

**ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ ТА ПРАВА «КРОК»
Навчально-науковий інститут психології**

Кафедра психології

Глуговська Олена Михайлівна

УДК 159.9

Кваліфікаційна робота

**ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З
ПІДЛІТКАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

053 «Психологія»

«Екстремальна та кризова психологія»

Вказати назву освітньої програми

Подається на здобуття освітнього ступеня магістр

Кваліфікаційна робота містить результати власних доробок. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ О.М. Глуговська

Науковий керівник (консультант) Сингаївська Ірина Валентинівна,
кандидат психологічних наук, професор

КИЇВ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ.....	9
1.1. Психологічна компетентність вчителя та її складові	9
1.2. Психологічні особливості підліткового віку та їх прояв у навчальній діяльності	22
1.3. Особливості роботи вчителя з підлітками під час війни	31
Висновки до розділу 1	39
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	41
2.1. Організація та методики дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни	41
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни	49
Висновки до розділу 2	69
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ	72
3.1. Теоретична модель розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками.....	72
3.2. Програма розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни.....	83
3.3. Результати апробації програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни	91
Висновки до розділу 3	109
ВИСНОВКИ	112
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	118
ДОДАТКИ.....	146

ВСТУП

Актуальність роботи. Повномасштабна війна, розпочата росією проти України 24 лютого 2022 року, особливо руйнівні наслідки несе для психологічного благополуччя дітей і підлітків, призводячи до зростання їхньої тривожності в цілому та проявів хронічного стресу і важких емоційних переживань, зумовлюючи травматизацію та посттравматичний стресовий розлад у дедалі більшої кількості дітей. Окремою вкрай вразливою категорією є підлітки, які перебувають у зоні ризику розвитку психосоматичних захворювань через вікові особливості розвитку, зокрема, їхні ще не сформовані навички адекватного реагування на різні емоційні стимули, побудови міжособистісних відносин та вирішення внутрішніх конфліктів, а також розпочатий процес сепарації, внаслідок якого опорність на батьків знижується та знецінюється, а самоопорність ще не розвинена до кінця.

У цих умовах школи можуть стати важливим середовищем для сприяння психологічному благополуччю підлітків, а особливо тих, які пережили травматичний досвід, допомагаючи зменшити вплив повсякденних стресових факторів і забезпечуючи стабілізуючий психологічний ефект після стресових і травматичних подій. Враховуючи значну роль у наданні підтримки учням під час війни вчителів, які в цей час виступають не лише як педагоги, але і як наставники та підтримуючі опорні дорослі для учнів у важкі часи, розвиток психологічної компетентності вчителя стає вкрай необхідним, оскільки саме вона визначає його здатність розуміти, адаптуватися та ефективно взаємодіяти з підлітками в умовах стресу, тривоги, травми та втрати.

Компетентність педагога, в тому числі психологічна, та особливості її розвитку в сучасних умовах була предметом розгляду цілого ряду видатних вітчизняних науковців у галузі психології та педагогіки, таких як І. Бех, В. Галузинський, С. Гончаренко, Ю. Завалевський, Г. Костюк, В. Кремень, М. Лещенко, В. Моляко, Н. Ничкало, І. Підласий, В. Рибалка, О. Романовський, М. Фіцула та ін. Дослідженню поняття психологічної компетентності, її

складових та ролі для особистості було приділено окрему увагу у працях таких сучасних вітчизняних дослідників як О. Цільмак, Л. Орбан-Лембрик, О. Бондарчук та ін.

Водночас, аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми виявив певну фрагментарність в розгляді окремих складових психологічної компетентності вчителя та оцінці її ролі і значення для підтримки дітей в умовах війни та відсутність належної уваги до дослідження значення розвиненої психологічної компетентності вчителя в роботі саме з підлітками, як окремою вразливою категорією. Існуючі дослідження і рекомендації часто також не враховують контекст перебування самих вчителів у кризових умовах та їхню потребу в посиленні власної психологічної стійкості і адаптивності, отриманні ресурсів для подолання стресу та інструментів для саморегуляції, без чого ефективність надання ними підтримки учням є дуже низькою.

Отже, важливого теоретичного та прикладного значення набуває поглиблене вивчення особливостей психологічної компетентності вчителів в умовах роботи з підлітками під час війни, ґрунтовне дослідження суті всіх компонентів психологічної компетентності вчителя, значимості і характеру їх проявів в умовах екстремального стресу та кризи, обґрунтування необхідності набуття вчителями нових знань і навичок, розвитку та підвищення наявного рівня психологічної компетентності, щоб ефективно відповідати на нові виклики, зумовлені війною. Це допоможе розробити Програму розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни та сприятиме, як наслідок, покращенню психологічного благополуччя і вчителів, і учнів завдяки створенню безпечних та сприятливих умов для навчання. Отримані в підсумку знання будуть мати як практичну, так і наукову цінність, і можуть бути застосовані в сфері педагогічної та соціальної психології, загальної та клінічної психології, педагогіки, соціології освіти та інших галузей.

Усі вищезазначені аспекти зумовили вибір теми дослідження **«Психологічна компетентність вчителя в роботі з підлітками під час війни»**.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз та емпірично дослідити особливості психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни, її роль в умовах хронічного стресу і кризи та значення для психологічного стану і благополуччя учнів та самих вчителів.

Завдання роботи:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками, визначити поняття психологічної компетентності вчителя та її компонентів, особливості прояву в роботі з підлітками в умовах війни та кризи.

2. Обґрунтувати визначальний вплив психологічної компетентності вчителя на психологічне благополуччя підлітків та психоемоційний стан самого вчителя.

3. Емпірично дослідити особливості психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни.

4. Визначити компоненти психологічної компетентності вчителя та додаткові психологічні знання і навички, необхідні для ефективної роботи з підлітками в умовах війни.

5. Розробити програму розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни для надання їм підтримки та підвищення ефективності роботи в умовах війни та кризи.

Об'єкт дослідження – психологічна компетентність як окрема складова професійної компетентності вчителя.

Предмет дослідження – психологічна компетентність вчителя в роботі з підлітками під час війни.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань роботи було використано комплекс методів, вибір яких залежав від змісту проблеми та етапу дослідження:

- теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної

проблеми – психологічної компетентності вчителя, її складових, в тому числі необхідних в роботі з підлітками під час війни, особливостей її формування та шляхів розвитку;

- структурування і моделювання – для розробки теоретичної моделі формування психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни та Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни в тренінговому форматі;

- емпіричні – анкетування, спостереження, бесіда та психодіагностичні методики для вивчення особливостей прояву психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни та визначення основних компонентів психологічної компетентності вчителя, які є критично важливими для ефективної роботи з підлітками в умовах війни;

- комплексної обробки даних – кількісні та якісні методи, в тому числі математико-статистичного аналізу даних, кореляційного і факторного аналізу, якісного опису та побудови відповідних діаграм і таблиць.

Для проведення емпіричного дослідження було застосовано діагностичні опитувальники та авторську анкету:

- «Самоменеджмент: як добре ви справляєтеся зі своєю роботою» за методикою Л. Зайверта – для оцінки властивостей особистості вчителя, які виникають внаслідок високого рівня його психолого-педагогічної підготовленості та сприяють високому рівню самоорганізації у власній професійній педагогічній діяльності, що є складовою частиною психологічної компетентності;

- «Самооцінка стійкості до стресу» за методикою В.С. Лозниці – для оцінки стресостійкості як особливо важливої складової психологічної компетентності вчителя для роботи в умовах війни та кризи, що допомагає вчителям зберігати емоційну рівновагу та психічне здоров'я, а отже наразі є критичною для ефективного виконання професійних обов'язків;

- «Синдром «вигорання» у професіях система «людина-людина», розробленої на основі моделі К. Маслах та С. Джексон – для оцінки стану

вчителів, оскільки проблема «вигорання» вчителів сьогодні є вкрай гострою по всій країні, а вміння відновлювати свій ресурс та протидіяти власному вигоранню стають однією з ключових характеристик психологічної компетентності вчителя, що забезпечує його здатність ефективно виконувати свої професійні обов'язки;

- Авторський блок анкети, що містив окремі питання за темою дослідження та мав за мету визначити потребу вчителів у додаткових психологічних знаннях, вміннях та практичних навичках, з'ясувати їх очікування та запити щодо можливих напрямів розвитку їхньої психологічної компетентності для роботи з учнями-підлітками під час війни та кризи.

Обробка отриманих даних здійснювалась за допомогою програм Microsoft Office for Windows.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів:

уперше:

- розроблено Програму розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни;

удосконалено:

- техніку застосування методик та інструментів для індивідуальної профілактичної роботи та програм з формування стратегій професійного розвитку вчителів щодо посилення власної психологічної стійкості і адаптивності, отримання ресурсів для подолання стресу та інструментів для саморегуляції як ефективного засобу розвитку психологічної компетентності для надання дієвої підтримки учням в умовах війни та кризи.

дістали подальшого розвитку:

- теоретичні уявлення щодо особливостей та аспектів психологічної компетентності вчителів у роботі з підлітками, які набувають важливість в умовах воєнного конфлікту та кризових ситуацій, в тому числі впливу психологічної компетентності вчителів на якість освіти і психологічний стан учнів та самих вчителів в умовах війни, а також на забезпечення їхньої здатності ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у визначенні напрямів розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни для подальшої розробки програм, спрямованих на її покращення та формування компонентів психологічної компетентності вчителя, необхідних для роботи в умовах війни, підвищення психологічної підтримки вчителів та підлітків у закладах загальної середньої освіти.

Експериментальна база дослідження: вчителі Київського ліцею бізнесу та вчителі середньої та старшої школи з різних міст та селищ України, загалом 188 респондентів.

Апробація результатів дослідження:

1. Глуговська О.М., Сингаївська І.В. Роль психологічної компетентності вчителів для надання підтримки учням в умовах війни. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: тези доповідей V Міжнародної конференції (Київ, 07 грудня 2023 р.). - К.: Університет «КРОК», 2023.

2. Апробація розробленої програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни в рамках освітнього проекту «Травмапедагогіка для українських шкіл», що виконується в співпраці громадських організацій «Dialogue for Understanding e.V» (Німеччина) та «Агенція розвитку освітньої політики» (Україна).

3. Глуговська О.М., Сингаївська І.В. Особливості психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2024. № 4 (76). (Подано до друку)

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (220 найменувань) та додатків. Загальний обсяг роботи – 177 сторінок, основний обсяг – 114 сторінок. Робота містить 2 таблиці, 27 рисунків, 9 додатків (на 33 сторінках).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ

1.1. Психологічна компетентність вчителя та її складові

Психологічна компетентність вчителя, що є складовою більш широкого поняття компетентність, на сьогодні є предметом дослідження багатьох науковців як у сфері педагогіки, так і психології, та знайшла відповідне закріплення на рівні законодавчих норм у сфері освіти.

Так, згідно чинного законодавства компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність (пп.15 п.1 ст.1 закону України «Про освіту» від 05.09.2017р. №2145-VIII) [110].

У наукових дослідженнях компетентність також розглядається як система структурованих знань, умінь, навичок і особистих та поведінкових характеристик [10; 15; 30; 58; 70; 77; 80; 127; 128; 134; 141; 163; 164; 194]. Вказані складові набуваються особою під час навчання та спрямовані на успішну реалізацію особистості як професіонала в конкретній галузі [165]. Таким чином ці набуті знання, вміння, здібності, мотиви, цінності та переконання, як основні елементи компетентності, формують спроможність особи забезпечувати результативне та якісне виконання певної професійної діяльності. Як підкреслюють західні дослідники, компетентність є характеристикою, яка визначається оцінкою ефективності дій особи, спрямованих на вирішення конкретних завдань або проблем, які є важливими для певної спільноти [206; 210].

Д. Равен у своїй праці «Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація» визначав компетентність як специфічну здатність, потрібну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній

сфері, до якої входять вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також усвідомлення відповідальності за свої дії [200].

Багато сучасних вітчизняних дослідників приділяють окрему увагу і дослідженню поняття психологічної компетентності, її складових та ролі для особистості. Так, О. Цільмак визначає психологічну компетентність як здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії [164, с.128]. Л. Орбан-Лембрик під психологічною компетентністю розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення [92, с.131]. О. Бондарчук визначає психологічну компетентність особистості через успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь для розв'язання завдань чи проблем, що стоять перед нею в системі «людина – людина» [83, с.13].

Слід зауважити, що дослідження проблеми формування психологічної компетентності вчителя є комплексним міждисциплінарним завданням, що включає використання класичних теорій і підходів з психології, педагогіки, соціології та інших наукових галузей. Компетентність педагога, в тому числі психологічна, та особливості її розвитку в сучасних умовах була предметом розгляду цілого ряду видатних вітчизняних науковців у галузі психології та педагогіки, таких як І. Бех, В. Галузинський, С. Гончаренко, Ю. Завалевський, Г. Костюк, В. Кремень, М. Лещенко, В. Моляко, Н. Ничкало, І. Підласий, В. Рибалка, О. Романовський, М. Фіцула, М. Докторович та ін.

Отже, теоретико-методологічну базу для дослідження поняття та процесу формування психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками склали наукові і прикладні дослідження в галузі педагогічної та вікової психології, соціальної психології, організаційної психології, психології управління, наукові праці в галузі педагогіки та управління освітою. Теоретико-методологічним підґрунтям для дослідження проблеми

формування психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками постало органічне поєднання різних теорій і підходів. Особливо важливі з них в контексті досліджуваної проблеми можна узагальнити в три основні групи – психологічні, педагогічні та міждисциплінарні.

Психологічний підхід до вивчення проблеми психологічної компетентності особистості вчителя включає концептуальні положення класичних теорій особистісного розвитку людини, в тому числі:

- психоаналітичної теорії З. Фрейда, що розглядає вплив невідомих аспектів психіки на поведінку та розвиток особистості, вплив психічних конфліктів та захисних механізмів на взаємодію із іншими суб'єктами [158];

- психосоціальну теорію розвитку особистості з урахуванням впливу на людину конкретного культурного середовища, запропоновану Е. Еріксоном [182; 79];

- теорію соціального конструктивізму в рамках культурно-історичної психології Л. Виготського, що наголошує на ролі соціального середовища у формуванні знань і компетентностей особистості [114; 13];

- ієрархію потреб А. Маслоу, яка розглядає важливість самореалізації та самовдосконалення, і відповідно до якої розвиток психологічної компетентності може розглядатися як шлях до досягнення вищих рівнів особистісного розвитку людини, і вчителя зокрема [195; 78];

- конструктиви теорії емпатії К. Роджерса, оскільки формування психологічної компетентності вчителів може бути пов'язане з процесом активізації внутрішніх потенцій особистості, про що в своїх працях писав К. Роджерс, виділяючи поняття самоактуалізації та підтримки самості в процесі розвитку [204; 99];

- теорію саморегуляції та теорію соціального навчання, яку розробляв А. Бандура, згідно якої вчителі можуть розвивати свою психологічну компетентність, використовуючи механізми саморегуляції для ефективності у власній роботі [172; 147];

- теорію професійного розвитку Д. Шона, яка вказує на важливість вивчення власного досвіду для професійного росту [208; 209].

Розглядаючи педагогічний підхід до вивчення проблеми психологічної компетентності вчителя, слід передусім зазначити, що такий аналіз методології досліджень в галузі освіти надає важливий контекст для розуміння самого поняття та проблеми формування психологічної компетентності вчителя [84, с.43]. Українські науковці в галузі педагогіки Н. Бібік, В. Кремень, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва та інші ґрунтовно дослідили в своїх працях запровадження компетентнісного підходу в освіті зарубіжних країн і України, та визначили загальні характеристики компетентностей педагогічних працівників. Проблеми професійного становлення вчителів, питання підвищення їхньої професійної кваліфікації і формування компетентностей педагогів представлені в значному доробку вітчизняних вчених, зокрема, таких як І. Зязюн, Л. Калініна, С. Клепко, В. Кремень та інші, які розкрили теоретико-методологічні засади професійного становлення педагогів, вплив організаційної культури на формування професійних компетентностей тощо. Різні аспекти формування професійних компетентностей вчителів у системі неперервної педагогічної освіти було також досліджено у працях Т. Левченко, Л. Лук'янової, О. Радзімовської, Л. Сігаєвої та ін. А питання саморозвитку педагогів під час неформальної освіти стали предметом наукових досліджень таких учених, як О. Аніщенко, В. Бахрушин, Л. Лук'янова, Н. Павлик, Т. Ткач та ін.

Узагальнюючи огляд теоретико-методологічних засад формування психологічної компетентності вчителя, можемо дійти висновку, що в наукових дослідженнях широко застосовуваними є компетентнісний і системний підходи.

Системний підхід в контексті нашого дослідження розглядає процес формування психологічної компетентності вчителя як взаємодію різноманітних елементів та факторів в освітній системі. Вчителі, підлітки,

освітнє середовище закладу освіти, навчальні програми, соціокультурний контекст — усі ці структурні елементи взаємодіють і впливають як на особистість, її професійний розвиток, так і на формування окремих компетентностей учителя.

Системний підхід дозволяє розглядати вчителя і його психологічну компетентність у взаємозв'язку з іншими елементами освітнього процесу та визначити, як взаємодія між цими елементами впливає на якість навчання та розвитку учнів загалом, і підлітків зокрема.

У системному підході при дослідженні процесу формування психологічної компетентності вчитель розглядається також як відповідна система з різноманітними компонентами: професійні знання, педагогічні навички, особистісні характеристики, емпатія, взаємовідносини тощо. Вивчення взаємодії цих компонентів допомагає краще зрозуміти, як вчитель впливає на психологічний розвиток підлітків. Ще один важливий аспект полягає в тому, що системний підхід підкреслює самоорганізацію системи, в тому числі вчителя як системи. В контексті нашого дослідження важливо утримувати фокус уваги на аналізі того, як вчителі самостійно адаптуються та реагують на зміни в професійному та соціокультурному оточенні для покращення й розвитку своїх компетентностей.

Отже, загальний методологічний підхід до визначення та формування психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками має бути комплексним, індивідуалізованим та орієнтованим на розвиток як професійних, так і особистісних аспектів вчителя. А дослідження напрямів розвитку і вдосконалення психологічної компетентності вчителів вимагає комплексного підходу та інтеграції різних теоретичних концепцій та методологічних підходів.

Спираючись на вищезазначений загальний теоретичний підхід до визначення компетентності особистості, психологічна компетентність вчителя як складова його професійної компетентності розглядається у сфері педагогічної науки як оптимальне поєднання професійних, особистісних та

комунікативних якостей вчителя, що дозволяє досягати високих результатів у процесі освітньої діяльності та виховної взаємодії з учнями. Психологічна компетентність вчителя передбачає наявність у нього основ психологічних знань і досвіду, необхідних для ефективної педагогічної роботи [62]. Тож для дотримання логіки внутрішньої сутності поняття «компетентність» зміст поняття психологічної компетентності вчителя слід, на нашу думку, визначати через такі три ключові його складові – особистісну, діяльнісну та соціальну.

Характеризуючи важливість особистісної складової в контексті визначення психологічної компетентності, слід передусім зазначити, що визнаний внесок у дослідження теоретичних засад особистісного та професійного розвитку особистості в галузі вітчизняної психології здійснили такі науковці, як І. Бех, О. Бондарчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Л. Пуховська, І. Сингаївська та інші. Ґрунтовне дослідження поняття особистості у психології було здійснено в працях С. Максименка, зокрема, науковцем було підкреслено, що природа людської психіки – особистісна, це вищий із відомих рівнів розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, що втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини [69, с.11].

Науково-методологічні засади формування психологічної компетентності, зокрема керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти, було ґрунтовно висвітлено у відповідній праці колективу українських науковців за наукової редакції О. Бондарчук [83]. Зокрема, науковцями було виокремлено такі основні підходи до дослідження психологічної компетентності особистості: із акцентом на особистісних характеристиках людини, що формують її компетентність (акмеологічний, конструктивістський, особистісно-діяльнісний та ін.), або на досвід, специфіку діяльності та її реалізацію, що потребують тієї чи іншої компетентності (так званий кваліфікаційно-функціональний підхід), при цьому «компетенції (знання, навички, здібності, мотиви, цінності та переконання) розглядалися як потенційні складові компетентності, які роблять людину компетентною лише

тоді, коли забезпечують ефективне та якісне виконання нею певної діяльності» [83, с.32].

Таким чином, враховуючи складність і комплексність поняття психологічної компетентності вчителя, що виступає як певний інтегральний особистісний інструмент фахівця у педагогічній сфері, покликаний забезпечити успішність його як професіонала, та з огляду на загальну спрямованість педагогічної компетентності, яка передбачає єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до здійснення педагогічної діяльності, можна в загальному окреслити такі основні аспекти цього поняття:

- Психологічна компетентність складається із теоретичних знань, розуміння методологічних основ і категорій педагогічної психології; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; сутності, цілей і технологій навчання та виховання; закономірностей вікового (включаючи біологічний, анатомічний та фізіологічний компоненти) і психічного розвитку дітей, підлітків, юнацтва.

- Психологічна компетентність передбачає здатність вчителя використовувати психологічні знання та інструменти в освітній діяльності при організації взаємодії всіх учасників освітнього процесу на всіх рівнях.

- Психологічна компетентність охоплює сукупність відповідних властивостей особистості, які виникають внаслідок високого рівня її психолого-педагогічної підготовленості та сприяють високому рівню самоорганізації у її професійній педагогічній діяльності.

Отже, у контексті аналізу компетентності вчителя в психологічному вимірі, його характеристику як ключового учасника педагогічної діяльності слід визнати як найбільш відповідну та збалансовану сукупність професійних, комунікативних і особистісних якостей педагога. Ці якості не лише забезпечують загальну професійну підготовку і здатність до успішної діяльності, але й сприяють високому рівню професійної самосвідомості, здатності ефективно управляти своїм психічним станом для досягнення якісних результатів у процесі навчання та виховання учнів.

Нормативно-правовою базою для визначення психологічної компетентності вчителя та її компонентів як складової професійної компетентності вчителя є професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», затверджений Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 № 2736-20 [108]. В змісті вказаних нормативних положень підкреслено, що професійна компетентність вчителя визначається як результат творчої професійної діяльності та інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога. Поняття професійної компетентності виражає єдність теоретичної та практичної готовності вчителя здійснювати педагогічну діяльність і характеризує його професіоналізм. Професійний стандарт вчителя містить модель компетентностей, яка є актуальною для всіх рівнів загальної середньої освіти, оскільки включає рамкові характеристики, які можуть наповнюватися конкретним контентом на рівні програм підготовки та оцінювання вчителів [111].

Складові психологічної компетентності вчителя середньої школи як відповідні, чітко визначені професійні компетентності, що передбачають наявність певних знань, умінь і навичок, були безпосередньо закріплені в Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти, затвердженого, як було вище зазначено, наказом міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020р. № 2736-20 [111]. Ця компетентність, разом із емоційно-етичною компетентністю та компетентністю педагогічного партнерства необхідні для виконання такої трудової функції вчителя як «партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу».

Згідно норм чинного законодавства психологічна компетентність вчителя включає такі складові:

- здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів;
- здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності;
- здатність формувати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну діяльність;
- здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною.

Тісно пов'язаними із психологічною компетентністю є також такі складові емоційно-етичної компетентності як здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами і здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, а також певною мірою здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі. На наш погляд, у вищезазначеному контексті емоційно-етична компетентність, як вона визначена законодавством, може бути цілком віднесена до сфери психологічної компетентності вчителя у більш широкому науковому розумінні, тому ми також розглянемо її складові і будемо їх враховувати в роботі при подальшому дослідженні і аналізі.

Чинне законодавство визначає і безпосередні складові психологічної компетентності вчителя через відповідні необхідні знання, уміння і навички, представлені нами у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Складові психологічної компетентності вчителя

<i>Професійні компетентності:</i>	<i>Знання:</i>	<i>Уміння та навички:</i>
здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів	- індивідуальні особливості учнів (вік, здібності, інтереси, потреби, мотивація, можливості, досвід тощо), їх вплив на засвоєння навчального	- планувати і здійснювати освітній процес з урахуванням вікових та інших особливостей учнів (їх здібностей, інтересів, потреб, мотивації,

<i>Професійні компетентності:</i>	<i>Знання:</i>	<i>Уміння та навички:</i>
	матеріалу та успішну соціалізацію	<p>можливостей і досвіду)</p> <ul style="list-style-type: none"> - складати (брати участь у складанні) індивідуальну програму розвитку та/або індивідуальний навчальний план учня (за потреби), іншим чином сприяти формуванню індивідуальної освітньої траєкторії учнів
здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності	<ul style="list-style-type: none"> - основні види самооцінки учнів (занижена, завищена, адекватна) та їх прояви - основні умови формування позитивної самооцінки учнів - основні стратегії, що сприяють формуванню позитивної самооцінки учнів 	<ul style="list-style-type: none"> - визначати прояви завищеної чи заниженої самооцінки учнів з метою її коригування - створювати умови формування позитивної самооцінки учнів - використовувати основні стратегії роботи з учнями, що сприяють формуванню їхньої позитивної самооцінки
здатність формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність	<ul style="list-style-type: none"> - види пізнавальної діяльності учнів - основні умови формування мотивації учнів до навчання 	<ul style="list-style-type: none"> - застосовувати методи роботи, навчальні матеріали та завдання для розвитку пізнавальної діяльності учнів - створювати умови формування мотивації учнів до навчання
здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною	<ul style="list-style-type: none"> - основні стратегії, спрямовані на посилення взаємодії учнів (створення правил класу, кооперативної форми навчання, проєктний підхід тощо) 	<ul style="list-style-type: none"> - використовувати стратегії, що заохочують учнів до ефективної взаємодії

Необхідні знання, уміння і навички як складові емоційно-етичної компетентності, визначені законодавством, представлені нами у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Складові емоційно-етичної компетентності вчителя

<i>Професійні компетентності:</i>	<i>Знання:</i>	<i>Уміння та навички:</i>
здатність усвідомлювати особисті відчуття, почуття та емоції, потреби, керувати власними емоційними станами	<ul style="list-style-type: none"> - різновиди та інтенсивність почуттів та емоцій, причини їх появи - сучасні форми, методи, технології та засоби навчання, що сприяють розвитку власної уваги, саморегуляції, подолання стресу, керування емоціями, порозумінню 	<ul style="list-style-type: none"> - використовувати способи самозбереження психічного здоров'я, запобігання професійному вигоранню, управлінню власними емоціями - конструктивно реагувати на стрес, конфліктні ситуації, сприяти порозумінню - застосовувати в освітньому процесі практики концентрації уваги, усвідомленого емоційного реагування
здатність конструктивно та безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> - методи ведення діалогу та полілогу, усвідомленого емпатичного слухання, ненасильницької та безконфліктної комунікації; культури діалогу 	<ul style="list-style-type: none"> - організовувати діалог і полілог з учнями та іншими учасниками освітнього процесу, поважаючи права людини та суспільні цінності - застосовувати в обговоренні освітніх, соціальних і життєвих проблем методик усвідомленого та емпатичного слухання, ненасильницької та безконфліктної комунікації; запобігати конфліктам в освітньому процесі

<i>Професійні компетентності:</i>	<i>Знання:</i>	<i>Уміння та навички:</i>
здатність усвідомлювати та поцінювати взаємозалежність людей і систем ку глобальному світі	- розмаїття та унікальність різних культур у суспільстві, відмінності між людьми, стратегії попередження, подолання і трансформації конфліктів	- взаємодіяти, враховуючи культурні та особистісні відмінності співрозмовників, принципи недискримінації та поваги до відмінностей, а також дотримуючись етики спілкування

Отже, на підставі проаналізованих теоретичних та нормативних джерел можемо узагальнити, що психологічна компетентність вчителя має включати в себе комплекс взаємопов'язаних компонентів, таких як вміння розпізнавати та враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів у навчальному процесі; здатність застосовувати стратегії роботи, спрямовані на розвиток позитивної самооцінки та Я-ідентичності учнів; уміння стимулювати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну активність; здатність формувати спільноти учнів, в якій кожен відчуває себе її необхідною складовою.

Формування психологічної компетентності вчителя є складним та багатошаровим процесом, який включає в себе різноманітні аспекти педагогічної, психологічної та соціокультурної сфер, зокрема, таких як:

- професійна підготовка та навчання, до яких відносять безпосередньо педагогічну освіту, під час якої вчителі отримують професійну підготовку у вищих навчальних закладах, де ознайомлюються з основами педагогічної теорії та методиками навчання, що створює базовий фундамент для розуміння педагогічних принципів і психологічних аспектів роботи з учнями, а також психологічну освіту – як процес вивчення саме психології, зокрема, психології розвитку, педагогічної психології та соціальної психології, що дозволяє вчителям розуміти психічний розвиток учнів, їхню поведінку та взаємодію в групі;

- практичний досвід, який складається з педагогічної практики – роботи в реальному навчальному середовищі, яка надає вчителям можливість застосовувати отримані знання на практиці, виробляти власні стратегії роботи з різними категоріями учнів, а також супроводу і наставництва, що включають здобуття досвіду від більш досвідчених колег або наставників як важливого чинника формування власної психологічної компетентності. Слід зауважити, що така взаємодія з колегами допомагає вчителям менше стикатися із труднощами і вдосконалювати свою роботу;
- самовдосконалення та навчання, які включають в себе професійний розвиток як безпосередню участь у відповідних семінарах, тренінгах, конференціях, та самостійне вивчення новітніх наукових досліджень зі сфери своєї професійної діяльності, що розширює світогляд вчителя та дозволяє впроваджувати сучасні підходи та методи у свою роботу. Крім того, до даного напрямку можна віднести і рефлексію як спроможність вчителя критично оцінювати свою роботу, враховуючи психологічні аспекти, що є ключовим для безперервного розвитку, постійної адаптації своїх методів роботи і підходів до потреб конкретної групи учнів або конкретного освітнього середовища;
- спеціальні курси та тренінги, які включають, в першу чергу, тренінги із розвитку психологічної компетентності і спрямовані на підвищення психологічної готовності вчителя до роботи з учнями різних вікових та соціокультурних груп, в різному соціальному контексті.

Варто також відзначити, що важливою рисою формування і розвитку психологічної компетентності вчителя в сучасних умовах є необхідність у системності та постійності цього процесу для забезпечення ефективної роботи вчителя в існуючому освітньому середовищі, яке є мінливим та складним.

Отже, проведений теоретичний аналіз концепції психологічної компетентності вчителя, її складових та особливостей формування, дає можливість зробити висновок, що психологічна компетентність вчителя може бути визначена як комплексна характеристика рівня професійної

підготовленості педагога. Ця характеристика ґрунтується на глибоких психолого-педагогічних знаннях та розвинених комунікативних вміннях, які у взаємодії з особистісними якостями вчителя виявляються під час його педагогічної діяльності в освітньому процесі. Ці якості впливають на характер всієї системи взаємодії між суб'єктами та об'єктами в педагогічному середовищі. І, як підкреслювала в своїх роботах О.Цільмак, будучи динамічною інтегральною характеристикою людини, психологічна компетентність вчителя, як і будь-яка інша компетентність особистості, зберігається тільки за умови систематичного вдосконалення наявних знань, умінь та навичок, способів дій і вирішення завдань, існуючих відповідних особистісно-соціально-діяльнісних переконань, принципів, установок [163, с.523].

1.2. Психологічні особливості підліткового віку та їх прояв у навчальній діяльності

Підлітковий вік – це період життя людини між дитинством і зрілістю, початок якого, зазвичай, відносять до початку статевого дозрівання, а завершення пов'язують із досягненням стану повної особистісної самостійності. Сучасна вікова психологія пропонує розглядати підлітковий вік як період від 10 до 25 років і виділяє в ньому молодший підлітковий вік (від 10 до 13 років), середній підлітковий вік (від 14 до 16 років) і старший підлітковий вік, або юність (від 17 до 25 років).

Існує цілий ряд підходів до вивчення підлітків та тих особливостей і змін розвитку, які мають місце в цей віковий період та які прямо чи опосередковано впливають на життя і діяльність індивіда [116]. Так, відомий американський професор Ф. Райс виділяє 4 основні підходи до розгляду характерних рис і специфічних аспектів підліткового віку [203] :

1) біологічний підхід, за яким підлітковість визначається як період активного статевого дозрівання та фізичного зростання, що супроводжується значущими змінами в організмі. Відзначається, що цей розвиток відбувається

за універсальною схемою, яка залишається незмінною навіть у різних соціально-культурних контекстах;

2) когнітивний підхід – спрямований на дослідження якісних змін у мисленні підлітків та кількісних змін у сфері інтелектуального опрацювання ними інформації, при цьому особлива увага приділяється виявленню впливу, що мають ці зміни у мисленні на особистісний розвиток та поведінку підлітка;

3) психосексуальний підхід – фокусується на вивченні розвитку емоційної та особистісної сфери підлітків. Відповідно до даного підходу аналізується формування самосвідомості, самоповаги, прийняття статевої та індивідуальної ідентичності підлітка, а важливим елементом є дослідження психічного здоров'я, емоційних переживань та наслідків стресу для підлітків, різних аспектів їх сексуальної поведінки;

4) соціальний – охоплює різноманітні аспекти життя та навколишнього середовища, оточення підлітка. За даним підходом основна увага в дослідженнях відводиться соціальному розвитку, взаєминам між самими підлітками, їх стосункам із оточенням, формуванню моральних принципів, характеру, цінностей та переконань.

На наш погляд, враховуючи вказану різнобічність підходів до вивчення підлітків та особливостей їхнього розвитку, для більш повного аналізу тих змін, що відбуваються з дітьми в цей період та які безпосередньо впливають на їхню навчальну діяльність, варто підходити комплексно, поєднуючи всі вищевказані сфери вивчення і дослідження.

Більш узагальнене бачення підлітковості запропонував свого часу в своїй культурно-історичній концепції Л. Виготський, який зазначав, що в період підліткового віку відбуваються дві значущі зміни в житті дитини: органічна – статеве дозрівання, і культурна – відкриття свого Я, зрощування особистості та світогляду [217; 218]. На думку науковця, саме в підлітковому віці «у драму розвитку вступає нова діюча особа, новий якісно своєрідний фактор – особистість самого підлітка», а центральним та характерним явищем періоду підліткового віку є формування почуття дорослості як суб'єктивне

переживання підлітком своєї готовності до дорослого статусу та бажання бути повноправним і рівноправним учасником своєї групи, що виявляється у виробленні відповідних поглядів, оцінок, стратегій поведінки та взаєминах із однолітками та дорослими [105].

Значимою характеристикою підліткового віку, яку дуже важливо враховувати при організації взаємодії з ними, в тому числі навчальної, є певна амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, наявність сукупності протиріч, котрі майже повністю розривають дітей в цьому віці. Відомий дослідник психології перехідного віку Г.Ст. Холл виділив такі основні протиріччя, які часто різко змінюють одне одного у підлітка [187] : надмірна активність та виснаження, знесилення; бурхлива радість та смуток, занепад; впевненість у собі та збентеженість, сором'язливість; егоїзм та альтруїзм; високоморальні прагнення та ниці спонукання; пристрасть до спілкування та замкненість в собі; чутливість та апатія; щира зацікавленість, допитливість та розумова байдужість; пристрасть до читання та зневага до нього; потяг до змін та повага до стандартів, правил, рутини; захопленість спостереженнями та постійні нескінченні роздуми.

Е. Еріксон в своїх працях підкреслював, що період юності є часом «нормативної кризи», в якому відбувається коливання сили «Я», і зазначав, що на даному етапі звичайним явищем є підсилення конфліктів [182]. У цей період підліток стикається із завданням сформуванню почуття ідентичності, для чого йому потрібно самостійно оцінити свої сильні та слабкі сторони і навчитися використовувати їх для отримання чіткого уявлення про себе та своє майбутнє. Таким чином, криза ідентичності складається із серії особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. Е. Еріксон вважав, що у підлітковому віці об'єднуються всі елементи самосвідомості і таким чином трапляється внутрішній конфлікт, який має такі головні частини [183] :

- “розмивання” почуття часу і нездатність будувати життєві плани або тимчасова перспектива (істинне почуття часу розвивається поступово і формується ближче до 15-16 років, тому підлітку дуже важливо набувати

почуття часу та безперервності життя і навчитися оцінювати та розподіляти свій час);

- впевненість у собі або сором'язливість – у підлітка поступово розвивається впевненість в собі і віра у власні сили, яка спирається на минулий досвід;
- експериментування з різними ролями або фіксація на одній ролі – підлітки мають можливість «приміряти» на себе різні соціальні ролі для ідентифікації себе (слід зауважити, що ідентичність формується тільки у тому випадку, якщо у підлітка є можливість для подібних експериментів);
- учнівство або параліч трудової діяльності – підліток до початку професійної діяльності має можливість дослідити та спробувати різні заняття для розуміння своєї ідентичності, проте якщо у підлітка сформувалася негативна самооцінка, почуття власної неповноцінності, то йому може бракувати внутрішнього ресурсу для досягнення успіху в навчанні чи роботі;
- сексуальна поляризація або бісексуальна орієнтація – підлітки намагаються і далі зрозуміти, що означає бути «чоловіком» або «жінкою», сформувати свою ідентифікацію з тією чи іншою статтю;
- відносини лідер / послідовник або невизначеність авторитету – підліток вчиться або виконувати обов'язки лідера, або слідувати за лідером, і у цьому самовизначенні йому може допомогти особистісна система цінностей та пріоритетів, які йому потрібно сформувати;
- ідеологічне переконання або розмитість системи цінностей – людині необхідно у щось вірити або дотримуватися якихось принципів, тому в цей період відбувається те, що Еріксон називав «пошуком символу віри».

