

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістр

на тему:

**«РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ
ВІЗУАЛЬНИХ ТА ВЕРБАЛЬНИХ МЕТАФОР»**

Виконала студентка 2 курсу, групи ЗМПс-21
напряму підготовки 053 «Психологія»

Цуркан Вероніка Василівна

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор
Гандзілевська Галина Борисівна

Рецензент:

кандидат психологічних наук, доцент
Оксентюк Наталія Володимирівна

Допущено до захисту:

Завідувач кафедри:

_____ Оксана МАТЛАСЕВИЧ

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛЬНИХ ТА ВЕРБАЛЬНИХ МЕТАФОР	9
1.1 Поняття емоційні ресурси у психологічній літературі.....	9
1.2 Особливості емоційних ресурсів вчителів в умовах війни	17
1.3 Чинники, умови та засоби розвитку емоційних ресурсів вчителів у вимірі їхнього психічного здоров'я	24
1.4 Візуальні та вербальні метафори як засіб розвитку емоційних ресурсів вчителів	34
Висновок до розділу 1.....	43
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ВЧИТЕЛІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЇХНЬОГО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я	45
2.1 Обґрунтування процедури емпіричного дослідження особливостей емоційних ресурсів вчителів крізь призму їхнього психічного здоров'я.....	45
2.2 Результати емпіричних досліджень емоційного благополуччя вчителів..	47
2.3. Результати емпіричного дослідження психічного здоров'я вчителів.....	49
2.4. Зв'язок показників емоційного благополуччя та психічного здоров'я вчителів	54
Висновок до розділу 2.....	57
РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛЬНИХ ТА ВЕРБАЛЬНИХ МЕТАФОР	60
3.1. Обґрунтування принципів розробки тренінгової програми розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор...	60
3.2. Особливості застосування тренінгової програми розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор	65

3.3. Результати застосування тренінгової програми розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор	74
Висновок до розділу 3.....	79
ВИСНОВКИ	81
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	83
ДОДАТКИ.....	95

ВСТУП

Постановка проблеми. Емоційне благополуччя є одним із ключових чинників, що допомагає запобігти професійному вигоранню серед вчителів. В умовах російсько-української війни ця проблема стала особливо актуальною, адже постійні стреси, невизначеність і нові виклики значно погіршують емоційний стан педагогів, збільшуючи ризики емоційного вигорання. Як зазначає Р. Павелків, у сучасних умовах виникає нагальна потреба у створенні механізмів психологічної підтримки, спрямованих на збереження та відновлення психічного здоров'я вчителів[42].

З огляду на це, першочерговим завданням є пошук шляхів підтримки емоційних ресурсів освітян та забезпечення їхнього збалансованого емоційного стану. В Україні на державному рівні впроваджено різноманітні онлайн-платформи для надання психологічної підтримки вчителям, що підкреслює зростання потреби у розвитку їхнього емоційного благополуччя. Тому дослідження можливих шляхів і стратегій розвитку емоційних ресурсів освітян набуває особливого значення.

Проблема збереження, відновлення та розвитку емоційних ресурсів привертає увагу багатьох зарубіжних (Дж. Боннано, Ліса Фельдман Барретт та ін.) та українських (О. Даценко, Г. Гандзілевська, О. Кокун, О. Штепа, Т. Титаренко, Л. Червінко, В. Чернобровкіна та інші) дослідників. Зокрема, емоційні ресурси досліджувалися в контексті відновлення після травматичних подій суміжно з такими поняттями як «стійкість», «життєстійкість», «резилієнс», «емоційне благополуччя», «професійне вигорання», «психологічні ресурси» та ін.

Емоційні ресурси вчителів українськими дослідниками вивчалися крізь призму подолання емоційного вигорання (О.Грицук, С.Ситнік та ін.[13,52], розвитку емоційної стійкості (О.Андрусик, А.Л. Заграй та ін.[1]) у контексті дослідження копінг-ресурсів, емоційного інтелекту, саногенного та критичного

мислення, педагогічної рефлексії (А. Погрібна, Г. Гандзілевська та ін.[43,11]) тощо.

Серед зарубіжних досліджень виокремлюємо праці Р. Лазаруса, який у своєму когнітивно-феноменологічному підході до стресу підкреслив значення позитивного ставлення до стресових ситуацій, що допомагає зберігати емоційні ресурси, та А.С.Хобфолла, якому належить теорія консервації ресурсів (COR), що пояснює певні процеси, які виникають при втраті ресурсів або загрозі їх втрати.

