цього підрозділу аналітичних матеріалів є висвітлення результатів теоретичного аналізу феномену резильєнтності особистості педагогічних працівників у кризових умовах війни та визначення ефективних підходів і шляхів її підтримки засобами психологічного супроводу, що враховують як індивідуальні, так і інституційні чинники.

Психологічна модель розвитку резильєнтності педагогічного працівника в умовах війни побудована на основі аналізу класичних і сучасних концепцій резильєнтності, психологічної стійкості та професійного благополуччя. Концептуальні підходи спираються на дослідження таких зарубіжних науковців, як: Albert Bandura , який у своїй теорії самоефективності (*self-efficacy*) довів, що віра у власну спроможність впливає на вибір стратегій поведінки, наполегливість та здатність долати труднощі; у кризових ситуаціях, зокрема у війні, саме «малі

перемоги», рольові моделі та колективна самоефективність педагогічних чи соціальних груп підсилюють стійкість [11]; Ann S. Masten запропонувала концепцію «звичайного дива» (*ordinary magic*), згідно з якою резильєнтність ґрунтується на повсякденних системах підтримки — стабільних стосунках, рутинах, саморегуляції, турботі та високих очікуваннях від значущих дорослих [17, 18]; George A. Bonanno розробив теорію гнучкості в подоланні травми, підкреслюючи, що більшість людей після втрат зберігають відносну стабільність; резильєнтність визначається вченим як здатність адаптивно перемикати стратегії (гнучкість), враховуючи конкретний контекст [13, 14]; Michael Ungar запропонував соціально-екологічну модель, у якій резильєнтність визначається не лише особистісними якостями, а й доступом до ресурсів у культурно-соціальному середовищі [21]; Stevan E. Hobfoll розробив модель п'яти ключових принципів психосоціальної підтримки (безпека, заспокоєння, ефективність, пов'язаність, надія) та визначив практичні орієнтири для роботи з постраждалими від масових травм [16]. Такі організації як WHO (Всесвітня організація охорони здоров'я) та UNICEF у своїх рекомендаціях щодо психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайних ситуацій підкреслюють важливість міжсекторальної координації, багаторівневих інтервенцій (від самодопомоги до спеціалізованих послуг), інтеграції навичок соціально-емоційного навчання (*SEL або Social and Emotional Learning*) у систему освіти та підготовки педагогів до кризових ситуацій [22, 23]. Це підхід в освіті, який, на нашу думку доцільний не тільки для дітей та молоді, а і для педагогічного персоналу, що спрямований на розвиток **п'яти ключових компетентностей**: 1) с**амоусвідомлення** (*self-awareness*) - розуміння власних емоцій, сильних і слабких сторін, цінностей; 2) **саморегуляції** (*self-management*) - вміння керувати емоціями, долати стрес, ставити цілі та досягати їх; 3) **соціальної обізнаності** (*social awareness*) - емпатія, повага до інших культур, здатність бачити перспективу іншої людини; 4) н**авичок взаємин** (*relationship skills*) - ефективна комунікація, співпраця, розв'язання конфліктів, підтримка; 5) в**ідповідального прийняття рішень** (*responsible decision-making*) - здатність робити вибір з урахуванням етики, безпеки, соціальних норм.

Особливу цінність мають дослідження українських науковців, які адаптують міжнародні концепції до реалій війни, серед яких: Олег М. Кокун , який розробив теоретико-методологічні основи життєстійкості й резильєнтності, запропонував індикатори та діагностичні методики, а також програми розвитку, що враховують умови воєнного стресу [5]; Людмила М. Карамушка внесла вагомий внесок в низку методичних матеріалів щодо збереження психічного

здоров’я особистості й персоналу організацій в умовахиу війні, які поєднують діагностичні інструменти, практикуми та алгоритми психологічної підтримки колективів [2,3]; Олена І. Бондарчук досліджує питання психологічного здоров’я освітян у війні, узагальнюючи кращі практики підтримки та пропонуючи тематики підвищення кваліфікації педагогічних працівників [1]; Галина Мешко та Оксана Мешко вивчають резильєнтність майбутніх педагогів як чинник їхнього професійного благополуччя (у працях вчених представлено зв’язки між рівнем резильєнтності, мотиваційними особливостями та готовністю до роботи у кризових умовах) [6]. Вищерозглянуті, а також вітчизняні дослідники, результатами своїх досліджень засвідчують багаторівневий прояв резильєнтності — на рівні сім’ї, освіти, суспільства, акцентуючи на ролі локальних практик безпеки й громадської підтримки [8]; демонструють залежність між резильєнтністю, академічною мотивацією та соціальною підтримкою, що важливо для розробки освітніх програм у воєнних умовах [9].

Українські дослідження розширюють класичні міжнародні концепції, фокусуючись на реаліях війни: повітряні тривоги, блекаути, переміщення, втрата близьких і робочих місць. Вони поєднують індивідуальні психологічні ресурси з колективними практиками підтримки в освітньому середовищі, що робить моделі резильєнтності більш наближеними до потреб українського суспільства.

Отже, згідно здійсненого аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених ми розглядаємо резильєнтність як динамічний процес адаптації, який забезпечує здатність особистості відновлювати функціонування після кризи завдяки поєднанню внутрішніх ресурсів (когнітивних, емоційних, мотиваційних) та зовнішніх умов підтримки (соціальних, інституційних, культурних). В умовах війни цей процес стає багатовимірним і включає взаємодію індивідуальних, професійних, організаційних та контекстуальних чинників. Тому розвиток резильєнтності педагогічних працівників в сучасних реаліях України розглядається нами не тільки як динамічний, а ще й як мультикомпонентний процес, що проявляється у здатності особистості педагогічного працівника підтримувати стабільність, продуктивність і психічне здоров’я навіть у середовищі високої невизначеності, загроз і стресу.

Модель розвитку резильєнтності педагогічних працівників в умовах війни.

Оскільки розвиток резильєнтності залежить від впливу внутрішніх чинників і зовнішніх факторів, ми вважаємо за доцільне поділити їх на чотири взаємопов’язані групи, що утворюють структурні компоненти моделі розвитку резильєнтності педагогічних працівників в умовах війни і включають у себе наступні елементи:

1. *індивідуальні ресурси та компетенції;*
2. *професійні ресурси;*
3. *інституційні/ організаційні умови;*
4. *контекстуальні стресори.*

1. Індивідуальні ресурси / компетенції – це внутрішні психологічні компетентності педагога, які визначають його здатність протистояти стресу, адаптуватися до змін і зберігати емоційну рівновагу, а саме:

- **самоефективність** - віра людини у власну здатність успішно діяти в конкретних ситуаціях. Високий рівень самоефективності знижує ризик вигорання, підвищує впевненість у виконанні професійних обов'язків і зміцнює саморегуляцію в умовах кризи [11, 19];
- **когнітивна гнучкість і контроль уваги** - здатність змінювати перспективу мислення, за потреби швидко переключатися між завданнями й утримувати концентрацію (ключ до адаптації в умовах постійних змін середовища) [13, 14];
- **емоційна регуляція та майндфулнес** - усвідомленість власних реакцій і вміння заспокоювати себе, знижуючи фізіологічний рівень стресу (практики майндфулнес довели ефективність у зменшенні тривожності й посиленні відчуття контролю у педагогів [15].

Індивідуальні ресурси є ядром моделі, адже без сформованих навичок саморегуляції, самоефективності та когнітивної стійкості зовнішня підтримка не дає сталого ефекту.

2. Професійні ресурси - це соціально-професійне оточення, що створює середовище підтримки та навчання для педагога, основними елементами якого є:

- **супервізії, інтервізії, наставництво** - форми професійної взаємопідтримки, які сприяють запобіганню емоційному виснаженню: регулярна участь у супервізіях знижує рівень вторинної травматизації серед шкільних психологів.
- **мережі груп професійної взаємопідримки** - неформальні або організовані мережі спільнот педагогів, які обмінюються досвідом подолання труднощів і емоційного стресу (такі мережі формують культуру взаємної турботи та соціальної згуртованості) [21];
- **професійні тренінги та психоосвіта** - систематичне підвищення кваліфікації у сферах стрес-менеджменту, псхологічної першої допомоги (Psychological First Aid, PFA), кризової комунікації (такі програми підвищують професійну впевненість і стресостійкість) [22].

Професійні ресурси створюють основу для колективної резильєнтності - здатності освітньої спільноти спільно адаптуватися до кризи, зберігаючи

ефективність і підтримку один одного.

3. Інституційні умови - це сприятливе організаційне середовища (адже резильєнтність педагогів не може формуватися ізольовано), яке передбачає:

- **наявність протоколів безпеки та зон відновлення** у школах: чіткі правила дій під час тривоги, місця для психологічного розвантаження (досвід українських шкіл, що впровадили такі практики, показує зниження рівня тривожності серед персоналу) [23];
- **доступ до психосоціальних і ментальних послуг (ПМП)** - можливість отримати психологічну першу допомогу, консультації, психотерапевтичну або медикаментозну підтримку (це зменшує ризик ПТСР і вигорання) [16, 22];
- **навчання та тренінги зі стрес-менеджменту** - особливо важливі для керівників закладів освіти: дослідження показують, що лідери, які пройшли навчання з управління емоціями в кризі, ефективніше підтримують команди [14];
- **політика підтримки персоналу** (грошова, кадрова, часові ресурси) - створює передумови для стабільності та профілактики вигорання [17,18].

Інституційний рівень є системним фундаментом, який або підсилює, або послаблює індивідуальну й колективну стійкість педагогів.

4. Контекстуальні стресори - це зовнішні умови, які безпосередньо впливають на психічний стан педагогів та їхні адаптаційні можливості. В умовах війни ці стресори набувають особливої інтенсивності й мають три типи прояву:

- **хронічні стресори** — тривалі і повторювані фактори (часті повітряні тривоги, евакуації, руйнування шкільних будівель, відключення електроенергії), які формують стан постійної тривоги, що підвищує рівень кортизолу й знижує когнітивну працездатність [22];
- **гострі стресори** — події, які мають раптовий, інтенсивний і травматичний характер: безпосереднє перебування під обстрілами, свідчення поранень чи загибелі людей, раптова втрата житла або засобів існування тощо (це ситуації, що спричиняють **реакції гострого стресу** і можуть стати тригерами розвитку **ПТСР** або **вторинної травматизації,** особливо серед педагогів і психологів, які працюють із травмованими дітьми) [13,14,16];
- **суб'єктивні стресори** - індивідуально пережите відчуття загрози, втрати, економічного тиску чи невизначеності: саме суб'єктивна оцінка ситуації часто визначає рівень психологічної стійкості [21].

Високий рівень контекстуальних стресорів у поєднанні з недостатніми інституційними ресурсами призводить до хронічного емоційного виснаження, що знижує якість освіти і психолого-педагогічної підтримки дітей.

Психологічний механізм розвитку резильєнтності педагогічних працівників в умовах війни, у представленій моделі, - це **взаємодія когнітивних, емоційно-регуляційних і соціально-екологічних процесів,** які забезпечують перехід від стану вразливості до відновлення та зростання.

Розроблена модель передбачає, що розвиток резильєнтності педагогічних працівників відбувається через **багаторівневу систему психічної саморегуляції,** у якій взаємодіють три ключові підсистеми:

1. Когнітивно-мотиваційна підсистема б**а**зується на концепції самоефективності [11] і когнітивної гнучкості [14].
На її рівні механізм розвитку резильєнтності полягає в тому, що педагогічний працівник:

- переосмислює подію (когнітивна переоцінка);
- активує внутрішні переконання «я можу впоратися»;
- спрямовує увагу на цінності та професійні сенси, що підтримують мотивацію діяти.

Це забезпечує перехід від реакції безпорадності до активного копінгу, тобто формування установки на відновлення **(**recovery mindset**).**

2. Емоційно-регуляційна підсистема - відображає процес відновлення емоційної рівноваги після дії стресора через залучення [15]:

- майндфулнес-практик і технік самозаспокоєння;
- емоційного усвідомлення й прийняття;
- тілесно-орієнтованих способів зняття напруги.

Регуляція емоцій активує **парасимпатичну нервову систему**, що сприяє фізіологічному розвантаженню, зниженню рівня кортизолу та відновленню когнітивних функцій.

Цей процес — ядро **нейропсихологічного механізму резильєнтності**, який дозволяє педагогові повернутися до продуктивного стану після дії стресу.

3. Соціально-екологічна (інтеракційна) підсистема – базується на моделі мультисистемної резильєнтності [21], її механізм полягає у взаємодії внутрішніх ресурсів із зовнішнім соціальним і професійним середовищем. Через мережеві спільноти підтримки**,** супервізії, наставництво та інституційну підтримку педагогогічний працівник отримує:

- зворотній зв’язок;
- валідацію досвіду;
- нові стратегії подолання.

Це забезпечує перехід від індивідуальної адаптації до колективної резильєнтності**,** що є характерною для освітнього середовища.

Взаємодія цих трьох підсистем утворює ***замкнений цикл розвитку резильєнтності****, а саме: c****тресор → емоційна реакція → когнітивна переоцінка → мобілізація ресурсів → соціальна підтримка → відновлення → зростання****.*

У цьому циклі ключову роль відіграють процеси: ***самоусвідомлення, когнітивної переоцінки, соціальної взаємодії та смислотворення***.

Завдяки повторенню цього циклу, на нашу думку. педагогогічний працівник поступово формує ***стійку структуру адаптаційних стратегій***, що забезпечує не лише повернення до попереднього рівня функціонування, а й - ***психологічне зростання після травми*** **(post-traumatic growth)** [20].

Тож, психологічний механізм розвитку резильєнтності педагогічних працівників являє собою ***динамічний процес саморегуляції, основою якого є когнітивна переоцінка, емоційний контроль та соціальна взаємодія****, і який забезпечує адаптацію, відновлення та професійне зростання в умовах війни*.

Отже, розроблена модель розвитку резильєнтності педагогічних працівників може бути застосована в системі **психологічного супроводу педагогічного персоналу** на кількох рівнях:

- **на рівні особистості педагогічного працівника** — як основа для програм індивідуального розвитку емоційної регуляції, тренінгів майндфулнесу, когнітивної гнучкості та самоусвідомлення;
- **на рівні шкільної спільноти** — для створення груп професійної взаємопідтримки, проведення інтервізій і супервізій, організації психоосвітніх заходів;
- **на інституційному рівні** — для розробки політик підтримки персоналу, програм профілактики вигорання, створення безпечних просторів і зон відновлення у школах;
- **на рівні післядипломної освіти** — як методологічна основа для курсів підвищення кваліфікації педагогів і практичних психологів, спрямованих на розвиток професійної стійкості.

Застосування моделі сприятиме переходу від реактивних заходів (допомоги після кризи) до **превентивних стратегій розвитку резильєнтності** — як частини системної політики збереження психічного здоров’я в освіті.

Розроблена модель і психологічний механізм розвитку резильєнтності педагогічних працівників створюють теоретичне підґрунтя для подальшої емпіричної перевірки. З метою виявлення реального стану розвитку резильєнтності педагогічного персоналу (педагогів і психологів) в умовах війни було проведено констатувальне дослідження, спрямоване на перевірку теоретичних положень моделі та визначення рівнів сформованості її основних

компонентів.

Література:

1. Бондарчук О. І. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни і повоєнний час: огляд практик (серія вебінарів для освітян) // *Вісник НАПН України.* – 2023. – № 3. – С. 12–18.
2. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : методичні рекомендації. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2022. – 54 с.
3. Карамушка Л. М. (уклад.). Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни : навч.-метод. посібник. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. – 132 с.
4. Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В. та ін. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2023. – 164 с.
5. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2025. – 280 с.
6. Мешко Г. М., Мешко О. В. Резильєнтність як чинник професійного благополуччя майбутніх педагогів в умовах війни : тези доп. // *Зб. наук. праць ТНПУ.* – Тернопіль : ТНПУ, 2024. – С. 45–47.
7. Прояви резильєнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни : зб. наук. матеріалів І МНПК (Полтава, 23.11.2023). – Полтава : НУ «Полтавська політехніка», 2023. – 210 с.
8. Прояви резильєнтності на різних рівнях системи: сім'я, освіта, суспільство під час війни : зб. наук. матеріалів ІІ МНПК (Полтава, 23–24.05.2024). – Полтава : НУ «Полтавська політехніка», 2024. – 250 с.
9. Скріпник О. І., Колісник Г. В., Кравченко Н. М. Супервізія як інструмент розвитку резильєнтності шкільних психологів // *Збірник матеріалів конференції Інституту психології НАПН України.* – Київ, 2023. – 156 с.
10. Яланська С. П. Резильєнтність здобувачів вищої освіти в умовах повномасштабної війни // *Психологія і суспільство.* – 2025. – № 1. – С. 55–63.
11. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84(2). – P. 191–215.
12. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. – New York : Freeman, 1997. – 604 p.
13. Bonanno G. A. Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // *American Psychologist.* – 2004. – Vol. 59(1). – P. 20–28.
14. Bonanno G. A., Burton C. L. Regulatory flexibility: An individual differences perspective on coping and emotion regulation // *Perspectives on Psychological Science.* – 2013. – Vol. 8(6). – P. 591–612.
15. Garland E. L., Farb N. A., Goldin P. R., Fredrickson B. L. Mindfulness broadens awareness and builds eudaimonic meaning: A process model of mindful positive emotion regulation // *Psychological Inquiry.* – 2021. – Vol. 32(1). – P. 19–36.
16. Hobfoll S. E. et al. Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence // *Psychiatry.* – 2007. – Vol. 70(4). – P. 283–315.
17. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience Processes in Development // *American Psychologist.* – 2001. – Vol. 56(3). – P. 227–238.
18. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. – New York : Guilford Press, 2014. – 370 p.
19. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy Scale. In: Weinman J., Wright S., Johnston M. (Eds.). *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs.* – Windsor : NFER-NELSON, 1995. – P. 35–37.
20. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. *Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence.* Psychological Inquiry, 2004, 15(1), 1–18.
21. Ungar M. (ed.). Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change. – Oxford : Oxford University Press, 2021. – 432 p.
22. World Health Organization. Building back better: Sustainable mental health care after emergencies. – Geneva : WHO, 2013. – 78 p.
23. UNICEF. Integrating MHPSS into Education in Emergencies using the Minimum Service Package (MSP): Technical Brief. – New York : UNICEF, 2024. – 32 p.

Оксана Радзімовська

1.7. Проблема професійного вигорання вчителів: причини, симптоми та стратегії подолання

Проблема професійного вигорання вже більше 50-ти років стоїть на порядку дослідження та вирішення. Однак, ще і досі цей процес у жодній країні не вирішений остаточно.

Вчителі належать до груп професій, які найбільше відчувають професійне вигорання. Цьому сприяє ряд чинників, передусім висока відповідальність, покладена на вчителя з боку держави, суспільства; інтенсифікація (особливо в період війни) професійної діяльності внаслідок перевантаження (інформаційного, комунікативного, емоційного); виснаження адаптивних ресурсів тощо.

Професійне вигорання є небезпечним і швидко прогресує без профілактики.

В Україні в сучасних умовах зростає значення самозбереження здоров'я працівників сфери Людина-Людина і напрям профілактики та подолання професійного вигорання є пріоритетним. Важливе значення у подоланні професійного вигорання мають умови, створені в освітніх закладах, організація процесу діяльності, комунікації в процесі вирішення робочих ситуацій, які, відповідно можуть впливати на працівника як позитивно, так і негативно.

Далі заглибимося в розуміння питання професійного вигорання більше, щоб знайти варіанти покращення існуючої ситуації у вчителів в період війни та повоєнного відновлення.

Вперше термін «вигорання персоналу» (англ. – «staff burnout») був ведений Г. Бредлі, який описував поведінку офіцерів, працюючих з умовно засудженими неповнолітніми правопорушниками у 1969 р., а термін «емоційне вигорання» – американським психіатром Х. Фройденбергом у 1974 р.). Обидва називали його терміном «staff burnout» (англ.) – «вигорання персоналу» – стан людей, які постійно перебувають у емоційно перевантаженій атмосфері у зв'язку з тим, що їх професія передбачає інтенсивного спілкування, а саме вигорання пов'язане із певними особистісними характеристиками суб'єкта. Х. Фройденберг розробив першу наукову концепцію *вигорання персоналу*. В подальшому цей термін набув відтінків і з'явилися схожі терміни «емоційне вигорання», «професійне вигорання».

Таким чином, синдром «вигорання» вивчається з 70-х років 20 століття та багато вчених долучилися до його дослідження як на теоретичному, так і практичному рівнях. Наведемо тут деякі з них.

У 1976 р. К. Маслач розробила основу соціально-психологічного підходу до проблеми вигорання та методику психодіагностики феномену професійного

вигорання. Професійне вигорання було предметом дослідження багатьох українських (В. Бойко, Н. Водоп'янова, Т. Грубі, Г. Дьоміна, Т. Зайчикова, Л.Карамушка, Ю. Ковровський, Т. Марек, Г. Пономарьова тощо) та зарубіжних психологів (С. Джексон, К. Маслач, Г. Каплан, Г. Робертс, В. Семеніхіна тощо).

Багато українських дослідників зосереджували свою увагу на темі вигорання у соціальних працівників, педагогів та психологів, питанням профілактики та подолання в них професійного вигорання та опрацьовували тему в межах організаційної психології.

Описуючи сутність процесу вигорання, дослідники переважно, акцентують увагу на таких його особливостях:

1. Вигорання – тривала реакція організму на різноманітні стреси, хронічні емоційні та міжособистісні проблеми, що виникають на роботі.
2. Розвивається поступово, здебільшого непомітно для того, хто вигорає.
3. Виникає під впливом зовнішніх (пов’язаних з роботою) і внутрішніх (індивідуальних) чинників.

До основних психологічних механізмів, через які виникає вигорання належать:

1. *Хронічний стрес*, що призводить до зниження когнітивних ресурсів (гірше працює пам’ять, увага, здатність до прийняття рішень).
2. *Відсутність часу та умов* для відновлення, що призводить до емоційного виснаження.
3. *Втрата контролю* обумовлює виникнення відчуття безсилля, що запускає депресивні реакції і цинізм.
4. *Зниження самооцінки* призводить до відчуття власної некомпетентності (особливо в ситуаціях цифрового стресу).

Аналіз джерел за темою «вигорання» дає підстави стверджувати, що синдром як емоційного так і професійного вигорання є складною проблемою як для конкретної особи, так і для керівників установ. Однозначно визначено, що професійне вигорання виникає переважно у працівників сфери Людина-Людина. Відповідно, найбільше страждають від професійного вигорання представники сфери освіти (вчителі, психологи, вихователі), медицини (медичні працівники), менеджери. Відповідно, в різних країнах здійснюються чисельні дослідження синдрому вигорання (burnout syndrome) з метою розширення засобів та методів його профілактики та зменшення його наслідків серед працівників.

Вигорання — це стан фізичного, емоційного та психічного виснаження внаслідок тривалого, надмірного стресу, що призводить до втрати мотивації, зниження ефективності, почуття байдужості, цинізму та спустошеності.

Професійне вигорання – багатовимірний, пов'язаний з роботою психічний синдром, який виникає на різних етапах професійної діяльності у звичайних людей та характеризується поступовою втратою під дією пролонгованого професійного стресу емоційної, когнітивної і фізичної енергії, і виявляється у симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи.

Фази вигорання іноді нечіткі. Інколи не послідовні. Деякі особи пропускають стадії або переживають кілька стадій одночасно. На роботі вважається бажаною демонстрація повної відданості роботі, однак часто від вигорання страждають, передусім саме люди ініціативні, віддані справі, високо вмотивовані.

Перші стадії синдрому професійного вигорання зазвичай є мало помітні та приховані від найближчого оточення. У працівників все ще спостерігається велика ініціативність, залученість до роботи при ігноруванні власних потреб. Зазвичай сприймається колегами та адміністрацією позитивно і створює уявлення, що у працівника все дуже добре. Іноді, адміністрація, дивлячись на таку «працездатність» трударя, додає йому нових завдань. Однак, емоційне виснаження та неможливість відключитися, поступова поява відчуття спустошеності призводить до зниження продуктивності та нездатності ефективно впоратися з високими вимогами на робочому місці.

Ознаки другої стадії можна бачити більш явно. При зростанні навантаження, працівник вже не може виконувати завдання із задоволенням через обмеженість в часі, зниження особистого ресурсу. Але, замість того, щоб розподілити завдання з іншими, деякі починають самі працювати більш інтенсивно, старанно. Поступово вчитель потрапляє у замкнене коло хронічної перевтоми, в нього наступає виснаження. Першими ознаками, що можуть помітити друзі, знайомі – це відсторонення тих, хто вигорає від людей, з якими люди раніше з радістю спілкувалися.

Останні стадії вигорання часто супроводжуються депресією, невпевненістю в собі або агресією та нетерпимістю. Цей процес може тривати роками і починає сприйматися серйозно тоді, коли виникають та загострюються фізичні або психічні захворювання.

M. Sit розробила *модель «Дванадцять стадій вигорання».*

1. *Ідеалістичний ентузіазм – потреба довести свою спроможність*. Ентузіазм до роботи. Підвищені самоочікування. Високі цілі.

2. *Підвищена відданість роботі.* Надмірна ідентифікація з роботою. Особлива готовність братися за нові завдання. Добровільна понаднормова робота

та неоплачувана понаднормова робота, навіть у вихідні, вихідні та відпустки. Відчуття незамінності. Відчуття, що у тебе ніколи немає часу.

3. Недостатній відпочинок – нехтування власними потребами. Хронічне нехтування власними потребами. Втома, розлади сну. Збільшене споживання алкоголю, кави або сигарет.

4. Придушення конфліктів та потреб. Відмова від хобі. Забування зустрічей. Невиконання обіцяних завдань. Неточність. Брак енергії, відчуття слабкості

5. Переосмислення цінностей. Уникнення особистих конфліктів, які сприймаються як стресові, стають. Глухота. Дефіцит уваги .

6. Підвищене заперечення існуючих проблем. Відчуття відсутність визнання. Збільшення кількості прогулів, пізній початок роботи, раннє закінчення.

7. Абстиненція. Безнадія. Внутрішня порожнеча. Заміна задоволення через їжу, алкоголь, наркотики, азартні ігри, сексуальність. Нездатність приймати рішення. Неточність. Зниження когнітивних здібностей. Психосоматичні реакції, такі як високий кров'яний тиск, серцебиття.

8. Значна зміна поведінки. Жаль до себе, самотність, самотня поведінка. Гнівні реакції на доброзичливу увагу. Відчуття безглуздості. Поверхневність соціального життя. Уникнення професійних та соціальних контактів.

9. Втрата відчуття власної особистості. Відчуття мертвості та внутрішньої порожнечі. Посилення психосоматичних симптомів.

10. Внутрішня порожнеча. Панічні атаки, страх перед людьми. Негативне ставлення до життя. Надмірне чуттєве задоволення, таке як походи по магазинах та переїдання.

11. Депресія та виснаження. Безнадія. Виснаження. Відчай. Суїцидальні думки.

12. Повне виснаження та зрив. Повне психічне, фізичне та емоційне виснаження. Суїцидальні наміри.

Виходячи із запропонованого вище роз’яснення змісту синдрому вигорання та професійного вигорання, короткого опису головних механізмів їх виникнення та опису стадій проходження, зупинимося детальніше на виокремленні чинників, визначених дослідниками у своїх працях. Вони доповнюють один одне та розглядають чинники відповідно до різних ознак поділу.

Так, науковці Інституту психології імені Г.С.Костюка пропонують класифікувати *фактори вигорання* за різними рівнями впливу: *макро-, мезо- та мікро-*. На *макрорівні* – це може бути широкий спектр соціокультурних та економічних чинників, таких як загальна економічна ситуація у суспільстві, політичні та соціокультурні тенденції, рівень безпеки на роботі та соціальний

капітал. На *мезорівні* – умови та характеристики підприємства, організації (структура, стиль керівництва, механізми винагородження та мотивації, рівень комунікації та підтримки) на розвиток професійного вигорання. На *мікрорівні* – чинники, що безпосередньо впливають на працівника (робоче навантаження, взаємини з колегами та керівництвом, можливості для професійного розвитку та баланс між роботою та особистим життям).

Як зазначає В. Ведмідь та О.Стельмах, професійне вигорання (як професійна деформація) виникає під впливом *зовнішніх* (хронічна психоемоційна напруга, яка вимагає від працівника емоційного залучення до різних аспектів діяльності; дестабілізація організації діяльності, що впливає не тільки на самого працівника, але й на клієнтів; висока відповідальність за виконання обов'язків та незадовільний психологічний клімат у колективі) та *внутрішніх* (наприклад, схильність до емоційної ригідності у людей, що стримують свої емоції; інтенсивна інтеріоризація, яка часто спостерігається у працівників з підвищеною відповідальністю; слабка мотивація до емоційної віддачі у професійній діяльності; моральні дефекти та дезорієнтація особистості).

Г. Федоришин виокремлює три основні групи факторів, що спричиняють професійне вигорання: *особистісні, статусно-рольові та корпоративні (професійно-організаційні).* На його думку, найбільше проф.вигорання виникає у трудоголіків, тих, хто хоче бути першим. Саме вони емоційно реагують на стрес та ставляться негативно до перешкод на шляху досягнення своєї мети.

Н. Водоп’янова, А. Серебрякова, О. Старченкова виокремлюють три основні групи, що містять ризик синдрому «вигорання»: *особистісні* (незахищеності, соціально-економічної нестабільності, соціальної та міжособистісної ізоляції; неконструктивні моделі поведінки; висока мотивація влади; слабка «Я-концепція», низька професійна мотивація); *ситуативні* (соціальне порівняння й оцінка інших, несправедливість, нерівність взаємин, негативні, напружені або «холодні» стосунки з колегами і підлеглими тощо) і *професійні* (когнітивно складні комунікації, емоційно насичене ділове спілкування, необхідність постійного саморозвитку і підвищення професійної компетентності, адаптація до нових людей, змінні професійні ситуації, пошук нових рішень, самоконтроль і вольове рішення, нецікава робота, відсутність готових рішень, необхідність творчого пошуку тощо).

Т. Зайчикова виокремила *три групи детермінант виникнення професійного вигорання у вчителів – соціально-економічні, соціально-психологічні та індивідуально-психологічні.*

У своїх дослідженнях науковці також встановили зв’язки між складовими професійного вигорання та наявними *робочими стресорами*. Наприклад, «конфлікти на роботі, перевантаження та емоційне перевантаження, мають зв'язок з «емоційним виснаженням» та «деперсоналізацією», тоді як *робочі ресурси*, такі як внутрішня мотивація, підтримка від керівництва, можливості для навчання та кар'єрного зростання, пов'язані з «редукцією професійних досягнень».

J. Ogresta, S. Rusac і L. Zorec провели дослідження, спрямоване на вивчення зв'язку між синдромом вигорання та рівнем задоволеності роботою серед працівників. Результати показали, що працівники, які відчувають менше задоволення від оплати праці та винагороди, частіше скаржаться на емоційне виснаження», а молоді працівники при цьому швидше залишають професію. Таким чином, втрата зовнішніх мотиваторів призводить до зниження відданості в роботі.

Таким чином, знаючи чинники,що викликають появу професійного вигорання, а також зв’язки між складовими професійного вигорання та цими чинниками, можна розробити ефективні стратегії запобігання професійному вигоранню та підтримці працівників.

Х. Маслач, С. Джексон запропонували кілька стратегій адаптації до тиску ззовні, які виникають в процесі професійної діяльності та викликають певні прояви у поведінці:

1. *Емоційне виснаження* є базовим компонентом професійного вигорання і може бути описано як стан спустошення, нестача енергії для виконання повсякденних обов’язків, відчуття себе малоефективним. Головними причинами, що сприяють формуванню даної стратегії є накопичення стресу на роботі та/або в особистому житті.

2. *Деперсоналізація (знеособлення)* є міжособистісним компонентом вигорання і описується авторами як негативна, цинічна, надмірно відсторонена реакція (спілкування) з іншими людьми. Причинами появи є підвищена залежність вчителя від оточення, негативізм. Деперсоналізація виникає відповідь на емоційне виснаження і, насамперед, є захисною реакцією організму, своєрідним емоційним буфером. Може бути викликана неможливістю впоратися із вимогами на роботі, відсутністю соціальної підтримки та можливості професійного зростання. Якщо не працювати з проявами деперсоналізації, існує ймовірність переходу її в дегуманізацію.

3. Редукція особистих досягнень є самооціночним компонентом та знаходить відображення у зниженні відчуття компетентності в роботі, невдоволення собою, зменшення цінності своєї діяльності, негативного самосприйняття в професійній сфері.

1.7.1. Професійне вигорання у вчителів

Професія вчителя багато років вважалася однією з найбільш престижних та популярних, їх праця цінувалася. Вчительська професія не тільки визнавалася суспільством (мала громадське визнання), але й сприймалася як стабільна професія, що приносить задоволення. Саме тому, вчителі, відчували свою важливу роль в освіті, процесі розвитку/ становлення підростаючого покоління. На жаль, протягом останніх десятиліть, сприйняття професії в змінилося. Різко зменшилася кількість молоді, яка прагнула би набути цю професію. Передусім, це пов'язано з виборами молоддю кар'єри, яка або пов'язана із кращими умовами заробітку або з меншим емоційним та фізичним стресом Як наслідок, виникла нестача кадрів, що призвела до зростання перенавантаження на робочих місцях фактично працюючих працівників. Зростання робочих завдань, нестача часу на відновлення зумовлюють появу/переживання ними сильного стресу. Нестача вчасної допомоги, супроводу, часто призводить до формування у вчителів ознак вигорання та захворювань, що виникають внаслідок дії пролонгованих стресів.

Як зазначає M. Penderock, введення стандартизованих тестів та посилений контроль з боку органів освіти призвели до того, що все більше уваги приділяється вимірним результатам та оцінкам. Вчителі часто почуваються змушеними зосередитися на підготовці тестів до іспитів замість того, щоб пропонувати творчий та диференційований підхід до навчання. Це може призвести до розчарування та виникнення в них відчуття, що головна мета викладання – розвиток допитливості та прагнення до навчання – ігнорується.

З метою підтвердження наведених даних, пропонуємо результати опитувань, здійснених дослідниками у деяких країнах світу та висвітлені в відкритих джерелах та спрямовані на інформування представників науки, суспільства, влади щодо особливостей прояву вигорання у вчителів та їх негативних наслідків у майбутньому для функціонування певних галузей господарства.

Канада. Відповідно до представлених у відкритому доступі матеріалах вказано, що в Канаді кожний 10-тий вчитель страждає від професійного вигорання (King and Peart 1992, Royer, Loiselle, Dussault and Deaudelin, 2001). При цьому було виявлено найбільш поширені поведінкові тенденції у вчителів провінції Квебек, що мали ознаки професійного вигорання, а саме, прогули, мотивовані стресом і виснаженням (Carpentier-Roy, 1992; Berr, Balansard, Arnaud, Roussel, & Alperovitch, 2000, Sénéchal, 2003). Значною проблемою була нестача

кадрів на заміщення керівних посад (Charest, Charuest, Roy, & Thériault, 2001) і відмова від професії вчителя (Martel, Ouellette, & Ratté 2003; Mukamurera, 2005).

Франція. За результатами французьких дослідників Kovess, Labart та Bruno, від 31% до 45% молодих вчителів початкових і середніх класів вже на початку своєї кар'єри відчувають вигорання через колосальний стрес, викликаний великою кількість та неоднозначністю ролей, які вони повинні виконувати; через велике навантаження; через несприятливий шкільний клімат; через недисциплінованість учнів, якими потрібно керувати. За результатами проведених досліджень, велика частина молодих вчителів припиняли працювати за професією вчителя наприкінці першого року роботи. При цьому, 12% з них – через проблеми з психічним здоров'ям, маючи ознаки професійного вигорання. Загалом, 20% вчителів мають симптоми вигорання: мінімум раз на тиждень, 60% – раз на місяць, половина фіксує у себе щоденне падіння енергії (Houlfort and Sauvé, 2010).

Німеччина. Вчителі належать до професійної групи, яка найчастіше відчуває/стикається із явищем вигорання. Психологічний стрес, який відчувають вчителі, різко зріс після 2020 року. Кожний третій педагог відчуває себе перевантаженим роботою та відчуває емоційне виснаження кілька разів у тиждень. Однією з причин цього є фактична нестача вчителів та, як наслідок, перевантаження тих вчителів, хто працює на даний момент. За оцінками, близько 30% вчителів у Німеччині перебувають під загрозою вигорання. Від 20% до 30% працюючих вчителів мають серйозні розлади психічного здоров'я, що мають медичне значення і часто пов'язані із стресом. За результатами дослідження J. Bauer [Bauer et и др. 2006a, 2007a], багато вчителів відчувають вплив вербальної агресії та погрози фізичного насилля, їх реалізацію у свій бік. В процесі підготовки вчителів виявлено, що на початку підготовки, майбутні фахівці не виявляють ознак психічно нестабільних людей. Перед здачею проміжних іспитів, психічний стрес був в них вже трохи вище середньої популяції. Однак, в процесі стажування показники різко змінюються: стресові чинники зростають, а майбутні вчителі виявляються зовсім не підготовлені до викладання в умовах «важкого» класу. Чим молодші вчителі, тим частіше вони повідомляють про виснаження та цинізм. Головний лікар Gezeiten Haus Bonn, Clemens Boehle також багато років спостерігає різке зростання вигорання у вчителів та стверджує, що головною причиною цього є відсутність у вчителів навичок управління стресом, наприклад, вміння відновитися після стресу та організувати свій робочий день максимально гарно та ефективно, не зважаючи на наявні негативні чинники (як то взаємодія із важкими учнями або критично налаштованими колегами).

Які типові ознаки професійного вигорання відзначають у вчителів?

- *відчуття втоми* (фізичної або психологічної) навіть після тривалого сну, що супроводжується відчуттям «спустошеності»;
- *емоційне виснаження* (або роздратування) і фрустрація у ставленні до учнів, колег, що не дозволяє позитивно долати труднощі в процесі викладання або взаємодії в процесі спілкування;
- *скарги на фізичне самопочуття* (головні болі, порушення сну, розлади шлунка, шум у вухах, розлади сну, безсоння); *схильність до хвороб* : *підвищена дратівливість, нетерплячість*;
- *втрата позитивних емоцій,* можливості відчувати радість в процесі роботи, *благополуччя;*
- *втрата мотивації та залученості* до взаємодії з учнями або колегами;
- *відчуття невдачі, безсилля та нікчемності* та *відсутність спроможності помічати результати своєї роботи;*
- *зниження працездатності* (знижується швидкість та якість роботи) та *особистої продуктивності*, що часто пов'язано із *труднощами з концентрацією уваги* (часто переживають стан «відключеності», не здатні зосередитися на думках, поточних завданнях та мають складнощі у процесі прийняти рішення);
- *прояви деперсоналізації/цинізму,* що знаходить відображення у зниженні відданості учням та іншим людям загалом (колегам, партнерам, друзям, родичам тощо); негативному, саркастичному ставленні до інших; обмеженні соціальних контактів, соціальній ізоляції та відчуження від колег, небажанні взаємодіяти з іншими людьми та бажання тримати свої проблеми при собі;
- *переважання песимістичних думок при оцінці своїх здібностей* та цінності своєї роботи: «Я більша так не можу», «В цьому немає сенсу», «У мене більше немає енергії». «Насправді, я більше не можу цього робити»;
- *зниження особистісних ресурсів*, внаслідок чого жодний робочий день не приносить радість, не надихає до нових звершень, впровадження сучасних методик викладання, що призводить до зниження його самооцінки, відчуття нереалізованості в професії, зокрема і через переконання, що вони не можуть здійснювати позитивний вплив на учнів, сприяти їх успіхам в процесі навчання;
- *вплив вигорання на тіло, емоції та поведінку загалом.*

Таким чином, вигорання є процесом, який укорінюється у вчителів з високим рівнем ідеалізму та внеску (вкладу) в свою роботу; у вчителів, які не здатні досягти цілей, які собі поставили, а також нездатності задовольнити вимоги, що пред'явлені їх роботою. Вчителі докладають зусиль виконати робоче навантаження, реалізувати поставлені цілі, але втомлюються, що змушує їх поступово відійти від роботи, відмовитися від неї .

Які ж чинники найбільше впливають на формування у вчителів ознак професійного вигорання?

Чинники, обумовлені зовнішньою реальністю:

1. *Професія вчителя користується малою або взагалі не користується повагою в суспільстві.*

2. *Зростання бюрократії та адміністративних задач.* Раніше, основне було – викладання, зараз зросла кількість завдань, на які витрачається багато часу (документування результатів роботи, підготовка звітів, участь у шкільних конференціях, заповнення різноманітних форм для фіксації оцінок), що призводить до зростання робочого навантаження, однак витіснила саме викладацьку роботу.

3. *Різноманітність задач та широкий спектр обов'язків.* Вчителі відповідають не тільки за викладання, але й за їх соціальний та емоційний розвиток; значна частина сил їде на вирішення проблем поведінки учнів та уроці, сімейних проблем, а також питань, пов'язаних із проблемами психічного здоров'я . В багатьох школах вчителі також є консультантами або посередниками між учнями, батьками та школою. Збільшення посадових обов'язків, відповідальності вимагають від вчителів більших емоційних на розумових витрат, що може призводити до вигорання.

4. *Відчуття перенавантаження, нестача часу для підготовки до уроків, понаднормова робота* викликає втому та вигорання (Хаканен, Баккер и Шауфели, 2006; Коккинос, 2007; Раскле и Бергугнат, 2012). Втомлені вчителі почувають себе менш здоровими і більш невдоволені своєю роботою (Grayson and Alvarez, 2008; Hakanen, Bakker and Schaufeli 2006). Такі вчителі також вказують на наявний в них високий рівень депресії, тривоги, проблеми із сном, із пам'яттю та м'язові болі (Петерсон и др., 2008; Раскл и Бергугнат, 2012). Нестачу часу та велике навантаження вважають серйозною проблемою 28% вчителів.

5. *Обмежений час на відновлення* .

6. *«Високі вимоги – низький вплив»* (поєднання загалом високого робочого навантаження з обмеженою особистою свободою) призводять до значного психологічного напруження (Bauer 2003) В сучасних умовах у закладах освіти суворі правила та стандарти переважають над можливістю проявити автономію в процесі викладання. Відповідно, це призводить до зниження почуття самоефективності на робочому місці, розчаруванню.

7. *Падіння* за тих чи інших причин *професійної мотивації та зменшення залученості до роботи* [Хаканен, Баккер и Шауфели, 2006; Шауфели и др., 2002].

8. *Поведінкові проблеми в класі* є одним із аспектів, який найбільше викликає стрес у вчителів (Aloe et al., 2014; Хаканен, Баккер и Шауфели, 2006 г.). 35% вчителів вважають поведінку найбільшою професійною проблемою. На рівні вище середнього її оцінюють вчителі в середніх, реальних та загальноосвітніх шкіл (Haupt-, Realund Gesamtschulen, 42%) професійно-технічних училищ (Berufsschulen) – 46%. При цьому, Жену, Бродар и Райхертс (2009) зазначають, що щоденний вплив «безневинної» поведінки учнів (недисциплінованість, відсутність ввічливості, відсутність мотивації) втомлюють вчителів більше, ніж їх агресивна поведінка.

9. *Великі класи.* Кількість дітей, що стає більше, вимагає від вчителя більшої кількості ресурсів, щоб керувати більшою групою учнів. Крім цього, класи стають все більш неоднорідними за рівнями підготовки учнів, відмінностями, пов'язаними із особливостями культури країни походження учнів та їх індивідуальними потребами. 33% вчителів визначають неоднорідність класів як проблему, а у вчителів початкових класів цей показник досягає 45% . Індивідуальна підтримка, врахування особливостей диференціації в освіті, змушує вчителя більше часу витрачати на планування, вимір форм та методів навчання. Все це також створює додаткове навантаження та може викликати формування ознак вигорання.

10. Виникнення додаткових стресових чинників. Пандемія змусила змінювати форми роботи. Основною формою стало дистанційне навчання, що передбачає оволодіння цифровими методами навчання. Щоб відповідати новим вимогам, вчитель змушений проходити сам додаткову освіту, розширювання знання та навики впровадження їх в освітній процес. Педагоги старшого віку можуть відчувати значні проблеми в процесі оволодіння новими сучасними цифровими технологіями. Як наслідок, можу виникати страх, пов'язаний із ймовірністю *втрати роботи.*

11. Вчителі – мішень для проекції і нападок, на яку суспільство спрямовує діапазон емоцій, переважно негативних. На думку Бауера, таке ставлення пов'язано, по – перше, із введенням обов'язкової шкільної освіти, незалежно від бажання відвідувати школу дітьми та згодою на це їх батьків; по-друге, актом тріангуляції, який ставить батьків та шкільних вчителів у позицію конкуренції, суперництва та наслідків, що можуть виникнути внаслідок виникнення проективних атрибуцій; по-третє, не всі, хто працюють в професії, мають достатню компетентність. Суспільство вимагає від вчителів безумовних знань з предмету, вміння ставитися до дітей одночасно із співчуттям, але і вміти керувати ними; знаходити можливість на уроках так організувати час, щоб враховувати

потреби різних учнів (і обдарованих, і тих, що мають проблеми в розвитку та поведінки). Часто у батьків та учнів бракує довіри, відкритості, справедливості та поваги до окремого вчителя.

12. Негативні стосунки з батьками та відсутність співробітництва, довіри, спілкування з ними. Батьки очікують від вчителя більшої уваги до особистих потреб своїх дітей, розробки спеціальних планів їх підтримки, взаємодії. Батьки також очікують більш детального зв'язку щодо успішності своїх дітей, вимагаючи постійної доступності вчителя. Відсутність можливості мати особистий час, може призводити до стресу, зростання напруженості у стосунках з батьками учнів. За результатами досліджень Бродард и Райхертс, 2009 г.; Скаальвик и Скаалвик, 2009 г.; Скаалвик и Скаальвик, 2010), відсутність співробітництва, довіри в процесі спілкування із батьками може викликати розвиток у вчителів ознак деперсоналізації в ставлення до учнів та батьків. Таким чином, *вчителям часто доводиться брати на себе освітню роботу, якою нехтують батьки***.**

13. Неможливість звернутися до колег та керівництва за допомогою, порадою у разі виникнення складної професійної ситуації. Галанд и р., 2004; Годдард, Годдард и Чаненнен-Моран, 2007 г.; Сасс, Сил и Мартин, 2011 зазначають, що складні стосунки між викладачами та керівництвом закладу, відсутність підтримки з боку керівництва є ознакою низької якості освітнього середовища. І навпаки, вчителі мають менші прояви симптомів професійного вигорання за умови, коли підтримують між собою довірливі поважні стосунки з колегами та учнями та сприймають позитивно загальну шкільну атмосферу (Хаканен, Баккер и Шауфели, 2006 г.; Пас, Брэдшоу и Хершфельдт, 2012 г.; Раскле и Бергугнат,2012, Шауфели и Баккер, 2004 г.; Скаальвик и Скаалвик, 2009). Таким чином, відсутність духу спільноти, конфлікти всередині педагогічного колективу та/або з адміністрацією школи, відсутність співпраці та відкритості між колегами, відсутність командної роботи можуть сприяти розвитку професійного вигорання.

14. «Дисбаланс зусиль та винагороди», коли високі особистісно – професійні зусилля педагога поєднуються з низьким рівнем їх визнання оточенням. Це явище можна спостерігати у 22% вчителів.

15. *Відсутність можливостей контролю та брак дисциплінарних ресурсів.*

16. *Недостатній розподіл професійної та особистісної сфер* (вчителі часто змушені готуватися до уроків та перевіряти завдання учнів вдома).

17. Нестача ресурсів (фінансових для забезпечення необхідними матеріалами; сучасними технологіями та допоміжним персоналом). Необхідність

самотужки створювати матеріали для викладання, відсутність асистентів, соціальних працівників, психологів потребує від вчителів додаткових зусиль (особливо в школах із складним контингентом або в умовах кризових випробувань, наприклад, під час війни в країні.

18. *Зниження або низька оплата праці.*

Тепер зупинимося на *суб'єктивних, внутрішніх чинниках*, які можуть обумовлювати або заперечувати розвиток професійного вигорання у вчителів.

До *індивідуальних факторів* виникнення професійного вигорання належать: *загальні соціально-демографічні характеристики* (стать, вік, професійна освіченість, досвід і стаж професійної діяльності), *особистісні характеристики фахівця* (конфліктність, витривалість, локус-контроль, емоційність, стиль подолання фруструючої ситуації, стриманість, продуктивність самооцінки тощо). Також була встановлена залежність інтенсивності професійного вигорання від особливостей життєвих стратегій працівника, низького рівня сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції емоцій і поведінки, неузгодженості в ціннісній сфері, тощо.

На підтвердження, наведемо кілька прикладів науковців щодо результатів проведених ними досліджень із визначенням зв'язків між індивідуальними чинниками та професійним вигоранням.

1. Стать. Цей показник виявився найбільш стійким та мав певні особливості у проявах професійного вигорання у жінок та чоловіків. Так, у чоловіків професійне вигорання здебільшого виявляється за показником *деперсоналізації.* Особливо часто спостерігається погіршення їх стосунків із батьками учнів. Жінки більше страждають від *професійної втоми, виснаження,* що виникає та напряму пов'язано із надлишковим навантаженням, а також із питаннями вирішення проблеми управлінням класом (Kokkinos, 2007; Lau, Yuen and Chan, 2005; (Классен и Чиу, 2010).

2. За показником «досвід», результати є більш неоднозначні. В одних дослідженнях вказано, що молоді найчастіше страждають від вигорання та професійної втоми оскільки мають багато завдань, мало досвіду роботи та підтримки, окрім цього, коли вони приходять в новий заклад, їм віддають найгірші, найпроблемніші класи (Sénéchal et al., 2008). В інших дослідженнях (McCarthy et al., 2009)., автори зазначають, що більше страждають від вигорання викладачі з досвідом, яким також дають більш складні класи та ще завантажують додатковими адміністративними обов'язками, не пов'язаними із викладанням (в результаті до вчителя висувається багато вимог, але він має мало ресурсів), про що свідчать висновки «чим більш досвідчений вчитель, тим

він більш втомлений». В той же час, за результатами досліджень Классена и Чиу, (2010), *почуття досягнень* у вчителів збільшуються протягом перших 23 років роботи за фахом, а потім починають *регресувати*. Таким чином, можемо зробити висновок, що вчителі *в середині кар'єри* відчувають себе більш *ефективними та успішними,* ніж вчителі на початку та в кінці своєї кар'єри.

3. *Високий рівень нейротизму*. В процесі досліджень позитивну кореляцію між *нейротизом* та «емоційним виснаженням», «деперсоналізацією» і «редукцією особистих досягнень» (*виміри вигорання*) виявили також Коккинос, 2007; Раскле и Бергугнат, 2012… В той же час між *нейротизмом* та екстраверсією, зв'язок був негативний.

4. Виявлено, що більш *високий рівень професійного вигорання* мають вчителі, які в поведінці використовують *спосіб уникання або придушення емоцій, відмови від стресових ситуацій*. (Chang, 2013; Rascle and Bergugnat, 2012). Ті ж вчителі, які навпаки, обирають в професійній діяльності *стратегію подолання*, зосереджуються на вирішенні робочого питання захищаються таким чином від появи негативних наслідків за усіма проявами вигорання «емоційне виснаження», «деперсоналізація», «редукція особистих досягнень» (Rascle and Bergugnat, 2012).

5. Науковці намагалися визначити стадії процесу розвитку вигорання в часовому вимірі, однак було зазначено, що таке дослідження потребує тривалих вимірювань і в організації такого дослідження виникають певні проблеми.

Таким чином, в процесі досліджень, науковцями було виявлено певні індивідуальні особливості прояву професійного вигорання у вчителів. Однак, часто в різних дослідженнях показники є не цілковито однозначні, що може бути пов'язано з низкою додаткових чинників (категорій), які були введені як основні в зроблених та представлених ними дослідженнях.

Професор психології Потсдамського університета Уве Шааршмидт **(**Schaarschmidt, U., & Fischer, A.,1997), **(**Schaarschmidt and Fischer, 2001), здійснив дослідження здоров'я вчителів за авторським опитувальником AVEM і за його результатами виокремив чотири варіанти «досвіду та моделі поведінки, пов'язані із роботою»:

1) тип G («Gesund»), «Здоровий»). Вчитель є професійно відданий справі, з одного боку, і в той же час поза професійною сферою має здатність дистанціюватися від професійного тиску. Останнє є найважливішою передумовою можливості активного відновлення у вільний час.

2) тип A («Anspannung»"), «Напруженість»). Основними характеристиками вчителя є його висока відданість професійним завданням, що часто поєднується

з перфекціонізмом та/або готовністю до самопожертви. За таких умов може втрачатися здатність дистанціюватися. Представники даного типу часто демонструють знижену готовність до співпраці, вони схильні до самотності та неохоче приймають допомогу. За результатами досліджень, до цього типу (який є провісником переходу до типу B) належать 18% шкільних вчителів. (Bauer et al. 2006a).

3) тип B („Burnout“), «вигоряння»). Вчитель продовжу докладати зусилля на роботі, відчуваючи стан виснаження та зневіри, які впливають на професійну діяльність, у якій вчитель бачить все менше сенсу. Виснаження домінує у всьому досвіді вчителя. До цього типу належить 32% шкільних вчителів. (Bauer et al. 2006a).

4) тип S („Schonung“ oder „Schutzhaltung“), «захисний» або «захисне ставлення») До цієї групи входять ті фахівці, чия стратегія полягає в тому, щоб взагалі не займатися ніякою/жодною діяльністю.

Розроблений У. Шааршмідтом і А. Фішером опитувальник AVEM був створений з метою визначення моделей реакції та поведінки працівників в процесі подолання професійних завдань, розвитку подій на робочому місці, врахування та вирішення яких через змінність індивідуальних установок може призводити до зниження стресу на робочому місці, до покращення добробуту на роботі, зміцнення здоров'я вчителів і, відповідно може бути розглянуто як один із методів профілактики професійного вигорання.

Підсумовуючи, зазначимо, що вигорання вчителів є не тільки індивідуальною, а й структурною проблемою не тільки в нашій країні, а й притаманно працівникам сфери освіти у багатьох країнах світу. Саме тому, нижче узагальнимо *рекомендації*, які можуть допомогти зменшити в подальшому негативні наслідки зростання професійного вигорання у вчителів.

1. Першочерговим кроком у подоланні професійного вигорання вчителів є збільшення штату педагогічних працівників.

2. Зменшення кількості учнів в класах.

3. Створення сприятливих умов у закладі освіти. Зокрема, доведення інформації для нових вчителів та вчителів з досвідом про можливість звернення до керівництва закладу, у разі виникнення проблемної ситуації, з якою вчитель не може впоратися самостійно.

4. Підвищення професійного рівня підготовленості вчителів, що дозволить їм краще долати (або не допускати) в процесі роботи проблемні, складні ситуації.

5. Ремонт та реконструкція приміщень, осучаснення освітнього процесу

1.7.2. Причини, симптоми, стратегії подолання професійного вигорання

Х.Маслач, С.Джексон, працюючи із темою професійного вигорання виділили кілька стратегій адаптації до тиску ззовні (описані вище) та запропонували основні алгоритми дії, щоб допомогти працівникам подолати наявні на різних особливості поведінки, притаманні кожному з компонентів професійного вигорання. Коротко розглянемо деякі з них.

Що робити, якщо вчитель переживає стан спустошення і втоми, нестачу енергії для виконання повсякденних обов'язків, тобто має емоційне виснаження? Кілька порад:

- *якщо перебуваєте постійно в стані постійно роздратування, невдоволення*, передусім потрібно нормалізувати цей стан. В цьому допоможуть вправи на правильне дихання … ДИХАЙТЕ… повільно… глибоко …
- *якщо відсутня мотивація до роботи,* ЗУПИНІТЬСЯ та ПРОАНАЛІЗУЙТЕ ситуацію… дайте відповідь (чесно) на питання, чому саме склалася така ситуація … можливо ця робота не приносить вам задоволення … або потрібно більше часу приділити собі, відпочити, набратися сил.
- *якщо почуваєтеся втомленим та погано спите* – перетворить процес засинання в рутину, автоматизм (лягайте в один і той самий час)… відкладайте, відключайте телевізори, мобільні пристрої за 1-2 години до сну.
- *якщо відчуваєте себе загнаним у кут, не бачите виходу* – зверніться за порадою до друзів, психолога…

При наявних проявах редукції особистих досягнень, якщо вчитель

- *відчуває безпорадність та безвихідь,* він може звернутися до колег та запитати в них, що їм подобається у вашій роботі; пригадати ситуації, в яких ви відчували подібний стан та змогли успішно вийти з нього. Щоб не втратити жодної стимулюючої думки, вчитель може зробити для себе красиву книгу для нотаток та записувати в неї кожний успіх, вдалий результат (навіть якщо вони маленькі);
- *якщо вчитель втрачає відчуття впевненості в собі, відчуває, що не здатний виконати робоче завдання*… пропонуємо ПОДУМАТИ, чи не багато у нього завдань, які потрібно вирішувати одночасно …. ПРИГАДАТИ, чи давно ви відпочивали… ВІДКРИТИ ПОГЛЯД/ОЧІ та побачити нові можливості та способи професійної самореалізації. Можливо настав час реалізуватися в іншій професії? Що ви вмієте робити гарно, швидко з інтересом?

Якщо у вчителя наявні ознаки деперсоналізації (знеособлення), йому можуть допомогти:

- *відстороненість від клієнтів і колег.* Створена дистанція може принести плоди. Вчитель зможе краще пізнати себе, а потім продемонструвати свої знахідки іншим... ПОДУМАЙТЕ, чому ви не хочете показувати іншим свої переживання? ПОШУКАЙТЕ друзів за інтересами та спілкуйтесь із людьми, які мають такт.
- *якщо ви відчуваєте злість на своїх клієнтів і колег*, відстороніться … заспокойтесь .. проаналізуйте ситуацію.. Пам'ятайте цинізм унеможливлює набуття повноцінного щастя.
- *якщо маєте негативні почуття та емоції*, зверніться до психолога, який допоможе пропрацювати їх.

Підсумок

На сьогодні проблема професійного вигорання залишається невирішеною в наукових дослідженнях, що обумовлене різними підходами до компонентів професійного вигорання та концептуальних моделей дослідження, недостатньою кількістю досліджень проведених протягом тривалого часу.

Література

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информ.-изд. дом «Филинъ», 1996. – 472 с.
2. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена «эмоционального вигорания» у педагогов / М. В. Борисова // Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 96–104.
3. Водоп'янова, Н.Є. Синдром вигоряння: діагностика та профілактика [Текст] /Н.Е.Водопьянова, Е.С.Старченкова.- СПб.: Питер, 2009. - 320 с.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром профессионального выгорания в управленческой деятельности. Вестник СПбГУ, 2008. Сер. 6. Вып. 2. № 13, с. 83–91.).
5. Грубі Т. В. Взаємозв'язок між особистісними чинниками та складовими професійного вигорання працівників Державної фіскальної служби України. Організаційна психологія. Економічна психологія. 2016. № 2-3. С.46- 53.
6. Дослідження синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка та ін. Київ : Міленіум. 2004. – 24 с.
7. Дьоміна Г.А. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова Мельничук О.Б. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова Психологічні особливості професійного вигорання психологів-психосоматологів. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 32 (71) № 4 2021. – С.28-34.
8. Зайчикова Т.В. Чинники прояву та передумови формування синдрому «професійного вигорання» у вчителів. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ, 2020. Вип. 11 (56), с. 57–56.
9. Зайчикова Т. В. Соціально-психологічні детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т. В. Зайчикова. – К., 2005. – 20 с.
10. Карамушка Л. М. Особливості вияву синдрому «професійного вигорання» у вчителів / Л. М. Карамушка // Психологія управління. – 2002. – №1. – С. 57–65.

11. Малишева К.О. Синдром емоційного вигорання психолога-консультанта: психологічні чинники, профілактика та корекція : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2003, 16 с. 34 Том 32 (71) № 4 2021 Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.
12. Маслач, Х. Професійне вигорання: як люди справляються [Електронний ресурс] / Х. Маслач. – Режим доступу : http : //www.top-personal.ru.
13. Орел В. Е. Феномен «вигорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001.– № 1. – С. 90–101.
14. Полякова О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О. Б. Полякова. – М. : НОУ ВПО Моск. психол.-социал. ин-т, 2008. – 304 с.
15. Психологія праці та організацій Том 14, Випуск 4, 2008 , С. 311-320 https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1420253016301959
16. Стельмах О. Чинники професійного вигорання особистості. Молодь і ринок. 2022. №5. С.76-80.
17. Федоришин Г. М., Кицмен Н. З. Соцільно-психологічні чинники професійного вигорання персоналу Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Соціально-правові студії. 2020. Вип. 2. С.178-185.
18. Bauer Joachim. Burnout bei schulischen Lehrkräften. http://psychotherapie-prof-bauer.de/lehrergesundheit.pdf.
19. Bauer J, Häfner S, Kächele H et al. Burnout und Wiedergewinnung seelischer Gesundheit am Arbeitsplatz. PPmP 2003; 53: 213– 222.
20. Bauer J. Das Gedächtnis des Körpers – Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München: Piper TB, 2004.
21. Bauer J, Stamm A, Virnich K et al. Correlation between Burnout Syndrome and Psychological and Psychosomatic Symptoms among Teachers. International Archives of Occupational and Environmental Health 2006 a; 79: 199–204.
22. Bauer J. Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe, 2006 d.
23. Bauer J, Unterbrink T, Hack A et al. Working Conditions, Adverse Events and Mental Health Problems in a Sample of 949 German Teachers. International Archives of Occupational and Environmental Health 2007 a; 80: 442–449.
24. Bauer J. Beziehung gestalten, Konflikte entschärfen. Coaching für Lehrergruppen – Ein Manual. Psychologie Heute 2007 b; Compact 16 („Schule verändern!“): 86–95.
25. Bauer J. Lob der Schule – Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe, 2007 c.
26. Bauer J, Unterbrink T, Zimmermann L. Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Zugang zur pdf-Datei des Manuals über www.psychotherapie-profbauer.de 2007 d.
27. Education Support. https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-individuals/articles/teacher-burnout-and-how-to-avoid-it/
28. Demerouti E., Bakker A.B., Peeters M.C.W., Breevaart K. New directions in burnout research. Eur. J. Work Organ. Psychol. 2021. №30. p.686-691.
29. Freudenberger H. J. Departure from «medical» model oriented psychotherapies. Journal of Clinical Issues in Psychology. 1970. №1. p.3-7.
30. Freudenberger, H. J. Staff burn-out / H. J. Freudenberge // Journal of Social Issues. - 1974. - Vol. 30. - P. 159–165.
31. Maslach, C. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. In: Paine W.S., editor. Job Stress and Burnout. 1st ed. Sage; Beverly Hills, CA, USA: 1982. pp.29-40.
32. Ogresta J. Relation Between Burnout Syndrome and Job Satisfaction Among Mental Health Workers. Croat Med J. 2008 черв.; 49(3). p.364-374.).
33. Penderock M/ Lehrkräfte im Burnout: Warum immer mehr Lehrer:innen Burnout bekommen [https://www.gezeitenhaus.de/blog/lehrkraefte-im-burnout/], 2023.
34. Vandenhoeck & Ruprecht (2001), 176 стор. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2705637#ym-anker-offcanvas-nav.

35. Salanova M. Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. Anxiety Stress Coping. 2007. №20. p.177-196.
36. Schaarschmidt U, Fischer WA. Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2001.
37. Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (1997), (Schaarschmidt and Fischer, 2001), https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2705637
38. Schaufeli W.B., Taris T.W. The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. Work Stress. 2005; №19. p.256-262.
39. Schaarschmidt, U. (2006): AVEM: Ein Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik beruflichen Bewältigungsverhaltens. Verfügbar unter https://www.psychotherapie.uniwuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407_ AVEM.pdf (Zugriff am 17.04.2021).
40. Schaarschmidt, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Martin Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 1. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.81–98.
41. Sit M. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten und einem hohen Maß an Aggression im Unterricht. https://c.wgr.de/f/pdforama/uploads/onl54309.pdf
42. Straner A., BEd BSc Sport- und bewegungstherapeutische Maßnahmen bei Burnout und Depressionen im Lehrberuf Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education im Studium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung im Entwicklungsverbund Süd-Ost vorgelegt an der Karl-Franzens-Universität Graz Begutachterin: Univ.-Prof. PhD Mireille Nicoline Maria van Poppel Institut für Bewegungswissenschaften, Sport und Gesundheit Graz, 2021.https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/6751809.
43. Szempruch, Jolanta. "Feeling of professional burnout in teachers of secondary schools." *The New Educational Review* 54 (2018): 219-230.

Алла Шевенко

1.8. Профорієнтація в Україні: інформаційно-психологічні ресурси надання профорієнтаційних послуг

Реалізація профорієнтації на державному рівні здійснюється у розробці та впровадженні нормативно правових документів які визначають зміст профорієнтації, нормативи та стандарти її організації та проведення, регламентують основні положення надання профорієнтаційних послуг населенню держави. Основний документ, це Положення про професійну орієнтацію населення https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0190-95#Text

У документі зазначається, що профорієнтаційна робота сприяє цілеспрямованому розвитку здібностей людини, зростанню її професіоналізму, працездатності, збереженню здоров'я і виступає одним із важливих елементів державної політики в сфері соціального захисту та зайнятості населення, забезпечує ефективне використання трудового потенціалу особи, підвищення її соціальної та професійної мобільності, відіграє значну роль у профілактиці масового вимушеного безробіття. Профорієнтаційні заходи стимулюють пошук людиною найефективніших засобів підвищення свого професійно-кваліфікаційного рівня, розвиток соціально-економічної ініціативи, інтелектуальної та трудової незалежності [2].

У Положенні про професійну орієнтацію населення чітко представлена мета профорієнтаційної роботи, а саме сприяння специфічними для профорієнтації методами посиленню конкурентоспроможності працівника на ринку праці і досягнення продуктивної зайнятості населення [2].

У підпункті 1.8. Положення розкриваються наступні принципи, що покладені в основу профорієнтаційної роботи з населенням:

- комплексний характер надання населенню профорієнтаційних послуг;
- узгодження інтересів особи та суспільства через ринок праці;
- діяльнісний підхід до визначення професійної придатності;
- рівні можливості отримання профорієнтаційних послуг громадянами України і громадянами іноземних держав, з якими Україна має відповідні угоди, незалежно від місця роботи чи навчання, віку, статі, національності, релігійних переконань;
- доступність професійної та іншої інформації стосовно можливостей вибору чи зміни професії, форм навчання і працевлаштування;
- добровільність і безкоштовність отримання профорієнтаційних послуг усіма групами населення на гарантованому державному рівні.

- конфіденційність та рекомендуючий характер висновків профконсультацій і профвідбору, додержання працівниками профорієнтаційних служб норм професійної етики [2].

У пункті 3 Положення зазначено, що *у навчальних закладах освіти професійну орієнтацію здійснюють працівники соціально-психологічної служби, центрів зайнятості, профконсультанти, вчителі-предметники, класні керівники, викладачі, майстри виробничого навчання, практичні психологи, керівники гуртків, бібліотекарі, методичні працівники* тощо. Також зазначено, що у штатних розкладах середніх загальноосвітніх навчально-виховних та вищих навчальних закладів вводиться посади психологів-профконсультантів або методистів з профорієнтації [2].

Отже, на законодавчому рівні зазначено, що спеціалісти з профорієнтації мають зайняти чильне місце у закладах загальної середньої освіти.

Детальніше представимо, які типи персоналу існують у різноманітних службах підтримки розвитку кар'єри, включаючи їхні ролі та обов'язки.

Практичний психолог. Посада педагогічного працівника – практичний психолог навчального закладу. Положення про психологічну службу системи освіти України, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 03.05.99 N 127 (z0922-99), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30.12.99 за N 922/4215. Режим доступу: https://zakononline.com.ua/documents/show/205706___594515. У пункті 4.3. Практичний психолог навчального закладу: *сприяє вибору підлітками професій* з урахуванням їх ціннісних орієнтацій, здібностей, життєвих планів і можливостей, *готує учнів до свідомого життя*.

Соціальний педагог. Посада педагогічного працівника – соціальний педагог навчального закладу. Положення про психологічну службу системи освіти України, затвердженого наказом Міністерства освіти України від 03.05.99 N 127 (z0922-99), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 30.12.99 за N 922/4215. Режим доступу: https://zakononline.com.ua/documents/show/205706___594515. У пункті 4.5. зазначається, що соціальний педагог навчального закладу: сприяє участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно-корисній діяльності, виявленню задатків, обдарувань, розкриттю здібностей, талантів, *дбає про професійне самовизначення* та соціальну адаптацію учнівської молоді.

Кар'єрний радник. У Державній службі зайнятості реалізовується інститут кар'єрного радника. Впровадження нового проекту – єдиного куратора для безробітних, передбачено Постановою Кабінету Міністрів України. Відповідно до Постанови, фахівець, який виконує функції радника, буде надавати допомогу

клієнту впродовж усього процесу пошуку роботи. Режим доступу: https://skills.dcz.gov.ua/course/karyernyj-radnyk/

Посада – кар'єрний радник Державної служби зайнятості регламентована Постановою Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 р. № 792 «Про затвердження Порядку реєстрації, перереєстрації безробітних та введення обліку осіб, які шукають роботу» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792-2018-%D0%BF#Text,що вступила в дію з 1 січня 2019 року.

Посадова інструкція кар'єрного радника (код КП – 2412.2)

1.2. Посада кар'єрного радника належить до розділу «Професіонали» Національного класифікатора України ДК 003:2010 «Класифікатор професій», код професії – 2412.2.

1.5. Кар'єрний радник є співробітником Центру зайнятості, який забезпечує організацію *надання послуг щодо сприяння громадянам у підборі підходящої роботи та плануванні кар'єри*. https://profpressa.com/instructions/kariernii-radnik

Наказ Міністерства соціальної політики України 19.12.2018 № 1913. ЗареєстровановМіністерствіюстиціїУкраїни 28 грудня 2018 р. за № 1516/32968 Про затвердження Порядку та умов складання, виконання індивідуальних планів надання послуг і працевлаштування.

- Кар'єрний радник спільно із зареєстрованим безробітним визначають заходи щодо працевлаштування, які зазначаються у Плані працевлаштування.

- Кар'єрний радник разом із зареєстрованим безробітним на підставі аналізу змісту запланованих заходів й отриманих результатів коригує перелік заходів безробітного шляхом внесення змін та доповнень до Плану працевлаштування. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1516-18#Text

Спеціалізований кар'єрний радник. У державній службі зайнятості в грудні 2020 року стартував черговий проєкт – інститут спеціалізованого кар'єрного радника. Мета нового сервісу – запровадження методів поглибленого індивідуального обслуговування особливих категорій населення або груп підвищеної вразливості, зокрема тих, які потребують соціального захисту. Це, насамперед, учасники бойових дій, внутрішньо переміщені особи, безробітні «зі стажем», без професії та досвіду роботи. Пілотною в апробації нової технології обслуговування клієнтів стала Житомирська область, яка протягом трьох місяців відпрацьовувала нову методику надання послуг https://www.dcz.gov.ua/novyna/specializovanyy-karyernyy-radnyk-hto-vin-i-kogo-obslugovuye

Консультант (фахівець) центру зайнятості та он-лайн тестування. Державна служба зайнятості «Платформа з профорієнтації та розвитку кар'єри» Офіційний Інтернет-портал Державної служби зайнятості України. Сервіс з он-

лайн тестування http://profi.dcz.gov.ua/. Платформа створена з метою надання послуг з профорієнтації у дистанційному режимі. Зареєстрованому користувачу надається можливість*безкоштовно* отримати послуги з профорієнтації у*он-лайн форматі*без відвідування центру зайнятості та зробити власнупрофорієнтацію, якщо існує потреба у:виборі (зміні) професії;виборі майбутнього напряму професійного навчання;визначенні схильності до підприємницької діяльності;оцінці власних здібностей танавичок (SoftSkills);саморозвитку. За бажанням можна додатково звернутися за консультацією до фахівців державної служби зайнятості. http://profi.dcz.gov.ua/about/

Кар'єрний консультант. Безкоштовні кар'єрні консультації для молоді. Експертна платформа з кар'єрного консультування і працевлаштування CareerHub запрошує тебе на безкоштовну кар'єрну онлайн-консультацію https://careerhub.in.ua/career-counselors-career-hub/

У зв'язку із запровадженням реформи Нової української школи (НУШ) постала необхідність забезпечення профільної школи спеціалістами з профорієнтації. У цьому аспекті були ініційовані нововведення, що стосуються педагогічних працівників, які займаються проблемами надання профорієнтаційних послуг здобувачам освіти ЗЗСО.

Кар'єрний радник закладів загальної середньої освіти (у планах). 13 грудня 2019 року на офіційній сторінці НУШ було опубліковано інформацію щодо заяви Ганни Новосад, міністерки освіти про те, що у школах для старшокласників планують запровадити кар'єрних радників, які допомагатимуть обрати професію.Для цього буде зробимо мережу кар'єрних радників. Це може бути одна людина на освітній округ, на кілька шкіл. Вона буде робити професійну орієнтацію.https://nus.org.ua/news/u-shkolah-pratsyuvatymut-kar-yerni-radnyky-shhob-dopomagaty-uchnyam-obraty-profesiyu/

Радник з професійної орієнтації у школі (у планах). Виконувати профорієнтаційну роль в школі можуть окремі фахівці-консультанти з питань професійної орієнтації (профорієнтаційні радники).Але, чинний наказ МОН «Про затвердження типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти» наразі *не містить посади радника чи консультанта з питань професійної орієнтації.* Внесення відповідних змін до наказу буде важливим інструментом для організації професійної орієнтації у школах. Правове підґрунтя для наявності такої посади у школі дозволить навчальним закладам та їхнім засновникам бути гнучкими у виборі формату професійної орієнтації. Функціонал буде покладено на шкільних психологів, соціальних педагогів, вчителів-предметників, класних

керівників.https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/konczepcziya-proforiyentaczii-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf

Альтернативними варіантами отримання профорієнтаційних послуг є різноманітні проєкти, що розміщені на електронних ресурсах. Це сприяє залученню великої кількості здобувачів освіти до поміркованого вибору майбутньої професійної діяльності. Одним з прикладів такої ініціативи є *Всеукраїнський проєкт з профорієнтації та побудови кар'єри «Обери професію своєї мрії».* Учні старших класів з усіх регіонів України можуть безкоштовно: пройти профорієнтаційне тестування; отримати консультацію кар'єрного радника; ознайомитись із трендами ринку праці завдяки мультимедійним курсам у міжнародному форматі SCORM; відвідати онлайн-екскурсії на найкращі українські підприємства. https://mon.gov.ua/ua/news/startuvav-vsekrayinskij-proyekt-oberi-profesiyu-svoyeyi-mriyi

Маємо зауважити, що попри пропозиції, які широко представлені на теренах інтернету, проблема вибору професії сучасною молоддю залишається актуальною. Варто зазначити, що переважно вибір здійснюється з урахуванням матеріальних можливостей сім'ї та з огляду на престижність тієї чи іншої професії. Втрачається компонент психологічного супроводу у виборі професії, недостатньо уваги приділяється самопізнавальній активності старшокласників, процес їх самопізнання ще залишається дещо поверховим. У допомозі можуть стати спеціалісти з профорієнтації, які безпосередньо працюють у навчальному закладі та мають сучасні інструменти надання якісних профорієнтаційних послуг молоді. Певні зрушення відбуваються у площині підвищення кваліфікації педагогічних працівників здійснюються заходи підвищення професіоналізму спеціалістів з профорієнтації.

Відповідне навчання для фахівців-консультантів, шкільних психологів та соціальних психологів пропонують пройти в системі інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО). Підвищення професійного рівня педагогічних працівників щодо реалізації профорієнтаційного компоненту в рамках навчальних програм з окремих предметів, міжпредметних курсів, виховних годин тощо, можна буде здійснити за різними формами, видами, відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Підтримка педагогічних працівників у напрямку впровадження професійної орієнтації може також здійснюватися центрами професійного розвитку педагогічних працівників, завданням яких, згідно до Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників, є сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їх психологічна підтримка та консультування

https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/01/konczepcziya-proforiyentaczii-dlya-gromadskogo-obgovorennya-16_12_20-.pdf

Курси підвищення кваліфікації Інституту післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. Відповідно до Постанови Кабінету міністрів України №800 від 21.08.2019 р. «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» Інститут післядипломної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка пропонує комплексне рішення щодо професійного розвитку педагогічних працівників закладів освіти «Супровід професійного самовизначення учнів», «Соціальний педагог у закладі освіти», «Імідж практичного психолога», «Психологічні механізми формування і в дітей та молоді життєвої компетентності», «Проектування як ефективний засіб саморозвитку», «Критичне мислення – запорука успіху», «Психологічна служба закладу освіти». https://ippo.kubg.edu.ua/kursi

Курси Державної служби зайнятості пропонують декілька курсів, які проводяться безоплатно у дистанційному форматі: курс «Кар'єрний радник» https://skills.dcz.gov.ua/course-cat/praczivnykam-dsz/karyernyj-radnyk/; курс «Кар'єрне консультування» https://skills.dcz.gov.ua/course/karyerne-konsultuvannya-onlajn/.

EdEra – студія онлайн-освіти. Онлайн курси: «З місця в кар'єру. Курс на кар'єрні зміни», «З учнями про освіту та кар'єру», «Окей, гугл, як стати підприємцем?» https://www.ed-era.com/

Зазначимо, що на ринку профорієнтаційних послуг налічується значна кількість можливостей проходження профдіагностичного обстеження та отримання профконсультації. На електронних ресурсах розміщено багато профінформаційного контенту: відео про актуальні професії та професії майбутнього, інтерв'ю з успішними підприємцями, де старшокласники можуть для себе побачити траєкторію розвитку конкретної особистості в обраному професійному напрямі та бізнесовому сегменті. Почути від людини, яка сама пройшла шлях професійного становлення, про можливі невдачі та складності, без яких неможливе просування у будь-якій професії. Надихнутися досвідом успішних людей. Але, нашим завданням є поліпшення та осучаснення профорієнтаційних послуг безпосередньо в закладах освіти, де спеціаліст з профорієнтації може здійснювати психолого-педагогічний супровід здобувача освіти у виборі майбутньої професії та пошуку закладу для подальшого навчання. Спеціаліст з профорієнтації покликаний надавати допомогу здобувачу освіти у пошуку та розвитку ресурсних сторін особистості, побудові професійної траєкторії що значно підвищить успіх і у майбутній професії.

Коротко окреслимо основні перешкоди, стимули та можливості для розвитку профорієнтаційної компетентності педагогічних працівників у наданні профорієнтаційних послуг.

Основними перешкодами для надання профорієнтаційних послуг педагогічними працівниками є:

1) брак часу;

2) профорієнтаційна робота педагогічних працівників додатково не оплачується;

3) профорієнтаційна робота не додається до рейтингу,

4) профорієнтація відсутня серед рейтингових шкал (ознайомитися з рейтинговими шкалами та упевнитися щодо відсутності профорієнтації в оцінюванні можна за покликанням: http://osvita.ua/school/method/3731/).

Стимулами для набуття профорієнтаційної компетентності педагогів можуть виступати наступні позиції:

1) матеріальна підтримка працівника у якості преміювання;

2) внесення профорієнтаційної роботи у рейтингову шкалу оцінювання педагогічних працівників.

Пропозицією щодо підвищення якості проведення профорієнтаційної роботи в закладах освіти ми пропонуємо почати підготовку спеціалістів з профорієнтації, а у подальшому введення окремої посади радник з професійної орієнтації у закладах загальної середньої освіти.

Співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України було проведено опитування педагогічних працівників щодо доцільності введення посади радника з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти.

Література:

1. Наказ Міністерства освіти України від 03.05.99 N 127 (z0922-99), зареєстрований в Міністерстві юстиції України 30.12.99 за N 922/4215. Режим доступу: https://zakononline.com.ua/documents/show/205706___594515
2. Положення про організацію професійної орієнтації населення. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0190-95#Text
3. Постанова Кабінету Міністрів України від 19.09.2018 р. № 792 «Про затвердження Порядку реєстрації, перереєстрації безробітних та введення обліку осіб, які шукають роботу». Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/792-2018-%D0%BF#Text
4. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text
5. Шевенко А. М. Підготовка радника з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти: навчальна програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: 2024. 24 с. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743898

Іван Заєць

1.9. Особливості професійної діагностики в умовах світових змін

Ключ до успіху України лежить у площині людського потенціалу, що пов’язаний із розумінням його роботи в майбутньому. Усвідомлення ключових тенденцій роботи майбутнього й актуальних навичок, прогнозів щодо ринку праці та майбутнього провідних галузей економіки може стати основою для побудови стратегій підготовки та перепідготовки людей і розвитку їхнього потенціалу.

Актуальність дослідження особливостей професійної діагностики в умовах світових змін зумовлена впровадженням інноваційних цифрових технологій та технологічної інфраструктури у життя людей, що прискорило трансформацію освітніх процесів, комунікацій, управління персоналом тощо. Зараз в Україні активно почали говорити про створення роботів та автоматизацію повсякденних фізичних дій людини. В наш час вже чимало спеціальностей можна замінити новими технологіями.

Слід зазначити, що з розвитком технологій ринок праці суттєво змінюється. Роботи і комп’ютери вже зараз виконують деякі завдання краще за людей, і їх роль у повсякденному житті буде тільки зростати. За прогнозом вчених з Оксфордського університету, майже половина робочих місць у Сполучених Штатах буде замінена комп'ютерами вже в найближчі десять років. Світовий ринок технологій продовжує розвиватися та зростати вражаючими темпами.

Важливо відзначити, що ці фактори та тенденції впливають на професійну орієнтацію та професійну діагностику як важливу її складову. В сучасній професійній діагностиці доцільно приділяти увагу дослідженням оцінки цілісної індивідуальності, компоненти якої взаємодоповнюють і компенсують один одного, знаходяться в складній взаємодії та саморозвитку. Також, у даному процесі, необхідно усвідомлювати зміни вимог до професійно важливих якостей працівників; важливо орієнтуватися на актуальні, сучасні та затребувані у найближчому майбутньому професійні сфери та професії. Сьогодні, набувають особливого значення методики діагностики особистісних рис, пов'язаних з успішністю професійних видів діяльності. Необхідно сказати, що актуальним аспектом сучасної професійної діагностики є розробка профорієнтаційних методик з урахуванням світових змін та сучасних тенденцій на ринку праці (Заєць, 2024).

Зауважимо, що вже зараз ми повинні розуміти втрачання актуальності вибору однієї професії на все життя. Світ постійно змінюється і буде змінюватися, а людям доведеться підлаштовуватися під ці зміни. Вміння постійно вчитися –

вже зараз є надзвичайно актуальним. Так само як і навички поєднувати, креативити, удосконалювати принципи своєї роботи тощо. Тому рекомендувати за результатами професійної діагностики одну єдину професію, як мінімум некоректно. Доцільно, на наш погляд, представити особистості комплексний та структурний варіант рекомендованих професійних сфер та професій, що може складатися з основних професійних сфер та професій, альтернативних варіантів та актуальних професій майбутнього. Важливо зазначити, що цей комплексний варіант, може бути актуальним і при зміні професійної діяльності особистості (Заєць, 2024).

Також необхідно сказати, що види праці, які потребують рутинних, одноманітних дій, поступово передаються автоматичним системам. А все більше професій вимагають від працівників добре розвинутих інтелектуальних та творчих здібностей. Багато дослідників та футурологів вважають, що саме творчі професії будуть найпопулярнішими та найактуальнішими в майбутньому. Зокрема, вони зазначають, що саме креативні інсайти стануть основою для поліпшення нового світу. Буде чимало способів втілити в життя ідею, і будуть цінними унікальні ідеї, які допоможуть світу стати ще більш комфортним, безпечним та щасливим.

Важливо зазначити, що на Всесвітніх економічних форумах впродовж 2023-2025 років було представлено та опубліковано звіти «Про майбутнє робочих місць 2023-2025». В них містяться висновки опитування 803 компаній із 27 галузей, в яких працює понад 11,3 млн. працівників.

У даних звітах представлені сучасні та майбутні тенденції ринку праці. Зокрема йдеться про те, що новий розподіл праці між людьми та машинами призведе до ліквідації 85 мільйонів робочих місць в 15 галузях у всьому світі. Водночас очікується поява 97 мільйонів нових робочих місць у різних сферах професійної діяльності.

Також експерти Всесвітнього економічного форуму підрахували, що для тих працівників, які залишаються на своїх посадах, частка основних навичок, які зміняться до 2025 року, становить 40%, а 50% усіх працівників потребуватимуть перекваліфікації. Скільки часу займе перекваліфікація? Майже всі керівники підприємств (94%) очікують, що працівники отримають нові навички на роботі. Для порівняння цей показник у 2020 році становив 70%. Респонденти опитування «Майбутнє робочих місць» підрахували, що близько 40% робітників зможуть перекваліфікуватися за 6 місяців. Більше часу знадобиться працівникам у секторі фінансових послуг та енергетики. За оцінками 39% роботодавців, навчання здійснюватиметься внутрішніми силами, при цьому частка онлайн-навчання буде

становити 16%, а навчання із залученням зовнішніх консультантів 11%. Необхідно відзначити, що пандемія прискорила тенденцію перекваліфікації в інтернеті. У період з квітня по червень 2023 року кількість людей, які самі шукають можливості навчання, зросла в чотири рази. Кількість роботодавців, які надають можливість онлайн-навчання своїм працівникам, збільшилася в п'ять разів, а кількість учнів, які отримують доступ до інтернет-ресурсів через державні програми, зросла у дев'ять разів.

Загалом, як зазначають експерти, чверть робочих місць зникне, але натомість створюватимуться нові. Із 673 млн. робочих місць, про які йдеться у звіті, очікується зростання ще на 69 млн, але при цьому й скорочення на 83 млн. У підсумку робочих місць стане менше всього на 2%.

На нашу думку доцільно розглянути якості, навички та компетенції, що вже сьогодні стають актуальними та будуть такими у майбутньому. Зазначимо, що вже зараз в багатьох країнах цифрові навички та програмування впроваджуються в освітню програму з раннього віку, навіть в дошкільних установах. На додаток до цифрових та технічних навичок, пов'язаних з розвитком сучасних технологій, надзвичайно важливими стануть soft skills. Це саме те, в чому роботи не можуть замінити людей. Кілька років тому Всесвітній економічний форум визначив список цих навичок і зазначив, що вони будуть мати вирішальне значення на ринку праці в найближчі роки. До них відносяться: комплексне вирішення проблем, критичне мислення, творчість, управління людьми, співробітництво, емоційний інтелект, когнітивна гнучкість, вміння приймати рішення та вести переговори. Також згідно прогнозів науковців вже через 10-15 років і в Україні, і в світі будуть затребувані зовсім нові спеціалісти, які не лише розбиратимуться у своїй галузі, а й матимуть крос-галузеву спеціалізацію. Тобто спеціаліст повинен буде мати набір навичок та знань, що дадуть можливість знайти роботу на перетині галузей. Тому якщо у майбутнього абітурієнта є кілька талантів, важливо подумати про те, чи зможе він або вона стати крос-галузевим спеціалістом.

