

**Київський національний університет імені Тараса Шевченка**

**Факультет психології**

**Кафедра психології розвитку**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ**

Спеціальність 053 «Психологія»

Освітньо-наукова програма «Психологія»

**Здобувача вищої освіти  
ОС «Магістр»  
Яни КУШНІР**

**Науковий керівник:**  
канд.педаг.н., доцент,  
доцент кафедри  
психології розвитку  
**Світлана ПАЩЕНКО**

Допустити до захисту в ЕК  
кафедра психології розвитку  
протокол № \_\_ від \_\_\_\_\_  
Завідувач кафедри:  
Наталія ДЕМБИЦЬКА  
\_\_\_\_\_(підпис)

КИЇВ - 2025

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</b> .....	7
1.1. Феномен професійної життєстійкості у науковій психологічній літературі.....	7
1.2. Професійна життєстійкість вчителів як дослідницька проблема.....	15
1.3. Особливості професійної життєстійкості вчителів під час воєнного стану.....	23
<b>Висновки до розділу 1</b> .....	31
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</b> .....	33
2.1. Організаційно-процесуальний аспект емпіричного дослідження.....	33
2.2. Методи та інструменти дослідження: вибір та обґрунтування.....	37
2.3. Характеристика вибірки дослідження.....	43
<b>Висновки до розділу 2</b> .....	45
<b>РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ</b> .....	47
3.1. Первинна обробка результатів дослідження.....	47
3.2. Порівняльний аналіз показників професійної життєстійкості у вчителів різних категорій.....	56
3.3. Взаємозв'язки професійної життєстійкості вчителів з індивідуально-психологічними характеристиками.....	67
3.4. Розробка тренінгової програми та перевірка її ефективності.....	84
<b>Висновки до розділу 3</b> .....	89
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	91
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	95
<b>ДОДАТКИ</b> .....	106

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Безсумнівно, педагогічна діяльність є однією з найважчих через високе емоційне та когнітивне навантаження. Вчителі не лише навчають, на них часто лежить морально-етичне виховання, відповідальність за розвиток майбутнього покоління та необхідність постійно шукати індивідуальний підхід до учнів та батьків. Оскільки психоемоційний стан вчителів безпосередньо позначається на процесі навчання, їх підтримка важлива для підвищення якості освіти загалом. Проте на практиці вчителі стикаються з численними проблемами, що призводять до виникнення стресу, демотивації та вигорання, особливо у період адаптації до професійної діяльності.

Найбільш розповсюдженими причинами емоційного вигорання вчителів є високе робоче навантаження, надмірний тиск адміністрації, низька зарплата, постійні зміни в освітній політиці, знецінення педагогічної роботи, недостатність соціальної підтримки та знань про те, як контролювати поведінку учнів та задовольняти їхні потреби тощо. В умовах воєнного стану до звичних проблем додаються підвищений градус невизначеності, загроза життю, переривання процесу навчання через тривоги. Всі ці фактори можуть призводити до деморалізації вчителів, а згодом і звільнення з роботи. Нестача кадрів ускладнює надання якісної освіти та її реформування, що особливо важливо у період війни.

Зважаючи на це, вивчення професійної життєстійкості вчителів, як важливого чинника збереження робочої мотивації, стає дедалі актуальнішим. Професійні залученість, контроль та прийняття виклику як складові цієї якості підвищують спроможність педагогів використовувати життєздатні стратегії подолання, що сприяють успішному вирішенню стресових робочих ситуацій. Це не тільки знижує загрозу виникнення хвороб або емоційного виснаження, але й підвищує продуктивність праці.

Однак, досі залишаються прогалини у розумінні основних чинників розвитку професійної життєстійкості вчителів. Зокрема, недостатньо

дослідженими є фактори, що впливають на неї в екстремальних умовах. Це ускладнює визначення найкращих методів підвищення рівня професійної життєстійкості педагогів у воєнний період, тому наше дослідження покликане розкрити основні особливості цього феномену.

Питанню професійної життєстійкості приділяли увагу такі вчені, як О. Кокун, Т. Чернявська, О. Чиханцова, Т. Ларіна, С. Сергієнко, Л. Сердюк, С. Мадді, С. Кобейс, Р. Mund, Р. Bartone. Особливості професійної життєстійкості у педагогічній діяльності вивчали А. Гірник, У. Павлік, Н. Панасенко, S. Beltman, Z. Liu, Н. Kaur, J. Parameswari, S. Kadhiravan. Особливості професійної життєстійкості в умовах воєнного стану досліджували, зокрема, Т. Савченко, М. Великодня, Х. Варварук, Л. Хімчук, О. Кузнецова, В. Qaimari, М. Sharifian, S. Hoot, D. Brody, N. Baum, J. Catoto.

**Мета дослідження** полягає у розкритті психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителів під час воєнного стану.

Щоб досягти цю мету, було виділено такі **завдання**:

1. Проаналізувати наукову психологічну літературу з проблематики дослідження.
2. Емпірично дослідити рівень професійної життєстійкості вчителів під час воєнного стану.
3. Виокремити та охарактеризувати психологічні особливості професійної життєстійкості вчителів у період воєнного стану в Україні.
4. Розробити на основі отриманих під час емпіричного дослідження даних програму психологічного тренінгу з розвитку професійної життєстійкості вчителів.

**Об'єкт дослідження:** феномен професійної життєстійкості вчителів.

**Предмет дослідження:** психологічні особливості професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану.

**Методи дослідження.** У роботі було використано систему загальнонаукових методів дослідження:

- теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел стосовно явища професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану;
- емпіричні, зокрема, методики діагностики: анкета, «Опитувальник професійної життєстійкості» (О. Кокун), «Опитувальник задоволеності роботою» (Н. Гура, О. Вельдбрехт), «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (в адаптації Г. Громової), «Локатор Великої п'ятірки» Говарда-Медіни (в адаптації Л.Ф. Бурлачука, Д.К. Корольова), «Опитувальник Brief-COPE» (в адаптації Т. Яблонської, О. Верніка, Г. Гайворонського), методика «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон).
- математично-статистичні: описова статистика, порівняльний (U-критерій Манна-Уїтні, критерій Крускала-Уолліса, t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок), кластерний (кластеризація за методом К-середніх), кореляційний (за коефіцієнтом кореляції рангу Спірмена), регресійний та медіаційний (GLM mediation model) аналізу.

**Дослідницька вибірка.** У дослідженні взяли участь 581 респондентів, серед яких 520 жінок та 61 чоловіків від 18 до 77 років. За посадою 449 респондентів були вчителями-предметниками, а 132 – вчителями початкових класів. Опитування проводилося у форматі онлайн за допомогою платформи Google Forms.

**Наукова новизна** полягає у тому, що  
*вперше:*

- встановлено відмінності у прояві професійної життєстійкості між вчителями-предметниками та вчителями початкових класів;
- встановлено взаємозв'язки між складовими задоволеності роботою та професійною життєстійкістю;
- визначено відсутність взаємозв'язку між професійною життєстійкістю та інтолерантністю до невизначеності;

- встановлено посередницьку роль емоційного виснаження між прогностичною тривогою та професійною життєстійкістю в умовах воєнного стану.

*набули подальшого розвитку положення про:*

- позитивний взаємозв'язок властивостей особистості Великої п'ятірки (екстраверсії, відкритості досвіду, схильності до згоди та сумлінності) з показниками професійної життєстійкості;
- позитивний взаємозв'язок проблемно-орієнтованого копіngu з професійною життєстійкістю вчителів;
- вищий рівень професійної життєстійкості у вчителів з більшим досвідом роботи.

**Практичне значення роботи** полягає у тому, що отримані результати можуть бути використані при розробці психопрофілактичних та тренінгових програм з розвитку професійної життєстійкості вчителів.

**Апробація результатів дослідження.** Основні результати дослідження було висвітлено в статті, опублікованій в студентському науковому журналі «Universum» №19 (м. Вінниця, 2025).

**Достовірність і обґрунтованість наукових результатів** забезпечується репрезентативністю вибірки, узгодженістю методології з поставленими завдання дослідження, використання коректно дібраної батареї методик емпіричного дослідження та математичної обробки даних, а також комплексним підходом, що поєднує кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

**Структура та обсяг роботи.** Випускна кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів з висновками до кожного із них, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 94 найменування (із них – 42 українською мовою, 52 - іноземною мовою). Основний обсяг кваліфікаційної роботи міститься на 91 сторінці. Робота містить 16 таблиць, 18 рисунків та додатки. Повний обсяг роботи становить 130 сторінок.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

## 1. 1. Феномен професійної життєстійкості у науковій психологічній літературі

На сьогодні вже проведені емпіричні дослідження доводять, що професійна життєстійкість позитивно пов'язана з успішністю професійної діяльності (Чернявська, 2022) ефективністю праці (McNellis, 2013), здатністю підтримувати робочу мотивацію, відкритістю до організаційних змін, трансформаційним стилем лідерства (Bartone, 2024), поведінкою організаційного громадянства (Turnipseed, 2003). Життєстійкі працівники ініціативніші, лояльніші до організації, допомагають колегам, підтримують корпоративні цінності та є більш залученими у групову діяльність.

Життєстійкість також відіграє важливу роль у зниженні негативного впливу стресу (Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982), булінгу на роботі (Тео, 2021), запобігає емоційному вигоранню та цинізму щодо організації (Bartone, 2022). Професійно життєстійкі працівники ефективніше долають стресові ситуації, що підвищує рівень їхнього благополуччя, продуктивності праці (Novita, D., 2023) та відданості компанії (Sezgin, F., 2009).

Зважаючи на це, не дивно, що професійна життєстійкість є важливою як для працівників, так і для роботодавців. Тож, наразі інтерес до вивчення механізмів розвитку життєстійкості, як засвідчують М. Mishra та Р. Mund (2025), тільки зростає.

Вивчення феномену життєстійкості почалося відносно нещодавно, у 70-х роках ХХ століття, коли проведене С. Мадді та С. Кобейс лонгітюдне дослідження показало підвищення працездатності та ефективності у третини менеджерів компанії ІВТ після дерегуляції телефонної індустрії урядом США. Таке покращення психофізіологічного стану працівників в умовах невизначеності та різкої зміни обставин, на думку вчених, полягало у вищих

показниках життєстійкості – сукупності особистісних властивостей, що функціонують як опірний ресурс під час зіткнення з стресовими життєвими подіями (Kobasa, Maddi, & Kahn, 1982).

Розвиток концепту життєстійкості відбувся у межах екзистенційної психології: він базується на таких конструктах, як напруженість автентичного буття, компетентність (White), функціональна автономія (Олпорт), продуктивна орієнтація (Фромм) (P. Mund, 2022). Екзистенційні психологи наголошували на тому, що життя повсякчас вимагає від людини прийняття рішень щодо свого майбутнього. Страх невизначеності або можливої поразки породжує онтологічну тривогу, тому будь-який вибір вимагає екзистенційної сміливості. Життєстійкість тут відіграє роль тієї системи переконань про себе та світ навколо, що надає сміливості та мотивації перетворювати стресові ситуації у можливість для зростання. У цьому разі, як наголошував С. Мадді, життєстійкість «близька до того, що прихильники екзистенціалізму... мають на увазі під «мужністю бути»» (Maddi, 2004, p.10).

Базовими компонентами життєстійкості, згідно з С. Кобейс, є 3С: включеність (commitment), контроль (control) та прийняття ризику (challenge). Так, життєстійка людина – та, що вважає потенційно стресові ситуації цікавими та значущими, вірить у свою спромогу змінити хід подій та вбачає у змінах можливість особистісного зростання (Funk, 1992). У більш сучасних працях (Maddi, 2005; Mund, 2022) до цих складових додали ще дві: зв'язки (connection) та культуру (culture). Їхнє виокремлення акцентує увагу на зовнішньому контексті, а саме важливості соціальної підтримки та впливі культурних норм у розвитку життєстійкості.

С. Мадді, окрім базових життєстійких переконань, додає у модель життєстійкості ще три основні механізми, що можуть покращувати загальний рівень ефективності діяльності та здоров'я: трансформаційний копінг, ефективну соціальну взаємодію та життєстійкі практики здоров'я (рис. 1.1).

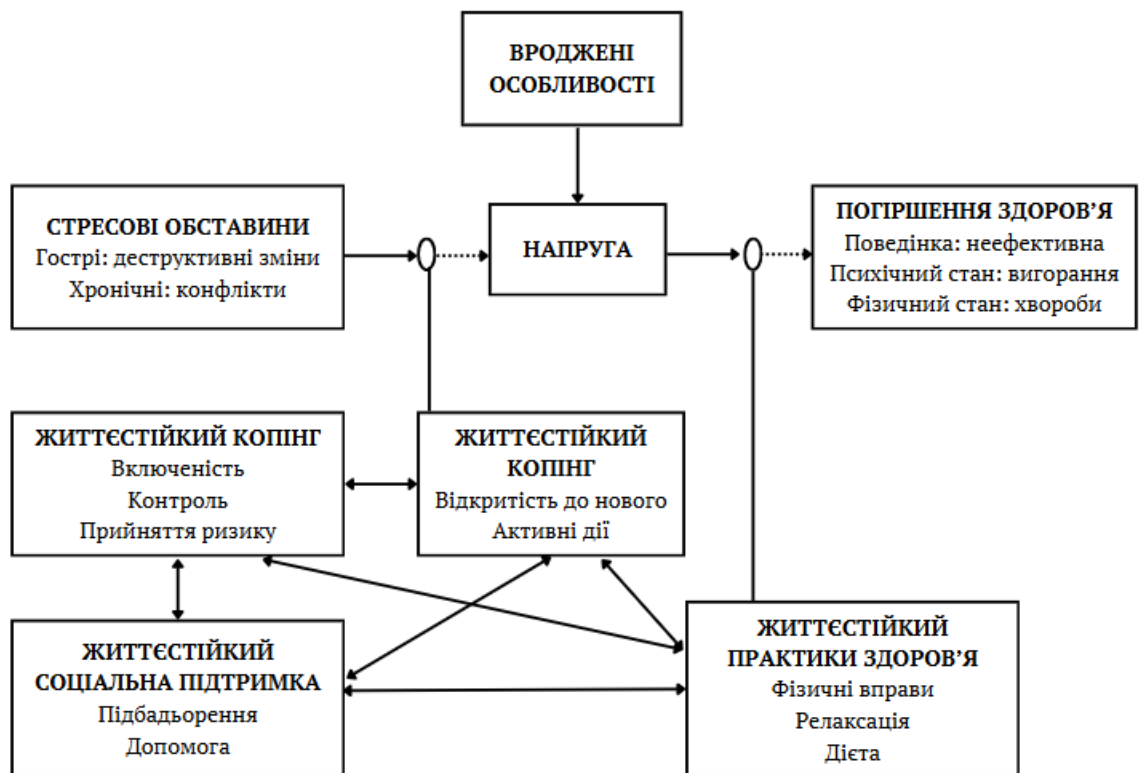


Рис. 1.1. Модель життєстійкості за С. Мадді (Maddi, 2004, р. 10)

Потрапляння у стресові ситуації породжує фізичну та психічну напругу, яка за відсутності вчасного втручання призводить до неефективних поведінкових реакцій, емоційного вигорання, фізичних хвороб. Меншого негативного впливу стресових ситуацій зазнають люди з вищими показниками компонентів життєстійкості. Життєстійкі переконання (включеність, контроль, прийняття ризику) надають людині сміливості та мотивації використовувати життєздатні стратегії подолання. Зокрема, людина з вищою ймовірністю буде відкрита до всього нового та активно діяти (трансформаційний копінг), шукати соціальну підтримку від близьких або надавати її (ефективна соціальна взаємодія), а також турбуватися про себе за допомогою збалансованого харчування, помірною рівня фізичної активності, релаксаційних технік (життєстійкі практики здоров'я).

З часом ідея життєстійкості С. Кобейс та С. Мадді розвинулася та поповнилась іншими поглядами на сутність та чинники розвитку цього

феномену. На основі бібліографічного аналізу українська вчена О. Корніяка визначила 12 різних трактувань (Корніяка, 2019). У життєстійкості вбачають інтегративне утворення особистості (С. Мадді, О. Коқун), систему переконань про себе і світ (С. Сергієнко), внутрішній життєвий ресурс особистості (А. Антоновські), цілісну систему соціокультурної взаємодії, особливий клас здібностей, феномен самодетермінації особистості (О. Чиханцова), регулятивний механізм, що забезпечує самоактуалізацію (Т. Ларіна) тощо.

Як динамічну систему з ієрархічною структурою пропонує розглядати життєстійкість українська психологиня О. Чиханцова (2021). У межах системного та синергетичного підходів вона представляє її багаторівневою структурою з кількох підсистем вищого і нижчого порядку, що постійно взаємодіють між собою. Так, підсистемою нижчого порядку є особистісні ресурси життєстійкості: цілі, цінності, смисли, самоствавлення, автономія, прагнення до самореалізації, а метасистемою є ціннісне середовище та самодетермінація особистості. Вища самодетермінованість передбачає автономність у виборі свого життєвого шляху та бажання створити відповідні умови для досягнення своїх цілей, що є рушієм розвитку життєстійкості.

Цікавим поглядом на життєстійкість є салютогенетична парадигма, розроблена А. Antonovsky. Згідно з ним, здатність долати труднощі великою мірою залежить від почуття когерентності – диспозиції, структура якої складається з трьох елементів: зрозумілості (comprehensibility), керованості (manageability) та осмисленості (meaningfulness) (Л. Сердюк, 2022). Вистояти у стресовій ситуації допомагають упевненість у можливості зрозуміти світ та здатності віднайти сенс у житті, оцінити справжню важливість тих чи інших ситуацій. Л. Сердюк також зазначає, що вищий рівень когерентності дозволяє особистості краще приймати себе, більш точно усвідомлювати свою мету. Це підвищує почуття щастя, що, зі свого боку, знижує вплив стресу.

Оскільки чіткого визначення життєстійкості досі немає, наразі гостро постає проблема виокремлення цього поняття серед схожих за сенсом термінів, зокрема “життєздатності” та “резилієнс”, які можуть

використовуватися як синонімічні в українськомовних роботах (Хамініч, 2016). Під життєздатністю зазвичай розуміють здатність людини управляти власними ресурсами під час важких життєвих ситуацій, а під резилієнсом – динамічний процес, що складається з періодів дез- та реінтеграції й передбачає позитивну адаптацію через подолання негативних наслідків травмивних подій (Кокун & Мельничук, 2023).

У цих інтерпретаціях і життєздатність, і резилієнс дійсно перетинаються з життєстійкістю, адже усі вони передбачають позитивне подолання кризових обставин. Проте, на думку С. Мадді та Д. Хошабасамі, їх слід розділяти (Maddi 2013). А. Рое (2023) та А. Ковальчук (2019) виділяють такі суттєві відмінності між цими поняттями:

- життєстійкість розроблялася у руслі екзистенційної психології та є операціоналізацією “екзистенційної мужності”, тоді як резилієнс ґрунтується на когнітивно-біхевіоральних моделях та презентується через категорію адаптації;
- життєстійкість визначається як особистісна властивість, а резилієнс є динамічним процесом, що передбачає певну взаємодію між людиною та середовищем навколо;
- життєздатність, на відміну від життєстійкості, розглядається не тільки у контексті подолання стресу, але й посткризового зростання та життя в цілому.

У зв’язку з цим, вчені часто розглядають життєстійкість як фактор розвитку життєздатності та резилієнсу (Bartone, 2003). Згідно з С. Мадді, усі три компоненти життєстійкості здатні фасилітувати резилієнс під час стресових обставин (Maddi, 2013). Включеність допомагає залишатися залученим у перебіг подій, контроль – обертати їх на свою користь, а прийняття ризику – усвідомлювати, що стрес є невід’ємною частиною життя, без якого неможливо зростати як особистість.

Повертаючись до безпосередньої теми нашого дослідження – професійної життєстійкості – варто наголосити на тому, що на початку

життєстійкість вивчалася серед працівників різних галузей: медсестер, менеджерів, банкірів, вчителів тощо (Funk, 1992, Кокун 2020). Тож, усі висновки про зміст та складові життєстійкості стосувалися передусім професійної діяльності і вже пізніше розширилися на інші сфери життя людини. Однак, як наголошує О. Кокун, рівень життєстійкості у повсякденній діяльності та професійній можуть суттєво відрізнятись, тому слушним буде вивчати професійну життєстійкість як окремий феномен (Кокун, 2024).

Найбільш повне визначення професійної життєстійкості наводить, керуючись системним підходом В. Ганзена та напрацюваннями С. Мадді, український вчений О. Кокун. На його думку, професійна життєстійкість це системна особистісно-професійна властивість, що “формується у фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності у професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті професійних ризиків” (Кокун, 2020, ст. 75). Вона забезпечує здатність боротися з несприятливими робочими ситуаціями та запобігає розвитку професійної дезадаптації.

У науковій літературі професійну життєстійкість пропонується розглядати через призму кількох теорій, що були розроблені у межах організаційної психології. Перша з них – теорія афективних подій (Affective Events Theory) Н. М. Weiss та R. Cropanzano, у якій продуктивність праці визначається позитивними або негативними афектами, що виникають унаслідок проживання певних подій. Наприклад, булінг на роботі або невічливість колег найімовірніше спричинять негативні емоції, які можуть призвести до емоційного вигорання, цинізму, зниження продуктивності праці та ефективності організації загалом. У такому разі професійна життєстійкість є захисним бар’єром від стресу. Життєстійкі працівники відчувають більше позитивних емоцій та вірять у свою здатність впливати на своє оточення і результат подій. S. T. T. Тео (2021) також зазначає, що індивіди з високою позитивною афективністю не так схильні реагувати на булінг на роботі та ставати його жертвами, адже є менш чутливими до негативних подій.

Прихильники ресурсного підходу до подолання стресу вважають, що люди прагнуть зберігати, захищати та примножувати свої ресурси. Стресові події видаються небезпечними саме тому, що загрожують потенційною або фактичною втратою ресурсів. Щоб запобігти їхній втраті та подолати стресові ситуації, люди використовують наявні ресурси (особистісні якості, соціальну підтримку тощо) (Лукомська, 2020). Професійна життєстійкість як один з таких ресурсів, допомагає людині сприймати стресові події менш небезпечними, а отже знижує симптоми стресу. Водночас, вона може виконувати подвійну функцію: запобігати втраті ресурсів або ж сприяти набуттю нових (King, 2016).

Вивчення професійної життєстійкості у межах теорії робочих вимог та ресурсів (“Job Demands/Resources Theory”) допомагає визначити, як вона запобігає виникненню емоційного вигорання, впливаючи на здатність працівників витримувати робочі вимоги. Так, італійські психологи G. Mazzetti, D. Guglielmi та G. Tora (2020) виявили, що хронічний вплив емоційного навантаження у медиків (спостереження за стражданнями пацієнтів, взаємодія з їхніми родинами, наслідками невдалих процедур та потреба стримувати свої емоційні реакції) виснажує їхні когнітивні та емоційні ресурси. Включеність та почуття контролю можуть зменшити шкоду цих аспектів медичних професій, про що свідчить стабільніший рівень продуктивності більш життєстійких лікарів та медсестер.

D. King (2016) також пропонує у майбутньому розглянути професійну життєстійкість через призму таких концепцій, як “Sensemaking” К. Вейка та теорію соціальної ідентичності А. Тешфела та Дж. Тернера. Такі дослідження, на думку вченого, дозволять перевірити, чи спроби віднайти сенс у спільних робочих проблемах єднає працівників організації та формує колективну професійну життєстійкість.

Серед передумов розвитку професійної життєстійкості виділяють такі категорії, як особистісні якості та культурні норми, особистісні ресурси та переконання, емоції та робочі вимоги й ресурси (Hartmann, 2019).

Емпіричні дослідження особистісних якостей показують, що вищий рівень життєстійкості спостерігається у людей, які більше хвилюються, адже вони схильні якісніше продумувати свої дії. Lyons, Schweitzer, and Ng (2015) виявили позитивний зв'язок між сумлінністю та професійною життєстійкістю. Вони зазначають, що сумлінніші люди більш працьовиті та організовані, що позитивно впливає на їхню здатність боротися з невизначеністю.

Працівники з нижчими рівнями нейротизму та вищими показниками оптимізму, майндфулнес, самоефективності (Guo et al., 2017), використання проактивного копіngu (Данилюк, 2023), більшим робочим стажем і високою кваліфікацією у свої галузі є більш життєстійкими. Показники життєстійкості висококваліфікованих працівників, як зазначає О. Чиханцова (2021), визначаються їхнім багатим життєвим і професійним досвідом, що впливає на їхню здатність більш реалістично оцінювати ситуацію та свої можливості, творчо вирішувати проблеми.

Культура, що об'єднує звички, мораль, звичаї, моделі поведінки певного народу, має значний вплив на професійну життєстійкість. Представники колективних культур, де надається перевага розвитку почуття групової приналежності з іншими членами групи, мають вищі показники життєстійкості та задоволеності роботи (Mund, 2022). Це пояснюється більшою турботою та емоційною підтримкою від спільноти у випадку стресових обставин.

Окрім особистісних та міжособистісних факторів, важливою є наявність робочих ресурсів. Позитивно життєстійкість пов'язані з підтримкою колег, наявністю наставників (Kim, 2022) та розподіленням обов'язків та робочих завдань (Burns, Poikkeus, & Aro, 2013), що дає можливість працівникам обговорити наявну ситуацію та полегшити своє навантаження у стресових обставинах.

Однак, незважаючи на таку кількість досліджень, структура та специфіка професійної життєстійкості залишаються недостатньо вивченими,

що ускладнює вирішення практичних проблем – розвитку життєстійкості як важливого механізму запобігання негативних наслідків стресу.

## **1.2. Професійна життєстійкість вчителів як дослідницька проблема**

Педагогічна діяльність здавна вважається однією з найважчих, адже процес навчання це не лише передача знань, але й складний процес соціальної, психологічної та емоційної взаємодії, від успішності якої залежать позитивні академічні успіхи, залученість, мотивація та загалом благополуччя як учнів, так і вчителів. Тому робота педагогів, які щодня стикаються з великим емоційним та когнітивним навантаженням, зазвичай характеризується високою стресогенністю.

Хронічний робочий стрес у професії вчителя може призводити до зниження задоволеності роботою, психологічних проблем, емоційного вигорання та сприяти не тільки звільненню, але й загалом бажанню піти з професії (Габода, 2020). Як зазначають F. Bay та E. Novinrouz (2022), емоційне вигорання як наслідок робочого стресу тісно пов'язане з відчуттям нездатності підтримувати ефективність процесу навчання та відповідати очікуванням учнів, відсутністю ентузіазму. Виснажені вчителі не вірять у свою спроможність самостійно виконувати професійні обов'язки, бачать себе як слабких та некомпетентних працівників.

Проблема вчительського стресу (“teacher stress”) у закордонних джерелах розглядається з кількох точок зору. Прихильники однієї з них вбачають у ньому подію або ситуацію, що фізично шкодить вчителям. На противагу цьому, такі дослідники, як Warr та Wall, наголошують на психологічних наслідках вчительського стресу, визначаючи його як “неприємний досвід, який призводить до негативних емоційних станів, таких як гнів, тривога, напруга, фрустрація або депресія, що спричинені певними аспектами роботи” (Кугіасоу, 2001, р. 28).

Широкого поширення набула і транзакційна теорія стресу, де особливого значення надають когнітивному оцінюванню (Беспека, 2019).

Розроблена у межах цієї теорії модель вчительського стресу передбачає розподіл його чинників на потенційні та фактичні. Будь-які аспекти роботи є потенційними стресовими чинниками, проте призвести до його появи можуть, лише якщо сам вчитель оцінює їх загрозовими для свого благополуччя.

На думку С. Kyriacou (2001), це може пояснити різні емоційні реакції на схожі проблеми, адже процес оцінювання часто зумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками вчителів: соціально-демографічними (стать, вік, робочий досвід), особистісними якостями, системою цінностей та переконань. Так, негативна оцінка ситуації з'являється у разі усвідомлення вчителями невідповідності між робочими вимогами та наявними ресурсами для їхнього успішного виконання.

Іншим підходом, що використовується для оцінки впливу робочого стресу, є модель дисбалансу зусиль і винагород (Effort-Reward Imbalance, ERI). У ній розрізняються зовнішні та внутрішні передумови виникнення негативних психічних станів (Seibt & Kreuzfeld, 2021). Наприклад, докладання високих зусиль і невідповідної винагороди за них (гроші, кар'єрні можливості, стабільність роботи) є зовнішнім фактором, що підвищує ризик розвитку депресії та емоційного вигорання. Внутрішнім чинником в ERI-моделі вважаються непродуктивні копінг-стратегії, однією з яких є надмірна відданість роботі як спосіб впоратися з робочими вимогами. Внаслідок цього вчителі втрачають здатність по-справжньому відпочивати навіть у неробочий час.

Огляд численних досліджень щодо чинників вчительського стресу дозволяє виділити групи факторів, що стосуються шкільної організації, робочих вимог та ресурсів, взаємодії з колегами та учнями, соціально та емоційної компетентності тощо.

Найбільш згадуваним чинником стресу вчителів є надмірне робоче навантаження. Оскільки його вплив є комплексним, бельгійський вчений Van Droogenbroeck та його колеги (2014) пропонують виокремлювати два види навантаження: те, що пов'язане з виконанням безпосередніх обов'язків

(проведенням уроків) та позавчительською роботою (переважно адміністративними завданнями). Проведене ними дослідження показало, що перший з цих видів разом з якістю міжособистісних стосунків між вчителями та учнями мають найбільший ефект на рівень емоційного виснаження. Проте, організаційно-методичні обов'язки, як от розробка планів уроків, оцінювання учнів, ведення навчальних журналів, заповнення семестрових та річних звітів є не менш стресовими. Щоб встигнути, вчителі часто мусять займатися цим поза роботою, що забирає час на відпочинок, хобі або родину.

Нестача адміністративної підтримки подекуди вважається самими вчителями чи не найвизначнішим фактором виникнення стресу. За свідченнями учасників якісного дослідження Т. Haydon та колег (2018) найбільше стресових ситуацій виникає не через виконання безпосередніх обов'язків, а невдалі організаційні рішення адміністрації. Окрім цього, неможливість ефективно підтримати вчителів з боку адміністрації охоплює нестачу супервізії, повного розуміння нових правил та законів у галузі освіти, невчасні повідомлення про зміни у розкладі, впровадження неефективних програм підтримки вчителів та учнів.

М. Plunkett та М. Dyson (2011) виділяють й умови робочого середовища. Проведене ними дослідження показало, що у вчителів сільських шкіл спостерігається підвищений стрес, що є наслідком обмеженого доступу до ресурсів та підтримки. Зокрема, у віддаленій місцевості вчителі можуть відчувати особисту та професійну ізоляцію, мати менше можливостей для професійного зростання. Покладання на них більшої кількості обов'язків через нестачу кадрів також посилює робочий стрес.

