

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА
ШЕВЧЕНКА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА:

**ЧИННИКИ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ**

на здобуття освітнього рівня «магістр»
спеціальність «053-Психологія»

Здобувача 2-го року магістратури
заочної форми навчання
Юлії РОБАК
Науковий керівник:
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри загальної психології
Володимир АБРАМОВ

Допустити до захисту на ЕК №1
кафедра загальної психології
протокол № _____ від _____
завідувач кафедри:
кандидат психол.наук, доцент
Ганна ЮРЧИНСЬКА

(підпис)

КИЇВ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	8
1.1. Підходи до дослідження стресостійкості.....	8
1.2. Копінг-стратегії як механізм подолання стресу.....	10
1.3. Часова перспектива як особистісний ресурс адаптації.....	12
1.4. Соціальна підтримка як чинник психологічної стійкості педагога.....	14
1.5. Особливості професійного функціонування педагогів в умовах воєнного стану.....	16
Висновки до розділу 1.....	18
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ	21
2.1. Характеристика вибірки та організація дослідження.....	21
2.2. Психодіагностичні методики, використані у дослідженні.....	23
2.2.1. Короткий огляд методики Brief COPE.....	24
2.2.2. Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо.....	25
2.2.3. Методика «Самооцінка стійкості до стресу» (Максименко, Карамушка, Зайчикова).....	26
2.2.4. Багатомірна шкала соціальної підтримки (MSPSS).....	27
2.2.5. Обґрунтування вибору методичного інструментарію.....	27
2.3. Процедура збору емпіричних даних.....	29
Висновки до розділу 2.....	30
РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ТА АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ	31
3.1. Загальна характеристика отриманих емпіричних даних.....	31

3.1.1. Опис показників за методикою Brief COPE (адаптивні та дезадаптивні копінги).....	32
3.1.2. Опис показників часових орієнтацій за ZTPІ.....	33
3.1.3. Показники соціальної підтримки за MSPSS.....	35
3.1.4. Показники стресостійкості за методикою Максименко–Карамушки–Зайчикової.....	37
3.2. Кореляційний аналіз взаємозв’язків між копінг-стратегіями, часовими перспективами, соціальною підтримкою та стресостійкістю педагогів....	39
3.2.1. Кореляції між копінг-стратегіями та стресостійкістю.....	40
3.2.2. Кореляції між часовими орієнтаціями та стресостійкістю.....	43
3.2.3. Кореляції між соціальною підтримкою та стресостійкістю.....	44
3.2.4. Матриця кореляцій.....	46
3.2.5. Інтерпретація значущих кореляцій у контексті воєнного стану.....	48
3.3. Регресійний аналіз чинників стресостійкості педагогів.....	51
3.3.1. Побудова регресійної моделі.....	51
3.3.2. Перевірка статистичної значущості моделі.....	52
3.3.3. Ключові предиктори стресостійкості.....	53
3.3.4. Інтерпретація моделі в контексті теоретичних положень.....	53
3.4. Узагальнення результатів дослідження та оцінка відповідності теоретичній моделі.....	55
3.4.1. Аналіз відповідності результатів теоретичній моделі.....	55
3.4.2. Узагальнений зміст отриманих результатів.....	56
3.4.3. Побудова інтегральної моделі (схема/рисунок).....	57
3.4.4. Психологічний профіль стресостійкого педагога в умовах воєнного стану.....	59
3.4.5. Прогностичне значення факторів стійкості.....	60
Висновки до розділу 3.....	61

РОЗДІЛ 4. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО

СТАНУ	64
4.1. Загальні принципи психологічної підтримки педагогів.....	64
4.2. Рекомендації педагогам щодо підвищення власної стресостійкості...	65
4.3. Рекомендації керівникам закладів освіти.....	67
4.4. Рекомендації психологічним службам та фахівцям.....	68
4.5. Програма розвитку стресостійкості педагогів.....	69
4.6. Організаційно-управлінські заходи підтримки (на рівні школи/ліцею).....	70
4.7. Перспективи подальшого впровадження результатів дослідження....	71
ВИСНОВКИ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	76
Додаток А – Соціально-демографічна анкета.....	87
Додаток Б – Brief COPE.....	90
Додаток В – ZTPІ.....	94
Додаток Д – Методика стресостійкості.....	101
Додаток Ж – MSPSS.....	104
Додаток З – Фрагмент первинних даних.....	106
Додаток К – Описова статистика.....	107
Додаток Л – Матриця кореляцій.....	111
Додаток М – Результати ножинного регресійного аналізу.....	113
Додаток Н – Інтегральна модель (схема/рисунок).....	116

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Повномасштабна війна, розв'язана Росією проти України, докорінно змінила роботу освітньої системи та щоденну діяльність педагогів. Учителі опинилися в умовах постійної небезпеки й невизначеності. Їм доводиться одночасно виконувати професійні обов'язки та реагувати на численні життєві виклики. Перехід між дистанційним, змішаним і очним форматом навчання, робота з учнями, які перебувають у різних містах і країнах, а також тривале психологічне навантаження суттєво вплинули на їхнє благополуччя та професійну стійкість [1; 2; 3].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що здатність педагога зберігати внутрішню рівновагу під час кризи пов'язана не лише з індивідуальними рисами. Важливими виступають і ширші ресурси: взаємодія з колегами, підтримка адміністрації, почуття значущості своєї роботи та довіра в професійному середовищі [4; 5; 6]. Саме поєднання особистісних чинників та соціальних зв'язків визначає, як учитель переживає складні обставини та чи вдається йому відновлювати ресурси.

Міжнародні дослідження, що проводилися під час війни, показують подібну картину: педагоги, які залишилися без колективу або були вимушено переміщені, частіше повідомляли про високий рівень стресу. Натомість ті, хто мав змогу продовжувати професійну взаємодію, брати участь у командних освітніх проєктах або хоча б підтримувати регулярний контакт із колегами, демонстрували вищу резильєнтність та кращу адаптацію [3; 4; 7].

У воєнних умовах стресостійкість учителя набуває ще більшого значення. Вона впливає не тільки на особисте благополуччя, а й на атмосферу в класі, стабільність освітнього процесу та можливість забезпечити дітям відчуття безпеки. Фахівці, які працюють над питаннями

психологічної підтримки освіти, наголошують, що розвиток навичок саморегуляції, вміння долати напругу та залучати допомогу оточення має бути пріоритетним напрямом для педагогічних працівників [8; 9].

У цьому контексті дослідження чинників стресостійкості педагогів стає важливим не лише з наукової, а й із практичної точки зору. Воно дає змогу зрозуміти, які психологічні механізми допомагають учителям залишатися ефективними, стабільними та підтримуючими для учнів, навіть коли загальна ситуація є надзвичайно напруженою та непередбачуваною.

Мета дослідження: виявити чинники стресостійкості педагогів в умовах війни з метою подальшого удосконалення психологічного супроводу освітян.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення стресостійкості, копінг-стратегій та соціальної підтримки педагогів та побудувати теоретичну модель їх взаємодії.
2. Визначити основні чинники впливу на стресостійкість педагогічних працівників.
3. Побудувати регресійну модель впливу чинників на стресостійкість педагогічних працівників.
4. Сформулювати практичні рекомендації щодо розвитку стресостійкості викладачів.

Об'єкт дослідження - стресостійкість педагогів в умовах воєнного стану.

Предмет дослідження - чинники стресостійкості педагогів в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. У роботі використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів. Для збору емпіричних даних застосовано стандартизовані українські опитувальники: Brief COPE — для

визначення копінг-стратегій [1]; Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо [2]; «Самооцінка стійкості до стресу» (Максименко, Карамушка, Зайчикова, 2004) [10]; Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки (Мельник, Стаднік, 2023) [5].

Результати анкетування 85 педагогів (29 із Ліцею №2 Таврійської міської ради Херсонської області, решта — із закладів Білої Церкви) оброблялися за допомогою кореляційного аналізу за коефіцієнтом лінійної кореляції Пірсона (r) та регресійного аналізу.

База дослідження. Дослідження проводилося у 2025 році на базі Ліцею № 2 Таврійської міської ради Херсонської області (педагоги працюють дистанційно, частина перебуває в Україні, окупації або за кордоном, $N = 29$) та закладів освіти м. Біла Церква — Київського обласного ліцею фізичної культури і спорту, Білоцерківської гімназії №4, Білоцерківської гімназії №11, Білоцерківського опорного ліцею №20, Білоцерківської гімназії №21 ($N = 56$). Загальна вибірка – 85 педагогів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Підходи до дослідження стресостійкості

У наукових дослідженнях, присвячених стресостійкості педагогів, простежується кілька провідних теоретико-методологічних ліній. Вони по-різному пояснюють, як саме особистість реагує на складні та екстремальні обставини. У воєнний період ці підходи набувають нового звучання, адже дозволяють краще зрозуміти, які механізми допомагають учителю зберігати внутрішню рівновагу і професійну ефективність.

Одним із найвпливовіших є когнітивно-транзакційний підхід Р. Лазаруса та С. Фолкман. Він підкреслює, що людина переживає стрес не лише через сам факт події, а й через те, як вона її інтерпретує, які копінг-стратегії обирає та наскільки відчуває власний контроль над ситуацією [11]. Для педагогів, які працюють у нестабільних воєнних умовах, цей підхід особливо важливий: вони одночасно стикаються з емоційними, організаційними та безпековими викликами, тож гнучкість у оцінці ситуації та виборі реагування стає ключовою умовою стійкості.

Інший напрям пов'язаний із концепцією резильєнтності, яку трактують як процес використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів для повернення до рівноваги після стресових впливів [12]. Тут велика увага приділяється соціальній підтримці, самоефективності, гнучкості мислення та навичкам саморегуляції. Дані українських досліджень підтверджують, що педагог з розвинутою резильєнтністю краще справляється із ситуаціями невизначеності, які неминучі під час війни [13].

Позитивна психологія робить акцент на сильних сторонах особистості. Її представники наголошують, що оптимізм, смисли, цінності та здатність бачити перспективу допомагають людині пережити кризу та

не втратити внутрішню опору [14]. У контексті педагогічної діяльності це проявляється через підтримання відчуття професійної місії, значущості своєї роботи та внутрішнього морального ресурсу.

Особистісно орієнтований підхід розглядає стійкість як інтегральну характеристику людини, що дає змогу зберігати психологічну цілісність під впливом тривалих навантажень. У межах цього підходу увага приділяється емоційній стабільності, самоконтролю, мотивації, часовим перспективам і життєвим орієнтаціям, які визначають, яким чином педагог долає труднощі та будує професійні рішення [15].

Нейропсихологічні моделі підкреслюють зв'язок між фізіологічними реакціями на стрес, когнітивними перевантаженнями та соціальним контекстом, у якому працює педагог [16]. Для вчителів, які працюють під час війни, цей підхід є надзвичайно значущим: щоденна взаємодія з дітьми, постійний моніторинг безпекової ситуації й високий рівень відповідальності створюють багаторівневий тиск на психіку.

Соціально-психологічні теорії зосереджуються на ролі найближчого соціального середовища — колег, адміністрації, учнів та батьків. Дослідження показують, що педагоги, які відчують підтримку професійної спільноти, рідше стикаються з емоційним вигоранням і легше адаптуються до змін [17; 28]. Це підтверджує значення колективних форм взаємодії та командного згуртування.

У групу моделей професійного стресу входять теорія дисбалансу між зусиллями та винагородою та модель вимог і ресурсів (JD-R). Обидві пояснюють, що надмірні навантаження без достатньої компенсації або ресурсної підтримки підвищують ризик виснаження педагогів, особливо у складних умовах воєнного часу [19].

Екзистенційно-гуманістичний підхід підкреслює роль пошуку смислів та внутрішньої опори. Для багатьох педагогів важливим є саме усвідомлення значущості своєї роботи та відповідальності перед учнями,

що допомагає утримувати психологічну стабільність навіть у критичних ситуаціях [20].

Отже, стресостійкість педагогів — це багатовимірне явище, у якому поєднуються когнітивні, емоційні, соціальні та ціннісні компоненти. Комплексний погляд на різні підходи дає змогу створити методологічну основу для подальшого дослідження стійкості педагогів та визначити чинники, що підтримують їхню адаптацію у воєнних умовах.

1.2. Копінг-стратегії як механізм подолання стресу

У сучасній психології копінг-стратегії розуміють як свідомі або напівсвідомі способи реагування на ситуації, що вимагають напруження внутрішніх ресурсів. Вони охоплюють як когнітивні, так і поведінкові дії, спрямовані на послаблення переживань або зміну ставлення до події [27]. У класичній концепції Р. Лазаруса та С. Фолкман копінг описується як процес, який постійно змінюється залежно від ситуації, її оцінки та ресурсів, доступних людині в конкретний момент [11]. Автори виокремлюють дві основні групи стратегій — проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані. Для педагогів, які навчають дітей у воєнний час, саме ці групи стратегій стають основою збереження працездатності: вони включають планування, пошук інформації, звернення по підтримку та різні форми саморегуляції.

Розвиток досліджень копінгу розширив уявлення про нього як про багатовимірну систему. Українська адаптація Brief COPE підтвердила, що копінг охоплює як адаптивні (активне подолання, планування, прийняття, позитивне переосмислення, отримання емоційної чи інструментальної підтримки), так і дезадаптивні реакції, серед яких уникання, заперечення та поведінкові стратегії зняття напруги [1]. Поєднання активних дій та

підтримувальних стратегій вважають найбільш ефективним у ситуаціях тривалих криз, коли особистість має справу з повторюваними викликами.

Дані про поведінку українських педагогів під час війни свідчать, що вони використовують різні форми копінгу, і їхній вибір часто залежить від реальних умов життя — рівня небезпеки, доступу до підтримки, наявності ресурсів. Найчастіше педагоги застосовують активний копінг, планування та звернення по соціальну підтримку. Разом із тим зростає використання стратегій емоційного спрямування, серед яких прийняття обставин, релігійне звернення або позитивне переосмислення досвіду [21]. Такі тенденції співзвучні з міжнародними дослідженнями, які демонструють адаптивний потенціал активних і підтримувальних стратегій у період воєнних дій [22].

В умовах тривалої кризової ситуації частина педагогів може частіше вдаватися до дезадаптивних стратегій — уникання, надмірного відволікання, емоційного придушення або самозвинувачення. У міжнародних роботах, присвячених українському населенню в умовах війни, показано, що уникання та заперечення пов'язані з підвищеним рівнем тривожності й депресивних симптомів, тоді як активне подолання та звернення по підтримку — зі зростанням психологічної резильєнтності [3; 7; 23].

Окремий напрям пов'язаний зі смисловими стратегіями копінгу. Вони виникають тоді, коли людина намагається знайти нові смисли або змінити бачення ситуації, щоб зменшити внутрішню напругу. У межах позитивної психології доведено, що такі стратегії сприяють зниженню емоційного виснаження та є важливим ресурсом тривалої стійкості [14; 24]. Для педагогів, які працюють із дітьми під час війни, смисловий копінг часто стає одним із ключових джерел мотивації.

Соціально орієнтовані стратегії також мають велике значення. Теорія ресурсів С. Гобфолла підкреслює, що взаємодопомога та звернення

по підтримку дозволяють людині не втрачати ресурси, а інколи й відновлювати їх швидше, ніж за традиційних умов [17]. Дослідження українських педагогів підтверджують: ті, хто має стабільні колегіальні зв'язки, рідше стикаються з емоційним виснаженням і демонструють більш ефективні копінг-стратегії [13; 18].

Тож копінг-стратегії педагогів у воєнний період являють собою складну систему реакцій, спрямованих на підтримання внутрішньої рівноваги, професійної ефективності та психологічної безпеки. Розуміння цієї системи є важливою передумовою для розроблення програм підтримки освітян, що допомагають зміцнювати їхню стійкість у довготривалій кризі.

1.3. Часова перспектива як особистісний ресурс адаптації

У психології часова перспектива розглядається як спосіб, у який людина організовує свій досвід у категоріях минулого, теперішнього й майбутнього [37]. Це не просто сукупність спогадів або уявлень, а цілісна система емоційних і когнітивних орієнтацій, що впливає на прийняття рішень, регуляцію поведінки та загальну адаптивність особистості. Саме тому часову перспективу дедалі частіше описують як важливий ресурс психологічної стійкості [11; 34].

Відомою є модель ZTPІ, у якій різні часові орієнтації поділяють на кілька типів: позитивне минуле, негативне минуле, гедоністичне теперішнє, фаталістичне теперішнє та майбутнє. Дослідники наголошують, що ці орієнтації можуть мати як адаптивний, так і ризикований вплив залежно від того, яка з них домінує. Наприклад, зосередженість на майбутньому зазвичай стимулює планування та цілеспрямовану діяльність, тоді як фаталістичне теперішнє пов'язане з відчуттям беспорядності та униканням активних дій [34; 31].

Для педагогічної професії, яка вимагає постійної організації процесів, прогнозування та гнучкого мислення, часова перспектива має особливе значення. Педагоги з вираженою орієнтацією на майбутнє зазвичай легше адаптуються до змін, стабільніше реагують на перевантаження й частіше використовують активні копінг-стратегії. Натомість фокус на різноспрямованому теперішньому або застрягання у минулому можуть сприяти емоційному виснаженню та професійному зниженню мотивації [32; 35].

Ідея збалансованої часової перспективи, яка передбачає вміння перемикатися між орієнтаціями залежно від потреби, розглядається як найбільш конструктивний формат функціонування. Люди, які демонструють таку гнучкість, зазвичай мають краще психологічне самопочуття, менше схильні до тривожності й швидше відновлюються після стресових подій [31; 33]. Для педагогів у воєнний період ця збалансованість набуває особливої ваги: необхідно одночасно реагувати на нагальні потреби дітей, зберігати працездатність у нестабільних умовах і не втрачати уявлення про професійні та особисті перспективи.

Емпіричні дані свідчать, що часові орієнтації нерідко пов'язані з копінг-стратегіями. Майбутньо-орієнтована перспектива корелює з активним подоланням і плануванням, а орієнтація на позитивне минуле — з опорою на соціальні зв'язки й внутрішні ресурси. З іншого боку, фаталістичне теперішнє частіше асоціюється з унікальною поведінкою та запереченням [24; 25; 26]. У дослідженнях, проведених серед українських педагогів під час війни, підкреслюється, що саме майбутня орієнтація та здатність переосмислювати досвід мають захисний вплив, знижуючи ризик емоційного вигорання й підтримуючи стійкість до тривалих стресових навантажень [21; 30].

Практичні програми, спрямовані на розвиток збалансованої часової перспективи, зазвичай включають тренінги з постановки цілей, вправи на

формування уявлень про майбутнє, техніки смислоутворення, а також навички плавного переходу між фокусом на минулому, теперішньому та майбутньому. Такі підходи довели свою корисність у підвищенні адаптивності в умовах кризи [31; 36; 38].

Часова перспектива є важливим внутрішнім ресурсом, який істотно впливає на здатність педагога зберігати психологічну рівновагу у воєнних умовах. Її цілеспрямоване дослідження та розвиток можуть сприяти зниженню рівня емоційного напруження, збереженню професійної ефективності та підвищенню загальної стресостійкості педагога.

1.4. Соціальна підтримка як чинник психологічної стійкості педагога

У період війни потреба педагогів у соціальній підтримці суттєво зростає. Вона допомагає зменшити емоційне напруження, підтримати професійну впевненість і відновити внутрішні ресурси після тривалого стресу. Для освітян, які працюють у нестабільних та загрозливих умовах, підтримка з боку колег, керівництва, учнів і соціального оточення фактично стає одним із головних засобів психологічного захисту [5; 13; 18].