Успішне вирішення цих конфліктів і формує «зрілість» ідентичності. Саме тому розуміння цих нормативних процесів психологічного дорослішання підлітків та ролі дорослих, які завдяки підтримці та розумінню, створенню безпечного середовища для самовираження, наданню простору для обговорення і рефлексії, а також допомозі в розвитку навичок саморефлексії і

критичного мислення, можуть сприяти більш усвідомленому прийняттю себе та своїх рішень, є важливою частиною психологічної компетентності вчителя.

В контексті навчальної діяльності підлітків також дуже важливо відзначити особливості розвитку когнітивної сфери підлітків, адже саме в підлітковому та ранньому юнацькому віці завершується формування більшості когнітивних процесів. Відповідно до концепції Ж. Піаже протягом усього підліткового віку відбувається поступове формування найвищої стадії інтелектуального розвитку [198]. Для цього періоду характерні такі новоутворення сфери мислення як: здатність до узагальнення та абстрагування, логічне мислення, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, гіпотетико-дедуктивне мислення, вміння повернутися до початку своєї думки, здатність до критичного аналізу своїх думок. На цьому етапі відбувається інтеграція думки з мовленнєвими формами, що сприяє формуванню внутрішньої мови як основного інструмента для мислення та організації пізнавальних процесів. Інтелект стає мовно-орієнтованим, а мова – інтелектуалізованою. Як результат безпосередньо розвивається теоретичне мислення та відбувається активне формування наукового понятійно-категоріального апарату індивіда, що значно розширює можливості у навчання та доступні для оволодіння сфери навчальної діяльності.

С.-Д. Блекмор, професор психології та когнітивної нейробіології Кембриджського університету, яка вивчала мозок підлітків, також зазначає, що мозок в період підліткового віку має свої відмінності, він не є статичним, адже процеси самосвідомості та сприйняття світу розвиваються безперервно, а нейронні зв'язки є пластичними [174]. В свою чергу, вказані зміни в фізіології мозку позначаються на поведінці та визначають багато аспектів дорослого життя індивіда, адже біологічні і соціальні складові нерозривно пов'язані.

Ці висновки підтверджуються і сучасними дослідженнями у сфері нейробіології. Так, дослідження мозку українського нейробіолога – доктора біологічних наук, професора Н. Войтенко, проведені за допомогою

функціонального МРТ, наочно показали, що в підлітковому віці у індивіда лімбічна система, яка відповідає за формування емоцій, вже досить розвинена, а отже і зростає здатність особи переживати емоції, що пов'язано із статевим дозріванням, стовбур головного мозку, відповідальний за базові інстинкти самозбереження і продовження роду, працює теж вже дуже добре, натомість префронтальна кора, яка здатна аналізувати і відповідає за аналітичне мислення, перебуває ще в процесі формування [25]. Саме тому підлітковий вік є часом таким непростим для батьків та вчителів – в цьому віці діти мають часом дуже інтенсивні емоції і переживання, а здатність контролювати їх прояв через сповільнений розвиток префронтальної кори ще не сформована, що неминуче відображається відповідним чином на їх поведінці та характері взаємодії із оточенням.

Проте з часом, з поступовим дозріванням неокортексу, спроможність сприймати і обробляти інформацію значно покращується, що веде до формування у підлітків здатності вивчати різні науки. Тім'яні частини поступово теж починають швидко розвиватися і стимулювати зростання аналітичних здібностей та інтелекту дитини. Тож лише приблизно в 15 років у підлітка з'являється здатність сприймати будь-яку інформацію. Водночас в цей час спостерігаються і протилежні процеси – деякі нейронні зв'язки, сформовані раніше, починають деактивовуватись через зменшення залученості до життя особи і прояви певної спеціалізації – в цьому віці підлітки починають усвідомлювати свою професійну орієнтацію, вибираючи, приміром, математику, біологію або мистецтво. Внаслідок таких виборів деякі нейронні зв'язки можуть слабшати або зовсім припинити своє існування.

Префронтальна кора, як було вже вище зауважено, дозріває останньою, і поки вона не розвинулася достатньо (орієнтовно до 20 років) у дітей не вистачає здатності адекватно оцінювати ризик або будувати довгострокові плани [25], що обов'язково потрібно враховувати батькам і вчителям при налагодженні взаємодії з підлітками.

Отже, як бачимо, підлітковий період є етапом бурхливого фізичного, психічного та соціального розвитку дитини. У цей час підлітки активно досліджують своє місце в соціальній структурі, експериментують із різними ролями та цінностями, в них виникають нові потреби, інтереси та мотивація. Незважаючи на перехід до більшої самостійності, характерний для підлітковості, підліток надалі потребує підтримки та настанови з боку дорослих. І саме вчителі можуть відігравати ключову роль у житті підлітка, стаючи його авторитетами, наставниками та друзями.

Проте взаємодія вчителя з підлітками має свої особливості, які потрібно враховувати: вчителеві важливо розуміти психологічні особливості підліткового віку, вміти встановлювати контакт з ними, мотивувати до навчання та розвитку, вирішувати конфлікти та надавати допомогу у розв'язанні особистісних проблем та внутрішніх конфліктів підлітків.

Виходячи із наведених вище даних, основними психологічними особливостями підліткового віку, які потрібно враховувати вчителю в своїй роботі, на наш погляд, є:

- бурхливий фізичний розвиток – статеве дозрівання, яке має місце в цей період, супроводжується змінами в зовнішності, фізіології, емоційному стані, що може призвести до проблем зі здоров'ям, в тому числі психічного, а також до зміни самооцінки дитини;
- формування самосвідомості та ціннісних орієнтацій – відбувається усвідомлення підлітком себе як особистості, формування власних цінностей, цілей, планів, що може призводити до відходу від традиційних цінностей та до появи протиріч між цінностями дитини та її дорослими оточенням, а отже зумовлювати конфлікти з дорослими і появу проблем з поведінкою, в тому числі в школі;
- прояви негативізму – для підлітків характерні часті прояви негативізму, незалежності, опозиційної поведінки, що може позначатися і на взаємодії в освітньому процесі;

- активний пошук себе і своєї ідентичності, формування Я-концепції – в цей час підлітки активно шукають своє місце в житті, експериментують з різними ролями та цінностями;
- соціальна адаптація – підліток дуже активно починає включатися в соціальні відносини, що може призводити до проблем із взаємодією з однолітками, а також до появи протесту проти вимог дорослого суспільства.

Відповідно, основними пріоритетними напрямками педагогічної діяльності вчителя у взаємодії з підлітками мають стати:

- створення сприятливого психологічного клімату в учнівському колективі, що сприятиме позитивному розвитку особистості підлітка, благотворно впливаючи на його емоційний, соціальний і психологічний стан;
- підтримка формування особистості підлітка – через надання підтримки особистісному зростанню підлітка, сприяння формуванню його самосвідомості і ціннісних орієнтацій та соціальній адаптації;
- розвиток навичок самоконтролю у підлітків – сприяння розвитку навичок ефективно керувати проявами своїх емоцій та поведінкою;
- підвищення рівня знань і умінь підлітків, розвиток їхніх навичок – для забезпечення їх успішності у навчальному процесі та саморозвитку.

Як показують результати нашого теоретичного дослідження, наведені в попередньому пункті, і аналізу особливостей роботи вчителів із підлітками, для успішного здійснення своєї професійної діяльності з підлітками та ефективного виконання вищевказаних пріоритетних завдань, вчитель повинен мати цілий ряд необхідних знань, умінь і навичок, які відносяться до його психологічної компетентності, а саме:

- глибоке розуміння психологічних особливостей підліткового віку – для адекватного реагування на поведінку підлітків (яка може бути негативістською, незалежною, опозиційною) і розуміння їхніх мотивів та потреб. Зокрема, вчителю потрібно розуміти, що негативізм підлітків є

- нормальним явищем, пов'язаним із їхнім прагненням до самостійності та незалежності, тому його потрібно приймати, не намагаючись придушити;
- вміння налагоджувати контакт із підлітками – це потребує збереження і зміцнення свого авторитету для підлітків та здатності до довірливої комунікації з ними. Для цього вчителю варто бути щирим і відкритим, ставитися з повагою до підлітків, їхніх думок та почуттів, бути здатним вислухати підлітків з емпатією і без засудження;
 - здатність мотивувати підлітків до навчання та розвитку, для чого потрібно вміти побачити в кожному підліткові потенціал для розвитку і допомогти йому його реалізовувати;
 - здатність створювати комфортну та безпечну атмосферу в класі, що допомагатиме підліткам розкритися, бути самими собою та сприятиме їхньому успішному навчанню. Для цього вчителю потрібні такі розвинені особисті якості, як справедливість і неупередженість, здатність створювати можливості для спілкування і співпраці між підлітками;
 - вміння попереджувати та вирішувати конфлікти в класі, які можуть виникати з різних причин. Для цього вчителю потрібні навички попереджувати конфлікти, виступати в ролі посередника в конфлікті і вирішувати їх конструктивним шляхом, а також вміння налагодити ефективне спілкування з підлітками та навчити їх конструктивному вирішенню конфліктів. Вчитель повинен бути готовий виступити в ролі посередника в конфлікті;
 - вміння допомагати підліткам у вирішенні особистісних проблем – оскільки підлітки часто стикаються з внутрішніми конфліктами та особистісними проблемами, такими як невпевненість у собі, страхи, труднощі в спілкуванні з однолітками, у вчителя має бути готовність надати підліткам допомогу у вирішенні цих проблем. Для цього вчителю варто розвинути емпатію та розуміння підлітків, здатність створювати умови для того, щоб підлітки могли говорити про свої проблеми та шукати шляхи вирішення своїх проблем;

- розвинені особисті якості, що дозволяють вчителю бути здатним адекватно приймати підлітків та прояви їхньої поведінки (різкі зміни настроїв, думок, переконань, вподобань і пріоритетів), належно сприймати і спокійно та врівноважено реагувати на емоційність та імпульсивність підлітків (оскільки у них ще не сформована стійка нервова система та відповідні частини мозку) і бути готовим до того, що підлітки часто бувають критичними до дорослих, тому не сприймати їхню критику як особисту образу (а як частину процесу формування системи цінностей підлітка).

Таким чином, здійснений аналіз психологічних особливостей підліткового віку та їх прояву в навчальній діяльності, особливостей роботи вчителя з підлітками засвідчує, що налагодження взаємодії з підлітками, крім врахування психологічних особливостей учнів цього вікового періоду, додатково потребує від вчителя відповідного особистісно-орієнтованого підходу та відповідної внутрішньої психологічної стійкості. А тому підвищення психологічної компетентності вчителя у роботі з підлітками є важливим й актуальним завданням, яке сприятиме успішній професійній діяльності вчителя та якісному навчанню і розвитку підлітків.

1.3. Особливості роботи вчителя з підлітками під час війни

Військові дії, розпочаті росією проти України у лютому 2014 року, після 24 лютого 2022 року набули характеру повномасштабного вторгнення і охоплюють сьогодні в тій чи іншій мірі майже всю країну, що призводить до глобального негативного впливу на всі верстви населення, особливо руйнівного для психічного стану дітей та підлітків. Внаслідок масштабних тривалих воєнних дій зростають тривожність і прояви хронічного стресу та важких емоційних переживань, що веде до травматизації та посттравматичного стресового розладу у все більшої кількості дітей та підлітків, адже вони, на відміну від дорослих, не мають достатньої емоційної зрілості, життєвого досвіду, щоб впоратись із стресом і травмою, які несе війна. Так, за даними досліджень, більшість українських батьків (61%)

зазначають, що їхні діти мають такі симптоми стресу, як погіршення сну, тривожність, труднощі з концентрацією, проблеми в комунікації з однолітками та вчителями [55]. А за оцінками організації UNICEF, 1,5 мільйона українських дітей піддаються ризику розвитку депресії, тривоги, посттравматичного стресового розладу та інших важких психічних захворювань через пережиті жахіття війни [216].

Окремою підвищено вразливою категорією є підлітки, оскільки вони, як підкреслюється в останніх дослідженнях з даного питання, в силу вікових особливостей розвитку, входять до групи ризику з виникнення психосоматичних захворювань через нерозвинені ще навички адекватно реагувати на різні емоційні стимули, будувати міжособистісні відносини з батьками та однолітками, вирішувати внутрішні конфлікти, а також розпочатий процес сепарації, внаслідок якого опорність на батьків знижується та знецінюється, а самоопорність ще не розвинена до кінця [73; 138; 139]. Як зазначають дослідники, травми воєнних конфліктів особливо сильно впливають на підлітків, саме вони в цьому віці сприймають усе, а тим паче негативний досвід, болючіше, ніж старші люди [44; 45].

Аналіз досліджень іноземних фахівців (Л. Хільке, Г. Бонанно) також вказує на те, що в довготривалій перспективі найтравматичнішими наслідки воєнних конфліктів є для людей, яким довелося пережити війну в дитячому та підлітковому віці [188; 177].

В цих умовах тотальної відсутності стабільності, визначеності та безпеки навколо в країні, саме школи можуть стати важливим середовищем, яке сприятиме психологічному благополуччю учнів, а особливо тих, які пережили травматичний досвід, допомагаючи зменшити вплив щоденних стресів на них і стаючи посередником стабілізуючого психологічного впливу після стресових та травматичних подій. Школа сьогодні бере на себе більш широку відповідальність за психологічний стан і життя учнів, надаючи їм підтримку, відчуття приналежності та усвідомлення, що кожен з них є важливим і цінним, створюючи таким чином атмосферу невеликої, але

надійної безпеки. Це, в свою чергу, вимагає певного перегляду і розширення розуміння психологічної компетентності вчителя та її складових, необхідних в роботі з підлітками під час війни. Адже ефективність діяльності освітніх організацій в умовах трансформацій залежить від психологічної компетентності безпосередніх суб'єктів освітнього процесу [14].

Так, враховуючи, що понад 40% свого активного часу підлітки перебувають у закладах освіти, саме в школі є найбільше можливостей для профілактики та виявлення можливих психологічних порушень, які є наслідками травми війни. Відповідно, це вимагає підвищення рівня психологічної обізнаності і додаткової психоедукації педагогів з питань психологічної травми, її симптомів і наслідків. Підкреслимо, що дана складова розвитку психологічної компетентності вчителів є цілком об'єктивно обумовленою. В умовах війни та надзвичайних ситуацій вчителі часто не мають достатньої кваліфікації і змушені працювати в надскладних умовах: вони не лише забезпечують навчання та академічну підтримку учнів, а й допомагають учням справлятися зі стресом і керувати своїми емоціями. Саме тому, незважаючи на те, що вчителі не можуть і не повинні виконувати функції психологів та психотерапевтів, для того щоб діагностувати та підтримувати учнів з травмою, їм все одно потрібні базові знання про симптоми травми і способи надання допомоги учням, включаючи перенаправлення тих, хто її потребує, до спеціалізованої медичної допомоги. Наприклад, багато негативних наслідків травми можуть призвести до того, що постраждали стають деструктивними в класі або здаються такими вчителям, які не мають достатньої підготовки для розпізнавання цих симптомів, незацікавленими (якщо мають виражені прояви дисоціації), що може призвести до помилкової атрибуції та заохочення упереджень, негативної оцінки учнів. Тому ці знання є такими необхідними для вчителів в їх роботі під час війни і в повоєнний час.

Як показують дослідження і дані організації UNESCO, під час війни та кризових ситуацій вчителі також можуть ставати значущими рольовими моделями для учнів. Вони можуть допомагати учням безпосередньо

прикладом своєї особистої поведінки та тих способів, якими вони організують роботу в класі і справляються зі своїми тривогами та стресом. Потенціал вчителів для покращення життя учнів є ще вищим у контексті психологічної травми, оскільки підтримка з боку дорослої людини, якій такі діти довіряють, може врівноважити наслідки тривалого стресу та пережитої травматичної події [215].

Зважаючи на це, психолого-педагогічна допомога підліткам під час війни вимагає підвищення рівня психологічної компетентності вчителів в частині наявності відповідного рівня сформованості навичок надання психологічної підтримки дитині [81].

Про необхідність і дієвість такої підтримки свідчить і практичний досвід, який показує, що діти, котрі зазнають стресових ситуацій, легше долають труднощі, якщо відчувають соціальну підтримку свого оточення, зокрема в школі, у взаємодії та комунікації з вчителями. Згідно проведених досліджень, самі підлітки також зазначають, що потребують підтримки від вчителів, але отримують її недостатньо – на це вказує близько третини з них (29%) [104]. Тому цей аспект психологічної компетентності вчителя потребує особливої уваги.

Водночас, зауважимо, що важливо, щоб педагог безпосередньо усвідомлював необхідність використання ефективних методів психосоціальної підтримки та самопідтримки. Він повинен мати достатні знання щодо загальних підходів та конкретних технік, включаючи здатність адаптувати їх під свої індивідуальні особливості та особливості взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, а це вимагає відповідної уваги і навчання [48].

Характеризуючи більш детально зміст психологічної підтримки вчителем своїх учнів під час війни, треба зауважити, що вона повинна бути спрямована, головним чином, на відновлення їхньої здатності до емоційного контролю та здатності адаптувати та трансформувати травматичний досвід. Як підкреслюється в останніх вітчизняних дослідженнях, психологічна допомога

дитині з травмою війни шкільним вчителем має полягати в регуляції актуального психологічного, психофізичного стану і негативних емоційних реакцій [23; 24].

Зважаючи на головну мету психолого-педагогічної допомоги учням-підліткам під час війни, що спрямована на сприяння збереженню їхньої ролі як активного діяльнісного суб'єкта суспільства, унікальної особистості, здатної позитивно взаємодіяти з навколишнім світом, іншими людьми і самим собою, така підтримка повинна включати виконання конкретних завдань [96] :

- стабілізувати емоційний стан дитини та сприяти раціональному сприйняттю власної життєвої ситуації;
- формувати у учня конструктивні способи вирішення складних життєвих ситуацій;
- стимулювати у дитини процеси пізнання і прийняття себе, самоконтролю;
- будувати позитивний образ майбутнього;
- допомагати учню брати на себе відповідальність за власне майбутнє;
- розвивати у учня соціальну компетентність та соціальну активність, навички використання стратегій успішної поведінки;
- стимулювати особистісний розвиток дитини і соціальну самореалізацію.

Аналіз змісту цих завдань показує, що всі вони прямо пов'язані із психологічної компетентністю, яка включає в себе, як було підкреслено в пункті першому даного розділу роботи, комплекс взаємопов'язаних компонентів, таких як вміння розпізнавати та враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів у навчальному процесі, здатність застосовувати стратегії роботи, спрямовані на розвиток позитивної самооцінки та Я-ідентичності учнів, уміння стимулювати мотивацію учнів та організовувати їхню пізнавальну активність, здатність формувати спільноти учнів. Відповідно, ефективна реалізація вказаних завдань в умовах війни і

кризи потребує відповідного досить високого рівня сформованості психологічної компетентності вчителя.

Водночас, ці складні завдання мають бути збалансовані з власними потребами та можливостями вчителів – педагогам не слід нехтувати власним благополуччям. Адже, і це обов'язково потрібно враховувати, вчителі в умовах війни та надзвичайних ситуацій піддаються підвищеному ризику отримання травм як безпосередньо, так і через своїх близьких, і у взаємодії з учнями. Емоційний тиск, пов'язаний з роботою в травматичному середовищі та з травмованими людьми, може мати серйозний негативний вплив на психічне здоров'я вчителів, що не лише призводить до особистих і професійних психологічних травм, а й може обмежувати їхню ефективність у наданні допомоги особам, які пережили травму.

Тому професійна підготовка і розвиток психологічної компетентності вчителів повинні додатково включати в себе розвиток стресостійкості та практичних навичок самодопомоги і подолання труднощів, щоб вчителі могли краще розпізнавати і пом'якшувати стресовий вплив і адекватно реагувати на травму інших. Особливо важливо розвивати ці якості для вчителів у роботі з підлітками під час війни, оскільки це дозволить педагогам ефективно підтримувати психологічний стан учнів, допомагати їм долати емоційні труднощі та знижувати рівень тривоги й стресу в умовах нестабільності. Саме високий рівень стресостійкості сприяє здатності вчителів зберігати спокій і впевненість, що є критично важливим для створення безпечного та підтримуючого середовища в навчальному процесі в умовах війни та кризи.

Гостра актуальність розвитку даної складової психологічної компетентності вчителів підтверджується і проведеними дослідженнями, за результатами яких, 54% вчителів відчувають власне професійне вигорання і стільки ж вважають, що потребують психологічної допомоги [94], що є цілком об'єктивно-обумовленим, адже вчителі в Україні живуть в тому самому контексті війни та змушені долати ті самі труднощі, що й діти та підлітки, яких вони навчають. Проте, психологічне благополуччя вчителів має велике

значення не тільки саме по собі, а також у зв'язку з тією психосоціальною підтримкою, котру вони надають учням, а тому це питання потребує підвищеної уваги з боку держави і вимагає необхідності вжиття відповідних заходів, включаючи здобуття знань, розвиток вмінь і навичок підтримки власного психічного та ментального здоров'я.

Останні дослідження з цього питання показують, що в умовах війни особливо важливого значення набуває розвиток таких особистісних якостей вчителя, що є складовими його психологічної компетентності, як емпатійність, толерантність до іншої точки зору, здатність до постійної роботи над собою, рефлексія, розвинені вміння та навички використовувати техніки стабілізації свого психологічного стану, саморегуляції, надання першої психологічної допомоги [63].

Враховуючи психологічні особливості підліткового віку, вікові кризи та притаманні даному періоду розвитку внутрішні особистісні конфлікти, детально розглянуті нами в попередньому пункті, та виклики, що виникають під час війни, зазначені вище, для забезпечення якісного навчання підлітків, наданням їм ефективної підтримки та сприяння їхньому навчальному й емоційному розвитку в складних кризових умовах особливої уваги та додаткового розвитку потребують також такі компоненти психологічної компетентності та особисті якості педагога, як:

- емоційний інтелект – розвинена здатність розуміти й управляти проявами своїх емоцій та розуміти емоції учнів і допомагати управляти їм проявами своїх емоцій, що допоможе створювати безпечне середовище та ефективно реагувати на емоційні потреби підлітків;
- травма-інформованість, а саме набуття додаткових знань про вплив війни та травматичних подій на психіку підлітків та розвиток навичок застосовувати підходи, що враховуватимуть ці впливи;
- комунікативні навички, що включають розвинене вміння вести відкриті діалоги, давати підтримку та конструктивний (розвивальний) зворотний зв'язок;

- резильєнтність як здатність відновлюватись після стресу та труднощів, що набуває критичного значення для збереження професійної ефективності в умовах війни;
- критичне мислення, гнучкість і адаптивність, що включає розвинене вміння аналізувати ситуацію, приймати зважені рішення та адаптуватися до мінливих умов, адекватно реагувати на непередбачувані виклики.

Підсумовуючи, зауважимо ще раз, що під час війни у процесі виконання своїх професійних обов'язків для вчителів нагальною стає необхідність вирішення цілого ряду додаткових питань, крім безпосередньої організації і супроводу навчальної діяльності, таких як:

- стабілізація психологічного стану учнів, оскільки значно знижується рівень контролю і зростає непередбачуваність ситуацій, а на перший план виходять гострі важкі емоції. Особливо важливо це для підлітків, адже рівень емоційного контролю у них і так є зниженим в силу вікових особливостей, про що було зазначено в попередньому пункті роботи;
- вирішення труднощів, що виникають у учнів в когнітивній сфері, адже тривалий стрес і травма неминуче ведуть до зниження когніції і розладу когнітивних функцій у дитини – погіршення пам'яті, зниження здатності до пізнання, обробки і сприйняття інформації тощо;
- гостра потреба у виробленні дієвих адаптивних механізмів і копінг-стратегій та підтримці функціональності як своєї, так і своїх учнів.

Щоб ефективно відповідати на ці нові виклики, вчителям потрібно розвивати відповідні наявні психологічні компетентності та набувати нових знань і навичок, що робить питання підвищення кваліфікації вчителів з цього питання гостро актуальним. Отже, саме на розвиток цих компонентів психологічної компетентності вчителя потрібно спрямувати основну увагу, формуючи сьгодні програми з підвищення кваліфікації для вчителів та різноманітні тренінгові програми, розробляючи для них психологічні рекомендації щодо роботи з підлітками в умовах війни.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз проблеми психологічної компетентності вчителя, включаючи дослідження її складових та процесу формування, дозволяє зробити висновок, що психологічна компетентність вчителя може бути розглянута як інтегральна характеристика рівня професійної підготовки педагога. Ця характеристика базується на глибоких знаннях з психології та педагогіки, а також на високорозвинених комунікативних вміннях, що у взаємодії з особистісними якостями вчителя виявляються під час його педагогічної діяльності в освітньому процесі та спрямовані на успішну реалізацію особистості як професіонала в конкретній галузі. Психологічна компетентність є динамічною інтегральною характеристикою особистості і може зберігатися лише при систематичному вдосконаленні наявних знань, умінь, навичок, методів дій і стратегій вирішення завдань, а також при наявності відповідних особистісно-соціально-діяльнісних переконань, принципів і установок.

Підлітковий вік представляє собою період бурхливого фізичного, психічного та соціального розвитку дитини. Протягом цього періоду підлітки активно вивчають своє місце в соціальній структурі, експериментують із різноманітними ролями та цінностями, в них формуються нові потреби, інтереси та мотивація. Попри перехід до більшої самостійності, характерний для підліткового віку, підліток продовжує відчувати потребу в підтримці та керівництві з боку дорослих. У цьому контексті вчителі можуть відігравати ключову роль у житті підлітка, виступаючи авторитетами, наставниками та друзями. Проте важливо враховувати, що взаємодія вчителя з підлітками має свою специфіку: вчителю необхідно розуміти психологічні особливості підліткового віку, встановлювати ефективний контакт, мотивувати до активного навчання та особистісного розвитку, допомагати вирішувати конфліктні ситуації та надавати підтримку і допомогу в розв'язанні внутрішніх конфліктів та особистісних проблем підлітків. Налагодження взаємодії з підлітками, крім врахування психологічних особливостей учнів

цього вікового періоду, додатково потребує від вчителя відповідного особистісно-орієнтованого підходу та розвиненої внутрішньої стійкості.

При виконанні своїх професійних обов'язків під час війни для вчителів стає актуальною необхідність вирішення різноманітних додаткових завдань, які виходять за межі безпосередньої організації та супроводу навчальної діяльності, зокрема, таких як: стабілізація психологічного стану учнів (в умовах війни зростає непередбачуваність ситуацій і на перший план виходять гострі важкі емоції, які переживають підлітки); вирішення труднощів, що виникають у учнів в когнітивній сфері (адже тривалий стрес і травма, неминуче ведуть до зниження когніції і розладу когнітивних функцій у підлітків); підтримка своєї функціональності та потреба у виробленні дієвих адаптивних механізмів і копінг-стратегій (для справляння із наслідками гострого та хронічного стресу). Успішне виконання цих завдань у ситуації війни та кризи вимагає від учителя належного рівня розвитку психологічної компетентності.

Враховуючи психологічні особливості підліткового віку та виклики, що виникають під час війни, для забезпечення якісного навчання підлітків, наданням їм ефективної підтримки та сприяння їхньому навчальному й емоційному розвитку в складних кризових умовах особливої уваги та додаткового розвитку потребують такі компоненти психологічної компетентності вчителя та особисті якості педагога як: стресостійкість, емоційний інтелект, травма-інформованість, комунікативні навички, резильєнтність, критичне мислення, гнучкість і адаптивність.

Отже, щоб ефективно відповідати на виклики, зумовлені війною, вчителям потрібно розвивати відповідні наявні психологічні компетентності та набувати нових знань і навичок, що робить питання підвищення кваліфікації вчителів з цього питання гостро актуальним.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

2.1. Організація та методики дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни

Емпіричне дослідження, здійснене в рамках підготовки і написання магістерської роботи, містило декілька послідовних етапів.

Перший етап, підготовчий, складався з розробки діагностичного інструментарію для досліджуваної проблеми у вигляді складання авторської анкети та підбору діагностичних опитувальників за певними методиками, а також безпосереднього збору фактичних даних.

Другий етап – обробка отриманих даних за допомогою кількісних і якісних методів, в тому числі математико-статистичного аналізу даних, кореляційного і факторного аналізу, якісного опису та побудови відповідних діаграм і таблиць.

Третій етап – узагальнення і систематизація емпіричних даних, їх інтерпретація та висновки, що здійснювалось за допомогою відповідних методів, зокрема, порівняння з вихідною гіпотезою, формулювання закономірностей та нових питань, якісного аналізу та синтезу, систематизації. На цьому етапі була здійснена комплексна кількісна та якісна обробка всіх даних, формулювання висновків, оформлення всіх матеріалів, включаючи розробку і апробацію Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни в тренінговому форматі.

Виходячи з мети дослідження, емпіричне дослідження та збір даних для аналізу було проведено серед вчителів середньої та старшої школи з різних міст та селищ України – *загалом* відповіді надали **188 респондентів**.

В дослідженні взяли участь:

- 111 вчителів середньої школи – 59%,
- 54 вчителя старшої школи – 28,7%,

- 23 представника адміністрації школи (директори, завідувачі) – 12,2%.

Серед них переважна більшість – 91,5% були жінки (172 респондента) і 8,5% – чоловіки (16 респондентів). Слід зауважити, що такий розподіл за *гендером* в цілому є типовою картиною для сучасної української школи.

Градація респондентів *за віком* також відповідає середньостатистичній картині в школі сьогодні: лише третина опитаних вчителів має вік до 40 років, з них до 25 років – 8 вчителів (4,3%), 25-40 років – 50 вчителів (26,6%); близько третини – віком більше 55 років (55 вчителів – 29,3%); решта – 75 вчителів (39,9%) віком від 40 до 55 років.

Більша частина респондентів *представляла* міста – 70,7% (133 опитаних), 22,9% представляли села і селища (43 опитаних), решта – 6,4% (12 опитаних) були представниками великих міст обласного підпорядкування.

Розподіл опитаних *за стажем роботи в школі* в цілому відображає поточну ситуацію в українських школах: 51,6% (97 респондентів) мають 20 і більше років стажу роботи, 24,5% (46 респондентів) мають стаж роботи від 10 до 20 років, 13,8% (26 респондентів) мають стаж роботи від 5 до 10 років і 10,1% (19 респондентів) мають стаж роботи до 5 років.

Відповідно до мети та завдань дослідження були застосовані також *такі методи* як спостереження, структуроване анкетування, бесіда та відповідні психодіагностичні методики.

При проведенні дослідження особливостей та прояву психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни основна увага була звернена на такі аспекти:

- аналіз вчителем власної ефективності в роботі та здатність його до самоорганізації та розвитку;
- аналіз спроможності вчителя справлятися зі стресом та витримувати різного роду навантаження під час здійснення професійної діяльності;
- аналіз внутрішнього стану та почуттів вчителя, виявлення ознак вигорання в професійній діяльності;

- оцінка власної ресурсності та рівня стресу у вчителя;
- оцінка складнощів, наявних на даний час в різних сферах професійної діяльності вчителя, та визначення потреб у додаткових психологічних знаннях і навичках в умовах роботи під час війни та кризи.

Загальна картина особливостей та прояву психологічної компетентності вчителя була складена з урахуванням цих аспектів, їх співвідношення та значення в контексті роботи з підлітками.

Для повного розкриття вищевказаних аспектів та дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни була розроблена авторська анкета, яка включала три основні змістовні блоки: інформаційний, діагностичний і блок актуальних потреб та запитів – авторський блок.

Інформаційний блок анкети містив загальні питання про тип професійної діяльності (вчителі середньої школи / вчителі старшої школи / представники адміністрації), стать і вік, стаж роботи в школі, тип населеного пункту, де знаходиться школа, в якій працює респондент.

Діагностичний блок анкети включав ряд підібраних за відповідними методиками опитувальників. Для проведення емпіричного дослідження до анкети було включено діагностичні опитувальники за методиками Л. Зайверт «Самоменеджмент: як добре ви справляєтеся зі своєю роботою» (для оцінки властивостей особистості вчителя, які сприяють високому рівню самоорганізації у власній професійній педагогічній діяльності як відповідної складової його психологічної компетентності), В.С. Лозниці «Самооцінка стійкості до стресу» (для оцінки стресостійкості як особливо важливої складової психологічної компетентності вчителя для роботи в умовах війни та кризи) та «Синдром «вигорання» у професіях система «людина-людина», розробленого на основі моделі К. Маслах та С. Джексон (для оцінки стану вчителів, оскільки вміння відновлювати свій ресурс та протидіяти власному вигоранню стають однією з ключових характеристик психологічної

компетентності вчителя, що забезпечує його здатність ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах війни та кризи). Розглянемо їх детальніше.

Методика «Самоменеджмент: як добре Ви справляєтесь зі своєю роботою?» (опитувальник Л. Зайверта)

Дана методика була запропонована свого часу німецьким професором економіки та експертом із тайм-менеджменту Л. Зайвертом, на думку якого самоменеджмент як послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці веде до оптимального і змістовного використання свого часу, що, в свою чергу, зумовлює зниження рівня стресу та більшу задоволеність результатами своєї роботи. Методика містить 10 тверджень про порядок організації роботи, її планування, спосіб здійснення тих чи інших аспектів професійної діяльності, на які респонденти, відповідно до власного досвіду, можуть відповісти «майже ніколи» (0 балів), «іноді» (1 бал), «часто» (2 бали), «майже завжди» (3 бали), отримати відповідні бали, просумувати їх та визначити результат.

Аналіз результату, отриманого за підсумками анкетування, показує стиль роботи, який практикує опитуваний, стан його справ щодо управління часом, вміння зосереджувати увагу на важливих справах, встановлювати реалістичні терміни виконання завдань, створювати резерви часу, позбавлятися від непотрібного і таким чином підвищувати свою ефективність та зменшувати стрес [140, с.242-243; 130, с.124].

Таке дослідження та аналіз допомагають оцінити відповідні властивості особистості вчителя, які виникають внаслідок високого рівня його психолого-педагогічної підготовленості та сприяють високому рівню самоорганізації у власній професійній педагогічній діяльності, що є складовою частиною психологічної компетентності. Самоменеджмент допомагає вчителям забезпечувати ефективне навчання завдяки раціональному розподілу свого часу, вчасному виконанню завдань та забезпеченню стабільності навчального процесу, підтримувати свій психічний та фізичний стан, а також бути опорою для своїх учнів у надзвичайних умовах війни. Вчителі, які ефективно

управляють своїм часом, емоціями та ресурсами, слугують також позитивним прикладом для учнів. Вони демонструють, як важливо бути організованими, дисциплінованими та здатними адаптуватися до складних ситуацій. Крім того, самоменеджмент включає вміння контролювати свій емоційний стан, розпізнавати ознаки стресу та вчасно приймати заходи для його зменшення. А це, в свою чергу, дозволяє вчителям зберігати емоційну стійкість, що важливо для підтримки як власного психічного здоров'я, так і психологічного благополуччя учнів.

Опитувальник з інструкцією і ключ для обробки результатів наведено у додатку А.

Методика «Самооцінка стійкості до стресу» (опитувальник В.С. Лозниці)

Ця методика дозволяє оцінити рівень стресостійкості особистості. Як відомо, різноманітні негативні чинники нашого життя можуть істотно впливати на психологічний стан людини та часто призводять до стресу. Щоб ефективно справлятися із стресом у професійній діяльності, особливо в тих сферах, де є високий рівень вимог до професійних та особистих якостей, складність психологічної напруженості та емоційного навантаження, у працівника має бути належний рівень стресостійкості. Професія вчителя відноситься саме до такої категорії. Стресостійкість в цьому контексті включає набір особистісних якостей працівника, які допомагають йому долати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, спричинені професійною діяльністю в умовах можливих змін і невизначеності, тиску та зростаючого навантаження через зовнішні обставини. Вона також означає здатність ефективно працювати в напруженому ритмі, вирішувати кілька завдань одночасно в обмежений час, а також швидко та розумно організовувати процес їх виконання.

Дана характеристика є особливо важливою складовою психологічної компетентності вчителя для роботи в умовах війни та кризи. Стресостійкість допомагає вчителям зберігати емоційну рівновагу та психічне здоров'я, що є

критично важливим для ефективного виконання професійних обов'язків. Вчителі з високою стресостійкістю можуть також краще забезпечити емоційну підтримку, створити безпечне середовище для навчання та допомогти дітям справлятися з власними страхами і тривогами. Крім того, стресостійкість вчителя демонструє учням, як справлятися з труднощами і невизначеністю. Це, в свою чергу, сприяє формуванню у дітей стійких механізмів подолання стресу та підвищенню їхньої власної резистентності до психологічних травм.

Методика містить 18 тверджень про відчуття під час здійснення професійної діяльності, характеристики власного стану і оцінку взаємодії з іншими в процесі роботи та виконання різноманітних завдань, на які респонденти, відповідно до власного досвіду, можуть відповісти «рідко» (1 бал), «іноді» (2 бали), «часто» (3 бали), «майже завжди» (3 бали), отримати відповідні бали, просумувати їх та визначити результат.

Аналіз результату, отриманий за даною методикою, показує рівень стійкості людини до стресу, її здатність справлятися із стресовими ситуаціями без негативних наслідків для професійної діяльності, ефективно виконувати свої завдання. Результат може варіюватись в діапазоні від 1-го до 9-го рівня, де 1-й рівень – це дуже низький рівень стійкості до стресу, а 9-й рівень – дуже високий [75, с.15-16].

Опитувальник з інструкцією і ключ для обробки результатів наведено у додатку Б.