Ефективними у контексті відновлення емоційних ресурсів можуть стати нарративні практики, які сприяють осмисленню та інтерпретації дійсності, саморозумінню та саморозвитку [48,71]. Гері Баркхейзен проводив нарративне дослідження у викладанні та вивченні мови, де вчителі та учні ділилися історіями про свій життєвий та уявний досвід[73]. Шеріл Дж. Крейг у своїй роботі «Наративне дослідження в навчанні та підготовці вчителів» аналізує, як нарративні методи сприяють розвитку особистісного практичного знання вчителів та формуванню їхньої професійної ідентичності[76].

Одним із перспективних напрямків у цій темі є використання візуальних та вербальних метафор, як засобу розвитку емоційних ресурсів. Так, українські дослідники А. Василенко та Л. Статкевич описували метафору, як потужний засіб впливу в мас-медійному дискурсі[4].

Українська науковиця Тетяна Саврасова-В'юн, аналізує літературні казки з нарративного та психотерапевтичного поглядів, підкреслюючи їхню роль у формуванні нарративної ідентичності та психологічного благополуччя особистості[50]. Інша дослідниця Оксана Тиховська, застосовує психоаналітичний підхід до вивчення українських народних казок, розглядаючи їх як метафоричні сценарії психологічної ініціації та розвитку особистості[58].

В зарубіжній літературі, зокрема, в дослідженні Ofra Ayalon також акцентується на позитивному впливі використання візуальних та вербальних метафор задля розвитку емоційних ресурсів[71].

Водночас малодослідженими є засоби розвитку емоційних ресурсів вчителів. У зв'язку з цим спрямовуємо дослідження на вивчення ресурсного

потенціалу наративізації задля розвитку емоційного благополуччя вчителів крізь призму їхнього психічного здоров'я із застосуванням вербальних та візуальних метафор.

Мета дослідження: теоретично та емпірично дослідити роль вербальних та візуальних метафор у розвитку емоційних ресурсів вчителів крізь призму їхнього психічного здоров'я.

Об'єкт дослідження: емоційні ресурси вчителів.

Предмет дослідження: особливості розвитку емоційних ресурсів вчителів за допомогою візуальних та вербальних метафор.

Завдання дослідження:

1. Теоретично проаналізувати поняття «емоційні ресурси» в психологічній літературі.
2. Охарактеризувати роль візуальних та вербальних метафор у контексті розвитку емоційних ресурсів вчителів.
3. Емпірично дослідити особливості емоційних ресурсів вчителів у контексті їхнього психічного здоров'я.
4. Розробити та апробувати тренінгову програму розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор.

Гіпотеза науково-дослідної роботи:

1. Існує кореляційний зв'язок між показниками емоційного звичного суб'єктивного благополуччя вчителів та їхнім психічним здоров'ям
2. Поєднання використання вербальних та візуальних метафор дозволяє ефективно розвивати емоційні ресурси вчителів.

Методологія дослідження. Емпірична вибірка дослідження включила 52 вчителів, середній вік респондентів - 42 роки, з яких 50 жінок і 2 чоловіки. Стаж роботи від декількох місяців і до 45 років($M = 17,88$). 92,31% працюють в державній і 7,69% в приватній школі. 71,15% з яких працюють в сільській школі, 28,85% в міській.

Методи дослідження: Для реалізації мети дослідження і виконання завдань були використані теоретичні методи: аналіз літератури, синтез,

узагальнення, систематизація та емпіричні методи: шкала емоційного звичного суб'єктивного благополуччя (SEHP) (Džuka, Dalbertová, 2002 [77]), опитувальник «Стабільність психічного здоров'я - коротка форма» (Mental Health Continuum Short Form - МНС-SF) К. Кіза (в адаптації Е. Л. Носенко та А. Г. Четверик-Бурчак [41]); математико-статистичні методи: статистичні, такі як коефіцієнт рангової кореляції Спірмена та критерій Стюдента для парних вибірок. Дані опрацьовувалися за допомогою комп'ютерної програми IBM SPSS Statistics 21.

Наукова новизна та теоретичне значення.

Вперше: За результатами емпіричного дослідження емоційних ресурсів вчителів крізь призму їх психічного здоров'я запропоновано та апробовано тренінгову програму розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних і вербальних метафор.

Удосконалено: шляхи та методи розвитку емоційних ресурсів вчителів.

Набули подальшого розвитку: науково-психологічні підходи до аналізу емоційних ресурсів вчителів крізь призму психічного здоров'я.

Практичне значення. Теоретичний аналіз наукових джерел та емпіричні результати дослідження можуть використовуватися для підтримки емоційного благополуччя вчителів. Апробована тренінгова програма розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор може застосовуватися для покращення психічного здоров'я педагогів.

Апробація результатів дослідження.