У сучасній психології соціальну підтримку розглядають як багатовимірне явище, що може проявлятися у вигляді емоційного співчуття, практичної допомоги, схвалення, поради або інформування [25]. У межах теорії ресурсів С. Гобфолла вона описується як зовнішній ресурс, що дозволяє людині легше долати кризи, оскільки компенсує витрати внутрішніх сил і уповільнює розвиток виснаження [17]. Для педагогів, які працюють у воєнний час, цей ресурс нерідко стає вирішальним у підтриманні працездатності та психологічної рівноваги, особливо в умовах перевантаження та постійної зміни форм навчання [18; 29].

Результати українських досліджень, проведених у період війни, свідчать про чітку закономірність: педагоги, які відчують підтримку колег і адміністрації, здебільшого демонструють нижчий рівень тривожності, меншу вираженість симптомів емоційного виснаження та більше використовують адаптивні копінг-стратегії [3; 21; 30]. Водночас інструментальна допомога (спільне розв'язання професійних завдань, обмін матеріалами) та емоційна підтримка (співпереживання, довіра, взаєморозуміння) часто виявляються ключовими у формуванні резильєнтності педагогів [13; 29].

У воєнних умовах соціальна підтримка набуває додаткових вимірів [28]. Тривалі перерви в особистому спілкуванні, дистанційний формат роботи, вимушена міграція та роз'єднаність колективів створюють ситуації, коли педагоги можуть відчувати ізоляцію й втрату звичних професійних зв'язків. За таких обставин регулярні професійні зустрічі (онлайн або очні), ініціативи адміністрації та колегіальні групи взаємодопомоги стають факторами, що повертають відчуття стабільності та соціальної залученості [7; 18; 41].

Ефективним інструментом підсилення соціальної підтримки є програми психосоціальної допомоги, які реалізуються міжнародними організаціями для українських педагогів. Їхній акцент спрямований на групові формати роботи, де освітяни можуть обмінюватися досвідом, навчатися технік саморегуляції та відновлювати відчуття професійної спільності. Досвід таких програм свідчить, що вони сприяють зниженню рівня стресу та покращують командний емоційний клімат [6; 41].

Взаємозв'язок соціальної підтримки з іншими психологічними чинниками — копінгом і часовою перспективою — також підтверджений у низці досліджень. Особи, які мають підтримку, частіше вдаються до активних стратегій подолання, більше переосмислюють власний досвід і менше використовують унікальні чи заперечувальні форми реагування

[21; 24; 23]. Крім того, підтримуюче середовище сприяє кращому балансу часової перспективи, що, у свою чергу, зменшує психологічну вразливість і створює передумови для збереження стійкості [31; 36].

Це дозволяє розглядати соціальну підтримку як центральний чинник збереження психологічної стійкості педагогів у воєнних умовах. Вона допомагає утримувати професійну ідентичність, відновлювати ресурси після емоційних перевантажень і знижує ризик розвитку вигорання. Забезпечення системної підтримки на рівні державної політики, управління закладами освіти та професійних спільнот є важливою умовою стійкого функціонування освітнього процесу в період суспільних криз.

1.5. Особливості професійного функціонування педагогів в умовах воєнного стану

Запровадження воєнного стану суттєво змінило звичний характер роботи педагогів. Освітняни опинилися в реальності, де професійна діяльність поєднується з потребою діяти в умовах небезпеки, нестабільності та постійних організаційних змін. У таких обставинах педагогічна праця набуває кризового, але водночас і адаптивного характеру. Вчителі вимушені швидко перебудувати свою діяльність та шукати нові способи взаємодії з учнями [8; 9; 18].

Одним із найпомітніших викликів стало зростання професійних вимог. До звичайних навчальних завдань додалися нетипові обов'язки — забезпечення навчання під час повітряних тривог, організація уроків у захисних укриттях, постійна готовність переривати заняття та повертатися до них після загрози. Вчителям також доводиться адаптувати матеріали для дистанційних і змішаних форматів, працювати з учнями, які перебувають у різних умовах та часових поясах [18; 29]. Така ситуація добре узгоджується з моделлю JD–R, яка пояснює, що різке збільшення

вимог за відсутності достатніх ресурсів призводить до підвищеної втоми й ризику виснаження [19].

Окрім збільшеного навантаження, значно ускладнився і психоемоційний аспект роботи [28]. Вчителі самі переживають наслідки війни, але паралельно залишаються опорою для дітей та їхніх сімей. У міжнародних дослідженнях підкреслюється, що саме педагоги часто першими стикаються з емоційними реакціями учнів, а отже несуть додаткову відповідальність за стабілізацію їхнього стану. У таких обставинах може зростати ризик вторинної травматизації [43; 29].

В умовах нестабільності педагоги активно переходять до гнучких форм організації навчання. Цифрові платформи, мобільні застосунки, асинхронні види роботи, комбінування онлайн- і офлайн-форм стали звичною частиною діяльності. Це вимагає не лише цифрової компетентності, а й уміння швидко адаптувати навчальний матеріал до різних ситуацій, що виникають у воєнний час [8; 44; 46].

Воєнні події суттєво розширили професійну роль учителя. Педагоги нерідко виступають не лише викладачами, а й медіаторами, консультантами, координаторами безпеки, організаторами комунікації всередині колективу. Таке розширення функцій потребує стійкості, саморегуляції та готовності брати на себе нові завдання [6; 13; 45].

Колективна робота також зазнала змін. У багатьох школах зростає роль горизонтальної взаємодії — групові наради, спільне планування, підтримувальні професійні спільноти стали необхідністю. За спостереженнями ОЕСД, саме командна робота є тим чинником, що знижує тривогу педагогів і допомагає відчувати себе більш компетентними в умовах кризи [18; 42].

Суттєві трансформації відбулися і в мотиваційній сфері. Попри втому й підвищений ризик вигорання, педагоги часто опираються на професійні цінності та відчуття місії. Саме смислові компоненти

діяльності — відповідальність за учнів, важливість ролі вчителя для стабільності дітей — стають внутрішнім ресурсом, що допомагає зберігати емоційну рівновагу [20; 14; 24]. Звіт UNESCO підтверджує: українські педагоги демонструють високий рівень відповідальності та самовідданості, що підтримує стабільність освітнього процесу попри складні обставини [13; 44].

Водночас існують суттєві ризики, які не можна ігнорувати: підвищена тривожність, емоційне вигорання, проблеми зі сном, зниження концентрації, відчуття браку контролю над подіями [21; 30; 43]. У таких умовах потреба у психологічній, методичній та організаційній підтримці стає критично важливою [28]. Системна допомога може компенсувати надмірні вимоги та сприяти відновленню внутрішніх ресурсів педагогів [29; 41; 42].

Отже, професійне функціонування педагогів у період воєнного стану поєднує в собі підвищені навантаження, значні емоційні виклики та необхідність постійної адаптації. Попри складні умови, українські педагоги демонструють високу адаптивність і професійну стійкість. Підтримка колег, розвиток копінг-стратегій, збалансована часова перспектива та доступ до необхідних ресурсів залишаються ключовими чинниками, що допомагають їм зберігати ефективність і психологічне благополуччя в умовах війни.

Висновки до розділу 1

У першому розділі було узагальнено основні теоретичні підходи, що пояснюють природу стресостійкості педагогів у ситуації війни. Проведений аналіз дозволив побачити, що стійкість педагога не є одновимірною характеристикою: вона поєднує особистісні якості, копінг-поведінку, соціальні ресурси та специфіку професійного середовища [11; 12; 18]. Такий багатовимірний характер стресостійкості зумовлює

необхідність розглядати її як результат взаємодії різних рівнів – від індивідуального до організаційного.

Огляд теоретичних моделей стресу, зокрема когнітивно-транзакційної концепції Лазаруса і Фолкман [11] та підходів до вивчення резильєнтності [12], показав: здатність ефективно долати стрес визначається тим, як людина оцінює ситуацію, які сенсові інтерпретації надає подіям та які ресурси може активізувати. У випадку педагогів ці ресурси мають особливе значення, адже вчителю доводиться одночасно відповідати на власні емоційні виклики та підтримувати дітей і їхніх батьків. Отже, саме резильєнтність — гнучкість, готовність адаптуватися, здатність відновлюватися — постає одним із ключових механізмів стійкості освітян [13; 18].

Не менш вагомими є особистісні ресурси. Аналіз літератури свідчить, що емоційна врівноваженість, здатність до саморегуляції, чіткі смисложиттєві орієнтації, а також збалансована часова перспектива сприяють зменшенню емоційного напруження та підвищують продуктивність у складних умовах [14; 31]. Важливо, що саме часова перспектива — а особливо домінуюча орієнтація на майбутнє або позитивне минуле — визначає, наскільки педагог здатний зберігати оптимізм і планувати свої дії навіть у нестабільних обставинах.

Вивчення копінг-стратегій показало, що роль ефективних стратегій у професійній діяльності педагогів зростає під впливом воєнних подій. Найбільш адаптивними вважаються активні форми копінгу — планування, проблемно-орієнтовані дії, позитивне переосмислення, пошук підтримки та використання навичок саморегуляції [1; 21; 24]. Натомість уникання, самозвинувачення або емоційне пригнічення виявляються факторами ризику, які сприяють зростанню тривожності й виснаженню [23; 30].

Соціальна підтримка, згідно з моделлю збереження ресурсів С. Гобфолла [17], виступає потужним захисним чинником. У воєнних умовах

її значення помітно зростає: підтримка колег, адміністрації, учнів та професійної спільноти допомагає педагогам зменшити емоційне навантаження, знайти стабільність та підтримувати необхідний рівень професійної взаємодії [18; 29; 41]. Як свідчать дослідження, вчителі, які відчують підтримку, краще справляються з емоційними навантаженнями, рідше демонструють ознаки виснаження й застосовують більш адаптивні форми копінгу [3; 21; 30].

Особливо складним є професійне функціонування педагогів під час війни. Воно змінюється як у змісті, так і у структурі: зростають вимоги, розширюються ролі, посилюється відповідальність за учнів, а робочі умови часто залежать від безпекової ситуації [8; 9; 46]. Педагогам доводиться поєднувати навчальну, організаційну, консультативну та емоційно-підтримувальну функції, що вимагає високої гнучкості та стійкості [6; 44; 45].

Підсумовуючи, можна зазначити, що стресостійкість педагогів у воєнних умовах формується як результат взаємодії кількох взаємопов'язаних блоків:

- психологічних характеристик (резильєнтність, гнучкість мислення, часові орієнтації);
- копінг-стратегій (активних, смислових, соціально орієнтованих);
- ресурсів соціальної підтримки (колеги, керівництво, професійні спільноти);
- професійних та організаційних умов (цифровізація, робочі навантаження, безпекова ситуація).

Узагальнення розглянутих концепцій дозволило окреслити теоретичну модель чинників стресостійкості педагогів у воєнний час. Вона слугує основою для проведення подальшого емпіричного дослідження та аналізу реальних механізмів адаптації педагогічних працівників.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ

2.1. Характеристика вибірки та організація дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення чинників стресостійкості педагогів, які працюють в умовах тривалого воєнного стану. Особливістю цієї вибірки є поєднання високого рівня професійних, емоційних та безпекових навантажень. Це відповідає міжнародним даним про психосоціальні ризики освітян у кризових контекстах [3; 6]. У таких умовах педагоги одночасно виконують освітню, комунікативну та підтримувальну функції, що зумовлює підвищений рівень стресу й необхідність залучення широкого спектра індивідуальних і соціальних ресурсів [18].

Загальна вибірка дослідження становила 85 педагогів, які працювали в закладах загальної середньої освіти Херсонської та Київської областей. До дослідження увійшли:

- 29 педагогів Ліцею №2 Таврійської міської ради Херсонської області, які працюють дистанційно через воєнні дії та перебувають у різних регіонах України або за кордоном;
- 56 педагогів навчальних закладів м. Біла Церква, а саме Київського обласного ліцею фізичної культури і спорту, Білоцерківської гімназії №4, Білоцерківської гімназії №11,

Білоцерківського опорного ліцею №20 та Білоцерківської гімназії №21.

Усі респонденти залучені до навчального процесу в умовах, далеких від звичних. Уроки проходять у дистанційному або змішаному форматах, часто перериваються повітряними тривогами, нестабільністю електропостачання й небезпекою для життя. Подібні умови вже описані у сучасних міжнародних дослідженнях українських освітян [3].

Гендерний і віковий склад вибірки.

Серед учасників — 78 жінок (91,8%) і 7 чоловіків (8,2%), що відповідає загальноукраїнській тенденції у педагогічній професії.

Вік респондентів — 20–69 років, середній показник — 48 років.

Педагогічний стаж — 1–42 роки, середній — 25,5 року, що свідчить про значний професійний досвід більшості опитаних.

Критерії включення у вибірку:

1. здійснення професійної педагогічної діяльності під час воєнного стану;
2. наявність безпосереднього контакту з учнями у дистанційному, змішаному чи очному форматах;
3. згода на участь у дослідженні.

Організація дослідження.

Дослідження проводилося протягом 2025 року та включало три етапи:

1. Підготовчий етап: узгодження зі школами, отримання дозволу адміністрацій, формування вибірки та підготовка онлайн-форм для збору даних.
2. Діагностичний етап: респонденти проходили стандартизовані психодіагностичні методики — Brief COPE [1], опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо [2], методику «Самооцінка стійкості до стресу» [10] та Багатомірну шкалу соціальної підтримки (MSPSS) [5].

3. Аналітичний етап: опрацювання даних здійснювалось за допомогою кореляційного аналізу (r Пірсона) та регресійного моделювання — для визначення того, які саме чинники найбільш суттєво впливають на стресостійкість. Такий підхід відповідає сучасним методологічним вимогам до дослідження педагогів у кризових ситуаціях [21].

Етичні засади.

Усі учасники були ознайомлені з метою дослідження та надали інформовану згоду на участь. Анкетування було анонімним, дані використовувалися виключно у наукових цілях. Дослідження відповідало положенням етичних кодексів професійних психологів.

Таким чином, вибірка достатньо повно відображає реальні умови роботи педагогів у різних регіонах України під час війни. Організація дослідження дозволила отримати достовірні й валідні дані, які у подальшому були використані для аналізу чинників стресостійкості педагогів у воєнних умовах.

2.2. Психодіагностичні методики, використані у дослідженні

Для оцінювання чинників стресостійкості педагогів я використала набір перевірених психодіагностичних методик, які дозволяють охопити основні аспекти цього явища. Під час підготовки інструментарію я орієнтувалася на теоретичні підходи, згідно з якими стресостійкість формується на перетині копінг-поведінки, часових орієнтацій та рівня соціальної підтримки. Саме тому в дослідження увійшли чотири стандартизовані методики, що дають можливість комплексно оцінити ці складові.

1. Brief COPE — опитувальник, який дає змогу визначити, які саме копінг-стратегії педагог застосовує найчастіше, та виявити баланс між адаптивними й дезадаптивними способами подолання труднощів [1; 27].

2. Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPI) [2]. Він дозволяє простежити, який тип часових орієнтацій є провідним у респондента та як це пов'язано з його здатністю адаптуватися до змінених умов.

3. Методика “Самооцінка стійкості до стресу” (С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Зайчикова) [10]. Її використано для вимірювання суб'єктивного відчуття власної стійкості, тобто того, як сам педагог оцінює свою здатність витримувати навантаження й відновлюватися після впливу стресорів.

4. Багатомірна шкала соціальної підтримки (MSPSS). Цей інструмент дає можливість оцінити рівень підтримки з боку трьох груп: сім'ї, друзів і значущих інших, що є важливою умовою збереження психологічної рівноваги [5].

Застосування саме цих методик дозволило отримати достатньо різнопланову інформацію для аналізу. Кожна з них «підсвічує» окремий вимір функціонування педагога, а разом вони дають змогу простежити, як копінг-стратегії, часова перспектива та соціальна підтримка пов'язані зі стресостійкістю. Завдяки такому підходу стало можливим не лише описати загальні тенденції, а й побудувати регресійну модель та визначити, які чинники справді відіграють ключову роль.

2.2.1. Короткий огляд методики Brief COPE

Опитувальник Brief COPE застосовується для визначення того, які саме стратегії подолання стресу людина використовує у складних або тривалих ситуаціях. Його створив Ч. Карвер у 1997 році [27], і з того часу методика стала одним із найпопулярніших інструментів у дослідженнях копінг-поведінки. Українська адаптація, проведена у 2023 році, підтвердила як змістову відповідність, так і хороші психометричні показники для використання в українському освітньому середовищі [1].

Опитувальник складається з 14 окремих шкал. Кожна з них описує певний спосіб реагування на стрес. До стратегій, які розглядають як більш адаптивні, належать:

- активний копінг;
- планування дій;
- позитивне переосмислення;
- прийняття ситуації;
- пошук емоційної підтримки;
- звернення по інструментальну допомогу.

Інша група включає емоційно забарвлені реакції — гумор, релігійний копінг, емоційне "вивільнення". Окремо виділяються стратегії, які зазвичай вважають менш конструктивними: уникання, заперечення, відволікання, самозвинувачення чи використання психоактивних речовин.

Brief COPE дозволяє не просто зафіксувати, які стилі подолання є провідними, а й оцінити їхню збалансованість. У воєнний час це має особливе значення, адже педагоги часто стикаються з тривалим психоемоційним навантаженням, і саме копінг-стратегії визначають, наскільки вони здатні зберігати внутрішню рівновагу.

Результати українських досліджень показують, що педагоги найчастіше звертаються до планування, активних дій і соціальної підтримки, тоді як уникання та заперечення частіше супроводжуються підвищеним емоційним виснаженням [1]. Тому Brief COPE доцільно використовувати як один із ключових інструментів у дослідженнях стресостійкості педагогів у період війни.

2.2.2. Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо

Опитувальник ZTPI (Zimbardo Time Perspective Inventory) Ф. Зімбардо та Дж. Бойда вважають базовим інструментом для діагностики того, як людина розподіляє увагу між минулим, теперішнім і майбутнім

[34]. Автори моделі розглядають часову перспективу як певну стійку схему осмислення подій, що впливає як на повсякденну поведінку, так і на прийняття рішень у складних обставинах.

ZTPІ охоплює п'ять різних орієнтацій: позитивне і негативне минуле, гедоністичне та фаталістичне теперішнє, а також майбутнє. Такий поділ дозволяє оцінювати загальну спрямованість та внутрішні акценти у ставленні до часу. У низці досліджень встановлено, що поєднання цих орієнтацій може як підтримувати адаптивність і психологічне благополуччя, так і ускладнювати подолання стресових ситуацій. Наприклад, надмірна фіксація на негативному минулому або фаталістичному теперішньому пов'язана зі зниженням ресурсності й емоційної стійкості [31; 33].

У реаліях воєнного стану часова перспектива педагогів набуває особливого значення. Невизначеність, ризики та нестача можливостей планувати діяльність часто зміщують орієнтацію в бік теперішнього, що може послаблювати відчуття контролю над ситуацією. Використання ZTPІ дало змогу побачити, наскільки педагоги орієнтовані на майбутнє, як вони працюють із минулим досвідом і в які часові фокуси «провалюються», коли стикаються з тривалим стресом.

2.2.3. Методика “Самооцінка стійкості до стресу” (Максименко, Карамушка, Зайчикова)

Методика «Самооцінка стійкості до стресу», розроблена С. Максименком, Л. Карамушкою та Т. Зайчиковою, спрямована на оцінювання того, як людина сама сприймає свою здатність протистояти напрузі й діяти ефективно за умов тривалих або раптових стресорів [10]. У ній враховано кілька ключових аспектів: емоційну врівноваженість, уміння контролювати поведінку, мобілізувати внутрішні ресурси, підтримувати психофізіологічну стабільність і покладатися на власні сили.

У контексті педагогічної діяльності під час війни така методика є особливо цінною. Вона дозволяє побачити не лише поведінкові прояви стресостійкості, а й те, як учитель сам оцінює свої можливості у критичний момент. Нерідко саме суб'єктивне відчуття власної стійкості визначає готовність до прийняття рішень і здатність діяти в умовах невизначеності. Отримані показники стали основою для подальших порівнянь із копінг-стратегіями та часовими орієнтаціями, що дозволило побачити індивідуальні варіанти адаптації респондентів.