Методика «Синдром «вигорання» у професіях система «людина-людина» (розроблена на основі моделі К. Маслах та С. Джексон)

Методику «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» використовують для визначення основних компонентів синдрому вигорання. Вперше термін «вигорання» був застосований американським психологом Г. Фрейденбергером у 1975 р., який визначив три складники цього стану: емоційне виснаження (як слабкість, що виникає через надмірну завзятість, включеність у діяльність протягом тривалого часу), деперсоналізація (як виснажену здатність до емпатії, турботи і співчуття) та

зникнення відчуття успішності (як непереборне відчуття даремності своєї діяльності, яка не приносить користі) [184].

Відповідно до моделі «вигорання», розробленої пізніше американськими вченими К. Маслах і С. Джексон, «професійне вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень. В свою чергу, емоційне виснаження характеризується зниженим емоційним тоном, байдужістю і емоційним перевантаженням. Деперсоналізація проявляється в зміні стосунків з іншими людьми, що може виражатися як у зростанні залежності від інших, так і в зростанні негативізму, цинізму щодо підлеглих, колег та інших людей. Редукція особистих досягнень полягає в тенденції до негативної самооцінки, недооцінці своїх професійних успіхів і можливостей, або в заниженні особистої гідності та применшуванні своїх обов'язків перед іншими. Все це є відповідними складовими синдрому «вигорання».

Проблема «вигорання» вчителів сьогодні є вкрай гострою по всій країні та вимагає відповідного реагування. Війна створює надзвичайний стрес і напругу, що значно підвищує ризик емоційного виснаження у вчителів. Без належної підтримки вони можуть стати вразливими до депресії, тривоги та інших психічних розладів. Запобігання емоційному вигоранню допомагає зберегти їхнє психічне здоров'я і здатність ефективно виконувати свої професійні обов'язки. Підтримка вчителів і боротьба з вигоранням дозволить їм залишатися залученими та ефективними у своїй роботі, що є вкрай важливим сьогодні. Слід особливо підкреслити, що лише вчителі, які не страждають від емоційного виснаження, можуть забезпечити стабільність, якої так потребують учні зараз, бути для них емоційною опорою та підтримувати нормальний навчальний процес, що дуже важливо для психологічного благополуччя учнів. Саме тому вміння відновлювати свій ресурс та протидіяти власному вигоранню стають сьогодні однією з ключових характеристик психологічної компетентності вчителя.

Запропонована методика містить 22 твердження, аналіз відповідей на які потім розподілено на три відповідні субшкали: «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація» і «Редукція особистих досягнень».

Твердження стосуються почуттів і переживань, пов'язаних з роботою та різними аспектами професійної діяльності. Кожне твердження слід оцінити, відповідно до власного досвіду, в такому діапазоні: «ніколи» – 0 балів, «дуже рідко» – 1 бал, «рідко» – 2 бали, «іноді» – 3 бали, «часто» – 4 бали, «дуже часто» – 5 балів, «завжди» – 6 балів. Після надання відповідей на всі питання, отримані бали підсумовуються відповідно до ключа за трьома субшкалами та визначається результат за таблицею рівнів «вигорання» в діапазоні низький, середній або високий для кожної із субшкал [140, с.203-207].

Опитувальник з інструкцією, ключем для обробки результатів та таблицею рівнів «вигорання» за трьома субшкалами наведено у додатку В.

Авторський блок, що містить окремі питання за темою дослідження, завершує анкету для вчителів і має за мету проаналізувати, як самі вчителі оцінюють свою спроможність справлятися в існуючих умовах із основними сферами своєї професійної діяльності, визначити їхні потреби у додаткових психологічних знаннях, вміннях та практичних навичках, зібрати очікування та запити щодо можливих напрямів розвитку їхньої психологічної компетентності для роботи з учнями-підлітками під час війни та кризи.

Авторський блок з інструкцією, питаннями та варіантами відповідей наведено у додатку Г.

Протягом періоду написання роботи та проведення дослідження нами також було використано спостереження як відповідний метод психологічного дослідження [146, с.62]. Цей метод дозволяє вивчати зовнішні прояви психіки та різноманітних психічних процесів в природніх життєвих умовах. Спостереження за роботою вчителів здійснювалося в Київському ліцеї бізнесу в рамках проходження виробничої практики. Спостереження дозволило отримати більш комплексну інформацію про психологічну компетентність вчителів в роботі з підлітками в умовах сьогодення (завдяки накопиченню

емпіричних даних, формуванню початкових уявлень про об'єкт та подальшій перевірці вихідних припущень). Це також дало можливість не лише зафіксувати зовнішні прояви поведінки вчителів у їх робочій активності (методи викладання, способи взаємодії з учнями та реакції на різні ситуації), але й зробити висновки про внутрішні психологічні процеси та особистісні якості, які впливають на професійну діяльність вчителя. Завдяки цьому ми отримали більш реалістичне та детальне розуміння поведінки і взаємодії, можливість врахувати приховані аспекти і специфічні умови роботи, пов'язані із війною, що сприяло кращому розумінню потреб у подальшому розвитку вчителів.

Також при проведенні даного дослідження було використано бесіду як відповідний метод психологічного дослідження [156], що передбачав цілеспрямовану розмову з вчителями з метою з'ясування особливостей їхньої діяльності під час війни, виявлення їхньої оцінки власної спроможності справлятися із викликами, що постали, та можливих потреб для підвищення психологічної компетентності у роботі з учнями. Це допомогло виявити не лише психологічні знання та навички, які вчителі мають на даний час, але й особистісні характеристики, емоційні стани та мотиваційні аспекти, що є критично важливими для роботи з підлітками в умовах війни.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни

Компетентність як сукупність знань, умінь, навичок та особистісних і поведінкових характеристик спрямована на успішну реалізацію особистості як професіонала в певній галузі. Усі складові компетентності формують здатність людини забезпечувати результативне і якісне виконання професійних завдань та ефективно вирішувати конкретні проблеми.

Як було вже детально розкрито в попередньому розділі роботи, згідно норм чинного законодавства психологічна компетентність вчителя включає такі складові як здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові

та інші індивідуальні особливості учнів; здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; здатність формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність; здатність формувати спільноту учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною. Водночас, під час війни у процесі виконання своїх професійних обов'язків для вчителів нагальною стає необхідність вирішення цілого ряду додаткових питань, крім безпосередньої організації і супроводу навчальної діяльності, таких як: стабілізація психологічного стану учнів; вирішення труднощів, що виникають у учнів в когнітивній сфері; вироблення дієвих адаптивних механізмів і копінг-стратегій та підтримка власної функціональності та своїх учнів.

У цьому контексті важливою є здатність вчителів управляти своїм часом, зосереджуватися на важливих справах, позбавлятися від непотрібного, що підвищує ефективність та зменшує стрес. Розвинений самоменеджмент допомагає вчителям забезпечувати ефективне навчання, підтримувати свій психічний та фізичний стан, а також бути опорою для своїх учнів, особливо в умовах війни.

Для оцінки властивостей особистості вчителя, які виникають внаслідок високого рівня його психолого-педагогічної підготовленості та сприяють високому рівню самоорганізації у власній професійній педагогічній діяльності, що є складовою частиною психологічної компетентності був використаний діагностичний опитувальник «Самоменеджмент: як добре ви справляєтеся зі своєю роботою» за методикою Л. Зайверта.

Отримані результати дослідження здатності вчителів до самоорганізації та управління своїм часом дозволили нам в загальному оцінити рівень розвиненості відповідних особистісних якостей опитаних вчителів та зробити відповідні висновки про необхідність подальшої роботи за цим напрямом. Так, найнижчий бал, отриманий респондентами, становив – 6, найвищий бал – 27, при максимумі 30 балів. Середній показник серед опитаних становив – 18 балів.

Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Самоменеджмент: як добре Ви справляєтесь зі своєю роботою?», за відповідними рівнями – низький (0-15 балів), середній (16-20 балів), високий (21-27 балів), дуже високий (26-30 балів) – зображено на рис.2.1.

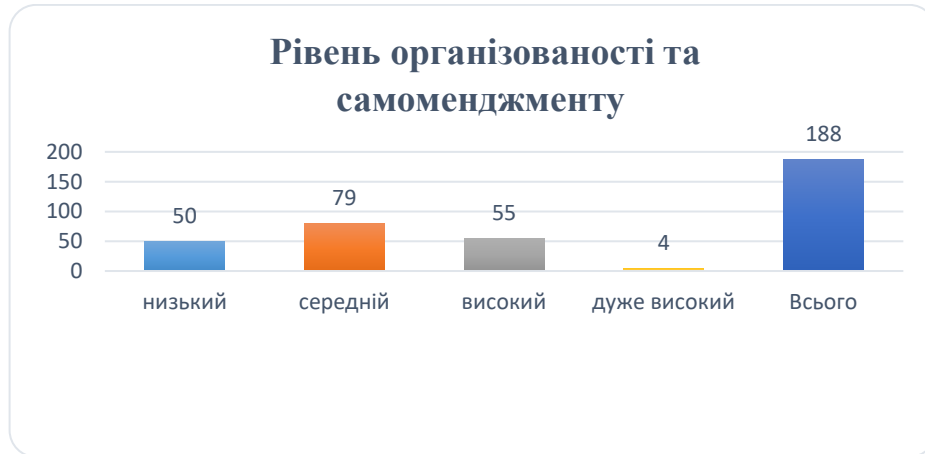


Рис.2.1. Результати опитування «Самоменеджмент: як добре Ви справляєтесь зі своєю роботою?» (опитувальник Л. Зайверта)

На основі аналізу отриманих результатів опитування можна зробити висновок, що високий рівень самоорганізованості демонструють лише близько третини вчителів – 55 респондентів мають високий рівень і 4 дуже високий рівень самоменеджменту, що становить в цілому 31% всієї групи, в той час як 42% опитаних – 79 респондентів із середнім рівнем самоменеджменту бракує послідовності, наполегливості та певних практичних навичок, а більше чверті вчителів – 50 респондентів, або 27% всієї групи, із низьким рівнем самоменеджменту важко організувати себе і свій день взагалі.

Слід зауважити, що низький рівень самоменеджменту у вчителів може бути спричинений високим навантаженням, стресом, браком часу для планування та організації роботи, а також бути результатом недостатньої підготовки у сфері управління часом. Тому важливим кроком в дослідженні можливих причин таких показників стало з'ясування показника наявного стажу у респондентів в кожній з груп за даним показником і аналіз отриманих

кількісних даних. Результати такого вивчення відповідей респондентів представлені на рис.2.2.

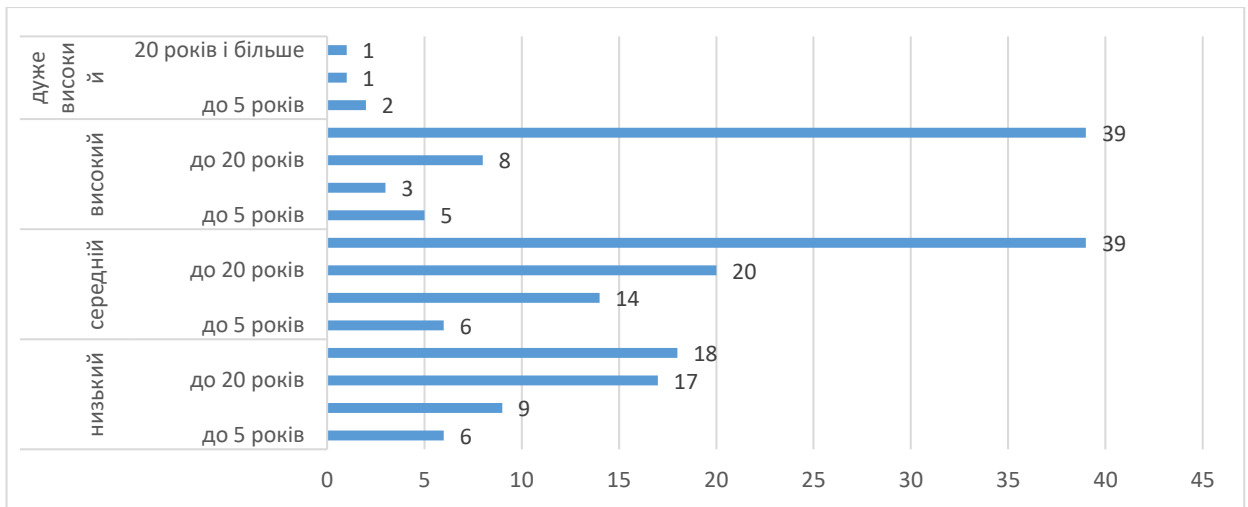


Рис.2.2. Показники рівня самоорганізованості в розрізі стажу роботи вчителів

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що в межах показників високого і середнього рівня самоменеджменту спостерігається певна видима кореляція між стажем роботи і спроможністю ефективно організувати свою діяльність та управляти своїм часом – майже 80% респондентів зі стажем роботи від 20 років мають такі показники, що говорить на користь твердження про можливість розвитку даної характеристики у вчителя з часом. Якщо поглянути на ці показники в розрізі віку респондентів (див. рис.2.3), то можемо побачити підтвердження цього попереднього висновку: більший відсоток вчителів віку старше 55 років мають високий і середній показники самоорганізованості – загалом 89% респондентів даної вікової групи (серед них 26 вчителів, що складає 47 % вікової групи, мають високий рівень та 23 вчителя, або 42% вікової групи, середній рівень самоменеджменту), в той час як у вчителів віком 41-55 років такий показник на рівні 67% (21 вчитель, або 28% вікової групи, мають високий рівень та 29 вчителів, або 39% вікової групи, середній рівень самоменеджменту), а у вчителів віком 26-40 років – лише на рівні 60% (8 вчителів, або 16% вікової групи, мають високий показник самоменеджменту та 22 вчителя, або 44% вікової групи, середній показник самоменеджменту). В той же час вчителі

віком до 25 років мають лише низький або середній рівень самоменеджменту (3 вчителів, або 37,5% вікової групи, мають низький рівень і 5 вчителів, або 62,5% вікової групи, середній рівень самоменеджменту).

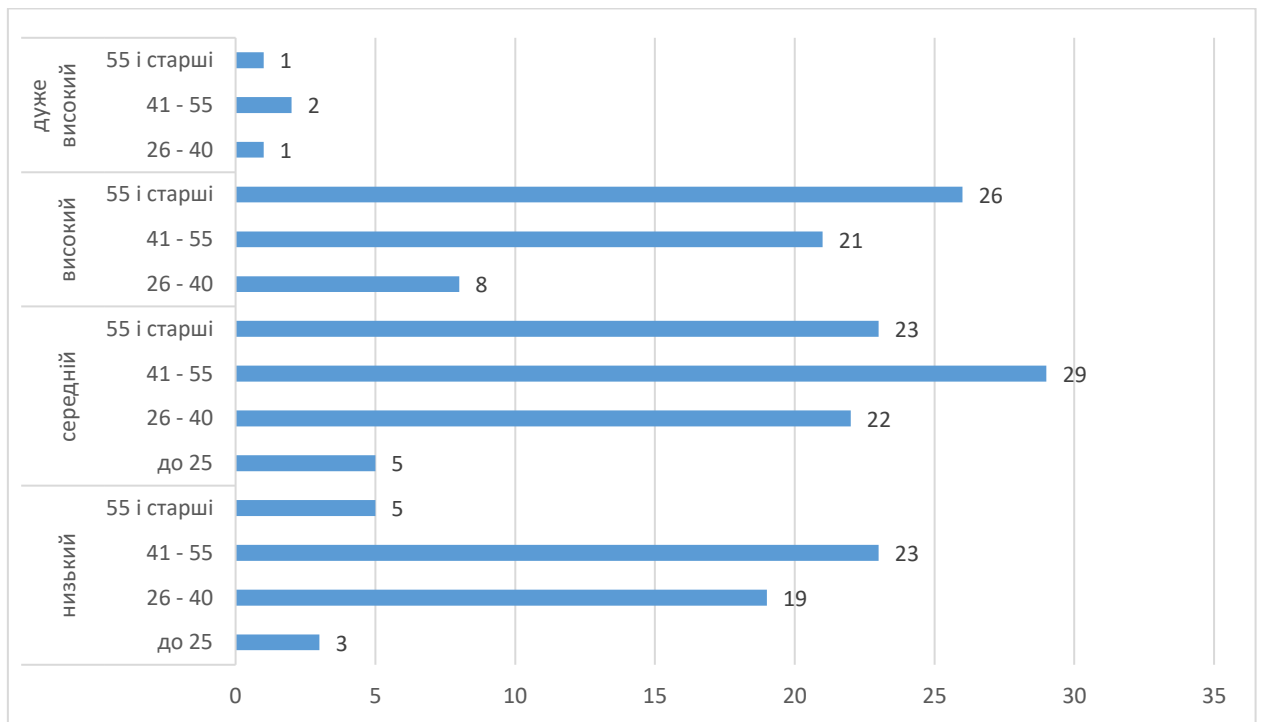


Рис.2.3. Показники рівня самоорганізованості в розрізі віку вчителів

Водночас, аналіз показників рівня самоорганізованості в розрізі стажу роботи вчителів дає можливість зробити висновки про те, що в групі з низьким рівнем самоменеджменту наявний також великий відсоток вчителів із стажем роботи понад 5 років – 36% із загальної кількості вчителів зі стажем роботи від 10 до 20 років та 35% із загальної кількості вчителів зі стажем роботи від 5 до 10 років. Такі дані, на наш погляд, ймовірно свідчать про те, що війна і надзвичайні кризові умови роботи можуть негативно впливати на спроможність вчителів до самоорганізованості, створюючи додатковий стрес, багато невизначеності і емоційного виснаження, що значно ускладнює їхню здатність ефективно управляти своєю діяльністю та часом. А тому в існуючих умовах роботи вчителям вкрай важливо оволодіти навичками справлятися із стресом та бути здатними регулювати свій стан і підтримувати свою ресурсність, налагоджувати ефективну комунікацію з учнями і батьками та

навчитися отримувати підтримку від колег і надавати її іншим, що є необхідними елементами їхньої психологічної компетентності сьогодні.

Отже, як ми мали змогу додатково пересвідчитися, стресостійкість є однією з важливих складових психологічної компетентності вчителя для роботи під час війни та у кризових ситуаціях. Ця здатність допомагає вчителям підтримувати емоційну стабільність та психічне здоров'я, що є надзвичайно важливим для ефективного виконання їхніх професійних обов'язків. Адже вчителі з високою стресостійкістю здатні краще надавати емоційну підтримку, створювати безпечне навчальне середовище та допомагати дітям справлятися з їхніми страхами та тривогами. Окрім цього, стресостійкість вчителя є для учнів прикладом того, як справлятися з труднощами та невизначеністю, а отже допомагає розвитку у дітей механізмів подолання стресу та підвищенню їхньої власної стійкості до психологічних травм.

Саме тому дуже важливою частиною в контексті нашого дослідження стало визначення наявного рівня стійкості вчителів до стресу, яке було проведено за методикою «Самооцінка стійкості до стресу» (на основі опитувальника В.С. Лозниці). Відповідно до аналізу одержаних результатів даного опитування найнижчий показник серед опитаних склав 23 бали, що відповідає високому рівню стресостійкості, а найвищий – 44 бали, що відповідає рівню – нижчий за середній.

Загалом же розподіл отриманих результатів опитування було здійснено відповідно до рівнів стресостійкості: 1 – дуже низький рівень (51-54 балів); 2 – низький рівень (47-50 балів); 3 – нижчий за середній рівень (43-46 балів); 4 – трохи нижчий за середній рівень (39-42 балів); 5 – середній рівень (35-38 балів); 6 – трохи вищий за середній рівень (31-34 балів); 7 – вищий за середній рівень (27-30 балів); 8 – високий рівень (23-26 балів); 9 – дуже високий рівень (18-22 балів). Показники результатів опитування вчителів, виконаного за вказаною методикою, та їх розподіл зображено на рис.2.4.



Рис.2.4. Результати опитування «Самооцінка стійкості до стресу» (опитувальник В.С. Лозниці)

На основі аналізу отриманих результатів можна зробити висновки, що 2/3 вчителів демонструють наразі середній та трохи вищий за середній показники рівня стресостійкості (62 і 60 респондентів відповідно). Цікаво відзначити, що жоден з респондентів не продемонстрував дуже низький чи низький рівень стійкості до стресу, що тим самим підкреслює наявний високий рівень вимог до професійних та особистих якостей педагога через складність психологічної напруженості та емоційного навантаження даної професії та, відповідно, ключовий характер даного показника для здатності бути реалізованим в професії.

В розрізі стажу роботи вчителів (див. рис.2.5) результати дослідження дають можливість зробити висновок, що вчителі зі стажем роботи до 5 і до 10 років переважно демонструють показник рівня стійкості до стресу трохи вищий за середній, з них: 9 вчителів, або 47% даної групи, зі стажем роботи до 5 років і 8 вчителів, або 35% даної групи, зі стажем роботи до 10 років. А вчителі з більшим стажем демонструють переважно середній рівень стійкості до стресу, з них: 19 вчителів, або 41% даної групи, – зі стажем роботи до 20 років, та, відповідно, 33 вчителів, або 34% даної групи, – зі стажем роботи понад 20 років.

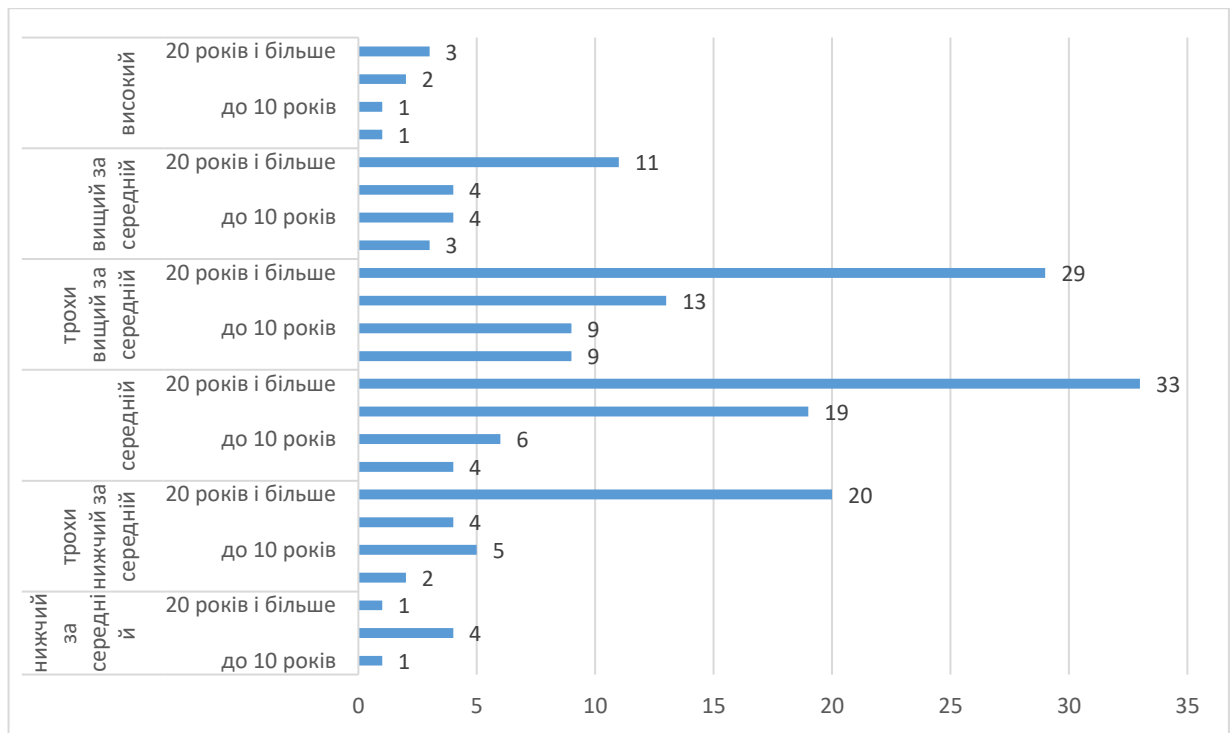


Рис.2.5. Показники рівня стресостійкості в розрізі стажу роботи вчителів

Таке зниження стійкості до стресу із збільшенням часу роботи в школі може спостерігатися, на нашу думку, через накопичення професійного вигорання, зростання адміністративного навантаження та постійний вплив стресових факторів, що, в свою чергу, може призводити до емоційного виснаження, зниження мотивації та підвищеної вразливості до стресу. Тому вчителям вкрай важливо не тільки розвивати свою стресостійкість, але й відслідковувати ознаки професійного вигорання та вчасно дбати про відновлення своїх ресурсів.

Зважаючи на надзвичайну важливість в існуючих умовах роботи профілактики професійного вигорання та підтримки вчителів для збереження їхнього психічного здоров'я та здатності ефективно виконувати свої професійні обов'язки і залишатися залученими та продуктивними в роботі, забезпечувати стабільність, якої зараз так потребують учні, та бути для них емоційною підтримкою, провадити нормальний навчальний процес, вміння відновлювати свій ресурс та запобігати емоційному вигоранню стає однією з основних складових психологічної компетентності вчителя. Тому в

дослідженні окрема увага була приділена питанню виявлення ознак професійного вигорання серед вчителів. Опитування, здійснюване за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», розробленої відповідно до моделі «вигорання» американських вчених К. Маслах і С. Джексон, було спрямоване на виявлення ознак емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень як відповідних складових «професійного вигорання».

Відповідно до аналізу одержаних результатів даного опитування за субшкалою «Емоційне виснаження» найнижчий показник серед опитаних склав 4 бали, що відповідає низькому рівню емоційного виснаження, а найвищий – 44 бали, що відповідає високому рівню емоційного виснаження. Середній бал серед респондентів становить 25 балів, що по суті є середнім рівнем емоційного виснаження. Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», за субшкалою «Емоційне виснаження» за відповідними рівнями – низький (0-16 балів), середній (17-26 балів), високий (27 і більше балів) зображено на рис. 2.6.

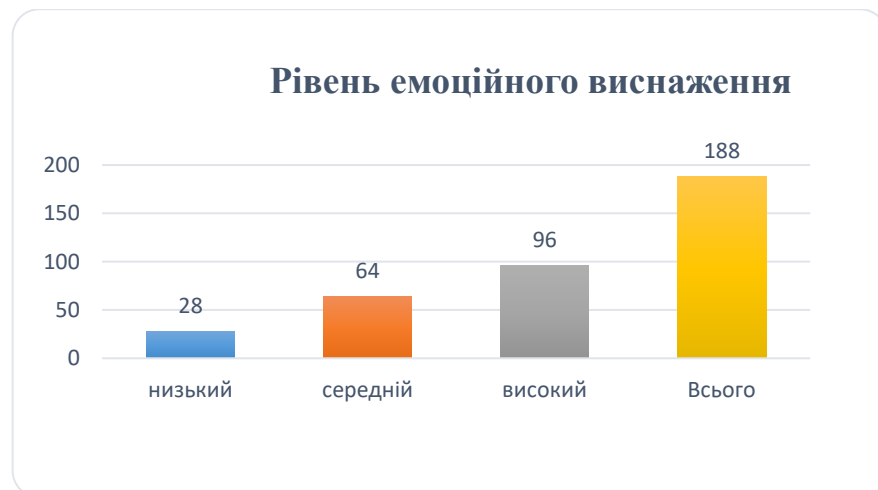


Рис.2.6. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Емоційне виснаження»

На основі аналізу отриманих результатів емоційного виснаження можна зробити висновки, що 51% опитаних вчителів мають ознаки високого рівня

емоційного виснаження, а 34% – середнього. Лише 15% респондентів мають на даний час достатньо сил та внутрішньої енергії, щоб ефективно справлятися зі своєю роботою та відповідати на щоденні виклики. Слід зауважити, що такі результати цілком відповідають даним всеукраїнського дослідження «Освітній фронт. Вплив війни на освітян», проведеного організацією GoGlobal у рамках проєкту «Термінова підтримка ЄС для громадянського суспільства» у 2023 році, відповідно до якого 54% вчителів по Україні відчувають власне професійне вигорання і стільки ж вважають, що потребують психологічної допомоги [94]. Така ситуація є вкрай загрозливою для стану освіти та якості навчання, оскільки вчителі, які страждають від виснаження, менш здатні надавати підтримку та забезпечувати стабільне навчальне середовище для учнів. Це, в свою чергу, вимагає особливої уваги щодо надання підтримки, профілактики і розвитку відповідних складових психологічної компетентності вчителя при формуванні програм з підвищення кваліфікації.

Варто відзначити, що в розрізі стажу роботи вчителів (див. рис.2.7) вчителі зі стажем роботи до 5 років переважно демонструють показник середнього рівня емоційного виснаження – 11 вчителів, або 58% даної групи, в той час як у вчителів з більшим стажем роботи переважає високий рівень емоційного виснаження – 16 вчителів, або 62% групи вчителів зі стажем роботи від 5 до 10 років, 24 вчителі або 52% групи вчителів зі стажем роботи від 10 до 20 років, 52 вчителі або 54% групи вчителів зі стажем роботи більше 20 років. В найбільш загрозливій ситуації, відповідно до даних опитування, перебувають вчителі зі стажем роботи від 5 до 10 років, оскільки сумарно середній і високий рівень емоційного виснаження демонструють 96% вчителів даної групи (16 вчителів показали високий рівень виснаження та 9 – середній рівень).

Такі показники свідчать про необхідність приділяти увагу профілактиці професійного вигорання та наданню підтримки вчителям вже з початку їхньої професійної діяльності, аби уникнути ефекту накопичення професійних і особистих викликів та тривалого переживання стресових факторів, що

неминуче веде до зростання рівня емоційного виснаження та вигорання, і, як наслідок, плинності кадрів. Саме для цих груп вчителів вкрай важливими є програми з розвитку психологічної компетентності, і зокрема щодо формування навичок емоційної саморегуляції та управління стресом, оволодіння техніками та методами відновлення своїх ресурсів.

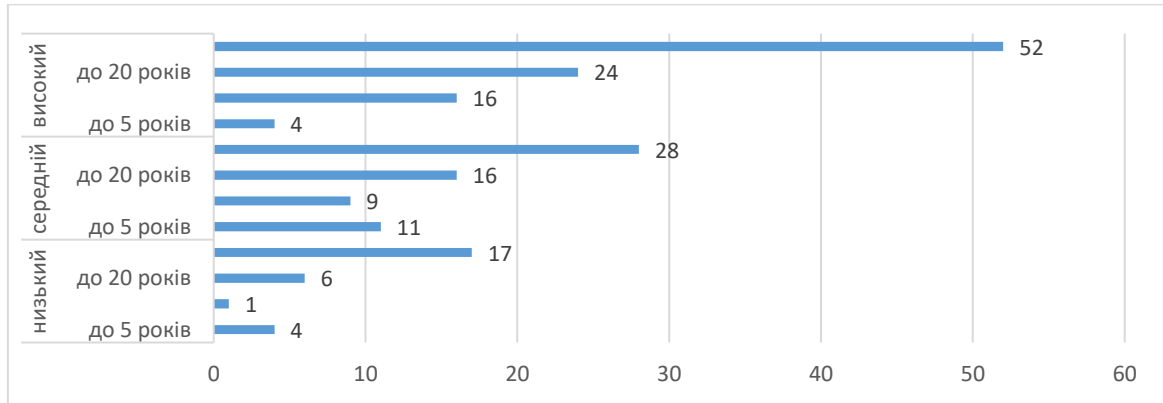


Рис.2.7. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Емоційне виснаження» в розрізі стажу роботи вчителів

Наше опитування, в частині авторського блоку анкети, де було включено питання «Чи потребуєте інформації про те, як можна відновлювати свій ресурс і дбати про себе?», також показало, що більше 2/3 вчителів потребують додаткової інформації про те, як можна відновлювати свій ресурс та дбати про себе. Зокрема, як показують результати дослідження (див. рис.2.8), 133 вчителів (70,7% респондентів) вважають це важливою інформацією і особливо потребують відповідних практичних навичок. Ці знання і навички будуть допомагати підтримувати їхній психічний і фізичний стан, запобігати вигоранню і забезпечувати високу ефективність у роботі, що є ключовою складовою їхньої психологічної компетентності, особливо в умовах підвищеного тривалого стресу, який маємо сьогодні.

188 відповідей

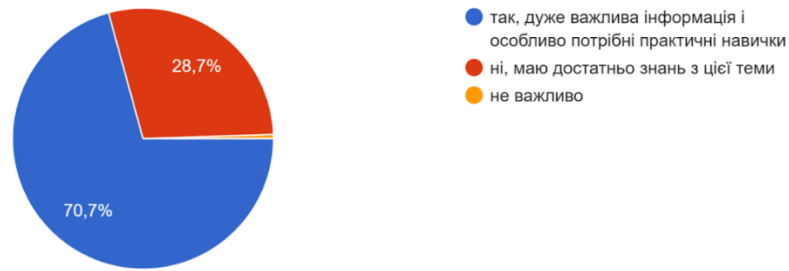


Рис.2.8. Результати відповідей на питання «Чи потребуєте інформації про те, як можна відновлювати свій ресурс і дбати про себе?»

Відповідно до аналізу одержаних результатів даного опитування за субшкалою «Рівень деперсоналізації» найнижчий показник серед опитаних склав 0 балів, що відповідає низькому рівню деперсоналізації, а найвищий – 18 балів, що відповідає високому рівню деперсоналізації. Середній бал серед респондентів становить 7,2 бали, що по суті є нижньою межею середнього рівня деперсоналізації. Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», за субшкалою «Рівень деперсоналізації» за відповідними рівнями – низький (0-6 балів), середній (7-12 балів), високий (13 і більше балів) зображено на рис. 2.9.

На основі аналізу показників рівня деперсоналізації, як складової професійного вигорання вчителів, за результатами проведеного опитування можна зробити висновки про навіть трохи більші сумарні дані за цим показником, ніж за субшкалою емоційного виснаження – середній і високий рівень деперсоналізації продемонстрували 166 респондентів або 88 % всіх вчителів (при показнику 160 респондентів щодо емоційного виснаження). Такі високі в цілому показники за обома шкалами свідчать про серйозне професійне вигорання, яке можемо спостерігати сьогодні у вчителів. Тут вже може мати місце повна втрата мотивації та емоційного зв'язку з учнями, відсторонене ставлення до учнів, колег та виконання своїх професійних обов'язків, і як наслідок втрата емпатії і байдужість до результатів роботи,

погані взаємини у колективі, що може негативно впливати на навчальний процес і психічний стан учнів.



Рис.2.9. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Деперсоналізація»

В контексті проведеного дослідження та інтерпретації отриманих результатів опитування потрібно окремо відзначити певне розходження між об'єктивними показниками, отриманими за результатами використання діагностичного опитувальника «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (складеного на основі моделі К. Маслах та С. Джексон), які показали, що 80% і 85% вчителів відповідно мають ознаки емоційного виснаження та деперсоналізації середнього і високого рівнів, та суб'єктивної оцінки власного стану, яку вчителі давали, відповідаючи на питання «Як Ви оцінюєте власну ресурсність на сьогоднішній день?», у авторському блоці анкети (див. рис.2.10). Так, у відповідь на дане питання було запропоновано оцінити свій стан за шкалою від 1 до 5, де 1 – це відчуття фізичного та емоційного виснаження, а 5 – це сповненість силами і наснагою до роботи. За результатами опитування 90 вчителів, або 48% опитаних, охарактеризували стан своєї ресурсності як добрий – 69 вчителів або відмінний – 21 вчитель.

188 відповідей

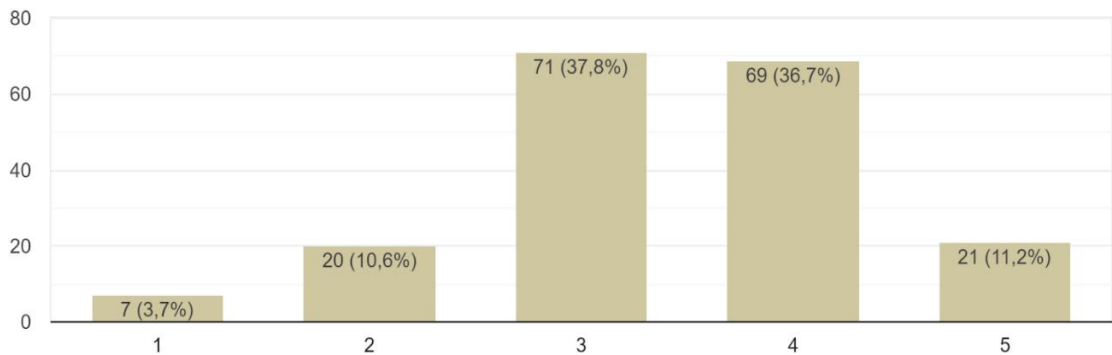


Рис.2.10. Результати відповідей на питання «Як Ви оцінюєте власну ресурсність на сьогоднішній день?»

Така різниця між об'єктивними показниками та суб'єктивним сприйняттям власного стану може свідчити, на наш погляд, про недооцінювання або неусвідомлення вчителями свого рівня вигорання, що, в свою чергу, може бути пов'язано із високим рівнем відповідальності та вимог до себе у професії, прагненням здаватися сильними та спроможними і звичкою ігнорувати власні потреби на користь роботи, що притаманно багатьом вчителям. В контексті наявних кризових умов роботи через війну слід також зважати на те, що люди можуть дуже добре ігнорувати щоденні стреси. Стресова реакція може виявлятися в багатьох фізичних відчуттях, які наш мозок може блокувати. Часто індивід не знає, що перебуває в стані стресу, доки у нього не з'явиться головний біль, проблеми зі шлунком або він не вибухне гнівом. Крім того, особа може ігнорувати ознаки стресу через постійне занурення в роботу та велику кількість обов'язків, які сприймає як надважливі. Все це зумовлює необхідність розвитку психологічної компетентності вчителів, включаючи знання про стрес і його можливі прояви, розвиток резильєнтності та навичок управління стресом, оволодіння техніками тілесної, емоційної та когнітивної регуляції та відновлення власного ресурсу.