Також дуже важливими стають *надпрофесійні уміння та навички.* Ці якості допоможуть завжди бути затребуваним спеціалістом, здійснювати перехід між різними галузями та підвищувати власну продуктивність та ефективність. До них можна віднести: системне мислення (вміння самостійно визначати складні задачі та вирішувати їх); мультимовність (володіння кількома іноземними мовами); «френдлі» гнучкість (уміння знаходити спільну мову і працювати із колективом, окремими людьми та групами); програмування ІТ-рішень, робота із штучним інтелектом та управління складними автоматизованими комплексами; вміння керувати проектами і процесами, ставити задачі собі самостійно, без вказівок від

вищого керівництва; клієнтоорієнтованість; стресостійкість, або вміння працювати у режимі швидкої зміни умов задач, уміння швидко приймати рішення, керувати та розподіляти свій час та ресурси; креативність та естетичний смак, розуміння сучасних трендів та їх тонке відчуття тощо. (Заєць, 2025).

Додамо, що аналітики Всесвітнього економічного форуму (2023-2025 рр.) підготували перелік основних 10 навичок, які будуть важливі для фахівців через 5 років. Вони відносяться до 4 груп: розв'язування проблем; самоменеджмент; робота з людьми; використання та розробка новітніх технологій. Про які конкретні навички йде мова? 1. Аналітичне мислення та інновації. 2. Здатність активно та систематично вчитися. 3. Вміння комплексно розв'язувати проблеми. 4. Критичне мислення та аналіз. 5. Креативність та оригінальність. 6. Лідерство та соціальний вплив. 7. Вміння користуватися технологіями. 8. Технології дизайну та програмування. 9. Стресостійкість та ментальна гнучкість. 10. Вміння розв'язувати проблеми та генерувати ідеї.

Тепер на першому місці опинилися аналітичне мислення та інноваційність, а на другому – активне навчання та навчальні стратегії. Навичка комплексного вирішення проблем, яка була лідером списку 2020 року, тепер на третьому місці. Традиційно важливими залишаються критичне мислення та аналіз, креативність, оригінальність та ініціативність. Цілковито новими у списку стали цифрові навички: використання, моніторинг та контроль технологій, технологічний дизайн та програмування. Також надзвичайно важливими будуть стійкість, опірність стресам та гнучкість, а також уміння взаємодіяти з іншими – лідерство та соціальний вплив.

Зауважимо, що хоча аналітичні здібності залишаються на першому місці, креативність набуває дедалі більшого значення. У 2020-х роках тих, хто основною навичкою вважав аналітичне мислення, було на 38% більше, ніж тих, хто робив ставку на творче мислення. Нині ж ця різниця становить лише 21%. Дослідники вважають, що за 5 років популярність аналітичного мислення впаде ще на 9%. У жодному питанні стосовно навичок немає такої одностайності, як стосовно креативності у сфері послуг (84% компаній оцінили її дуже високо). Необхідно сказати, що технологічна грамотність знаходиться на сьомому місці за важливістю, але вона є третьою навичкою (після аналітичного і творчого мислення) за швидкістю зростання значущості. Це пов'язано з неочікувано високими темпами впровадження нових технологій. Наприклад, прогнозують, що важливість цієї навички різко підвищиться в сільському господарстві та використанні природних ресурсів.

Доцільно додати, що фахівці Всесвітнього економічного форуму у своєму

звіті за 2025 рік визначають список найбільш швидкозростаючих навичок: технологічна грамотність, навички пов'язані з ШІ та великими даними, мережами та кібербезпекою. Зауважимо, що порівняно із звітом за 2023 рік, відбулися деякі зміни, що стосуються основних навичок. Зокрема, лідерство та соціальний вплив, ШІ та великі дані, управління талантами та орієнтація на обслуговування клієнтів помітно зросли за своєю актуальністю. (Заєць, 2025).

Також експерти зазначають, що до 2030 року відбудеться кардинальна зміна формату роботи, якщо порівняти із сьогоденням. Зміниться саме уявлення про роботу та робоче місце. Віддалена праця стане нормою, відбудеться віртуалізація робочого місця (воно не буде фізично закріпленим за однією локацією). Зрештою ми спостерігатимемо поєднання і змішування усіх можливих форм місця праці та форматів взаємодії працівник-роботодавець. Як наслідок, одним з основних трендів щодо робочого місця майбутнього є його переміщення на приватний простір працівника.

Водночас, робота з дому цілковито не витіснить офісних просторів, адже вона може мати багато недоліків (малий територіальний простір, розмивання професійного та особистого життя, відвертання уваги від роботи членами родини, дітьми, брак відповідного офісного обладнання, а головне – відсутність живого спілкування з колегами, що впливає на продукування креативних ідей). Найімовірніше, в майбутньому практикуватимуть мікс традиційної роботи в офісі та віддаленої (наприклад, у форматі 2 на 3 – два дні дистанційно, три дні з офісу).

У свою чергу, офісний варіант також зазнає трансформацій. Найпопулярнішим варіантом офісу можуть стати коворкінги та опенспейси. З одного боку, це вигідно для роботодавця, оскільки відпадає потреба утримання традиційного офісу (є можливість оплачувати лише окремі дні, коли потрібно зібрати команду разом), а з іншого – привабливо для працівника, що може тимчасово посидіти на креативному робочому місці, оснащеному всім належним для комфортної праці (Зайцева-Чіпак та ін., 2021).

Необхідно сказати, що розширення цифрового доступу, прогрес в сфері ШІ та обробки інформації, розвиток технологій, робототехніки та автономних систем – важливі драйвери, які вже зараз впливають на зростання та скорочення робочих місць у світі.

Прогнозується, що технології стануть найбільш дивергентним рушієм змін на ринку праці. Зокрема, тенденції в галузі штучного інтелекту (ШІ) та технологій обробки інформації створять 11 мільйонів робочих місць і одночасно зменшать 9 мільйонів, що більше, ніж будь-який інший технологічний тренд.

Слід зазначити, що генеративний штучний інтелект (GenAI) зазнав швидкого

зростання як інвестицій, так і впровадження в різних секторах. З моменту випуску Chat GPT у листопаді 2022 року інвестиційні потоки в ШІ зросли майже у вісім разів. Сьогодні тренд ШІ вже стає масштабним. Приведемо кілька цифр: 24 мільярди: кількість онлайн-відвідувань, згенерованих топ-50 інструментами штучного інтелекту за рік; 14 мільярдів: кількість відвідувань, згенерованих лише ChatGPT за один рік; 5,5 мільярда: кількість відвідувань, згенерованих користувачами ШІ у США, за якими йдуть Індія (2,1 мільярда) та Індонезія (1,4 мільярда).

Але в той же час, відмітимо, що GenAI залишається обмеженим у продуктивності завдань, що вимагають фізичного виконання, нестандартного мислення, суджень або практичного застосування. Додамо, що навички взаємодії між людьми, включаючи емпатію та активне слухання; сенсорна обробка; спритність рук – не демонструють, на даний момент, потенціалу заміни через їхні фізичні та глибоко людські компоненти. Також статистичний характер роботи ШІ породжує серйозні проблеми. Однією з найпомітніших є галюцинації – коли модель впевнено генерує неправдиву інформацію. Це відбувається через відсутність справжнього розуміння та оцінки достовірності. Упередженість – інша серйозна проблема сучасного ШІ. Моделі навчаються на величезних масивах інтернет-даних, які містять усі людські упередження. Неможливість відокремити факти від суб'єктивних оцінок обмежує надійність таких систем (Заєць, 2025).

Необхідно сказати, що технологія GenAI демонструє набагато вищий потенціал в навичках, що пов'язані з використанням теоретичних знань і цифрових маніпуляцій. До них відносяться деталізовані навички в області ШІ та великих даних, наприклад інтелектуальний аналіз даних і програми машинного навчання.

Також доцільно відзначити, що повний масштаб довгострокового підвищення продуктивності від цієї технології залишається невизначеним. Дослідження виявили різні можливості ШІ для покращення людських навичок та продуктивності. Деякі з цих досліджень виділили способи, за допомогою яких генеративний ШІ покращує основні людські навички та знання серед нових працівників. Інші дослідження показали, що генеративний ШІ може покращити знання, якщо застосовується належним чином у межах своїх можливостей, але ризикує призвести до негативних наслідків, коли користувачі несвідомо розширюють його можливості.

Деякі експерти стверджують, що генеративний ШІ може надати менш спеціалізованим працівникам можливість виконувати ширший спектр «експертних» завдань, розширюючи можливі функції таких ролей, як бухгалтери, медсестри, асистенти викладачів тощо. Аналогічно, ця технологія може забезпечити кваліфікованих фахівців, таких як електрики, лікарі чи інженери,

передовими світовими знаннями, що дозволить їм ефективніше вирішувати складні проблеми. Такі результати, які створюють справжні зрушення в кількості або якості продукції, з більшою ймовірністю відбудуться, якщо розвиток технологій буде зосереджений на покращенні, а не на заміні людських можливостей (Заєць, 2025).

Однак без належної системи прийняття рішень, структури економічного стимулювання та державного регулювання, залишається ризик того, що технологічний розвиток буде зосереджений на заміні людської праці, що може збільшити нерівність та безробіття.

На нашу думку, доцільно підкреслити актуальність підходу – співпраці людини та машини (або «доповнення»). Відзначимо, що технології можна розробляти та розвивати таким чином, щоб вони доповнювали та покращували, а не витісняли людську працю; допомагали в стратегії розвитку талантів, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Дані технології можуть бути розроблені та впроваджені таким чином, щоб забезпечити та оптимізувати співпрацю людини та машини. Статистичні дані свідчать, що сьогодні 47% робочих завдань виконуються переважно людьми, причому 22% виконуються за допомогою технологій (машин та алгоритмів), а 30% виконуються за допомогою їх комбінації. До 2030 року роботодавці очікують, що ці пропорції будуть майже порівну розподілені між цими категоріями (Заєць, 2025).

Необхідно сказати, що аналітики WEF підготували прогноз основних навичок, які будуть важливі у період 2025-2030 років. Відзначимо, що в ньому ШІ та великі дані очолюють список найбільш швидкозростаючих навичок. Зауважимо, що порівняно із звітами WEF минулих років ШІ та великі дані помітно зросли за своєю актуальністю.

Слід зазначити, що найшвидше розвиваються робочі місця, пов’язані з технологічним розвитком, досягненнями в сфері штучного інтелекту та робототехніки. Найшвидше зростаючий список професій: Big Data спеціаліст (з великих даних), інженери Fintech, AI та Machine learning, фахівці з розробки програмного забезпечення тощо.

Необхідно сказати, що на сьогоднішній день лідерами з впровадження ШІ є сфери роздрібної торгівлі (72%), охорони здоров'я (68%), IT та телекомунікацій (63%), автомобільної промисловості (44%), туризму і готельного бізнесу (25%).

До професій, що можуть втратити свою актуальність (зона ризику) через розвиток та впровадження ШІ експерти відносять: канцелярських працівників, касирів та білетників, адміністративних помічників та керівників, секретарів, поліграфічних працівників, фінансові професії (аналітиків), бухгалтерів, аудиторів,

трейдерів, аналітиків даних та дослідників початкового рівня, юристів початкового рівня, медіа-професії (реклама, створення контенту, технічні тексти, журналістика), транспортних працівників, фахівців з обслуговування клієнтів тощо.

Слід зазначити, що вже зараз професії у сфері штучного інтелекту є одними з найбільш перспективних на сучасному ринку праці. Доцільно проаналізувати причини: 1) прогресивне зростання технологій. Штучний інтелект продовжує розвиватися швидкими темпами, відкриваючи нові можливості для інновацій у різноманітних галузях. 2) Вплив на різноманітні сектори. ШІ має потенціал модернізувати практично кожну галузь, забезпечуючи оптимізацію процесів, підвищення ефективності та впровадження інноваційних продуктів та послуг. 3) Високі заробітні плати. Через високий попит та обмежену кількість кваліфікованих спеціалістів у даній галузі, заробітні плати часто значно вищі, ніж у багатьох інших сферах. 4) Міждисциплінарний характер. Робота в сфері ШІ часто вимагає знань і навичок, які охоплюють декілька дисциплін, включаючи математику, статистику, інформатику, психологію та інженерію. Це міждисциплінарне поле пропонує різноманітні можливості для особистісного та професійного розвитку. 5) Позитивний соціальний вплив. ШІ має потенціал до вирішення деяких світових проблем, включаючи кліматичні зміни, охорону здоров'я тощо. 6) Неперервне навчання та розвиток. Галузь ШІ швидко розвивається, тому спеціалісти повинні постійно вчитися, щоб залишатися на передовій науково-технічного прогресу. 7) Глобальні можливості для кар'єри. В даній сфері фахівці мають можливість працювати в міжнародних компаніях, інтернаціональних проектах та співпрацювати з колегами з різних країн (Заєць, 2025).

Для роботи в галузі штучного інтелекту необхідний набір специфічних навичок, який включає як технічні, так і софт-скіли. Розглянемо детальніше ключові навички, які знадобляться для кар'єри в цій сфері. *Hard Skills: Програмування.* Знання мов програмування є важливим, оскільки вони часто використовуються для створення AI-моделей та алгоритмів. *Машинне навчання.* Розуміння принципів машинного навчання (ML), включаючи нейронні мережі є критично важливим. *Статистика та математика.* Глибоке розуміння статистики, диференційного та інтегрального числення є необхідним для розуміння та розробки алгоритмів ШІ. *Обробка природної мови (NLP).* Важливим є знання технік та методологій NLP для розробки систем, здатних розуміти, інтерпретувати та відповідати на людську мову. *Комп'ютерний зір.* Розуміння методів аналізу, обробки та інтерпретації візуальної інформації із зображень або відео за допомогою комп'ютерних систем. *Управління даними.* Навички роботи з великими даними, знання SQL та нереляційних баз даних, досвід роботи з

інструментами для обробки та аналізу даних. *Soft Skills: Аналітичне мислення.* Здатність до критичного мислення, аналізу проблем та вироблення ефективних рішень. *Комунікативні навички.* Уміння чітко та ефективно спілкуватися з колегами, керівництвом та клієнтами, включаючи складні технічні концепції. *Командна робота.* Здатність ефективно працювати в команді, враховуючи різноманітність думок та підходів. *Творчість та інноваційність.* Здатність мислити нестандартно, застосовувати нові підходи та шукати інноваційні рішення для складних проблем. *Навички управління проектами.* Вміння планувати, координувати та виконувати завдання, ефективно розподіляючи ресурси та час. *Навчання та адаптація.* Відданість неперервному навчанню та адаптації до нових технологій, методів та інструментів у швидко змінному середовищі (Заєць, 2025).

Також доцільно зупинитися на перспективних професіях у сфері ШІ: AI Research Scientist (науковець-дослідник у галузі AI); AI Software Developer (розробник ПЗ на основі AI); Robotics Engineer (інженер-робототехнік); Data Engineer (інженер з даних); Business Intelligence Developer (розробник бізнес-аналітики); NLP Engineer (інженер з обробки природної мови); AI Project Manager (менеджер проектів AI); Cybersecurity Analyst (аналітик кібербезпеки); AI Content Writer (райтер із досвідом роботи з AI); Digital Marketing Specialist with AI Experience (цифровий маркетолог із досвідом роботи з AI).

Отже, ми можемо виділити потенціал ШІ для розширення людської роботи, через співпрацю людини та машини, але не для повної її заміни в більшості сфер. Також, на нашу думку, важливо, щоб «людський нагляд» залишався вирішальним та критично важливим для забезпечення управління, точності та етичності використання ШІ (Заєць, 2025).

Необхідно сказати, що експерти WEF вкотре дослідили вплив новітніх технологій на ринок праці. Результати цього дослідження дозволили встановити, на які професії протягом наступних 5 років попит знизиться, на які – збільшиться. Зокрема знизиться попит в кількості 85 мільйонів робочих місць. Згідно прогнозів можуть стати непотрібними такі фахівці: адміністративні та виконавчі секретарі, бухгалтери, аудитори, банківські службовці, касири, діловоди, адміністратори, фахівці з охорони, продавці, технічні фахівці з введення даних; робочі працівники заводів, менеджери бізнес-сервісів, працівники відділів інформування та обслуговування клієнтів, операційні менеджери, механіки та авторемонтники, технічні працівники, які відповідальні за облік пересування речей на складах тощо. Значний відтік кадрів очікується у таких галузях, як індустрія розваг, спорт, ЗМІ, транспортна галузь. А незначний відтік – на виробництві, а також у роздрібній та оптовій торгівлі.

Проте більшість професій можуть зникнути не за формою, а за змістом, тобто потребуватимуть якісно нових навичок. Наприклад, піарник перейде від створення пресрелізів і написання текстів до продюсування персональних іміджів; законотворці/юристи сконцентруються на роботі з колізіями; військові перейдуть у кіберплощину; медики змістять акцент із діагностики і лікування на прогнозування стану пацієнта тощо.

Натомість зросте попит в кількості 97 мільйонів робочих місць на таких позиціях: аналітики даних, спеціалісти із штучного інтелекту та машинного навчання, спеціалісти великих даних, спеціалісти з цифрового маркетингу та стратегій, автоматизатори процесів, спеціалісти з розвитку бізнесу, фахівці цифрових трансформацій, аналітики інформаційної безпеки, розробники програмного забезпечення та додатків, системні інженери тощо.

Також доцільно зазначити професії, що швидко стають популярними: фахівці з кібербезпеки, робототехніки, AR-дизайнери, аналітики Big Data, інженери відновлювальних джерел енергетики, інженери сонячних електростанцій, 3D- проектувальники тощо (Заєць, 2024). Варто наголосити, що спеціалісту який займається професійною орієнтацією доцільно розбиратися у вищезазначених сучасних тенденціях та використовувати їх у своїй роботі.

Необхідно сказати, що впровадження нових технологій залишатиметься ключовим фактором трансформації бізнесу в наступні п’ять років. Зокрема, так кажуть у понад 85% опитаних організацій. Три чверті компаній планують у найближчі п’ять років впроваджувати штучний інтелект, Big Data, HR|VR-технології. Електронна комерція та цифрова торгівля теж змінять діяльність 75% підприємств, а цифровізація комерції і торгівлі – 86%.

Хоча популярною є думка, що широке впровадження штучного інтелекту (ШІ) скасує робочі місця, роботодавці розраховують на переміщення людей на інші посади. Кількість місць від широкого застосування ШІ практично не зміниться.

А ось із роботами та автоматизацією ситуація протилежна. Щільність роботів зросла майже вдвічі з 2018 року, досягнувши 126 роботів на 10 тис. працівників. Після повної модернізації всі виробничі завдання зможуть виконувати у п’ять разів менше працівників, ніж нині.

На освіту очікує масштабне зростання вакансій (приблизно на 10%), що дасть до 3 млн додаткових посад для викладачів закладів професійно-технічної освіти та університетів, наставників і тренерів.

Університет (один чи декілька) може стати партнером на все життя. Адже навіщо прощатися зі своєю альма-матер, якщо вона дає якісну освіту, а світ вимагає постійного перенавчання? Отже, модульна система, передплата освіти,

щоб залишатися зарахованими та мати змогу продовжувати своє навчання на невизначений час, ставатимуть щораз популярнішими. Це створює нові можливості для освіти. Широкий набір навичок, потрібних завтрашній робочій силі, також впливає на наш підхід до освітньої структури. Значення поєднання широти та глибини в освіті сприяє тому, що варто переймати «Т‑подібну» філософію викладання та навчання, в якій вертикальний (глибокий дисциплінарний) досвід поєднується з горизонтальними (наскрізними) знаннями – широким кругозором

Також експерти передбачають масове впровадження низки освітніх практик: освіта впродовж життя – кожні шість-вісім років персонал має проходити перепідготовку та підвищення кваліфікації в навчальному закладі або на робочому місці, щоб відповідати сучасним вимогам компанії. Адаптивна освіта – базується на запитах майбутнього, на противагу запитам сьогодення, що допомагає перетворити університети на центри підвищення кваліфікації. Мультипрофесійність, мультифункціональність – комбінація різних спеціалізацій бакалаврату та магістерських програм (Зайцева-Чіпак та ін., 2021).

Тому нашій державі доцільно ініціювати зміни цілей і змісту освіти. Акцент має бути зроблено на формуванні навичок та компетенцій, на які буде попит у майбутньому, тому важливо співвіднести систему професій, для яких готують спеціалістів ЗВО, з прогнозованим запитом на професії в найближчому десятилітті і проаналізувати навички, які потрібно розвивати. У школах повинні з’явитися нові навчальні курси, наприклад із розвитку критичного мислення, проєктного менеджменту, лідерства, самопізнання, розвитку адаптивного, емоційного інтелекту тощо.

Але поряд з цим зауважимо, що сьогодні, як ніколи, актуальним є розроблення національної програми з підвищення авторитету та поваги до професії вчителя та викладача. Це неодмінний крок для залучення до освітньої сфери найбільш здібної молоді. Варто працювати над підвищенням рівня кваліфікації та мотивації педагогів, викладачів і дбати про гідну оплату праці педагогічного складу освітніх закладів усіх рівнів (Зайцева-Чіпак та ін., 2021).

Важливо відмітити, що експерти визначили актуальні сфери професійної діяльності: цифрові платформи та програми; освіта; технології розробки; аналітика великих даних; інтернет речей; хмарні обчислення; шифрування та кібербезпека; програмування; електронна комерція та цифрова торгівля; штучний інтелект та великі дані; технології природокористування; технології пом'якшення наслідків зміни клімату; доповнена та віртуальна реальність; зберігання та генерування енергії; електричні та автономні транспортні засоби; роботизація;

технології здоров'я та догляду; 3D і 4D друк, дизайн і моделювання; квантові обчислення; нанотехнології; технології захисту біорізноманіття; нові матеріали; біотехнології; криптовалюти; технології сільського господарства; супутникові служби та космічні польоти; крос-культурне управління; управління ресурсами; управління талантами; цифровий маркетинг тощо (Заєць, 2024).

На нашу думку, дані сфери вже мають відігравати важливу роль в сучасній професійній діагностиці. Тому зупинимося детальніше на деяких з них: *IT-сфер*а – одна з найбільш затребуваних сфер вже зараз. Сектор інформаційних технологій стає, як ніколи, важливим. Адже абсолютно всі професії будуть стикатися з ним. Деякі процеси будуть автоматизовані за допомогою програм, деякі професії без них зовсім не зможуть існувати. Навіть медицина і навчання стають автоматизованими, і їм необхідна підтримка айті-фахівців. *Сфера штучного інтелекту.* Сутність штучного інтелекту полягає в науковому аналізі та автоматизації інтелектуальних функцій, властивих людині. Вивчення ШІ дозволило створити системи, які здатні не просто запам'ятовувати, але й аналізувати і використовувати в подальшому знання експертів. У дану сферу входять Machine learning і Data science. Машинне навчання є одним з розділів ШІ, – алгоритми, на підставі яких комп'ютер здатний робити висновки, не дотримуючись жорстко заданих правил. Машина шукає закономірності в складних завданнях з великою кількістю параметрів, знаходячи більш точні відповіді, на відміну від мозку людини. Результатом методу є точне прогнозування. Data science – наука про способи аналізу даних і вилучення з них цінних знань та інформації. Нейромережі. Нейронні мережі є одним з видів машинного навчання, що здатні моделювати роботу людського мозку за допомогою штучних нейронів. Їх дія спрямована на вирішення поставленої задачі і самонавчання на підставі отриманого досвіду з мінімізацією помилок. *Сфера біотехнологій.* Експерти прогнозують безмежні можливості по створенню абсолютно нових мікроорганізмів, які допоможуть здійснити значущі прориви в медицині, біології і суміжних сферах. Біотехнології допоможуть вирішувати проблеми людства за допомогою живих систем. Наприклад, створювати нові джерела енергії, матеріали і гени. *Сфера робототехніки.* Необхідно сказати, що люди все активніше передають важку, небезпечну, монотонну і надточну роботу машинам. Але просування глобальної роботизації тісно пов'язано з успіхами робототехніків – спеціалістів, що створюють «розумних» помічників, які супроводжують людину від народження і до глибокої старості.

Важливо зазначити, що у найближчі десять років Україна зіткнеться з безпрецедентно масштабними інтенсивними та всеосяжними змінами.

Технологічний прогрес, глобалізація, кліматичні зміни стануть ключовими факторами, що впливатимуть на економічні, політичні та соціальні трансформації в країні, а отже, й на ринок праці. Для збереження конкурентоздатності Україні, бізнесу, державним органам, освітнім закладам та всім громадянам важливо знати глобальні тренди, розуміти їхні наслідки і діяти на випередження з метою мінімізації ризиків майбутнього.

Серед основних трендів роботи майбутнього – видозміна низки професій і посад унаслідок тотальної диджиталізації та роботизації рутинних процесів. Персонал із цих професій витіснятиметься у сфери, пов'язані з прийняттям рішень, креативом, спілкуванням із людьми (де відчуватиметься брак персоналу), або в низькооплачувані робітничі професії (де буде надлишок пропозиції робочої сили). Однак більшість професій зникатимуть і змінюватимуться не за формою, а за змістом, тобто потребуватимуть якісно нових навичок. Оновлення змісту виникатиме на стику – завдяки поєднанню технологій та креативу. ІТ технології пронизуватимуть практично всі сфери економіки. Актуалізується попит на міждисциплінарні знання, креатив та м'які навички. Зростатиме попит і на мультифункціонального працівника.

На цьому тлі передбачають зростання невідповідності традиційної освіти запитам ринку, адже вона надто негнучка, щоб тримати швидкий темп суспільних і економічних змін. У зв'язку з потребою заповнення вакууму актуальних знань та навичок відбудеться популяризація неформальної освіти, яка навчатиме фахівців у стислі «терміни». Своєю чергою традиційна освіта має стати мультидисциплінарною та практико-орієнтованою. Разом зі зменшенням обсягів теоретичного матеріалу більшу увагу доцільно надавати розвитку в молоді навичок майбутнього. У цьому контексті зміниться й роль вчителя/викладача на роль ментора/коуча. Вагомий вплив на роботу майбутнього в Україні матиме скорочення робочої сили внаслідок старіння населення та міграції фахівців за кордон. Це призведе до браку кваліфікованих працівників, у яких з'явиться можливість диктувати умови співпраці роботодавцеві. Такі перетворення сприятимуть популяризації нової управлінської культури, зміні комунікації та підходу в командах, зміні ролі лідерства, переходу до горизонтальних форм управління та роботи в командах (зменшення контролю й управління, зростання відкритості і делегування, відмова від статусів).

Персонал та роботодавці шукатимуть форми співпраці, максимально комфортні для обох сторін. Ми спостерігатимемо розвиток віддаленої праці і гнучкого графіка робіт, а також появу нових викликів, пов'язаних із забезпеченням ефективної командної роботи. Крім того, важливо звернути увагу

на той факт, що у 2030 році на ринку праці, ймовірно, спостерігатимуться дисбаланси, пов'язані з невідповідністю потреб ринку в окремих спеціальностях і прагнень сучасної молоді обирати престижні й модні професії. Переосмислення цих трендів наводить нас на оптимальні стратегії підготовки до роботи майбутнього на таких основних рівнях. На макрорівні (загальнодержавному) слід особливу увагу надати реформуванню освітньої та профорієнтаційної систем, щоб пом'якшити очікувані кризові явища для молоді й бізнесу.

Зокрема, потрібна цілковита зміна філософії освіти. Шкільна освіта повинна змістити акцент на виховання навичок, які робитимуть молодь більш адаптивною і здатною до саморозвитку. Її завданням має стати формування світогляду та етичного базису, а також допомога у виявленні природних нахилів дитини, які ляжуть в основу її самовизначення в майбутньому. Професійна та вища освіта повинні бути «заточені» під професію й запити бізнесу (зі значною практичною складовою). Крім того, потрібне створення ефективної системи профорієнтації на національному рівні, що сприятиме усуненню дисбалансів на ринку праці та скоротить витрати часу на перепрофілювання. Важливим є й створення цифрової інфраструктури, що відкриє доступ на ринок праці таким групам, як люди з інвалідністю, мами з дітьми, молодь з регіонів із малою кількістю робочих місць.

Додамо, що в умовах посилення глобальної конкуренції та зростання вимог персоналу до роботодавців важливо створити сприятливу атмосферу для ведення бізнесу в Україні. На мезорівні (рівні підприємств) важливим буде дотримання технологічних та соціальних трендів і активне впровадження цифрових рішень. Компанії мають усвідомити, що втримати цінні кадри зможуть лише ті підприємства, які виявлять турботу про фізичний і психічний комфорт працівника. Адже через розвиток фрілансу і віддаленої роботи знизиться лояльність працівників до компаній та рівень їхньої залученості. Натомість кваліфіковані працівники більшою мірою орієнтуватимуться на власні потреби і комфорт, обираючи роботодавця. Компаніям варто буде мати проактивну позицію в питаннях підготовки працівників, а саме: артикулювати запит щодо потрібних бізнесу навичок, співпрацювати з освітніми установами, створювати власні навчальні програми та інституції. У цьому ключі має сенс створення максимальних можливостей для підвищення кваліфікації й розширення працівниками навичок на робочому місці, а також побудова гнучкого середовища для роботи та професійного розвитку (Зайцева-Чіпак та ін., 2021).

Також відбудуться зміни, що стосуються робочих місць, які вже не будуть закріплені за окремим працівником. Робочий простір існуватиме у форматі «гарячого стола»: той, хто прийшов до офісу, обиратиме вільний стіл для роботи.

А також підвищиться запит на різноманітність у команді й на кваліфікованих працівників, що вплине на інклюзивність: розширення можливостей роботи для жінок та чоловіків із дітьми і людей з інвалідністю. На мікрорівні (рівні людини, працівника) важливе критичне переосмислення власних нахилів та інтересів (щоб обрати сферу, в якій можливо буде максимально комфортно й ефективно працювати), а також сильних і слабких сторін (щоб адекватно оцінити власну цінність для ринку та зрозуміти, які навички слід посилити). Щоб потужніше розвинути свої здібності, сильні сторони, молоді варто розробляти особистий план професійного розвитку для ефективної самореалізації у професійному житті.

Посилити позиції молоді на ринку праці може максимальна диверсифікація навичок, а саме: тверді та м'які навички, навички розв'язання проблем і креативне мислення. Обов'язковим для працівника буде вміння використовувати нові пристрої, інформаційні та комунікаційні технології, бажано в поєднанні з професійною спеціалізацією.

У майбутньому важливими для співробітника будуть навички «навчання впродовж життя», безперервне оновлення знань та вмінь. У цьому потрібно не обмежуватися формальними програмами, а постійно цікавитись інноваціями за спеціальністю, бажано за підтримки сильного ментора, що допоможе прогресувати. Саме тому найважливішою навичкою 2030 року може бути вміння вчитись. Окрім того, типовим форматом навчання буде поєднання онлайн та офлайн. Водночас молоді в пошуку роботи слід орієнтуватися не просто на місце з високим заробітком і можливостями росту, а й на те, чи готова вона особисто розвивати компанію (не лише отримувати від неї, а й вкладати). Залученість, зацікавленість у спільному результаті, лояльність цінуватимуться нарівні з професійними навичками.

Але слід зазначити, що забезпечення реалізації описаних стратегій буде максимально ефективним лише в синергії зусиль державних органів, бізнесу, організацій громадянського суспільства, освітніх установ та кожного громадянина країни. Знання і розуміння перелічених трендів майбутнього допоможе вибудувати ефективніші плани підготовки до роботи майбутнього. (Зайцева-Чіпак та ін., 2021).

Також вважаємо, що доцільно зупинитися на професійних сферах та професіях, які є актуальними під час воєнного стану в Україні, а також висвітлити питання, щодо затребуваності їх після війни. Звичайно, зараз, найбільш затребувані військові професії та спеціальності: артилерист, військовий зв'язківець, військовий інженер, військовий льотчик, військовий перекладач, десантник, зенітник, прикордонник, ракетник, розвідник, сапер, танкіст,

шифрувальник (криптограф), штурман, військовий медик, військовий аналітик, військовий психолог, солдат тощо. Також зазначимо відносно нові (сучасні) військові професії: *марксмен* - перехідна стадія між стрільцем та снайпером. Спеціаліст працює з гвинтівкою у військовому підрозділі. Він є стрільцем, але з покращеними навичками. *Оператор Javelin* – фахівець протитанкової артилерії. *Аеророзвідник* – фахівець, що у військах обіймає посаду «оператор цільового навантаження» та «зовнішній пілот». Дані спеціалісти займаються аеророзвідкою за допомогою безпілотних авіаційних комплексів. І залежно від того, до якого роду військ належить їхній підрозділ, можуть ще й виконувати коригування вогню артилерії. *Фахівець з кібербезпеки* – фахівець, що займається технічним захистом інформації, побудовою комплексних систем захисту інформації. *Інструктор VBS* – фахівець, що обіймає посаду інструктора навчально-тренувального відділення відділу імітаційного моделювання. Програма VBS – це технологія комплексної симуляції бойової обстановки, покликана допомогти підрозділу пройти колективну бойову підготовку в максимально наближеній до реальності ситуації. *Проектувальник військової робототехніки* – фахівець з проектування роботизованих військових пристроїв.

Необхідно сказати, що крім військових професій та спеціальностей у воєнний час затребувані лікарі, психологи, пожежники, рятувальники, поліцейські, інженери, слюсарі, механіки, водії, волонтери, спеціалісти комунальних служб тощо. Також – важливі всі професії, що пов’язані з критичною інфраструктурою країни. І, взагалі, всі професії, що підтримують економіку України (Заєць, 2022).

Відзначимо професійні сфери та професії, що будуть актуальними після війни. Топ-галуззю в Україні залишатиметься *сільське господарство*, яке буде важливим і у світовій економіці. Натомість в Україні недооцінено такі галузі, як споживчий сектор та фінансові послуги. Важливо, що Україна має потенціал для майбутніх форм співпраці секторів – формування кластерів. В Україні це може бути сільськогосподарсько-харчовий кластер. З огляду на масштаби розвитку аграрного сектору в Україні можемо прогнозувати, що саме цей сектор потребуватиме людей з розвинутою навичкою співпраці та роботи в команді. Цей новий тип навички буде актуальним і через проникнення IT-технологій у всі сектори економіки, де співпраця та підтримка стануть драйвером успішності.

Будівельна сфера: менеджер в сфері будівництва, виконроб, архітектор, дизайнер, проектувальник, інженер, будівельник, електромонтер, електрогазозварник, каменяр, муляр, столяр, штукатур, маляр, лицювальник, монтажник, оператор будівельних машин, арматурник тощо. Зазначимо, досвід

війни показує, що нам концептуально доцільно змінити принципи побудови наших приміщень. Очевидно, що в кожній будівлі має бути підготовлене до відповідного рівня безпеки бомбосховище. Можливо, зміняться вимоги до матеріалів та технології побудови будівель. Також необхідно сказати про сучасні професії будівельної сфери. Наприклад: спеціаліст з модернізації будівельних технологій, виконроб-вотчер, BIM-менеджер, проектувальник доступного середовища, екоаналітик у будівництві, спеціаліст по перебудові (посилення) старих будівельних конструкцій тощо.

Надзвичайно затребуваними після війни будуть *психологи, психотерапевти, психіатри, соціальні працівники*. Депресія, ПТСР, хандра, висока тривожність, хронічний стрес – все це далеко не повний перелік негативних станів та розладів з якими живуть вже зараз дуже багато людей. Також затребуваною після війни залишиться *сфера медицини.* Коронавірус, а тепер і війна вивели статус медичних працівників на новий рівень. Лікування та реабілітація пережитого, нові виклики майбутнього (нові пандемії, можливо, нові війни) зробить попит на професійних медиків сталим.

Слід зупинитися і на майбутньому *енергетичної сфери* нашої країни. Енергетична безпека для нас – дуже важлива складова успішного розвитку. Експерти зазначають, що однозначно буде прискорений розвиток альтернативної енергетики (біопаливо, біогаз, вітряна, гідро, сонячна), видобуток сланцевого газу, інвестиції у видобуток газу, нафти, вугілля. Паралельно, швидкими темпами продовжиться робота над енергоефективністю (утеплення приміщень, нові вимоги до будівництва тощо). З’явиться шалений попит на нових спеціалістів, зокрема: спеціаліст з локальних систем енергопостачання, проектувальник енергонакопичувачів, проектант систем рекуперації, розробник систем мікрогенерації, менеджер з модернізації систем енергогенерації тощо.

Також не втратить своїх позицій *оборонна промисловість та професійний військовий контингент.* За прогнозами спеціалістів оборонна промисловість буде пріоритетним напрямком в Україні. Нашій державі доцільно інвестувати у власний оборонпром. Великий потенціал вбачається у партнерських проектах (наприклад: Байрактар). Зауважимо, що для цього потрібні висококваліфіковані розробники, науковці, інженери, підприємці тощо. Також зазначимо, що попит на військових тільки збільшиться, а їх інтелект буде в пріоритеті. Таким чином інженери, ІТ спеціалісти, навіть економісти, дизайнери, маркетологи (не забуваємо про інформаційну війну), які втратили роботу, зможуть знайти себе в новітній армії.

Позитивних зрушень (інновацій, належного матеріального забезпечення)

потребує *наука та сфера освіти*. Адже все вищезазначене – неможливе без якісної освіти та науки (Заєць, 2022).

Також слід зазначити, що за результатами аналізу актуальних публікацій на тему професій для відновлення України, можна виділити такі пріоритетні сфери: безпека та оборонна промисловість; медичні послуги та охорона здоров'я; будівництво, архітектура та інфраструктура; агропромисловість та сільське господарство; IT та цифрові технології; енергетика; соціальні послуги та психологічна підтримка; роздрібна торгівля; транспорт та логістика; освіта та наука. Фахівцям, що займаються професійною діагностикою необхідно враховувати дані аспекти.

Вже зараз, а також після війни, одне з головних місць в системі професійної орієнтації може зайняти переорієнтація. Адже багато людей втратили роботу або вимушені змінити свою професійну діяльність на іншу. Саме тому професійна діагностика та консультування як складові процесу переорієнтації стають надзвичайно важливими та актуальними (Заєць, 2022).

Таким чином, ми бачимо, що в умовах світових змін пришвидшилися процеси діджиталізації та автоматизації. А події останніх років лише вплинули на ритм трансформацій. Світ та ринки праці будуть змінюватися, однак незмінним лишиться попит на кваліфікованих фахівців, підготовлених за програмами, що відповідають сучасним вимогам індустрій.

Отже, спеціалістам з професійної орієнтації, практичним психологам, що займаються профдіагностикою та профконсультуванням у своїй діяльності, необхідно спиратися на сучасні тенденції в умовах світових змін, а також на аспекти, що стануть провідними на ринку праці у найближчому майбутньому.

Література

1. Заєць І.В. (2022). *Актуальність професійної орієнтації в умовах воєнного стану*. Матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік «Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика». с. 63-66.
2. Заєць І.В. (2024*). Особливості вибору професії в умовах світових змін.* Мережева взаємодія Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та закладів освіти України і зарубіжжя: збірник матеріалів звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2023 рік. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. с. 80-82.
3. Заєць І.В. (2024). *Особливості професійної орієнтації в умовах світових змін.* Вісник Київського інституту бізнесу та технологій, 51(2), с. 84-92.
4. Заєць І.В. (2025). *Професійна орієнтація: сучасні тенденції та майбутнє робочих місць.* Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку суб'єктів педагогічної освіти і освіти дорослих в сучасних реаліях України: зб. тез матеріалів Звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2024 рік (Київ, 17–27 квіт. 2025 р.). Київ: Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, с. 105-107.

5. Заєць І.В. (2025). *Штучний інтелект та майбутнє професій*. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: збірник матеріалів XV ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна, с. 46-50.
6. Заєць І.В., Шевенко А.М. (2022). *Науково-практичне забезпечення профдіагностичної і профконсультативної діяльності* / Метод. реком. – К. ІПООД ім.Зязюна НАПН України. с. 124.
7. Зайцева-Чіпак Н. О., Саприкіна М. А., Гондюл О. Д. (2021). Дослідження *«Future of Work 2030: як підготуватись до змін в Україні».* Центр «Розвиток корпоративної соціальної відповідальності» (Career Hub, експертна платформа) в межах програми «Мріємо та діємо». с. 124.
8. *Кар'єрне консультування*: практичний посібник / Заєць І.В., Ігнатович О.М., Татаурова-Осика Г.П., Шевенко А.М; [за ред. О. М. Ігнатович]. – Київ. – 2019. – 292 с.
9. *Future of jobs report 2023*. World economic forum, may 2023.
10. *Future of jobs report 2025.* World economic forum, january 2025.
11. *Future of the workplace 2030+* (2020). Unily Report, pp. 6-29.
12. *Jobs of the future. A guide of getting – and staying – employed over the next 10 years*. (2017). Cognizant, Center for the Future of Work, pp. 3-6.
13. *OECD future of education and skills 2030*. (2019). Learning Compass 2030. OECD Concept note series, pp. 84-88.
14. *Workforce of the future. The competing forces shaping 2030*. (2018). PwC, pp. 6-7.

РОЗДІЛ ІІ. ТОЧКИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Олена Ігнатович

2.1. Психічне здоров'я особистості вчителя як стан його психічного благополуччя

2.1.1. Дослідження стану психічного здоров'я педагогів під час Російсько-Української війни

У сучасних реаліях України криза психічного здоров'я особистості, що вражає людей різного віку та професій стає все більш актуальною проблемою суспільства. Учителі не є винятком у такій ситуації. Адже стрес, шо переживають вчителі в умовах виконання завдань професійної діяльності під час війни, у поєднанні з недостатністю у них уявлень та переконань стосовно збереження власного психічного здоров'я зумовили виникнення у педагогів закладів загальної середньої освіти широкого спектру проблем з психічним здоров'ям. Психічне здоров'я особистості вчителя як стан його психічного благополуччя надає вчителеві можливість долати численні стреси, використовувати особистісні й професійні здібності, оптимально працювати й бути суспільно корисним. Тому зміцнення психічного здоров'я вчителя є не тільки життєво важливим для нього самого, але й у контексті національних зусиль є необхідним захищати, відновлювати, зберігати й підтримувати психічне здоров'я педагогічних працівників.

У середині XIX століття Вільям Світсер був першим, хто ввів термін «психічна гігієна», який можна розглядати як попередника сучасних підходів до питання психічного здоров'я. Ісаак Рей, четвертий президент Американської психіатричної асоціації та один із її засновників, у подальшому визначив психічну гігієну як «мистецтво збереження розуму від усіх випадків і впливів, що спрямовані на погіршення розумових якостей, зменшення розумової енергії або на порушення розумових функцій».

У контексті психологічних досліджень проблема психічного здоров'я особистості найбільш розроблена представниками позитивної психології, які вважали, що психічне здоров'я особистості означає спроможність людини насолоджуватися життям і встановлювати баланс між життєдіяльністю та зусиллями щодо досягнення психологічної стійкості.

Представники позитивної психології в XX столітті стали досліджувати психічне здоров'я як позитивний атрибут, що складається з емоційного

благополуччя, здатності жити повноцінним і творчим життям й гнучкості у вирішенні неминучих життєвих викликів. Сучасна позитивна психологія має значний доробок щодо проблематики психічного здоров'я особистості та керується цілісною моделлю психічного здоров'я, що включає теоретичні концепції позитивної, соціальної, клінічної психології, психології здоров'я та позитивної психотерапії. Позитивна психотерапія як напрям науково-практичної діяльності психотерапевтів, була розроблена психіатром і психотерапевтом Носсратом Пезешкіаном та його колегами в Німеччині.

Предметом позитивної психології, як визначила Л. Сердюк, є психічне здоров'я особистості як ознака благополуччя людини, а провідний критерій психічного здоров'я – процвітання благополучної людини, в структурі якого нею виділені конкретні вимірювані елементи: позитивні емоції, залученість, сенс, досягнення і позитивні взаємини. Авторка висвітлила власне бачення психічного здоров'я особистості, що складається з таких елементів, як: проектування нового образу людини; розширення свідомості та самосвідомості особистості за межами егоцентричних інтересів; розвиток внутрішньо мотивованої поведінки та почуття радості [12]. У контексті сучасних досліджень класичної вітчизняної психології проблема психічного здоров'я пов'язується дослідниками з переживанням психологічного комфорту-дискомфорту. Так, С. Максименко визначив психічне здоров'я особистості як внутрішній психічний стан, який залежить від душевного комфорту, що забезпечує адекватну реакцію і поведінку, зокрема почуття щастя, духовного спокою, радості або задоволеності. С. Максименко вважає, що поняття психічного здоров'я охоплює шляхи гармонізації людини, її бажання, амбіції, здібності, ідеали, почуття і свідомість. А ставлення до себе, інших людей, світу та те як людина долає життєві труднощі зумовлює відповідний рівень психічного здоров'я. Психічно здорова особистість оптимістично й позитивно ставиться до себе, інших людей та світу, долає життєві труднощі з вірою та надією.

Станом на зараз проблема психічного здоров'я особистості є достатньо та різнобічно розробленою як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками. Проте питання надання пріоритету психічному здоров'ю вчителів у цілісному процесі психологічного супроводу педагогічних працівників в умовах війни залишається відкритим, а від шляхів його вирішення залежатиме адаптація й розвиток психологічної готовності вчителів до професійної діяльності в умовах війни, а також запобігання професійним деструкціям. Адже повномасштабне вторгнення російської федерації в Україну в лютому 2022 року різко збільшило потреби вчителів в сфері психічного здоров'я, реалізація яких є запорукою ефективного функціонування суспільства.

Теоретичний наліз досліджуваної проблеми в контексті позитивної психотерапії Н. Пезешкіана дозволив виділити в структурі психічного здоров'я когнітивну та емоційну складові, що регулюють розвиток особистісної ідентичності. Когнітивна складова в структурі психічного здоров'я особистості є собою системою знань особистості про функціонування психіки та виявляється у вторинних актуальних здібностях. Емоційна складова розкриває ставлення особистості до себе, інших, світу і виявляється у первинних актуальних здібностях.

Зміст когнітивної та емоційної складових психічного здоров'я особистості може розглядатися відповідно до моделей наслідування, що визначаються в позитивній психотерапії такими категоріями, як: «Я», «Ти», «Ми», «Пра-Ми». Психічне здоров'я особистості визначається особистісною ідентичністю та якістю виконання нею відповідних соціальних ролей в чотирьох сферах життя таких, як: «Тіло», «Діяльність», «Контакти», «Смисли». Особистісна ідентичність регулюється інтегрованими когнітивною та емоційною складовою психічного здоров'я особистості, а також позитивними ставленнями й відносинами у сферах «Я», «Ти», «Ми», «Пра-Ми». Узгодженість чи суперечливість між визначеними складовими може по-різному впливати на психічне здоров'я особистості. Якщо звернутися до моделі балансу, розробленої Н. Пезешкіаном, то можна визначити чотири важливі сфери, у межах яких відбувається розвиток когнітивної та емоційної складових як необхідних умов самоідентифікації особистості в ході особистісно-професійного розвитку (рис.1.).

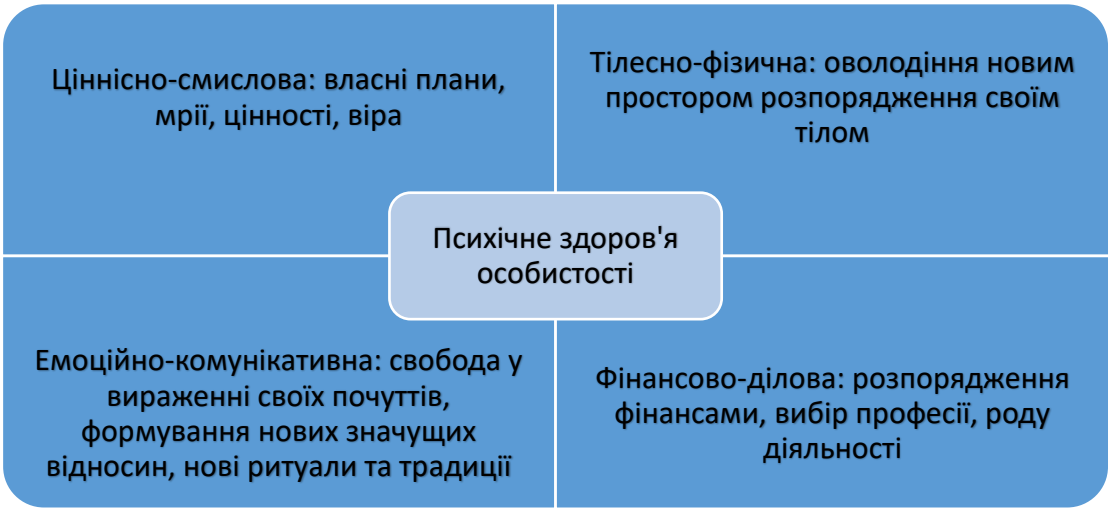


Рис.1. Сфери розвитку особистісної ідентичності.

Розвиток особистісної ідентичності передбачає розширення самосвідомості особистості щодо виконуваних соціальних ролей та перехід з одного рівня ідентичності на інші. Якщо такого розширення і переходу не відбувається, то у людини виникає екзистенційна тривога й актуалізуються такі невротичні

механізми її уникнення, як: регресія; депресія; компульсія. Прогресивним способом подолання екзистенційної тривоги буде формування нової особистісної ідентичності, що позитивно спливатиме на психічне здоров'я особистості.

Учителі здавна відомі своєю відданістю та пристрастю до професійної діяльності. Проте вимоги й очікування, що покладаються на них під час війни, а також особисті відчуття та переживання впливають на їх психічний стан, самоідентифікацію та мають негативні наслідки стосовно психічного здоров'я.

Під час виконання в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України наукового дослідження «Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін» (2023 - 2024 рр.) науковцями було з'ясовано можливі наслідки напруження психіки під час роботи вчителів в умовах війни. З метою отримання об'єктивної інформації щодо показників психічного здоров'я досліджуваних вчителів були використані шкала HADS (Zigmond A.S., Snaith R.P.,1983) та опитувальник WIPPF (Nossrat Peseschkian, 2014). У дослідженні брали участь 350 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти України віком від 25 до 65 років.

У ході виконання завдань дослідження науковцями були визначені чинники, що спричиняють підвищений тиск на психіку вчителів під час здійснення професійної діяльності в умовах війни. До чинників, що спричиняють значне психофізичне та психоемоційне напруження віднесено: складність виконуваних функцій; поєднання неоднакових за змістом дій; швидкий темп діяльності; відповідальність за себе та учнів. Психічне перенапруження у вчителів призводить до виснаження, тривоги, депресії та хронічного стресу, що можуть супроводжуватися зовнішньою та внутрішньою конфліктністю, фобіями, стенічними та астенічними реакціями, шоком, ступором, психотравмами, дизгармонізацією духовних цінностей, деперсоналізацією, депривацією та міфологізацією змісту спілкування, істерією, фрустрацією планів, акцентуаціями характеру, рефлексивною недостатністю, неадекватністю компетентності, когнітивними дисонансами, патогенним мисленням, психодинамічною неконгруентністю, психосоматичними та психогенетичними розладами, суїцидальною поведінкою, неперфектністю діяльності, інволюційним розвитком психіки.

Отримані у цьому досліджені результати є релевантними результатам, отриманими дослідниками Бюро статистики праці США, які констатували те, що постійний стрес, емоційне виснаження та відсутність балансу між роботою й особистим життям сприяє виникненню у вчителів перевтоми, розчарування та сприяє втраті пристрасті до своєї професії.

Результати діагностики психоемоційної сфери досліджуваних за шкалою

HADS показали, що критерієм психічного здоров'я вчителів можна вважати відсутність тривоги та депресії, на підставі того, що рівень субклінічної тривоги був виявлений у 65%, а рівень субклінічної депресії у 63% серед осіб досліджуваної вибірки (табл.1).

Таблиця 2.1.1.

Кількісний розподіл вчителів ЗЗСО за шкалою HADS

Рівень тривоги, A	Кількість осіб, %	Рівень депресії, D	Кількість осіб, %
Норма	11	Норма	15
Субклінічно виражена тривога	65	Субклінічно виражена депресія	63
Клінічно виражена тривога	24	Клінічно виражена депресія	22

У таблиці 1 представлені показники, відповідно до яких більшість осіб досліджуваної вибірки характеризується зниженим настроєм, загальним смутком, підвищеним порогом сприйняття приємних подій, має порушення сну й харчування, психосоматичні симптоми, тривалі роздуми про ситуацію, що триває, складнощі з прийняттям рішень, сумніви щодо вчинків і власної поведінки.

Результати діагностики актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів та базових емоційних установок у досліджуваних за опитувальником WIPPF показали, що більшість досліджуваних вчителів мають низькі рівні розвитку актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів, оптимістичних моделей наслідування.

Нами було використано опитувальник WIPPF з метою з'ясування прогностичних можливостей щодо виявлення внутрішніх ресурсів особистості вчителя стосовно формування у них позитивних життєвих й професійних пріоритетів. У сучасному доробку науковців у стосовно проблеми психічного здоров'я особистості розробляється уявлення про те, що актуальні здібності, сфери переробки конфліктів, оптимістичні моделі наслідування сприяють формуванню позитивних ставлень, встановленню позитивних стосунків, особистісному зростанню (Serdiuk & Otenko, 2021).

Також дослідниками у галузі позитивної психотерапії з'ясовано той факт, що чинниками розвитку особистісного самоконтролю можуть бути первинні актуальні здібності, серед яких: терпіння, контакти, надія, любов, а також вторинні актуальні здібності, серед яких: щирість, старанність, справедливість (Eryilmaz, Batum & Feyzi Ergin, 2022). Крім цього, науковцями розробляється положення про компенсацію дефіциту первинних здібностей у депресивних осіб вторинними здібностями (Velikova & Remmers, 1997). Дослідники вважають, що дисонанс між первинними та вторинними актуальними здібностями є чинником

депресії. Отримані у нашому дослідженні показники за шкалами опитувальника WIPPF дозволили визначити у досліджуваних вчителів рівні розвитку актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів, оптимістичних моделей наслідування, що представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.1.2.

Рівні розвитку у досліджуваних вчителів актуальних здібностей, сфер переробки конфліктів, оптимістичних моделей наслідування (WIPPF)

№	Шкали	Рівні розвитку (%)		
		Низький	Середній	Високий
1	Первинні здібності	58	30	12
2	Вторинні здібності	65	20	15
3	Поведінкові реакції на конфлікт	71	12	17
4	Моделі наслідування	67	17	16

Представлені у таблиці 2 результати означають те, що водночас з тривогою та депресією у досліджуваних вчителів виявлені відчуття глибокого психологічного дискомфорту, загострення питання про сенс життя, замислення про власну смертність внаслідок кризових подій, вони переживають зміни, що відбуваються в когнітивній, ціннісно-смисловій, мотиваційно-вольовій, емоційній сферах, а також у самосприйнятті й самосвідомості особистості.

Для визначення факторних характеристик психічного здоров'я особистості вчителів був проведений факторний аналіз, за результатами якого нами виокремлено чотири фактори, що описують 80% загальної дисперсії ознак психічного здоров'я особистості вчителя, серед яких: ціннісно-моральна регуляція професійної діяльності вчителя; ефективна професійна взаємодія та позитивні міжособистісні стосунки; когнітивно-емоційна регуляція особистості, поведінки й професійної діяльності вчителя; збалансованість життєвих сфер особистості. Перший фактор ціннісно-моральної регуляції професійної діяльності вчителя є найбільш вагомим (26,29% загальної дисперсії). Про змістовне значення цього фактору свідчить кореляція показників за шкалою HADS з такими показниками WIPPF як позитивні взаємини з іншими (0,93), позитивне ставлення до інших (0,92); діяльність;(0,91), ввічливість (0,89), слухняність (0,89), ощадливість (0,89), терпіння (0,89), старанність (0,84), контакти (0,83), фантазії (0,81); позитивне ставлення до інших (0,71); охайність (0,76), справедливість (0,76), акуратність (0,71), час (0,71), пунктуальність (0,70), вірність (0,70).

Зміст другого фактору ефективної професійної взаємодії та позитивних міжособистісних стосунків (23,71% загальної дисперсії) визначають кореляційні зв'язки показників за шкалою HADS з такими показниками WIPPF, як: відкрите

ставлення батьків до навколишнього світу (0,77), оптимістичне ставлення до питань світогляду (0,77); конктакти (0,77), любов (0,77); позитивне ставлення до себе (0,75), позитивні взаємини з іншими (0,74); час (0,74), тіло (0,70), Ці ознаки пов'язані з умінням ефективно взаємодіяти з учнями, батьками, колегами, позитивно ставитися до них, досягати взаєморозуміння з ними та вести за собою.

Змістова структура третього фактору когнітивно-емоційної регуляції особистості (20,60% загальної дисперсії) визначена кореляційними зв'язками показників за шкалою HADS з такими показниками WIPPF, як: відкрите ставлення до навколишнього світу (0,93), оптимістичне ставлення до питань світогляду (0,81), позитивне ставлення до інших (0,80); довіра (0,80), віра (0,79). Перераховані ознаки зумовлюють становлення когнітивно-емоційної регуляції, сприяють диференціації емоцій та розвитку когнітивного управління емоційно-значимою інформацією.

Фактор збалансованості життєвих сфер особистості (12,49% загальної дисперсії) описується зв'язками показників за шкалою HADS з такими показниками WIPPF, як: віра (0,96), любов (0,92), діяльність (0,91); оптимістичне ставлення до питань світогляду (0,84); контакти (0,79); фантазії (0,75); відкрите ставлення до навколишнього світу (0,74), позитивне ставлення інших (0,72).

З метою запобігання наслідків впливу воєнних подій на професійну діяльність вчителя маємо зробити однозначний висновок про необхідність і гостру потребу в забезпеченні психологічного супроводу професійної діяльності вчителів таким пріоритетним напрямом, як збереження психічного здоров'я та відновлення здатності вчителя оптимально виконувати свої професійні функції методом позитивної психотерапії. Алгоритм роботи з вчителем щодо відновлення психічного здоров'я особистості складається з таких дій:

1. Поставити собі запитання: «Що зі мною не так? Чому я почуваюся погано? Куди поділися мій гарний настрій та життєрадісність? А що дає мені тривога/депресія? Які позитивні аспекти для мене у тривозі/депресії? Які вигоди я отримую, коли буваю неспокійним/ізолюю себе від світу?».

2. Усвідомивши та прийнявши відповідальність за своє здоров'я та своє життя важливо розширювати свої уявлення про ментальне здоров'я та примусово створювати баланс у всіх сферах свого життя у професії, фінансах, контактах, пріоритетах, і у разі дисбалансу у будь-якій із сфер знати, як повернути собі гармонію. Самовідчуття безпосередньо залежить від того, як вчитель розподіляє час та енергію між сферами життєдіяльності. В ідеалі потрібно відводити однакову кількість часу кожної з них. І якщо взяти всю життєву енергію за 100%, то в кожній з них має бути по 25%. За висловом Н. Пезешкіана: «Чотири сфери

подібні до вершника, який завзято рухається (сфера діяльності) до своєї цілі (сфера сенсів), для цього йому потрібний хороший доглянутий кінь (тіло), а на випадок, якщо він впаде, помічники, які допоможуть йому піднятися (контакти)».

3. Описати конкретний випадок, коли вчитель зміг максимально проявити себе та використати свої найкращі якості, виокремити свої сильні сторони і назвати ситуації, у яких ці риси характеру йому допомагали.

4. Почати писати «щоденник радості», в якому щовечора описувати три добрі, позитивні події минулого дня, важливі чи не дуже. Бути вдячним та радіти тому, що маєш, жити повноцінним життям, що поєднує в собі задоволення, залучення і сенс, бо це краще, ніж ставити перед собою недосяжні цілі, відчувати невдоволення, самотність та втратити життєві сенси.

Надання пріоритету психічному здоров'ю вчителів є важливим у цілісному процесі психологічного супроводу педагогічних працівників в умовах війни, що сприяє адаптації й розвитку психологічної готовності вчителів до професійної діяльності в умовах війни, а також надає можливості запобігати професійним деструкціям.

Психологічний супровід педагогічної діяльності в умовах сучасних світових змін є необхідною умовою збереження психічного здоров'я педагогів, підвищення їх професійної ефективності та адаптації до нових реалій. Впровадження комплексної системи психологічної підтримки в освітніх установах дозволить знизити рівень стресу та емоційного вигорання, покращити загальний психологічний клімат у колективах і сприятиме ефективнішому виконанню педагогами своїх обов'язків.

Література:

1. Бюро статистики праці США. Teacher stress and occupational health report. – 2021.
2. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України. Наукове дослідження «Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін» (2023–2024 рр.).
3. Лазукін А.В., Каліна Н.Ф. Модифікований опитувальник САМОАЛ: дослідження рівня самоактуалізації особистості. – Київ, 2020.
4. Максименко С. Психічне здоров'я особистості: теорія і практика. – Київ: Наукова думка, 2018. – 200 с.
5. Павлик Н.В. Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін: монографія. – Київ: НАПН України, 2024. – 250 с.
6. Eryilmaz H., Batum D., Feyzi Ergin A. Primary and secondary abilities in positive psychotherapy: implications for education // Journal of Positive Psychology. – 2022. – Vol. 17, No. 1.
7. Peseschkian N. WIPPF – Wiesbaden Inventory of Psychotherapeutic Personal Factors. – Wiesbaden: Springer, 2014.
8. Serdiuk L., Otenko S. Positive psychotherapy in education: personal resources and professional adaptation of teachers // International Journal of Educational Psychology. – 2021. – Vol. 9, No. 3. – P. 45–62.
9. Velikova A., Remmers A. Compensation of deficits in primary abilities through secondary abilities in depressive individuals // European Psychotherapy Review. – 1997. – Vol. 3, No. 2.
10. Zigmond A.S., Snaith R.P. The Hospital Anxiety and Depression Scale // Acta Psychiatrica Scandinavica. – 1983. – Vol. 67. – P. 361–370.

2.1.2. Психічне благополуччя педагога - ключовий чинник його професійної ефективності

Проблема психічного здоров'я вчителя набуває дедалі більшої актуальності в умовах сучасних соціокультурних трансформацій та зростання професійних викликів. Педагогічна діяльність характеризується високим рівнем емоційної напруги, постійною потребою у міжособистісній взаємодії, відповідальністю за результати навчання та виховання учнів. У цих умовах психічне благополуччя педагога стає ключовим чинником його професійної ефективності, якості освітнього процесу та гармонійного розвитку особистості учнів.

Психічне здоров'я вчителя можна розглядати як інтегральний стан, що включає емоційний комфорт, стійкість до стресу, внутрішню мотивацію, задоволеність професійною діяльністю та усвідомлення власної цінності. Дослідники (Виготський, Маслоу, Роджерс) наголошують, що саме педагог є носієм психологічного клімату в освітньому середовищі. Його емоційна стабільність та здатність до саморегуляції безпосередньо впливають на атмосферу у класі та формування в учнів позитивної мотивації до навчання.

Чинники, що впливають на психічне здоров'я вчителя.

1. Професійне навантаження – висока інтенсивність роботи, значний обсяг документації, відповідальність за навчальні досягнення учнів.
2. Соціально-економічні умови – рівень заробітної плати, престижність професії, ставлення суспільства до вчителя.
3. Міжособистісні відносини – взаємини з учнями, батьками, колегами, адміністрацією закладу освіти.
4. Індивідуально-психологічні особливості – стресостійкість, рівень емоційного інтелекту, здатність до саморегуляції, особистісні цінності.
5. Зовнішні фактори – соціальні кризи, війна, пандемія, інші стресові події, що відображаються на психоемоційному стані педагога.

Ознаки психічного благополуччя педагога.

1. Гармонійне поєднання особистісних та професійних цінностей;
2. Позитивне емоційне тло та внутрішня мотивація;
3. Адекватна самооцінка й відчуття професійної значущості;
4. Конструктивні стратегії подолання стресу;
5. Здатність зберігати баланс між роботою та особистим життям.

Шляхи підтримки психічного здоров'я.

1. Психологічна підтримка вчителів у школах.

Психологічна підтримка включає системну роботу зі шкільними

психологами, які допомагають педагогам справлятися зі стресом, емоційним вигоранням та конфліктними ситуаціями у класі. Індивідуальні консультації дозволяють учителеві обговорити професійні та особисті проблеми, отримати рекомендації щодо саморегуляції та управління емоціями. Тренінги з емоційної грамотності розвивають навички усвідомлення власних емоцій, конструктивної взаємодії з учнями та колегами, а також техніки стресостійкості. Групові психологічні сесії сприяють формуванню спільноти підтримки серед педагогів та зменшують відчуття ізоляції під час професійних труднощів.

2. Програми профілактики професійного вигорання.

Професійне вигорання є серйозним ризиком для психічного здоров'я педагогів, тому важливо впроваджувати превентивні програми:

- Групи взаємопідтримки дозволяють учителям обмінюватися досвідом, висловлювати емоції та отримувати підтримку від колег, що зменшує психологічну напругу.
- Коучинг і менторські програми допомагають у розвитку професійних навичок, визначенні особистісних ресурсів та ефективному управлінні робочим навантаженням.
- Супервізії надають можливість обговорити складні педагогічні ситуації з експертом і знайти шляхи їх конструктивного вирішення, що знижує ризик вигорання.

3. Формування культури турботи про себе.

Це системна робота над розвитком особистісних ресурсів педагога:

- Навички релаксації (дихальні вправи, прогресивна м'язова релаксація) допомагають зменшити фізіологічну та психологічну напругу.
- Медитація та усвідомленість (mindfulness) сприяють підвищенню концентрації, емоційної стабільності та зниженню рівня тривоги.
- Баланс між роботою та особистим життям включає планування часу для відпочинку, хобі, спорту та соціальних контактів, що позитивно впливає на психічне благополуччя.

4. Організаційні зміни.

Важливий напрям підтримки психічного здоров'я – оптимізація робочих умов:

- Зменшення бюрократичного навантаження дозволяє учителям зосередитися на навчально-виховному процесі, а не на рутинних документах.
- Гнучкі форми навчання (дистанційні або змішані формати, групове планування) знижують стрес, пов'язаний із великою кількістю уроків та класів.
- Підтримка професійного розвитку (курси підвищення кваліфікації, семінари, участь у конференціях) мотивує вчителів і формує відчуття цінності та

компетентності.

5. Соціальна підтримка.

Соціальна підтримка формує позитивне сприйняття професії вчителя та зміцнює психологічну стійкість:

- Підвищення престижності професії через медіа, державні програми та нагороди зміцнює почуття професійної значущості.
- Створення позитивного іміджу вчителя у суспільстві допомагає зменшити психологічний тиск та покращує мотивацію до роботи.
- Спільнота підтримки батьків та колег забезпечує відчуття взаємодопомоги та знижує емоційне навантаження педагога.

Висновки:

Психічне здоров'я вчителя є невід'ємною складовою його особистісного та професійного розвитку. Воно визначає якість освітнього процесу, впливає на формування цінностей, світогляду й особистості учнів. Турбота про психічне благополуччя педагога має стати одним із ключових напрямів державної освітньої політики та практики роботи кожного закладу освіти.

Література:

1. American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). https://doi.org/10.1037/0000165-000
2. Purdue Online Writing Lab. (n.d.). *General format*. https://owl.purdue.edu/owl/research_and_citation/apa_style/apa_formatting_and_style_guide/general_format.html
3. Verywell Mind. (2025). *How to reference single and multiple authors in APA format*. https://www.verywellmind.com/how-to-reference-an-author-or-authors-in-apa-format-2794855

Наталія Павлик

2.2. Психологічне здоров'я педагога як чинник його психологічної адаптації до світових змін

2.2.1. Дослідження стану психологічної адаптації сучасних педагогів до умов війни в Україні

Для вивчення стану психологічної адаптації сучасних українських вчителів до нових світових змін в умовах війни нами було визначено низку критеріїв, що характеризують особливості адаптації вчителя до світових змін:

- самооцінка власної адаптованості, психологічна готовність викладати світоглядний матеріал, пов'язаний зі світовими змінами. Для діагностики цих показників було використано 2-3 запитання анкети «Ставлення до глобальних світових змін» (авт. Н.В. Павлик, див. с. 24);
- поведінкова регуляція, моральна нормативність, комунікативна компетентність, відсутність схильності до суїциду, які досліджувалися за методикою «Адаптивність» (авт. А.Маклаков, адапт. І. Приходько, Я. Мацегора, О. Колесниченко, М. Байда).

Опитувальник «Аптивність» було розроблено колективом харківських авторів (Ігорем Приходько, Яніною Мацегорою, Олександром Колесниченко, Максимом Байдою) на основі модифікації методики А.Г. Маклакова «Адаптивність» шляхом додання до нього додаткової шкали «Суїцидальний ризик». Цей опитувальник призначений для вивчення адаптаційного потенціалу (адаптаційних можливостей) людини та особливостей стану її адаптованості / дезадаптованості на основі оцінки соціально-психологічних характеристик, що відображають інтегральні особливості психічного і соціального розвитку особистості.

Методику побудовано на основі дихотомічних шкал, які є критеріями сформованості / несформованості адаптаційного потенціалу особистості:

1. Шкала поведінкової регуляції має на своїх крайніх полюсах показники, що свідчать про: поведінкову регуляцію (ПР) або про нервово-психічну ослабленість (НПО). Шкала поведінкової регуляції призначена для вивчення рівня нервово-психічної стійкості вчителя і його толерантності до несприятливих дій професійної діяльності.

2. Шкала комунікативного потенціалу має на своїх крайніх полюсах показники, що свідчать про: комунікативну компетентність (КК) або про некомунікабельність (НеК) як прояв комунікативної некомпетентності; Шкала

комунікативного потенціалу призначена для вивчення комунікативних можливостей вчителя і вміння побудувати міжособистісні відносини з учнями та у колективі.

3. Шкала моральної нормативності має на своїх крайніх полюсах показники, що свідчать про: моральну нормативність (МН) – або про аморальність (Ам). Шкала моральної нормативності призначена для вивчення здатності вчителя дотримувати моральні норми поведінки, уміння підкорятися груповим і корпоративним вимогам.

4. Крім традиційних шкал, зазначених вище, до даної версії опитувальника увійшла додаткова шкала суїцидального ризику (СР), яка використовується у якості додаткового критерію оцінки стану психологічної дезадаптації особистості. Шкала суїцидального ризику призначена для виявлення осіб, схильних до здійснення суїцидальних дій.

Впродовж 2023 року (в період переживання другого року війни після 2-х років пандемії ковід) було проведено дослідження стану психологічної адаптованості вчителів до нових умов існування.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 93 педагогічних працівники віком 19-66 років. Серед них: 45 *молодих вчителів* віком 14-24 роки (випускників коледжу «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»), 25 педагогів 25-39 років м. Кременчук, та 23 *досвідчених* педагогічних працівників СНВК «Лілея» м. Києва віком 40-66 років.

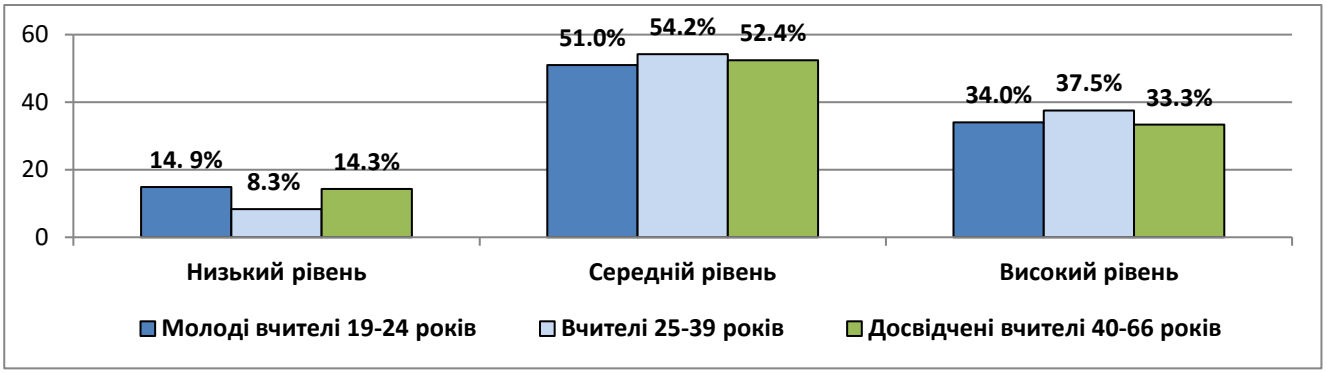
Організація дослідження. Процедура проведення дослідження полягала у анкетуванні (2-3 запитання анкети «Ставлення до глобальних світових змін» (див. с. 9)) і тестуванні респондентів за методикою «Адаптивність» (авт. А. Маклаков, адапт. І. Приходько, Я. Мацегора, А. Колесниченко, М. Байда). Дослідження проводилось в індивідуальному режимі. З етичних міркувань результати індивідуального тестування не розголошувалися. Аналіз результатів було проведено шляхом порівняння показників у трьох вікових категоріях педагогів: 19-24 років, 25-39 років і 40-66 років.

Далі представлено результати дослідження стану психологічної адаптованості педагогічних працівників.

Самооцінка відчуття власної адаптованості до світових змін в умовах війни досліджувалася на основі завдання оцінити себе за 10-бальною шкалою, на предмет власної адаптації до глобальних світових змін, до війни (див. анкету, с. 9). Дослідження показало, що третина педагогічних працівників від генеральної сукупності (34,8 %) вважають себе добре адаптованими, близько половини опитаних (52,2 %) – вважають себе частково адаптованими, а 13,1 % респондентів

відчувають власну дезадаптованість до сучасних умов, зокрема, до війни й потребують психологічної допомоги. Тож, відсоток вчителів, які відчувають себе цілковито адаптованими, у 2,5 рази вище ніж тих, хто відчуває власну дезадаптацію до сучасних умов війни та світових змін.

Відсотковий розподіл педагогічних працівників різних вікових категорій за рівнем самооцінки відчуття власної адаптованості до світових змін відображено на Мал. 2.2.1.



Мал. 2.2.1. Відсотковий розподіл педагогічних працівників різних вікових категорій за рівнем самооцінки відчуття власної адаптованості до світових змін.

З діаграми видно, що основна частина педагогічних працівників усіх вікових категорій мають середній рівень адаптованості.

Привертає увагу те, що з усіх трьох вибірок за критерієм адаптованості вирізняється вибірка вчителів 25-39 років, які на відміну від інших демонструють вищі показники високого й середнього рівня при нижчих показниках низького рівня відчуття власної адаптованості.

Тож, можемо зробити висновок: вчителі 25-39 більш гнучкі й адаптивні на відміну від молодих та досвідчених педагогів.

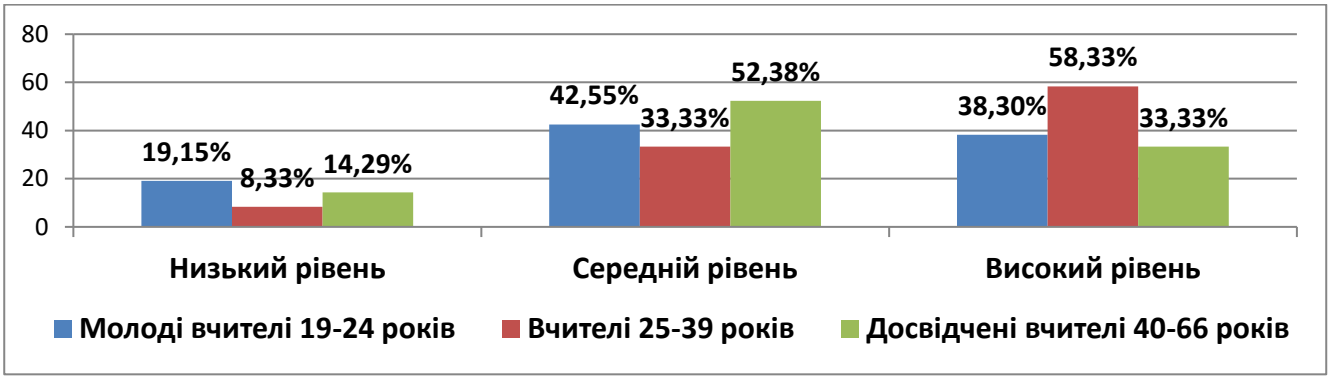
Цікавим є факт: не всі вчителі, які відчувають себе адаптованими до сучасних умов, готові говорити про світові зміни з учнями й відповідати на складні запитання.

Також на завдання анкети оцінити власну готовність викладати учням складний матеріал світоглядного характеру про глобальні світові зміни спостерігались неодноразові випадки, коли вчитель відмічав, що відчуває лише часткову адаптованість, але готовий розповідати учням про світові зміни. Так, 42,4% педагогів відповіли, що готові викладати світоглядний матеріал, хоча лише 34,8 % вчителів відчувають власну адаптованість до світових змін. Цей факт може свідчити або слабку саморефлексію педагога, або про його гіпервідповідальність.

15,21 % вчителів відчувають себе не готовими говорити з учнями про світові зміни, глобалізацію, причини війни у країні. Принаймні, ці особи рефлексують свій психологічний стан і чесно визнають себе неспроможними викладати те, чому

їх не вчили у професійно-педагогічних закладах.

Відсотковий розподіл педагогічних працівників за критерієм готовності *викладати учням* матеріал про глобальні світові зміни, говорити з ними о причинах війни, нагальних проблемах, відповідати на складні запитання відображено на Малюнку 2.2.2.



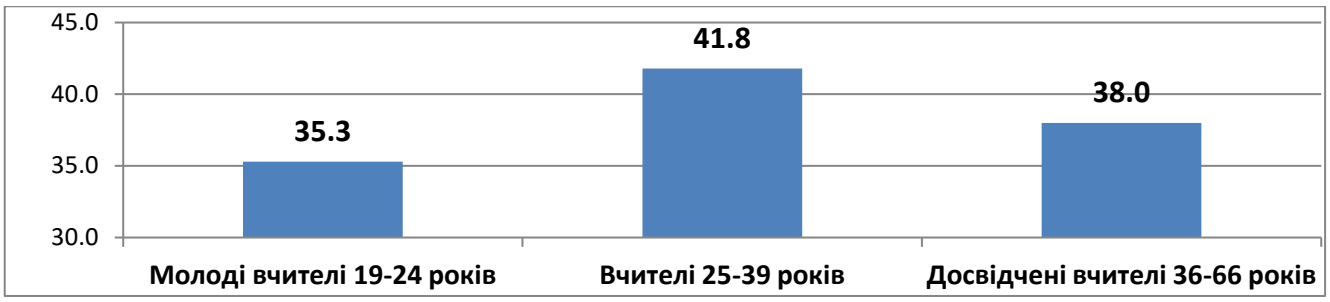
Мал. 2.2.2. Відсотковий розподіл педагогічних працівників різних вікових категорій за критерієм готовності викладати учням світоглядний матеріал.

З діаграми знов видно, що саме вчителі 25-39 років виявляються найбільш адаптивною й активною категорією порівняно з усіма іншими педагогічними працівниками. Вони мають значно вищі показники високого рівня готовності викладати учням складний світоглядний матеріал при нижчих показниках низького та середнього рівня такої готовності. Це можна пояснити наступним чином: молоді вчителі ще не мають достатнього життєвого досвіду, тому не знають відповідей на багато сенсожиттєвих запитань, що зумовлює їхню неготовність викладати цей матеріал. А категорія педагогів 40+ й особливо вчителів похилого віку чудово розуміють, що в цьому світі не все так однозначно, як здається. Тому їх поміркованість стає на заваді їх готовності до викладання складних питань дітям, які далеко не все здатні зрозуміти правильно, адже не мають життєвого досвіду.

Що ж стосується вчителів 25-39 років, то вони енергійні, активні, творчі, багато чого розуміють, мають певний життєвий й педагогічний досвід, що підштовхує їх до активної професійної діяльності.

Тож, робимо висновок: молоді вчителі 25-39 років є найбільш адаптивною і креативною категорією у педагогічні спільноті.

Ця тенденція підтверджується результатами психодіагностичного дослідження за методикою «Адаптивність». На Малюнку 2.2.3 можемо бачити, що середньостатистичні показники адаптивного потенціалу у педагогів 25-39 років значно вищі ніж у вчителів інших вікових категорій.

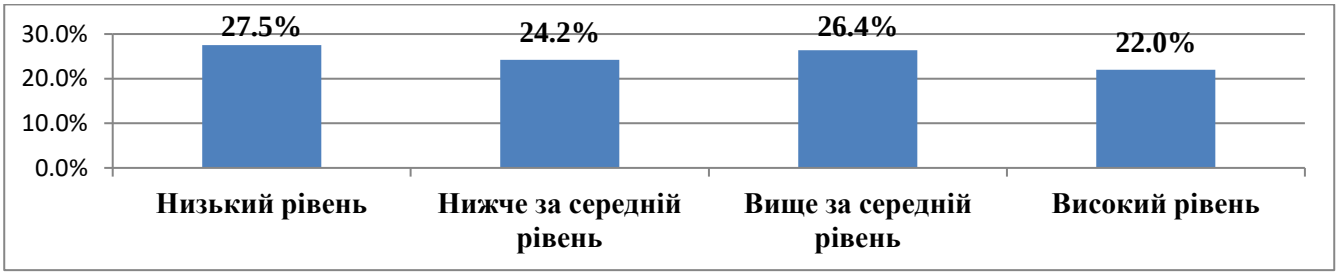


Мал. 2.2.3. Середньостатистичні показники адаптивного потенціалу особистості у педагогічних працівників різних вікових категорій.

Також варто звернути увагу на те, що адаптивний потенціал у досвідчених вчителів вище, ніж у молодих.

Порівнюючи результати самооцінки власної адаптованості до світових змін на основі відповідей на запитання анкети і даними психодіагностики за допомогою методики «Адаптивність» слід зазначити, що далеко не всі педагоги адекватно оцінюють стан власної адаптованості. Відповіді на запитання анкети показали, що 34,8 % вчителів вважають себе добре адаптованими, а психодіагностичні показники за методикою «Адаптивність» свідчать лише про 22 % педагогічних працівників, що гарно адаптовані до сучасних умов.

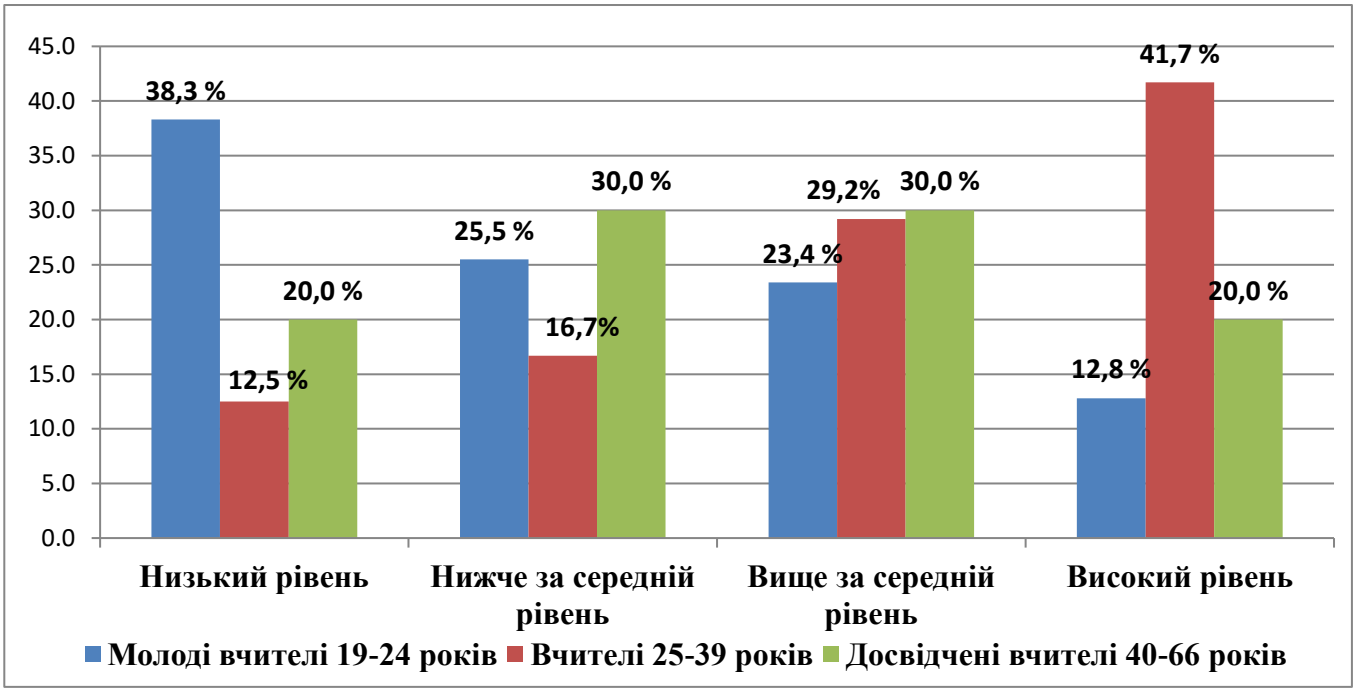
Також за результатами анкети лише 13,1 % педагогів вважають, що в них є проблеми, пов'язані з адаптацією. Насправді їх удвічі більше (адже за результатами психодіагностики 27,5 % опитаних вчителів мають низький рівень психологічної адаптованості й потребують психологічної підтримки щодо покращення їх адаптації до нових умов). Відсотковий розподіл рівнів адаптиваного потенціалу особистості педагогічних працівників генеральної сукупності відображено на малюнку 2.2.4.



Мал. 2.2.4. Відсотковий розподіл рівнів адаптиваного потенціалу особистості в генеральної сукупності педагогічних працівників.

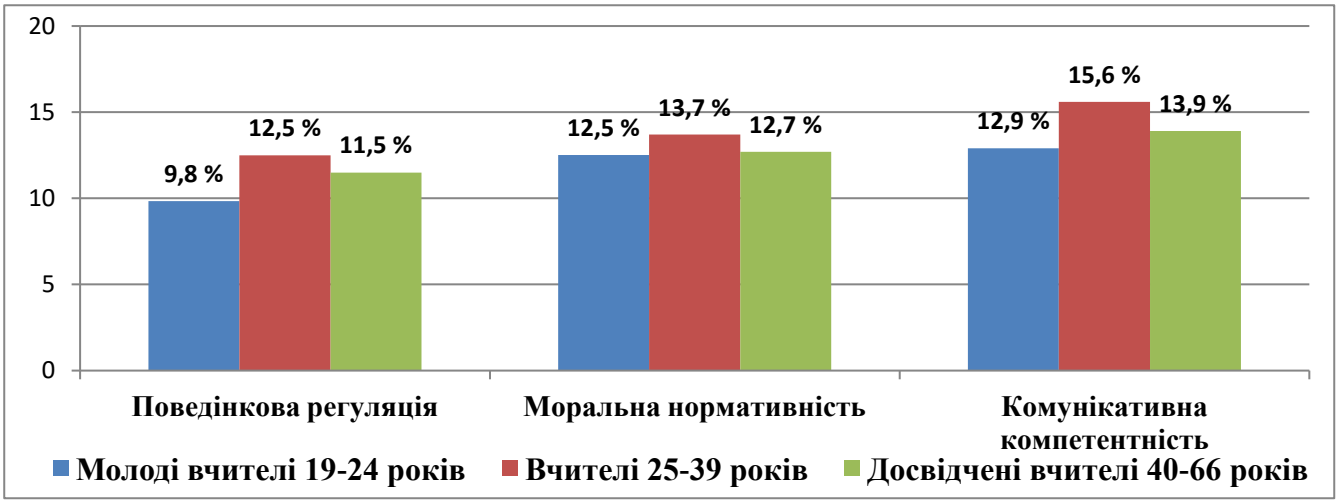
З діаграми можемо бачити, що усі педагогічні працівники майже рівномірно розподілилися за рівнями адаптованості до сучасних умов. Проте слід зазначити, що відсоток добре адаптованих вчителів (22,0 %) нижче, ніж дезадаптованих (27,5 %). Цей факт є свідченням актуальності проблеми розробки програм психологічного супроводу педагогічної діяльності, спрямованого на розвиток адаптаційних психологічних механізмів сучасного вчителя.