Серед організаційних чинників виділяють і незалученість вчителів до прийняття рішень, що безпосередньо стосуються процесу їхньої роботи: освітніх програм, розкладів уроків, методів навчання. Обмежена здатність або взагалі неможливість вплинути на критично важливі питання негативно позначається на робочій мотивації та стані педагогів (Van Droogenbroeck, 2014). З іншого боку, надмірна залученість педагогів до прийняття рішень

щодо шкільної або освітньої політики може обтяжувати, особливо якщо це забирає багато часу, перешкоджаючи виконанню безпосередніх обов'язків.

З-поміж інших факторів, що пов'язані з специфікою педагогічної роботи, не останнє місце посідає особистість учнів, всебічний розвиток якої постає метою діяльності вчителів. Саме тому основою їхньої роботи безумовно є взаємодія з учнями, що відбувається у “суб'єкт-суб'єктній” площині. Як наголошує Т. Браніцька (2012), учні не є пасивними спостерігачами чи отримувачами наданої вчителем інформації, адже їхні дії та реакції мають сильний вплив на результат освітнього процесу. Його успішність залежить і від здатності педагога передбачати поведінку учнів та обрати відповідні методи впливу. На жаль, не можливо повністю спрогнозувати поведінку учнів: більшість вчителів стикаються з складнощами у підтримці дисципліни на уроках, невихованістю школярів (Romanowska-Tołoczek, 2014). Постійна невизначеність та неконтрольованість робочого середовища вимагає від педагога високого рівня адаптивності, що часто перевищує їхні спроможності.

Дослідники також виявляють зв'язок між наявністю рольових конфліктів та вищим рівнем стресу. Зокрема, Р. Mund (2022) вирізняє рольову невизначеність (відсутність чітких уявлень про робочі обов'язки), конфлікт між рольовими очікуваннями роботодавця та працівника, об'єктивну нестачу ресурсів для ефективного виконання певної ролі. Визначним, на думку W. Zhao та колег (2022) є конфлікт між робочою та сімейною ролями, який виникає через порушення балансу між ними. Так, проблеми на роботі найімовірніше можуть перейти у сімейний контекст. Наприклад, пригнічуючи негативні емоції у спробі зберегти спокійне спілкування з учнями, вчителі виміщують накопичену через це напругу на родичів. Так само потреба піклуватися про власних дітей та рідних, а також сімейні конфлікти можуть впливати на робочу мотивацію та ефективність роботи у школі.

Розглядаючи ширший контекст, у якому перебувають вчителі, науковці виділяють ще й такі стресові фактори, як: постійні зміни в освітньому

законодавстві, низьку заробітну плату, погано зроблені підручники, складнощі з розвитком кар'єри, низький престиж педагогічної роботи. Henry A. Giroux (2013) звертає увагу і на жорсткі навчальні плани, надмірну стандартизацію шкільних знань для простішого контролю за освітнім процесом, навчання дітей передусім для проходження випускних тестів, зведення роботи вчителя лише до передачі знань або ще гірше – наглядача за дітьми, поки батьки на роботі. Все це, на думку вченого, знецінює важливість та інтелектуальність роботи вчителя.

Зважаючи на поширеність проблеми стресу серед вчителів, не менш цікавими для вчених є механізми профілактики та боротьби з ним. Професійна життєстійкість як один з таких механізмів вже вивчалася протягом останніх десятиліть.

На думку Z. Liu (2022), рівень професійної життєстійкості тісно пов'язаний з ефективністю вчителя, що є одним з найвизначніших чинників якості, а отже й успішності освітнього процесу. Вчені виділяють такі компетентності ефективності вчителя як професіонала:

- давати можливість учням застосувати нещодавно вивчені знання на практиці;
- брати на себе відповідальність за процес навчання;
- залучати учнів до усних запитань та відповідей;
- продуктивно використовувати навчальний час, щоб охопити більший обсяг матеріалу;
- надавати належний зворотній зв'язок;
- заохочувати учнів самостійно мислити, стимулювати розвиток дискусії;
- використовувати різноманітні навчальні матеріали та аудіовізуальні засоби.

Професійна життєстійкість є тією рушійною силою, що допомагає створити оптимальні умови навчального середовища для розвитку зазначених

компетентностей. Життєстійкий вчитель краще долає складні ситуації, розуміє учнів. Окрім цього, Н. Кaur (2014) виявила, що контроль як складова професійної життєстійкості зменшує вплив стресу на загальне функціонування вчителів, внаслідок чого вони мають сили працювати навіть у важкі часи, коли вимоги до їхньої роботи є високими.

Дослідження наслідків професійної життєстійкості серед вчителів виявляють не лише зниження впливу робочого стресу, а кілька інших важливих аспектів. Зокрема, J. Parameswari та S. Kadhiravan (2014) визначили, що життєстійкість позитивно пов'язана з кількома факторами якості робочого життя – рівня задоволеності своєю працею та робочим середовищем. Якість робочого життя, зі свого боку, сильно впливає на рівень робочого стресу, залученості, продуктивності та намір звільнитися.

Згідно з S. H. Pour (2013) життєстійкість негативно пов'язана з трудоголізмом, що проявляється у надмірній відданості роботі, прагненні до перфекціонізму, ігноруванні інших аспектів життя. Водночас сама робота не є джерелом задоволення, а ймовірніше способом втекти від проблем, які виникають поза роботою. Більш життєстійкі вчителі менш схильні до трудоголізму, а отже мають менше проблем, з якими повсякчас стикаються трудоголіки: загроз фізичному здоров'ю, проблем у спілкуванні, погіршення сімейних стосунків, низької задоволеності життям та відпочинком у вільний від роботи час.

Дослідження особливостей професійної життєстійкості індійських вчителів свідчать про її тісний взаємозв'язок з компонентами суб'єктивного кар'єрного успіху, що містить індивідуальну позитивну оцінку суб'єктивних показників власної кар'єри: задоволеності роботою, балансом між працею і життям, змістовністю та відчуттям потрібності виконуваних функцій (Ingarianti et al., 2023; Карамушка, 2024). Як наголошують Т. М. Ingarianti та колеги на шляху до суб'єктивного кар'єрного успіху інколи трапляються певні перешкоди, здолати які може лише стійка особистість. Підтвердження цього виявляється у позитивних кореляціях професійної життєстійкості та таких

вимірів суб'єктивного кар'єрного успіху, як визнання, значущість роботи, особисте життя, особистісне зростання та розвиток, задоволеність роботою.

Більш життєстійкі вчителі позитивніше оцінюють свою кар'єру та можуть перетворювати робочий стрес на можливість досягти суб'єктивного успіху, ефективно долаючи важкі ситуації. Для таких педагогів робота найімовірніше сприймається як покликання: вони мають вищі показники залученості, беруть менше відгулів. Вони також менш схильні порівнювати свої кар'єрні досягнення з іншими, визначаючи свій кар'єрний шлях на основі власних потреб та вподобань, що сприяє особистісному та професійному зростанню.

Турецький вчений F. Sezgin (2009) глибоко дослідив вплив професійної життєстійкості на організаційну відданість, що відображає прихильність та лояльність працівника до роботодавця (Грубі, 2014). У педагогічній професії організаційна відданість проявляється через такі показники, як сильна віра в цілі та цінності школи, готовність докладати значних зусиль на користь школи та сильне бажання зберегти свою позицію у ній. Покладаючись на ці показники, у межах свого дослідження F. Sezgin виділяє три види відданості, пов'язані з механізмами ідентифікації, інтерналізації та дотриманням вимог. Результати опитування свідчать про те, що вчителі з вищими показниками життєстійкості більш схильні до ідентифікаційної та інтерналізованої відданості, ніж до дотримання вимог, що базується на отриманні зовнішньої винагороди або уникненні покарання.

Життєстійкі вчителі більш ймовірно мають ідентифікаційну відданість, яка залежить від близькості з колегами та схильності розглядати поведінку інших як значущу. Вони мають сильний зв'язок з школою та відчують більше підтримки з боку інших працівників. Проте найсильніше професійна життєстійкість може спрогнозувати інтерналізовану відданість – результатом конгруентності між цінностями окремого працівника та організації. Така узгодженість передбачає чутливість до потреб школи та сприйняття поразок на рівні школи як своїх власних. Життєстійкі вчителі більш схильні відчувати

саме інтерналізовану відданість, оскільки вони мають вищі показники контролю через відповідність індивідуальних та організаційних цінностей.

Розгляд професійної життєстійкості в закордонних джерелах відбувається через погляди, що сфокусовані на особистості, процесі, робочому контексті та системі їхньої взаємодії (Beltman, 2020).

Прихильники особистісного-сфокусованого підходу акцентують увагу на характеристиках та навичках, якими мають володіти професійно життєстійкі вчителі. Аналіз попередніх робіт дозволив S. Beltman виділити чотири виміри життєстійкості вчителів:

- емоційний: почуття гумору, вміння регулювати емоції;
- мотиваційний: впевненість у собі, наполегливість, завзятість, оптимізм;
- професійний: розвиненість педагогічних компетентностей, навичок управління класом, гнучкість та адаптивність;
- соціальний: вміння попросити про допомогу та приймати її, навички міжособистісного спілкування, наявність спільноти, в якій можна отримати підтримку.

Звісно, професійну життєстійкість не можна розглядати поза контекстом, у якому вона формується. У руслі контекстно-сфокусованого підходу дослідники намагаються зрозуміти передумови, які сприяють або перешкоджають розвитку професійної життєстійкості. Це, зокрема, умови роботи, освітня політика, очікування батьків тощо. Зосередженість на умовах навколишнього середовища, на думку В. Johnson, «відволікає нашу увагу від специфіки життя окремих вчителів “тут і зараз” і контекстуалізує їхній досвід у ширших соціальних, культурних і політичних сферах» (Johnson et al. 2014, p. 533). Таким чином, відповідальність за розвиток професійної життєстійкості зміщується з самих вчителів та їхніх індивідуальних характеристик на керівні органи, які визначають організаційні-методичні вимоги до роботи педагога.

З процесуальної точки зору життєстійкість лежить на перетині особистості та контексту. Прихильники цієї точки зору вбачають у людині

складну істоту, що живе та діє у численних та динамічних контекстах (Mansfield et al., 2014). Тож, щоб вивчати професійну життєстійкість, слід звертати увагу не на характеристики особистості та середовища, а на стратегії, що дозволяють вчителям долати виклики і підтримувати благополуччя на різних етапах свого професійного розвитку.

Серед таких викликів зазвичай виділяють особисті (порушеність балансу між роботою та життям, перфекціонізм, перевантаженість), міжособистісні (мала кількість підтримки від близьких, колег, скарги батьків), організаційні (нестача навчальних матеріалів, шкільна політика). Щоб долати їх, вчителі застосовують різноманітні стратегії, серед яких S. Beltman (2020) виокремлює емоційні (сфокусуватися на позитивних аспектах роботи, самопідбадьорювання), мотиваційні (віра у себе, наявність реалістичних очікувань щодо роботи), професійні (зосередитися на учнях, використовувати проблемно-сфокусований копінг), соціальні (дебрифінг з колегами, наставником). Наголошення на процесі розвитку життєстійкості висвітлює активну роль вчителів у подоланні труднощів.

На думку А. Masten (2014) життєстійкість потрібно розглядати у руслі системного підходу, адже у процесі становлення життєстійкості задіюються і взаємодіють між собою як індивідуальні характеристики, стратегії та процеси, так і безліч систем в навколишньому середовищі, наприклад, культура, шкільна організація, міжособистісні стосунки з колегами та учнями. У межах цього підходу життєстійкість може виникати і як колективна відповідь спільноти на стресові обставини. У такому разі відповідальність за підвищення професійної життєстійкості вчителів також є колективною у рамках шкільної організації.

### **1.3. Особливості професійної життєстійкості вчителів під час воєнного стану**

Вивчення наукової літератури дозволяє впевнитись у тому, що професійна життєстійкість є потужним механізмом захисту вчителів від

наслідків робочого стресу, рівень якого сильно залежить і від політичної ситуації. Так, професійна діяльність українських вчителів зазнає багатьох змін через війну, що негативно впливає на їхній психологічний стан, а отже і на можливість ефективно працювати.

Повномасштабне вторгнення росії в Україну можна вважати екстремальною ситуацією, а як наголошує Л. Царенко, “для окремих груп українців ця ситуація є гіперекстремальною; внутрішні навантаження, які вона викликає, часто перевищують людські можливості” (Царенко, 2019, ст. 165).

Ю. Юхимович та М. Папуча (2024) звертають увагу на ситуацію невизначеності, яка у воєнний період набуває нових рис. Вона виникає через нестачу даних або навпаки перевантаженість ними, що ускладнює передбачення майбутнього та планування своїх дій. Зазвичай певний рівень невизначеності є нормальним явищем, проте під час війни ситуації, з якими може стикнутися людина, подекуди повністю несподівані та неочікувані, на відміну від мирного часу (Склярова, 2024). Це може бути загроза смерті чи поранень, насильство, геноцид, руйнування домівки, постійні обстріли, втрата роботи, смерть близьких, тероризм, вимушене переселення тощо.

Висока небезпечність таких ситуацій відносить війну до травмівних подій, результатом яких є переживання травмівного стресу. Він впливає на людину на багатьох рівнях: афективному, фізіологічному, когнітивному. Зокрема, наслідками травмівного стресу є емоційний шок, страх, гостре відчуття безпорадності через неконтрольованість середовища, неможливість побудувати нові життєві перспективи (Титаренко, 2022). На фізіологічному рівні змінюється робота нейронів кори головного мозку, що негативно позначається на якості сну, змозі контролювати агресивну поведінку.

Л. П'янківська (2022) зазначає, що вплив наслідків війни на психічне здоров'я є довготривалим. Люди часто повідомляють про симптоми дистресу, депресії та тривоги, песимістично ставляться до майбутнього. Українському населенню також притаманна моральна травма, що проявляється у

вираженому сумлінні, яке виникає, коли люди стають свідками або вчиняють дії, що суперечать їхнім цінностям (Лукомська, 2022).

Однією з найбільш розроблених концепцій, яка узагальнює негативні наслідки переживання травматичних подій, і війни, зокрема, є ПТСР — посттравматичний стресовий розлад, який описують як відстрочену реакцію на травматичний стрес (Черезова, 2016). Згідно з DSM-5, ПТСР може розвинути у людини, яка безпосередньо пережила травматичні ситуації, які викликали у неї почуття сильного страху, жаху та безпорадності, або була їхнім свідком. Характерні прояви розладу розділені на чотири категорії: інтрузії та флешбеки, сильні емоційні та фізичні реакції; уникання нагадування про травму, негативні когнітивні та емоційні порушення, посилене відчуття загрози. Такі симптоми перешкоджають звичному перебігу життя людини, негативно позначаються на її стосунках з іншими, роботі.

Однак, у рамках нашого дослідження концепція ПТСР не цілком підходить, адже вона описує психологічні, емоційні та поведінкові наслідки травми, що сталася у минулому, тоді як російсько-українська війна ще триває. Тому, на думку G. Diamond, розгляд реакцій людей на поточні травматичні ситуації вимагає інших підходів. Так, вчений розробив концепцію РПТС (реакція на поточний тривалий стрес), що включає у себе цілу низку непатологічних, але клінічно значущих реакцій, що можуть виникнути внаслідок триваючого травматичного стресу (Diamond, 2013). Уникання, гіперзбудженність, тривожність розглядаються як нормальні реакції на ненормальні ситуації.

Найважливішим фактором, що відрізняє ПТСР від РПТС є те, чи може людина ідентифікувати специфічну травматичну подію, яка викликає у неї психологічні страждання. Іншим критерієм є природа та зміст нав'язливих думок: при ПТСР вони пов'язані з минулим досвідом, тоді як при РПТС – з майбутніми небезпечними ситуаціями, наприклад, ракетними ударами. Мотивація, що підштовхує людей до уникання, також різниться. Симптоми уникання ПТСР спрямовані на захист від повторного переживання спогадів

про травму, а у РПТС – від реальної поточної або майбутньої небезпеки. Ще одним індикатором, що може вказати на РПТС, є зменшення симптомів травматичного стресу після зникнення небезпеки. G. Diamond наводить приклад жителів ізраїльського міста Сдерот, зазначаючи, що при РПТС рівень стресу прямо залежить від рівня небезпеки, тому за наявності ракетних ударів стресові симптоми значно погіршуються.

Переживання травматичного стресу внаслідок війни значно впливає на працездатність людини. Дослідження вираженості компонентів психічного здоров'я працездатного населення української вченої Л. Карамушки (2022) свідчить про те, що більшість з нього відчуває ті чи інші показники стресу: страх, тривожність, роздратованість, невпевненість у собі, панічні атаки, апатію, втрату смислу життя, що негативно впливає на ефективність роботи. Не оминають такі прояви і представників педагогічної професії, що підтверджується дослідженнями як українських, так і вчителів Близького Сходу, що перебувають у схожих обставинах (Притулик & Гірченко, 2024; Catoto, 2022; Sharifian, 2023). Психологічний стан таких вчителів характеризується підвищеними рівнями робочого стресу, емоційного вигорання, виснаженням копінг-ресурсів.

В умовах воєнного стану погіршуються умови роботи: освітнє середовище перестає бути повноцінно безпечним (Lugyi, 2024). Постійна загроза ворожих ударів ускладнює можливість зосередитися на навчанні, а оскільки під час тривоги навчальний процес має повністю зупинитись, вчителі змушені наздоганяти пропущений матеріал у дуже стислі терміни, що постає додатковим стресовим чинником.

Окрім цього, збільшується робоче навантаження. Українські вчителі зазначають, що після вторгнення росії, суттєво зросла кількість часу, який вони витрачають на підготовку уроків та роботу з учнями та їхніми батьками. Додатковий час забирають інші види діяльності, наприклад, волонтерство, у яке за результатами дослідження М. Великодньої та колег (2023) залучено

понад 90% вчителів. Водночас зменшується можливість професійних контактів з колегами та відпочинку.

На думку D. Brody та N. L. Baum (2007) складність ситуації, у якій перебувають вчителі в умовах воєнного стану, зумовлена тим, що вони змушені долати не тільки особисті психотравми, але й водночас задовольняти потреби своїх учнів, працюючи майже у звичайному режимі та дотримуючись щоденного розкладу занять, незважаючи на постійні загрози для їхнього життя і здоров'я. Крім цього, у вчителів наявний високий ризик вторинної травматизації, адже у своїй роботі вони можуть стикатися з травматизованими учнями і батьками.

Стрес, який відчувають учні, постає серйозним випробуванням для вчителів, оскільки учні можуть ставати більш агресивними, гіперактивними та неуважними через вплив ситуації в країні (Lytvyn, 2025). Стикаючись з такою поведінкою, вчителі часто відчувають безпорадність через неспроможність підтримувати дисципліну та контролювати перебіг уроків. Це вимагає від вчителів постійного пошуку нових шляхів, що допоможуть сконцентрувати увагу учнів на уроках.

Значної трансформації зазнає професійна ідентичність – самоусвідомлення себе як вчителя, яке формується на основі знань, переконань, цінностей, суджень та емоцій у контексті виконання своїх обов'язків у школі та класі (Qaimari, 2016). Вона містить у собі уявлення вчителя про свою професійну роль, власні здібності та напрями можливого особистісного та професійного розвитку. Формування ідентичності можливе лише в соціумі, тому зміни у ньому автоматично відображаються на уявленні вчителів про свою професію.

Наприклад, X. Варварук (2024) відзначає зміну когнітивного компоненту професійної ідентичності, що зумовлюється зменшенням часу на оволодіння новими технологіями викладання через упровадження дистанційної або змішаної форми. Війна також змінює сприйняття ролі вчителів як в їхніх власних очах, так і в суспільстві загалом. Вони не тільки

навчають, але і стають підтримкою для учнів та батьків, моральними авторитетами, на чії плечі покладено розвиток патріотизму та відповідальності за свою країну. Це породжує низку моральних дилем, що додатково напружують вчителів.

Окрім цього, якісне дослідження досвіду палестинських педагогів засвідчило й інші зміни у їхній професійній ідентичності. Так, один з вчителів згадує свою реакцію на ситуацію, коли до його класу увірвалися ізраїльські військові, після чого його уявлення про себе як сильного та надійного дорослого, що може захистити дітей, похитнулося. «Хороший вчитель для мене – це той, хто повинен захищати і підтримувати своїх учнів у таких ситуаціях, а не ховатися серед учнів, ніби захищаючи себе», — описує він (Qaimari, 2016, p. 18).

Однак, низка дослідників зазначає, що воєнна травматизація приносить не лише негативні наслідки. Наприклад, О. Алещенко (2023) наголошує, що кризові життєві обставини надають можливості для позитивних змін. Т. Титаренко (2017) додає, що складні періоди в житті людини можуть підштовхнути до переоцінки цінностей та життєвих орієнтирів, формування нових навичок, набуття корисного досвіду. Це сприяє кращому розумінню себе, розвитку автономності та відповідальності, зміцненню стосунків з іншими, відновлення сили духу (Баніт, 2023).

Усі позитивні наслідки травматизації зазвичай об'єднують під поняттям “посттравматичного зростання”, який R.G. Tedeschi та L.G. Calhoun позначають як якісну трансформацію особистості, вихід на новий щабель особистісного розвитку та функціонування (Лазос, 2016). Вимірами посттравматичного зростання, згідно з вченими, є зміни у самоприйнятті, міжособистісних стосунках та філософії життя. Людина починає використовувати нові можливості, зокрема й у професійній сфері; отримує більше задоволення від спілкування з близькими, більш вдячна за життя загалом.

Звісно, не всі люди відчують посттравматичне зростання: велику роль тут відіграють індивідуально-психологічні характеристики, емоційне сприйняття травми. На думку О. Кокуна (2024), одним із чинників, що сприяє посттравматичному зростанню, є професійна життєстійкість, що підтверджується дослідженнями її взаємозв'язків з виявами особистісного зростання. Так, усі три компоненти професійної життєстійкості (включеність, контроль та прийняття професійного виклику) позитивно корелюють з показниками зростання: особистісним зміцненням, духовними змінами, посиленням впевненості у собі, появою нових інтересів після важкої життєвої ситуації.

Такі результати доводять важливість розвитку професійної життєстійкості як особистісного ресурсу зростання після кризових ситуацій. Цікавим з цієї точки зору є пошук тих копінг-стратегій, переконань або цінностей, що позитивно впливають на психологічний стан вчителів під час війни. Опитування палестинських вчителів показало, що особливу роль відіграють такі фактори, як отримання задоволення від викладання та переконання у своїй спроможності впоратися з труднощами, але водночас поблажливе ставлення до себе, зважаючи на реалії війни (Qaimari, 2016).

Намагаючись узагальнити позитивні чинники розвитку професійної життєстійкості вчителів британська вчена М. Eldridge (2013) створила когнітивно-біхевіоральну модель, що базується на якісному дослідженні. У ході нього було виявлено, що життєстійкість вчителя виникає у взаємодії чотирьох елементів: думок, почуттів, поведінки та шкільної культури. Приклади проявів, що належать до кожного з цих компонентів та позитивно впливають на рівень професійної життєстійкості, наведено у рисунку 1.2.

М. Eldridge відзначає, що будь-яка комбінація тих чи інших факторів життєстійкості трапляється у тих школах, де вчителі відчують повагу до себе та отримують регулярне підтвердження того, що їх цінують як адміністрація, так і колеги.

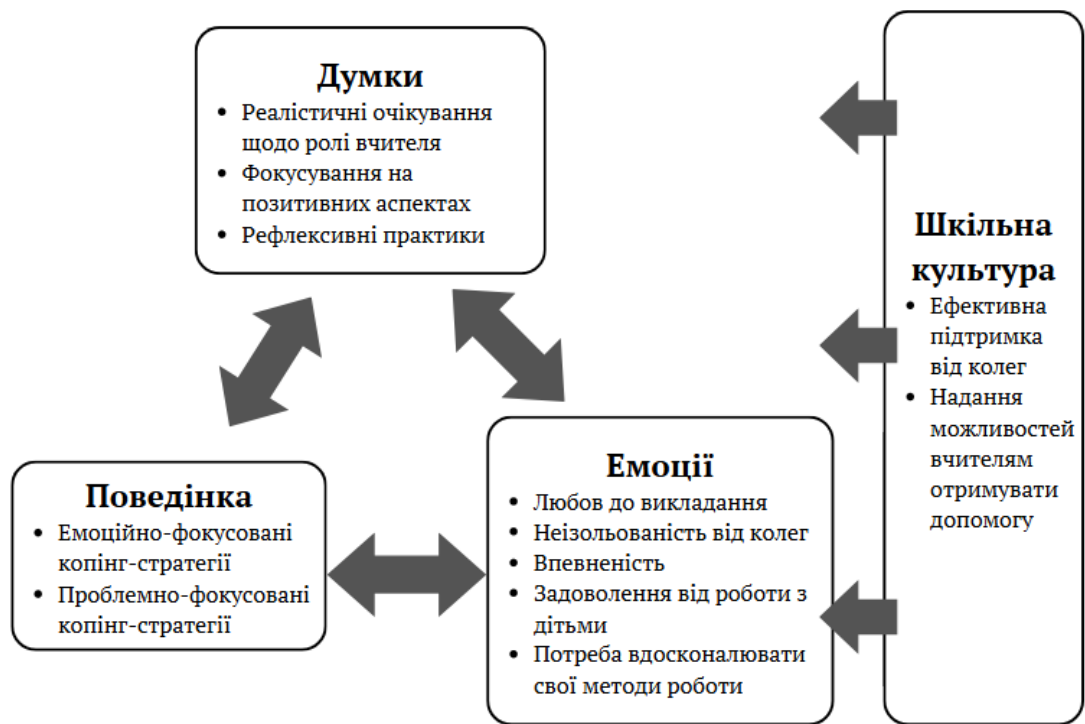


Рис. 1.2. Когнітивно-біохевіоральна модель життєстійкості вчителів (Eldridge, 2013, р. 156)

У більш широкому контексті життєстійкість розглядають М. С. Shevell та М. S. Denov (2021), беручи до уваги не лише особистісну життєстійкість, але й сімейну, національну та глобальну. На їхню думку, такий підхід дозволяє зрозуміти, як сімейні, культурні та міжнаціональні системи взаємодіють між собою під натиском стресових обставин. Так, сімейна система може відігравати важливу роль у забезпеченні ключових ресурсів через турботу родичів. Національна життєстійкість охоплює спільний соціальний досвід, що виникає через пережиття трагедії та відчаю, але, з іншого боку, солідарності та рішучості, які відчуваються у країні під час війни.

Глобальна життєстійкість стосується тих знань, ідей та цінностей, що є спільними для багатьох націй. Враховувати глобальний рівень особливо важливо для постраждалого від війни населення, оскільки наразі розвиток життєстійкості часто виходить за межі географічних кордонів. Транснаціональна підтримка професійної життєстійкості вчителів може містити підтримку зв'язку з близькими, що втекли від війни в інші країни, а

також різноманітні програми, розроблені міжнародними інституціями, такими як ООН.

## **Висновки до розділу 1**

Виокремлення поняття життєстійкості відбулося у межах екзистенційної психології. На сьогодні однозначного трактування цього феномену немає, та найпоширенішим з них залишається визначення піонерів вивчення життєстійкості С. Мадді та С. Кобейс. Вони розглядали її як сукупність особистісних властивостей, що функціонують як опірний ресурс під час зіткнення з стресовими обставинами. Базовими компонентами життєстійкості є включеність, контроль та прийняття ризику. Завдяки високому рівню розвитку цих компонентів людина здатна боротися з труднощами, залишаючись залученим у перебіг подій, та обертати стресові події на можливості для особистісного зростання.

Оскільки рівень життєстійкості у різних сферах життя людини може бути різним, слушним є виділення професійної життєстійкості як окремої категорії, що охоплює включеність у професійну діяльність, контроль та прийняття професійних ризиків. У межах організаційної психології професійна життєстійкість розглядається через призму кількох теорій: афективних подій, ресурсного підходу, робочих вимог та ресурсів.

Розвиток професійної життєстійкості є перспективним напрямком запобігання негативного впливу робочого стресу у педагогічній професії. У вчителів вищі показники професійної життєстійкості позитивно пов'язані з успішністю діяльності, якістю робочого життя, суб'єктивним кар'єрним успіхом, відданістю організації, ефективністю викладання, задоволеністю роботою. У закордонних джерелах вчительська життєстійкість вивчається у руслі поглядів, що сфокусовані на особистості, процесі, робочому контексті та системі їхньої взаємодії.

Проблематика професійної життєстійкості українських вчителів під час війни наразі вивчена недостатньо. Її розвиток у воєнний період обумовлений

кардинальною зміною та екстремальністю життєвих обставин, що зумовлює травматичний стрес. Позитивні наслідки пережитої внаслідок війни травматизації узагальнюють під поняттям посттравматичного зростання, ресурсом для якого є, зокрема, і професійна життєстійкість. Серед чинників її розвитку у педагогічній професії розрізняють різноманітні когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти. Зберігати здатність долати стресові обставини та підтримувати працездатність у воєнний період вчителям допомагають віра у себе, почуття гумору, поблажливе ставлення до себе, проблемно-сфокусований копінг тощо. Важливими також є шкільний клімат, підтримка у межах родини, суспільства та міжнародних програм.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

### 2.1. Організаційно-процесуальний аспект емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану охоплювало чотири послідовні етапи.

На підготовчому етапі дослідження було здійснено теоретичний аналіз наявної наукової літератури з цієї тематики. Зокрема, було визначено основні чинники професійної життєстійкості вчителів в умовах війни. Це дозволило розробити концептуальну модель дослідження (рис. 2.1).