1. III Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір» (м. Чернівці, 21 травня 2024 року). URL: <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/10267>

2. Гандзілевська Галина, Цуркан Вероніка НАРАТИВНІ ПРАКТИКИ У КОНТЕКСТІ ПІДТРИМКИ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВЧИТЕЛІВ. Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір: Матеріали III Міжнародної науково-практичної

конференції, м. Чернівці, 21 травня 2024 року / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівецьк.нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2024. 255 с. ISBN 978-966-423-869-1 С.54-58. URL:

<https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9251/1/the%20emotional%20well-being%20of%20teachers.pdf>

Структура роботи. Магістерська робота складається з трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛЬНИХ ТА ВЕРБАЛЬНИХ МЕТАФОР

1.1 Поняття емоційні ресурси у психологічній літературі

Питання внутрішніх ресурсів, здатності відновлюватися та тримати курс навіть у несприятливих обставинах залишаються актуальними з Античних часів й до сьогодні. Ще давньоримський філософ Сенека говорив: «Немає попутного вітру для корабля, котрий не знає, куди пливе» (*Epistulae Morales ad Lucilium*) [51]. Ця фраза наводить на думку про важливість усвідомлення своїх цінностей і цілей, які допомагають обрати правильний шлях навіть у складних обставинах. Фрідріх Ніцше наголошував на здатності особистості знаходити силу в складних ситуаціях: «Те, що не вбиває, робить нас сильнішими» (*Twilight of the Idols*, 1889)[40]. Цей вислів передає думку про те, що саме через подолання труднощів особистість активізує свої внутрішні ресурси, що робить її стійкішими та витривалішими. Альбер Камю у своєму есе «Міф про Сізіфа» писав: «У самій глибині зими я нарешті зрозумів, що в мені живе непереможне літо» (*The Myth of Sisyphus*, 1942[27]). Камю передає ідею внутрішніх ресурсів, які допомагають залишатися сильними навіть під тиском зовнішніх труднощів і допомагають людям зберігати надію та стійкість. Зараз тема ресурсів не втратила своєї актуальності, а навпаки - постала гостра потреба у детальному дослідженні цього поняття.

Із словом «ресурси» зазвичай асоціюється щось, що є ключовим для розуміння здатності людини впоратися з життєвими викликами та забезпечити собі стійкий і збалансований розвиток. Ресурси вказують на все, що може підтримувати людину, допомагати їй досягати своїх цілей і зберігати внутрішню рівновагу.

У психології ресурси поділяються на зовнішні та внутрішні, що було визначено, як базові категорії для розуміння адаптаційного потенціалу особистості[34,63].

Так, зовнішні ресурси — це фактори навколишнього середовища, які можуть допомогти людині справлятися зі стресом і підтримувати внутрішній баланс. Вони включають соціальну підтримку (сім'ю, друзів, колег), фінансові ресурси, професійну допомогу, фізичне середовище та інформаційні джерела, які забезпечують додаткову стабільність і безпеку в складних ситуаціях. Внутрішні ресурси, на відміну від зовнішніх, є особистісними якостями та внутрішніми психологічними механізмами, які допомагають людині зберігати стійкість, адаптуватися до життєвих змін і підтримувати мотивацію. Саме внутрішні ресурси є основою психологічної адаптивності, оскільки вони допомагають людині управляти своїми емоціями та фокусуватися на позитивних аспектах життя навіть у складних обставинах[17].

Науковці Р. Шварцер та Н. Налл [93] детально описують, як позитивний копінг сприяє адаптації особистості до стресових ситуацій. Вони наголошують, що цей механізм залучає не лише когнітивні та емоційні ресурси, а й здатність до соціальної підтримки та взаємодії. Згідно з їхніми висновками, особи, які активно використовують позитивні стратегії подолання, мають підвищену стійкість до тривалого стресу та здатність підтримувати емоційну стабільність у складних життєвих обставинах.

Дослідники також акцентують увагу на важливості усвідомлення власних ресурсів і потенціалу. Наприклад, здатність до рефлексії дозволяє переосмислювати труднощі, розвивати нові підходи до їх вирішення, а також інтегрувати здобутий досвід у загальну структуру особистісного розвитку. Регулювання емоцій відіграє ключову роль у мінімізації впливу негативних переживань, що, у свою чергу, сприяє формуванню конструктивних стратегій поведінки. Автори також підкреслюють, що позитивний копінг дає можливість знаходити сенс у навіть найскладніших обставинах, що стає рушійною силою

для саморозвитку та зростання. Такий підхід створює передумови для стійкого психологічного благополуччя та підвищення якості життя.

Психологічні ресурси є ширшим поняттям ніж емоційні ресурси і воно охоплює всі внутрішні можливості людини для подолання труднощів, адаптації та підтримання психічного здоров'я. Вони включають когнітивні, мотиваційні, особистісні та емоційні аспекти[82].