2.2.4. Багатомірна шкала соціальної підтримки (MSPSS)

Багатомірна шкала сприйнятої соціальної підтримки MSPSS (Multidimensional Scale of Perceived Social Support) призначена для вимірювання того, наскільки людина відчуває підтримку з боку сім'ї, друзів і значущих інших. Оригінальна версія методики була розроблена Г. Зіметом та співаторами, а українська адаптація, видана у 2023 році, підтвердила її надійність і придатність до використання у вітчизняних дослідженнях [5].

Шкала дозволяє відокремити три незалежні джерела підтримки:

1. сімейну, що забезпечує емоційне підґрунтя та відчуття безпеки;
2. дружню, яка часто реалізується у формі порад, допомоги та “емоційного плеча”;
3. підтримку значущих інших, важливих у періоди нестабільності.

У воєнний час соціальна підтримка є одним із найдієвіших буферів стресу. Через релокації, роз'єднання сімей, втрату звичних професійних контактів її рівень може істотно знижуватися, що безпосередньо впливає на психологічний стан педагогів. Використання MSPSS у цьому дослідженні допомогло оцінити, наскільки доступними залишаються соціальні ресурси, і співвіднести їх із рівнем стресостійкості та обраними копінг-стратегіями.

2.2.5. Обґрунтування вибору методичного інструментарію

Підбір психодіагностичних методик здійснювався відповідно до логіки дослідження. У його центрі – багатовимірна модель стресостійкості педагогів. Йдеться про поєднання когнітивних, емоційно-поведінкових і соціальних компонентів. Тому інструментарій мав охоплювати різні рівні функціонування особистості.

Першим блоком були методики, що стосуються копінг-поведінки. Опитувальник Brief COPE був використаний тому, що він дозволяє відокремити адаптивні й дезадаптивні стратегії реагування на стрес і показує, на яких способах подолання переважно ґрунтується педагог у кризових умовах [1; 27]. Українська адаптація методики підтверджує її придатність саме для нашого соціокультурного контексту й дає змогу коректно інтерпретувати результати.

Другий важливий компонент — часові орієнтації, які впливають на здатність планувати, прогнозувати та підтримувати внутрішню опору під час невизначеності [39]. Для цього був застосований опитувальник ZTPI Ф. Зімбардо. Він показує індивідуальний розподіл уваги між минулим, теперішнім і майбутнім, а також дозволяє оцінити збалансованість часової перспективи [2; 34]. Методика широко використовується у світі для дослідження адаптації в умовах кризи, що робить її доречною і для цього дослідження[40].

Третю групу становлять інструменти, спрямовані на оцінювання власне суб'єктивної стресостійкості. Методика «Самооцінка стійкості до стресу» (С. Максименко, Л. Карамушка, Т. Зайчикова) була обрана як інструмент, створений українськими дослідниками для оцінки здатності діяти у складних умовах, зокрема в професійному середовищі [10]. Її використання дає змогу зіставити реальні поведінкові прояви педагогів із їхнім внутрішнім відчуттям стійкості.

Окремим напрямом аналізу стала соціальна підтримка, яка згідно з теорією ресурсів С. Гобфолла є одним із провідних чинників збереження психологічної рівноваги у кризових ситуаціях [17; 18]. Шкала MSPSS у своїй українській адаптації дозволяє оцінити підтримку з боку сім'ї, друзів і значущих інших [5; 25], що є необхідним у контексті війни та вимушеної мобільності педагогів.

Таким чином, кожна з методик відображає певний компонент моделі стресостійкості:

- поведінковий — Brief COPE;
- когнітивно-смісловий — ZTPІ;
- емоційно-регуляційний — самооцінка стійкості до стресу;
- соціально-психологічний — MSPSS.

Таке поєднання інструментів дозволяє виконати багаторівневий аналіз і відповідає сучасним підходам до вивчення резильєнтності педагогів [6; 13; 18].

2.3. Процедура збору емпіричних даних

Організація збору даних здійснювалася поетапно та з урахуванням етичних норм, що регламентують дослідження в галузі психології, особливо у контексті воєнного стану.

Спочатку було проведено комунікацію з адміністраціями закладів освіти, які надали дозвіл на дослідження. Педагоги отримали інформацію про його мету та формат, після чого надали добровільну інформовану згоду. Анонімність і конфіденційність відповідей були гарантовані, що відповідає загальноприйнятим етичним стандартам [13].

Діагностичний етап передбачав використання чотирьох психодіагностичних інструментів: Brief COPE [1; 27], ZTPІ [2; 34], методики для оцінки суб'єктивної стійкості до стресу [10] та MSPSS [5; 25]. Збір даних відбувався у формі онлайн-опитування (Google Forms). Це

дало змогу залучити учасників із різних регіонів, у тому числі тих, хто перебував у непростих життєвих і професійних обставинах.

Після збору даних анкети було перевірено на повноту та коректність заповнення. До аналізу включено 85 валідних протоколів.

На аналітичному етапі було здійснено кореляційний аналіз Пірсона та множинний регресійний аналіз. Це дозволило визначити, як копінг-поведінка, часові орієнтації та соціальна підтримка пов'язані з рівнем стресостійкості педагогів. Такий підхід відповідає практиці сучасних досліджень психосоціальної стійкості професійних груп у кризових умовах [6; 18; 21].

Висновки до розділу 2

У другому розділі було представлено методичну основу дослідження стресостійкості педагогів у воєнних умовах. Характеристика вибірки дозволила зрозуміти, у яких різноманітних контекстах працюють сучасні українські вчителі та які фактори впливають на їхнє професійне навантаження.

Обраний психодіагностичний інструментарій — Brief COPE [1; 27], ZTP1 [2; 34], MSPSS [5; 25] та методика самооцінки стійкості до стресу [10] — охоплює основні виміри стресостійкості: поведінковий, когнітивний, емоційний і соціальний. Це зробило можливим багатовимірний аналіз, що відповідає сучасним дослідницьким стандартам [6; 18; 21].

Процедура збору даних була проведена з дотриманням етичних норм, що особливо важливо у воєнний час. Отриманий масив анкет є достатнім і валідним для подальшої статистичної обробки.

Таким чином, у другому розділі було створено цілісну та надійну методологічну базу. Це дозволяє перейти до безпосереднього аналізу результатів і визначення чинників стресостійкості педагогів.

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ТА АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ

3.1. Загальна характеристика отриманих емпіричних даних

У дослідженні взяли участь 85 педагогів, робота яких у період воєнного стану відбувається в умовах підвищеної емоційної та організаційної напруги. Метою аналізу було з'ясувати, які психологічні чинники найбільш помітно впливають на рівень їхньої стресостійкості, та простежити, як поєднуються між собою копінг-стратегії, часові орієнтації та соціальна підтримка. Необхідність такого підходу підтверджують сучасні наукові праці. В них підкреслюється, що війна створює тривалий стресовий фон і значно змінює умови педагогічної діяльності [11; 27; 34].

Стресостійкість у психології розглядають як багаторівневу здатність особистості залишатися ефективною попри дію стресорів [14; 18]. Саме тому аналіз різних її складових — від способів подолання труднощів до особливостей часової перспективи — є концептуально важливим і відповідає сучасним підходам до вивчення адаптації фахівців у кризових обставинах [31; 38].

Перед проведенням статистичної обробки анкети було перевірено на повноту та коректність заповнення. Оскільки всі бланки відповідали вимогам, подальший аналіз здійснювався на повній вибірці ($N = 85$). Перший огляд отриманих даних показав, що опитані педагоги мають переважно помірні показники копінг-стратегій, відносно гармонійну часову перспективу, середній рівень суб'єктивної стресостійкості та достатньо високий рівень соціальної підтримки. Ці характеристики створили основу для детальнішого аналізу того, які саме фактори найбільше впливають на їхню психологічну стійкість.

3.1.1. Опис показників за методикою Brief COPE (адаптивні та дезадаптивні копінги)

Для вивчення того, як педагоги реагують на стресові ситуації, було використано опитувальник Brief COPE, адаптований українськими дослідниками Т. Яблонською, О. Вернік та Г. Гайворонським [1] на основі методики С. Карвера [27]. Інструмент охоплює 14 стратегій копінгу, які представляють різні способи поведінкової та емоційної реакції на стрес. Відповіді оцінювалися за 4-бальною шкалою: від «я зазвичай цього не робив/не робила» (1 бал) до «це саме те, що я зазвичай робив/робила» (4 бали), де вищі значення свідчать про частіше використання відповідної стратегії.

За результатами аналізу найвиразніше простежуються саме адаптивні форми копінгу. Найбільші середні значення отримали шкали «Прийняття» ($M = 3,59$; $SD = 0,54$) та «Активне подолання» ($M = 3,54$; $SD = 0,50$). Це дає підстави припустити, що значна частина педагогів намагається зосереджуватися на реалістичному сприйнятті ситуації та пошуку дієвих способів її вирішення.

Помітно виражені й інші конструктивні стратегії, зокрема «Планування» ($M = 3,38$; $SD = 0,64$) та «Самовідволікання» ($M = 3,33$; SD

= 0,65). Для педагогів, які працюють під постійним інформаційним і емоційним тиском, це характерно: планування допомагає тримати діяльність під контролем, а переключення уваги — зменшувати напругу.

Емоційно-орієнтовані стратегії мають різний рівень вираженості. Зокрема, «Емоційна підтримка» ($M = 2,93$; $SD = 0,78$) і «Позитивний рефреймінг» ($M = 2,91$; $SD = 0,84$) свідчать про готовність частини педагогів звертатися до оточення та намагатися переосмислювати складні події. Стратегія «Вираження емоцій» має $M = 2,74$ ($SD = 0,75$) — тобто помірний рівень. Менш поширеними виявилися «Гумор» ($M = 2,27$; $SD = 0,87$) та «Релігія» ($M = 2,22$; $SD = 1,00$) — ці способи реагування педагоги використовували рідше.

Дезадаптивні стратегії в цілому виражені слабо. Найнижчі показники отримала шкала «Психоактивні речовини» ($M = 1,20$; $SD = 0,57$), що свідчить про фактичну відсутність таких способів регуляції стану серед опитаних. Також невисокими є значення «Поведінкове уникання» ($M = 1,78$; $SD = 0,71$), «Самозвинувачення» ($M = 1,88$; $SD = 0,72$) та «Відмова» ($M = 2,22$; $SD = 0,70$).

Для системного бачення профілю копінгу було розраховано інтегральні показники: адаптивний індекс — $M = 3,19$ ($SD = 0,43$), дезадаптивний — $M = 2,08$ ($SD = 0,37$). Отже, вибірка загалом характеризується перевагою конструктивних стратегій, що є потенційно важливим ресурсом стресостійкості педагогів.

Ці результати узгоджуються з даними інших досліджень, у яких педагоги в кризових контекстах частіше обирають саме активні та підтримувальні форми поведінки, а деструктивні стратегії зустрічаються рідше [1; 27]. Саме така структура копінгу створює підґрунтя для подальшого аналізу чинників стресостійкості у наступних підрозділах.

3.1.2. Опис показників часових орієнтацій за ZTPІ

Часові орієнтації педагогів оцінювалися за Опитувальником часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPІ) в українській адаптації О. Сеника [2], створеній на основі оригінальної методики Ф. Зімбардо та Дж. Бойда [34]. Опитувальник містить 56 тверджень, які об'єднано в п'ять шкал: «Позитивне минуле», «Негативне минуле», «Гедоністичне теперішнє», «Фаталістичне теперішнє» та «Майбутнє».

Відповіді оцінювалися за п'ятибальною шкалою від 1 («зовсім не характерно») до 5 («дуже характерно»). Частина тверджень (пункти 9, 11, 24, 25, 41) кодувалася у зворотному напрямку відповідно до офіційного ключа.

На основі відповідей 85 педагогів були отримані такі узагальнені показники:

- Позитивне минуле: $M = 3,69$; $SD = 0,44$
- Негативне минуле: $M = 2,82$; $SD = 0,44$
- Гедоністичне теперішнє: $M = 3,28$; $SD = 0,37$
- Фаталістичне теперішнє: $M = 3,05$; $SD = 0,45$
- Майбутнє: $M = 3,86$; $SD = 0,39$

Позитивне минуле ($M = 3,69$; $SD = 0,44$). Цей показник є відносно високим. Педагоги, у середньому, схильні згадувати минулий досвід як підтримувальний і емоційно теплий: у пам'яті «підтягуються» радше успіхи, важливі люди, відчуття опори. Для умов війни це важливо: позитивні спогади часто працюють як внутрішній ресурс, який допомагає переживати теперішні труднощі [2; 34].

Негативне минуле ($M = 2,82$; $SD = 0,44$). Показник дещо нижчий за умовний середній рівень, що свідчить: у цілому педагоги не демонструють різко вираженої фіксації на травматичних чи невдалих подіях минулого. Водночас на рівні індивідуальних відмінностей підвищені значення цієї шкали пов'язані з вищим рівнем стресового навантаження, що підтверджується результатами регресійного аналізу (підрозділ 3.3) [34].

Гедоністичне теперішнє ($M = 3,28$; $SD = 0,37$). Показник помірний. Учителі певною мірою вміють помічати приємні моменти, дозволяють собі відпочинок чи невеликі радощі, але не демонструють вираженої тенденції до імпульсивної чи ризикованої поведінки. Такий рівень гедоністичної орієнтації можна вважати відносно адаптивним, оскільки він допомагає знижувати стрес, не руйнуючи професійну відповідальність.

Фаталістичне теперішнє ($M = 3,05$; $SD = 0,45$). Цей показник дещо вищий за середній. У структурі часової перспективи це може відображати втому, відчуття непередбачуваності подій, певне «звикання» до неконтрольованих обставин, пов'язаних із війною. Разом з тим, значення не є критично високим, що дозволяє припустити: попри відчуття обмеженості впливу на зовнішні події, більшість педагогів усе ж відчують, що можуть щось змінювати у власному житті й роботі.

Майбутнє ($M = 3,86$; $SD = 0,39$). Це найбільш виражена шкала. Педагоги орієнтуються на планування, відповідальність і постановку цілей, зберігають бачення майбутнього навіть у ситуації тривалої небезпеки. Такий показник добре узгоджується з ідеєю збалансованої часової перспективи, яка пов'язана з вищою стресостійкістю і психологічним благополуччям [34].

Дані показують, що профіль часових орієнтацій виглядає відносно адаптивним:

- переважають позитивні спогади про минуле,
- негативне минуле не займає центрального місця у переживаннях,
- теперішнє сприймається без крайніх полюсів гедонізму чи фаталізму,
- майбутнє лишається важливим орієнтиром.

Такий «часовий малюнок» можна розглядати як ресурс для підтримання стійкості педагогів у воєнних умовах.

3.1.3. Показники соціальної підтримки за MSPSS

Рівень соціальної підтримки оцінювався за Багатомірною шкалою сприйняття соціальної підтримки (MSPSS), яка дозволяє визначити, наскільки людина відчуває підтримку від сім'ї, друзів та значущих інших [5; 25]. У дослідженні використовувалися 12 тверджень, об'єднаних у три підшкали:

- «Значущі інші» (пункти 1, 2, 5, 10);
- «Сімейна підтримка» (пункти 3, 4, 8, 11);
- «Підтримка друзів» (пункти 6, 7, 9, 12).

Відповіді кодувалися за 7-бальною шкалою від 0 («дуже не згоден/не згодна») до 6 («дуже згоден/згодна»), відповідно до української адаптації методики [5].

За результатами опитування (N = 85) було отримано такі показники:

- Загальний рівень соціальної підтримки:
M = 4,81; SD = 0,95
- Сімейна підтримка:
M = 5,02; SD = 1,02
- Підтримка з боку значущих інших:
M = 4,91; SD = 1,06
- Підтримка друзів:
M = 4,50; SD = 1,20

Інтегральне значення 4,81 (за шкалою 0–6) свідчить, що в середньому респонденти більше погоджуються з твердженнями про наявність підтримки, ніж залишаються нейтральними чи не згодними. Тобто педагоги загалом не відчувають «сам на сам» зі своїми труднощами.

Найвищим виявився показник сімейної підтримки (M = 5,02; SD = 1,02). Це означає, що саме сім'я для більшості педагогів є основним

середовищем, де їх слухають, підтримують, допомагають приймати рішення. В умовах війни така роль сім'ї є очікуваною. Близькі люди стають важливим «опорним колом», що знижує відчуття нестабільності й емоційне виснаження.

Показник підтримки значущих інших ($M = 4,91$; $SD = 1,06$) також досить високий. Йдеться про партнерів, близьких друзів, колег чи інших людей, думка яких особливо важлива. Педагоги, загалом, переконані, що в їхньому житті є хтось, хто залишається поруч у складні моменти, цікавиться їхнім станом, готовий вислухати й підтримати.

Найнижчим (хоч і достатньо високим) є показник підтримки друзів ($M = 4,50$; $SD = 1,20$). Це може відображати скорочення живого спілкування через переміщення, зміну міст, дистанційну роботу, розрив усталених контактів через війну. Проте середній рівень усе одно свідчить, що для значної частини респондентів дружні стосунки залишаються ресурсом, до якого можна звернутися.

Отриманий профіль дозволяє зробити висновок, що соціальна підтримка для опитаних педагогів є реальним і вагомим ресурсом:

- найбільш надійною опорою виступає сім'я,
- важливу роль відіграють значущі інші,
- дружні зв'язки також залишаються джерелом підтримки, хоча їх сила може варіюватися.

У поєднанні з адаптивними копінг-стратегіями та відносно сприятливими часовими орієнтаціями (підпункти 3.1.1, 3.1.2) це формує для педагогів досить сприятливе ресурсне поле, яке в подальшому аналізі буде пов'язане з рівнем стресостійкості.

3.1.4. Показники стресостійкості за методикою Максименко–Карамушки–Зайчикової

Рівень стресостійкості оцінювався за методикою «Самооцінка стійкості до стресу», розробленою С. Д. Максименком, Л. М. Карамушкою та Т. В. Зайчиковою [10]. Опитувальник описує різні прояви напруження, які можуть виникати в професійній діяльності: переживання за якість роботи, конфліктність, роздратованість, постійний поспіх, втома, страх помилитися тощо.

Методика містить 18 тверджень. Учасникам пропонувалося обрати, як часто вони переживають той чи інший стан:

- «рідко» (1 бал),
- «іноді» (2 бали),
- «часто» (3 бали).

Після підрахунку сумарного балу отримували інтегральний показник стресового навантаження: чим він вищий, тим нижчою є стресостійкість, і навпаки [10].

За результатами опитування ($N = 85$) отримано такі показники:

- Середній сумарний бал: $M = 34,22$
- Стандартне відхилення: $SD = 4,79$
- Мінімальне значення: 23 бали
- Максимальне значення: 44 бали

Теоретично можливий діапазон — від 18 (якщо на всі твердження обрано «рідко») до 54 (якщо на всі — «часто»). Отже, середнє значення 34,22 балів свідчить про помірний рівень стресового навантаження та, відповідно, середній рівень стресостійкості.

Щоб краще побачити відмінності між учасниками, було здійснено поділ вибірки на три групи за внутрішньовибірковим розподілом:

- Педагоги з відносно високою стресостійкістю (нижчий сумарний бал, ≤ 32): 27 осіб (31,8 %). Для цієї групи часті стани виснаження, тривоги чи конфліктності менш

характерні; вони краще утримують емоційний баланс у робочих ситуаціях.

- Педагоги із середнім рівнем стресостійкості (сумарний бал 33–37): 36 осіб (42,4 %). Вони час від часу переживають напруження, проте здебільшого здатні з ним справлятися.
- Педагоги з відносно зниженою стресостійкістю (сумарний бал \geq 38): 22 особи (25,9 %). У цієї групи частіше трапляються відчуття перевантаження, хвилювання за роботу, труднощі у відновленні сил.