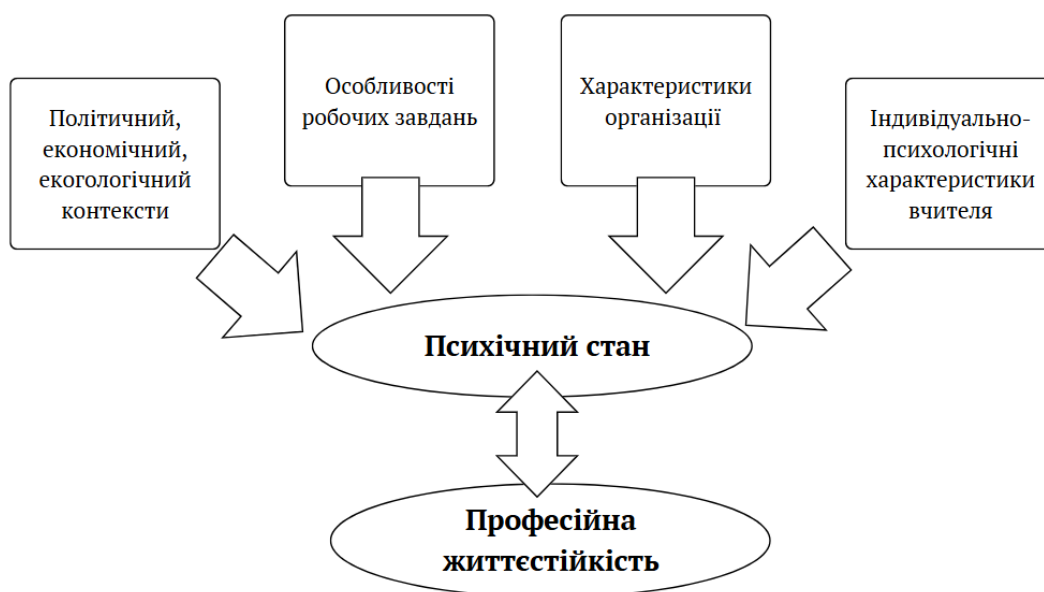


Рис. 2.1. Концептуальна модель дослідження

На нашу думку, професійна життєстійкість визначається такими факторами, як:

- індивідуально-психологічні якості вчителя: властивості особистості («Велика п'ятірка»), інтолерантність до невизначеності, копінг-поведінка;

- організаційні умови: налагодженість робочого процесу, взаємини з колегами, наявність ресурсів, можливість впливати на рішення, що визначають задоволеність роботою;
- особливості робочих завдань, які у вчительській професії зумовлюються, зокрема, віком учнів, наявністю додаткового навантаження (класного керівництва, гурткової роботи, консультацій);
- політичним, економічним та екологічним контекстами: воєнний станом, змінами в освітній політиці, фінансовим становищем тощо.

Ці фактори впливають на психічний стан вчителів, що є взаємопов'язаним зі здатністю педагогів успішно боротися з робочими труднощами.

Згідно з концептуальною моделлю дослідження було виділено такі дослідницькі питання:

- дослідити особливості професійної життєстійкості у вчителів з різними умовами роботи (робочим стажем, робочим навантаженням, особливостями роботи);
- дослідити взаємозв'язок емоційного вигорання та професійної життєстійкості вчителів під час війни;
- дослідити взаємозв'язок між особистісними якостями (Велика п'ятірка, інтолерантність до невизначеності, стратегії подолання) вчителів та проявами професійної життєстійкості.

На другому етапі дослідження ґрунтовний теоретичний аналіз та уточнення дослідницьких питань дозволив визначити потрібні дослідницькі інструменти. З огляду на важливість теми, було обрано валідні та адаптовані методики, які охоплювали анкетування з соціо-демографічних даних, «Опитувальник професійної життєстійкості» (О. Кокун), «Опитувальник задоволеності роботою» (Н. Гура, О. Вельдбрехт), «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (в адаптації Г. Громової), «Локатор Великої п'ятірки» (в адаптації Л. Бурлачука), «Опитувальник Brief-COPE»

(С. Carver, в адаптації Т. Яблонської, О. Верніка, Г. Гайворонського), методика “Діагностика професійного вигорання” (К. Маслач, С. Джексон).

Окрім цього, було уточнено деякі дослідницькі гіпотези:

### **1. Задоволеність працею та професійна життєстійкість**

- *H<sub>0</sub>*: Немає зв'язку між рівнем задоволеністю працею та професійною життєстійкістю вчителів.
- *H<sub>1</sub>*: Існує позитивний зв'язок між рівнем задоволення працею та професійною життєстійкістю вчителів.

### **2. Інтollerантність до невизначеності та професійна життєстійкість**

- *H<sub>0</sub>*: Немає зв'язку між інтолерантністю до невизначеності та професійною життєстійкістю вчителів.
- *H<sub>1</sub>*: Існує негативний зв'язок між інтолерантністю до невизначеності та професійною життєстійкістю вчителів.

### **3. Емоційне вигорання та професійна життєстійкість**

- *H<sub>0</sub>*: Немає зв'язку між рівнем емоційного вигорання та професійною життєстійкістю вчителів.
- *H<sub>1</sub>*: Існує негативний зв'язок між рівнем емоційного вигорання та професійною життєстійкістю вчителів.

### **4. Властивості особистості та професійна життєстійкість**

- *H<sub>0</sub>*: Немає відмінностей між вчителями з різним проявом особистісних якостей (екстраверсією, відкритістю до досвіду, згідністю, сумлінністю, нейротизмом) у рівнях професійної життєстійкості.
- *H<sub>1</sub>*: Вчителі з вищими показниками екстраверсії, відкритості до досвіду, згідності, сумлінності та нижчими показниками нейротизму мають вищий рівень професійної життєстійкості.

### **5. Особливості педагогічної діяльності та професійна життєстійкість**

- *H<sub>0</sub>*: Немає суттєвих відмінностей у рівні професійної життєстійкості між вчителями початкової школи та вчителями-предметниками.

- *H<sub>1</sub>*: Існують суттєві відмінності у рівні професійної життєстійкості між вчителями початкової школи та вчителями-предметниками.

## **6. Копінг-стратегії та професійна життєстійкість**

- *H<sub>0</sub>*: Немає зв'язку між вибором стратегій подолання (копінг-стратегій) та рівнем професійної життєстійкості вчителів.
- *H<sub>1</sub>*: Існує зв'язок між вибором стратегій подолання та рівнем професійної життєстійкості вчителів.

Для збору даних використовувалася платформа Google Forms, що надала можливість успішно організувати процес опитування та охопити велику кількість респондентів. Великий об'єм отриманих відповідей став хорошою основою для подальшого аналізу даних, що стало завершальним етапом дослідження.

Кількісна обробка даних була виконана за допомогою програмного забезпечення. Трансформація сирих балів у дані, придатних для статистичного аналізу, відбувалася у Excel, аналіз даних – через програму Jamovi. Він містив у собі описову статистику (визначення середніх розподілу, медіан, стандартних відхиленнях), кореляційний, кластерний, порівняльний та регресійний та медіаційний аналізи. Медіаційний аналіз, зокрема, дозволяє виявити механізми, за допомогою якого незалежна зміна впливає на залежну змінну через одну або кілька змінних-посередників (Hayes, 2022).

Математична обробка даних надала інформацію для подальшої інтерпретації даних щодо вираженості складових професійної життєстійкості у різних категорій вчителів, взаємозв'язку особливостей робочих завдань, особистісних якостей, задоволеності роботою та здатністю педагогів опиратися стресовим обставинам на роботі. Розкриті за допомогою цього основні фактори професійної життєстійкості вчителів лягли в основу тренінгової програми, що мала на меті підвищити рівень цієї якості.

Ефективність розробленої тренінгової програми перевірялася на базі спеціалізованої школи №254 у межах формувального експерименту. Було зроблено попередній замір рівня професійної життєстійкості за допомогою

«Опитувальника професійної життєстійкості» О. Кокуна. По завершенню експерименту було здійснено повторний замір залежної змінної.

## 2.2. Методи та інструменти дослідження: вибір та обґрунтування

Відповідно до мети дослідження було обрано низку методик, що формують операційну модель дослідження (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Операційна модель дослідження

Сфера дослідження	Назва методики	Шкали
Соціо-демографічні дані	Анкета	Вік, стать, посада, освіта, робоче навантаження, робочий стаж, кваліфікаційна категорія, сімейний статус.
Професійна життєстійкість	«Опитувальник професійної життєстійкості»	Загальний рівень професійної життєстійкості, Професійна включеність, Професійний контроль, Прийняття ризику, Емоційний компонент, Мотиваційний компонент, Соціальний компонент, Власне професійний компонент.
Задоволеність роботою	«Опитувальник задоволеності роботою»	Загальний показник задоволеності роботою, Ресурсність середовища, Організованість праці, Баланс життя і роботи, Соціальна цінність праці, Простір професійного росту і самореалізації.
Індивідуально-психологічні особливості вчителя	«Локатор Великої п'ятірки»	Нейротизм, Екстраверсія, Відкритість досвіду, Схильність до згоди, Сумлінність.
	«Опитувальник Brief-COPE»	Копінг, фокусований на проблемі, Копінг, фокусований на емоціях, Унікаючий копінг.
	«Шкала інтолерантності до невизначеності»	Загальна інтолерантність до невизначеності, Прогностична тривога, Гнітюча тривога
Психічний стан	«Діагностика професійного вигорання»	Емоційне виснаження, Цинізм, Редукція особистісних досягнень

За основу нашого дослідження вчителів було взято «Опитувальник професійної життєстійкості», розроблений О. Кокуном (Кокун, 2024). На

сьогодні існує доволі багато методик, що спрямовані на вивчення загальної життєстійкості (Шкала резильєнтності Коннора-Девідсона, Опитувальник життєстійкості III-R, Шкала диспозиційної стійкості тощо), проте у рамках нашого дослідження передусім цікаво визначити здатність долати стресові обставини на роботі. «Опитувальник професійної життєстійкості» О. Кокуна – це один з небагатьох дослідницьких інструментів саме професійних аспектів життєстійкості, побудований на основі робіт S. Kobasa та S. Maddi. Він дозволяє визначити як загальний рівень професійної життєстійкості, так і рівні її складових: включеності, контролю та прийняття виклику.

- Включеність (commitment) характеризує здатність людини залишатись залученою в професійну діяльність та відчувати сенс своєї роботи.
- Контроль (control) визначає переконання працівників у своїх можливостях впливати на хід подій. Працівники з високим рівнем контролю докладають більше зусиль для використання стресових ситуацій на свою користь.
- Прийняття виклику (challenge) характеризує сприйняття працівника життєвих та робочих змін як можливостей для зростання. Підвищення рівня цієї складової пов'язаний з зниженням страху припустися помилки, вищою гнучкістю та здатністю адаптуватися до стресових обставин.

Окрім цього, О. Кокун виділяє чотири компоненти: емоційний, мотиваційний, соціальний і власне професійний, які надають інформацію про зацікавленість працівника у процесі роботи, готовність до цілеспрямованої професійної діяльності, здатність фахівця ефективно взаємодіяти з колегами та ефективно функціонувати у своїй робочій сфері.

Опитувальник містить 24 твердження, на які досліджуваний має 5 варіантів відповіді. Стандартизація опитувальника відбувалася за загальноприйнятою процедурою та має достатньо високу внутрішню узгодженість та конкурентну валідність. За нормативними показниками

загального рівня професійної життєстійкості виділяють таку градацію: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

«Опитувальник задоволеності роботою» Н. Гури та О. Вельдбрехт (2021) дозволяє визначити рівень задоволеності роботою, що, згідно з вченими, є критерієм благополуччя людини у професійній сфері. Це ставлення до своєї професійної діяльності та організаційних умов, що засновується на емоційній та когнітивній оцінці. Опитувальник нараховує 38 питань, що стосуються таких чинників задоволеності роботою:

- Ресурсність середовища, що характеризує соціальну підтримку, задоволення матеріальними та нематеріальними ресурсами, що надає організація;
- Організованість праці, що відображає налагодженість робочих процесів, зокрема розподіл функцій, справедливість нагород і покарань, чіткість і ясність правил.
- Баланс роботи і життя, який визначає вплив роботи на інші сфери життя працівника, гармонійність професійної та позаробочої сфер.
- Соціальна цінність праці – престиж професії, відчуття залученості до важливої справи.
- Простір професійного росту та самореалізації, що охоплює можливість професійного зростання та саморозвитку, вільно проявити свої здібності та таланти.

Загальний рівень задоволеності роботою дозволяє побачити рівень адаптованості особи до професійної діяльності. Низькі показники можуть вказувати на високий ризик емоційного вигорання, професійної деформації. Опитувальник також надає можливість респондентам додати свої варіанти чинників, що впливають на позитивне чи негативне ставлення до своєї роботи. Це може надати додаткову інформацію про те, що надає вчителям наснаги працювати далі або ж навпаки сприяє бажанню звільнитися в умовах воєнного стану.

Методика «Локатор Великої п'ятірки» (Дж. Ховард, П. Медіна і Ж. Ховард, в адаптації Л. Бурлачука та Д. Корольова) призначена для експрес-діагностики п'яти факторів особистості: нейротизму, екстраверсії, відкритості досвіду, схильності до згоди та сумлінності (Кліманська, 2019). Прояви цих особистісних властивостей наведені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Опис шкал методики «Локатор Великої п'ятірки»

Фактор особистості	Високі бали	Низькі бали
Нейротизм	Індивід характеризується чутливістю, реактивністю стосовно стресогенних ситуацій. Virізняється великою кількістю негативних емоцій, тривожністю.	Індивід ставиться до життя більш раціонально та спокійно. Virізняються незворушністю: їх наче не хвилюють навколишні події.
Екстраверсія	Індивід virізняється активністю у зовнішньому світі, товариськістю, лідерськими якостями.	Індивіду характерна інтровертність, тенденція до незалежності, самостійності.
Відкритість досвіду	Проявляється у відкритості до будь-яких нових знань. Індивіду цікавий як і його внутрішній світ, так і зовнішній. Має широкий спектр інтересів, розвинуту фантазію.	Проявляється у закритості досвіду. Індивід virізняється обмеженістю інтересів, консервативністю. Він може протягом довгого часу приділяти увагу знайомій роботі.
Схильність до згоди	Індивід надає перевагу груповим, а не особистим потребам. Гармонійні стосунки для нього важливіші за відстоювання особистої думки, тож він virізняється конформністю, доброзичливістю, уникненням конфліктів.	Індивід часто кидає виклик групі. Він більше зайнятий своїми принципами та потребами, ніж інтересами групи. Він схильний створювати проблеми для інших, virізняється агресивністю, ворожістю до інших.
Сумлінність	Індивід має такі виражені якості, як організованість, дисциплінованість, високий самоконтроль, орієнтація на завдання.	Індивід легко відволікається, неорганізований, любить експериментувати, спонтанний.

Слід зазначити, що окрім високих та низьких балів, наявні також середні показники, які вказують на наявність притаманних для обох полюсів за кожним фактором особистості якостей. Визначення вираженості цих властивостей дозволить дослідити взаємозв'язок індивідуально-психологічних якостей вчителів та професійної життєстійкості.

Вираженість копінг-стратегій досліджувалась за допомогою «Опитувальника *Brief-COPE*» (С. Carver), який українською мовою адаптували Т. Яблонська, О. Вернік та Г. Гайворонський у 2023 році (Yablonska et al., 2023). Перевірка змістовної валідності, внутрішньої узгодженості та ретестової надійності показали достатньо високі показники, що стало причиною вибору цього тесту для вимірювання копінг-стратегій вчителів в умовах воєнного стану.

Опитувальник нараховує 14 шкал, що об'єднуються у три основні копінг-стратегії:

- Копінг, фокусований на проблемі. Високі бали за ним вказують на практичний підхід до вирішення проблемних ситуацій. До нього входять такі шкали: «Активне подолання», «Використання інформаційної підтримки», «Позитивний рефреймінг», «Планування».
- Копінг, фокусований на емоціях. Він характеризується акцентом на регулюванні емоцій, які виникають у стресовій події. Це такі шкали, як «Емоційна підтримка», «Вираження емоцій», «Гумор», «Прийняття», «Релігія», «Самозвинувачення».
- Уникаючий копінг. Відображає рівень зусиль, спрямованих на відсторонення від стресової ситуації, що охоплює такі шкали «Самовідволікання», «Відмова», «Вживання психоактивних речовин», «Поведінкова розмежування».

Це надасть можливість визначити не тільки вираженість тієї чи іншої копінг-поведінки у вчителів, але і кожної окремої стратегії.

«Шкала інтолерантності до невизначеності» (IUS-12) Н. Карлетона в адаптації Г. Громової (2021) визначає рівень диспозиції, яка відображає схильність особистості відчувати страх перед непередбачуваними і невизначеними майбутніми подіями. Інтюлерантність до невизначеності є доволі обширним конструктом, що охоплює низку когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій на невизначеність у повсякденних життєвих ситуаціях. Так, люди з високим рівнем інтолерантності вважають себе нездатними

протистояти невизначеності та відчувають емоційний дистрес, стикаючись з незнайомими для них подіями.

Одним з найбільш використовуваних методик для вимірювання рівня такої інтолерантності є «Шкала інтолерантності до невизначеності», розроблена Н. Карлетоном. У нашій роботі використовувалася скорочена версія цього тесту, що містить 12 питань. Незважаючи на невелику кількість питань, ця версія зберігає свою валідність та внутрішню узгодженість (Carletone, 2007).

IUS-12 також має двофакторну структуру, що складається з прогностичної та гнітючої тривоги. Перша з них, описує когнітивний компонент: усвідомлені очікування майбутніх невизначених подій. Вона також охоплює бажання людини до визначеності. Гнітюча тривога відображає гальмівну дію невизначеності, а саме такі тілесно-емоційні реакції, як збентеженість, проблеми з увагою, що заважають адаптуватись до подій.

Цікаво у межах нашого дослідження було перевірити, чи є інтолерантність до невизначеності фактором, що впливає на професійну життєстійкість вчителів, адже в умовах воєнного стану вони постійно працюють в умовах непередбачуваності майбутнього та мусять пристосовуватися до швидких змін.

Психічний стан визначався за допомогою методики *«Діагностика професійного вигорання»* К. Маслач та С. Джексон (Тесленко, 2021). Методика дозволяє визначити рівень вираженості трьох складових вигорання: емоційного виснаження, цинізму та редукції особистісних досягнень.

- Проявами емоційного виснаження, відповідно до розробниць методики, є схожі на депресивні симптоми: знижений емоційний фон, втома, байдужість, втрати інтересу до оточення, перенасиченість роботою.
- Цинізм відображає емоційну відстороненість вчителів, збільшення негативних почуттів до своїх посадових обов'язків. Високі бали за цією шкалою свідчать про наявність деструктивних відносин з оточенням: колегами та учнями.

- Редукція особистісних досягнень відображає те, наскільки вчитель задоволений собою у професійному та особистісному планах. Ця шкала є оберненою, тому низькі бали за нею вказують на незадоволення своїми досягненнями, негативну оцінку своїх компетенцій.

Результати, отримані за допомогою цієї методики, можна використовувати, щоб виявити кореляції з показниками професійної життєстійкості та її складових. Це дозволить підтвердити або спростувати наявність взаємозв'язку між цими явищами.

### 2.3. Характеристика вибірки дослідження

Дослідження проводилося протягом з 15 лютого до 24 березня 2025 року. Для опитування застосовувалася платформа Google Forms. У межах дослідження було опитано 581 вчителя з України. Серед них було 89,5% жінок та 10,5% чоловіків. За віком досліджувані варіювалися від 18 до 77 років. Кількість різних вікових категорій зображено у рисунку 2.2.

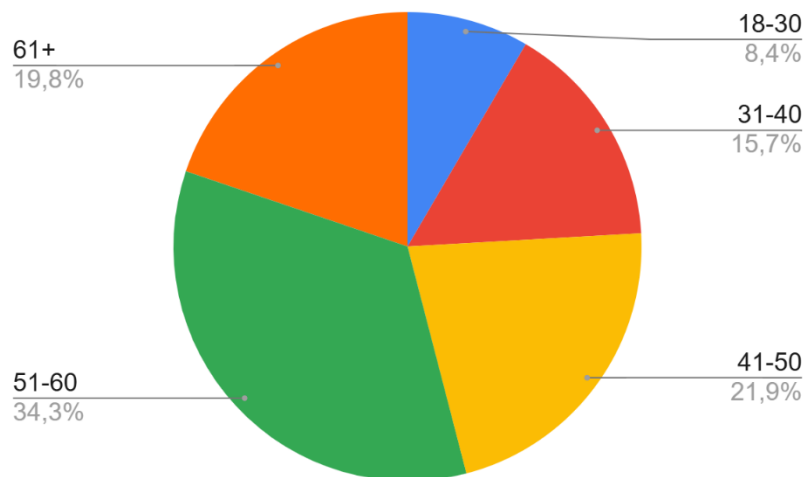


Рис. 2.2. Розподіл досліджуваних за віком (%)

Найбільшу кількість досліджуваних склали вчителі 51-60 років (34,3%) та 41-50 (21,9%). Найменшу кількість досліджуваних склали молоді вчителі 18-30 років (8,4 %). Інші досліджувані належали до вікової категорії 31-40 рік (15,7%) та 61+ (19,8%).

За посадою розподіл становив 449 вчителів-предметників (77,3%) та 132 вчителів початкових класів (22,7%). Серед усіх досліджуваних були наявні такі кваліфікаційні категорії: спеціаліст, спеціаліст першої категорії та спеціаліст вищої категорії. Відсоток кожної категорії від загальної кількості вчителів зображено у рисунку 2.3.

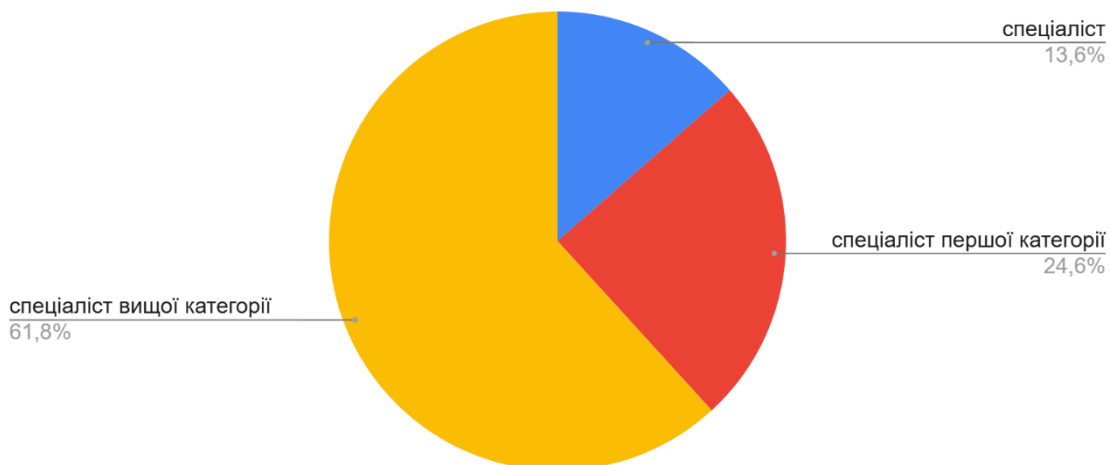


Рис. 2.3. Розподіл вчителів за кваліфікаційною категорією (%)

Робочий стаж у середньому становив 25,8 років, при цьому максимум у цій вибірці становив 64 років, а мінімум – 1 рік педагогічного стажу. Середнє робоче навантаження вчителів становило 21 годину на тиждень за інтервалу 4-40 годин. Додаткове робоче навантаження мали більше двох третин вчителів (рис. 2.4).

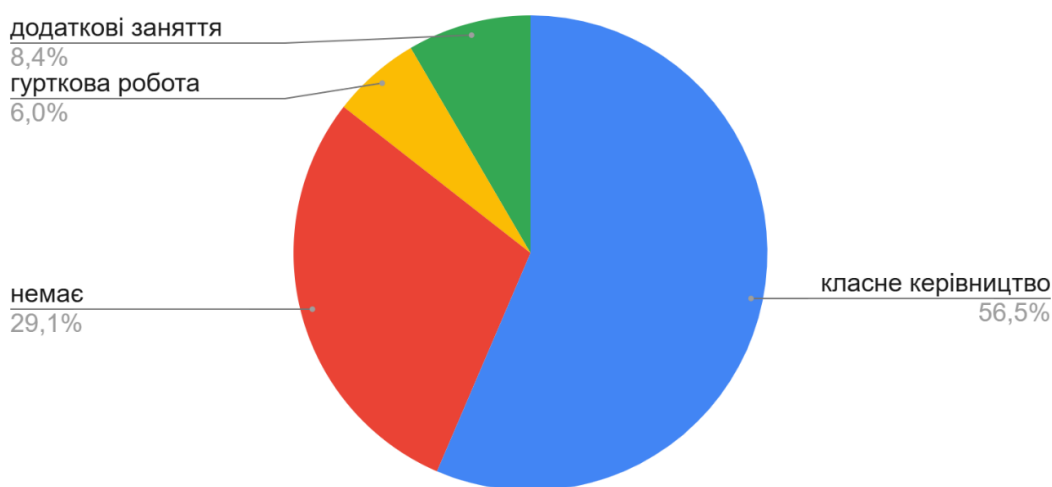


Рис. 2.4. Розподіл вчителів за наявністю додаткового навантаження (%)

Найбільшу кількість вчителів становлять ті, хто має класне керівництво (56,5%). 6% вчителів організовує гурткову роботу, що є основною формою позашкільного дозвілля школярів. Більший відсоток вчителів (8,4%) мають додаткові заняття з учнями. Водночас, майже третина вчителів (29,1%) не мають жодного додаткового навантаження.

Перевірка ефективності розробленої тренінгової програми проводилася на базі спеціалізованої школи №254 Святошинського району м. Києва. У формувальному експерименті взяли участь 12 вчителів, 9 з яких була молодими спеціалістами (досвід педагогічної роботи до трьох років). Інші мали стаж до 10 років. За статтю досліджувані розподілені порівну. Майже усі, окрім одного досліджуваного, були вчителями-предметниками.

## **Висновки до розділу 2**

Емпіричне дослідження складалося з послідовних етапів. Підготовчий етап складався з аналізу наукової літератури з тематики професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану, конкретизації цілей та завдань, розробки концептуальної моделі дослідження.

Основний етап дослідження охоплював розробку операційної моделі дослідження, вибір методик та безпосередній збір дослідницького матеріалу через онлайн-опитування за допомогою Google Forms. З огляду на мету дослідження було обрано шість методик: «Опитувальник професійної життєстійкості» (О. Кокун), «Опитувальник задоволеності роботою» (Н. Гура, О. Вельдбрехт), «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (в адаптації Г. Громової), «Локатор Великої п'ятірки» (в адаптації Л. Бурлачука), «Опитувальник Brief-COPE» (С. Carver, в адаптації Т. Яблонської, О. Верніка, Г. Гайворонського), методика «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон). Обрані методики надали можливість дослідити наявний рівень професійної життєстійкості вчителів, задоволеності роботою, інтолерантності до невизначеності, проявів властивостей особистості, стратегій подолання та емоційного вигорання. Це також дозволив виявити

певні особливості професійної життєстійкості вчителів, зокрема, її взаємопов'язаність з індивідуально-психологічними характеристиками, особливостями робочих завдань та психічним станом.

Аналіз отриманих результатів відбувався за допомогою програм Excel та Jamovi. Використовувалися такі математично-статистичні методи, як описова статистика, порівняльний, кластерний, кореляційний, регресійний та медіаційний аналіз, що надали значний матеріал для подальшої інтерпретації.

Заключний етап дослідження полягав в узагальненні отриманих даних та їхньому застосуванні для розробки тренінгової програми з розвитку професійної життєстійкості вчителів. Її ефективність перевірялася на базі спеціалізованої школи №254 у межах формувального експерименту.

### РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

#### 3.1. Первинна обробка результатів дослідження

Обробка отриманих результатів дозволили оцінити поточний стан професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану. Так, дескриптивний аналіз даних за методикою “Опитувальник професійної життєстійкості” показав, що третина вчителів (32,4%) мають високий рівень професійної життєстійкості, а 22% – вищі за середні показники прояву цієї якості (рис. 3.1). Це свідчить про те, що більше половини вчителів мають змогу протистояти несприятливим обставинам у роботі та зберігати професійну ефективність під час воєнного стану.

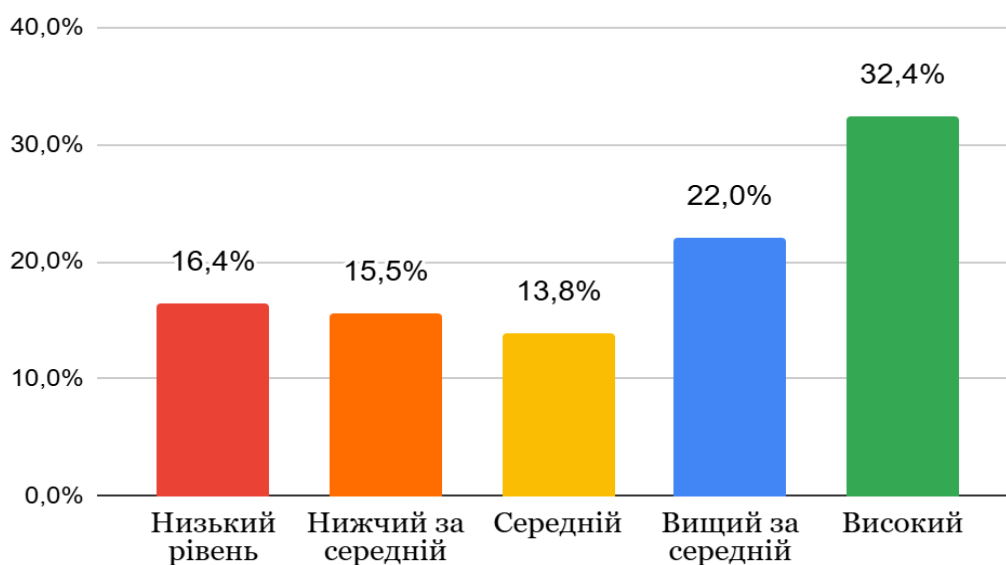


Рис. 3.1. Розподіл результатів за рівнем прояву професійної життєстійкості серед вчителів (%)

Тоді як третина вчителів (16, 4% - низький рівень та 15,5% - нижчий за середній) все ж відчують значні труднощі у боротьбі зі стресовими ситуаціями на роботі. Такі показники можуть вказувати на високу вразливість цих педагогів до емоційного вигорання та професійної деформації. Середній

рівень професійної життєстійкості спостерігається у 13,8% вчителів. Вони частково спроможні чинити опір несприятливим робочим обставинам, однак іноді можуть потребувати додаткової підтримки для подолання особливо складних викликів.

Наведені у таблиці 3.1 дані показують вищу вираженість такої складової професійної життєстійкості, як професійна включеність ( $M=22,7$ ;  $SD = 3,85$ ).