Окремої уваги потребують одержані результати показника рівня редукції особистих досягнень. Відповідно до аналізу одержаних результатів даного опитування за субшкалою «Редукція особистих досягнень» найнижчий

показник серед опитаних склав 18 балів, що відповідає високому рівню редуції особистих досягнень, а найвищий – 48 балів, що відповідає низькому рівню редуції. Середній бал серед респондентів становить близько 34 балів, що становить середній рівень редуції особистих досягнень. Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», за субшкалою «Рівень редуції особистих досягнень» за відповідними рівнями – низький (39 і більше балів), середній (32-38 балів), високий (0-31 балів) зображено на рис.2.11.



Рис.2.11. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Редуція особистих досягнень»

На основі отриманих результатів дослідження можна зробити висновки, що на відміну від рівнів емоційного виснаження та деперсоналізації як складових професійного вигорання, високий рівень редуції особистих досягнень показало всього 44 вчителів, або 23% опитаних, в той час як 65 вчителів, або 35% опитаних, продемонстрували середній рівень редуції і 79 вчителів, або 42% опитаних, – низький рівень редуції особистих досягнень, що в цілому є позитивною тенденцією. Низький рівень редуції особистих досягнень при високому рівні емоційного виснаження та деперсоналізації у вчителів може свідчити про те, що, попри значне емоційне вигорання, вчителі все ще досить високо оцінюють свої професійні досягнення. Вони в цілому поки зберігають свою професійну впевненість, але

водночас потребують суттєвої підтримки для подолання виснаження та відновлення емоційного зв'язку з учнями та колегами.

Важливе значення для магістерського дослідження і подальшої розробки Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни, як результату такого дослідження, мало визначення потреб вчителів у додаткових психологічних знаннях, вміннях та практичних навичках, з'ясування їх очікувань та запитів щодо можливих напрямів розвитку їхньої психологічної компетентності для роботи з учнями під час війни та кризи, чому був присвячений останній розділ – Авторський блок анкети.

За результатами аналізу одержаних відповідей вчителів щодо напрямів власної професійної діяльності, в яких опитані наразі відчують певні складнощі та потребують підтримки і додаткових знань та навичок, можна зробити висновки про необхідність звернення особливої уваги до таких сфер, як: організація роботи в умовах повітряних тривог, можливих відключень світла, постійного стресу через воєнний стан, а також підтримка власного ресурсного стану для роботи, які були абсолютними лідерами за результатами опитування (див. рис.2.12). Ці сфери професійного життя виділили 57,4% та 50,5% респондентів відповідно. В той час як такі звичні складові роботи вчителя, як організація навчальної (викладацької) діяльності та комунікація і взаємодія з учнями виділили всього 8 та 6 вчителів відповідно, що становить менше 5% опитаних. Такі результати добре корелюють із вищеописаними об'єктивними показниками високого рівня емоційного виснаження (а отже і великою потребою у підтримці в цій сфері) та невисокого рівня редукції особистих досягнень (тобто певного збереження професійної впевненості), отриманими нами за результатами опитування за діагностичними методиками.

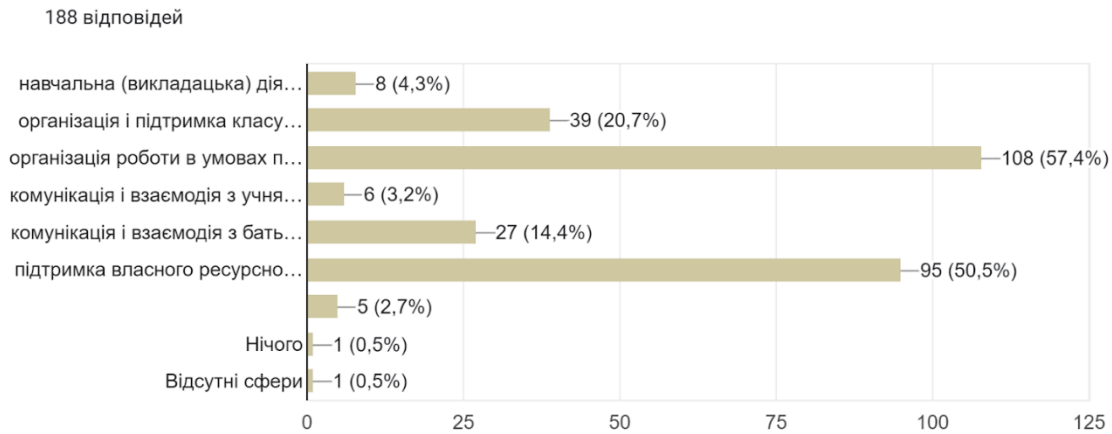


Рис.2.12. Результати відповідей на питання «Які сфери Вашого професійного життя даються Вам зараз найскладніше?»

Задоволення потреби у підтримці у вказаних напрямках професійної діяльності вчителів можливе через розвиток їхньої психологічної компетентності, і зокрема, завдяки отриманню знань про стрес, симптоми і стадії стресу та оволодінню навичками управління стресом, що знижуватиме ризик вигорання вчителів, розвиток адаптивності для швидкої реакції на постійні зміни, що мають місце в сучасних умовах роботи, емоційної стійкості для підтримки робочої атмосфери в класі та ефективної комунікації з учнями та колегами, а також здатності підтримувати свій фізичний і психічний стан для тривалої продуктивної роботи. На ці аспекти і має бути спрямована увага при розробці відповідної програми з підвищення кваліфікації вчителів.

Згідно отриманих результатів опитування стосовно додаткових знань, яких вчителі потребують в теперішніх умовах роботи (див. рис.2.13), можна зробити висновки про необхідність набуття таких знань як:

- 1) ресурсність та способи її відновлення – 42% респондентів;
- 2) як справлятися з важкими емоціями – 38,8% респондентів;
- 3) як надати допомогу та підтримку дітям у стані тривоги, стресу, психологічної травми – 33,5% респондентів;
- 4) професійне вигорання та способи його подолання – 21,8% респондентів;
- 5) ситуації, які потребують уваги і втручання в стресових умовах та при травмуючих подіях – 20,2% респондентів.

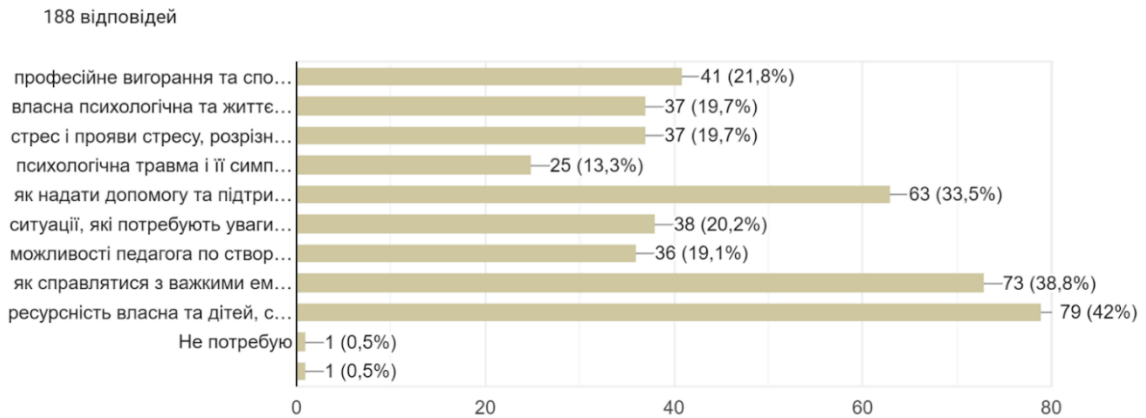


Рис.2.13. Результати відповідей на питання «Яких додаткових знань Ви потребуєте в теперішніх умовах роботи?»

Крім знань, що формують психологічну компетентність вчителя, важливе значення мають навички та вміння, якими повинен володіти вчитель для успішної реалізації себе в професійній діяльності.

Відповідно до отриманих результатів дослідження щодо практичних навичок, яких вчителі потребують в своїй роботі в теперішніх умовах (див. рис.2.14), можна зробити висновки, що в умовах війни та кризи для ефективної роботи з підлітками вчителі мають запит на додаткове оволодіння такими практичними навичками як:

- 1) способи та техніки подолання професійного вигорання і відновлення ресурсності – 36,2% респондентів;
- 2) практичні вправи та методики зменшення рівня тривоги і стресу – 31,4% респондентів;
- 3) техніки та вправи, які допомагають справлятися із стресом дітям – 29,8% респондентів;
- 4) навички власної психологічної самопомоги – 26,1% респондентів;
- 5) надання першої психологічної допомоги дітям – 23,9% респондентів;
- 6) методики саморегуляції (психічної, емоційної, когнітивної) – 23,9% респондентів;
- 7) техніки ефективної комунікації з дітьми та батьками в умовах стресу і психологічної травми – 23,4% респондентів;

- 8) розуміння емоційного стану дітей та способів його регуляції – 20,7% респондентів;
- 9) техніки стабілізації і підтримки дитини – 19,7% респондентів;
- 10) розвиток довірливих стосунків з учнями – 11,7% респондентів;
- 11) навички активного слухання та емпатії – 10,6% респондентів.

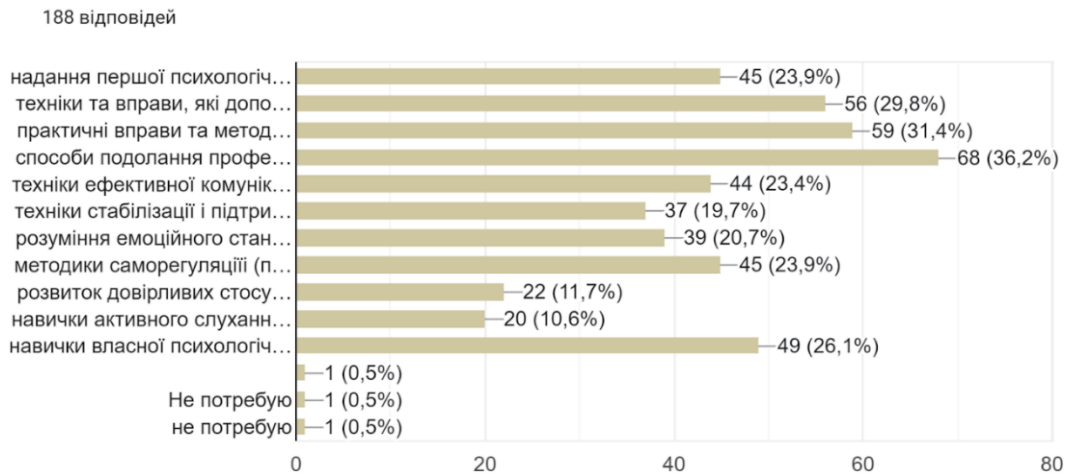


Рис.2.14. Результати відповідей на питання «Яких практичних навичок Ви потребуєте в своїй роботі в теперішніх умовах?»

У питанні формату підвищення кваліфікації та розвитку психологічної компетентності для роботи з підлітками в умовах війни, оптимального для більшості вчителів, відповідно до результатів опитування (див. рис.2.15) можна діти висновку, що найбільш запитуваною є тренінгова очна програма, що включатиме як отримання знань, так і розвиток практичних навичок. Цей формат підвищення кваліфікації та розвитку психологічної компетентності для роботи з підлітками в умовах війни обрало 36,5% респондентів. Майже чверть вчителів (24,5% респондентів), зважаючи на свою зайнятість та умови в країні, віддають перевагу циклу онлайн-зустрічей з цих питань і майже кожен п'ятий (17% опитаних вчителів) готовий був би відвідати короткострокові очні тематичні семінари з даної тематики.

Варто відзначити, що тренінговий формат дійсно є однією з найефективніших форм навчання для дорослих, адже саме цей формат дозволяє не тільки надати учасникам теоретичні знання, але й допомагає розвинути нові практичні вміння й навички, особисті та професійні якості. Під

час проходження тренінгового навчання учасники за допомогою різних практичних вправ та через аналіз і вирішення різноманітних кейсів, можуть освоїти нові зразки професійної поведінки і здобути відповідний досвід, що веде до їхнього професійного зростання. У порівнянні з іншими формами підвищення кваліфікації тренінговий формат має ряд переваг – інтерактивність, практичну спрямованість, можливість безпосереднього застосування отриманих знань і навичок, а також активне залучення учасників у процес навчання, що сприяє більш глибокому розумінню матеріалу і кращому засвоєнню нових підходів. Дуже важливо, враховуючи поточні умови роботи вчителів та стан професійного вигорання, який спостерігається у переважної більшості, щоб така тренінгова програма з розвитку психологічної компетентності вчителів, крім надання важливих теоретичних знань і практичних навичок, була також спрямована на зниження рівня стресу, запобігання вигоранню, покращення навичок самоменеджменту і комунікації, а також підвищення загальної ефективності і стійкості у професійній діяльності.

188 відповідей



Рис.2.15. Результати відповідей на питання «Який формат підвищення кваліфікації та розвитку психологічної компетентності для вас був би найбільш оптимальним?»

Підсумовуючи викладення висновків за результатами аналізу та інтерпретації результатів емпіричного дослідження в рамках написання магістерської роботи, хотілося б підкреслити, що заважаючи на надзвичайну важливість вчителів у підтримці учнів під час війни та виявлену гостру

потребу самих вчителів у спеціальних психологічних знаннях і навичках по роботі з підлітками в умовах війни та кризи, а також у отриманні підтримки і для себе, що було детально описано нами вище, створення спеціальної тренінгової програми розвитку психологічної компетентності вчителів у роботі з підлітками під час війни є на сьогодні дуже актуальним завданням. При цьому така програма повинна містити два значні змістовні компоненти: навчання основам кризової психології і травма-інформованої педагогіки, включаючи роботу зі стресом та травмою, методи саморегуляції для кращої підтримки учнів у кризових умовах, та оволодіння практичними навичками і техніками по відновленню власної ресурсності і розвитку життєстійкості (резильєнтності) вчителів. Отже, формуючи Програму розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни як результату магістерського дослідження, варто приділити увагу розвитку саме цих компонентів психологічної компетентності вчителів.

Висновки до розділу 2

В якості інструментарію для емпіричного дослідження проблеми за темою магістерської роботи було використано розроблену автором анкету, що складалась з діагностичних опитувальників за відповідними методиками та авторського блоку питань, а також такі додаткові методи дослідження як спостереження та бесіда. Комплексна обробка всіх одержаних даних здійснювалась за допомогою кількісних і якісних методів, в тому числі математико-статистичного аналізу даних, кореляційного і факторного аналізу, якісного опису та побудови відповідних діаграм і таблиць.

При проведенні дослідження особливостей та прояву психологічної компетентності вчителів в їхній професійній роботі з підлітками під час війни були проаналізовані такі аспекти, як: рівень організованості та ефективності вчителів в роботі, їхня здатність до розвитку; спроможність вчителів справлятися зі стресом та витримувати різного роду навантаження під час здійснення професійної діяльності; наявність ознак вигорання в професійній

діяльності; оцінка власної ресурсності; складнощі, наявні на даний час в різних сферах професійної діяльності, та потреби у додаткових психологічних знаннях і навичках в умовах роботи з підлітками під час війни і кризи.

За результатами проведеного аналізу даних, одержаних при дослідженні, було виявлено, що:

- 1) високий рівень самоорганізованості демонструють лише близько третини вчителів, а більше чверті вчителів продемонструвало низький рівень самоменеджменту. При цьому, хоча в межах показників високого і середнього рівня самоменеджменту спостерігалась певна видима кореляція між стажем роботи і спроможністю ефективно організовувати свою діяльність та управляти своїм часом, що говорить на користь твердження про можливість розвитку даної характеристики вчителя, водночас в групу з низьким рівнем самоменеджменту потрапив великий відсоток вчителів із стажем роботи понад 5 років. Такі показники, на наш погляд, ймовірно свідчать про те, що війна і надзвичайні кризові умови роботи можуть негативно впливати на спроможність вчителів до самоорганізованості, створюючи додатковий стрес, багато невизначеності і емоційного виснаження, що значно ускладнює їхню здатність ефективно управляти своєю діяльністю та часом;
- 2) 2/3 вчителів демонструють наразі середній та трохи вищий за середній показники рівня стресостійкості, при цьому в розрізі стажу роботи вчителів спостерігається певне зниження стійкості із збільшенням часу роботи в школі, що може мати місце через накопичення професійного вигорання, зростання адміністративного навантаження та постійний вплив стресових факторів;
- 3) 80% і 85% вчителів мають ознаки середнього та високого рівнів емоційного виснаження та деперсоналізації відповідно, що свідчить про серйозне професійне вигорання, яке можемо спостерігати сьогодні у вчителів. Водночас досить низький рівень редукції особистих досягнень

(42% вчителів), вказує на те, що попри значне емоційне вигорання, вчителі все ще досить високо оцінюють свої професійні досягнення.

Підсумовуючи результати аналізу проведеного дослідження, слід зауважити, що в існуючих умовах роботи для ефективного виконання своєї діяльності вчителям потрібно оволодіти навичками справлятися із стресом та бути здатними регулювати свій стан і підтримувати свою ресурсність, налагоджувати ефективну комунікацію з учнями і батьками та навчитися отримувати підтримку від колег і надавати її іншим, що є необхідними елементами їхньої психологічної компетентності сьогодні. Іншим вкрай важливим завданням, крім розвитку власної стресостійкості, є потреба відслідковувати ознаки професійного вигорання та вчасно дбати про відновлення своїх ресурсів. В цьому контексті слід підкреслити, зважаючи на отримані дані, що профілактика професійного вигорання та надання підтримки вчителям необхідні вже з початку їхньої професійної діяльності, аби уникнути ефекту накопичення професійних і особистих викликів та тривалого переживання стресових факторів, що з часом неминуче веде до зростання рівня емоційного виснаження та професійного вигорання, а отже зниження ефективності діяльності вчителів та якості освітнього процесу, плинності кадрів.

Проведене дослідження також виявило гостру потребу вчителів у спеціальних психологічних знаннях і навичках по роботі з підлітками в умовах війни та кризи, зокрема з психології стресу та управління стресом, кризової психології і травма-інформованої педагогіки, які слід включити до розроблюваної тренінгової програми розвитку психологічної компетентності вчителів у роботі з підлітками під час війни.

РОЗДІЛ 3.

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

3.1. Теоретична модель розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками

Формуванню Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни як результату магістерського дослідження передувала розробка автором відповідної теоретичної моделі. Вказана теоретична модель була побудована з урахуванням теоретико-методологічних положень, викладених в Розділі 1 роботи, та результатів попереднього «пілотного» дослідження, проведеного на базі Київського ліцею бізнесу, описаного далі в цьому розділі.

Характеризуючи теоретичний фундамент моделі розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками в умовах війни, передусім, слід виділити наступні аспекти.

Підлітковий вік є періодом інтенсивного фізичного, емоційного та інтелектуального зростання дитини. І саме в цей період особливе значення для підлітка може мати вчитель як ключова фігура у формуванні його особистісних якостей та підготовці до дорослого життя, адже саме вчитель чинить безпосередній вплив на формування особистості, соціальну адаптацію та професійний розвиток підлітка під час їхньої взаємодії у освітньому середовищі. Це вимагає від вчителя відповідної професійної компетентності, яка сприятиме не тільки ефективній організації процесу навчання та взаємодії із підлітками, але й допоможе йому глибше розуміти особливості психіки підлітків, їхні емоційні стани та особистісне зростання, враховувати різницю в індивідуальному розвитку, впливати на емоційний стан учнів, сприяючи їхньому психологічному благополуччю та навчанню, ефективно вирішувати конфлікти, допомагати учням розуміти та долати труднощі, будувати відкриті та довірливі стосунки з ними, які стимулюватимуть бажання учнів активно взаємодіяти та навчатися.

Особливо гострою стає необхідність розвитку психологічної компетентності вчителя як професійної складової в роботі з підлітками під час війни, адже саме на вчителів в цей час покладається додаткове складне завдання щодо надання підтримки і забезпеченні емоційного та психологічного благополуччя учнів, створення сприятливого середовища та надання їм допомоги у подоланні труднощів, пов'язаних із складними обставинами.

Повномасштабне вторгнення призвело до тяжких наслідків для сфери освіти в Україні як такої, включаючи людські втрати серед вчителів, руйнування або пошкодження шкіл, погіршення доступу до освіти, поглиблення наявних освітніх нерівностей, негативний вплив на якість освітнього процесу й успішність, а також суттєво відобразилося на психоемоційному стані вчителів. Понад 80% громад, згідно проведеного на замовлення Міністерства освіти і науки України опитування, не відмовилися б від додаткових заходів та ініціатив з підтримки ментального здоров'я та психосоціальної допомоги для своїх учителів [95]. Згідно дослідження «Реалії освітян у військових умовах. Який слід залишає війна на психоемоційному стані вчителів та дітей?», проведеного з 27 вересня до 14 жовтня 2023 року, 58% вчителів прямо просять про підтримку, а у педагогів і шкільних адміністративних працівників є запити на професійні та психологічні тренінги і групові заняття [170].

Враховуючи важливу і багатогранну роль вчителів у наданні підтримки учням під час війни, які виступають зараз не лише як педагоги, але і як наставники та підтримуючі фігури для учнів у важкі часи, та зважаючи на гострий запит від вчителів на отримання додаткових необхідних знань та навичок і такої ж підтримки для себе, нагальним стає питання розвитку психологічної компетентності вчителів. Це можливо забезпечити, як нами було вже зауважено в попередньому розділі роботи, завдяки включенню до програм підвищення кваліфікації і розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни двох окремих змістовних

компонентів: психоедукації з психології стресу і навчання основам кризової та травма-інформованої педагогіки (для надання кращої підтримки учням в умовах війни та кризи) та оволодіння практичними навичками відновлення власної життєстійкості (резильтності), що було б корисним і для самих вчителів, і для їхніх учнів. Варто зазначити, що на необхідності включення компонентів з посилення життєстійкості та напрацюванні копінгових стратегій у навчальні програми для вчителів наголошують і чисельні іноземні дослідження в сфері роботи вчителів в умовах війни [189; 207; 219].

В свою чергу, характеризуючи актуальні теми, знання з яких вчителі потребують під час роботи та надання психосоціальної підтримки для себе, колег, учнів, і які були виділені, зокрема, за результатами онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023», в контексті даного дослідження та побудови теоретичної моделі розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками а умовах війни варто відзначити наступні (перелік представлено за рейтингом запитів): ігри з дітьми, які допомагають подолати стрес – 54,9%; практичні техніки, що дають змогу зменшити рівень стресу, тривоги – 52%; професійне та емоційне вигорання: ознаки, профілактика, способи подолання – 42,9%; формування навичок психологічної стійкості, турбота про свою стійкість у стані стресу – 39,9%; надання першої психологічної допомоги дорослому та дитині – 38,9%; психологічна самодопомога, перелік ресурсів для стабілізації та відновлення психологічного стану – 33,4%; робота з батьками, як підтримувати батькам дитину у стані стресу – 31,4%; знання про реакції людини на стресові події – 31,1%; особливості роботи з дітьми, які зазнали втрати близьких – 28,7%; стратегії повернення у зону стійкості (у стан благополуччя): миттєва допомога, заземлення, тілесні практики, дихання – 21,3%; травма війни, визначення того, що діти знаходяться у стресі або травмовані – 20,2%; вимушене переселення; психологічні умови адаптації та навчання в інших містах та селах України; робота з дітьми внутрішніх переселенців – 15,3%; психосоціальна адаптація до іншої країни вимушеного

перебування; психологічні складності мовного та соціального бар'єру в спілкуванні; робота з дітьми, які виїхали за кордон – 14% [89].

Згідно отриманих результатів опитування вчителів, проведеного в рамках даного дослідження, та детально описаними нами в попередньому розділі роботи, вчителі в теперішніх умовах роботи також потребують набуття таких знань як: ресурсність та способи її відновлення, як справлятися з важкими емоціями, як надати допомогу та підтримку дітям у стані тривоги, стресу, психологічної травми, професійне вигорання та способи його подолання, ситуації, які потребують уваги і втручання в стресових умовах та при травмуючих подіях.

Вищевказані запити вчителів дозволили сформувавши безпосередній перелік актуальних тем, за якими має проводитись подальший розвиток і підвищення психологічної грамотності як складової психологічної компетентності вчителя і, відповідно, стали основою для розробки змістовної частини теоретичної моделі.

Таким чином, розвиток психологічної компетентності вчителів в роботі з учнями під час війни та кризи повинен включати цілий ряд необхідних для їх ефективної роботи компонентів, що охоплюватимуть різні аспекти психологічної підготовки та взаємодії, в тому числі:

- розуміння емоційного стану учнів, що дозволить краще розпізнавати та розуміти його прояви, особливо в умовах стресу та кризових ситуацій;
- розвинені комунікативні навички для ефективного спілкування з учнями та їхніми батьками з метою побудови довірливих стосунків та всебічного інформування;
- оволодіння методиками саморегуляції (емоційної, психологічної, когнітивної) для того, щоб ефективно справлятися з власним стресом та допомагати учням управляти їхніми емоціями;
- навички вирішення конфліктів та взаємодії з учнями у важких умовах війни та кризи;

- розвиток підтримуючих надійних стосунків, побудованих на довірі та повазі, що сприятиме створенню безпечного та розвиваючого середовища для учнів;
- навчання ефективним способам взаємодії з травмованими дітьми, які б включали їх підтримку, захист, мотивацію;
- оволодіння методами та техніками психологічної підтримки, зокрема такими, як активне слухання, емпатія, позитивне підкріплення тощо.

Отже, для укладання теоретичної моделі формування психологічної компетентності вчителів серед загальних складових психологічної компетентності, необхідних для подальшого розвитку в цьому контексті, слід виділити такі як: вміння використовувати психологічні знання, вміння і навички для організації ефективної та психологічно безпечної професійної діяльності; здатність розпізнавати психологічні особливості дитини, розуміти її емоційний стан і потреби та відповідно взаємодіяти, надавати необхідну підтримку, допомагати в адаптації учнів, які пережили стресові / травматичні ситуації; здатність до ведення ефективної групової та міжособистісної комунікації, використання методів ненасильницького спілкування та відновних технік, з урахуванням культурних відмінностей учнів; ціннісні позиції вчителя, повага до цінностей інших, врахування національних та культурно-ціннісних орієнтирів; управління власними емоціями, застосування знань про емоційну сферу суб'єктів педагогічного процесу та здатність до самоконтролю, саморегуляції та постійного самовдосконалення [91, с.70; 124, с.160].

Крім того, під час війни надзвичайно актуальною буде потреба в стабілізації свого психологічного стану, отриманні підтримки та відновленні свого психологічного здоров'я, а тому будуть потрібні такі специфічні компоненти як знання та навички щодо психологічної самопідтримки та підтримки учнів у стресових ситуаціях, навички саморегуляції, стабілізації та надання першої психологічної допомоги, навички роботи з важкими емоціями та врахування аспектів горя та втрат. Коли війна завершиться, вчителям

доведеться звернутися до обробки пережитого досвіду та впровадження його в свою професійну діяльність та взаємовідносини, тому актуальними стануть такі компоненти психологічної компетентності, які допомагатимуть в обробці особистої психологічної травми (і зокрема, у впорядкуванні важких емоцій, роботі з пережитим досвідом, відновленні психологічного благополуччя, інтеграції); переживанні і обробці колективної травми війни; переосмислення отриманого досвіду [90].

Слід зауважити, що попередні висновки щодо знань, вмінь і навичок, необхідних вчителям в їх роботі з підлітками під час війни, отримані нами за результатами проведеного теоретичного дослідження, детально висвітленого у Розділі 1 цієї роботи, були також підтверджені під час практичного вивчення проблеми за результатами пілотного опитування, проведеного серед вчителів Київського ліцею бізнесу, які безпосередньо працюють з учнями 7-11 класів (середній підлітковий вік). Опитування проводилося в рамках формування спеціальної психоедукаційної програми для вчителів ліцею, які працюють з підлітками, на 2023-2024 навчальний рік.

В опитуванні взяло участь 16 вчителів Київського ліцею бізнесу, які серед іншого давали відповіді на такі питання: як Ви оцінюєте власну ресурсність на сьогоднішній день; які сфери Вашого професійного життя даються Вам зараз найскладніше; які додаткові знання Вам потрібні в теперішніх умовах роботи; яких практичних навичок потребуєте в своїй роботі в теперішніх умовах. Результати опитування представлені нижче на рисунках 3.1, 3.2, 3.3, 3.4.

Як показують ці результати, лише 25,1% вчителів оцінюють свою ресурсність як добру і відмінну, більшість перебуває у нересурсному стані (див. рис.3.1).

Як Ви оцінюєте власну ресурсність на сьогоднішній день?
16 відповідей

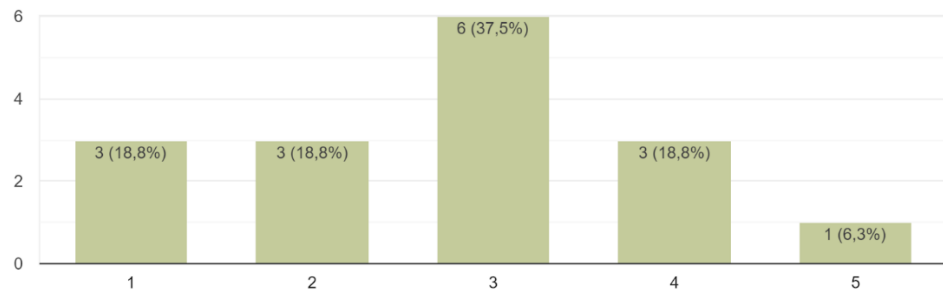


Рис. 3.1. Результати опитування вчителів Київського ліцею бізнесу щодо оцінки власної ресурсності.

Визначаючи сфери професійного життя, де вчителі Київського ліцею бізнесу на сьогодні відчувають певні труднощі, трійку абсолютних лідерів сформували такі як: підтримка власного ресурсного стану для роботи (56,3%), організація роботи в умовах повітряних тривог, можливих відключень, постійного стресу через воєнний стан (37,5%), організація і підтримка класу в «робочому» психо-емоційному стані (31,3%) (див. рис.3.2).

Які сфери Вашого професійного життя даються Вам зараз найскладніше?
16 відповідей

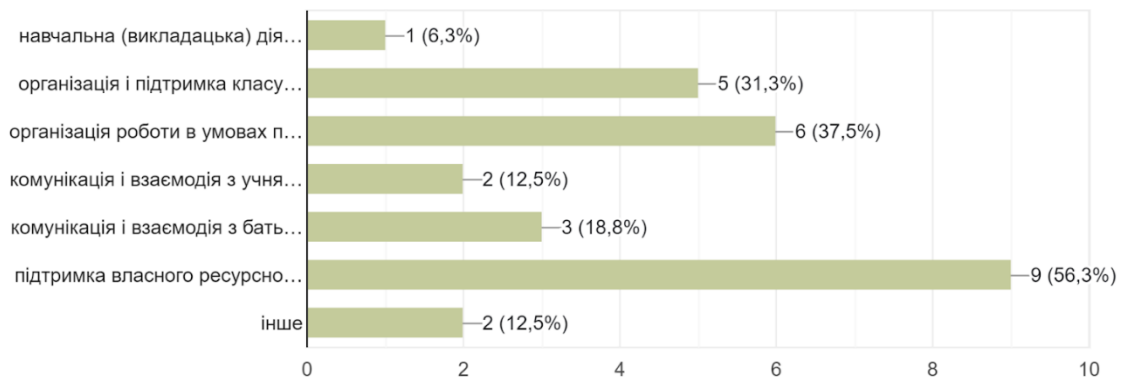


Рис. 3.2. Результати опитування вчителів Київського ліцею бізнесу щодо визначення сфер професійного життя, де відчуваються труднощі.

За результатами опитування основними темами, додаткових знань з яких потребують вчителі Київського ліцею бізнесу в теперішніх умовах роботи, є (у порядку спадання кількості відповідей): ресурсність власна та дітей, способи її відновлення (56,3%), професійне вигорання та способи його подолання (37,5%), власна психологічна та життєстійкість, їх підтримка (37,5%), надання допомоги та підтримки дітям у стані тривоги, стресу (37,5%),

ситуації, які потребують уваги і втручання в стресових умовах та при травматичних подіях (37,5%), можливості педагога по створенню безпечного розвиваючого середовища в умовах війни (25%), емоції при травмі та способи справляння з важкими емоціями (25%), стрес і прояви стресу, розрізнення критичних станів у стресі (18,8%), робота і взаємодія з травмованими дітьми (18,8%), травма і її симптоми, прояви (12,5%) (див. рис.3.3).

Які додаткові знання Вам потрібні в теперішніх умовах роботи?

16 відповідей

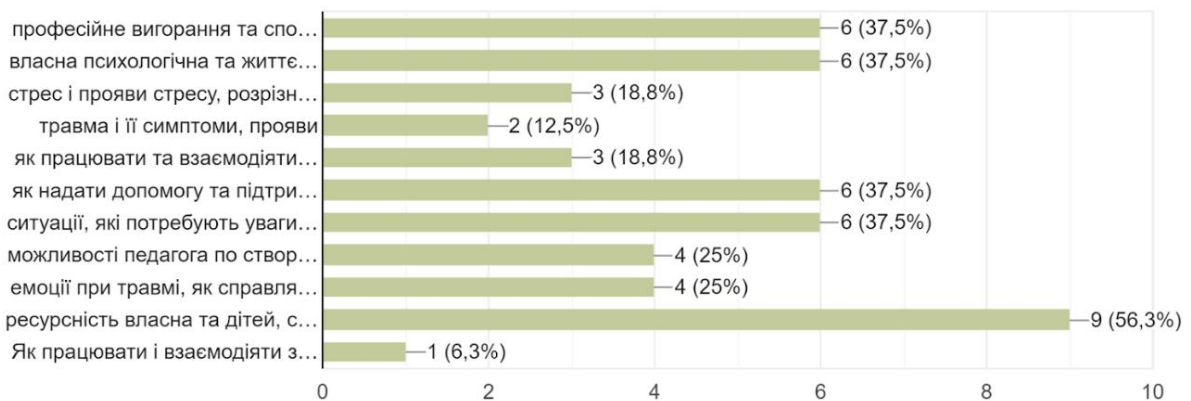


Рис. 3.3. Результати опитування вчителів Київського ліцею бізнесу щодо знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в існуючих умовах.

Як показали результати опитування, вчителі Київського ліцею бізнесу для ефективної роботи в існуючих умовах потребують розвитку таких практичних навичок і вмінь (у порядку спадання кількості відповідей): володіння інструментами для зменшення рівня тривоги і стресу (56,3%), вміння долати професійне вигорання та відновлювати ресурсність (56,3%), навички ефективної комунікації з дітьми та батьками в умовах стресу і психологічної травми (47,8%), навички власної психологічної самопомоги (47,8%), здатність побудувати довірливі стосунки з учнями (37,5%), здатність надати допомогу дітям у справлянні зі стресом (31,3%), навички саморегуляції (психічної, емоційної, когнітивної) (31,3%), здатність стабілізувати і підтримати дитину (25%), вміння зрозуміти емоційний стан дітей та вміти допомогти його відрегулювати (25%), здатність працювати з травмованими

дітьми (18,8%), навички надання першої психологічної допомоги дітям (12,5%), навички активного слухання та емпатії (12,5%) (див. рис.3.4).



Рис. 3.4. Результати опитування вчителів Київського ліцею бізнесу щодо навичок, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в існуючих умовах

Отже, виходячи із детермінантних соціоекономічних та соціокультурних чинників та наявного соціального контексту здійснення педагогічної діяльності, коли мають місце екстремальні кризові умови здійснення професійної діяльності через воєнні дії у поєднанні із необхідністю взаємодіяти із травмованими війною дітьми та перебуванням самих вчителів при цьому в стані хронічного стресу, та враховуючи визначені у першому розділі нашої роботи теоретико-методологічні засади формування психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками, нами було розроблено представлену нижче теоретичну модель психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками в умовах війни. Формувальні засади цієї теоретичної моделі зображено схематично на рисунку 3.5.



Рис. 3.5. Основні підходи до формування теоретичної моделі розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни.

Зважаючи на розуміння психологічної компетентності вчителя як інтегральної складної категорії, що включає оптимальне поєднання професійних, особистісних та комунікативних якостей вчителя, які дозволяють йому досягати високих результатів у процесі освітньої та виховної взаємодії з учнями, і відповідно, містить особистісний (належить до особистості), діяльнісний (належить до діяльності людини та проявляється в усіх її типах та формах), та соціальний (належить до взаємодії людини з іншими) компоненти, розроблювана теоретична модель розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни повинна мати два основних спрямування – надання необхідних знань та

формування вмінь і навичок, які, в свою чергу, сприятимуть формуванню відповідних особистісних якостей вчителя (рисунок 2.6).

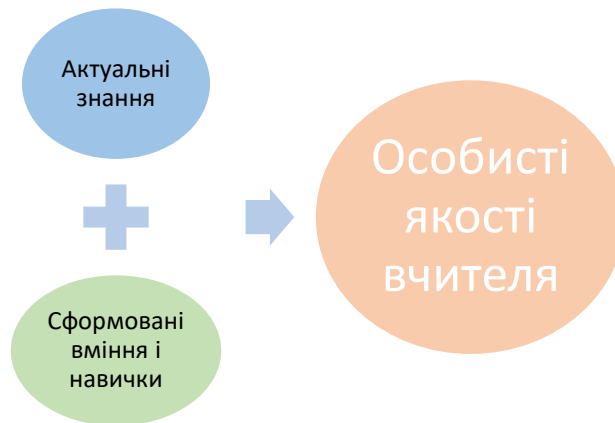


Рис. 3.6. Формувальні компоненти теоретичної моделі розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками.