Відсотковий розподіл рівнів адаптивного потенціалу особистості педагогів різних вікових категорій представлено на Мал.2.2.5. З діаграми видно, що низький рівень адаптованості мають переважно молоді вчителі 19-24 років (38,3 %), а високий рівень спостерігається більшою мірою у вчителів 25-39 років (41,7 %). Відсоток респондентів, які мають рівень адаптованості вищий за середній, дещо перебільшує відсоток педагогів з рівнем адаптивного потенціалу нижче за середній також переважно за рахунок вчителів 25-39 років.



Мал. 2.2.5. Відсотковий розподіл рівнів адаптиваного потенціалу особистості педагогічних працівників різних вікових категорій.

Малюнок 2.2.6 презентує розподіл середньостатистичних показників розвитку компонентів адаптивного потенціалу педагогів різних вікових категорій.



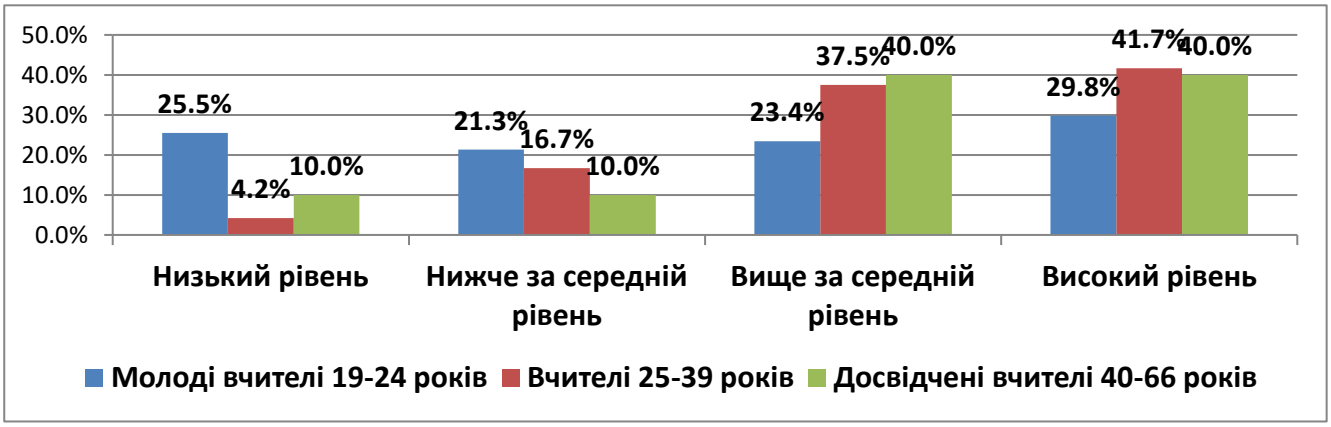
Мал. 2.2.6. Середньостатистичні показники компонентів адаптивного потенціалу педагогічних працівників різних вікових категорій.

З малюнка 2.2.6 видно, що усі компоненти адаптивного потенціалу

особистості найбільш розвитені також у вчителів 25-39 років.

Серед компонентів адаптивного потенціалу у вчителів усіх вікових категорій найбільш розвинені комунікативна компетентність та моральна нормативність. І це не дивно, адже педагогічна освіта спрямована на розвиток у майбутнього вчителя переважно комунікативних та моральних якостей. Найменш розвиненим у вчителів усіх вікових категорій є компонент поведінкової саморегуляції. Звідси витікає висновок про необхідність розробки методів психологічного супроводу (психологічних вправ, тренінгів, лекцій), спрямованих на розвиток саме психічної стійкості й поведінкової саморегуляції вчителя.

Відсотковий розподіл рівнів поведінкової регуляції у педагогічних працівників різних вікових категорій представлено на Мал. 2.2.7. Можемо бачити, що у молодих вчителів 19-24 років поведінкова регуляція найменш розвинена порівняно з іншими категоріями педагогів. Про це свідчить значно вищий відсоток саме молодих педагогів серед представників низького та нижчого за середній рівнів поведінкової регуляції.

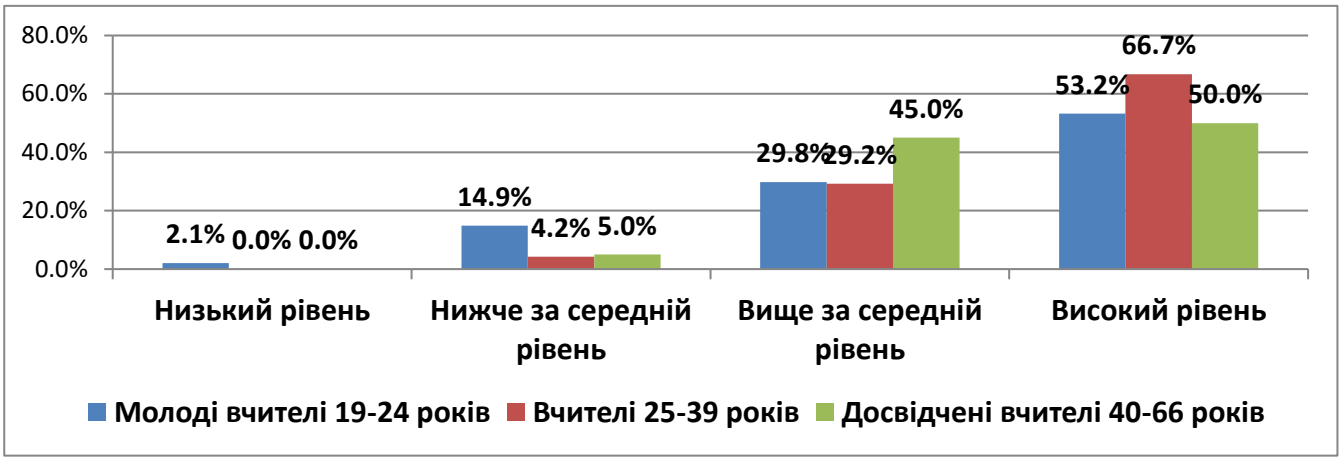


Мал. 2.2.7. Відсотковий розподіл рівнів поведінкової регуляції особистості педагогічних працівників різних вікових категорій.

Тож, можемо припустити, що процес професіоналізації педагога сприяє розвитку психічної стійкості особистості. Так майже 80 % вчителів середнього та старшого віку демонструють високий та вищий за середній рівні поведінкової саморегуляції. Тому при розробці програм психологічного супроводу професійної діяльності педагога слід враховувати вікові психологічні особливості професійного розвитку вчителя, а саме: на початку професійного становлення молодим вчителям слід приділяти значну увагу процесу набуття психічної стійкості шляхом розвитку психологічної саморегуляції власної поведінки.

Відсотковий розподіл рівнів моральної нормативності педагогічних працівників різних вікових категорій представлено на Мал. 2.2.8. Як можемо бачити, сучасні вчителі мають досить високу моральну нормативність, демонструючи переважно високий та вищий за середній рівні її розвитку. Це зрозуміло, адже

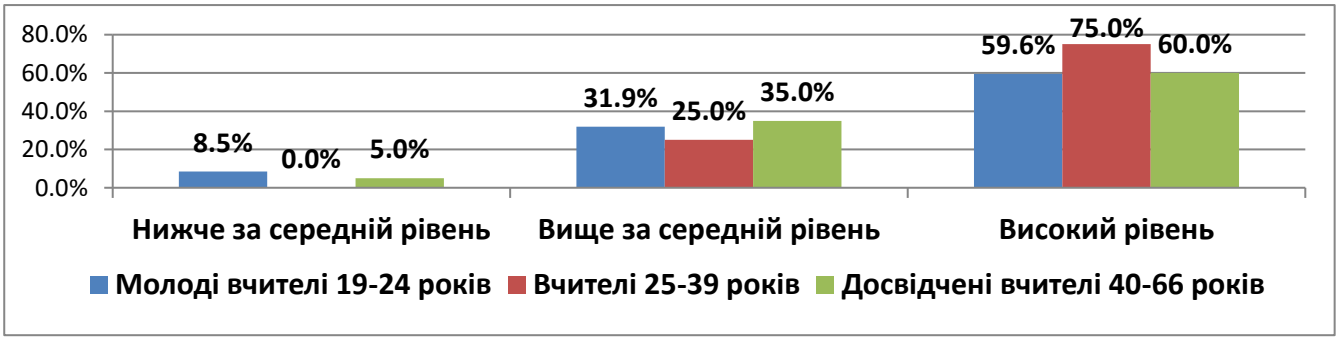
педагогічна освіта завжди грунтуваласі на моральному вихованні шляхом засвоєння моральних норм, на розумінні того, що майбутній витель має стати взірцем моральної поведінки для учнів.



Мал. 2.2.8. Відсотковий розподіл рівнів моральної нормативності педагогічних працівників різних вікових категорій.

І знов педагоги 25-39 років демонструють значно вищи показники моральної нормативності на противагу від інших категорій досліджуваних (66,7% на відміну від 50-53%). Відсоток молодих вчителів, які мають нижчий рівень моральної нормативності нижчий за середній (14,9 %), значно перевищує цей показник порівняно з педагогами, старшими за віком (4,2-5 %). Проте, відсоток молодих вчителів з високим рівнем моральної нормативності (53,2 %) дещо перевищує цей показник серед досвідчених педагогів (50%). Тож, можемо припустити, що у молодих вчителів активно проходить процес морального становлення особистості: вони, наштовхуючись на проблеми, пов'язані з моральними дилемами проблемних ситуацій в особистому та професійному житті, активно шукають відповіді на сенсожиттєві запитання. Тому психологічний супровід професійної діяльності найбільш потрібний, передусім, молодим вчителям, і його слід здійснювати, спираючись на розгляд морального контексту складних та соціальних ситуацій.

Відсотковий розподіл рівнів комунікативної компетентності педагогічних працівників різних вікових категорій представлено на Мал. 2.2.9.

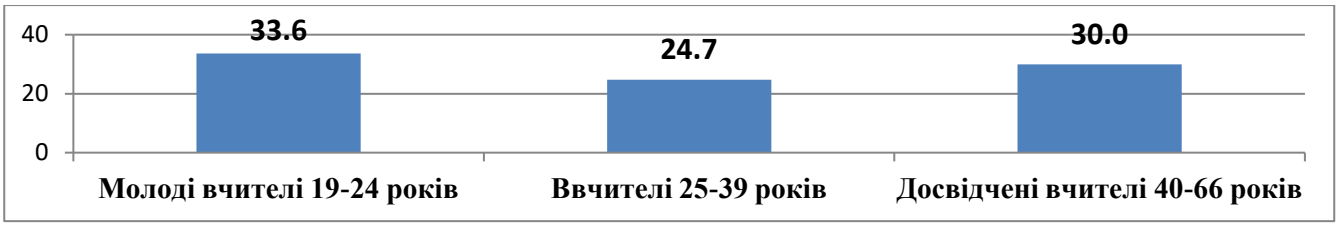


Мал. 2.2.9. Відсотковий розподіл рівнів комунікативної компетентності педагогічних працівників різних вікових категорій.

Як видно з діаграми, сучасні вчителі виявляються досить комунікативно компетентними (адже респондентів з низьким рівнем комунікативної компетентності виявлено не було).

Найбільш комунікативні показники розвинені у вчителів 25-39 років, які мають високий (75 %) та вищий за середній (25 %) рівні комунікативної компетентності. Молоді вчителі 19-24 років майже не відрізняються за комунікативними навичками від досвідчених педагогів. Це може бути пояснено тим, що саме молоді вчителі найбільш близьки до учнів нової генерації у мовно-культуральному аспекті (використовують один сленг, сучасні поняття тощо), що дозволяє їм значно підвищити рівень комунікативного взаєморозуміння та взаємозацікавленості у спілкуванні. Тож, тренінги спілкування у структурі психологічного супроводу педагогічної діяльності мають бути присутніми значно меншою мірою порівняно з тренінгами морального розвитку й особливо з тренінгами розвитку психічної саморегуляції особистості.

Розглянемо особливості прояву психологічної дезадаптованості педагогів. Середньостатистичні показники дезадаптованості педагогічних працівників різних вікових категорій представлено на Мал. 2.2.10.



Мал. 2.2.10. Середньостатистичні показники психологічної дезадаптованості педагогічних працівників різних вікових категорій.

Найвищі середні показники психологічної дезадаптованості демонструють молоді вчителі 19-24 років, а найнижчі показники – у вчителів 25-39 років.

Відсотковий розподіл рівня дезадаптованості педагогічних працівників різних вікових категорій відображено на Мал. 2.2.11.

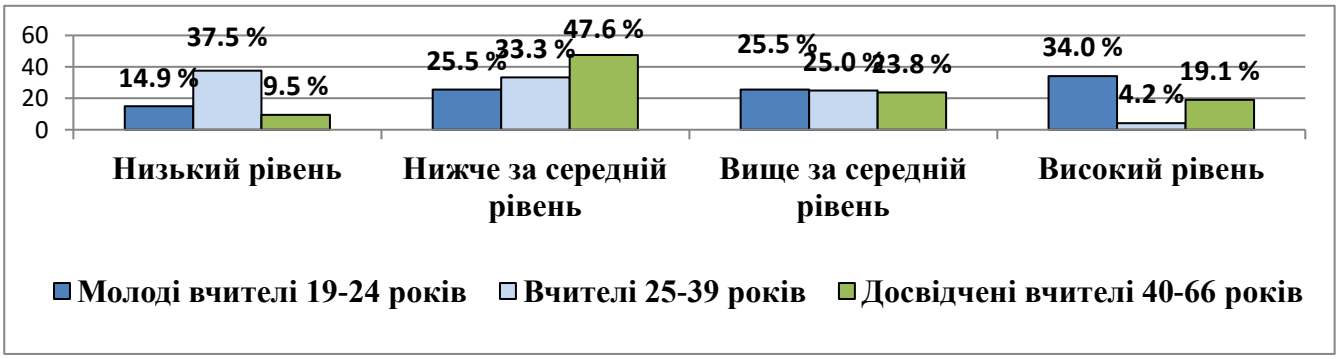
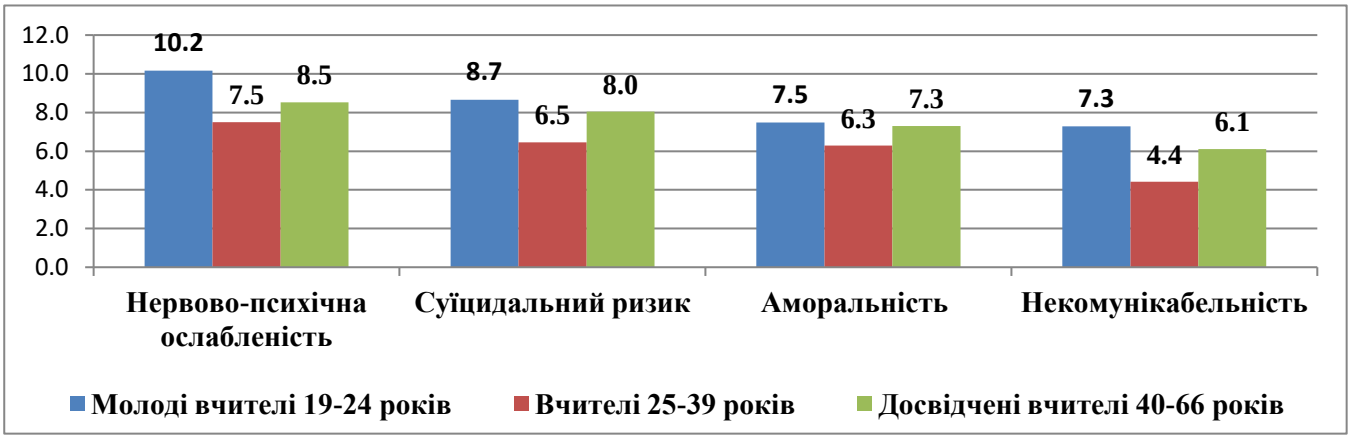


Рис. 2.2.11. Відсотковий розподіл рівня дезадаптованості педагогічних працівників різних вікових категорій.

Цей графік підтверджує, що найбільш дезадаптація проявляється у молодих

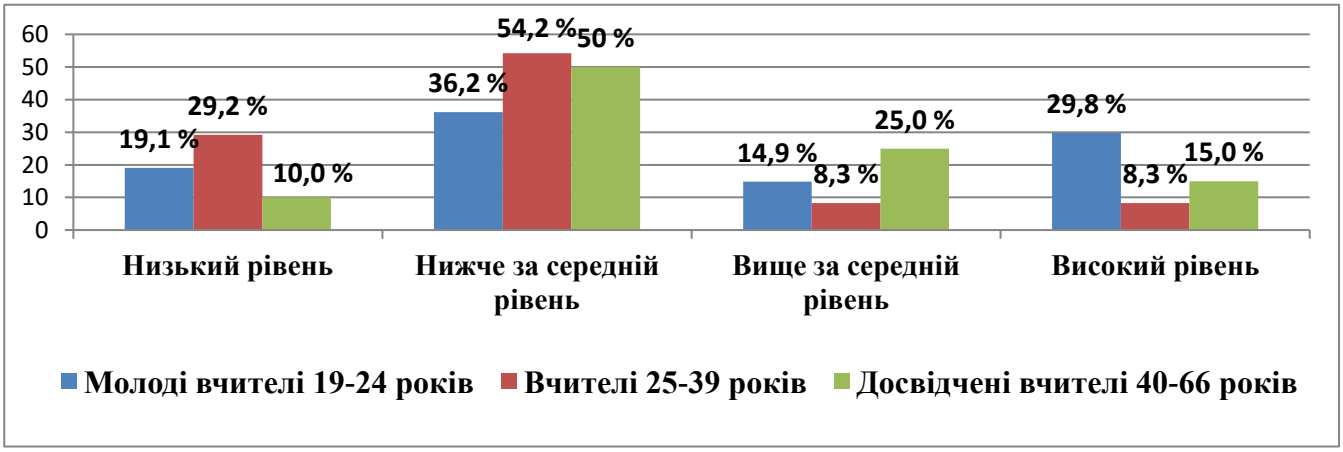
вчителів 19-24 років (34 %) та у досвідчених педагогів 40-66 років (19,1 %).

Середньостатистичні показники за усіма критеріями психологічної дезадаптації у молодих вчителів 19-24 років переважають порівняно з іншими (Мал. 2.2.12). Найбільш виразно у молодих вчителів проявляється нервово-психічна ослабленість, яка перешкоджає розвитку морально-комунікативних якостей й сприяє зростанню суїцидального ризику.



Мал. 2.2.12. Середньостатистичні показники компонентів дезадаптованості педагогічних працівників різних вікових категорій.

Відсотковий розподіл рівня суїцидального ризику серед педагогічних працівників різних вікових категорій свідчить про те, що в основній частині сучасних українських педагогів суїцидальний ризик суттєво не виражен (Мал. 2.2.13).



Мал. 2.2.13. Відсотковий розподіл рівня суїцидального ризику серед педагогічних працівників різних вікових категорій.

Виключення складають 29,8 % молодих вчителів 19-24 років та 15 % досвідчених педагогів, які мають високий рівень суїцидального ризику, а також 14,9 % молодих й чверть досвідчених педагогів, у яких рівень такого ризику вищий за середній.

Тож, на основі проведеного дослідження особливостей адаптації українських педагогічних працівників до глобальних світових змін в умовах війни можемо

заключити, що достатньо значна частина педагогічних працівників (більш ніж третина) потребує психологічного супроводу своєї професійної діяльності.

Найбільш складно психологічна адаптація протікає у молодих вчителів, у педагогів, старших за 40 років, які відрізняються нервово-психічною ослабленістю, виснаженістю й наявністю суїцидального ризику. Найбільш стресостійкою, адаптованою, активною й креативною виявляється категорія педагогів 25-39 років.

Аналіз стану психологічної адаптації сучасних педагогів до глобальних світових змін в умовах воєнних дій, дозволяє зробити такі **висновки**:

1. сучасні педагогічні працівники демонструють недостатній рівень самоусвідомлення своєї адаптованості до світових змін в умовах війни: прямі відповіді на запитання анкети показали, що 34,8 % вчителів вважають себе добре адаптованими, проте психодіагностичні показники за методикою «Адаптивність» свідчать лише про 22 % педагогів, що гарно адаптовані до сучасних умов. Також за результатами анкетування лише 13,1 % респондентів відчувають власну неадаптованість до війни, хоча за результатами психодіагностики 27,5 % педагогів мають ознаки психологічної дезадаптації й потребують психологічного супроводу своєї професійної діяльності; 42,4 % педагогів готові викладати складний матеріал світоглядного характеру про глобальні світові зміни, а 15,2 % вчителів відчувають себе не готовими говорити з учнями про світові зміни, глобалізацію, причини війни у країні.
2. Дослідження показало, що сучасні вчителі виявляються досить морально нормативними й комунікативно компетентними, проте поведінкова саморегуляція в них виявляється розвиненою не достатньо. Найбільш уразливою категорією педагогічних працівників в плані поведінкової саморегуляції та адаптації виявляються молоді вчителі 19-24 років.
3. Вчителі 25-35 років порівняно з молодими й досвідченими педагогами виявляються найбільш активною, адаптованою й креативною частиною педагогічної спільноти. Вони демонструють зрілі особистісні ставлення до глобалізаційних процесів, завдяки чому оптимістично сприймають стан переживання нашою країною суспільної кризи й найбільш здатні до психологічної адаптації. Це зумовлює в них достатньо високі показники психологічної адаптованості й готовності викладати учням складний матеріал світоглядного змісту.
4. Психологічна адаптація особистості до світових змін в умовах війни зумовлюється гнучкістю психіки й здатністю до пристосування до нових умов існування. Провідну роль в процесі адаптації відіграє здатність до психічної саморегуляції.

2.2.2. Дослідження стану психологічного здоров’я сучасних українських педагогів під час війни

На основі теоретичного аналізу, було побудовано модель психологічного здоров'я, яка містить чотири ієрархічні компоненти (духовно-смисловий, соціальний, психічний та психосоматичний) у відповідності до підструктур особистості. Відповідно до кожного компоненту було визначено дихотомічні критерії гармонійності (Таблиця 2.2.1).

Таблиця 2.2.1

Модель психологічного здоров'я особистості

Компоненти структури психологічного здоров'я	Критерії психологічного гармонійності / дисгармонійності здоров'я
Духовно-смисловий компонент	Моральна рефлексія / самонеусвідомлення, оптимістичне / песимістичне світосприйняття, відповідальність / екстернальність, творча реалізованість / нереалізованість
Соціальний компонент	Соціальна адаптованість / дездаптованість, децентрація / егоїзм, доброзичливість / агресивність, толерантність / фрустрованість в соціальних ситуаціях
Психічний компонент	Гнучкість мислення / ригідність, емоційна стійкість / лабільність, самоконтроль / слабовілля, стресостійкість / невротичність
Психосоматичний компонент	Гарне / погане самопочуття, позитивний / негативний настрій, активність / пасивність, здорові / шкідливі звички

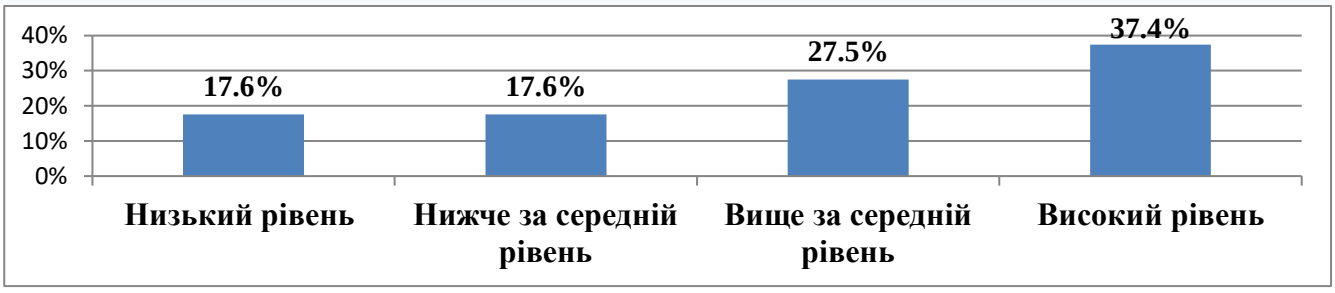
Гармонійність цілісного психологічного здоров’я визначалася повноцінною сформованістю усіх його компонентів. У відповідності до кожного критерію було розроблено психодіагностичні шкали, які інтегровано в авторський опитувальник «Психологічне здоров’я особистості» що допомагав визначати рівень розвитку кожного з критеріїв психологічного здоров’я, кожного з його компонентів, а також надавав інформацію про інтегральний показник цілісного психологічного здоров’я особистості. Опитувальник містив 160 запитань і базувався на 16 парах дихотомічних шкал, які відбивають критерії гармонійності / дисгармонійності психологічного здоров’я відповідно до кожного компоненту (див. табл. 2.2.1).

У відповідності до кожного критерію було сформульовано по 5 психодіагностичних тверджень-запитань. Наприклад, твердження: «Зазвичай я життєрадісний й сповнений надій» відповідає шкалі «Гарний настрій». Досліджуваним надавалася інструкція: «Оцініть за 3-х бальною шкалою ступінь своєї згоди з кожним твердженням: 0 – ЗОВСІМ НЕ ЗГОДЕН, 1 – ЧАСТКОВО ЗГОДЕН (іноді трапляється), 2 – ЦІЛКОВИТО ЗГОДЕН. Відповіді заносились на

спеціальний бланк-ключ, який дозволив швидко підрахувати результати тестування. Вимір валідності методики «Психологічне здоров'я особистості» здійснювався на основі методу поперечних зрізів (тест-ретест) і за допомогою методу експертної оцінки (експертами виступали директори шкіл, які мали оцінити вчителів за 5-бальною шкалою за заданими критеріями). Коефіцієнти кореляції між результатами першого і другого тестування, а також між результатами тестування й експертними оцінками знаходились в діапазоні 0,61–0,87 при $p \leq .001$, що свідчить про надійність опитувальника.

Протягом 2023 року було проведено емпіричне дослідження стану психологічного здоров'я педагогів та особливостей їх психологічної адаптації до світових змін під час війни. У дослідженні взяли участь 93 педагогів віком 19-66 років. Серед них: 45 *молодих вчителів* віком 14-24 роки, 25 педагогів 25-39 років та 23 *досвідчених* педагогічних працівників.

За результатами дослідження (Рис. 2.2.14) виявилося, що третина респондентів від генеральної сукупності (37,4%) мають високий рівень психологічного здоров'я, у 27,5 % педагогів рівень психологічного здоров'я вище за середній, 17,6% респондентів знаходяться у граничному стані між психологічним здоров'ям і хворобою. Особливо звертаємо увагу на досить високий відсоток (17,6 %) вчителів, які мають низький рівень психологічного здоров'я, тобто гостро відчувають проблеми, пов'язані з психосоматикою, психологічною адаптацією, спілкуванням.



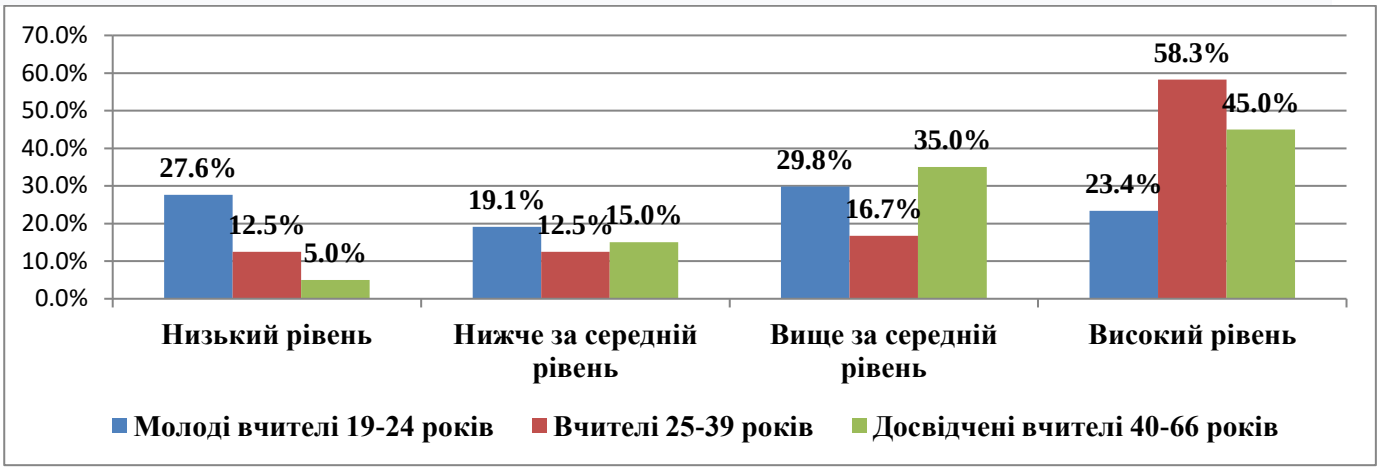
Мал. 2.2.14. Відсотковий розподіл рівнів психологічного здоров'я у педагогів.

Розглянемо особливості прояву психологічного здоров'я у педагогів різних вікових категорій.

Відсотковий розподіл рівнів психологічного здоров'я у педагогічних працівників різних вікових категорій відображено на Мал. 2.2.15.

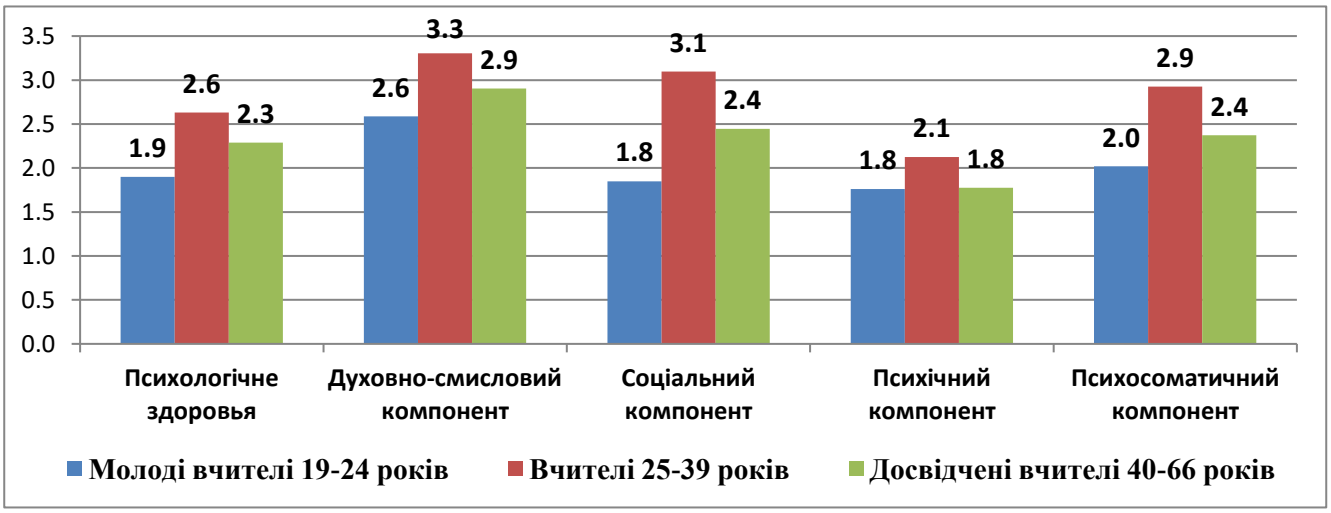
Як бачимо з діаграми, найвищі показники психологічного здоров'я демонструють вчителі 24-39 років, більш ніж половина яких(58%) мають високий рівень психологічного здоров'я. Друге місце посідають досвідчені педагоги 40-66 років, 80 % яких мають високий (45 %) та вищий за середній рівень (35 %) психологічного здоров'я. Найнижчі показники спостерігаються у молодих вчителів 19-24 років. Більш ніж чверть з яких (27,6%) мають дуже низький рівень

психологічного здоров’я.



Мал. 2.2.15. Відсотковий розподіл рівнів психологічного здоров’я у педагогічних працівників різних вікових категорій.

Малюнок 2.2.16 презентує розподіл середньостатистичних показників психологічного здоров’я та його компонентів у педагогічних працівників різних вікових категорій.



Мал. 2.1.16. Середньостатистичні показники психологічного здоров’я та його компонентів у педагогічних працівників різних вікових категорій.

Аналіз середньостатистичних показників також свідчить про переважання сформованості усіх компонентів психологічного здоров’я саме у вибірці педагогів 25-39 років. Найбільш сформованим компонентом виявляється духовно-смисловий, а найменш сформованим – психічний, який відповідає саме за процес психологічної адаптації особистості.

Хочемо зазначити, що нами було двічі проведено діагностику психологічного здоров’я вчителів зазначених категорій: на початку 2021 року (перед війною) і у 2023 році (після року війни). Порівняння показників надало наступні результати. В цілому у генеральній сукупності досліджуваних динаміка загального показника психологічного здоров’я була незначною: відсоток вчителів з низьким рівнем

психологічного здоров'я у зріс лише на 0,5%. Проте динаміка показників у різних вибірках виявилася досить суттєвою. Так, за період війни кількість молодих вчителів 19-24 років з низьким рівнем психологічного здоров'я зросла на 10 %, а з високим рівнем – знизилася на 17,8 %. Водночас, показники психологічного здоров'я у вибірці досвідчених вчителів суттєво не змінилися, а у педагогів 25-39 років навпаки стали вищими (кількість осіб з високим рівнем психологічного здоров'я зросла на 18,3 %). Тож, якщо до війни показники психологічного здоров'я педагогів різних вікових категорій були наближені один до одного (існувала лише незначна тенденція їх переважання у бік вчителів більш старших за віком), то в процесі адаптації до війни простежується чітка закономірність: психологічне здоров'я у молодих вчителів 19-24 років значно погіршилося, що спричинило ускладнення їх адаптації, а у вчителів 25-40 років за рахунок більш потужного потенціалу психологічного здоров'я відбулася активізація психологічного ресурсу, що сприяло покращенню їх адаптації. Тому можемо заключити, що адаптація до умов війни найбільш утруднена у молодих вчителів у зв'язку з незадовільним станом їх психологічного здоров'я. Для досвідчених педагогів 40-66 років війна не є провідним фактором погіршення психологічного стану. У педагогів 25-39 років завдяки гарному стану психологічного здоров'я швидко включилися механізми психологічної адаптації, що дозволило їм найбільш конструктивно й швидко адаптуватися до умов війни.

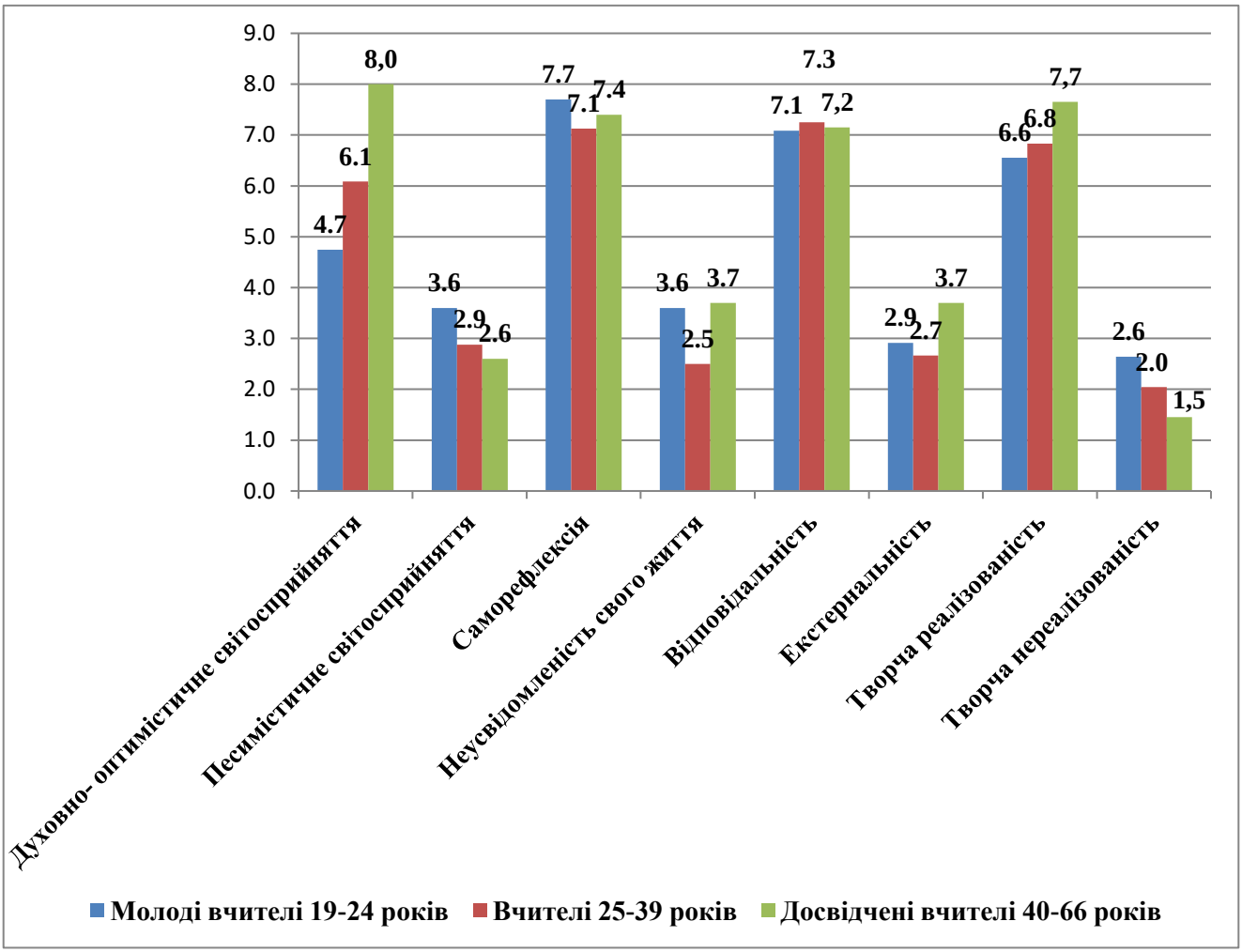
Основною гіпотезою нашого дослідження є така: гармонійний стан психологічного здоров'я сучасного педагога є чинником його адаптації до світових змін в умовах війни.

Розглянемо далі особливості прояву компонентів психологічного здоров'я у педагогів різних вікових категорій. На Малюнку 2.2.17. відображено середньостатистичні показники дихотомічних критеріїв *духовно-смислового* компоненту психологічного здоров'я у педагогів різних вікових категорій.

В цілому, як бачимо з діаграми, конструктивні критерії переважають над деструктивними, що визначає сформованість зазначеного компоненту психологічного здоров'я у вчителів усіх вікових категорій. Найбільш вираженими якостями в усіх вибірках є саморефлексія та відповідальність. Проте, у розвику інших критерыъв між педагогамы різних выкових категорій існують деякі відмінності. Так, досвідчені вчителі 40-66 років порівняно з іншими категоріями мають вищий рівень духовно-оптимістичного світосприйняття й творчої самореалізованості. Проте, незважаючи на високу відповідальність, рівень екстернальності (тенденції перекладати провину на інших) у них вище ніж у педагогів, молодших за віком.

Молоді педагоги 19-24 років більш рефлексивні. Але вони меншою мірою

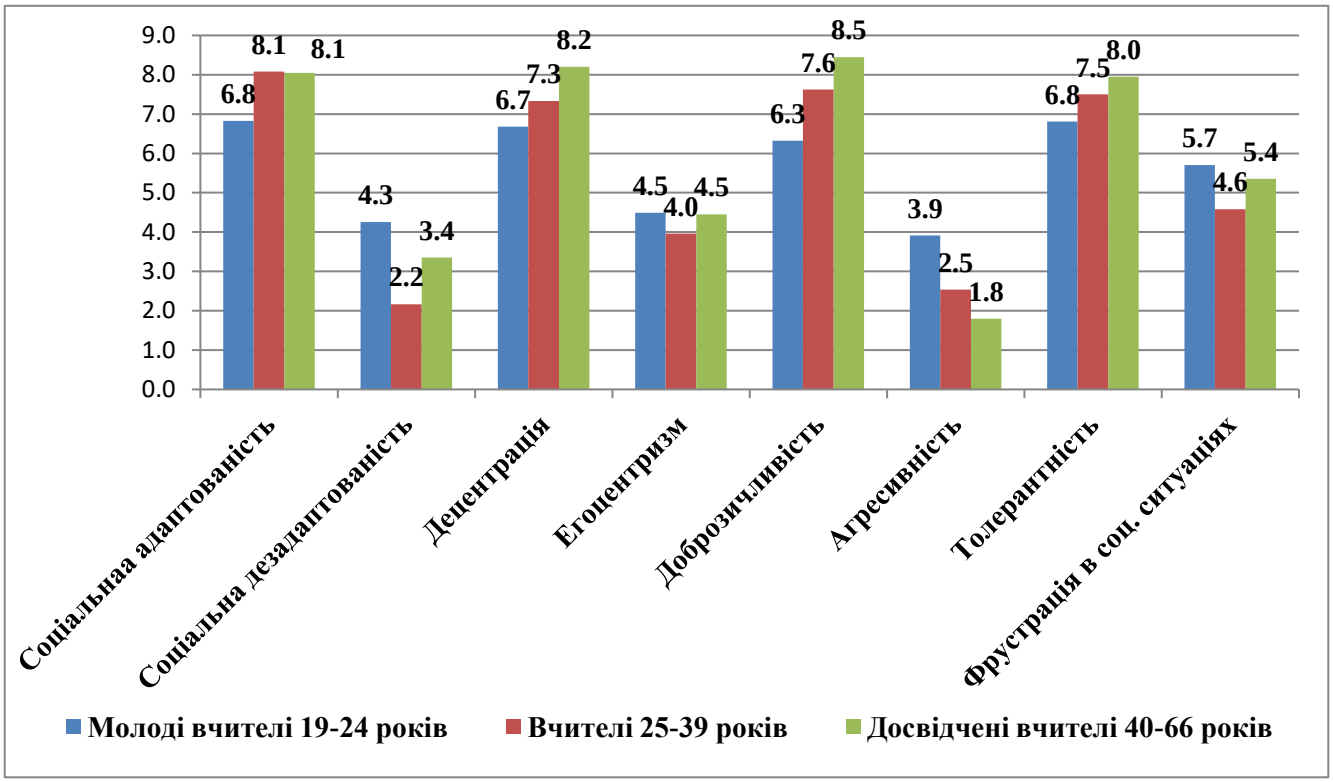
схильні до оптимістичного світосприйняття і творчої самореалізації. Тобто, актуалізація духовного потенціалу у них ускладнена у наслідок недостатнього життєвого досвідку і дефіциту оптимізму.



Мал. 2.2.17. Середньостатистичні показники дихотомічних критеріїв духовно-смислового компоненту психологічного здоров'я педагогічних працівників різних вікових категорій.

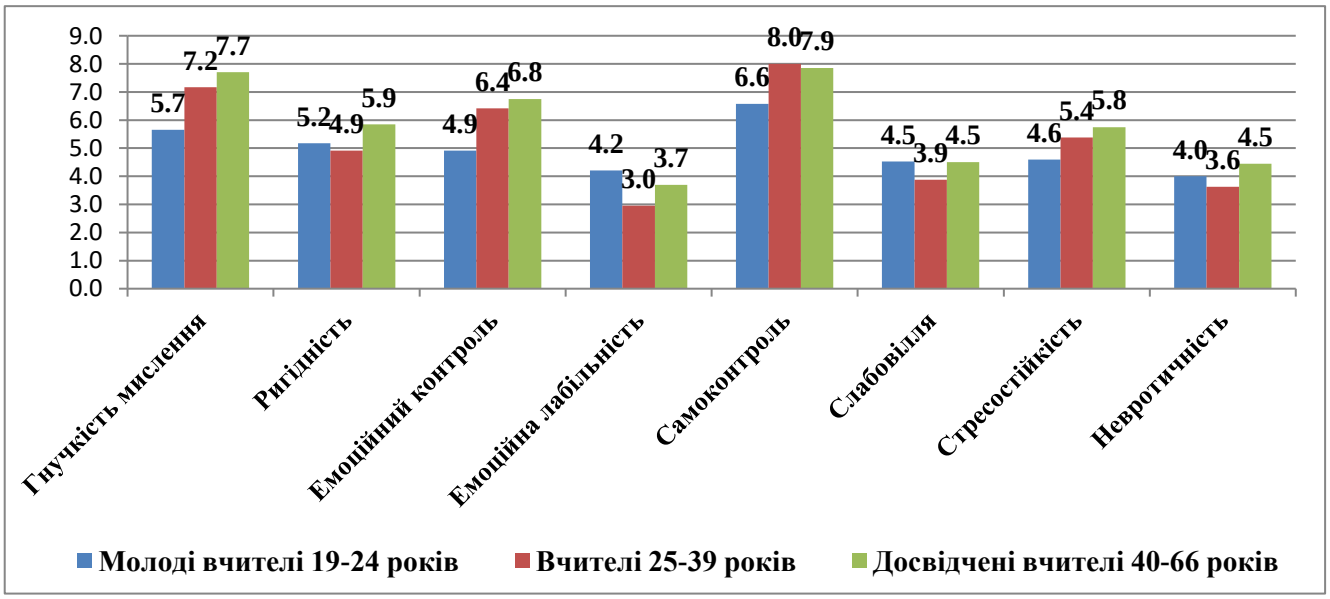
Аналізуючи середньостатистичні показники дихотомічних критеріїв соціального компоненту психологічного здоров'я педагогів різних вікових категорій (Мал. 2.2.18), нескладно помітити, що молоді вчителі 19-24 років поступаються педагогам, старшим за віком, за усіма соціальними якостями. Вони менш соціально адаптовані, більш егоїстичні, недоброзичливі агресивні, нетолерантні до фрустрацій, до не визначеності. Все це свідчить про нижчий рівень їх комунікативної компетентності, що перешкоджає адаптуватися до нових умов життєдіяльності. Найбільш розвинутим соціальний компонент психологічного здоров'я виявляється у досвідчених педагогів 40-66 років, які демонструють неагресивність, доброзичливість, здатність до децентрації, толерантність. Що ж стосується вчителів 25-39 років, то вони виявляються порівняно з іншими найменш егоїстичними і нефрустрованими, що дозволяє їм досягати значних

успіхів у соціально-психологічній адаптації.



Мал. 2.2.18. Середньостатистичні показники дихотомічних критеріїв соціального компоненту психологічного здоров'я педагогічних працівників різних вікових категорій.

Розподіл середньостатистичних показників критеріїв психічного компоненту психологічного здоров'я у педагогів різних вікових категорій представлено на Мал. 2.2.19.



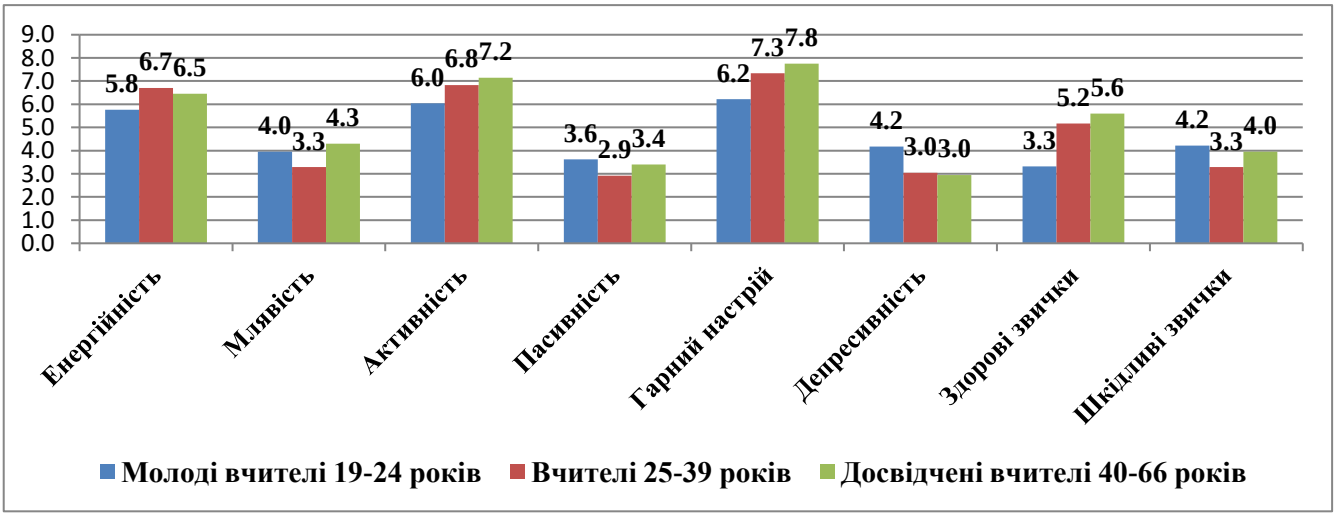
Мал. 2.2.19. Середньостатистичні показники дихотомічних критеріїв психічного компоненту психологічного здоров'я педагогів різних вікових категорій.

Можемо бачити, що показники дихотомічних критеріїв у молодих і

досвідчених вчителів досить дифузні, ромиті, що свідчить про недостатній рівень розвитку у них саме психічних функцій: гнучкості мислення, самоконтролю емоцій, стресостійкості. Так, у досвідчених вчителів більшою мірою ніж у інших педагогів спостерігаються вищи показники гнучкості мислення й ригідності, емоційного контролю й лабільності, стресостійкості й невротичності, що свідчить про розхитаність їх психіки та емоційну нестабільність.

Більш диференційовані показники дихотомічних критеріїв спостерігаються у педагогів 25-39 років, що зумовлює вищий рівень їхньої адаптації до сучасних умов. Хоча показник стресостійкості у них ледве досягає середнього рівня, а у вчителів, молодших за віком стресостійкість виявляється нижче середнього рівня, а показник емоційної лабільності майже дорівнює показнику емоційного самоконтролю. Найбільш розвинутим критерієм виявився вольовий критерій, який являє себе у достатньо високому рівні самоконтролю при низьких показниках слабовілля. Тож, можемо заключити, що психічний компонент психологічного здоров'я, який більшою мірою відповідає за психічну адаптацію, у сучасних педагогів (особливо у мололодих і похилого віку) розвинутий недостатньо. Саме цей компонент потребує впровадження у навчальний процес підготовки майбутніх педагогів заходів щодо психологічного розвитку особистості (психологічних тренінгів, спецкурсів, консультацій, які мають бути спрямовані на розвиток креативності, емоційного самоконтролю, волі, стрестостійкості).

Дихотомічні показники психосоматичного компоненту психологічного здоров'я є більш диференційованими (рівень енергійності, активності, гарного настрою значно перевищує показники млявості, пасивності, депресивності) (Мал. 2.2.20).



Мал. 2.2.20. Середньостатистичні показники дихотомічних критеріїв психосоматичного компоненту психологічного здоров'я педагогічних працівників різних вікових категорій.

Виключення складає критерій здорові – шкідливі звички, яки знаходяться майже на одному рівні, а у молодих вчителів показник шкідливих звичок (залежностей від серіалів, смартфона, солодощів, паління, непомірністю у сні, їжі тощо) перевищує показник здорових звичок (почуття міри й самообмеження як стилю життя, помірності у сні, їжі). Тож розвиток психосоматичного компоненту психологічного здоров'я педагогів полягає у розвиту навичок долання шкідливих звичок і свідомого набуття корисних.

Таким чином, на основі проведеного емпіричного дослідження стану пихологічного здоров'я можемо заключити, що ієрархічно вищі його компоненти (соціальний і духовно-смисловий) у сучасних педагогів достатньо розвинуті; а найбільш уразливими виявляються психосоматичний й особливо психічний компоненти. Слід зазначити, що недостатній розвиток ієрархічно нищих підструктур перешкоджає оптимальному функціонуванню цілісної системи пихологічного здоров'я. Це можна порівняти з пірамідою потреб за А. Маслоу, нижчі рівні якої складають фізичні, матеріальні й нижчі психічі потреби (у безпеці, їжі, приналежності), незадоволення яких гальмує розвиток вищих психічних і духовних потреб (у любові, естетиці, пізнанні, самоактуалізації).

Тож, першочерговим завданням педагогічної освіти є усіляке сприяння психічній та психосоматичній гармонізації особистості педагога, не послабляючи розвитку його соціальних і духовно-смислових якостей. Це завдання може бути досягнуто шляхом додаткового впровадження у навчальний процес психологічного супроводу педагогічної діяльності (психологічних тренінгів, спецкурсів, консультацій, які мають бути спрямовані на формування корисних звичок, розвиток креативності, емоційного самоконтролю, стрестостійкості особистості вчителя).

2.2.3. Психологічні закономірності впливу психологічного здоров'я педагога на стан його адаптації до світових змін в умовах війни

Для встановлення психологічних закономірностей впливу психологічного здоров'я педагога на стан його соціально-психологічної адаптації до світових змін нами використовувалася статистична обробка емпіричних даних методом кореляційного аналізу. Виявлялися значущі кореляційні зв'язки між показниками психологічного здоров'я вчителя та його адаптивного потенціалу.

Кореляції віку й складнощів адаптації педагогів показали, що у вчителів старшого віку найбільш складно проходить адаптація до технічних змін (R = 0,42), а вчителі, молодші за віком, більш складно адаптуються до соціальних та

геополітичних змін, зокрема, до війни (R = 0,33).

Значущі позитивні кореляції адаптивного потенціалу особистості спостерігаються як з інтегральним показником психологічного здоров'я (R=0,68), так і з усіма його компонентами: психосоматичним (R=0,62), психічним (R=0,60), соціальним (R=0,56) та духовно-смисловим (R=0,60), що свідчить про наявність виражених взаємозв'язків між цими двома психологічними феноменами.

Найбільш виражені позитивні кореляції адаптивний потенціал має з такими критеріями психологічного здоров'я як: гнучкість мислення (R = 0,45), енергійність (R = 0,47), контроль емоцій (R = 0,42), самоконтроль (R = 0,40), гарний настрій (R = 0,42), духовно-оптимістичне світосприйняття (R = 0,36), доброзичливість (R = 0,34), здорові звички (R = 0,33). Не менш змістовну інформацію надають негативні кореляції адаптивного потенціалу з: млявістю (R = -0,61), пасивністю (R = -0,61), агресивністю (R = -0,59), депресивністю (R = -0,54), шкідливими звичками (R = -0,59), фрустрованістю (R = -0,56), егоцентризмом (R = -0,38). Натомість на показник соціально-психологічної дезадаптивності особистості найбільш впливають: емоційна лабільність (R = 0,65), песимістичне світосприйняття (R = 0,64), депресивність (R = 0,66), невротичність (R = 0,63), пасивність (R = 0,61), неусвідомленість свого життя (R = 0,53), соціальна дезадаптованість (R = 0,61), фрустрованість (R = 0,57), слабовілля (R = 0,57), агресивність (R = 0,55), ригідність (R = 0,49), екстернальність (R = 0,41), шкідливі звички (R = 0,59), творча нереалізованість (R = 0,43).

Тобто, детермінантами соціально-психологічної адаптації особистості виступають усі підструктури психологічного здоров'я. Можемо припустити, що несформованість компонентів психологічного здоров'я визначає відсутність злагодженого механізму *психологічної саморегуляції*, що перешкоджає психологічній адаптації особистості.

Розглянемо далі кореляції окремих критеріїв соціально-психологічної адаптивності особистості з показниками її психологічного здоров'я.

Головним критерієм адаптаційного потенціалу особистості виявився критерій *поведінкової регуляції*, який має найвищі показники коефіцієнтів кореляції з усіма компонентами психологічного здоров'я, особливо з *психічним* і *психосоматичним* (коефіцієнти кореляції знаходяться в межах 0,49-0,69) і зокрема, з такими його критеріями як: енергійність (R = 0,57), гарний настрій (R = 0,57), самоконтроль (R = 0,55), контроль емоцій (R = 0,51), гнучкість мислення (R = 0,53), стресостійкість (R = 0,38), активність (R = 0,44), творча реалізованість (R =0,43), духовно-оптимістичне світосприйняття (R = 0,33). Значущі негативні кореляції поведінкової регуляції спостерігаються з млявістю (R = -0,76),

невротичністю (R = -0,67), депресивністю (R = -0,64), фрустрованістю (R = -0,62), слабовіллям (R =-0,61), лабільністю (R = -0,55), пасивністю (R = -0,53), шкідливими звичками (R = -0,53), неусвідомленістю свого життя (R = -0,49), ригідністю (R = -0,49),. Це підтверджує припущення, що несформованість механізму психологічної саморегуляції перешкоджає процесу адаптації особистості до нових умов життєдіяльності.

Тож, можемо стверджувати, що провідну функцію в процесі психологічної адаптації педагога відіграють самоконтроль, гнучкість мислення вчителя, гарний настрій, енергійність.

Критерій *комунікативної компетентності* меншою мірою залежить від стану психологічного здоров'я, хоча має помірні кореляції з його компонентами (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,35-0,48) й окремими показниками: гнучкістю мислення (R =0,40), контролем емоцій (R = 0,36), соціальною адаптованістю (R = 0,38), оптимізмом (R = 0,37), доброзичливістю (R = 0,34), активністю (R = 0,34).

Критерій *моральної нормативності* особистості майже не залежить від стану її психологічного здоров'я. Він зовсім не корелює ні з духовно-смисловим, ні з психічним його компонентами, й дещо пов'язаний лише з соціальним компонентом (R = 0,29), що вказує лише на незначну тенденцію впливу моральних норм на соціальний статус людини. Тож, засвоєння моральних норм суспільства майже не впливає на стан психологічного здоров'я особистості. Негативна кореляція моральної нормативності спостерігається з агресивністю (R = -0,54), егоцентризмом (R = -0,35) та наявністю шкідливих звичок (R = 0,35). Тож, аналіз кореляційних зв'язків показав, що моральна нормативність здатна гальмувати агресивність особистості й дещо впливати на прояви її егоцентризму та шкідливих пристрастей, але не сприяє цілісному розвитку психологічного механізму морально-поведінкової саморегуляції.

Цікавою закономірністю виявляється факт повної відсутності кореляцій між моральною нормативністю та поведінковою регуляцією особистості. Спостерігається лише незначний її зв'язок з комунікативною компетентністю (R = 0,31). Нагадаємо, що формування моральних якостей у майбутнього педагога завжди домінує в педагогічній освіті. Проте, виявляється, що засвоєння лише зовнішніх моральних правил і норм ще не визначає формування психологічного механізму моральної саморегуляції поведінки особистості. Тобто моральна нормативність здатна надати людині лише орієнтири *зовнішніх* способів здійснення комунікативних дій, у той час як *внутрішній психологічний механізм моральної саморегуляції* сприяє розвитку форм моральної поведінки в умовах соціально-

психологічної адаптації до нових умов. Тому формування такого механізму має базуватися не тільки на засвоєнні зовнішніх моральних норм, а й духовно-моральних цінностей, які згодом стають особистісним стрижнем, що забезпечує моральну поведінку в умовах адаптації людини до нових умов життєдіяльності.

Виходячи зі сказаного, можемо припустити, що стан психологічного здоров'я впливає на регуляцію поведінки особистості переважно поза соціального контексту. Звідси витікає, що соціальна підтримка в процесі адаптації особистості до нових умов життя відіграє другорядну роль порівняно з внутрішньоособистісними чинниками.

Тому педагогічна освіта має базуватися на системі психологічних заходів, спрямованих на розвиток особистості вчителя на усіх її рівнях (від духовно-смислового до психосоматичного).

Суїцидальний ризик має значущі негативні кореляції з показниками психічного (R=-0,57) і духовно-смислового (R=-0,55) компонентів психологічного здоров'я. Також констатовано, що чинниками суїцидального ризику є: депресивність (R = 0,71), песимістичне світосприйняття (R = 0,64), емоційна лабільність (R = 0,62), соціальна дезадаптація (R = 0,57), невротичність (R = 0,57), пасивність (R = 0,53), слабовілля (R = 0,49), творча нереалізованість (R = 0,46), фрустрованість (R = 0,43), ригідність (R = 0,42) особистості. Тобто, розвиток психологічної саморегуляції, духовно-оптимістичного світосприйняття, творчої реалізованості, набуття духовного сенсу й осмисленості життя являють собою психологічні напрями профілактики суїцидів.

Тож, показники адаптаційного потенціалу позитивно корелюють з усіма критеріями психологічного здоров'я педагога.

На основі зазначеного вище можемо зробити висновок, що стан психологічного здоров'я вчителя суттєво впливає на його соціально-психологічну адаптацію до нових умов життєдіяльності.

Показник *відчуття адаптованості* позитивно корелює з духовно-смисловим (R = 0,34), психічним (R = 0,29) і психосоматичним (R = 0,31) компонентами психологічного здоров'я, зокрема, з гнучкістю мислення (R = 0,34), стресостійкістю (R = 0,35), самоконтролем (R = 0,26), а також з поведінковою регуляцією (R = 0,28).

Цікавим є факт, що психологічна *готовність вчителя* до викладання світоглядного матеріалу стосовно глобальних світових змін позитивно корелює лише з духовно-смисловим компонентом психологічного здоров'я (R = 0,36), зокрема, з усвідомленістю життя (R = 0,30), творчою реалізованістю вчителя (R = 0,24), що вказує на провідну функцію саме цього компонента в процесі психологічної адаптації

педагога. Тобто, вчитель повинен чітко усвідомлювати себе, своє місце у світі, мати духовно-оптимістичний світогляд, бути відповідальним, не перекладати провину на інших, задля того щоб професійно викладати учням світоглядний матеріал. Тож, готовність педагога викладати матеріал стосовно світових змін, відповідати на складні запитання базується на механізмі духовно-психологічної регуляції, який формується завдяки актуалізації та єдності духовно-смислових й емоційно-вольових психологічних якостей.

Проаналізуємо кореляції показника психологічного здоров'я та його компонентів з показниками соціально-психологічної адаптивності.

Загальний показник психологічного здоров'я має значущі позитивні кореляції з показниками адаптивного потенціалу особистості (R = 0,68), зокрема, з поведінковою регуляцією (R = 0,69), комунікативною компетентністю (R = 0,48). Незначна позитивна кореляція психологічного здоров'я існує з такими показниками як: моральна нормативність (R = 0,20), відчуття власної адаптованості (R = 0,28) й готовності викладати матеріал світоглядного характеру (R = 0,28). Значущий негативний зв'язок спостерігається з показником суїцидального ризику (R = -0,67).

Усі компоненти психологічного здоров'я мають значущі позитивні кореляції з показниками адаптивного потенціалу особистості та відчуттям власної адаптованості (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,26-0,69) і негативні кореляції з показником суїцидального ризику (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,38-0,57), що свідчить про детермінуючу функцію психологічного здоров'я в процесі психологічної адаптації особистості. Найбільш виражені позитивні кореляції з усіма показниками адаптивного потенціалу має показник *гнучкості мислення* (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,40-0,53). Тож, можемо заключити, що гнучкість мислення виявляється провідним психологічним механізмом розвитку адаптивних здібностей особистості.

На основі результатів дослідження, можна стверджувати, що *стан психологічного здоров'я вчителя суттєво впливає на його адаптацію до нових умов життєдіяльності*. Найбільшою мірою психологічне здоров'я позначається на формуванні здатності педагога до саморегуляції власною поведінкою й перешкоджає суїцидальному ризику. В процесі формування психологічної готовності до викладання світоглядного матеріалу провідну роль відіграють духовно-смисловий (R = 0,36) та психічний (R = 0,23) компоненти психологічного здоров'я. Моральна нормативність вчителя значно меншою мірою залежить від стану його психологічного здоров'я.

Також привертає увагу наявність патогенних симптомокомплексів, які

складають деструктивні критерії психологічного здоров’я, що тісно корелюють між собою і мають негативну кореляцію з показниками адаптаційного потенціалу особистості.

На перший симптомокомплекс вказують значущі кореляції між невротичними якостями (невротичності, емоційної лабільності, депресивності, песимізму, млявості, пасивності, слабовілля, фрустрованості, агресивності (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,45-0,70)), що суттєво перешкоджають психологічній адаптації й творчій самореалізації педагога і негативно корелюють з його адаптаційним потенціалом (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах від -0,54 до -0,61).

На противагу зазначеним негативним якостям такі критерії психологічного здоров’я як енергійність, активність, гарний настрій, гнучкість мислення, стресостійкість самоконтроль емоцій та поведінки також тісно корелюють між собою і мають значущий позитивний кореляційний зв'язок з показниками адаптаційного потенціалу особистості педагога (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,38-0,47).

Зазначені кореляції вказують на психологічну закономірність: чим вище рівень психологічного здоров’я особистості (гнучкості мислення, самоконтролю, енергійності, оптимізму), тим більш вона здатна до адаптації до нових складних умов існування. А чим більш невротичною, пасивною, депресивною, песимістичною, агресивною, ригідною є особистість, тим менший потенціал адаптивних здібностей вона має.

Другий симптомокомплекс пов’язаний з егоцентризмом, який має тісний зв'язок з ригідністю (R = 0,60), агресивністю, (R = 0,56), емоційною лабільністю (R = 0,42), невротичністю (R = 0,40), шкідливими звичками (R = 0,41), екстернальністю (R = 0,33) та неусвідомленістю свого життя (R = 0,31). Егоцентризм негативно позначається на психічному (R = -0,45) та духовно-смисловому (R = -0,31) компонентах психологічного здоров’я, а також знижує адаптатаційний потенціал особистості (R = -0,38), зокрема перешкоджає розвитку моральної нормативності (R = -0,35), поведінкової регуляції (R = -0,27) та комунікативної компетентності (R = -0,22) вчителя.

Тож, егоцентризм є центральною патогенною якістю особистості, яка перещкоджає розвитку як адаптаційних здібностей людини, так і гармонізації її психологічного здоров’я. Тому боротьба з власним егоцентризмом шляхом розвитку здатності до децентрації є основою свідомого саморозвитку особистості, особливо в період пристосування до нових умов життєдіяльності.

Ще однією важливою рисою особистості, що перешкоджає її адаптації, є

нетолерантність до стресу, тобто високий рівень фрустраційної напруги в складних соціальних ситуаціях. Ця риса має високу кореляцію з ригідністю (R = 0,59), егоцентризмом (R = 0,57), невротичністю, (R = 0,54), слабовіллям (R = 0,50), агресивністю (R = 0,45), екстернальністю (R = 0,40), песимізмом (R = 0,40), а також негативно впливає на усі компоненти психологічного здоров'я (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах від -0,51 до -0,68), що суттєво перешкоджає розвитку адаптативного потенціалу особистості (R = -0,56), а в складних життєвих ситуаціях сприяє розвитку суїцидального ризику (R = 0,43). Можемо припустити, що існує взаємовплив вираженого егоцентризму й фрустраційної нетолерантності, яка є наслідком впертості, несмиренності людини, ригидності її мислення (R = 0,47). Натомість протилежна якість – *толерантність до фрустрацій* має виражений позитивний кореляційний зв'язок з усіма компонентами психологічного здоров'я (R = 0,43), зокрема, зі стресостійкістю (R = 0,56), гнучкістю мислення (R = 0,46), активністю (R = 0,42). Ми припускаємо, що ефект саморегуляції в ситуаціях фрустрації забезпечується тісним зв'язком зазначеної якості з такими духовно-моральними регулятивами як: саморефлексія (R = 0,56), децентрація (R = 0,53), доброзичливість (R = 0,48), відповідальність (R = 0,45).

Тому психологічна адаптація вчителя до умов війни вимагає обов'язкового розвитку фрустраційной толерантності особистості шляхом тренування гнучкості її мислення, подолання егоцентризму, розвитку саморефлексії, децентрації та відповідальності.

Не менш цікавим є комплекс кореляцій такого критерію психологічного здоров'я як *творча реалізованість* особистості, що позитивно корелює з активністю (R = 0,56), гнучкістю мислення (R = 0,51), самоконтролем (R = 0,51), стресостійкістю (R = 0,49), доброзичливістю (R = 0,48), гарним настроем (R = 0,47), енергійністю (R = 0,45), поведінковою регуляцією (R = 0,25) й готовністю викладати світоглядний матеріал (R = 0,24). Натомість *творча нереалізованість* негативно позначається на психічному (R = -0,52) й психосоматичному (R = -0,34) компонентах психологічного здоров'я, поведінковій регуляції (R = -0,43), комунікативній компетентності (R = -0,35), сприяє зростанню емоційної лабільності (R = 0,50), песимізму (R = 0,48), агресивності (R = 0,40) й суїцидального ризику (R = 0,46). Тож, одним з ефективних напрямів розвитку адаптивного потенціалу вчителя є розвиток гнучкості його мислення шлязом залучення педагога до творчої діяльності та актуалізації креативних здібностей.

Викликає інтерес негативний вплив на адаптаційні здібності такої якості як *екстернальність*, що знижує адаптивний потенціал (R = -0,40), зокрема, поведінкову регуляцію (R = -0,34), моральну нормативність (R = -0,25), комунікативну

компетентність (R = -0,25), суттєво погіршує стан психологічного здоров'я (R = -0,50), зокрема, психічного (R = -0,44), психосоматичного (R = -0,43) та соціального (R = -0,39) його компонентів, сприяє підвищенню слабовілля (R = 0,46), фрустрованості (R = 0,40), агресивності (R = 0,40). Натомість протилежна особистісна якість – *відповідальність* сприяє розвитку толерантності до фрустрацій (R = 0,45), децентрації (R = 0,52), саморефлексії (R = 0,45), доброзичливості (R = 0,33), що забезпечують функціонування механізму психологічної адаптації.

Відтак, на основі проведеного емпіричного дослідження було встановлено наступні психологічні закономірності:

- чим вище рівень психологічного здоров'я вчителя (гнучкості його мислення, самоконтролю, енергійності, оптимізму), тим більшою мірою він здатний до адаптації до нових умов існування;
- чим більш невротичною, депресивною, песимістичною, пасивною, агресивною, ригідною є особистість педагога, тим менший потенціал адаптивних здібностей він має;
- провідну функцію в процесі розвитку психологічної готовності вчителя до викладання світоглядного матеріалу стосовно глобальних світових змін відіграє духовно-смисловий компонент психологічного здоров'я та гнучкість мислення;
- егоцентризм є центральною патогенною якістю особистості, яка перешкоджає розвитку як адаптаційних здібностей людини, так і гармонізації її психологічного здоров'я: чим вище рівень егоцентризму, тим нижче рівень психологічного здоров'я, й тим складніше людині адаптуватися до нових умов життєдіяльності;
- нетолерантність до стресу, до фрустрацій не тільки перешкоджає розвитку адаптаційних здібностей особистості, а й сприяє розвитку суїцидального ризику в складних життєвих ситуаціях;
- стан психологічного здоров'я впливає на регуляцію поведінки переважно поза соціального контексту, адже моральна нормативність особистості (засвоєння моральних норм суспільства) майже не корелює з психологічним здоров'ям й не сприяє розвитку психологічної саморегуляції;
- ефект саморегуляції в складних соціальних ситуаціях забезпечується комплексом духовно-моральних регулятивів, що базуються на єдності саморефлексії, децентрації, відповідальності, доброзичливості, оптимістичності з вольовим самоконтролем.

Тож, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив, що психологічне здоров'я є основою розвитку адаптивного потенціалу особистості.

Слід зазначити, що певні аспекти змісту компонентів моделі психологічного

здоров’я, представленої в статті, мають підтвердження у дослідницьких розвідках зарубіжних та вітчизняних вчених.

Сучасними дослідниками активно вивчаються такі критерії духовно-смислового компоненту психологічного здоров’я як осмисленість життя (Kaskova & Morhun, 2024), самоактуалізація особистості (Yıldırım et al., 2021). Вивчаючи синдром вивченої безпорадності сучасних вчителів, Y. Bohonkova & V. Plisko (2017 : 60) доводять, що його формуванню й розвитку сприяють зовнішній локус й депресивність (негативне світосприйняття), які за моделлю, пердставленою у статті, є вадами духовно-смислового компоненту психологічного здоров’я. L Kaskova & N. Morhun (2024), при дослідженні феномена професійного вигорання вчителя, стверджують, що осмисленість життя сприяє профілактиці емоційного вигорання. H. Stelmashchuk et al (2023) вивчаючи копінг-стратегії поведінки особистості, довели, що ефективним чинником конструктивної поведінки людини в проблемних соціальних ситуаціях є особистісні диспозиції. В контексті моделі, представленої у статті, можна інтерпретувати це як детермінуючий зв’язок між духовно-смисловим і соціальним компонентами психологічного здоров’я. Тобто, соціальний компонент (здатність конструктивно поводити себе у складних соціальних ситуаціях) детермінується ціннісно-смисловим компонентом (цінностями, диспозиціями). Ці дані наукових розвідок сучасних дослідників корелюють з висновками, висвітленими в результатах статті, зокрема про те, що духовно-смисловий компонент має ієрархічно вищий статус в структурі психологічного здоров’я й сприяє професійно-педагогічній діяльності.

Також існує багато сучасних досліджень, які перегукуються з положеннями щодо розвитку інших компонентів моделі психологічного здоров’я, що презентована у статті. Вчені визначають такі соціальні чинники збереження психічного здоров’я як: міжособистісні відносини, організаційна культура праці, баланс між роботою та особистим життям (Galahan & Raevska, 2024) адекватні соціальні взаємини, що проявляються в уважності, чуйності, емпатії (Tereshchenko & Petrovska, 2019). Це, певною мірою це корелює з тими аспектами моделі психологічного здоров’я, що відбивають соціальний його компонент.

I. Vizniuk et al. (2021) вивчали феномен психологічної стійкості й зазначали, що вона забезпечується не тільки фізіологічними, а переважно соціальними факторами. Вони розглядають психосоматичне здоров'я як фактор адаптації особистості до нових умов (Vizniuk et al., 2021). Ці положення співзвучні з важливим висновкам, представленим у статті, зокрема, що психологічне здоров’я детермінує функцію соціально-психологічної адаптації особистості, й що соціальний його компонент є основою здатності до соціальної адаптації людини в

соціумі, а психічний компонент є основою психорегуляції особистості.

M. Yıldırım et al. (2021), вивчаючи психологічне здоров'я, зауважували, що досягати психологічного благополуччя людині допомагають емоційний баланс, вольова стійкість, афективна врівноваженість, психічна стійкість, емоційна рівновага. Це повністю корелює з представленою у статті моделлю психологічного здоров'я, адже саме ці криттерії є змістовим наповненням її психічного компоненту. Збереженню психологічного благополуччя сприяють також позитивні емоції, життєстійкість (Chikhantsova, 2020), саморегуляція, відповідальність, вміння формувати власну мотивацію (Vizniuk et al., 2021) Це також співзвучно висновкам, що були представлені у цьому дослідженні, адже у контексті моделі психологічного здоров'я ці якості співвідносяться з психічним і духовно-смисловим компонентами.

Дослідники приділяють увагу таким психосоматичним факторам психологічного здоров'я як витривалість, енергійність, позитивний настрій (Orap et al, 2021). Ці критерії відбивають змістове наповнення психосоматичного компоненту в моделі психологічного здоров'я, представленої у статті. Негативними чинниками психосоматики є шкідливі звички, неправильне харчування, психічне виснаження, важкі умови праці, малорухомий спосіб життя, самотність (Vizniuk et al., 2021). Це підтверджує висновок, що психосоматичний компонент займає важливе місце в структурі психологічного здоров'я.

У розвідках зарубіжних дослідників, що належать до світової наукової спільноти, також існує зацікавленість проблемою психологічного здоров'я.

S. Khan et al. (2020) стверджують, що дисгармонії психологічного здоров'я проявляються у формі занепокоєння, втрати самовладання, конфліктності. У контексті представленого дослідження, ці чинники свідчать про вади психічного й соціального компонентів. Оздоровче голодування здійснює позитивний вплив на обмін речовин і психосоматічне здоров'я людини (Wang, Wu, 2022). Ці наукові здобутки можуть значно доповнити комплекс методів розвитку психосоматичного компонента в представленої моделі психологічного здоров'я. Важливими показниками психологічного здоров'я виступають оптимістичне ставлення до життя (Arslan, et al., 2021), змістовність життя (Yıldırım et al., 2021), які за моделлю психологічного здоров'я є критеріями духовно-смислового його компонента. Ці положення переконливо підтверджують висновки представленого у статті дослідження, зокрема про те, що духовно-смисловий детермінує стан цілісного психологічного здоров'я.

Спираючись на згадані вище розвідки сучасних вчених, можна стверджувати, що представлене у аналітичних матеріалах дослідження, максимально співзвучно

до здобутків і висновків світової наукової спільноти, і являє собою новий обґрунтований погляд на проблему психологічного здоров'я педагога як духовно-соціально-психічно-соматичного утворення особистості.

ВИСНОВКИ:

Психологічне здоров'я – складне, багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-духовний стан особистості, основою якого є баланс між внутрішніми процесами (духовними, соціальними, емоційними, вольовими, інтелектуальними, соматичними), між людиною та світом в цілому. Ознаками психологічного здоров'я є спокій, доброзичливість, внутрішній мир, урівноваженість, енергійність, гарний настрій у сполученні з добротою, відповідальністю, творчою реалізованістю та духовною осмисленістю свого життя. Психологічне здоров'я є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету людини в ситуаціях соціально-економічних, політичних, екологічних криз. Основні функції психологічного здоров'я – це духовно-смислова саморегуляція та підтримка динамічного балансу між людиною й середовищем. Структура психологічного здоров'я представлена духовно-смисловим, соціальним, психічним та психосоматичним компонентами.

Дослідження стану психологічного здоров'я сучасних українських педагогів під час війни показало, що 37,4% вчителів мають високий рівень психологічного здоров'я, у 27,5 % рівень психологічного здоров'я вище за середній, 17,6% знаходяться у граничному стані між психологічним здоров'ям і хворобою; 17,5 % вчителів мають низький рівень психологічного здоров'я.

Статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив, що психологічне здоров'я є основою психологічної адаптації особистості до світових змін. На основі проведеного дослідження було встановлено наступні психологічні закономірності:

- чим вище рівень психологічного здоров'я вчителя, тим більш він здатний до адаптації до нових умов існування;
- чим більш невротичною, депресивним, песимістичним, пасивним, агресивним, ригідним є педагога, тим менший потенціал адаптивних здібностей він має;
- провідну функцію в процесі розвитку психологічної готовності вчителя до викладання світоглядного матеріалу стосовно глобальних світових змін відіграє духовно-смисловий компонент психологічного здоров'я та гнучкість мислення;
- егоцентризм є центральною патогенною якістю особистості, яка перешкоджає розвитку як адаптаційних здібностей людини, так і гармонізації її психологічного здоров'я: чим вище рівень егоцентризму, тим нижче рівень

психологічного здоров'я особистості, й тим складніше їй адаптуватися до нових умов життєдіяльності;

- нетолерантність до фрустрацій не тільки перешкоджає розвитку адаптаційних здібностей особистості, а й сприяє розвитку суїцидального ризику в складних життєвих ситуаціях;
- стан психологічного здоров'я впливає на регуляцію поведінки переважно поза соціального контексту, адже моральна нормативність особистості (засвоєння моральних норм суспільства) майже не впливає на стан психологічного здоров'я й не визначає формування психологічного механізму саморегуляції;
- ефект саморегуляції в складних соціальних ситуаціях забезпечується комплексом духовно-моральних регулятивів, що базуються на єдності саморефлексії, децентрації, відповідальності, доброзичливості, оптимізму.

Чинниками розвитку адаптаційних здібностей педагога до світових змін є духовно-моральні якості, які зумовлюють розвиток механізму психологічної саморегуляції. А основою факторів дезадаптації виступають перважно патогенні емоційні стани та вольові девіації, до прояву яких схильна особистість, що має дефекти психологічного здоров'я.

Психологічний супровід професійної діяльності педагога найбільш потрібний, передусім, молодим вчителям, і його слід здійснювати шляхом розвитку психологічної саморегуляції, набуття психічної стійкості, спираючись на розгляд морального контексту складних соціальних ситуацій. Тож, тренінги спілкування у структурі психологічного супроводу педагога мають бути присутніми меншою мірою порівняно з тренінгами розвитку психічної саморегуляції особистості.

Література:

1. Адаптація – запорука гармонійного розвитку. – [Електронний ресурс] – Доступно: https://osvita.ua/school/method/psychology/2623/
2. Адаптація / Енциклопедія сучасної України / https://esu.com.ua/article-42642
3. Адаптація дитини до школи / [упоряд. Максименко С., Максименко К., Главник О]. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
4. Бохонкова Ю., Цимбал С., Яременко Н., Бугайова Н. (2023). Дослідження типів навченої безпорадності майбутніх фахівців іноземної філології. Інсайт: психологічні виміри суспільства. 2023. No 10. С. 213–231. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-11 https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/156/112
5. Галян І. Особистісні предиктори толерантності до невизначеності майбутніх педагогів. *Інсайт: психологічні виміри суспільства.* 2023. № 10. С. 137–155. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-7
6. Гончарова Г.О., Ларіонов С.О. Система ставлень особистості: теоретичні аспекти дослідження. *Право і безпека.* 2017. № 1(64). С. 130–134. https://dspace.univd.edu.ua /server/api/core/bitstreams/9b26d7cb-a53b-4a86-912b-26d674578fa8/content
7. Карпенко З. С., Климпуш А.Р. Диспозиційні предиктори психологічного благополуччя майбутніх психологів в умовах воєнного стану. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*.

2023. № 9. С. 11–32. https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9- 2
8. https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/121/90
9. Лавренко О. В. Адаптація соціальна / Енциклопедія сучасної України / https://esu.com.ua/article-42642
10. Невмержицький В.М. Психологічні наслідки впливу бойових обставин та шляхи соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка – К., 2004. – Т. 4. – Вип. 7. – С. 222-227.
11. Ничкало Н. Г. Адаптація психологічна / Енциклопедія сучасної України. – [Електронний ресурс] – Доступно: https://esu.com.ua/article-42642
12. Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій / Ред. О.Ф.Бондаренко - К, 1992.
13. Павлик Н. В. (2021а). Психодіагностичний інструментарій вивчення гармонійності психологічного здоров'я особистості. Психологічне здоров'я. 2021. №1(6). С. 63-75. https://doi.org/10.32689/2663-0672-2021-1-8
14. Павлик Н. В. (2021б). Закономірності впливу психологічного здоров'я педагога на його психологічну готовність до професійної діяльності під час пандемії COVID-19. Психологічне здоров'я. 2021. № 2 (7). С. 69-83. https://doi.org/10.32689/2663-0672-2021-2
15. Павлик Н.В. Структура й критерії психологічного здоров'я особистості. Психологія і особистість. 2022. №1(21). С. 34-59. http://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/252051/249514
16. Павлик Н.В., Радзімовська О.В. Психологічне здоров'я вчителя Нової української школи як підґрунтя його психологічної готовності до творчої професійної діяльності / Інсайт: психологічні виміри суспільства : наук. журн. / ред. кол. І. С. Попович, А. Х. Гудімова, та ін. – Херсон: Видавничий дім "Гельветика", 2023. – № 1 (9). – С. 130-147. DOI: https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-8 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/128/96
17. Павлик Н.В. (2023). Гармонізація психологічного здоров'я педагога Нової української школи : Монографія. – Київ: ФОП Паливода А.В. 2023. – 170 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/732213/1/Монографія%20пс.здор.24.10.22.pdf (дата звернення 23.11.2023). – Режим доступу: http://ipood.com.ua/e-library/monografi/garmonizaciya-psihologichnogo-zdorovya-pedagoga-novo-ukransko-shkoli/
18. Павлик Н.В. (2024). Дослідження ставлень сучасних українських педагогічних працівників до глобальних світових змін. Психологія і особистість. 2024. № 1(25), С. 99-128. DOI: https://doi.org/10.33989/2226-4078.2024.1.298773 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://psychpersonality.pnpu.edu.ua/article/view/298773/291442
19. Приходько И., Мацегора Я., Колесниченко А., Байда М. Експрес-опитувальник «дезадаптивність»: розробка, апробація,, психометричні показники / Психологія Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 2017 Випуск 3. – [Електронний ресурс] – Доступно: https://www.researchgate.net/publication/341381211_Express-Questionnaire_Desadaptitivity_Development_Approbation_Psychometric_Indicators_Ekspress-oprosnik_dezadaptivnost_razrabotka_aprobacia_psihometriceskie_pokazateli.
20. Сердюкова І. М. Соціально-психологічна адаптація особистості: механізми та стратегії. – [Електронний ресурс] – Доступно: https://www.inforum.in.ua/conferences/16/31/213
21. Стельмащук Х., Мороз О., Грабовська С., & Партико Т. (2023). Особистісні диспозиції як чинник вибору копінг-стратегії в складних ситуаціях. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*, (10), 40-65. https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-3
22. Степаненко Я.М. Психологічна адаптація викладача-початківця до професійної діяльності в умовах вищої школи. – [Електронний ресурс] – Доступно: https://www.psyh.kiev.ua/Психологічна_адаптація_викладача-початківця_до_професійної_діяльності_в_умовах_вищої_школи
23. Тімченко О.В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація. діагностика, корекція та прогнозування: Монографія. - Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ. – 2000.-268 с.
24. Anamuah-Mensah, J. (2011). Teacher Professional Development in an Era of Global Change:

Discourse on Teachers' Identities as an Emerging Area of Teacher Professional development. Secretary,"Africa-Asia University Dialogue for Educational Development" Network Director/Professor, Center for the Study of International Cooperation in Education (CICE), Hiroshima University. pp. 50-51 [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://cice.hiroshima-u.ac.jp/wp-content/uploads/2014/03/4-3-6.pdf

25. Arslan G., Yıldırım M., Tanhan A., Buluş M., Allen K. A. (2021). Coronavirus stress, optimism-pessimism, psychological inflexibility, and psychological health: Psychometric properties of the Coronavirus Stress Measure. International Journal of Mental Health and Addiction. 2021. Vol. 19(6). P. 2423-2439. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7272108/
26. Arslan G., Genç E., Yıldırım M., Tanhan A., & Allen K. A. (2022). Psychological maltreatment, meaning in life, emotions, and psychological health in young adults: A multi-mediation approach. Children and Youth Services Review. 2022. Vol. 132. P. 106-296. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106296
27. Astanova, D. (2022). Teacher's responsibility and adaptability. Science and Innovation, 1(6), 79-83.
28. Mannapjonovna, I. D. (2023). The influence of "Value orientation" on the spirituality of students and youth in the context of globalization. Research Journal of Trauma and Disability Studies, 2(11), 27-32.
29. Maruta, O. (2020). Adaptive potential of patients with mental disorders. *Psychological Counseling and Psychotherapy*, (13), 43-50. https://doi.org/10.26565/2410-1249-2020-13-05
30. Nguyen, P. H., & Duong, T. H. Y. (2022). Teachers' Adaptability to General Curriculum Reform. VNU Journal of Science: Education Research, 38(3).
31. Pushpanadham, K. P. (2020). Teacher Education in the Global Era. Springer Singapore. pp. 3-11. Book 2020 [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-15-4008-0_1
32. Ridei, N. (2021). Analysis of professional competencies in the characteristics of the teacher of the future: global challenges of our time. Futurity Education, 1(1), 22-32.DOI: https://doi.org/10.57125/FED.2022.10.11.3
33. Rizquha, A. (2023). Women's leadership based on interpersonal ability in building teacher self awareness. Managere: Indonesian Journal of Educational Management, 5(1), 47-57.
34. Rostami, S., Tavakoli, M., & Amirian, Z. (2023). Adaptation and Validation of a Measure for Evaluating Teacher Adaptability in English Teaching Higher Education. Teaching English as a Second Language Quarterly (Formerly Journal of Teaching Language Skills), 42(3), 79-115.
35. Yıldırım M., Arslan G., Wong P. T. P. (2021). Meaningful living, resilience, affective balance, and psychological health problems among Turkish young adults during coronavirus pandemic. Current Psychology. 2021. P. 1-12. https://doi.org/10.31234/osf.io/wsr3e https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-7
36. Vizniuk, Inessa & Bilan, Lyudmila & Tsokur, Olga & Rozheliuk, Iryna & Podkovyroff, Nanouchka & Symonenko, Tetiana. (2021). Psychosomatic Health as a Factor of Human Social Adaptation in the Postmodern Society. Postmodern Openings. 12(1). 54-73. https://www.researchgate.net/publication/352091207_Psychosomatic_Health_as_a_Factor_of_Human_Social_Adaptation_in_the_Postmodern_Societyhttps://doi.org/10.18662/po/12.1/245.