Емоційні ресурси, в свою чергу, є складовою частиною психологічних ресурсів, зосереджених саме на здатності людини управляти емоціями, зберігати емоційну стійкість і підтримувати позитивний емоційний стан. Вони забезпечують емоційну стабільність та допомагають людині ефективно справлятися зі стресом, що робить їх важливою складовою психологічного благополуччя[78].

Отже, щоб дослідити емоційні ресурси, потрібно подивитися на них в контексті психологічних ресурсів, які відіграють ключову роль у збереженні загальної стійкості й адаптації особистості. Нижче представлені види психологічних ресурсів особистості за класифікацією, запропонованою Оленою Штепою у 2019 році [65]. Автор визначає психологічні ресурси як екзистенційно-когнітивні коди, за допомогою яких людина інтерпретує значущість подій. До основних видів ресурсів належать:

- Творчість: здатність до креативного підходу, генерації нових ідей і пошуку нестандартних рішень.
- Уміння оновлювати власні ресурси: здатність відновлювати внутрішні сили та підтримувати енергію.
- Любов: емоційний ресурс, що забезпечує підтримку та глибокі зв'язки з іншими людьми.
- Робота над собою: прагнення до самовдосконалення і постійного розвитку особистісних якостей.
- Допомога іншим: альтруїстична діяльність, здатність підтримувати інших людей.

- Знання власних ресурсів: усвідомлення своїх можливостей, сильних та слабких сторін.
- Успіх: досягнення поставлених цілей, що підсилює мотивацію і впевненість.
- Доброта до людей: позитивне та неконкурентне ставлення до інших.
- Впевненість у собі: здатність довіряти своїм здібностям та інтуїції.
- Прагнення мудрості: пошук істини, глибоке самопізнання та розуміння світу.
- Самореалізація у професії: досягнення задоволення і сенсу в професійній діяльності.
- Віра у добро: оптимістичне бачення світу, переконання у наявності справедливості та милосердя.
- Відповідальність: усвідомлення обов'язків перед собою та іншими.
- Уміння використовувати власні ресурси: здатність застосовувати свої сильні сторони для подолання труднощів [66].

Ця класифікація Олени Штепи показує різноманіття ресурсів, які можуть підтримувати психологічну стійкість і сприяти особистісному розвитку в умовах життєвих викликів. За її класифікацією емоційний компонент ресурсів присутній у багатьох аспектах. Наприклад, доброта до людей є важливим емоційним ресурсом, який підкреслює значення емпатії та позитивного ставлення до оточуючих. Допомога іншим також належить до емоційних ресурсів, оскільки альтруїстичні дії та підтримка інших людей сприяють формуванню позитивних емоцій і зміцненню соціальних зв'язків, що підвищує відчуття емоційної підтримки. Віра у добро є ресурсом, який допомагає зберігати оптимістичний погляд на життя. Любов як емоційний ресурс передбачає глибокі емоційні зв'язки та взаємну підтримку. Здатність відчувати любов, підтримувати близьких у важкі часи та радіти їхнім успіхам сприяє стабільності емоційної сфери.

Інша українська дослідниця Галина Гандзілевська класифікує життєві ресурси, які мають значення й для відновлення й розвитку емоційних компетентностей, поділяючи їх на різні категорії:

1. Внутрішні та зовнішні ресурси: Ресурси, що є внутрішніми (особистісними якостями та здібностями) та зовнішніми (наприклад, сім'я, культура, природа, соціальні установки).
2. Екзистенційні ресурси: Це глибинні цінності, пов'язані з культурою та родом, які забезпечують здатність використовувати досвід предків.
3. Адаптаційні ресурси: Включають самоцінність та роль сім'ї, що сприяють здатності переживати певні почуття та емоції.
4. Резерв самореалізації: Приховані бажання, мрії, пошуки покликання, інтерес до світу, а також природа, що стимулюють здатність до творчості та покликання.
5. Ресурси самореалізації: Системи навичок, знань, інтелект, креативність, цінності та переконання, а також соціальні установки, що сприяють здатності до взаємодії.
6. Особистісні ресурси: Це такі якості, як життєстійкість, цілеспрямованість, оптимізм, позитивне мислення, сила духу, що формують інноваційну готовність[9].

У психології емоційні ресурси тісно пов'язані з такими поняттями, як «резилієнс» чи «життєстійкість», «копінгові стратегії», «емоційне вигорання», а також «емоційний інтелект». Цю тему вивчали такі українські дослідники як В. Чернобровкін, Н.Гусак, Г. Гандзілевська, О. Радзімовська та інші. Резилієнс відображає здатність людини відновлюватися після труднощів і адаптуватися до змін, що є важливим компонентом емоційних ресурсів[49]. Життєстійкість є суміжним поняттям з резилінсом і підкреслює вміння підтримувати внутрішню рівновагу і позитивний настрій, навіть коли обставини непрості [32]. Емоційний інтелект акцентує увагу на здатності розпізнавати і регулювати власні емоції, що є ключовим інструментом для підтримання емоційного благополуччя[23].