Враховуючи наявні актуальні запити щодо розвитку психологічної компетентності вчителя для роботи в існуючих умовах війни, змістовно така теоретична модель розвитку повинна включати такі блоки:

- надання знань про стрес і травму та особливості їх прояву у підлітків,
- навчання методам роботи зі стресом та технікам саморегуляції (емоційної, когнітивної та тілесної),
- надання знань про особливості роботи із дітьми в гострих стресових станах та травмованими дітьми,
- навчання методам ефективної комунікації з підлітками та їхніми батьками в умовах стресу і кризи,
- надання знань про резильєнтність та способам відновлення власної ресурсності.

Відповідно до особливостей формування психологічної компетентності вчителя, детально розглянутих нами в Розділі 1, найкраще дана модель розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни може бути реалізована в таких формах як: тематичні курси підвищення кваліфікації вчителів та спеціальні тренінгові програми, розроблені за даним напрямом відповідно до вищезазначеної тематики змістовних блоків. Крім того, важливим елементом реалізації може стати розробка спеціальних

навчально-методичних матеріалів для вчителів, які стануть базою для їхньої подальшої самоосвіти.

Представлена теоретична модель розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками сприятиме розвитку педагогічної компетентності вчителя в контексті роботи з підлітками в умовах війни, враховуючи їхні фізіологічні, психологічні та соціальні потреби. Ця модель є достатньою, проте не вичерпною, і може зазнавати змін та доповнень відповідно до нових досліджень та викликів у галузі психології і педагогіки.

3.2. Програма розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни

Результати емпіричних досліджень стали основою для розробки і впровадження Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни, фундаментом якої була розроблена автором теоретична модель, описана нами в попередньому пункті даного розділу роботи.

У сучасних умовах війни, що має глибокий руйнівний вплив на суспільство, освіту та психічний стан учнів, розробка і реалізація Програми розвитку психологічної компетентності вчителів є надзвичайно важливою. Педагоги, які працюють сьогодні з підлітками, стикаються з унікальними викликами, що вимагають високого рівня психологічної компетентності для ефективного виконання своїх обов'язків. Це є необхідною умовою для забезпечення такої потрібної зараз психологічної підтримки учнів, створення безпечного та стабільного навчального середовища, профілактики емоційного вигорання вчителів та розвитку навичок реагування та кризового втручання в гострих стресових ситуаціях, які час від часу мають місце в повсякденному шкільному житті в умовах війни та кризи.

Підлітки, які переживають війну, часто стикаються з травматичними подіями, що може призвести до емоційних та поведінкових проблем. Допомогти їм справитися зі стресом, тривогою та психологічними

труднощами стає першорядною задачею для дорослих, які з ними взаємодіють, в тому числі в школі, де діти проводять понад 40% свого часу. Водночас, надання такої допомоги і належної підтримки можливе лише за умови розвиненої власної психологічної компетентності вчителя.

Під час війни також вкрай важливо забезпечити учням почуття безпеки та стабільності в навчальному середовищі, створити атмосферу довіри та підтримки, адже це є основою для успішного навчання та розвитку підлітків. Саме психологічна компетентність вчителів сприяє кращому розумінню емоційних та соціальних потреб учнів, дозволяє адаптувати методи викладання до їх індивідуальних особливостей, що, в свою чергу, підвищує мотивацію та успішність учнів у навчанні.

Водночас, слід зауважити, що робота з підлітками під час війни є надзвичайно виснажливою та стресовою для вчителів. Тому дуже важливо надати вчителям зараз психологічну підтримку і навчити підтримувати та відновлювати свій ресурс. Отже, програма розвитку психологічної компетентності має обов'язково також включати модуль з розвитку життєстійкості і відновлення власної ресурсності, що допоможе вчителям краще справлятися з власним емоційним навантаженням, знижуючи ризик професійного вигорання та підвищуючи загальну ефективність їхньої роботи.

Насамкінець, варто зазначити, що вчителі, які мають розвинену психологічну компетентність і відповідні навички по роботі зі своїм станом, можуть допомогти учням розвинути власну психологічну стійкість, яка є важливим фактором для успішного подолання труднощів та викликів, що виникають у підлітків під час війни.

Таким чином, широке впровадження Програми розвитку психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни сприятиме загальному психічному здоров'ю та благополуччю як учнів, так і вчителів у цей складний період, що є сьогодні надзвичайно актуальним завданням для вітчизняної освіти.

Відповідно до проведеного емпіричного дослідження, результати якого були представлені нами в попередньому розділі роботи, найбільш оптимальним форматом підвищення кваліфікації та розвитку психологічної компетентності для вчителів є тренінгова очна програма, що включатиме як отримання знань, так і розвиток практичних навичок. Ефективність такої форми підтверджується і загальними теоретичними дослідженнями, і практичним аналізом результатів її застосування. Як зазначає в своїх працях О.І. Пометун, тренінги для дорослих є однією з найефективніших форм навчання, адже їх головна мета – не лише передати теоретичну інформацію, але й допомогти учасникам набути нові навички та вміння, а також розвинути їхні особистісні та професійні якості. «Розв'язуючи під час тренінгу різні змодельовані ситуації і проблеми, аналізуючи їх, учасники опановують нові моделі професійної поведінки і набувають відповідного досвіду. Це сприяє підвищенню їхньої мотивації до саморозвитку та професійного зростання.» [107, с.303]

Опис Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни

Програма розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни спрямована на підвищення навичок педагогів у сфері емоційної підтримки та психологічної стійкості. Вона включає набуття знань з кризової психології та травма-інформованої педагогіки, оволодіння навичками саморегуляції, інструментами, техніками і методами роботи з підлітками в стані стресу та травми, а також практичні заняття з розвитку емпатії та стресостійкості. Програма також надає ресурси для самоосвіти та обміну досвідом між педагогами, допомагаючи у перспективі створити підтримуюче освітнє середовище, що сприятиме адаптації та розвитку підлітків у складних умовах.

Мета Програми:

- психоедукація з питань стресу, травми, основ кризової психології та травма-інформованої педагогіки;

- оволодіння учасниками знаннями і навичками по відновленню власної ресурсності та розвитку життєстійкості;
- поглиблення розуміння педагогами потреб, почуттів та проявів поведінки учнів-підлітків, які перебувають у кризових умовах, та набуття вмінь надавати їм підтримку та розвивальний зворотний зв'язок;
- оволодіння учасниками практичними інструментами по роботі зі стресом та травмою, методами саморегуляції;
- формування учасниками власних стратегій роботи в кризових умовах та підтримки свого ресурсу.

Зміст Програми:

№ з/п	Модуль:	Головні змістовні блоки модуля:
1	Ресурсний стан вчителя як основа ефективної роботи в умовах війни та кризи	<ul style="list-style-type: none"> - Стійкість вчителів в умовах хронічного стресу - Модель ресурсності BasicPh - Техніки відновлення власної ресурсності - «Ресурсна валіза» вчителя
2	Основи кризової психології та травма-інформованої педагогіки	<ul style="list-style-type: none"> - Поняття гострого стресу і травми, їх відмінності, види травм - Прояви стресу і травми у підлітків - Допомога при гострому стресі і основні принципи роботи з підлітками в умовах кризи і травми - Роль педагога у роботі з травмою. Базові засади травма-інформованої педагогіки
3	Взаємодія із підлітками в кризових умовах	<ul style="list-style-type: none"> - Теорія прив'язаності та безпечний простір в школі - Розуміння потреб та проявів поведінки підлітка. Позитивне ставлення до дитини як базовий концепт взаємодії - Основні форми взаємодії із травмованими підлітками - Надання розвивального зворотного зв'язку
4	Практичні інструменти по роботі зі стресом та травмою, методи саморегуляції	<ul style="list-style-type: none"> - Емоції: стрес і травма - Техніки емоційної саморегуляції - Тілесні практики при роботі з гострим стресом та травмою

		- Практики усвідомленого підходу (майндфулнес) для розвитку резильєнтності та при роботі з травмою
5	Робота з батьками в кризових умовах. Власні стратегії подальшої роботи	- Робота з батьками та їх запитам - «Дорожня карта» власних стратегій подальшої роботи з підлітками в умовах війни - Індивідуальний план з підтримки ресурсу вчителя

Програма складається з 5 основних модулів і проходить у тренінговому форматі, де 20% становить теорія та 80% практика. Під час навчання учасники отримують знання, навички та інструменти, які можуть одразу почати застосовувати у своїй роботі з учнями, допомагаючи їм таким чином краще справлятися з наслідками пережитого стресу і травми. Тренінгова форма дозволяє також розвинути навички ефективної комунікації, співпраці та вирішення конфліктів, що є важливим у подальшій роботі з учнями та колегами. Додатковою важливою перевагою тренінгу є можливість для учасників встановлювати професійні зв'язки і створювати мережі підтримки, що може бути корисним надалі у їхній професійній діяльності.

Програма включає 5 повних днів тренінгу, отримання навчально-методичних та інформаційних матеріалів для подальшої роботи, підтримку і обмін досвідом з колегами у спільноті.

Методи і форми роботи. Інформаційні повідомлення від тренера, презентації, дискусії в парах, в малих групах та спільне обговорення, розбір кейсів, виконання практичних вправ, відпрацювання технік дихання, тілесних практик, методів емоційної регуляції та арт-терапії, рольові ігри.

Деталізована програма тренінгу:

- **Модуль 1. «Ресурсний стан вчителя як основа ефективної роботи в умовах війни та кризи»**

Блок 1 – Стійкість вчителів в умовах хронічного стресу

Стійкість вчителя. Стрес і стадії стресу. Розпізнавання різних стадій стресу. Стресове та емоційне виснаження. Поняття резильєнтності.

Блок 2 – Модель ресурсності BasicPh

Тест «BASIC Ph». Характеристика Моделі ресурсності «BASIC Ph» та її складових. Розвиток каналів протидії стресу на основі Моделі ресурсності «BASIC Ph».

Блок 3 – Техніки відновлення власної ресурсності

«Я в ресурсі». Вправа «Батарейка». Тіло-емоції-думки – три важливі складові ресурсності людини. Техніки їх підтримки у ресурсному стані. Способи відновлення ресурсу на роботі.

Блок 4 – «Ресурсна валіза» вчителя

Мої джерела ресурсності. Валіза ресурсів і стійкості вчителя.

- Модуль 2. «Основи кризової психології та травма-інформованої педагогіки»

Блок 1 – Поняття гострого стресу і травми, їх відмінності, види травм

Гострий, хронічний і травматичний стрес. Поняття травми, травматичної події, механізму та ризиків виникнення травми. Види травм. Вправи «М'язова релаксація на контрасті / Розслаблення за Джейкобсоном» та «Піджак на вішалці» (м'язова релаксація).

Блок 2 – Прояви стресу і травми у підлітків

Прояв стресу у дітей та дорослих: відмінності. Загальні особливості прояву травми. Прояви (реакції, ознаки) травми у підлітків. Дисоціація як один з поширених проявів травми у дітей та підлітків.

Блок 3 – Допомога при гострому стресі і основні принципи роботи з підлітками в умовах кризи і травми

Миттєва допомога дітям при стані гострого стресу. Вправа «Станції миттєвої допомоги». Коли ситуація потребує особливої уваги: гостра стресова реакція, ПТСР, тривожний розлад. Надання першої психологічної допомоги.

Блок 4 – Роль педагога у роботі з травмою. Базові засади травма-інформованої педагогіки

Травмапедагогіка та її мета, відмінності від травматерапії і консультування. Можливості травмапедагогіки в підтримці дітей та роль педагога в роботі з травмованими дітьми. Травмачутливе базове ставлення. Вправа «Тому що...»

- **Модуль 3. «Взаємодія із підлітками в кризових умовах»**

Блок 1 – Теорія прив'язаності та безпечний простір в школі

Суть і значення безпечної прив'язаності. Способи посилення довіри та прив'язаності у відносинах з підлітками. Створення безпечного простору з учнями.

Блок 2 – Розуміння потреб та проявів поведінки підлітка. Позитивне ставлення до дитини як базовий концепт взаємодії

Чому підлітки можуть вести себе «погано»? Потреби, які можуть мати люди, та особливості прояву цих потреб у підлітків. Вправа на визначення власних потреб. Потреби, які стоять за «поганою» поведінкою учнів (практична вправа – розбір кейсів)

Блок 3 – Основні форми взаємодії із травмованими підлітками.

Шкода, яку завдає травма психічним структурам дитини. Основні форми взаємодії в міжособистісних стосунках: підтримувати, захищати, протистояти / конфронтувати та спонукати. Практична вправа – розбір кейсів «Форма взаємодії із дитиною в травмі».

Блок 4 – Надання розвивального зворотного зв'язку

Поняття розвивального зворотного зв'язку та алгоритм його надання. Практична вправа – надання розвивального зворотного зв'язку у різних шкільних ситуаціях.

- **Модуль 4. «Практичні інструменти по роботі зі стресом та травмою, методи саморегуляції»**

Блок 1 – Емоції: стрес і травма

Що таке емоції. Тілесні реакції, коли ми відчуваємо певну емоцію. Основні (базові) емоції. Функції емоцій. Вправа «Палітра моїх домінуючих емоцій».

Блок 2 – Техніки емоційної саморегуляції

Особливості емоцій, що переживаються під час травматичного досвіду. Техніки та основні принципи роботи з емоціями в умовах стресу і травми. Основні принципи роботи з емоціями дітей в кризових обставинах.

Блок 3 – Тілесні практики при роботі з гострим стресом та травмою

Тілесні практики у роботі зі стресом та травмою, їх різновиди. Вправа «Метелик» та техніка «Самообійми» (за П. Левінім). Принципи, які задіюють тілесні практики. Використання тілесних практик в школах.

Блок 4 – Практики усвідомленого підходу (майндфулнес) для розвитку резильєнтності та при роботі з травмою

Що таке майндфулнес: правда і міфи. Сутність практики майндфулнес та усвідомленого підходу. Практики, побудовані на принципах усвідомленого підходу.

Модуль 5. «Робота з батьками. Власні стратегії подальшої роботи»*Блок 1 – Робота з батьками в кризових умовах та їх запитами*

Чому важливо вчителям налагодити діалог з батьками. Запити батьків до війни і їх природа (у зверненнях до психологів та вчителів). Запити від батьків сьогодні – основні блоки. Виклики та потреби вчителів при роботі з батьками. Вправа-розбір кейсів «Зони відповідальності».

Блок 2 – «Дорожня карта» власних стратегій подальшої роботи з підлітками в умовах війни

Техніки та інструменти кризової психології та травма-інформованої педагогіки: загальна рефлексія. Вправа «Дорожня карта».

Блок 3 – Індивідуальний план з підтримки ресурсу вчителя

Власна валіза ресурсів стійкості і стратегій підтримки і відновлення ресурсів.

Детальний опис програми, всіх блоків та тем, включаючи опис активностей та результатів, які отримають учасники, наведено у Додатку Д.

3.3. Результати апробації програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни

Апробація розробленої програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни була реалізована завдяки освітньому проєкту «Травмапедагогіка для українських шкіл», що виконується в співпраці громадських організацій «Dialogue for Understanding e.V» (Німеччина) та «Агенція розвитку освітньої політики». В рамках проєкту зміст програми повною мірою був закладений і втілений при підготовці і проведенні тренінгу «Травмо-інформована педагогіка: форми й методи роботи в українській школі».

Основними цілями тренінгу були визначені:

- психоедукація з питань стресу, травми, кризової і травма-інформованої педагогіки;
- оволодіння практичними інструментами по роботі зі стресом і травмою, методами саморегуляції;
- психологічна реабілітація і відновлення ресурсу вчителів.

Тренінг проходив з 22 по 26 квітня 2024 року. В апробації програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни брали участь 30 педагогів, які представляли 15 освітніх закладів в з 6-ти областей України, що знаходяться в безпосередній близькості до лінії фронту – це Запорізька, Одеська, Дніпропетровська та Харківська області, а також заклади Київщини, що були в окупації – ліцеї з Бучі та Ірпеня.

Модуль 1. «Ресурсний стан вчителя як основа ефективної роботи в умовах війни та кризи»

Протягом першого модулю учасники знайомилися з проявами та способами підтримки стійкості вчителів в умовах постійного стресу, виконували вправи для виявлення особистих ресурсів, які допомагають справлятися з стресовими ситуаціями, та опрацьовували техніки і вправи для підтримки власної життестійкості та відновлення власного фізичного та психо-емоційного стану.

На самому початку роботи групи для налаштування позитивної атмосфери, зняття психологічної скутості і напруги з учасників та розбудови середовища довіри і прийняття для подальшої роботи та відкритого спілкування було проведено *знайомство учасників* між собою за допомогою гри «Криголам Абетка». Після знайомства було проведено *збір очікувань* учасників та *спільне створення правил групи*.

Далі був розпочатий змістовний блок першого модулю – «*Стійкість вчителів в умовах хронічного стресу*», на початку якого для проявлення розуміння учасниками теми та обміну думками було проведено групову дискусію з питань стресогенності професії вчителя та зростання психоемоційного навантаження у зв'язку із війною і того, що зміниться у вчителя, якщо він зможе розвинути стійкість.

Зважаючи на те, що стресу в нашому повсякденному житті зараз чимало, а саме поняття «стрес» стало досить розповсюдженим, і тому не завжди є чітким та коректно використовуваним, учасникам було запропоновано подумати і визначити, які з популярних, часто вживаних тверджень про стрес є правдою, а які міфом: «Ми завжди знаємо, що перебуваємо в стресі», «Стресу неможливо позбутися». «Стрес – це завжди погано».

Після актуалізації запиту учасників на більш розлогу інформацію разом з тренером розібрали такі поняття як стрес і стадії стресу, види стресу та його вплив на організм людини.

Дуже важливою частиною даного блоку для всіх учасників стало обговорення симптомів і наслідків стресового та емоційного виснаження. Для частини учасників справжнім інсайтом по розумінню себе і свого самопочуття, усвідомленню наслідків відсутності уваги до власного відновлення та наповнення ресурсами стала діагностика власного стану і виявлення ознак та симптомів стресового та емоційного виснаження за чек-листом, наданим тренером (Чек-лист «Симптоми стресового виснаження» наведено у додатку Е). У багатьох були відмічені симптоми і ознаки, притаманні стану професійного вигорання.

Відповідаючи на сформований попереднім обговоренням запит учасників, було розглянуто поняття «резильєнтності» як здатності людини впоратися зі складними життєвими подіями та відновитися після труднощів чи стресу, а також сутності резильєнтності та її важливості для якісного життя в умовах війни та кризи, визначення складових резильєнтності і шляхів її розвитку.

Розвитку власної ресурсності та кращому пізнанню власних шляхів долаття стресу був присвячений другий змістовний блок модулю – *«Модель ресурсності BasicPh»*. На початку блоку учасникам було запропоновано пройти тестування за допомогою тесту «BASIC Ph», розробленого професором Мулі Лахадом (Mooli Lahad), директором Ізраїльського Центру попередження стресу та його колегами (Бланк тесту «BASIC Ph» з ключем для інтерпретації наведено у додатку Ж). Після проходження тестування учасникам було надано ґрунтовну інформацію про сутність, основні складові та потенціал Моделі стресодолаття «BASIC Ph» для виходу із кризи та справляння із складними життєвими обставинами, при цьому увага була приділена характеристиці як адаптивних, так дезадаптивних проявів каналів, які складають модель, а також джерелам для їх наповнення та розвитку.

Опрацювання теми потенціалу різних каналів Модель ресурсності «BASIC Ph», а отже і можливих чисельних способів свого відновлення, поступово перейшло до розгляду тем третього змістовного блоку – *«Техніки відновлення власної ресурсності»*. Розгляд даного блоку було розпочато з групового обговорення питання, як саме і за якими конкретно ознаками учасники розуміють, що перебувають в даний момент в ресурсі.

Далі учасникам було запропоновано виконати діагностичну творчу вправу «Батарейка», спрямовану на визначення поточного стану наповненості ресурсності (за аналогією із зарядом батарейки), причин втрати ресурсу та джерел відновлення через метафору батарейки та того, що її може розряджати / заряджати.

По завершенні самодіагностики учасники разом з тренером розібрали три вагомі складові ресурсності людини «тіло-емоції-думки» та важливість збалансованого підходу до відновлення своїх ресурсів і турботи про себе, що має охоплювати і тіло, і емоції, і когнітивну сферу людини. Після обговорення загальних способів відновлення та підтримки себе в ресурсному стані учасникам було запропоновано подумати та спільно розібрати можливі способи справляння зі стресом та відновлення ресурсів на роботі.

Далі учасники перейшли до розгляду останнього змістовного блоку модулю – «Ресурсна валіза» вчителя». Цей блок складався з індивідуального аналізу джерел ресурсності, складених при виконанні вправи «Батарейка», та виділенні окремих складових (технік, методів, способів, прийомів), спрямованих на відновлення тіла, емоційної та когнітивної сфери. Далі слідувала самостійна робота за підготовленим чек-листом по формуванню власної «валізи ресурсів» для подальшого щоденного використання – учасники складали списки ресурсів (зовнішніх та внутрішніх і активностей), які вони практикують вже зараз і які було б корисно додати для використання щодня, раз на тиждень та час від часу (Чек-лист «Моя валіза ресурсів стійкості» наведено у додатку 3).

Для розширення варіативності своїх джерел ресурсності учасникам було запропоновано скласти «Абетку ресурсів» – за кожною літерою абетки записати те, що може надавати їм енергію, підтримувати та відновлювати.

Завершився перший модуль отриманням зворотного зв'язку та рефлексією учасників, під час якої вони ділилися тим, як почувають себе, що беруть із собою та що будуть використовувати далі у своїй роботі.

Модуль 2. «Основи кризової психології та травма-інформованої педагогіки»

Другий модуль тренінгу був присвячений таким темам як: прояви стресу і травми у підлітків, поняття і види психологічних травм, механізм їх виникнення, наслідки хронічного та травматичного стресу для вчителів і учнів та методи роботи з ними, специфіка травма-інформованого підходу у

освітньому процесі. Особлива увага була приділена технікам роботи із підлітками в стані гострого стресу та надання першої психологічної допомоги.

На початку модулю для налаштування позитивної атмосфери, активізації учасників та актуалізації знань, набутих в попередньому модулі, учасники виконали вправу на дихання, прошкалювали свій емоційний стан та дали відповідь на питання, які три основні речі вони пам'ятають з попереднього дня. Далі розпочалася робота над першим змістовним блоком модулю – *«Поняття гострого стресу і травми, їх відмінності, види травм»*.

Для визначення наявних знань про стрес, реакції людини на стрес, прояви стресу, ресурсність, методи роботи зі стресом була використана гра «Бінго». Гра показала, що не всі вчителі володіють навіть базовими знаннями про стрес, його прояви і ознаки, реакції людини в стресі, тому відповіді всі ці питання були додаткові прояснені тренером. Після чого учасникам була надана більш детальна інформація про хронічний та травматичний стрес, їх наслідки.

Далі предметом розгляду стала психологічна травма. Проте, перш ніж розібрати поняття і ознаки травми, учасники з'ясовували, чи все, що вони знають про травму на даний час, є правдою. Зокрема, досліджували правдивість / хибність таких тверджень, що: «Ми, українці, зараз всі травмовані», «Всі важкі стресові події ведуть до травми», «Більшість травмованих війною людей матимуть ПТСР». Сформувавши запит учасників на більш повну інформацію і більш ґрунтовне розуміння того, чим є травма, які її ознаки, відмінності від стресу, поняття та ознаки травматичної події, який механізм виникнення травми, учасникам було проведено відповідну міні-лекцію в інтерактивній формі.

Завершився цей змістовний блок виконанням вправ на м'язове розслаблення – учасники всі разом виконали такі вправи як «М'язова релаксація на контрасті / Розслаблення за Джейкобсоном» та «Піджак на вішалці» (м'язова релаксація).

Наступний змістовний блок – *«Прояви стресу і травми у підлітків»* розпочався із групової роботи учасників. Об'єднані у дві групи, вони аналізували на основі власного досвіду, які прояви стресу можуть мати дорослі і діти.

Спираючись на актуалізовані попередньою роботу знання учасників про можливі прояви стресу, тренером було надано поглиблену інформацію про особливості прояву травми, включаючи тілесні, емоційні, когнітивні та поведінкові прояви. Особливої уваги було приділено характеристиці дисоціації як одному з досить поширених проявів травми у дітей та підлітків, її ознак та механізму виникнення, а також можливих способів допомогти дитині.

Велику практичну значимість для учасників мав третій блок даного модулю – *«Допомога при гострому стресі і основні принципи роботи з підлітками в умовах кризи і травми»*, який охоплював два потужних практичних інструменти по роботі з дітьми в стані гострого стресу: *«Станції миттєвої допомоги»* та надання першої психологічної допомоги.

На початку даного блоку учасникам була також додатково надана загальна інформація про важливість надання допомоги дітям при стані гострого стресу для уникнення можливих подальших ускладнень та порушень в їхньому психічному стані, а також про такі важкі наслідки стресу і травми як гостра стресова реакція, ПТСР, тривожний розлад.

Остання змістовна частина другого модулю була присвячена темі *«Роль педагога у роботі з травмою. Базові засади травма-інформованої педагогіки»*. Зокрема, було зауважено, що мета травма-інформованої педагогіки полягає в тому, щоб спочатку розпізнати у дитини глибокі психологічні рани та зрозуміти їхнє походження, і на другому етапі вжити заходів для емоційної та соціальної стабілізації постраждалої дитини чи підлітка.

Слід зазначити, що травма-інформований підхід до навчання заснований на ідеї про те, що освітній процес та освітнє середовище необхідно розбудовувати на засадах поваги та визнання індивідуальних потреб учасників

освітнього процесу, що втілено в концепті травмачутливого базового ставлення. Учасники разом з тренером детально розглянули поняття травмачутливого базового ставлення та його складових: надійні і шанобливі стосунки, прозорість і участь, радість, «концепція вагової причини», самоефективність, ресурсорієнтованість. Увагу учасників було звернуто на те, що ці засади та їх впровадження є вкрай важливими, адже без них дієвість всіх технік і інструментів для роботи з травмою буде вкрай низькою та малоефективною.

Практичний аспект блоку був відпрацьований учасниками через вправу «Тому що...», під час якої учасники в міні-групах повинні були проаналізувати приклади «поганої» поведінки та спробувати назвати 5 можливих причин такої поведінки.

Завершився другий модуль отриманням зворотного зв'язку та *рефлексією* учасників, під час якої вони ділилися тим, як почувають себе, що беруть із собою та що будуть використовувати далі у своїй роботі.

Модуль 3. «Взаємодія із підлітками в кризових умовах»

В третьому модулі програми були розглянуті такі надзвичайно вагомі для вчителів і їхньої безпосередньої роботи питання, як важливість розбудови стосунків із учнями, заснованих на прив'язаності та повазі, створення безпечного простору, значення позитивного ставлення до дитини та розуміння її потреб, а також способи надання ефективного зворотного зв'язку підліткам.

На початку модулю для налаштування позитивної атмосфери, активізації учасників та актуалізації знань, набутих в другому модулі, учасники, як і в попередній день, виконали вправу на дихання, прошкалювали свій емоційний стан та дали відповідь на питання, які три основні речі вони пам'ятають з попереднього дня. Далі розпочалася робота над першим змістовним блоком модулю – «*Теорія прив'язаності та безпечний простір в школі*».

Прив'язаність учнів до вчителів відіграє важливу роль у навчанні. Крім того, вчителі можуть відігравати роль безпечної особи, до якої учні можуть

звертатися з проблемами або хвилюваннями, що важливо для їхнього психологічного благополуччя. Саме тому однією базових засад травма-інформованої педагогіки виступають надійні і шанобливі стосунки.

Після опрацювання інформації від тренера про суть і значення безпечної прив'язаності, учасники в міні-групах обмінялися думками та обговорили способи посилення довіри та прив'язаності у відносинах з учнями-підлітками, окреслили для себе ті способи, якими вони можуть покращити якість прив'язаності з дітьми в своєму класі. В завершальній частині блоку увагу учасників було звернено до питання створення безпечного простору з учнями та можливих шляхів і способів розбудови довіри у відносинах, забезпеченні відчуття безпеки в класі.

В свій повсякденній роботі вчителі час від часу стикаються із проявами «поганої» поведінки учнів. Це може бути викликом для дорослих, але важливо пам'ятати, що така поведінка часто вказує на незадоволені потреби у дитини. Тому вчителям варто уважно поставитися до того, що дитина хоче сказати такою поведінкою, і постаратися зрозуміти, які незадоволені потреби стоять за нею. Розгляду цих питань був безпосередньо присвячений другий змістовний блок модулю – *«Розуміння потреб та проявів поведінки підлітка. Позитивне ставлення до дитини як базовий концепт взаємодії»*, під час якого тренером було висвітлено учасникам базові потреби, які мають люди (на прикладі піраміди потреб А. Маслоу), та розкрито особливості прояву потреб, які мають сучасні підлітки. Важливим для вчителів було розуміння того, що «піраміда потреб» працює і в школі під час навчання.

Практичне відпрацювання отриманих знань було реалізоване через вправу на визначення власних потреб, під час якої кожен учасник спочатку склав список своїх потреб як вчителя, а потім складений список та можливі стратегії задоволення цих потреб всі обговорили в парах, та групову роботу – обговорення кейсів «поганої» поведінки учнів, що були наведені як приклади на початку модулю, із визначенням можливих потреб, що стоять за такою поведінкою дитини.

В блоці *«Основні форми взаємодії із травмованими підлітками»* учасники мали можливість з'ясувати, якої шкоди завдає стрес і травма психологічним структурам дитини та як за допомогою 4 основних форм взаємодії між людьми – підтримувати, захищати, протистояти (конфронтувати) та спонукати – можна подолати ці негативні наслідки. Так, якщо у дитини немає стабільності, ми маємо підтримувати її; якщо бракує уваги, концентрації, і дитина може потрапити в небезпечну ситуацію, «спіткнутися», ми мусимо її захищати; якщо душа дитини лютує (немає рівноваги, багато деструктивних емоцій), ми маємо протистояти цьому стану (йти в конфронтацію з ним), а коли немає мотивації, ми спонукаємо її та допомагаємо. Якщо нам вдасться стабілізувати травмовану дитину, захистити, впорядкувати її стан і емоції та мотивувати, травмуючий момент втратить свою силу [168]. Далі учасникам було запропоновано попрацювати в міні-групах і розібрати кейси із різними проявами гострого стресу і травми у учнів, визначити, яка структура порушена у дитини, та яку форму взаємодії краще застосувати.

Остання частина модулю – *«Надання розвивального зворотного зв'язку»* – була присвячена такому важливому практичному інструменту спілкування, який допомагає мотивувати та підтримувати дитину, і особливо необхідному при проявах «поганої» поведінки, як розвивальний зворотній зв'язок. Розглянувши алгоритм надання розвивального зворотного зв'язку, який включає 4 послідовні кроки: 1) описати поведінку дитини, 2) сказати, до чого це призводить та висловити свої почуття, 3) назвати почуття дитини та 4) обговорити зміни поведінки у майбутньому, учасники перейшли до напрацювання відповідних практичних навичок.

Завершився третій модуль отриманням зворотного зв'язку від учасників та *рефлексією*, під час якої вчителі ділилися тим, як почувають себе, що беруть із собою та що будуть використовувати далі у своїй роботі.

Модуль 4. «Практичні інструменти по роботі зі стресом та травмою, методи саморегуляції»

Четвертий модуль був присвячений практичним аспектам роботи зі стресом і травмою, опрацюванню технік та методів роботи, які можуть бути застосовані в роботі вчителя. Окрема увага була присвячена питанням розуміння емоцій та емоційної саморегуляції, особливостям арт-терапії як методу роботи з емоціями, тілесним практикам та користі «майндфулнес» як усвідомленого підходу проживання життя, що не тільки допомагає розвантажити мозок і нервову систему, але й сприяє швидшому та ефективнішому посттравматичному зростанню.

На початку модулю для налаштування позитивної атмосфери, активізації учасників та актуалізації знань, набутих в третьому модулі, учасники, як і в попередній день, виконали вправу на дихання, прошкалювали свій емоційний стан та дали відповідь на питання, які три основні речі вони пам'ятають з попереднього дня. Далі розпочалася робота над першим змістовним блоком модулю – *«Емоції: стрес і травма»*.

Для актуалізації наявних знань про емоції та емоційну сферу учасникам було запропоновано розібрати: що таке емоції, які їх відмінності від почуттів і настроїв та які можуть бути тілесні реакції, коли ми відчуваємо певну емоцію. Слід зауважити, що, на жаль, більшість вчителів демонструють досить невисокий рівень розвиненості емоційного інтелекту, їм важко не тільки назвати емоції, які може переживати людина, але й визначити безпосередньо свій емоційний стан або розпізнати емоції інших, тому в подальшому при розробці програм з підвищення кваліфікації вчителів варто приділити окрему увагу розвитку цієї складової психологічної компетентності педагогів.

В якості базової теоретичної інформації учасникам було запропоновано розглянути основні (базові) емоції, виділені свого часу психологом Полом Екманом, та їх можливий спектр, а також познайомитися із Колесом емоцій Плутчека як практичним наочним інструментом, що може бути використаний як для розвитку власного емоційного інтелекту, так і для психоедукації учнів.

Окрему увагу було приділено висвітленню функцій емоцій та підкреслено доцільність усіх емоцій – немає поганих чи хороших емоцій, усі емоції виконують певну сигнальну, регулювальну чи комунікаційну роль.

Для самодіагностики емоційного стану та виявлення емоцій, що домінують протягом останнього періоду, учасникам було запропоновано виконати практичну вправу «Палітра моїх домінуючих емоцій».

Наступний змістовний блок модулю – «*Техніки емоційної саморегуляції*» був присвячений розгляду таких важливих питань як особливості емоцій, що переживаються під час травматичного досвіду, та ефективних технік і основних принципів роботи з емоціями в умовах стресу і травми – як при коротких гострих емоціях, так і при менш інтенсивних, але розтягнутих в часі емоціях. Окрема особлива увага учасників була звернена на засвоєння основних принципів роботи з емоціями дітей в кризових обставинах: безпека і опора, валідація та нормалізація емоцій, «не зашкодь».

При розгляді арт-терапії як одного з ефективних методів роботи з емоціями, увагу учасників було звернено на усвідомлення того, що вчителі не є арт-терапевтами, а тому, згадуючи правило «Не зашкодь», не варто захоплюватися використанням арт-методів для розкриття прихованих емоцій, бо можна вийти на ретравматизацію дитини. Краще давати дітям можливість розслабитися, використовуючи арт-методи у приємний для себе спосіб. В якості однієї з хороших практичних технік арт-терапії по трансформації важких емоцій, пережитих на власному досвіді, учасникам було запропоновано виконати вправу «Малюнок емоцій».

Наступною значною складовою модулю, присвяченого практичним інструментам по роботі зі стресом і травмою, стала тема «*Тілесні практики при роботі з гострим стресом та травмою*». Після групового обговорення та обміну досвідом щодо використання в своїй практиці технік по роботі з тілом учасники опрацювали такі базові тілесні практики – вправу «Метелик», яка співналаштовує діяльність різних ділянок мозку і приносить полегшення у

стресових ситуаціях, та техніку «Самообійми» (за П. Левіним), що дозволяє відчувати кордони власного тіла та дає відчуття захищеності, контролю.

Змістовну теоретичну частину блоку склав детальний розгляд учасниками принципів, які задіюють тілесні практики: ритм, заземлення, центрування, координація рухів тощо. На завершення блоку, присвяченого тілесним практикам, учасникам було запропоновано виконати одну з практик тілесно-орієнтованої терапії – «Дерево», яка дає відчуття опори і безпеки, допомагає покращити психоемоційний стан, заряджає енергією.

Остання частина четвертого модулю – *«Практики усвідомленого підходу (майндфулнес) для розвитку резильєнтності та при роботі з травмою»* - розпочалася із опитування учасників про те, що таке, на їхню думку, майндфулнес. Як виявилось, для абсолютної більшості це поняття було незнайомим або пов'язаним із якимись східними практиками. Тому наступним кроком стало обговорення існуючих міфів про майндфулнес. В теоретичній частині блоку, учасники отримали інформацію про орієнтовану на майндфулнес терапію – метод, що має доказову ефективність при депресіях, тривожності, безсонні, синдромі хронічної втоми, емоційному переїданні тощо.

Завершився четвертий модуль отриманням зворотного зв'язку від учасників та *рефлексією*, під час якої вчителі ділилися тим, як почувають себе, що беруть із собою та що будуть використовувати далі у своїй роботі.

Модуль 5. «Робота з батьками. Власні стратегії подальшої роботи»

В п'ятому модулі основна увага була зосереджена на темі співпраці з батьками, адже саме батьки мають найбільший вплив на дитину і комунікація з батьками є також значною частиною роботи вчителя. Другою значною змістовною частиною модулю, який завершував тренінг, було узагальнення всіх отриманих знань і навичок та вироблення власних стратегій подальшої роботи вчителя.

На початку модулю, як і в попередній день, для налаштування позитивної атмосфери, активізації учасників та актуалізації знань, набутих в

четвертому модулі, учасники виконали вправу на дихання, прошкалювали свій емоційний стан та дали відповідь на питання, які три основні речі вони пам'ятають з попереднього дня. Далі розпочалася робота над першим змістовним блоком модулю – *«Робота з батьками та їх запитамі»*.

Для з'ясування запитів від батьків, актуальних на сьогодні, учасникам було запропоновано в міні-групах обговорити та зафіксувати для подальшої роботи те, з чим до них звертаються сьогодні батьки. За результатами роботи та їх спільного обговорення учасники під керівництвом тренера структурували всі запити за такими можливими 5 змістовними блоками: безпека дітей, проблеми з навчанням (викликані стресом та кризовими умовами), майбутнє та його невизначеність, нестача ресурсу і втома, життя в нових реаліях.