Валентин Рибалка

2.3. Експериментальне вивчення проблемних аспектів методології популяризації психологічних і педагогічних знань

Для дослідження конкретних методичних проблем наукової популяризації психолого-педагогічних знань з точки зору самих педагогічних працівників, був розроблений спеціальний опитувальник. Він передбачав вивчення таких питань, як розуміння самими педагогічними працівниками і потенційними користувачами психологічних і педагогічних знань, необхідності самої популяризації, конкретних потреб в ній, досвіду опитуваних у популяризації, шляхів і засобів популяризації, взаємозв'язку між науковою і популярною психологією і педагогікою, про доцільність використання для популяризації тих чи тих літературних жанрів. При цьому з'ясовувалася більш широка думка піддослідни, а їх було 39 осіб, вчених, психологі, педагогів, викладачів, вчителів, шляхом відповіді на відкриті запитання та власні запитання.

ОПИТУВАЛЬНИК

з вивчення проблем наукової популяризації психолого-педагогічних знань

Інструкція:

Уважно перечитайте запитання опитувальника і дайте відповідь на кожне з них – або підкреслюючи одну з трьох позицій («Так», «Ні», «Не знаю»), або оцінюючи стан проблеми за 12-бальною шкалою (від 1 до 12 балів).

Аналіз даних і висновки опитування педагогічних працівників

1. На запитання: «Чи завжди і наскільки добре Ви розумієте здобуті вченими у теоретичних та експериментальних психолого-педагогічних дослідженнях знання, положення, концепції?» в ході кількісної та якісної обробки даних опитування з'ясувалося, що самі педагогічні працівники не завжди повністю розуміють наявні наукові психолого-педагогічні знання, поняття, проблеми і концепції, не завжди готові продемонструвати свою психолого-педагогічну компетентність в якості експерта по психології та педагогіки. Вони оцінюють власну компетентність в середньому на 81,7 %; при цьому 2 (5%) опитуваних не знають, про яку компетентність йдеться, а 3 (7,5%) навіть заперечують необхідність розуміння цих знань. Права в цьому плані досвідчений вчитель біології Н.Т., 74 років, яка висловила пропозицію щодо «Доцільності системної перепідготовки педагогів, точніше їх науково-популярної підготовки і самостійної роботи з популяризації наукових знань».

2. Друге запитання: «Наскільки правильно розуміють наукові психолого-педагогічні знання школярі, студенти, батьки, люди з неповною середньою освітою,

без вищої освіти, з вищою освітою?» При цьому важливо враховувати думку піддослідних педагогічних працівників про те, що наукові психолого-педагогічні знання по-різному розуміються різними категоріями користувачів цих знань, що треба враховувати при їх популяризації. Якщо взяти до уваги відповідні бали (за 12-бальною шкалою) та кількість піддослідних, які чесно зізналися, що вони не знають самої проблеми популяризації (%), то пріоритетний порядок наведення цих категорій розуміння виглядає наступним чином: люди з вищою освітою (9,4 балів) (12,5 %); студенти (7,3 балів) (17,5 %); батьки (7,1 бала) (12,5 %); школярі (5,6 балів) (12,5 %); без вищої освіти (5,5 балів) (20 %); з неповною середньою освітою (5,3 балів)(20,0 %). Ці дані слід враховувати при визначенні адресації популяризації психолого-педагогічних знань в різних категоріях споживачів цих знань, так само як і ту обставину, що, як вважає педагог Н.Т., 74 років, «школярі вже опановують науковими знаннями з різних дисциплін на факультативах, класних годинах, в гуртках тощо. Ступінь розуміння психології прямо залежить від освіти людини, особливо тоді, коли популяризація включена в інші види непсихологічної професійної підготовки» вчителів.

3. Оцінка відповідей на третє питання анкети: «Чи вважаєте Ви необхідним популяризацію наукових психолого-педагогічних знань для широких верств населення?» розкриває бачення педагогами необхідності популяризації психолого-педагогічних знань серед широких верств населення та різних його категорій. На основі цього може бути представлений наступний пріоритетний порядок відповідей «Так», «Ні», «Не знаю»: для колег 100%; для школярів 95%; для студентів 95%; для батьків 95%; для висококваліфікованих працівників 95%; для самого опитуваного 95%; для молодих робітників 90%; для широких верств населення 77,5%; для дошкільників 52,5%. Показовими виявилися відкриті відповіді піддослідних щодо категорій населення, які потребують популяризації психолого-педагогічних знань: М.В., 76 р.: «Популяризація необхідна для всіх верств населення»; Н.Т., 74 р.: «Для всіх категорій населення, але з урахуванням базової підготовки та вмотивованості окремих людей»; Р.О., 54 р.: «Для всіх людей відповідно до віку»; Л.Б., 54 р.: «Для різних категорій дорослих»; К.О., 72 р.: «Для менеджерів освіти»; І.О., 53 р.: «Для вчителів, працівників сфери послуг, водіїв, продавців тощо»; Л.Т., 39 р.: «Для військових»; С.Н., 51 р.: «Для військовослужбовців та членів їх сімей»; Ш.А., 51 р.: «Для людей літнього віку»; П.Е., 56 р.: «Для пенсіонерів»; В.О., 65 р.: «Для селян».

4. В четвертому пункті опитувальника вимагалося визначити думку піддослідних щодо того, навіщо, для чого потрібна популяризація психолого-педагогічних знань. Серед передбачених анкетою варіантів опитувані визначили наступний пріоритет призначення популяризації: а)для поліпшення якості

навчальної роботи вчителів з учнями (11,0 балів); б)для підвищення ефективності професійної діяльності вихователів (10,9 балів); в)для надання дієвих психолого-педагогічних послуг населенню (10,7 балів); г)для покращення стосунків між людьми (10,25 балів); д)для кращого розуміння досягнень психологічної і педагогічної науки (10,2 бали); е)для розуміння клієнтами психотерапевтів, консультантів, педагогів (9,8 балів);

В додаток до запропонованих в анкеті опитувані надали власні розгорнуті варіанти відповідей на це питання, в яких вказували, що популяризація необхідна: Л.Т., 39 р.: «Для покращення родинних стосунків»; Ш.А., 51 р.: «Для оптимізації взаємодії дорослих з дітьми»; О. І., 51 р.: «Для покращення родинного виховання, зокрема у материнській школі»; С.Н., 51 рік: «Для кращого розуміння психологічного стану військових, членів їх родин і людей, що пережили агресію»; Л.Т., 39 р.; «Для ефективного виконання наукового дослідження, адже працюю над дисертацією на тему «Розвиток креативності» і вважаю популяризацію наукових психолого-педагогічних знань невід'ємною частиною мого дослідження»; О.К., 72 р.: «Для життєтворчості»; І.О., 53 р.: «Для порозуміння і взаємодії людей у мультикультурному світі»; Г.Ю., 50 р.: «Для підвищення ефективності професійної діяльності»; Н.О., 74 р.: «Для покращення праці державних посадовців; для допомоги людям під час війни, оскільки її потребують всі». М.В., 76 р.: «Для самопізнання»; В.О., 65 р.: «Для об'єктивного сприйняття дійсності»; П.Е., 56 р.: «Для підвищення якості обслуговування населення»;

5. Відповідаючи на п'яте питання: «Чи вдаєтеся Ви до методів популяризації з метою поліпшення якості викладання своєї навчальної дисципліни – вкажіть свій предмет викладання і запишіть, чому Ви це робите?» – піддослідні педагоги, психологи і викладачі зізналися, що 87,5% з них вдаються до методів популяризації психолого-педагогічних знань у своїй професійній діяльності, 10% не можуть відповісти на це питання і лише 2,5%, тобто один піддослідний з 39 відповів, що не вдається. У своїх коментарях до цього питання вони уточнюють обставини, умови, причини і методи популяризації, приміром: Д.О., 51 рік, вчитель української мови та літератури: «Використовую прийоми популяризації у процесі комунікації з учнями, при аналізі художніх творів (характеристика образів, визначення мотивів героїв, під час мотивування здобувачів освіти» тощо; Н.Т., 74 р., вчитель біології і здоров'я: «Крім пізнавального аспекту, доступні знання психології потрібні моїм учням для становлення власної особистості, успішного долання критичних періодів власного розвитку, формування емпатії, пошуку свого місця в світі»; Н.О., 74 р., викладач іспанської мови та техніки спеціального перекладу: «Для підвищення якості навчального процесу і подальшого використання цих знань у професійній діяльності

майбутніх фахівців»; Д.О., 33 р., викладач математики: «Для покращення рівня знань учнів»; вчителі П.Л., 65 р., І.Т., 65 р., М.О., 36 р.; М.К., 27 р., О.Т., 56 р., С.Н., 53 р.: «Для підвищення ефективності професійної діяльності»; К.М., 51 р., вчитель початкових класів: «Я популяризую свій досвід роботи для того, щоб мої колеги спробували ті методи, які я вдало застосовую на практиці»; Р.В., 47 р., викладач історії: «Для підвищення якості викладання та покращення якості знань учнів»; Ш.А., 51 р., психолог, кандидат психолог. наук: «Для кращого викладання і розуміння психології релігії студентами»; К.О., 72 р., доктор пед. наук, професор: «При викладанні методологічних основ освітніх явищ і праці»; Р.О., 54 р., кандидат психолог. наук: «Для більш якісного написання статей у журнали»; Г.О., 50 р., кандидат педагог. наук: «Психологія у професійній освіті потрібна для покращення якості освітнього процесу»; А.Н., 46 р.: доктор педаг. наук, професор: «З метою забезпечення міжкультурної комунікації».

6. Віджповідаючи на шосте питання анкети: «Які шляхи та засоби Ви вважаєте за доцільне використовувати в ході популяризації психолого-педагогічних знань, умінь, навичок», піддослідні вказали на шляхи та засоби, які доцільно використовувати в ході популяризації психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, а обробка даних дозволила розташувати їх у певному порядку, який не відповідає запропонованому в анкеті: а)уведення ілюстративності та наочності при викладанні матеріалу (11,1 бала); б)адаптація до потреб конкретних категорій споживачів наукової інформації (за віком, професією, громадянським та сімейним станом, тендером тощо) (11,0 балів); в)вироблення особливого стилю викладання з метою популяризації (10,4 бали); г)спрощення форми подання наукових знань (9,8 балів); д)зміна мови викладання (7,7 балів).

Опитувані запропонували і свої способи популяризації, наприклад:

С.Н., 51 р., біологія та здоров’я: «Застосування діяльнісного методу навчання»;

Д.О., 51 р., українська мова і література: «Зустрічі, лекції, вебінари для працівників підприємств, закладів освіти, організацій, лекторії для батьків, зокрема для майбутніх і молодих батьків»;

Н.Т., 74 р., біологія і здоров’є: «Прийнятні всі названі в анкеті шляхи і засоби, але при їх виборі слід чіткіше розуміти і формувати мотивацію використання нових досягнень науки»;

Н.О., 74 р., викладач іспанської мови та техніки спеціального перекладу: «Будь-які шляхи та засоби за вибором популяризатора»;

Л.Т., 39 р.,: «Спеціальні методи для дітей, які потерпають від родинної та військової агресії»;

Ш.А., 51 р., канд. психолог. наук: «Засоби мають відповідати аудиторії; зміна мови на українську; викладання доступною мовою; надавати конкретні приклади»;

К.О., 72 р., доктор педагог. наук, проф.: «Використання різновидів мистецтва»;

М.В., 76 р., канд. психолог. наук, професор: «Власний приклад; творчість та інсайти»;

О.І., 51 р., доктор педагог. наук, професор: «Дотримання класичних дидактичних принципів науковості, доступності, зв'язку із життям, емоційності тощо»;

В.О., 65 р., доктор педагог. наук, професор: «Через формування сенсу життя в учасників освітнього процесу»;

П.Е., 56 р., доктор психолог. наук, професор: «Через наближення закладу освіти до проблем сьогодення».

7-8 запитання: «Чи вважаєте Ви важливим розрізняти наукову психологію і педагогіку та народну, життєву психологію і педагогіку?», «Чи є актуальним симбіоз, синтез, взаємодія наукової психології і педагогіки з народною, життєвою психологією і педагогікою?». В цілому більшість опитаних в цих двох пунктах (72,5 %) згодні з тим, що взаємозв'язок між науковою психологією і педагогікою та народною, життєвою існує, адже вони не відділені одна від одною непереборною прірвою і між ними має існувати певний перехід. Більш того, вказані види психології та педагогіки мають утворювати симбіоз та синтез (92,5 %). Лише один піддослідний (2,5 %%) відповів на восьме питання, що між науковою та народною психологією і педагогікою лише «певною мірою можливий взаємозв'язок, а не симбіоз».

9.Усереднення відповідей на дев'яте питання анкети: «Які літературні жанри найбільше підходять для популяризації психолого-педагогічних знань» дозволило встановити пріоритетність літературних жанрів, які найбільше підходять для популяризації психолого-педагогічних знань і яка виглядає наступним чином: науково-популярний жанр (10,2 бали), публіцистика (10 балів), дитяча література (9,7 балів), художня проза (9,1 бал), філософський жанр (9 балів), казка (8,9 балів), історичний жанр (8,6 балів), театральний жанр (8,5 балів), поезія (8,3 бали), фантастика (8,2 бали), фольклор (7,8 балів)), есеїстка (7,4 бали), щоденниковий жанр (7,3 бали), мемуаристика (6,7 балів), епічний жанр (6,6 балів).

До цього питання піддослідні подали наступні коментарі:

Н.Т., 74 роки: «Жанри залежать від аудиторії, до якої науковець прагне донести свої досягнення; універсальними вважаю фольклор, поезію, художню прозу та науково-популярний жанр»; Л.Т., 39 р.: «Потрібний підручник по популяризації»;

М.В., 76 р.: «Будь-які жанри»; Ш.А., 51 р.: «Інтерв'ю, відеозапис»; О.І., 51 р.: «Юмористичний жанр, психовірші»; П.Н., 54 р.: «Притчі»; В.О., 65 р.: «Комп'ютерний жанр»; В.Р., 76 р.: «Словниковий, довідковий, енциклопедичний жанр».

10.Останній пункт анкети передбачав постановку піддослідними власних запитань: «Сформулюйте своє запитання і дайте відповідь на нього, якщо Ви вважаєте, що опитувальник має бути доповненим ним», серед яких виявилися наступні: П.Е., 56 р.: «Що перешкоджає популяризації психолого-педагогічних знань? Бюрократизм, корупція, низький рівень свідомості людей?»; С.Н., 51 р.: «Чи потрібно психологічно підтримувати і як військових, членів їх родин, і людей, що були під окупацією?»; Л.Т., 39 р.: «Чи потрібна психологічна підтримка дітям і підліткам, які потерпають від родинної або військової агресії?»; М.В., 76 р.: «Чи потрібний в школі потужний курс практичної психології з елементами популяризації?.

Галина Татаурова-Осика

2.4. Психологічна готовність педагогічних працівників до професійної самоактуалізації за вимогами часу

2.4.1. Дослідження особливостей самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

З метою реалізації поставленої мети та виконання конкретизованих завдань дослідження, присвяченого аналізу особливостей процесів самоактуалізації та самореалізації педагогів у період збройного конфлікту, було обґрунтовано доцільність використання комплексу психодіагностичних, емпіричних та математико-статистичних методів, що забезпечують об'єктивність і надійність отриманих результатів. Підбір методів дослідження зумовлювався характером досліджуваного явища, специфікою дослідницької вибірки та необхідністю виявлення зв’язків між психоемоційними, особистісними та професійними аспектами самоактуалізації і самореалізації вчителів у складних умовах воєнного часу.

На емпіричному рівні було застосовано опитування у формі анкетування, що включало як закриті (із фіксованими варіантами відповідей), так і відкриті запитання, з метою збирання кількісних та якісних даних. Відкриті запитання виявилися надзвичайно важливими для отримання глибшої інформації про суб’єктивний досвід респондентів, що дозволило виявити унікальні особистісні стратегії адаптації, пошуку сенсу та реалізації професійної діяльності в умовах соціальної нестабільності. Анкета, розроблена спеціально для цього дослідження (Додаток А), забезпечила систематизоване виявлення ключових факторів, що впливають на рівень самореалізації та самоактуалізації в умовах війни.

Для вивчення рівня осмисленості життя як психологічної основи професійної самореалізації особистості була застосована методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій», яка є адаптованим варіантом «Purpose-in-Life Test» (PIL), розробленого Д. Крамбо. Згаданий інструмент дозволяє оцінити п’ять ключових показників: наявність життєвої мети, задоволеність процесом життя, досягнення результатів, внутрішній локус-контроль (Я як суб'єкт власного життя), та зовнішній локус-контроль (відчуття залежності від зовнішніх обставин) (таблиця 2.4.1). Кожен показник оцінюється у межах від 1 до 7 балів, а загальний результат може коливатись у діапазоні від 20 до 140 балів. Цей метод, окрім кількісної оцінки, також надає можливість виявити смислові установки особистості, що визначають ступінь її психологічної зрілості, орієнтацію на самореалізацію та готовність до особистісного розвитку в екстремальних умовах.

Таблиця 2.4.1

Структура тесту смисложиттєвих орієнтацій (PIL)

Субшкала	Зміст
Мета	Визначення довгострокових цілей у житті
Процес	Задоволення від життя як процесу
Результат	Відчуття досягнення, самореалізації
Локус "Я"	Віра у власний контроль над життєвими подіями
Локус життя	Відчуття залежності від обставин

Психологічний конструкт самоактуалізації було вивчено на основі змістового аналізу відповідей на спеціально розроблені запитання анкети, які дозволяли оцінити рівень реалізації потенціалу особистості через професійну діяльність. Самоактуалізація розглядалася як рушійна сила професійного розвитку, що відображає глибину мотивації педагога, його прагнення до розвитку компетентностей, творчої самореалізації, а також внутрішню потребу бути корисним суспільству, особливо в умовах соціально-політичної нестабільності та небезпеки.

У рамках математико-статистичного аналізу було застосовано як кількісні, так і якісні методи обробки результатів. Кількісний аналіз проводився шляхом обчислення частот, середніх значень, рангових оцінок. З метою виявлення статистично значущих відмінностей між віковими категоріями (рання, середня, пізня дорослість) було використано непараметричний U-критерій Манна-Уітні, що забезпечив можливість порівняння результатів за відносно невеликої вибірки (n = 32) та при відсутності нормального розподілу даних.

Таблиця 2.4.2

Загальна характеристика вибірки респондентів

Вікова категорія	Кількість учасників
25–30 років	9
31–45 років	12
46–55 років	11
Загалом	32

U-критерій Манна-Уітні виявився ефективним інструментом для співставлення середніх рангових значень між групами з різним рівнем осмисленості життя та самоактуалізації. Зокрема, він дав змогу ідентифікувати відмінності у рівнях професійної самореалізації між представниками з високими, середніми та низькими показниками життєвої осмисленості. Порівняльний аналіз засвідчив, що респонденти з високим рівнем осмисленості демонстрували більшу

цілеспрямованість, суб’єктність у професійній діяльності, гнучкість адаптаційних механізмів, а також здатність до конструктивного подолання викликів, спричинених воєнною реальністю.

Отже, отримані емпіричні результати дають змогу не лише проілюструвати зв’язок між самоактуалізацією, життєвими смислами та професійною реалізацією особистості, а й окреслити практичні напрями психологічної підтримки вчителів у кризових умовах. Комплексне застосування кількох методів дозволило досягти високого рівня достовірності та репрезентативності даних, а включення відкритих запитань в анкету – зібрати індивідуальні переживання педагогів як носіїв суб'єктивного бачення ролі та місії вчителя у час війни. Таким чином, підбір методів дослідження у даній роботі забезпечив можливість здійснення цілісного аналізу психологічних детермінант самореалізації вчителя у період суспільної нестабільності.

У підпункті було здійснено всебічний аналіз емпіричних даних з метою виявлення статистично значущих закономірностей між рівнем осмисленості життя та суб’єктивно оціненим рівнем професійної самореалізації вчителів, які функціонують у надзвичайних соціальних і психологічних умовах, зумовлених воєнним конфліктом. Первинною метою статистичної обробки отриманих результатів було встановлення наявності або відсутності достовірних кореляційних зв’язків між конструктами осмисленості життя та професійної самореалізації як ключовими проявами процесу самоактуалізації в педагогічному середовищі. Для досягнення цього завдання використовувався стандартизований психодіагностичний інструментарій — Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), який дозволяє кількісно оцінити рівень осмисленості буття індивіда за шкалою від 1 до 7 балів по кожному з 20 запропонованих тверджень, що в сукупності формують загальний інтегральний показник. Усі респонденти (N=32), які погодилися взяти участь в емпіричному етапі дослідження, заповнили дану методику у межах анонімного тестування. Отримані значення були переведені у сумарний показник осмисленості життя, що представлено у Таблиці 2.4.3 «Індивідуальні підсумкові бали за Тестом смисложиттєвих орієнтацій»:

Таблиця 2.4.3

Індивідуальні підсумкові бали за Тестом смисложиттєвих орієнтацій

Рес пон ден т	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Заг аль ний
1	6	6	5	6	5	6	5	5	6	6	5	6	6	6	6	5	2	6	6	5	111
2	1	6	6	6	7	4	4	2	6	4	2	4	6	7	6	4	7	4	6	6	98
3	6	7	6	7	5	6	1	7	6	7	7	5	7	7	7	2	1	6	7	7	114
4	4	4	5	6	2	4	4	2	4	4	4	4	7	7	7	4	4	4	7	5	92
5	6	7	6	7	7	7	4	6	5	5	6	4	6	6	7	5	5	6	6	7	118
6	5	1	7	6	1	6	6	5	6	3	1	6	7	7	7	6	5	6	7	2	100
7	6	2	7	7	6	7	6	7	7	4	2	1	7	1	7	6	7	1	7	7	105

8	2	2	2	5	2	1	2	1	4	2	2	2	2	6	2	1	1	3	3	2	41
9	5	7	6	7	7	7	6	6	6	6	6	4	6	7	7	6	5	5	4	6	119
10	6	7	6	7	1	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7	6	6	6	7	7	128
11	4	2	2	1	4	5	3	1	6	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	2	45
12	4	7	7	7	4	1	7	6	7	7	6	1	7	7	7	7	7	7	7	7	121
13	3	7	7	7	7	1	3	6	7	7	1	2	7	7	7	7	6	6	7	7	132
14	7	7	6	7	7	7	6	5	7	7	4	6	7	7	7	7	7	7	7	7	96
15	3	7	3	6	4	2	5	2	5	5	5	3	7	7	6	2	6	6	6	6	106
16	6	7	6	6	3	6	4	5	5	7	5	1	7	6	6	4	7	5	5	5	114
17	6	4	7	7	7	4	4	6	7	7	4	1	6	7	7	7	4	7	6	6	92
18	5	2	7	6	5	7	1	3	6	6	1	1	7	7	6	2	3	5	6	6	96
19	6	6	5	6	5	6	5	5	6	6	5	6	7	6	6	5	6	6	6	5	115
20	5	2	6	6	5	7	1	3	6	6	1	1	7	7	6	6	5	5	6	6	105
21	6	7	4	6	6	2	6	7	7	7	7	3	7	7	6	2	6	6	7	6	94
22	6	5	4	5	5	3	3	3	6	5	3	3	6	6	6	6	6	6	5	6	118
23	4	4	6	6	2	7	4	4	4	6	2	3	4	6	6	4	6	6	6	4	66
24	6	7	7	6	6	1	6	7	7	7	6	1	6	7	7	6	6	6	7	6	115
25	4	5	2	1	4	5	3	1	6	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	2	118
26	6	1	7	7	4	2	6	5	6	7	6	4	7	7	6	7	7	7	7	6	82
27	6	2	6	7	4	4	7	6	7	6	6	6	6	7	6	6	4	6	6	6	84
28	3	6	6	5	3	7	2	3	4	6	1	1	7	6	1	2	2	1	1	5	110
29	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	118
30	7	7	7	7	7	1	1	1	7	7	1	7	7	7	7	1	7	7	7	7	121
31	6	7	6	7	7	4	6	6	6	6	4	1	7	7	7	6	6	6	6	7	124
32	4	1	7	7	7	1	7	7	7	7	7	7	7	7	3	7	7	7	7	7	91

Паралельно, кожному учаснику дослідження було запропоновано здійснити самооцінку власного рівня професійної самореалізації у межах 10-бальної шкали, де 1 бал означав повну незадоволеність власною реалізованістю у професійній діяльності, а 10 — максимально можливу реалізацію потенціалу у педагогічному контексті. Узагальнені результати були занесені до Таблиці 2.4.4 «Рівень професійної самореалізації за суб’єктивною оцінкою»:

Таблиця 2.4.4

Рівень професійної самореалізації за шкалою від 1 до 10

Респондент	професійної самореалізації (максимальний 10)
1	7
2	9
3	7
4	5
5	7
6	9
7	9
8	4
9	8

10	7
11	3
12	4
13	10
14	6
15	7
16	7
17	7
18	7
19	7
20	7
21	6
22	10
23	6
24	7
25	7
26	6
27	1
28	6
29	8
30	8
31	8
32	5

З метою формалізації подальшого аналізу було здійснено кластеризацію респондентів на дві групи відповідно до отриманого сумарного показника осмисленості життя:

- група 1 (високий рівень осмисленості): респонденти з підсумковим балом понад 100 (n=17);

- група 2 (середній та низький рівень осмисленості): респонденти з балами менше або дорівнює 100 (n=15).

Розподіл респондентів за групами представлено в таблиці 2.4.5:

Таблиця 2.4.5

Групування респондентів за рівнем осмисленості життя

Група 1. Респондент №	Показник осмисленості	Група 2. Респондент №	Показник осмисленості
1	111	2	98
3	114	4	92
5	118	8	41
6	100	11	45
7	105	14	96
9	119	17	92
10	128	18	96
12	121	21	94
13	132	23	66

15	106	26	82
16	114	27	84
19	115	32	91
20	105		
22	118		
24	115		
25	118		
28	110		
29	118		
30	121		
31	124		

Аналіз отриманих емпіричних даних дав змогу виявити чітку тенденцію: респонденти, які демонструють високий рівень осмисленості життя, у середньому оцінюють власну професійну самореалізацію значно вище, аніж ті, що належать до групи з нижчим рівнем життєвих смислів. Така кореляція є індикатором взаємозв'язку між екзистенційною визначеністю та здатністю до ефективної реалізації себе у професійній сфері, особливо у кризових умовах воєнного періоду.

Для статистичного підтвердження наявності зв'язку між змінними було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона. Отримане значення $r = 0,73$ ($p < 0,01$) свідчить про наявність сильного позитивного зв'язку між рівнем осмисленості життя та рівнем професійної самореалізації. Це дозволяє інтерпретувати виявлену закономірність як підтвердження того, що процеси формування глибинних особистісних смислів позитивно корелюють із рівнем активності суб'єкта у сфері реалізації власного потенціалу, навіть за наявності зовнішніх деструктивних факторів (стрес, нестабільність, небезпека).

Отже, проведене дослідження на емпіричному рівні підтверджує, що в умовах воєнного конфлікту здатність до підтримання високого рівня осмисленості буття є важливим фактором, що забезпечує суб'єкту можливість не лише зберігати стійкість у професійній діяльності, а й досягати внутрішньої задоволеності, відчуття ефективності та гармонійної самореалізації. Отже, процеси самоактуалізації та самореалізації педагогів у таких умовах є нерозривно пов'язаними із структурою їхніх життєвих орієнтацій. За результатами аналізу можна зробити висновок, що вчителі, які мають чітко сформовану життєву мету, смислові опори, внутрішню мотивацію та когнітивно-психологічну інтегрованість життєвих смислів, демонструють не лише вищі показники самореалізації, а й стійкість до професійного вигорання, стресостійкість і здатність до адаптивного функціонування в умовах соціальних ризиків.

2.4.2. Опитування вчителів про досвід професійної самоактуалізації та самореалізації у воєнний період

У межах емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей професійної самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період, було проведено анкетне опитування, метою якого стало з'ясування суб'єктивного досвіду педагогів щодо реалізації свого професійного потенціалу в умовах соціально-політичної нестабільності та воєнного стану. Анкета, розроблена спеціально для цієї мети (Додаток Б), містила 23 запитання, з яких 15 були закритого типу з варіантами відповідей, а 8 — відкритого, що дозволяло респондентам розгорнуто висловити власну думку.

У дослідженні взяли участь 32 респонденти — педагогічні працівники різних освітніх закладів України, віком від 25 до 55 років, що дало змогу охопити всіх вчителів: молодих (21–35 років), досвідчених (36–41 рік) та дуже досвідчених (42–55 років). Зокрема, найбільше учасників становили молоді представники— 62,5 %, що свідчить про актуальність вивчення саме цієї вікової групи у контексті формування професійної ідентичності в умовах війни. Частка респондентів середнього і старшого віку була однаковою — по 18,8 %.

Сфера діяльності педагогів, які взяли участь в опитуванні, обмежувалася освітнім сектором, проте досвід їхньої професійної реалізації охоплював різні напрями, зокрема загальноосвітні навчальні заклади, заклади дошкільної освіти, спеціалізовані та інклюзивні освітні установи. За тривалістю професійного стажу в обраній освітній сфері, результати виявилися такими: менше 1 року — 6,2 %, від 1 до 5 років — 50 %, від 6 до 10 років — 28,1 %, від 11 до 15 років — 3,1 %, понад 15 років — 12,5 %. Ці показники дають змогу говорити про домінування досвіду до 10 років, що може пояснюватися як віковим складом вибірки, так і високим рівнем професійної мобільності в умовах війни.

Особливу увагу було приділено питанню визначення ролі професійної діяльності в житті вчителя. Таблиця 2.4.6 демонструє, яке місце займає професія у життєвих пріоритетах педагогів у різні періоди дорослості:

Таблиця 2.4.6

Місце професійної діяльності за рівнем важливості у житті вчителів залежно від вікового етапу

Період	Перше місце	Друге місце (після сім'ї)	Третє місце	Останнє місце
21–35 років	21,9 %	18,75 %	3,1 %	3,1 %
36–41 рік	12,5 %	9,3 %	—	—
42–55 років	6,2 %	—	—	3,1 %

Як видно, незалежно від віку, професія займає чільне місце в житті респондентів, найчастіше посідаючи першу або другу позицію після сім'ї, що свідчить про високий рівень внутрішньої професійної мотивації. Показники визначення професійного покликання також виявилися показовими: лише 6,3 % педагогів заявили, що усвідомили своє професійне покликання в дитинстві, тоді як 40 % — у підлітковому віці, 37,5 % — у дорослому віці, а 15,6 % — лише впродовж останніх років. Це засвідчує, що у воєнний час переоцінка цінностей і життєвих орієнтацій набуває актуальності.

У питанні загальної задоволеності професійною самореалізацією було запропоновано шкалу оцінювання від 1 до 10 балів. Результати наведено в Таблиці 2.4.7

Таблиця 2.4.7

Рівень загальної задоволеності професійною діяльністю (у %) за віковими групами

Вік	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21–35 років	3,1	—	—	12,5	—	3,1	21,9	12,5	6,2	6,2
36–41 рік	—	—	—	—	—	—	9,3	3,1	3,1	3,1
42–55 років	—	—	—	—	15,6	3,1	6,2	3,1	—	3,1

Результати показують, що найвищу оцінку (7–10 балів) найчастіше давали респонденти середнього віку, а молоді педагоги демонстрували розподіл оцінок від найнижчих до високих. Це може свідчити про нестабільність професійної самоідентичності у молодших педагогів в умовах війни.

Низький рівень задоволеності професійною самореалізацією респонденти найчастіше пояснювали невідповідністю між обсягом і складністю роботи та рівнем фінансової винагороди. У таблиці 2.4.8 наведено оцінювання рівня задоволеності матеріальним забезпеченням.

Таблиця 2.4.8

Рівень задоволеності матеріальною винагородою у професійній діяльності (у %)

Бал	%
1	3,1
2	3,1
3	3,3
4	—
5	31,3
6	5,6

Бал	%
7	3,1
8	28,1
9	3,1
10	6,2

Іншим важливим аспектом емпіричного дослідження стало з’ясування професійної мобільності педагогів. Так, 93,7 % опитаних змінювали сферу професійної діяльності принаймні один раз у житті, тоді як 6,3 % зберігали сталу професійну траєкторію. Кількість змін професійної сфери коливалася від одного до п’яти разів. Основними причинами змін стали: недостатнє фінансове забезпечення — 25 %, вплив воєнних подій — 15,6 %, вимушений переїзд — 12,5 %, пошук себе — 37,5 %, професійне вигорання — 6,2 %. Лише 3,1 % респондентів зазначили, що не змінювали професійну сферу жодного разу.

Щодо чинників, які спонукають до професійної самореалізації в умовах війни, були виявлені такі домінантні мотиви: почуття внутрішнього покликання — 56,2 %, рівень фінансової винагороди — 40,6 %, бажання розвиватися — 40,6 %, прагнення до соціального статусу — 28,1 %, виконання обов’язку (особливо для військовослужбовців у сфері освіти) — 6,2 %, гнучкий графік — 3,1 %, досягнення мрій — 3,1 %. Невелика частка (6,2 %) відповіла, що не мають внутрішньої мотивації і виконують свою діяльність за інерцією.

Отже, результати анкетного опитування дозволяють стверджувати, що вчителі, незважаючи на складні умови воєнного часу, демонструють високий рівень прагнення до професійної самореалізації, що проявляється як у бажанні залишатися в професії, так і у пошуку нових форм та способів її реалізації, з огляду на зовнішні виклики та внутрішні переконання.

Підсумковий теоретичний аналіз особливостей самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період дало змогу отримати комплексне уявлення про зміст, динаміку, психологічні та професійні аспекти даних процесів в умовах кризового суспільного контексту. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про суттєвий вплив стресогенних факторів війни на внутрішні механізми мотиваційної сфери особистості педагогів, а також продемонстрували адаптаційний потенціал освітян як активних суб’єктів професійного самоздійснення.

На першому етапі роботи було обґрунтовано доцільність використання комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення рівнів самоактуалізації (тест самоактуалізації САТ), професійної самореалізації (опитувальник професійної самореалізації), а також включено авторське

анкетування з метою глибшого вивчення суб'єктивного досвіду вчителів. Обрані методики дозволили дослідити як індивідуальні особливості особистісного розвитку педагогів, так і вплив зовнішніх соціально-політичних обставин на їхню професійну життєдіяльність.

Було виявлено, що у більшості респондентів зберігається високий рівень особистісної орієнтації на розвиток, самопізнання та творчість, незважаючи на зовнішні обмеження, що виникли у зв'язку з воєнними діями. Вчителі продемонстрували здатність до переосмислення професійних цінностей, гнучке пристосування до нових умов праці, зокрема до дистанційного навчання, волонтерської діяльності, психологічної підтримки учнів. Також було виявлено зростання значущості таких параметрів самоактуалізації, як «ціннісні орієнтації», «саморозуміння» і «позитивне мислення», що свідчить про активацію внутрішніх резервів особистості у період загальнонаціональної нестабільності.

Окрему цінність становить якісний аналіз відповідей учасників опитування, де було окреслено основні тенденції в усвідомленні вчителями власної ролі в освітньому процесі в умовах війни. Респонденти наголошували на необхідності психологічної стійкості, моральної відповідальності та емоційної зрілості, що, на їхню думку, стало запорукою збереження професійної ідентичності. У відповідях чітко простежувалася ідея трансформації педагогічної місії: від традиційного носія знань – до активного агента підтримки, стабільності та гуманітарної допомоги. Було зафіксовано прагнення вчителів до самореалізації не лише у межах класичної педагогічної функції, але й у ширшому соціальному контексті, зокрема – в умовах переміщення, евакуації, роботи з внутрішньо переміщеними дітьми тощо.

Отже, проведене дослідження дозволило дійти висновку, що професійна самоактуалізація і самореалізація вчителів у воєнний період відбувається в умовах високого рівня невизначеності, проте при цьому вона має динамічний характер і засвідчує адаптивність, креативність та глибоку внутрішню мотивацію педагогів. Особистість вчителя в умовах війни виступає як суб'єкт постійного рефлексивного пошуку нових смислів у професії, водночас реалізуючи свою місію на перетині освітніх, гуманітарних і психологічних функцій. Дослідження також підтвердило, що ключовими чинниками успішної самореалізації є підтримка з боку професійного середовища, доступ до психологічних ресурсів, розвиток емоційного інтелекту, збереження життєвих цінностей і переконань, а також наявність позитивної установки на майбутнє. Отримані результати можуть бути використані при розробці програм психолого-педагогічної підтримки освітян, зокрема в межах післявоєнної реабілітації та розвитку освітнього середовища.

Оксана Радзімовська

2.5. Аналіз результатів дослідження стану професійного вигорання педагогічних працівників

В умовах існуючої в країні ситуації (війна в країні, різноманітність форм навчання), стан вчителів є надзвичайно важливим для виконання їх посадових обов'язків, а саме ефективності їх виконання

Феномен вигорання досліджується з кінця XX століття і його дослідження залишається актуальним, оскільки і до цього часу повністю позбутися цього феномену не вдається через ті чи інші чинники.

Авторкою перших валідних та надійних методик психодіагностики феномену вигорання (burnout) стала C. Maslach. У 1976 р. вона розробила діагностичний опитувальник Burnout Inventory (MBI), спрямований на вимірювання трьох компонентів вигорання: емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистих досягнень.

Протягом дослідження феномену вигорання, перелік психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження його складових розширився: «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.Бойко дозволяє виявити 20 симптомів синдрому «вигорання»; методика «Визначення психічного вигорання» О. Рукавішнікова, що використовується для діагностики прояву синдрому вигорання на трьох рівнях: міжособистісному, особистісному та мотиваційному; методика: «Оцінка власного потенціалу «вигорання» Дж. Гібсона (дозволяє виміряти компоненти вигорання, такі як деперсоналізація, особиста задоволеність та емоційне виснаження), «Синдром «вигорання» в професіях системи «людина-людина» Г.С. Нікіфорова, методика «Дослідження синдрому вигорання» Дж.Грінберга» та ін..

З початком повномасштабної війни, зросло навантаження на вчителів. З 25 листопада по 22 грудня 2022 року GoGlobal фундація провела опитування серед вчителів, директорів та заступників директорів українських шкіл. Професійне вигорання та потреба у професійній допомозі освітянам були показниками дослідження «Освітній фронт. Вплив війни на освітян». Виявлено, що 82% персоналу навчальних закладів впевнені, що можуть працювати з учнями, які мають виражений стрес чи психологічні проблеми. Однак, респонденти акцентують увагу та висловлюють потребу на необхідності проведення для них психологічних тренінгів.

За результатами опитування, освітяни перебувають у стресі: 80% опитаних вказували на зростання завантаженості, а 54% відчували зазначили, що перебувають в стані професійного вигорання та вказали, що мають потребу у

психологічній допомозі. Серед першочергових потреб, 46% вчителів визначили необхідність психолого-методичної підтримки викладачів, а саме, проведення у їх навчальному закладі психологічної підтримки для учасників освітнього процесу у поєднанні із навчанням за тематикою «Як діяти в екстремальних ситуаціях» (46%), «Як опановувати власний стрес» (37%) і як допомагати дітям у різних складних ситуаціях (37%). Подальший розподіл був таким: задоволення матеріальних (22%), технічних (17%), методичних (8%) потреб вчителів.

За результатами опитування Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», представленими на фейсбук сторінці освітнього омбудсмена, кожен третій викладач має ознаки прихованого вигорання, що, на думку керівників дослідження є ознакою впливу війни на їх психологічний стан. Причинами, передусім є страх за життя своє та близьких людей, втома, робота в складних умовах. Внаслідок, у працівників, виникає стрес, а за результатами опитування тільки 35% викладачів зазначили, що можуть самостійно впоратися із стресом.

Викладачі ЗВО виконують близько 50 функціональних обов'язків: науковця, дослідника, викладача, методиста, куратора, вихователя, консультанта, популяризатора тощо.

Олена Зеленська під час заходу «Університети в екосистемі «Ти як?» презентувала і інші результати опитування, в яких зазначалося, що 16% викладачів мають ознаки вигорання, які виявляються через емоційну відстороненість, цинічність, розчарування; 18% – схильні до уникання робочих завдань, прокрастинації, втрати мотивації. Психологічна служба в закладах освіті є важливою ланкою здійснення психологічної допомоги через організацію (розгортання) молодіжних центрів, коворкінгів, психологічних воркшопів, проведення занять з арт-терапії тощо.

Психологічний стан вчителів погіршився з початку повномасштабної війни. За даними опитування, проведеного ГО "Смарт освіта" у партнерстві з Фондом "Демократичні ініціативи" імені Ілька Кучеріва, 78% вчителів помітили у себе посилення негативних емоцій (страх, тривога, сум, гнів), 40% – дратівливість, 31% – низьку мотивацію до роботи, 28% – низький рівень зосередженості, 23% – вразливість до критики. Хочуть покращити свої навички надання психологічної допомоги, як собі, так і учням 70% респондентів.

Пригнічений стан негативно впливає на здатність вчителів проводити уроки. Багато вчителів бажають мати адаптовані програми та матеріали для проведення дистанційного навчання, оскільки підготовка до таких уроків (підбір завдань, відео, презентацій тощо) та їх проведення приводять до більшої втоми та виснаження.

В матеріалах, представлених Tsybuliak, N., Suchikova, Y., Shevchenko, L. et al., автори ставили на меті дослідити вплив повномасштабної війни на психічне здоров'я українських викладачів та виявити соціально-демографічні показники, що найбільше впливають на появу в них синдрому професійного вигорання. У дослідженні, що мало дві хвилі (липень 2022 р. та січень 2023 р.).

Автори виявили, що протягом півроку між хвилями опитування виявлено суттєві зміни. Так , зросла частка осіб з високим рівнем емоційного виснаження (у чоловіків з 33,3% до 48,39%, у жінок – з 58,95% до 61,42%). Збільшилися показника і за рівнем деперсоналізації (у чоловіків з 15,79% до 29,03%, у жінок – з 17,29% до 26,40%).

Аналіз зв'язків між предикаторами вигорання з методики дослідження (емоційне виснаження, деперсоналізація, особисті досягнення) та віком, науковим ступенем, посадою, поточним місцем навчання в університеті та зміною постійного місця проживання з початку повномасштабної війни.

Виявлено статистично значущу різницю у чоловіків між: емоційним виснаженням, деперсоналізацією та віком під час першої хвилі дослідження; між змінною «академічна позиція» та «деперсоналізація» (друга хвиля).

У жінок статистично значущу різницю виявлено також між незалежною змінною «академічна позиція» та «особисті досягнення» (перша хвиля) та «емоційним виснаженням» (друга хвиля); незалежної змінної «поточне місцезнаходження університету» та «емоційне виснаження», «деперсоналізація» (перша хвиля), «особисті досягнення» (перша, друга хвиля); незалежної змінної «зміна постійного місця проживання» та «особисті досягнення» (друга хвиля). Таким чином, дослідження показало велике емоційне виснаження в респондентів, пов'язане з наявним під час війни емоційним навантаженням. Жінки під час перебування в стресі спілкуються з іншими людьми, а чоловіки схильні інтерналізувати .

Визначено також, що викладання в умовах повномасштабної війни, яка змінює підходи та практики викладання та навчання, є викликом для викладачів-чоловіків будь-якого віку, яким важко адаптуватися до нових реалій.

Тривалі стресові ситуації, пов'язані з війною, що триває, та постійні зміни професійних умов призводять до значної динаміки деперсоналізації серед викладачів обох статей. За результатами особливо вразливими до негативних впливів виявилися жінки – викладачки, які протягом усього року війни відчували більшу емоційну втому та відчуженість від роботи. Водночас дослідження показують, що тривалість війни більш суттєво впливає на емоційне виснаження викладачів чоловічої статі. Також встановлено, що тривалість повномасштабної

війни впливає на динаміку деперсоналізації. У випадку з викладачами чоловічої статі такі фактори, як вік і наукова посада, стають менш значущими для деперсоналізації. Проте для жінок переміщення університету та міграційні процеси виявилися вагомими факторами, що впливають на сприйняття ефективності та досягнень у професійній діяльності.

Представлені у наукових статтях результати показують також, що понад половина українських освітян борються з депресією та емоційним виснаженням.

Наукові дослідження, що аналізують вплив повномасштабної війни на психічне здоров'я українських викладачів, показали, що вигорання серед цієї групи зросло через війну. Викладачі-жінки виявилися особливо вразливими до негативних наслідків, відчуваючи більше емоційне виснаження та відчуження від своєї роботи протягом усього року війни. Водночас дослідження показують, що тривалість війни, зміни у викладанні та навчанні більш суттєво впливає на емоційне виснаження викладачів-чоловіків, оскільки їм важче адаптуватися до нових реалій. Також було виявлено, що тривалість повномасштабної війни впливає на динаміку деперсоналізації і у жінок, і у чоловіків. У випадку викладачів-чоловіків такі фактори, як вік та академічна посада, стають менш значущими для деперсоналізації. Однак для жінок процеси переїзду до університету та міграції виявилися значними факторами, що впливають на їхнє сприйняття ефективності та досягнень у професійній діяльності.

В процесі нашого дослідження було проведено опитування за методикою «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Водоп’янової) у закладах середньої, вищої освіти та центрів освіти дорослих з міст Харків, Київ, Кропивницький, Дніпро, а також Київської області. Серед респондентів переважали жінки - 90,3%, 9,7% становили чоловіки віком від 19 до 74 років.

За опитуванням вчителів шкіл, було отримано такі результати:

За шкалою «емоційне виснаження»: високий рівень мали – 25,7%, середній – 51,5%, низький – 22,8%.

Деперсоналізація: високий рівень – 11,4%, середній – 31,4%, низький – 57,1%.

Редукція особистісних досягнень: високий рівень – 31,4%, середній – 48,6%, низький – 20%.

За шкалою «емоційне виснаження» високий рівень мали 25,7%, середній – 51,5%, низький – 22,8% вчителів.

За шкалою «деперсоналізація» високий рівень – 11,4%, середній – 31,4%, низький – 57,1%.

За шкалою «редукція особистісних досягнень»: високий рівень – 31,4%, середній – 48,6%, низький – 20%.

З усієї групи респондентів, у 59,4% виявлено високий рівень за різними шкалами професійного вигорання: зокрема, найбільше за показником «редукція професійних обов'язків» – у 29,7%, емоційне виснаження – 18,9%, деперсоналізація – у 10,8%.

Таким чином, майже третина опитаних має проблему у самооціночному компоненті професійного вигорання, що знаходить відображення у невдоволенні собою, зниженні відчуття компетентності в своїй роботі, зменшенні цінності своєї діяльності, негативному самосприйнятті в професійній сфері. Причиною виникнення даної проблеми є неможливість впоратися із вимогами на роботі, відсутність соціальної підтримки та можливості професійного зростання.

П'ята частина опитаних має високі показники за шкалою «емоційне виснаження» (базовий компонент професійного вигорання), і відчувають стан спустошення, нестачі енергії для виконання повсякденних обов'язків, а також власну малоефективність. Причиною емоційного виснаження є, передусім, тривалий стрес на роботі та/або в особистому житті.

В групі опитаних є незначна частина вчителів, які мають високий рівень за шкалою деперсоналізація (належить до міжособистісного компоненту вигорання) та проявляється у негативній, цинічній, надмірно відстороненій реакції в процесі спілкування з іншими людьми. Причиною появи деперсоналізації є передусім підвищена залежність від оточення, негативізм. Вона також може виникати у відповідь на емоційне виснаження і бути, насамперед, захисною реакцією організму, певним своєрідним емоційним буфером. Якщо не працювати і не коригувати поведінкові та реактивні прояви за цією шкалою, існує ризик переходу деперсоналізації в дегуманізацію.

Останнім часом в світі відбувається багато змін, що призводять до зростання в представників людської спільноти невизначеності, стресів в тих чи інших сферах життя.

Пропонуємо ознайомитися з результатами дослідження за авторською анкетою «Ставлення до глобальних світових змін», яке було проведене серед вчителів київських шкіл віком від 21 до 66 років. З них 73,3% – жінки, а 26,7% – чоловіки.

Перше питання було спрямоване на визначення ступеня адаптованості вчителів до різних видів глобальних світових змін. Даючи відповідь респонденти використовували шкалу (1 – зовсім не готовий до змін .. 10 – повністю адаптований до змін).

Майже всі вибори від 1 до 10 балів були представлені у результатах, однак 40% опитаних оцінили свій рівень адаптації до змін на 5 балів. В цілому, за

середніми показниками групи (6 б.), можемо оцінити рівень адаптованості опитаних до світових змін як середній.

Наступне питання передбачало ранжування світових змін за показником кращої або гіршої адаптації до них (легше –1 бал, важче – 8 балів). Найлегше опитані вчителі адаптуються до *культуральних змін* (а саме до євроінтеграції з традиціями й цінностями американської та європейської культур (середній бал = 2,7). Друге місце посіли *біологічні зміни* (нові хвороби, епідемії, пандемії та обмежувальні заходи) та *технічні зміни* (технічна революція, впровадження штучного інтелекту, роботизація та діджіталізація різних сфер праці), відповідно, по 3,7 б. Далі з невеликим відривом одна від одної ідуть *демографічні й міграційні зміни* (зниження рівня народжуваності, старіння населення, неконтрольована міграція; середній бал = 4,2), *екологічні зміни* (кліматичні аномалії, урагани, посухи, танення льодовиків, повені, забруднення водойм, ґрунтів, повітря; 4,4 б.), *геополітичні зміни* (криза міжнародних відносин, глобалізація та перерозподіл світової економіки; 4,5 балів). Найважче, відповідно до результатів опитування, люди адаптуються до *глобальних економічних змін* (а саме, зростання економічної нерівності, кризи середнього класу, гуманітарних криз, зменшення соціальних виплат; середній бал = 6,1) та *соціальних світових змін* (зростання соціальної нерівності, загострення проблем між владою і суспільством, громадянські конфлікти, війни; 6,6 балів).

Оскільки темою наших наукових досліджень була тема професійного вигорання в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, респондентам було запропоновано визначитися, які саме із зазначених глобальних світових змін мають найбільший вплив на їх емоційний стан, професійну самореалізацію та виникнення синдрому професійного вигорання. В цілому, були отримані результати, подібні до попередніх (табл.1).

Соціальні та економічні зміни найбільше впливають на всі із зазначених показників. *Технічні світові* зміни впливають також і на професійну самореалізацію вчителів. Передусім, на нашу думку, це пов’язано із змінами, що відбуваються в системі освіти. Епідемія COVID-19, війна обумовили перехід на дистанційну або змішану форму навчання. До вчителів все більше висуваються вимоги активно входити в систему цифровізації освіти, перероблювати навчально-методичні матеріали під цифровий формат.

На наступне питання, представлене в анкеті: *«Що Ви можете запропонувати щодо покращення адаптації сучасної людини до глобальних світових змін?»,* було отримано такі відповіді: «краще пізнати світ»; «берегти світ стабільним»; «знаходити більше інформації»; «покращення захисту населення

владою, яку обрав народ»; «влада має дбати про свій народ, тоді будь яка адаптація до змін буде проходити краще»; «збільшення соціальних виплат, зарплат»; «вчасно звертатися до фахівців»; «розвивати стресостійкість та вміння абстрагуватися»; «дбати про ментальне здоров'я».

Таблиця 1

Показник	***Екологічні***	***Біологічні***	***Демографічні та***	***Соціальні***	***Економічні***	***Технічні***	***Геополітичн***	***Культуральн***
емоційний стан	*0*	0	*30*	***90***	***60***	*0*	*30*	*0*
професійну самореалізацію	*0*	*0*	*30*	***60***	***60***	*40*	*0*	*10*
виникнення синдрому професійного вигорання	*0*	*0*	*20*	***90***	***80***	*10*	*10*	*10*

Таким чином, у відповідях, можна визначити декілька напрямів та суб'єктів, які на думку респондентів можуть допомогти адаптуватися до глобальних світових змін: влада (як помічник людини) і сама людина (яка бере на себе відповідальність за оточуючий світ та своє ментальне здоров'я).

Для покращення адаптації сучасної людини до глобальних світових змін (економічних, екологічних, технологічних, соціокультурних), доцільно застосовувати комплексний підхід. Також респонденти запропонували декілька ключових напрямів: розвиток гнучкості мислення та емоційного інтелекту; безперервне навчання; цифрова трансформація особистості; зміцнення психічного здоров'я та резилієнтності; екологічна свідомість та соціальна відповідальність; міжкультурна комунікація та глобальне мислення.

Отримані результати підкреслюють необхідність подальших досліджень впливу війни на вигорання викладачів, а також розробки та впровадження відповідних стратегій та втручань підтримки. Вигорання може негативно впливати на продуктивність праці викладачів та психічне здоров'я, що зрештою впливає на якість освіти. Тому вкрай важливо мінімізувати цей вплив через зміни в роботі сфери освіти, впровадження тренінгів з профілактики професійного вигорання, резільєнтності.

Тривожна тенденція рівня вигорання, виявлена серед українських академічних працівників, підкреслює необхідність оперативних дій як на

національному, так і на інституційному рівнях для покращення психічного здоров'я академічних працівників. Це має вирішальне значення для збереження людського капіталу у сфері вищої освіти під час війни та для післявоєнного відновлення. Подальші дослідження також можуть допомогти визначити фактори, що збільшують або зменшують ризик вигорання за цих умов, що дозволить розробити більш цілеспрямовані та ефективні втручання.

Література.

1. https://goglobal.com.ua/post/goglobal-prezentuvaly-rezultaty-doslidzhennya-osvitnij-front-vplyv-vijny-na-osvityan а також https://life.pravda.com.ua/society/2023/01/27/252570/, а також https://eo.gov.ua/mayzhe-kozhen-tretiy-vykladach-maie-oznaky-prykhovanoho-vyhorannia /2025/04/03/)].
2. https://www.facebook.com/Education.Ombudsman/posts/%EF%B8%8F%D0%/1182048053715521/
3. https://life.pravda.com.ua/society/78-uchiteliv-vidchuvayut-posilennya-negativnih-emociy-z-pochatkom-velikoji-viyni-opituvannya-300506/.
4. Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V. & Golub, T. Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educ. Philos. Theory* https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714 (2022).
5. Tsybuliak, N., Suchikova, Y., Shevchenko, L. et al. Burnout dynamic among Ukrainian academic staff during the war. Scientific Reports Nature Sci Rep 13, 17975 (2023). https://doi.org/10.1038/s41598-023-45229-6.
6. Verma, R., Balhara, Y. P. & Gupta, C. S. Gender differences in stress response: Role of developmental and biological determinants. Ind. Psychiatry J. **20**, 4–10. https://doi.org/10.4103/0972-6748.98407 (2011).

Оксана Іванова

2.6. Дослідження особливостей розвитку резильєнтності педагогічних працівників (психологів і педагогів) в умовах війни

Резильєнтність — здатність людини підтримувати або відновлювати оптимальне функціонування після дії стресових подій — є центральною умовою психологічної й професійної стійкості педагогів. Дослідження рівня розвитку резильєнтності дозволяє виявити ресурси, уразливі місця й визначити напрями психологічної підтримки фахівців освітньої сфери.

Гіпотезою дослідження особливостей розвитку резильєнтності педагогічних працівників в умовах війни була наступна: рівень розвитку резильєнтності у практичних психологів є вищим, ніж у педагогів**,** оскільки професійна діяльність психологів пов'язана з розвиненими навичками саморегуляції, рефлексії, опанування емоцій і використання ефективних стратегій подолання стресу; очікується, що педагоги демонструватимуть вищі показники соціально-екологічної резильєнтності (через тіснішу взаємодію з колективом і дітьми), але нижчі — у сфері емоційної регуляції.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція самоефективності А. Бандури (1977, 1997); теорія «звичайного дива» резильєнтності А. Мастен (2001, 2014); модель гнучкої адаптації Дж. Бонанно (2004, 2022); соціально-екологічний підхід М. Унгара (2011, 2021); принципи психосоціальної підтримки С. Гобфолла (2007); сучасні українські підходи до вивчення резильєнтності (О. Кокун, Л. Карамушка, О. Бондарчук, Г. та О. Мешко).

Дослідження ґрунтується на системному, діяльнісному та гуманістичному підходах, що розглядають резильєнтність як динамічний процес взаємодії особистісних і середовищних чинників.

Обробка емпіричних результатів здійснювалася з використанням методів описової статистики**:** розрахунок середніх значень, відсоткових показників, стандартних відхилень та коефіцієнтів варіації. Для порівняння результатів між групами педагогів і практичних психологів застосовувався порівняльний аналіз середніх показників за основними індексами резильєнтності. Результати подано у вигляді узагальнених таблиць і діаграм, що відображають рівні розвитку резильєнтності.

На основі представленої у підрозділі 1.5 психологічної моделі розвитку резильєнтності педагогічних працівників що поєднує індивідуальні, професійні, інституційні ресурси та психологічні механізми стійкості, було розроблено та апробовано авторську діагностичну методику — **Опитувальник рівня розвитку**

резильєнтності педагогічних і психологічних працівників (ОРР-Пед/Псих).

Структура опитувальника забезпечує його змістову та конструктну валідність, оскільки всі твердження безпосередньо відображають ключові компоненти та механізми, визначені у моделі.

Методика поєднує кількісний і якісний підходи до вивчення внутрішніх і зовнішніх чинників стійкості, ґрунтується на сучасних наукових підходах до розуміння психологічної резильєнтності та адаптивних механізмів фахівців у кризових умовах. Вона призначена для емпіричного вимірювання структурних компонентів і механізмів резильєнтності, визначення інтегрального рівня розвитку резильєнтності, а також виявлення чинників, що зумовлюють психологічне благополуччя педагогічного персоналу.

Використання авторської методики «Опитувальник рівня розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників (ОРР-Пед/Псих)» забезпечує цілісне вимірювання ключових структурних компонентів і механізмів розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників. Її результати дозволяють не лише визначити поточний рівень стійкості фахівців, а й виокремити найбільш уразливі зони, що потребують психологічної підтримки або цілеспрямованого розвитку. Таким чином, методика виступає інструментом діагностики та моніторингу ефективності психолого-педагогічних програм, спрямованих на зміцнення резильєнтності освітнього персоналу в умовах воєнного та післявоєнного періоду.

Таблиця 1. Опис методики (для програми і методики експерименту)

Мета застосування	Основні показники	Короткий опис
Визначення рівня розвитку резильєнтності педагогів і практичних психологів, оцінка ресурсних компонентів і психологічних механізмів стійкості в умовах війни.	A1 – індивідуальні ресурси, A2 – професійні ресурси, A3 – інституційні умови, B1–B3 – механізми резильєнтності, ІІР – інтегральний індекс, НС – навантаження стресорами.	Методика включає 36 тверджень із 5-бальною шкалою оцінювання. Дає змогу визначити рівень розвитку кожного компоненту моделі та загальний індекс резильєнтності. Може застосовуватися у дослідженнях, психологічному супроводі та програмах підвищення кваліфікації педагогів.

Отримані результати стануть основою для аналізу рівнів резильєнтності педагогічних працівників та визначення напрямів подальшого розвитку програм психологічної підтримки.

На етапі констатувального експерименту методика **використовувалася для первинної діагностики** рівня розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників.

Інтерпретація результатів констатувального етапу експерименту.

Проведення констатувального етапу дослідження з використанням опитувальника ОРР-Пед/Псих дає змогу виявити актуальний стан розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників у різних освітніх контекстах. Більшість респондентів продемонструвало середній або достатній рівень компонентної резильєнтності (за індексом КІР-3), водночас у частини учасників можуть були виявлені знижені показники механізмових підсистем (МІР-3), що вказує на потребу у розвитку навичок емоційної регуляції, когнітивної переоцінки та пошуку соціальної підтримки.

Отримані результати дозволяють сформувати узагальнений профіль психологічної стійкості освітян, виокремити типові поєднання ресурсів і уразливих компонентів, а також визначити групи підвищеного ризику емоційного виснаження. Ця інформація є емпіричною основою для планування формувального етапу експерименту — розробки й апробації психолого-педагогічних програм розвитку резильєнтності педагогічного персоналу, спрямованих на відновлення професійної ефективності, підвищення рівня саморегуляції й зниження впливу контекстуальних стресорів.

У цілому результати констатувального етапу забезпечать наукове підґрунтя для подальшої побудови моделі психолого-педагогічного супроводу освітян у воєнний і післявоєнний період, що відповідає сучасним вимогам сталого розвитку системи освіти України.

Використання результатів дослідження. Отримані результати дослідження можуть бути використані в діяльності закладів освіти, центрів професійного розвитку педагогічних працівників, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження можуть бути інтегровані в програми підвищення кваліфікації, тренінги з емоційної регуляції, кризового консультування, профілактики професійного вигорання. Крім того, отримані дані мають наукове й практичне значення для розроблення моделей психологічного супроводу освітніх колективів у кризових і післякризових умовах, а також для формування політик підтримки персоналу в закладах освіти. У перспективі результати можуть стати

базою для створення регіональних програм розвитку резильєнтності педагогів, адаптованих до умов конкретних територіальних громад, що сприятиме підвищенню стійкості освітнього середовища України загалом.

Опитувальник складається з низки тверджень, що охоплюють основні компоненти й механізми резильєнтності та дозволяють оцінити рівень адаптації, відновлення й психологічної стійкості педагогів і практичних психологів у сучасних кризових умовах.

Методика придатна для застосування у наукових дослідженнях, у системі післядипломної освіти, центрах професійного розвитку педагогів, психологічних службах і програмах профілактики емоційного вигорання. Її результати забезпечують наукове підґрунтя для розроблення і впровадження програм розвитку резильєнтності, формування психологічної культури стійкості та збереження психічного здоров'я педагогічного персоналу України.

Нами було проведено констатувальний експеримент, спрямований на емпіричне визначення рівня розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників у кризових умовах війни.

У дослідженні брали участь представники двох професійних груп — практичні психологи та педагогічні працівники закладів освіти. Вибірка є співмірною за складом: практичні психологи становили близько 45% респондентів, а педагогічні працівники — близько 55%. Такий розподіл дозволив здійснити порівняльний аналіз рівнів розвитку резильєнтності в обох професійних групах.

Основною метою цього етапу було з'ясувати фактичний стан розвитку структурних компонентів резильєнтності (індивідуальних, професійних, інституційних ресурсів) та психологічних механізмів (когнітивно-мотиваційного, емоційно-регуляційного, соціально-екологічного), а також виявити групи респондентів із підвищеним ризиком емоційного виснаження.

Отримані дані стали емпіричною основою для подальшого аналізу профілів стійкості педагогів і психологів та обґрунтування напрямів розвитку програм психологічної підтримки освітян.

Результати констатувального експерименту. Для аналізу результатів дослідження було здійснено розрахунок середніх значень за кожним індексом резильєнтності:

- **КІР-З** — компонентний індекс (індивідуальні, професійні, інституційні ресурси),
- **МІР-З** — індекс механізмів (когнітивно-мотиваційний, емоційно-регуляційний, соціально-екологічний),

- **ІІР** — інтегральний індекс резильєнтності,
- **НС** — показник навантаження стресорами.

1. Загальна характеристика результатів

У середньому за вибіркою рівень розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників перебуває в межах **достатнього рівня** (ІІР = 3.6), що свідчить про наявність сформованих базових навичок саморегуляції, професійної взаємопідтримки та певного рівня інституційної стабільності.

2. Порівняльний аналіз

Порівняння середніх показників двох груп респондентів засвідчило певні відмінності:

- у групі **практичних психологів** середній інтегральний рівень резильєнтності є **вищим (ІІР = 3.8)**, ніж у групі **педагогів (ІІР = 3.4)**;
- психологи демонструють більш розвинені **емоційно-регуляційні та соціально-екологічні механізми**, що пояснюється їхньою професійною підготовкою у сфері допомоги іншим;
- педагоги, натомість, мають нижчі показники за шкалами **інституційних ресурсів** та **емоційної саморегуляції**, що вказує на потребу в системнішій підтримці.

3. Аналіз ризику

Використання **Risk-індикатора** (НС ≥ 4.0 і ІІР ≤ 3.2) дозволило виокремити групу респондентів із підвищеним ризиком емоційного виснаження - **приблизно 18% вибірки**. Ці респонденти характеризуються високим рівнем навантаження стресорами та низькою самоефективністю, що потребує додаткових інтервенцій (супервізії, інтервізії, психоосвіти).

Таблиця 2. Порівняльні результати рівнів розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників в умовах війни

Індекси резильєнтності	Дуже високий рівень (%)	Достатній рівень (%)	Прикордонний рівень (%)	Низький рівень (%)	Середнє значення (x̄)
	Психологи / Педагоги	Психологи / Педагоги	Психологи / Педагоги	Психологи / Педагоги	Психологи / Педагоги
КІР-3 (ресурси)	18 / 12	52 / 46	22 / 32	8 / 10	3.7 / 3.4
МІР-3 (механізми)	24 / 16	54 / 50	18 / 26	4 / 8	3.8 / 3.5
ІІР (інтегральний індекс)	20 / 14	56 / 48	18 / 28	6 / 10	3.8 / 3.4
НС (навантаження стресорами)	—	32 / 28	38 / 42	30 / 30	3.6 / 3.7

Примітка до таблиці

1. Перша цифра в кожній клітинці відображає результати **практичних психологів**, друга — **педагогічних працівників**.

2. Розподіл рівнів подано у **відсотках від загальної кількості респондентів** у кожній групі.
3. **Середнє значення (x)** — це середній бал за п’ятибальною шкалою, який відображає загальну тенденцію розвитку відповідного компоненту резильєнтності.
4. Як видно з таблиці, більшість респондентів обох груп демонструють достатній рівень розвитку резильєнтності, проте у психологів частіше спостерігаються високі показники за механізмами саморегуляції та взаємопідтримки, тоді як у педагогів — вищий рівень навантаження стресорами та більша варіативність результатів.

Як показано на рисунку 2.4.1, середні показники резильєнтності педагогічних і психологічних працівників перебувають у межах достатнього рівня розвитку, що свідчить про наявність сформованих базових адаптаційних механізмів. У практичних психологів спостерігаються дещо вищі значення за всіма ключовими індексами:

• компонентним індексом резильєнтності (КІР-3), який відображає рівень розвитку індивідуальних, професійних та інституційних ресурсів;

• індексом механізмів резильєнтності (МІР-3), що характеризує сформованість когнітивно-мотиваційних, емоційно-регуляційних і соціально-екологічних процесів;

• інтегральним індексом резильєнтності (ІІР), який узагальнює загальний рівень стійкості особистості.

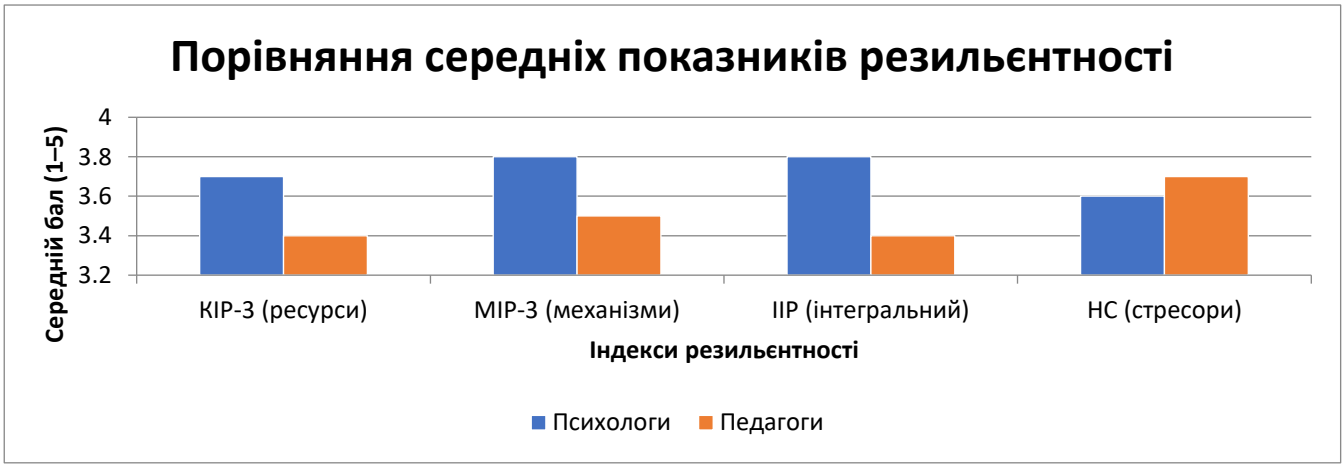


Рис. 2.4.1. Порівняння середніх показників резильєнтності педагогічних і психологічних працівників

Такі відмінності можна пояснити професійною специфікою діяльності психологів, що передбачає розвиток саморефлексії, емоційної регуляції та навичок подолання стресу. У педагогічних працівників відносно нижчі показники за механізмами емоційної стабільності та когнітивної гнучкості, що відображає

вплив підвищеного робочого навантаження, обмежених ресурсів і контекстуальних стресорів освітнього середовища під час війни.

Рисунок 2.4.2 демонструє відсотковий розподіл рівнів розвитку резильєнтності серед респондентів обох груп. У більшості досліджуваних зафіксовано достатній рівень сформованості, що вказує на наявність ефективних особистісних і соціальних ресурсів відновлення. Водночас частка учасників із прикордонним і низьким рівнем залишається суттєвою, що свідчить про потребу у впровадженні системних програм психологічної підтримки педагогічних працівників. Для практичних психологів характерна більша частка осіб із високим рівнем резильєнтності, тоді як серед педагогів переважають респонденти з помірними або зниженими показниками стійкості.

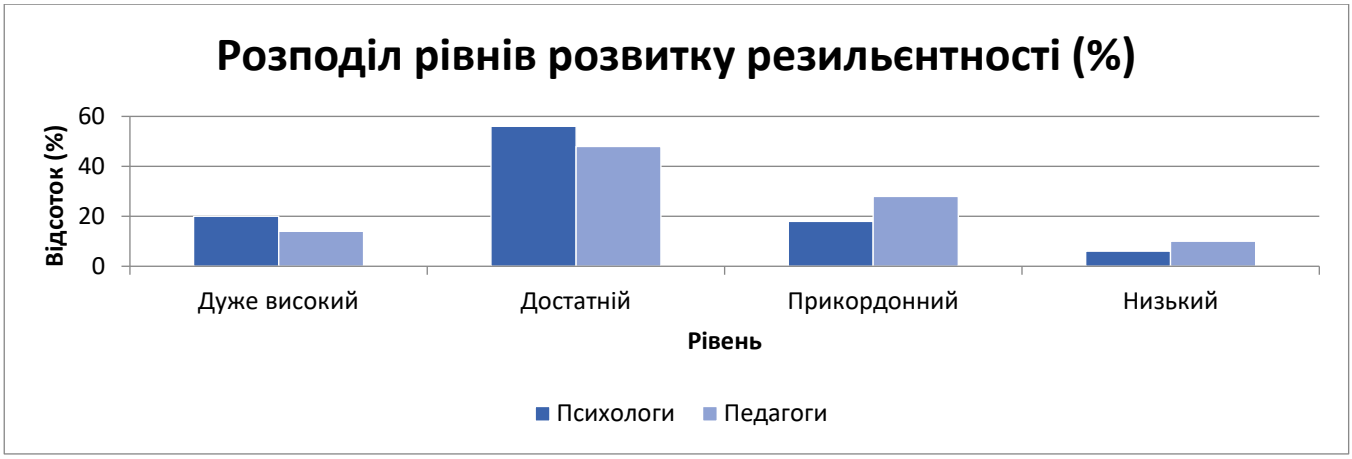


Рис. 2.4.2. Розподіл рівнів розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників (%).

Узагальнюючи результати емпіричного етапу, можна стверджувати, що показники резильєнтності педагогічних і психологічних працівників загалом відображають достатній рівень сформованості адаптаційних і регуляційних механізмів. Розподіл рівнів розвитку за компонентами моделі (індивідуальні, професійні, інституційні ресурси та контекстуальні стресори) демонструє збереження функціональної рівноваги між внутрішніми та зовнішніми чинниками. Практичні психологи характеризуються вищими середніми значеннями компонентного (КІР-3), механізмового (МІР-3) та інтегрального (ІІР) індексів, що підтверджує гіпотезу про більшу вираженість навичок саморегуляції та когнітивної гнучкості в цієї групи. У педагогічних працівників вищою виявилася роль соціально-екологічного механізму як ресурсу відновлення, однак нижчими — показники за емоційно-регуляційним і інституційним компонентами.

Отже, резильєнтність обох груп можна визначити як достатню, проте диференційовану за структурою і джерелами підтримки, що підкреслює потребу в цілеспрямованому розвитку професійної та організаційної стійкості педагогічних

працівників.

Аналіз результатів за компонентами індексів резильєнтності:

Як видно з рисунків 2.4.3–2.4.5.5, практичні психологи продемонстрували дещо вищі середні значення за всіма складовими компонентного, механізмового та інтегрального індексів резильєнтності.

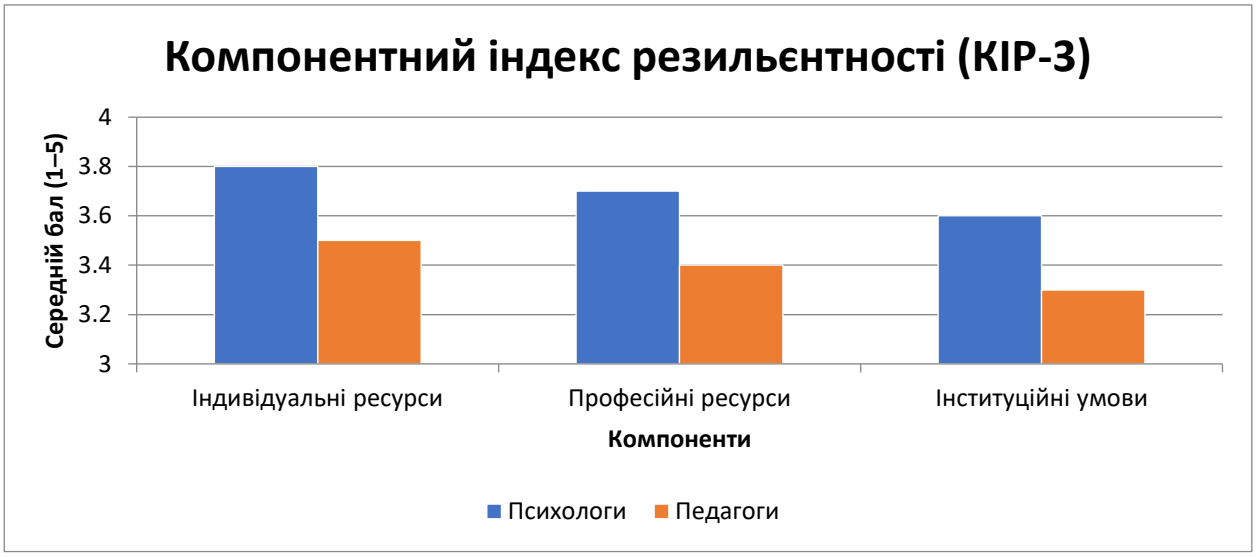


Рис. 2.4.3. Середні показники компонентного індексу резильєнтності (КІР-3) у педагогічних і психологічних працівників

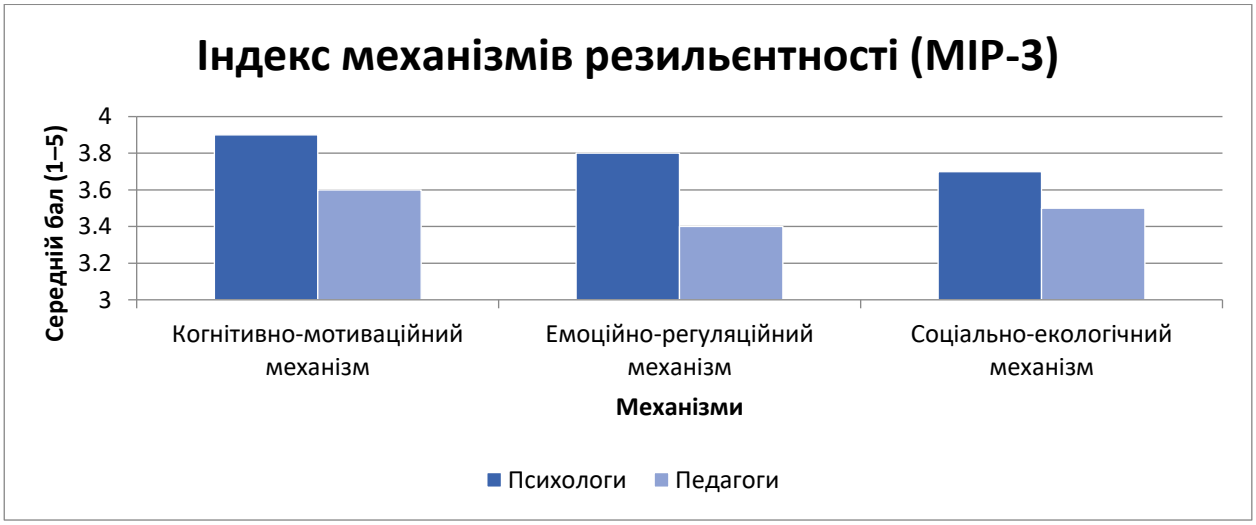


Рис. 2.4.4. Середні показники індексу механізмів резильєнтності (МІР-3) у педагогічних і психологічних працівників

За компонентним індексом резильєнтності (КІР-3), що охоплює індивідуальні ресурси (самоефективність, когнітивна гнучкість, емоційна стабільність), професійні ресурси (супервізії, взаємопідтримка, професійна рефлексія) та інституційні умови (організаційна стабільність, наявність політик підтримки, доступ до психологічних послуг), практичні психологи мають вищі показники у всіх трьох підкомпонентах. Це свідчить про їхню кращу підготовленість до

роботи з психоемоційними навантаженнями та використання ресурсів професійного середовища.

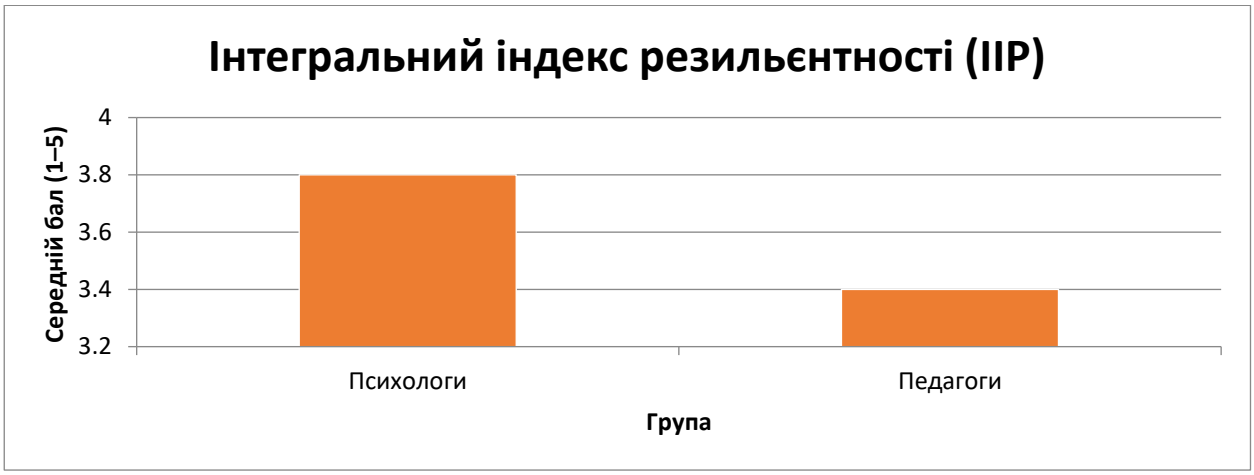


Рис. 2.4.5. Інтегральний індекс резильєнтності (IIP) педагогічних і психологічних працівників.

За **індексом механізмів резильєнтності (MIP-3)** вищими у психологів виявилися:

- *когнітивно-мотиваційний механізм* (переосмислення подій, установка на розвиток, цілеспрямованість);
- *емоційно-регуляційний механізм* (усвідомлення та регуляція емоцій, навички самозаспокоєння, майндфулнес-практики);
- *соціально-екологічний механізм* (здатність отримувати й надавати підтримку, взаємодія у професійній спільноті, відчуття належності).

Педагоги, натомість, демонструють дещо нижчі середні значення, особливо за емоційно-регуляційним компонентом, що може бути пов’язано з тривалим впливом контекстуальних стресорів — повітряних тривог, перевантаження, браку стабільності й ресурсів освітніх закладів.

Найнижчі середні значення обох груп зафіксовано за *інституційними ресурсами*, що вказує на потребу у вдосконаленні організаційної політики безпеки, створенні зон відновлення та впровадженні системних програм підтримки психічного здоров’я в освіті.

Інтегральний індекс резильєнтності (IIP) узагальнює всі результати й показує, що рівень стійкості практичних психологів (3.8) є вищим порівняно з педагогічними працівниками (3.4). Водночас обидві групи загалом перебувають у межах *достатнього рівня розвитку резильєнтності*, що засвідчує наявність базових механізмів саморегуляції, мотивації та взаємної підтримки, але водночас — потребу в посиленні інституційної та колективної складових стійкості.

Отримані результати підтверджують гіпотезу про наявність відмінностей у рівнях розвитку резильєнтності між професійними групами та підкреслюють

необхідність розвитку навичок саморегуляції, стрес-менеджменту й колегіальної підтримки в освітніх колективах.

Проведене емпіричне дослідження підтвердило, що резильєнтність педагогічних і психологічних працівників має багаторівневу структуру, у якій взаємодіють індивідуальні, професійні, інституційні та контекстуальні чинники. Отримані результати свідчать, що більшість респондентів демонструють **достатній рівень розвитку резильєнтності**, що забезпечує їхню адаптацію та відновлення психічної рівноваги в умовах воєнного середовища. Порівняльний аналіз показав, що **практичні психологи** мають вищі середні значення за компонентним (КІР-3), механізмовим (МІР-3) та інтегральним (ІІР) індексами резильєнтності, що відображає більш розвинені навички саморегуляції, когнітивної гнучкості та використання професійної підтримки. **Педагогічні працівники**, своєю чергою, частіше спираються на соціально-екологічні механізми взаємодопомоги, але демонструють нижчі показники за емоційно-регуляційним і інституційним компонентами, що пов’язано з вищим рівнем стресових навантажень і нестачею організаційних ресурсів.

Отримані дані дозволяють розглядати резильєнтність педагогів і психологів не лише як індивідуальну якість, а як інтегральну характеристику професійного функціонування, що забезпечується поєднанням особистісних, колективних і системних ресурсів. З огляду на це, розвиток професійної стійкості потребує впровадження комплексних програм психологічного супроводу, супервізій, тренінгів саморегуляції та вдосконалення інституційних політик підтримки персоналу освіти.

Таким чином, результати емпіричного дослідження не лише підтверджують гіпотезу про вищий рівень резильєнтності у практичних психологів, але й окреслюють напрями для подальших формувальних і профілактичних заходів, спрямованих на зміцнення стійкості й розвиток резильєнтності освітянської спільноти в умовах війни та відновлення країни.

Висновки:

Резильєнтність педагогічних працівників визначається як здатність особистості підтримувати психічну рівновагу, професійну ефективність і конструктивну активність у складних умовах життєдіяльності, зокрема в умовах війни.

Розвиток резильєнтності відбувається як динамічний процес, що забезпечується взаємодією індивідуальних ресурсів (самоефективність, когнітивна гнучкість, емоційна регуляція), професійних і соціальних чинників (групи професійної взаємопідтримки, супервізії, професійна рефлексія) та

інституційних умов (психологічна підтримка персоналу, безпечне середовище, управлінська культура).

На основі аналізу міжнародних і вітчизняних підходів побудовано психологічну модель розвитку резильєнтності педагогічних працівників, у якій виокремлено чотири структурні компоненти (індивідуальні, професійні, інституційні ресурси, контекстуальні стресори) і три механізми функціонування (когнітивно-мотиваційний, емоційно-регуляційний, соціально-екологічний).

Розроблено та апробовано опитувальник рівня розвитку резильєнтності педагогічних і психологічних працівників (ОРР-Пед/Псих), який дозволяє кількісно та якісно оцінювати зазначені компоненти й механізми, а також інтегральний рівень стійкості.

Емпіричні результати підтверджують, що практичні психологи мають вищий інтегральний рівень резильєнтності (ІІР) порівняно з педагогами, що пояснюється їхньою підготовкою у сфері саморегуляції, психогігієни та професійної підтримки.

Отримані результати доводять потребу в розвитку інституційної резильєнтності освітніх організацій, що включає створення політик психологічного благополуччя, організацію супервізій, навчання керівників основам кризового менеджменту й формування культур безпеки та взаємопідтримки.

Запровадження системних програм розвитку резильєнтності сприятиме збереженню професійного потенціалу педагогічних кадрів, підвищенню їхнього психічного благополуччя й сталому функціонуванню освітнього середовища в умовах воєнних і післявоєнних викликів.

Алла Шевенко

2.7. Доцільність введення посади кар'єрного радника: результати опитування педагогічних працівників

Інститут кар'єрних радників, це напрям забезпечення закладів освіти спеціалістами з профорієнтації. Ми поділяємо ініціативу Нової української школи щодо оновлення та осучаснення профорієнтаційних послуг для здобувачів освіти. Введення посади радника з профорієнтації/кар'єрного радника значно покращить процес професійного самовизначення здобувачів освіти, учні зможуть за допомогою фахівця з профорієнтації систематично та свідомо приділяти увагу вибору свого професійного майбутнього. Разом зі спеціалістом, здобувачі освіти зможуть якісно вибудовувати траєкторію розвитку, обирати професійні сфери для самовдосконалення та самореалізації, працювати над сильними сторонами власної особистості, що будуть ресурсними у майбутній професійній діяльності, підбирати заклади освіти для подальшого фахового навчання тощо.

Постало завдання на проведення опитування педагогічних працівників та виявлення їх думки щодо можливостей здійснення профорієнтаційної роботи в закладах освіти, готовності педагогічних працівників до забезпечення повного спектру профорієнтаційних послуг.

Співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України організовано опитування вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів, заступників директора з виховної роботи та представників науково-освітньої галузі щодо доцільності введення посади кар'єрного радника у закладах освіти. Опитування було анонімним, кожна відповідь враховувалася та аналізувалася з позиції доцільності посади радника з профорієнтації у закладі освіти.