*Таблиця 3.1*

Показники Опитувальника професійної життєстійкості

№	Показники професійної життєстійкості	M	SD
1.	Рівень професійної включеності	22,7	3,85
2.	Рівень професійного контролю	20,6	4,36
3.	Рівень професійного прийняття виклику	21,0	4,69
4.	Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	17,2	3,08
5.	Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	17,1	3,19
6.	Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	14,7	3,67
7.	Рівень власне професійного компоненту професійної життєстійкості	15,3	3,56

Так, вчителі досить активно залучені у свою професійну діяльність, незважаючи на складні умови війни. Вони, ймовірно, відчувають сенс у своїй роботі, що може бути обумовлено необхідністю забезпечувати стабільність навчального процесу та почуттям відповідальності перед учнями. Рівень професійного контролю має найнижчі бали серед трьох компонентів ( $M=20,6$ ). Це може означати, що вчителі відчувають менший контроль над своєю професійною ситуацією через зовнішні обставини, такі як нестабільність, обмежені ресурси або невизначеність, пов'язані з воєнним станом. За рівнем професійного прийняття виклику спостерігається найбільший розкид даних ( $SD = 4,69$ ). Можливо, рівень прийняття виклику сильніше варіюється серед опитаних вчителів. Деякі можуть бачити у складних умовах можливість для зростання, тоді як інші можуть відчувати себе перевантаженими або неготовими до таких викликів.

Серед компонентів професійної життєстійкості найбільш вираженим є емоційний ( $M = 17,2$ ;  $SD = 3,08$ ). Порівняно нижчий рівень соціального компонента ( $M = 14,7$ ;  $SD = 3,67$ ) може вказувати на зниження якості взаємодії

з колегами чи адміністрацією. Це може бути наслідком ізоляції або недостатньої комунікації через дистанційну роботу. Як наслідок, вчителі більш зосереджені на виконанні своїх обов'язків, але відчують нестачу зовнішніх ресурсів підтримки.

За результатами опитувальника «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона вчителі отримали показники від 5 до 59 балів за середньої тенденції  $35,7 \pm 7,63$  за загальним показником інтолерантності до невизначеності (ІТН). Середній інтервал “гнітючої тривоги” становив  $13,3 \pm 3,74$ , а “прогностичної тривоги” –  $22,5 \pm 4,67$ . Такі результати вказують на те, що в середньому вчителі мають виражену інтолерантність до невизначеності. Вони сприймають невизначені ситуації як загрозу та прагнуть їх уникати. Їм важко приймати невідоме та розмірковувати над проблемами, якщо у них немає усієї інформації.

Найбільше балів у середньому в нашій вибірці набрали пункти зі шкали “Прогностичної тривоги”: “2. Я засмучуюсь, коли у мене немає всієї необхідної інформації” ( $M=3,2$ ), “4. Слід завжди думати наперед, щоб уникати несподіванок” ( $M=3,6$ ), “8. Я завжди хочу знати, що чекає на мене у майбутньому” ( $M=3,4$ ), “11. Я повинен мати змогу організувати все заздалегідь” ( $M=3,6$ ) (табл. А.1.). Найменшу вираженість мають, навпаки, пункти за шкалою “Гнітючої тривоги”: “6. Коли приходить час діяти, невідомість паралізує мене” ( $M=2,2$ ), “10. Найменший сумнів може перешкодити мені діяти” ( $M=2,4$ ). Це може свідчити про те, що вчителі більше схильні до когнітивного занепокоєння щодо майбутнього, що проявляється в аналізі можливих труднощів, ніж до емоційного пригнічення. Вони переживають невизначеність не стільки як безвихідь, а як виклик, до якого потрібно завчасно підготуватися. Це також відображає специфіку педагогічної діяльності, ритм якої передбачає швидкі реакції та прийняття рішення.

Порівнюючи отримані статистики загального показника ІТН з аналогічними результатами попередніх досліджень, можемо побачити, що у нашій вибірці спостерігаються вищі середні показники ІТН порівняно зі

студентами ( $M=34,12$ ;  $SD = 7,49$ ) та керівниками бізнесу ( $M = 32,44$ ;  $SD = 8,26$ ) (рис. 3.2) (Гура, 2023; Громова 2021).

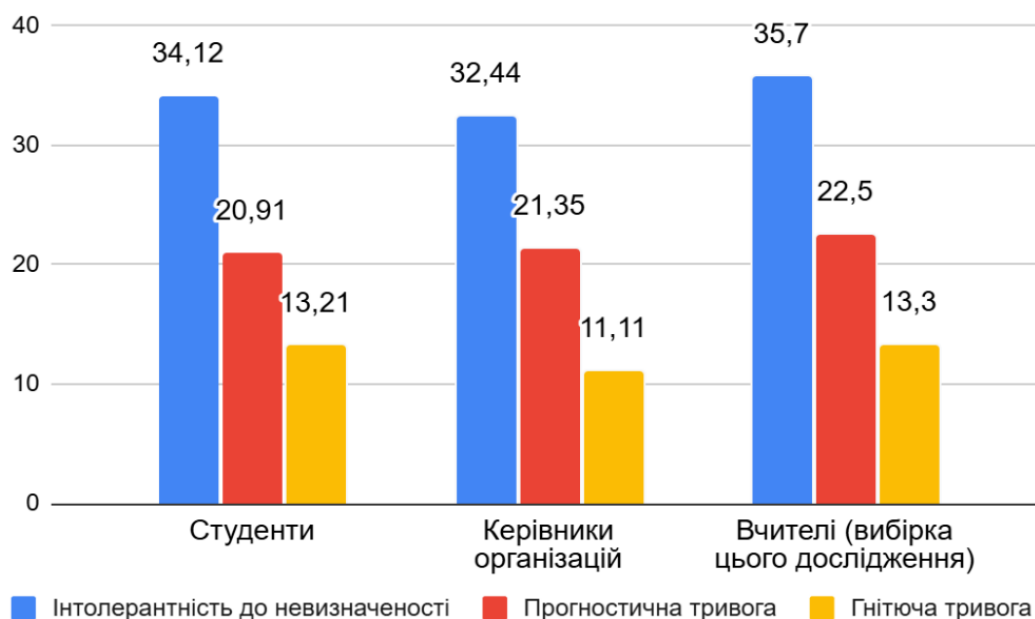


Рис. 3.2. Розподіл результатів за показниками «Шкали інтолерантності до невизначеності» серед вчителів, студентів та керівників організацій.

Такі відмінності можливі через особливості професійної діяльності вчителів. Студенти не мають відповідальності за інших учасників освітнього процесу, тоді як діяльність керівників бізнесу часто передбачає роботу в умовах невизначеності, проте вони мають більше свободи у прийнятті рішень. Вчителі, на відміну від зазначених категорій, є відповідальними за безпеку учнів та виконують виховну функцію. Їхня робота передбачає виконання навчального плану і досягнення певних результатів у рівні знань учнів, тому непередбачені зміни в навчальній програмі, нестабільні умови роботи можуть викликати більший дискомфорт у вчителів.

Порівняння результатів учителів за 2023 рік у дослідженні У. Павліка (2023) з нашою вибіркою показує, що перші мають дещо вищі середні показники ІТН ( $M = 38$ ). Це може свідчити про тенденцію до адаптації педагогів до тривалих умов невизначеності, які вони переживають з початку війни.

Результати за «Опитувальником задоволеності роботою» свідчать про те, що вчителі загалом задоволені своєю роботою ( $141 \pm 20,6$ ), однак така середня тенденція все ж нижча за тестові норми ( $151,56 \pm 19,72$ ) (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Групові статистики за «Опитувальником задоволеності роботою»

Шкали	Середнє та стандартне відхилення	Інтервал (min-max)
Ресурсність середовища	M=29,8 SD=4,80	12-40
Організованість праці	M=30,9 SD=5,54	13-40
Баланс життя і роботи	M=25,8 SD=4,90	11-30
Соціальна цінність праці	M=22,3 SD=3,69	11-30
Простір професійного росту	M=31,6 SD=4,79	16-40
Загальний рівень задоволеності	M=141 SD=20,6	70-185

Трохи нижчими за тестові норми є середні показники за складовими задоволеності роботою: «Ресурсність середовища», «Баланс життя і роботи», «Соціальна цінність праці», «Простір професійної самореалізації». Це може бути зумовлено як специфікою професійної діяльності, так і умовами воєнного стану, що впливає на забезпеченість вчителів потрібними ресурсами, їхню робочу навантаженість та організацію навчального процесу.

Серед усіх учителів близько половини (51,4%) мають нижчий за середній показник задоволеності роботою та, ймовірно, знаходяться у зоні ризику розвитку ознак емоційного вигорання

Водночас за усіма складовими задоволеності роботою більше половини опитаних педагогів певною або значною мірою задоволені ресурсністю робочого середовища (59,3%), організованістю праці (65,3%), балансом роботи і життя (59,1%), соціальною цінністю праці (59,9%), простором професійного росту і самореалізації (59,6%). Вони позитивно оцінюють наявну соціальну підтримку, налагодженість робочого процесу,

урівноваженість професійної та позапрофесійної сфер життя та можливості для професійного просування (рис. 3.3).

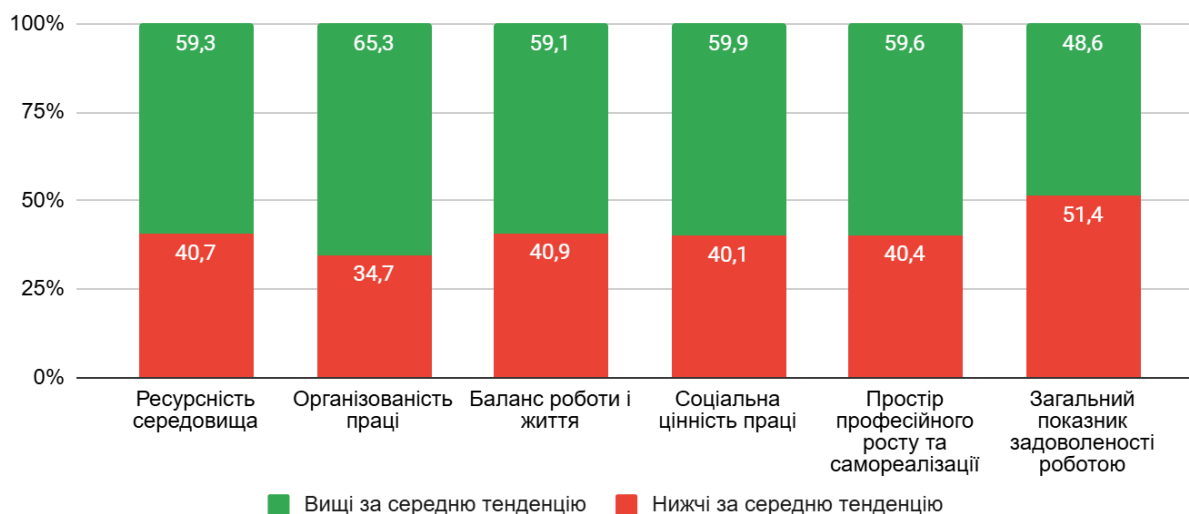


Рис. 3.3. Кількість опитаних вчителів з показниками складових задоволеності роботою, вищими та нижчими за середню тенденцію (%)

Серед пунктів, що змушують “триматися” на роботі серед досліджуваних переважають пункти за «ресурсністю середовища» та «балансом роботи і життя»: “взаємини з колегами” (44%), “люди, з якими спілкуюсь на роботі” (36,7%), “розклад і режим роботи” (32,3%), “відповідність роботи моєму характеру та темпераменту” (29,2%), “взаємини з керівництвом” (25,5%). Додатковими пунктами, що зазначили самі вчителі, були: “немає іншого варіанту”, “відволікання від війни”, “любов до дітей”, “те, що працюю онлайн”. Кілька досліджуваних також підкресливали неможливість наразі змінити професію, складнощі з пошуком роботи.

Найбільше вчителям спричиняють дискомфорт рівень “матеріальної нагороди за працю” (56,4%), “поваги до моєї професії у суспільстві” (32,3%), “вплив роботи на самопочуття, фізичне та психічне здоров’я” (29,4%), “вплив роботи на особисте життя” (24%). Як негативні чинники вчителі додатково зазначили небезпеку в умовах воєнної агресії, скидання батьками відповідальності за неуспішність учнів лише на вчителя, приниження гідності вчителя, ейджизм.

Водночас 41% опитаних вчителів все ж прагнуть залишитися у професії та не бажають звільнитися з поточного місця роботи, тоді як 46% – інколи задумуються над цим, а 12,7% – часто думають над звільненням.

Опитування вчителів за допомогою “Діагностики професійного вигорання” К. Маслач та С. Джексон дозволило виявити рівень емоційного виснаження, цинізму та редукування особистісних досягнень вчителів під час воєнного стану (рис. 3.4).

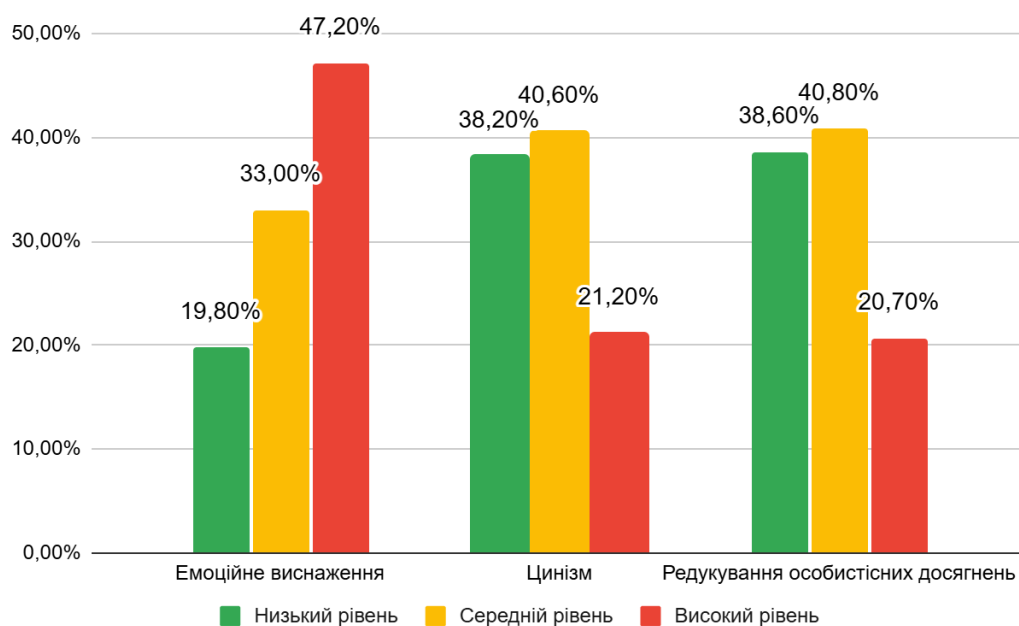


Рис. 3.4. Розподіл результатів опитувальника «Діагностика професійного вигорання» (%)

Так, високий рівень емоційного виснаження мають 47,7% вчителів: майже половина досліджуваних відчувають сильну втому, емоційну апатію, що може призводити до інтелектуальної та емоційної дистанції з роботою, почутті неспроможності повноцінно виконувати робочі функції. Ще третина вчителів мають помірне виснаження (33,6%), тоді як лише незначна частина досліджуваних має низький рівень виснаження (18,8%). Це свідчить про те, що більшість педагогів перебуває в зоні ризику, що проявляється у відсутності мотивації, негативному сприйнятті професійних ситуацій, зниження професійної ефективності.

Більшість вчителів (43,7%) мають середній рівень прояву цинізму: вони емоційно відсторонені від роботи, що може виявлятися у зниженні емпатії до колег, учнів та байдужості до професійних обов'язків. Серйозніша деформація стосунків з іншими людьми наявна у чверті педагогів (25,6%). Близько третини вчителів зберігає високий рівень залученості та позитивно оцінює свої стосунки з колегами та учнями.

Попри високу вираженість емоційного виснаження, більшість вчителів досі зберігає почуття власної ефективності: 38,4% досліджуваних впевнені у своїх здібностях та можливостях. Майже половина педагогів (41,5%) має певні сумніви щодо своїх професійних досягнень. Кожний п'ятий вчитель негативно ставиться до самих себе, має низьку самооцінку та незадоволений продуктивністю своєї праці. Такі вчителі можуть відчувати, що їхня діяльність не має належного визнання, особливо в умовах нестабільності.

За опитувальником Brief-COPE було визначено вираженість копінг-стратегій серед опитаних вчителів під час воєнного стану. Середня тенденція за шкалою проблемно-орієнтованого копінгу –  $23,2 \pm 4,21$  за інтервалу 8-32, емоційно-орієнтованого копінгу –  $29,8 \pm 5,37$  за інтервалу 12-48, уникаючого копінгу  $17,2 \pm 3,27$  за інтервалу 8-32.

Результати дескриптивного аналізу за даними опитувальника «Локатор Великої п'ятірки» вказані у таблиці 3.3. За усіма шкалами спостерігається загалом середні показники вираженості властивостей особистості.

*Таблиця 3.3*

Описова статистика за шкалами «Локатор Великої п'ятірки»

<b>Фактор особистості</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Асиметрія (Skew)</b>	<b>Експес (Kurtosis)</b>
Нейротизм	46,5	10,1	-0,16	0,36
Екстраверсія	40,9	8,17	-0,32	0,05
Відкритість досвіду	37,7	7,77	-0,15	0,36
Схильність до згоди	46,1	9,78	-0,53	0,51
Сумлінність	44,9	7,39	-0,66	0,78

Серед проблемно-орієнтованих копінг-стратегій найбільш вираженими є активне подолання ( $M=6,08$ ) та планування ( $M=6,32$ ), що зображено на рисунку 3.5. Стикаючись з стресовими подіями, вчителі більш схильні продумувати стратегію своїх дій та вживати заходи, щоб покращити ситуацію.

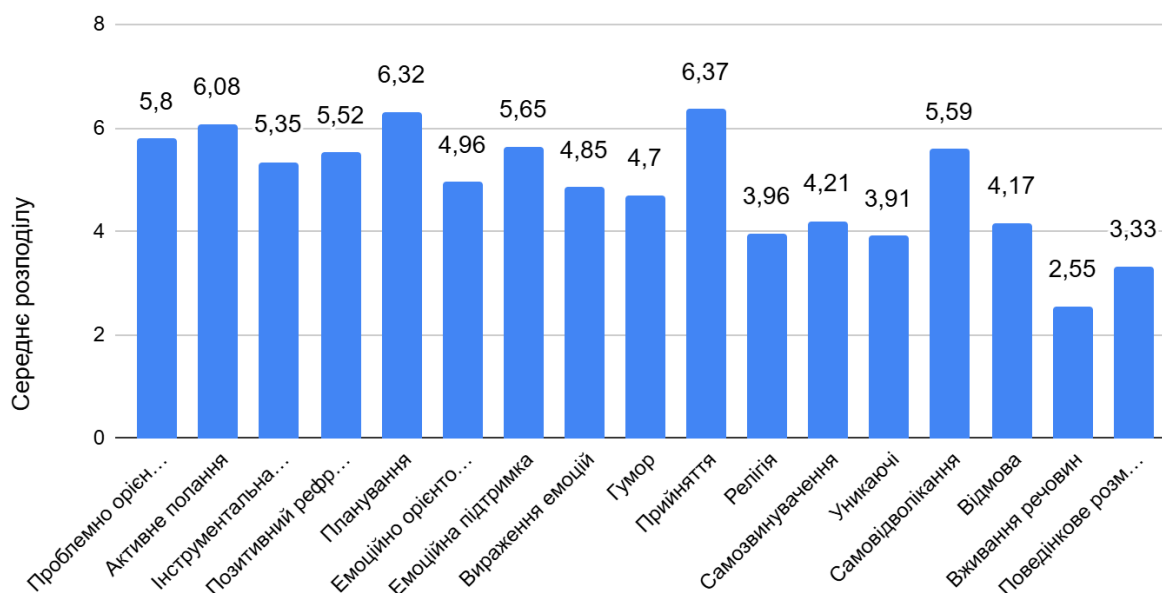


Рис. 3.5. Середнє розподілу за шкалами опитувальника Brief-COPE

Серед емоційно-орієнтованих стратегій є більш вираженими прийняття ситуації ( $M=6,37$ ) та пошук емоційної підтримки від інших ( $M=5,65$ ). Найменше вчителів вдаються до релігії (молитви чи духовних переконань) ( $M=3,96$ ), щоб здолати важкі життєві ситуації. Уникаючі стратегії подолання мають відносно нижче середнє розподілу серед вчителів. Наприклад, вчителі у середньому нечасто використовують психоактивні речовини у спробі впоратися з труднощами ( $M=2,22$ ). Рідко спостерігається поведінкове розмежування, що полягає у відмові від спроб впоратися з складною ситуацією ( $M=3,33$ ). Проте відносно високе середнє розподілу вчителі мають за такою уникаючою стратегією, як самовідволікання ( $M=5,59$ ). Це свідчить про те, що багато з них часто старається перестати думати про проблему, занурюючись у роботу або іншу діяльність.

### 3.2 Порівняльний аналіз показників професійної життєстійкості у вчителів різних категорій

Порівняльний аналіз за допомогою U-критерію Манна-Вітні виявив значущі, проте загалом невеликі, відмінності у прояві професійної життєстійкості між чоловіками і жінками. Суттєво відрізняються показники за рівнями загальної професійної життєстійкості, професійної включеності та емоційного компоненту (табл. 3.4)

Таблиця 3.4

Значущі відмінності за статтю  
у показниках професійної життєстійкості

	Statistic	p	Mean difference	Групи			
				Чоловіки (n=61)		Жінки (n=520)	
				M	SD	M	SD
Загальний рівень професійної життєстійкості	13222	0.033	4.00	61,7	13,0	64,6	10,7
Рівень професійної включеності	12630	0.009	2.00	21,3	4,81	22,8	3,69
Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	12019	0.002	1.00	16,0	3,44	17,3	3.01

Так, чоловіки мають суттєво нижчі показники загального рівня професійної життєстійкості, гірше оцінюючи свою здатність долати стресові ситуації, пов'язані з роботою ( $U=13222$ ,  $p<0,05$ ). Жінки також більше залучені у професійну діяльність, чіткіше усвідомлюють свої цілі та переконання, тоді як чоловіки більш схильні до відсторонення у стресових ситуаціях ( $U=12630$ ,  $p<0,01$ ). Вони також отримують суттєво менше задоволення від процесу роботи та піднесення від нестандартних робочих ситуацій ( $U=12019$ ,  $p<0,01$ ).

Окрім показників професійної життєстійкості, наявні відмінності за проявами інтолерантності до невизначеності. Жінки мають суттєво вищі результати за загальним показником інтолерантності до невизначеності, ніж

чоловіки ( $U=12855, p<0,05$ ) (табл. 3.5). Останні почуваються більш комфортно в невизначених ситуаціях та здатні краще пристосовуватися до них.

Таблиця 3.5

Значущі відмінності за статтю у  
проявах інтолерантності до невизначеності

	Statistic	p	Mean difference	Групи			
				Чоловіки (n=61)		Жінки (n=520)	
				M	SD	M	SD
Інтолерантність до невизначеності	12855	0.015	2.00	33,4	6,37	36	7,7
Прогностична тривога	13123	0.027	1.00	21,2	3,95	22,6	4,72
Гнітюча тривога	12830	0.014	1.00	12,2	3,65	13,4	3,73

Жінки також прагнуть визначеності більше, ніж чоловіки, на що вказують суттєві вищі показники прогностичної тривоги ( $U=13123, p<0,05$ ). Вони також відчують більше тілесно-емоційних реакцій (збентеження, проблем з концентрацією) у ситуації невизначеності ( $U=12830, p<0,05$ ).

За іншими показниками (задоволеністю роботою, емоційного вигорання, копінг-стратегіями) суттєвих відмінностей між жінками та чоловіками виявлено не було.

Однією з гіпотез нашого дослідження була наявність суттєвих відмінностей між вчителями молодших класів та вчителів-предметників у проявах професійної життєстійкості. Використовуючи U-критерій Манна-Вітні, вдалося переконатися у тому, що вчителі початкових класів загалом демонструють вищі показники за майже усіма складовими професійної життєстійкості (табл. Б.1). Графіки, що зображені на рисунку, наглядно показують розподіл за загальним рівнем професійної життєстійкості, включеністю та контролем серед цих двох груп (рис. 3.6).

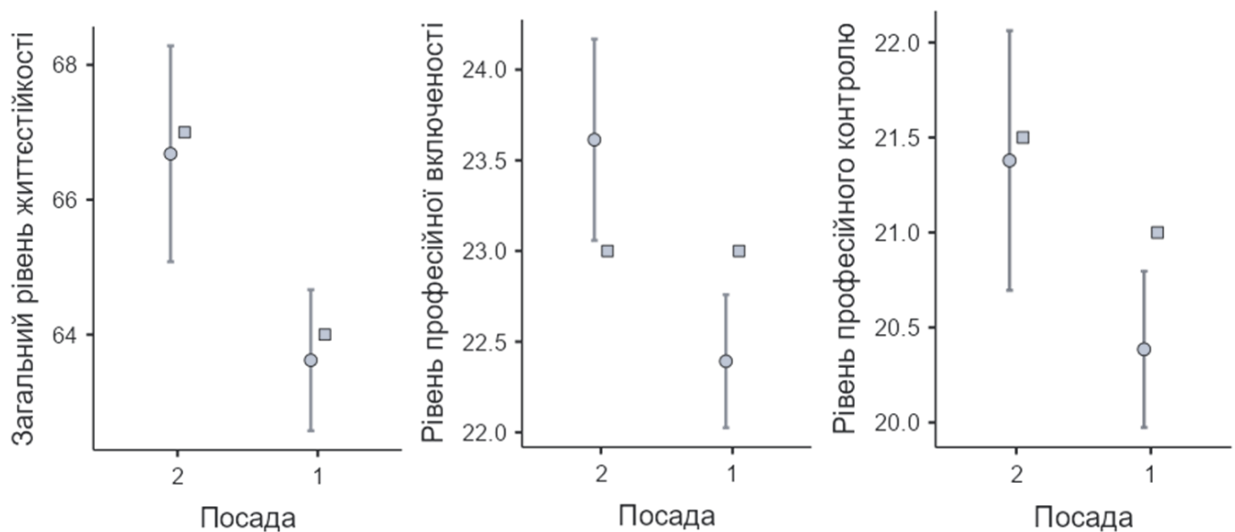


Рис. 3.6. Графіки розподілу показників професійної життєстійкості (де 1 – вчителі-предметники, 2 – вчителі початкових класів, О – середнє розподілу, □ – медіана).

Вчителі початкових класів більш позитивно оцінюють свою здатність долати труднощі ( $U=25013$ ,  $p<0,01$ ), більш залучені у професійну діяльність ( $U=24393$ ,  $p<0,01$ ) та краще контролюють робочу ситуацію ( $U=25748$ ,  $p<0,05$ ), ніж вчителі-предметники. Така різниця, можливо, пояснюється особливостями робочої діяльності цих груп. Вчителі початкових класів працюють з одним класом протягом довго часу, що сприяє більш глибоким та довірливим відносинам між учнями і вчителем. Це може підсилювати їхню емоційну включеність у роботу та допомагати краще контролювати атмосферу у класі, підтримувати в учнях високий рівень відчуття приналежності до спільноти. Водночас, предметники стикаються з необхідністю адаптуватися до різних класів. Їхня педагогічна діяльність також зазвичай припадає на підлітковий період учнів, який характеризується, зокрема, запереченням авторитету дорослого, що може ускладнювати контроль над робочою ситуацією.

Серед компонентів професійної життєстійкості найбільш значущі відмінності було виявлено у рівнях емоційного: вчителі початкових класів більш задоволені процесом роботи ( $U=24710$ ,  $p<0,01$ ).

Вищі показники за мотиваційним компонентом серед вчителів початкових класів з нашої вибірки відображає у них більшу готовність до цілеспрямованої професійної діяльності, що допомагає їм залишатися залученими у процес роботи навіть в умовах невизначеності або зростанні відповідальності за кінцевий результат ( $U=25918$ ,  $p<0,05$ ). Можливо, нижчі показники вмотивованості вчителів-предметників пов'язані з більшою стандартизацією навчального процесу та втомою через одноманітність роботи, адже вони викладають одну дисципліну кільком класам.

Значуща різниця у вираженості соціального компоненту вказує на те, що вчителі-предметники відчують менше соціальної підтримки від колег та довіри до них ( $U=26150$ ,  $p<0,05$ ). Такі результати можуть бути наслідком меншої можливості для щоденного спілкування з колегами, на відміну від вчителів початкових класів. Оскільки їхні кабінети зазвичай знаходяться поруч, вони можуть більш активно обговорювати різні педагогічні ситуації. Це сприяє обміну досвідом, взаємній підтримці та швидшій колективній мобілізації у стресовій ситуації.

Так само суттєво нижчі показники вчителі-предметники мають за власне професійним компонентом: вони відчують у себе дещо знижену здатність ефективно функціонувати у робочій сфері та професійно розвиватися ( $U=26083$ ,  $p<0,05$ ). Вчителі початкових класів демонструють дещо вищу готовність до професійних викликів. Це може бути пов'язано з тим, що їхня робота і так потребує більшої адаптації до непередбачуваних ситуацій, оскільки робота з молодшими школярами вимагає гнучкості та необхідності швидко реагувати на виклики. Вони також працюють із широким спектром тем, викладаючи майже усі предмети. Це розвиває здатність інтегрувати знання з різних дисциплін, тоді як предметники часто зосереджені на конкретній дисципліні, що може обмежувати їхню гнучкість.

Водночас, за показниками задоволеності роботою, копінг-стратегій та інтолерантності до невизначеності відсутні суттєві відмінності між цими двома групами. Серед факторів особистості наявна лише значуща різниця у

рівні нейротизму ( $U=24589$ ,  $p<0,01$ ). Вчителі початкових класів мають загалом вищі показники цього фактору: вони чутливіші до стресогенних ситуацій, тривожніші, більш схильні до негативних емоцій.

Статистичний аналіз за критерієм Крускала-Уолліса виявив достовірні відмінності між групами вчителів з різними кваліфікаційними категоріями за такими показниками: загальний рівень професійної життєстійкості ( $\chi^2=14,6$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ); професійна включеність ( $\chi^2=11,2$ ;  $df=2$ ;  $p<0,01$ ); професійний контроль ( $\chi^2=10,4$ ;  $df=2$ ;  $p<0,01$ ); професійне прийняття виклику ( $\chi^2=12,25$ ;  $df=2$ ;  $p<0,01$ ); емоційним компонентом ( $\chi^2=13,45$ ;  $df=2$ ;  $p=0,001$ ); мотиваційним компонентом ( $\chi^2=13,85$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ); соціальним компонентом ( $\chi^2=15,98$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ).

Єдиним показником, за яким не було виявлено значущої різниці, виявився власне професійний компонент професійної життєстійкості ( $\chi^2=4,09$ ;  $df=2$ ;  $p>0,05$ ).