Додаткова увага учасників була звернена на те, що основний виклик та потреба вчителя сьогодні при роботі з батьками – це витримувати нестабільність та тривогу батьків. А для цього педагогам потрібно працювати в напрямку кращого розуміння себе і своїх потреб, вибудови своїх кордонів та розрізнення зон відповідальності для більш ефективної та паритетної комунікації з батьками. Опрацювати навички визначення зон відповідальності добре дозволила практична вправа – розбір кейсів *«Зони відповідальності»*.

Завершальною частиною даного змістовного блоку стало виконання практичної вправи – розбір кейсів *«Запити від батьків»*.

Другий змістовний блок модулю – *«Дорожня карта» власних стратегій подальшої роботи з підлітками в умовах війни»* був певним підсумком до всього тренінгу. Учасники в міні-групах пригадали набуті знання про стрес і травму, розвиток стресостійкості та форми взаємодії із дітьми в кризі, та опрацьовані за цей час техніки та інструменти з кризової психології та травма-інформованої педагогіки.

Після групової роботи учасникам була запропонована індивідуальна практична вправа: за шаблоном отриманого від тренера спеціального аркуша із *«Дорожньою картою»*, де було виділено три основні блоки – стратегії для себе, стратегії в роботі з учнями, стратегії в роботі з батьками, кожен учасник

самостійно аналізував можливості подальшого використання набутих знань, вмінь і навичок в своїй повсякденній роботі та розробляв індивідуальні стратегії за вказаними напрямками (Бланк «Дорожня карта» власних стратегій» наведено у Додатку К).

Останній блок модулю – *«Індивідуальний план з підтримки ресурсу вчителя»* – учасникам було запропоновано проаналізувати зібрану протягом всього тренінгу власну «валізу ресурсності» (різні техніки, вправи, списки ресурсних активностей) та запланувати свою подальшу роботу по відновленню та збереженню ресурсів, розвитку резильєнтності, розподіливши їх як за відповідними сферами (тіло, емоції, думки, розвиток стресостійкості), так і за частотою використання (щодня, щотижня, щомісяця, в кризисних ситуаціях), окремо приділивши увагу тим ресурсам і активностям, які можуть бути використані на роботі для відновлення енергії та сил чи для подолання наслідків стресу.

Завершився п'ятий модуль отриманням зворотного зв'язку від учасників та *рефлексією*, під час якої вчителі ділилися тим, як почувають себе, що беруть із собою та що будуть використовувати далі у своїй роботі. Окрема увага була приділена обговоренню можливих напрямів подальшої співпраці учасників між собою та шляхів отримання підтримки від тренера (в разі потреби).

Підсумки

По завершенні тренінгу було проведено анонімне анкетування учасників з метою аналізу результатів тренінгу та означення напрямів для його покращення та подальшого планування інших програм з підвищення кваліфікації для вчителів.

Так, згідно результатів опитування (див. рис.3.7) 100% вчителів відзначили покращення свого психо-емоційного стану після тренінгу: 93,3% (28 вчителів) прямо вказали, що стан покращився, 1 вчитель відзначив, що відчуває піднесення, 1 вчитель зазначив, що знаходиться в стані гармонії і дуже вдячний за такий унікальний ресурс.

Оцініть, будь ласка, Ваш психо-емоційний стан після тренінгу:

30 відповідей

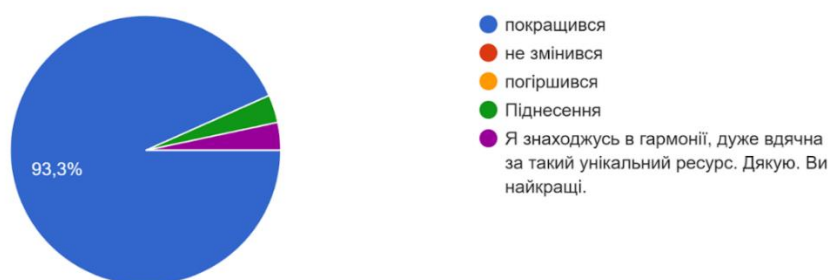


Рис.3.7. Результати відповідей на питання «Оцініть, будь ласка, Ваш психо-емоційний стан після тренінгу»

Оцінюючи актуальність та важливість змісту тренінгу для своєї професійної діяльності, за результатами опитування (див. рис.3.8) переважна більшість вчителів 93,3% (28 учасників) відмітили, що всі теми цікаві і дуже актуальні і 100% вчителів вказали на однозначну корисність практичних вправ, технік та інструментів, з якими вдалося познайомитися під час тренінгу, оцінивши цей показник на 5 за 5-бальною шкалою (див. рис.3.9).

Оцініть, будь ласка, актуальність і важливість тем, які були підняті під час тренінгу:

30 відповідей

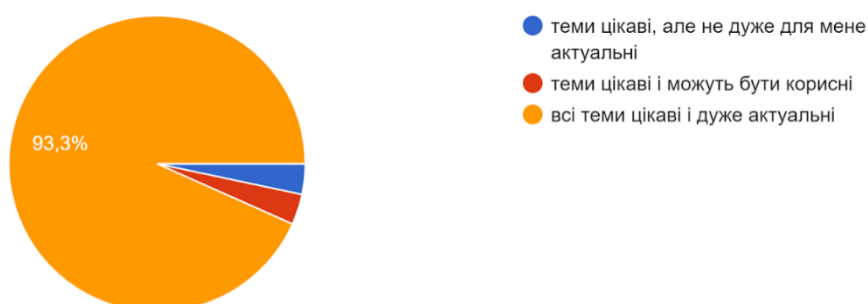


Рис.3.8. Результати відповідей на питання «Оцініть, будь ласка, актуальність і важливість тем, які були підняті під час тренінгу»

Такі результати дозволяють зробити висновок про відповідність запланованої тематики тренінгу та програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни, яка була покладена в його основу, актуальним запитам щодо організації та здійснення своєї професійної діяльності в умовах війни та кризи, які мають вчителі на сьогодні. Як свідчать ці результати, попри певну роботу з підвищення обізнаності вчителів з питань гострого стресу, травми і надання допомоги та

підтримки дітям в кризових умовах, потреба вчителів у більш глибоких і практичних знаннях та навичках за даним напрямом ще залишається незадоволеною. Значна частина вчителів з прифронтових територій у приватному спілкуванні протягом тренінгу відмітили гостру нестачу подібних навчань у них в школі, адже через безпекову ситуацію в їхніх регіонах такі заходи проводяться тільки онлайн і час від часу, що значно знижує їх дієвість та ефективність. Тому при плануванні підвищення кваліфікації для вчителів із територій, наближених до зони бойового зіткнення, на наш погляд, варто обирати офлайнні виїзні форми проведення, щоб досягати максимальної ефективності.

Оцініть, будь ласка, корисність практичних вправ, технік та інструментів, з якими вдалося познайомитися під час тренінгу:

30 відповідей

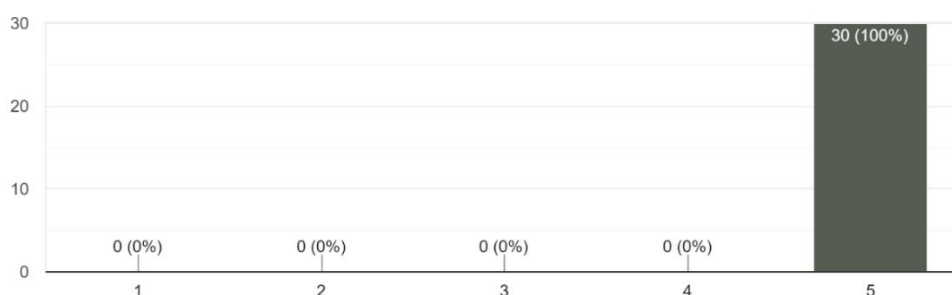


Рис.3.9. Результати відповідей на питання «Оцініть, будь ласка, корисність практичних вправ, технік та інструментів, з якими вдалося познайомитися під час тренінгу»

Серед тем, які більшість учасників оцінили для себе як особливо корисні та важливі, за результатами опитування (див. рис.3.10), були виділені такі:

- 1) взаємодія з дитиною в травмі – 93,3% опитаних (28 вчителів);
- 2) робота з батьками – 90% опитаних (27 вчителів);
- 3) ресурсний стан вчителя та розвиток власної резильєнтності – 83,3% опитаних (25 вчителів);
- 4) робота з емоціями – 76,7% опитаних (23 вчителя);
- 5) тілесні практики та майндфулнес – 76,7% опитаних (23 вчителя);
- 6) власні стратегії роботи в умовах стресу і травми – 76,7% опитаних (23 вчителя);
- 7) поняття і ознаки травми – 70% опитаних (21 вчитель).

Відмітьте, будь ласка, теми тренінгу, які для Вас були особливо корисними / важливими:
30 відповідей

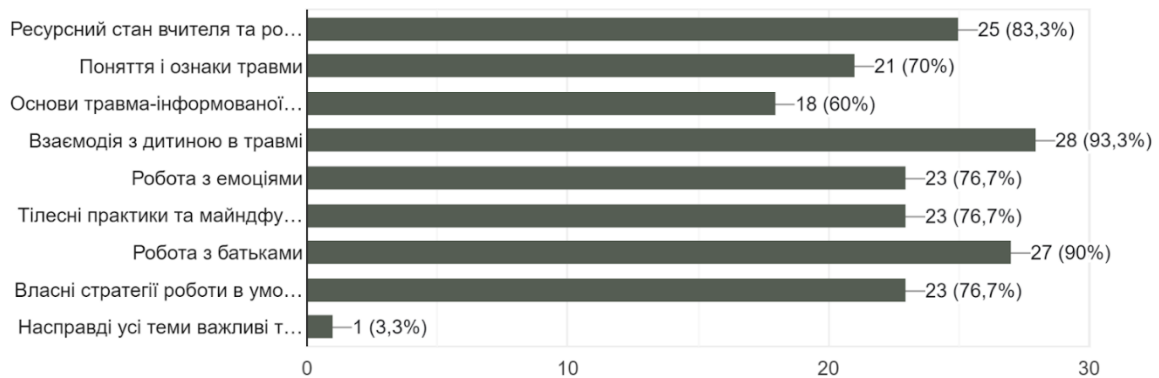


Рис.3.10. Результати відповідей на питання «Відмітьте, будь ласка, теми тренінгу, які для Вас були особливо корисними / важливими»

Водночас, більшість вчителів за результатами опитування (див. рис 3.11) хотіли б продовжити вивчення і ще більш поглибити свої знання і навички з таких тем як:

- 1) ресурсний стан вчителя та розвиток власної резильєнтності – 60% опитаних (18 вчителів);
- 2) взаємодія з дитиною в травмі – 56,7% опитаних (17 вчителів);
- 3) робота з емоціями – 53,3% опитаних (16 вчителів);
- 4) власні стратегії роботи в умовах стресу і травми – 53,3% опитаних (16 вчителів);
- 5) тілесні практики та майндфулнес – 46,7% опитаних (14 вчителів).

Відмітьте, будь ласка, теми тренінгу, які Вам хотілося дослідити / попрактикувати більше / глибше:

30 відповідей

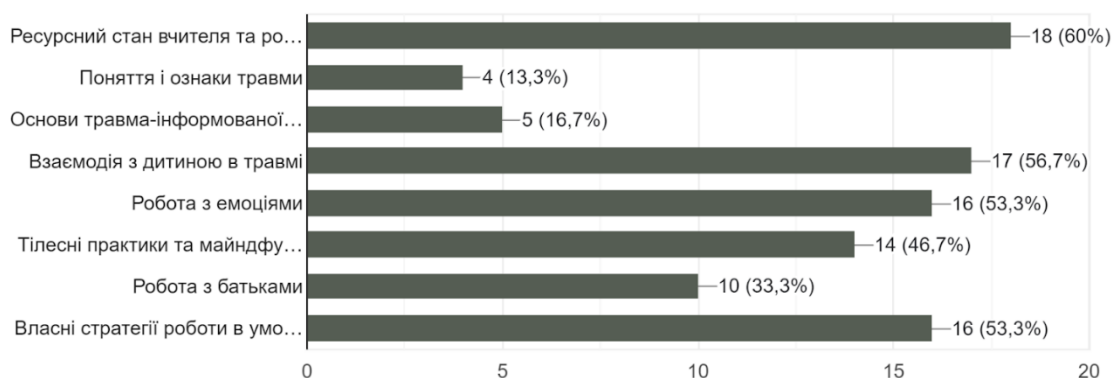


Рис.3.11. Результати відповідей на питання «Відмітьте, будь ласка, теми тренінгу, які Вам хотілося б дослідити / попрактикувати більше / глибше»

Важливо відзначити за результатами проведеного опитування учасників тренінгу їхню готовність використовувати набуті знання, вміння і навички в своїй подальшій діяльності, поширювати їх та поглиблювати. За результатами опитування (див. рис.3.12) переважна більшість вчителів – 83,35% опитаних (25 вчителів) висловила щире бажання поширювати отриману інформацію серед колег та застосовувати набуті знання і навички в своїй безпосередній діяльності, що безумовно підкреслює актуальність тренінгу і якість його планування та проведення.

Оцініть, будь ласка, за 5-бальною шкалою свою готовність втілювати в подальшій роботі знання і навички, отримані під час тренінгу:
30 відповідей

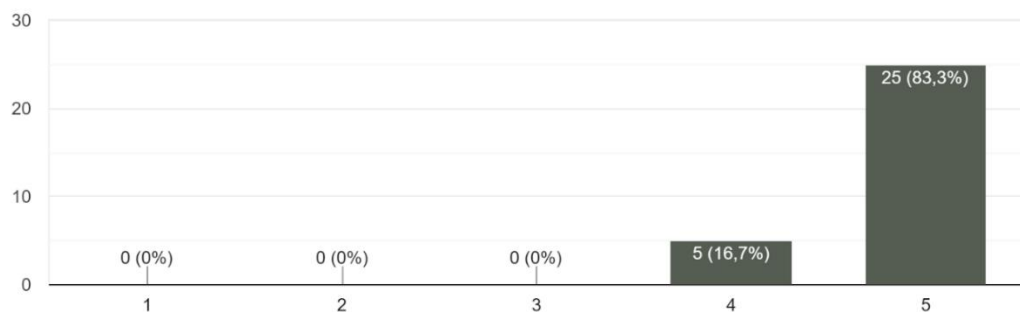


Рис.3.12. Результати відповідей на питання «Оцініть, будь ласка, за 5-бальною шкалою свою готовність втілювати в подальшій роботі знання і навички, отримані під час тренінгу»

Підсумовуючи результати апробації розробленої програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни, можна зробити висновки, що вчителі отримали необхідні знання та навички, які допоможуть їм краще підтримувати учнів та зберігати власний психоемоційний стан в умовах війни. Вони виявили високу мотивацію до поширення отриманих знань і навичок серед своїх колег та учнів, що свідчить про потенційний мультиплікативний ефект тренінгу і може призвести до покращення психологічного клімату в школах загалом. Отже, проведення подібних тренінгів є необхідним для забезпечення психологічної підтримки та професійної компетентності вчителів в умовах війни та надзвичайних ситуацій, тому варто продовжувати розробку та впровадження таких програм, залучаючи до участі якомога більше педагогів.

Висновки до розділу 3

Формуванню Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни як результату магістерського дослідження передувала розробка автором відповідної теоретичної моделі. Вказана теоретична модель була побудована з урахуванням відповідних теоретико-методологічних положень за темою дослідження (включаючи психологічні та педагогічні концепції і системний підхід), контексту здійснення педагогічної діяльності (коли мають місце екстремальні кризові умови здійснення професійної діяльності через воєнні дії у поєднанні із необхідністю взаємодіяти із травмованими війною дітьми та перебуванням самих вчителів в стані хронічного стресу) та результатів попереднього «пілотного» дослідження, проведеного на базі Київського ліцею бізнесу.

Зважаючи на розуміння психологічної компетентності вчителя як інтегральної складної категорії, що включає оптимальне поєднання професійних, особистісних та комунікативних якостей вчителя та, відповідно, містить особистісний, діяльнісний та соціальний компоненти, розроблювана теоретична модель була спрямована на надання необхідних знань та формування вмій і навичок, які, в свою чергу, сприятимуть формуванню відповідних особистісних якостей вчителя. А враховуючи наявні актуальні запити щодо розвитку психологічної компетентності вчителя для роботи в існуючих умовах війни, змістовно така теоретична модель розвитку повинна включати такі блоки, як: надання знань про стрес і травму та особливості їх прояву у підлітків; навчання методам роботи зі стресом та технікам саморегуляції (емоційної, когнітивної та тілесної); надання знань про особливості роботи із підлітками в гострих стресових станах та травмованими дітьми; навчання методам ефективної комунікації з підлітками та їхніми батьками в умовах стресу і кризи; надання знань про резильєнтність та способам відновлення власної ресурсності.

Результати емпіричних досліджень стали основою для подальшої ґрунтовної розробки і впровадження Програми розвитку психологічної

компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни, фундаментом якої і була вказана теоретична модель.

Розроблена в результаті магістерського дослідження Програма розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни спрямована на підвищення навичок педагогів у сфері емоційної підтримки та психологічної стійкості. Вона включає набуття знань з кризової психології та травма-інформованої педагогіки, оволодіння навичками саморегуляції, інструментами, техніками і методами роботи з підлітками в стані стресу та травми, а також практичні заняття з розвитку емпатії та стресостійкості. Програма також надає ресурси для самоосвіти та обміну досвідом між педагогами, допомагаючи у перспективі створити підтримуюче освітнє середовище, що сприятиме адаптації та розвитку підлітків у складних умовах.

Програма складається з 5 основних модулів і проходить у тренінговому форматі, де 20% становить теорія та 80% практика. Під час навчання учасники отримують знання, навички та інструменти, які можуть одразу почати застосовувати у своїй роботі з учнями, допомагаючи їм таким чином краще справлятися з наслідками пережитого стресу і травми. Програма включає 5 повних днів тренінгу, отримання навчально-методичних та інформаційних матеріалів для подальшої роботи, підтримку і обмін досвідом з колегами у спільноті.

Апробація розробленої програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни була реалізована завдяки освітньому проєкту «Травмапедагогіка для українських шкіл», що виконується в співпраці громадських організацій «Dialogue for Understanding e.V» (Німеччина) та «Агенція розвитку освітньої політики». В рамках проєкту зміст програми повною мірою був закладений і втілений при підготовці і проведенні тренінгу «Травмо-інформована педагогіка: форми й методи роботи в українській школі».

Тренінг проходив з 22 по 26 квітня 2024 року. В апробації програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час

війни брали участь 30 педагогів, які представляли 15 освітніх закладів в з 6-ти областей України, що знаходяться в безпосередній близькості до лінії фронту – це Запорізька, Одеська, Дніпропетровська та Харківська області, а також заклади Київщини, що були в окупації – ліцеї з Бучі та Ірпеня.

За результатами апробації розробленої програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни, слід відзначити її важливість для розвитку психологічної компетентності вчителів. Вчителі отримали необхідні знання та навички, які допоможуть їм краще підтримувати учнів та зберігати власний психоемоційний стан в умовах війни. Вони виявили високу мотивацію до поширення отриманих знань і навичок серед своїх колег та учнів, що свідчить про потенційний мультиплікативний ефект тренінгу і може призвести до покращення психологічного клімату в школах загалом. Отже, проведення подібних тренінгів є необхідним для забезпечення високого рівня психологічної підтримки та професійної компетентності вчителів в умовах війни та надзвичайних ситуацій.

ВИСНОВКИ

1. В результаті теоретико-методологічного аналізу було вивчено проблему психологічної компетентності вчителя, що є однією з частин його професійної компетентності. Засновуючись на комплексному підході, було визначено поняття психологічної компетентності педагога як інтегральної складової, що включає в себе гармонійне поєднання професійних, особистісних та комунікативних якостей учителя, які дозволяють досягати високих результатів у навчальному і виховному процесі та взаємодії з учнями. Психологічна компетентність вчителя включає особистісний, діяльнісний і соціальний компоненти.

Складові психологічної компетентності вчителя, як відповідні, чітко визначені професійні компетентності, передбачають наявність конкретних знань, умінь і навичок, а також особистісних і поведінкових характеристик, що забезпечують не лише загальну професійну підготовку та здатність до успішної діяльності, але й сприяють високому рівню професійної самосвідомості та здатності ефективно управляти своїм психічним станом для досягнення якісних результатів у процесі навчання та виховання учнів. Здійснивши аналіз теоретичних та нормативних джерел, можемо зробити висновок, що психологічна компетентність вчителя включає в себе комплекс взаємопов'язаних компонентів, таких як уміння розпізнавати та враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів у навчальному процесі; застосовувати стратегії, спрямовані на розвиток позитивної самооцінки та Я-ідентичності учнів; стимулювати мотивацію та організувати пізнавальну активність; формувати спільноти учнів, в якій кожен відчуватиме себе необхідною складовою.

Взаємодія вчителя з підлітками має свої особливості: вчителю важливо розуміти психологічні особливості підліткового віку, вміти ефективно встановлювати контакт і мотивувати до активного навчання та особистісного розвитку, бути здатним створювати комфортну та безпечну атмосферу в класі, яка допомагатиме підліткам розкритися, вміти попереджувати та вирішувати

конфлікти в класі, надавати підтримку і допомогу в розв'язанні особистісних проблем підлітків. Крім того, вчителю важливо мати розвинені особисті якості, що дозволять йому бути здатним адекватно приймати підлітків та прояви їхньої поведінки (зокрема, такі як емоційність та імпульсивність, різкі зміни настроїв, думок, переконань, вподобань і пріоритетів тощо).

В контексті виконання вчителями професійних обов'язків під час війни особливої актуальності набуває питання вирішення різноманітних додаткових завдань, які виходять за рамки безпосередньої організації та супроводу навчальної діяльності. Ці завдання включають стабілізацію психологічного стану учнів, вирішення когнітивних труднощів, що виникають у них внаслідок тривалого стресу та травматичних ситуацій, а також підтримку ресурсного стану та власної функціональності і розвитку ефективних адаптивних механізмів та копінг-стратегій в існуючих умовах професійної діяльності.

2. В роботі обґрунтовано визначальний вплив психологічної компетентності вчителя на психологічне благополуччя підлітків та психо-емоційний стан самого вчителя.

Підлітковий період є етапом бурхливого фізичного, психічного та соціального розвитку дитини. У цей час підлітки активно досліджують своє місце в соціальній структурі, експериментують із різними ролями та цінностями, в них виникають нові потреби, інтереси та мотивація. Незважаючи на перехід до більшої самостійності, характерний для підлітковості, підліток надалі потребує підтримки та настанови з боку дорослих.

І саме в цей період особливе значення для підлітка може мати вчитель як ключова фігура у формуванні його особистісних якостей та підготовці до дорослого життя, адже саме вчитель чинить безпосередній вплив на формування особистості, соціальну адаптацію та професійний розвиток підлітків під час їхньої взаємодії у освітньому середовищі. Вчителі можуть відігравати важливу роль у житті підлітка, стаючи його авторитетами, наставниками та друзями. Це вимагає від вчителя відповідної професійної

компетентності, яка сприятиме не тільки ефективній організації процесу навчання та взаємодії із учнями, але й допоможе йому глибше розуміти особливості психіки підлітків, їхніх емоційних станів та особистісного зростання, враховувати різницю в індивідуальному розвитку, впливати на емоційний стан учнів, сприяючи їхньому психологічному благополуччю та навчанню, ефективно вирішувати конфлікти, допомагати учням розуміти та долати труднощі, будувати відкриті та довірливі стосунки з ними, які стимулюватимуть бажання учнів активно взаємодіяти та навчатися.

Отже, підвищення психологічної компетентності вчителя у роботі з підлітками, набуття ними нових знань і навичок є важливим й актуальним завданням, яке сприятиме успішній професійній діяльності вчителя та якісному навчанню і розвитку підлітків. Особливо гостро це питання постає в контексті війни та зумовлених нею нових викликів для вчителів у їхній професійній діяльності.

3. При проведенні емпіричного дослідження особливостей прояву психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни були проаналізовані такі аспекти, як рівень організованості та ефективності вчителів в роботі, їхня спроможність справлятися зі стресом та витримувати різного роду навантаження під час здійснення професійної діяльності, наявність ознак вигорання в професійній діяльності та оцінка власної ресурсності, складнощі, наявні на даний час в різних сферах професійної діяльності, та потреби у додаткових психологічних знаннях і навичках в умовах роботи з підлітками під час війни і кризи.

Емпіричне дослідження та збір даних для аналізу було проведено серед вчителів середньої та старшої школи з різних міст та селищ України – загалом відповіді надали 188 респондентів. Відповідно до мети та завдань дослідження були застосовані також такі методи як спостереження, структуроване анкетування, бесіда та відповідні психодіагностичні методики. Обробка отриманих даних за допомогою кількісних і якісних методів, в тому числі

математико-статистичного аналізу даних, кореляційного і факторного аналізу, якісного опису та побудови відповідних діаграм і таблиць.

За результатами проведеного аналізу даних, одержаних при дослідженні, було виявлено, що:

- високий рівень самоорганізованості демонструють лише близько третини вчителів, а більше чверті вчителів продемонструвало низький рівень самоменеджменту, при цьому в групу з низьким рівнем самоменеджменту потрапив великий відсоток вчителів із стажем роботи понад 5 років, що, на наш погляд, свідчать про те, що війна і надзвичайні кризові умови роботи можуть негативно впливати на спроможність вчителів до самоорганізованості, створюючи додатковий стрес, багато невизначеності і емоційного виснаження, значно ускладнюючи їхню здатність ефективно управляти своєю діяльністю та часом;
- дві третини вчителів демонструють наразі середній та трохи вищий за середній показники рівня стресостійкості, при цьому спостерігається певне зниження стійкості із збільшенням часу роботи в школі, що може мати місце через накопичення професійного вигорання, зростання адміністративного навантаження та постійний вплив стресових факторів, особливо в поточних умовах;
- понад три чверті вчителів мають ознаки середнього та високого рівнів емоційного виснаження та деперсоналізації, що свідчить про серйозне професійне вигорання, зумовлене, на наш погляд, великим психо-емоційним навантаженням через кризові умови роботи, хронічний стрес та необхідність виконувати багато додаткових завдань і функцій для надання належної підтримки учням в умовах війни.

4. За результатами проведеного аналізу дослідження були визначені основні компоненти психологічної компетентності вчителя, які є критично важливими для ефективної роботи з підлітками в умовах війни, та потреби у додаткових психологічних знаннях і навичках в умовах роботи під час війни та кризи.

Перш за все, в існуючих умовах роботи для ефективного виконання своєї діяльності вчителям потрібно оволодіти навичками справлятися із стресом та бути здатними регулювати свій стан і підтримувати свою ресурсність, налагоджувати ефективну комунікацію з учнями і батьками та навчитися отримувати підтримку від колег і надавати її іншим, що є необхідними елементами їхньої психологічної компетентності сьогодні.

Іншим вкрай важливим завданням, крім розвитку власної стресостійкості, є потреба відслідковувати ознаки професійного вигорання та вчасно дбати про відновлення своїх ресурсів. В цьому контексті слід підкреслити, зважаючи на отримані дані, що профілактика професійного вигорання та надання підтримки вчителям необхідні вже з початку їхньої професійної діяльності, аби уникнути ефекту накопичення професійних і особистих викликів та тривалого переживання стресових факторів, що з часом неминуче веде до зростання рівня емоційного виснаження та професійного вигорання, а отже зниження ефективності діяльності вчителів та якості освітнього процесу, плинності кадрів.

Проведене дослідження також виявило гостру потребу вчителів у спеціальних психологічних знаннях і навичках по роботі з підлітками в умовах війни та кризи, зокрема з психології стресу та управління стресом, кризової психології і травма-інформованої педагогіки, які слід включати до загальних програм підвищення кваліфікації та спеціальних програм і тренінгів з розвитку психологічної компетентності вчителів у роботі з підлітками під час війни.

5. Результати теоретико-методологічних та емпіричних досліджень стали основою для розробки і апробації Програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни для забезпечення високого рівня психологічної підтримки та професійної компетентності вчителів в умовах війни та надзвичайних ситуацій.

Розроблена Програма розвитку спрямована на вирішення таких основних завдань:

- психоедукація вчителів з питань стресу, травми, основ кризової психології та травма-інформованої педагогіки,
- оволодіння педагогами знаннями і навичками по відновленню власної ресурсності та розвитку життєстійкості,
- поглиблення розуміння вчителями потреб, почуттів та проявів поведінки учнів-підлітків, які перебувають у кризових умовах, та набуття вмінь надавати їм підтримку та розвивальний зворотний зв'язок,
- оволодіння педагогами практичними інструментами по роботі зі стресом та травмою, методами саморегуляції,
- формування власних стратегій роботи в кризових умовах та підтримки свого ресурсу.

Програма розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни складається з 5 основних модулів і проводиться у тренінговому форматі, де 20% становить теорія та 80% практика. Згідно зі структурою і змістом програми під час навчання учасники отримують знання, навички та інструменти, які можуть одразу почати застосовувати у своїй роботі з учнями, допомагаючи їм таким чином краще справлятися з наслідками пережитого стресу і травми. Програма також надає ресурси для самоосвіти та обміну досвідом між педагогами, допомагаючи у перспективі створити підтримуюче освітнє середовище, що сприятиме адаптації та розвитку підлітків у складних умовах.

За результатами апробації розробленої програми розвитку психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни, слід відзначити її значимість для розвитку психологічної компетентності вчителів та покращення психологічного клімату в школах загалом, а тому, враховуючи потенційний мультиплікативний ефект через поширення отриманих знань серед учнів та колег, подальше широке впровадження програми є надзвичайно актуальним та необхідним для забезпечення високого рівня психологічної підтримки та професійної компетентності вчителів в умовах війни та надзвичайних ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т. Психологічна компетентність у професійному розвитку педагога нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2 (106). С. 83–88.
2. Алексеева О. Сутність психологічної компетентності педагога в контексті концепції Нової української школи. *Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Current Issues and Prospects for the Development of Scientific Research»* : матеріали міжнар.наук.-практ.конф., м. Орлеан, Франція, 19-20 листопада, 2023 р. Orléans, France. 2023. С. 161–169.
3. Андрусик О. О. Емоційне вигорання педагогів. *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни*: матеріали VI Всеукраїнських психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», 21 квітня 2023 р. Умань, 2023. С. 75–78.
4. Бакаленко О.А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник Харківського університету. Сер. Теорія культури і філософія науки*. Харків. 2018. (№ 58). С. 132–138.
5. Баклицький І.О. Психологія праці : підручник. К. : Знання, 2008. 655 с.
6. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2014. Т. 19. Вип. 1. С. 29–35.
7. Барчій М.С. Психологічна компетентність в професійній діяльності педагога. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Мукачево 19-21 жовтня 2016 р.: Вид-во МДУ, 2016. С. 15–16.
8. Біла В.Г., Фролова Н.В. Особливості розвитку психологічних компетентностей вчителя сучасної української школи. *Актуальні питання надання психологічної допомоги в системі освіти під час воєнного стану*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Дніпро, 24 лист. 2022 р.). Дніпро : КЗВО «ДАНУ» ДОР», 2022. С. 64–66.

9. Біляковська О.О., Сисоєва С.О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз : монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 439 с.
10. Біляковська О.О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Львів, 2020. 557 с.
11. Бовсуновський В.М. Психологічне благополуччя як чинник педагогічної самоефективності. *The 10th International scientific and practical conference "Topical aspects of modern scientific research"* (June 13-15, 2024) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2024. С. 363-367
12. Бойко В.В. Психологічна компетентність – необхідна умова освітньої реформи. 03.04.2018 [Електронний ресурс]. URL: <https://vseosvita.ua/library/psihologicna-kompetentnist-9768.html> (Дата звернення: 01.05.2024)
13. Бондар Т.І. Соціальний конструктивізм: інклюзія. *Освіта і наука* : Міжнародний науковий журнал. Випуск 1(32), 2022. С. 14–15.
14. Бондарчук О.І. Проблеми вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації. *Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць Ч. 2. Психологія*. К. : Ун-т менеджменту освіти НАПН України, 2010. Вип. 1(14). С. 47–52
15. Бондарчук О.І. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки»*. Т. 2. Вип. 8. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського. 2012. С. 30–35.
16. Бондарчук О.І., Пінчук Н.І. Як попередити та подолати стрес у складних умовах сьогодення: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної освіти. К., 2020. 42 с.
17. Буган Ю.В. Психологічна компетентність вчителя в умовах нової української школи. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів*

- сучасності: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Тернопіль, 2017. С. 37–39.
18. Бурлакова І.А., Євдокимова Н.О., Агарков О.А., Шрамко І.А., Пілецька Л.С., Шевяков О.В., Славська Я.А., Бабатенко О.В., Кондес Т.В. Психологічне забезпечення педагогічної майстерності: навч.-методич. посіб. Київ: Видавничий дім “Кондро”, 2020. 276 с.
19. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. 2013. № 7–8. С. 136–145.
20. Верютіна О.О., Калініна Т.С., Роменкова Л.М. Психолого-педагогічний супровід дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. *The 9th International scientific and practical conference “Actual trends of modern scientific research”* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (April 11-13, 2021) MDPC Publishing, Munich, Germany. 2021. С. 377–383.
21. Вишньовський В.В. Особистісна і професійна зрілість як необхідна умова професійного зростання вчителя. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 15-16 квітня 2021 року). Тернопіль : СМП “Тайп”, 2021. С. 80–82.
22. Вікова психологія ; під ред. В.Є. Ключко, 2003 [Електронний ресурс]. – URL: <http://medbib.in.ua/metodika-tsennostnyie-orientatsii39997.html> (Дата звернення: 01.05.2024)
23. Вознюк О.М. Деякі особливості психологічної підтримки дітей із травмою війни. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 95–98.
24. Вознюк О.М. Роль учителя в процесі психологічної допомоги дітям із травмою війни. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни*:

- міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 93–95.
25. Войтенко Н. Потенціал людського мозку : електр. журн. *Збруч*, 2021. 10.02.2021. URL: <https://zbruc.eu/node/103208> (Дата звернення: 01.05.2024)
26. Волинська С.Г. Соціально-педагогічний супровід дітей та учнівської молоді з травмою війни в умовах навчального закладу. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 98–100.
27. Волкова Н. Формування психологічної компетентності викладача закладу вищої освіти в умовах аспірантури. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі*: Матеріали 1-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 5-6 квітня 2023 р. Дніпро, 2023. С. 101–106.
28. Волкова Н.П., Кожушко С.П., Онищенко М.Ю. Самоосвіта викладача в умоваї воєнного стан: з досвіду закладу вищої освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 1 (27). С. 18-29.
29. Волошина О. Розвиток психологічної компетентності як складової професійного стандарту вчителя. *Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти: Науково-методичний вісник № 59*. 2023. С. 279–288.
30. Галузьяк В.М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія педагогіка і психологія*. 2017. Вип. 50. С. 59–68.
31. Гевко І.В. Розробка концепції дослідження формування основ професіоналізму майбутніх вчителів технологій. *ScienceRise: Pedagogical*

- Education*. 2017. № 8 (16). С. 24–29.
- 32.Гірняк А.Н. Психологічна діагностика міжособистісної взаємодії засобами соціометричного опитування. *Психологія і суспільство*. 2019. № 3–4. С. 138–147.
- 33.Гірняк А. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1–2. С. 118–126.
- 34.Гречаник О.Є. Діагностика стану сформованості акмеологічної компетентності вчителя. *Завучу. Усе для роботи*. 2019. № 23-24 (263-264). С. 58–67.
- 35.Григоровська Л. Соціально-психологічна компетентність педагога як рефлексивний механізм утілення дитиноцентризму в освіті. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2014. С. 60–70.
- 36.Демидась С.Р. Формування психологічної компетентності вчителя : реалії сьогодення. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, м. Тернопіль, 5-6 квіт. 2017 р. / уклад. В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська. Тернопіль : Тайп, 2017. С. 98–100.
- 37.Дуб О.В., Сингаївська І.В. Проблема підліткової наркоманії. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: тези доповідей III Міжнародної конференції (Київ, 02 грудня 2021 р.). К.: Університет "КРОК", 2021.
- 38.Дукерман Г.А. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
- 39.Життя під час війни та війна під час життя. Освіта та психологічна підтримка в умовах війни : бібліографічний покажчик / уклад.: В.П. Балюк, С.В. Спірякова (відп. за вип.), О.В. Токміленко ; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Бібліотека імені М.А. Жовтобрюха. Полтава, 2023. 20 с.
- 40.Жукова А.Г. Критерії та показники оцінювання якості професійної компетентності вчителя гімназії на засадах інноваційних технологій.