Було створено гугл анкету, яка містить десять запитань, відповіді на які представлено нижче. На перше питання анкети «Хто виконує та долучається додатково до профорієнтаційної роботи у Вашому закладі?» подано наступні варіанти для відповіді: заступник директора з виховної роботи; класні керівники, куратори; вчителі-предметники/викладачі; практичний психолог, соціальний педагог, працівники центрів зайнятості, представники закладів вищої, професійної (професійно-технічної) освіти; представники підприємств, організацій, фірм (потенційні роботодавці); батьки; інше. З представлених варіантів можна було обрати декілька, у відповідності до того, хто саме долучається до надання профорієнтаційних послуг здобувачам освіти у закладі.

Відповіді на перше запитання анкети розподілилися наступним чином: найбільшу кількість виборів отримала позиція «Практичний психолог», ми маємо показник 92% і це досить передбачуваний результат. Логічно, бо саме практичний психолог закладу освіти проводить консультативну роботу зі здобувачами освіти, зокрема займається і профконсультуванням. Забезпечення профорієнтаційної складової у роботі практичного психолога закладу освіти визначається Положенням про психологічну службу у системі освіти України.

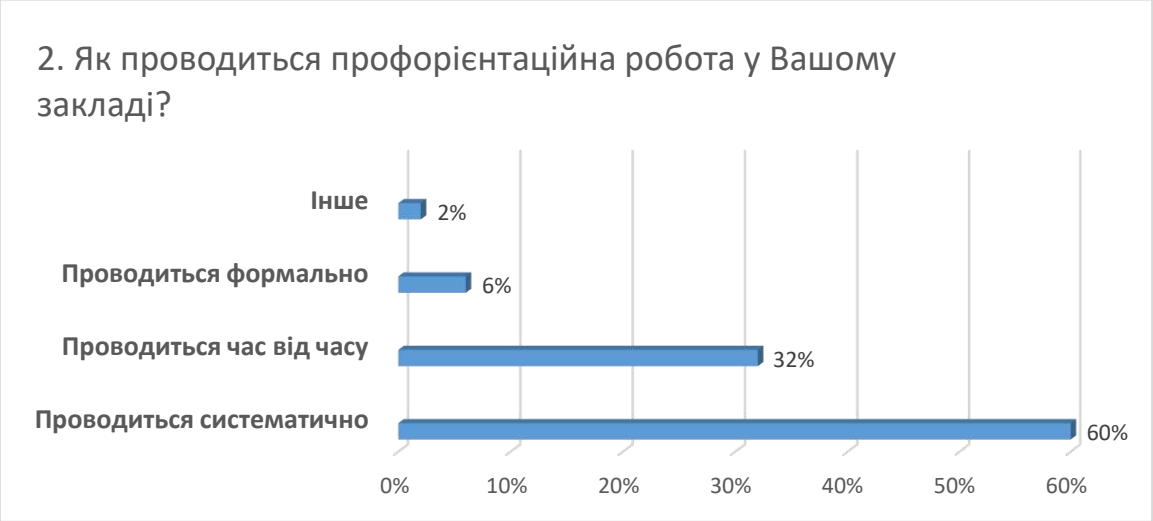
У результатах опитування зазначено, що 59% профорієнтаційну діяльність здійснює соціальний педагог. Майже однакову кількість відсотків набрали класні керівники/куратори – 54% та заступник директора з виховної роботи – 53%. Вчителі-предметники набрали 32%, що є подібним до показників задіяності у проведенні профорієнтації представників закладів вищої, професійної (професійно-технічної) освіти та представників центру зайнятості – 29%. Розподіл результатів опитування педагогічних працівників щодо їх задіяності у наданні профорієнтаційних послуг подано у вигляді гістограми (мал. 1).

Мал.1. Розподіл відповідей на питання анкети «Хто виконує та долучається додатково до профорієнтаційної роботи у Вашому закладі?»

Друге питання анкети стосувалося того, як проводиться профорієнтаційна робота у навчальному закладі. Потрібно було вибрати лише один варіант відповіді із представлених, або зазначити свій. Можливі варіанти відповідей були сформульовані наступним чином: проводиться систематично і охоплює всі види

профорієнтаційної роботи; проводиться час від часу; проводиться формально; інший варіант відповіді.

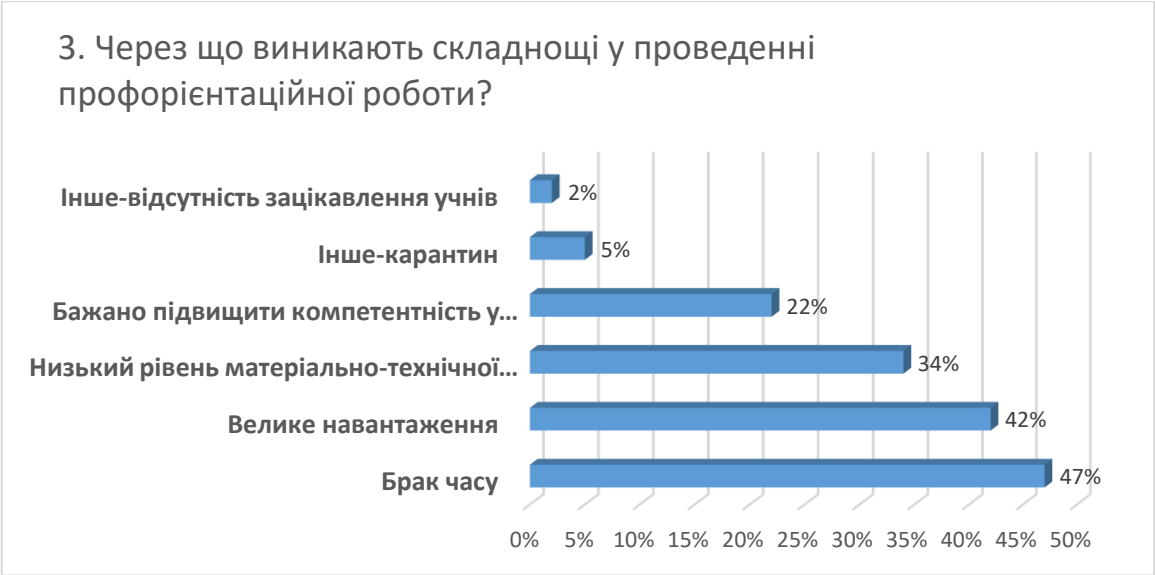
Найбільша кількість виборів припала на позицію «Проводиться систематично і охоплює всі види профорієнтаційної роботи», а також «Проводиться час від часу». Про проведення систематичної роботи зазначено у 60% відповідей, 32% респондентів наголосили на тому, що здійснюють її час від часу, 6% обрали варіант відповіді, що свідчить про формальне проведення профорієнтації у закладі освіти. Були інші варіанти відповідей, на кшталт тієї, що практичний психолог працює за профорієнтаційним планом, який є у його навантаженні. Показники опитування представлені нижче (мал. 2).



Мал. 2. Розподіл відповідей на питання анкети «Як проводиться у Вашому закладі профорієнтаційна робота?»

Дуже цікавими є відповіді респондентів, які ми отримали на третє питання анкети «Через що виникають труднощі у проведенні профорієнтаційної роботи?». Серед запропонованих варіантів відповідей були наступні: брак часу; велике навантаження; низький рівень матеріально-технічної бази; недостатньо висока компетентність у питанні надання профорієнтаційних послуг здобувачам освіти; інше.

Відповіді розділилися наступним чином: на першому місті серед труднощів, що виникають у процесі здійснення профорієнтаціїної роботи є брак часу – 47%; велике навантаження – 42%; низький рівень матеріально-технічної бази – 34%; недостатньо висока компетентність у питанні надання профорієнтаційних послуг здобувачам освіти – 22% (мал. 3).



Мал. 3. Розподіл відповідей на питання анкети «Через що виникають складнощі у проведенні профорієнтаційної роботи?»

Аналізуючи отримані показники на третє запитання анкети, ми вбачаємо, що педагогічні працівники поза профорієнтаційною роботою мають велике навантаження за іншими позиціями, і логічно, що брак часу значно впливає на якість профорієнтації не в кращий бік, тож варто замислитися над тим, щоб величезний пласт профорієнтаційних послуг здійснював саме спеціаліст з профорієнтації.

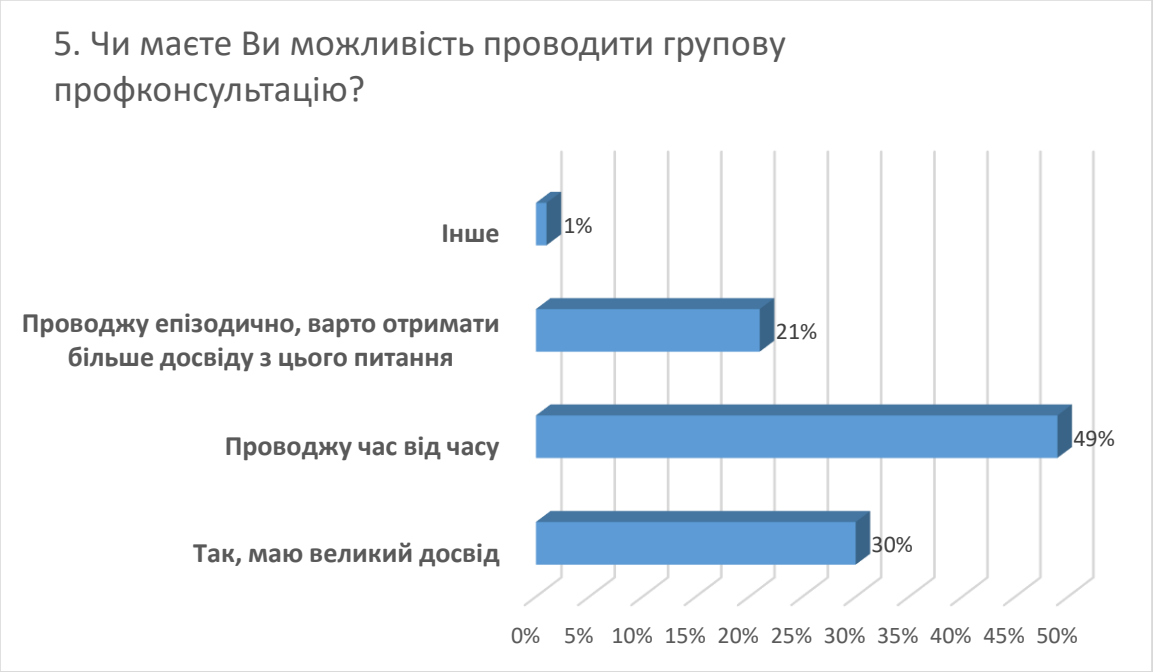
Четверте питання анкети стосувалося готовності педагогічних працівників проводити зі здобувачами освіти профінформаційну роботу. Варіанти відповідей були наступні: так, маю багато досвіду та матеріалів – 44%; проводжу час від часу – 36%; інформую епізодично, не вистачає часу на підготовку; інформую про спеціалізовані виставки, де самостійно можна здобути інформацію – 16 (мал. 4).

Мал. 4. Розподіл відповідей на питання анкети «Чи готові Ви до проведення профінформаційної роботи?»

Профінформація одна з найпоширеніших форм здійснення профорієнтаційної роботи, саме інформацію про професійні сфери та професії рекомендовано включити до змісту освіти, зміст профінформаційних заходів є складовою наскрізної профорієнтації в Новій українській школі на всіх етапах: від початкової до профільної.

У п'ятому пункті анкети порушувалося питання щодо готовності проведення групової профконсультації зі здобувачами освіти. У анкеті пропонувалися такі варіанти відповідей: так, маю великий досвід; проводжу час від часу; проводжу епізодично, варто отримати більше досвіду з цього питання; інше.

49% педагогічних працівників зазначили, що проводять групові профконсультації час від часу, 30% зазначили, що мають великий досвід в організації та проведенні групової профконсультатційної роботи, а 21% проводять її епізодично. Показники опитування представлені нижче (мал. 5).

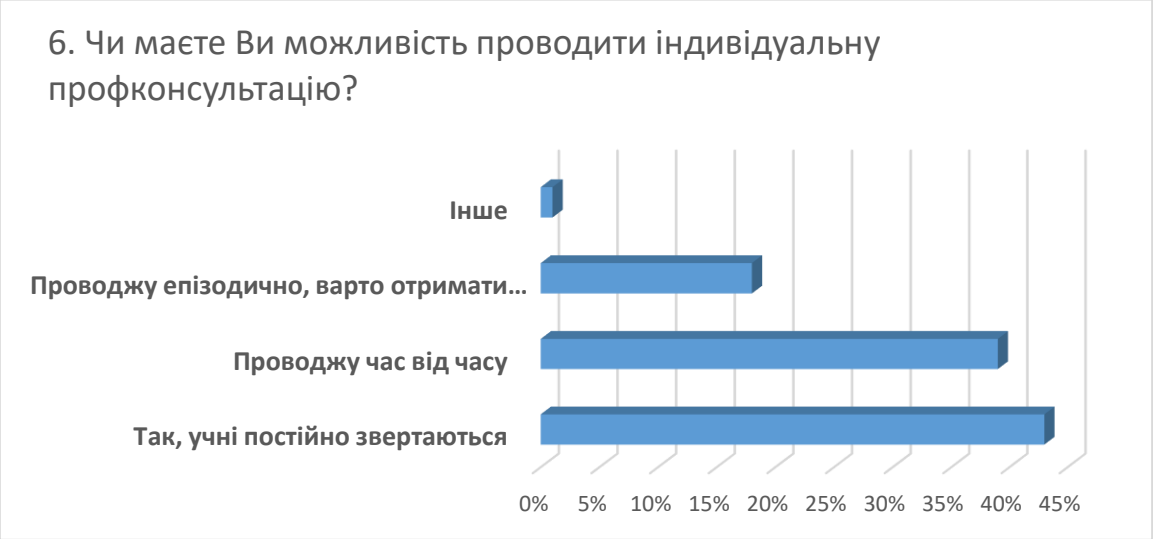


Мал. 5. Розподіл відповідей на питання анкети «Чи маєте Ви можливість проводити групову профконсультацію?»

Шостий пункт анкети стосується можливості проведення індивідуальної профконсультації. Було запропоновано наступні варіанти відповідей: так, учні постійно звертаються; проводжу час від часу; проводжу епізодично, варто отримати більше досвіду з цього питання; інше. 43% опитаних педагогічних працівників зазначили, що учні постійно до них звертаються із запитом на проведення індивідуальної профконсультації. Отже, проблема вибору майбутньої професії була і залишається актуальною для молоді. 39% педагогічних

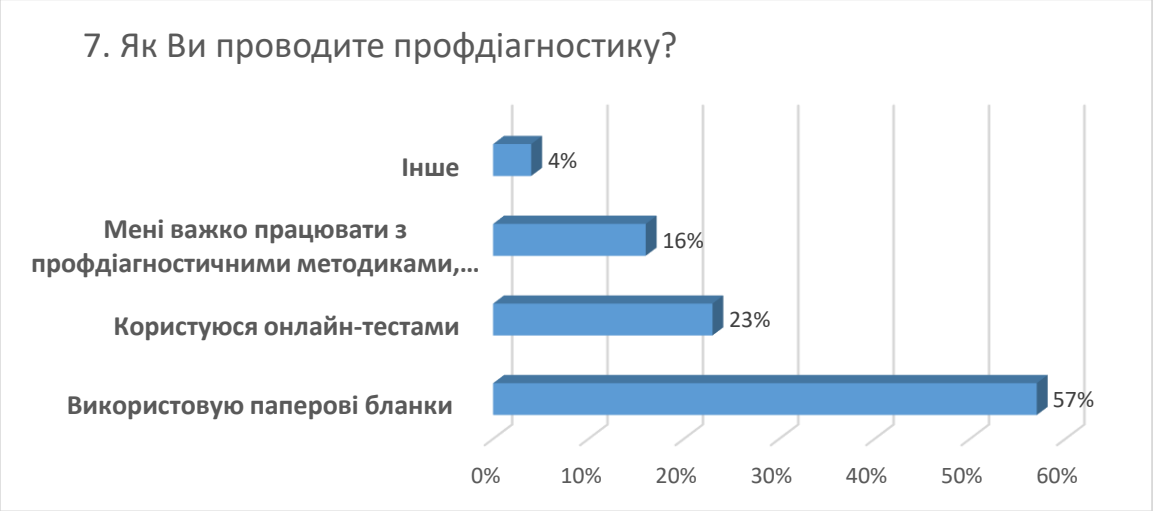
працівників проводять індивідуальне профконсультування час від часу. Варто наголосити, що 18% опитаних педагогічних працівників зазначили, що здійснюють профконсультуання епізодично та потребують більше досвіду з цього питання, це означає, що педагогічний працівник не ініціює профконсультування у закладі, а реагує на конкретний запит здобувача освіти, проводячи індивідуальну профконсультацію за ініціативи учня (мал. 6).

Натомість радник з профорієнтації мав би завданням проводити профконсультації зі здобувачами освіти на постійній основі, ініціюючи такі зустрічі з учнями, що сприймалося б як обов'язковий вид послуги, що надається закладом освіти.



Мал. 6. Розподіл відповідей на питання анкети «Чи готові Ви до проведення індивідуальної профконсультації?»

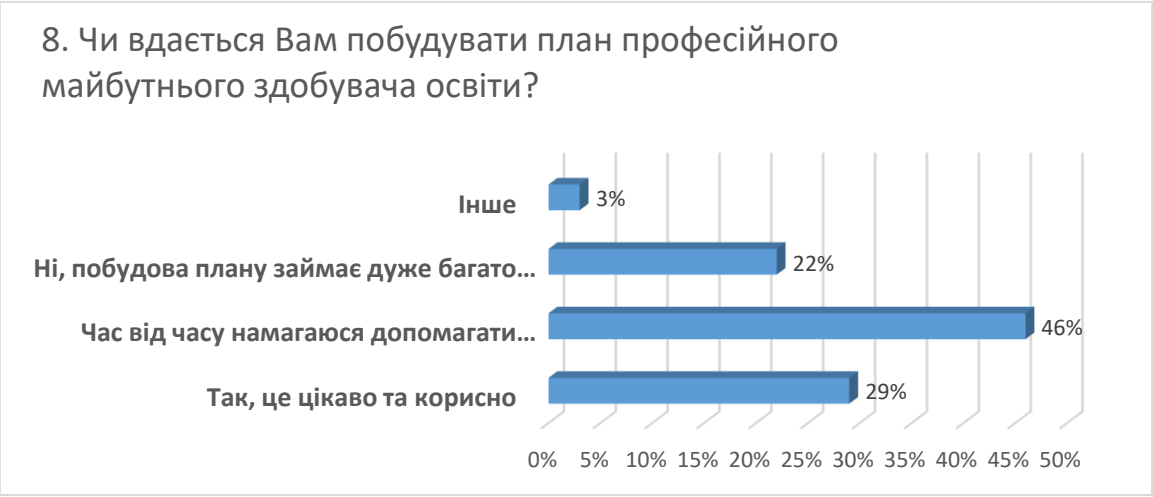
Сьомий пункт анкети висвітлював питання, яке стосується готовності педагогічних працівників займатися профдіагностикою, проводити профдіагностичне дослідження. 57% опитаних зазначили, що використовують паперові бланки опитувальників для здійснення профдіагностики. 23% користуються онлайн-опитувальниками, що значно спрощує завдання, економить час, але втрачається можливість повернутися до тестового матеріалу і детальніше обговорити відповіді учнів на певні пункти опитувальника. 16% педагогічних працівників наголосили на тому, що їм важко працювати з профдіагностичними методиками, вони хотіли б підвищити свою компетентність у цьому питанні. Показники опитування представлені нижче (мал. 7).



Мал. 7. Розподіл відповідей на питання анкети «Як Ви проводите профдіагностику?»

На восьме питання анкети «Чи вдається Вам побудувати план професійного майбутнього здобувача освіти?» було запропоновано наступні варіанти відповідей: так, це цікаво та корисно; час від часу намагаюся допомагати здобувачам освіти; ні, побудова плану займає дуже багато сил і часу; інше.

Перше місце посідає варіант «Час від часу намагаюся допомагати здобувачам освіти», таку відповідь надали 46%. Відповідь «Так, це цікаво та корисно» зазначили 29% опитаних. Особливої уваги заслуговує варіант відповіді «Ні, побудова плану займає дуже багато сил і часу», його обрали 22% опитаних, це свідчить про те, що профорієнтація проводиться, але її результати далеко не завжди оформлюються в конкретний та зрозумілий план дій для здобувача освіти (мал. 8).



Мал. 8. Розподіл відповідей на питання анкети «Чи вдається Вам побудувати план професійного майбутнього здобувача освіти?»

На дев’яте питання анкети «Чи вдається Вам контактувати з батьками здобувачів освіти щодо професійного самовизначення їх дітей?» ми отримали досить цікаві відповіді. Першість поділяють відповіді «Так, завжди» – 29%, що вказує на тісний контакт педагогічних працівників з батьками учнів, але, ми робимо висновок, що остаточне рішення залишається за батьками учнів, про що свідчать високі відсотки (28%) вибору відповіді «Батьки самі знають, куди піде навчатися далі їх дитина». Відповідь «Час від часу роблю анкетування батьків з цього питання» зазначили 26% опитуваних. І 15% педагогічних працівників вказали, що їм важко вплинути на думку батьків (мал. 9).

Мал. 9. Розподіл відповідей на питання анкети «Чи вдається Вам контактувати з батьками здобувачів освіти щодо професійного самовизначення їх дітей?»

Десятий пункт анкети піднімає питання доцільності введення посади кар’єрного радника у закладах освіти. Опитуваним пропонуються наступні варіанти відповіді: так, кар’єрний радник зможе займатися профорієнтаційною роботою систематично, здійснюючи супровід здобувачів освіти; профорієнтаційна робота і так проводиться; профорієнтаційна робота не є головною в школі, кожен і так десь влаштується на роботу; інше.

Відповіді опитуваних розділилися наступним чином, найбільшу кількісті було надано схвальних відповідей на запит впровадження посади радника з профорієнтації в закладі освіти – 56%. На другому місті розташовані відповіді, що підтримують та поділяють думку про те, що профорієнтаційна робота і так проводиться у закладах освіти і нема потреби у додаткових ініціативах на цей рахунок – 36%. Невеликий відсоток (3%) набрали відповіді на кшталт того, що профорієнтаційний напрям в закладі освіти не є провідним, а здобувачі освіти і так десь згодом працевлаштуються. Показники опитування представлені нижче (мал. 10).

Мал. 10. Розподіл відповідей на питання анкети «Чи вважаєте Ви доцільним введення посади кар'єрного радника у закладах освіти?»

У підсумку зазначимо, що профорієнтаційну роботу в закладах освіти проводять переважно практичні психологи, соціальні педагоги, у певній мірі до надання профорієнтаційних послуг долучаються класні керівники/куратори, заступники директора з виховної роботи. Профорієнтаційна робота проводиться у відповідності до плану навантаження педагогічних працівників, основним утрудненням щодо її систематичного проведення, як зазначено у результатах опитування, є велике навантаження, брак часу та недостатнє матеріально-технічне забезпечення. Педагогічні працівники час від часу надають профорієнтаційні послуги здобувачам освіти, але не ініціюють цей вид діяльності, профорієнтація не є домінантою освітнього процесу. У своїх відповідях педагогічні працівники зазначили, що потребують підвищення профорієнтаційної компетентності. Маємо більше половини схвальних відповідей педагогічних працівників щодо введення посади кар'єрного радника. У цілому результати опитування педагогічних працівників закладів освіти підтвердили нашу ініціативу щодо доцільності підготовки фахівців з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти.

Література:

1. Концепція профорієнтації в НУШ (2021). *Професійна орієнтація у Новій українській школі.* URL: https://nus.org.ua/news/kontseptsiya-proforiyentatsiyi-v-nush-gromadske-obgovorennya-dokumenta/
2. Методичні рекомендації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які здійснюють профорієнтаційну роботу у закладах загальної середньої освіти, в тому числі з учнями з ООП, Київ 2022. URL: https://uied.org.ua/2022/11/9580/
3. Положення про психологічну службу у системі освіти України. Режим доступу: URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text
4. Старша школа змінюється: які можливості відкриються для учнів. 25.09.2024. URL: https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1431&page=2
5. Шевенко, А.М. (2020, червень 05). *Кар'єрний радник у закладах загальної середньої освіти* [вебінар. ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України]. URL: http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1984/

6. Шевенко, А.М. (2020). Кар'єрний радник в школі: реалії та перспективи. *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: Збірник матеріалів Х ювілейних Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті Бориса Олексійовича Федоришина Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*, м.Київ, 2020. 127-130. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/2020_Zbirnyk_Fedoryshyn%20(2).pdf
7. Шевенко, А.М. (2021). Суперечності сучасної профорієнтації: чи потрібен кар'єрний радник ЗЗСО. *Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: Збірник матеріалів XI Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті Бориса Олексійовича Федоришина Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*, м.Київ, 2021. 143-148 URL: file:///C:/Users/User/Downloads/Fedoryshyn_2021_zbirnyk%20(1).pdf
8. Шевенко, А.М. (2024). Ініціатива впровадження радника з професійної орієнтації для закладів загальної середньої освіти: проблеми та здобутки. *Польсько-український науковий щорічник «Професійна і неперервна освіта»*. № 9, 2024. С. 261-272. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/EZU_9_szevenko.pdf

РОЗДІЛ ІІІ. ІННОВАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ВИКЛИКІВ ТА ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ

Олена Ігнатович

3.1. Система психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах світових змін

3.1.1. Структурно-функціональна модель психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах світових змін

Система психологічного супроводу професійної діяльності вчителя була розроблена за результатами наукового дослідження «Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін» (2023 - 2025 рр.), що виконане в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за участю в констатувальному та формувальному експериментах педагогічних працівників 6 закладів загальної середньої освіти. Для отримання інформації були використані: анкети « Ставлення до глобальних світових змін», «адаптивність» А.Г.Маклаков «Психологічне здоров'я» Н.В.Павлик, методика «Факторні характеристики здатності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах світових змін» О.М. Ігнатович, Опитувальник з вивчення ставлення педагогічних працівників до різних аспектів розвитку психологічної компетентності В.В.Рибалка, анкета «Психологічний супровід педагога А.М. Шевенко, Н.В. Павлик, «Діагностика професійного вигорання» К.Маслач, С.Джексон в адаптації Н.Водоп'янової.

На підставі теоретико-методологічного аналізу та узагальнення наукових підходів до розв'язання проблеми психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах світових змін було розроблено класифікацію глобальних світових змін та їх наслідків, до складу якої увійшли: екологічні, біологічні зміни, демографічні і міграційні, соціальні, технічні, геополітичні, економічні та культуральні зміни.

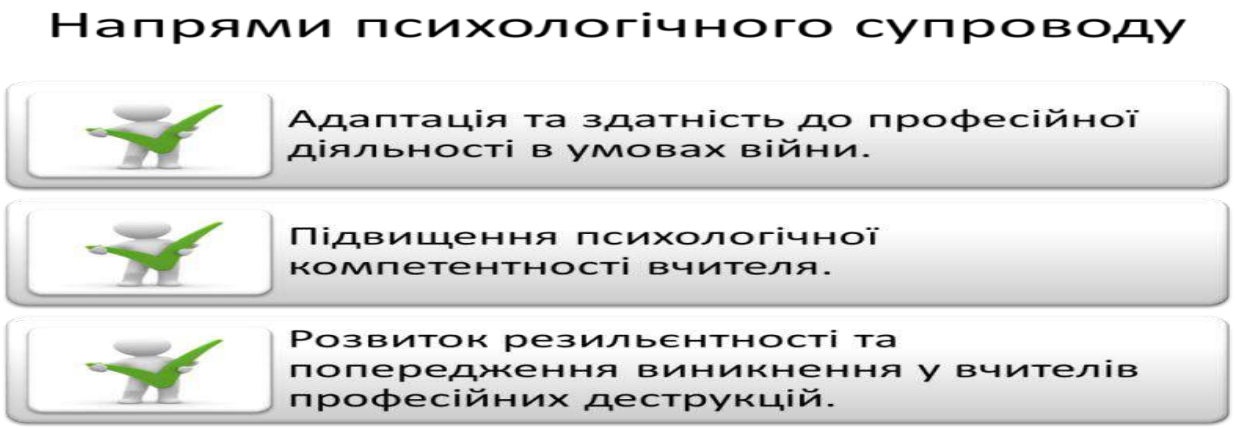
Серед наслідків дезадаптації педагогічних працівників під час світових змін можуть бути такі, як: зовнішня та внутрішня конфліктність, дистрес, гострі постстресові стани, шок, депресія, переляк, фобії, транс, стенічні та астенічні реакції, ступор, різноманітні психотравми, дизгармонізація духовних цінностей, деперсоналізація, депривація та міфологізація змісту спілкування, істерія, фрустрація планів, акцентуація характеру, рефлексивна недостатність,

неадекватна компетентність, когнітивний дисонанс, патогенне мислення, психодинамічна неконгруентність, психосоматичні та психогенетичні розлади, суїцидальні тенденції, неперфектність діяльності, інволюційний розвиток психіки.

При цьому ознаки адаптації-дезадаптації педагогічних працівників до світових змін нами були класифіковані за такими складовими соціально-психолого-індивідуального виміру психологічної структури особистості як: духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика.

У парадигмі позитивної психології виконавцями дослідження було теоретично обгрунтовано інтегрований науковий підхід до проблеми психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін. Інтегрований підхід до психологічного супроводу ґрунтується на вихідних положеннях особистісної, діяльнісної, транскультурної, психодинамічної, позитивної психологічних теорій; принципах надії, балансу, консультування й самодопомоги та забезпечує багатоаспектність розгляду процесу психологічного супроводу, зокрема: психологічний та психотерапевтичний аспекти – психологічна допомога; педагогічний і андрагогічний аспекти – виховання, навчання і розвиток особистості дорослої людини; транскультурний аспект - розвиток міжкультурної свідомості.

Визначені напрями психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін зорієнтовані на: 1) психологічний супровід з адаптації педагогічних працівників до світових змін й розвитку психологічної компетентності педагогічних працівників; 2) психологічний супровід з розвитку здатності до здійснення професійної діяльності в умовах війни; 3) психологічний супровід з актуалізації духовного потенціалу та самоактуалізації педагогічних працівників у професійній діяльності під час змішаної освіти й освіти-онлайн, відновлення навчання після освітніх розривів, а також в умовах євроінтеграції України; 4) психологічний супровід з розвитку резильєнтності та попередження виникнення у педагогічних працівників професійних деструкцій (зокрема професійного вигорання, деформацій, фрустрацій).



Серед видів психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін дослідниками були визначені такі, як: інформаційно-організаційний, програмно-навчальний, науково-методичний, психолого-корекційний.

Відповідно до основних положень інтегрованого підходу, напрямів та видів психологічного супроводу дослідниками підібрані та обгрунтовані методи психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін, серед яких: психологічна просвіта, психологічна діагностика, психологічне консультування, тренінг, саморегуляція та аутогенне тренування; групове навчання педагогічних працівників прийомам психічної саморегуляції, психологічної самодопомоги; методи подолання стресу, травми, кризи.

У ході проведення констатувального дослідження науковцями визначені за методами семантичного диференціалу та факторного аналізу факторні характеристики, що описують здатність педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах світових змін. За методом семантичного диференціалу був складений перелік бінарних категорій, що використовуються для пояснення особистісних параметрів в загальній структурі здатності вчителів до професійної діяльності в умовах світових змін. За результатами факторного аналізу виокремлено факторні характеристики в загальній структурі здатності педагогічних працівників до професійної діяльності в умовах світових змін: духовність; психосоціальність; спілкування; особистісна спрямованість; характер; самосвідомість; досвід; інтелект; психофізіологічні властивості; психосоматичні властивості.

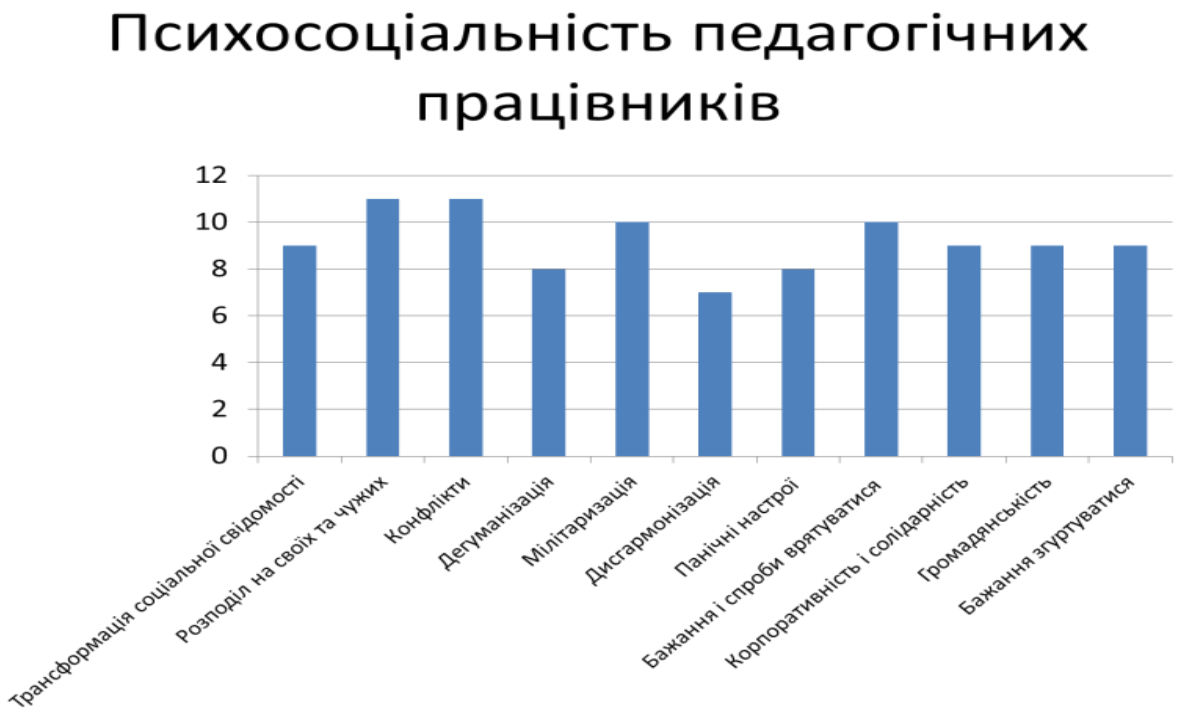
Результати експериментальної роботи

Факторні характеристики	
Духовність	,71*
Спілкування	,76*
Особистісна спямовність	,70*
Характер	,89*
Самосвідомість	,86 *
Досвід	,84*
Інтелект	,47
Психофізіологічні властивості	,89*

Виявлено, що духовність педагогічних працівників характеризується позитивними та негативними цінностями, між якими існує більш явний конфлікт, ніж у мирний час: домінування негативних цінностей у ставленні до ворога, до якого формується ненависть, бажання помсти, смерті, підкорення, перемоги та, водночас, дух державності, патріотизму, віра у перемогу та очікування миру.

З'ясовані характеристики психосоціальності педагогічних працівників такі, як: трансформація соціальної свідомості, розподіл людей на своїх та чужих, ворогів та друзів, рольові конфлікти з колегами, сусідами, членами родини; дегуманізація, мілітаризація, дисгармонізація, конфліктизація суспільної атмосфери, панічні настрої, бажання і спроби врятуватися від загроз втечею у

більш безпечний соціум. Разом з тим виявлені тенденції до корпоративності і солідарності на ґрунті патріотизму, громадянськість, бажання згуртуватися в єдиному суспільстві, підтримати одне одного.



Встановлені особливості спілкування педагогічних працівників в умовах світових змін з іншими, які виявлються у дефіцитарності, невизначеності й поляризації змісту спілкування та взаємодії. Зростає дефіцит живого спілкування, відбувається домінування формального, авторитарного, наказного спілкування.

Виявлені особливості спрямованості особистості педагогічних працівників, серед яких: антиномія мотивів за цінностями Війна і Мир, Життя та Смерть; конфлікт інтересів, патогенна фрустрація потреб внаслідок втрати звичних мотивів та сенсів життя та, водночас віра в перемогу українського духу і

культури, настання миру та відновлення територіальної цілісності держави і громадянського суспільства. Конфліктність спрямованості може бути знята шляхом пошуку і конструювання нових смислів, перспектив, розробки нових проєктів, засобів відтворення зруйнованого життя.

Визначено, що риси характеру педагогічних працівників загострюються, дисгармонізуються, акцентуюються, послаблюються, відбувається їхня певна адаптивна зміна й пристосування до умов світових змін. Зростає жорстокість, агресивність, ненависть разом з співчуттям й співпереживанням. З часом відбувається певна адаптація, загартовування і підсилення таких рис характеру, як: патріотизм, солідарність, відповідальність, самовідданість. Виникають нові ідеали і бажання сформувати в себе нові мілітарні риси характеру шляхом самовиховання.

Виявлено, що самосвідомість педагогічних працівників помітно перевантажена, спостерігається концентрація та зміщення рефлексивності від духовного, соціального полюсу до біологічного й фізичного Я, асиметричне реструктурування Я. А у досвіді педагогічних працівників виникла потреба у мілітарних компетенціях, знань, умінь, навичок, регуляторів емоцій та почуттів, необхідних для професійної діяльності й самовиживання.

З'ясовані основні характеристики змін у змісті когнітивних установок, сприйманні та розумінні фактів, прийнятті рішень, мисленні, уяві, увазі, пам'яті, інтелектуальних емоціях педагогічних працівників, що виявляються у когнітивному дисонансі та поляризації мислення. Виявлено зростання психодинамічної неконгруентності між типами темпераменту та іншими базовими властивостями особистості педагогічних працівників – спілкуванням, мотивацією, характером, досвідом та потребою поверненням до стану конгруентності.

Визначено психосоматичні симптоми синдрому професійного вигорання педагогічних працівників, що виявляються у численних порушеннях психічного регулювання життєдіяльності організму в таких станах, як безсоння, перевтома, виснаження, перебої у функціонуванні серцево-судинної, ендокринної, імунної системи, суїцидальні прояви. Окреслені мотиваційні, інтелектуальні, комунікативні особливості процесу розвитку резильєнтності педагогічних працівників. Виявлено низький рівень здатності практичних психологів до профдіагностичної роботи в умовах інтеграції професійної орієнтації до базової та старшої школи.

Результати теоретико-методологічного аналізу та емпіричногвиконаня наукового прикладного дослідження показали, що існують протиріччя в особистісних підструктурах педагогічних працівників таких, як: духовність; психосоціальність; спілкування; особистісна спрямованість; характер; самосвідомість; досвід; інтелект; психофізіологічні властивості; психосоматичні властивості, які зумовлюють труднощі адаптації до світових змін та обмежують здатність виконувати завдання професійної діяльності в сучасних реаліях України з найменшими фізичними та психічними витратами.

Обгрунтований у парадигмі позитивної психології інтегрований підхід до психологічного супроводу з урахуванням результатів пілотажного дослідження забезпечуватиме розвиток у педагогічних працівників здатності швидко й ефективно адаптуватися до умов світових змін та сучасних реалій України, виконувати професійну діяльність в оптимальному режимі, позитивно сприймати себе, інших, світ у цілому.

Науково-методичні засади психологічного супроводу професійної діяльності науково-методичні засади емпіричного дослідження особистісного ресурсу та особливостей психологічного здоров'я педагогічних працівників ЗЗСО: цілісний підхід до особистості; перехід від аналізу з окремих функцій і властивостей особистості (увага, пам'ять, мислення, довільність і ін.) до розгляду цілісної ситуації розвитку особистості в контексті професійної діяльності педагогічних працівників й гармонійного розвитку особистості, у змісті яких цілісність особистості характеризується рівновагою, рівномірним розвитком інтелектуальної, емоційної, вольової та фізичної сфер; забезпечення стійкої психологічної готовності до цілеспрямованої оптимальної продуктивної професійної діяльності педагогічних працівників в звичайних та кризових умовах; психологічна допомога у формах психоедукації, психологічної діягностики, психологічного консультування, психологічної профілактики, профдіагностики і профконсультування, психологічної корекції; розгляд в якості предмета роботи практичного психолога в психологічному супроводі професійної діяльності педагогічних працівників педагогічних працівників проблеми збереження їх ментального здоров'я й професійного розвитку особистості в умовах світових змін й питання формування стійких мотивів педагогічних працівників на забезпечення власного благополуччя й цілісності особистості.

Психодіагностичний комплекс щодо вивчення стану психологічного здоров'я педагогічних працівників в Україні та їх адаптації до світових змін в умовах війни. До складу психодіагностичного пакету увійшли: анкета «Ставлення до світових змін» (авт. Н.В. Павлик), психодіагностичний опитувальник

«Психологічне здоров'я» (авт. Н.В. Павлик) та психодіагностичний опитувальник Адаптивність (авт. А. Маклаков, адапт. І. Приходько, Я. Мацегора, А. Колесниченко, М. Байда).

Психодіагностичні методики щодо діагностики цілісності особистості, спрямованості педагогічних працівників до самоактуалізації та складових ментального здоров'я особистості: Вісбаденський опитувальник позитивної терапії і сімейної терапії WIPPF Н. Пезешкіана (переклад та адаптація україномовної версії опитувальника Л. Сердюк, С. Отенко) щодо виявлення й оцінки у педагогічних працівників первинних і вторинних здібностей, змісту конфлікту, конфліктних реакцій і зразків для наслідування як системи взаємопов'язаних емоційних, потребнісних, мотиваційних, поведінкових характеристик, що забезпечують мобілізаційну та адаптаційну функцію особистості в умовах, що потребують пристосування особистості; модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості САМОАЛ (А. В. Лазукін в адаптації Н. Ф. Каліної), спрямований на виявлення й оцінку рівня прагнення педагогічних працівників до самоактуалізації як інтегральної характеристики мотиваційних показників сформованості їх психологічної готовності до професійної діяльності в умовах світових змін; опитувальник з генералізованої тривоги (GAD-7) щодо виявлення й оцінки симптомів тривоги відповідно до діагностичних критеріїв DSM-5; багатовимірний скринінг поведінкового здоров'я (MBHS-2), що вимірює соматизацію, деморалізацію, ангедонію, тривогу, когнітивні проблеми, активацію, розгальмування, суїцидальність і зловживання психоактивними речовинами і дає оцінку тяжкості дисфункції для кожного виявленого аспекту; опитувальник скринінгу ПТСР (PCL-5), який оцінює наявність і вираженість симптомів посттравматичного стресового розладу відповідно до критеріїв DSM-5; шкала сприйнятого стресу (PSS), що вимірює сприйняття особистістю стресу та його потенційні наслідки, визначає, наскільки непередбачуваним, неконтрольованим і перевантаженим педагогічні працівники вважають своє життя.

***Психодіагностичні методики дослідження професійного вигорання*:** опитувальник «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон в адаптації Н. Водоп'янової), що спрямований на вивчення ступеня прояву професійного вигорання у педагогічних працівників за шкалами «емоційне виснаження», «деперсоналізація» і «редукція особистих досягнень»; методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В. Бойка, що спрямована на визначення рівня емоційного вигорання через виявлення наявності/відсутності найбільш виражених у педагогічних працівників характерних ознак, притаманних

фазам емоційного вигорання (напруги, резистенції, виснаження), серед яких: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою, «загнаність у клітку», тривога і депресія (фаза напруження); неадекватне вибіркове емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, економії емоцій, редукція професійних обов'язків (фаза резистенції); емоційний дефіцит, емоційна відчуженість, деперсоналізація, психосоматичні та психоемоційні порушення (фаза виснаження); методика «Визначення психічного вигорання» (О. Рукавішніков), що надає можливість дослідити прояви професійного вигорання за трьома рівнями (міжособистісний, особистісний, мотиваційний) та трьома показниками: психоемоційне виснаження, особистісне віддалення, професійна мотивація; тест на резільєнтність (Карен Лапперт), спрямований на визначення рівня психічної стійкості педагогічних працівників.

Профдіагностичний комплекс для використання практичними психологами ЗОШ у профорієнтаційній роботі із здобувачами освіти в умовах інтеграції профорієнтації до базової та старшої школи. Комплекс складається з таких психодіагностичних методик: методика «Дослідження типу акцентуації характеру та темпераменту особистості» (К. Леонгард-Г. Шмішек); методика «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л.Собчик); методика «Диференційно-діагностичний опитувальник-2» (ДДО-2) – модифікація Заєць І.В.; методика «Визначення професійного типу особистості» (Дж. Голланд) – модифікація Заєць І.В.; методика «Матриця професійного вибору» (Г. Резапкіна); методика «Типи мислення» (Г. Резапкіна); методика DISC; гугл-опитувальник педагогічних працівників щодо доцільності набуття функціоналу радника з профорієнтації (авт. Шевенко А.М.); дистанційна Школа підготовки радника з професійної орієнтації для закладів загальної середньої освіти (Шевенко А.М.).

Модель психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників щодо вирішення проблем, виявлених під час емпіричного дослідження в особистісних підструктурах педагогічних працівників таких, як: духовність; психосоціальність; спілкування; особистісна спрямованість; характер; самосвідомість; досвід; інтелект; психофізіологічні властивості; психосоматичні властивості, а також щодо забезпечення можливості адаптації педагогічних працівників до різних умов професійної професійної діяльності залежно від світових змін та збереження здатності виконувати завдання професійної діяльності в сучасних реаліях України з найменшими психічними витратами.

Результати емпіричного дослідження особистісного ресурсу та особливостей психологічного здоров'я педагогічних працівників ЗЗСО показали, що більшість досліджуваних педагогічних працівників відчувають зростання

завантаженості, виснаження, зауважили на необхідності та актуальності психологічного супроводу.

Психологічні особливості особистості педагогічних працівників виявилися в найбільшій мірі в емоційній (збудження, безсоння, неконтрольована й немотивована агресія, депресивні реакці, аутоагресивна поведінка), когнітивній (труднощі з концентрацією уваги, оперативною і короткотривалою пам'яттю; відчуття нереалістичності подій, складнощі з відтворенням, полярність мислення) та мотиваційній (уникнення невдач, неприємних, травмівних ситуацій) сферах. Відповідно до такого значна частина досліджуваних знаходиться у межевому стані ментального здоров'я. Перераховані ознаки виявляються у педагогічних працівників залежно від вікової групи і ступеня травмування, причетності до травмівних подій, індивідуально-психологічних особливостей.

З'ясовано, що предикторами психологічної відновлюваності педагогічних працівників, які необхідно враховувати у розробці змісту психологічного супроводу, є такі особистісні підструктури, як: духовність; психосоціальність; спілкування; особистісна спрямованість; характер; самосвідомість; досвід; інтелект; психофізіологічні властивості.

Чинниками розвитку адаптаційних здібностей особистості є духовно-моральні та емоційно-вольові якості, які зумовлюють розвиток механізму психологічної саморегуляції у педагогічних працівників. Провідним чинником дезадаптації виступають патогенні емоційні стани та вольові девіації, до прояву яких схильні педагогічні працівники, що мають вади ментального здоров'я.

Проблеми, виявлені у особистісних підструктурах педагогічних працівників таких свідчать про недостатній рівень їх адаптації до світових змін та недостатню здатність виконувати завдання професійної діяльність в сучасних реаліях України з найменшими фізичними та психічними витратами.

Означена проблема може бути вирішена шляхом розробки та впровадження системи психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін з пріоритетом таків його напрямів, як: 1) психологічна адаптація педагогічних працівників до сучасних умов методом емоційного балансу та гармонізації ментального здоров'я; 2) психологічний супровід з розвитку самоактуалізації педагогічних працівників у професійній діяльності в сучасних реаліях освіти; 3) психологічний супровід з розвитку резильєнтності та попередження виникнення у педагогічних працівників професійних деструкцій (зокрема професійного вигорання, деформацій, фрустрацій); 4) психологічний супровід профорієнтаційної роботи педагогічних працівників; 5) дистанційна Школа підготовки радника з професійної орієнтації

для закладів загальної середньої освіти.

Розвиток у педагогічних працівників здатності швидко й ефективно адаптуватися до умов світових змін та сучасних реалій України, виконувати професійну діяльність в оптимальному режимі, позитивно сприймати себе, інших, світ у цілому.

Література:

1. Павлик, Н. В. (2022). *Ставлення педагогічних працівників до світових змін: психодіагностичний аналіз*. Київ: Видавництво МОН.
2. Маклаков, А., Приходько, І., Мацегора, Я., Колесниченко, А., & Байда, М. (2022). *Опитувальник Адаптивність: методичні рекомендації*. Київ: Науковий центр психодіагностики.
3. Пезешкіан, Н. (2004). *Вісбаденський опитувальник позитивної терапії та сімейної терапії (WIPPF)*. Київ: Переклад та адаптація Л. Сердюк, С. Отенко.
4. Лазукін, А. В. (у адаптації Каліна, Н. Ф.). (2015). *Опитувальник самоактуалізації (САМОАЛ)*. Київ: Наукове видавництво.
5. Маслач, К., & Джексон, С. (у адаптації Водоп'янова, Н.). (2016). *Опитувальник професійного вигорання*. Київ: Психологічний центр.
6. Бойко, В. (2014). *Методика діагностики емоційного вигорання*. Харків: Психологічні технології.
7. Рукавішніков, О. (2015). *Визначення психічного вигорання: методичні рекомендації*. Київ: Професійний розвиток.
8. Lappert, K. (2018). *Resilience assessment for educators*. London: Routledge.
9. Shapiro, F. (2018). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy: Basic principles, protocols, and procedures* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
10. Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
11. Yapko, M. D. (2018). *Trancework: An introduction to the practice of clinical hypnosis* (5th ed.). New York, NY: Routledge.
12. UNESCO. (2023). *Психосоціальна підтримка шкільних психологів в Україні*. Retrieved from https://www.unesco.org/ukraine
13. People in Need Україна. (2022). *Психологічна підтримка педагогів та дітей у кризових умовах*. Retrieved from https://www.peopleinneed.net/ukraine
14. AP News. (2022). *Ukrainian teachers adapt to war conditions*. Retrieved from https://apnews.com/ukraine-education
15. Світовий банк. (2022). *Підтримка освіти в Україні: міжнародні програми та проекти*. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/country/ukraine
16. Голланд, Дж. (2015). *Методика визначення професійного типу особистості*. Київ: Адаптація Заєць І. В.
17. Леонгард, К., & Шмішек, Г. (2014). *Дослідження типу акцентуації характеру та темпераменту особистості*. Київ: Психологічний центр.
18. Резапкіна, Г. (2015). *Матриця професійного вибору та типи мислення*. Київ: Наукове видавництво.
19. DISC. (2016). *Методика оцінки стилів поведінки в колективі*. Київ: Практичні технології.
20. Шевенко, А. М. (2022). *Дистанційна школа підготовки радника з професійної орієнтації для закладів загальної середньої освіти*. Київ: Онлайн-платформа професійного розвитку.

Олена Ігнатович

3.2. Засоби розвитку адаптаційних здібностей та психологічної відновлювальності особистості

3.2.1. Програма психологічного супроводу педагогічних працівників

Програма розроблена для підтримки психічного здоров'я педагогів, особливо в умовах високого стресу, змін, криз та соціальних викликів (війна, пандемія, внутрішні трансформації освіти). Вона поєднує методи позитивної психотерапії, когнітивно-поведінкової терапії, гіпнотерапії та ЕМДР, щоб: відновити внутрішні ресурси; підвищити стресостійкість; сформувати навички саморегуляції; запобігти професійному вигоранню.

Тривалість: 12 тижнів (3 місяці). Формат: групові заняття та індивідуальні консультації. Кількість учасників: 10–20 осіб.

Цілі програми

1. Підвищення стресостійкості та адаптивності до змін.
2. Формування навичок самодопомоги та емоційної регуляції.
3. Профілактика професійного вигорання.
4. Створення середовища психологічної підтримки у педагогічному колективі.

Загальна структура програми

Програма поділяється на **чотири модулі**, кожен з яких фокусується на конкретному аспекту психоемоційної підтримки:

Модуль	Назва	Метод	Тривалість	Основна ціль
I	Ресурси і баланс	Позитивна психотерапія	1–3 тиждень	Усвідомлення ресурсів, відновлення внутрішньої рівноваги
II	Гнучке мислення	Когнітивно-поведінкова терапія	4–6 тиждень	Корекція деструктивних переконань, розвиток адаптивних стратегій мислення
III	Глибинна регуляція	Гіпнотерапія	7–9 тиждень	Зниження психоемоційного напруження, формування стабільності
IV	Переробка травматичного досвіду	ЕМДР	10–12 тиждень	Безпечна обробка травматичних спогадів, відновлення контролю

Формат занять: Групові тренінги (1 раз на тиждень, 2 години). Індивідуальні консультації за потреби

Модуль I. Ресурси і баланс (1–3 тиждень)

1. Вправа «Мій ресурсний кошик»

Мета: усвідомити власні внутрішні та зовнішні ресурси.

Матеріали: аркуші паперу, ручки.

Інструкція:

1. Кожен учасник малює кошик або список і записує туди свої ресурси: що дає сили, що підтримує у стресі, приємні хобі, соціальна підтримка.

2. Обговорення у групі: учасники діляться прикладами та відчуттями.

Очікуваний результат: підвищення усвідомлення власних ресурсів і відчуття опори у стресових ситуаціях.

2. Вправа «Баланс життєвих сфер»

Мета: оцінити рівень задоволеності різними аспектами життя.

Матеріали: таблиця з 4 сферами (Тіло, Діяльність, Контакти, Сенси).

Інструкція:

1. Кожен учасник оцінює рівень задоволеності кожної сфери за шкалою 1–10.

2. Аналіз: які сфери потребують уваги, що можна змінити.

3. Обговорення у групі.

Очікуваний результат: розуміння, які сфери вимагають відновлення балансу.

3. Вправа «Життєві завдання»

Мета: навчитися сприймати проблеми як виклики, а не загрози.

Інструкція:

1. Учасники обирають одну актуальну проблему.

2. Переосмислюють її як «життєве завдання» і знаходять потенційні ресурси для його вирішення.

3. Групова дискусія: обмін баченням проблем і рішень.

Очікуваний результат: розвиток позитивного ставлення до труднощів.

4. Вправа «Колесо балансу»

Мета: побачити рівень балансу у життєвих сферах та планувати зміни.

Матеріали: коло розділене на сегменти (тіло, діяльність, контакти, сенси), маркери.

Інструкція:

1. У кожному сегменті учасник оцінює задоволеність від 1 до 10.
2. Відзначають слабкі і сильні сфери.
3. Складання плану змін: що покращити, які ресурси задіяти.

Очікуваний результат: усвідомлення дисбалансів і план дій для їх виправлення.

5. «Щоденник позитивів»

Мета: формування позитивного мислення.

Інструкція:

1. Щодня записувати три приємні події, досягнення чи гарні моменти.

2. Рефлексія: що принесло задоволення, які ресурси були використані.

Очікуваний результат: підвищення позитивного настрою та стресостійкості.

Модуль ІІ. Гнучке мислення (4–6 тиждень)

1. «Щоденник думок»

Мета: виявлення автоматичних негативних думок.

Інструкція:

1. Фіксувати конкретну ситуацію, емоції, думки, реакції.

2. Аналіз: чи є когнітивні спотворення (катастрофізація, «чорно-біле мислення»).

3. Обговорення з психологом для пошуку альтернативних думок.

Очікуваний результат: усвідомлення та контроль за негативними переконаннями.

2. «Сократівський діалог»

Мета: перевірка реалістичності переконань.

Інструкція:

1. Психолог ставить запитання, щоб учасник самостійно перевіряв логіку і правдивість своїх думок.

2. Мета — дійти до більш реалістичної та адаптивної думки.

Очікуваний результат: розвиток критичного мислення і гнучкості думок.

3. Рольова вправа «Ситуація змін – моя реакція»

Мета: відпрацювання адаптивних стратегій поведінки.

Інструкція:

1. Підбирається конкретна змінна ситуація (наприклад, онлайн-уроки під час війни).

2. Учасники відтворюють реакцію, обговорюють альтернативні дії.

Очікуваний результат: практика ефективної поведінки в стресових умовах.

4. «Техніка Якщо… то…»

Мета: планування поведінки у складних ситуаціях.

Інструкція:

1. Вказати три типові складні ситуації.

2. Написати конкретні дії, які будуть виконані («Якщо трапиться…, то я зроблю…»).

Очікуваний результат: підвищення впевненості та контролю над поведінкою.

Модуль ІІІ. Глибинна регуляція (7–9 тиждень)

1. Прогресивна м’язова релаксація Джекобсона

Мета: зниження м’язової напруги та психоемоційного стресу.

Інструкція:

1. Послідовно напружувати і розслабляти групи м’язів.

2. Виконувати в повільному темпі, слідкувати за відчуттями.

Очікуваний результат: зниження напруження, відчуття спокою.

2. Візуалізація «Образ сили та впевненості»

Мета: активація внутрішніх ресурсів.

Інструкція:

1. Уявити образ себе, спокійного і впевненого.
2. Зосередитися на відчуттях: упевненість, сила, ресурсність.
3. Закріпити образ через проговорення фраз «Я можу впоратися зі змінами».

Очікуваний результат: відчуття контролю, підвищення стресостійкості.

3. Групова рефлексія «Мої маленькі перемоги»

Мета: зміцнення позитивного досвіду та командної підтримки.

Інструкція:

1. Кожен учасник ділиться успіхами та досягненнями тижня.
2. Групова підтримка і похвала.

Очікуваний результат: підвищення мотивації та емоційної стабільності.

Модуль IV. Переробка травматичного досвіду (10–12 тиждень)

1. «Безпечне місце»

Мета: створити стабільний внутрішній ресурс перед опрацюванням травми.

Інструкція:

1. Уявити місце, де учасник відчуває спокій та безпеку.
2. Детально опрацьовувати образ: звуки, запахи, кольори.

Очікуваний результат: зниження тривоги перед роботою з травмою.

2. ЕМДР-сесія

Мета: переробка травматичних спогадів.

Інструкція:

1. Вибір травматичного спогаду.
2. Білатеральна стимуляція (рухи очима або легкі дотики поперемінно).
3. Фокус на спогаді, емоціях, думках, інсталяція позитивного переконання («Я у безпеці»).

Очікуваний результат: зменшення посттравматичних симптомів, стабілізація психоемоційного стану.

3. Групова вправа «Коло підтримки»

Мета: зміцнення соціальної підтримки серед педагогів.

Інструкція:

1. Учасники стають у коло, висловлюють свої емоції та досвід.
2. Кожен дає підтримку іншому, формулює побажання та ресурси.

Очікуваний результат: розвиток командної підтримки, підвищення відчуття безпеки.

3.2.2. Науково-методичні рекомендації щодо впровадження програми психологічного супроводу педагогічних працівників

1. Підготовчий етап програми.

Мета: створити організаційні умови для ефективної реалізації програми та оцінити початковий стан психоемоційного здоров'я педагогів.

Роз'яснення та поради:

Діагностичне анкетування: оцінка рівня стресу, емоційного виснаження та професійного вигорання. Рекомендовані стандартизовані інструменти: шкала стресу PSS, Maslach Burnout Inventory. Анкетування допомагає визначити індивідуальні потреби, сильні сторони та проблемні сфери педагогів.

Координатор програми: шкільний психолог або запрошений фахівець, відповідальний за організацію модулів, дотримання методичних принципів, адаптацію вправ під колектив та забезпечення зворотного зв'язку.

Група підтримки: директор, заступник, психолог, представник профспілки. Мета — забезпечення ресурсної, організаційної та моральної підтримки.

Матеріально-технічне забезпечення: тихе, комфортне приміщення, проектор, аудіо- та відеообладнання, робочі зошити, ручки, картки для вправ.

2. Методичний супровід та структура занять.

Мета: забезпечити послідовне освоєння психоемоційних навичок, розвиток ресурсності та стресостійкості.

Структура заняття:

Інтро та налаштування (5–10 хв) — пояснення мети заняття, налаштування на безпечну атмосферу, коротка техніка релаксації для входу у ресурсний стан.

Практичні вправи (50–60 хв) — активне освоєння навичок (див. опис вправ нижче).

Рефлексія та обговорення (20–30 хв) — обговорення досвіду, виявлення ресурсів та труднощів, обмін практичними ідеями.

Домашнє завдання (5–10 хв) — закріплення навичок через щоденники, аудіо- або відеопрактики.

Основні методики та вправи:

Колесо балансу: малюється коло, розділене на сектори («Тіло», «Діяльність», «Контакти», «Сенси»). Педагоги оцінюють рівень задоволеності кожної сфери та планують кроки для відновлення балансу.

Щоденник позитивів: запис трьох позитивних подій щодня, що формує позитивне мислення та знижує тривогу.

Сократівський діалог (КПТ): серія запитань для аналізу негативних думок і перевірки їх реалістичності.

Рольові ігри: відпрацювання поведінкових стратегій у стресових або конфліктних ситуаціях, формування адаптивних моделей реакцій.

Гіпнотерапія та самогіпноз: індукція релаксації, візуалізація ресурсів та майбутнього успішного функціонування, відновлення психоемоційної енергії.

ЕМДР: робота з травматичними спогадами через білатеральну стимуляцію (рухи очима або дотики), переробка спогадів до нейтрального стану та формування позитивних переконань («Я здатний діяти», «Я у безпеці»).

3. Інтеграція у систему професійного розвитку.

Мета: забезпечити системність, сталість і практичну користь для закладу освіти.

Поради:

Включати тренінги у план методичних днів та педрад, поєднуючи психоемоційну роботу з педагогічним розвитком.

Використовувати позитивну психотерапію для командоутворення, КПТ — для розвитку гнучкості мислення, гіпнотерапію та ЕМДР — для індивідуальної підтримки педагогів.

Педагоги можуть передавати навички самопідтримки учням (наприклад, техніки релаксації, ведення «Щоденника позитивів»).

4. Оцінка ефективності програми.

Мета: науково обґрунтовано оцінювати динаміку психоемоційного стану педагогів.

Методики та поради:

Анкетування на початку та в кінці курсу — для оцінки стресу, вигорання та задоволеності роботою.

Короткі опитування після кожного модуля — для корекції програми та уточнення найбільш ефективних практик.

Спостереження психолога — якісна оцінка динаміки взаємодії в колективі та емоційного клімату.

Показники ефективності: зниження стресу, вигорання, підвищення ресурсності та командної підтримки, покращення психологічного клімату.

5. Довгострокова підтримка.

Мета: забезпечити стійку психоемоційну підтримку педагогів.

Методики та поради:

Створення Клубу психологічної підтримки педагогів — щомісячні зустрічі для обговорення труднощів та обміну практиками самопідтримки.

Використання міні-практик на педрадах (5–10 хвилин) — короткі вправи з релаксації або позитивної психології.

Онлайн-ресурси (аудіо релаксації, відео вправ КПТ, матеріали з позитивної психотерапії) — для самостійної роботи поза груповими заняттями.

Включення психічного здоров'я у стратегію розвитку закладу для забезпечення системності та сталості підтримки педагогів.

6. Очікувані результати.

Підвищення психоемоційної стійкості та ресурсності педагогів.

Формування навичок саморегуляції та самопідтримки.

Зниження професійного вигорання та емоційного виснаження.

Підвищення командної згуртованості та покращення психологічного клімату.

Підвищення ефективності освітнього процесу через стабільну роботу педагогів.

Таблиця 3.2.1.

12-тижнева програма психологічного супроводу педагогічних працівників

Тиж-день	Модуль	Мета заняття	Вправа / Метод	Інструкції для проведення	Очікуваний результат	Матеріали
1	І. Ресурси і баланс (Позитивна психотерапія)	Діагностика та виявлення ресурсів	«Мій ресурсний кошик»	Кожен учасник записує свої внутрішні та зовнішні ресурси (знання, навички, підтримка колег, сім'ї). Обговорення в групі 10–15 хв	Усвідомлення власних ресурсів, формування відчуття підтримки	Аркуші, ручки, маркери
1	І	Виявлення дисбалансу у житті	Опитувальник «Баланс життєвих сфер»	Оцінка 4 сфер: тіло, діяльність, контакти, сенси. Кожна оцінка від 1 до 10. Обговорення результатів з психологом	Виявлення проблемних зон, планування змін	Анкетні форми
2	І	Формування позитивного ставлення до труднощів	Вправа «Життєві завдання»	Педагоги переосмислюють проблеми як життєві завдання. Використовують притчі/метафори для обговорення	Розвиток позитивного мислення, зменшення тривоги	Притчі, аркуші, маркери
2	І	Підтримка позитивного мислення	«Щоденник позитивів»	Кожен учасник щодня записує 3 хороші події; обговорення досвіду на наступному	Формування позитивного сприйняття, зниження стресу	Щоденники, ручки

				занятті		
3	I	Відновлення внутрішнього балансу	«Колесо балансу»	Малюють коло, розділяють на 4–6 секторів (тіло, діяльність, контакти, сенси, розвиток, відпочинок). Оцінка задоволеності кожної сфери, планування змін	Усвідомлення дисбалансу, планування ресурсного відновлення	Аркуші, маркери
3	I	Візуалізація майбутнього	«Моє життя через 5 років»	Коротка медитація/візуалізація майбутнього професійного і особистого життя. Обговорення в групі	Мотивація, формування ресурсної перспективи	Підручники з візуалізації, аудіозаписи
4	II. Гнучке мислення (КПТ)	Робота з автоматичними думками	«Щоденник думок»	Фіксування ситуацій, думок, емоцій. Аналіз когнітивних спотворень (катастрофізація, чорно-біле мислення)	Усвідомлення негативних автоматичних думок, початок зміни переконань	Зошити, ручки
4	II	Освітлення когнітивних спотворень	Міні-лекція «Когнітивні спотворення педагогів»	Теоретичне пояснення типових мисленнєвих помилок і їх вплив на стрес	Розпізнавання спотворень, готовність до корекції	Презентація, роздаткові матеріали
5	II	Перевірка переконань	«Сократівський діалог»	Аналіз власних негативних думок через серію запитань: «Чи є докази?», «Які альтернативи?»	Формування більш реалістичного мислення, зменшення тривоги	Аркуші, маркери
5	II	Відпрацювання адаптивної поведінки	Рольова вправа «Ситуація змін – як я реагую?»	Педагоги моделюють стресові ситуації, відпрацьовують конструктивні реакції	Розвиток гнучкого мислення та адаптивних стратегій	Картки ситуацій, маркери
6	II	Формування нових моделей поведінки	Тренінг асертивності + «Якщо… то…»	Відпрацювання стратегії вираження позиції без конфлікту, планування дій у складних ситуаціях	Підвищення впевненості у професійних діях	Аркуші, маркери
7	III. Глибинна регуляція (Гіпнотерапія)	Навчання релаксації	«Прогресивна м’язова релаксація Джекобсона»	Поступове напруження та розслаблення м’язових груп, аудіопрактика для самостійного виконання	Зниження психоемоційної напруги, розвиток саморегуляції	Аудіозаписи, комфортне приміщення

8	III	Візуалізація ресурсів	«Образ сили та впевненості»	Індукція у стан релаксації, формування позитивного образу себе як професіонала	Зміцнення ресурсів, підвищення впевненості	Аудіозаписи, блокноти
9	III	Робота з професійним вигоранням	Гіпнотична сесія + групова рефлексія	Сесія на відновлення енергії, обговорення «Мої маленькі перемоги»	Профілактика вигорання, відновлення ресурсів	Аудіозаписи, блокноти
10	IV. Переробка травматичного досвіду (ЕМДР)	Визначення травматичних спогадів	Техніка «Безпечне місце»	Створення внутрішнього ресурсу безпечності перед роботою з травмою	Підготовка до переробки травматичного досвіду	Аркуші, ручки, аудіоінструкції
11	IV	ЕМДР-сесія	Білатеральна стимуляція	Вибір цільового спогаду, фокусування на образі, емоції, переконанні; рухи очима/дотики; інсталяція позитивних переконань	Зниження посттравматичних симптомів, відновлення емоційної стабільності	Психолог, матеріали для стимуляції
12	IV	Закріплення та завершення	Рефлексія + «Коло підтримки»	Обговорення досвіду курсу, визначення ресурсів, складання плану самопідтримки на 6 місяців	Закріплення навичок, підвищення командної згуртова	

3.2.3. Поради психологу для впровадження програми психологічного супроводу педагогів (з вимогами до підготовки)

1. Підготовка до програми

1. Ознайомлення з програмою: уважно вивчити структуру модулів, послідовність занять, методи та очікувані результати.

2. Діагностика початкового стану: провести анкетування педагогів (рівень стресу, вигорання, емоційне виснаження) для персоналізації програми.

3. Матеріально-технічна підготовка: підготувати приміщення (тихо, комфортно, коло для групової роботи), обладнання (проектор, аудіо, маркери, аркуші).

4. Формування групи: оптимальна кількість учасників — 10–20 осіб; при великому колективі — розподіл на міні-групи.

2. Вимоги до рівня професійної підготовки психолога

Програма включає методи, які потребують спеціальної підготовки. Тому до підготовки психолога існують вимоги, серед яких:

1. Освіта та базова підготовка:
2. Вища психологічна освіта (магістр або спеціаліст у галузі психології).
3. Досвід роботи з дорослими групами, бажано – з педагогічними колективами.
4. Компетенції у методах програми: позитивна психотерапія (Н. Пезешкіан): знання принципів роботи з ресурсами, цінностями та життєвим балансом, вміння проводити групові та індивідуальні сесії; когнітивно-поведінкова терапія (КПТ): навички роботи з автоматичними думками, когнітивними спотвореннями, технікою Сократівського діалогу, рольовими іграми та тренінгами асертивності; гіпнотерапія та самогіпноз: сертифіковане навчання, вміння проводити індукцію, релаксаційні та ресурсні вправи, забезпечення безпечного стану учасників; ЕМДР (Eye Movement Desensitization and Reprocessing): сертифікована підготовка, знання 8-фазного протоколу, технік білатеральної стимуляції та переробки травматичного досвіду, навички роботи з кризовими станами.

Бажано також володіння додатковими компетенціями, такими як:

1. Уміння забезпечити психологічну безпеку групи та індивідуальних учасників.
2. Досвід фасилітації групових процесів та ведення рефлексії.
3. Навички оцінки ефективності програми (анкетування, шкали стресу та вигорання, спостереження за груповою динамікою).
4. Професійна етика, конфіденційність, вміння працювати з травматичними темами та кризовими ситуаціями.

3. Організація та ведення занять

Створення безпечного середовища: учасники мають відчувати, що програма спрямована на розвиток ресурсності, а всі висловлювання конфіденційні.

Модульна структура: дотримання послідовності модулів (ресурси, гнучке мислення, глибинна регуляція, переробка травматичного досвіду).

Практичні вправи: чітко пояснювати, демонструвати, проводити разом з групою та відводити час для рефлексії.

Ведення рефлексії та обговорення: психолог повинен допомогти учасникам усвідомити ресурси, поділитися досвідом та формувати позитивні навички.

4. Робота з адміністрацією

Включити заняття у робочий графік педагогів.

Пояснити цілі та очікувані результати (зниження вигорання, покращення командної роботи, стабільність освітнього процесу).

Організувати зворотний зв’язок: опитування після модулів, оцінка динаміки психоемоційного стану.

5. Довгострокова підтримка

Створити Клуб психологічної підтримки педагогів для продовження практик.

Використовувати онлайн-ресурси: аудіо релаксації, вправи з КПТ, матеріали з позитивної психотерапії.

Інтегрувати міні-практики на педрадах (5 хв) для закріплення навичок саморегуляції.

6. Контроль та оцінка ефективності

Анкетування на початку та в кінці курсу (шкали стресу, вигорання, задоволеності роботою). Спостереження психолога за динамікою групи та емоційним кліматом. Збір зворотного зв'язку після кожного модуля.

Висновки

Програма психологічного супроводу педагогічних працівників спрямована на забезпечення їх психічного здоров'я, підвищення стресостійкості та формування навичок саморегуляції в умовах кризових і глобальних змін. Вона інтегрує методи позитивної психотерапії, когнітивно-поведінкової терапії, гіпнотерапії та ЕМДР, що дозволяє ефективно працювати як з груповими, так і з індивідуальними потребами педагогів.

Впровадження програми в освітньому закладі вимагає комплексного підходу, включаючи підготовку психолога, організаційну підтримку адміністрації та інтеграцію занять у професійний розвиток колективу. Використання структурованих модулів та практичних вправ (наприклад, «Колесо балансу», «Щоденник позитивів», «Сократівський діалог») забезпечує не лише корекцію стресових реакцій, а й формування стійких позитивних ресурсів та ефективних стратегій подолання стресу.

Програма має довгостроковий ефект, якщо забезпечується підтримка після завершення 12-тижневого курсу через клуби психологічної підтримки, онлайн-ресурси та інтеграцію практик саморегуляції у щоденну діяльність педагогів. Реалізація таких комплексних заходів сприяє підвищенню психологічної компетентності педагогів, збереженню професійного потенціалу та стабільності освітнього процесу навіть в умовах високого стресу та змін.

Література:

1. Пезешкіан, Н. (2004). *Позитивна психотерапія: Теорія і практика*. Київ: Видавництво Крок.
2. Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
3. Yapko, M. D. (2018). *Trancework: An introduction to the practice of clinical hypnosis* (5th ed.). New York, NY: Routledge.

4. Shapiro, F. (2018). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy: Basic principles, protocols, and procedures* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
5. UNESCO. (2023). *Психосоціальна підтримка шкільних психологів в Україні*. Retrieved from https://www.unesco.org/ukraine
6. Міністерство освіти і науки України. (2022). *Програма підготовки педагогів до роботи в умовах стресу та війни*. Kyiv: МОН.
7. People in Need Україна. (2022). *Психологічна підтримка педагогів та дітей у кризових умовах*. Retrieved from https://www.peopleinneed.net/ukraine
8. AP News. (2022). *Ukrainian teachers adapt to war conditions*. Retrieved from https://apnews.com/ukraine-education
9. Світовий банк. (2022). *Підтримка освіти в Україні: Міжнародні програми та проекти*. Retrieved from https://www.worldbank.org/en/country/ukraine

Наталія Павлик

3.3. Модель психологічного супроводу професійної діяльності педагога, спрямованого на гармонізацію його психологічного здоров'я

Сьогодні у зв'язку із загостренням конкуренції на ринку праці багато педагогів, змушені змінювати свою кваліфікацію, оскільки не витримують економічного тиску. Психологічний супровід професійної діяльності педагога є однією з форм психологічної реабілітації педагогічних працівників в період війни і повоєнного відновлення.

Створення засобів психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників зумовлене необхідністю надання їм психологічної допомоги у вирішенні психологічних проблем в процесі адаптації до умов глобальних світових змін. Психологічний супровід педагогів має ґрунтуватися на врахуванні їх вікових психологічних особливостей.

Одним із напрямів оптимізації професійної адаптації педагога є допомога вчителям через організацію психологічної служби школи.

Метою психологічного супроводу є оптимізація особистісного та професійного розвитку вчителя, набуття ним здатності до зрілого духовного і професійного самовизначення, до життєвого проектування.

За результатами досліджень, психологічний супровід професійної діяльності має такі ***компоненти*** (Бабак, 2015):

1. *Моніторинг динаміки* особистісного і професійного розвитку фахівця, який дозволяє фіксувати та своєчасно реагувати на фактори нерівномірності розвитку особистості. Моніторинг базується на методах психодіагностики й спрямований на визначення: 1) особливостей особистісного розвитку; 2) досягнень у професійній діяльності.
2. *Психологічна просвіта* (сприяння у надбанні педагогами психологічних знань, необхідних для особистісного розвитку та конструктивної професіоналізації). Психологічна просвіта забезпечується шляхом організації психологічних курсів, спецкурсів, семінарів, індивідуального психологічного консультування адміністрації, педагогів.
3. *Психологічна допомога* спрямована на допомогу педагогам у подоланні криз в процесі особистісного розвитку. Тут використовуються методи психологічної профілактики, корекції, консультування, психотерапії, різноманітні тренінги, коучінг, що сприяє особистісному розвитку, оптимізації міжособистісних стосунків та психологічного клімату в педагогічному колективі.

Методами психологічного супроводу виступають: психологічна діагностика,

психологічна просвіта (лекції), психологічний тренінг; індивідуальне консультування, включення до навчальних програм відповідних спецкурсів, організація цілісної системи психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення соціально-психологічних умов успішного професійного навчання, комунікації, духовно-особистісного зростання, саморозвитку, самореалізації педагога як суб'єкта власної життєтворчості.

Визначають наступні ***етапи*** психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку: оптація, інтенсифікація, ідентифікація (Бабак, 2015).

1. Етап *оптації*. Регулювання адаптивної активності педагога формує позитивне самовідношення, готовність до психологічних самозмін, стимулює здатність до проектування альтернативних сценаріїв професійного становлення та прийняття відповідальності за своє професійне майбутнє.

Основними формами психологічного супроводу на етапі оптації є:

- надання вчителям допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності (до глобальних світових змін в умовах війни);
- діагностика мотивації педагога, його ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок;
- допомога в розвитку саморегуляції власної поведінки;
- консультування вчителів, що розчарувалися у вибраній спеціальності, корекція їх професійного самовизначення.

Критеріями успішного проходження оптації є професійно-особистісне самовизначення й адаптація педагогів до нових умов життєдіядьності.

2. Етап *інтенсифікації* особистісно-професійного розвитку педагога має на меті розвиток загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, духовно-моральної самосвідомості, емоційно-вольової регуляції.

Основні форми психологічного супроводу на етапі інтенсифікації:

- психодіагностика особливостей психологічного здоров’я;
- підтримка у вирішенні комунікативних проблем;
- консультування з питань встановлення гармонійних взаємин;
- допомога у морально-особистісному самовизначенні, формування оптимістичної особистісної позиції, розвиток мотивації до самоосвіти, до духовно-особистісного саморозвитку.

3. Етап *ідентифікації* полягає у формуванні професійної ідентичності вчителів, готовності до практичної діяльності в нових умовах світових змін.

Форми психологічного супроводу на етапі ідентифікації:

- розвиток соціальної та професійної ідентичності (ототожнення себе з професійною групою, формування готовності до роботи в нових умовах);

- оптимізація духовно-особистісного та професійного становлення;
- допомога у знаходженні професійного поля самореалізації та сенсу життя.

Відтак, ***метою*** психологічного супроводу є створення сприятливих психологічних умов, що сприяють гармонізації психологічного здоров'я педагога, оптимізації його духовно-особистісного та професійного розвитку.

Мета супроводу може бути досягнена шляхом виконання таких ***завдань:***

1) організація духовно-психологічної просвіти педагогічних працівників;
2) створення умов для духовно-морального і психологічного оздоровлення (актуалізація духовного потенціалу особистості, розширення моральної самосвідомості, розвиток гармонійних якостей, опанування корисними психологічними навичками);
3) підтримка вчителів у вирішенні життєвих психологічних проблем в процесі адаптації до нових умов життя.

Конкретизованим ***змістовим*** наповненням завдань гармонізації психологічного здоров'я педагогічних працівників є:

– психодіагностика психологічного стану (рис характеру, духовного потенціалу, професійних здібностей, інтересів, психологічних проблем);
– соціально-психологічна адаптація до умов війни й післявоєнного життя;
– зняття емоційної напруги, профілактика та подолання емоційного вигорання;
– актуалізація психологічних ресурсів, пробудження «бажання жити далі»;
– розвиток професійних здібностей; корекція професійного самовизначення;
– духовно-психологічна просвіта практичних психологів, педагогів, кураторів;
– духовно-моральне і психологічне оздоровлення педагогів;
– психологічна допомога у подоланні життєвих криз особистості;
– психологічна підтримка у вирішенні життєвих психологічних (комунікативних, сімейно-побутових) проблем;
– усвідомлення психологічних проблем і реальних життєвих перспектив;
– допомога у розв'язанні зовнішніх та внутрішньоособистісних конфліктів;
– гармонізація стосунків з оточуючими, опанування навичками конструктивного спілкування; реконструкція зв'язків із соціальним оточенням;
– вирішення актуальних життєвих конфліктів;
– розвиток духовної та психологічної культури особистості;
– розвиток саморегуляції, навичок самовідновлення від стресу;
– формування позитивного мислення, саногенних почуттів, морально-комунікативних якостей, сили волі, стресостійкості тощо;
– набуття навичок здійснення морального вибору у проблемних ситуаціях;
– допомога у духовному та релігійному самовизначенні особистості;

– формуванні нових ціннісних стимулів й відповідальності за свої думки, почуття й вчинки;
– корекція негативних наративів та неадаптивних стереотипів, розвиток конструктивних способів сприйняття, переживання і поведінки;
– знаходження нових сенсів життя й способів творчої самореалізації;
– розширення духовно-моральної самосвідомості, сприяння духовно-моральній і творчій самоактуалізації особистості.

Психологічний супровід професійної діяльності має спрямовуватися на створення умов духовної самоактуалізації та життєтворчості педагога.

Нами розроблено систему психологічного супроводу педагогічного персоналу, яка має основою насичення професійно-педагогічного простору заходами духовно-творчого спрямування. Психологічний супровід сприятиме розвитку адаптивних здібностей педагога шляхом гармонізації його психологічного здоров'я.

На початку дослідження було визначено 8 соціально-психологічних детермінант адаптації особистості до глобальних світових змін. Кожна детермінанта (***екологічна, політична, діяльнісна, соціальна, психологічна, світоглядно-культуральна, базово-незалежна й духовна***) безпосередньо пов'язана з відповідним *соціально-психологічним механізмом розвитку суспільства* й визначає напрям психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників. При розробці моделі психологічного супроводу з метою її компактності ми поєднали соціальний механізм з політичним в соціально-політичний і базово-незалежний з психологічним в базово-психологічний.

Тож, було визначено 6 основних напрямів психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників: ***екологічний*** (психологічно-оздоровчий)***, соціально-політичний, творчо-діяльнісний, базово-психологічний*** (психолого-адаптаційний)***, світоглядно-культуральний та духовний*** (духовно-розвивальний)**.**

Для здійснення психологічного супроводу вчителів бажано використовувати як *індивідуальні* (психологічне консультування педагогів) так і *групові* (психодіагностичні, лекційні, психотренінгові) форми психологічної роботи. Модель системи духовно-психологічного супроводу педагогічних працівників представлено у вигляді схеми (рис. 3.3.1). Структура психологічного супроводу складається з групових та індивідуальних (психолого-консультативних) форм. До групових форм належить духовно-психологічна просвіта, яка має три етапи (психодіагностичний, культурно-освітній та гармонійно-поведінковий).

Рис. 3. Структура психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників в умовах війни та повоєнного відновлення україни.

Індивідуальними формами психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування.

Етапи психологічної просвіти як групової форми психологічного супроводу.

1. Психодіагностичний етап має на меті вивчення психологічних якостей педагогів: особливостей характеру, духовного потенціалу, психологічного здоров'я, професійних намірів, соціально-психологічної адаптованості, мотивації до роботи, здібностей, інтересів та психологічних проблем. Процес психодіагностики проводиться анонімно й сприяє розвитку у вчителів самоусвідомлення та рефлексії. На зазначеному етапі можуть застосовуватися як форми групової психодіагностики, так й індивідуального психологічного консультування. Надання педагогам інформації стосовно результатів психодіагностики допомагає їх краще розуміти свої психологічні проблеми та ресурсні можливості щодо їх розв'язання.Для здійснення психодіагностики пропонуємо використовувати такі психодіагностичні методики: «Психологічне здоров'я» (авт. Н. Павлик), «Адаптивність» (авт. А.Маклаков, адапт. І. Приходько, Я. Мацегора, О. Колесниченко, М. Байда)), 16-факторний опитувальник Р. Кеттела, шкалу тривожності Тейлора та багато інших методик, що дозволяють вивчати психологічні особливості особистості.

2. Метою *культурно-освітнього* етапу є підвищення рівня психологічної просвіти педагогічних працівників: вчителів, практичних психологів, адміністрації закладів освіти. Психологічними засобами тут виступають лекції, семінари, міні-конференції, круглі столи, тематичні засідання кафедр, майстер-класи, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, просмотр фільмів з наступним їх обговоренням.

1. Метою *гармонійно-поведінкового* етапу є допомога педагогам у набутті досвіду гармонійної поведінки. *Методами* реалізації цього етапу психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування (індивідуальна форма психологічного супроводу) та інноваційний *спецкурс* «Гармонізація психологічного здоров'я особистості» (групова форма психологічного супроводу), що поєднує лекції та психотренінг.

На основі аналізу психологічних детермінант адаптації до світових змін, було визначено такі напрями психологічного супроводу педагогічних працівників: екологічний, соціально-політичний, творчо-діяльнісний, базово-психологічний, світоглядно-культуральний та духовно-розвивальний.

Для створення особистісно-розвивального простору у навчальному закладі важливо залучити педагогів до участі в масових психологічних заходах. Масові заходи присвячені висвітленню проблем психологічного здоров'я, духовного розвитку, формування дбайливого ставлення до власного духовного світу, до

інших людей, до природи, до світу в цілому. Заходи можна проводити в позанавчальний час у великій аудиторії (актовій залі, холі).

Пропонуємо орієнтовний перелік та зміст масових заходів як форм психологічного супроводу у відповідності до визначених напрямів.

1. **Екологічний (психологічно-оздоровчий) напрям**.

1.1. Тематичні ***художні фотовиставки «Гармонія Всесвіту»*** пропонується організовувати у холах закладів освіти 2-3 рази на рік.

На виставках презентуються авторські фото або живопис викладачів. Тематикою виставок можуть бути: «Пори року», «Гармонія природи», «Наше місто», «Наш університет», «Глобальні світові події», «Гармонія кохання», «Гармонія Всесвіту» тощо. За бажанням авторів можна влаштовувати індивідуальні виставки й проводити їх урочисту презентацію.

Ці заходи надихають усіх присутніх звертати увагу на красу й гармонію оточуючого світу й спонукають самим створювати подібні витвори мистецтва.

1.2. Круглий стіл: «Гармонія Духа, людини й природи, сила Життя».

Метою цього заходу є створення атмосфери загальної єдності Духа, людини й природи, розвитку почуття гармонії, відчуття сили Життя, усвідомлення відповідальності людини за розвиток гармонії Всесвіту, особистого внеску в неї. Пропонуємо організувати круглий стіл таким чином. Визначити серед вчителів одного модератора й 3-4 спікерів, які мають підготувати доповіді на 10-12 хвилин і запитання для обговорення. На початку зустрічі надається вітальне слово керівникові закладу (директору, завідуючому кафедри), а потім спікерам. Після кожної доповіді модератор організовує обговорення представленої доповіді й підбиває висновок. В роботі круглого столу й обговореннях можуть брати участь старшокласники та студенти й пропонувати своє бачення екологічного розвитку суспільства. Наприкінці модератор підсумовує результати круглого столу. За бажанням можна проводити психолого-педагогічні майстер-класи та обговорення на тему: «Чиста екологія – результат дбайливого ставлення до природи».

2. Соціально-політичний напрям.

2.1. ***Диспути, обговорення питань щодо ставлення педагога до політичного устрою, соціальних питань***.

Диспути та обговорення зазначених питань доцільно проводити під час педагогічних нарад, засідань кафедр. Задля цього можна запросити спеціально підготовленого психолога з соціально-політичної психології, або дати завдання комусь з педагогів підготувати інформацію, що стосується злободенних соціально-політичних питань. Після представленої доповіді модератор (керівник) організовує обговорення цього питання. Під час обговорення модератор уважно

слідкує за тим, щоб кожний член колективу, який бажає висловити свою думку, не підпадав під психологічний пресинг інших членів колективу, адже кожна людина має право на голос. Також важливо, щоб під час обговорення учасники диспуту не тільки виражали своє обурення відносно сучасних соціально-політичних подій, а й наприкінці обговорення обов'язково дійшли конструктивних висновків стосовно того, як адекватно сприймати все, що стосується політичного устрою, виробили конструктивні стратегії життя в нових соціально-політичних умовах.