Копінгові стратегії — це способи, які людина використовує для подолання стресових ситуацій та емоційного навантаження. У контексті психологічних ресурсів копінг-стратегії допомагають підтримувати емоційну стійкість і забезпечують внутрішній баланс. Ця тематика є важливою також у дослідженні емоційного вигорання, адже виснаження емоційних ресурсів призводить до відчуття спустошення, втрати інтересу і енергії, що негативно позначається на професійній діяльності та якості життя[46].

Отже, дослідження емоційних ресурсів є важливим кроком для розуміння того, як люди можуть ефективно справлятися з емоційними навантаженнями, зберігати психічне здоров'я та підтримувати внутрішню рівновагу в умовах життєвих викликів. Таким чином, поняття «емоційні ресурси» в науковій літературі розглядається як сукупність внутрішніх можливостей особистості, що дозволяють ефективно управляти емоціями, адаптуватися до стресових ситуацій та підтримувати психічне здоров'я.

Українські науковці також приділяють значну увагу вивченню емоційного інтелекту як ключового компонента емоційних ресурсів. Зокрема, у статті С. Марчука «Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології»[36] розглядаються різні підходи до класифікації та визначення емоційного інтелекту, підкреслюючи його роль у саморегуляції та адаптації особистості. Марчук також досліджує психологічні ресурси, які взаємопов'язані з емоційним інтелектом і сприяють подоланню труднощів. Серед них виділяються надія, раціональна віра та душевна сила, які визначаються як механізми адаптації та підтримки психічного здоров'я. Особливу увагу приділено аналізу того, як емоційний інтелект впливає на саморегуляцію, що є критично важливим у складних життєвих обставинах. Ці аспекти підкреслюють значущість емоційного інтелекту не лише як наукової концепції, але й як практичного інструменту для покращення якості життя, збереження стійкості особистості та ефективного реагування на стрес.

В. Чернобровкін досліджує принципи психосоціальної підтримки людей, постраждалих внаслідок надзвичайних ситуацій, акцентуючи увагу на резилієнсі як важливому емоційному ресурсі для подолання кризових станів[14].

Такі дослідники як Н. Гусак спільно з В. Чернобровкіною, В. Чернобровкіним та іншими авторами розробила навчально-методичний посібник «Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс», де розглядаються стратегії роботи з постраждалими та підкреслюється значення емоційних ресурсів у процесі відновлення[14].

Зокрема, О. Поліщук зосереджувався на дослідженні особистісного ресурсу в ситуації неспіху і він вважає, що позитивний психологічний капітал може бути джерелом розвитку нових чи підживлення існуючих ресурсів, актуалізації нових рис чи нових можливостей[44].

Зарубіжні науковці, такі як Барбара Фредріксон, розробили теорію «розширення та побудови» (broaden-and-build theory), яка стверджує, що позитивні емоції розширюють спектр мислення та поведінки, сприяючи накопиченню особистісних ресурсів, включаючи емоційні. Дослідження також підкреслюють важливість емоційного інтелекту в професійній діяльності. Наприклад, у статті «Emotions, Emotion Management and Emotional Intelligence in the Workplace» розглядається, як управління емоціями та емоційний інтелект впливають на досвід медичних працівників у емоційно насичених ситуаціях[75,78].

У статті «Психологічна ресурсність як чинник особистісного саморозвитку студентів-психологів» О. Штепа також досліджує вплив психологічних ресурсів на процес саморозвитку студентів. Авторка визначає психологічну ресурсність як сукупність внутрішніх можливостей особистості, що сприяють її саморозкриттю та творчому саморозвитку в професійній діяльності[64].

Дослідження О. Даценка «Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма» описує сутність та значення психологічних ресурсів у житті людини. Автор підкреслює, що в умовах сучасного суспільства, яке характеризується нестабільністю та невизначеністю, особистість стикається з необхідністю

вирішення складних завдань та пошуку індивідуальних засобів продуктивної життєтворчості. Психологічні ресурси виступають інструментами, які забезпечують реалізацію функцій життєтворення та дозволяють вирішувати як актуальні, так і глобальні питання власного буття.

Даценко аналізує різні підходи до розуміння психологічних ресурсів, зокрема, розглядає їх у контексті таких понять, як «життєвий досвід», «адаптаційний та особистісний потенціал», «резерв», «особистісний капітал» та «копінг». Він зазначає, що психологічний потенціал особистості — це суб'єктні можливості, які людина може перетворити на ресурс для вирішення актуальних завдань, причому головною умовою цього перетворення виступає діяльність. Таким чином, співвідношення понять «потенціал» та «ресурс» розкривається в координатах потенційного та актуального, ідеального та реального. Потенціал є тим, на що людина розраховує, а ресурс — що активно використовує.