- Дидактика: теорія і практика*. 2018. № 1. С. 30–40.
41. Жукова А. Моніторинг професійної компетентності вчителя гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 24–30.
42. Жукова А.Г. Управління якістю освіти в гімназії засобами моніторингових досліджень. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / за наук. ред. Г.О. Васьківської. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 38–57.
43. Журба К. Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*. 2022. № 2 (110). С. 105–109.
44. Заболоцька С. Особливості психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки* : Збірник статей учасників Третьої Міжнародної наукової інтернет-конференції «Методологічні, теоретичні та практичні проблеми психологічної науки» (16 березня 2021 р., м. Дрогобич). Дрогобич : ТзОВ «Трек ЛТД», 2021. С. 102–107.
45. *Захист психічного здоров'я учасників освітнього процесу в умовах війни та повоєнного часу* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції, присвяченої 105-й річниці від дня народження В. Сухомлинського, 05.05.2023 / уклад. О.Е. Жосан. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2023. 320 с.
46. Зливков В.Л., Лукомська С.О., Федан О.В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. К.: Педагогічна думка, 2016. 219 с.
47. Іванюк І. Потреби у підвищення кваліфікації педагогічних працівників надавати психосоціальну підтримку. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 3 (210). С. 34–39.
48. Кавецький В.Є. Формування готовності педагогів до психолого-соціальної самопідтримки та підтримки учасників освітнього процесу в кризових ситуаціях. Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення. *Наукові статті, тези доповідей та інші матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*

- «Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення» (м. Тернопіль, Україна, 03 березня 2023 року). Тернопіль: ТОКІППО, 2023. С. 163–169.
- 49.Кадук О.М., Нікітюк К.В., Спірке О.А. Пріоритетні вектори розвитку психологічної компетентності педагогічних працівників в умовах змін. *Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»*: збірник тез доповідей науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 грудня 2020 р. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2020. С. 143–147.
- 50.Казаннікова О.В. Психологічна компетентність педагога. *Педагогіка, психологія та соціологія – загальна психологія*. Херсонський державний університет. 2013. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/140> (Дата звернення: 01.05.2024)
- 51.Камінська О.В. Соціально-психологічний тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагога. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: збірник наукових праць. № 1 (17). Рівне : РВЦ МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2017. С. 55–63.
- 52.Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : метод. рекомендації. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
- 53.Клюзко К., Федорець О. Програма професійного зростання та емоційної підтримки педагогічних працівників: посіб. для тренерів. Київ : Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2021. 96 с.
- 54.Ковальчук В.А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. *Соціалізація особистості*: Збірник наукових праць. За заг. ред. проф. А.Й. Капської. Том XVIII. К. : Логос, 2002. С. 70–76.
- 55.Когут І., Нікуліна О., Сирбу О., Жерьобкіна Т., Назаренко Ю. Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи

- (Дослідження на замовлення благодійного фонду savED за підтримки Міжнародного фонду «Відродження», 24.02.2023р.). URL: https://saved.foundation/reports/ua/yearofwar_report_ua.pdf (Дата звернення: 01.05.2024)
56. Колісник О.Ю. Психолого-педагогічний супровід дітей з травмою війни. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 116–120.
57. Комісар М.О., Сингаївська І.В. Дослідження лідерських якостей підлітків у футбольних командах. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: тези доповідей III Міжнародної конференції (Київ, 02 грудня 2021 р.). К.: Університет "КРОК", 2021.
58. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.Я. Савченко; під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
59. Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників / О.І. Бондарчук, Т.М. Гавлітіна, Л.М. Смольська, В.М. Вронська. – Київ-Рівне, 2017. 23 с.
60. Корнієнко І.О. Психологічні особливості адаптації підлітків до навчальної діяльності в умовах військового стану. *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни*: матеріали VI Всеукраїнських психологічних читань «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», 21 квітня 2023 р. Умань. 2023. С. 126–128.
61. Костак А.І. Барчій М.С. Психологічна компетентність вчителя в контексті вимог Нової української школи. *Нова українська школа: стратегія розвитку особистості*: збірник тез доповідей II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (15 лютого 2021 р., м. Мукачево). Мукачево : Вид-во МДУ, 2021. С. 67–69.

62. Кочерга О. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2013. № 11. С. 52–55.
63. Кравцова О.К. Особливості вдосконалення психологічної компетентності вчителів із закладів освіти, які перебували в зоні збройного конфлікту, в умовах реалізації концепції нової української школи. *Психолого-педагогічні засади розвитку професіоналізму освітян в умовах реалізації концепції нової української школи* : матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції (м. Київ – м. Рівне, 29 березня 2018 р.). К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»; Рівне: РОІППО, 2018 [Електронний ресурс]. – URL: <http://umo.edu.ua/konferenciji> (Дата звернення: 01.05.2024)
64. Креденцер О. Вплив професійної самоефективності освітнього персоналу на його суб'єктивне благополуччя в умовах війни. URL: <https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.05> (Дата звернення: 01.05.2024)
65. Кулаков Р. Психологічна компетентність сучасного педагога: поняття та структура. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. №20. С. 90–98.
66. Куц А.С. Психологічна компетентність як провідна компетентність вчителя нової української школи. *Психолого-педагогічний науковий збірник*. 2022. №6. С. 18–21.
67. Куц А.С., Фролова Н.В. Психологічна компетентність як одна з ключових компетентностей вчителя нової української школи. *Актуальні питання надання психологічної допомоги в системі освіти під час воєнного стану*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 58–60.
68. Лазаренко Л.А. Психологічна компетентність педагога як чинник професіоналізації. *Сучасні наукомісткі технології*. 2008. № 1. С. 67.
69. Максименко С.Д. Поняття особистості у психології. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 11–17.
70. Малик Г. Компетентнісний підхід у професійній освіті : історія, теорія, практика. Івано-Франківськ : ТзОВ «ІМСТА», 2009. 261 с.
71. Марціновська І.П. Тренінг: інтерактивна форма навчання. *Педагогічний*

- вісник. Науково-методичний журнал Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Хмельницький, 2017. № 3 (48). С. 43–46.*
- 72.Мачинська Н.І. Психологічна компетентність – необхідна складова професійної компетентності майбутнього фахівця. *Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах.* 2013. № 1(1). С. 123–128.
- 73.Мелесик С.В., Сингаївська І.В. Характерні прояви психосоматичних проблем у підлітковому віці. *Підтримка психологічного здоров'я особистості в умовах війни: тези доповідей VI Всеукраїнських психологічних читань (м. Умань, 21 квітня 2023 р.).* Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2023. С. 156–159.
- 74.Мельник М.Ю., Малиношевська А.В. Про результати опитування учнів, батьків і вчителів про освітні проблеми в умовах воєнного стану: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 19 травня 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України,* 2022. 4(1). URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4142> (Дата звернення: 01.05.2024)
- 75.Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум. Л.М. Карамушка, О.В. Креденцер, К.В. Терещенко, В.І. Лагодзінська, В.М. Івкін, О.С. Ковальчук ; за ред. Л.М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
- 76.Мешко Г.М. Формування психотерапевтичної позиції майбутнього вчителя як основи реалізації валеологічних технологій педагогічної взаємодії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2015. Вип. 37. С. 113–116.
- 77.Миколайко В.П. Науково-педагогічні підходи до визначення поняття компетентність. *Modern engineering and innovative technologies.* 2023. №26-03. С. 17-22.
- 78.Мітіна С.В. Психологія особистості: навч.-метод. посіб. – Київ:

- Видавництво Ліра-К, 2020. 274 с.
79. Москалець В.П. Психологія особистості: підручник, 3-тє вид., перероб., доповн. / В.П. Москалець. – Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. 364 с.
80. Моторна Л. Зміст професійної компетентності викладача ВНЗ. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 50–57.
81. Музиченко І.В., Ткачук І.І. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 88 с.
82. Муратова О.М. Професійна компетентність педагога: теоретико-методологічні аспекти проблеми. *The 10th International scientific and practical conference “Problems and prospects of modern science and education”* (March 12–15, 2024) Stockholm, Sweden. International Science Group. 2024. P. 134–140.
83. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О.І. Бондарчук. К. : Педагогічна думка, 2012. 144 с.
84. Національний освітньо-науковий глосарій. / — К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 524 с.
85. Нечитайло І.С. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу як важлива функція інституту освіти в умовах війни. *Збірник тез II Всеукраїнського міжвідомчого психологічного форуму* (м. Київ, 30 травня 2023 року)
URL: <https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8fa045c5-6ce1-42de-a0cd-bdedc73b3d7f/content> (Дата звернення: 01.05.2024)
86. Ничкало Н., Овчарук О., Гордієнко В., Іванюк І. Українська освіта в умовах російської війни: випробування, новий досвід, перспективи. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. № 1 (5). С. 7–39.
URL: <https://unesco-journal.com.ua/index.php/journal/article/view/66/58> (Дата

звернення: 01.05.2024)

87. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / [упоряд. Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Малахова О., Нанаєва Т., Усатенко Г., Хобзей П., Шиян Р. ; за заг. ред. Грищенка М.]. 2016. 40 с.
88. Новицька Н. Психологічний моніторинг професійної компетентності вчителів у рамках здійснення дослідно-експериментальної роботи в гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 96–103.
89. Овчарук О., Іванюк І., Гриценчук О. та ін. Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023. Аналітичний звіт. Київ: ІЦО НАПН України. 2023. 81 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/373266269_NACIONALNA_AKADEMIA_PEDAGOGICNIH_NAUK_UKRAINI_INSTITUT_CIFROVIZACII_OSVITI_DERZAVNA_NAUKOVA_USTANOVA_INSTITUT_MODERNIZACII_ZMISTU_OSVITI_GOTOVNIST_I_POTREBI_VCITELIV_SODO_VIKORISTANNA_CIFROVIH_ZASOBIV (Дата звернення: 01.05.2024)
90. Олексенко С.В. Аналіз змісту психологічної компетентності вчителя історії в умовах війни та в повоєнний період. *Future in the results of modern scientific research*, 2023. № 28, August, 2023 С. 53–57.
91. Олексенко С.В. Психологічні аспекти професійної компетентності: психологічна компетентність вчителя історії. *Modern scientific researches* (17) 2021. С. 66–73
92. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 4. С. 130–136.
93. Освітній діалог як гуманітарна психодидактична технологія вищої освіти : монографія / за наук. ред. Г.К. Радчук. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2023. 300 с.
94. Освітній фронт. Вплив війни на освітян (Дослідження організації

- GoGlobal у рамках проекту «Термінова підтримка ЄС для громадянського суспільства», 2023) URL: https://globaloffice.org.ua/wpcontent/uploads/2023/01/PREZENTATSYA_VP_LIV-VIJNINAOSVITYAN.pdf (Дата звернення: 01.05.2024)
95. Оцінювання потреб України у сфері освіти (Підсумковий звіт Міністерства освіти і науки України 6 травня – 24 червня 2022). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/07/07/Pids.zvit.Otsin.potreb.Ukr.u.sferi.osvity-UK-6.05-24.06.22.pdf> (Дата звернення: 01.05.2024)
96. Панок В.Г., Ткачук І.І., Острова В.Д., Лунченко Н.В., Бондарук Ю.С. Науково-методичні засади надання психосоціальної допомоги дітям, котрі опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 64–71.
97. Панченко О.А., Корнєєва О.Л. Особливості стану дітей, що знаходяться в умовах соціально-психологічного напруження. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів, доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Маріуполь, 28 лютого 2018 р. Маріуполь : ДонДУУ, 2018. С. 142–145.
98. Пасічніченко А.В. Психологічне здоров'я як умова успішної професійної діяльності педагога. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі*: мат. II наук. - практ. конф. молодих учених, 14-15 травня 2020 р. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2020. С. 201–203.
99. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога: монографія / Г.О. Балл та ін.; за наук. ред. В.Л. Зливікова. Київ : Педагогічна думка, 2011. 160 с.
100. Перетятко Л.Г., Юдіна Н.О. Аналіз емпатії та темпераменту як компонентів педагогічної діяльності. *Психологія і особистість*. 2017. № 1 (11). С. 146–154.
101. Пермінова Л.А. Психологізація освітнього процесу та особливості навчання здобувачів вищої освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2022. № 98. С. 42–47.
102. Петрунько О.В., Тесленко В.М. Профілактика професійного вигорання

- учителів державних і приватних загальноосвітніх закладів. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: тези доповідей II Міжнародної конференції (Київ, 20 листопада 2020 р.). - К.: Університет "КРОК", 2020. С. 99–102.
103. Петрунко О.В. Психологізація педагогічної освіти: проблеми і перспективи [Електронний ресурс]. *Вісник психології і соціальної педагогіки: Електронний збірник наук. праць*. - 2012.- Випуск 8. URL: <https://cutt.ly/4wOsNTNM> (Дата звернення: 01.05.2024)
104. Підлітки та їхнє життя під час війни: настрої, цінності, майбутнє. Результати всеукраїнського соціологічного дослідження (Дослідження Клубу добродіїв за підтримки гуманітарної організації Plan International, 2023) URL: <https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/2023/03/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroyi-czinnosti-majbutnye.pdf> (Дата звернення: 01.05.2024)
105. Поліщук В.М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення) : навч.-метод. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2007. 330 с.
106. Полуніна О.В. Психологічна компетентність викладача вищого педагогічного навчального закладу як чинник успішності управління процесом учіння студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 16 с.
107. Пометун О.І. Навчальний тренінг як провідна форма підвищення кваліфікації вчителів ЗСО у контексті вимог нової української школи. *Варіативні моделі й технології трансформації професійного розвитку фахівців в умовах відкритої освіти*: зб. матер. Всеукр. наук.- практ. інтернет-конф., 23 червня 2022 р. [ред. кол.: Пуховська Л.П., Просіна О.В. та ін.]. К. : ДЗВО «Ун-т менеджменту освіти», 2022. С. 302–307.
108. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом

- молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (Дата звернення: 01.05.2024)
109. Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації практичних психологів закладів освіти «Психолого-педагогічні методи та інструменти роботи з психологічною травмою, обумовленою воєнним станом» : Наказ міністерства освіти і науки України від 15.05.2023 р. № 560.
110. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення: 01.05.2024)
111. Професійний стандарт вчителя закладу загальної середньої освіти, затверджений наказом міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (Дата звернення: 01.05.2024)
112. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / Н.В. Пророк, С.Т. Бойко, О.В. Гнатюк, О.І. Купреєва, В.І. Полякова, О.А. Столярчук, Л.Г. Царенко, О.Ю. Чекстере ; за ред. Н.В. Пророк. Київ, 2022. 155 с.
113. Психологія діяльності людини : рекомендаційний бібліографічний покажчик / укладач І.О. Міщенко. Запоріжжя : НБ НУ «Запорізька політехніка», 2019. 36 с.
114. Психологія людини: Л.С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М.В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
115. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія / В.Л. Зливков, О.В. Завгородня, С.О. Лукомська, С.О. Копилов, О.В. Котух; за ред. В.Л. Зливкова, С.О. Лукомської. К., 2019. 259 с.
116. Психологія розвитку особистості у підлітковому та ранньому

- юнацькому віці : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [Н.О. Гончарова, Ю.Л. Горбенко, Ю.І. Калюжна, В.А. Лавріненко, М.М. Мельничук, О.Г. Мирошник, Н.М. Мишко, В.Ф. Моргун, Л.Г. Перетятко, М.М. Рева, К.В. Седих, М.М. Тесленко, І.Г. Тітов, Т.Є. Тітова, А.С. Харченко, Н.О. Чайкіна, Т.А. Яновська]. ; за ред. К.В. Седих. – Полтава : Аструя, 2018. 342 с.
117. Психологія стресу та стресових розладів : навч. посіб. / Уклад. О.Ю. Овчаренко. — К. : Університет «Україна», 2023. — 266 с.
118. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / Уклад. М.В. Лемак, В.Ю. Петрище. – Вид.2-ге, виправл. – Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 615 с.
119. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» : монографія / За ред. О.М. Кокуна. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.
120. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. 2-ге вид., розшир. і допов. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
121. Радчук Г. Психологічна підтримка педагогів під час війни. *Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки*: Збірник тез III Міжнародної наукової конференції, 20-21 квітня 2023 р. Упорядники: А.А. Криськов, Н.В. Габрусєва. Тернопіль: ФОП Паляниця В.А., 2023. С. 30–32.
122. Ралітна Ю.О., Сингаївська І.В. Негативні психічні стани особистості в кризових життєвих ситуаціях. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку*: тези доповідей III Міжнародної конференції (Київ, 02 грудня 2021 р.). К. : Університет "КРОК", 2021. URL: <https://conf.krok.edu.ua/SRE/SRE-2021/paper/view/870> (Дата звернення: 01.05.2024).
123. Рамзані Е.В. Педагогічні умови формування психологічної компетентності майбутнього вчителя в умовах кредитно-модульної системи навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2014. 290 с.

124. Рамзані Е.В. Сутність поняття психологічної компетентності вчителя. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. № 2 (61). С. 158–165.
125. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / за ред. Г.О. Балла. Київ : Деміур, 1998. 160 с.
126. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 489 с.
127. Саврасова-В'юн Т.О. Зміст і структура професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 2 (10). С. 241–254.
128. Савчин М.В., Василенко Л.П. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів у практиці викладання психологічних дисциплін. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3), 2021. С. 96–100.
129. Самойлова Н.В. Необхідність моніторингу рівня сформованості психологічної компетентності студентів. *Здоров'я людини в сучасному культурно-освітньому просторі* : матеріали І Всеукраїнської заочної науково-практичної інтернет-конференції, 22 березня 2018 року. Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2018. С. 75–79.
130. Самоменеджмент [Електронний ресурс] : навчальний посібник / С.К. Василик, О.В. Майстренко, К.Р. Немашкало та ін. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2020, 150 с.
131. Сахно О. Тренінг – одна із форм методичної роботи із педагогами. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матеріали Першої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / за наук. ред. Г.О. Васьківської. Київ : Фенікс, 2019. С. 233–236.
132. Сингаївська І.В. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення проблеми професійної успішності особистості. *Актуальні проблеми*

- психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2014. Вип. 41. С. 168–176.
133. Сингаївська І.В. Особистісні якості викладача як передумова його професійної успішності. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. № 2. 2015. С. 86–93.
134. Сингаївська І.В. Особливості формування професійної компетентності майбутніх викладачів психологічних дисциплін. *Освіта та наука: трансформація, відповідальність, академічна свобода: матеріали наукової конференції (5 березня 2021 р.).* Київ. 2021. С. 137–139.
135. Сингаївська І.В. Проблема оцінювання професійної успішності викладача вищого навчального закладу. *Психологічні перспективи.* Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Вип. 26. 2015. С. 264–274.
136. Сингаївська І.В. Теоретичний аналіз проблеми професійної успішності викладача вищого навчального закладу (частина 1). *Правничий вісник Університету «КРОК».* К. : Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 19. 2014. С. 137–143.
137. Сингаївська І.В. Теоретичний аналіз проблеми професійної успішності викладача вищого навчального закладу (частина 2). *Правничий вісник Університету «КРОК».* К. : Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Вип. 20. 2014. С. 217–224.
138. Сингаївська І.В., Іванова О.В. Коучинговий підхід як інструмент для встановлення довірливих стосунків між батьками і підлітками. *Вчені записки Університету «КРОК»,* 2023. № 2 (70). С. 166–172.
139. Сингаївська І.В., Федорець С.Б. Підлітковий вік як один із критичних періодів психосексуального розвитку людини. *Вчені записки Університету «КРОК»,* 2022. № 4 (68). С. 107–114.

140. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти/ За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. 2-е вид., перероб. та доповн. К.: Міленіум, 2006. 368 с.
141. Скворцова С.О. Професійна компетентність учителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. №4. С. 93–95.
142. Слободянюк Г.А. До проблеми психологічної підготовки майбутніх вчителів. *Наука і освіта*. 2020. № 1. С. 29–33.
143. Слободянюк Г.А. Показники психологічної компетентності майбутніх учителів математики. *Науковий вісник ХДУ Серія Психологічні науки*. № 2 (2021). С. 96–102.
144. Слюсаревський, М.М., Григоровська, Л.В. Психологічна підтримка учасників освітнього процесу в умовах війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(1). URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129> (Дата звернення: 01.05.2024)
145. Созонюк О.С. Методологічні основи структурно-функціональної моделі психологічної культури вчителя початкової школи. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. №12. С. 207–212.
146. Спостереження як метод психології : Київський Пиріг, 2020. 03.11 <https://pyrogiv.kiev.ua/sposterezhennya-yak-metod-psixologi%D1%97/> (Дата звернення: 01.05.2024)
147. Столяренко О.Б. Психологія особистості. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2020. 280 с.
148. Суходольська О.В. Психологічний моніторинг. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2018. № 2. С. 2–5.
149. Сучасні напрями психологізації професійної підготовки фахівців : монографія : у 4 т. Т.2. / [В.Й. Бочелюк, С.А. Білоусов, Г.О. Горбань та ін.]; за ред. В.Й. Бочелюка. Запоріжжя : КПУ, 2011. 348 с.
150. Тертична Т.Д., Бровчак Л.С., Громов Є.В., Бабчук Ю.М. Освіта як засіб

- покращення емоційного стану внутрішньо переміщених українських дітей в умовах війни. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. № 69. С. 91–99.
151. Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: Науково-методичний посібник. К. : Міленіум, 2006. 204 с.
152. Толочко С.В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 574 с.
153. Торба Н., Верченко Н. Дослідження компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професіно-технічної) освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»*. Київ: Юстон, 2020. Вип. 14(43). [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-14\(43\)-122-138](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2020-14(43)-122-138) (Дата звернення: 01.05.2024)
154. Травмуючі події психологічна підтримка та самодопомога : Довідник для фахівців і фахівчинь допоміжних професій соціальної сфери, які працюють з внутрішньо переміщеними особами та постраждалим населенням. Рада Європи, 2022. URL: <https://rm.coe.int/traumatic-events-ukr-/1680a765d4> (Дата звернення: 01.05.2024)
155. Трубавіна І.М., Каліна К.Є. Консультування вчителями сімей з дітьми в Україні в умовах війни. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2022. Вип. 58. С. 73–82.
156. Туриніна О.Л. Методологія та методи психологічного дослідження : навч.-метод. посібник. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2018. 206 с.
157. Турчина Л.І. Психологічна складова у структурі педагогічних компетентностей сучасного освітянина. *Педагогічний пошук*, 2017. № 4. С. 31–33.
158. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. - Навчальна книга –

- Богдан, 2021. 552 с.
159. Фурман (Гуменюк) О., Гірняк А. Психологічна компетентність викладача як передумова ефективної розвивальної взаємодії зі студентами. *Проблеми сучасної психології* : Збірник наукових праць. 2020. № 50. С. 236–266.
160. Хорольська О.О. Формування психологічної компетентності як однієї з ключових складових професійного стандарту вчителя. *Просвітницька програма* / Автор-упорядник О. Хорольська. Кременчук, 2021. 51 с.
161. Хохліна І.В., Сингаївська І.В. Психологічні особливості самооцінки дітей підліткового віку. *Держава, регіони, підприємництво: інформаційні, суспільно-правові, соціально-економічні аспекти розвитку* : тези доповідей II Міжнародної конференції (Київ, 20 листопада 2020 р.). К.: Університет "КРОК", 2020. С. 90–92.
162. Цина А.Ю. Особистісно-орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект : монографія. Полтава : ПНПУ, 2011. 356 с.
163. Цільмак О.М. Зміст поняття «компетентність». *The 3rd International scientific and practical conference «Scientific research in the modern world»* (January 12-14, 2023) Perfect Publishing, Toronto, Canada. 2023. P. 519–523.
164. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. 2009. №1-2. С. 128–135.
165. Чебикін О.Я. Порівняльний аналіз психолого-педагогічних компетентностей та особистісних особливостей майбутніх учителів математики України та Ізраїлю. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2022. № 2. С. 5–11.
166. Шевченко О.М. Психологічні особливості розвитку особистісної компетентності старшокласників : дис. ... канд. Психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 299 с.
167. Шевчук В.В. Наукові підходи до розуміння психологічної

- компетентності. *Modern problems of the environment, youth and the new generation* : abstracts of XVII Int. sci. and pract. conf., April 29 – May 01, 2024, Zagreb, Croatia. – Zagreb : European Conf., 2024. – P. 317-321.
168. Штраубе М., Штраубе М. Кризова і травмапедагогіка. З практичними прикладами. Методичний посібник — К. : ФОП Сачек П.В., 2024. — 44 с.
169. Яблонко В.Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 258 с.
170. Як війна впливає на психоемоційний стан освітян: презентація дослідження «Реалії освітян у військових умовах. Який слід залишає війна на психоемоційному стані вчителів та дітей?» (Результати дослідження, проведеного з 27 вересня до 14 жовтня 2023 року освітньою фундацією «GoGlobal» за підтримки Finn Church Aid (FCA)) URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/yak-vijna-vplivaye-na-psihoemocijnij-stand-osvityan-prezentaciya-doslidzhennya> (Дата звернення: 01.05.2024)
171. Anderson K.M., Haynes J., Plesanmi I.O., Conner N.E. Teacher Professional Development on Trauma-Informed Care: Tapping into Students' Inner Emotional Worlds. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 2021, 27. P. 59–79. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10824669.2021.1977132?scroll=top&needAccess=true> (Дата звернення: 01.05.2024)
172. Bandura A. *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective on Human Nature*. USA: Wiley, 2023. 240 p. URL: https://www.google.com.ua/books/edition/Social_Cognitive_Theory/uEq2EAAAQBAJ?hl=uk&gbpv=1&dq=Albert+Bandura&printsec=frontcover
173. Beijaard D., Meijer P.C., Morine-Dersheimer G., Harm T. *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Springer Science & Business Media, 2005. 364 p.
174. Blakemore Sarah-Jayne. *Inventing Ourselves: The Secret Life of the Teenage Brain*. PublicAffairs, May 15, 2018. 256 p.
175. Blakemore Sarah-Jayne, Frith Uta. *The Learning Brain: Lessons for*

- Education. Wiley-Blackwell, June 24, 2005. 224 p.
176. Bodman F. War conditions and the mental health of the child. *British Medical Journal*. 1941. # 2. P. 486. URL: <https://doi.org/10.1136/bmj.2.4213.486> (Дата звернення: 01.05.2024)
177. Bonanno G.A. What predicts psychological resilience after disaster. The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2007. Vol. 75 (5). P. 671–682.
178. Brabeck M.M. Assessing the assessments of teacher preparation. *Theory into practice*. 2016. Vol. 55. Issue 2. P. 160–167.
179. Bruner J.S. The relevance of education. New York : Norton, 1973. 342 p.
180. Darling-Hammond L., Bransford J. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass, 2005. 624 p.
181. Darling-Hammond L., Sykes G. Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice. Jossey-Bass Education Series. Wiley, 1999. 464 p.
182. Erikson Erik H. Identity and the Life Cycle. April 17, 1994 by W. W. Norton Company, 192 p.
183. Erikson Erik H. Identity: Youth and Crisis. May 17, 1994 by W. W. Norton & Company, 336 p.
184. Freudenberger H.J. The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 1975. P. 73–82. URL: <https://doi.org/10.1037/h0086411> (Дата звернення: 01.05.2024)
185. Frankish K., Ramsey W. The Cambridge Handbook of Cognitive Science. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. URL: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139033916.020> (Дата звернення: 01.05.2024)
186. Global Teachers Key Competences Framework. (2018). URL: <http://tkcom.eu> (Дата звернення: 01.05.2024)
187. Hall G. Stanley (Granville Stanley). Adolescence : its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education. New York : D. Appleton and Company, 1904. 584 p. URL:

- <https://archive.org/details/adolescenceitsps01hall/page/110/mode/2up> (Дата звернення: 01.05.2024)
188. Hilke L. *Kriegskinder: Das Schicksal einer Generation*. Berlin, Ullstein Taschenbuchvlg, 2011. 304 p.
189. Jentsch A., Hoferichter F., Blömeke S., König J., Kaiser G. Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 2023, 60. P. 679–690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788> (Дата звернення: 01.05.2024)
190. Jentsch A., König J. Teacher Competence and Professional Development // Nilsen T., Stancel-Piątak A., Gustafsson JE. (eds) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham, 2022. P. 1167–1183. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-88178-8_38 (Дата звернення: 01.05.2024)
191. Kalaitzaki A.E., Tamiolaki A., Vintila M. The Compounding Effect of COVID-19 and War in Ukraine on Mental Health: A Global Time Bomb Soon to Explode. *Journal of Loss and Trauma*. 2022. # 28 (3), P. 270–272.
192. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz-Modell. Zugriff am 21. Mai, 2010. 14 p.
193. Luthar S.S., Mendes S.H. Trauma-informed schools: Supporting educators as they support the children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8, 2020. P. 147–157. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Trauma-informed-schools%3A-Supporting-educators-as-Luthar-Mendes/b20963d60062ba984a62df65e79f7296c9e402e0?sort=relevance&page=4> (Дата звернення: 01.05.2024)
194. Marchenko N., Yuzkiv H. Competency-Based Approach Within the Framework of Professional Development of Teachers of Philological Disciplines // Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective monograph / Editors: Lyubomira Popova, Mariana Petrova. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, 2020. P.75–85.

195. Maslow Abraham H. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970. 394 p.
196. McClelland D. Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*. 1998. № 9 (5). P. 331–339.
197. Nilson B. L. *Teaching at Its Best: A Research-based Resource for College Instructors*. Jossey-Bass, 2016. 416 p.
198. Piaget J. *Origins of intelligence in the children*. New York, NY: International University Press. 1956. 419 p. URL: https://sites.pitt.edu/~strauss/origins_r.pdf (Дата звернення: 01.05.2024)
199. *Professional Standards for Teachers*. Training and Development Agency for Schools, 2007. URL: https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf (Дата звернення: 01.05.2024)
200. Raven J. *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*. H.K. Lewis, 1984. 251 p.
201. Rieber R.W. Dynamics and Structure of the Adolescent's Personality. In: *Rieber R.W. (eds) The Collected Works of L.S. Vygotsky. Cognition and Language*. Springer, Boston, MA. 1998. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5401-1_5 (Дата звернення: 01.05.2024)
202. Rieber R.W. Development of Thinking and Formation of Concepts in the Adolescent. In: *Rieber R.W. (eds) The Collected Works of L.S. Vygotsky. Cognition and Language*. Springer, Boston, MA. 1998. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5401-1_2 (Дата звернення: 01.05.2024)
203. Rice F. Philip. *The Adolescent: Development, Relationships, and Culture*. - Pearson; 14th edition (April 15, 2017), 608 p.
204. Rogers C.R. *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework*. *Psychology: A Study of a Science*. Study 1, Volume 3: Formulations of the Person and the Social Context, edited by Sigmund Koch. McGraw-Hill, 1959. P. 184–256.
205. Rogers C.R., Freiberg H.J. *Freedom to Learn*. Pearson College Div, 1994. 352 p.

206. Rowe C. Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*. 1995. Vol. 27, Iss : 11. P. 12–17.
207. Sharifian M.S., Kennedy P. Teachers in War Zone Education: Literature Review and Implications. *International Journal of the Whole Child*. 2019. Vol. 4, № 2. P. 9–26.
208. Schon Donald A. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. First ed. Jossey-Bass, 1987. 355 p.
209. Schon Donald A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. 1983. New York: Basic Books. 374 p.
210. Sparrow P.R. Bognanno M. Competency requirement forecasting : issues of international selection and assessment. *International journal of selection and assessment*. 1993 № 1. P. 50–58.
211. Steve A. Competence and Competency. Defining the difference. 11.03.2023 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.satc.org.uk/30/competence-and-competency> (Дата звернення: 01.05.2024)
212. Straube M. Die Traumaanamnese: Woran wir ein Trauma erkennen können // URL: <https://www.praxis-straube.net/wp-content/uploads/2019/01/Traumaanamnese-Sept.-18.pdf> (Дата звернення: 01.05.2024)
213. Tanana S.M. Psychological peculiarities of the development of professional competences in future teachers of higher school in the process of professional preparation. *Psycholinguistics*. 2017. Vol. 21. Issue 1. P. 161–170.
214. Terhart E. Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften // M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.). *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation*. Münster : Waxmann, 2007. P. 37–62.
215. UNESCO. Education as healing: addressing the trauma of displacement through social and emotional learning. *Global Education Monitoring Report*

- Team, 2019. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367812> (Дата звернення: 01.05.2024)
216. UNICEF. Almost 7 million children in Ukraine at risk as attacks on energy infrastructure cause widespread blackouts and disruption of heating. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/almost-7-million-children-ukraine-risk-attacks-energy-infrastructure-cause> (Дата звернення: 01.05.2024)
217. Vygotsky L.S. A General Outline of the Transitional Age. The Anatomical and Physiological Features of Adolescence. In: L. S. Vygotsky's Pedological Works, Volume 3. Perspectives in Cultural-Historical Research, vol 11. Springer, Singapore. 2022. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2972-4_5 (Дата звернення: 01.05.2024)
218. Vygotsky L.S. The Problem of Age Periodization in Child Development. In: L.S. Vygotsky's Pedological Works. Volume 2. Perspectives in Cultural-Historical Research, vol 10. Springer, Singapore. 2021. https://doi.org/10.1007/978-981-16-1907-6_2 (Дата звернення: 01.05.2024)
219. Willis A.S., Nagel M.C. The role that teachers play in overcoming the effects of stress and trauma on children's social psychological development: evidence from Northern Uganda. *Social Psychology of Education*. 2014. № 18 (1). P. 37–54.
220. Willis A., Grainger P., Menzies S., Dwyer R., Simon S., Thiele C. The role of teachers in mitigating student stress to progress learning. *Australian Journal of Education*. 2021. № 65 (2). P. 122–138.

Всього джерел – 220

Джерел за останні десять років – 161

Джерел зарубіжних авторів за останні десять років – 24 (158, 168, 171, 172, 174, 178, 186, 189, 190, 191, 193, 194, 197, 203, 207, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220)

Джерел українських авторів за останні десять років – 137 (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 165, 167, 170)

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Самоменеджмент: як добре Ви справляєтесь зі своєю роботою?» (опитувальник Л. Зайверта)

Інструкція:

Наведена анкета допоможе Вам уявити собі Ваш стиль роботи, який Ви практикували дотепер.

Самооцінка в балах:

- 0 – майже ніколи;
- 1 – іноді;
- 2 – часто;
- 3 – майже завжди.

Текст опитувальника:

1. Я резервую на початку робочого дня час для підготовчої роботи, планування.
2. Я передоручаю усе, що може бути передоручено.
3. Я письмово фіксую завдання і цілі із зазначенням термінів їхньої і реалізації.
4. Кожен офіційний документ я намагаюся обробляти за один раз і остаточно.
5. Щодня я складаю список поточних справ, упорядкований за пріоритетами. Найважливіші речі я роблю в першу чергу.
6. Свій робочий день я намагаюся за можливості звільнити від сторонніх телефонних переговорів, незапланованих відвідувачів і нарад, які скликають зненацька.
7. Своє денне завантаження я намагаюся розподілити відповідно до графіка моєї працездатності.
8. У моєму плані розподілу часу є «вікна», які дають можливість реагувати на актуальні проблеми.
9. Я намагаюся спрямувати свою активність таким чином, щоб у першу чергу концентруватися на «життєво важливих» проблемах.
10. Я вмію говорити «ні», коли на мій час хочуть претендувати інші, а мені необхідно виконати більш важливі справи.

Обробка та інтерпретація результатів:

Якщо Ви тепер підсумуєте бали, набрані Вами в результаті перевірки нашого робочого стилю, то одержите такі результати:

0 – 15 балів: Ви не плануєте свій час і залежите від влади зовнішніх обставин. Деяких зі своїх цілей Ви досягаєте, якщо складаєте список пріоритетів і дотримуєтеся його.

16 – 20 балів: Ви намагаєтеся оволодіти своїм часом, але не завжди досить послідовні, щоб мати успіх.

21 – 25 балів: у Вас хороший самоменеджмент.

26 – 30 балів: Ви можете бути зразком для кожного, хто хоче навчитися раціонально витратити свій час. Дозвольте оточуючим Вас людям долучитися до Вашого досвіду.

Якщо Ви набрали **менше 20 балів**, то це не має Вас бентежити. Просто Вам треба докласти свою енергію до усунення слабких місць. Це вже буде першим кроком на шляху до послідовного самоменеджменту.

**Методика «Самооцінка стійкості до стресу»
(опитувальник В.С. Лозниці)**

Інструкція:

Наведена анкета допоможе Вам оцінити свій рівень стресостійкості.

Самооцінка в балах:

- 1 – рідко;
- 2 – іноді;
- 3 – часто.

Текст опитувальника:

1. Я думаю, що мене недооцінюють у колективі
2. Я намагаюсь працювати, навіть якщо буваю не цілком здоровим
3. Я постійно переживаю за якість своєї роботи
4. Я буваю налаштованим агресивно
5. Я не терплю критики в свою адресу
6. Я буваю роздратованим
7. Я стараюсь стати лідером там, де це можливо
8. Мене вважають людиною наполегливою і напористою
9. Я страждаю безсонням
10. Своїм недругам я можу дати відсіч
11. Я емоційно і хворобливо переживаю неприємність
12. У мене не вистачає часу на відпочинок
13. У мене виникають конфліктні ситуації
14. Мені не вистачає влади, щоб реалізувати себе
15. Мені не вистачає часу, щоб зайнятися улюбленою справою
16. Я все роблю швидко
17. Я відчуваю страх, що втрачу роботу
18. Я дію гарячково, а потім переживаю за свої справи і вчинки

Обробка та інтерпретація результатів:

Підрахуйте суму балів, отриману Вами за результатами опитування, та визначте свій рівень стресостійкості відповідно до таблиці нижче:

<i>Сумарне число балів</i>	<i>Рівень Вашої стійкості до стресу</i>
51 – 54	1 – дуже низький
47 – 50	2 – низький
43 – 46	3 – нижчий за середній
39 – 42	4 – трохи нижчий за середній
35 – 38	5 – середній
31 – 34	6 – трохи вищий за середній
27 – 30	7 – вищий за середній

23 – 26	8 – високий
18 – 22	9 – дуже високий

Чим менше число (сумарне) балів Ви набрали, тим вища стійкість до стресу і навпаки.

Якщо у Вас 1-й і 2-й рівень стійкості до стресу, то Вам необхідно кардинально змінювати свій спосіб життя.