2.2. ***Лекції, семінари з проблем соціальної адаптації до світових змін в умовах війни.*** Для проведення лекцій і семінарів можна або запршувати психологів та інших спеціалістів, або проводити захід «власним педагогічним ресурсом» шляхом надання вчителям завдання підготувати міні-лекцію з проблемних питань соціальної адаптації людини до світових змін. Після представленої міні-лекції модератор організовує обговорення цього питання й підбиває підсумки.

3. Творчо-діяльнісний напрям.

3.1. «Свято гармонії та емоційного позитиву» – масовий захід для студентів, педагогів, полягає в організації презентацій музичних, художніх, дизайнерських, флористичних тощо творів, що надихають на позитив.

Мета заходу – створення атмосфери краси, гармонії, піднесеного настрою, що зумовлює набуття досвіду перебування особистості у вищих психічних станах («Пікових переживаннях» – за висловом А. Маслоу). «Свято гармонії та емоційного позитиву» можна проводити під час однієї з пар гуманітарно-естетичного курсу або у позанавчальний час. Організацію заходу пропонується проводити у великій аудиторії (актовій залі, холі) у вигляді містерії або концерту на фоні художньої виставки (фото, живопису тощо).

До свята також можна залучати учнів та студентів. Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: вчителі розбиваються на підгрупи, заздалегідь готуються до презентації певного твору (класичного або власного) і в день свята по черзі презентують «свій» твір (картину, вокальний спів, інструментальну або флористичну композицію тощо). Головний організатор (модератор) супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує твір, що презентується, надає слово педагогам, звертає увагу слухачів на важливі моменти та художню значущість того чи іншого твору). Це не конкурс, тому переможців тут бути не може.

3.2. Конкурс педагогічної, гуманітарної, технічної, кулінарної творчості (презентація проектів або власних творів) полягає у презентації педагогами результатів власної творчості (інноваційних винаходів, художньо-естетичних

творів або улюблених літературних чи власних творів).

Метою заходу є заохочення вчителів до творчої діяльності та визнання їх творчих здобутків. До свята також можна залучати учнів, студентів. З числа педагогів створюється журі, яке оцінює творчі інновації й відзначає переможців. Презентація творчих проектів має оцінюватись за критеріями:

1) моральний аспект творчого продукту – наскільки ця інновація сприяє конструктивному розвитку особистості або людства в цілому, чи не спричинить її нерозумне використання шкоду людям, тваринам, природі;

2) практичний (для технічних винаходів) ***або естетичний*** (для гуманітарних творів) ***ефект*** творчого продукту – наскільки ця інновація має сенс, корисність або естетичну цінність;

3) оригінальність інновації – наскільки творчий продукт є новим і оригінальним.

Участь педагогів у заході вкрай важлива, оскільки, з одного боку, педагог надає наочний приклад власної творчості, а з іншого – має можливість надати студентам зворотній зв'язок стосовно їх творчих здобутків.

4. Базово-психологічний (психолого-адаптаційний) напрям.

1.1. Тематичні засідання кафедр (педагогічних нарад), лекції, конференції з проблем гармонізації психологічного здоров'я.

Ці заходи спрямовані на розуміння актуальності проблеми психологічного здоров'я та його гармонізації. Педагог має усвідомити власну відповідальність не тільки за передачу знань студентам, а й за їх психологічне здоров'я та гармонійність особистісного розвитку. Під час засідання кафедр (педагогічних нарад) з педагогами доцільно провести анонімну психодіагностику стану їх психологічного здоров'я (психолог зачитує питання тесту, кожний педагог заповнює свою анкету, а потім психолог дає ключ до її обробки).

Пропонована тематика для засідань кафедр: «Психологічне здоров'я педагога», «Результати психодіагностики психологічного здоров'я»; «Гармонізація психологічного здоров'я – нагальна проблема сьогодення».

Під час засідання кафедр (педагогічних нарад) доцільно проводити міні-лекції. Організація конференціїй є більш масштабним заходом на 3-4 години. На ці заходи доцільно запршувати психологів, лікарів та інших спеціалістів. Або ж можна проводити захід «власним педагогічним ресурсом» (шляхом надання завдання вчителям підготувати доповідь з проблемних питань психологічного здоров'я). Підготовку доповідей для виступу на засіданні кафедр здійснює або запрошений фахівець чи практичний психолог (якщо у закладі існує психологічна служба), або педагог, якому доручено підготовити доповідь. Орієнтовний перелік

тем доповідей: «Психічне й психологічне здоров'я», «Інтелект, почуття, воля – інструменти психологічного здоров'я», «Егоцентризм – основа розвитку дисгармоній психологічного здоров'я», «Шляхи гармонізації психологічного здоров'я особистості». Після представленої міні-лекції (або доповіді на конференції) модератор організовує обговорення цього питання й підбиває підсумки. Ці заходи також можна проводити в інтерактивному режимі (за бажанням педагогів), застосовуючи психологічні ігри й вправи, що сприяють гармонізації психологічного здоров'я людини.

1.2. Практичні семінари, майстер-класи «Психологічна самодопомога в стресових ситуаціях» – для проведення зазначених практикоорієнтованих заходів доцільно запршувати психологів, лікарів та інших спеціалістів. Пропонуємо організовувати семінари та майстер-класи у позанавчальний час у невеликих групах (по 10-15 осіб). Орієнтовний перелік тем: «Профілактика емоційного вигорання під час війни», «Методи психологічної самодопомоги в ситуаціях стресу», «Розвиток емоційної резиль'єнтності вчителя», «Розвиток рефлексії та позитивного мислення», «Комунікативна компетентність вчителя».

5. Світоглядно-культуральний напрям.

5.1. «Свято моральності як головної чесноти в українській культурі» (презентація моральних чеснот і форм їх реалізації у творах мистецтва) – масовий захід для педагогів (можна залучати учнів старших класів та студентів) – полягає у презентації різних моральних чеснот і протилежних їм пороків. Мета заходу: усвідомлення моральних чеснот, поведінкових форм їх прояву у житті, набуття навичок саморефлексії та корекції власних вад шляхом перетворення їх у моральні чесноти.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: педагоги розбиваються на підгрупи (можна доповнювати підгрупи учнями та студентами), учасники заздалегідь готуються до презентації певної моральної чесноти і по черзі презентують свої «морально-творчі здобутки». Презентація може проходити за допомогою наочних засобів (стендів, плакатів), підготовлених рольових інсценувань, імпровізацій тощо.

Орієнтовний перелік моральних чеснот: чесність, доброзичливість, совісність, відповідальність, милосердя, доброта, смиренність, здатність прощати тощо. Презентацію підгрупами моральних чеснот у поведінці пропонуємо здійснювати за таким алгоритмом:

- назва – визначення моральної чесноти; її сутність (у чому вона полягає);
- яким порокам протистоїть та чи інша чеснота (протилежністю яких вад особистості є зазначена моральна якість);
- форми її реалізації у житті (через які вчинки актуалізується певна чеснота);

навести життєві приклади, коли доводилось спостерігати моральні якості;

– навести приклади творів української культури, які демонструють певну моральну чесноту.

Далі пропонується членам підгруп невербально продемонструвати певну моральну чесноту, а іншим членам групи – вгадати, яку саме чесноту презентує їх колега. Також у межах «Свята моральності» пропонуємо провести ***дискусії*** на теми: «Моральні ставлення особистості – основа її гармонійних стосунків»; «Прийняття, прощення, любов – основа гармонійного ставлення до людей». На обговорення виносяться наступні питання: розгляд моральних колізій («Чи варто йти проти власної совісті заради досягнення мети», «Чим загрожує рання втрата цнотливості»). Обговорення стимулює розвиток духовно-моральної самосвідомості.

5.2. Фестиваль міжкультурної співпраці.

Мета заходу: усвідомлення сенсу міжкультурної співпраці, ознайомлення з особливостями національних традицій різних культур.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: за тиждень до заходу педагоги розбиваються на підгрупи (можна доповнювати підгрупи учнями та студентами) й отримують завдання ознайомитися з національними особливостями певної культури й підготувати доповідь-презентацію (до 10 хв.) щодо проявів національної культури та можливостей міжкультурної співпраці. Пропонуємо наступний перелік національних культур: українська, грузинська, італійська, французька, німецька, китайська, японська, латиноамериканська, африканська. У день фестивалю підгрупи по черзі презентують свої «творчі здобутки». Презентація може проходити за допомогою наочних засобів (стендів, плакатів), підготовлених рольових інсценувань тощо. Презентацію культур пропонуємо здійснювати за алгоритмом:

– назва національної культури; час її виникнення;

– основна спрямованість національної культури (у чому вона полягає, які принципи й цінності пропагує, у яких формах проявляє себе);

– навести приклади, коли доводилось спостерігати поведінку представників зазначеної культури у житті;

– навести приклади розвитку міжкультурної співпраці.

Модератор фестивалю супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує національну культуру, що презентується, надає слово спікерам, звертає увагу слухачів на важливі моменти презентації). Наприкінці фестивалю модератор підсумовує основні принципи міжкультурної співпраці.

6. Духовний (духовно-розвивальний) напрям.

1.1. ***«Свято духовної єдності» (презентація меседжів єдності, толерантності, прийняття)*** – масовий захід полягає в організації презентацій музичних, художніх, літературних тощо творів, що несуть в собі меседжі духовності, єдності, толерантності, доброти, прийняття.

Мета заходу – створення атмосфери духовної єдності, толерантності, доброти, прийняття, що зумовлює набуття досвіду перебування особистості у вищих духовних станах. «Свято духовної єдності» можна проводити під час однієї з пар гуманітарно-естетичного курсу або у позанавчальний час. Організацію заходу пропонується проводити у великій аудиторії (актовій залі, холі) у вигляді концерту на фоні художньої виставки (фото, живопису тощо).

До свята також можна залучати учнів та студентів. Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: вчителі розбиваються на підгрупи, заздалегідь готуються до презентації певного месенджу, що несе в собі ідеї єдності, толерантності, прийняття, доброти. В день свята підгрупи по черзі презентують «свій» месендж (слоган, пісню, літературну композицію тощо).

Пропонуємо для застосування наступні позитивні меседжі:

- Не вір тому, хто красиво говорить – в його словах завжди гра, повір тому, хто молчаливо творить добрі справи.
- Золоте правило життя: не хвилюйся через те, що ти не в сидах змінити, прийми ситуацію такою, якою вона є: адже ми не намагаємося змінити погоду, а просто одягаємося за погодою.
- «Побачу – повірю» – сказала людина. «Повіриш – побачиш» – відповів Бог.
- Ми ніколи не отримаємо те, що хочемо, доки не будемо вдячні за те, що маємо. Дякуйте Богові за те, що у вас є, і Він дасть вам те, чого вам не вистачає.
- Бог дав тобі обличчя, але тобі обирати його вираз.
- Дружба подібна до книги: спалити її можна за секунди, але написати її займе роки.
- Не обов'язково робити великі речі, можна робити і маленькі, але з великою любов'ю.
- Чим мудріша людина, тим менше вона страждає від самотності.
- Найбільше багатство людини – це здоров’я, запорукою якого є раціональне харчування, гігієна, відмова від шкідливих звичок, позитивні емоції та здоровий сон.
- Птах, що сидить на дереві, ніколи не боїться, що гілка зламається, бо він довіряє не гілці, а своїм власним крилам. Вір у себе!

Модератор свята супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує месендж, що презентується, надає слово педагогам, звертає увагу слухачів на важливі моменти та психологічну значущість того чи іншого месенджу). Наприкінці свята модератор підсумовує основні принципи та ідеї представлених меседжів.

6.2. Фестиваль духовно-релігійної мудрості (презентація духовних творів, просмотр фільмів духовного змісту з їх обговоренням) – є ефективним видом духовно-психологічної просвіти.

Сучасна світська освіта майже не приділяє уваги формуванню духовно-релігійного світогляду особистості. Між тим, ситуація полірелігійності, що склалася у світі, вимагає від людини певного духовно-релігійного самовизначення. Тому у межах духовно-психологічної просвіти ми пропонуємо таку форму як *фестиваль презентацій духовно-релігійної мудрості,* який спрямований на розвиток духовно-релігійної обізнаності.

Мета заходу: усвідомлення духовного змісту релігійної мудрості, ознайомлення з особливостями духовно-релігійних традицій різних культур.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: за тиждень до заходу педагоги розбиваються на підгрупи (можна доповнювати підгрупи учнями та студентами) й отримують завдання ознайомитися з певним світовим духовним твором і підготувати невелику (до 10 хв.) доповідь-презентацію щодо певних аспектів духовно-релігійної мудрості, які найбільш вразили (визначити основні духовні цінності й смисли зазначеного твору). Пропонуємо наступний перелік духовно-релігійних творів: «Притчі Соломона», «Екклезіаст» (книги Старого заповіту), Евангельські притчі, Нагорна проповідь Христа (книги Нового заповіту), «Житія святих», суфістська мудрість, Басні Езопа, «Притчі».

У день фестивалю підгрупи по черзі презентують свої «творчі здобутки».

Презентація може проходити за допомогою наочних засобів (стендів, плакатів), підготовлених рольових інсценувань тощо. Презентацію духовно-релігійних творів пропонуємо здійснювати за алгоритмом:

- назва – духовно-релігійного твору; коли і в якій культурі був написаний твір;
- духовно-філософська сутність твору (на досягнення яких благ спрямована, які принципи й цінності пропагує, основні висновки автора);
- навести приклади, коли доводилось спостерігати прояви зазначеної мудрості у житті; які висновки Ви зробили для себе;
- навести приклади релігійних настанов, які регулюють життя і поведінку людей у відповідності до цієї мудрості.

Головний організатор (модератор) фестивалю духовно-релігійної мудрості супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує твір, що презентується, надає слово спікерам, звертає увагу слухачів на важливі моменти презентації). Наприкінці фестивалю модератор підсумовує духовно-моральні принципи і пов’язані з ними психологічні закономірності.

Участь педагогів, учнів та студентів у зазначеному фестивалі надає їм знань і

досвіду для розвитку здатності до здійснення власного духовно-релігійного самовизначення.

Просмотр художніх *фільмів* духовно-морального змісту можна організувати у самому навчальному закладі (за допомогою відео), або також дати завдання заздалегідь переглянути певний фільм («Острів» (реж. П. Лунгин), «Іншого шляху немає» (реж. В. Любецький), «Космос Андрія Гойко» (реж. В. Любецький), «Притчи» (реж. В. Любецький). На обговорення виносяться наступні питання: розгляд моральних колізій («Чи варто йти проти власної совісті заради досягнення мети», «Чи виправдовує себе неправда в благо», «Чим загрожує сучасним юнакам та дівчатам рання втрата цнотливості» тощо).

Гармонійно-поведінковий етап психологічної просвіти педагогічних працівників полягає у проведенні ***рольових ігор*** з їх наступним обговоренням, ***психотренінгів,*** а також комплексної практичної «***Програми гармонізації*** психологічного здоров'я» (авт. Павлик, 2023).

Розглянемо кожний з видів психологічного супроводу педагогів.

Метою рольових ігор є корекція власної поведінки і набуття навичок довільної саморегуляції на основі програвання своїх стереотипів, групового обговорення і аналізу особливостей поведінки. Розігрування ролей використовується для усвідомлення поведінки й можливості її зміни.

Для проведення рольових ігор з групи обираються (за бажанням) декілька осіб на певні ролі, а інші учасники групи є глядачами і після закінчення гри беруть участь в обговоренні ситуації, що розігрувалася.

Пропонуємо декілька рольових ігор.

Рольова гра 1. **«Дві дороги… Обирай!»** ***Інструкція*****:** «Усі розуміють важливість такої якості як прийняття іншої людини, почуття єдності людства. Зараз ми попрактикуємось в цьому почутті. Для цього програємо сценку: «Хлопець, дівчина й безхатько». Виберемо 3-х осіб на ці ролі. Розіграємо ситуацію: хлопець із дівчиною, гуляючи по парку, побачили безхатька, що впав і зламав ногу. Дівчина щиро перейнялася співчуттям до постраждалого безхатька й хоче йому допомогти, а хлопець ставиться до нього із бридливістю й всіма силами намагається відвести дівчину подалі. Після закінчення гри ми будемо обговорювати те, що ви відчули й зрозуміли». На обговорення ведучий виносить такі питання: 1. Які ставлення до людини були продемонстровані? 2. Які цікаві способи поведінки використали учасники під час гри? 3. Як мали поводитися учасники, якщо не вдалося згладити конфлікт? Глядачі в процесі обговорення можуть давати поради. Наприкінці можна ще раз програти ситуацію з урахуванням порад і досвіду обговорень.

***Рольова гра* 2. «Аеропорт». *Інструкція*:** «У житті ми часто мислимо, виходячи не з реальних подій, а з наших уявлень. Як людина ставиться до інших ми побачимо з поведінки наших героїв». Для цього оберемо дві ролі – «начальник відділу» й «співробітниця» – його підлегла. Із групи вибираються бажаючі зіграти ці ролі, які отримують картки з умовами для кожного з них (інструкції для «начальника» й «співробітниці» друкуються на окремих картках, кожний знайомиться тільки зі своєю карткою).

Умови для «*начальника*»: «Ви – начальник відділу. Співробітниця Т. не здала важливий для Вас звіт. Вам передали, що вона дзвонила й сказала, що через хворобу вона довго не з'явиться. Ви кілька разів дзвонили їй додому, до телефону ніхто не підходив. Тепер Ви змушені летіти в термінове відрядження без потрібного звіту. Ви дуже переживаєте. В аеропорту Ви раптом бачите Вашу «хвору» співробітницю з речами, яка очікує біля до пункту реєстрації».

Умови для «*співробітниці*»: «Ви - співробітниця економічного відділу. У Вас під час здачі важливого звіту важко занедужала сестра, і, оскільки з нею треба комусь сидіти, Ви взяли лікарняний по догляду за нею, і тепер Ви тимчасово живете в неї. Ваш знайомий летить у відрядження в місто, де для Вашої сестри приготовлені рідкі ліки. Ви поспішаєте в аеропорт, щоб попросити його привезти ці ліки. Ви трохи спізнилися до рейсу, табло вже не горить. Ви не знаєте, що робити. Раптом Вас окликає Ваш начальник...».

Далі пропонується розіграти сцену випадкової зустрічі в аеропорту начальника й підлеглої. Інші учасники групи уважно спостерігають за поведінкою кожного з учасників. Як правило, «начальник» категорично настроєний звільнити «співробітницю». Після закінчення гри ведучий робить перестановки: «співробітницю» дякує за гру й просить сісти, «начальникові» пропонує тепер зіграти роль «співробітниці», а на роль «начальника» запрошується нова людина із групи. Гра повторюється. Це дає можливість колишньому «начальникові» відчути себе у ролі підлеглого, усвідомити свою упередженість відносно підлеглих. Далі – обговорення поведінки героїв: наскільки позитивно ставився до партнера кожний з героїв? Які варіанти поведінки можливі в цій ситуації? Ведучий підсумовує: щоб уникати конфліктів, необхідно добре ставитися до людей, кожному надавати право на пояснення причин свого вчинку, надавати можливість людині порозумітися, розглядати різноманітні позитивні варіанти інтерпретації ситуації.

***Рольова гра 3* «Колишній конфлікт».** *Мета*: усвідомлення й екстеріоризація конфлікту, набуття досвіду позитивного спілкування, апробація форм моральної поведінки.

Інструкція: Зараз один з учасників розповість про конфлікт, свідком або учасником якого він був колись. Ця розповідь має послужити сценарієм рольової гри, у який братимуть участь присутні. Оповідач є сценаристом і режисером рольової гри, він може робити кілька дублів. Учасникам надається максимум волі, але є лише одна умова: кожен конфлікт повинен закінчитися благополучно. Після гри учасники по колу розповідають про свій стан, думки почуття, про те, що дала їм ця гра.

***Рольова гра* 4: «Песиміст, Оптиміст, Блазень»**. *Мета:* формування позитивного мислення. Ведучий поділяє усіх присутніх на три підгрупи.

Інструкція: «Зараз ми оберемо невелику історію або з життя, або з фільму (усі обирають одну історію за бажанням). Вам треба розіграти цю історію і наповнити її емоційним змістом – песимістичним (для 1-ої підгрупи), оптимістичним (для 2-ої підгрупи) і гумористичним (для 3-їй підгрупи). Тобто, доповните обрану історію деталями, властивими Песимістові, Оптимістові або Блазневі. А потім програйте її. Час на підготовку 5-7 хвилин. Після того, як програються усі 3 варіанти, проводиться обговорення: пропонується висловити можливі варіанти розгортання подій, своє ставлення до них, розповісти про враження й про досвід, який кожний одержав для себе.

Комплексну практичну «***Програму гармонізації*** психологічного здоров'я» з детальним описом усіх занять представлено у монографії та посібнику:

Павлик Н.В. (2023). Гармонізація психологічного здоров'я педагога Нової української школи : Монографія. – Київ: ФОП Паливода А.В. 2023. – 170 с. URL: http://ipood.com.ua/e-library/monografi/garmonizaciya-psihologichnogo-zdorovya-pedagoga-novo-ukransko-shkoli/

URL: https://lib.iitta.gov.ua/732213/1/Монографія%20пс.здор.24.10.22.pdf

Павлик Н.В. Розвивальна програма для дорослих: «Гармонізація психологічного здоров'я особистості» : Практ. посіб. – Київ: ФОП Паливода А.В., 2022. – 111 с.

URL: http://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/2022_posibnyk_Pavlyk.pdf

Зазначимо, що програма містить 10 тематичних занять по 2 академічні години кожне, має вступну (діагностично-мотиваційну) частину, чотири модулі, що відповідають послідовному розвитку чотирьох компонентів психологічного здоров'я (духовно-смислового, соціального, психологічного, психосоматичного) та заключну (рефлексивну) частину.

Далі наведемо зміст занять.

Вступ: Психологічне здоров'я – основа повноцінного самоздійснення особистості.

Заняття 1: Поняття «Психологічне здоров'я людини».

Заняття 2: Критерії та закономірності гармонізації психологічного здоров'я.
Модуль ІІ: Гармонізація духовно-смислового компоненту психологічного здоров'я.
Заняття 3: Моральне самоусвідомлення. Розвиток відповідальності.
Заняття 4: Актуалізація духовного потенціалу, творча самореалізація.
Модуль ІІІ: Гармонізація соціального компоненту психологічного здоров'я.
Заняття 5: Подолання егоїзму і розвиток моральних ставлень особистості – основа гармонійних взаємостосунків.
Заняття 6: Тактовність і здатність тримати психологічні кордони.
Модуль IV: Гармонізація психічного компоненту психологічного здоров'я.
Заняття 7: Розвиток позитивного мислення, саногенних почуттів.
Заняття 8: Розвиток волі, самоконтролю, стресостійкості.
Модуль V: Гармонізація психосоматичного компоненту психологічного здоров'я.
Заняття 9: Гарний настрій, енергійність, конструктивна активність – показники психосоматичного здоров'я.
Заняття 10: Здоровий спосіб життя, помірність у задоволенні потреб, корисні звички – основа психосоматичного здоров'я.
Рефлексивна частина. Уроки мудрості. Рефлексія отриманого досвіду.

3.3.1. Методичні рекомендації щодо організації психологічного супроводу професійної діяльності педагогів під час війни та повоєнного відновлення

Методичні рекомендації призначені для психологів, педагогів та соціальних працівників. Зазначені рекомендації спрямовані на створення умов для нормалізації психічного стану людей, які мали досвід переживання екстремальних впливів під час війни та повоєнного відновлення України.

Спочатку перелічимо основні завдання психологічного супроводу, які визначають напрями роботи з педагогами в період повоєнного відновлення.

1. Нормалізація психологічного стану педагогічних працівників (зниження хронічної психічної напруги, тривожності, страхів, агресії).
2. Подолання патогенних почуттів та афектів (злоби, ненависті, агресії, бажання помсти тим, хто заподіяв зло).
3. Опанування техніками психологічного самовладнання й саморегуляції.
4. Актуалізація моральних ставлень педагогів до інших людей (довіри, поваги).
5. Розвиток педагогічної творчості з врахуванням життєвого досвіду.
6. Пододання симптомів постстресових розладів.

Розглянемо окремо кожний напрям психологічного супроводу у відповідності до поставлених завдань.

1. Для нормалізації психологічного стану (зниження хронічної психічної

напруги, тривожності, страхів, агресії) спочатку здійснюється постереження психолога за поведінкою вчителів, неформальні бесіди, опитування. Участь в обговореннях допомагає спланувати конкретні заходи щодо подальшої психологічної реабілітації осіб, які мали найбільш психотравмуючий досвід. Серед психокорекційних заходів на першому етапі найчастіше використовуються аутогенне тренування, вправи з психорегуляції, а також психотренінг особистісних відносин.

2. Друге завдання (подолання патогенних почуттів, нав'язливих думок) є найбільш складним в психологічному плані, оскільки у більшості наших співвітчизників, які тривалий час перебували в умовах війни, сформувалися й закріпилися жорстки стереотипи, пов'язані зі страхами, ненавистю, «знелюдненням» образа ворога, які згубно впливають на все емоційне життя людини. Так, формули «Не простимо!», «Помстимося!» тощо спотворюють зсередини психіку людини, позбавляючи її відчуття довіри, любові, співстраждання не тільки до чужих людей, а й до близьких. Особливо це стосується вчителів, які мають приймати кожну дитину як рідну, випромінюючи добро й повагу. Тому завдання подолання патогенних почуттів вимагає впровадження в практику педагогічної діяльності психологічних тренінгів, бесід, індивідувального консультування, проведення «Свята моральності та емоційного позитиву», «Свята позитивних меседжів», які налаштовують вчителів на позитивне сприйняття кожної людини й зовнішніх обставин.

Для деяких педагогів, які перебували в місцях збройних конфліктів, характерні загострене почуття справедливості, підвищена тривожність, складнощі у спілкуванні. Таким педагогам доцільно пройти курс індивідуального психологічного консультування або навіть й психотерапії.

Психологічним інструментом боротьби з патогенними думками й почуттями є *позитивне мислення*.

Як часто ви чули слова: «Думай позитивно!» Багато хто звик мислити негативно: усе погано: грошей не вистачає, у родині – розлад, у світі – хаос й т.д. Часто ми прибігаємо до негативного мислення й програмуємо себе на погане. Нерідко ми цинічно говоримо про людей, або насміхаємося позаочі, або засуджуємо когось або ображаємося. Іноді ми переживаємо, дратуємося.

Негативні думки і почуття несуть величезний потенціал негативу, який не просто знижує рівень психологічного здоров'я людини, але й розносить «духовну інфекцію» на оточуючих. Так чи інакше, люди відчувають наш негатив, страждають від цього й віддзеркалюють наш стан. Негативні думки й слова породжують негативний настрій, викликаючи сильніше невдоволення. Тому потрібно вміти

розривати ланцюг негативу, не поширювати зло, а навпаки вчитися в неприємних ситуаціях знаходити позитив. Китайський філософ Конфуцій говорив: «Якщо в тебе не буде дурних думок, то не буде й дурних учинків».

В психології є закон: все, на що ти звертаєш увагу, зростає. Якщо ви фіксуєте увагу на поганому – воно буде збільшуватися. Якщо бачите гарне – його теж буде більше. Дотримуючись принципу позитивності, людина розвиває позитивне мислення – уміння пояснювати кожну ситуацію з погляду оптимізму, творчо знаходячи способи вирішення проблемної ситуації. Як розвивати позитивне мислення? Складно думати позитивно, коли здається, що все навколо не так, як нам хочеться. Тому слід свідомо замінити негативні думки позитивними. Для того, щоб оримати результат потрібні час і практика, тому будьте готові серйозно працювати над собою.

Думки мають величезний вплив на наше життя. У наших силах зробити цей процес усвідомленим. Повсякденний образ думок впливає на активність мозку. Гарні думки є джерелом позитивного відношення до подій життя, до самого себе, до інших. Це настрой на доброзичливе сприйняття кожної людини й будь-якої ситуації. Для того щоб мислення стало позитивним, необхідно освоїти дві основні розумові операції:

1) вміти фіксувати початок негативних думок;

2) свідомо формулювати протилежні позитивні думки.

Спочатку необхідно навчитися «ловити себе», при перших негативних думках, скажи собі: «Не бажаю думати про це негативно!». Важливо вчасно зупинитися, не дати розвинутися негативу. Після того як людина *відрефлексувала* свої негативні думки, слід *переформулювати* їх на протилежні – позитивні. Наприклад: коли ображаєшься на якусь людину і дуже хочеться її засудити, треба обов’язково знайти *виправдання* цій людині. Це важко, але можливо. Тож, щойно спіймали себе на негативних думках, відрефлексуйте їх і відразу змінюйте на позитивні. Цьому дуже допомагають гумор, самоіронія. У випадку неприємності можна з іронією посміхнутись над собою: «Життя мене нічому не вчить. Знову я вскочив у халепу. Господи, дякую Тобі за урок!».

Думати позитивно допомагає посмішка. Спробуйте посміхнутися й подумати про щось погане, навряд чи у вас це вийде.

Інший спосіб розвитку позитивного мислення – це повторення позитивних формул (афірмацій). Позитивні афірмації – це словосполучення, девіз, позитивне нагадування, що має для вас особливе значення й допомагає відчувати більше позитивних емоцій. Наприклад, у випадку тривалої образи на когось, потрібно щодня по декілька разів повторювати: «Я прощаю тебе і дякую за життєвий урок». Пам’ятайте, що вам дозволяються тільки добрі, конструктивні думки.

Якщо ви навчитесь мислити позитивно, то життя стане спокійним, мирним. Люди тягнуться до позитивних людей.

Запам'ятайте 4 правила:

- Звільніть душу від хвилювань, адже більшість з них не справджуються.
- Звільни своє серце від ненависті й прости.
- Віддавай більше, очікуй менше.
- Цінуй те, що маєш.

Вправи для розвитку позитивного мислення подібні до фізичних вправ: щоб стати сильним і здоровим, потрібно щодня їх повторювати.

Практична вправа «Пошук позитиву» (10 хвилин).

Інструкція: Сядьте зручно. Глибоко вдихніть…

Наповніть свій розум позитивними думками…

Почніть активно шукати позитив в оточуючих людях, ситуаціях, речах.

Запишіть все позитивне, що заповнило ваші думки.

Ця вправа розвиває позитивне ставлення до життя, а регулярна практика зробить його звичкою здорового розуму.

3. Для розв'язання завдання ***опанування вчителем техніками психологічного самовладнання*** пропонується упровадження у навчально-виховний процес навчальних закладів програми «Гармонізація психологічного здоров'я» (Павлик, 2022), аутогенних тренувань, тренінгів саморегуляції.

4. Завдання ***актуалізації моральних ставлень*** педагогів до інших людей (довіри, поваги, любові, співчуття, прощення) доцільно вирішувати шляхом організації міні-лекцій з морально-етичної проблематики, обговорень у малих групах нагальних питань морального змісту, проведення тренінгів морального спілкування.

5. Для розвитку ***педагогічної творчості*** з врахуванням життєвого досвіду війни доцільно проводити з педагогами творчі масові заходи («Свято моральності», «Свято духовності», «Фестиваль позитивних меседжів»), конкурсів педагогічної творчості, фотовиставок на тему: «Залишайся людиною за будь-яких умов», диспутів на тему: «Чому мене навчила війна». До масових заходів можна залучати старшокласників та студентів.

6. Розглянемо особливості ***пододання симптомів постстресових розладів*** (ПТСР) в осб, які пережили значні стресові події (руйнування житла, загибель близької людини, перебування у полоні тощо).

В динаміці психологічної реабілітації ПТСР існує кілька фаз.

Перша фаза – «*медовий місяць*» – ейфорічний стан від того, що людина залишилася в живих. В цей період людина не помічає життєвих проблем і має внутрішню настанову на активну позицію в житті. Такі особи надзвичайно

самовпевнені, проте неадекватна поведінка часто-густо сприймається як така, що відхиляється від норми. Тому виникає «бар'єр непорозуміння». Завданням реабілітації на цій фазі є відновлення реального образу світу особистості.

Друга фаза – період «*розчарування*» триває від 8 до 10 місяців після психотравми й характеризується переосмисленням усього що відбулося. У цій фазі відбувається зіткнення людини з великою кількістю моральних, побутових, професійних проблем. Ейфорія зникає і на зміну їй приходить постстресовий психічний розлад. Для II фази головне значення мають внутрішньоособистісні психофізіологічні фактори. Центральним завданням реабілітації є відновлення в «ціні» моральних норм.

Третя фаза – «*відновлення*». У цей період у багатьох людей, що виїхали з місць бойових дій, відбувається повернення до професійної діяльності. Оскільки ще мають місце незадовільний стан здоров'я, психологічні відхилення, цей період розтягується в багатьох на роки, а іноді і на все життя. Завданням третьої фази психологічної реабілітації є *формування адекватного сприйняття і реагування*, що може досягатися шляхом психологічного консультування, психотренінга.

На ранніх етапах реабілітаційного процесу дуже важливим є формування адекватного ставлення особистості до власних психологічних змін. Так, унаслідок надлишкової інформації про патологічні зміни у людини може складатися невірне враження про свій стан з тенденцією до перебільшення наслідків, що може викликати панічні реакції. Оптимальний варіант – надання людині часткової інформації в доступних для неї поняттях і налаштовування на одужання.

В цілому «сценарій» психологічної реабілітації має бути у межах наступних напрямів психологічної роботи:

1) заходи щодо відновлення психічного стану (відпочинок, творчість).
2) адаптація до звичайних умов (спокійне поступове входження в ритм повсякденного життя).
3) робота з гострими соціальними проблемами (кризове консультування).

Динаміка терапевтичного процесу повинна бути орієнтована на природний процес реагування на травматичну подію, що містить у собі наступні фази: катастрофа, полегшення і розгубленість, уникнення проблеми, перегляд і засвоєння досвіду. У зв'язку з цим провідну роль відіграє ретельна реконструкція думок і почуттів, пов'язаних із травмою й інтеграція травми в систему нового досвіду щодо світорозуміння.

Для вчителів, які виїхали з окупаційних територій, втратили все своє майно (а можливо й близьких людей) треба проводати роз'яснювальну роботу про необхідність корекції свого психічного стану. Необхідно спонукати педагога

переключити увагу від сфери власних проблем до сфери проблем інших, а далі включати їх в активну діяльність з надання конкретної допомоги іншим. При цьому можна показувати незамінність цього вчителя, нагадати про родичів друзів і учнів, що люблять його і вірять у те, що він успішно вийде з кризи.

Реабілітація зводиться до створення здорового морально-психологічного середовища й об'єктивної позитивної інформації, а також необхідних психокорекційних і медичних процедур.

Цілями *індивідуальної* психокорекції є: надання допомоги клієнту у знаходженні індивідуальної стратегії поведінки, моральна підтримка і вдоволення потреби в самоствердженні, компенсація агресивності, допомога у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів і т.д.

Психокорекційну роботу можна розділити на три види: психодіагностичну, когнітивну та психосоціальну.

Перш ніж почати психокорекцію, необхідно випередити її *психодіагностичними* заходами, результатами яких є розуміння, в якому стані знаходиться психологічне здоровя клієнта. Психодіагностика здійснюється з метою контролю ефективності психореабілітаційних заходів. Можна використовувати опитувальники, аде найкраще для цих цілей підходять проективні методи. Цей етап роботи включає когнітивну і психосоціальну компоненти. Для *когнітивної* форми (комплексного вивчення соціальної і психологічної ситуації клієнта) необхідна когнітивна оцінка минулого психотравмуючого досвіду і особистісних якостей людини. Необхідною умовою реабілітації є створення у клієнта позитивного фундаменту в баченні світу, побудованого на доброті та повазі до себе і оточуючих. Для *психосоціальної* форми основним є виявлення соціальної підтримки рідних і близьких, друзів, колег по роботі, та створення атмосферии психологічного захисту. Під *психологічним захистом* у даному контексті ми розуміємо регулятивну систему стабілізації особистості, що спрямована на усунення чи зведення до мінімуму почуття тривоги.

Взаємозв'язок психопрофілактики, психодіагностики і психокорекції може забезпечити більш-менш стійкий ефект психологічної реабілітації.

Етапи психологічної реабілітації:

Повний цикл психологічної реабілітації має наступні *етапи:* вступний, когнітивний, катарсичний, самоусвідомлюючий (усвідомлення своєї деструктивної поведінки), розвивальний (формування нових навичок, визначення життєвих перспектив) та етап підтримуючих заходів.

Вступний етап. Психолог має поводитися спокійно і впевнено, не

виявляючи сильних емоцій, виявити щиру зацікавленість щодо життя клієнта, проявляти гнучкість мислення й здатність оцінити не факт вчинку, а причини, що його викликали. Необхідно пам'ятати, що особистість, що мала психотравмуючий досвід, схильна всю відповідальність за свої проблеми перекладати на оточуючих. Тому в її розповідях є багато критики на адресу знайомих, друзів і близьких. З одного боку, що така особистість звикла до негативних суджень про себе, а з іншого – у неї актуалізована потреба в самоствердженні, декілька схвальних зауважень на її адресу пом'якшують психологічний клімат спілкування з психологом. Психолог має бути завжди готовим до нейтрального сприйняття агресивної поведінки клієнта. Жодні образи не повинні виводити психолога з рівноваги. На вступному етапі необхідно визначити мету спільної роботи з клієнтом. Рятування клієнта від його проблем можливо завдяки зміні способу його життя, що вимагає від нього психічних витрат. Тому людина часто виявляє опір до психологічної роботи над собою. Дуже важливо з першої зустрічі зруйнувати установку клієнта: «Ви фахівець, ви й лікуйте, а я подивлюся, що у вас вийде». Треба роз'яснити, що тільки спільні зусилля можуть розв'язати проблему. Сприятливий ефект звичайно справляє фраза: «Зараз нас троє: я, Ви і Ваша проблема. Якщо ми з вами об'єднаємося, то перемога буде за нами. Якщо ж ви будете заодно зі своїми проблемами чи приймете нейтральну позицію, то швидше за все, ваші проблеми переможуть».

Далі психолог пояснює, що його задача – озброїти клієнта способами вирішення своїх проблем, а задача останнього – активно використовувати ці способи в процесі реабілітації.

На вступному етапі доцільне використання методу метафор: «Я - регулювальник. Я знаю шлях по якому Вам треба йти (це припускає моя професійна підготовка і досвід роботи з людьми). Я Вам цей шлях вкажу. Але якщо Ви не підете, то й не попадете в кінцевий пункт нашого маршруту, тобто не позбудетесь своїх проблем». У деяких випадках клієнт підсвідомо прагне зробити психолога засобом у досягненні своїх цілей. У нього виникає відчуття, що він зустрів людину, що здатна його зрозуміти й оцінити. Якщо ця людина буде поруч, то проблеми зникнуть.

Однією з цілей реабілітації є *знаходження конструктивних форм* психологічної компенсації агресії, апатії, безпорадності.

Основними напрямами індивідуальних програм щодо зниження рівня агресивності є наступні:

- учити вчителів навичкам неагресивних реакцій і подолання агресії шляхом її перекладання на соціально значимі цілі (спорт, прибирання,

сільськогосподарські робот, суспільну діяльність тощо);

- пом’якшувати агресію за допомогою сценічного мистецтва (влаштовувати вистави, перформенси) й творчості (організація фотовиставок).
- знищення агресії у фантазіях.

Вирішити проблему агресивної поведінки можна пошуком компромісів, наприклад, відсутність відповідної реакції на агресію. У деяких випадках в індивідуальних бесідах необхідно провокувати (у неагресивній формі) агресивну поведінку клієнта для того, щоб «погасити» її на собі. Для зниження апатії, необхідно доручити апатичній особистості надавати допомогу кому-небудь.

Когнітивний етап. Цей етап є безпосередньою підготовкою до катарсису й полягає у навчанні клієнта тому стану, у якому планується досягнення катарсису, а також оволодіння ***методами*** саморегуляції: аутогенному тренуванню, дихальній гімнастиці, психогімнастиці, керуванню м'язовим тонусом, спеціальним фізичним тренуванням. Метою таких занять є навчання педагога тим фізичним вправам, що впливають на психічну сферу. Виконання цих вправ має гармонізуючий вплив на психіку.

Одним з методів здійснення катарсису, що сприяє усвідомленню і конструктивному вирішенню психотравмуючих переживань, є використання механізмів психічної адаптації. Такими механізмами є *психічна регресія* й *адаптивна активність уяви*.

Психологічна регресія (відновлення доекстремального досвіду) в умовах реабілітації повинна прийняти масовий характер. Розмови про минуле мають організовуватися і всіляко підтримуватися. Реалізація психічної регресії найбільш ефективна в групах спілкування. Можливі наступні теми для обговорення: «Найщасливіші хвилини мого довоєнного життя», «Моє хобі», «Який одяг мені подобається», «Де я бував у відпустці».

Адаптивна активність уяви не може цілком реалізуватися. Поле її дії обмежується навколо вирішення особистісних проблем. Обидва механізми, унаслідок цих причин, взаємозалежні один від одного, і реалізація першого забезпечує можливість реалізації другого.

Уява реалізується тоді, коли здійснюється визначення життєвих перспектив. Усі зусилля уяви мають бути спрямовані на планування мирного життя. Краще, якщо це планування здійснюється колективно. Тут можливі різні варіанти спільної роботи: від простого обговорення до «мозкового штурму». Правильне планування перспектив сприяє тому, що рівнень домагань психотравмованої особистості стає більш реалістичним.

Катарсичний етап. Цей етап є одним із ключових у процесі реабілітації.

Метою його є досягнення емоційного відреагування стану дезадаптації й очищення від нього – *катарсису*. В системі психологічного супроводу основна роль належить психологічним методам, що забезпечують виникнення катарсису й інсайту. Під *катарсисом* розуміється звільнення людини від впливу нав'язливих психотравмуючих переживань (спогадів, страхів і ін.). *Інсайтом* виступає інтуїтивне прозріння стосовно свого життя, несподіване прийняття рішень, вирішення хвилюючих питань. Реалізація цих феноменів уможливлює подальшу продуктивну діяльність людини. Часто катарсису сприяють спогади клієнта про те, що травмувало його психіку. При цьому процес очищення протікає по-різному. Це може відбутися або в процесі бесіди з психологом про психотравмуючі переживання в минулому, або під час аутогенного занурення з образним відтворенням картин психотравмуючого досвіду.

В психологічній реабілітації виділяють три типи катарсису.

Бурхливий катарсис у зміненому стані свідомості. Для його досягнення клієнт входить у стан глибокого аутогенного занурення.

Латентний катарсис. Суть його в тім, що відреагування стану дезадаптації відбувається непомітно для клієнта, й не усвідомлюється ним. У цьому випадку відбувається слухове і кінестетичне відреагування.

Спонтанний катарсис. Цей вид катарсису за зовнішніми проявами схожий на перший. Відмінність полягає в тому, що він виникає раптово як для клієнта, так і для психолога. Для того, щоб уникнути неприємних наслідків спонтанного катарсису й обернути його на користь клієнта, необхідно ще на підготовчому етапі необхідно попередити клієнта про можливість такого явища. Причому оцінити його як важливий і корисний крок на шляху вирішення особистісних проблем. Усі види катарсису прийнятні в психологічній реабілітації й однаково ефективні. Важливою особливістю їх є можливість і достатність постановки загального психологічного діагнозу «особистість у стані вторинної дезадаптації». Катарсичний етап не вирішує всіх проблем психологічної реабілітації, але створює умови для виникнення наступного етапу.

Етап усвідомлення деструктивної поведінки.

Цей етап не вимагає спеціальної підготовки з боку психолога, але забезпечує досягнення кінцевої мети всього процесу психологічної реабілітації. На його початку між психологом і клієнтом, як правило, виникають досить довірливі відносини, і тому з'являється можливість обговорити приклади поведінки в конкретних ситуаціях.

Мета етапу – переконати клієнта в необхідності корекції його поведінки. Тепер зробити це досить нескладно, адже клієнт і сам усвідомлює невідповідність

власної поведінки і внутрішнього стану. Найкраще на цьому етапі «розкрити очі» клієнта на істинні причини його поведінки. Для цього необхідно провести спільний аналіз головних подій минулого року. Результатом такої роботи стає формування *мотиву для зміни* своєї поведінки. Процес психологічної реабілітації переходить на новий етап.

Етап формування нових навичок поведінки.

Це етап, на якому діяльність психолога і клієнта перетворюється в колективну діяльність групи клієнтів під керівництвом психолога.

Групова психокорекція.

Цілями таких груп психокорекції можуть бути: корекція взаємин, корекція індивідуального стилю спілкування, полегшення вираження емоцій, створення умов для саморозкриття, апробація нових видів поведінки тощо. Велику користь приносить поступове введення в групу психологічно-гармонійних людей. Це дозволяє можливі майбутні конфлікти перевести в план гри й вирішити їх з найменшими втратами.

На першому етапі групової роботи її учасники намагаються досягти реального бачення того, що відбулося за минулий рік. При цьому вони, використовуючи тільки факти, по черзі відновлюють хронологію подій. Під час цього процесу учасники позбавляються своїх ілюзій.

На другому етапі здійснюється робота з почуттями. Кожен учасник групи розповідає про те, що він почував під час екстремальних подій. Обмін своїми відчуттями сприяє тому, що члени групи усвідомлюють, що їхні переживання не є унікальними, властивими тільки їм. Крім того, під час своєї розповіді вони одержують підтримку від інших членів групи. Усе це дозволяє значно поліпшити їхнє самопочуття.

На третьому етапі відбувається навчання прийомам саморегуляції психічних станів. Мета цих заходів полягає в тому, щоб учасники групи опанували певний метод саморегуляції й спрямували його на свою здатність керувати почуттями, емоціями, поведінкою.

Найкращим методом освоєння нових навичок поведінки та спілкування є соціально-психологічний тренінг (СПТ), де навчання відбувається в умовах ігрової діяльності. Це має ряд корисних особливостей:

- у грі людина, відбиваючи дійсність, здатна змінити її;
- у грі можна перебороти те, що здається нездоланним у реальному житті, а потім перенести новий досвід у реальне життя:
- у грі людина може легше, ніж у реальному житті, орієнтуватися на пошук нових ідей, способів, форм діяльності та поведінки;

- у гри учасник отримує задоволення від самої гри, а не від результату;
- гра, у якій завжди присутні елементи фантазії, дає можливість актуалізації прихованих потенцій особистості;
- учасники гри отримують можливість подивитися один на одного і на себе немов з боку та психологічно оцінити свою поведінку;
- прийняті ролі іншої людини в грі дають більш правильне розуміння соціально значимих й особистих мотивів людини;
- близькість гри до повсякденного життя (сімейного, професійного і т.д.) підвищує активність учасників у процесі гри.

У процесі СПТ кожен учасник переживає усвідомлення неадекватності своєї поведінки та формування нової поведінки.

Особливістю в застосуванні до процесу психологічної реабілітації СПТ є: комплектування тренінгових груп необхідно здійснювати так, щоб групи складали психотравмовані учасники з труднощами спілкування і звичайні люди, що не мають серйозних психологічних проблем. Така група буде більш наближена до моделі реального життя.

Після СПТ учасники чекають зустрічі з реальним життям, її реальними труднощами. Тому ця зустріч неможлива без наступного етапу психологічної реабілітації.

Етап визначення життєвих перспектив.

Набуваючи навички нової поведінки в процесі СПТ, людина ще не уявляє, яким чином вона буде застосовувати їх у ситуаціях спілкування зі знайомими людьми. Усвідомленню цього заважають стереотипи старих взаємин і старого сприйняття свого оточення. Перші спроби нової поведінки призводять до того, що суб'єкт із подивом помічає, що змінилася не тільки його поведінка, але і сприйняття ним давно знайомих людей. Раптово старі плани втрачають свій колишній сенс. Замість них приходить нове розуміння життя. Цей процес проходить швидко і нерідко супроводжується бурхливою емоційною реакцією: радість, відчуття повноти буття і т.п. Це призводить до негайного рішення чи нового розуміння наявної проблеми – інсайту. Результати інсайту повинні контролюватися психологом шляхом обговорення з клієнтом життєвих планів. У крайніх випадках, коли інсайт не настає, психолог використовує метод «мозкового штурму». У результаті такої роботи клієнт одержує різні варіанти виходу з кризової ситуації. Важливо, що ці рішення вже схвалені соціумом, і це є безсумнівною моральною підтримкою клієнта.

Етап підтримуючих заходів.

Цей етап припускає періодичні контакти психолога з клієнтом з метою:

- психологічного консультування з широкого спектру проблем;

– подолання нових стресів (нажаль, після психологічної реабілітації клієнт потрапляє в реальне життя, де він не застрахований від нових потрясінь);
– психологічної підготовки до впливу нової екстремальності.

Найкраще, якщо девізом усіх реабілітаційних заходів стане формула відновлення психічного здоров'я: «Допомагаючи іншим – відновлююся сам». Цьому сприяє створення атмосфери доброзичливості і взаєморозуміння, взаємопідтримки та поваги людської гідності кожного.

Позитивний ефект дають спеціальні психореабілітаційні іаходи. Серед них сеанси музикотерапії. Доцільно проводити їх щодня.

Не менш важливою вимогою є раціональна зміна праці і відпочинку. Тривалість трудової діяльності повинна бути такою, щоб вона не викликала ознак стомлення (зниження уважності, затримки реакції, помилкових дій).

Психолог, що організовує процес реабілітації, повинен пам'ятати, що одним з вирішальних факторів для відновлення психічного здоров'я є підтримка членів родини і найближчого оточення клієнта. Сімейна терапія включає психотерапевтичну роботу безпосередньо в родинах психотравмованих осіб з метою використання позитивного впливу членів родини на процес адаптації їх родича до соціального середовища. Тому бажане надання членам родини клієнта наступних рекомендацій:
– необхідність моральної підтримки, уважного і зацікавленого слухання розповідей партнера про те, що йому довелося пережити;
– допомога в тому, щоб людина могла психологічно повернутися в нормальне життя (терпіння до проблем, що виникають після військового стресу: підвищеної дратівливості, тривалого депресивного стану);
– пропаганда здорового способу життя. Організація здорового харчування.

Існує також *превентивна реабілітація* – це запобіжні заходи, які варто застосовувати, щоб уникнути серйозних психічних порушень посттравматичного характеру. До складу таких заходів належать навчання вчителів прийомам саморегуляції, інформування про умови, у яких доведеться працювати, про можливість нервово-психічних зривів, психосоматичних відхилень. Маючи повну інформацію, людина заздалегідь починає готувати себе до майбутнього, що полегшить її адаптацію. Таким чином, сполучення зазначених методів психокорекції у процесі психологічної реабілітації створюють необхідні умови для нормальної аптації особистості до нових умов існування.

ВИСНОВКИ

1. Психологічний супровід педагогічно-професійної діяльності є однією з форм психологічної реабілітації педагогічних працівників. Метою

психологічного супроводу є оптимізація особистісного та професійного розвитку вчителя, набуття ним здатності до життєвого проектування, зрілого самовизначення в період війни і повоєнного відновлення.

2. Структура психологічного супроводу складається з групових та індивідуальних (психолого-консультативних) форм. До групових форм належить духовно-психологічна просвіта, яка має три етапи (психодіагностичний, культурно-освітній та гармонійно-поведінковий). Індивідуальними формами психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування.

3. Психологічний супровід має наступні етапи. *Психодіагностичний етап* має на меті вивчення психологічних якостей педагогів: особливостей характеру, духовного потенціалу, психологічного здоровя, професійних намірів, рівня соціально-психологічної адаптованості, мотивації до роботи, здібностей, інтересів та психологічних проблем. *Культурно-освітній* етап сприяє підвищенню рівня психологічної просвіти педагогічних працівників. Психологічними засобами тут виступають лекції, семінари, міні-конференції, круглі столи, тематичні засідання кафедр, майстер-класи, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, просмотр фільмів з наступним їх обговоренням. Метою *гармонійно-поведінкового* етапу є допомога педагогам у набутті досвіду гармонійної поведінки шляхом запровадження індивідуального психологічного консультування та *спецкурсу* «Гармонізація психологічного здоров'я особистості», що поєднує лекції та психотренінг.

4. Для створення особистісно-розвивального простору у навчальному закладі важливо залучити педагогів до участі в масових психологічних заходах, які присвячені проблемам психологічного здоров'я, духовного розвитку, формуванню дбайливого ставлення до людей, до природи, до світу в цілому.

5. Психологічна реабілітація педагогів з симптомами ПТСР, являє собою комплекс скоординованих заходів медичного, психологічного, і соціального характеру, націлених на відновлення психологічного здоров'я вчителя. Метою психологічної реабілітації є усунення потенційної й реально існуючої небезпеки психічного захворювання, реінтегрування особистості в педагогічну спільноту, пристосування її до нормальних умов життя відновлення особистісного й соціального статусу.

6. Психокорекційна робота по наданню психологічної допомоги педагогічним працівникам в період війни та повоєнного відновлення України має носити комплексний характер та гуманістичну спрямованість; психокорекційні методи мають враховувати індивідуальні особливості людини, її соціальний статус, національно-культурні цінності та особисті вподобання; і найголовніше: всі

засоби мають забезпечувати максимальне піднесення самоактивності суб'єктів до психічного розвитку та орієнтуватися на розвиток особистості педагога, як на головну мету і результат психологічної реабілітації.

Література:

1. Бабак К. В. (2015). Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу: структурно-інтегративний підхід / Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. № 2. - С. 7-12. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2015_2_3
2. Білозерська С. Психічне здоров'я педагога як умова ефективної професійної діяльності. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез ІІ Всеукр. наук.-практ. конф.* / упор. Н. М. Бамбурак. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. С. 33-39.
3. Невмержицький В.М. (2004). Психологічні наслідки впливу бойових обставин та шляхи соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців // Проблеми загальної та педагогічної' психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка - К., -Т. 4.- Вип. 7. - С. 222-227.
4. Павлик Н.В. (2023). Гармонізація психологічного здоров'я педагога Нової української школи : Монографія. – Київ: ФОП Паливода А.В. 2023. – 170 с. URL: http://ipood.com.ua/e-library/monografi/garmonizaciya-psihologichnogo-zdorovya-pedagoga-novo-ukransko-shkoli/
5. Павлик Н.В. Розвивальна програма для дорослих: «Гармонізація психологічного здоров'я особистості» : Практ. посіб. – Київ: ФОП Паливода А.В., 2022. – 111 с. URL: http://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/2022_posibnyk_Pavlyk.pdf
6. Тімченко О.В. (2000). Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація. діагностика, корекція та прогнозування: Монографія. - Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ. 268 с.
7. Фромм Э. (1992). Душа человека: Пер. с англ. - М.: Республика, 430 с.
8. Франкл В. (1990). Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 372 с.

Едуард Помиткін

3.4. Проблема психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників у контексті викликів сучасності

Впровадження сучасних освітніх інновацій – складний, багатосторонній процес, який має певні етапи і супроводжується якісними перебудовами. Реалізація концепції НУШ у шкільній практиці також потребує врахування багатьох нових умов та засобів професійної діяльності педагога, методичної та психологічної готовності вчителя до свідомої зміни форм та змістів роботи з дітьми, перебудови власної професійної свідомості, алгоритмів діяльності, подальшої самоосвіти та саморозвитку.

Так склалось, що впровадження цієї освітньої інновації ускладнилось непередбачуваними життєвими обставинами, з якими світ ще не стикався. Такими екстремальними обставинами стали пандемія COVID-19, що тривала майже два роки та повномасштабне вторгнення країни сусіда-агресора, що поставило під загрозу життя кожного жителя України. Такі виклики, є надзвичайними, вкрай стресогенними, що не може не позначитися на всіх учасниках освітнього процесу і характері педагогічної взаємодії в цілому. Потреба психолого-методичного супроводу педагогічних працівників за таких обставин виглядає очевидною, оскільки такі життєві обставини є мінливими, виключно стресогенними і висувають високі вимоги до особистісних і професійних ресурсів педагогів НУШ, а також потребують формування нових, специфічних компетенцій, що відповідають вимогам часу і не були затребуваними до цього.

Постать педагога початкової школи, як особливо значущого дорослого для учнів, є для них взірцем способів діяти в різних життєвих ситуаціях. В майбутньому це може суттєво впливати на стресостійкість дитини, її вміння справлятись з труднощами. Через це тільки підвищується відповідальність педагога і його власна готовність діяти оптимально та виважено. Тому, психологічний супровід та своєчасна освітня, методична підтримка вчителя НУШ має надзвичайну вагу для всіх учасників освітнього процесу.

В останні роки науковий інтерес до проблеми психологічного супроводу досить актуалізувався. Під психологічним супроводом в узагальненому вигляді розуміють підтримку психічно здорових людей, у яких на певному етапі розвитку виникають особистісні труднощі. Супровід може бути ефективним при вирішенні сімейних проблем, стосунків колегами, батьками і дітьми, у стресових обставинах, в ситуаціях дистресу тощо.

Термін «психологічний супровід» у сучасній науковій літературі та практиці описують досить широко, а його зміст поки що не є достатньо визначеним. Є ряд термінів, дотичних по змісту до психологічного супроводу, які використовувались в психолого-педагогічній літературі в якості синонімів. Це такі, як «психологічна допомога», «сприяння» (К. Гуревич, І. Дубровіна; Е. Верник, Х. Лійметс, Ю. Сиєрда); «співбуття» (В. Слободчіков), «співпраця» (С. Хоружий), «психологічний або соціально-психологічний супровід» (М. Бітянова, Ю. Слюсарєв, Г. Бардієр, А. Волосніков, А. Деркач, В. Мухіна), «вільне спілкування», «товариські взаємини дорослого і дитини», «внутрішній настрій» (Н. Крилова).

Психологічну допомогу загалом можна визначити як галузь практичного застосування психологічних знань, мета якої є підвищення психологічних компетентностей людей. Вона може бути короткотривалою, спрямованою на вирішення локальної проблеми, тоді як супровід завжди передбачає певну тривалість процесу, «включеність» у контекст педагогічної, освітньої, виховної, розвиваючої діяльності.

Етимологічно поняття супроводу близьке за значенням до *сприяння*, спільного просування, допомоги однієї людини іншій в подоланні труднощів. Але можна сприяти і максимальному розкриттю здібностей, реалізації потенціалу особистості, через створення оптимальних умов для розвитку.

Поняття *співпраці* передбачає спільну участь у виконанні певних завдань, досягнення спільних цілей. У супроводі психолог може приймати участь у вирішенні практичних проблем опосередковано – через методичні розробки, організацію доступу до засобів самоосвіти, саморозвитку.

Супровід можна розглядати також як зустріч двох людей і їх спільне проходження загального відрізка шляху, а супроводжувати значить проходити з кимось частину його шляху. У ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: той, кого супроводжують; той, хто супроводжує; і шлях, який вони проходять разом. В цьому сенсі мова йде про *спільне буття* людей в певний часовий період людського життя. Супроводжуючий (супутник) постає як людина, що захищає та допомагає подорожньому впоратися з мінливістю шляху.

Можливо через змістовну специфіку кожного з розглянутих понять, з усіх них по-справжньому прижився в практиці і науково досліджується термін «супровід». Психологічний супровід будь-якої діяльності включає і елементи психологічної допомоги, і елементи сприяння розвитку, і спільне буття того, хто надає підтримку, і того, хто її отримує.

В сучасній психологічній науці найбільш розробленою є парадигма супроводу щодо моделей шкільної психологічної служби (Є. М. Алєксандровська, М. Р. Бітянова, Т. Дворецька, Є. І. Казакова, Є. А. Козирєва, А. Колеченко, Р. В. Овчарова, В. Семикін, Ю. П. Фьодорова Т. І. Чіркова і ін.). Існують моделі діяльності психологічної служби в дошкільних освітніх закладах (Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Череднікова, Т. І. Чіркова), середніх і вищих професійних навчальних закладах (Р. О. Агавелян, Ж. О. Андрєєва, В. К. Багірбеков, Ю. М. Львін). Науковці підкреслюють існування специфіки реалізації психологічного супроводу в різних типах освітніх закладів, через різницю в освітніх задачах, можливостях, іншими характеристиками конкретних освітніх середовищ. Для нашого теоретичного аналізу важливим є з'ясування базових ідей підходів до психологічного супроводу, оскільки нашим предметом вивчення є психологічний супровід професійної діяльності дорослих, який має свою специфіку.

Поняття «супровід» Ю. Слюсарєв вживає для позначення недирективної форми надання психологічної допомоги, спрямованої «не просто на підсилення або удосконалення, а на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості», допомоги, яка запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини [5]. Багато дослідників відзначають, що супровід «передбачає підтримку природно розвинутих реакцій, процесів і станів особистості». Більш того, успішно організований психологічний супровід відкриває перспективи особистісного зростання, допомагає людині увійти в ту «зону найближчого розвитку» (за Л. Виготським).

Аналіз інших трактувань психологічного супроводу в дослідженнях різних авторів показав таке їх бачення:

– психологічний супровід як система професійної діяльності психолога, спрямована на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (М. Бітянова);

– психологічний супровід як мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і заключається у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку (К. Казакова);

– психологічний супровід як цілісна система професійної діяльності психолога, яка спрямована на створення соціально-психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного розвитку, виховання і навчання дитини в ситуаціях соціально-педагогічних взаємодій, організованих в межах освітнього закладу.

Найважливіший принцип супроводу - пріоритетність і безумовна цінність потреб, внутрішніх інтенцій, індивідуальності кожної особистості (Р. Овчарова [1]);

– психологічний супровід як позиція психолога по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення (Т. Чіркова);

– супровід як системна інтегративна технологія соціально-психологічної допомоги особистості та як один із видів соціально-психологічного патронажу (Г. Бардіер, М. Бітянова, А. Волосников, А. Деркач, К. Казакова, Є. Козирєва, Л. Мітіна);

– «психологічний супровід» як процес організації та проведення комплексу заходів з метою подолання ускладнень, підвищення рівня загальної та ситуативної психологічної стійкості і сприяння ефективному виконанню завдань в різних умовах діяльності (А. Журавель);

– система психологічного супроводу має бути спрямована більшою мірою на профілактику, на розвиток позитивного в людині, для чого потрібно мати уявлення цілісної картини появи особистісних новоутворень, розуміння закономірностей їх виникнення (Ю. Фьодорова);

– головна мета психологічного супроводу – розвиток психологічної компетентності учнів і педагогів (А. Федосєєва);

– концепція психологічного супроводу дослідницької діяльності, що має створювати умови для розвитку суб'єктності учнів (А. Обухов, А. Леонтович) і т.д.

Підводячи підсумок різних трактувань поняття супроводу, визначимо його сутнісні характеристики:

- психологічний супровід – це певна система дій, що підпорядковані меті надання допомоги, сприяння, створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості, забезпечення її благополуччя;

- психологічний супровід характеризується мультидисциплінарністю, для його реалізації необхідні зусилля педагогів, психологів, методистів, керівників освітніх закладів та дотичних до сфери освіти фахівців;

- в основі супроводу мають бути реальні потреби, прагнення, інтереси кожної особистості;

- центральною метою супроводу є підвищення компетентності особистості щодо певного кола актуальних питань життєдіяльності;

- однією з цілей психологічного супроводу є розвиток здатності особистості до конструктивного подолання труднощів, підвищення рівня психологічної стійкості, розвиток здатності до саморегуляції.

В сучасній психолого-педагогічній науці склалось достатньо концепцій психологічного супроводу освіти. За критерієм центральної мети діяльності психолога освіти, їх умовно можна розділити на три напрямки.

Перший напрямок можна визначити як дитино-центрований, оскільки головною метою діяльності шкільного психолога визначається сприяння розвитку особистості школяра. Опис подібних моделей простежується в роботах М. Битянової, Е. Козирєва, К. Казакової, ін. Так, М. Битянова вважає, що «супровід - це система професійної діяльності психолога, спрямованої на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку дитини в ситуаціях шкільного взаємодії» [5] .

Другий напрямок психологічного супроводу можна визначити як проблемно-центрований, що стосується діяльності психолога, спрямованої на допомогу у навчанні та соціальній адаптації учням з особливими освітніми потребами та на збереженням їх психологічного здоров'я в освітньому середовищі (І. Дубровіна, Р. Овчарова, І. Баєва, О. Хухлаєва).

Третій напрямок можна назвати освітньо-центрованим, оскільки згідно цим концепціям головна ціль шкільного психолога полягає у забезпеченні освітнього процесу в школі. Мається на увазі, що діяльність психолога має бути спрямованою на підтримку розвиваючої освіти: нові методи, форми організації навчально-виховного процесу, створення системи психологічного забезпечення розвиваючої освіти, а також методична та психологічна діяльність шкільного психолога з вчителями, класними керівниками, керівництвом школи, батьками.

Всі ці три групи підходів дають змогу визначити нам основи розуміння психолого-методичного супроводу діяльності вчителя. Так, освітня центрованість дозволяє допомогти педагогу у забезпеченні якості виконання його професійних функцій - організаційні, методичні, комунікативні питання освітньо-виховного процесу з дітьми. За змістом це відповідає методичній складовій того виду супроводу, який ми розглядаємо. Перший напрямок уточнимо як особистісну центрованість супроводу, що розуміється як цінність індивідуальності особистості кожного педагога, врахування унікальності його потреб, інтересів, досвіду. Проблемна центрованість також є характеристикою супроводу діяльності дорослих, оскільки вони є активними, свідомими суб'єктами навчання, самостійно визначають свої освітні та психологічні потреби. Дві останні характеристики відображають і освітню, і психологічну компоненту психолого-методичного супроводу вчителів.

В літературі описані також різновиди психолого-педагогічного супроводу у контексті діяльності шкільного психолога:

– Перший – *супровід-співробітництво*, який передбачає спільне планування учасників спільної діяльності, аналіз, співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, які виникли, тобто прояву особистої відповідальності, творчості, власних унікальних якостей дитини.
– Другий – *супровід-ініціювання*, коли педагог чи психолог створює дитині необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення виховних завдань і, тим самим, надає їй можливість самій відкрити загальновизнані моральні істини. Діти реалізують свій особистісний творчий потенціал і водночас його збагачують, розвивають, при цьому максимально зберігаючи його індивідуальну своєрідність.
– Третій різновид – це *супровід-попередження*, використовується як *випереджаюче навчання* коли, оскільки через обмеженість індивідуального досвіду, специфіку віку, діти часто не можуть прогнозувати наслідки своїх дій, вчинків, вчасно помітити ознаки неблагополуччя в діяльності, міжособистісних взаєминах, своїй поведінці. Випереджаючи небажані події, передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог, психолог в межах супроводу-попередження передбачає невірні кроки дитини і здійснює превентивні заходи, допомагаючи обрати адекватні рішення, сформувати здорові ціннісні настанови, мотивацію. Супровід-попередження стає корисним, цінним за умови, якщо його зміст і форми ненав'язливі і делікатні, сучасні, психологічно обґрунтовані, дозовані, а головне – виконують своє розвивальне і виховне призначення [4].

Всі ці три різновиди психологічної діяльності цілком можуть бути використані у процесах супроводу діяльності дорослих. Якраз супровід-співробітництво найбільш поширена форма роботи з дорослими, оскільки саме так учасники взаємодії відчувають ціннісне поважне ставлення суб'єктів співпраці один до одного. Дорослий учень здатен в освітніх процесах займати і учнівську роль, і виходити на позицію того, хто навчає використовуючи свої професійні досягнення та навички.

Ініціювання також є специфікою участі дорослих в процесах супроводу. Завдяки розвиненій професійній рефлексії педагоги здатні самостійно аналізувати проблеми практики, визначати свої запити до супроводу, ініціювати змісти, форми освітніх практик.

У психолого-методичному супроводі дорослих можуть бути використані і засоби випереджального навчання. Незважаючи на те, що мова йде про зрілих людей, не завжди проблеми професійної діяльності або особистісної саморегуляції ними усвідомлюються. Моніторингові дослідження, які використовують у ході супроводу, можуть виявити тенденції, які мають негативні

перспективи, але знаходяться поза зоною уваги дорослих. Тож, певні види психологічної роботи у ході супроводу мають розширити межі професійної свідомості вчителя і дати, таким чином, можливість уникнути негативних наслідків, не завжди очевидних, деструктивних процесів.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок щодо розуміння поняття супроводу діяльності педагогів. Психолого-методичний супровід це система спеціально організованої діяльності та освітнього середовища, яка націлена на виявлення актуальних професійних потреб педагогів, створення оптимальних освітньо-психологічних умов для підвищення їх фахової компетентності, розвитку особистісної та професійної рефлексії, здатності до саморегуляції, саморозвитку, професійного зростання. В якості основних характеристик психологічного супроводу виступають його відповідність реальним потребам учасників супроводу, процесуальність, циклічність, пролонгованість, недирективність. Процесуальність та розгорнутість у часі системної роботи супроводу передбачає здійснення певних етапів (складових), а саме: *діагностика* (моніторинг), результати якої служить основою для постановки цілей; *відбір і застосування психологічних та методичних засобів* (процес навчання або психологічної допомоги); *моніторингове оцінювання та аналіз результатів* (визначення ефективності супроводу для уточнення та корекції ходу роботи). Послідовне виконання цих етапів у ході проведення супроводу відображає циклічний характер цієї діяльності.

На відміну від психологічної корекції супровід передбачає не «виправлення недоліків і перебудову особистості», а пошук прихованих ресурсів для подальшого прогресивного розвитку з опорою на власні можливості та на сприятливі умови спеціальним чином організованого освітньо-розвиваючого середовища. У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, яким надається психологічна допомога, і тієї ситуації, в якій здійснюється супровід. Суттєвою характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості до саморозвитку і саморегуляції. Можна сказати, що в процесі психологічного супроводу фахівець створює умови і надає необхідну і достатню (але не надлишкову) підтримку для переходу від позиції «Я не можу» до позиції «Я можу за цієї підтримки» і далі до «Я можу самостійно справлятися з цими труднощами». На високих щаблях професійного розвитку (що напряму не пов’язано з віком та стажем роботи), педагогу стає доступною і позиція «Я можу навчити інших», де фахівець ділиться своїми здобутками, навчає інших колег.

Значну частину супроводу займають освітні процеси. Освіта дорослих є одним з ефективних та своєчасних способів підвищення їх активності і продуктивності, що необхідно аби конструктивно вирішувати різноманітні проблеми, які виникають через великі життєві зміни. Розглядаючи проблему психолого-методичного супроводу педагогів, необхідно підкреслити, що професійний розвиток дорослих через навчання, має свої особливості. Цій проблемі в науці присвячується все більш широке коло андрагогічних досліджень (О. Аніщенко, С. Архіпова, О. Баніт, В. Базелюк, М. Борисова, А. Василюк, С. Гончаренко, М. Дей, В. Кремень, Л. Лук'янова, Т. Лукіна, Л. Мартинець, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, В. Олійник, О. Сухомлинська та інших).

В організації навчання дорослих основним завданням є створення психологічних та освітніх умов самовизначення і вибору власного маршруту в освітньому просторі. У навчанні дорослих слід враховувати відразу кілька факторів: екзистенційну проблематику людини певної вікової категорії; психофізіологічні особливості віку з урахуванням статевої приналежності; змістовно-смислову спрямованість освітньої діяльності (навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації); зміст попереднього соціокультурного досвіду; сформовані стереотипи навчання і спілкування; статус (соціальний, економічний, службовий); специфіку індивідуальних інформаційних потреб; освітні запити.

У сучасному світі, якому притаманна велика динаміка та наростання обсягів інформації, знання швидко застарівають. Те, що було вивчено десять, а то й п'ять років тому, виявляється неактуальним сьогодні. Часто вихованці вчителя по ряду питань виявляються більш поінформованими ніж він сам чи батьки дітей. Педагог неминуче стикається з фактом своєї некомпетентності в тих, чи інших питаннях. Дуже важливо, щоб цей факт сприймався як закономірність сучасного професійного розвитку і усвідомлення цього трансформувалось у мотивацію до підвищення рівня професійної компетентності. При цьому, розвитку потребує не тільки сфера професійних знань, але й самі навички навчання, оскільки вони також зі зміною інформаційного поля застарівають. Зокрема, розвитку потребують навички роботи з комп'ютерною технікою, дистанційних форм роботи та спілкування, інтерактивних засобів, роботі в інтернет-мережі.

Так, наш досвід тренінгової роботи з вчителями показує, що вони мають багато обов'язків у своєму житті, часто дуже заклопотані, втомлені від професійної діяльності чи побутових завдань, тому охоче переключаються на тренінгову роботу. Не менш важливо для них через участь у навчанні, вийти зі звичного (часто звуженого) кола спілкування, розширити контакти, започаткувати нові знайомства. При цьому є особливості поведінки педагогів у процесі

навчання. З одного боку, вони з цікавістю відносяться до творчих завдань, здатні працювати довший час і з більшою зосередженістю, але за умови, що зміст діяльності відповідають їх потребам, актуалізує їх досвід, відповідає сформованим переконанням. З іншого боку, звичка контролювати свої емоційні стани, стриманість у прояві почуттів, що відповідає професійній культурі, часто становить певну складність для андрагога у психологічній роботі.

Включаючись в освітній процес, вчителі прагнуть зайняти в ньому активну позицію, вимогливо і критично ставляться до змісту і форм навчання, оскільки зацікавлені в якості одержуваних знань та навичок, їх практичній спрямованості. У процесі навчання для них важливим є затребуваність їх педагогічного та життєвого досвіду. Не менше, ніж навчальна інформація, їм цікаві викладачі, тренери та колеги в особистісному та індивідуальному плані. Тому, навчання дорослих має враховувати необхідність створення атмосфери партнерства, взаємної підтримки, можливості вільної комунікації.

Одним з важливих питань створення системи психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів є визначення принципів, які регулюють психологічний супровід як організовану взаємодію. Ґрунтуючись на результатах осмислення теорії і практики з проблеми, що розглядається, було визначено принципи психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогів:

1. *Опора на реальні потреби, прагнення, інтереси особистості*. Освітні та психологічні потреби можуть бути рефлексивно осмислені та заявлені керівникам супроводу (ініціювання супроводу), або вони можуть бути виявлені в моніторингових дослідженнях;

2. *Безперервність та циклічність супроводу.* Оскільки професійний розвиток вчителя є безперервним процесом, характеризується змінами, інноваціями, перебудовами способів дій, творчістю – потреби у психологічно-методичному супроводі постійно відтворюються. Тому, супровід має бути безперервним, як є безперервною освіта впродовж життя. Циклічність супроводу обумовлена задоволенням освітніх та психологічних запитів вчителя та їх відтворенням або появою нових у ході професійного розвитку. Циклічність потребує необхідності епізодичного моніторингу ефективності роботи системи супроводу, що забезпечується застосуванням комплексу засобів психодіагностики, моніторингових опитувань, застосування оціночних шкал та ін.

3. *Мультидисциплінарність* супроводу обумовлена все більшим розвитком інформаційного суспільства та ускладненням професійних функцій і завдань педагога. Особливо це стосується обставин нинішньої соціальної ситуації.

Тому, для забезпечення ефективності супроводу необхідне залучення фахівців з різних галузей знань.

4. *Врахування специфіки професійної діяльності*. Сутність навчально-виховної діяльності педагога – суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Проектування змістів та форм супроводу має враховувати цю та інші особливості і труднощі педагогічної роботи.

5. *Спрямованість на розвиток професійної свідомості, рефлексії та саморегуляції.* Любий зміст психолого-методичного супроводу педагогів має сприяти розвитку здатності вчителя до рефлексії і саморефлексії, емпатійного ставлення до вихованців, свідомої орієнтації у соціальному контексті, інформаційному середовищі та ін.

6. *Практична орієнтованість.* Психолого-методичний супровід в кінцевій меті має сприяти конструктивному вирішенню проблем педагогічної практики, зростанню рівня професійної компетентності вчителя, оптимізації та гармонізації його психофізичних станів, розвитку здатності до саморегуляції, самоосвіти.

7. *Визнання суб'єктності учасників супроводу та їх свободи вибору.* Педагог, як доросла людина, є відповідальним за свій особистісний і професійний розвиток. Психолого-методичний супровід не може мати насильницький, нав'язливий характер. Він скоріше є умовою та засобом, користуючись яким вчитель може забезпечити свої освітні та психологічні потреби. У процесі супроводу важливо забезпечити його учасникам можливість вибору засобів навчання та саморозвитку.

Спираючись на визначені принципи організації психолого-методичного супроводу діяльності педагогів та зарубіжний і вітчизняний досвід роботи з дорослими, що представлений у публікаціях дослідників і практиків, можливо визначити вимоги до форм роботи супроводу:

1) форми і методи організації супроводу різноманітними та мають активізувати пізнавальну діяльність педагогів;

2) навчання краще поводити в невеликих (15-20 осіб) групах, які забезпечують стабільний зворотний зв'язок і тісну взаємодію слухачів;

3) слід широко використовувати індивідуальні траєкторії та форми навчання;

4) диференціальний підхід до навчання в залежності від освітніх та психологічних потреб, професійного та життєвого досвіду, обставин життя та ін.;

5) оптимальне використання сучасних технічних засобів навчання, моніторингу, діагностики на базі комп'ютерних технологій;

6) опора процесу супроводу на інформаційні ресурси, освітні платформи, мережеві можливості для освіти дорослих;

7) створення інформаційної бази передового педагогічного досвіду на рівні освітнього закладу, міста, регіону, всеукраїнських проектів;

8) залучення до психолого-методичного супроводу фахівців інших спеціальностей, які є дотичними до освітніх потреб педагогічних працівників (науковці, спеціалісти ІТ-сфери, медичні працівники, правоохоронці, спеціалісти з безпеки середовища, співробітники центрів підвищення кваліфікації та ін.).

В цілому процеси психолого-методичного супроводу педагогів мають бути спрямовані на осмислення та інтеграцію професійного досвіду, розвиток творчий саморозвиток через збагачення наявного досвіду діяльності, комунікації, самопізнання та саморегуляції.

Розглянемо безпосередньо форми роботи з педагогами в межах психолого-методичного супроводу, а саме: традиційна лекція, сучасна лекція, проблемна лекція, лекція удвох, лекція-діалог, лекція-дискусія, лекція - робоче засідання, конференції, тематичні вечори, зустрічі зі спеціалістами, семінари, тренінги, ділові ігри, індивідуальні консультації [].

Традиційна лекція належить до екстенсивних методів навчання. Навіть оснащення її засобами наочності, суттєво не змінює освітню позицію слухача, з пасивної на активну. Ця тенденція найбільш яскраво виявляється в організації лекційних курсів. Тож, найкраще у психолого-методичному супроводі від такої застарілої форми навчання відмовитися, а використовувати сучасні типи лекційних занять, які є інтенсивними способами навчання.

Сучасна лекція починається із роздачі лектором усім слухачам методичних матеріалів, на яких слухачі роблять помітки в ході лекції, а в кінці заняття викладач видає посібники або перелік літератури для самоосвіти за темою лекції.

Проблемна лекція будується на основі обраного проблемного запитання чи завдання, яке формулюється на початку заняття та активізує увагу і мислення слухачів протягом нього. Пошук відповіді відбувається у результаті дискусії, де обидві сторони - слухач і викладач - є співрозмовниками.

Лекція удвох - це заняття за участю двох лекторів одночасно, які, будучи прихильниками різних точок зору, у процесі дискусії висловлюють свою позицію стосовно проблеми лекції. Жвавий діалог між викладачами так чи інакше робить слухачів його активними учасниками. Ця форма лекції наближена до лекції-діалогу, лекція-дискусії.

Лекція - робоче засідання, будується навколо реальної проблеми з практики учасників і за допомогою андрагога учасники здійснюють аналіз ситуації,

висловлюють свої міркування щодо неї, аргументують свої позиції, роблять висновки, шукають рішення.

Конференції, тематичні вечори, зустрічі зі спеціалістами, усні журнали також слід відносяться до екстенсивних способів навчання, оскільки під час їх проведення активно працює лише частина слухачів. Тож ці форми відносяться до застарілих і ними не слід часто використовувати у процесах супроводу. Краще їх замінити короткотривалими формами презентації методичної розробки чи іншого інноваційного педагогічного досвіду, де вчителі можуть задати запитання, провести обговорення.

Групові форми занять належать до інтенсивного способу навчання. Семінар, як приклад такої форми навчання, передбачає жваве обговорення питань теми, що вивчається. Керівник семінару здійснює лише управління обговореннями на семінарі і підведенням підсумку. Важливо завчасно підготувати учасників до дискусії на семінарі, щоб обговорення проблеми могло розглянути питання з різних боків, а виступи були аргументовані, а не тільки відображати суб'єктивне бачення учасників. Керівник семінару в ідеалі займає позицію консультанта з питань, що вивчаються, допомагаючи слухачам осягнути їх суть.

Навчальні та психологічні тренінги за останні десятиліття набули значної популярності саме за рахунок інтерактивного характеру цієї форми роботи, що дозволяє учасникам максимально залучатись до навчального процесу. Таке активне залучення учасників дає можливість їм бачити, чути і застосовувати свої знання на практиці, роль тренера – планування і фасилітація процесів взаємодії. Такі форми роботи сприяють розвитку саморефлексії педагогів, адже спрямовані на самоусвідомлення, а також на розвиток професійної рефлексії завдяки тому, що стиль запитань на цих заняттях «Чому ми так робимо?», «Чи це найкращий спосіб?», «Що, якщо ми…?». Тренінг передбачає, що більшість видів діяльності здійснюються самими учасниками для того, щоб отримати практичний досвід, пов'язати його з теорією та обміркувати власний досвід. Зміст не є чітко визначеним тренером, а залежить від потреб учасників.

В ділових іграх учасники розподіляються на невеликі групи, їм роздають матеріали, в яких представлена та чи інша проблема. Завдання груп - вирішити проблему оптимальним способом. Ця одна з форм проблемного навчання буде успішною за умови, якщо керівник навчання у виборі проблеми для обговорень буде максимально опиратись на реальний досвід і запити учасників. Основні завдання керівника - організація гри, її корекція і узагальнююча оцінка.

Ступінь розвитку і впровадження інтенсивних способів навчання дорослих в закладах освіти залежить від психологічної готовності (в першу чергу

мотивація) та компетентності організаторів психолого-методичного супроводу. Отже, це питання підготовки керівників та учасників супроводу для освітянської сфери потребує окремого практичного вирішення.

Для тих, хто здійснює процеси супроводу варто добре розуміти особливості роботи з навчальною групою дорослих, враховувати процеси групової динаміки. Зазвичай, сформована на початку курсу навчання група дорослих учнів проходить три стадії становлення. На першій стадії учасники групи знайомляться один з одним, потім настає стадія взаємних дискусій, з елементами конкуренції у питаннях, що хвилюють дорослих. На третій стадії становлення групи її члени приймають на себе певні рольові позиції (лідер, автор опозиційних думок, ін.).

Німецький андрагог В. Ніггеманн вважає, що у навчальній групі дорослих через порівняно короткі терміни навчання не формуються постійно закріплені ролі і вони можуть змінюватись. Вчений визначає п’ять етапів розвитку активно працюючої навчальної групи: 1) етап обережного знайомства і зближення членів групи; 2) етап вироблення загальних правил поведінки (формування культури групи); 3) етап довіри й активної роботи членів групи (наявність рівнозначного нормативного та інформативного впливу); 4) етап втоми членів групи один від одного і наростання внутрішньої напруги; 5) етап розпаду. Завдання керівника групи – інтенсифікувати розвиток перших трьох етапів і запобігти появі останніх двох.

Динаміка групових процесів у стосунках групи суттєво впливає на характер активності учасників у навчальних та розвивальних процесах. Тож при використанні активних форм навчання дорослих підбір завдань, вправ, формату взаємодії учасників має узгоджуватись з динамікою стосунків і рольових позицій у групі, створюючи оптимальні психологічні умови для активності кожного учасника та підвищення ефективності навчального процесу в цілому.

Завдяки розвитку інформаційного суспільства та інтернет-технологій, а також через соціальні кризові події (пандемія, воєнні дії в країні) значну роль стала відігравати *дистанційна освіта*. Вона освіта передбачає цілеспрямоване і методично організоване керівництво освітніми процесами з людьми, що знаходяться на відстані від освітнього закладу і не вступають у постійний контакт з його педагогічним персоналом. Перевагами системи дистанційної освіти є можливість неперервної систематичної освіти і самоосвіти без відриву від професійної діяльності, а також можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії (змісту, рівня, форм, місця, часу, темпів навчання).

Важливим доповненням до групових форм навчання в структурі психолого-методичного супроводу педагогів є використання індивідуальних форм допомоги. *Індивідуальна консультація* може проводитись із педагогом як з питань методики

роботи, так із з індивідуально-психологічних проблем. Перевагами цієї форми супроводу є: оперативність надання підтримки, її адресність, максимальне врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості педагога, обставин його життя і діяльності.

Узагальнюючи все сказане вище, можна сформулювати вимоги до організації процесу психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників:

1. Орієнтація на реальні потреби та інтереси вчителів, що визначають мотивацію до навчання та саморозвитку. На початку занять потрібно з'ясовувати потреби та очікування учасників, або можна це зробити за допомогою попереднього опитування. Після кожного етапу супроводу необхідно вивчати думку учасників щодо ефективності проведеної роботи, оцінювання застосованих методів і змісту. Фіксація уваги на успіхах, досягненнях, перспективах розвитку зміцнює мотивацію до подальшого навчання та саморозвитку.

2. Процеси супроводу мають опиратися на професійний досвід педагогів, їх актуальний рівень знань та практичних вмінь. На підставі цього можна створювати навчальні групи вчителів з однаковими освітніми потребами, а можна організувати групи, де створені умови для професійної комунікації та обміну досвідом учасників. Під час занять варто звертатися до випадків з практики учасників, використовувати їх життєвий досвід.

3. Засоби психолого-методичного супроводу діяльності педагогів повинні бути інтерактивними, мати проблемний, творчий характер, сприяти формуванню культури рефлексивного мислення. Проблемні завдання мають бути наближеними до реальних потреб та проблем учасників, або узяті з їх практичного досвіду. Для розвитку продуктивних форм професійної рефлексії практичні вправи потрібно завершувати запитанням про можливе використання набутого досвіду у повсякденному житті, педагогічній практиці.

4. Заняття з дорослими мають проводитись в атмосфері психологічного комфорту та взаємоповаги. Цього можна досягти через використання різних видів взаємодії учасників між собою, позитивний зворотний зв'язок, оцінку зусиль, визнання досягнень. Не можна порівнювати учасників між собою, замість цього краще визнавати, що кожен має свій індивідуальний стиль мислення, рішення задач. Навчальні завдання для дорослих мають створюватись з високою імовірністю досягнення успіху, з мінімальним ризиком поразки.

5. Супровід має якомога більше відповідати індивідуальним особливостям педагогів, що реалізується через застосування різних методів, форм, технік навчання та інших видів допомоги.

6. Процес супроводу має будуватись таким чином, щоб максимально забезпечити педагогам активну позицію у навчанні: організаційно (обирати форми роботи, їх тривалість, змістовне наповнення, лекторів чи тренерів), інтелектуально (проблемне навчання, аналіз випадків з практики), емоційно (тренінгові, ігрові форми роботи, дискусії, обговорення), фізично (ігри-руханки, рухові ігри, робота в підгрупах зі зміною локацій).