Автор також підкреслює інтегративний характер психологічних ресурсів як системи індивідуальних властивостей людини, спрямованих на реалізацію функцій життєзабезпечення. Вони мають системну організацію та взаємодетермінований зв'язок з раціональними, емоційно-почуттєвими, мотиваційно-ціннісними та поведінковими компонентами самосвідомості суб'єкта. Психологічні ресурси виступають операційно-дієвими механізмами та можливостями продуктивної самореалізації особистості.

Даценко виділяє функціональні ознаки феномену психологічних ресурсів, наголошуючи на їх рефлексивному, регулятивному, смислоутворюючому та емоційно-оцінному характері. Він зазначає, що подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на створення цілісної теоретичної моделі дослідження феномену психологічних ресурсів та розробку практичного інструментарію, використання якого сприятиме розвитку ресурсів як системи індивідуальних можливостей людини[18].

Також важливим поняттям для нашого дослідження є суб'єктивне благополуччя, яке визначається як емоційно-оцінне ставлення особи до власного життя, взаємостосунків і загальної задоволеності різними сферами

життєдіяльності (Титаренко, 2018). Воно інтегрує когнітивні (задоволеність життям) та афективні (щастя, позитивний афект) компоненти, які разом утворюють психологічну базу для самореалізації та адаптації до складних умов. Суб'єктивне благополуччя виступає внутрішнім ресурсом особистості, оскільки допомагає управляти емоціями, знижувати вплив стресу та сприяти ефективному подоланню труднощів [57].

Роль суб'єктивного благополуччя як ресурсу полягає в його здатності підтримувати емоційну стійкість особистості, а також стимулювати саморозвиток і адаптацію. Психологічні ресурси, такі як самоефективність, креативність, здатність до саморефлексії та адаптації, забезпечують основу для підтримки суб'єктивного благополуччя навіть у несприятливих умовах [57,69].

Дослідження Škorvagová (2023) додатково підкреслює значущість суб'єктивного емоційного благополуччя як стабілізуючого чинника, особливо у професійних ролях, таких як педагогічна діяльність. Було зазначено, що суб'єктивне благополуччя виступає не лише показником адаптації, але й ресурсом для підтримки психічного здоров'я, особливо в умовах підвищеного стресу[94].

Таким чином, досліджуючи суб'єктивне звичне емоційне благополуччя, можна удосконалити шляхи розвитку емоційних ресурсів, а у нашому випадку - емоційні ресурси вчителів.

1.2 Особливості емоційних ресурсів вчителів в умовах війни

Сьогодні в Україні триває війна, що значно впливає на всі аспекти життя, включаючи освіту. Педагоги, як ключові фігури у вихованні молодого покоління, зазнають високого емоційного навантаження через постійні стресові ситуації, непередбачуваність та необхідність підтримувати учнів у важких обставинах. В умовах війни вчителі стикаються з багатьма викликами, вони змушені працювати в постійній невизначеності, пов'язаній з небезпекою, адаптувати навчальні програми під нові обставини та підтримувати емоційний

стан учнів, які можуть бути травмовані війною. Часті стресові ситуації, що виникають через повітряні тривоги та евакуації, ще більше ускладнюють процес викладання.

Навіть у звичайних умовах, професія вчителя належить до більш напружених. Наприклад, О. Радзімовська у своїх методичних рекомендаціях «Психологічні засоби виявлення та реалізації емоційних ресурсів вчителів в умовах війни» [47] вказує, що у дослідженнях науковців Великої Британії є дані, згідно з якими у вчителів на 13% більше наявних симптомів стресу ніж у всього іншого працевлаштованого населення країни. А під час війни додається безліч факторів, що підвищують рівень стресу вчителів.

Також в дослідженні О. Радзімовської наведено фрази, якими самі вчителі характеризують, що для них означає емоційний ресурс. Педагоги описують його як здатність людини керувати своїми емоціями, відчувати та реагувати на емоції інших, підтримувати позитивне спілкування та взаєморозуміння. Це також для них стан внутрішньої рівноваги, впевненості, витривалості та життєвої енергії, що забезпечує гарне самопочуття та жагу до життя. Емоційний ресурс розглядається вчителями як джерело сили та радості, індикатор здорових стосунків і психологічного здоров'я, що включає здатність любити себе й інших, займатися улюбленою справою та ефективно працювати. Важливими його складовими є підтримка родини, природи, подорожей і спілкування з друзями, що сприяють позитивним емоційним тенденціям. Тобто ці ресурси залежать від багатьох умов, які не завжди можуть бути виконаними.