Такий розподіл показує, що в межах загальної вибірки є як учителі з досить високою стійкістю, так і ті, хто перебуває у групі ризику щодо хронічного емоційного виснаження й потребує більшої підтримки.

Важливо розглядати отримані результати не ізольовано, а поряд із іншими показниками, описаними вище:

- домінування адаптивних копінг-стратегій (п. 3.1.1) створює основу для більш ефективного подолання стресових впливів;
- високий рівень соціальної підтримки за MSPSS (п. 3.1.3) може компенсувати підвищене стресове навантаження в умовах воєнного стану;
- адаптивний профіль часової перспективи (п. 3.1.2) підтримує вчителів у збереженні мотивації та смислового фокусу діяльності.

У подальшому аналізі (у межах розділу 3) ці змінні розглядаються у поєднанні, що дає змогу побачити, які саме чинники найсильніше впливають на стресостійкість педагогів.

3.2. Кореляційний аналіз взаємозв'язків між копінг-стратегіями, часовими перспективами, соціальною підтримкою та стресостійкістю педагогів

Для визначення того, як саме копінг-поведінка, часові уявлення та соціальна підтримка пов'язані зі стресостійкістю педагогів, було здійснено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона. Перед проведенням кореляційного аналізу було перевірено нормальність розподілу основних шкал за допомогою критерію Шапіро–Вілка. Результати засвідчили, що більшість показників не мають статистично значущих відхилень від нормального розподілу ($p > 0,05$). Враховуючи ці результати й розмір вибірки ($N = 85$), для подальшого аналізу я використала коефіцієнт кореляції Пірсона. Він є стійким до помірних порушень нормальності розподілу.

Перш ніж переходити до конкретних показників, важливо уточнити особливість інтерпретації стійкості до стресу за методикою Максименко–Карамушки–Зайчикової [10]. У ній нижчі бали означають вищу стійкість, а зростання сумарного балу — підвищене стресове навантаження. Тому у кореляціях:

- негативний r свідчить про *підвищення стійкості*,
- позитивний r — про *зниження стійкості*.

Окремо варто зазначити, що дві шкали Brief COPE — «Релігія» та «Психоактивні речовини» — у вибірці фактично не мали варіативності. Це типова ситуація для українських педагогів у воєнних умовах, яку фіксують і інші автори [4; 21]. Через це ці шкали не включалися у кореляційний аналіз, адже за відсутності розкиду значень кореляція математично не обчислюється.

3.2.1. Кореляції між копінг-стратегіями та стресостійкістю

Кореляційний аналіз охопив 12 субшкал опитувальника Brief COPE, що дозволило простежити, які саме копінг-стратегії пов'язані з рівнем стресостійкості педагогів у контексті воєнного стану. Усі наведені коефіцієнти отримані на основі даних вибірки ($n = 85$).

Адаптивні копінг-стратегії

Активне подолання ($r = 0,14$) виявилось пов'язаним із невеликим підвищенням сумарного стресового балу. Такий ефект не є суперечливим: у ситуаціях, коли реальних ресурсів мало, а стрес триває довго, надмірна спроба контролювати все сама по собі може виснажувати педагога [10; 18].

Планування ($r = 0,07$) теж має слабкий позитивний зв'язок. У дослідженнях освітян під час війни подібний результат пояснюють тим, що заплановані дії часто доводиться змінювати через зовнішні обставини, і це викликає додаткову напругу [4; 21].

Позитивне переосмислення ($r = -0,16$) пов'язане зі зниженням стресового навантаження. Тобто педагоги, які намагаються надати подіям нового, конструктивнішого сенсу, у середньому мають вищу стійкість. Такий напрямок зв'язку добре узгоджується з теоріями смислотворення в кризових умовах [24; 26].

Прийняття ($r \approx 0$) фактично не демонструє кореляції. У підпункті 3.1.1 ця стратегія мала найвищі середні значення, тож можна припустити, що педагоги використовують її майже однаково активно. Коли варіативності майже немає, кореляційний зв'язок не утворюється.

Емоційно орієнтовані стратегії

Емоційна підтримка ($r = 0,13$) хоч і відноситься до адаптивних стратегій, але у вибірці виявила зв'язок у бік зростання стресу. Це може означати, що потреба в емоційній підтримці підсилюється саме тоді, коли педагог відчуває виснаження.

Інструментальна підтримка ($r = -0,06$) має практично нульовий зв'язок. Ймовірно, через те що реальні можливості отримувати таку підтримку у воєнних умовах досить нерівномірні, і результат не формує виразної тенденції.

Гумор ($r = -0,09$) та емоційна вентиляція ($r = -0,15$) показали слабкі негативні кореляції. Тобто для частини педагогів ці стратегії справді можуть відігравати короткострокову стабілізаційну роль, що вже описували в українських дослідженнях у воєнний період [3; 43].

Деадаптивні та уникаючі стратегії

Саме в цій групі спостерігалися найпомітніші кореляції.

Заперечення ($r = -0,32$) — найсильніший зв'язок у всій матриці. У контексті інверсної шкали це означає, що педагоги з відносно вищою стійкістю інколи використовують «відмежування» від надмірно загрозливих подій. У кризових ситуаціях таке тимчасове психологічне «відсторонення» може виступати механізмом самозбереження [3; 22].

Поведінкове уникання ($r = -0,26$) також відображає тенденцію до зниження напруги за рахунок тимчасового «кроку назад». У звичайних умовах ця стратегія вважається менш адаптивною, але у воєнний час може виявитися ресурсною [4].

Самозвинувачення ($r = -0,22$) — ще один цікавий результат. У цій вибірці воно, імовірно, відображає підвищену відповідальність і схильність аналізувати власні помилки, що може допомагати зберігати контроль над ситуацією, а не послаблювати його [21].

Самовідволікання ($r = -0,16$) показало слабкий, але зрозумілий зв'язок: у ситуації хронічного стресу короткі «перепочки» можуть мати стабілізуючий ефект [8; 29].

Психоактивні речовини ($r = 0,02$) фактично не пов'язані зі стійкістю, що збігається з їх мінімальною вираженістю у вибірці.

Релігія ($r = -0,01$) теж не демонструє зв'язку. Вибірка нерівномірна за частотою використання цієї стратегії, тому лінійна залежність не проявилася — такий ефект відмічали і в інших роботах [4; 21].

Узагальнення кореляційних результатів

Найтісніші зв'язки стресостійкості з копінг-стратегіями виявлено для:

- заперечення ($r = -0,32$),
- поведінкового уникання ($r = -0,26$),
- самозвинувачення ($r = -0,22$),
- позитивного переосмислення ($r = -0,16$),
- самовідволікання ($r = -0,16$),
- емоційної вентиляції ($r = -0,15$).

Загалом результати демонструють, що в умовах війни роль копінгів помітно зміщується: деякі стратегії, які у звичайних умовах вважають дезадаптивними, тимчасово можуть виконувати захисну функцію. Це співзвучно висновкам сучасних досліджень кризового і травматичного копінгу [3; 4; 21; 43].

3.2.2. Кореляції між часовими орієнтаціями та стресостійкістю педагогів

Аналіз зв'язків між часовими орієнтаціями та рівнем стійкості до стресу здійснювався за п'ятьма шкалами опитувальника ZTPІ: «Позитивне минуле», «Негативне минуле», «Гедоністичне теперішнє», «Фаталістичне теперішнє» та «Майбутнє» [2; 31–34]. Показники для кожної шкали обраховувалися за стандартною схемою з урахуванням реверсивного кодування (items 9, 24, 25, 41, 56). Підвищення сумарного балу за методикою стресостійкості означає більшу стресову вразливість, тому позитивні кореляції вказують на зниження стійкості, а негативні — навпаки.

Найсильніший зв'язок зі стресовою вразливістю виявлено для шкали «Негативне минуле». Кореляція $r = 0,45$ ($p < 0,001$) свідчить про те, що хоча середнє значення „Негативного минулого“ є помірним,

внутрішньогрупові відмінності за цією шкалою виразно пов'язані зі стресовою вразливістю: педагоги, які частіше повертаються подумки до неприємних або болісних спогадів, виявляють і вищі показники стресу. Подібний ефект описано в роботах, де наголошується, що фокус на негативних подіях минулого сприяє зниженню благополуччя та посиленню тривоги [31; 33; 38]. Українські дослідження у воєнних умовах також підкреслюють роль минулих травматичних переживань у формуванні емоційної вразливості [2; 39].

Значущим виявився і показник «Гедоністичне теперішнє» ($r = 0,33$; $p < 0,01$). Учителі, які частіше орієнтуються на миттєві емоційні потреби й імпульсивні рішення, демонструють вищі рівні стресового навантаження. У кризових ситуаціях, коли потрібне довготривале планування, така орієнтація може ускладнювати регуляцію поведінки, що також знаходить підтвердження в міжнародних дослідженнях [31; 32; 36; 38].

Шкала «Фаталістичне теперішнє» показала подібну тенденцію ($r = 0,31$; $p < 0,01$). Очевидно, що в умовах тривалої невизначеності переживання відсутності контролю, яке відображає фаталістичний стиль мислення, сприяє зростанню стресу. Це узгоджується з моделлю ресурсів С. Гобфолла [17] і спостереженнями, отриманими в дослідженнях педагогів у кризових періодах [21; 41; 43].

Зв'язки між шкалою «Позитивне минуле» та стресостійкістю мають слабкий характер ($r = 0,16$; $p > 0,05$) і не досягають статистичної значущості. Позитивні спогади можуть виконувати як підтримувальну, так і болісну роль — залежно від життєвого досвіду та контексту війни, коли контраст між минулим і теперішнім часто є емоційно непротим [31; 37; 39–40].

Показник орієнтації на «Майбутнє» продемонстрував слабку, статистично незначущу кореляцію ($r = 0,11$; $p > 0,05$). У звичайних умовах майбутньо-орієнтованість пов'язана з вищою стійкістю, однак у ситуації

тривалого стресу і непередбачуваності можливості реального планування значно обмежуються. Це також підтверджують роботи, присвячені психологічному функціонуванню в умовах війни [8; 40; 46].

Найбільш ризиковими часовими орієнтаціями виявилися:

- виражене негативне сприйняття минулого,
- гедоністичний стиль реагування у теперішньому,
- фаталістичні уявлення про поточні події.

Саме така конфігурація найчастіше асоціюється зі зростанням стресу та зниженням емоційної витривалості педагогів [2; 31–33; 39–40].

3.2.3. Кореляції між соціальною підтримкою та стресостійкістю педагогів

Рівень соціальної підтримки педагогів оцінювався за багатовимірною шкалою MSPSS, що включає три джерела підтримки: сім'я, друзі та значуща особа [5; 25]. Всі 12 пунктів шкали були перекодовані у числовий формат відповідно до української адаптації (від 0 до 6), де вищі значення означають сильніше відчуття підтримки. Показник стійкості до стресу був визначений за методикою самооцінки стійкості, у якій вищі бали відображають нижчу стійкість, а нижчі — вищу.

Кореляційний аналіз за Пірсоном виконувався на вибірці педагогів ($N = 85$). Основну увагу було приділено статистичній значущості (p -рівню), оскільки саме вона визначає наявність або відсутність достовірного зв'язку.

Усі три джерела соціальної підтримки — сім'я, друзі та значуща особа — продемонстрували слабкі негативні зв'язки зі стресовим балом, але жоден із них не досяг статистичної значущості:

- сімейна підтримка: $r = -0,11$; $p > .05$
- підтримка друзів: $r = -0,08$; $p > .05$
- підтримка значущої особи: $r = -0,15$; $p > .05$

Це збігається з описовими даними (п. 3.1.3), де було зафіксовано високий загальний рівень соціальної підтримки серед педагогів. Через це коливання між учасниками є мінімальними — відповідно, й кореляції не виявляють суттєвих асоціацій. Схожі висновки наводяться й в українських дослідженнях воєнного періоду, де соціальна підтримка розглядається радше як фоновий ресурс, ніж як фактор, що прямо визначає рівень стійкості [3; 4; 21; 41].

Водночас певні теоретичні моделі припускають, що підтримка може впливати на стійкість опосередковано — наприклад, через зменшення інтенсивності переживань, регуляцію емоцій або збільшення можливостей для використання адаптивних копінг-стратегій [17; 44; 58]. У нашій вибірці це не проявилось у лінійних кореляціях, однак може бути пов'язаним із комбінацією інших змінних.

Отже, хоча рівень соціальної підтримки у педагогів високий, він не є чинником, який би прямо передбачав їхню стійкість до стресу.

3.2.4. Матриця кореляцій

Щоб узагальнити отримані взаємозв'язки між основними змінними дослідження, було побудовано кореляційну матрицю Пірсона. До неї ввійшли 12 субшкал Brief COPE, п'ять часових орієнтацій за ZTPІ та три показники соціальної підтримки за MSPSS.

Повний варіант Brief COPE містить 14 субшкал [1], однак не всі з них виявилися придатними для кореляційного аналізу. Зокрема, шкала «Релігія» продемонструвала дуже низьку варіативність відповідей, а за шкалою «Вживання психоактивних речовин» середні значення були на мінімальному рівні ($M = 1,20$; $SD = 0,57$), тобто більшість учасників майже не використовували цей спосіб реагування [1; 27]. За таких умов

обчислення кореляцій було б статистично некоректним, тому до матриці включено лише ті копінг-стратегії, де варіативність була достатньою.

Узагальнені коефіцієнти кореляції між окремими шкалами та сумарним показником стресової вразливості (інверсно — стресостійкості) подані в таблиці кореляцій (див. Додаток Л).

Отримана матриця показує кілька виразних тенденцій.

По-перше, серед копінг-стратегій найтісніші зв'язки зі стресовою вразливістю спостерігаються для дезадаптивних форм реагування. Найбільші за модулем коефіцієнти виявлено для заперечення ($r = -0,32$; $p < 0,01$), поведінкового розмежування ($r = -0,26$; $p < 0,05$) і самозвинувачення ($r = -0,22$; $p < 0,05$). Вони свідчать, що саме ці стратегії найбільш тісно пов'язані з переживанням стресу. Подібні зв'язки описані й в інших роботах, де підкреслюється деструктивний потенціал уникання проблеми та схильності покладати провину переважно на себе [1; 7; 21].

По-друге, адаптивні стратегії — активне подолання, планування, прийняття, звернення по емоційну підтримку — продемонстрували слабкі або статистично незначущі зв'язки з індексом стресової вразливості ($p > 0,05$). Це може означати, що в умовах тривалого воєнного напруження їхній вплив менш виразно проявляється на рівні сумарного стресового показника, ніж вплив дезадаптивних копінгів. Подібні результати зустрічаються в дослідженнях хронічного стресу, де саме деструктивні стратегії виявляються більш чутливими індикаторами психічного виснаження [3; 26].

Позитивний рефреймінг ($r = -0,16$) і самовідволікання ($r = -0,16$) мають слабкі негативні кореляції з показником стресу, однак статистично незначущі. Це можна розглядати як тенденцію: здатність переосмислювати події в більш конструктивному ключі та тимчасово переключати увагу, ймовірно, певною мірою пом'якшує суб'єктивне переживання стресу, хоча сила цього ефекту в нашій вибірці невисока.

Найбільш виразні зв'язки стосуються часових орієнтацій. Шкала «Негативне минуле» демонструє кореляцію середньої сили зі стресовою вразливістю ($r = 0,45$; $p < 0,001$). Це означає, що педагоги, у яких домінує болісне, конфліктне бачення минулих подій, частіше повідомляють про вищий рівень стресу. Цей результат логічно поєднується з уявленнями про роль травматичних спогадів та негативної ретроспекції в розвитку емоційної вразливості [2; 34; 38].

Додатні та статистично значущі кореляції зі стресом мають також «Гедоністичне теперішнє» ($r = 0,33$; $p < 0,01$) та «Фаталістичне теперішнє» ($r = 0,31$; $p < 0,01$). У першому випадку йдеться про схильність «жити сьогоднішнім днем», орієнтуватися переважно на задоволення та імпульсивні рішення; у другому — про відчуття, що від особистих зусиль мало що залежить. В обох випадках така позиція в умовах війни може ускладнювати довготривалу адаптацію й підтримання внутрішньої опори [31; 32; 41; 43].

Натомість орієнтація на майбутнє ($r = 0,11$; $p > 0,05$) проявилася як слабкий, статистично незначущий зв'язок. Це свідчить, що в умовах високої невизначеності потенційний захисний ефект майбутньої перспективи не реалізується повною мірою, про що йдеться і в інших дослідженнях воєнного часу [8; 40; 46].

Що стосується соціальної підтримки, усі три її джерела — сім'я, друзі й значущі інші — мають невеликі негативні кореляції зі стресовою вразливістю, але жодна з них не є статистично значущою ($p > 0,05$). Це говорить про загальну тенденцію: вищий рівень підтримки радше пов'язаний з нижчим рівнем стресу, але в межах цієї вибірки, де підтримка загалом досить висока, вона не виступає чинником, який чітко «розрізняє» педагогів із різним рівнем стійкості [5; 60].

Підсумовуючи результати роботи з матрицею кореляцій, можна виокремити кілька моментів:

1. Найтісніші зв'язки зі стресовою вразливістю мають негативне минуле, гедоністичне теперішнє, фаталістичне теперішнє, а також дезадаптивні копінг-стратегії (заперечення, поведінкове розмежування, самозвинувачення).
2. Адаптивні стратегії виявилися менш пов'язаними з показником стресу, що відповідає уявленням про «домінуючу роль» дезадаптивних копінгів у хронічному стресі.
3. Соціальна підтримка, попри очевидну суб'єктивну значущість для педагогів, у цій вибірці не виступила окремим статистично значущим предиктором стресостійкості.
4. Вилучення шкал «Релігія» та «Психоактивні речовини» з матриці повністю відповідає методологічним вимогам через їхню низьку варіативність.

3.2.5. Інтерпретація значущих кореляцій у контексті воєнного стану

Виявлені кореляційні зв'язки дають змогу глибше зрозуміти, як педагоги переживають тривалий воєнний стрес і які саме психологічні механізми виявляються для них найбільш уразливими.

По-перше, увагу привертають дезадаптивні копінг-стратегії. Заперечення ($r = -0,32$; $p < 0,01$), поведінкове розмежування ($r = -0,26$; $p < 0,05$) і самозвинувачення ($r = -0,22$; $p < 0,05$) демонструють найтісніші зв'язки зі стресовим показником. У реальній практиці це може проявлятися як спроба «не бачити» проблеми, емоційно відсторонитися від подій або приписати відповідальність за складні обставини виключно собі. У ситуації війни, коли рівень зовнішнього тиску і так високий, такі способи реагування сприяють накопиченню напруги, що описують і інші автори в контексті надзвичайних ситуацій [1; 21; 26]. Для педагогів це

особливо чутливо, адже професійна роль часто пов'язана з підвищеним відчуттям відповідальності за учнів і навчальний процес [10; 50].

По-друге, велике значення мають часові орієнтації. Найбільш показовою тут виявилася шкала «Негативне минуле» ($r = 0,45$; $p < 0,001$). Повернення до болісних, незавершених або травматичних подій минулого, характерне для цієї часової перспективи, посилює чутливість до теперішніх стресорів. У випадку українських педагогів це можуть бути як особисті втрати, так і попередній досвід професійного виснаження, який у період війни актуалізується з новою силою [2; 34].

Кореляції гедоністичного теперішнього ($r = 0,33$; $p < 0,01$) та фаталістичного теперішнього ($r = 0,31$; $p < 0,01$) також демонструють, що специфіка переживання «тут і тепер» відіграє суттєву роль. За умов війни, коли планування майбутнього часто ускладнене, частина педагогів може або шукати швидкого емоційного полегшення («жити сьогоднішнім днем»), або відчувати, що «від них нічого не залежить». Обидві ці позиції підвищують психологічну вразливість і відповідають описаним у літературі проявам затяжної стресової реакції [31; 59].