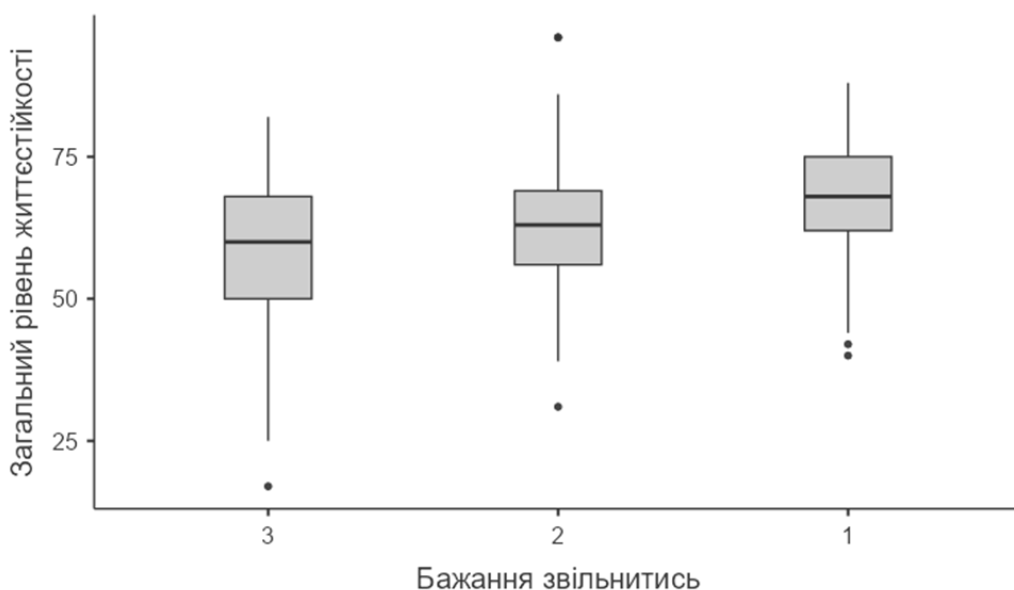
Попарний аналіз за тестом Dwass-Steel-Critchlow-Fligner дозволив встановити, що найбільш виражені відмінності спостерігаються між спеціалістами з досвідом роботи до трьох років та спеціалістами вищої категорії, які мають не менше семи років педагогічного стажу (табл. Б.2).

Найдосвідченіші вчителі більш залучені у процес роботи та менш схильні відсторонятися від складних робочих ситуацій ( $W=3,75$ ,  $p<0,01$ ). Вони також більше вірять у свою спроможність вплинути на хід подій, на що вказують вищі, порівняно з спеціалістами, показники за рівнем професійного контролю ( $W=4,64$ ,  $p<0,01$ ). Спеціалісти вищої категорії більш готові й до викликів у професійній діяльності, частіше сприймаючи їх як можливість особистісно-професійного зростання, ніж вчителі з найменшим досвідом роботи ( $W=4,89$ ,  $p<0,01$ ).

Отримані дані підтверджують результати попередніх досліджень, які вказують на позитивний зв'язок між професійним досвідом та здатністю ефективно долати професійні труднощі (Чиханцова, 2021). Ці результати також підкреслюють необхідність розробки цілеспрямованих програм

психологічної підтримки для молодих педагогів, спрямованих на розвиток їхньої професійної життєстійкості в умовах воєнного стану.

Результати порівняльного аналізу за критерієм Крускала-Волліса також свідчать про статистично значущу різницю за загальним показником професійної життєстійкості з різним ставленням до звільнення ( $\chi^2=54,7$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ) (табл. Б.3). Діаграма розмаху даних за показником професійної життєстійкості у цих групах наглядно зображена на рисунку 3.7.



*Рис. 3.7.* Коробковий графік розподілу рівня професійної життєстійкості вчителів за рівнем бажання звільнитися з роботи (де 3 – так, часто; 2 – іноді; 1 – ні)

Зокрема, вчителі, які не розглядають можливість звільнення, мають суттєво вищий рівень професійної життєстійкості, ніж ті, хто іноді або постійно задумується про це ( $W=8,43_{2-1}$ ,  $p<0,001_{2-1}$ ;  $W=8,60_{3-1}$ ,  $p<0,001_{3-1}$ ). Наприклад, вчителів високим бажанням звільнитися мають у середньому нижчий за середній рівень професійної життєстійкості та відчувають труднощі з подоланням робочих складних ситуацій ( $M=58,2$ ,  $SD=12,3$ ). Ті, хто взагалі не мають бажання звільнитися, мають, навпаки загалом вищі за середні показники ( $M=68,2$ ,  $SD=9,69$ ). Вони високо оцінюють свою здатність чинити опір стресовим обставинам.

Це може означати, що вчителі з вищими показниками професійної життєстійкості, краще справляються з робочими ситуаціями, а отже, більш ефективні у професійній діяльності і прихильніше ставляться до роботи в освітньому закладі. У тих вчителів, які не мають достатньо сил для ефективної адаптації та подолання робочих викликів, частіше виникає бажання звільнитися, що розглядається ними як один із способів вирішення цієї проблеми.

Щоб виявити групи з різним проявом факторів особистості Великої п'ятірки та перевірити гіпотезу про взаємозв'язок між ними та професійною життєстійкістю, було виконано кластерний аналіз за допомогою методу К-середніх.

Суттєвість відмінностей між кластерами було перевірено за допомогою критерію Крускала-Уолліса. За усіма факторами особистості наявна значуща різниця: нейротизм ( $\chi^2=353$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ), екстраверсія ( $\chi^2=216$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ), відкритість досвіду ( $\chi^2=188$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ), схильність до згоди ( $\chi^2=293$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ) та сумлінність ( $\chi^2=230$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ) (табл. Б.4).

У результаті було виділено три кластери, середні розподілу яких зображено на рисунку 3.8.

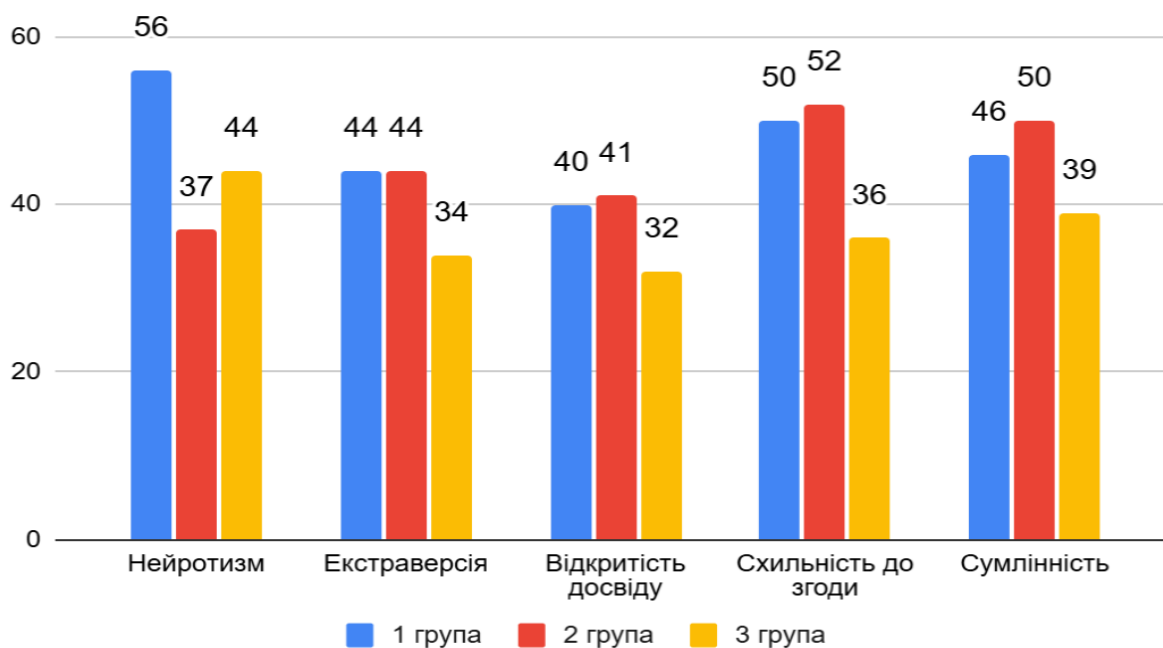


Рис. 3.8. Описова статистика (середні розподілу) виділених кластерів

Згідно з отриманими середніми розподілу ці групи мають такі прояви:

- *1 група:* з високими рівнями нейротизму, схильності до згоди, з помірними рівнями екстраверсії, відкритості досвіду та сумлінності. До нього увійшло 197 вчителів, які характеризуються реактивністю, схильністю до виникнення негативних емоцій, амбівертністю, конформізмом. Вони можуть з інтересом ставитися до чого-небудь нового, але здатні довго приділяти час знайомій роботі. Середні показники сумлінності вказують на збалансованість: поєднання у роботі організованості, орієнтації на завдання, так і спонтанності, бажання експериментувати.
- *2 група:* з низьким рівнем нейротизму, помірними рівнями екстраверсії та відкритості до досвіду, високими рівнями схильності до згоди та сумлінності. Це група емоційно стабільних, помірно цікавих до нового, вчителів, які ще більше, ніж 1 група, надають перевагу гармонії з іншими, ніж висловленню своєї думки. Серед усіх груп вони також найбільш дисципліновані, відповідальні, організовані та орієнтовані на результат, У 2 групі наявний 191 вчитель.
- *3 група:* з помірним рівнем нейротизму, з низькими рівнями екстраверсії, відкритості досвіду, схильності до згоди та сумлінності. До цього кластеру увійшли 193 вчителя. Ця група характеризується найнижчими результатами за майже усіма особистісними властивостями, окрім нейротизму. Це вчителі, що є помірно емоційно чутливими до стресових обставин, зосередженими більше на собі, ніж на подіях навколо, закриті до нового досвіду, зайнятими своїми персональними принципами та потребами, а не інтересами групами. Проте вони також найменш організовані, гнучкі, спонтанні, порівняно з іншими групами, на що вказує низький рівень сумлінності.

Застосувавши критерій Крускала-Волліса, вдалося визначити наявність суттєвих відмінностей між трьома кластерами за проявами професійної життєстійкості. Так наявна суттєва різниця за загальним показником

професійної життєстійкості ( $\chi^2=28,3$ ;  $df=2$ ;  $p < 0,001$ ), рівнями професійної включеності ( $\chi^2=35,7$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ), професійної контролю ( $\chi^2=11,9$ ;  $df=2$ ;  $p= 0,003$ ).

Використавши тест Dwass-Steel-Critchlow-Fligner для попарних порівнянь, було визначено, що найбільш професійно життєстійкою є друга група ( $W=7,37_{3-2}$ ,  $p<0.001_{3-2}$ ;  $W=-3.61_{2-1}$ ,  $p<0.029_{2-1}$ ) з найвищими балами за фактором “Відкритість до досвіду” та “Сумлінності” та найнижчими балами за “Нейротизмом” (рис. 3.9).

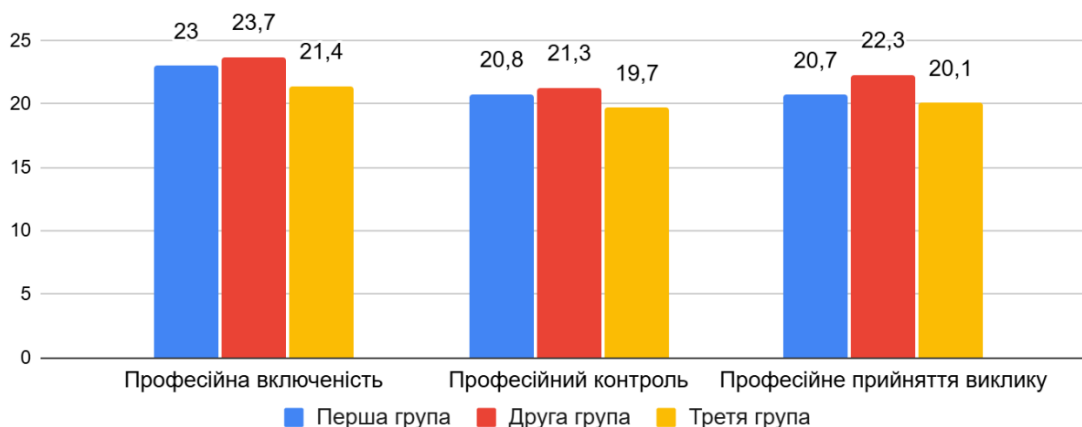


Рис. 3.9. Середні розподілу складових професійної життєстійкості у виділених кластерах.

Найменш професійно життєстійкими є вчителі з третьої групи ( $W=7,37_{3-2}$ ,  $p<0.001_{3-2}$ ;  $W=4,22_{3-1}$ ,  $p<0.008_{3-1}$ ) з помірними показниками “Нейротизму” та найнижчими серед усіх груп показниками за сумлінністю, відкритістю досвіду, схильності до згоди та екстраверсії.

Друга та перша група мають вищі показники професійної включеності, порівняно з третьою групою ( $W=8,17_{3-2}$ ,  $p < 0.001_{3-2}$ ;  $W=5,54_{3-1}$ ,  $p < 0.001_{3-1}$ ). Тож, більш дисципліновані, відкриті до нового досвіду, схильні до згоди та емоційно стабільні вчителі також більш залучені у свою роботу, схильні сприймати стресові ситуації як цікаві та значущі.

Окрім цього, друга група має вищий, ніж третя, рівень професійного контролю ( $W=4,77_{3-2}$ ,  $p = 0.002_{3-2}$ ). За рівнем професійного прийняття виклику друга група суттєво відрізняється від першої ( $W=-4,60_{2-1}$ ,  $p = 0.003_{2-1}$ ) та

третьої ( $W=6,71_{3-2}$ ,  $p < 0.001_{3-2}$ ). Останні групи менш схильні вірити, що зміни це нормальна частина життя та можливість для зростання. Можливо, це пов'язано з тим, що ці групи більш схильні до негативних переживань у випадку стресових обставин, менш відкриті до нового досвіду та консервативніші у своїх інтересах. Тому вони сприймають зміни, як такі, що порушують усталений порядок.

За компонентами професійної життєстійкості також були виявлені певні суттєві відмінності за емоційним ( $\chi^2=28,7$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ), мотиваційним ( $\chi^2=5,5$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ), соціальним ( $\chi^2=13,8$ ;  $df=2$ ;  $p=0,001$ ) та власне професійним ( $\chi^2=14,6$ ;  $df=2$ ;  $p<0,001$ ). На діаграмі зображено розмах даних за ними у виділених кластерах (рис. 3.10).

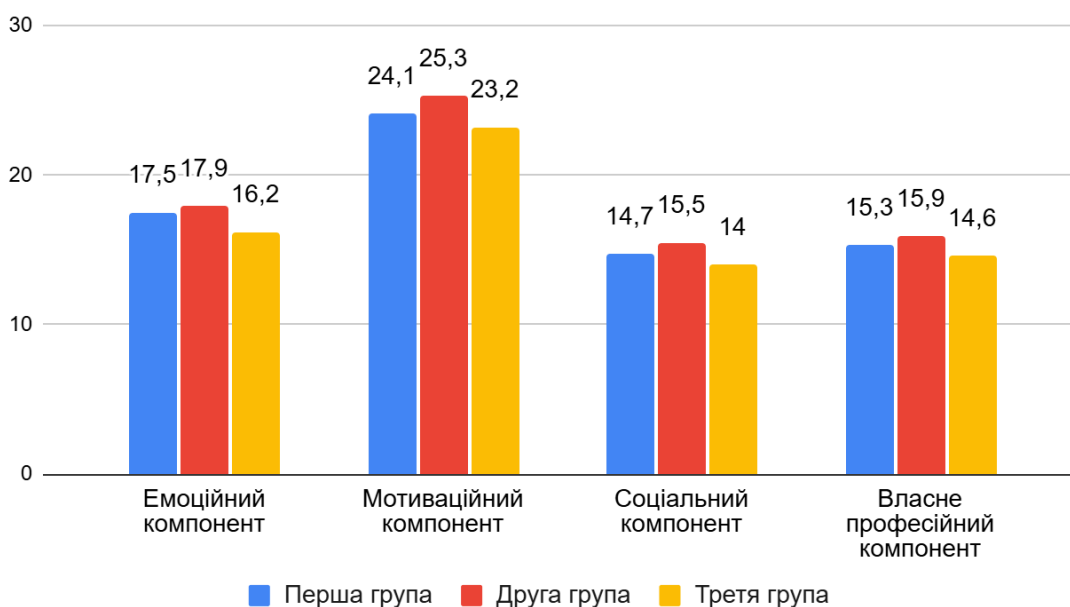


Рис. 3.10. Графік для значущо різних рівнів компонентів професійної життєстійкості серед виділених кластерів.

Друга та перша групи не мають суттєвих відмінностей за емоційним ( $W=-1,63_{2-1}$ ,  $p<0.481_{2-1}$ ), соціальним ( $W=-3,09_{2-1}$ ,  $p<0.073_{2-1}$ ) та власне професійним компонентом ( $W=-2,72_{2-1}$ ,  $p<0.133_{2-1}$ ), хоча остання група має суттєво вищі показники нейротизму. Можливо, це пояснюється іншими особистісними властивостями, наприклад, амбівертністю – поєднанням

соціальної активності та обережності, помірною цікавістю до нового, балансом організованості та бажанням експериментувати. Це може сприяти відчуттю піднесення під час роботи з нестандартними ситуаціями, хорошому рівню співпраці з колегами та здатності ефективно функціонувати у своїй робочій сфері.

Згідно з результатами попарних порівнянь, друга група має значущо вищі показники емоційного ( $W=7,11_{3-2}$ ,  $p<0.001_{3-2}$ ), мотиваційного ( $W=6,93_{3-2}$ ,  $p<0.001_{3-2}$ ), соціального ( $W=5,21_{3-2}$ ,  $p<0.001_{3-2}$ ) та власне професійного ( $W=5,41_{3-2}$ ,  $p<0.001_{3-2}$ ), порівняно з третьою групою. Можливо, такі якості вчителів з другої групи, як дисциплінованість, зосередженість на результаті, гнучкість мислення, широта інтересів сприяють збереженню високої мотивації навіть у нестандартних ситуаціях та здатності підтримувати сфокусованість на роботі протягом довгого часу. Високий рівень схильності до згоди може полегшувати командну взаємодію під час розв'язання незвичних завдань, адже ці вчителі орієнтовані передусім на групові інтереси.

Водночас, більш замкнуті, орієнтовані на власні потреби та закриті до нового досвіду вчителі з третьої групи мають суттєво нижчі показники за усіма компонентами професійної життєстійкості. Слабка дисциплінованість та відстороненість від колективу можуть знижувати здатність педагога зберігати цілеспрямованість у професійній діяльності та ефективно взаємодіяти з колегами у разі стресових подій, що призводить до менш успішного подолання робочих труднощів.

Такі результати підтверджують, що професійна життєстійкість тісно пов'язана з особистісними рисами. Вчителі, у яких виражена емоційна стабільність, орієнтація на гармонійні стосунки в групі, відкритість до нового досвіду, організованість мають вищі показники професійної життєстійкості. Тоді як виражені ізоляція, низька сумлінність, зосередженість передусім на власних потребах у вчителів пов'язані з нижчими рівнями їхньої здатності до успішного подолання труднощів, залученості та контролю за своєю професійною діяльністю.

### 3.3. Взаємозв'язки професійної життєстійкості вчителів з індивідуально-психологічними характеристиками

За допомогою кореляційного аналізу було виявлено значущі взаємозв'язки між складовими професійної життєстійкості та задоволеності роботою, що дозволяє відкинути висунуту нульову гіпотезу.

Так, включеність, контроль та прийняття виклику в професійній діяльності пов'язані з усіма складовими задоволеністю роботою: ресурсністю середовища, організованістю праці, балансом життя та роботи, соціальною цінністю праці та простором професійного росту. Вчителі, що більш задоволені цими складовими роботи, є загалом більш професійно життєстійкими (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Кореляції між показниками задоволеності роботою та складовими професійної життєстійкості у вчителів в умовах воєнного стану

	Рівень професійної включеності	Рівень професійного контролю	Рівень професійного прийняття виклику
Ресурсність середовища	0.259***	0.190***	0.260***
Організованість праці	0.220***	0.193***	0.251***
Баланс роботи і життя	0.215***	0.170***	0.297***
Соціальна цінність праці	0.287***	0.190***	0.268***
Простір професійного росту і самореалізації	0.311***	0.236***	0.278***

Примітка: \*\*\* –  $p < .001$ .

Рівень професійної включеності має найбільш сильні кореляції з відчуттям соціальної цінності праці ( $r=0.287$ ,  $p<0.001$ ) та простором професійного зростання ( $r=0.311$ ,  $p<0.001$ ). Вчителі, які сильніше відчувають причетність до важливої справи, наприклад, виховання молодого покоління, стараються залишатися включеними у роботу в стресових обставинах. Так

само наявність більших можливостей самостійно приймати рішення та проявити себе, що відображається вищими балами за шкалою “Простір професійного росту”, пов’язана з вищим рівнем професійної залученості. З іншого боку, саме схильність сприймати стресові ситуації як цікаві та значущі, може стимулювати вдосконалювати свої професійні навички та виробляти творчий підхід до вирішення проблем.

Рівень професійного контролю також виявився найбільш пов’язаним з простором професійного росту та самореалізації ( $r=0.236, p<0.001$ ). Можливо, якщо школа надає більше автономії вчителям, вони відчують більше можливостей для експериментування з методами досягнення власних цілей, що створює підґрунтя для формування переконання у власній спроможності впливати на хід подій. Водночас, вчителі з вищим рівнем контролю можуть позитивніше оцінювати свої можливості кар’єрного просування, адже схильні докладати більше зусиль для перетворення стресових ситуацій на свою користь. Такі вчителі не уникають складних ситуацій, а використовують їх як ресурс для розвитку. Це формує досвід успішного подолання труднощів, який підвищує впевненість у своїй конкурентоздатності.

З рівнем професійного прийняття виклику найсильніший зв’язок наявний з балансом життя і роботи ( $r=0.297, p<0.001$ ). Це свідчить про те, що вища гармонійність у професійній та позапрофесійній сферах життя вчителів пов’язана з більшою схильністю сприймати стресові ситуації як можливості для зростання. Можливо, надмірна концентрація на роботі виливається у прагнення досягати найвищого результату, і будь-які стресові ситуації на цьому шляху сприймаються як загроза професійній успішності.

Окрім цього, «Баланс роботи і життя» охоплює таку складову як відповідність роботи особистісним якостям, вищі показники якої надають вчителям можливість краще долати професійні виклики та швидше адаптуватися до робочої діяльності.

Інтолерантність до невизначеності виявилася непов’язаною як з загальним показником професійної життєстійкості ( $r=-0.009, p>0.05$ ), так і її

складовими. Це дозволяє нам прийняти висунуту нульову гіпотезу. Відсутній зв'язок інтолерантності із професійною життєстійкістю, на нашу думку, можна пояснити такими причинами. Професійна життєстійкість (ПЖ) передбачає здатність долати робочі труднощі через ефективне управління власними ресурсами. Інтюлерантність визначає те, як людина сприймає невизначені ситуації. Можливо, відчуття загрози, що виникає через фрагментарність та неточність інформації про майбутні події при високих показниках цієї характеристики, не обов'язково пов'язано з можливістю чинити опір цим подіям у вчителів. Вчителі з низькою інтолерантністю, хоч і легко переносять невизначеність, можуть бути менш життєстійкими, якщо вона не вміють протистояти стресу на роботі або не мають ресурсів до цього.

Єдині суттєві, але слабкі, негативні кореляції були отримані за фактором інтолерантності – гнітючою тривогою та професійною включеністю ( $r=-0.121$ ,  $p<0.01$ ), прийняттям виклику ( $r=-0.122$ ,  $p<0.01$ ), мотиваційного ( $r=-0.113$ ,  $p<0.01$ ) та власне професійного компонентів професійної життєстійкості ( $r=-0.117$ ,  $p<0.01$ ) (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Кореляції між гнітючою тривогою та показниками професійної життєстійкості у вчителів

	Рівень професійної включеності	Рівень професійного прийняття виклику	Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості
Гнітюча тривога	-0.121**	-0.122**	-0.113**	-0.117**

Примітка: \*\* –  $p<.01$ .

Це означає, що за вищих показників гнітючої тривоги, спостерігаються знижені рівні професійної включеності, мотивації та готовності братися за складні завдання. Гнітюча тривога проявляється через стан психічного блоку – людина відчуває безпорадність, втрачає концентрацію та уникає нових викликів при суперечливості та незрозумілості майбутнього. Можливо, саме

це призводить до відстороненості та прагнення відсторонитися від складної робочої ситуації, як механізму психологічного захисту. Вчителі з вищими показниками гнітючої тривоги, частіше уникають нових завдань або прояву ініціативи через страх непередбачуваних наслідків. Невизначеність сприймається ними як загроза, а не можливість для професійного зростання, що підриває внутрішню мотивацію та здатність ефективно функціонувати у професійній сфері.

З іншого боку, професійна життєстійкість виступає опірним ресурсом: вона дозволяє вчителям сприймати труднощі більш керованими. Вчителі з нижчими рівнями залученості, прийняття виклику, мотивації можуть дуже гостро сприймати будь-яку невизначеність, адже вони менше вірять у свою спроможність подолати стресові обставини та не настільки чітко бачать сенс своєї роботи. Почуття безпорадності, що виникає внаслідок цього, може лише підсилювати тривогу.

Отримані, хоч і слабкі, позитивні кореляції показників професійної життєстійкості з копінг-стратегіями спростовують нульову гіпотезу про відсутність такого взаємозв'язку.

Так, з загальним показником професійної життєстійкості позитивно пов'язаний копінг, спрямований на проблему ( $r=0.140$ ,  $p<0.001$ ). Вчителі, що частіше вдаються до активної зміни стресової ситуації та практично підходять до вирішення проблем, є більш професійно життєстійкими. Вони також більш включені у професійну діяльність, краще її контролюють, більш вмотивовані та мають тісніші зв'язки з колегами.

На це вказує наявність позитивних, хоч і слабких, кореляцій цієї копінг-поведінки з рівнями професійної включеності ( $r=0.159$ ,  $p<0.001$ ), професійного контролю ( $r=0.119$ ,  $p<0.001$ ), мотиваційного ( $r=0.144$ ,  $p<0.001$ ) та соціального компонентів професійної життєстійкості ( $r=0.137$ ,  $p<0.001$ ) (табл. 3.8). Педагоги з вищими показниками цього копіngu, частіше аналізують проблеми та шукають оптимальні рішення, що може підвищувати залученість у професійну діяльність.

Кореляції між копінгом, сфокусованим на проблемі,  
та показниками професійної життєстійкості

	Копінг, фокусований на проблемі	Позитивний рефреймінг	Використання інформаційної підтримки	Планування
Загальний рівень професійної життєстійкості	0.140***	0.143***		
Рівень професійної включеності	0.159***	0.153***		0.127**
Рівень професійного контролю	0.119***	0.103*	0.103*	
Рівень професійного прийняття виклику		0.120**		
Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості		0.149***		
Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	0.144***	0.134**		0.121**
Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	0.137***	0.103*	0.125**	
Рівень власне професійного компоненту		0.101*		

Примітка: \*\*\* –  $p < .001$ , \*\* –  $p < .01$ , \* –  $p < .05$ .

Зв'язок з професійним контролем може проявлятися через те, що використання проблемно-орієнтованих стратегій подолання розвиває почуття компетентності та можливості управляти обставинами. Схильність до активної позиції під час вирішення проблем може виявлятися у більш вираженому відчутті своєї спроможності впливати на хід подій у робочих обставинах.

З усіма показниками професійної життєстійкості виявилася пов'язана така копінг-стратегія, як позитивний рефреймінг. Вчителі, що частіше шукають більш конструктивну та обнадійливу сторону стресових ситуацій, більш професійно життєстійкі ( $r=0.153$ ,  $p<0.001$ ). Логічно, що вчителі, які здатні віднайти позитивний сенс у труднощах, мають більше сил справитися з ними. Вони також активніше включаються у професійну діяльність ( $r=0.143$ ,  $p<0.001$ ), адже замість уникнення стресових обставин, стараються знайти у них нові можливості для розвитку.

Крім того, вищі показники позитивного рефреймінгу пов'язані з вищим відчуттям контролю над професійним життям ( $r=0.103$ ,  $p<0.05$ ). Можливо, це пов'язано з тим, що вчителі, які стараються бачити позитивні аспекти, відчувають більше можливостей вплинути на ситуацію, попри її складність. Ще однією складовою, що позитивно пов'язана з цією копінг-стратегією, є професійне прийняття виклику ( $r=0.120$ ,  $p<0.01$ ). Вчителі, які частіше вдаються до позитивного рефреймінгу, бачать у складних робочих завданнях не загрозу, а шанс навчитися нових навичок або проявити себе. Вони сприймають робочі труднощі більше як етапи свого особистісного та професійного зростання.

Використання інформаційної підтримки, що полягає у зверненні до інших людей, зокрема колег чи професійної спільноти, за порадою чи допомогою, виявилось позитивно пов'язаним з відчуттям контролю над професійним життям ( $r=0.103$ ,  $p<0.05$ ). Можливо, маючи тих, до кого можна звернутися за порадою у складних робочих ситуаціях, вчителі почуваються більш впевненими та здатними приймати обґрунтовані рішення. Це підсилює переконання у тому, що ситуацію можна контролювати, навіть, якщо вона дуже стресова.

Окрім цього, використання інформаційної підтримки ще сильніше пов'язано з рівнем соціального компоненту професійної життєстійкості ( $r=0.125$ ,  $p<0.01$ ). Такий зв'язок, на нашу думку, пояснюється тим, що вчителі, які частіше вдаються до цієї копінг-стратегії, більше взаємодіють з колегами та підтримують з ними відносини. Це може формувати сильніше відчуття

приналежності до робочого колективу та почуття практичної взаємопідтримки.

Планування як проблемно-орієнтована копінг стратегія, позитивно корелює з професійною включеністю ( $r=0.127$ ,  $p<0.01$ ) та рівнем мотиваційного компоненту ( $r=0.121$ ,  $p<0.01$ ). Вчителі, які більше планують свою діяльність, зазвичай чіткіше усвідомлюють цілі та завдання своєї роботи. Вони також краще розуміють, які ресурси їм потрібні для досягнення мети. Це допомагає вчителям залишатися зосередженим на робочих завданнях у стресових обставинах, що відбивається у вищій залученості у професійний процес. Плануючи свою діяльність, вчителі менш схильні до хаотичних дій та відсторонення від складних завдань.

Позитивний зв'язок з рівнем мотиваційного компоненту можна пояснити тим, що планування допомагає утримувати фокус уваги на коротко- та довгострокових цілях. Чіткіше уявлення бажаного результату та поступових кроків до його реалізації дозволяє вчителям підтримувати свою вмотивованість та здатність до цілеспрямованої професійної діяльності. Вони більш віддані своїй роботі, а виникнення нестандартної ситуації ймовірніше підвищує їхню професійну відповідальність.