Зокрема, дослідження О.В. Грицук наголошують, що під час війни педагоги мають значно вищий ризик емоційного вигорання через тривалі та інтенсивні навантаження. Психологічні ресурси, такі як здатність до саморегуляції, стійкість та підтримка з боку колег і громади, є ключовими факторами для запобігання вигоранню. Також відзначено, що вчителі, які можуть знаходити емоційну підтримку та мають можливість самовираження, зберігають вищий рівень професійної ефективності[13].

Термін «емоційні ресурси» в англійській літературі часто пов'язаний з дослідженнями на тему емоційної праці (emotional labor) та регуляції емоцій у вчителів. Наприклад, емоційні ресурси вчителів розглядаються як частина їхньої емоційної праці, що включає управління власними емоціями для досягнення навчальних цілей. Вчителі часто зазнають емоційного виснаження через необхідність постійного самоконтролю та емоційної підтримки учнів, що може призводити до вигорання[84].

Термін «емоційна праця» (emotional labor) був введений Арлі Хохшильд у 1983 році для опису процесу управління емоціями в професійній діяльності[83]. У контексті роботи вчителів, емоційна праця означає необхідність регулювати свої емоції для створення сприятливої атмосфери в класі, підтримки учнів та досягнення навчальних цілей.

Вчителі часто змушені приховувати негативні емоції, такі як розчарування чи гнів, і демонструвати позитивні, навіть коли це не відповідає їхньому внутрішньому стану. Це потребує значних емоційних ресурсів, особливо в складних ситуаціях, таких як конфлікти з учнями чи батьками. Окрім цього, вчителі забезпечують не лише академічне навчання, але й емоційну підтримку учням, допомагаючи їм долати труднощі, формувати впевненість у собі та вирішувати соціальні проблеми. Це особливо важливо для дітей, які переживають складні життєві ситуації, такі як війна, бідність чи сімейні конфлікти.

Також вчителі виступають як приклад для наслідування, тому вони повинні демонструвати контроль над своїми емоціями, залишатися спокійними у стресових ситуаціях і підтримувати мотивацію класу. Однак постійне виконання емоційної праці може призводити до емоційного виснаження, вигорання та зниження задоволеності роботою. Це особливо актуально для тих, хто працює у великих класах, складних соціально-економічних умовах або з дітьми, що мають особливі потреби.

У зв'язку з цим підтримка емоційного здоров'я вчителів є надзвичайно важливою. Розвиток навичок саморегуляції, забезпечення соціальної підтримки

з боку колег та впровадження програм, спрямованих на відновлення емоційного балансу, є ключовими факторами у збереженні психологічного благополуччя вчителів та їхньої професійної ефективності.

У дослідженні «Розуміння емоційного виснаження вчителів: дослідження ролі мотивації до викладання, сприйняття автономії та взаємин між учителем і учнями» також розглядається взаємозв'язок між відносинами вчитель-учень, автономією вчителя та емоційним виснаженням. Покращення стосунків із учнями та більша автономія вчителів сприяють підвищенню мотивації до викладання та зниженню емоційного виснаження[95].

У вітчизняному науковому полі також звернули увагу на дослідження емоційних ресурсів вчителів. Наприклад, Г. Гандзілевська активно вивчає резилієнс і психологічну стійкість в освітньому контексті. Вона бере участь у проєктах, що досліджують питання резилієнсу, зокрема вплив психологічної стійкості на освітній процес. Наприклад, в Національному університеті «Острозька академія» проходило викладання навчального курсу «Резилієнс в освіті: українсько-словацько-польсько-чеський досвід», у межах якого розглядалися різноманітні питання про розвиток емоційних ресурсів для покращення життєстійкості у педагогів. В цьому контексті резилієнс розглядається як ключовий фактор для забезпечення емоційного благополуччя вчителів і студентів, особливо в умовах стресових ситуацій, таких як війна. Також наголошується на важливості психологічного імунітету та емоційних ресурсів, які допомагають освітянам залишатися стійкими в умовах викликів та змін. В роботах Г. Гандзілевської досліджуються практичні підходи до розвитку емоційної стійкості, що включають використання психоедукації та терапевтичних методів[12].

Також у спільному дослідженні Г. Гандзілевської та В.Кондратюк «Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання», автори підкреслюють роль емоційного інтелекту, саногенного та критичного мислення, а також педагогічної рефлексії у зміцненні емоційної стійкості вчителів[8].