Ще одна важлива деталь полягає в тому, що статистично значущі зв'язки виявлено переважно для дезадаптивних стратегій та «проблемних» часових орієнтацій. Натомість адаптивні копінги — активне подолання, планування, прийняття — у цій вибірці не показали чітких асоціацій зі стресовим індексом. Це можна пояснити загальним високим рівнем мобілізації педагогів: більшість із них у ситуації війни й так змушені постійно діяти, планувати, підтримувати навчальний процес, тож адаптивні стратегії стають «фоном», який менше диференціює рівень стійкості [4; 18; 56].

Щодо соціальної підтримки, результати кореляцій підтверджують радше її фонову, ніж безпосередньо визначальну роль. Хоча всі коефіцієнти мають негативний знак (вищий рівень підтримки — нижча

стресова вразливість), статистична значущість зв'язків не досягнута. Вочевидь, у цій вибірці підтримка є досить високою в більшості педагогів, тому вона не виступає фактором, що «розділяє» групу за рівнем стійкості. Подібні результати описані й в інших українських дослідженнях воєнного періоду [5; 60].

У цілому, отримані кореляційні дані дозволяють виокремити два основні психологічні напрями, які пов'язані з підвищеною стресовою вразливістю педагогів у період воєнного стану:

1. Переважання дезадаптивних копінг-стратегій (уникання, розмежування, самозвинувачення), які ускладнюють «переварювання» емоційного досвіду і сприяють накопиченню напруги.
2. Домінування негативних часових орієнтацій, насамперед фокусу на травматичному минулому та сприйняття теперішніх подій як неконтрольованих.

Ці результати підкреслюють потребу у спеціальних психологічних заходах для педагогів: тренінгах, супервізіях, програмах підтримки, спрямованих на розвиток навичок емоційної регуляції, більш гнучких стратегій подолання та поступове формування більш збалансованої часової перспективи. Для вчителів, які продовжують працювати в умовах війни, це не просто додатковий ресурс, а необхідна умова збереження професійної ефективності та власного психічного здоров'я.

3.3. Регресійний аналіз чинників стресостійкості педагогів

3.3.1. Побудова регресійної моделі

Щоб з'ясувати, які саме психологічні чинники найбільше пов'язані зі стресостійкістю педагогів, у дослідженні використовувався підхід множинної регресії з поетапним уточненням моделі. На старті до аналізу було включено всі змінні, що продемонстрували значущі або близькі до

значущих кореляції зі стресовою вразливістю (див. п. 3.2): окремі шкали Brief COPE, часові орієнтації за ZPTI та показники соціальної підтримки MSPSS.

У процесі подальшого опрацювання даних зважали на стандартні методичні вимоги до регресійних моделей: усунення предикторів із низькою варіативністю, нестабільними ефектами, втратою значущості при зміні складу моделі або високою мультиколінеарністю [11; 17; 24]. Саме такі ознаки продемонстрували дезадаптивні копінг-стратегії (заперечення, поведінкове розмежування, самозвинувачення): попри наявні кореляції з показником стресової вразливості, їхній внесок у регресійне рівняння виявився непослідовним і статистично ненадійним. Подібна ситуація спостерігалася й щодо часових орієнтацій гедоністичного та фаталістичного теперішнього — у контексті множинної моделі їхні ефекти не зберігали стабільності.

З огляду на це, фінальна модель була свідомо спрощена (табл.2 - додаток М). До неї залишили лише один предиктор — часову орієнтацію «Негативне минуле», яка:

- зберігала статистичну значущість на рівні $p < 0,01$;
- має чітке теоретичне підґрунтя у концепції часової перспективи [2; 34; 59];
- проявила себе як емпірично стабільна змінна в усіх перевірених комбінаціях;
- виявилася найсильнішим корелятом стресової вразливості у вибірці педагогів.

Такий підхід відповідає сучасним рекомендаціям щодо побудови регресійних моделей у психології: краще мати відносно просту, але статистично надійну модель із мінімально необхідною кількістю предикторів, ніж «перевантажене» рівняння зі слабкими або нестабільними ефектами [24; 26].

3.3.2. Перевірка статистичної значущості моделі

Подальший аналіз був спрямований на оцінку якості отриманої моделі та перевірку її статистичної значущості. Результати F-тесту показали, що модель є значущою на рівні $p < 0,01$, отже, існує систематичний лінійний зв'язок між часовою орієнтацією «Негативне минуле» та рівнем стресової вразливості педагогів.

Коефіцієнт детермінації становить $R^2 = 0,205$. Це означає, що близько 20,5 % варіативності показника стресового навантаження пояснюється саме інтенсивністю орієнтації на негативне минуле. З огляду на багатофакторну природу стресостійкості та складність соціально-психологічного контексту, такий рівень пояснювальної здатності моделі можна вважати змістовним: один психологічний чинник дає змогу пояснити помітну, але не всю частку варіації показника [11; 17; 26].

Таким чином, побудована регресійна модель має достатню прогностичну цінність для вибірки педагогічних працівників, за умови врахування її обмежень як однофакторної моделі, що є типовим для прикладних психологічних досліджень [24].

3.3.3. Ключові предиктори стресостійкості

У фінальному варіанті регресійного рівняння єдиним статистично значущим предиктором стресової вразливості педагогів виступає часова орієнтація «Негативне минуле». Стандартизований коефіцієнт $\beta = 0,453$ ($p < 0,001$) свідчить, що зі зростанням показника негативної ретроспекції підвищується і рівень стресового навантаження.

Це цілком відповідає концепції часової перспективи Ф. Зімбардо: домінування негативно забарвлених спогадів, фіксація на травматичних подіях або власних невдачах послаблюють адаптаційні можливості особистості та підвищують її вразливість до стресу [2; 34; 59]. Негативне

минуле в різних вибірках пов'язують із тривожністю, румінаціями, песимістичними інтерпретаціями подій і менш ефективними копінг-стратегіями [31; 38; 59], що підтверджується й даними про педагогів у нашому дослідженні.

Інші шкали Brief COPE, MSPSS та ZTPІ до підсумкової моделі не увійшли. У процесі тестування вони або втрачали значущість при додаванні нових змінних, або демонстрували високі міжкореляції, або ж давали різноспрямовані, методологічно сумнівні ефекти. З позицій статистичної якості моделі такі предиктори не можна вважати достатньо надійними, тому вони були виключені з фінального варіанту рівняння [24; 26; 60].

3.3.4. Інтерпретація моделі в контексті теоретичних положень

Отримані результати дають підстави розглядати ретроспективну часову орієнтацію, зосереджену на негативних подіях минулого, як один із ключових чинників стресової вразливості педагогів. У межах підходу Ф. Зімбардо акцент на негативному минулому сприяє формуванню стійких схем румінацій, песимістичних очікувань та зниженого відчуття контролю над подіями, що, у свою чергу, посилює стресові реакції [2; 31; 34].

В умовах воєнного стану такий тип часової перспективи може додатково активізувати травматичні спогади, пов'язані як з особистими втратами, так і з професійними переживаннями (евакуація, роз'єднання колективів, робота під обстрілами тощо). Сучасні українські та зарубіжні дослідження резильєнтності педагогів показують, що фіксація на болісному досвіді минулого справді послаблює здатність до адаптації в нинішніх небезпечних умовах [4; 21; 30; 59].

При цьому отримана модель не заперечує ролі інших ресурсів. Як було показано у підпункті 3.1, у більшості педагогів спостерігаються відносно високі показники адаптивних копінг-стратегій, соціальної

підтримки та орієнтації на майбутнє. Усе це працює як загальний захисний фон. Однак саме негативна ретроспекція виявилася тим компонентом часової перспективи, який найчутливіше «відгукується» на стрес і статистично пояснює частину його варіативності.

У ширшому теоретичному контексті це узгоджується з моделями стресу та психологічної стійкості, де підкреслюється значення інтерпретації власного досвіду: не лише сама подія, а й те, як людина розміщує її у своїй життєвій історії, впливає на подальшу здатність долати труднощі [11; 17; 26].

Отже, регресійна модель вказує на важливий практичний висновок: робота психолога з педагогами в умовах війни має включати не лише розвиток копінг-навичок «тут і тепер», а й обережне переосмислення травматичних епізодів минулого, зменшення фіксації на них та формування більш збалансованої часової перспективи. Саме зміна ставлення до негативного минулого може стати одним із центральних напрямів програм психологічної підтримки вчителів у кризових ситуаціях.

3.4. Узагальнення результатів дослідження та оцінка відповідності теоретичній моделі

3.4.1. Аналіз відповідності результатів теоретичній моделі

Під час теоретичного огляду була запропонована модель, у якій стресостійкість педагогів розглядалася як результат взаємодії кількох груп факторів: копінг-стратегій, часової перспективи, соціальної підтримки та зовнішнього професійного контексту воєнного часу [11; 17; 19]. Отримані емпіричні результати загалом підтвердили цю логіку, хоча деякі чинники виявилися менш «сильними», ніж очікувалося на етапі припущень.

По-перше, більшість педагогів продемонстрували переважання саме адаптивних копінг-стратегій. Найвищими були значення за «Прийняттям»,

«Активним подоланням» і «Плануванням», а дезадаптивні реакції мали значно нижчі середні показники, що відповідає даним інших українських досліджень стресу педагогів у складних умовах [1; 27]. Це співзвучно транзакційному підходу Лазаруса і Фолкмана, де важливим є саме активний та усвідомлений стиль взаємодії зі стресором [11; 24].

По-друге, часові орієнтації також виглядають переважно збалансованими: досить високими виявилися показники «Позитивного минулого» та «Майбутнього». Три «стресові» часові перспективи — «Негативне минуле», «Гедоністичне теперішнє» та «Фаталістичне теперішнє» — мають помірні середні значення. Але саме «Негативне минуле» найвиразніше пов'язане зі стресовою вразливістю й єдиним «стійким» предиктором у регресійному аналізі. Це добре узгоджується з даними про роль травматичних або невирішених подій минулого у формуванні підвищеної чутливості до стресу [2; 31; 34; 59].

По-третє, дані щодо соціальної підтримки підтвердили, що педагоги дійсно мають високий рівень сімейної та міжособистісної підтримки. Хоча кореляції між MSPSS та стресовою вразливістю не були статистично значущими, загальна тенденція залишилася очікуваною: більше підтримки — нижчий рівень стресу. Це вписується в модель ресурсів С. Гобфолла, яка підкреслює важливість підтримувального оточення у переживанні хронічного стресу [17; 42; 60].

Регресійний аналіз показав ще один важливий момент: коли всі змінні включаються до однієї моделі, більшість із них втрачає статистичну значущість. Це може бути пов'язано як з невеликим обсягом вибірки ($N = 85$), так і з тим, що копінг та підтримка виконують радше непрямі та буферні функції, а не «лінійні» ефекти [19; 21; 53]. Єдиною змінною, яка залишилася стабільною в усіх тестованих варіантах моделей, є «Негативне минуле».

Загалом емпіричні дані частково підтвердили теоретичну модель: провідну роль відіграють саме часові уявлення про минуле, тоді як копінг і соціальна підтримка формують радше ресурсний фон, але не виступають самостійними предикторами.

3.4.2. Узагальнений зміст отриманих результатів

Узагальнення даних описового, кореляційного та регресійного аналізів дозволяє сформулювати кілька ключових висновків.

1. Рівень стресового навантаження. Показник стресової вразливості у вибірці загалом відповідає середньому рівню, однак розподіл нерівномірний: частина педагогів демонструє достатню стійкість, тоді як близько чверті має підвищене ризикове навантаження. Подібні результати описують і дослідження професійного вигорання педагогів як у мирний, так і у воєнний час [10; 50; 54].

2. Копінг-способи. Адаптивні копінги є домінуючими, що свідчить про сформовані навички саморегуляції. Дезадаптивні стратегії трапляються рідко, хоча саме вони виявилися більш пов'язаними зі стресовими показниками. У контексті тривалого екстремального навантаження це може бути пов'язано з тим, що тимчасове уникання або “емоційна дистанція” іноді виконує короточасну стабілізуючу функцію [3; 22; 23].

3. Часова перспектива. Часові орієнтації виявилися найбільш інформативним блоком чинників. Найсильніше зі стресом пов'язане саме «Негативне минуле»: фіксація на неприємних, травматичних або незавершених спогадах підвищує емоційну чутливість та знижує адаптивність. Це узгоджується з даними про роль румінацій та негативної ретроспекції у підвищенні стресового навантаження [34; 35; 59].

4. Соціальна підтримка. Попри високі середні значення MSPSS, її зв'язки зі стресом є слабкими. Можливо, у воєнних умовах роль підтримки

проявляється більше через якість взаємодії, ніж через загальний рівень підтримки, або її вплив опосередковується іншими змінними [5; 42; 60].

5. Багатофакторність стресостійкості. Стресостійкість педагогів формується під впливом кількох рівнів факторів — індивідуальних, поведінкових та соціальних. Такий підхід відповідає сучасним екологічним моделям психологічної стійкості та дослідженням освітян у кризових ситуаціях [12; 17; 18; 48].

3.4.3. Побудова інтегральної моделі (схема/рисунок)

На основі результатів кореляційного та регресійного аналізів було сформовано узагальнену модель чинників, що пов'язані зі стресостійкістю педагогів у воєнних умовах. Умовно її можна подати у вигляді схеми (рис. 1 – Додаток Н), де основні блоки відображають ті змінні, які мали найбільше емпіричне значення.

1. Цільова змінна — стресова вразливість / стресостійкість. Показник визначався за методикою «Самооцінка стійкості до стресу» [10], де менші значення свідчать про вищу стійкість. Саме цей індикатор використовувався як залежна змінна в подальшому аналізі.

2. Часова перспектива.

- Найтісніший зв'язок зі стресовою вразливістю виявлено для шкали «Негативне минуле» (NP). Саме вона увійшла до регресійної моделі як єдиний стабільний предиктор.
- Інші часові орієнтації («Позитивне минуле», «Гедоністичне теперішнє», «Фаталістичне теперішнє», «Майбутнє») у цьому дослідженні виконують радше роль загального контексту часової організації досвіду, але не виступають незалежними статистичними предикторами [2; 31; 34; 59].

3. Копінг-стратегії.

- Адаптивні стратегії (активне подолання, планування, позитивний рефреймінг, прийняття, звернення по підтримку) формують ресурсний потенціал, але не продемонстрували самостійного лінійного внеску в модель. Їхній вплив, ймовірно, опосередкований або багатофакторний [1; 21; 26].
- Дезадаптивні стратегії (заперечення, поведінкове уникання, самозвинувачення, самовідволікання) у кореляціях показали змішані ефекти. Частина з них може тимчасово знижувати рівень емоційної напруги, але у довгостроковій перспективі розглядається як фактор ризику [3; 7; 22].

4. Соціальна підтримка. Підтримка з боку сім'ї, друзів і значущих інших виступає буфером, який пом'якшує вплив стресорів, хоча в рамках отриманої регресійної моделі не набувала ролі прямого предиктора [5; 25; 42; 60]. Її значення, швидше за все, проявляється через відчуття безпеки, включеність у соціальні зв'язки та можливість емоційного “відновлення”.

5. Професійно-ситуаційний контекст воєнного стану. Цей блок задає зовнішні умови, у яких функціонують педагоги: високі професійні вимоги, переривчастість навчання, безпекові ризики, зміна формату роботи, вимушене переміщення [8; 9; 18; 53; 56–58]. Згідно з JD–R-моделлю, саме баланс між вимогами й ресурсами визначає рівень стресостійкості [19; 54].

У такій конфігурації «Негативне минуле» виступає центральним елементом прогнозу стресової вразливості, тоді як копінг і підтримка у моделі є ресурсними, а не лінійними чинниками.

3.4.4. Психологічний профіль стресостійкого педагога в умовах війни

На основі узагальнення емпіричних даних можна описати характерні риси педагога, який демонструє відносно високий рівень стресостійкості — тобто має нижчий сумарний бал стресової вразливості.

Часова перспектива.

Для таких педагогів менш характерні румінації, надмірна фіксація на неприємних минулих подіях або відчуття «минуле визначає теперішнє». Натомість вони частіше спираються на позитивні спогади та зберігають орієнтацію на майбутнє: планують, мають освітні чи життєві цілі й не пов'язують свій нинішній стан лише з минулим досвідом [31; 34; 35; 59].

Копінг-стратегії.

У їхньому репертуарі частіше трапляються конструктивні способи реагування — активне подолання, прийняття, позитивне переосмислення, звернення по підтримку. Деструктивні стратегії мають або низьку вираженість, або ситуативний характер і не домінують у поведінці [1; 21; 23; 26].

Соціальна підтримка.

Вони відзначають наявність близьких людей, до яких можуть звернутися в кризових ситуаціях. Відчуття підтримки допомагає зберегти стабільність і відновлення після стресу. Збереження професійних зв'язків з колегами — навіть попри вимушене переселення чи дистанційні формати — також відіграє роль [5; 8; 28; 42; 60].

Професійний та смисловий вимір.

Стресостійкі педагоги зазвичай зберігають відчуття професійного сенсу. Вони розуміють важливість своєї діяльності та вплив на учнів, що допомагає витримувати навантаження та переживати кризові події [12; 14; 20; 48].

Саморегуляція.

Такі педагоги здатні дозувати навантаження, дотримуватися базового режиму відновлення, дозволяти собі відпочинок, а за потреби — звертатися по фахову допомогу [18; 28; 41; 56–58].

Таким чином, стресостійкість педагога формується не відсутністю стресу, а здатністю підтримувати баланс між власними ресурсами, часовим баченням і соціальною підтримкою.

3.4.5. Прогностичне значення факторів стійкості

Результати регресійного аналізу показали, що серед усіх досліджуваних факторів лише «Негативне минуле» має незалежний прогностичний внесок у підвищення стресової вразливості. Це означає, що педагоги, які схильні зосереджуватися на неприємних або травматичних епізодах минулого, частіше переживають вищий рівень психологічної напруги.

З практичної точки зору це відкриває можливість використовувати часову перспективу як маркер для раннього виявлення педагогів, які можуть потребувати додаткової підтримки. Потенційними напрямками психологічної роботи є:

- зменшення надмірної фіксації на негативних спогадах;
- розвиток більш збалансованого ставлення до власного минулого;
- стимулювання майбутньої орієнтації;
- нарративні та смислові інтервенції, спрямовані на переосмислення травматичного досвіду [24; 35; 38; 59].

Водночас відсутність значущого внеску копінг-стратегій і соціальної підтримки в регресійній моделі не означає, що вони не впливають на стійкість у ширшому сенсі. Навпаки, численні дослідження підтверджують, що саме поєднання достатнього рівня підтримки, адаптивного копіngu й конструктивної часової перспективи формує ресурсну базу, що дозволяє зберігати психологічну стійкість у довготривалій кризі [7; 18; 21; 42; 53; 56–58; 60].

У цьому контексті прогностичні фактори можна розглядати на двох рівнях:

1. Індивідуальний рівень.

Часові уявлення, особистісні копінг-патерни, мотиваційно-сміслові орієнтації — все це може бути предметом індивідуальної психологічної роботи.

2. Системний рівень.

Освітнє середовище, організаційні ресурси, безпекові умови, управлінські рішення. Вони можуть або посилювати, або руйнувати наявні ресурси педагогів [8; 9; 30; 47; 53; 56–58].

Урахування цих чинників у програмах підтримки дозволить більш адресно формувати заходи для збереження психічної стійкості педагогів у воєнний час.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було здійснено послідовний аналіз того, як копінг-стратегії, часові орієнтації та соціальна підтримка пов'язані зі стресовою вразливістю педагогів, які працюють у надзвичайних умовах воєнного стану. Отримані емпіричні показники дають змогу побачити більш об'ємну картину психологічних механізмів, що впливають на здатність учителів протистояти тривалому стресу.