З-поміж інших видів копінг-поведінки, з показниками професійної життєстійкості пов'язані емоційно-орієнтовані стратегії: емоційна підтримка та самозвинувачення, а також одна з стратегій уникнення – поведінкове розмежування.

Рівень емоційної підтримки позитивно корелює з загальним рівнем професійної життєстійкості ( $r=0.138$ ,  $p<0.001$ ), професійною включеністю ( $r=0.114$ ,  $p<0.01$ ), професійним контролем ( $r=0.133$ ,  $p<0.01$ ), соціальним компонентом ( $r=0.151$ ,  $p<0.001$ ) та власне професійним компонентом професійної життєстійкості ( $r=0.112$ ,  $p<0.01$ ) (табл. 3.9). Можливо, емоційна підтримка створює відчуття безпеки та довіри. Це дає вчителям зрозуміти, що вони не самотні у стресових обставинах, що підсилює їхню здатність опиратися складним робочим ситуаціям.

Кореляції між копінг-стратегіями  
та показниками професійної життєстійкості

	Емоційна підтримка	Поведінкове розмежування	Самозвинувачення
Загальний рівень професійної життєстійкості	0.138***		
Рівень професійної включеності	0.114**	-0.103*	
Рівень професійного контролю	0.133**		
Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості		-0.114**	
Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	0.151***		
Рівень власне професійного компоненту	0.112**		0.113**

Примітка: \*\*\* –  $p < .001$ , \*\* –  $p < .01$ , \* –  $p < .05$ .

Вчителі, які частіше отримують підтримку та розуміння від інших, рідше відсторонюються від роботи. Вони також мають сильніше відчуття контролю. Ймовірно, коли поряд є люди, які співчують та допомагають впоратися з емоціями, вчителі бачать ситуацію не такою загрозливою. Це впевнює їх у здатності долати стресові обставини та впливати на хід подій на роботі.

Позитивний зв'язок з соціальним та професійним компонентами професійної життєстійкості, ймовірно можна пояснити тим, що більша емоційна підтримка від інших може підсилювати взаємозв'язки між колегами. Вона також може підвищувати здатність ефективно працювати, навіть в умовах невизначеності, адже вчителі більш впевнені, що є люди, з якими у складних ситуаціях можна поділитися переживаннями.

Єдиною копінг-стратегією, що негативно пов'язана з професійною життєстійкістю є поведінкове розмежування. Так, вчителі, що частіше уникають спроб впоратися з певними важкими ситуаціями, є менш професійно включеними ( $r = -0.103$ ,  $p < 0.05$ ) та вмотивованими ( $r = -0.114$ ,  $p < 0.01$ ). Ймовірно,

уникаючи спроб подолати стресові обставини через брак сил або інтересу, вчителі стають більш байдужими до виконання своєї професійної ролі. Це може знижувати почуття залученості до робочого процесу та відчуття сенсу. Водночас, може згасати і мотивація, оскільки досягнення цілей не сприймається як щось можливе, тому у разі підвищення відповідальності з роботою, вчителі з вищими показниками поведінкового розмежування, відчувають зменшення бажання працювати.

Цікаво, що хоча самозвинувачення вважається деструктивною копінг-стратегією, у нашій вибірці спостерігається позитивний взаємозв'язок між ним і власне професійним компонентом ( $r=0.113$ ,  $p<0.01$ ). Це може означати, що вища схильність до самозвинувачення у вчителів, корелює з вищим рівнем здатності ефективно функціонувати у професійному середовищі, зокрема зосереджуватися на робочих завданнях та контролювати якість виконаної роботи. Можливо, вчителі з вищим рівнем самозвинувачення більш вимогливі до себе та схильні аналізувати власні помилки, шукаючи причину труднощів у собі. Тому вони частіше перевіряють на відповідність результати своєї роботи та стараються розв'язувати нестандартні завдання, щоб вдосконалити свої професійні навички.

Сильніші кореляції, ніж з копінг-стратегіями, було виявлено з складовими емоційного вигорання. Наприклад, емоційне виснаження негативно корелює з усіма показниками професійної життєстійкості (табл. 3.11), зокрема з включеністю ( $r=-0.288$ ,  $p<0.001$ ), прийняттям виклику ( $r=-0.283$ ,  $p<0.001$ ) та мотиваційним компонентом ( $r=-0.243$ ,  $p<0.001$ ) (табл. 3.10).

Закономірно, що більш виснажені вчителі, менш залучені до процесу роботи та відчувають менше зацікавленості у робочих завданнях. Вони схильні відсторонюватися від роботи у складних ситуаціях та починають сприймати будь-які зміни як загрозу, адже не мають достатньо психологічних ресурсів, аби впоратися з ними.

*Таблиця 3.10*

Кореляції між показниками емоційного вигорання  
та професійної життєстійкості

	Емоційне виснаження	Цинізм	Редукування особистісних досягнень
Рівень професійної включеності	-0,288***	-0,249***	0,329***
Рівень професійного контролю	-0,120**	-	0,157***
Рівень професійного прийняття виклику	-0,283***	-0,184***	0,269***
Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	-0,222***	-0,160***	0,283***
Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	-0,243***	-0,186***	0,312***
Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	-0,189***	-0,159***	0,220***
Рівень власне професійного компоненту професійної життєстійкості	-0,181***	-0,125***	0,186***

*Примітка:* \*\* –  $p < .01$ , \*\*\* –  $p < .001$ .

З іншого боку, низький рівень професійної життєстійкості може призводити до емоційного виснаження. Коли вчителі мають менш життєстійкі переконання та нижчу здатність ефективно управляти своїми ресурсами, робочі труднощі можуть накопичуватись, що створює підґрунтя для розвитку хронічного стресу.

Вищі прояви цинізму у вчителів найсильніше негативно кореляють з професійною включеністю ( $r = -0.249$ ,  $p < 0.001$ ). Нижча залученість у професійну діяльність, може проявлятися у цинічному ставленні до учнів, колег та освітньої системи загалом. Вчителі з високими показниками цинізму, ймовірно, працюватимуть без ентузіазму, не відчуваючи сенсу у своїй роботі. Можливо, такі вчителі відчувають менше підтримки, цінності своєї праці, тож у спробі захистити себе від подальших розчарувань, вони відсторонюються від прояву професійної активності.

Отримані позитивні кореляції з редукуванням особистісних досягнень свідчать про те, що нижчі показники цієї складової емоційного вигорання пов'язані з вищими показниками професійної включеності ( $r=0.329, p<0.001$ ), контролю ( $r=0.157, p<0.001$ ) та прийняття виклику ( $r=0.269, p<0.001$ ). Якщо педагоги більш задоволені своїми досягненнями та об'єктивніше оцінюють свої компетентності, вони більш залучені у професійну діяльність, адже чіткіше бачать цінність своєї роботи.

Вищі показники професійного контролю разом з вищими показниками редукування можна пояснити тим, що адекватне сприйняття своїх успіхів підсилює віру у спроможність впливати результат. Коли вчителі вище оцінюють свої вміння, вони менше бояться помилок та з більшою впевненістю приймають робочі виклики.

Водночас, вищі рівні прояву складових професійної життєстійкості може сприяти нижчому редукуванню особистісних досягнень. Педагоги з вищою залученістю більш зацікавлені у своїй роботі, тому можуть об'єктивніше оцінювати свої компетентності. Вище переконання у своїй здатності впливати на хід подій визначає внутрішній локус контролю: педагоги з високим контролем менш схильні приписувати успіхи зовнішнім обставинам. А вище професійне прийняття виклику у вчителів може формувати у них здатність виносити корисний досвід навіть з невдач та не применшувати свої досягнення, що проявляється у нижчих балах за шкалою редукування.

Складові професійної життєстійкості виявилися суттєво, але не сильно, пов'язані з усіма особистісними властивостями за Великою п'ятіркою, що дозволяє підтвердити отримані результати порівняльного аналізу.

Найсильніші позитивні кореляції було виявлено між рівнем професійної включеності та відкритістю досвіду ( $r=0.204, p<0.001$ ), схильності до згоди ( $r=0.272, p<0.001$ ) і сумлінністю ( $r=0.204, p<0.001$ ) (табл. 3.11).

Кореляції між властивостями особистості Великої п'ятірки  
та складовими професійної життєстійкості

	Рівень професійної включеності	Рівень професійного контролю	Рівень професійного прийняття виклику
Екстраверсія	0.178***	0.158***	0.128**
Відкритість досвіду	0.204***		0.160***
Схильність до згоди	0.272***	0.141***	0.196***
Сумлінність	0.204***	0.131**	0.154***

Примітка: \*\*\* –  $p < .001$ .

На нашу думку, такі зв'язки є закономірними, адже відкритість досвіду сприяє сприйнятливості до нових методів роботи, творчості у вирішенні проблем. Для педагогів з вищим рівнем відкритості досвіду робота може бути джерелом розвитку, тому вони більш залучені у неї. Вища схильність до згоди полегшує побудову тісних та довірливих відносин з колегами та учнями. Гармонійність ділових відносин може підвищувати мотивацію залишатися включеним у перебіг подій, адже вчителі відчувають підтримку з боку колег.

Вчителі з вищою сумлінністю, що проявляється в більшій організованості та дисциплінованості, можуть систематичніше виконувати завдання та докладати більше зусиль для досягнення своїх цілей. Вони прагнуть до високих результатів та здатні протягом довгого часу приділяти час роботі, що безпосередньо проявляється у вищих рівнях залученості у робочий процес.

Вищі прояви рівня професійного прийняття виклику також позитивно корелює з відкритістю досвіду ( $r=0.160$ ,  $p<0.001$ ) та схильністю до згоди ( $r=0.196$ ,  $p<0.001$ ). Взаємозв'язок з відкритістю досвіду можна пояснити тим,

що вона проявляється у цікавості до нового та готовності до експериментів. Логічно, що вчителі з вищою відкритістю досвіду також більш схильні бачити у стресових ситуаціях передусім можливість отримати нові знання та зрости у професійному плані. Тому вони гнучкіші та здатні краще адаптуватися до стресових умов.

Педагоги з вищою схильністю до згоди можуть краще відчувати потреби учнів та колег та знаходити з ними спільну мову, що створює хороші умови для співпраці. Це може сприяти вищій готовності приймати робочі виклики, адже вони сприймають їх у контексті спільних інтересів. Усвідомлення того, що будь-які дії впливають на усіх учасників освітнього процесу, може створювати додатковий стимул для прийняття виклику. Окрім цього, схильні до згоди вчителі орієнтуючись на групу, шукають підтримки серед колег, щоб спільно вирішити проблему. Стрессова ситуація може здаватися менш загрозливою, якщо відповідальність за її вирішення розподілена між колегами.

Для створення прогностичної моделі було здійснено регресійний аналіз, який допоміг виявити вплив показників задоволеності роботою, негативних психічних станів та індивідуально-психологічних якостей (інтолерантності до невизначеності, копінг-стратегій та показників Великої п'ятірки) на рівень прояву професійної життєстійкості вчителів під час воєнного стану. Для проведення регресійного аналізу було обрано 16 предикаторів, які можуть визначати залежну змінну:

- ресурсність середовища;
- організованість праці;
- баланс життя і роботи;
- соціальна цінність праці;
- простір професійного росту і самореалізації;
- емоційне виснаження;
- цинізм;
- редукування особистісних досягнень;
- копінг, фокусований на проблемах;
- копінг, фокусований на емоціях;
- унікаючий копінг;
- нейротизм;
- екстраверсія;
- відкритість досвіду;
- схильність до згоди;
- сумлінність.

Регресійний аналіз проведено за допомогою методу Stepwise.

У табл. 3.12 представлено якість отриманої прогностичної моделі загального показника професійної життєстійкості.

Таблиця 3.12

Якість отриманої регресійної моделі

				Overall Model Test			
Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	F	df1	df2	p
1	0.432	0.179	0.180	26.4	5	575	<.001

Отримана модель містить п'ять предикторів: прогностичну тривогу, емоційне виснаження, простір професійного росту і самореалізації, копінг, фокусований на емоціях, та схильність до згоди (табл. 3.13). Коефіцієнт множинної детермінації дорівнює 0,432, скоригований коефіцієнт множинної детермінації R<sup>2</sup> 0,180, тому за допомогою цієї моделі можна пояснити близько 18% варіації професійної життєстійкості. Значення критерію Фішера – 26,4, його рівень значущості <0,001, тому ця модель може бути змістовно проінтерпретована.

Таблиця 3.13

Коефіцієнти регресійної моделі

Предиктори	Estimate	SE	T	P
Intercept	33.076	4.5707	7.24	<.001
Прогностична тривога	0.410	0.0950	4.32	<.001
Емоційне виснаження	-0.251	0.0486	-5.15	<.001
Простір професійного росту	0.543	0.0973	5.58	<.001
Копінг, фокусований на емоціях	0.181	0.0781	2.31	0.021
Схильність до згоди	0.126	0.0436	2.89	0.004

Відстань Дарбіна-Уотсона дорівнює 2,02, що вказує на відсутню автокореляцію залишків. Перевірка наявності мультиколінеарності між предикторами показала, що у змінних наявні незначні і допустимі для

включення їх до регресійної моделі ознаки лінійної залежності. VIF усіх незалежних змінних не перевищує 2.

Назначніший внесок у модель вносять «Прогностична тривога» (бета-коефіцієнт 0,410) та «Простір професійного росту та самореалізації» (бета-коефіцієнт 0,543). Інші предиктори дають менший, проте значущий внесок в модель: «Емоційне виснаження» - бета-коефіцієнт -0,251 ( $p < 0.001$ ), «Копінг, фокусований на емоціях» - 0,181 ( $p < 0.05$ ), «Схильність до згоди» – 0,126 ( $p < 0.01$ ).

Згідно з цим, рівняння регресії має такий вигляд:

$$y \text{ (Професійна життєстійкість)} = 33,07 + 0,410 * (\text{Прогностична тривога}) + 0,543 * (\text{Простір професійного росту і самореалізації}) - 0,251 * (\text{Емоційне виснаження}) + 0,181 * (\text{Копінг, фокусований на емоціях}) + 0,126 * (\text{Схильність до згоди}).$$

Отже, на основі регресійного аналізу було визначено, що найбільше на професійну життєстійкість вчителів у прогностичній моделі впливають наявність простору для професійного росту, рівень прогностичної тривоги, емоційного виснаження, вираженість емоційно-орієнтованого копіngu та схильності до згоди. Таким чином, професійна життєстійкість вчителів залежить як від особистісних характеристик, так і від організаційних факторів.

Несподівано, але прогностична тривога згідно з побудованою прогностичною моделлю виявилася фактором, що позитивно впливає на професійну життєстійкість. Враховуючи воєнний стан, можна стверджувати, що невизначеність стала повсякденністю для вчителів з України через постійні тривоги, обстріли, зміни у освітній програмі. Можливо, вчителі з вищим рівнем прогностичної тривоги намагаються мінімізувати вплив невизначеності через підготовку до можливих труднощів за допомогою планування, пошуку інформації, набуття додаткових навичок. Це може сприяти розвитку професійної життєстійкості, адже така підготовка надає почуття контролю над ситуацією та зменшує відчуття хаотичності, зокрема і

на роботі. Таким чином, позитивний вплив прогностичної тривоги може відображати адаптацію вчителів до екстремальних умов війни.

Негативний вплив емоційного виснаження доволі передбачуваний, адже вчителі, чий психофізіологічні ресурси виснажені через робоче навантаження чи дефіцит ресурсів, не мають сил чинити опір складним робочим ситуаціям.

Серед складових задоволеності роботою найбільш впливовим виявилася наявність простору для професійного росту та самореалізації. Так, рівень професійної життєстійкості сильно залежить від того, наскільки в школі створено можливості для підвищення кваліфікації, саморозвитку, кар'єрного просування, самостійності у прийнятті рішень та прояву власних здібностей. Регулярні тренінги та курси, не тільки з розвитку безпосередньо професійних навичок, але і софт-скілів, можуть дозволяти вчителям швидше отримувати необхідні інструменти для ефективного подолання стресових ситуацій. Можливість просування на вищі позиції у школі та чіткі критерії таких переходів дають вчителям відчуття перспективи. Знаючи, що їхня праця буде оцінена, вони активніше включаються у робочий процес. Свобода вибору методів роботи сприяє розвитку внутрішньої мотивації. Коли школа не придушує ініціативу вчителів, вони можуть з більшим натхненням ставитися до робочого процесу.

Менший, однак все ж значущий, вплив на професійну життєстійкість вчителів в умовах воєнного стану мають такі особистісні характеристики, як схильність до згоди та емоційно-орієнтований копінг. Такий результат можна пояснити тим, що вчителі з вищими показниками цих характеристик легше встановлюють міжособистісні контакти через надання переваги груповим інтересам. Наявність колег, з якими можна поділитися переживаннями та обговорити складні ситуації в умовах постійної загрози через війну, може відігравати значну позитивну роль у здатності вчителів чинити опір стресовим обставинам на роботі. Вираження емоцій та наявність згуртованого колективу може компенсувати когнітивне навантаження педагогів в екстремальних умовах, що дозволяє залишатися більш включеним у робочий процес.

При побудові прогностичної регресійної моделі ми помітили ще одні цікаві результати, які перевірили за допомогою ієрархічного регресійного аналізу. Так, при включенні у модель незалежної змінної «Прогностична тривога» (ПТ) її значущість була низькою ( $\beta=0.186$ ,  $p=0.056$ ) (табл. В.3). Проте, при подальшому включенні «Емоційного виснаження» (ЕВ) значущість та сила впливу прогностичної тривоги на професійну життєстійкість (ПЖ) значно посилилася ( $\beta=0.468$ ,  $p<0.001$ ) (табл. В.4). Лише цими предикторами можна описати 10% усієї вибірки, на що вказує скоригований коефіцієнт множинної детермінації  $R^2$  (табл. В.1). Таке сильне підвищення значущості можливе через артефакт самої моделі або ж у разі, якщо емоційне виснаження опосередковує зв'язок між прогностичною тривогою та професійною життєстійкістю. Таким чином, вплив прогностичної тривоги може залежати від рівня емоційного виснаження вчителів.

Щоб перевірити цю гіпотезу та виявити характер взаємозв'язку між незалежними та залежною змінною, було проведено медіаційний аналіз. Його результати підтвердили двоїстий вплив прогностичної тривоги (рис. 3.11).

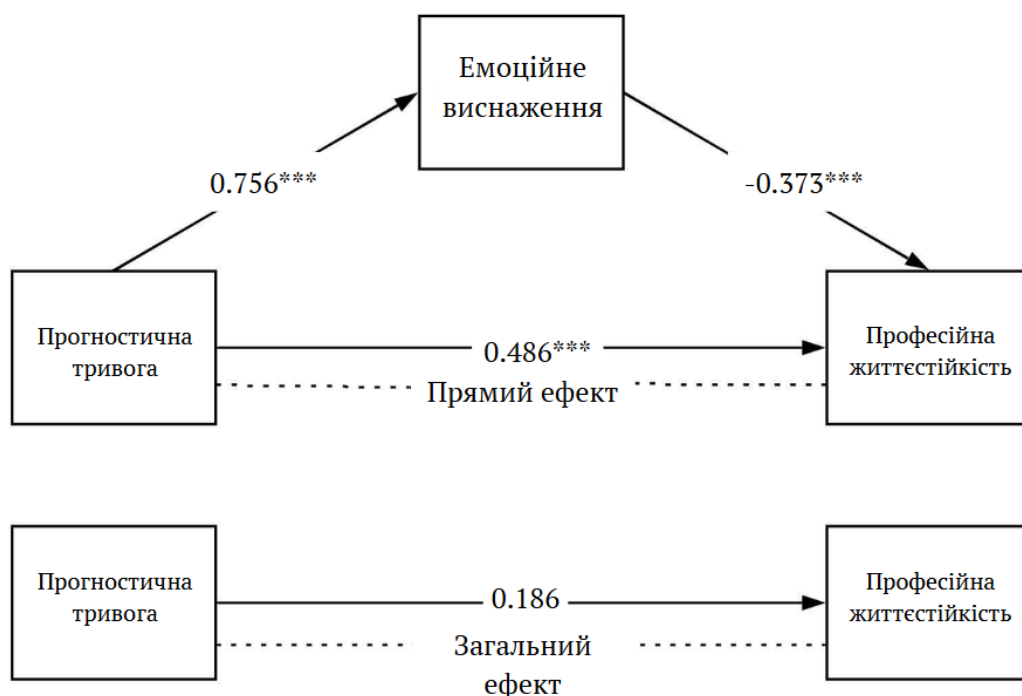


Рис. 3.11. Модель професійної життєстійкості як функція прогностичної тривоги та емоційного виснаження

Прогностична тривога має прямий позитивний ефект на професійну життєстійкість (ПТ → ПЖ) ( $\beta=0.468, p<0.001$ ) та негативний опосередкований ефект через емоційне виснаження (ПТ → ЕВ → ПЖ) ( $\beta=-0.282, p<0.001$ ) (табл. Д.1). Загальний вплив прогностичної тривоги на професійну життєстійкість є незначущим ( $\beta=0.186, p=0.056$ ). Однак ефект взаємодії (ПТ × ЕВ) є значним:

- ПТ → ЕВ ( $\beta=0.756, p<0.001$ );
- ЕВ → ПЖ ( $\beta=-0.373, p<0.001$ ).

Отже, вплив прогностичної тривоги на професійну життєстійкість залежить від рівня емоційного виснаження. Можливо, при низькому емоційному виснаженні вплив прогностичної тривоги має більш позитивний характер. Вчителі, які мають більше психофізіологічних ресурсів, можуть краще готуватися до ймовірних складних ситуацій. Вони планують свою діяльність та уникають ризиків, що підвищує їхню професійну життєстійкість.

Однак цей ефект зникає при підвищенні емоційного виснаження. Більш виснажені вчителі зазнають сильнішого стресового впливу в невизначених ситуаціях, адже не мають достатньо внутрішніх ресурсів, аби підготуватися до них. Якщо вчителі не можуть компенсувати прогностичну тривогу через брак ресурсів, вона призводить до зниження професійної життєстійкості. Вчителі відчують безпорадність перед майбутнім, що відбивається у паралічі професійної діяльності. Вони відсторонюються від виконання обов'язків, адже переживають, що все може раптово змінитися, а вони не матимуть сил протистояти цьому.

### **3.4. Розробка тренінгової програми та перевірка її ефективності**

Отримані результати стали підґрунтям для розроблення власної тренінгової програми, що засновується на моделі М. Селігмана «PERMA». Вона бере початок в позитивній психології та розглядає щастя та благополуччя через наявність п'яти компонентів: позитивних емоцій, залученості, позитивних відносин, смислу та досягнень (Seligman, 2011). На думку

S. Fitzsimons et al. (2025) ця модель найкраще підходить для розвитку психологічних механізмів захисту, що підтримують якість життя вчителів та виконують роль буферу від стресу та вигорання, адже вона акцентується на особистісних характеристиках вчителя. Зовнішні фактори (освітня система, політичний та економічний контексти тощо), хоч і відіграють значну роль у професійній життєстійкості, але на них майже не можливо вплинути у межах тренінгової програми.

У контексті професійної діяльності вчителів кожен аспект моделі PERMA має свою специфіку:

- *Позитивні емоції (P, Positive Emotion)* виражаються у відчутті задоволення, ентузіазму, щастя тощо, які виникають під час робочого процесу;
- *Залученість (E, Engagement)* – це процес занурення у роботу та її різноманітні аспекти, що за змістом близько до концепту «поток». Він виникає тоді, коли є чітке бачення кінцевої мети та розуміння, що і як робити. Для вчителів залученість є основним елементом процесу викладання, адже вимагає здатності швидко реагувати на потреби учнів. Залученість також стосується кількості часу, яку працівники витрачають на корисну діяльність, що розвиває навички.
- *Відносини (R, Relationships)* охоплюють відчуття довіри між колегами, ефективної комунікації та дружби. Конфлікти, ізоляція та токсична конкуренція можуть знижувати продуктивність та мотивацію. З іншого боку, позитивні відносини між колегами, які надають підтримку та поради, дозволяють краще долати стрес та складні робочі ситуації.
- *Сенс (M, Meaning)* охоплює наявність чіткої відповіді на питання «Навіщо я роблю те, що я роблю?». Сенс може виникати з почуття цінності своєї професійної діяльності для суспільства або від відповідності особистих цінностей цінностям школи чи освітньої системи загалом.

- *Досягнення (A, Accomplishment)* охоплюють встановлення певних професійних цілей, почуття задоволення від їхнього виконання та відчуття прогресу. Це може стосуватися як короткострокової мети, так довгострокового плану кар'єрного зростання. Важливим є не лише об'єктивний результат та зовнішня винагорода, але й суб'єктивне відчуття успіху.

Згідно з цим головними завданнями тренінгової програми постали:

- поглибити знання вчителів про професійну життєстійкість та її складові;
- сформувати у вчителів навички саморегуляції емоцій (корисне мислення, майднфулнес);
- сформувати навички ефективного планування діяльності;
- покращити навички командної взаємодії;
- сформувати чітке уявлення про особистісні та групові цінності, їхній вплив на професійну життєстійкість;
- допомогти учасникам усвідомити свої досягнення та визначити ресурси для реалізації своїх цілей (див. Додаток Е).

Вивчення можливостей для розвитку кожного з аспектів дозволило розробити тренінгову програму з розвитку професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану (табл. 3.14).

*Таблиця 3.14.*

#### Опис тренінгової програми

<b>№</b>	<b>Аспект</b>	<b>Назва тренінгу</b>	<b>Вправи</b>
1.	Позитивні емоції	«Саморегуляція емоцій»	«Як виглядає життєстійкість?» «Три на три» Міні-лекція «КПТ трикутник» «Зміна негативних думок» Міні-лекція «Прийняття думок і емоцій» «Я-небо» «Цінний досвід»

№	Аспект	Назва тренінгу	Вправи
2.	Залученість	«Ефективне планування діяльності»	Групове обговорення "Мій найбільший виклик у плануванні" «Вивільнити голову» «Чотири квадрати» Міні-лекція «Матриця Ейзенхауера» «Коридор»
3.	Відносини	«Сила команди» у	Обговорення мультфільму «Сила у команді» Команда, колектив, група» Міні-лекція «Основні складові успішності команди» «Груповий колаж» Тестування «Методика розподілу ролей у команді» Р. Белбіна «Яка/Який я?»
4.	Сенс	«Моя професійна місія»	«Чому я працюю вчителем?» Міні-лекція «Цінності – як складова життєстійкості» «Мішень» «Цінності та практичні дії» «Колективні цінності»
5.	Досягнення	«Мої професійні досягнення»	«Мапа досягнень» Мозковий штурм “Самовинагорода” «WOOP-планування» Міні-лекція «BasicPh» «Дерево життя» «Мій внутрішній «Вічний двигун»

Перевірка ефективності тренінгової програми на базі спеціалізованої школи №254 виконувалася за допомогою порівняльного аналізу для залежних вибірок за t-критерієм Ст'юдента. Було визначено, що суттєвого підвищення після проходження тренінгової програми у групі відбулося щодо загального

показника професійної життєстійкості ( $t=-4.022$ ,  $p<0.01$ ) (табл. Ж.1) (рис. 3.12).

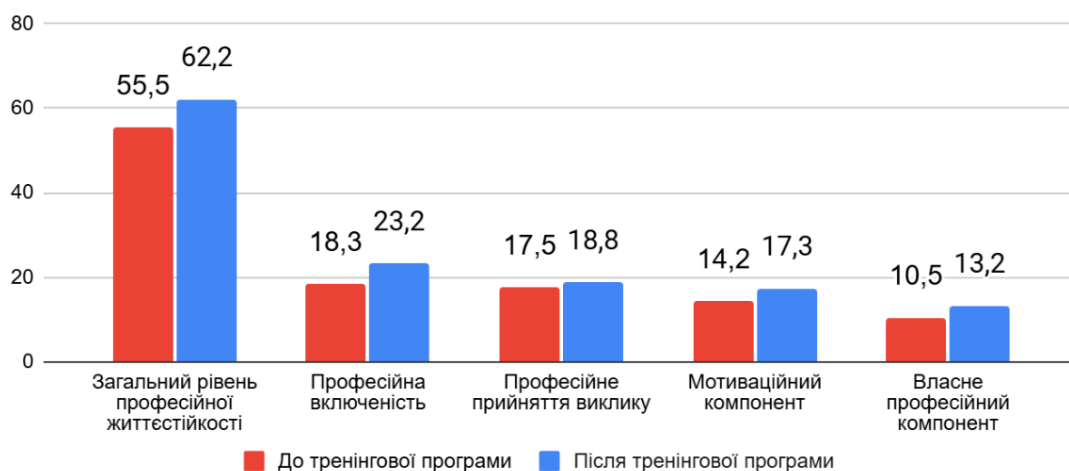


Рис. 3.12. Суттєві відмінності у прояві професійної життєстійкості до та після тренінгової програми

У середньому вчителі до тренінгів мали нижчий за середній рівень професійної життєстійкості ( $M=55,5$ ). Після тренінгових занять середнє розподілу підвищилось до 62,2, що відповідає середньому рівню (табл. Ж.2).

Іншими показниками, що зазнали значущих змін, є професійна включеність ( $t=-7.313$ ,  $p<0.001$ ), професійне прийняття виклику ( $t=-3.218$ ,  $p<0.01$ ), мотиваційний ( $t=-8.656$ ,  $p<0.001$ ) та власне професійний компоненти ( $t=-3.149$ ,  $p<0.01$ ). Після тренінгів вчителі відчували більшу залученість у робочий процес, сприймали стресові ситуації менше як загрозу, а можливості для зростання. Зросла і мотивація, а також здатність ефективно функціонувати у професійному середовищі.

Однак, не відбулося змін у рівні таких показників, як професійний контроль ( $t=-0.339$ ,  $p=0.741$ ), емоційний ( $t=-1.732$ ,  $p=0.111$ ) та соціальний компоненти ( $t=-0.190$ ,  $p=0.853$ ). Тож, тренінгова програма потребує доопрацювання щодо надання вчителям кращих інструментів, що нададуть їм впевненості у їхній здатності впливати на хід подій, а також сприятимуть згуртованості робочої команди, особливо в стресових ситуаціях.

### Висновки до розділу 3

Дослідження психологічних особливостей професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану показало, що більше половини вчителів мають високий рівень вираженості цієї якості. Однак, третина вчителів відчують певні труднощі у боротьбі зі стресовими ситуаціями на роботі, що може свідчити про їхню вразливість до професійної деформації. Найбільш вираженими показниками професійної життєстійкості виявилися професійна включеність та емоційний компонент. Найменш вираженим – соціальний, що може означати меншу згуртованість та здатність до групової мобілізації у стресових умовах на роботі.