7. Врахування часових ресурсів вчителів для навчання, підбір інтенсивних, недовготривалих форм роботи суттєво впливає на мотивацію та ефективність роботи учасників процесів супроводу. Під час групових форм роботи варто враховувати оптимальність розміру нових знань, різноманітність методів, не надто швидкий темп роботи, використання перерв для відпочинку і спілкування між учасниками.

8. Обов'язковою компонентою психолого-методичного супроводу діяльності педагогів має бути розвиток самосвідомості та саморефлексії вчителя. Саморефлексія педагогом актуальних власних станів та ресурсів, на жаль, часто залишається поза увагою не тільки організаторів супроводу, але й поза увагою та усвідомленням самих вчителів. Однак, ці питання є не менш значущими, ніж питання професійної компетентності вчителя. Здатність з ціннісної позиції ставитись до свого соматичного ресурсу, вміння своєчасно коректувати робочі навантаження, мати здатність до своєчасної саморегуляції, володіти способами відновлення фізичного та психічного ресурсу – все це необхідні умови для ефективної професійної діяльності педагога. Реалізовувати це розвивальне завдання у процесах супроводу можна через використання психодіагностики, психологічних тренінгів, індивідуального психологічного консультування, оздоровчих практик тощо.

Ціннісне ставлення вчителя до своїх психосоматичних ресурсів та здатність до саморегуляції набувають особливої ваги в нинішній період, коли вчитель не тільки має справлятись з власними складними переживаннями, але і його професійна комунікація ускладнена тим, що учасники педагогічної взаємодії, професійне оточення також переживають хронічний стрес та його наслідки. Можна передбачити, що все це виснажує адаптаційні, емоційні ресурси вчителів, а психологічна компонента супроводу має враховувати це та сприяти збереженню, відновленню їх психофізичного здоров'я. Саме тому, в нашому дослідженні, що представлене в наступному розділі, особливості саморефлексії власних емоційних станів педагогами було включено як окреме дослідницьке завдання.

Література

1. Аніщенко, О.В. Освіта дорослих у регіональних документах стратегічного планування: на шляху до сталого розвитку суспільства в Україні Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1 (19), 2021. С. 19-36.
2. Архипова, С. П. Основи андрагогіки : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 184 с.
3. Архипова, С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf
4. Афанасьєва Т.О. Основні форми та методи психологічного супроводу професійного розвитку психолога
5. Баніт О.В., Аніщенко О.В., Калюжна Т.Г. Андрогогічна компетентність педагогічних працівників у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2 (20), 2020. С. 63-72.
6. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия /А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
7. Битянова М. Р. Організація психологічної роботи в школі. М .: Досконаліть, 1997..
8. Варбан, Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науковометодичний збірник / ред. кол. : Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
9. Журавель А.П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України 2006 года: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / А.П. Журавель; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
10. Заброцький М.М. Розвиток особистісної рефлексії педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти / М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології: зб.наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д.Максименка. – Т.7:Екологічна психологія.- Вип.26.-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011
11. Заброцький М.М. Розвиток рефлексивної сфери практикуючого психолога на етапі професійної підготовки: навчальний посібник / М.М. Заброцький, Ю.Г. Шапошникова.- Миколаїв: Іліон, 2012.- 184с.
12. Зінченко О.О. Психологічний супровід становлення особистості в освітньому просторі
13. Ермакова Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дис. канд пед. наук / Ермакова Г. Г. – Оренбург, 1999. – 153 с.
14. Кравців О. Професійна рефлексія викладача та педагогічне спілкування: системно-структурний аналіз / О.Кравців [Елекстронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/kravciv.pn
15. Лук'янова, Л.Б. Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя в контексті професійно-особистісного розвитку Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія Педагогіка та психологія, 2 (8). 2018. С. 24-30.
16. Казакова Е.И. Толерантность – путь к развитию / Казакова Е.И. – СПб: Изд-во Ютас, 2007. – С. 24-36.
17. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
18. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький.- К.: Главник, 2005. – 112с.
19. Марусинець М.М. Рефлексивна позиція у формуванні професійного становлення майбутнього вчителя / М.М. Марусинець // Гірська школа Українських Карпат – 2013. – № 8-9. – С. 93-97.
20. Методи й організація навчання [Елекстронний ресурс]. – Режим доступу: https://studopedia.com.ua/1_336906_metodi-y-organizatsiya-navchannya.html

21. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л.М.Митина. – М.: «Сентябрь», 1999. – 192 с.
22. Мирошник О. Педагогічна рефлексія як чинник вияву творчого потенціалу особистості вчителя / О. Мирошник // Естетика і етика педагогічної дії. Збірник наукових праць. – 2011. – Вип.2. – С.47-57.
23. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці
24. Огієнко, О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах / О. І. Огієнко. – Суми : ПВП "Еллада-S", 2008. – 444 с.
25. [1] Овчарова Р. В. Практична психологія освіти ...
26. Основні принципи освіти дорослих [Елекстронний ресурс]. – Режим доступу: https://studopedia.com.ua/1_336905_osnovni-printsipi-osviti-doroslih.html
27. Панченко, С. М. Стимулювання процесу особистісного зростання дорослих засобами освіти / С. М. Панченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26. – Ч. 3. – С. 172–180.
28. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання / С. М. Панченко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2013. - Вип. 3. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35.
29. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя / Г. Полякова // Психолог. – 2006. – № 35. – С. 3-5.
30. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору: [Електронний ресурс] // Режим доступу: URL: http://osvita.ua/school/upbring/1334
31. Практична психологія освіти: навч, посібник / під ред. І. В. Дубровиной. 4-е изд. СПб .: Пітер 2009.
32. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис… д. пед. н. / Л.С. Рибалко. – Х., ХНПУ ім. Г.С Сковороди, 2008. – 457 с.
33. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелєвої. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 276 с.
34. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137 – 146.
35. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
36. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Ю.В. Слюсарев. – С.-Пб., 1992. – 20 с.
37. Солодка А. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: дис. … д. пед. наук / А.Солодка. - К., 2015. – 461 с.
38. Сорока Н. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції в майбутнє. Доступний за покликанням: https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/
39. Федорова, А. І. Особливості педагогічної рефлексії педагога / А. І. Федорова // Педагог. майстерність викл. вищ. шк.: роботи слухачів курсів підвищ. кваліфікації виклад. складу. - Одеса, 2017. - № 5. - С. 191-203.
40. Федоренко О.А. Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития / Филиал ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ) в Нижневартовске. 2016. С. 298-301.
41. Тур Р.І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р.І. Тур // Управління школою. Харків, 2004. – №13. – С.17-23.

ГалинаТатаурова-Осика

3.5. Психологічна структура самоактуалізації педагогічних працівників та чинники її розвитку

3.5.1. Генеза основних чинників та факторів у прагненні до самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

Процес самореалізації вчителя як професіонала не є одномоментним актом, а становить складну, багатоступеневу систему, що формується протягом усього професійного шляху. У межах наукового аналізу дану динаміку варто інтерпретувати через логічні фази: первинне професійне самовизначення, становлення особистості в обраній сфері, етап розвитку професійних компетентностей та інтеграції досвіду. Водночас не варто розглядати ці етапи як лінійно незворотні: воєнний період призвів до численних деформації професійного шляху освітян, змусивши їх переосмислити попередні орієнтири, цінності та, в окремих випадках, повернутися до стадії переосмислення власного місця у педагогічній сфері.

Складність адаптації до нових умов, спричинених війною, пов’язана не лише з фізичними загрозами, а й з психологічною напругою, екзистенційною невизначеністю, соціальною дезінтеграцією, переміщенням, зруйнованістю колективів та інституцій, а також із знеціненням попереднього професійного досвіду. У цьому контексті у багатьох педагогів загострюється відчуття невідповідності між внутрішнім прагненням до професійного зростання й зовнішніми обмеженнями, що актуалізує численні бар’єри самореалізації.

На етапі первинного самовизначення, який для багатьох учителів співпадав із вибором фаху ще в мирний час, домінували внутрішні мотиваційні орієнтації, що базувалися на особистісних схильностях, зацікавленнях, емоційній ідентифікації з професією. Такий мотиваційний вектор відповідає концепції блоку «ХОЧУ» в структурно-функціональній моделі самореалізації, де провідну роль відіграють автентичні цінності, сенси, інтереси. Однак в умовах війни частка вчителів змушена переорієнтовуватися відповідно до блоку «ТРЕБА» – як реакції на соціальне замовлення, сімейний тиск, економічні міркування, що зумовлює внутрішній конфлікт і формує перші ознаки деструкції в процесі самореалізації.

У контексті воєнного періоду було проведено контент-аналіз інтерв’ю та анкетних даних учителів різних вікових груп, з яких виокремлено основні етапи, бар’єри та чинники, що впливають на генезу труднощів самореалізації. Дані узагальнено у таблиці 3.5.1.

Таблиця 3.5.1

Основні чинники, що зумовлюють труднощі самореалізації вчителів у період воєнного стану

Етап професійної самореалізації	Ключові бар'єри	Потенційні наслідки
Первинне самовизначення	Втрата сенсів, зовнішній тиск (ТРЕБА)	Емоційне вигорання, відчуття «випадкового вибору»
Професійне становлення	Відсутність стабільного середовища, часта зміна колективів	Руйнування професійної ідентичності
Професійне зростання	Обмежений доступ до підвищення кваліфікації, релокація	Застій, фрустрація, зниження мотивації
Рефлексивна фаза	Втрата зв'язку з колегами, відчуття непотрібності	Формування внутрішньої кризи та демотивація

Як свідчать дані емпіричного дослідження, численні зовнішні обставини (переміщення, втрата роботи, вимушена адаптація до нових педагогічних реалій) накладаються на внутрішні суперечності (втрата сенсу, відчуття професійної ізольованості, непередбачуваність майбутнього), що значно утруднює повноцінну реалізацію потенціалу вчителя. Ідентифіковані бар'єри набувають характеру системного впливу: вони не лише блокують рух по вертикалі професійного розвитку, але й провокують регрес до попередніх стадій становлення, актуалізуючи потребу у повторному самовизначенні.

Поглиблене розуміння генези труднощів самореалізації у професійній сфері в умовах війни вимагає звернення до смислових структур особистості педагога. Саме смислова втрата є головною детермінантою екзистенційної фрустрації. У цьому контексті застосовано адаптовану методику реконструкції образу світу, яка передбачала візуально-семантичне моделювання внутрішнього стану вчителя шляхом аналізу спонтанних асоціативних рядів до поданих стимулів. Результати свідчать про домінування негативного емоційного фону у внутрішньоособистісному просторі: зростання кількості образів, пов'язаних із втратою, зруйнованістю, небезпекою, а також регресивна активізація дитячо-сімейних уявлень, що вказує на психологічну потребу в безпеці. Таким чином, генеза труднощів самореалізації вчителів у період воєнного стану розгортається в площині конфлікту між попередніми професійними орієнтаціями та новою реальністю, яка диктує принципово інші правила існування. Втрата чіткої професійної перспективи, знецінення власного досвіду, емоційне вигорання, відсутність підтримки – все це формує потужні бар'єри, подолання яких потребує не лише індивідуальної психологічної роботи, а й системної підтримки з боку освітніх та управлінських структур. З огляду на це, подальше дослідження

проблеми має бути орієнтоване на розробку програм підтримки та реабілітації педагогів, з урахуванням складної генези труднощів їхньої самореалізації в умовах воєнного часу.

У процесі аналізу детермінант самоактуалізації та самореалізації вчителів у період воєнного часу особливе значення набуває вивчення ціннісних бар'єрів, що формуються внаслідок специфіки індивідуального та професійного досвіду особистості. Саме вони стають суттєвим чинником утруднення реалізації потенціалу педагога як у професійній сфері, так і в ширшому контексті життєдіяльності. Генезис подібних труднощів проявляється насамперед на етапах із низьким або нестабільним рівнем сформованості самореалізації – зокрема, на рівнях початкового, проміжного або умовно-оптимального розвитку професійної ідентичності.

На етапі професійного становлення, що передбачає не тільки вибір професії, а й освоєння професійної ролі, педагог стає учасником процесу інтеріоризації професійних норм, стратегій і цінностей. У період збройного конфлікту, коли зовнішні обставини загострюють адаптаційні навантаження, відбувається переформатування суб'єктивного бачення майбутнього та професійного самовизначення. Це нерідко супроводжується внутрішніми суперечностями між первинними уявленнями про педагогічну діяльність та реальними викликами воєнного часу, що створює умови для виникнення когнітивного дисонансу в осмисленні власної професійної траєкторії.

Застосовуючи структурно-функціональну модель самореалізації, можна простежити динаміку змін у системі мотиваційних блоків. Якщо на етапі первинного самовизначення домінує мотиваційна установка «ХОЧУ» (бажання реалізувати себе в обраній сфері), то в умовах професійної соціалізації під впливом воєнного контексту зростає значущість блоку «МОЖУ» (усвідомлення ресурсних обмежень), який згодом поступається місцем блоку «ТРЕБА» (обов'язкові функції, відповідальність, соціальні вимоги).

У ході цього процесу формується референтна ідентичність учителя, яка водночас включає внутрішню нормативність і очікування від фахової спільноти. Водночас, якщо на етапі прийняття рішень домінують когнітивні спотворення, зокрема апперцепція та антиципація з негативним відтінком, що знижує якість прогнозування, спостерігається посилення бар'єрних механізмів, які гальмують продуктивну самореалізацію в умовах освітньої нестабільності, спричиненої війною.

До основних труднощів професійної самореалізації вчителів у воєнний період можна віднести такі: втрату стабільності життєвого укладу, відчуття невизначеності майбутнього, пониження довіри до інституційної підтримки, дефіцит ресурсів для особистісного зростання та професійного розвитку. Ці

чинники часто накладаються на бар'єри, що виникли ще на етапі початкового професійного самовизначення. Як наслідок, частина педагогів виявляється на межі професійного вигоряння або змушена змінювати сферу діяльності, адаптуючись до нових умов, іноді навіть обираючи альтернативну професію з огляду на актуальні життєві потреби та психоемоційні ресурси.

Таблиця 3.5.2

Основні труднощі самореалізації вчителів у період війни та їх прояви

Труднощі	Прояв у професійній сфері
Психоемоційне виснаження	Зниження мотивації до викладання, апатія
Втрата смисложиттєвих орієнтирів	Невизначеність у довгостроковому плануванні
Бар'єри адаптації	Складнощі з інтеграцією в онлайн-освіту, зміну формату
Відсутність інституційної підтримки	Відчуття самотності в професійному середовищі
Дисбаланс у системі ХОЧУ-МОЖУ-ТРЕБА	Фрустрація, зниження продуктивності

Етап професійного зростання, який теоретично асоціюється з досягненням високого рівня компетентності та можливістю адаптації професії до індивідуальних особливостей, зазнає істотних трансформацій. Військовий контекст спричиняє необхідність перегляду цілей, цінностей та педагогічних стратегій. В ідеалі високий рівень самореалізації має ґрунтуватися на досягненні смисложиттєвої рівноваги, що проявляється в гармонійному поєднанні індивідуальних прагнень (блок «ХОЧУ») із соціальними запитами (блок «ТРЕБА»), однак у воєнних реаліях це співвідношення нерідко є порушеним.

Суттєвим критерієм сформованості професійної самореалізації є рівень особистісної зрілості, яка тісно корелює з автономністю. Педагог, який досяг високого рівня автономії, не тільки приймає відповідальність за свою діяльність, а й здатен трансформувати зовнішні виклики в ресурс особистісного зростання. Така автономія тісно пов'язана з концепцією самокерівництва, яке розглядається як інтегральна характеристика свідомості особистості, що забезпечує послідовність та цілісність життєвого вибору.

Підтвердженням цієї гіпотези можуть бути емпіричні дослідження, в яких встановлено: в умовах невизначеності вчителі з високим рівнем самокерівництва демонструють кращу адаптивність, стресостійкість і стратегії ефективного подолання кризових ситуацій. Натомість особи з розмитою ідентичністю схильні до конформної поведінки, емоційної залежності від групи та низької толерантності до змін. Важливим компонентом у формуванні ідентичності є

здатність до самооцінки власних дій у контексті цінностей, компетентностей та життєвих пріоритетів. Таким чином, складнощі самореалізації вчителів у період війни мають комплексний, багатовекторний характер. Вони пов'язані не тільки з зовнішніми детермінантами (зміни у форматі освітньої діяльності, релокація, невизначеність щодо безпеки), а й з внутрішніми конфліктами і бар'єрами особистісного становлення. У таких умовах особливу роль відіграє розвиток самокерівництва, автономності, сформованість професійної ідентичності та здатність до переосмислення особистісного досвіду.

В умовах воєнного періоду актуалізується необхідність розкриття внутрішніх резервів особистості педагога, які забезпечують ефективну самоактуалізацію та повноцінну самореалізацію в умовах кризової дійсності. Аналіз генези труднощів, що перешкоджають цим процесам, передбачає вивчення глибинних особистісних структур та способів реагування індивіда на складні соціальні та професійні виклики. У межах здійсненого емпіричного дослідження було виявлено низку детермінант, що формують унікальні профілі особистісного функціонування вчителів, зокрема в умовах зовнішнього стресу та міжособистісного тиску, обумовленого воєнними обставинами.

Згідно з результатами факторного аналізу встановлено п'ять ключових факторів, які формують загальну структуру психологічного реагування педагогів. Перший фактор включає домінуючі механізми психологічного захисту, що свідчать про спроби особистості адаптуватися до травматичного досвіду через несвідомі регулятивні механізми. Другий фактор акумулює показники адекватності самооцінки та відкритості, як індикатори сформованості самосвідомості. Третій фактор вміщує у собі підвищений рівень тривожності та феномен заперечення, що зумовлює емоційну вразливість особистості. Четвертий фактор представлений характеристиками самокерівництва та самоцінності, що є критично важливими для професійної самореалізації. П'ятий фактор охоплює толерантність до фрустрації як свідчення автономності у поведінці та стресостійкості. У ході кластерного аналізу було виділено чотири типологічні групи вчителів, що демонструють різні рівні та форми реалізації автономності, а також різні моделі самореалізації в умовах соціального тиску.

Перша група, що демонструє схильність до конформної поведінки, виявляє високі значення за параметром поленезалежності – здатності до диференційованого сприйняття інформації незалежно від контексту, а також середні показники самокерівництва. Водночас цій групі притаманні знижені рівні автономії та переважаюча стратегія перекладання відповідальності, що обумовлює слабку

диференціацію між «Я» та «не-Я». Ці характеристики свідчать про нестійкість професійної самоідентичності в умовах воєнного періоду (рисунок 3.5.1).

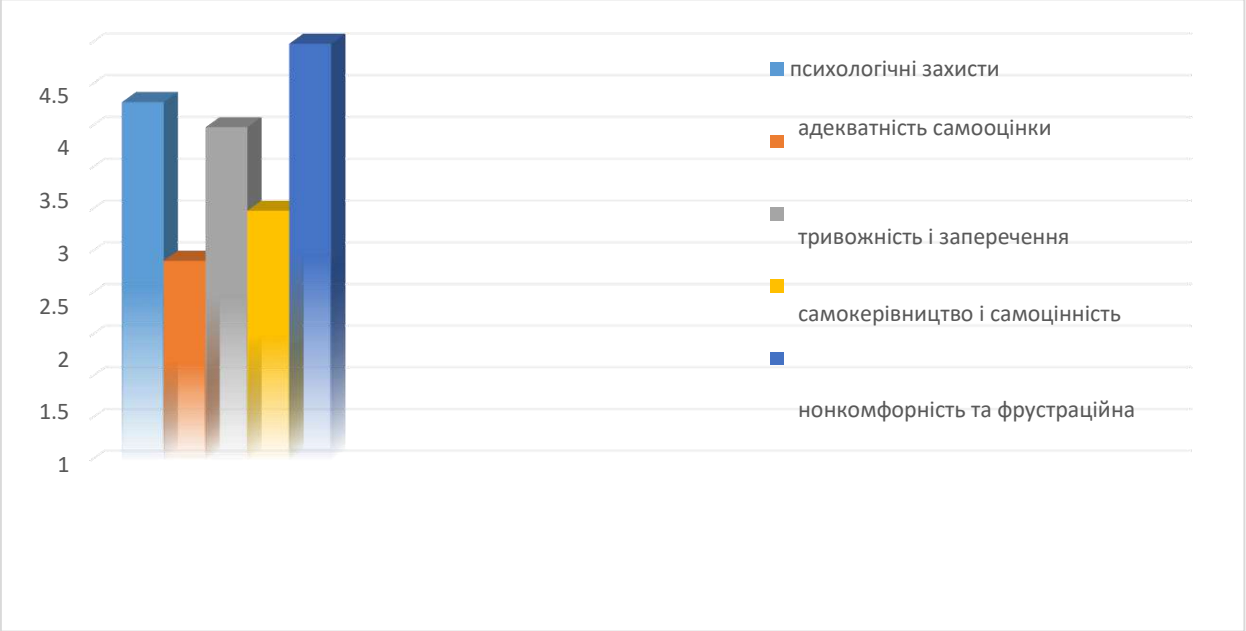


Рисунок 3.5.1. Діаграма особистісних показників першої групи

Друга група вчителів також демонструє конформні реакції, однак її представники мають найнижчі показники як за параметром поленезалежності, так і самокерівництва. Типовою для цієї групи є стратегія «формального конформізму», за якої особистість свідомо підпорядковується груповим нормам задля уникнення відповідальності та зниження тривожності. В умовах воєнного періоду такі особи відчувають внутрішній конфлікт, оскільки зовнішня адаптивність вступає в суперечність із внутрішніми цінностями, що породжує когнітивний дисонанс та фрустрацію. Це проявляється у зростанні невпевненості в собі та схильності до екстернального стилю пояснення подій (рисунок 3.5.2).

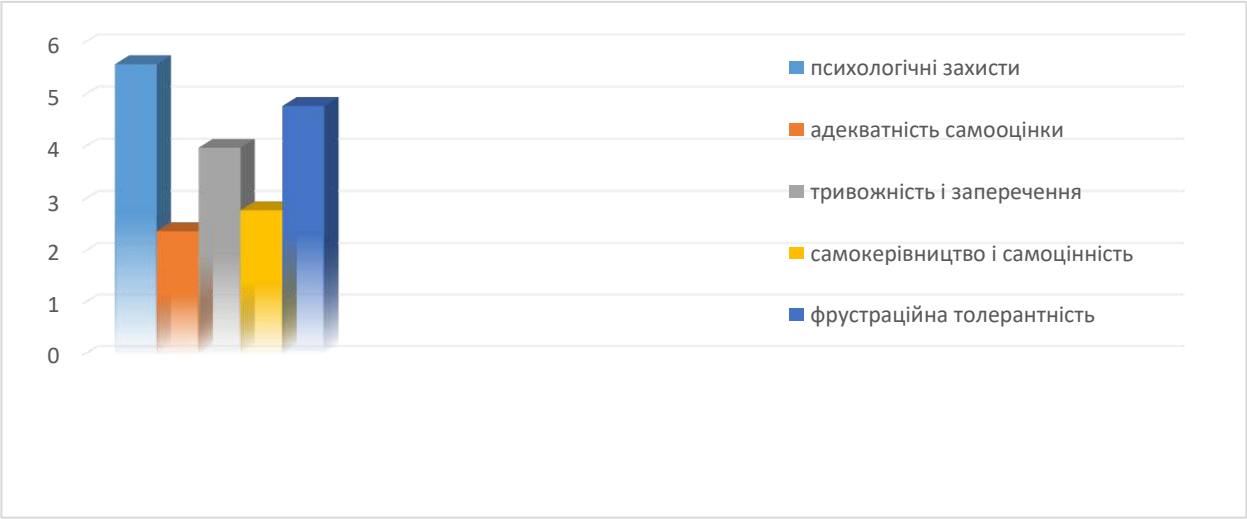


Рисунок 3.5.2. Діаграма особистісних показників другої групи

Третя група респондентів вирізняється високими показниками як поленезалежності, так і самокерівництва. Такі особи не делегують відповідальність зовнішнім обставинам і прагнуть зберегти автономність, незважаючи на присутність когнітивного дисонансу. Вони тяжіють до стратегії внутрішнього самозахисту через конструктивне подолання труднощів, що засвідчує сформовану здатність до саморефлексії та особистісного зростання (рисунок 3.5.3).

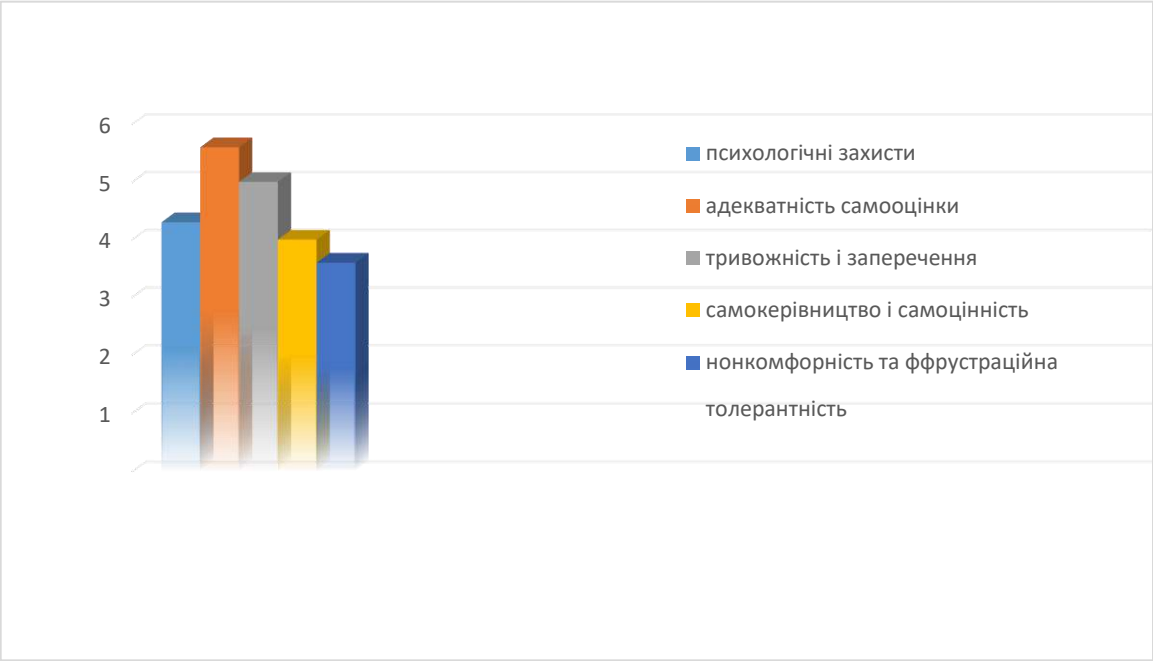


Рисунок 3.5.3 Діаграма особистісних показників третьої групи

Четверта група демонструє найвищі значення за шкалою самокерівництва та поленезалежності. Представники цієї групи мають добре розвинене почуття власної самостійності, вміють критично осмислювати зовнішню інформацію, не піддаючись впливу групового тиску. Самооцінка таких осіб є стабільною, а внутрішня мотивація домінує над зовнішньою. Переважною стратегією є раціональне розв’язання конфліктів шляхом збереження внутрішньої цілісності без втручання референтної групи (рисунок 3.5.4).

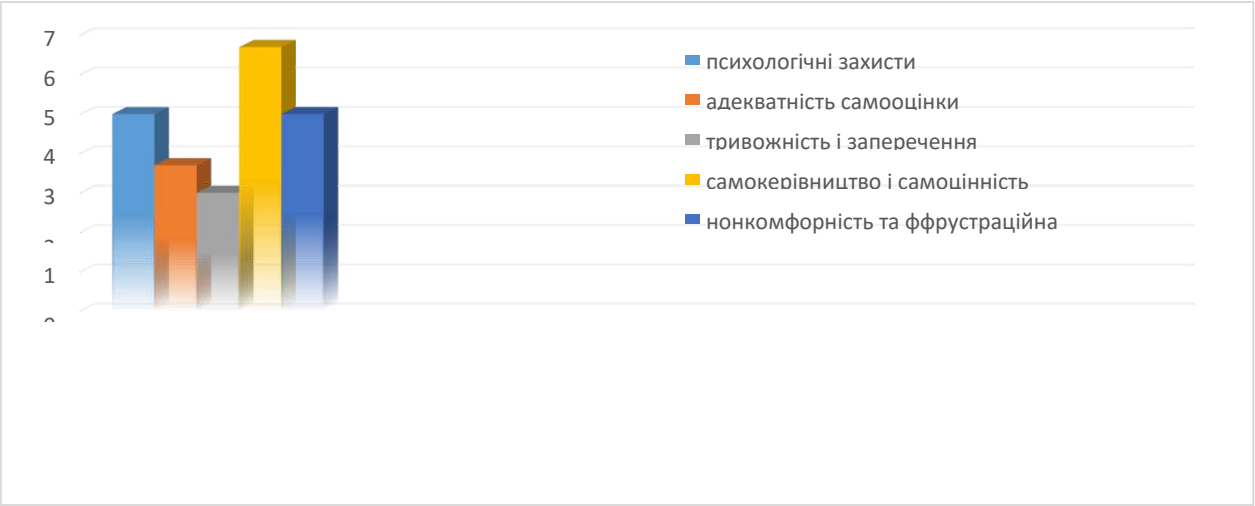


Рисунок 3.5.4. Діаграма особистісних показників четвертої групи

Специфіка процесу самоактуалізації та самореалізації в умовах воєнного періоду значною мірою визначається індивідуальними особливостями ставлення до себе, рівнем автономності та стилем когнітивного сприйняття реальності. Самооцінка, як структурний компонент Я-концепції, може бути адекватною, заниженою або завищеною, і від цього залежить стиль поведінки особистості у стресогенних умовах. Наприклад, за заниженої самооцінки педагог схильний до уникання відповідальності, делегування рішень колективу та пасивного пристосування, тоді як за високої самоцінності та самокерівництва – навпаки, до самостійного прийняття рішень навіть у критичних ситуаціях.

Отже, індивідуальна автономність вчителя виступає як системоутворювальний чинник його самореалізації, особливо в умовах зовнішнього тиску, що породжується війною. Вона проявляється у готовності брати на себе відповідальність, критично осмислювати групову інформацію, відстоювати власну позицію, не зраджуючи внутрішньоособистісній цілісності. У такому контексті зростання рівня автономності асоціюється з підвищенням залежності як когнітивного стилю, що забезпечує більшу гнучкість у прийнятті рішень та адаптацію до непередбачуваних умов. Сформованість автономності як показника особистісної зрілості є передумовою подолання бар'єрів на шляху до самореалізації та професійного розвитку вчителя в екстремальних умовах. Це дає підстави стверджувати, що ключовими психічними регуляторами самореалізаційних процесів у період соціальної нестабільності є рівень самосвідомості, рефлексивність, адекватна самооцінка та емоційна стабільність, які утворюють ядро внутрішньої опори особистості.

3.5.2. Впровадження тренінгової програми для процесу оптимізації самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

Організація тренінгового процесу, спрямованого на самоактуалізацію та самореалізацію вчителів у період воєнного стану, ґрунтується на принципі поступового і взаємопов'язаного розгортання як групової динаміки, так і індивідуального особистісного розвитку. Методологічним підґрунтям такої тренінгової програми є ідея поступовості формування саморефлексії, реконструкції особистісної ідентичності та розвитку здатності до професійного самоствердження в умовах підвищеної психоемоційної напруги. Кожне заняття тренінгу виконує функцію структурного елемента єдиної логіко-змістовної конструкції, яка забезпечує кумулятивний ефект формування адаптивних і рефлексивних компетентностей. Кожна наступна сесія логічно пов'язана з попередньою, зберігаючи при цьому цілісність освітнього та психокорекційного впливу.

Ключовим методичним елементом є залучення учасників до обов'язкової рефлексивної роботи на індивідуальному та груповому рівнях, яка проводиться на початку та наприкінці кожного заняття. Така процедура дозволяє актуалізувати глибинні механізми осмислення особистісних і професійних трансформацій, усвідомити труднощі міжособистісної комунікації в умовах стресових навантажень, а також виробити ефективні стратегії взаємодії у професійному середовищі. Надзвичайно важливою складовою є моделювання ситуацій, що імітують складні психолого-педагогічні взаємодії в умовах кризи, при цьому використовуються елементи релаксації, арт-терапії та ненасильницької комунікації.

Система тренінгових занять включає кілька послідовних етапів. Перший, організаційний етап передбачає введення в специфіку тренінгової взаємодії, презентацію основних методологічних засад, цілей і завдань, а також проведення психодіагностики індивідуально-особистісних рис, що впливають на рівень самоактуалізації й самореалізації в професійній діяльності. Одночасно здійснюється аналіз мотиваційної структури особистості, її здатності до конструктивного спілкування, що вкрай важливо для забезпечення адаптивної стійкості в умовах воєнного часу.

Другий етап, що охоплює перше та друге заняття, спрямований на ідентифікацію ціннісно-смислової картини учасників, розкриття глибинних мотиваційних установок, формування цілей групової діяльності та створення емоційно безпечного комунікативного простору. У межах цього етапу відбувається дестабілізація ригідних уявлень про власну професійну ідентичність і формування відкритості до самопізнання. Важливою частиною є розгляд індивідуального

досвіду учасників як основи для осмислення професійних установок, що формуються у стресогенному середовищі.

Третій етап, що реалізується під час третього і четвертого занять, акцентує увагу на розвитку сенсорної чутливості до невербальних сигналів, що особливо актуально у воєнний час, коли традиційні форми комунікації можуть бути порушені. Також проводиться цілеспрямована робота над розвитком рефлексивного мислення, здатності до отримання та інтерпретації зворотного зв'язку, що дозволяє коригувати міжособистісні установки та моделі поведінки.

Четвертий етап (п'яте, шосте та сьоме заняття) передбачає активне опрацювання індивідуальних стратегій конструктивної комунікації, які відповідають критеріям емпатійності, толерантності та ефективної професійної взаємодії. Учасники моделюють власний стиль спілкування, коригують настанови, розвивають навички емоційної регуляції, що є критично важливим в умовах психологічної напруги, характерної для педагогічної діяльності у воєнний період. Значна увага приділяється формуванню здатності до критичного самоаналізу, гнучкого мислення, прийняття рішень в умовах невизначеності та дестабілізації.

На заключному п'ятому етапі (восьме заняття) відбувається комплексна рефлексія отриманого досвіду, оцінка особистісної динаміки змін, а також моделювання перспектив подальшого розвитку в професійній сфері. Учасники аналізують внутрішні трансформації, що стали можливими завдяки груповій взаємодії, визначають індивідуальні шляхи професійного самоствердження в умовах тривалої соціальної турбулентності.

Ефективність тренінгової програми значною мірою залежить від злагодженості групових процесів, які мають бути організовані відповідно до принципів динамічної рівності, взаємоповаги та взаємопідтримки. Забезпечення емоційного комфорту, атмосфери довіри та добровільності участі створює передумови для зниження тривожності та страху, а також сприяє прояву спонтанності та автентичності в поведінці учасників. Саме в ситуації «тут і тепер» виникають передумови для інтеграції несвідомих аспектів психіки, які зазвичай залишаються поза увагою в умовах формального навчального процесу.

Дотримання етичних засад та принципів роботи в групі сприяє формуванню відчуття психологічної захищеності, що, у свою чергу, забезпечує якісне включення особистості у процес самопізнання та професійного становлення. Умови довіри, відсутність морального осуду, сприйняття індивідуальної унікальності кожного учасника створюють підґрунтя для розвитку глибокої міжособистісної емпатії та професійного партнерства.

Характерною рисою організаційної побудови тренінгу є відмова від жорсткої структурованості діагностико-корекційного процесу. Навпаки, ключовим елементом стає спонтанність поведінкових проявів учасників, що дозволяє виявити латентні труднощі професійного функціонування та спрямувати роботу на їхнє усвідомлення і подолання. Гнучкість методичного арсеналу тренера, адаптивність до ситуаційної динаміки, індивідуалізація підходів є необхідними умовами ефективної реалізації тренінгової програми у кризовому контексті воєнного періоду.

Тренінгова діяльність функціонує як відкрита педагогічна система з високим рівнем динамізму, в якій особистісні зміни перебувають у тісному взаємозв'язку з розвитком групи. Колективна інтеграція відбувається через стадії позитивної дезінтеграції усталених структур психіки та їхньої вторинної реорганізації в нову, більш цілісну особистісну конфігурацію, здатну до стійкого професійного функціонування в умовах соціального ризику. Саме завдяки такій реконструкції психоемоційної сфери й ціннісно-смислової структури особистості можливе утвердження ефективного стилю професійної взаємодії та набуття нових стратегій самореалізації, що відповідають викликам сучасного періоду історичного розвитку.

У межах організаційно-методичних особливостей тренінгових занять, спрямованих на оптимізацію процесів самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період, особливої ваги набуває необхідність створення умов, що сприятимуть позитивному вектору розвитку особистості. Психоемоційні виклики, характерні для періоду соціальної турбулентності та нестабільності, зумовлюють актуалізацію дезінтеграційних процесів, які за відсутності цілеспрямованої корекції можуть призвести до особистісної деструкції. У цьому контексті надзвичайно важливим є запобігання таким негативним тенденціям, як втрата мотивації до професійної діяльності, емоційне вигорання, фрустрація, що нерідко ускладнюють процес самореалізації вчителя в умовах воєнного конфлікту.

Системна організація тренінгового процесу передбачає насамперед створення атмосфери емоційної безпеки, де домінують підтримка, емпатія, залученість, а також відкритість до дослідження особистісних проблем і запитів. Особливу роль у структурі тренінгу відіграє фасилітатор — керівник групи, на якого покладається завдання гнучкого управління міжособистісною динамікою, а також регуляції емоційного фону тренінгу з урахуванням індивідуальних потреб кожного учасника. Йдеться не лише про забезпечення психологічного комфорту, а й про надання простору для безпечного виявлення внутрішньої напруги, її осмислення та трансформації через методичні засоби інтерактивного навчання.

До арсеналу інструментів, які застосовуються в межах тренінгової програми, належать як традиційні, так і інноваційні психолого-педагогічні методики, зокрема: групова дискусія, психодрама, рольові ігри, психогімнастика, техніки невербальної експресії, створення топологічних моделей, а також проективні вправи. Групова дискусія виконує функцію комунікативного стимулу до вільного самовираження, сприяє деконструкції бар'єрів у міжособистісній взаємодії, розкриває латентні особистісно значущі конфлікти, що унеможливлюють повноцінну професійну самореалізацію. Саме у форматі дискусії створюються умови для спонтанного вербалізування досвіду, що супроводжується глибоким емоційним резонансом і подекуди виходить за межі вербально контрольованого контексту.

Застосування психодрами у тренінговій практиці дозволяє вийти на рівень символічного проживання внутрішніх конфліктів, травм або екзистенційних криз, притаманних педагогічній діяльності в екстремальних умовах. На відміну від класичних форм театралізованих технік, психодрама у цьому контексті позбавлена чітко зафіксованого сценарію, що забезпечує максимальну спонтанність дій та емоційних реакцій учасників. Її цінність полягає не тільки в терапевтичному потенціалі, а й у глибокому пізнавальному аспекті, що надає змогу кожному учаснику не лише аналізувати власні патерни поведінки, а й рефлексувати проблематику колег у динаміці колективного досвіду.

Рольові ігри є важливим методичним ресурсом для активізації особистісної активності, що не обмежується рамками конкретної життєвої ситуації. Їхня структура, яка не передбачає жорсткої фабули, забезпечує умови для проєкції прихованих мотиваційних структур і глибинних психологічних конфліктів, які зазвичай залишаються поза сферою усвідомлення. Вони сприяють актуалізації неусвідомленого досвіду та опрацюванню складних емоцій через ігрову форму, що є безпечною з точки зору психоемоційної гігієни. Невимушений характер таких ігор дозволяє моделювати ситуації самореалізації у вигляді сценаріїв професійного зростання, конструктивного вирішення конфліктів або зміни життєвих орієнтирів.

Не менш важливими є техніки невербальної комунікації, які активізують ті верстви психіки, що в меншій мірі контролюються свідомістю. До таких технік відносяться робота з тілесним рухом, управління просторовою дистанцією, паузування, а також ритм і модуляція дихання. Оскільки вербальні способи комунікації часто обмежені соціальними нормами, то саме невербальні засоби стають інструментом самовираження, через який виявляються внутрішні

суперечності, репресовані емоції та заблоковані потреби, що впливають на процес самореалізації.

Серед ефективних психодіагностичних інструментів особливу увагу заслуговують вправи зі створення топологічних моделей міжособистісних стосунків. Їх застосування дозволяє вчителю осмислити структуру власної соціальної взаємодії, побачити її як результат внутрішньоособистісних конфігурацій, що склалися ще в дитинстві. Такі вправи спрямовані на візуалізацію системи значущих зв'язків — з родиною, колегами, адміністрацією, учнями, — що сприяє усвідомленню повторюваних моделей поведінки у професійному середовищі та формуванню стратегії їх конструктивної модифікації.

Завдяки впровадженню комплексного підходу, заснованого на організаційно-методичній інтеграції різнорівневих технік — від психодіагностики до емоційної підтримки — тренінг стає платформою для ініціації самопізнання, самоприйняття та формування нових особистісних сенсів, що є фундаментом для подальшої професійної самореалізації. У процесі аналізу динаміки участі вчителів у тренінгу було виявлено, що саме такі заняття сприяють зменшенню рівня тривожності, підвищенню самооцінки, розвиткові емоційної стійкості та відновленню відчуття цінності професійної діяльності.

Отже, організаційно-методичні особливості тренінгу, зорієнтованого на оптимізацію процесів самоактуалізації та самореалізації вчителів у складних умовах воєнного часу, ґрунтуються на поєднанні гнучких психолого-педагогічних стратегій, що сприяють формуванню інтегрального уявлення особистості про себе, своє місце в освітньому процесі та майбутнє професійне становлення. Результати тренінгової роботи засвідчують, що психологічна підтримка, розвиток рефлексивності та послідовне розширення внутрішніх ресурсів є ключовими чинниками адаптивного реагування на виклики часу та забезпечення повноцінної особистісної реалізації в педагогічній сфері.

Таким чином, впровадження тренінгової програми допомогло комплексно охарактеризувати як специфіку проблем, з якими стикаються педагоги у процесі самореалізації та самоактуалізації в умовах війни, так і розробити ефективну організаційно-методичну модель підтримки їх особистісного та професійного розвитку. Аналізуючи генезу труднощів самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період, було виявлено, що найбільш критичними чинниками, які ускладнюють реалізацію особистісного потенціалу педагогів, є високий рівень емоційної нестабільності, хронічний стрес, невизначеність майбутнього, підвищене професійне навантаження в умовах дистанційного або змішаного навчання, а також соціально-психологічна втома від тривалих кризових явищ.

Водночас зростає соціальне навантаження на педагога як морального орієнтира, комунікатора стабільності, психолога й координатора процесів освітнього середовища.

Окремо варто зазначити, що у воєнний період трансформуються і зміщуються смислові домінанти професійної самореалізації. Якщо в умовах мирного часу ключовим орієнтиром для педагога є досягнення професійної майстерності, суспільне визнання та розвиток педагогічної інновації, то в умовах війни пріоритетами стають збереження людяності, підтримка учнів у психоемоційному вимірі, сприяння національній єдності та стійкості. Тобто відбувається зсув акценту з індивідуального до соціального вектора самореалізації, що вимагає адаптивної перебудови мотиваційно-ціннісної сфери педагога.

На основі виявлених труднощів і специфічних потреб учителів було запропоновано організаційно-методичну модель тренінгу, спрямовану на оптимізацію процесів самоактуалізації й самореалізації. Тренінгова програма включає модулі, присвячені відновленню емоційного ресурсу, переосмисленню професійної ролі педагога в умовах кризи, розвитку навичок резильєнтності, саморефлексії, емоційного інтелекту, а також формуванню стратегій життєстійкості та ціннісно-смислової саморегуляції. Особлива увага у тренінгу приділяється груповій взаємодії, оскільки підтримка є чинником зміцнення психологічної стабільності та активізації внутрішніх ресурсів педагогів.

Практичне значення тренінгової моделі підтверджується її відповідністю актуальним запитам освітнього середовища та психологічним потребам педагогів, які працюють в умовах соціального напруження та ризику. Такий підхід дозволяє не лише зменшити деструктивні наслідки зовнішнього середовища, а й створити умови для збереження мотиваційної сфери вчителя, підвищення його особистісної ефективності, розвитку індивідуальних стратегій самореалізації та відновлення позитивного образу критично необхідної вчительської професії у суспільстві.

Отже, основним результатом даного дослідження є визнання необхідності створення системної психолого-педагогічної підтримки вчителів у воєнний період, з орієнтацією на внутрішні ресурси особистості, її здатність до саморефлексії, креативності, емоційного самозбереження та соціально значущої самореалізації. Запропоновані у дослідженні підходи можуть бути використані в межах професійного розвитку педагогічних працівників, програм післядипломної освіти, а також в освітніх закладах як інструмент боротьби із професійним вигоранням та стимуляції стійкої професійної ідентичності в умовах надзвичайної суспільної турбулентності.

3.5.3. Технології рефлексивного навчання та саморозвитку педагогічних працівників

Враховуючи значущість здатності особистості до якісної рефлексії життєдіяльності, надзвичайно актуальним науково-практичним завданням є розробка і впровадження технологій формування рефлексивних вмінь у дорослих. Для педагога розвиток рефлексивності виступає в якості системоутворюючої особистісної властивості в структурі готовності до професійної діяльності. Тому, метою даного підрозділу є розгляд технологій та рефлексивного навчання та саморозвитку для педагога, які проте можуть бути використані і широкою спільнотою.

Особистісна та професійна рефлексія відносяться до набутих в процесі індивідуального розвитку здатностей, інтеллектуальних навичок особистості, а значить її можна і потрібно розвивати протягом всього життя. У сучасній психології активно розвивається і набуває великої популярності теорія і практика рефлексивного навчання. Різниця між звичайною звичкою згадувати минуле та рефлексивною практикою полягає у тому, що рефлексія – це завжди свідомо керовані роздуми, які спрямовані на розуміння причин, пошук взаємозв'язків, віднайдення творчих нестандартних рішень у проблемних ситуаціях, здійснення свідомого вибору стратегій поведінки на перспективу.

Широко поширена у психології думка, що рефлексія виникає в ситуації конфлікту, не вичерпує умов розвитку рефлексії. Рефлексивні практики є тим психологічним інструментарієм, який дозволяє моделювати ситуації педагогічної діяльності, комунікації і є, одночасно, ще однією з умов і засобів розвитку рефлексивності педагога. При високих рівнях особистісної та, зокрема, професійної самосвідомості вчитель сам внутрішньо ініціює діяльність саморозвитку та самовдосконалення.

Для рефлексивного процесу завжди характерним є сумнів. Не той сумнів, що відноситься до невротичної поведінки, коли важко зайняти хоч якусь внутрішню позицію або прийняти рішення. Сумнів у рефлексивному процесі мотивує до конструктивного оцінювання успішності власної педагогічної дії, розгляду педагогічних явищ з позиції різних суб'єктів-учасників, прагнення до глибокої емпатії, ціннісне ставлення до дітей, колег, батьків і бажання зрозуміти і врахувати їх потреби у взаємодії.

В рефлексивному навчанні головними питаннями є не «Що?» і «Де?» (як при низький рівнях розвитку рефлексії), а «Чому?» і «Як?». Саме вони

поглиблюють процеси розуміння, сприяють появі нового, більш системного бачення ситуації, внесення творчих змін у майбутню діяльність.

Таким чином, *рефлексивне навчання* – це форма навчання, мета якого полягає у системному і критичному оцінюванні та аналізі попереднього досвіду з метою використання його для саморозвитку. Рефлексивне навчання має бути тривалим і системним процесом, циклічним за своїм характером, оскільки протягом часу змінюється і суб'єкт діяльності, і зовнішні умови.

Розглядаючи питання рефлексивного навчання педагогів, варто підкреслити, що мова йде про навчання дорослих, яке має свою специфіку. В організації навчання дорослих основним завданням є створення психологічних та освітніх умов самовизначення і вибору власного маршруту в освітньому просторі. У навчанні дорослих слід враховувати відразу кілька факторів: екзистенційну проблематику людини певної вікової категорії; психофізіологічні особливості віку з урахуванням статевої приналежності; змістовно-смислову спрямованість освітньої діяльності (навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації); зміст попереднього соціокультурного досвіду; сформовані стереотипи навчання і спілкування; статус (соціальний, економічний, службовий); специфіку індивідуальних інформаційних потреб; освітні запити.

У сучасному світі, якому притаманна велика динаміка та наростання обсягів інформації, знання швидко застарівають. Те, що було вивчено десять, а то й п'ять років тому, виявляється неактуальним сьогодні. Часто вихованці вчителя виявляються по ряду питань виявляються більш поінформованими ніж він сам чи батьки дітей. Педагог неминуче стикається з фактом своєї некомпетентності в тих, чи інших питаннях. Дуже важливо, щоб цей факт сприймався як закономірність сучасного професійного розвитку і усвідомлення цього трансформувалось у мотивацію до підвищення рівня професійної компетентності. При цьому розвитку потребує не тільки сфера професійних знань, але й саме навички навчання, оскільки вони також зі зміною інформаційного поля застарівають. Зокрема, розвитку потребують навички роботи з комп'ютерною технікою, дистанційні форми роботи та спілкування, інтерактивні засоби, робота в інтернет-мережі.

Особливостями навчання дорослих є наявні сформовані смислові установки і мотивація навчання, тому, дорослі учні завжди хочуть знати, навіщо їм щось необхідно вивчати. Включаючись в освітній процес, вони прагнуть зайняти в ньому активну позицію, вимогливо і критично ставляться до змісту і форм навчання, оскільки зацікавлені в якості одержуваних знань та навичок, їх практичну спрямованість. У процесі навчання для дорослого учня важливим є

затребуваність його досвіду, що особливо важливо для педагогічної аудиторії. Не менше, ніж навчальна інформація, дорослій людині бувають цікаві викладачі та однокласники в особистісному та індивідуальному плані. Тому, навчання дорослих має враховувати необхідність створення атмосфери партнерства, взаємопідтримки, можливості комунікації поза навчальної аудиторії.

Слід також враховувати, що дорослим, більше, ніж дітям, характерний страх невдачі, розкриття некомпетентності, тому освітній процес важливо будувати з орієнтацією на досягнення, формуючи одночасно ціннісне ставлення до розвиваючого потенціалу «незнання» і «невміння».

Ще однією важливою рисою освіти дорослих є те, що спираючись на сформовані навчальні навички, дорослі учні успішно можуть займатись самоосвітою. Тому, для них важливим є наявність відкритого та інформаційно насиченого, різного за формами навчання освітнього середовища.

Рефлексивне навчання, незважаючи на конкретику своїх розвивальних цілей має комплексно враховувати всі специфічні особливості освіти дорослих.

Розглядаючи питання технологій розвитку особистісної та професійної рефлексії педагога важливо орієнтуватись у поведінкових проявах та рівнях рефлексивної діяльності. Виділяються рівні рефлексії або ранги рефлексивних позицій педагога в системі професійної діяльності (критерієм для класифікації рефлексивних позицій виступає рівень сформованості професійної самосвідомості педагога, що виявляє його ціннісно-смислове ставлення до професійної діяльності як до засобу, цілі або цінності) [12].

Нульовий або репродуктивний ранг рефлексії – педагог може доступно викласти, представити послідовність своїх педагогічних дій. Центральною фігурою педагогічної взаємодії є сам вчитель. Усі труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань він пов’язує із зовнішніми обставинами, не завжди оцінює актуальність і складність педагогічних проблем. На цьому рівні педагог вважає будь-яку педагогічну задачу такою, яку легко розв’язати; оцінює її суб’єктивно (подобається – не подобається).

Перший або аналітичний ранг педагогічної рефлексії – педагог вміє проаналізувати свою педагогічну діяльність відповідно до того алгоритму, який освоїв на теперішній час. При цьому правильно використовує найбільш відомі категорії психолого-педагогічних наук, здійснює цілеспрямоване педагогічне спостереження, дослідницьку роботу, оцінює діяльність за її результатами. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань педагог пов’язує з порушенням ним технології роботи.

Другий або прогностичний ранг педагогічної рефлексії – педагог вміє самостійно вичленувати та сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність і складність; уміє вибрати методику аналізу педагогічного процесу з кількох відомих йому; використовує для аналізу педагогічної й навчальної діяльності загальнонаукові методи. На основі проведеного аналізу намічає шляхи, методи та засоби педагогічного впливу. На цьому рівні професійна діяльність асоціюється з образом життя та повною самоактуалізацією особистості. Діяльність педагога має творчий характер, він виступає як автор власної технології організації навчально-виховного процесу, що акумулює досягнення передового педагогічного досвіду та сприяє вияву всіх потенційних можливостей особистості того, кого навчають. Труднощі та перешкоди в реалізації професійних завдань педагог сприймає як можливість самозміни і самовдосконалення. Саме цей рівень педагогічної рефлексії дозволяє виявити особистісний потенціал педагога та забезпечити оптимальні умови для педагогічної творчості [12].

Отже, за допомогою рефлексії педагог має змогу не тільки зрозуміти межі власного професійного досвіду, але й визначити його цінність для себе та педагогічної спільноти. Педагогічна рефлексія забезпечує пошук нового смислу та формування нових цінностей, що дозволяє педагогу долати професійні деформації, є фактором його професійного розвитку. Рівень розвитку педагогічної рефлексії характеризується її рангом і визначається сформованістю професійної самосвідомості педагога. Осмислюючи власні духовні процеси, педагог нерідко критично оцінює негативні сторони свого внутрішнього світу, і саме це робить його здатним до самовдосконалення. Пізнаючи себе, педагог піднімається на щабель вище в своєму професійному розвитку, стає мудрішим, наближаючись до «Я» -ідеального.

Виходячи з розглянутих вище позицій, ми визначили *принципи рефлексивного навчання педагогів*:

1. Усвідомлення потреб. Рефлексивне навчання має завжди бути спрямованим на пошук потреб у конкретній педагогічній дії: своїх власних, індивідуальних потреб дітей, потреб дитячого колективу;

2. Усвідомленість дій. Педагогічна рефлексія завжди має бути осмисленою. Вчитель завжди має бути готовий дати відповідь на питання: «З якою метою (для чого?) я це роблю (зробив)?»

3. Усвідомлення контексту діяльності. Люба педагогічна дія завжди відбувається за певних зовнішніх умов, у соціальному контексті. Планування дій та їх оцінювання має враховувати цей фактор.

4. Спрямованість на нову дію (зміни у діяльності). Як ми вже розглядали в теорії рефлексії, безплідне розмірковування не виконує конструктивних функцій рефлексії. У рефлексивному навчання має бути визначена мета рефлексивного аналізу («Що важливого і корисного для подальшого це мені дає?»).

5. Контроль успішності. Рефлексивне навчання тільки тоді має сенс, коли його досягнення реалізуються і покращують педагогічну практику. Циклічність рефлексії якраз і виявляється у впровадженні рефлексивного досвіду у діяльність і повторення рефлексивного циклу з метою перевірки успішності результатів рефлексивного аналізу та рішень.

6. Самопідтримка і самомотивація через прийняття позитивного досвіду. Цей принцип часто ігнорується у навчання дорослих, між тим наша психотерапевтична практика показує, що е всі дорослі вміють свідомо інтегрувати та позитивно оцінювати власний успіх. Між тим, це також надзвичайної ваги рефлексивна навичка, яка сприяє зростанню позитивної самооцінки, впевненості у своїх діях, здатності опиратись на власний досвід, розвиває мотивацію до самозростання.

Для рефлексивного навчання та самонавчання педагогічних працівників сучасної школи наведемо декілька технологій, які допомагають развивати самосвідомість, емоційний інтелект, навички самоаналізу та прийняття рішень. Мета цих технологій спрямована на пошук зв’язків між дією та мисленням, усвідомленням.

Ці технології рефлексивного навчання можуть бути використаними як при групових формах рефлексивного навчання, так і для індивідуальної роботи конкретного педагога над саморозвитком професійної рефлексії.

Першою з цих технологій розглянемо ***цикл навчання Д. Колба*** [15]. Девід Колб – американський фахівець в галузі навчання дорослих – вважає, що в це модель рефлексивного навчання, де аналізується, оцінюється накопичений особистий досвід, і в ідеалі цей процес є циклом або спіраллю. На думку автора, пройшовши повний рефлексивний цикл, людина здатна отримати новий, якісно новий досвід.

Відповідно до моделі Колба навчання дорослої людини рефлексії має обов’язково включати чотири етапи:

Цикл Колба містить *чотири етапи***:**

1. Вивчення особистого досвіду. Досвід має бути активним, використовуватись для перевірки нових ідей та методів навчання.

2. Осмислення досвіду. Тут учню слід враховувати сильні сторони та напрями розвитку. Йому також потрібно зрозуміти, що допомагало процесу навчання, а що заважало.

3. Формування теоретичних концепцій (абстрактних понять). Практикуючий має розібратися у тому, що сталося. Йому слід змінити свої ідеї або розробити нові підходи, ґрунтуючись на тому, що він дізнався зі своїх спостережень та ширших досліджень.

4. Застосування на практиці отриманих рефлексивних знань. Абстрактні концепції учня стають конкретними, оскільки він використовує їх для перевірки ідей у майбутніх ситуаціях, що призводить до отримання нового досвіду. Ідеї спостережень та концептуалізацій перетворюються на активні експерименти в міру їх реалізації у майбутньому навчанні.

Модель Колба націлена на важливість використання як власного повсякденного досвіду, так і освітніх досліджень, щоб допомогти учням стати кращими. Для цього недостатньо просто замислитись над проблемою. Цей роздум має призвести до змін, які сягають корінням у дослідження в галузі освіти.

Нижче в таблиці наведено відповідний до кожного етапу циклу Д. Колба можливий перелік рефлексивних запитань, які можна використати у ході навчання або вчителем у самостійній роботі по розвитку саморефлексії. Рекомендуємо при варіанті самостійної роботи записувати відповіді на рефлексивні запитання, зберігати свої рефлексивні «відкриття» і формувати свій «банк» професійних рефлексивних знахідок. Огляд своїх досягнень буде сприяти мотивації саморозвитку, зробить очевидним підвищення компетенції, зростання професійної самооцінки та впевненості, а також може стати цінним матеріалом для презентації власного досвіду у професійній спільноті. Як показали наші дослідження, значна частина педагогів цікавиться досвідом колег, а для того, щоб ним можна було поділитись, важливо свій досвід осмислювати і вміти представити іншим як певний «освітній продукт».

Етап циклу Колба	Можливі рефлексивні запитання
Вивчення особистого досвіду.	Як я діяв у ситуації? Це моя звична дія чи неочікувана навіть для мене? Хто був учасником ситуації? Як вони себе поводили? Який був результат ситуації?
Осмислення досвіду	Чому так склалась ситуація? Які були потреби у кожного з учасників? Наскільки ці потреби були враховані у взаємодії? Що можна було зробити інакше?
Формування теоретичних концепцій	Яка теорія може пояснити ситуацію, дії учасників? Які закономірності не були враховані? Які наукові знання допоможуть знайти вихід із ситуацій, що склалися?
Застосування на практиці отриманих рефлексивних знань	Які важливі висновки мають бути враховані в наступних професійних діях? Яким чином (конкретним способом) отримані результати рефлексії можна задіяти в подальшій практиці?

Ще одна навчальна технологія, яку можна рекомендувати для розвитку педагогам НУШ - ***рефлексивний цикл Г. Гібса*** [12]. Грем Гібс, американський педагог, колишній директор Оксфордського Інституту професійного навчання, в цілому поділяв більшість основних принципів теорії Д. Колба. Модель Гібса, також включає кілька етапів, які спонукають людину задуматися над своїми думками і почуттями. Нам імпонує ця модель тому, що на відміну від попередньої, вона включає рефлексію почуттів. Почуття є важливим об'єктом рефлексії, оскільки виконують функцію індикатора та певної стежки до усвідомлення реальних потреб особистості.

Модель Гіббса містить шість послідовних етапів:

1. Опис. На цьому етапі рефлексивного циклу необхідно чітко описати свій досвід, певну освітню ситуацію або діалог з дитиною чи дорослим. Тут важливо зробити фактичний опис того, що сталося, не аналізуючи і не пояснюючи його.

2. Почуття. На цьому етапі циклу необхідно усвідомити і назвати свої почуття, які виникли щодо описаної раніше ситуації. Важливо, бути чесним у своїх відповідях, помітити не одну, а можливо декільна, навіть протилежних емоцій. Тільки після того, як усі емоції будуть ідентифіковані, бажано співвіднести їх з обставинами чи учасниками ситуації. Тобто, з’ясувати що саме чи хто викликав те, або інше почуття. При осмисленні почуттів варто провести роботу не поверхово, а більш глибинно: уточнити – якщо виникло позитивне переживання, що саме було в ситуації важливе для вас, що це було для вас

приємно чи цікаво (яка ваша потреба тут була задоволена?). І, навпаки, якщо виникли негативні емоційні реакції: що саме викликало таке переживання? Як би хотілося щоб відбулося? Яка ваша потреба тут була незадоволена (фрустрована?).

3. Оцінка. Цей етап дає можливість оцінити. Мова йде про те, що слід назвати, тепер видається вдалим у попередньому досвіді, що ви розцінюєте як невдачу або сумнівний момент.

4. Аналіз. На цьому етапі рефлексивого циклу, варто розглянути чинники, які сприяли успішності діяльності, або які завадили цьому. Саме на цьому етапі можна звернутись за пошуком інформації, літератури, методичних рекомендацій, досвіду інших, щоб допомогти собі розібратися в отриманому досвіді.

5. Висновок. На цьому етапі всі результати попередніх усвідомлень, роздумів та оцінок необхідно узагальнити і звести до певного підсумку. Це має бути уявлення про те, що необхідно змінити, покращити у своїй звичній стратегії діяльності.

Г. Гіббс пропонує два типи висновків: 1) загальні висновки (ті, якими можна буде керуватися не лише вам і не лише у конкретних ситуаціях); 2) конкретні висновки (ті, якими ви можете керуватися у певних та конкретних ситуаціях).

6. План дій. Це заключна стадія рефлексивого циклу, де спираючись на всі ідеї, відкриття, знання отримані на попередніх етапах роботи, приймається рішення щодо внесення змін у подальшу діяльність та створюється покроковий план їх практичної реалізації. Педагог вирішує, які звичні стратегії та моделі поведінки варто зберегти, як ефективні. а які – змінити. План дій, що підсумовує все, що ви опрацьовано, допомагає з більш осмисленої позиції зрозуміти, як діяти далі.

Етап циклу Гібса	Можливі рефлексивні запитання
1.Опис	Що сталося? Коли це було? Хто брав участь та які були дії? Який був результат?
2.Почуття	Що ви відчули на той момент? Які думки вас відвідували? Це був надихаючий досвід чи ні? Що саме у вас викликало ту чи іншу емоцію?
3.Оцінка	Як ви оцінюєте ситуацію, що відбулася? Що вийшло добре, а що не дуже? Ваш особистий внесок у минулі події був позитивним чи негативним? Як ви оцінюєте дії інших учасників ситуації? Навколишні обставини сприяли роботі чи ні?
4.Аналіз	Чому саме так?

	Яка теорія може пояснити пройдений досвід? Які знання та навички у вас з'явилися у процесі? Як цей досвід пов'язаний із літературою, яку ви вивчали? Які теорії та концепції допоможуть знайти вихід із ситуацій, що склалися? Що можна було зробити інакше? Чому?
5.Висновок.	Чого вас вчить ця ситуація? Які навички вам будуть потрібні в подібних ситуаціях? Якими висновками ви можете поділитись із оточуючими?
6.План дій	Як і де ви можете використати отримані знання, досвід та навички? Що ви вважаєте потрібно змінити в поведінці чи звичних способах діяльності? Над чим вам необхідно ще працювати далі?

У моделі Гіббса перші три етапи присвячені усвідомленню та оцінки того, що вже відбулося. Останні три етапи стосуються конструктивного осмислення досвіду і пошуку нових, творчих варіантів дій з метою покращення якості діяльності, комунікації тощо.

Ще одну модель рефлексивного навчання запропонував голандський педагог Ф. Кортхаген [12]. Він розглядає рефлексію як розумовий процес, спрямований на структурування та реконструювання досвіду, проблем, наявних знань чи уявлень. Автор назвав модель рефлексивної діяльності педагога ***ALACT model*** (за першими літерами англійських слів, що означають етапи рефлексії): Action – дія, Looking back on the actions – погляд назад на вчинену дію, Awarness of essential actions – усвідомлення суттєвих аспектів, Creating of alternative methods of action – створення альтернативних методів дії, Trial – апробація нової дії. Модель ALACT часто називають рефлексивним колом, оскільки у роботі за нею зміст кожного наступного етапу визначається результатом попереднього.

Розглянемо зміст кожного з етапів педагогічної рефлексії:

1. Дія. Цикл рефлексії розпочинається з конкретної дії. Ця дія може бути дуже простою (елементарною), наприклад: привітання педагога на початку заняття або запитання дитині. Ця дія може бути і комплексною, наприклад: проведення ряду занять з конкретного предмету (скоріше це вже не просто дія, а саме досвід діяльності).

2. Погляд назад на виконану дію. Рефлексія передбачає, що аналіз дії розпочинається вже у процесі її виконання. Найчастіше це відбувається, коли в

самій дії було щось незвичайне чи поставлена мета не була досягнута, або, навпаки, мету досягнуто несподівано легко. Проводиться докладний, неупереджений, детальний опис складників елементів дії (ніби це робила відеокамера).

3. Усвідомлення суттєвих аспектів. На цьому етапі особливу увагу приділяють різним аспектам дії, встановленню взаємозв'язків між ними, виявленню причинно-наслідкових зв'язків усередині дії.

4. Створення альтернативних методів дії відбувається як пошук і відбір інших, відмінних від реалізованих, способів досягнення поставлених цілей. Принципово важливим є не стільки вибір альтернативних методів, прийомів і форм, скільки їхня відповідність конкретній ситуації. На цьому етапі, очевидно, можливий пошук нових методів, якщо відомий до того моменту їхній набір є обмеженим і не дає можливість досягти мети.

5. Апробація нової дії – нова спроба досягти поставленої мети, що здійснюється новими засобами в новій ситуації. Таким чином, на етапі апробації нової дії починається новий цикл професійної рефлексії, коли після дії педагог звертає свій погляд назад, виокремлює суттєві моменти дії, продумує альтернативні дії, апробує дію, яка уявляється найбільш ефективною в даній ситуації, і цикл знову розпочинається спочатку.

Етап моделі Кортхагена	Можливі рефлексивні запитання
Дія	Що відбувалося? Чого Ви прагли? Що Ви робили? Що Ви відчували? Що хотіли ваші вихованці? Як вони себе поводили, реагували? Як Ви уявляєте ідеальну ситуацію взаємодії?
Погляд назад на виконану дію	Чи все відбулося як ви планували? Що не вдалося? Що вдалося? Що ви відчули?
Усвідомлення суттєвих аспектів	Що здається Вам зараз найважливішим, суттєвим у ситуації тієї взаємодії? Які суперечності виявились в ситуації ? (наприклад, між очікуваннями і реальністю, між уявленнями про бажання дітей і їх реакціями на ваші пропозиції дій, між вашою вербальною поведінкою і реальними почуттями, т.д.). Яка головна перешкода виникла в вашій діяльності, з

	чим вона пов’язана? Чому?
Створення альтернативних методів	Якби ситуація повторилась, який оптимальний спосіб дії ви б використали? Які альтернативи можна запропонувати, щоб позитивно вирішити виявлені суперечності? Яких можливо знань чи вмінь вам для цього бракує? Де і яким чином їх можна отримати? Який важливий висновок для себе ви можете зробити з аналізу ситуації?
Апробація нової дії	Як реалізувати ваші ідеї про альтернативні способи дій у реальній практиці? Яким може бути ваш план дій на найближчий час?

На думку Ф. Кортхагена, нові знання, отримані в процесі рефлексивного осмислення власної діяльності, розширення меж свідомості, конструктивне вирішення професійних утруднень, мотивує вчителя до самопізнання, саморозвитку, викликає переживання успіху в діяльності.

Ще одна методика з розвитку рефлексії має назву СОАП [13].. Стратегія СОАП (SOAP) – модель рефлексії, розроблена Каліфорнійським університетом як частина професійного керівництва «Навчання з урахуванням досвіду», більше підходить до групових форм роботи і складається з наступних етапів:

1. *Вивчення своєї суб’єктивної точки зору* (С) у всіх гранях досвіду з точки зору контексту, змісту та педагогічних стратегій – тобто своїх думок, почуттів та сприйняття подій.

2. *Включення об’єктивних (О) даних про досвід через зворотний зв’язок*, інформацію та нові знання з інших джерел (від колег, вчених-теоретиків з наявної літератури) та додаткових досліджень.

3. *Оцінка (А) досвіду за допомогою аналізу суб’єктивної та об’єктивної рефлексії* та узагальнення отриманих знань, оскільки це призводить до нового розуміння та більш конкретного визначення цілей навчання.

4. *Планування (П) майбутніх професійних дій* (читання, педагогічної практики, мережевих технологій, досліджень та ін.) на підставі результатів навчання, отриманих через оцінку та аналіз. План дій має бути конкретним, докладним, досяжним та вимірним.

Відмінність цієї стратегії від інших моделей критичної рефлексії у тому, що тут процес рефлексії не зупиняється на аналізі та одному особистому досвіді. Стратегія СОАП передбачає врахування інформації, наданої іншими, та співвідношення свого особистого досвіду з наявними досвідом та спостереженнями інших людей та об'єктивними даними з різних джерел.

Вибір розвивальної моделі для рефлексивного навчання та саморозвитку залежить від актуальних потреб тих, хто навчається, характеру проблеми, можливостей освітнього середовища тощо.

Які ще види діяльності можна порекомендувати педагогічним працівникам, для розвитку критичного, конструктивного та творчого мислення, яке необхідне для рефлексивної практики? Наведемо перелік таких занять, який, безперечно, завжди можна доповнювати:

1. Спостерігати за тим, що відбувається довкола. Міркувати над тим, як діють інші.
2. Цікавитися досвідом колег, знаходити в цьому собі ідеї для апробації у власній практиці.
3. Обговорювати ідеї та обмінюватися поглядами та досвідом з іншими людьми у широкій педагогічній та психологічній спільноті, використовуючи мережеві можливості (виходити за межі власного колективу).
4. Робити планування свого життя на перспективу (рік, квартал, місяць).
5. Звертати увагу на свої емоції, те, що їх викликає і як ви справляєтеся зі складними переживаннями.
6. Звертатись за консультаціями до психолога в складних ситуаціях.
7. Навчитися цінувати час, витрачений на роздуми про свою роботу.
8. Вести щоденники.
9. Готувати портфоліо для презентації свого професійного досвіду.
10. Використовувати медитативні практики.
11. Регулярно спілкуватись з людьми інших професійних груп.
12. Читати літературу різних жанрів.
13. Завести звичку щодня декілька разів подумки сканувати свій фізичний та емоційний стан і своєчасно виявляти турботу про себе в залежності від потреб.
14. Мати перелік занять, які дають задоволення, відпочинок. Щодня виконувати хоча б 1-2 справи з цього списку.

Отже, важливим для розвитку рефлексивності педагога є як вдосконалення якостей професійного мислення, так і сама практика, яка має осмислюватись. Звичка до системної, продуктивної рефлексії завжди піднімає особистість на нові щаблі самоусвідомлення, веде до професійного, морального, духовного зростання.

Література:

1. Аніщенко, О.В. Освіта дорослих у регіональних документах стратегічного планування: на шляху до сталого розвитку суспільства в Україні Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1 (19), 2021. С. 19-36.
2. Архипова, С. П. Основи андрагогіки : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 184 с.

3. Архипова, С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту [Електронний ресурс] / С. П. Архипова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf.
4. Баніт О.В., Аніщенко О.В., Калюжна Т.Г. Андрогогічна компетентність педагогічних працівників у сфері освіти дорослих: сутнісний аспект. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2 (20), 2020. С. 63-72.
5. Варбан, Є. Психологічна компетентність як запорука життєвого досвіду / Є. Варбан // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науковометодичний збірник / ред. кол. : Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
6. Кравців О. Професійна рефлексія викладача та педагогічне спілкування: системно-структурний аналіз / О.Кравців [Елекстронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2010_82_1/kravciv.pdf
7. Лук'янова, Л.Б. Аналіз освітніх потреб сучасного вчителя в контексті професійно-особистісного розвитку Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія Педагогіка та психологія, 2 (8). 2018. С. 24-30.
8. Огієнко, О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах / О. І. Огієнко. – Суми : ПВП “Еллада-S”, 2008. – 444 с.
9. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В. Лушин. – Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
10. Панченко, С. М. Стимулювання процесу особистісного зростання дорослих засобами освіти / С. М. Панченко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26. – Ч. 3. – С. 172–180.
11. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб’єкта навчання / С. М. Панченко. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. - 2013. - Вип. 3. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35.
12. Федорова, А. І. Особливості педагогічної рефлексії педагога / А. І. Федорова // Педагог. майстерність викл. вищ. шк.: роботи слухачів курсів підвищ. кваліфікації виклад. складу. - Одеса, 2017. - № 5. - С. 191-203.
13. Федоренко О.А. Критическая рефлексия как способ повышения качества профессионального педагогического развития / Филиал ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (НИУ) в Нижневартовске. 2016. С. 298-301.
14. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелєвої. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 276 с.
15. McLeod, S.A. (2013). Kolb — Learning Styles. Retrieved from www.simplypsychology.org/learning-kolb.html
16. Rogers, A. Teaching Adults / A. Rogers. – 3rd ed. – Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1998, 2002

3.5.4. Практичні матеріали для психолого-методичного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників у період активних воєнних дій та повоєнний час

Війна завжди є джерелом постійної травматизації, оскільки вона руйнує самі основи людського життя, є масовим насильством над населенням країни. Особливий, гібридний характер російсько-української війни, яку ми всі переживаємо, є в тому, що це перша така велика військова трагедія, яка через засоби сучасної комунікації спостерігається усіма, фактично, в режимі реального

часу. Це спричинює небачений раніше масштаб колективної травми, оскільки від жахіть війни страждають не тільки безпосередні учасники події, але і їх свідки. Гібридний характер війни полягає у не менш масованих та жорстоких впливах морального тиску, знецінення, маніпуляцій інформаційно-психологічного характеру, які країна-агресор здійснює на міжнародному рівні та щодо своїх громадян. Залякати, принизити, зруйнувати національну ідентичність нашого населення стоїть окремою задачею цього масового вторгнення. Тож закономірно, що такий масований вплив агресії на людей та специфіка війни в сучасному інформаційному суспільстві спричинює суттєві негативні зміни у психологічному здоров'ї як дорослих, так і дітей.

При цьому, сучасні вчені психологічне здоров'я розглядають як комплекс соціального, емоційного та духовного благополуччя.

Війна перериває звичний плин життя людей, вносить в нього кардинальні зміни, створює перешкоди для забезпечення базових потреб в безпеці, сні, відпочинку, спілкуванні, діяльності.

Війна як травматичний досвід

Відома американська психологиня Елізабет Кюблер Росс, працюючи з клієнтами, помітила, що люди, не зважаючи на індивідуальні відмінності у переживаннях щодо прийняття горя, втрат та складних життєвих змін, проходять однакові стадії. На підставі цього, вона створила теорію із 5 стадій про прийняття неминучого, яка набрала великої популярності. Ось ці стадії прийняття змін у житті: • 1. Заперечення – тимчасовий захист. • 2. Гнів – заперечення переходить у злість. • 3. Торгівля – спроба відкласти ...

Розглянемо ці стадії теорії Е. Кюблер Росс разом з переживаннями, які можуть виникати:

1. Заперечення. «Ні, це не може бути правдою». На цій стадії реакція може коливатися від тимчасового збентеження до повної дезорієнтації. На цій стадії людина не здатна поєднати нову інформацію, події зі звичними життєвими установками. Вся інформація, що стосується зміни, часто відкидається або ігнорується.

Заціпеніння - шок є першою закономірною реакцією на страшну подію. Виявляється це у відчутті заціпеніння, заблокованості почуттів, враження нереальності того, що відбувається. В стані шоку, людина певний час, переживає відчуття внутрішньої ізольованості від з інших, неактивно йде на контакт.

Страх під час війни виконує сигнальну, охоронну функцію, мобілізує увагу і сили навколо небезпеки. Однак, постійне переживання страху виснажує. Через

дистрес можуть з’явитися нові страхи щодо можливості повторення травматичної події, або зовсім не пов’язані з нею.

2. Гнів «Чому саме я? За що? Це несправедливо!» Ця стадія характеризується сильним розладом і болем, які часто виявляються в ірраціональній, різкій поведінці. Ці емоції зазвичай спрямовані на найближчих людей, які самі в цей час потребують підтримки.

Злість – ще одна захисна реакція психіки. Під час війни вона з’являється як реакція на безпорадність, відсутність можливості контролювати негативні події, уникнути їх. Задача агресії - мобілізувати нашу енергію на свій захист. У поведінці ми відчуваємо що змінились, стали більш дратівливими, агресивними, стали вживати лайливі слова. Не коріть себе за те, що відчуваєте агресію. Вона є позитивний сигнал, що у вас є енергія справитись з ситуацією. Шукайте способи перевести енергію злості у справу, заняття, які покращать вашу життєву ситуацію, допоможуть в цьому іншим людям.

3. Торгівля (пошуки компромісу). Людина починає домовлятися із собою і оточуючими щоб уникнути негативного впливу змін. Хтось виїхав за кордон, хтось переїхав у більш безпечну зону проживання. Той хто залишився, намагається продовжувати жити так, ніби нічого не відбулося, ігноруючи навіть загрози, повітряні тривоги. Це сигнали, що прагне уникати зіткнення з реальністю.

Повторне переживання події або застрягання – реакції на стресові події можуть бути настільки сильними, що їхнє переживання продовжується довго. Це виявляється у постійному прокручуванні в пам’яті травматичних спогадів, сни, в яких відтворюється подія та важкі переживання, бажанні часто розповідати про це іншим. При цьому реально відтворюються почуття, які ви переживали в минулому, коли подія реально відбувалася. Переживання, що повторюються, можуть бути дуже важкими та лякати. Але саме таким чином наша психіка пробує ще раз і ще раз справитися з психотравмою.

4. Депресія «Я втомився, це неминуче, байдуже як буде». Це нормальна реакція на травматичні події. Такі симптоми, як відчуття себе жертвою, готовність до поразки, нестача емоційної та фізичної енергії, небажання займатися своєю роботою є типовими. Хоча період депресії непростий період у житті людини, однак він може бути позитивним кроком у процесі прийняття змін. На цій стадії відбувається повне усвідомлення тяжкості негативних змін та їх наслідків.

Безпорадність травматичні події часто є надмірними за впливом на нашу нервову систему, з якими в звичайному житті ми не зустрічаємось. Вони ніби розділяють наше життя на «до», коли ми керували своїм життям, та «після», де ми

відчуваємо безпорадність через втрату цього контролю. Переживається безпорадність як розгубленість, відсутність уявлення як діяти далі, як справлятись з ситуацію, тривогою за майбутнє. Якщо людина не знаходить сили вийти зі стану безпорадності, це може призвести до розвитку важкої депресії.

5. Прийняття «Ну що ж, треба якось жити з цим і почати турбуватись про своє життя наскільки можливо». Почуття контролю над ситуацією, що знову з'явилося, допомагає людині звільнитися від депресії. Йде звикання до нової ситуації, перевизначення цілей, що робить можливим повернення активності, включення у роботу в обставинах, що змінилися. Прийняття означає, що людина вже готова продуктивно працювати за нових умов.

Смуток – вважається, що почуття глибокого смутку зазвичай виникає, якщо сталася трагічна смерть, хтось був поранений або подія спричинила серйозні руйнування. Однак, смуток ще з'являється як індикатор нашого усвідомлення трагічних події, внутрішнє їх прийняття («так, це сталося»), примирення з ситуацією. Після цього етапу переживання, психічні і фізичні ресурси людини можуть більше концентруватись на активних діяннях, адаптації, ніж на процесах переживань. Не обов'язково наше переживання трагічних подій війни проходять всі ці стадії послідовно, часом це хаотичні переходи від стадії до стадії. Однак, в цілому логіка нашого примирення до важких змін у житті саме така.

Емоційні та фізичні реакції, які слідують за травматичною подією, зазвичай є дуже інтенсивними, лякають. Проте все, що ви відчуваєте внаслідок впливу травматичної події, є нормальними реакціями психіки і тіла на ненормальні обставини. Проте і після завершення травматичної події людина може продовжувати відчувати напругу та занепокоєння. Хронічне відчуття напруги та занепокоєння негативно впливають на самопочуття, якість сну та відпочинку. Треба вчитись ними керувати. Полегшити стан може, наприклад: вираження емоцій, оволодіння техніками дихання й прогресивної м'язової релаксації та ін.

Вплив стресу на дитину. Організм дітей дуже чутливий до стресу, особливо в молодшому віці. Було доведено, що у дітей віком від 6 місяців до 10 років істотно підвищується рівень кортизолу в разі впливу несприятливих соціальних факторів (проживання в поганих житлових умовах, неякісне харчування, проблеми в родині і т. д.). Стрес війни тим більше травмуюче впливає на дитину, оскільки через доступність інформації про воєнні події у інформаційному полі, діти є свідками значної кількості страшних подій.

У дітей молодшої школи є особливість реагування на стрес – основні прояви стресових реакцій пов'язані з соматичними змінами:

- перепади настрою;

- порушення сну;
- нічне нетриманням сечі;
- головні болі;
- проблеми з концентрацією уваги;
- замкнутість;
- поява звички гризти нігті або деякі предмети.

Як правило, в таких випадках слід приділити більше уваги дитині, розібратися і за можливості усунути причини розвитку стресу або намагатися хоча б трохи відгородити її.

Чому важливо піклуватися про психологічне здоров’я.

Емоційне здоров'я — це коли людина здатна почуватися гармонійно та врівноважено незалежно від зовнішніх обставин. У наших сучасних реаліях це необхідно. Людина з високим рівнем емоційного здоров'я проявляє стійкість у періоди стресу. Коли емоційне здоров'я в нормі, здається, що ви можете справитися з будь-якими катастрофами та розв'язати всі проблеми. Але коли його рівень падає, то навіть невеликі негаразди здатні викликати панічні атаки чи депресію. Також усі ми знаємо, що емоції досить тісно пов'язані з нашим фізичним станом.

Якщо раніше люди були ближчими до природи і мали генетичні захисні механізми, що оберігали від захворювань, то нині вони позбавлені такого захисту, і мусять бути не лише фізично розвинутими, а й психічно/ментально стійкими. Це говорить про те, що необхідно навчитися справлятися з величезним потоком інформації, котрий сьогодні накриває людей, як лавина, відмежовуватися від другорядних проблем, створювати для себе психологічно комфортні умови.

Турбуючись про своє тіло, ми геть забуваємо про дещо глибше — про душу. Стабільне емоційне здоров'я забезпечує повноцінний розвиток особистості, а саме:

- інтелектуальний;
- емоційно-вольовий;
- комунікативний;
- духовно-моральний.

Також сприяє становленню власного «Я» та ефективній самореалізації особистісних властивостей. Тому збереження емоційного здоров'я є дуже важливим для кожного з нас!

А для покращення свого емоційного здоров'я необхідно знаходити час на рухові активності (зарядка, пробіжка, плавання та інше); спілкуватися з близькими та рідними; займатися справами, які приносять задоволення (хобі); проводити час на свіжому повітрі та слідкувати за збалансованим харчуванням.

Оксана Радзімовська

Програма профілактики й подолання професійного вигорання та розвитку резильєнтності

Ознайомлення із результатами здійснених досліджень з наявності у вчителів України та світу проявів професійного вигорання, доводить, що існує нагальна потреба проведення заходів, спрямованих на подолання (зниження) цього синдрому у педагогічних працівників.

Подолання професійного вигорання може здійснюватися за кількома напрямами, що доповнюють один одний. Про це пишуть в своїх працях вітчизняні та зарубіжні дослідники (В.Бойко, 2004; Н.Водоп'янова,2008; П.Лушин, 2010; Л.Карамушка, 2003; Freudenberger H.J., Richel, 1980; C.Maslach, M.Leiter, 1997 та ін..).

1. ***Особистісно-психологічний*** (спрямований на відновлення внутрішніх ресурсів і гармонії особистості). Серед основних *методів*, які можуть бути використані на цьому етапі науковці виділяють саморефлексію, усвідомлення власних емоцій; ведення «щоденника настрою» або «щоденника вдячності»; арт-терапевтичні техніки (малювання емоцій, створення мандал, колажів); релаксаційні практики (дихальні вправи, медитація, аутотренінг); формування навичок емоційної саморегуляції.

2. Професійно-організаційний напрям (спрямований на покращення умов праці, оптимізацію робочого навантаження). *Методи,* які можуть бути використані: раціональний розподіл обов'язків та часу; підтримка балансу «робота – відпочинок»; зменшення рутинних завдань, делегування; запровадження супервізій, коучингу, менторства; сприятливий психологічний клімат в колективі.

3. Соціально-комунікативний напрям, спрямований на покращення якості спілкування, зменшення ізоляції, сприяє створенню почуття підтримки. Серед *методів* визначають передусім участь у професійних групах підтримки; тренінги з розвитку асертивності, емпатії, ненасильницької комунікації; командні заходи, спільні творчі проєкти; формування позитивних міжособистісних стосунків.

4. Духовно-смисловий напрям (повертає відчуття цінності своєї діяльності та власної місії). Методи, які можуть бути використані на цьому етапі: переосмислення життєвих і професійних цілей; робота з метафорами, символами, життєвими історіями; волонтерство, діяльність, що приносить

радість і сенс; духовні та філософські практики (молитва, йога, читання натхненних текстів)ю

5. Фізіологічний напрям (спрямований на підтримку здоров'я тіла, що є базою психічної стійкості). На даному етапі можуть бути використані такі методи, як регулярний сон та повноцінне харчування; фізична активність (йога, плавання, піші прогулянки); дотримання режиму праці та відпочинку; профілактика хронічного стресу через тілесні практики.

6. Комплексний підхід поєднує психологічні, організаційні і тілесні стратегії та визначається як такий, що має найбільшу ефективність, оскільки дає стійкий результат**.**

Тренінг «Профілактика й подолання професійного вигорання та розвитку резильєнтності у вчителів»

ЗАНЯТТЯ 1. Розуміння професійного вигорання: що це та як формується?

Мета: Ознайомити учасників з поняттям професійного вигорання, чинниками та умовами виникнення та етапами перебігу.

1. Вступ. Привітання та встановлення правил безпеки групи.

1.1. Знайомство ….

Зараз ми з вами познайомимося трохи незвичним способом. Вірніше, початок буде традиційним… Мене звати ….

А ось продовження трохи цікавим… Подумайте, які «зв'язки ви маєте із Професійним вигоранням» (близькі, далекі, воно є вашим родичем чи зовсім не є вашим знайомим, «перша чи сьома вода на киселі»… Таким чином, дайте відповідь на питання «Чи маєте Ви тісні зв'язки із «Професійним вигоранням».

1.2. Вправа «Мій стан зараз»: усвідомити власний емоційний стан, налаштуватись на роботу.

«Закрийте очі, зробіть глибокий вдих і видих. Подумайте: як я зараз почуваю себе?». Потім опишіть свій стан одним словом, чи кольором, образом («зелений», «сонце після дощу»).

- Що допомагає залишатися зараз в ресурсі?
- Що можу зробити, щоб себе підтримати сьогодні?

2. Вправа «Анаграма» («Приховані значення»).