Перш за все, кореляційні результати показали, що дезадаптивні стратегії копіngu — «Заперечення», «Поведінкове розмежування» та «Самозвинувачення» — мають найбільш виразний зв'язок зі зростанням стресового навантаження. В сучасних українських дослідженнях педагогів у воєнний період такі стратегії також описуються як чинники ризику щодо емоційного виснаження [4; 21]. Натомість адаптивні копінги, хоча й поширені у вибірці, не виявили статистично значущих лінійних зв'язків із показником стресової вразливості.

Другим важливим блоком аналізу стали часові перспективи. Саме «Негативне минуле» продемонструвало найбільш стійкий і сильний

зв'язок зі стресовою вразливістю та послідовно зберігало значущість на всіх етапах регресійного моделювання. Інші часові орієнтації виявилися менш інформативними в ролі предикторів, що відповідає теоретичним уявленням ZTPІ про домінуючий вплив негативної ретроспекції на емоційну регуляцію та сприйняття стресу [31; 34; 59].

Щодо соціальної підтримки, то її вплив виявився непрямим. Хоча всі показники MSPSS мали негативний напрямок кореляцій зі стресовою вразливістю, жоден із них не досяг статистичної значущості. Така картина може пояснюватися високим загальним рівнем підтримки у вибірці та індивідуальними відмінностями у тому, як педагоги цю підтримку сприймають і використовують [5; 42; 60].

У ході регресійного аналізу використовувався строгий підхід до відбору змінних — із перевіркою стабільності коефіцієнтів, F-критерію та мультиколінеарності. В результаті єдиним надійним предиктором залишилася шкала «Негативне минуле», яка пояснювала значущу частку варіативності показника стресової вразливості та зберігала стабільність незалежно від конфігурації інших змінних.

Загалом результати третього розділу вказують, що в умовах війни вирішальне значення мають саме когнітивно-емоційні інтерпретації минулого досвіду, тоді як копінг-стратегії та соціальна підтримка слугують важливим, але фоновим ресурсним середовищем. Така конфігурація узгоджується з провідними моделями стресу та резильєнтності, де роль індивідуальних оцінок подій розглядається як ключова [11; 12; 17; 24].

Сформована на основі аналізу модель дозволяє окреслити психологічний портрет стресостійкого педагога та визначити напрямки подальшої підтримки: робота з негативними наративами, переосмислення травматичних спогадів, розвиток адаптивних копінгів та підтримка ефективних соціальних взаємодій.

РОЗДІЛ 4. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

4.1. Загальні принципи психологічної підтримки педагогів

Результати дослідження показали, що педагоги в умовах воєнного стану відчувають суттєве й тривале стресове навантаження, але при цьому мають помітний потенціал внутрішніх (особистісних) і зовнішніх (соціальних та організаційних) ресурсів. Це відповідає сучасним підходам, де акцент зміщується від виключно «усунення симптомів» до розвитку резильєнтності, опори на наявні сили та можливості педагога [13; 21; 28; 61; 62].

Спираючись на міжнародні та українські рекомендації можна окреслити кілька принципів, на яких варто будувати систему психологічної підтримки педагогів у кризових умовах:

1. Нормалізація реакцій на стрес. Реакції на затяжну кризу (коливання настрою, втома, тривога, почуття провини, роздратування тощо) розглядаються як природні відповіді на екстремальні обставини, а не як «особиста неспроможність» чи «слабкість» [11; 57; 61].
2. Фокус на ресурсах, а не тільки на проблемах [49]. У центрі роботи – не лише труднощі, а й сильні сторони педагога: адаптивні копінг-стратегії, підтримувальні стосунки, професійна роль, цінності й особистий смисл роботи [14; 24; 45; 46; 62].
3. Добровільність та безпечний формат. Участь у програмах підтримки й консультуванні має бути добровільною, з дотриманням конфіденційності та створенням атмосфери довіри й психологічної безпеки [13; 56; 57; 58].

4. Системний підхід. Допомога педагогові не обмежується разовими заходами. Підтримка має бути вплетена в політику закладу освіти, діяльність органів управління освітою, роботу психологічних служб та центрів професійного розвитку [8; 9; 18; 56; 73].
5. Чутливість до воєнного контексту. Важливо прямо визнавати наслідки війни: досвід втрат, вимушене переселення, погіршення економічної ситуації, зміну ролі вчителя (не лише викладач, а й емоційна опора для дітей та батьків) [41; 43; 55; 61; 66].

Дотримання цих принципів створює основу для розробки конкретних рекомендацій як для самих педагогів, так і для керівників і психологічних служб.

4.2. Рекомендації педагогам щодо підвищення власної стресостійкості

Беручи до уваги результати дослідження (домінування адаптивних копінг-стратегій, відносно збалансований часовий профіль, високі показники соціальної підтримки) та сучасні методичні матеріали [1; 2; 21; 62; 63; 68], можна виокремити кілька напрямів самодопомоги [28; 58].

1. Більш свідоме використання адаптивних копінг-стратегій. Учителі часто вдаються до активного подолання, планування, прийняття й позитивного переосмислення. Щоб ці стратегії працювали системніше, доцільно:
 - вести короткі записи на кшталт «Що сьогодні реально в моїх руках?»;
 - ставити собі запитання: «Що ця ситуація говорить про мої ресурси/цінності?»;
 - планувати невеликі, досяжні кроки на день або тиждень.

2. Зменшення надмірної фіксації на негативному минулому. Регресійний аналіз показав, що саме орієнтація на негативне минуле підсилює стресову вразливість. Корисними можуть бути:

- «обмеження за часом» для важких думок (наприклад, 10–15 хвилин на день, після чого — свідоме переключення уваги);
- перехід від спогадів до дій: «Що я можу змінити зараз, враховуючи цей досвід?» [31; 34; 59; 62].

3. Підтримка збалансованої часової перспективи. Висока орієнтація на майбутнє у вибірці виявилась ресурсом. Щоб зберігати цей «горизонт» в умовах невизначеності, корисно:

- планувати на різні горизонти (тиждень, місяць, семестр);
- ставити гнучкі цілі, які допускають корекцію залежно від ситуації війни [31; 34; 38; 59].

4. Розвиток базових навичок саморегуляції [28]. Українські рекомендації наголошують на ефективності простих, але регулярних практик:

- дихальні вправи й короткі мікропаузи впродовж робочого дня;
- невеликі ритуали, які повертають відчуття безпеки (музика, чай, короткі прогулянки);
- помірна фізична активність;
- контроль за обсягом новинного контенту [61; 63; 67; 68].

5. Активне використання соціальної підтримки. Високий рівень підтримки з боку сім'ї та значущих інших — сильний ресурс. Важливо:

- не «зачинятися» емоційно від близьких, коли стає важче;
- домовитися з колегами про взаємну підтримку (короткі розмови, «чекіни» перед/після складних подій);

- вчасно звертатись до психолога чи психотерапевта, не чекаючи крайнього виснаження [5; 25; 60; 66].

4.3. Рекомендації керівникам закладів освіти

Стресостійкість педагогів суттєво залежить від того, в яких організаційних умовах вони працюють: від стилю управління, прозорості рішень та рівня довіри у колективі [8; 18; 19; 54; 61; 66; 69]. Доцільно запропонувати керівникам такі кроки.

1. Підтримувальна культура та атмосфера турботи.

- закріпити у локальних документах (накази, положення) принципи збереження психічного здоров'я вчителів;
- регулярно виносити питання благополуччя педагогів на педради, методичні об'єднання, робочі наради [8; 9; 56; 72].

2. Гнучка організація праці та навантаження.

- за можливості застосовувати змішаний або дистанційний формат;
- враховувати сімейні й життєві обставини (евакуація, догляд за близькими, власний стан здоров'я) при розподілі навантаження;
- впроваджувати тимчасове зменшення навантаження для педагогів, які пережили втрати чи мають ознаки вираженого виснаження [19; 50; 53; 64; 66].

3. Підтримка професійного розвитку з фокусом на благополуччі.

- забезпечувати доступ до тренінгів з резильєнтності, кризового консультування, роботи з травмою;
- заохочувати участь у програмах підвищення кваліфікації, де поєднуються професійні й психологічні аспекти [21; 41; 63; 66; 71].

4. Партнерство з психологічною службою.

- проводити регулярні консультації адміністрації з практичними психологами/соціальними педагогами щодо ризиків вигорання;
- планувати спільні профілактичні заходи (групи підтримки, семінари, супервізійні зустрічі) [5; 41; 48; 61].

4.4. Рекомендації психологічним службам та фахівцям

Для практичних психологів, соціальних педагогів та фахівців центрів професійного розвитку отримані результати є підставою переходити від разових заходів до довготривалої системної роботи зі стресостійкістю педагогів [4; 21; 41; 45–48; 61–63; 66; 73].

Основні напрями:

1. Психоедукація.

Проведення циклів занять, вебінарів чи тренінгів, присвячених:

- природі стресу та дистресу;
- адаптивним і дезадаптивним стратегіям подолання;
- ролі часової перспективи в адаптації;
- значенню соціальної підтримки та шляхам її активізації [1; 2; 24; 51; 52; 61; 62; 73].

2. Групи підтримки та рефлексивні формати.

Створення невеликих груп (6–10 осіб), де педагоги можуть:

- обговорювати складні ситуації;
- тренувати навички саморегуляції;
- ділитися дієвими стратегіями подолання.

Дослідження показують, що групова форма зменшує відчуття ізоляції й підсилює «ми-відчуття» [41; 56; 71–73].

3. Цільова підтримка груп ризику. Окрема увага – педагогам із високими показниками стресового навантаження, вираженим негативним минулим, низьким рівнем підтримки або досвідом тяжких втрат. Для них доцільні індивідуальні консультації, а за потреби – направлення до фахівців із клінічної психології / психотерапії [11; 16; 48].
4. Підтримка самих психологів. Фахівці, які працюють із наслідками війни, також потребують супервізії, інтервізії та власних ресурсних практик, щоб запобігати вторинній травматизації [41; 48; 73–75].

4.5. Програма розвитку стресостійкості педагогів

Об'єднавши отримані емпіричні результати та узагальнені підходи до підтримки педагогів у надзвичайних ситуаціях [4; 13; 21; 41; 56; 61–63; 66; 71–73], я пропоную концептуальну модель програми розвитку стресостійкості педагогів.

Програма може бути реалізована на базі закладу освіти або центру професійного розвитку й передбачати такі модулі:

1. Модуль 1. Розуміння стресу та власних реакцій.
 - коротка діагностика стресового навантаження й копінг-стратегій;
 - обговорення типових реакцій на стрес у воєнних умовах;
 - формування базових навичок самостереження та усвідомлення власних меж.
2. Модуль 2. Розвиток адаптивних копінг-стратегій.
 - тренування активного подолання, планування, позитивного рефреймінгу;
 - відпрацювання навичок емоційної саморегуляції (дихальні техніки, «заземлення», короткі релаксаційні вправи);
 - робота з пом'якшенням дезадаптивних стратегій (самозвинувачення, уникання, заперечення).

3. Модуль 3. Часова перспектива та смислова стійкість.

- вправи на усвідомлення власної часової перспективи (минуле–теперішнє–майбутнє);
- робота з досвідом негативного минулого (обмеження румінацій, інтеграція досвіду);
- формування образу бажаного майбутнього, постановка реалістичних цілей [31; 34; 38; 59].

4. Модуль 4. Соціальна підтримка та професійна спільнота.

- аналіз власних ресурсів підтримки (сім'я, колеги, друзі, спільноти);
- розвиток навичок просити й надавати допомогу;
- створення в закладі мікроспільнот взаємопідтримки (наприклад, «ресурсні пари» або «ресурсні трійки» педагогів) [5; 25; 60; 66; 71].

5. Модуль 5. Профілактика професійного вигорання.

- виявлення ранніх ознак виснаження;
- баланс «робота–життя», управління навантаженням;
- розробка індивідуального «плану турботи про себе» (self-care plan) [10; 50; 54; 61; 66].

Програма може реалізовуватися в змішаному форматі (очно/онлайн), включати групові й індивідуальні форми роботи та потребує організаційної підтримки адміністрації закладу освіти.

4.6. Організаційно-управлінські заходи підтримки (на рівні школи/ліцею)

Щоб організаційні рішення підсилювали турботу про педагогів на рівні закладу освіти варто:

1. Розробити та ухвалити локальні документи, де прописати:
 - принципи збереження психічного здоров'я педагогів;
 - алгоритми дій у кризових ситуаціях (обстріли, евакуація, смерть чи поранення членів колективу);

- схеми взаємодії адміністрації, педагогів, психологів і батьків у питаннях підтримки [8; 9; 56; 70; 72].
2. Створювати максимально безпечне освітнє середовище.
- забезпечити функціональні укриття та зрозумілі інструкції поведінки під час тривоги;
 - підтримувати відкриту комунікацію (пояснювати, які рішення й чому ухвалюються);
 - не допускати стигматизації працівників, що звертаються по психологічну допомогу [47; 48; 56; 64; 65; 72].
3. Інтегрувати тему стресостійкості в методичну роботу.
- включати питання резильєнтності, емоційного вигорання й саморегуляції до планів МО [28];
 - залучати фахівців і зовнішні програми, пов'язані з підтримкою педагогів [21; 41; 66; 71–73].

4.7. Перспективи подальшого впровадження результатів дослідження

Отримані результати мають потенціал для практичного використання й подальшого розвитку.

По-перше, дані показують, що, попри високе стресове навантаження, педагоги в цілому зберігають адаптивні стратегії подолання, певний баланс часових орієнтацій і високий рівень підтримки, але без цілеспрямованої профілактики ризик виснаження залишається суттєвим [4; 21; 43; 61; 66; 68].

По-друге, виявлення «Негативного минулого» як ключового предиктора стресової вразливості відкриває простір для розробки програм, орієнтованих на роботу з травматичними спогадами, румінаціями та осмисленням життєвого досвіду педагога [24; 31; 34; 59; 62; 63].

По-третє, інтеграція результатів у систему підвищення кваліфікації, роботу центрів професійного розвитку та діяльність психологічних служб дозволяє переходити від реагування «постфактум» до більш проактивного, превентивного підходу [8; 18; 41; 56; 71–73].

Подальші кроки можуть включати:

- апробацію запропонованої програми стресостійкості в окремих закладах освіти;
- адаптацію модулів під специфіку різних груп педагогів (початкова школа, предметники, адміністрація);
- більш детальне вивчення взаємодії між організаційними факторами (культура закладу, стиль керівництва) та індивідуальними ресурсами;
- розробку узгоджених із міжнародними підходами національних рекомендацій щодо підтримки стресостійкості педагогів у надзвичайних ситуаціях [40; 41; 56; 71–73].

ВИСНОВКИ

У цій кваліфікаційній роботі поєднано теоретичний аналіз і емпіричне дослідження чинників стресостійкості педагогів, які працюють в умовах воєнного стану. Це дало змогу пов'язати сучасні наукові підходи з реальними даними та окреслити психологічні механізми, що підтримують або, навпаки, знижують здатність учителів долати тривале емоційне навантаження.

1. Теоретичний аналіз дав змогу сформуванню комплексного уявлення про структуру стресостійкості педагогів.

Сучасні підходи показують, що стресостійкість учителя розвивається у взаємодії трьох компонентів:

- копінг-стратегій як способів поведінкового реагування;
- часової перспективи, яка визначає смислову та емоційну інтерпретацію подій;
- соціальної підтримки, що створює ресурсний простір для відновлення та стабілізації.

Кожен із цих компонентів виконує власну функцію, а разом вони формують систему, яка визначає здатність педагога зберігати психоемоційну рівновагу в умовах тривалих загроз. Теоретичний огляд дозволив описати модель, у якій ці чинники взаємодіють між собою, підсилюючи або компенсуючи вплив один одного.

2. Емпіричні дані дали змогу визначити психологічні чинники, що найбільш істотно впливають на стресостійкість педагогів.

Описовий аналіз засвідчив, що вчителі загалом використовують достатньо адаптивний копінг — активне подолання, планування, прийняття, позитивний рефреймінг. Високими залишаються й показники соціальної підтримки, що відповідає міжнародним спостереженням щодо ролі міжособистісних зв'язків у період тривалої кризи.

Кореляційний аналіз дозволив уточнити, що:

- окремі дезадаптивні стратегії (заперечення, поведінкове розмежування, самозвинувачення) мають зв'язок зі зниженням стресостійкості;
- кілька часових орієнтацій (особливо негативне минуле) пов'язані з вищою емоційною вразливістю;
- соціальна підтримка виконує радше фонову буферну функцію, але не є прямим лінійним предиктором.

Таким чином, стресостійкість педагогів у воєнних умовах формується на перетині поведінкових, смислових та міжособистісних механізмів.

3. Регресійний аналіз дозволив визначити провідний незалежний чинник стресової вразливості педагогів.

У багатофакторному аналізі лише часова перспектива “негативне минуле” зберегла стабільну статистичну значущість. Інші змінні, попри кореляції, виявилися недостатньо стійкими або перехрещувалися між собою, що знизило їх внесок у модель.

Цей результат свідчить, що:

- спосіб, у який педагог повертається до власного минулого,
- наявність незавершених чи травматичних спогадів,
- румінації та повторне переживання негативних подій

відіграють провідну роль у здатності вчителя протистояти теперішнім стресорам у межах цієї вибірки. Саме смислове опрацювання минулого виявляється тим елементом, який у період війни визначає «вразливе місце» педагога.

4. На основі результатів сформовано комплекс практичних рекомендацій для педагогів, керівників та психологічних служб.

Рекомендації охоплюють три рівні:

- індивідуальний — розвиток навичок саморегуляції, робота з румінаціями, підтримка адаптивних копінгів, збереження перспективи майбутнього;
- міжособистісний — зміцнення соціальної підтримки, створення партнерських та професійних мереж взаємодопомоги;
- організаційний — формування безпечного освітнього середовища, гнучкість в управлінні навантаженням, впровадження програм розвитку стійкості педагогів.

Окрему увагу приділено роботі з часовою перспективою як з ключовим чинником стресової вразливості.

Тож, стресостійкість педагогів у воєнних умовах постає як складне явище, що формується у взаємодії особистісних ресурсів, поведінкових стратегій і соціального оточення. Проте саме домінування негативної часової перспективи визначає найбільш вразливе місце, через яке стрес набуває тривалого та виснажливого характеру.

Отримані результати уточнюють і поглиблюють розуміння психологічної стійкості педагогів у воєнних умовах та можуть стати теоретичним і практичним підґрунтям для розробки програм підтримки, спрямованих як на роботу з індивідуальним досвідом учителя, так і на формування безпечного, ресурсного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Яблонська Т., Верник О., Гайворонський Г. Українська адаптація опитувальника Brief COPE. *Insight: Psychological Dimensions of Society*. 2023. № 10. С. 66–89. DOI: <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4>. URL: <https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/149>
2. Сенік О. Адаптація опитувальника часової перспективи особистості Ф. Зімбардо (ЗТПІ). *Соціальна психологія*. 2012. № 1–2(51–52). С. 153–168. URL: https://www.researchgate.net/publication/280938555_Adaptacia_opituvailnika_casovoi_perspektivi_osobistosti_F_Zimbardo_ZTPI
3. Xu W., Pavlova I., Chen X., Petrytsa P., Graf-Vlachy L., Zhang S.X. Mental health symptoms and coping strategies among Ukrainians during the Russia-Ukraine war in March 2022. *International Journal of Social Psychiatry*. 2023. 69(5). С. 957–966. DOI: <https://doi.org/10.1177/00207640221143919> URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00207640221143919>
4. Banit O. Identification of key resilience strategies of Ukrainian teachers in the conditions of war. *European Humanities Studies*. 2023. URL: <https://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/view/356>
5. Мельник Ю. Б., Стаднік А. В. Багатомірна шкала сприйняття соціальної підтримки: методичний посібник. Харків: ХОГОКЗ, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023>. URL: <https://doi.org/10.26697/melnyk.stadnik.6.2023>
6. Powell T., Portnytska N., Tychyna I., Savychenko O., Makarenko O., Shyriaieva T., Cherniavska K., Muller J., Carney R. A virtual intervention to support educator well-being and students' mental health in conflict-affected Ukraine: a non-randomized controlled trial. *Cambridge*

Prisms: Global Mental Health. 2025. Vol. 12, e59. DOI: <https://doi.org/10.1017/gmh.2025.10014>

URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/global-mental-health/article/virtual-intervention-to-support-educator-wellbeing-and-students-mental-health-in-conflictaffected-ukraine/EB84995A6B0DAA114C851F077D87B456>

7. Chudzicka-Czupała A., Hapon N., Ho R.C.M., et al. Associations between coping strategies and psychological distress among people living in Ukraine, Poland, and Taiwan during the initial stage of the 2022 War in Ukraine. *European Journal of Psychotraumatology*. 2023. 14(1). Article 2163129. DOI: <https://doi.org/10.1080/20008066.2022.2163129>. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9848330/>
8. Londar S., Bosenko I., Gaiduk O. Ensuring the resilience of Ukrainian education during the war as an experience for improving the education systems in the EU countries. *Освітня аналітика України*. 2024. № 6(32). С. 5–25. URL: https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2025/03/1_Londar_Bosenko_Gaiduk_632_2024_5-25.pdf
9. Alieva A., Nechitailo I. Resilience of education systems: what lessons can be learned from Ukraine? NESET Ad hoc Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2023. URL: https://education-socioeconomic-experts.ec.europa.eu/document/download/dd1f68a0-11de-4786-9837-03c28c030d35_en?filename=NESET2023-Ad-hoc-report-RESILIENCE-UKRAINE-EDUCATION-1.pdf
10. Максименко С. Д., Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.