Значущі, проте невеликі, відмінності були виявлені у рівні прояву деяких показників професійної життєстійкості за статтю. Зокрема, жінки більш професійно життєстійкі, включені у процес роботи та задоволені ним, ніж чоловіки. Суттєві відмінності наявні також у вчителів з різною посадою: вчителі початкових класів продемонстрували вищі показники за майже усіма складовими та компонентами професійної життєстійкості. Такий результат можливо пояснити особливостями робочої діяльності цих груп: більшою згуртованістю з учнями через постійну роботу тільки з одним класом, широким спектром дисциплін, що викладаються, більшою взаємною підтримкою серед вчителів початкових класів тощо.

За допомогою кластерного аналізу було виявлено три групи вчителів з різним рівнем прояву особистісних властивостей. Порівняльний аналіз цих груп щодо вираженості складових професійної життєстійкості показав, що вчителі з найвищими показниками сумлінності, схильності до згоди, відкритості досвіду та нижчими показниками нейротизму мають суттєво вищий рівень професійної життєстійкості, ніж інші групи.

Аналіз взаємозв'язків професійної життєстійкості з іншими показниками виявив позитивні кореляції між усіма складовими задоволеністю роботою. Вчителі, що вище оцінюють ресурсність робочого середовища, організованість праці, баланс роботи і життя та простір для професійного

зростання, мають вищі бали за професійною включеністю, професійним контролем та прийняттям виклику.

Позитивні кореляції також наявні між професійною життєстійкістю та копінгом, фокусованим на проблемі: позитивним рефреймінгом, використанням інформаційної підтримки та плануванням. Серед емоційно-орієнтованих стратегій подолання позитивні кореляції були виявлені з емоційною підтримкою та самозвинуваченням. Єдиною копінг-стратегією, що негативно корелює з показниками професійної життєстійкості, є поведінкове розмежування, що полягає в уникненні спроб впоратися з важкими ситуаціями.

Несподівано, інтолерантність до невизначеності виявилася непов'язаною з жодною складовою професійної життєстійкості, хоча такий аспект інтолерантності, як гнітюча тривога все ж має негативні кореляції з професійною включеністю, прийняттям виклику, мотиваційним та власне професійний компонентом професійної життєстійкості.

Побудована прогностична регресійна модель загального рівня професійної життєстійкості має 5 предикторів: прогностичну тривогу, емоційне виснаження, простір професійного росту, копінг, фокусований на емоціях, та схильність до згоди. Медіаційний аналіз виявив наявність посередницької ролі емоційного виснаження між прогностичною тривоگوю та професійною життєстійкістю. Прогностична тривога має прямий позитивний ефект на професійну життєстійкість, проте за збільшення емоційного виснаження починає негативно впливати на здатність вчителя опиратися робочим труднощам через виснаженість ресурсів для підготовки до невизначених ситуацій.

Перевірка ефективності розробленої на базі отриманих результатів тренінгової програми показала суттєве підвищення у загальному рівні професійної життєстійкості, професійній включеності, прийнятті виклику, мотиваційному та власне професійному компонентах.

## ВИСНОВКИ

Результати дослідження дали підстави зробити такі висновки.

1. Аналіз теоретичних підходів до вивчення професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану показав, що наразі не існує однозначного трактування цього феномену в науковій літературі. Найпоширенішою є модель життєстійкості засновників цього терміну – С. Мадді та С. Кобейс, які розглядають її як сукупність трьох складових: залученості, контролю та прийняття виклику. Завдяки ним людина здатна ефективно управляти своїми ресурсами, щоб долати труднощі. У межах організаційної психології професійна життєстійкість розглядається через призму кількох теорій: афективних подій, ресурсного підходу та робочих вимог і ресурсів.

Оскільки педагогічна діяльність є однією з найважчих, поширеність вчительського стресу серед вчителів є нагальною проблемою. Професійна життєстійкість як один з механізмів запобігання негативних наслідкам стресу вже певний час вивчається як українськими, так і закордонними вченими. Вищий рівень професійної життєстійкості вчителів передусім пов'язаний з ефективністю вчителя, що є визначним фактором якості освітнього процесу. Серед чинників, що найбільше впливають на професійну життєстійкість, виділяють умови роботи, освітню політику, низку індивідуально-психологічних характеристик. В умовах воєнного стану розвиток професійної життєстійкості особливо важливий, адже до звичних труднощів додаються пов'язані з війною проблеми. Вища професійна життєстійкість вчителів може не тільки запобігти емоційному вигоранню у таких екстремальних умовах, але й сприяти посттравматичному зростанню.

2. Метою дослідження було розкрити психологічні особливості професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану. З огляду на це, було обрано 6 діагностичних методик: «Опитувальник професійної життєстійкості» (О. Кокун), «Опитувальник задоволеності роботою» (Н. Гура,

О. Вельдбрехт), «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (в адаптації Г. Громової), «Локатор Великої п'ятірки» (в адаптації Л. Бурлачука), «Опитувальник Brief-COPE» (С. Carver, в адаптації Т. Яблонської, О. Верніка, Г. Гайворонського), методика «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон). Отримані за допомогою цих методик дані дозволили дослідити як рівень прояву професійної життєстійкості вчителів, так і її взаємопов'язаність з особливостями роботи, індивідуально-психологічними характеристиками та задоволеністю роботою.

3. Емпірично було з'ясовано, що більшість вчителів мають високий рівень професійної життєстійкості. Більше половини вчителів високо оцінили свою здатність чинити опір складних робочим обставинам. Проте низька професійна життєстійкість все ж спостерігається у третини вчителів: вони є вразливими до емоційного вигорання. Найбільш вираженою складовою професійної життєстійкості у нашій вибірці є включеність, що може бути обумовлено необхідністю забезпечувати стабільність навчального процесу та почуттям відповідальності перед учнями.

4. Результати порівняльного аналізу показали суттєві відмінності між вчителями за статтю, посадою та кваліфікаційною категорією. Зокрема, суттєво вищі рівні професійної життєстійкості мають жінки. Майже за усіма показниками професійної життєстійкості вищі результати наявні у вчителів початкової школи. Нижчі рівні у вчителів-предметників можуть пояснюватися меншою згуртованістю з учнями, адже вони викладають у більшій кількості класів. Окрім цього, вчителі-предметників зазвичай працюють з підлітками, вікові особливості яких можуть знижувати у вчителів відчуття контролю за навчальним середовищем.

5. Кластерний аналіз дозволив виділити три групи вчителів з різним проявом властивостей особистості. Подальший порівняльний аналіз цих груп за проявом професійної життєстійкості виявив суттєві відмінності. Так, третя група, яка мала найнижчі рівні сумлінності, схильності до згоди, відкритості досвіду, екстраверсії, мала і найнижчі показники професійної включеності,

контролю та прийняття виклику. Найвищі бали за цими складовими мали вчителі з другої групи, що навпаки мали найвищі показники за цими властивостями особистості. Перша група, хоч і мала найвищий серед інших груп рівень нейротизму, мала середні бали за складовими професійної життєстійкості, що може пояснюватися іншими факторами особистості.

6. Позитивні кореляції було виявлено між професійною життєстійкістю та складовими задоволеності роботою, копінгом, сфокусованим на проблемі, емоційною підтримкою та самозвинуваченням. Суттєві негативні кореляції з професійною життєстійкістю мали гнітюча тривога та поведінкове розмежування. Негативно пов'язаними з професійною життєстійкістю також є емоційне виснаження та цинізм.

7. У прогностичну модель професійної життєстійкості увійшли такі предиктори, як прогностична тривога, емоційне виснаження, простір професійного росту і самореалізації, копінг, фокусований на емоціях, та схильність до згоди. Несподівано, але прогностична тривога виявилася фактором, що позитивно впливає на професійну життєстійкість. Можливо, вчителі з вищим рівнем прогностичної тривоги намагаються мінімізувати вплив невизначеності через підготовку до можливих труднощів, що підвищує їхню здатність чинити опір робочим складним ситуаціям. Серед складових задоволеності роботою найбільш впливовим фактором виявився простір професійного росту і самореалізації, що полягає у наявності у школі можливостей для кар'єрного зростання, свободи вибору, можливості впливати на рішення. Позитивний вплив емоційно-орієнтованого копінгу та схильності до згоди можна пояснити тим, що вчителі з вищим проявом цих якостей здатні легше встановлювати довірливі відносини у колективі, що стає опорою при стресових обставинах.

8. Медіаційний аналіз допоміг виявити посередницьку роль емоційного виснаження між прогностичною тривогою та професійною життєстійкістю. При підвищенні емоційного виснаження вчителі мають менше психофізіологічних ресурсів підготуватися до невизначених ситуацій,

які вони передбачають. Це може призводити до зниження професійної життєстійкості. У такому разі вчителі можуть відчувати безпорадність перед майбутнім, що призводить до відсторонення від своїх робочих обов'язків.

9. Отримані результати лягли в основу тренінгової програми, яка розроблялася за допомогою концепції PERMA М. Селігмана. Основними завданнями тренінгової програми були: сформувати у вчителів навички емоційної саморегуляції, ефективного планування діяльності, командної взаємодії, поглибити уявлення про особистісні та групові цінності, визначити ресурси для реалізації своїх професійних цілей. Перевірка ефективності тренінгової програми, яка проводилася на базі спеціалізованої школи №254, показала суттєве підвищення як загального компоненту професійної життєстійкості, так і її складових: професійної включеності, прийняття виклику, мотиваційного та власне професійного компонентів. Не зазнали суттєвих змін професійний контроль, емоційний та соціальний компоненти професійної життєстійкості.

Проведене дослідження повною мірою не охоплює всіх аспектів проблеми професійної життєстійкості вчителів в умовах воєнного стану. **Перспективою подальших досліджень** може бути порівняння професійної життєстійкості вчителів з різних регіонів України, поглиблений аналіз впливу інших індивідуально-психологічних характеристик на рівень життєстійкості у педагогічній діяльності, покращення розробленої тренінгової програми з огляду на отримані дані та дослідження ролі цифрових технологій у підтримці професійної життєстійкості вчителів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bartone P. T. (2024). Hardiness, leadership style and gender as predictors of leader performance in military academy cadets. *Scandinavian journal of psychology*, 65(2), 223–230. <https://doi.org/10.1111/sjop.12969>
2. Bartone, P. T. (2003). Hardiness as a resilience resource under high stress conditions. In D. Paton, J. M. Violanti, & L. M. Smith (Eds.), *Promoting capabilities to manage posttraumatic stress: Perspectives on resilience* (pp. 59–73). Charles C Thomas Publisher, Ltd.
3. Bay F, Novinrouz E. (2022). The Predictive Effect of Early Maladaptive Schemas and Hardiness on Burnout of Elementary School Teachers. *IIEPJ*. 4(1), 73-83. doi:[10.52547/ieepj.4.1.73](https://doi.org/10.52547/ieepj.4.1.73)
4. Beltman, S. (2020). Understanding and Examining Teacher Resilience from Multiple Perspectives. In: Mansfield, C.F. (eds) *Cultivating Teacher Resilience*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2)
5. Brody, D., & Baum, N. L. (2007). Israeli Kindergarten Teachers Cope With Terror and War: Two Implicit Models of Resilience. *Curriculum Inquiry*, 37(1), 9–31. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00379.x>
6. Burns, E., Poikkeus, A., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77-85.
7. Carleton, R. N., Norton, M. A., & Asmundson, G. J. (2007). Fearing the unknown: a short version of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Journal of anxiety disorders*, 21(1), 105–117.
8. Catoto, Jerson. (2022) Teachers In The War Zone: A Hermeneutics Phenomenology. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4137839> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4137839>
9. Diamond, G. M., Lipsitz, J. D., & Hoffman, Y. (2013). Nonpathological response to ongoing traumatic stress. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 19(2), 100-111.

10. Eldridge, M. (2013). Understanding the factors that build teacher resilience. Thesis, University College London (University of London).
11. Fitzimons S., Boag L., & Smith D. S. (2025). Understanding Teacher Educators' Quality of Life: Insights from the PERMA Model. *Applied Research in Quality of Life*, 1-22.
12. Funk, S. C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology*, 11, 335–345. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.11.5.335>
13. Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's War Against Teachers in Dark Times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(6), 458–468. doi:10.1177/1532708613503769
14. Guo, Y. F., Cross, W., Plummer, V., Lam, L., Luo, Y. H., & Zhang, J. P. (2017). Exploring resilience in Chinese nurses: A cross-sectional study. *Journal of Nursing Management*, 25(3), 223 -230.
15. Harjeet, K. (2014). Teacher effectiveness, personality hardiness and student learning: some reflections. *Indian Streams Research Journal*, 3 (12), 1-5
16. Hartmann, S., Weiss, M., Newman, A., & Hoegl, M. (2019). *Resilience in the Workplace: A Multilevel Review and Synthesis*. *Applied Psychology: an international review*, 2019, 0 (0), 1–47 doi: 10.1111/apps.12191
17. Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher Stress: Sources, Effects, and Protective Factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2).
18. Hayes, A. F. (2022). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach (Vol. 3). The Guilford Press.
19. Ingarianti, T.M., Setiawan, Y., & Andriany, D. (2023). The effect of hardiness on Indonesian teachers' subjective career success. *Families Mental Health and Challenges in the 21st Century: Proceedings of the 1st International Conference of Applied Psychology on Humanity (ICAPH 2022)*, Malang, Indonesia, 27 August 2022 (pp. 56-66). Routledge. <https://doi.org/10.1201/9781003402381-8>

20. Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>.
21. Kim, H., Mattson, L. D., Zhang, D., & Cho, H. J. (2022). The role of organizational and supervisor support in young adult workers' resilience, efficacy and burnout during the COVID-19 pandemic. *Journal of Applied Communication Research*, 50(6), 691–710.
22. King, D. D., Newman, A., & Luthans, F. (2016). Not if, but when we need resilience in the workplace. *Journal of Organizational Behavior*, 37(5), 782–786. <https://doi.org/10.1002/job.2063>
23. Kobasa S.C., Maddi S. R., Kahn S. Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982; 42(1): 168–177. pmid:7057354
24. Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
25. Liu Z. (2022). The Role of Connectedness and Psychological Hardiness in EFL Teachers' Pedagogical Effectiveness. *Frontiers in psychology*, 13, 877057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877057>
26. Lyons, S. T., Schweitzer, L., & Ng, E. S. W. (2015). Resilience in the modern career. *Career Development International*, 20(4), 363 -383
27. Lytvyn, K., Gerkerova, A., & Davidovitch, A. M. N. (2025). Shaping the modern teacher's profile: Ukrainian and Israeli perspectives amid military conflicts. *African Educational Research Journal*, 13(1), 1-13.
28. Maddi, S. (2013). Personal hardiness as the basis for resilience. In *Hardiness* (pp. 7-17). Springer, Dordrecht.
29. Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of humanistic psychology*, 44(3), 279-298.

30. Maddi, S. R., & Khoshaba, D. M. (2005). Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you. Amacom Books.
31. Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>.
32. Masten, A. S. (2014). Ordinary magic: Resilience in development. New York: The Guilford Press.
33. Mazzetti, G., Guglielmi, D., & Topa, G. (2020). Hard Enough to Manage My Emotions: How Hardiness Moderates the Relationship Between Emotional Demands and Exhaustion. *Frontiers in psychology*, 11, 1194. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01194>
34. McNellis, C.J. (2013), "The impact of hardiness on accounting task performance", *Managerial Auditing Journal*, Vol. 28 No. 4, pp. 364-380. <https://doi.org/10.1108/02686901311311945>
35. Mund, P. (2022). *Culture and resilience at work: A study of stress and hardiness among Indian corporate professionals*. Routledge/Taylor & Francis Group.
36. No, Lugyi, Resilience and Adaptability: Mobile Education in Conflict-Affected Myanmar (February 05, 2024). Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5024035>
37. Novita, D., Ketut, D., Ardiana, R., & Sugiarno, Y. (2023). Hardiness in Increasing Work Productivity. *JEM17: Jurnal Ekonomi Manajemen*.
38. P. Mund, M. Mishra (2025). Hardiness: A review and research agenda. *Personality and Individual Differences*, 233(8).
39. Parameswari J., Kadhiraavan S. (2014). Quality of work life and hardiness of school teachers. *J Parameswari, S Kadhiraavan. Indian Journal of Health and Wellbeing*. 5 (4), 457-460.
40. Plunkett, M., & Dyson, M. (2011). Becoming a teacher and staying one: Examining the complex ecologies associated with educating and retaining

- new teachers in rural Australia? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 32-47. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n1.3>
41. Poe, A. A., Vance, D. E., Patrician, P. A., Dick, T. K., & Puga, F. (2023). Resilience in the context of dementia family caregiver mental health: A concept analysis. *Archives of psychiatric nursing*, 45, 143–151. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2023.06.015>
42. Pour, S. H., Hasanvand, B., & Khaledian, M. (2013). The Relationship of Psychological Hardiness with Work Holism. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 5, 1-9.
43. Qaimari, B. (2016). Exploring Teachers' Professional Identity in the Context of War Zone: A Case Study from Palestine. *American Journal of Educational Research*, 4, 15-24.
44. Romanowska-Tołoczek A. (2014). Stressful situations in teaching profession – causes and consequences. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, vol.2, pp. 72-75.
45. Seibt, R., & Kreuzfeld, S. (2021). Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1535. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041535>
46. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
47. Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630–651.
48. Sharifian, M. S., Hoot, J. L., Shibly, O., & Reyhanian, A. (2023). Trauma, burnout, and resilience of Syrian primary teachers working in a war zone. *Journal of research in childhood education*, 37(1), 115-135.
49. Shevell, M. C., & Denov, M. S. (2021). A multidimensional model of resilience: Family, community, national, global and intergenerational

- resilience. *Child Abuse & Neglect*, 119, 105035.  
doi:10.1016/j.chiabu.2021.105035
50. Teo STT, Nguyen D, Trevelyan F, Lamm F, Boocock M (2021) Workplace bullying, psychological hardiness, and accidents and injuries in nursing: A moderated mediation model. *PLoS ONE* 16(1): e0244426.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244426>
51. Turnipseed, D. L. (2003). Hardy Personality: A Potential Link with Organizational Citizenship Behavior. *Psychological Reports*, 93(2), 529-543.
52. Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109.
53. Velykodna, M., Mishaka, N., Miroshnyk, Z., & Deputatov, V. (2023). Primary Education in Wartime: How the Russian Invasion Affected Ukrainian Teachers and the Educational Process in Kryvyi Rih. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 285-309.  
<https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/697>
54. Yablonska T., Vernyk O., & Haivoronskyi H. (2023). Ukrainian Adaptation of the Brief-COPE Questionnaire. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, (10), 66-89. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2023-10-4>
55. Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The Relationship Between Teacher Job Stress and Burnout: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in psychology*, 12, 784243.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>
56. Алещенко, О. В. (2023). ПОСТТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ. Трансформації особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін : колект. монограф. ; за заг. ред. Л. М. Пріснякової. Дніпро: ЛІРА., 131-151.
57. Баніт О. В. (2023). Посттравматичне зростання українців в умовах війни. *Освітня аналітика України*, 4 (25), 104-115.

- 58.Беспека Г.С. Адаптивні механізми персоніфікації негативного досвіду як копінг-стратегії Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – 2019. – Том. ІХ. – Вип. 12. ст. 475-488.
- 59.Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії / Т. Р. Браніцька // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". - 2012. - № 6. - С. 25-28. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2012\\_6\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_7)
- 60.Бурлака О. В. (2016) Вплив стресу "гібридної" війни на психічне та фізичне здоров'я вчителів. *Технології розвитку інтелекту*. 2 (2). [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2016\\_2\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2016_2_2_3)
- 61.Варварук Х. П. (2024). ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ. Психологія особистості фахівця в умовах воєнного часу та поствоєнної реабілітації : збірник матеріалів ІХВсеукраїнської науково-практичної конференції (25 жовтня 2024 року) / уклад. В. С. Бліхар. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ. 67-71.
- 62.Габода, Б. В. (2020). Емоційне вигорання педагога: чинники і наслідки. *актуальні проблеми неперервної освіти в інформаційному суспільстві*, 305.
- 63.Герман Дж. Психологічна травма та шлях до видужання: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору. Львів : Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
- 64.Громова Г.М. (2021). Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 47(50), 115–130. DOI: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi47\(50\).217](https://doi.org/10.33120/ssj.vi47(50).217).

65. Грубі Т.В. Основні моделі відданості персоналу організації / Т.В. Грубі // Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції: «Фактори розвитку педагогіки і психології в ХХІ столітті» (м. Харків, Україна, 12-13 червня 2015 року). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. – С. 41-45.
66. Гура Г. Н. (2023). Толерантність до невизначеності як чинник ухвалення рішень та стресової адаптації керівників бізнесу. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Серія Психологічні науки*, 2, 39-49.
67. Гура Н. А., Вельдбрехт О. О. (2021). Опитувальник задоволеності роботою: факторна структура та психометричні властивості. *Psychological Journal*, 7(6), 7-20.
68. Данилюк, І., Предко, В., & Бондар, М. (2023). Особливості прояву рівня життєстійкості залежно від домінуючих копінг-стратегій особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія*, 1(17), 30–35. [https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1\(17\).4](https://doi.org/10.17721/BPSY.2023.1(17).4)
69. Карамушка, Л. (2022). Психічне здоров'я персоналу організацій в умовах війни: основні вияви та ресурси. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (3(67), 124–133. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-67-124-133>
70. Карамушка, Л., & Тиченко, М. (2024). Особливості суб'єктивного та об'єктивного кар'єрного успіху в контексті психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри працівників сфери креативних індустрій. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (4(76), 295–305. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-76-295-305>
71. Кліманська М. Б. (2019) Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості ТІРІ (ТІРІ-UKR). *Психологічний часопис*, 5(9), 57-74.
72. Ковальчук А. Ю. (2019). Актуалізація поняття "життєздатність людини" як ключової категорії сучасної психології. *Психологічний часопис*. -

2019. - № 2. - С. 68-84. - Режим доступу:  
[http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch\\_2019\\_2\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psch_2019_2_7)
73. Кокун О. М. (2024) Психофізіологічне забезпечення життєстійкості фахівців соціономічних професій в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення : практичний посібник / О. М. Кокун, О. М. Корніяка, Г. В. Гуменюк, та ін.; за ред. О. М. Кокуна. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 203 с.
74. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2023. 25 с.
75. Кокун, О. М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V, Вип. 20, 68–81. <https://lib.iitta.gov.ua/721356>
76. Корніяка, О. М. (2019). Життєстійкість у професії викладача. Актуальні проблеми психології. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія., Вип. 19, 93–110.
77. Лазос Г. (2016). Посттравматичне зростання: теоретичні моделі, нові перспективи для практики. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 1 (45), 120–126.
78. Лукомська С. (2022) Особливості психологічних травм російсько-української війни у контексті євроінтеграційних процесів. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. Спецвипуск. С. 78–85
79. Лукомська С. О. (2020) Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій / С. О. Лукомська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - Вип. 1. - С. 190-195. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp\\_2020\\_1\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2020_1_28)
80. П'янківська, Л. (2022). ВПЛИВ НАСЛІДКІВ ВІЙНИ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ: ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.

- Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*, (April 1, 2022; Kraków, Poland), 79–81. Retrieved from <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/37>
- 81.Павлік У. Психологічне благополуччя вчителів середньої школи в умовах війни: роль стратегій емоційної регуляції : магістерська робота : (053 «Психологія») / У. Павлік ; Український католицький університет ; кафедра психології та психотерапії. – Львів: УКУ, 2023. – 66 с.
- 82.Притулик, Н. В., & Гірченко, О. Л. (2024). Емоційне вигорання педагогічних працівників закладів середньої освіти Чернігівщини в перший рік російсько-української війни. *Перспективи та інновації науки*. 5(39), 875-885.
- 83.Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / І.О. Черезова. – Бердянськ, БДПУ, 2016. – 193 с.
- 84.Сердюк, Л.З., Купрєєва, О.І. & Отенко С. (2022) *Салютогенетичні основи життєстійкості особистості* Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія, 1 (15). стор. 56-60.
- 85.Склярєва, Г. (2024). ДО ПИТАННЯ ПРО СИТУАЦІЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ МИРНОГО ТА ВОЄННОГО ЧАСУ. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (3(75), 254–258. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2024-75-254-258>
- 86.Тесленко В. М. Психологічні засади профілактики синдрому професійного вигорання педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти різних форм власності: дис.. ... канд. психолог. наук: 19.00.10. Київ, 2021. 268 с.
- 87.Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека/ Т. М. Титаренко, Т. М. Ларіна. – Київ : Марич, 2009. –76 с.

88. Титаренко, Т. М. (2017). Особистість перед викликами війни: психологічні наслідки травматизації. *Проблеми політичної психології*, 5(19), 3-10.
89. Титаренко, Т. М. (2022). Людина і війна: ландшафти життєтворення. *Рекомендовано Вченою радою Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича Протокол № 11 від 31 жовтня 2022 року*, 6.
90. Хамініч О. М. (2016). Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 6(2), 160-165.
91. Царенко Л. (2019). Особливості переживання психотравми під час воєнного конфлікту. *Психологія: теорія і практика*, 1(3), 158-170.
92. Чернявська Т. П. (2022). Життєстійкість як фактор успішності професійної діяльності. *Габітус*, 39, 84–88.
93. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості: монографія. – К. : Талком, 2021 р. – 319 с.
94. Юхимович Ю., Папуча М. (2024). Переживання невизначеності в ситуації війни. *Психологія і війна: збірник матеріалів XIV Міжнародної науковопрактичної конференції (23–24 квітня 2024 р., м. Ніжин)*, 429-432.

## ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А.1

Описова статистика для пунктів опитувальника

«Шкала інтолерантності до невизначеності»

Пункти	M	SD	Асиметрія (Skew)	Ексцес (Kurtosis)
1. Непередбачувані події мене сильно засмучують.	2,8	0,99	0,31	-0,09
2. Я засмучуюсь, коли у мене немає всієї необхідної інформації.	3,2	0,96	0,05	-0,10
3. Невизначеність заважає мені жити повним життям.	3,1	1,08	0,04	-0,62
4. Слід завжди думати наперед, щоб уникати несподіванок.	3,6	0,97	-0,21	-0,50
5. Навіть при відмінному плануванні навіть незначна непередбачувана подія може все зіпсувати.	2,6	0,92	0,49	0,27
6. Коли приходить час діяти, невідомість паралізує мене.	2,2	0,94	0,65	0,37
7. Коли я не впевнений, я не можу нормально функціонувати.	2,7	0,99	0,31	-0,18
8. Я завжди хочу знати, що чекає на мене у майбутньому.	3,4	1,04	-0,22	-0,38
9. Я терпіти не можу, коли щось застає мене зненацька.	3,1	1,01	0,24	-0,43
10. Найменший сумнів може перешкодити мені діяти.	2,4	0,86	0,41	0,024
11. Я повинен мати змогу організувати все заздалегідь.	3,6	0,93	-0,17	-0,39
12. Я маю уникати будь-яких невизначених ситуацій.	3,02	0,95	0,28	-0,20

### Результати порівняльного аналізу

Таблиця Б.1

Результати порівняльного аналізу проявів професійної життєстійкості за посадою за критерієм Манна-Уїтні

	<b>Statistic</b>	<b>p</b>	<b>Mean difference</b>
Загальний рівень життєстійкості	25013	0.006	3.000
Рівень професійної включеності	24393	0.002	1.000
Рівень професійного контролю	25748	0.022	1.000
Рівень професійного виклику	26921	0.109	1.000
Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	24710	0.003	1.000
Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	25918	0.028	1.000
Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	26150	0.039	1.000
Рівень власне професійного компоненту професійної життєстійкості	26083	0.035	1.000

Таблиця Б.2

Попарні порівняння показників професійної життєстійкості у вчителів з різною кваліфікаційною категорією (наведені лише значущі результати)

Групи		W	p
<b>Рівень професійної включеності</b>			
1	4	3.75	0.022
3	4	3.69	0.024
<b>Рівень професійного контролю</b>			
1	4	4.64	0.003
<b>Рівень професійного прийняття виклику</b>			
1	4	4.89	0.002
<b>Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості</b>			
1	4	4.47	0.004
3	4	3.61	0.029
<b>Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості</b>			
1	4	5.01	0.001
<b>Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості</b>			
1	4	5.60	<0.001

*Примітка: 1 – спеціалісти, 3 – спеціалісти другої категорії, 4 – спеціалісти вищої категорії.*

Результати порівняльного аналізу за показниками професійної  
життєстійкості у групах з різним бажанням звільнитися

Показники	Групи з різним бажанням звільнитися						W	p
	Перша - "ні"		Друга – "іноді"		Третя – "так, часто"			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Загальний рівень професійної життєстійкості	68,2	9,69	62,6	10,5	58,2	12,3	3,56 <sub>3-2</sub> 8,60 <sub>3-1</sub> 8,43 <sub>2-1</sub>	<.05 <sub>3-2</sub> <.001 <sub>3-1</sub> <.001 <sub>2-1</sub>
Рівень професійної включеності	24,0	3,09	22,0	3,93	21,0	4,39	7,83 <sub>3-2</sub> 8,38 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-1</sub> <.001 <sub>2-1</sub>
Рівень професійного контролю	21,5	4,24	20,3	4,23	18,9	4,60	5,65 <sub>3-2</sub> 4,22 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-1</sub> <.01 <sub>2-1</sub>
Рівень професійного прийняття виклику	22,7	4,21	20,3	4,42	18,3	5,24	3,94 <sub>3-2</sub> 8,89 <sub>3-1</sub> 8,33 <sub>2-1</sub>	<.05 <sub>3-2</sub> <.001 <sub>3-1</sub> <.001 <sub>2-1</sub>

Відмінності між виділеними кластерами  
за показниками професійної життєстійкості

Показники	Виділені кластери						W	p
	Перша група		Друга група		Третя група			
	M	SD	M	SD	M	SD		
Загальний рівень професійної життєстійкості	64.5	10,1	67.4	10,2	61.1	11,7	7,37 <sub>3-2</sub> 4,22 <sub>3-1</sub> -3.61 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-2</sub> <.008 <sub>3-1</sub> <.029 <sub>2-1</sub>
Рівень професійної включеності	23.0	3.48	23.7	3.53	21.4	4.14	8,17 <sub>3-2</sub> 5,54 <sub>3-1</sub> -3.15 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-2</sub> <.001 <sub>3-1</sub> <.0067 <sub>2-1</sub>
Рівень професійного контролю	20.8	3.89	21.3	4.19	19.7	4.82	4,77 <sub>3-2</sub> 3,16 <sub>3-1</sub> -1,78 <sub>2-1</sub>	<.002 <sub>3-2</sub> <.065 <sub>3-1</sub> <.419 <sub>2-1</sub>
Рівень професійного прийняття виклику	20.7	4.66	22.3	4.50	20.1	4.65	6,71 <sub>3-2</sub> 2,10 <sub>3-1</sub> -4,60 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-2</sub> <.300 <sub>3-1</sub> <.003 <sub>2-1</sub>
Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	17.5	2.84	17,9	2.75	16.2	3.36	7,11 <sub>3-2</sub> 5,76 <sub>3-1</sub> -1,63 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-2</sub> <.001 <sub>3-1</sub> <.481 <sub>2-1</sub>
Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	24.1	3.61	25.3	3.98	23.2	3.94	6,93 <sub>3-2</sub> 3,04 <sub>3-1</sub> -4,32 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-2</sub> <.080 <sub>3-1</sub> <.006 <sub>2-1</sub>
Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	14.7	3.58	15.5	3.60	14.0	3.72	5,21 <sub>3-2</sub> 2,21 <sub>3-1</sub> -3,09 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-2</sub> <.263 <sub>3-1</sub> <.073 <sub>2-1</sub>
Рівень власне професійного компоненту професійної життєстійкості	15.3	3.39	15.9	3.72	14.6	3.46	5.41 <sub>3-2</sub> 2,70 <sub>3-1</sub> -2,72 <sub>2-1</sub>	<.001 <sub>3-2</sub> <.136 <sub>3-1</sub> <.133 <sub>2-1</sub>

## Результати ієрархічного регресійного аналізу

Таблиця В.1

Якість отриманих моделей

Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	Overall Model Test			
				F	df1	df2	p
1	0.0792	0.00627	0.00456	3.66	1	579	0.056
2	0.3292	0.10834	0.10526	35.12	2	578	<.001

Note. Models estimated using sample size of N=581

Таблиця В.2

Порівняння отриманих моделей

Comparison						
Model	Model	$\Delta R^2$	F	df1	df2	p
1	- 2	0.102	66.2	1	578	<.001

Таблиця В.3

Кофіцієнти першої прогностичної моделі професійної життєстійкості

Predictor	Estimate	SE	t	p
Intercept	60.135	2.2329	26.93	<.001
Прогностична тривога	0.186	0.0974	1.91	0.056

Таблиця В.4

Коефіцієнти другої прогностичної моделі професійної життєстійкості

<b>Predictor</b>	<b>Estimate</b>	<b>SE</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Intercept	63.201	2.1503	29.39	<.001
Прогностична тривога	0.468	0.0986	4.75	<.001
Емоційне виснаження	-0.373	0.0459	-8.13	<.001

Таблиця В.5

Результати тесту Дурбіна-Ватсона

<b>Autocorrelation</b>	<b>DW Statistic</b>	<b>p</b>
0.0185	1.96	0.666

Таблиця В.6

Статистики мультиколінеарності

	<b>VIF</b>	<b>Tolerance</b>
<b>Прогностична тривога</b>	1.14	0.876
<b>Емоційне виснаження</b>	1.14	0.876

## Результати медіаційного аналізу

Таблиця Д.1

## Медіаційна модель емоційного виснаження

Type	Effect	Estimate	SE	95% C.I. (a)		$\beta$	z	p
				Lower	Upper			
<b>Indirect</b>	Прогностична тривога $\Rightarrow$ Емоційне виснаження $\Rightarrow$ Загальний рівень життєстійкості	-0.282	0.046	-0.373	-0.191	-0.120	-6.06	<.001
<b>Component</b>	Прогностична тривога $\Rightarrow$ Емоційне виснаження	0.756	0.083	0.592	0.920	0.351	9.05	<.001
	Емоційне виснаження $\Rightarrow$ Загальний рівень життєстійкості	-0.373	0.045	-0.462	-0.283	-0.341	-8.16	<.001
<b>Direct</b>	Прогностична тривога $\Rightarrow$ Загальний рівень життєстійкості	0.468	0.098	0.275	0.661	0.199	4.76	<.001
<b>Total</b>	Прогностична тривога $\Rightarrow$ Загальний рівень життєстійкості	0.186	0.097	-0.004	0.377	0.079	1.91	0.056

## Тренінгова програма

### Заняття 1. Саморегуляція емоцій.

*Мета:* сформувати у вчителів навички саморегуляції емоцій (корисне мислення, майндфулнес)

*Завдання:*

- ознайомити вчителів з поняттям професійної життєстійкості;
- розвинути навички корисного мислення (відстеження та зміни автоматичних негативних думок);
- опрацювати техніки майндфулнес для миттєвого зняття напруги.