Хід вправи:. Тренер пропонує учасникам зануритися в проблему професійного вигорання поступово, спочатку розглянути цей феномен збоку, а саме: подивитися на записані на дошці слова «*професійне вигорання*» та

спробувати переставити літери так, щоб знайти в них нові слова, використовуючи літери з назви записаного словосполучення досліджуваного феномену… Учасники називають слова, тренер їх записує записує на дошці в стовпчик…. По завершенні роботи, просить вчителів знайти спільне/або відмінне між змістом придуманого слова та феноменом «професійного вигорання», записує їх навпроти названого слова.

Приклади слів, які можна знайт: професія, фен, сіно, гора, нора, горн, профі, ріг, сніг, рой, рай, нерв, вена, гра, йог, фарс, файно, просо, порося, роса, нива, порно, форс…

По завершенні цієї роботи, просить сформулювати визначення терміну «професійне вигорання».

3. Міні-лекція: що таке професійне вигорання?

Вигоряння на роботі – це особливий тип стресу, пов'язаного з роботою, – стан фізичного або емоційного виснаження, яке також включає почуття зниження досягнень і втрати особистої ідентичності.

- Синдром вивчається з 70-х років XX століття. Термін «вигорання» введений Хербертом Фреденбергом у 1974 р. Він застосував цей термін для опису фізичного і психологічного стану (власного та волонтерів), які працювали з великою кількістю наркозалежної молоді.
- … *Загальна назва* для наслідків тривалого некерованого робочого стресу і певних видів професійної кризи.
- … *Стан* фізичного, емоційного і розумового виснаження, що є результатом довгострокового перебування у важких, стресових робочих ситуаціях.
- … Вироблений особистістю, *психологічний захисний механізм*, що проявляється у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючий вплив.
- Багатовимірний, пов’язаний з роботою *психічний синдром*, який виникає на різних етапах професійної діяльності у звичайних людей та характеризується поступовою втратою під дією пролонгованого професійного стресу емоційної, когнітивної і фізичної енергії, і виявляється у симптомах психоемоційного виснаження, хронічної втоми, цинізму та зниження задоволення від виконаної роботи.
- Професійне вигорання виникає переважно у працівників сфери Людина-Людина.
- Вигорання розвивається поступово, здебільшого зовсім непомітно для того, хто вигорає.

Вчені виділяють від 5 до 12 стадій вигорання. Часто межі між ними можуть бути нечіткі, а стадії можуть іноді проявлятися не завжди в певному усталеному порядку. Наприклад,

1) «*Медовий місяць*» (людина ніби захоплено працює, але наприкінці цієї стадії вже зникають жваві емоції, немає задоволення від виконаної роботи); 2) «*Нестача палива*» – людина працює, але вже швидше виснажується, їй важче працювати у другій половині дня; 3) «*Синдром менеджера*» – людина постійно працює, без вихідних, відпочинку, бере роботу додому; 4) *Криза/ поява симптомів хронічних захворювань* є ознакою/ проявом психосоматичних розладів, що виникають у людини (часто страждає шлунково-кишковий тракт, активізується гіпертонічна хвороба, ревматоїдний артрит, бронхіальна астма, нейродермит, гіпертиреоз, цукровий діабет 2 типа; ожиріння тощо; 5) «*Прорив стіни»* – виникнення гострих захворювань внаслідок чого людина стає непрацездатною. Можуть з'являтися психологічні та психічні проблеми: наприклад, депресія, з'являються суїцідальні наміри..

Модель «12 стадій вигорання» [6].

1. Ідеалістичний ентузіазм – потреба довести свою спроможність. 2. Підвищена відданість роботі. 3. Недостатній відпочинок – нехтування власними потребами. 4. Придушення конфліктів та потреб. 5. Переосмислення цінностей. 6. Підвищене заперечення існуючих проблем. 7. Абстиненція. 8. Значна зміна поведінки. 9. Втрата відчуття власної особистості. 10. Внутрішня порожнеча. 11. Депресія та виснаження. 12. Повне виснаження та зрив.

Питання до групи: Чи відреагувало ваше тіло на характеристику якої із стадій? Запишіть її назву.

4. ***По завершенні міні-лекції, тренер пропонує пройти короткий ТЕСТ на визначення професійного вигорання*** [2].

Інструкція: «Уважно прослухайте твердження і поставте біля номера або «+», якщо у вас наявні перераховані стани чи прояви або «–» – якщо відсутні.

1. Я відчуваю себе втомленим незалежно від того, скільки сплю.
2. Я легко дратуюся від невеликих складнощів.
3. Я не можу налагодити режим дня і харчування. Заїдаю стрес, п'ю більше алкоголю, ніж зазвичай.
4. Я почуваюся неефективним у роботі. Складно зосередитися, продуктивність падає.
5. Я відчуваю сильний тиск. Мені потрібно зробити більше, ніж я можу.

6. Робота викликає в мене негативні думки.

7. Мене не розуміють або не цінують на роботі.

Підрахунок та інтерпретація.

За кожний «плюс» нарахуйте один бал, за мінус, поставте – нуль. Порахуйте загальну кількість балів. Якщо ви маєте 2 б., то у вас ознаки вигорання несуттєві;

від 3 до 5 б. – серйозні ризики вигорання; 6 б. – час звернутися за допомогою.

Обговорення:

1. Чи були очікуваними результати опитування?

2. У чому саме найбільше відображаються ознаки професійного вигорання? (дивитися відповідь, записану в процесі ознайомлення із стадіями вигорання)

5. Вправа «Чинники, що сприяють розвитку професійного вигорання у вчителів».

Хід вправи. Учасники об'єднуються в дві групи. Перша група записує зовнішні чинники, які можуть сприяти появі професійного вигорання у вчителів, а друга – вказує індивідуальні чинники, які можуть обумовлювати появу та розвиток у вчителів професійного вигорання.

Після закінчення роботи, спікер групи презентує результати роботи (перераховує чинники) та демонструє узагальнену діаграму за результатами опитування членів групи щодо впливу зазначених чинників (у відсотках чи частках) на розвиток в них професійного вигорання.

Тренер підсумовує презентовані спікерами матеріали та перераховує головні чинники, що впливають на появу та розвиток професійного вигорання:

- *зовнішні (пов'язані з роботою*) *чинники* – тривале емоційне виснаження, вплив довготривалого стресу; неможливість відновити ресурси; надмірних стресів на роботі тощо;
- *внутрішні (індивідуальні) чинники* – тривале емоційне виснаження, неможливість відновити ресурси; накопичення негативних емоцій; невміння чи неможливість «розрядки», «звільнення» від негативних емоцій; розчарування в професії; втрата сенсу в роботі тощо.

6. Групова казка «Країна Вигоранія».

Мета: дослідити варіанти/можливості дій Героя (Учитель) на шляху по країні Вигоранії.

Хід вправи: тренер демонструє схему, за якою учасники будуть розповідати казку в процесі її створення. Залежно від часу, кількості учасників процес

регулюється тренером. Таким чином, може бути використано одне чи кілька кіл в процесі створення казки.

1. ***Вступ. Початок історії***. «Жив-був … що відбувалося» (поява Героя… детально описуємо казкового Героя, його інтереси, бажання, здібності…).
2. ***Щось трапляється*** … «І раптом…» (Герой вирушає у подорож, щоб здійснити місію, але стикається із проблемою, схожою на ситуацію в житті).
3. ***Через це.. наш Герой***… усвідомлення ситуації та пошук варіантів подальших дій. На цьому етапі можуть з'явитися Помічники (інші істоти або чарівні предмети).
4. ***Кульмінація.*** Обрання способу вирішення проблеми та здійснення цього (самостійно або за допомогою помічників).
5. ***Розв'язування … Завершення казки, історії*** (бажано позитивне).
6. ***Мораль*** (висновки у вигляді метафори (слово або вираз у переносному значенні).

Обговорення:

1. Чому Герой вирушає в подорож?
2. Яке середовище є гарним для Героя?
3. Які Помічники, Предмети можуть допомогти Герою подолати проблемну ситуаці?
4. Які почуття прожив Герой в процесі своєї подорожі? відбулися в процесі

7. Вправа «Мій ресурсний кошик».

Мета: підсумок і рефлексія.

Хід вправи: Група створює ресурсний кошик на фліп-чарті, наповнюючи його образами та словами-ресурсами та створюючи завершальне коло, відповідаючи на питання: «Що я забираю з цього заняття?».

Матеріали: вирізки із журналів, фломастери, символічні предмети.

ЗАНЯТТЯ 2. Професійне вигорання в умовах війни.

1. ***Вправа «Внутрішній рівень енергії».***

Хід вправи: Учасникам пропонується показати свій рівень енергії (втомлені, зацікавлені, наповнені енергією) за допомогою тіла. Наприклад, тіло людини згорблене, руки опущені, погляд спрямований до долу – втома, відсутність інтересу; тіло зібране, спина пряма, голова піднята і очі спрямовані та тренера –

зацікавленість, рівень внутрішньої енергії в нормі; учасник відчуває потребу рухатися, танцювати, стрибати, має активну міміку та жести – наповнені енергією та готові до активної роботи, повний драйв.

Обговорення:

1. Чим викликаний такий стан?
2. Чи хотілося б змінити свій стан, активізувати тіло?

Якщо в групі є багато учасників з низьким рівнем енергії, їм пропонується виконати ***вправу «Хобот слона».***

Мета: активації тіла.

Вправу слід виконувати обережно, звертаючи особливу увагу на дихання – слід уникати різких рухів будь-якою ціною.

Послідовність рухів:

Вправу починають у вертикальному положенні з ногами на ширині стегон і розслабленими плечима. Права рука виводиться вперед на протилежний бік, а ліва рука зачіпається на рівні ліктя іншої руки. Довга рука притискається до грудей, доки не відчувається легке розтягнення в області плечей. Голова рухається в протилежному напрямку, дивлячись через плече. Виконати 3-5 раз.

2. Лекційний блок: «Війна як фактор хронічного стресу».

Активна фаза війни триває вже майже чотири роки, викликаючи в більшої частини жителів нашої країни тривалий стрес (дистрес), пов’язаний із наявною емоційною напругою, порушенням звичного способу життя, фізичною небезпекою існування тощо. *Дистрес* є надмірним, негативним стресом, з яким людина не може швидко впоратися, оскільки в неї не вистачає необхідних ресурсів на його подолання.

Вчителі не є виключенням у цій ситуації. Вчитель одночасно працює, підтримує дітей, переживає особисті втрати і сам живе в умовах хронічної загрози.

Хронічний стрес у вчителів може виникати внаслідок постійного тиску з боку батьків та адміністрації, хронічного шуму в класі, з яким вчитель не може впоратися; великою кількістю документації, яку необхідно терміново заповнити тощо. В період війни у вчителів зростає емоційне та фізичне навантаження у зв’язку із поєднанням різних форм роботи (офлайн та онлайн); станом постійної готовності до швидкого реагування під час повітряних тривог та проведення уроків у менш сприятливих умовах в укриттях; через виникнення додаткового напряму діяльності в процесі взаємодії з учнями та їх батьками, а саме, наданням емоційної/психологічної підтримки та допомоги тим з них, хто пережив травми війни. Часто і самі вчителі мають наслідки психологічної травми (нав’язливі

спогади, проблеми зі сном, емоційне оніміння) внаслідок пережитих травматичних ситуацій (обстріли в школі, втрата колеги або учня тощо) .

Вчитель, як і багато інших працівників, працює за умов «я маю працювати» в той час, коли мозок продукує іншу думку «потрібно виживати». Це викликає постійний стрес від наявної ситуації, яку вчитель не може змінити.

Таким чином, *війна має комплексний вплив на робочий процес вчителя* та охоплює його емоційну**,** когнітивну**,** організаційну**,** соціальну та ціннісну сфери.

1. *Емоційне навантаження* підвищується внаслідок високого рівня тривоги, пов’язаного з небезпекою, сиренами, обстрілами, невизначеністю; внаслідок бажання надавати дітям підтримку, дарувати їм тепло, часто при відсутності (або низькому рівні) особистого ресурсу; при неможливості повноцінного відновлення після робочого дня. Наслідком є вигорання, дратівливість тощо.
2. *Когнітивне виснаження* пов’язане із постійним «скануванням» загроз, які можуть виникнути в навколишньому середовищі. Через такий контроль, погіршується концентрація уваги, короткочасна пам'ять, здатність планувати. Наслідок – складнощі в процесі підготовки та проведенні уроку.
3. *Зміна ролі вчителя* від надавача знань до психологічного стабілізатора, який не тільки повинен надати освітні послуги, але й стати для учнів емоційною підтримкою, фасилітатором стабільності, прикладом спокою. Наслідком даної ситуації у відповідального вчителя може виникнути високий рівень напруги, що є результатом емоційне навантаження, яке важко «нести» тривалий час.
4. Вчителі мають *високе навантаження* у зв’язку із поєднанням різних форм роботи (офлайн та онлайн) та *низький контроль над робочими умовами, передусім,* внаслідок повітряних тривог.
5. *Вплив війни на стосунки в колективі* може погіршуватися внаслідок виснаження колег, які також перебувають в тривалому стресі та можуть бути виснажені. Означені чинники можуть або провокувати виникнення конфліктів, або, навпаки, покращитися за умови формування у колективі дружніх, підтримуючих стосунків та формування згуртованості. Все ж важливо зазначити, що *колективна динаміка стає менш передбачуваною*.
6. *Втрата відчуття майбутнього,* що виникає в процесі війни, може спричинити зниження інтересу до професійного розвитку, зниження мотивації. Однак, в інших вчителів, які відчувають стан піднесення та

«тримають свій фронт», навпаки, може відбуватися *переосмислення сенсу професії.*

Отже, війна впливає на роботу вчителя у всіх сферах. Це створює ризик професійного вигорання**,** але водночас — може розвивати стійкість**,** навички адаптації, швидкого реагування, вміння працювати в команді.

3. Вправа «Мапа мого внутрішнього фронту».

Мета: допомогти вчителю в процесі створення малюнку усвідомити власні внутрішні процеси під час хронічного стресу; зменшити почуття виснаження, перевести його у зрозумілу структуру та окреслити шляхи відновлення.

Тренер: «Педагоги часто «тримають фронт» *зовнішній* (школа, діти, війна, безпека), але при цьому мають власний *внутрішній фронт* — місце емоційних боїв, страхів, спалахів злості, а також і зону *внутрішньої стійкості.* Вправа, яку будемо виконувати дасть можливість побачити, *де саме* накопичується виснаження; відокремити реальні стресори від внутрішніх реакцій; знайти точки відновлення; зменшити «туманність» переживань («я виснажений» → «я бачу, що саме мене виснажує»)».

Матеріали: аркуші А-4, фломастери, маркери, олівці чи фарби.

Хід вправи:

1. *Пояснення метафори.* Тренер коротко розповідає, що наш внутрішній стан у стресі нагадує фронт: є ділянки напруги, перевантаження, а є ділянки сили та підтримки.

2. *Підготовка аркуша. Створення структури мапи.* Учасники ділять аркуш на 4 сектори:

- Мої «лінії фронту». Де я зараз борюся?
- Мої «внутрішні солдати». Що мені допомагає триматися?
- Мої «вразливі ділянки». Де я найбільше втомлений/вразливий?
- Мої «тилові ресурси». Що мене відновлює навіть у дрібницях?

3. Заповнення Мапи.

Учасники можуть прописувати відповіді чи замальовувати карту символічними умовними знаками або поєднувати ці два варіанти..

•*Лінії фронту (мої поточні виклики).* Учасники вказують, де відчувають найбільше напруження, що/хто забирає найбільше їхньої уваги, сили, емоцій. Наприклад, тривоги під час уроків, адміністративні вимоги, перевтома тощо.

•*Внутрішні солдати (мої сильні сторони та стійкість).*Заповнюючи цей сектор учасники вказують: що/хто саме допомагає їм триматися, навіть, коли важко; що саме вони роблять добре; що найбільше дає їм опору…

Наприклад, любов до дітей, власна зрілість, почуття гумору, підтримка колег, професійні навички тощо.

•*Вразливі ділянки (мої слабкі місця та ознаки виснаження).* У цьому секторі учасники вказують місця/ситуації, в яких вони почувають себе найважче; чого вони уникають; що «болить»; сигнали тіла, думки, які відчувають, але ігнорують. Наприклад, емоційне оніміння, напруга в тілі, повільне прийняття рішень тощо.

•*Тилові ресурси (що мене відновлює).* Учасники відповідають на питання: «Що повертає мені сили?», «Що дозволяє мені відновитися на короткий термін, а що на більш тривалий?», «Хто або що мене реально підтримує найчастіше?». Наприклад, улюблена музика, прогулянки, ритуали (кава зранку), дихальні вправи, спілкування з друзями тощо.

Обговорення (в групі чи парі).

1. Що на моїх «лініях фронту» я тягну сам, хоча можна відпустити?
2. Яким «внутрішнім солдатам» я не даю простору показати силу?
3. Що із «вразливих ділянок» потребує першої допомоги прямо зараз?
4. Які «тилові ресурси» я хочу посилити цього тижня?

Закінчення вправи. Тренер пропонує зробити короткий вибір, прийняти маленьке рішення та здійснити його протягом кількох діб. Для цього просить учасників закінчити речення: «Одну річ, яку я зроблю для себе у найближчі 48 годин, щоб зміцнити свій внутрішній фронт, це…» та записати його в свій блокнот.

Рефлексія вправи. Тренер звертається до учасників, які можуть поділитися з групою своїми емоціями, інсайтами, пережитими в процесі виконання вправи

4.Робота в групах. Складаємо чеклісти «Адаптація в умовах стресу» та «Адаптація в умовах невизначеності».

Тренер пропонує учасникам об’єднатися у дві групи та скласти два чеклісти. *Чекліст (контрольний список)* — це перелік завдань, дій, пунктів чи критеріїв, складений для зручності перевірки, організації та гарантування того, що всі необхідні кроки виконані, помилки мінімізовані та процес не пропущено жодної важливої деталі. Кожний виконаний пунк потрібно відмітити.

«Як полегшити процес створення чеклістів».

1. *Визначте мету:* Для чого цей чекліст?
2. *Розбийте процес:* Поділіть його на етапи та завдання.
3. *Запишіть пункти:* Кожен пункт має бути чітким і зрозумілим.

4. *Додайте візуальні елементи:* Використовуйте шаблони в Canva або стрічки з галочками у Word/Docs для зручності.

Порядок виконання завдань у чеклісті має значення, якщо він створений як покрокова інструкція, де кожен наступний крок залежить від попереднього. Якщо для загального результату, послідовність не має значення, не є критичною, то їх виконання може бути довільним. Однак, по завершенні кожного пункту, відмічаємо, що він виконаний.

Для полегшення виконання завдання, вчителям надається друкована основа із зазначенням важливих пунктів послідовних дій. В межах цих пунктів, вчителі надають три пропозиції

Чекліст 1. Адаптація в умовах стрессу (бланк)

1. Усвідомлення стану

- ☐_____
- ☐ _____
- ☐ _____

2. Регуляція нервової системи

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

3. Межі

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

4. Соціальна підтримка

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

5. Турбота про себе

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Чек-лист 2. Адаптація в умовах невизначеності (бланк).

1. Робота з мисленням

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

2. Гнучкість і планування

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

3. Контроль і неконтрольоване (зона впливу та зону турботи)

- ☐ _____

- ☐ _____
- ☐ _____

4. Емоційна стабілізація

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

5. Підтримка самоцінності

- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

Обговорення:

1. Чи було складнощі у створенні чекіста?
2. Що допомогло прописувати зміст кожного пункту?
3. Які напрями було прописати легше/ важче?

5. Вправа «Коло впливу та коло стурбованості».

Мета: набуття учасниками навичок розподілу задач за напрямами та тренування навичок переформулювання думок.

Вправа виконується відповідно до запропонованої С. Кові моделі, у якій він зазначав: все, що турбує людину, можна умовно розділити на дві зони: коло стурбованості та коло впливу. *Коло стурбованості* включає все, що нас хвилює (політика, погода, дії інших). До цієї зони входить все, що викликає тривогу, але *не залежить від людини прямо,* а саме: війна як глобальна ситуація; рішення керівництва та МО; поведінка колег, батьків, адміністрації; суспільні процеси; економічна ситуація; розклад повітряних тривог, які можуть змінюватися. *Важливо: постійна концентрація на колі стурбованості збільшує безсилля, тривогу та вигорання*!

До зони **«***Коло впливу»* належать наші дії, думки, рішення, звички, а саме: власні реакції та процес емоційної регуляція; те, як організований урок; які межі встановлені для учнів та батьків; власний режим дня; створення комфортного мікросередовища в класі; спосіб комунікації з адміністрацією та колегами; турбота про себе протягом дня. Це те, *на що вчитель безпосередньо може впливати*!

Хід вправи:

1. Ведучий малює на фліпчарті два кола: велике (стурбованості) та менше всередині (впливу).

2. Учасникам роздаються стікери двох кольорів та пропонують записати на них: а) «Що мене турбує» (жовтий стікер), б) «На що я можу впливати» (зелений).

3. Учасники наклеюють стікери на відповідні кола.

4. Ведучий разом із групою аналізує заповнені кола:

– що з кола стурбованості можна перенести в коло впливу (через зміну підходу або поведінки);

– що важливо навчитись відпускати, бо воно не змінюється від наших зусиль.

5. Наприкінці вправи кожен учасник формулює одну дію, яка лежить у його колі впливу й яку він готовий спробувати протягом тижня, записує її.

*Узагальнення після вправи:*основним ключем до зростання ефективності в житті та діяльності є зосередження енергії на Колі впливу, а не на Колі турбот, яке викликає реактивність та звужує наші можливості.

Інфо-блок. Зараз ми зупинимося на важливості помічати в житті важливі моменти та на вмінні дякувати за їх наявність навіть у найтяжкі періоди життя. Поговоримо про ВДЯЧНІСТЬ. *Вдячність* – не просто етикет чи ритуал, це стан душі, форма внутрішньої алхімії. Коли людина дякує, її енергія змінюється негайно, бо вдячність – це визнання достатку замість фокусування на нестачі. Коли людина дякує, то змінює частоту мислення, від опору до прийняття. Вдячність дисциплінує розум. Вона не дозволяє людині застрягти у жалості чи порівняннях.

Коли висловлюємо вдячність, наш мозок автоматично перефокусовується на тому, що ми маємо і ми починаємо більше усвідомлювати сьогодення. На рівні нервової системи вдячність діє як стимулятор вивільнення нейромедіаторів (серотонін, дофамін та норадреналін). Вони керують нашими емоціями, тривогою та миттєвими реакціями на стрес.

Вдячність не потребує ідеальних умов. Вона створює ці умови сама, бо змінює людину зсередини. Чим частіше людина практикує вдячність, тим менше енергії витрачає на те, чого бракує, бо вже бачить, скільки вона має. Особа, яка дякує – сильна, бо бачить цінність у простому. І ця сила невичерпна.

Вдячність – це не про великі події. Це про здатність цінувати те, що маєш прямо зараз. Не варто нести в сьогодення «трупи» з минулого (негативний досвід, емоції..), не потрібно боятися «привидів» майбутнього. Варто цінувати день сьогоднішній і бути йому вдячним. Вдячність — це почуття визнання отриманого нами добра, уваги, послуги незалежно від її розміру, а також різні способи прояву цього почуття на ділі. Вдячність – це один з аспектів психологічної стійкості.

6. Вправа «Щоденник вдячності» [4, 5].

Мета: посилення внутрішньої енергії через концентрацію уваги на гарних моментах життя; напрацювання навичок вдячності собі і світу за те, що маємо.

Матеріали: листи кольорового та білого паперу, фломастери, олівці, ножиці, наліпки, клей, журнали з ілюстраціями тощо.

Хід вправи: учасники оформлюють обкладинку та першу сторінку щоденника вдячності, презентують результати своєї роботи.

Крок 1. Учасники обирають потрібні матеріали, щоб створити обкладинку та першу сторінку *щоденника «Магія вдячності».*

Крок 2. Інфо-блок. Ведучий: «Важливо навчитися усвідомлювати речі, за які ви вдячні, привертати увагу свого мозку до цих речей. Одним із способів виробити звичку бути вдячним – завести щоденник вдячності, в якому важливо записувати за що саме ви вдячні. Усе, що потрібно робити – *записувати в щоденнику три нові речі на день, за які ви вдячні.* Чому важливо записати? Письмо допомагає нам перетворювати абстрактні думки на конкретні дії, ідеї.

Учасникам пропонують подумати та озвучити (за бажанням), *за що і кому вони вдячні*. *При цьому важливо не забувати дякувати і собі.* В процесі роботи важливо навчитися зосереджуватися на дрібницях більше, ніж на чомусь значному. При записуванні будьте вдячні передусім за тому, що самі контролюєте та постарайтесь мислити якомога конкретніше про те, за що ви зараз вдячні.

Практикувати вдячність потрібно регулярно: і, коли відчуваєте себе добре, а також і тоді, коли відчуваєте себе дещо пригніченими. Бажано визначити для вдячності певний час (1-3 хвилини) та вибрати моменти, коли маєте можливість побути наодинці.

Крок 3. Створення сторінки щоденника «Магія вдячності».

Наступні запитання можуть допомогти знайти відповідь.

1. Що зробили ви сьогодні?
2. Чи вдалось вам щось краще чи легше, ніж ви очікували?
3. Чи навчилися ви чогось сьогодні?
4. Чи зробили ви сьогодні щось добре і для кого?
5. Чи проявив хтось доброту до вас сьогодні?

Записувати потрібно не більше ніж за три моменти вдячності щодня».

Рефлексія (в групі):

1. Чи відбулися зміни в емоційному стані?
2. Наскільки легко вдалося виконати вправу?
3. Чи виникали труднощі? У чому?

7. ***Вправа «Все в твоїх руках»*** **[1].**

Мета: підведення підсумків, рефлексія.

Матеріали: папір А-4, ручки, олівці.

Хід вправи: На аркуші паперу кожен учасник обводить свою ліву руку. Палець означає позицію, з приводу якої необхідно висловити свою думку (записати на обрисах певного пальця).

Великий – для мене було важливим і цікавим…

Вказівний – з цього питання я отримав конкретну рекомендацію…

Середній – мені було важко (мені не сподобалось)…

Безіменний – моя оцінка психологічної атмосфери…

Мізинець – для мене було недостатньо…

Після закінчення роботи долоні можуть бути прикріплені на фліп-чаті або просто презентовані в групу.

Заняття 3. Відновлення ресурсів та самодопомога (self-care) для педагогів.

Мета заняття: навчити учасників розпізнавати власні ресурси, оволодіти практиками турботи про себе через інструменти рухової та когнітивної саморегуляції.

Вправа 1. Робота з МАК («HABITAT», «Сила в мені»…).

Мета: активізація роботи учасників, перше занурення в тему.

Хід вправи: на столі перед учасниками розкладаються карти з двох колод МАК та пропонують обрати карту, зображення на якій наповнює його ресурсом чи активізує його внутрішній ресурс, або символізує образ, місце, подію, де учасник відчував мав відчуття наповненості, сили.

Питання для обговорення:

1. Яку карту ви обрали? Чому?
2. Який ваш ресурс активізує ця карта?
3. Як часто ви обираєте подібні місця, ситуації, щоб посилити свій ресурс?
4. Чи бувають ситуації, коли ви не використовуєте можливість «зайти» в ресурсні зони. Чому?

Вправа 2. «Кінопроба».

Мета: розвиток позитивного самосприйняття, почуття власної значущості, усвідомлення особливостей самосприйняття та сприйняття себе іншими.

Хід вправи:

1. Учасникам пропонують перерахувати п’ять моментів свого життя, якими вони пишаються.

2. Обрати у списку одне досягнення, яким вони пишаються найбільше.

3. Встати та сказати, звертаючись до всіх: «Не хочу хвалитися, але ..» (і доповніть фразу словами про своє досягнення).

Питання для обговорення:

1) Що ви відчували, коли ділилися з усіма своїми досягненнями?

2) Як вам здається, в момент вашого виступу інші відчували те саме, що і ви або ні? Чому?

3.Міні-лекція з коротким практикумом(діагностика): внутрішні та зовнішні ресурси (15 хв).

Ресурс – це кількісна міра виконання будь-якої діяльності; умова, що дозволяє за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат.

Особистісні ресурси – це *внутрішній потенціал людини* (риси характеру, навички, цінності, здібності, самооцінка, оптимізм, віра, вміння долати стрес) та *зовнішні опори* (соціальні зв'язки, матеріальні цінності), які допомагають ефективно жити, долати труднощі, адаптуватися до змін та досягати життєвих цілей, забезпечувати психологічну стійкість та самореалізацію.

Розглянемо більш детально ресурси емоційні, фізичні, соціальні, духовні.

Здатність переживати й регулювати власні емоції; емоційну стійкість, доброзичливість, співчуття; відчуття сенсу й мотивації у професії можна включити до ***емоційних ресурсів***.

Коротка діагностика, спрямована на виявлення ознак виснаження емоційних ресурсів (учасники мають бланки та відмічають ті показники, які в них є):

□ емоції стають «плоскими» або навпаки — різкими й вибуховими;

□ зниження терпимості до фрустрації (зриви через дрібниці);

□ з'являється цинізм, байдужість, емоційна холодність;

□ зменшується здатність співпереживати;

□ хронічна дратівливість, тривога без явної причини;

□ виникає потреба менше спілкуватися тощо.

До ***фізичних ресурсів*** включаємо енергію тіла, сон, харчування, рух, гормональний баланс, здатність до відновлення.

Коротка діагностика, спрямована на виявлення ознак виснаження фізичних ресурсів:

□ постійна втома навіть після відпочинку;

□ порушення сну (важко заснути, часті пробудження);

□ зміни апетиту (переїдання або втрата ваги);

□ часті головні болі, м'язові затиски;

□ повторні застуди, зниження імунітету.

Прикладами ***соціальних ресурсів*** можуть бути***:*** підтримка колег, друзів, родини; почуття приналежності; наявність людей, з якими можна виговоритися, попросити про допомогу; доброзичлива атмосфера на роботі.

Коротка діагностика спрямована на виявлення ознак виснаження соціальних ресурсів:

□ переживаю відчуття самотності та ізоляції, навіть коли навколо люди;

□ уникаю спілкування з людьми;

□ мені важко підтримувати розмову;

□ зростає частка конфліктів і непорозумінь в процесі комунікації з іншими;

□ дратує необхідність взаємодіяти з колегами;

□ маю відчуття, що мене «не чують» і «не підтримують»;

□ часто відмовляюся від зустрічей через брак сил;

□ немає сил відповідати на повідомлення.

Коли говоримо про ***духовні ресурси*** передусім говоримо про сенси, наявність відчуття значущості своєї роботи; зв'язок із власними цінностями; відчуття майбутнього; духовні практики (медитація, молитва, рефлексія, природа).

Коротка діагностика:

- втрата сенсу й мотивації, розуміння «заради чого я працюю»;
- відчуття, що «немає майбутнього»;
- відчуття внутрішньої порожнечі;
- байдужість до власних цінностей;
- натхнення та інтерес відсутні;
- важко приймати рішення;
- відчуття відірваності від себе.

4. Вправа «Карта швидкого відновлення ресурсів».

*Мета:*розширити банк активізації ресурсів.

Хід вправи: Учасників об'єднують у п'ять груп. Кожній групі надають лист паперу А-4 з написом назви ресурсу. Протягом 3-5 хвилин учасникам пропонують пригадати із власного досвіду та записати на листі паперу способи швидкого відновлення певного ресурсу. Через три хвилини, лист передається по колу наступній групі. Робота триває поки листи не повернуться в групу, де знаходилися на початку вправи.

Представник від групи, презентує зібрані рекомендації. За бажанням, залучити учасників до виконання деяких способів відновлення ресурсів.

Обговорення:

1. Які нові пропозиції були для вас цікавими?

2. Як часто ви використовуєте запропоновані способи відновлення ресурсів у повсякденному житті?

Для прикладу, наводимо варіанти швидкого відновлення ресурсів.

	Назва ресурсу	**Способи відновлення**
1.	Емоційний ресурс	– коротка емоційна пауза «Стоп—дихання—повернення в тіло» (1 хв); – написати 3 емоції, що відчуваю на даний момент/зараз; – техніка «дозволу собі»: «Я маю право бути втомленим/сумним/злим»; – 5-хвилинна дія, яка приносить тепло (чай, музика, фото, прогулянка).
2.	Фізичний ресурс	– 3 хвилини повільних розтяжок; – 2 хвилини глибокого дихання; – випити воду; – коротка прогулянка (навіть коридором); – зміна пози (встати, сісти, витягнути ноги).
3.	Соціальний ресурс	– мікро-розмова з людиною, якій довіряєте (1–2 хвилини); – попросити про малу підтримку («прикрий мене на 5 хв»); – коротке «доторкання» до спільності: написати комусь «я про тебе думаю».
4.	Духовний ресурс	– пригадати цінність, яка зараз найбільш актуальна (турбота, користь, свобода); – коротка пауза: «Що для мене важливо сьогодні?»; – практики вдячності: 1-3 маленькі річі, за які вдячний(а) сьогодні; – 2 хвилини споглядання природи (навіть через вікно).

6. *Вправа «Пін-понг».*

Дуже часто нас в процесі діяльності від успіхів утримує не сама ситуація, виклик, а наше ставлення до події і оцінка своїх можливостей.

Мета: переформулювання самокритичних настанов на підтримувальні альтернативи; навчити бачити ситуація під іншим кутом зору.

Хід вправи: Всі учасники стоять в колі. Кожен пригадує самокритичну фразу (яку казав собі сам або чув, як кажуть інші), пов’язану із професійною діяльністю або діяльністю у поза професійній сфері. В одного з учасників є м’яч. Він починає вправу та промовляє приклад «самокритичної настанови» та перекидає м’яч іншому учаснику (який показав знаком, що знає підтримувальну альтернативу на цю фразу або будь-якому учаснику групи у довільному порядку).

Кілька прикладів до вправи: «У мене немає часу на перерви» (самокритична фраза) – «Коротка перерва економить сили та підвищує концентрацію» (підтримувальна альтернатива); «У мене все одно нічого не вийде» – «Я почну з мінімуму й подивлюся, як у мене виходить».

Обговорення:

1) Які фрази було формулювати легше? Чому?
2) Чи можете назвати перепони (бар'єри), які заважали формулювати підтримувальні фрази, альтернативні до самокритичних настанов?
3) Чи змінилося ставлення до самого себе після виконання вправи?

7.Арт-вправа «Мій ресурсний портрет».

*Мета:*аналіз зовнішніх та внутрішніх ресурсів учасника, на які він має можливість спиратися у своєму житті.

Матеріали: папір А-4, кольорові олівці або фломастери.

Хід вправи.

В центрі аркуша учасникам пропонують намалювати *силует або просту фігуру*, що символізує того, хто малює в ресурсному стані.

У верхній частині – учасник записує *внутрішні ресурси* (якості характеру, навички…).

Праворуч від центру – людей, які його підтримують в житті/в складних ситуаціях.

Ліворуч – речі та діяльності, що дають енергію.

Знизу – зовнішні умови/середовище, що допомагають відновлюватись.

У кожній зоні можна малювати будь-які символи (предмети, природні елементи, абстракції), які асоціюються з ресурсами.

Внизу сторінки учасник записує три найсильніші ресурси, які має та один, який хоче розвинути.

Питання для рефлексії:

- Що дає мені сили?
- Які частини портрету символізують мої внутрішні опори?

Обговорення проходить в малих групах.

8. Вправа «Емоційний ланцюжок».

*Мета:*позитивне завершення заняття.

Хід вправи: тренер пропонує учасникам покласти свою ліву руку на плече сусіда і по черзі один за одним подякувати сусідові ліворуч за хорошу роботу, позитивні емоції, висловити побажання.

ЗАНЯТТЯ 4. Резільєнтність, як ресурс стійкості вчителя.

1. ***Вправа «Чарівний мішечок»*** [1].

*Мета:*використання позитивних настанов і створення робочої атмосфери на занятті.

Хід вправи: Тренер пропонує учасникам дістати з чарівного мішечка по одному папірцю, текст на якому, вплине на настрій, підбадьорить, надасть упевненості, віри в свої сили.

Тобі сьогодні особливо пощастить!

Життя готує тобі приємний сюрприз!

Усі плани на сьогодні здійсняться найкращим чином!

Сьогодні твій день, щасти тобі!

Сьогодні Фортуна з тобою разом!

Пам'ятай: ти народилася, щоб бути щасливою!

Сьогодні очікуй прибутку!

Люби себе такою, якою ти є, неповторною!

Потурбуйся про здоров'я свого тіла!

Зроби собі подарунок, ти на нього заслуговуєш!

Вищі сили оберігають тебе!

У тебе є все, щоб насолоджуватися життям!

Усе, що потрібно тобі, легко приходить до тебе!

Усі твої бажання та мрії реалізуються, повір у це!

Сьогодні з тобою спокій і радість!

Сьогодні щасливий день!

2. **Міні-лекція. Про резільєнтність.**

Одним із важливих ресурсів в умовах стресу та невизначеності є наявність в людини резільєнтності. У довідниковій літературі можна знайти різні переклади терміну «резільєнтність», які доповнюють і розширюють зміст цього поняття.

Термін походить від лат. «resilire» і в перекладі означає «*вміння подолати/пристосуватися до дуже складних обставин*». В англомовних словниках резільєнтність ідентифікується із виразом «bounceback», «jump back», що перекладається як «*відскочити*», таким чином вказуючи на можливість людини «відскочити» від несприятливих ситуацій, неочікуваних змін, що викликають стрес.

Говорячи про поняття *«психологічна резільєнтність»,* яке часто асоціюють у синонімічному ряду з поняттями «стійкість», «еластичність», «пружність», її переважно розглядають як *здатність* зберігати стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування в несприятливих ситуаціях та успішно з них виходити, адаптуючись до несприятливих змін, є «захисним чинником», який

допомагає людині відновитися через такі якості особистості як стійкість, оптимізм, віра, терпимість, адаптивність тощо.

Резільєнтність допомагає протистояти негативним станам середовища, ефективно долати життєві труднощі та трансформувати їх в ситуації розвитку і у такому випадку можна її розглядати як *психологічну життєстійкість.*

Резільєнтність також розглядають як *вроджену енергію, життєву силу, ресурс*, який спонукає людину до виживання, до самоактуалізації, ефективного подолання стресових ситуацій і використання досвіду для набуття навичок самовідновлення, зниження вразливості до майбутнього стресу, коли досвід вже не вважається стресовим, а спонукає людину до боротьби, розвитку, росту.

Звичайно, протягом життя, жодна людина не має можливість повністю уникнути взаємодію із стресовими ситуаціями, відповідно має власний досвід взаємодії із стресорами: або реагує активно (бореться), чи пасивно (втікає від труднощів). Часто можемо знайти ще іншу класифікацію реакцій – «бий», «біжи» або «замри». Резільєнтність як ресурс подолання стресу допомагає опиратися руйнуванням (захищати свою цілісність, коли відчуває сильний тиск) та є тією здатністю, що допомагає, по-перше, будувати повноцінне життя у важких умовах шляхом планування життя та руху протягом певного часу у певному напрямку, по-друге, управляти складною ситуацією через доступність оздоровчих, психологічних, соціальних, культурних та фізичних ресурсів та не тільки повернення до колишнього стану, а і прогрес, рух вперед через труднощі до нового етапу життя.

Резильєнтність – це вміння відновлюватися після стресу і продовжувати діяти. Не означає «не відчувати біль», а означає – повертатися до рівноваги.

До ключових *компонентностей резільєнтності* належать: гнучкість мислення, емоційна регуляція, усвідомленість, соціальна підтримка, сенс / цінності, навичка відновлення після стресу.

Резильєнтність *складається з 4 опор*: 1) емоційна саморегуляція, 2) соціальна підтримка; 3) відчуття сенсу; 4) гнучкість мислення. Проявом резільєнтності буде фраза «Я не контролюю все, але я контролюю, як зустрічаю новий день».

3. *Вправа «Що для мене означає стійкість у школі?»*.

Мета: занурення у поняття «стійкість», «стійкій вчитель» та підготовка до наступної вправи.

Хід вправи: Учасники на стікерах формулюють власне визначення або асоціацію до назви вправи. Записують або малюють.

Презентують свою думку по черзі.

4. *Робота в групах.*

Мета: аналіз педагогічних ситуацій, розвиток стійкості та пошук варіантів ефективного реагування.

Хід вправи: група поділяється на міні-групи. Кожній з них видається опис кейса та питання до ситуації, описаної на карті. По закінченні роботи в групах, спікер презентує результати напрацювань.

Кейс 1. «Клас вибухнув»

На уроці діти починають голосно говорити, сперечатися, двоє учнів встають без дозволу та рухаються по класу, заважають іншим дітям.

Учителька відчуває, що її «накриває» (з'являється роздратування, прискорене серцебиття).

Завдання для групи:

- Який етап стресової реакції тут проявився?
- Які можливі прояви стійкості (резільєнтності)?
- Що може зробити вчителька протягом 1 хвилини, щоб повернути контроль?
- Що може зробити після уроку, щоб не «увійти» у виснаження?

Кейс 2. «Скарга від батьків»

Батько пише різкого листа: *«Ваші вимоги занадто високі. Дитина в сльозах. Ви не вмієте знаходити підхід!»*

Учитель відчуває удар по самооцінці і хоче негайно виправдовуватися.

Запитання для групи:

- Які думки/емоції можуть посилювати стрес?
- Як відреагувала б резільєнтна людина?
- Які фрази само-підтримки можна використати?
- Які межі варто встановити?

Кейс 3. «Навантаження росте».

Завуч просить терміново підготувати додаткову документацію «до кінця дня».

Учитель уже має повний день уроків та домашніх справ.

Запитання для групи:

- Які ризики вигорання в цій ситуації?
- Які варіанти асертивної відповіді?
- Що з цього може бути реалістично зроблено, а що потребує відтермінування?
- Які ресурси можна активувати?

Кейс 4. «Невдала інновація»

Вчителька вперше спробувала новий метод проєктного навчання. Урок «провалився», діти втратили увагу, час вичерпався.

***Запитання для групи*:**

- Як резільєнтна людина інтерпретує невдачу?
- Які елементи антифрагільності (антикрихкості) можна застосувати?
- Як використати цей досвід для зростання?

Для прикладу, пропонуємо відповіді на питання до кейсу 1:

1) Це — початкова фаза тривоги/мобілізації, в процесі якої організм і психіка вчителя реагують на різкий стимул, ситуацію хаосу, як на «загрозу» (розлад уроку, втрату контролю). Фізіологічно це може супроводжуватись напругою, прискореним диханням, підвищеним тонусом, внутрішнім дискомфортом — типово для реакції «бий або біжи». Якщо така ситуація повторюється часто — ризик переходу в фазу адаптації / виснаження (що є складовою хронічного стресу / вигорання).

2) 2.1.Здатність зупинитися на мить, зробити паузу, перезавантажитися, не реагувати миттєво імпульсивно, а дати собі час зібратись. 2.2.Доцільно докласти зусилля, щоб врегулювати тон, щоб замість крику чи емоційної реакції, вчитель зміг говорити спокійно, чітко давати інструкції. 2.3. Об'єктивно інтерпретувати ситуацію для самого себе, зрозуміти, що дана ситуація не «особисту атаку на потреби організації чи структури уроку. 2.4. Одним із варіантів є збереження вчителем внутрішніх меж — не втягуватися в емоційні конфлікти, не брати хаос на свій рахунок.2.5. Здійснити мінімальну регуляцію рухів тіла та дихання, використавши короткі техніки заземлення або дихання, щоб повернути контроль. 2.6. Проявляти гнучкість у підходах: шукати альтернативні способи організації, а не намагатися «примусити» через авторитет чи тиск.

3) 3.1.Глибокий вдих — видих (2–3 рази), щоб знизити фізіологічну напругу та → заспокоїти тіло. 3.2. Чітко, коротко, проговорити фразу «Тепер зосереджуємося. Кожен сідає на місце, працюємо далі». 3.3. Змінити тон або формат: якщо шум — запропонувати короткий «тихий старт»: 1–2 хвилини тиші, перегляд завдання, розподіл уваги.3.4. Використати коротку заземлюючу фразу або жест: «Зараз ми всі — команда, працюємо разом».

4) 4.1. Коротка психологічна пауза / розвантаження: попити води, подихати свідомо, трохи відволіктися — дати організму «сховатися» від емоцій. 4.2. Рефлексивний запис у щоденник, що допоможе «обробити»

емоції, розвантажити психіку, проробити помилки або зафіксувати вдалі варіанти рішення ситуації: «Що спрацювало? Що не спрацювало? Як я почуваюся? Що можу змінити/попрацювати завтра?». 4.3. Соціальна підтримка: якщо є колега, з яким можна обговорити складну ситуацію, зробити це — звернутися, поділитися, отримати підтримку. 4.4. Здійснити одну чи кілька відновлювальних практик: коротка прогулянка, дихальні вправи, пауза після уроків для відновлення енергії. 4.5. Чітке обмеження роботи та відпочинку: не «зависати» довго на роботі, дати собі відпочинок, особистий час, ресурс.

5.Вправа «Збирання яблук».

Мета: активізація тіла, зняття легкої напруги.

Послідовність рухів: вправа починається у вертикальному положенні, ноги на ширині стегон. Потім руки по черзі витягуються вгору. Для досягнення більшої амплітуди рухів рекомендується стати навшпиньки. Наприклад, учасники можуть уявити, що збирають яблука з яблуні.

6. Вправа « Стійкий/нестійкий педагог».

Мета: закріплення матеріалу п.3.

Хід вправи: На фліп-чаті в таблиці, описуються ознаки, дії, фрази. Учасники, по черзі виходять до таблиці та малюють знак (праворуч чи ліворуч від твердження), позначаючи, для якого із вчителів, стійкого чи нестійкого притаманний такий варіант дії/рішення/фрази.

Стійкий вчитель		**Фрази, дії..**	**Нестійкий вчитель**
	1	Нестійка поведінка	*
*	2	«Давайте розглянемо факти …»	
	3	Імпульсивність	*
*	4	«Я розумію, що це важливо …»	
*	5	Використання паузи	
	6	Вчитель погоджується виконати прохання завуча через почуття провини.	*
*	7	Вчитель формулює власну фразу самопідтримки	
	8	Підвищення тону	*
	9	Критика	*
*	10	«Давайте разом знайдео рішення …»	
*	11	«Я зробив(ла) максимально можливе в тих умовах»	
*	12	Говорить чітко і коротко	
	13	Звинувачення	*
*	14	Дає структуровані інструкції	
	15	Неконтрольований емоційний діалог	*
*	16	«Зараз у мене є такі завдання…»	
	17	«Мені ніхто не допоможе»	*

*	18	Використовує методи заземлення	
*	19	«Я можу взяти це завдання завтра і виконати»	
	20	«Я нікчема і поганий професіонал»	*
*	21	«Я чую ваше занепокоєння …»	
*	22	Вчитель використовує прийоми асертивності	
*	23	«Я навчаюся і з кожним днем стаю сильнішим/сильнішою»	
*	24	Помилка – це нормальний процес	
	25	«Мені потрібний пріоритет: що зробити першим?»	
*	26	«Я маю право на відпочинок»	

ІІ варіант вправи:

Учасникам, об'єднаним в пари, видають опис 2 ситуацій; опис дій, фраз, який може зробити або сказати стійкий вчитель; узагальнена назва характеристики стійкого вчителя за певним, визначеним параметром, навичка, яка сформована у такого вчителя.

Потрібно скласти ячейки в таблицю протягом 2-3 хвилин.

	Ситуація	**Прояв стійкості**	**Навичка**	**Характеристика вчителя**
1.	*Учень зірвав урок, було складно завершити тему.*	Оцінює ситуацію з позиції професіонала, а не через заниження самоцінності: «Учень проявляє кризову поведінку. Це не про мою компетентність». Після уроку обирає коротку паузу для відновлення.	Здорові кордони та реалістичне мислення	**Учитель, який не звинувачує себе за чужу поведінку**
	У класі шум, хтось запізнився, двоє сперечаються.	Робить глибокий вдих; спокійним тоном називає ситуацію: «Зараз в класі багато руху, давайте повернемося до роботи»; не переходить на крик; не «навішує» хаос в класі на особистий рахунок.	Емоційна регуляція.	**Вчителька, яка зберігає спокій у непередбачувано сті**
2.	*День був важким, було багато дрібних невдач.*	Каже собі: «Я людина. Мені було складно, але я впорався»; дозволяє собі вечерю, теплий душ, відпочинок без почуття провини.	Самоспівчуття — найсильніший буфер від вигорання.	**Учитель, який зберігає людяність до себе**
	Групи в	Вимикає сповіщення	Управління	**Вчителька, яка**

	Viber/Telegram пишуть без кінця.	після робочого дня, читає повідомлення у визначений час, не дозволяє месенджерам керувати своїм відпочинком.	навантаженням та цифрова гігієна.	**контролює інформаційне перевантаження**
3.	*Провалився новий метод викладання.*	Аналізує: «Що спрацювало? Що змінити?»; не уникає інновацій надалі; зберігає оптимізм.	Навчання через досвід; антифрагільність(анти крихкість).	**Учитель, який ставиться до помилок як до нормального процесу**
	Відчуття втоми та рутинності	Нагадує собі про власні цінності: «Я працюю не тільки для результатів, а для розвитку дітей»; фіксує маленькі успіхи дітей, веде «щоденник перемог класу».	Робота зі смислами.	**Вчителька, яка бачить сенс у своїй роботі**
4.	*Новий клас, складна поведінка дітей.*	Звертається до шкільного психолога, просить зворотний зв'язок від завуча, ділиться досвідом з колегами	Використання соціальної підтримки.	**Учитель, який не боїться просити про допомогу**
	Після 3 важких уроків попереду ще 4.	Робить 2-хвилинну мікропаузу: дихальні вправи, вода (випити, вмити обличчя), зробити кілька нескладних рухів, перемикає увагу: «Минулі уроки завершені — я починаю нову точку».	Сморегуляція та швидке відновлення.	**Вчителька, яка швидко відновлює ресурс у робочий день**
5.	*Колеги просять замінити уроки, взяти додаткову документацію*	Каже: «Я зараз перевантажений, не можу взяти ще це завдання»; чітко описує обсяг своєї роботи; не намагається всім догодити ціною власного здоров'я.	Асертивність та самозбереження.	**Учитель, який ставить межі без почуття провини**
	Батько поскаржився на «надто складні завдання».	Не реагує імпульсивно; виділяє час, щоб охолонути, аналізує зміст скарги: «Що з цього конструктивно, а що — емоції іншої людини?»; робить висновки без самохвинувачення.	Толерантність до стресу та когнітивна гнучкість.	**Вчителька, яка відновлюється після критики**

7. *Вправа «Синквейн».*

*Мета:*підсумок та рефлексія.

Хід вправи: учасники створюють п'ятирядковий вірш про темі тренінгового заняття**:** 1 ряд – іменник (наприклад, резільєнтність, життєстійкість, вчитель), 2 ряд – два прикметники щодо теми, три дієслова, речення, синонім/резюме).

Бажаючі зачитують свій Синквейн. Група підтримує творчий доробок оплесками.

ЗАНЯТТЯ 5. Довгострокова профілактика вигорання.

1. Вправа «Загальний привіт».

Мета: об’єднати групи та налаштувати на активну діяльність.

Хід вправи: Учасникам пропонують всім разом сказати один одному слово - привітання після сигналу.

2. Вправа «Ресурсна абетка».

Мета: пригадування власних ресурсних опор.

Хід вправи: учасники записують своє ім’я та до кожної літери пишуть власний спосіб відновлення ресурсу (музика, активність, спорт, рух, радість, бути собою, нюхати квіти, запалювати свічки, малювання).

3. Міні-лекція: баланс енергії вчителя (про робочі цикли та ознаки перенавантаження).

Робота вчителя передбачає постійні взаємодії, високий рівень емоційного включення, швидке переключення між задачами та відповідальність за результати навчання учнів. Саме тому, енергія витрачається швидше, ніж у представників багатьох інших професії. Відповідно, для вчителя важливо вчасно помічати перенавантаження, володіти знаннями про робочі цикли енергії та організовувати роботу так, щоб працювати довго й ефективно, не вигораючи.

Оскільки, організм працює циклічно, то важливо не ігнорувати ці цикли, щоб менше виснажуватися. Розглянемо деякі з них: добові цикли, ультрадіанні цикли (90-120 хвилин), емоційні цикли.

В процесі доби спостерігаються такі циркадні ритми: 1) найвища концентрація зазвичай спостерігається зранку та після короткої перерви; 2) після обіду енергія падає; 3) ввечері кращі умови для виконання легких задач: планування, перевірка робіт, підготовка матеріалів.

Що це означає? При планування розкладу краще найскладніші уроки ставити зранку або в першій половині дня або робити короткі паузи між «важкими» уроками.

Ультрадіанні ритми необхідні для життєво важливих функцій органів, таких як дихання, частота серцевих скорочень, перистальтична активність шлунково-кишкового тракту, електрична активність мозку, терморегуляція, цикл сну тощо. Прояв ультрадіанних циклів можемо спостерігати кожні півтори-дві години, відчуваючи ознаки втоми мозку, що знаходять відображення в таких ознаках: розсіювання уваги, зростання дратівливості. Саме тому, вчителю в роботі можна використовувати метод Pomodoros (25-хвилинні блоки глибокого фокусування) під час яких відволікання заборонено, по закінченні – робити мікропаузи (2-3 хв.), а після 90 хвилин роботи – довші перерви (до 10 хв.).

Вчитель протягом дня переживає десятки мікроемоцій: радість, гордість, співпереживання, розчарування, тривогу. Він також може перебувати в стані напруги, контролю… Дані емоції та стани виснажують організм так само, як і фізична робота. Інколи вчитель переносить негативні емоції, що виникли в процесі взаємодії з одним класом на учнів іншого класу. Це може викликати непотрібні непорозуміння, конфлікти. Як не потрапити в ці емоційні гойдалки, де кожен крок одного партнера провокує певну реакцію іншого? Вчитель повинен володіти прийомами швидкої зміни емоційного стану на краще та вміти «скинути» хвилю негативних емоцій, якщо вони виникли.

Для цього можна використати кілька технік.

2) Мікротехніка «заземлення» (10 секунд).

Вправу робити у такій послідовності: зробити глибокий видих → відчути ноги на підлозі → назвати в думках одну річ, яку вчитель має на даний момент і зараз тримає під контролем.

3) Напруга всього тіла.

Перенапруження та гнів мають фізіологічний вплив на наш організм. М'язи напружуються, а серцебиття та дихання збільшуються. Дана вправа базується на принципах прогресивної м'язової релаксації (ПМР) та сприяє заспокоєнню, зниженню фізичної напруги.

Вправу можна виконувати в будь-якому положенні. Руки потрібно розмістити вздовж тіла у злегка зігнутому положенні. На вдиху, пальці повільно стискаються в кулак, м'язи кисті, передпліччя та плеча напружуються. Цей стан напруги підтримується протягом певного періоду часу. Залежно від вашого самопочуття, його можна збільшити або зменшити. На видиху м’язи поступово розслабляються, а дихання має бути повільним і усвідомленим. Щоб посилити стан розслаблення, слід робити коротку паузу між вдихом і видихом. Цей стан напруги можна виконувати в будь-якій ділянці тіла, залежно від вашого самопочуття.

Лекція (продовження). Важливо зазначити, що перевантаження у вчителя розвивається поступово і важливо навчитися помічати його на ранніх стадіях. Ознаки перевантаження вчителя.

Фізичні: постійна втома вранці, навіть після сну; напруга в плечах, шиї; часті головні болі; зміни апетиту; проблеми зі сном (важко заснути або прокидання серед ночі).

Емоційні ознаки: дратівливість у відповідях дітям; втрата ентузіазму; байдужість; постійне відчуття провини або тривоги; виснаження після спілкування навіть із близькими.

Когнітивні ознаки (мислення): забування дрібниць в процесі виконання професійних обов'язків (хто що здавав, кому що обіцяли); труднощі у зосередженні на одному завданні; потреба перечитувати одні й ті самі тексти; відчуття, що «голова забита»; плутанина в плануванні.

Поведінкові ознаки: пропуск пауз і відпочинку; зменшення соціальних контактів; надмірне прокрастинування; часте бажання «тільки пережити день»; відкладання творчих або професійних ідей.

Баланс енергії — це не про силу волі, а про уважність до власних циклів. Помічати, коли енергія підйому, коли спад — це навичка. Так само, як і вчасно розпізнати перенавантаження. Якщо вчитель дбає про себе, він: робить уроки ефективнішими, залишається емоційно включеним, зберігає тепло та емпатію до дітей.

4.Арт-вправа «Мій баланс життя: ваги».

Мета: Усвідомити, які сфери життя зараз «переважують», а які частини залишаються недооціненими або забутими; побачити, як виглядає внутрішній баланс у формі наочних образів.

Психологічний сенс вправи: Символ ваг активує відчуття пропорцій, адекватності, міри; малюнок дозволяє бачити дисбаланс одним поглядом, без слів та чітко показує, де є дисбаланс, перенавантаження, «порожні зони» (чого бракує); дає ресурс через творчий процес, кольори, образи; дозволяє легше приймати рішення, коли образ уже говорить сам за себе та допомагає сформувати кроки для зміни й відновлення балансу.

Матеріали: аркуш А4/А3, кольорові олівці, маркери, лінійка (не обов'язково), за бажанням: наклейки, символи.

Перед початком роботи, тренер наголошує, що малюнки не оцінюються і не обговорюються без дозволу.

Хід вправи:

Крок 1. Учасники малюють ваги, будь-які, класичні чи сучасні, але, головне, що в них було дві чаші, що символізують дві опори життя.

Крок 2. Визначення, що буде на кожній чаші, наприклад, *права чаша* — робота, професійні обов'язки, навантаження; *ліва чаша* — особисте життя, стосунки, здоров'я, хобі, відпочинок.

Але можна обрати і свої категорії:

«Я» — «Інші».

«Обов'язки» — «Ресурси».

«Енергія, яку даю» — «Енергія, яку отримую».

Крок 3. Заповнення кожної чаши змістом: намалювати або записати усе, що сьогодні наповнює роботу і життя учасника. В процесі роботи можна використовувати символи, слова, маленькі предмети, кольорові плями тощо. Вагу кожного елементу чаші можна позначити розміром (більше впливає — більший малюнок), кольором (важке — темне; ресурсне — яскраве), штрихуванням (густе — напружене; легке — живе).

Наводимо приклади заповнення робочої чаші: уроки, підготовка, перевірка робіт, батьки, наради, планування, проєкти, тривога за учнів, відповідальність, контроль. Приклади для особистої чаші: сон, стосунки, друзі, хобі, спорт, прогулянки, відпочинок, тиша, творчість, сім'я.

Крок 4. Малюємо нахил вагів.

Рекомендації. Не обов'язково малювати чаши на одному рівні. Важливо поставити ваги так, як вони відчуваються учасником зараз.

Обговорення/саморефлексія:

1. Чи є баланс на вагах чи ні?
2. Яка чаша зараз важча? Чому?
3. Що в моєму малюнку найбільше привертає увагу?
4. Чого не вистачає на особистій чаші?
5. Які елементи на робочій чаші можуть бути полегшені, делеговані або структуровані?
6. Що хочеться додати або прибрати, щоб баланс став здоровішим?

На другому етапі виконання вправи, учасникам пропонують намалювати ще один малюнок *«Бажаний баланс» // «Ваги, коли я живу збалансовано»* (на окремому аркуші чи поруч) та поставити на чаші ті елементи, яких їх не вистачає або прибрати ті елементи, які забирають в них енергію. Даний малюнок є підказкою щодо напрямку подальших змін.

Після закінчення малюнку, учасникам пропонують сформулювати одну конкретну дію, яку вони можуть зробити протягом найближчих днів, тижня, щоб наблизитися до бажаного балансу. Наприклад, п'ятнадцять хвитин у тиші після роботи, ранній сон 2-3-дні, один вечір без перевірки зошитів тощо.

Запитання для групової рефлексії:

1. Що вас здивувало у вашому малюнку?
2. Де з’явилося усвідомлення?
3. Що хочеться змінити насамперед?
4. Які бар’єри можуть заважати?

5.Груповий проєкт: «Педагогічна підтримка у школі».

Мета: сформувати ідеї, як розвивати культуру взаємопідтримки серед педагогів; створити реальні ініціативи, які можна впроваджувати у закладі освіти з мінімальними ресурсами.

Хід вправи:

1. *Учасники діляться на групи по 3–5 осіб.* Кожна група отримує ватман/фліпчарт або онлайн-документ. На фліп-чарті першої групи записані букви ЕП, другої ПП, третьої – ОП.

2. *Вступ тренера.* Справжня команда педагогів тримається не лише на професіоналізмі, а й на взаємній підтримці. Підтримка зменшує вигорання, покращує атмосферу, підсилює мотивацію й творчість.

Питання до групи:

- «Що для вас означає педагогічна підтримка?».
- «Коли ви востаннє відчували підтримку колег?».

3. *Брейншторм:* «Які форми підтримки потрібні педагогам?». Ідеї записуються на фліп-чарті, розподіляючи за *трьома напрямами* (*емоційна підтримка* (наприклад, простір для висловлення емоцій спільні ритуали розвантаження культура теплих слів, вдячностей), *професійна підтримка* (наставництво, обмін досвідом, спільна підготовка до уроків, допомога у складних кейсах), *організаційна підтримка* (зменшення навантаження у пікові періоди, взаємопідміни, ефективна комунікація з адміністрацією).

Групи записують всі ідеї без оцінювання.

4. *Створення ініціативи.* Кожна мікрогрупа обирає одну ідею та оформлює її як міні-проєкт, розписуючи його за шаблоном:

1) Назва ініціативи.

2) Проблема, яку вирішує.

3) Ціль (SMART): **S** (Specific) – конкретна, **M** (Measurable) – вимірювана, **A** (Achievable) – досяжна, **R** (Relevant) – релевантна, **T** (Time-bound) – обмежена в часі.

4) Що саме буде робити група? (кроки).

5) Що потрібно для реалізації? (ресурси).

6) Відповідальні.

7) Критерії успіху.

8) Що може піти не так і як це вирішити?

5. Презентація ідей. Кожна група презентує свій проєкт (2 хв на группу).

В наприкінці презентації, тренер ставить учасникам уточнюючі питання:

- Який проект обирається, щоб бути реалізованим першим?
- Що потрібно зробити вже цього тижня (місяця)?

6. *Підсумок тренера:* 1) Підтримка — це культура, а не одноразова акція. 2) Важливо робити маленькі кроки, але регулярно. 3) Ініціативи мають бути простими та здійсненними. 4) Оберіть одну маленьку дію, яку ви готові зробити вже цього тижня для підтримки колеги.

6. Вправа на завершення заняття. «Уявний подарунок».

Мета: Позитивне закріплення, розвиток емпатії, вдячності.

Хід вправи: Учасники пишуть свої імена на невеликому клаптику папера та кидають у мішечок. Далі, учасники по колу витягують навпомацки листочок з іменем учасника, вигадують для цієї людини уявний подарунок, презентують його.

Рефлексія: Які враження від подарунків, що хотіли б отримати самі?

Література:

1. Блог психолога Вікторії Васянінової. Режим доступу: https://psyholog-vas.blogspot.com/p/blog-page_22.html
2. Вечірко М.В. вебінар «Тренінг «Профілактика емоційного та професійного вигорання» 1.05.2024 р. // Режим доступу: https://www.youtube.com /watch? V = O1jNTF0 tmvA).
3. Вправи до тренінгів. Режим доступу: https://www.google.com/search?sca_esv=4e07353132a138ee&rlz=1C1SQJL_ruUA943UA943&q=%D0%92%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8+%D0%BD%D0%B0+%D0%B7%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F+%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B3%D1%83&sa=X&ved=2ahUKEwjnsI2JnO-RAxVdS_EDHXny GfMQ1QJ 6BAghEAE &biw =1280&bih=863&dpr=1
4. YouTube канал «Ефект Метелика». Режим доступу: [https://www.youtube.com/watch?v=MMZEJ0WFNIc#:~:text=%D0%92%D0%B4%D1%8F%D1%87%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%20%E2%80%94%20%D1%86%D0%B5%20%D0%B2%D0%B8%D1%8F%D0%B2%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D1%83%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D1%8F%D0%BA%D0%B8,%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B8%D1%82%D0%B8%20%D0%B7%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B5%20%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%87%D1%83%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D1%89%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8F%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%8C%20%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%89%D0%B8%D1%82%D0%B8]
5. YouTube канал «Незламний стоїцизм». «15 способів відновити психічну та емоційну рівновагу – незламний стоїцизм»] Режим доступу: https://www.youtube.com/@UnbreakableStoicism/videos.
6. Sit Michaela. Режим доступу: http://www.dorner-verlag.at/):

Алла Шевенко

Програма підготовки радника з професійної орієнтації у закладах загальної середньої освіти

З огляду на нагальну потребу реформування загальної середньої освіти, у матеріалах Концепції НУШ зазначається про запровадження старшої профільної школи. Зокрема увага буде приділятися вибору профілю навчання, що у майбутньому стане визначальним фактором вступу до вищого закладу відповідного напряму. Зазначимо, що профільною старша школа має стати у 2027 році. Передбачається, що після 9 класу здобувачі освіти мають визначитися з подальшим спрямуванням навчання: академічним, яке буде поділятися на профілі або професійним.

Такий вибір здобувачі освіти будуть здійснювати у відповідності до власних інтересів, успішності у навчанні, зацікавленості у подальшому розвитку та набутті компетенцій. Планується, що допомагатимуть учням кар'єрні радники / спеціалісти з профорієнтації / радники з профорієнтації. У процесі розробки інновації у сфері надання профорієнтаційних послуг здобувачам освіти змінювалася і назва спеціаліста, який буде здійснювати функціонал радника з профорієнтації, як подається ця назва у Концепції профорієнтації в НУШ.

Отже, виклики сучасності дають підстави для здійснення реальних зрушень у запровадженні профільної школи, запровадження посади модернізації і осучаснення профорієнтаційних послуг для здобувачів освіти у ЗЗСО.

Проблема вибору професії торкається кожної молодої людини. Як здійснюється цей вибір залежить від багатьох чинників, одні обирають професію, розраховуючи на високе матеріальне забезпечення, інші на привабливі умови праці.

Історія ініціативи впровадження радників з профорієнтації в школах бере свій початок від ідеї здійснення реформи Нової української школи. Роль і місце радника з профорієнтації представлено в Концепції профорієнтації в НУШ «Професійна орієнтація у Новій українській школі». У Концепції профорієнтації зазначається, що функціонал радника з профорієнтації може бути розподілений та виконуватися вчителями-предметниками, практичним психологом, соціальним педагогом, класним керівником, а також окремим фахівцем-консультантом з питань професійної орієнтації. Завданням спеціалістів з професійної орієнтації є комплексне фахове консультування здобувачів освіти щодо вибору та розвитку

кар’єри, що допоможе учням сформувати індивідуальну освітню траєкторію для подальшого навчання та професійної самореалізації [2. С. 17].

Насьогодні функціонал радника з профорієнтації виконує практичний психолог школи. У плані роботи практичного психолога є напрям роботи – профорієнтаційна діяльність. Практичний психолог у межах зазначеного напряму планує проведення профінформаційних заходів, на яких подає інформацію про світ професій. Профдіагностична робота проводиться зазвичай у груповій формі, що значно формалізує якість отриманих результатів, і дає усереднені показники, за якими мало що можна рекомендувати здобувачам освіти. Профконсультування здійснюється в індивідуальному порядку за запитом самих учнів.

Велика кількість іншої планової роботи, яку має виконувати практичний психолог школи значно перешкоджає систематичній та глибокій профорієнтації. Зазвичай така робота відбувається ситуативно, вибірково, що дає підстави свідчити про деяку формальність профорієнтації не в плані якості надання послуги окремому учневі, а в плані реальних можливостей охопити всіх здобувачів освіти навчального закладу.

Звичайно, шкільний психолог має значне щоденне навантаження до якого додається і профорієнтаційна робота. Надання якісних профорієнтаційних послуг стає неможливим, вони набувають формального характеру та відбуваються ситуативно. Перед Новою українською школою постало питання реформування і цієї ланки, акцентовано увагу на тому, що школа готує здобувачів освіти до життя, а професія займає значну частину життя людини, отже, забезпечення саме профорієнтаційної складової Нової української школи і зумовило звернутися до підготовки спеціалістів з профорієнтації/кар’єрних радників/радників з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти.

Планується, що за допомогою радника з професійної орієнтації старшокласники зможуть обирати університет та програму за якою будуть навчатися. Передбачається, що робота радника з професійної орієнтації буде починатися з шостого класу, систематично вбудовуючись в освітній процес навчального закладу. З огляду на вище зазначене, можна казати про профорієнтаційний психолого-педагогічний супровід учнівської молоді, який буде здійснювати радник з професійної орієнтації для ЗЗСО [8, с. 145].

Переваги впровадження радників з професійної орієнтації у роботу закладів загальної середньої освіти:

- це фахівець, який спеціалізується на допомозі старшокласникам у виборі професії;

- робота радника передбачає індивідуальний підхід до кожного здобувача освіти;
- це профорієнтаційний супровід учня, що спрямований на кінцевий результат – вступ до навчального закладу [5, с.129].

Отже, зважаючи на гостру потребу сьогодення у якісних послугах з професійної орієнтації для здобувачів освіти, варто замислитися над підготовкою та введенням посади спеціаліста/радника з професійної орієнтації до закладів загальної середньої освіти. Як зазначено у Концепції профорієнтації внесення відповідних змін до наказу МОН «Про затвердження типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти» буде важливим інструментом для організації професійної орієнтації у школах. Правове підґрунтя для наявності такої посади у школі дозволить навчальним закладам та їхнім засновникам бути гнучкими у виборі формату професійної орієнтації.

Апелюючи до матеріалів Концепції профорієнтації «Професійна орієнтація у Новій українській школі», ми підтримуємо інновацію впровадження радника з профорієнтації, але наголошуємо на необхідності введення окремої штатної одиниці для здійснення профорієнтаційної роботи та якісного виконання зазначеного функціоналу, а також підготовки радника з профорієнтації для закладів загальної середньої у закладах післядипломної освіти.

Представимо опис змістових складових навчальної програми підготовки радника з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти. Програма розрахована на 30 годин / 1 кредит. Складається з трьох модулів, зміст яких висвітлює основні напрями профорієнтаційної роботи зі здобувачами освіти ЗЗСО.

Зміст програми реалізується на трьох рівнях: подання теоретичної інформації, практичне напрацювання певних навиків, завдання для самостійної роботи. На *теоретичному рівні* опрацьовується нормативно-правова база організації роботи радника з професійної орієнтації для ЗЗСО; етичний кодекс; класифікація професійних цінностей; принципи надання профорієнтаційних послуг; традиційна та сучасна класифікації теорій та моделей профорієнтаційної роботи; інновації у наданні профорієнтаційної підтримки здобувачам освіти; вікові особливості здобувачів освіти середніх та старших класів.

Практико-орієнтований рівень опрацювання програми забезпечує навики проведення профдіагностичного дослідження, можливість проведення профконсультації, підготовку профінформаційного забезпечення тощо (Заєць, Шевенко, 2022).

Радник з профорієнтації має заохочувати здобувачів освіти до самопізнання та самоаналізу, а також свідомо ставитися до вибору майбутньої професії, брати на себе відповідальність за своє майбутнє. *Самостійна робота* – вивчення та аналіз наукових джерел профорієнтаційного змісту, виконання індивідуальних завдань, написання есе, створення профорієнтаційного портфоліо.

З метою оптимізації підготовки радника з профорієнтації було розроблено п'ятикомпонентну модель психологічної готовності фахівця з професійної орієнтації до роботи зі здобувачами освіти.

Когнітивно-прогностичний компонент проявляється у рівні теоретико-методологічної підготовки радника з профорієнтації; у вмінні за допомогою аналізу прогнозувати потенційні можливості здобувачів освіти щодо майбутньої професії чи професійної сфери; у здатності вибудовувати перспективу найближчого професійного плану та більш віддалених професійних цілей та цілей кар'єрного зростання.

Операційно-дійовий компонент вміщує рівні оволодіння навиками роботи радника з професійної орієнтації; вміння та готовність застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент проявляється у позитивному ставленні до роботи радника з професійної орієнтації; потребі у професійному саморозвитку та самовдосконаленні; у наявності стійкого професійного інтересу.

Емоційно-вольовий компонент проявляється в емоційній стійкості радника з професійної орієнтації, здатності відчувати емоційний стан іншої людини, розвинених вольових якостях: цілеспрямованість, активність, націленість на результат.

Перетворювально-розвиваючий компонент забезпечує здатність планувати, моделювати професійне майбутнє учнівської молоді; уміння активізувати потенційно сильні сторони здобувачів освіти; здатність спрямувати старшокласників до неперервної роботи над саморозвитком та самовдосконаленням.

Представимо основні модулі програми підготовки радника з профорієнтації та їх змістове наповнення. *Перший модуль програми «Основи профорієнтаційної роботи в закладах загальної середньої освіти»* наповнений темами, які розкривають основні компоненти профорієнтації. Відбувається знайомство з нормативно-правовим підґрунтям надання профорієнтаційних послуг, радник з профорієнтації має орієнтуватися у основних документах, що регламентують його діяльність. Детально опрацьовуються такі питання як: що таке профорієнтація; основні нормативно-правові документи надання профорієнтаційних послуг в

ЗЗСО; основні структурні компоненти профорієнтації. У темі, яка стосується функціонального навантаження практичного психолога з проведення профорієнтаційної роботи у ЗЗСО проводиться аналіз заходів з профорієнтації, які зазначаються в індивідуальному плані практичного психолога; функціональне навантаження практичного психолога ЗЗСО тощо.

У першому модулі програми також подається інформація щодо психологічних особливостей підліткового та раннього юнацького віку. Зазначаються особливості роботи зі здобувачами освіти середніх та старших класів, розглядаються вікові кризи та психологічні новоутворення. Цей матеріал подається з метою врахування вікових особливостей здобувачів освіти в індивідуальній роботі з ними.

Змістове наповнення теми «Досвід роботи радника з профорієнтації у розвинених країнах» буде корисним у якості зразка, це спонукає ознайомитися з досвідом організації та проведення профорієнтації у країнах, які вже мають ефективні стратегії у напрямі здійснення профорієнтації. Цей досвід свідчить про те, що профорієнтація, це не формальні заходи, а реальна допомога і підтримка молоді у пошуку професійного шляху, формуванні професійного плану і траєкторії.

У першому модулі акцент робиться на організації роботи радника з професійної орієнтації у ЗЗСО, висвітлюються наступні питання: активізація профорієнтаційної роботи в школі. Включення профорієнтаційного змісту в систему навчання учнів. Ідея запровадження радника профорієнтації в ЗЗСО.

Другий модуль «Функціонал радника з профорієнтації ЗЗСО. Діагностико-консультативний кейс» складається з наступних підтем: «Функціонал радника з профорієнтації у відповідності до Концепції та основні компоненти профорієнтаційної роботи у ЗЗСО», у якій відбувається ознайомлення з основними положеннями Концепції профорієнтації Нової української школи; детальний розгляд функціоналу радника з профорієнтації.

Практико-орієнтований зміст має підтема «Алгоритм проведення профконсультації», де здійснюється навчання щодо встановлення контакту з опитуваним, містяться рекомендації налагодження довірливих стосунків для проведення профконсультації тощо; подається технологія проведення профконсультації, окреслюються її етапи, важливі елементи взаємодії зі здобувачем освіти. У матеріалах підтеми «Мистецтво проведення профдіагностичного дослідження» представлено алгоритм проведення профдіагностичного обстеження старшокласників; отримання психодіагностичних даних про учнів; основні функції профдіагностичного

обстеження; можливості Google опитування у профдіагностичному дослідженні; підготовка до роботи з діагностичними методиками; організація профдіагностики; аналіз та інтерпретація профдіагностичних даних. Робота з профдіагностичними класичними опитувальниками, використання проективних методик у профдіагностичному дослідженні, застосування психологічних вправ профдіагностичного спрямування.

У другому модулі важливою є підтема «Використання Класифікатора професій у роботі радника з профорієнтації та моделювання професійної перспективи здобувача освіти», у процесі опрацювання якої, надаються практичні рекомендації щодо роботи з Класифікатором професій, а саме: налаштування доступу до документа та робота над ним; знайомство з розділами Класифікатора, перегляд їх змістовного наповнення; використання Класифікатора професій у створенні заключної профорієнтаційної характеристики старшокласника.

Третій модуль «Альтернативи у профорієнтації: сучасні ресурси» складається з наступних підтем: «Знайомство та опрацювання електронних ресурсів профорієнтаційного спрямування», де представлені альтернативні ресурси профорієнтаційного спрямування, наприклад аналіз дослідження затребуваності на ринку праці тих чи інших професій; рейтинги успішності навчальних закладів тощо.

У межах підтеми «Пошук та використання додаткової інформації профорієнтаційного спрямування», відбувається знайомство з додатковими альтернативними платформами, які надають профорієнтаційні послуги та наповнені контентом профорієнтаційного спрямування, наприклад молода людина може зареєструватися та отримати профорієнтаційні послуги на платформі Державної служби зайнятості з профорієнтації та розвитку кар'єри; платформі Всеукраїнського проекту з профорієнтації та побудови кар'єри «Обери професію своєї мрії» та інші можливості.

У підтемі «Опрацювання інформації для абітурієнтів на сайтах навчальних закладів», здійснюється опрацювання сайтів навчальних закладів, вибір траєкторії подальшого навчання; творення електронного профорієнтаційного портфоліо здобувача освіти». Підбиття підсумків та представлення власного профорієнтаційного портфоліо здобувача освіти.

Програму розроблено у відповідності до потреб профільної школи у спеціалістах з професійної орієнтації. Об'єм теоретичного матеріалу змістового наповнення програми становить 30%, практико-орієнтований кейс програми – 70% навчального часу. У процесі навчання педагогічні працівники матимуть можливість зануритися в опрацювання нормативно-правового підґрунтя

діяльності радника з профорієнтації; значно розширити уявлення про сучасні потреби ринку праці; набути конкретних навиків надання профорієнтаційних послуг здобувачам освіти ЗЗСО.

Отже, теоретико-методологічне обґрунтування доцільності підготовки радника з профорієнтації має доповнитися науково-методичним забезпеченням, яке у повній мірі буде задовольняти практико-орієнтовану стратегію навчання педагогічних працівників виконувати функціонал радника з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить організація та проведення пілотного впровадження Навчальної програми підготовки радника з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти. Додаткове опрацювання тем, які потребують корекції, аналіз рефлексії педагогічних працівників щодо змістового наповнення курсу з підвищення кваліфікації.

Література:

1. Заєць І. В., Шевенко А. М. Науково-практичне забезпечення профдіагностичної і профконсультативної діяльності: Методичні рекомендації. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна. 2022. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733129
2. Концепція профорієнтації в НУШ. Професійна орієнтація у Новій українській школі, 2021. Режим доступу: https://nus.org.ua/news/kontseptsiya-proforiyentatsiyi-v-nush-gromadske-obgovorennya-dokumenta/
3. Старша школа змінюється: які можливості відкриються для учнів. 25.09.2024. Режим доступу: https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1431&page=2
4. Шевенко А.М. Ініціатива впровадження радника з професійної орієнтації для закладів загальної середньої освіти: проблеми та здобутки. Польсько-український науковий щорічник «Професійна і неперервна освіта». № 9, 2024. С. 261-272. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/EZU_9_szevenko.pdf
5. Шевенко А.М. Кар'єрний радник в школі: реалії та перспективи. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: Збірник матеріалів X ювілейних Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті Бориса Олексійовича Федоришина Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м.Київ, 2020. С. 127-130. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/2020_Zbirnyk_Fedoryshyn%20(2).pdf
6. Шевенко А.М. Кар'єрний радник у закладах загальної середньої освіти [вебінар. ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 5 червня 2020 р.]. Режим доступу: http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1984/
7. Шевенко А. М. Підготовка радника з профорієнтації для закладів загальної середньої освіти: навчальна програма для підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: 2024. 24 с. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743898
8. Шевенко А.М. Суперечності сучасної профорієнтації: чи потрібен кар'єрний радник ЗЗСО. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: Збірник матеріалів XI Всеукраїнські психолого-педагогічні читання, присвячені пам'яті Бориса Олексійовича Федоришина Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, 2021. С. 143-148. Режим доступу: file:///C:/Users/User/Downloads/Fedoryshyn_2021_zbirnyk%20(1).pdf

ВИСНОВКИ

1. Психологічний супровід професійно-педагогічної діяльності полягає у підтримці оптимального рівня активності вчителя як психологічної основи його особистісно-професійного розвитку. Такий супровід оптимізує включення педагога в освітню діяльність з урахуванням його психологічного потенціалу та збереженням психологічного здоров'я.

2. Метою психологічного супроводу є оптимізація особистісного та професійного розвитку вчителя, набуття ним здатності до життєвого проектування, зрілого самовизначення в період війни і повоєнного відновлення.

3. Структура психологічного супроводу складається з групових та індивідуальних (психолого-консультативних) форм. До групових форм належить духовно-психологічна просвіта, яка має три етапи (психодіагностичний, культурно-освітній та гармонійно-поведінковий). Індивідуальними формами психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування.

4. Психологічний супровід має наступні етапи. Психодіагностичний етап має на меті вивчення психологічних якостей педагогів: особливостей характеру, духовного потенціалу, психологічного здоровя, професійних намірів, рівня соціально-психологічної адаптованості, мотивації до роботи, здібностей, інтересів та психологічних проблем. Культурно-освітній етап сприяє підвищенню рівня психологічної просвіти педагогічних працівників. Психологічними засобами тут виступають лекції, семінари, міні-конференції, круглі столи, тематичні засідання кафедр, майстер-класи, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, просмотр фільмів з наступним їх обговоренням. Метою гармонійно-поведінкового етапу є допомога педагогам у набутті досвіду гармонійної поведінки.

5. Психологічний супровід професійно-педагогічної діяльності доцільно здійснювати за двома особистісними напрямами: психологічний супровід *особистісного розвитку* педагогічних працівників (супровід, зумовлений потребами особистості на кризових етапах вікового розвитку людини; психологічний супровід з питань подолання дисгармоній психологічного здоров'я; розвитку особистісних ресурсів; позитивного й стратегічного мислення) та психологічний супровід *професійного розвитку* дорослих (профорієнтація (у тому числі і з урахуванням гендерної ідентичності), кар'єрне консультування, психологічний супровід на перехідних етапах професійного становлення вчителя.

6. Методами психологічного супроводу психологічного супроводу навчання дорослих є: комплексна психологічна діагностика особистості дорослої людини; психолого-розвивальні технології (психологічний тренінг, спецкурси, навчальні програми тощо), психологічне консультування і психологічна допомога у

розв’язанні освітніх проблем дорослих; проектування професіограм, кар’єрограм, створення портфоліо дорослої людини в умовах профорієнтаційного супроводу та кар’єрного консультування; психологічна корекція та психологічна реабілітація дорослої людини на кризових та перехідних етапах вікового розвитку.

7. Модель психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників ґрунтується на: а) основних положеннях духовно-особистісного, особистісно-професіологічного підходів; б) принципах активності та адаптації дорослої людини у навчанні; відповідності психологічного супроводу освітнім потребам, психофізіологічним і соціально-психологічним особливостям на кризових та перехідних етапах особистісного розвитку; в) методах професійної орієнтації, психологічної діагностики, психологічного консультування, психокорекції та психореабілітації; г) включає психодіагностичні та корекційно-розвивальні програми: психологічного супроводу дорослих на перехідних етапах професійного розвитку; вивчення психологічних особливостей розвитку особистісно-професійного ресурсу дорослих; виявлення стану духовного і характерологічного розвитку сучасного студентства; розвитку стратегічного мислення; виявлення особливостей психологічного консультування педагогічних працівників.

8. Особливостями профорієнтаційного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників є оцінка на підставі комплексної профдіагностики і у разі необхідності формування під час профконсультацій готовності вчителя до свідомого і самостійного професійного самовизначення в різних професійних сферах (організаційно-управлінській, фінансово-економічній, ІТ-технологій інженерних технологій, робототехніки, творчій, соціальній), у тому числі і шляхом розвитку особистісних ресурсів.

9. Особливостями психологічного консультування педагогічних працівників з проблем кар’єрного розвитку є розвиток здатності особистості до усвідомленої розбудови кар’єрних планів, стратегічних цілей та найближчих перспектив професійного розвитку.

10. Вивчення стану психологічного здоров’я сучасних педагогів засвідчило про те, що духовний потенціал зумовлює гармонійне самоздійснення й самореалізацію особистості в усіх її сферах життєдіяльності, а психологічний супровід має спрямовуватись на підсилення духовних факторів гармонізації особистісного розвитку, усвідомлення і поступове нівелювання чинників його дисгармонізації.

11. Особливостями психологічного супроводу педагогів на перехідних етапах професійного розвитку є: на етапі професіоналізації – розвиток професійної рефлексії, забезпечення освітніх потреб педагогів щодо підвищення фахового рівня, психологічне навчання прийомам саморелаксації, емоційної саморегуляції;

на етапі професійної самореалізації – забезпечення освітніх потреб, тренінги профілактики професійного вигорання, робота з оптимізації трудового функціоналу в організації, тренінги з конфліктології та спілкування; на етапі наставництва – розвиток психологічних ресурсів особистості педагога, зокрема, через навчання в сферах позапрофесійних інтересів.

12. Формування духовно-моральних, креативних та емоційно-позитивних якостей при зниженні негативних рис забезпечується послідовним процесом гармонізації психологічного здоров'я на основі духовного розвитку особистості; усвідомленість індивідуально-типологічних особливостей, здатність до ефективної професійної комунікації, навички позитивного мислення є чинниками підвищення ресурсності особистості на фоні зниження загального емоційного навантаження; розвиток позитивного мислення педагога зумовлений її аналітичними здібностями, креативністю, рефлексивністю, соціальним інтелектом; чинником успішного кар'єрного розвитку особистості є її професійна ідентичність; ситуативність профорієнтаційних компетенцій долається шляхом формування цілісної професійної я-концепції особистості, а також підвищення її емоційної стабільності та самооцінки при одночасному зниженні рівнів фрустрації, ригідності, тривожності; умовами ефективної педагогічної взаємодії викладача є компетентність, організаційні здібності та педагогічна майстерність; педагогічний ефект і гетерохронність впливу на здоров'я і довголіття особистості забезпечується впровадженням психопедагогічних принципів рефлексивності, усвідомлення та активності.

13. Модель психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників пеє наступні компоненти: адаптація та гармонізація психологічного здоров'я; розвиток самоактуалізації та професійної ідентичності; профілактика професійного вигорання та стресу; профорієнтаційний супровід педагога; дистанційна школа радника з профорієнтації; допомога ветеранам та їхнім сім'ям.

14. Ефективність впроваджених засобів психологічного супроводу досягнута завдяки: доступності дистанційних освітніх форм та адресності змісту психологічного супроводу конкретним віковим групам; уточненню змісту, організаційних та технічних особливостей використаних засобів психологічного супроводу за рахунок зворотного зв'язку від учасників експерименту.

15. Розроблені та апробовані засоби психологічного супроводу професійної діяльності педагогічних працівників можуть бути використані для діагностики та розвитку духовно-моральних якостей особистості; гармонізації психологічного здоров'я, розвитку психологічної резиль'нтності, актуалізації особистісно-професійного ресурсу; профорієнтаційних та кар'єрних компетенцій; педагогічної майстерності; а також психологічної просвіти педагогічної спільноти.