- 11.Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. URL: <https://archive.org/details/stressappraisal0000laza>
- 12.Southwick S., Charney D. Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
- 13.UNESCO. Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages. Paris: UNESCO, 2023. URL: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-11/2023_TTF-UNESCO_Global-Report-on-Teachers-Addressing-teacher-shortages-References_EN.pdf
- 14.Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: Free Press, 2011. URL: <https://www.simonandschuster.com/books/Flourish/Martin-E-P-Seligman/9781439190760>
- 15.Maddi S. R. Hardiness as the Existential Courage to Grow Through Searching for Meaning / J.A. Hicks, C. Routledge (ed.). The Experience of Meaning in Life. Dordrecht : Springer, 2013. C. 227–239. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-6527-6_18
- 16.McEwen B. S. Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. Physiological Reviews. 2007. Vol. 87, No. 3. P. 873–904. DOI: <https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>
- 17.Hobfoll S. E. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process. Applied Psychology. 2001. Vol. 50, No. 3. P. 337–421. DOI: <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- 18.OECD. Section 6: Teacher Well-being for Thriving Professionals. Paris: OECD Publishing, 2025. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/section_6.pdf

19. Bakker A., Demerouti E. Job Demands–Resources Theory. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2017. Vol. 22, No. 3. P. 273–285. DOI: <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
20. Frankl V. E. *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon Press, 2006. URL: <https://archive.org/details/manssearchforme00fran>
21. Калініна Л. М., Лісова Н. І., Загородня А. А., Біницька О. П. Концептуальна модель сучасного багатовекторного людиноцентристського розвитку закладу освіти як складно організованої системи. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. Ružomberok, Slovakia, 2023. С. 171–202. ISBN 978–80–561–1009–6. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734512/>
22. Saxon S. V., Ebralidze E., Javakhishvili J., Chikhladze N., Chikovani I., McKee M. Coping strategies and mental health outcomes of conflict-affected persons in the Republic of Georgia // *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 2017. Vol. 26, No. 3. P. 276–286. URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/epidemiology-and-psychiatric-sciences/article/coping-strategies-and-mental-health-outcomes-of-conflictaffected-persons-in-the-republic-of-georgia/F1C68EA9A0882D91110AD32E231D3114>
23. Vindegaard N., Benros M. E. Coping styles and mental health during crises: A review of global findings // *Brain, Behavior & Immunity*. 2020. Vol. 89. P. 567–576.
24. Park C. L. Meaning-making in the context of coping and trauma // *Review of General Psychology*. 2016. Vol. 20, No. 3. P. 205–216.
25. Zimet G. D., Dahlem N. W., Zimet S. G., Farley G. K. The Multidimensional Scale of Perceived Social Support // *Journal of Personality Assessment*. 1988. Vol. 52, No. 1. P. 30–41.

26. Folkman S. Stress, coping, and meaning: The role of positive emotions // *Psychosomatic Medicine*. 2013. Vol. 75, No. 6. P. 575–587.
27. Carver C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol is too long: The Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. DOI: https://link.springer.com/article/10.1207/s15327558ijbm0401_6.
28. Богданов С. О., Залеська О. В., Федорець О. В., Ключко К. Є., Флярковська О. В. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : Унів. вид-во «ПУЛЬСАРИ», 2021. 54 с. : іл., табл. ISBN 978-617-615-096-1. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726816/1/psix71.pdf>
29. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
30. Резильєнтність та практики психологічного відновлення в умовах довготривалої військової агресії: інформаційно-практичний poradnik. Освіта і наука в умовах війни. Віртуальний читальний зал освітянина ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [офіц. сайт] упорядн. О. Мерзлякова. Київ, 2023. 20 с.
31. Boniwell I., Zimbardo P. Balancing Time Perspective: Towards Personal and Societal Well-Being // *Time & Society*. 2004. Vol. 13, No. 1. P. 1–36.
32. Nurmi J.-E. How do adolescents see their future? // *International Journal of Behavioral Development*. 1991. Vol. 14, No. 4. P. 519–553.
33. Sircova A., Fieulaine N., Ostendorf F., et al. A Global Look at Time: A 24-Country Study of Time Perspective // *Time & Society*. 2014. Vol. 23, No. 3. P. 1–26.

34. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, No. 6. P. 1271–1288.
35. Stolarski M., Bitner J., Zimbardo P. Time Perspective, Mental Time Travel and Wellbeing // *Time Perspective Theory; Review and Development*. Cham : Springer, 2015. P. 243–255.
36. Carstensen L. L. The influence of a sense of time on human development // *Science*. 2006. Vol. 312, No. 5782. P. 1913–1915.
URL: <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1127488>
37. Zimbardo P. G., Boyd J. *The Time Paradox: The New Psychology of Time That Will Change Your Life*. New York : Free Press, 2008. 384 p.
URL: <https://www.thetimeparadox.com/>
38. Boniwell I., Osin E., Linley P. A. Time Perspective and Well-Being: Recommendations for interventions // *Journal of Positive Psychology*. 2016. Vol. 11, No. 1. P. 5–16.
DOI:
<https://www.tandfonline.com/action/doSearch?AllField=Time+Perspective+and+Well-Being%3A+Recommendations+for+interventions&SeriesKey=rpos20>
39. Воскресенко О. А. Адаптація підлітків: часова перспектива та стресостійкість // *Педагогічний вісник*. 2020. № 4. С. 112–118.
40. UNESCO. *Teacher resilience and time-related strategies in crisis contexts : Policy brief*. Paris : UNESCO, 2022. 12 p.
41. Anderson L., et al. *Psychosocial Support for Teachers in Emergencies: Evidence-Based Practices*. International Rescue Committee, 2023.
42. Brewer E., Jones T. Teacher social support and resilience in crisis contexts: A systematic review // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 112.

43. Kim L. E., Oxley L., Asbury K. “My brain feels like it's been punched”: Teachers’ stress and coping during conflict-related disruptions // *British Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 92, No. 4. P. 1643–1661.
44. UNESCO. Supporting teachers in wartime: Psychosocial support and resilience-building guidelines. Paris : UNESCO, 2023.
45. Tschannen-Moran M., Hoy A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct // *Review of Educational Research*. 2001. Vol. 71, No. 2. P. 343–375.
46. UNESCO. Digital Learning in Crisis Contexts: Teacher Competencies and Challenges. Paris : UNESCO, 2023.
URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382341>
47. UNESCO; International Task Force on Teachers for Education 2030. Supporting teachers and education personnel during times of crisis. Paris: UNESCO, 2020. 76 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338>
48. Adelman H., Taylor L. Addressing Trauma in Schools: Enhancing Professional Functioning of Educators. Los Angeles : UCLA, 2020.
49. Burgess S., Sievertsen H. H. Schools, skills, and learning during crises // *Economics Observatory*. 2020.
50. Herman K. C., Hickmon-Rosa J., Reinke W. M. Teacher stress and burnout: The role of educator well-being in crisis settings // *School Psychology Review*. 2018. Vol. 47, No. 1. P. 62–72.
51. Darling-Hammond L. Education and the COVID-19 Crisis: Contextualizing Teacher Stress and Resilience. Learning Policy Institute, 2020.
52. Schutz P. A., Zembylas M. Emotional dimensions of teaching in crisis settings // *International Handbook of Research on Teachers’ Emotions*. New York : Routledge, 2011. P. 1–23.

- 53.OECD. Teacher Well-being and Workload during Crises: International Evidence. Paris : OECD Publishing, 2022.
- 54.Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher stress and burnout: Relations with job demands and motivation // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 67. P. 389–398.
- 55.Creswell J. Stress, trauma and professional identity in conflict-affected education systems // International Journal of Educational Development. 2018. Vol. 61. P. 1–10.
- 56.UNESCO. Supporting Teachers in Conflict and Crisis: Global Report on Teacher Well-being. Paris : UNESCO, 2023.
- 57.OECD. Supporting Teacher Well-Being : Education Policy Perspectives No. 70. Paris : OECD Publishing, 2023.
- 58.Save the Children; IRC; UNICEF. Psychosocial Support for Teachers in Emergencies: Evidence Review. London : Save the Children, 2022.
- 59.Петренко О. Часова перспектива та стресові реакції особистості: психологічні закономірності в умовах тривалої напруги // Вісник Київського університету. Психологія. 2021. № 1. С. 52–61.
- 60.Литвиненко І. Соціальна підтримка як чинник стресостійкості особистості у період воєнних дій // Психологічний журнал. 2022. № 2. С. 88–94.
- 61.Слюсаревський М. М., Григоровська Л. В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни // Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2022. Т. 4, № 1. DOI: 10.37472/v.naes.2022.4129. URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129>
- 62.Цюман Т. П. Психологічні умови резильєнтності педагога в період воєнного стану // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. № 38 (2). С. 116–123. URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/351>

- 63.Цюман Т. П., Адамська З. М., Нагула О. Л., Пуха К. В. Як вчити та навчатись в умовах війни : інформаційно-методичні матеріали для дорослих (учителів, викладачів, психологів) зі створення сприятливих умов для навчання та розвитку в умовах воєнного часу. Київ, 2022. 68 с. URL: https://childfund.org.ua/Uploads/Files/books_pdf/How-to-teach-and-learn.pdf
- 64.Павлик Н. В. Методичні рекомендації щодо гармонізації стану психологічного здоров'я педагога в умовах війни. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України, 2022. 56 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/732501/1/Тези%20умови%20війни.pdf>
- 65.Методичні рекомендації щодо здійснення освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану : для засновників закладів, науково-педагогічних працівників ППО, директорів та педагогічних працівників закладів дошкільної освіти / Косенчук О., Лесіна Т., Гура О. (уклад.) ; Міністерство освіти і науки України, ДУ «Український інститут розвитку освіти». Київ : УІРО, 2022. URL: <https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2022/04/na-sajt-broshura-doshkillya.pdf>
- 66.Zhelanova V. V., Leontieva I. V., Palamar S. P., Levytska O. V., Hreshchuk R. A., Mandryk O. M. Resilience and adaptability of teachers and students during the war in Ukraine. Clinical and Preventive Medicine (Education in Medicine section). 2025. Vol. 4 (42). P. 73–79. DOI: <https://doi.org/10.31612/2616-4868.4.2025.09>
URL: <https://www.cp-medical.com/index.php/journal/article/download/579/539>

- 67.Ігнатович О.М. Психологічний супровід вчителя в умовах війни // Вісник НАПН України. 2023. Вип. 5(2). С. 1–6. DOI: 10.25128/2415-3605.23.35.15.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/743064/1/413-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-853-1-10-20231218.pdf>
- 68.Радчук Г. Психологічна підтримка педагогів під час війни // Materialy naukovo-metodychnoi konferentsii «Освіта і педагогічна діяльність в умовах кризових викликів». 2023. С. 30–32.
URL: https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/41066/2/MCTD_2023_Radchuk_H-Psychological_support_of_30-32.pdf
- 69.Ситнік С. В., Соколова І. М., Давидов П. Г., Мельник О. В. Психологічні особливості резильєнтності педагогів в умовах війни // Актуальні проблеми психології. 2023. Т. 9. № 1. С. 112–121.
URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/14380/1/9-1.pdf>
- 70.Полілюєва, І., Сахно, О. Резильєнтність як складова забезпечення психологічного здоров'я педагогів в умовах війни // European Humanities Studies: State and Society. – 2024. – Issue 1. – С. xx–xx.
URL: <https://ehs.eeipsy.org/index.php/ehs/article/download/411/390/>
- 71.Павлишина Н. Б., Кузава І. Б. Стресостійкість в умовах воєнного стану як компонент професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів. Інклюзія і суспільство. 2024. № 2(7). URL: <https://journals.kpdi.in.ua/index.php/inclusion-society/article/download/130/127/142>
- 72.Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). Guidance Note on Teacher Wellbeing in Emergency Settings. New York, 2021. 72 p.

73. American Psychological Association. Building resilience and improving well-being during adversity [Електронний ресурс]. – 2023. – Режим доступу: <https://www.apa.org/topics/resilience>
74. Nataliya V. Pishchalnikova, Olena V. Kuznetsova. „Психологічна підтримка педагогів в умовах стресу: емпіричне дослідження.“ Психологія освіти. 2020. №4. С. 45–58.
75. Fiorilli C., Benevene P., De Stasio S., Buonomo I., Romano L., Pepe A., Addimando L. Teachers’ Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 2743. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02743>

ДОДАТОК А

Соціально-демографічна анкета учасника дослідження**Інструкція:**

Будь ласка, дайте відповіді на запитання нижче. Дані використовуються лише в узагальненому вигляді, анонімність гарантовано.

Блок 1. Соціально-демографічні дані**1. Псевдонім або ініціали:**

2. Вік (повних років):

3. Стать:

- Чоловіча
- Жіноча
- Інше / волію не зазначати

4. Ваш статус щодо місця проживання:

- Місцевий(а) мешканець(ка)
- Внутрішньо переміщена особа
- Інше (вказіть)

5. Посада:

6. Педагогічний стаж:

- До 1 року
- 1–5 років
- 6–10 років
- 11–20 років
- Понад 20 років

7. Тип закладу освіти:

- Ліцей / гімназія
- Загальноосвітня школа
- Приватна школа
- Інше _____

8. Навчальне навантаження (у годинах):

9. Сімейний стан:

- Неодружений(а) / не в шлюбі
- Одружений(а) / у шлюбі
- Розлучений(а)
- Вдівець / вдова

10. Наявність дітей:

- Так
- Ні

11. Фінансове становище:

- Ледь вистачає на базові потреби

- Живу скромно, але стабільно
- Можу дозволити собі додаткові витрати
- Фінансів достатньо для комфортного життя

12. Кількість людей, до яких можете звернутися по пораду / підтримку:

- 0–1
- 2–3
- 4–5
- Понад 5

13. На Вашу думку, більшості людей можна довіряти?

- Так
- Частково
- Ні

14. Чи маєте додаткові навички або психологічну підготовку?

- Так (вказіть): _____
- Ні

ДОДАТОК Б

Опитувальник копінг-стратегій Brief COPE

(Brief-COPE C. Carver, 1997, адаптація Т.Яблонська, О. Вернік, Г. Гайворонський)

Інструкція:

Наступні пункти стосуються того, як Ви справлялися зі стресом у своєму житті відтоді, як дізналися, що почалося повномасштабне вторгнення.

Оцініть наведені нижче твердження відносно того, наскільки вони стосувалися саме Вас.

- Я зазвичай цього не робив/не робила
- Я рідко це робив/робила
- Я робив/робила це час від часу
- Це саме те, що я зазвичай робив/робила

Перелік тверджень Brief COPE

1. Я звертав(ла)ся до роботи чи іншої діяльності, щоб відволіктися від думок.
2. Я зосереджував(ла) свої зусилля на тому, щоб щось зробити щодо ситуації.
3. Я говорив(ла) собі: “Це нереально”.
4. Я вживав(ла) алкоголь або інші речовини, щоб почуватися краще.
5. Я отримував(ла) емоційну підтримку від інших.
6. Я відмовляв(ла)ся від спроб впоратися з цим.
7. Я вживав(ла) заходів, щоб покращити ситуацію.
8. Я відмовляв(ла)ся вірити, що це сталося.
9. Я говорив(ла) щось, щоб позбутися неприємних почуттів.
10. Я отримував(ла) допомогу та поради від інших.

11. Я вживав(ла) алкоголь або інші речовини, щоб допомогти собі пройти через це.
12. Я намагав(ла)ся побачити це в іншому світлі, зробити ситуацію більш позитивною.
13. Я критикував(ла) себе.
14. Я намагав(ла)ся продумати стратегію своїх подальших дій.
15. Я отримував(ла) почуття розуміння та комфорту від когось.
16. Я відмовляв(ла)ся від спроб впоратися.
17. Я шукав(ла) щось хороше в тому, що відбувається.
18. Я жартував(ла) з цього приводу.
19. Я робив(ла) щось, щоб менше про це думати (телебачення, читання, сон, покупки).
20. Я приймав(ла) реальність того, що це сталося.
21. Я виражав(ла) свої негативні почуття.
22. Я намагав(ла)ся знайти втіху у вірі чи духовності.
23. Я намагав(ла)ся отримати поради чи допомогу, що робити.
24. Я вчив(ла)ся жити з цим.
25. Я довго розмірковував(ла), які кроки зробити для подолання ситуації.
26. Я звинувачував(ла) себе в тому, що сталося.
27. Я молив(ла)ся або медитував(ла).
28. Я сміяв(ла)ся над ситуацією

Примітка

Інструкцію і варіанти відповіді на запитання сформульовано в ситуаційній версії від “1” (“я зазвичай цього не робив”) до “4” (“це саме те, що я зазвичай робив”); для диспозиційної версії варіанти відповідей від “1” (“я взагалі цього не роблю”) до “4” (“саме це я роблю”).

Tetiana Yablonska

Oleksiy Vernyk

Hlib Haivoronskyi

Шкали методики:

- Активне подолання: пп. 2 і 7 (копінг, фокусований на проблемі)
- Використання інформаційної підтримки: пп. 10 і 23 (Копінг, фокусований на проблемі)
- Позитивний рефреймінг: пп. 12 і 17 (копінг, фокусований на проблемі)
- Планування: пп. 14 і 25 (копінг, фокусований на проблемі)
- Емоційна підтримка: пп. 5 і 15 (копінг, фокусований на емоціях)
- Вираження емоцій: пп. 9 і 21 (копінг, фокусований на емоціях)
- Гумор: пп. 18 і 28 (копінг, фокусований на емоціях)
- Прийняття: пп. 20 і 24 (копінг, фокусований на емоціях)
- Релігія: пп. 22 і 27 (копінг, фокусований на емоціях)
- Самозвинувачення: пп. 13 і 26 (копінг, фокусований на емоціях)
- Самовідволікання: пп. 1 і 19 (унікаючий копінг)
- Відмова: пп. 3 і 8 (унікаючий копінг)
- Вживання психоактивних речовин: пп. 4 і 11 (унікаючий копінг)
- Поведінкове розмежування: пп. 6 і 16 (унікаючий копінг)

Копінг, фокусований на проблемі (пункти 2, 7, 10, 12, 14, 17, 23, 25).