### Вправа 1. “Як виглядає життєстійкість?”

*Мета:* поглибити усвідомлення учасників про життєстійкість.

*Час:* 15 хвилин.

*Матеріали:* аркуші паперу, кольорові олівці.

*Інструкція:*

1. Групове обговорення: “Що таке життєстійкість, на вашу думку?”
2. Після обговорення ведучий пропонує кожному учаснику намалювати предмет, який існує у природі та виживає у складних обставинах.
3. Намалювавши предмети, учасники обговорюють їх між собою, відповідаючи на такі запитання:
  - Що намальовано на вашому малюнку? Як саме цей предмет виживає у складних обставинах? У чому його життєстійкість?
  - Які особистісні риси у вас самих є спільними з цим предметом? Як це допомагає вам долати складні ситуації?

### Вправа 2. «Три на три»

*Мета:* розвиток гнучкості мислення та толерантного ставлення до різних подій.

*Матеріали:* набори з 3-х карток.

*Інструкція:* Об'єднайтеся в групи по 4 особи (по 2, по 3, по 5 осіб - залежно від кількості учасників і часу, запланованого на вправу). Кожній підгрупі видають по 3 картки з описами життєвих ситуацій, які зазвичай викликають неприємні переживання. У кожній підгрупі учасникам потрібно пояснити ситуацію, навівши три позитивні і три негативні наслідки кожної з трьох ситуацій. На це в учасників є 10 хвилин.

*Таблиця Е.1*

Картки до заняття 1 з вправи 2 «Три на три»

<p><b>Картка 1</b></p> <p><b>Мене поставили заміняти колегу без попередження, і це погано, тому що:</b></p> <p>1)...</p> <p>2)...</p> <p>3)...</p> <p><b>Мене поставили заміняти колегу без попередження, і це добре, тому що:</b></p> <p>1)...</p> <p>2)...</p> <p>3)...</p>
<p><b>Картка 2</b></p> <p><b>Учні не слухалися мене під час уроку, і це погано, тому що:</b></p> <p>1)...</p> <p>2)...</p> <p>3)...</p> <p><b>Учні не слухалися мене під час уроку, і це добре, тому що:</b></p> <p>1)...</p> <p>2)...</p> <p>3)...</p>
<p><b>Картка 3</b></p> <p><b>Я запізнився/запізнилася на роботу, і це погано, тому що:</b></p> <p>1)...</p> <p>2)...</p> <p>3)...</p> <p><b>Я запізнився/запізнилася на роботу, і це добре, тому що:</b></p> <p>1)...</p> <p>2)...</p> <p>3)...</p>

*Питання для обговорення:*

- Які враження у вас після вправи?

- З чим було складніше впоратися: з позитивними чи негативними причинами?
- Яку навичку, на вашу думку, ця вправа розвиває? (гнучкість мислення...)

### **Міні-лекція «КПТ-трикутник»**

*Мета:* поглибити знання вчителів щодо зв'язку думок, емоцій та поведінки; ознайомити з технікою тестування негативних думок.

#### **Вправа 3. “Зміна негативних думок”**

*Мета:* розвиток навичок змінити автоматичних негативних думок.

*Матеріали:* роздруковані листки.

*Інструкція.*

Учасники мають подумати про найближчу в часі стресову ситуацію та які негативні думки виникли на той час. Учасники заповнюють надані картки з однією з негативних думок у лівій хмаринці.

Застосовуючи техніку тестування негативних думок, учасники мають змінити негативну думку та записати її у правій хмаринці. Кожен учасник може поділитися своїми напрацюваннями по колу.

### **Міні-лекція «Прийняття емоцій»**

*Мета:* ознайомити учасників з поняттями когнітивному злиття та роз'єднання.

*Час:* 5 хвилин.

#### **Вправа 4. “Я-небо”**

*Мета:* усвідомити власний емоційний стан, розвинути навички спостереження за своїми думками та почуттями без надмірного залучення в них.

*Інструкція:* «Займіть зручне положення сидячи, заплющте очі, тримайте спину рівною. Зверніть увагу на своє дихання. Не потрібно його змінювати – просто спостерігайте за його природним ритмом. Відчуйте, як повітря входить і виходить. Уявіть себе безкраїм, чистим, синім небом. Відчуйте його широту, спокій, простір. Помітьте, як у цьому небі пропливають хмаринки – це ваші

думки, емоції, спогади, мрії. Вони з'являються, рухаються й зникають. Ось хмаринка радісних думок: можливо, ви згадали приємну зустріч або подарунок. Вона з'являється, пропливає й розчиняється. Ось хмаринка сумних думок: можливо, хтось не захотів з вами спілкуватися. Вона також пропливає й зникає. А ось хмаринка тривожних думок: можливо, ви боїтеся критики або помилок. Вона також не затримується. Дозвольте всім хмаринкам просто пропливати. Ви не боретесь з ними, не утримуєте їх – лише спостерігаєте. Ви залишаєтесь небом – стабільним, безмежним, спокійним.

*Завершення:* Повільно потягніться, відкрийте очі. Посидьте ще кілька секунд, прислухаючись до звуків навколо. Відзначте свій стан – можливо, ви почуваетесь трохи спокійнішими й усвідомленішими.

### **Вправа 5. «Цінний досвід»**

*Інструкція:* Учасникам пропонують по колу завершити речення: “Найціннішим для мене сьогодні було...”

### **Заняття 2. Ефективне планування діяльності**

*Мета:* навчити навичкам планування та розстановки пріоритетів.

*Завдання:*

- Ознайомити вчителів з базовими поняттями тайм-менеджменту;
- Сформувати навички тайм-менеджменту;
- Розглянути інструменти планування.

### **Групове обговорення "Мій найбільший виклик у плануванні"**

*Мета:* допомогти учасникам усвідомити свої особисті труднощі в організації часу.

*Час:* 10 хвилин.

*Інструкція:* Тренер пропонує учасникам подумати про те, з якими труднощами вони стикаються під час планування свого робочого чи особистого часу. Кожен має сформулювати одну головну проблему у плануванні та записати на листочку. Тренер збирає листочки та зачитує. Інші

учасники можуть поділитися, чи спостерігають у себе схожі проблеми. Тренер підкреслює, що ці виклики є типовим та природнім явищем.

### **Вправа 1. “Вивільнити голову”**

*Мета:* підвищити здатність учасників концентруватися на важливих речах.

*Час:* 15 хвилин.

*Матеріали:* листки паперу А4.

*Слова тренера:* “Безліч досліджень довели, що ми витрачаємо зайві сили і фактично «дурнішаємо», якщо робимо кілька справ одночасно і якщо ми маємо незавершені проєкти. Ми можемо стати набагато ефективнішими і справлятися з поточними завданнями краще, якщо по можливості звільнимо оперативну пам'ять від усієї інформації, яку можна зберігати десь ще.

Де можна зберігати оперативну інформацію, щоб вона не завантажувала мозок?

Є три основні варіанти:

- Evernote — програма для коротких нотаток, яка працює на комп'ютері та телефоні;
- Word – звичайний текстовий файл;
- спеціальні додатки для управління завданнями.

Найскладніше — реально вивантажити цю інформацію. Саме в цьому нам допоможе наступна вправа”.

**Інструкція:** Учасники об'єднуються у пари. Одному з учасників потрібно буде стати консультантом з ефективності, а іншому — його клієнтом. Консультанту необхідно буде провести сесію з клієнтом протягом 10 хвилин і записати за нього всі моменти, які необхідно пам'ятати не в голові, а в обраній програмі. Для цього він ставить клієнту питання, які видаються йому перед вправою. Після цього учасники міняються ролями: консультант стає клієнт, а клієнт - консультантом. Записані відповіді кожного учасника залишаються з ними.

### **Питання консультанта:**

- Які побутові завдання потрібно виконати найближчим часом?
- Чи є фінансові борги у будь-який бік, про які доводиться пам'ятати? Які завдання пов'язані з ними?
- Які обіцянки було дано іншим людям щодо роботи, і про них потрібно пам'ятати?
- Які обіцянки взяті в інших людей, і їх слід контролювати?
- Які документи слід доробити на роботі?
- Чи є «занедбані» завдання з роботи, яких ніяк не дійдуть руки?
- Які завдання, пов'язані зі здоров'ям та доглядом за собою, необхідно запланувати?
- Чи є необхідність допомагати в подібних завданнях родичам та друзям, наприклад, літнім батькам?

### **Міні-лекція “Матриця Ейзенхауера”**

*Мета:* ознайомити учасників з методом планування за технікою «Матриця Ейзенхауера».

*Порядок проведення:*

- Роз'яснення 4-х квадрантів;
- Питання для обговорення: «Чи можете ви навести приклади із педагогічної діяльності для усіх 4-х квадрантів».

### **Вправа 2. “Чотири квадрати”**

*Мета:* навчити сортувати справи за методом “Чотири квадрати”.

*Матеріали:* листи з намальованими чотирма квадратами.

*Час:* 15 хв.

*Інструкція:* Кожен учасник бере свій список завдань (записаний під час вправи "Вивільнити голову"). Розподіляє їх у таблиці з 4-ма квадратами. Кожен учасник наприкінці може поділитися своїми напрацюваннями.

*Питання для обговорення:*

- Як вам було виконувати вправу? Що далось легко, що важко?
- За якими критеріями ви розподіляли справи?

### **Вправа 3. Гра “Коридор”**

*Мета:* навчитись розставляти пріоритети у справах.

*Час:* 20 хвилин.

*Інструкція для тренера:* Обрати трьох учасників, що будуть проходити коридор (відпрацьовувати навички розстановки пріоритетів у цейтноті). Дати їм інструкцію. Потім обрати з добровольців 5 учасників, які й будуть цим живим коридором. Головне — вибрати артистичних учасників. Ролі, які можуть грати учасники, прикріпити на скріпочку. Інші учасники спостерігають. Двоє учасників, які проходилимуть коридор, йдуть з кімнати, один залишається і проходить коридор. Потім ви запрошуєте 2-го, і потім 3-го. Потрібно, щоб вони не бачили, як їхні колеги проходять коридор. Після закінчення вправи тренер виписує на фліпчарт всі завдання, які були в учасників коридору, і аналізує їх за Ейзенхауером, потім аналізує дії коридору, що проходять.

*Інструкція для учасника, що проходить коридор:* “Ви йдете на важливу нараду, у вас у запасі є лише 30 хвилин. Несподівано ви стикаєтеся з п'ятьма людьми, які чогось від вас хочуть (прохання, пропозиція тощо). Ваше завдання пройти «живий коридор» за 5 хвилин, не образивши їх і задовольнивши настільки, щоб вони зійшли з дороги. При цьому у вас є два варіанти поведінки: або ви нічиє прохання не задовольняєте, і у вас є можливість протягом 30 хвилин підготуватися до наради, або ви можете задовольнити прохання будь-кого з учасників протягом цих 30 хвилин (на задоволення одного прохання у вас йде 30 хвилин).

*Інструкція для учасників “живого коридору”:*

1. **Директор:** Ви мені якраз треба. Потрібно негайно зробити групове фото для сайту.
2. **Колега:** Я на межі нервового зриву. Всі від мене чогось хочуть, я нічого не встигаю робити, ще й кінець семестру. Що мені робити?
3. **Завуч:** Ваші учні наклеїли туалетний папір на стелю туалету. Збираємо термінову нараду.
4. **Дружина (чоловік) (телефоном):** А ти пам'ятаєш, що у моєї найкращої подруги (друга) сьогодні день народження. І ми з тобою домовились піти за подарунком.

5. **Дочка (син):** Вже тиждень я прошу тебе допомогти мені написати твір про те, як ми святкуємо Різдво. Завтра треба складати роботу, а ми ще навіть не почали. Я отримаю двійку через тебе!

**Питання для обговорення:**

- Чи важко було виконувати вправу?
- Чому обрали/не обрали виконати прохання інших?

**Питання для групового шерінгу:**

- Що нового ви дізналися?
- Що, на вашу думку, ви зробили добре під час виконання справ?
- Де допустили помилки і як їх можна вирішити?
- Що візьмете з собою? Що будете використовувати?

**Заняття 3. «Сила у команді»**

*Мета:* сформувати навички командної взаємодії.

*Завдання:*

- Ознайомити учасників з особливостями понять «команда», «група», «колектив»;
- Ознайомити з інструментами побудови ефективної команди;
- Сформувати та посилити командний дух;
- Сформувати навички ефективної міжособистісної комунікації.

**Вправа 1. Перегляд та обговорення мультфільму «Сила у команді».**

*Мета:* активізувати аналіз основних складових успішної команди.

*Час:* 10 хвилин.

*Матеріали:* комп'ютер.

*Інструкція:* Тренер пропонує до перегляду мультфільм та просить учасників зосередитися на тому, як герої долали перешкоди.

*Групове обговорення:* «Завдяки чому герої мультфільму досягли успіху та змогли побороти небезпеку?»

**Вправа 2. Групова робота «Команда, колектив, група»**

*Мета:* ознайомити учасників з поняттями команда, колектив та група, визначити відмінності між ними.

*Час:* 20 хвилин.

*Матеріали:* аркуші паперу.

*Інструкція:* Учасники об'єднуються у три групи. Перша група обговорює особливості та ознаки групи, друга – колективу, третя – команди. На обговорення дається 10 хвилин. Далі протягом 3 хвилин кожна група матиме час представити свої напрацювання.

*Підказка для тренера:*

Група – об'єднання людей за соціальними критеріями (інтересами, цінностями), яке створюється стихійно, є нестійкою, тимчасовою.

Колектив – це люди, пов'язані професійною спільною діяльністю для досягнення певних цілей і завдань. Не завжди буває дружним.

Команда – група однодумців, які об'єднані спільною місією, мають певні професійні навички та особисті якості, ефективно співпрацюють заради досягнення спільної мети.

### **Міні-лекція «Основні складові успішності команди»**

*Мета:* ознайомити учасників з основними факторами побудови ефективної команди та ефективного розподілу ролей.

*Час:* 10 хвилин.

### **Вправа 3. Груповий колаж.**

*Мета:* удосконалення навичок роботи у команді.

*Час:* 30 хвилин.

*Матеріали:* аркуші картону, ножиці, скріпки, клей, старі ілюстровані журнали, фото, кольоровий папір.

*Інструкція:* Учасники об'єднують в групи по 6 осіб. Кожна команда має створити колаж з наявних матеріалів на тему «Згуртованість». Потрібно встигнути зробити це за 20 хвилин. До початку роботи кожен член команди витягує жереб. В результаті кожен отримує свою роль:

- «Вирізалник» - єдиний, хто може користуватися ножицями.

- «Контролер» - перевіряє, чи всі згодні з тим, що саме буде вирізати «Вирізальник»;
- «Скріплювач» - тільки він може користуватись скріпками;
- «Підтримуючий» - його завдання хвалити та допомагати іншим підтримувати одне одного.
- «Володар клею» - лише він може використовувати клей.

Коли усі групи закінчать роботу, кожна з них робить презентацію своєї роботи.

Групове обговорення:

- Як вам працювалося? Як ролі вплинули на роботу групи?
- Що було легко? В чому були труднощі?

### **Тестування за «Методикою розподіле ролей» Р. Белбіна**

*Мета:* визначити найбільш прийнятну командну роль.

*Час:* 10 хвилин.

*Матеріали:* аркуш паперу.

*Інструкція:* Тренер пропонує учасникам пройти тест Белбіна.

Підрахувавши бали, можна ознайомитися з результатами та описом тієї командної ролі, яка найбільш притаманна кожному з учасників.

*Групове обговорення:*

- Чи всім вдалося визначити свої ролі?
- Можливо, є ті, хто здивований результатом?

### **Вправа 5. «Яка/Який я?»**

*Мета:* згуртування учасників, пошук позитивних рис у кожному учаснику команди.

*Час:* 10 хвилин.

*Інструкція:* Учасник записує в стовпчик усі свої хороші якості. Потім підходить до інших учасників і запитує «Який/яка я?» і доповнює перелік.

*Групове обговорення:*

- Які ваші враження від вправи?
- Хто дізнався про себе щось нове?

Часом дуже корисно дізнатися, якими нас бачать інші люди. Це допомагає краще усвідомити своє соціальне Я, а також зробити членів команди ближчими одне до одного. Від кожного з учасників залежить її ефективність, продуктивність та розвиток спільної справи.

#### **Питання для групового шерінгу:**

- Які свіжі ідеї ви почули під час тренінгу?
- Що нового відкрили для себе?

#### **Заняття 4. «Моя професійна місія»**

*Мета:* сформувати чітке уявлення особистісних та групових цінностей у вчителів.

*Завдання:*

- Ознайомити з важливістю цінностей для розвитку професійної життєстійкості;
- Актуалізувати особисті та групові цінності учасників, що пов'язані з професією;
- Сформувати чітку уявлення про групову місію.

#### **Вправа 1. «Чому я працюю вчителем?»**

*Мета:* актуалізувати особисті мотиви та цінності, пов'язані з професією.

*Час:* 10 хв.

*Матеріали:* метафоричні картки

*Інструкція:* Тренер розкладає метафоричні картки на столі та пропонує учасникам обрати ту картку, що найкраще ілюструє, що найбільше вони люблять у своїй професії, що найбільш цінно для них у вашій професійній ролі. Кожен учасник представляє себе, описуючи, чому обрав цю картку.

#### **Міні-лекція «Цінності – як складова життєстійкості»**

*Мета:* сформувати уявлення про важливість цінностей на шляху до розвитку професійної життєстійкості.

#### **Вправа 2. Мішень**

*Мета:* допомогти учасникам усвідомити власні цінності.

**Інструкція:** Тренер дає учасникам список найбільш поширених цінностей та дає час ознайомитись з ними. Тренер пропонує записати основні сфери життя та оцінити ступінь важливості кожної з цих сфер від 1 до 10. Можливо, це будуть стосунки з колегами, саморозвиток, професійна реалізація тощо. Далі учасники мають записати основні цінності в цій сфері, користуючись за потреби наданим списком. Тренер роздає друкований бланк для вправи «Мішень», на якому учасники мають оцінити від 1 до 10, наскільки вони реалізують свої цінності в кожній з сфер свого життя.

*Запитання для обговорення:*

- Яка сфера життя важлива для вас найбільше? Який пріоритет має професійна сфера?
- Які цінності важливі для вас найбільше? Відповідно до яких цінностей ви зараз живете?
- Які цінності ігноруєте?

### **Вправа 3. «Цінності та практичні дії»**

*Мета:* перевести усвідомлені цінності у конкретні дії.

*Інструкція:* Користуючись результатами з вправи «Мішень», учасники мають подумати над кроками, звичками, діями, які можуть допомогти діяти у кожній сфері згідно з цінностями, що були визначені.

Учасники обговорюють свої плани в парах або трійках:

- Як ці дії допоможуть вам наблизитися до «10» у ваших сферах?
- Які перешкоди можуть виникнути, і як їх подолати?

### **Вправа 4. «Командні цінності»**

*Мета:* активізувати усвідомлення учасниками спільних цінностей, емоційних станів та факторів ефективності, які роблять їхній робочий колектив згуртованим і продуктивним.

Час: 30 хвилин.

*Інструкція:*

Етап 1. Тренер пропонує учасникам створити малюнок або колаж, який відображає:

- Як виглядає ваша команда на піку ефективності?
- Які емоції панують серед вчителів?
- Як поведуться учні в таких умовах?
- Які процеси (навчання, спілкування) відбуваються ідеально?

Етап 2. Кожен учасник додає ярлики до малюнку — пише на окремих листочках 3–5 ключових слів або фраз, що описують основні ідеї, які вони вклали у малюнок. Учасники можуть пояснити свій вибір протягом 1-2 хвилин.

Етап 3. Цей етап полягає у виробленні командних цінностей. Учасникам пропонують організувати листочки за схожістю у певні групи. Кожен учасник отримує 3-5 голосів (наклейки/точки). Вибираються 3-5 найважливіших цінностей.

Учасникам пропонується обговорити для кожної обраної цінності:

- Що конкретно це означає для нас?
- Чому це важливо саме для нашого колективу?
- Як це впливає на якість нашої роботи?

Етап 4. Учасники об'єднуються у групи по 3-5 людей. Кожна група отримує 1-2 цінності та заповнює таблицю. Приклад таблиці зображено у таблиці Е.2.

*Таблиця Е.2*

**Роздатковий матеріал для заняття 4 з вправи 4 «Командні цінності»**

<b>Цінність</b>	<b>Як демонструємо? (конкретні дії)</b>	<b>Чого уникаємо?</b>	<b>Як будемо підтримувати?</b>
<i>Повага</i>	<i>Вислуховуємо без перебивання</i>	<i>Іронії, зневажливих коментарів</i>	<i>Щомісячний фідбек</i>

### **Питання для групового шерінгу:**

- Яке найважливіше відкриття ви зробили для себе сьогодні?
- Яку одну дію/зміну ви точно візьмете у свою роботу після цього тренінгу?
- Як ви відчуваєте себе тепер, порівняно з початком тренінгу?

### **Заняття 5. Мої професійні досягнення**

*Мета:* допомогти учасникам усвідомити свої досягнення, навчитися ефективно планувати нові цілі та визначати ресурси для їх реалізації.

*Завдання тренінгу:*

1. Актуалізувати особисті та професійні досягнення (через рефлексію та візуалізацію).
2. Розвинути навички самовинагороди для підтримки мотивації.
3. Опанувати метод WOOP-планування для реалістичного досягнення цілей.
4. Визначити внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення цілей.

#### **Вправа 1. «Мапа досягнень»**

*Мета:* допомогти учасникам усвідомити цінність як успіхів, так і невдач, розвиваючи рефлексію та стійкість у професійній діяльності.

*Час:* 15 хвилин.

*Матеріали:* Аркуші з сіткою (4 квадранти).

*Інструкція:*

Учасники заповнюють 4-квадрантну сітку: «Особисті перемоги», «Професійні успіхи», «Командні досягнення», «Невдачі, що найбільше запам'яталися»

*Питання для групового обговорення:*

- Який найважливіший урок ви отримали з цих досвідів?
- Як цей досвід (навіть негативний) змінив ваш підхід до роботи?
- Які невдачі повторюються в команді? Чому?
- Які досягнення ми найчастіше ігноруємо?

## **Вправа 2. Мозковий штурм «Самовинагорода».**

*Мета:* навчитися підтримувати мотивацію через усвідомлену винагороду за зусилля.

*Час:* 10 хвилин.

*Інструкція:* Групове обговорення щодо питань: «Як винагорода впливає на продуктивність?», "Чому ми часто ігноруємо свої зусилля?". Учасники об'єднуються у групи по 3-4 людини. Кожна група складає список способів винагородити себе (від дрібних до глобальних). Кожна група представляє свої варіанти.

## **Вправа 3. WOOP-планування**

*Мета:* Навчитися ставити реалістичні цілі з урахуванням перешкод.

*Час:* 15 хвилин.

*Матеріали:* аркуші паперу

*Інструкція:* Підхід WOOP передбачає, що ми конкретизуємо бажаний результат, визначаємо перешкоди, які можуть перешкодити його досягти, і, найголовніше, складаємо детальний план подолання цих перешкод. Щоб розпочати процес цілепокладання в рамках WOOP, учасникам пропонують визначити кожен з наступних сфер:

1. **Wish (Бажання):** "Я хочу..."
2. **Outcome (Результат):** "Якби це сталося, що б я відчував(ла)?"
3. **Obstacle (Перешкода):** "Що може завадити?" (напр., страх, нестача часу).
4. **Plan (План):** "Я буду робити...", "Якщо [перешкода], то я зроблю [дія]."

## **Міні-лекція «BasicPh»**

*Мета:* ознайомити учасників з системою BasicPh.

*Час:* 10 хвилин.

## **Вправа 4. «Дерево життя».**

*Мета:* визначити внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення цілей.

*Час:* 15 хвилин.

*Матеріали:* аркуші паперу, різнокольорові олівці.

*Інструкція:* Тренер пропонує учасникам намалювати «Дерево життя»:

- 1) Малюємо коріння дерева. На коріннях пишемо імена людей, які були до нас, наші предки;
- 2) Малюємо землю, на землі пишемо своє ім'я;
- 3) Малюємо стовбур. Пишемо гасло свого життя;
- 4) Малюємо гілки. Пишемо свої риси характеру;
- 5) Листочки – люди, які вплинули на нас і наше життя;
- 6) Плоди – наші досягнення;
- 7) Зверху – мрія (можемо впливати, можемо побачити, вимірювана в часі, вимірювана).

#### **Вправа 5. Мій внутрішній «Вічний двигун»**

*Мета:* сформувати індивідуальний план самопідтримки.

*Час:* 10 хвилин.

*Матеріали:* аркуші паперу.

*Інструкція:* Тренер пропонує учасників подумати над тим, що вони можуть робити для підтримки рівня своєї енергії щодня, раз на тиждень, раз на місяць та раз на квартал.

#### **Питання для групового шерінгу:**

- Яке найголовніше відкриття ви зробили для себе сьогодні?
- Яка вправа була для вас найкориснішою і чому?
- Яку одну конкретну дію ви точно візьмете у свою роботу/життя після тренінгу?

Результати порівняльного аналізу проявів професійної життєстійкості  
до та після тренінгової програми

	<b>Statistic</b>	<b>df</b>	<b>p</b>	<b>Mean difference</b>	<b>SE difference</b>
Загальний рівень професійної життєстійкості	-4.022	11.0	0.002	-6.667	1.658
Професійна включеність	-7.313	11.0	<.001	-4.833	0.661
Професійний контроль	-0.339	11.0	0.741	-0.500	1.475
Професійне прийняття виклику	-3.218	11.0	0.008	-1.333	0.414
Емоційний компонент	-1.732	11.0	0.111	-1.000	0.577
Мотиваційний компонент	-8.656	11.0	<.001	-3.167	0.366
Соціальний компонент	-0.190	11.0	0.853	-0.167	0.878
Власне професійний компонент	-3.149	11.0	0.009	-2.667	0.847

Таблиця Ж.2

Описова статистика проявів професійної життєстійкості  
до та після тренінгової програми

	До тренінгової програми		Після тренінгової програми	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Загальний рівень професійної життєстійкості	55.5	7.08	62.2	1.95
Професійна включеність	18.3	2.15	23.2	2.12
Професійний контроль	19.7	3.85	20.2	2.04
Професійне прийняття виклику	17.5	1.98	18.8	2.66
Емоційний компонент	15.2	3.69	16.2	2.21
Мотиваційний компонент	14.2	2.86	17.3	2.81
Соціальний компонент	15.7	1.97	15.8	1.40
Власне професійний компонент	10.5	3.12	13.2	2.44