**Методика «Синдром «вигорання» у професіях система «людина-людина»
(розроблена на основі моделі К. Маслах та С. Джексон)**

Інструкція:

Вам пропонується 22 твердження про почуття та переживання, пов'язані з роботою. Будь ласка, прочитайте уважно кожне твердження і вирішіть, чи відчуваєте Ви себе таким чином відносно Вашої роботи. Якщо у Вас не було такого почуття, у бланку для відповідей позначте позицію 0 — «ніколи». Якщо у Вас було таке почуття, вкажіть, як часто Ви його відчували. Для цього навпроти питання поставте бал, що відповідає частоті виникнення того чи іншого почуття.

Самооцінка в балах:

- 0** – ніколи;
- 1** – дуже рідко;
- 2** – рідко;
- 3** – іноді;
- 4** – часто
- 5** – дуже часто
- 6** – завжди

Текст опитувальника:

1. Я відчуваю себе емоційно виснаженим.
2. Наприкінці робочого дня я відчуваю себе, як вичавлений лимон.
3. Я відчуваю себе втомленим, коли прокидаюсь вранці і мушу йти на роботу.
4. Я добре розумію, то відчувають мої учні та колеги, та використовую це в інтересах справи.
5. Я спілкуюся з моїми учнями цілком формально, без зайвих емоцій, і намагаюся звести спілкування з ними до мінімуму.
6. Я відчуваю себе енергійним та емоційно піднесеним.
7. Я вмю знаходити правильне рішення в конфліктних ситуаціях.
8. Я відчуваю пригніченість і апатію.
9. Я можу позитивно впливати па продуктивність роботи моїх учнів та колег.
10. Останнім часом я став більш черствим (нечутливим) у ставленні до тих, з ким працюю.
11. Як правило, оточуючі мене люди багато вимагають від мене та маніпулюють мною. Вони скоріше втомлюють, ніж радують мене.
12. У мене багато планів на майбутнє і я вірю в їх здійснення.
13. У мене все більше життєвих розчарувань.
14. Я відчуваю байдужість і втрату інтересу до багатьох речей, які радували мене раніше.
15. Іноді мені дійсно байдуже те, що відбувається з деякими з моїх учнів і колег.

16. Мені хочеться усамітнитися і відпочити від усього й усіх.
17. Я можу легко створити атмосферу доброзичливості і співпраці при спілкуванні з моїми учнями та колегами.
18. Я легко спілкуюсь з людьми незалежно від їх статусу і характеру.
19. Я багато встигаю зробити.
20. Я відчуваю себе на межі можливостей.
21. Я багато чого ще зможу досягти в своєму житті.
22. Іноді учні та колеги перекладають на мене тягар своїх проблем і обов'язків.

Обробка та інтерпретація результатів:

Підрахуйте отриману суму балів за трьома субшкалами відповідно до ключа.

«Ключ» до опитувальника

<i>Субшкала</i>	<i>Номер твердження</i>	<i>Сума балів (максимальна)</i>
Емоційне виснаження	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20	54
Деперсоналізація	5, 10, 11, 15, 22	30
Редукція особистих досягнень	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	48

Рівень «професійного вигорання» визначається за таблицею рівнів «вигорання».

Таблиця рівнів «вигорання»:

<i>Субшкала</i>	<i>Низький рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Високий рівень</i>
Емоційне виснаження	0 – 16	17 – 26	27 і більше
Деперсоналізація	0 – 6	7 – 12	13 і більше
Редукція особистих досягнень	39 і більше	38 – 32	31 – 0

Інтерпретація результатів:

Згідно з моделлю американських дослідниць К. Маслах і С. Джексон, «вигорання» тлумачиться як синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень.

Емоційне виснаження розглядається як основна складова «професійного вигорання» та характеризується заниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням.

Деперсоналізація проявляється у деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності від інших людей, у інших

— зростання негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів: пацієнтів, клієнтів, підлеглих тощо.

Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Авторський блок анкети для вчителів

(розроблений для проведення емпіричного дослідження особливостей психологічної компетентності вчителів в роботі з підлітками під час війни)

Авторський блок анкети для вчителів має за мету проаналізувати, як самі вчителі оцінюють свою спроможність справлятися в існуючих умовах війни із основними сферами своєї професійної діяльності, визначити їхні потреби у додаткових психологічних знаннях, вміннях та практичних навичках, зібрати очікування та запити щодо можливих напрямів розвитку їхньої психологічної компетентності для роботи з учнями-підлітками під час війни та кризи.

Для отримання цієї інформації в анкету були включені такі питання:

1. Як Ви оцінюєте власну ресурсність на сьогоднішній день?

Було запропоновано оцінити свій стан за шкалою від 1 до 5, де 1 – це відчуття фізичного та емоційного виснаження, а 5 – це сповненість силами і наснагою до роботи.

2. Які сфери Вашого професійного життя даються Вам зараз найскладніше?

Було запропоновано обрати всі варіанти, які відповідають респонденту:

- навчальна (викладацька) діяльність
- організація і підтримка класу в «робочому» психоемоційному стані
- організація роботи в умовах повітряних тривог, можливих відключень світла, постійного стресу через воєнний стан
- комунікація і взаємодія з учнями
- комунікація і взаємодія з батьками
- підтримка власного ресурсного стану для роботи
- інше.

3. Яких додаткових знань Ви потребуєте в теперішніх умовах роботи?

Було запропоновано обрати всі варіанти, які відповідають респонденту:

- професійне вигорання та способи його подолання
- власна психологічна та життєстійкість, їх підтримка
- стрес і прояви стресу, розрізнення критичних станів у стресі
- психологічна травма і її симптоми, прояви травми у дітей
- як надати допомогу та підтримку дітям у стані тривоги, стресу, психологічної травми
- ситуації, які потребують уваги і втручання в стресових умовах та при травмуючих подіях

- можливості педагога по створенню безпечного розвиваючого середовища в умовах війни
- як справлятися з важкими емоціями
- ресурсність власна та дітей, способи її відновлення
- інше.

4. Яких практичних навичок потребуєте в своїй роботі в теперішніх умовах?

Було запропоновано обрати всі варіанти, які відповідають респонденту:

- надання першої психологічної допомоги дітям
- техніки та вправи, які допомагають справлятися із стресом дітям
- практичні вправи та методики зменшення рівня тривоги і стресу
- способи подолання професійного вигорання та відновлення ресурсності
- техніки ефективної комунікації з дітьми та батьками в умовах стресу і психологічної травми
- техніки стабілізації і підтримки дитини
- розуміння емоційного стану дітей та способів його регуляції
- методики саморегуляції (психічної, емоційної, когнітивної)
- розвиток довірливих стосунків з учнями
- навички активного слухання та емпатії
- навички власної психологічної самодопомоги
- інше.

5. Чи потребуєте інформації про те, як можна відновлювати свій ресурс і дбати про себе?

Було запропоновано обрати один з варіантів:

- так, дуже важлива інформація і особливо потрібні практичні навички
- ні, маю достатньо знань з цієї теми
- інше.

6. Які наочні та/або методичні матеріали з розвитку стресостійкості та психологічної компетентності були б для Вас корисні для подальшої роботи з дітьми?

Було запропоновано обрати всі варіанти, які відповідають респонденту:

- описи ситуацій з алгоритмами дій
- брошура з інформацією по темі стресу і психологічної травми, роботи з ними
- посилання на онлайн-ресурси з інформацією про стрес, психологічну травму і роботу з ними
- чек-листи для оцінки ситуацій та реагування
- інше.

7. Який формат підвищення кваліфікації та розвитку психологічної компетентності для Вас був би найбільш оптимальним?

Було запропоновано обрати один з варіантів:

- самонавчання за розробленими матеріалами
- короткострокові очні тематичні семінари
- тренінгова очна програма, що включатиме як отримання знань, так і розвиток практичних навичок
- цикл онлайн-зустрічей за актуальними питаннями
- онлайн-курс за даним напрямом
- інше.

**Програма розвитку психологічної компетентності вчителя
в роботі з підлітками під час війни
(деталізована)**

**Модуль 1. «Ресурсний стан вчителя як основа ефективної роботи
в умовах війни та кризи»**

Блок 1 – Стійкість вчителів в умовах хронічного стресу.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Знайомство	Представлення програми тренінгу, знайомство учасників між собою, збір очікувань, спільне створення правил групи	Налаштування позитивної атмосфери; активізація запитів учасників та підвищення їх особистої включеності в процес навчання
Стійкість вчителя	Групова дискусія про стресогенність професії вчителя і зростання психоемоційного навантаження у зв'язку із війною та про нові можливості при розвиненій стійкості вчителя	Обмін думками між учасниками щодо важливості розвитку власної стресостійкості для ефективної роботи Актуалізація даної проблеми
Стрес і стадії стресу. Розпізнавання різних стадій стресу	Інформація від тренера Групове обговорення питання можливих відчуттів на різних стадіях стресу (на основі власного досвіду)	Розуміння поняття стресу та його стадій, впливу стресу на організм людини Структурування уявлень про те, якими проявами може супроводжуватися стрес для людини, розмежування ознак і проявів в залежності від стадії стресу
Стресове та емоційне виснаження	Аналіз власного стану за ознаками стресового та емоційного виснаження згідно чек-листа, наданого тренером	Діагностика власного стану, виявлення ознак стресового та емоційного виснаження
Поняття резильєнтності	Інформація від тренера у формі діалогу з учасниками	Розуміння сутності резильєнтності, визначення її складових та шляхів розвитку

Блок 2 – Модель ресурсності BasicPh.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Тест «BASIC Ph»	Тестування учасників за допомогою тесту «BASIC Ph»	Діагностика учасників та визначення притаманної їм моделі ресурсності
Характеристика Моделі ресурсності «BASIC Ph» та її складових	Інформація від тренера	Ознайомлення із потенціалом Моделі стресодолаття «BASIC Ph» для виходу із кризи та справляння із складними життєвими обставинами
Розвиток каналів протидії стресу на основі Моделі ресурсності «BASIC Ph»	Загальногрупове обговорення запропонованої моделі, отриманих результатів та можливих варіантів відновлення ресурсів Формування власної стратегії наповнення і відновлення	Розширення палітри можливих варіантів відновлення власних ресурсів (завдяки обміну думками та сприйняттю варіантів інших учасників); поглиблення розуміння сутності Моделі ресурсності «BASIC Ph», її практичної цінності та потенціалу

Блок 3 – Техніки відновлення власної ресурсності.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
«Я в ресурсі»	Групове обговорення питання, як саме і за якими конкретно ознаками учасники розуміють, що перебувають в даний момент в ресурсі	Усвідомлення проявів ресурсного та нересурсного стану, що притаманні кожній людині індивідуально
Вправа «Батарейка»	Визначення поточного стану наповненості ресурсами («заряд батарейки»), причин втрати ресурсу та його джерел через метафору батарейки та того, що її може розряджати / заряджати	Самодіагностика – визначення поточного стану наповненості життєвими силами та енергією, визначення можливих причин втрати ресурсів та потенціальних джерел для їх відновлення
Тіло-емоції-думки – три	Інформація від тренера, супроводжується дискусією і	Розуміння поняття «ресурс», внутрішніх та

важливі складові ресурсності людини. Техніки їх підтримки у ресурсному стані	обговоренням власного досвіду учасників, практичними вправами	зовнішніх ресурсів, важливості збалансованого підходу до відновлення своїх ресурсів і турботи про себе, що охоплює і тіло, і емоції, і когнітивну сферу людини
Способи відновлення ресурсу на роботі	Обговорення в міні-групах	Обмін думками, розширення репертуару способів відновлення на робочому місці завдяки знайомству з досвідом інших

Блок 4 – «Ресурсна валіза» вчителя.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Мої джерела ресурсності	Індивідуальний аналіз джерел ресурсності, складених при виконанні вправи «Батарейка», виділення складових, спрямованих на відновлення тіла, емоційної та когнітивної сфери	Самоаналіз та визначення списків джерел ресурсності та шляхів відновлення за окремими сферами – тіло, емоції, думки
Валіза ресурсів і стійкості вчителя	Індивідуальна робота за підготовленим тренером чек-листом по формуванню власної «валізи ресурсності» для подальшого щоденного використання	Актуалізація та розширення власного «репертуару» турботи про себе
Групова дискусія	Обговорення можливих джерел ресурсів і обмін досвідом та ідеями	Обмін думками, знайомство з досвідом інших
Завершення модулю 1	Підведення підсумків, отримання зворотного зв'язку	Рефлексія учасників

Модуль 2. «Основи кризової психології та травма-інформованої педагогіки»

Блок 1 – Поняття гострого стресу і травми, їх відмінності, види травм.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Вітання з учасниками та співналаштування на роботу	Тренери з учасниками коротко згадують попередній день та обговорюють психоемоційний стан учасників, налаштовують учасників на активну роботу, нагадують про правила групи	Актуалізація знань, набутих в попередньому модулі; активізація учасників та підвищення їх особистої включеності в процес навчання
Гострий, хронічний і травматичний стрес	Інформація від тренера	Розуміння різних видів стресу та наслідків для психічної сфери людини
Поняття травми, травматичної події, механізму та ризиків виникнення травми. Види травм	Інформація від тренера	Розуміння поняття травми, її ознак, відмінностей від стресу, поняття та ознак травматичної події, механізму виникнення травми та факторів, які посилюють ризики виникнення травми
Вправи «М'язова релаксація на контрасті / Розслаблення за Джейкобсоном» та «Піджак на вішалці» (м'язова релаксація)	Практичні вправи на зняття втоми і напруження після інтенсивного навчання та великої кількості отриманої інформації – виконуються учасниками під керівництвом тренера	Розширення «репертуару» практичних вправ для подолання напруги і стресу

Блок 2 – Прояви стресу і травми у підлітків.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Прояв стресу у дітей та дорослих: відмінності	Робота в групах по аналізу, на основі власного досвіду, можливих проявів стресу у дорослих і підлітків, загальне обговорення результатів	Актуалізація наявних знань про можливі прояви стресу у дорослих та дітей, їх можливі відмінності

Загальні особливості прояву травми	Інформація від тренера	Розуміння особливостей можливих проявів травми, включаючи тілесні, емоційні, когнітивні та поведінкові прояви
Прояви (реакції, ознаки) травми у підлітків	Групове обговорення та надання узагальненої інформації від тренера про тілесні, емоційні, когнітивні та поведінкові прояви травми у підлітків	Актуалізація наявних знань про можливі прояви травми у дітей та підлітків, їх можливі відмінності
Дисоціація як один з поширених проявів травми у дітей та підлітків	Інформація від тренера, супроводжується груповим обговоренням	Розуміння дисоціації як прояву травми у дітей та підлітків, її ознак та механізму виникнення, а також можливих способів допомоги дитині

Блок 3 – Допомога при гострому стресі і основні принципи роботи з підлітками в умовах кризи і травми.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Миттєва допомога дітям при стані гострого стресу	Інформація від тренера	Розуміння важливості надання допомоги дітям при стані гострого стресу для уникнення можливих подальших ускладнень та порушень в їхньому психічному стані
Вправа «Станції миттєвої допомоги»	Станції включають певні прийоми та техніки «заземлення» і заспокоєння. Учасники, виконуючи вправу, проходять станціями, фіксують свої відчуття в Карті спостереження та діляться своїми думками.	Розширення «репертуару» практичних вправ та технік додання гострого стресу, стабілізації і «заземлення», зняття напруги і заспокоєння з метою подальшого їх застосування у своїй діяльності

Коли ситуація потребує особливої уваги: гостра стресова реакція, ПТСР, тривожний розлад	Інформація від тренера	Розуміння та розрізнення таких важких наслідків стресу і травми як гостра стресова реакція, ПТСР, тривожний розлад
Надання першої психологічної допомоги	Інформація від тренера про різні протоколи надання першої психологічної допомоги та основні принципи її надання. Обговорення в групі та практика	Розуміння важливості вчасного надання першої психологічної допомоги Оволодіння базовими практичними навичками та обмін досвідом

Блок 4 – Роль педагога у роботі з травмою. Базові засади травма-інформованої педагогіки.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Травмапедагогіка та її мета, відмінності від травматерапії і консультування	Інформація від тренера	Розуміння сутності травмапедагогіки, її мети та напрямів, відмінностей від травматерапії і консультування
Можливості травмапедагогіки в підтримці дітей та роль педагога в роботі з травмованими дітьми	Інформація від тренера та групове обговорення напрямів, в яких педагоги в своїй повсякденній роботі можуть допомогти травмованим дітям. Впровадження травма-інформованого підходу в загальну шкільну практику і загальну атмосферу школи	Розуміння можливостей, які відкриває травмапедігогіка для підтримки дітей; визначення потенційних напрямів впровадження принципів травма-інформованої педагогіки в загальношкільну практику
Травмачутливе базове ставлення	Інформація від тренера про травмачутливе базове ставлення та його складові: надійні і шанобливі стосунки, прозорість і участь, радість, «концепція вагомої причини»,	Розуміння поняття травмачутливого базового ставлення та його складових: надійні і шанобливі стосунки, прозорість і участь,

	самоефективність, ресурсорієнтованість	радість, «концепція вагомої причини», самоефективність, ресурсорієнтованість
Вправа «Тому що...»	Розбір кейсів – практика підходу уважного погляду і аналізу поведінки дитини: учасники в міні-групах аналізують приклади «поганої» поведінки та намагаються назвати 5 можливих причин такої поведінки.	Усвідомлення сутності концепції «вагомої причини»; напрацювання навички більш глибокого аналізу поведінки дитини та пошуку причин конкретної поведінки дитини
Завершення модулю 2	Підведення підсумків, отримання зворотного зв'язку	Рефлексія учасників

Модуль 3. «Взаємодія із підлітками в кризових умовах»

Блок 1 – Теорія прив'язаності та безпечний простір в школі.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Вітання з учасниками та співналаштування на роботу	Тренери з учасниками коротко згадують попередній день та обговорюють психоемоційний стан учасників, налаштовують учасників на активну роботу, нагадують про правила групи	Актуалізація знань, набутих в попередньому модулі; активізація учасників та підвищення їх особистої включеності в процес навчання
Суть і значення безпечної прив'язаності	Інформація від тренера	Розуміння базового концепту теорії прив'язаності та значення наявності / відсутності безпечної прив'язаності для розвитку дитини
Способи посилення довіри та прив'язаності у відносинах з підлітками	Обговорення в міні-групах	Групова дискусія та обмін думками про значення прив'язаності і довіри у відносинах з підлітками для їх

		розвитку та навчання; обмін досвідом
Створення безпечного простору з учнями	Інформація від тренера та спільне обговорення досвіду учасників	Розуміння важливості створення безпечного простору в навчальному процесі та можливих шляхів і способів розбудови довіри у відносинах та забезпеченні відчуття безпеки в класі і у спілкуванні

Блок 2 – Розуміння потреб та проявів поведінки підлітка. Позитивне ставлення до дитини як базовий концепт взаємодії.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Чому підлітки можуть вести себе «погано»?	Спільне обговорення прикладів «поганої» поведінки учнів та можливих причин такої поведінки	Обмін думками між учасниками про можливі причини «поганої» поведінки учнів, яка має місце в школі; розуміння зв'язку між такою поведінкою та тим, що переживає дитина
Потреби, які можуть мати люди, та особливості прояву цих потреб у підлітків	Інформація від тренера	Розуміння базових потреб, які мають люди (на прикладі піраміди потреб А. Маслоу), та особливостей прояву потреб, які мають сучасні підлітки
Вправа на визначення власних потреб	Індивідуальна робота по складенню списків своїх потреб як вчителів, з наступним обговоренням результату в парах, спільний пошук можливих стратегій задоволення цих потреб	Самодіагностика та визначення списку власних потреб, визначення можливих способів їх задоволення Спільне обговорення та обмін досвідом
Потреби, які стоять за «поганою» поведінкою учнів	Робота в групах – обговорення кейсів «поганої» поведінки учнів,	Групова дискусія та обмін думками щодо визначення потреб, які можуть стояти за

(практична вправа – розбір кейсів)	наведених як приклади на початку модулю	«поганою» поведінкою учнів
------------------------------------	---	----------------------------

Блок 3 – Основні форми взаємодії із травмованими підлітками.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Шкода, яку завдає травма психічним структурам дитини	Інформація від тренера	Розуміння наслідків, які спричиняє травма психічними структурам дитини: стабільності, ідентичності, емоційній рівновазі та цілісності.
Основні форми взаємодії в міжособистісних стосунках: підтримувати, захищати, протистояти / конфронтувати та спонукати	Інформація від тренера та спільне обговорення досвіду учасників.	Розуміння сутності та умов застосування тієї чи іншої форми взаємодії в міжособистісних стосунках (підтримка, захист, протистояння / конфронтація, спонукання); методи реалізації цих форм. Групова дискусія та обмін думками.
Практична вправа – розбір кейсів «Форма взаємодії із дитиною в травмі»	Робота в міні-групах – розбір кейсів із різними проявами травми у учнів: учасникам потрібно визначити, яка структура порушена у дитини, яку форму взаємодії краще застосувати та які способи реалізації цієї форми взаємодії можна запропонувати в цій ситуації. Спільне обговорення.	Напрацювання практичних навичок пошуку та визначення ефективної форми взаємодії із дитиною в залежності від її стану та потреб Групова дискусія та обмін думками

Блок 4 – Надання розвивального зворотного зв'язку.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Поняття розвивального зворотного зв'язку	Інформація від тренера	Розуміння сутності та мети розвивального зворотного зв'язку,

та алгоритм його надання		його переваг та алгоритму надання
Практична вправа – надання розвивального зворотного зв'язку у різних шкільних ситуаціях	Робота в міні-групах – розбір кейсів із різними проявами «поганої» поведінки та надання відповідного ситуації розвивального зворотного зв'язку. Спільне обговорення.	Напрацювання практичних навичок надання розвивального зворотного зв'язку Групова дискусія та обмін думками
Завершення модулю 3	Підведення підсумків, отримання зворотного зв'язку	Рефлексія учасників

Модуль 4. «Практичні інструменти по роботі зі стресом та травмою, методи саморегуляції»

Блок 1 – Емоції: стрес і травма.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Вітання з учасниками та співналаштування на роботу	Тренери з учасниками коротко згадують попередній день та обговорюють психоемоційний стан учасників, налаштовують учасників на активну роботу, нагадують про правила групи	Актуалізація знань, набутих в попередньому модулі; активізація учасників та підвищення їх особистої включеності в процес навчання
Що таке емоції. Тілесні реакції, коли ми відчуваємо певну емоцію	Вступне слово тренера і збір уявлень групи про емоції Спільне обговорення та інформація від тренера	Актуалізація наявних знань про емоції та емоційну сферу Розуміння поняття емоцій та їх відмінностей від почуттів та настроїв Аналіз власного досвіду учасників щодо можливих тілесних реакцій при проживанні різних емоцій
Основні (базові) емоції. Функції емоцій	Спільне обговорення та інформація від тренера	Актуалізація і поглиблення наявних знань учасників про

		основні (базові) емоції, поглиблення розуміння спектру емоцій та їх функцій Розбір та інтерпретація, практична цінність використання в роботі Колеса емоцій Плутчека
Вправа «Палітра моїх домінуючих емоцій»	Аналіз домінуючих емоцій учасників та їх опис через малювання і розфарбовування кола своїх домінуючих емоцій	Самодіагностика емоційного стану та виявлення емоцій, що домінують у учасників протягом останнього періоду

Блок 2 – Техніки емоційної саморегуляції.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Особливості емоцій, що переживаються під час травматичного досвіду	Інформація від тренера	Розуміння специфіки емоційних переживань та «палітри емоцій», яка може спостерігатися під час стресу та травматичного досвіду
Як краще справлятися з важкими емоціями	Спільне обговорення та обмін досвідом, як краще справлятися з важкими емоціями (складними для проживання емоціями, в яких ми застрягаємо)	Групове обговорення та обмін думками про способи справляння із важкими емоціями Поглиблення наявних знань про емоційну саморегуляцію
Техніки та основні принципи роботи з емоціями в умовах стресу і травми	Інформація від тренера	Розуміння основних принципів роботи з емоціями при коротких гострих емоціях та менш інтенсивних, але розтягнутих в часі емоціях
Основні принципи роботи з емоціями дітей в кризових обставинах	Інформація від тренера	Розуміння основних принципів роботи з емоціями дітей в кризових обставинах

Арт-терапія як метод роботи з емоціями	Інформація від тренера та обговорення досвіду учасників по використанню методів арт-терапії	Актуалізація власного досвіду використання методів арт-терапії в роботі з дітьми Поглиблення наявних знань про можливості методів арт-терапії для роботи з емоціями
--	---	--

Блок 3 –Тілесні практики при роботі з гострим стресом та травмою.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Тілесні практики у роботі зі стресом та травмою, їх різновиди	Інтерактивне обговорення практик, що вже використовують в своїй роботі вчителі Інформація від тренера про зв'язок тіла і стресу / травми, принципи тілесно-орієнтованої терапії	Групове обговорення та обмін думками щодо власного досвіду використання тілесних практик при роботі з дітьми в сучасних умовах Поглиблення наявних знань про вплив стресу і травми на тіло, принципи роботи з тілом для подолання наслідків такого впливу
Вправа «Метелик» та техніка «Самообійми» (за П. Левіним)	Практичне відпрацювання вправ Пояснення значення вправ для співналаштування діяльності різних ділянок мозку і для полегшення у стресових ситуаціях	Опрацювання базових тілесних практик – вправи «Метелик» та техніки «Самообійми» (за П. Левіним) Групове обговорення результатів практики та можливостей вправ при роботі з дітьми
Принципи, які задіюють тілесні практики	Інформація від тренера	Розуміння принципів, які задіюють тілесні практики: ритм, заземлення, центрування, координація рухів тощо
Використання тілесних практик в школах	Обговорення досвіду учасників та можливих шляхів покращення ситуації по використанню	Групове обговорення та обмін досвідом про можливості більш широкого використання

	тілесних практик в щоденній роботі з дітьми	тілесних практики при роботі з дітьми та підлітками в школах
--	---	--

Блок 4 – Практики усвідомленого підходу (майндфулнес) для розвитку резильєнтності та при роботі з травмою.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Що таке майндфулнес: правда і міфи	Опитування учасників про розуміння майндфулнес	Актуалізація наявних знань та уявлень про майндфулнес Групове обговорення міфів про майндфулнес
Сутність практики майндфулнес та усвідомленого підходу	Інформація від тренера	Розуміння поняття майндфулнес і сутності усвідомленого підходу, їх основних принципів, користі та можливостей для підтримки ментального здоров'я і роботи зі стресом і травмою
Практики, побудовані на принципах усвідомленого підходу	Тренер нагадує учасникам про вже знайомі практики, побудовані на принципах усвідомленого підходу – вправа на усвідомлення «5-4-3-2-1» та знайомить із іншими практиками	Опрацювання однієї з практик, побудованих на принципах усвідомленого підходу – «5-4-3-2-1» Групове обговорення результатів практики та можливостей її використання при подальшій роботі з підлітками Загальне знайомство з іншими практиками
Завершення модулю 4	Підведення підсумків, отримання зворотного зв'язку	Рефлексія учасників

Модуль 5. «Робота з батьками. Власні стратегії подальшої роботи»

Блок 1 –Робота з батьками в кризових умовах та їх запитами.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Вітання з учасниками та співналаштування на роботу	Тренери з учасниками коротко згадують попередній день та обговорюють психоемоційний стан учасників, налаштовують учасників на активну роботу, нагадують про правила групи	Актуалізація знань, набутих в попередньому модулі; активізація учасників та підвищення їх особистої включеності в процес навчання
Чому важливо вчителям налагодити діалог з батьками	Міні-дискусія з учасниками групи	Групове обговорення та обмін думками щодо важливості для вчителя співпраці з батьками, виявлення актуальних запитів та проблем у такій комунікації
Запити батьків до війни і їх природа (у зверненнях до психологів та вчителів)	Інформація від тренера	Розуміння змісту та потреб, які стоять за ними, регулярних звичних запитів батьків щодо своїх дітей-підлітків, які були присутні в комунікації із вчителями та психологами до війни (дорослішання, сепарація, навчання, проблеми у відносинах)
Запити від батьків сьогодні – основні блоки	Обговорення в міні-групах Інформація від тренера	Групове обговорення та обмін думками про запити батьків, які є актуальними на даний час у спілкуванні із вчителями
Виклики та потреби вчителів при роботі з батьками	Інформація від тренера та інтерактивна дискусія	Розуміння викликів, з якими сьогодні потрібно справлятися вчителям при роботі з батьками, та своїх потреб як вчителів

		Групове обговорення та обмін думками
Вправа-розбір кейсів «Зони відповідальності»	Групова робота по визначенню зон відповідальності через розбір конкретних кейсів зі шкільного життя	Практичне напрацювання навичок розрізнення «зон відповідальності» при аналізі ситуацій, які мають місце щодня або час від часу в шкільній практиці Групове обговорення та обмін думками

Блок 2 – «Дорожня карта» власних стратегій подальшої роботи з підлітками в умовах війни.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Техніки та інструменти кризової психології та травма-інформованої педагогіки: загальна рефлексія	Робота в міні-групах з актуалізації отриманих протягом всього тренінгу знань (командна робота)	Актуалізація та узагальнення знань, вмінь і практичних навичок, здобутих під час проходження тренінгу Робота в міні-групах та спільне обговорення
Вправа «Дорожня карта»	Напрацювання власних стратегій застосування отриманих знань в своїй подальшій діяльності (індивідуальна робота)	Самостійна робота з аналізу можливостей подальшого використання набутих знань, вмінь і навичок в своїй повсякденній роботі Розробка індивідуальних стратегій подальшої роботи Обмін думками
Завершення модулю 5	Підведення підсумків, отримання зворотного зв'язку	Рефлексія учасників

Блок 3 – Індивідуальний план з підтримки ресурсу вчителя.

Тема:	Короткий опис активності:	Результати учасників:
Власна валіза ресурсів стійкості і стратегій підтримки і відновлення ресурсів	Аналіз зібраної протягом всього тренінгу «валізи ресурсності» учасника та планування подальшої роботи по відновленню та збереженню власних ресурсів. Учасники діляться своїми висновками, намірами і побажаннями	Актуалізація та узагальнення зібраних практик та можливих активностей по відновленню та наповненню себе ресурсами Розробка власного плану дій з підтримки своєї ресурсності Обмін думками, спільне обговорення
Завершення тренінгу	Підведення підсумків тренінгу, отримання зворотного зв'язку від тренера та від інших учасників, інформація про подальшу підтримку учасників	Індивідуальна рефлексія учасників та тренера Розуміння можливих напрямів подальшої співпраці учасників між собою та шляхів отримання підтримки від тренера (в разі потреби)

Чек-лист «Симптоми стресового виснаження»

Когнітивний рівень	Поведінковий рівень	Емоційний рівень	Фізіологічний рівень
<ul style="list-style-type: none"> - Проблеми з необхідністю зосередитися - Погіршення пам'яті - Постійне і найчастіше безплідне повернення до однієї і тієї ж думки, однієї і тієї ж проблеми - Труднощі в ухваленні рішень - Переважання негативних думок 	<ul style="list-style-type: none"> - Збільшення помилок при виконанні звичної роботи - Втрата уваги до свого зовнішнього вигляду - Порухнення сну і / або апетиту - Різке збільшення кількості викурених цигарок; більш інтенсивне вживання алкоголю - Збільшення конфліктних ситуацій на роботі або в сім'ї - Трудоголізм, повне занурення в робочі проблеми, на збиток відпочинку та сімейним зобов'язанням або навпаки - Метушливість, відчуття хронічної нестачі часу 	<ul style="list-style-type: none"> - Дратівливість, напади гніву - Байдужість, апатія - Відчуття постійної втоми - Занепокоєння, підвищена тривожність - Почуття самотності - Почуття вини - Невдоволення собою або своєю роботою 	<ul style="list-style-type: none"> - Болі в різних частинах тіла (спина, шлунок), невизначеного характеру, особливо головні болі - Підвищення або зниження артеріального тиску - Порухнення процесів травлення - Напруга в м'язах - Тремтіння або судоми в кінцівках - Поява висипань алергічного характеру - Збільшення або втрата ваги - Підвищена пітливість - Порухнення сну і / або апетиту - Порухнення сексуальної активності

Тест «BASIC Ph»



ЦЕНТР КРИЗОВОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ

Crisis Intervention Center BASIC PH-36 Українська версія

Авторське право: Мулі Лагад та Мікі Дорон

Переклад українською: ЦЕНТР КРИЗОВОЇ ІНТЕРВЕНЦІЇ

№	Запитання	0	1	2	3	4	5	6
1	Я покладаюсь на вищі сили у вирішенні проблем							
2	Я не говорю про свої емоції прямо, але я виражаю їх опосередковано, наприклад плачу, коли думаю про себе							
3	Я шукаю підтримки інших людей							
4	Я фантазую та даю свободу своїй уяві, наприклад, я уявляю себе у спокійному, безтурботному місці							
5	Я збираю інформацію, щоб бути певним/ною у тому, що я маю найкращий варіант вирішення проблеми							
6	Я їм або сплю менше, ніж звичайно, або ж, навпаки, я їм та сплю більше, аніж зазвичай							
7	Я вірю у свої власні сили і свою здатність долати перешкоди							
8	Я висловлюю почуття у власній завуальований спосіб – через натякі, сарказм або навіть флірт							
9	Я веду бесіди, розмови з друзями по телефону							
10	Я згадую свої улюблені історії, байки, притчі або ж казки як спосіб пошуку рішення проблеми							
11	Я аналізую проблеми і намагаючись знайти їх вирішення							
12	Я постійно займаю себе фізичною працею, наприклад, прибиранням, приготуванням їжі, роботою з деревом, ремонтом машини або навіть створенням моделі літака							
13	Моє кредо: «Я зможу пережити це, незважаючи ні на що»							
14	Я звільняюсь від почуттів через плач, сміх або							

	крик і не тримаю все це всередині								
15	Я намагаюся знайти підтримку у друга або членів моєї сім'ї								
16	Слухаючи музику, я даю волю своїй уяві								
17	Я створюю спеціальний план і дію згідно з ним крок за кроком								
18	Я використовую вправи для розслаблення								
19	Я прошу допомоги у молитві								
20	Я накручую себе емоційно, щоб посилити свою мотивацію								
21	Я залучаюсь до роботи разом з членами моєї громади або організації, до якої належу								
22	Я згадую часи, коли мені було набагато краще, або думаю про час, коли все зміниться на краще								
23	Насамперед, я намагаюсь зрозуміти, що власне відбувається								
24	Я розслабляюся, коли роблю щось - приймаю душ або ванну, йду на прогулянку або бігаю								
25	Я опираюся на свої духовні переконання або на свою життєву філософію								
26	Я розповідаю або слухаю жарти і смішні історії								
27	Я шукаю людей, з якими можна провести час								
28	Я переглядаю спортивні канали, фільми або читаю книги								
29	Я зважую всі можливі варіанти вирішення проблем і, якщо це можливо, обираю найкращий із них								
30	Я намагаюся постійно займатись якоюсь фізичною діяльністю								
31	Моє кредо: «Те, що не вбиває мене, робить мене сильнішим»								
32	Я даю вихід своїм емоціям								
33	Я пишу листи та е-мейли до друзів, сподіваючись, що вони дадуть відповідь								
34	Я мрію, думаю про кращі часи, уявляючи собі їх								
35	Я намагаюся знайти вирішення проблеми у найкращий спосіб з тих, які знаю, обмірковуючи								

	кожен з них							
36	Я виходжу з дому або намагаюся бути активним/ною для того, щоб позбутися надлишку енергії							

B	A	S	I	C	Ph
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36

Інструкція по заповненню бланка і підрахунку результатів:

1. Пригадайте себе, коли Ви знаходились в кризовій ситуації, переживали сильний стрес. *Що найчастіше Ви робили, щоб допомогти собі впоратися з цим станом? Що, на Вашу думку, допомагає найкраще, а що – незначною мірою?*

2. Зважте кожне твердження і поставте будь-яку позначку у відповідній клітинці навпроти номера твердження, де цифри означають:

0 – ніколи не користуюся цим способом, щоб упоратися з ситуацією.

1 – я зрідка користуюся цим способом, щоб впоратися з ситуацією.

2 – я іноді користуюся цим способом, щоб впоратися з ситуацією.

3 – я періодично користуюся цим способом, щоб впоратися з ситуацією.

4 – я часто користуюся цим способом, щоб впоратися з ситуацією.

5 – я майже завжди користуюся цим способом, щоб впоратися з ситуацією.

6 – я завжди користуюся цим способом, щоб впоратися з ситуацією.

3. Перенесіть бали, проставлені до кожного твердження, у табличку для підрахунку.

4. Підрахуйте суму балів у кожному стовпчику.

Що більша сума балів, то краще розвинута відповідна стратегія.

1-й стовпчик: *B – віра, переконання, цінності*

2-й стовпчик: *A – емоції, почуття*

3-й стовпчик: *S – соціальні зв'язки, соціальна підтримка*

4-й стовпчик: *I – уява, мрії, спогади*

5-й стовпчик: *C* – когнітивні стратегії

6-й стовпчик: *Ph* – тілесні ресурси, діяльність.

Обробка та інтерпретація результатів:

Підрахуйте суми в кожній колонці нижньої таблиці. В таблиці 6 колонок, які характеризують 6 каналів Моделі ресурсності «BASIC Ph».

Від 0 до 9 балів – слабкі (низькі, пасивні) канали;

від 10 до 18 – розвинений канал (норма розвитку);

від 19 – 30 – високі показники;

більше 30 – особливі можливості.

Чек-лист «Моя валіза ресурсів стійкості»

Ресурси, ресурсні активності (зовнішні і внутрішні)	Є зараз:	Корисно додати:
Щодня		
Раз на тиждень		
Час від часу		

Бланк «Дорожня карта» власних стратегій»

Стратегії застосування знань з травма-інформованої педагогіки



Для себе



В роботі з учнями



В роботі з батьками