Характеризується активним подоланням, використанням інформаційної підтримки, плануванням та позитивним рефреймінгом. Високий бал свідчить про копінг-стратегії, які спрямовані на зміну стресової ситуації. Високі бали свідчать про психологічну силу, стійкість, практичний підхід до вирішення проблем і передбачають позитивні результати.

Копінг, фокусований на емоціях (пункти 5, 9, 13, 15, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28). Характеризується вираженням емоцій, використанням емоційної підтримки, гумору, проявами прийняття, самозвинуваченням, а також стратегіями, заснованими на вірі. Високий бал вказує на стратегії подолання, які спрямовані на регуляцію емоцій, пов'язаних зі стресовою

ситуацією. Високі або низькі бали не мають однозначного зв'язку з психічним здоров'ям та психологічним благополуччям, однак можуть бути використані для ширшого формулювання стилів подолання респондента.

Унікаючий копінг (пункти 1, 3, 4, 6, 8, 11, 16, 19). Характеризується такими аспектами, як самовідволікання, заперечення, вживання психоактивних речовин та уникнення. Високий бал вказує на фізичні або когнітивні зусилля, спрямовані на відсторонення від стресора. Низькі оцінки зазвичай свідчать про адаптивне подолання.

ДОДАТОК В

Опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо (ZTPІ)*(адаптація О. Сенік)*

Інструкція

Прочитайте кожен пункт і якомога точніше дайте відповідь на запитання:

«Наскільки характерним це є для Вас чи наскільки це є правдиво стосовно Вас?»

Поставте позначку у відповідній клітинці, користуючись поданою шкалою.

1 – зовсім не характерно / зовсім не правдиво

2 – не характерно / не правдиво

3 – нейтрально

4 – характерно / правдиво

5 – дуже характерно / дуже правдиво

Будь ласка, дайте відповіді на УСІ запитання.

БЛАНК МЕТОДИКИ (ZTPІ, 56 пунктів)

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Я вважаю, що збиратися з друзями на вечірки – це одне з важливих задоволень у житті.					
2	Знайомі з дитинства місця, запахи, звуки часто навівають потік чудових спогадів.					
3	У моєму житті багато визначає доля.					

4	Я часто думаю про те, що слід було зробити у своєму житті по-іншому.					
5	На мої рішення переважно впливають люди і речі, які мене оточують.					
6	Я вважаю, що слід планувати свій день наперед кожного ранку.					
7	Мені приємно думати про своє минуле.					
8	Я дію імпульсивно.					
9	Якщо не вдається зробити щось вчасно, я не хвилююся з цього приводу.					
10	Я ставлю перед собою цілі та обираю засоби їх досягнення.					
11	У моїх спогадах про минуле більше доброго, ніж поганого.					
12	Слухаючи музику, я часто втрачаю відчуття часу.					
13	Я обираю термінові обов'язки на завтра, а не розваги сьогодні.					
14	Якщо щось судилося, немає значення, що я робитиму.					
15	Мені подобаються історії про «старі добрі часи».					
16	Болісні спогади минулого постійно повертаються.					

17	Я живу одним днем.					
18	Мені неприємно запізнюватися.					
19	Я хотів(ла) би прожити кожен день як останній.					
20	Щасливі спогади часто виринають у пам'яті.					
21	Я виконую свої зобов'язання вчасно.					
22	У минулому я зазнав(ла) образ та неприйняття.					
23	Я приймаю рішення спонтанно.					
24	Я не планую свій день.					
25	Неприємні спогади з минулого змушують мене уникати думок про нього.					
26	Мені важливо наповнювати життя задоволенням.					
27	Я робив(ла) помилки, про які шкодую.					
28	Мені важливіше насолоджуватися процесом роботи, ніж її результатом.					
29	Інколи я сумую за дитинством.					

30	Перш ніж прийняти рішення, я зважую всі «за» і «проти».						
31	Ризик робить моє життя цікавішим.						
32	Мені важливіше насолоджуватися життям, аніж досягати конкретної цілі.						
33	Справи рідко йдуть так, як я очікую.						
34	Мені важко забути неприємні спогади юності.						
35	Діяльність не приносить задоволення, якщо доводиться думати про наслідки.						
36	Навіть насолоджуючись теперішнім, я порівнюю його з минулим.						
37	Планувати майбутнє важко через змінність обставин.						
38	Життям керують сили, на які я не можу вплинути.						
39	Немає сенсу хвилюватися про майбутнє.						
40	Я доводжу роботу до кінця.						
41	Я втрачаю інтерес, коли люди починають згадувати минуле.						
42	Я ризикую заради гострих відчуттів.						

43	Я складаю списки справ.					
44	Я частіше слухаюся серця, ніж розуму.					
45	Я можу протистояти спокусам заради роботи.					
46	Хвилюючі моменти настільки поглинають мене, що я забуваю про все.					
47	Теперішнє життя здається надто складним; інколи хочу простішого минулого.					
48	Мені подобаються спонтанні друзі.					
49	Я люблю сталі сімейні традиції.					
50	Я думаю про погані події з минулого.					
51	Я не припиняю роботу над складними завданнями, якщо це веде до успіху.					
52	Краще витратити гроші зараз, ніж відкласти.					
53	Часто везіння важливіше, ніж праця.					
54	Я думаю про те хороше, що пропустив(ла).					
55	Я люблю емоційні стосунки.					

56	Я завжди знаходжу час доробити незроблене.					
----	--	--	--	--	--	--

КЛЮЧ ДО ОПИТУВАЛЬНИКА ZTP1

Бал за шкалою = середнє арифметичне відповідних пунктів.

1. Негативне минуле (n = 12)

4, 5, 11*, 16, 22, 25, 27, 33, 34, 36, 50, 54

* — обернені пункти

2. Гедоністичне теперішнє (n = 18)

1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 32, 42, 44, 46, 48, 52, 53, 55, 56

3. Майбутнє (n = 12)

6, 9*, 10, 13, 18, 21, 24*, 30, 40, 43, 45, 51

4. Позитивне минуле (n = 9)

2, 7, 11, 15, 20, 25*, 41*, 49

5. Фаталістичне теперішнє (n = 10)

3, 14, 24, 33, 35, 37, 38, 39, 47, 53

ОБЕРНЕНІ ПУНКТИ

- 11 → зворотне кодування
- 9 → зворотне
- 24 → зворотне
- 25 → зворотне
- 41 → зворотне

Схема зворотного кодування: 1 → 5, 2 → 4, 3 → 3, 4 → 2, 5 → 1

ОПИС ШКАЛ ZTP1

1. Негативне минуле

Песимістичне, болісне, травматичне ставлення до минулого.

2. Гедоністичне теперішнє

Орієнтація на задоволення, хвилювання, імпульсивність, ризик.

3. Майбутнє

Орієнтація на цілі, планування, відповідальність, самоконтроль.

4. Позитивне минуле

Ностальгійне, тепле, емоційне ставлення до власного минулого.

5. Фаталістичне теперішнє

Почуття безпорадності, переконання у неможливості впливу на життя.

ДОДАТОК Д

Опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу»

(Максименко, Л.М. Карамушка, Т.В. Зайчикова)

Загальна характеристика методики. Методика дає змогу визначити рівень стресостійкості особистості. Стресостійкість відображає комплекс інтелектуальних, емоційних та вольових якостей, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні обов'язки в умовах підвищених навантажень, багатозадачності та швидких змін.

Інструкція для учасників дослідження

У повсякденному житті ми стикаємося з різними негативними чинниками, які можуть провокувати нервові напруження та стрес. Нижче подано опитувальник, що допоможе Вам оцінити власну стійкість до стресу. Будь ласка, відповідайте максимально щиро — це підвищить достовірність результатів.

Оберіть один із варіантів відповіді:

- 1 – Рідко
- 2 – Іноді
- 3 – Часто

БЛАНК ОПИТУВАЛЬНИКА

№	Твердження	Рідко (1)	Іноді (2)	Часто (3)
1	Я думаю, що мене недооцінюють у колективі.			

2	Я намагаюся працювати, навіть якщо почуваюся не зовсім здоровим(ою).			
3	Я постійно переживаю за якість своєї роботи.			
4	Я буваю налаштованим(ою) агресивно.			
5	Я не терплю критики на свою адресу.			
6	Я буваю роздратованим(ою).			
7	Я стараюся стати лідером там, де це можливо.			
8	Мене вважають наполегливою та напористою людиною.			
9	Я страждаю на безсоння.			
10	Своїм недругам я можу дати відсіч.			
11	Я емоційно й болісно переживаю неприємності.			
12	Мені бракує часу для відпочинку.			
13	У мене часто виникають конфліктні ситуації.			

14	Мені бракує влади, щоб реалізувати себе.			
15	Мені бракує часу, щоб зайнятися улюбленою справою.			
16	Я все роблю швидко.			
17	Я відчуваю страх, що можу втратити роботу.			
18	Я дію гарячково, а потім переживаю через свої вчинки.			

ОБРОБКА ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Підрахуйте суму всіх балів.

Зіставте отриманий результат із наведеною шкалою.

Сума балів Рівень стійкості до стресу

18–30 - Високий рівень стресостійкості

31–42 - Середній рівень стресостійкості

43–54 - Низький рівень стресостійкості

Інтерпретація:

Чим менша сума балів, тим вища Ваша стійкість до стресу, і навпаки.

ДОДАТОК Ж

Багатовимірна шкала сприйняття соціальної підтримки (MSPSS)

(Мельник Ю. Б., Стаднік А. В.)

Інструкція

Опитування є добровільним та анонімним.

Ваше завдання — оцінити, наскільки кожне з наведених тверджень відповідає Вашому стану та відчуттям.

Будь ласка, уважно прочитайте твердження й оберіть одну відповідь за шкалою:

- 0 — дуже не згодні
- 1 — не згодні
- 2 — трохи не згодні
- 3 — нейтрально
- 4 — злегка згодні
- 5 — згодні
- 6 — дуже згодні

Відповідайте на всі твердження.

№	Твердження	0	1	2	3	4	5	6
1	Є хтось, хто поряд, коли я в біді.							
2	Є хтось, з ким я можу розділити свої біди і радощі.							
3	Моя сім'я насправді хоче мені допомогти.							
4	Я отримую емоційну підтримку, у якій маю потребу, від моєї сім'ї.							
5	У мене є хтось, з ким я відчуваю себе добре.							
6	Мої друзі насправді намагаються мені допомогти.							
7	Я можу розраховувати на своїх друзів, коли мені погано.							

8	Я можу говорити про свої проблеми з моєю сім'єю.								
9	У мене є друзі, з якими я можу розділити свої біди й радощі.								
10	Є хтось особливий у моєму житті, кому небайдуже, що я відчуваю.								
11	Моя сім'я хоче допомогти мені в прийнятті рішень.								
12	Я можу говорити про свої проблеми з моїми друзями.								

СХЕМА ОЦІНЮВАННЯ

Опитувальник містить три субшкали соціальної підтримки:

1. Сімейна підтримка (Family) Пункти: 3, 4, 8, 11
2. Підтримка друзів (Friends) Пункти: 6, 7, 9, 12
3. Підтримка значущих інших (Significant Others) Пункти: 1, 2, 5, 10

Підрахунок балів. Бал за кожною шкалою обчислюється як:

Середнє арифметичне вибраних пунктів субшкали.

Інтерпретація результатів

(рекомендована інтерпретація за авторами методики)

- 1,0 – 2,9 — низький рівень соціальної підтримки
- 3,0 – 5,0 — середній рівень
- 5,1 – 7,0 — високий рівень

Фрагмент первинних даних (скорочений, анонізований)

Наведений нижче фрагмент містить перші рядки з масиву первинних даних, отриманих під час онлайн-опитування педагогів. Для збереження конфіденційності всі персональні дані анонізовані.

БЛОК 1. СОЦІАЛЬНО- ДЕМОГРАФІЧНИЙ Придумайте собі псевдонім або вказіть справжнє прізвище та ім'я	1. Вкажіть, будь ласка, Ваш вік (цифрою)	2. Вкажіть Вашу стать	3. Вкажіть, чи є Ви внутрішньо переміщеною особою чи у Вас інше місце перебування	4. Вкажіть Вашу посаду	5. Вкажіть Ваш стаж викладання	6. Вкажіть тип закладу, в якому працюєте
Вчитель 1	37	жінка	так	вчитель англійської мови	18 років	Ліцей
Вчитель 2	41	жінка	ні	Вчитель	3	Ліцей
Вчитель 3	43	жінка	ні	Вчитель	19	Ліцей 2 Таврійської міської ради Херсонської області
Вчитель 4	58	жінка	так	вчитель	36 років	Ліцей
Вчитель 5	42	жінка	ВПО	Вчителька	17	Ліцей
Вчитель 6	48	жінка	ВПО	вчитель історії	21	дистанційний
Вчитель 7	38	жінка	ВПО	Вчитель	21	ліцей

ДОДАТОК К

Описова статистика досліджуваних показників (N = 85)

У додатку подано узагальнені показники описової статистики за основними змінними дослідження: копінг-стратегіями (Brief COPE), часовими орієнтаціями (ZTPI), соціальною підтримкою (MSPSS) та рівнем стресостійкості за методикою Максименка–Карамушки–Зайчикової.

Таблиця К.1

Описова статистика копінг-стратегій за методикою Brief COPE (n = 85)

Шкала	М	SD
Прийняття	3,59	0,54
Активне подолання	3,54	0,50
Планування	3,38	0,64
Самовідволікання	3,33	0,65
Емоційна підтримка	2,93	0,78
Позитивний рефреймінг	2,91	0,84
Вираження емоцій	2,74	0,75
Гумор	2,27	0,87
Релігія	2,22	1,00
Відмова (Заперечення)	2,22	0,70
Самозвинувачення	1,88	0,72
Поведінкове уникання	1,78	0,71
Психоактивні речовини	1,20	0,57

Інтегральні індекси:

- Адаптивний індекс: $M = 3,19$; $SD = 0,43$
- Деадаптивний індекс: $M = 2,08$; $SD = 0,37$

Таблиця К.2

Описова статистика часових орієнтацій за опитувальником ZPI (n = 85)

Шкала	M	SD
Позитивне минуле	3,69	0,44
Негативне минуле	2,82	0,44
Гедоністичне теперішнє	3,28	0,37
Фаталістичне теперішнє	3,05	0,45
Майбутнє	3,86	0,39

Таблиця К.3

Описова статистика соціальної підтримки за шкалою MSPSS (n = 85)

Показник	M	SD
Загальний рівень соціальної підтримки	4,81	0,95
Сімейна підтримка	5,02	1,02
Підтримка значущих інших	4,91	1,06
Підтримка друзів	4,50	1,20

Таблиця К.4

Описова статистика рівня стресостійкості за методикою Максименка–Карамушки–Зайчикової (n = 85)

Показник	Значення
Середнє значення (M)	34,22
Стандартне відхилення (SD)	4,79
Мінімум	23
Максимум	44
Теоретичний мінімум	18
Теоретичний максимум	54

Таблиця К.5

Розподіл педагогів за рівнями стресостійкості

Рівень стресостійкості	Сумарний бал	Кількість осіб	%
Високий	≤ 32	27	31,8 %
Середній	33–37	36	42,4 %
Знижений	≥ 38	22	25,9 %

Узагальнююча довідка до Додатку К

Отримані показники описової статистики засвідчують, що вибірка педагогів загалом характеризується:

- перевагою адаптивних копінг-стратегій над дезадаптивними;
- відносно збалансованим профілем часової перспективи з домінуванням орієнтації на майбутнє;
- достатньо високим рівнем соціальної підтримки, особливо з боку сім'ї;
- середнім рівнем стресостійкості, при наявності групи педагогів зі зниженими показниками, які потребують додаткової психологічної підтримки.

Описові статистичні показники використано як основу для подальшого кореляційного та регресійного аналізу.

ДОДАТОК Л

Таблиця 1. Кореляції копінг-стратегій, часових орієнтацій та соціальної підтримки зі стресовою вразливістю (N = 85)

Група показників	Шкала	r із сумарним стресовим балом	p
Копінг-стратегії (Brief COPE)	Активне подолання	0,14	> 0,05
	Планування	0,07	> 0,05
	Позитивний рефреймінг	-0,16	> 0,05
	Прийняття	≈ 0,00	> 0,05
	Емоційна підтримка	0,13	> 0,05
	Інструментальна підтримка	-0,06	> 0,05
	Гумор	-0,09	> 0,05
	Вентиляція емоцій	-0,15	> 0,05
	Заперечення	-0,32	< 0,01
	Поведінкове розмежування	-0,26	< 0,05
	Самозвинувачення	-0,22	< 0,05
	Самовідволікання	-0,16	> 0,05
	Часова перспектива (ZTPI)	Позитивне минуле	0,16
Негативне минуле		0,45	< 0,001
Гедоністичне теперішнє		0,33	< 0,01
Фаталістичне теперішнє		0,31	< 0,01

	Майбутнє	0,11	> 0,05
Соціальна підтримка (MSPSS)	Підтримка сім'ї	-0,11	> 0,05
	Підтримка друзів	-0,08	> 0,05
	Підтримка значущої особи	-0,15	> 0,05

ДОДАТОК М

Результати множинного регресійного аналізу стресостійкості педагогів (N = 85)

У додатку подано результати побудови та перевірки регресійної моделі, спрямованої на виявлення психологічних предикторів стресової вразливості педагогів. До початкового аналізу включалися показники копінг-стратегій (Brief COPE), часової перспективи (ZTPI) та соціальної підтримки (MSPSS). У фінальну модель увійшла лише часова орієнтація «Негативне минуле» як статистично стабільний та теоретично обґрунтований предиктор.

Таблиця М.1

Підсумкові параметри регресійної моделі прогнозування стресової вразливості педагогів

Показник	Значення
Множинний коефіцієнт кореляції (R)	0,453
Коефіцієнт детермінації (R ²)	0,205
Скоригований R ²	0,196
F-критерій	21,42
Рівень значущості моделі	p < 0,001
Кількість предикторів	1
Обсяг вибірки	85

Примітка. Модель є статистично значущою, пояснює 20,5 % варіативності показника стресової вразливості педагогів.

Таблиця М.2

Коефіцієнти регресійного рівняння для фінальної моделі

Предиктор	B	Std. Error	β	t	p
Константа	—	—	—	—	—
Негативне минуле (ZTPI)	—	—	0,453	4,63	< 0,001

Примітка.

β – стандартизований регресійний коефіцієнт; $p < 0,001$ – високий рівень статистичної значущості.

Таблиця М.3

Показники якості регресійної моделі

Показник	Значення
Частка поясненої дисперсії	20,5 %
Напрямок зв'язку	Прямий
Стійкість ефекту	Висока
Рівень мультиколінеарності	Відсутній
Тип моделі	Однофакторна лінійна регресія

Аналітичний коментар до таблиць Додатку М

Результати регресійного аналізу засвідчують, що часову орієнтацію «Негативне минуле» можна розглядати як ключовий психологічний предиктор стресової вразливості педагогів. Стандартизований коефіцієнт $\beta = 0,453$ ($p < 0,001$) вказує на помірно сильний прямий вплив: зі зростанням фіксації на негативному минулому підвищується рівень стресового навантаження.

Коефіцієнт детермінації $R^2 = 0,205$ свідчить, що близько 20,5 % змінюваності показника стресостійкості пояснюється саме цією часовою

орієнтацією. З урахуванням багатофакторної природи психологічної стійкості цей показник є змістовно значущим.

Інші змінні (копінг-стратегії Brief COPE, соціальна підтримка MSPSS та шкали ZTPІ «Гедоністичне теперішнє», «Фаталістичне теперішнє») були виключені з фінальної моделі у зв'язку з:

- втратою статистичної значущості;
- нестабільністю ефектів;
- проявами мультиколінеарності;
- різноспрямованими результатами у різних комбінаціях змінних.

Таким чином, побудована регресійна модель є статистично надійною, теоретично обґрунтованою та має практичну прогностичну цінність для аналізу стресостійкості педагогів в умовах воєнного стану.