У статті «Дослідження емоційних станів учителів НУШ у період пандемії COVID-19 з використанням електронного ресурсу» автори Е. Помиткін, Л. Помиткіна та О. Іванова [45] аналізують емоційні переживання вчителів Нової української школи під час переходу на дистанційне навчання в умовах пандемії. За допомогою комп'ютерного тесту «Дослідження емоційних станів особистості», було визначено, що більшість учителів відчували емоційні стани, близькі до фрустрації, такі як сумнів, смуток та розгубленість. Основними причинами цих деструктивних станів стали пандемія, нестача навичок для ефективного дистанційного навчання та високі вимоги з боку держави і батьків. Результати цього тестування підкреслили потребу у психологічній підтримці вчителів, особливо старших за 45 років. Дослідники відзначили, що використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) дозволяє вчителям не тільки здійснювати професійну діяльність онлайн, а й брати участь у психологічній діагностиці своїх емоційних станів. Висновки роботи акцентують необхідність розробки програм психологічної підтримки, які б допомагали вчителям розвивати навички дистанційного навчання та управління емоційними станами, що є важливими для підтримки їх емоційного благополуччя в умовах нових викликів, а тепер ще і в умовах ракетних небезпек. Тобто це дослідження підкреслює необхідність пошуку засобів для розвитку емоційних ресурсів вчителів.

У статті Олександра Малхазова «Теоретичні засади дослідження емоційної стійкості»[35] розглядається, як емоційна стійкість допомагає людині зберігати спокій і продовжувати діяти в умовах сильного стресу. Автор пояснює, що емоційна стійкість базується на вмінні особистості керувати своїми емоціями, контролювати переживання і не піддаватися тривозі чи страху. Ці навички стають важливими емоційними ресурсами, які підтримують людину під час емоційних викликів.

Малхазов підкреслює, що емоційна стійкість не завжди залежить від інтенсивності негативних емоцій, але значною мірою — від досвіду та від того, як людина вчиться справлятися з різними ситуаціями. Це дослідження показує,

що розвиток емоційних ресурсів допомагає людині витримувати складні умови та зберігати психологічне благополуччя, що особливо актуально в умовах війни.

У складних умовах війни емоційні ресурси вчителів відіграють критичну роль у забезпеченні їхнього благополуччя та ефективності професійної діяльності. Війна створює додаткові стресові фактори, які можуть призвести до емоційного виснаження та професійного вигорання педагогів. Згідно з дослідженням, опублікованим на платформі «Всеосвіта», стресові ситуації, пов'язані з війною, значно підвищують ризик емоційного та професійного вигорання серед педагогів[24].

Для підтримки емоційного здоров'я вчителів розроблено низку рекомендацій та посібників. Наприклад, Міністерство освіти і науки України опублікувало посібник «Коли світ на межі змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей у часи війни», який містить практичні поради щодо збереження емоційної стійкості та адаптації до нових умов[33]. Основні теми, розглянуті в посібнику:

- Важливість піклування вчителя про власний емоційний стан та налаштування на роботу в умовах невизначеності.
- Реакції дітей різного віку на стрес під час війни та способи їх підтримки.
- Актуалізація проблем булінгу, суїцидальної поведінки та насильства в період війни і рекомендації щодо дій вчителя в таких ситуаціях.
- Техніки, які може застосовувати вчитель для допомоги учням у подоланні стресу.

Така інформація може бути дуже корисною для педагогів під час війни, щоб допомогти собі і учням.

Крім того, платформа «Знайшов» пропонує матеріали, що допомагають вчителям залишатися в ресурсному стані під час війни, зокрема, поради щодо управління стресом та підтримки психічного здоров'я[30]. На платформі розміщено статтю «Зрозуміти стрес: як учителю дбати про своє ментальне здоров'я», де сказано, що піклування про себе знижує ризик розвитку тривожно-депресивних розладів, покращує концентрацію, мінімізує розчарування та гнів,

підвищує відчуття щастя, а також робить людину більш стійкою до стресу. Крім того, платформа пропонує інші матеріали, спрямовані на підтримку вчителів, такі як методичні рекомендації, посібники та інформацію про конкурси, що можуть сприяти професійному розвитку та емоційному благополуччю освітян.

Корисними також є методичні рекомендації «Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати», підготовлені Інститутом психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Ці рекомендації містять аналіз сутності психічного здоров'я особистості та поради щодо його підтримки в умовах війни[28]. У рекомендаціях психічне здоров'я розглядається як здатність особистості адаптуватися до стресових ситуацій, зберігати емоційну рівновагу та ефективно функціонувати в соціальному і професійному середовищі. Документ акцентує увагу на основних ризиках для психічного здоров'я під час війни, серед яких виділено соціально-економічні та психосоціальні фактори, зокрема бідність, безробіття, складні умови роботи та низький рівень освіти.

Рекомендації пропонують практичні поради щодо збереження психічного здоров'я. Зокрема, надано стратегії для підвищення стресостійкості, включаючи техніки релаксації, управління емоціями та розвиток позитивного мислення. Особлива увага приділяється налагодженню соціальних зв'язків, розвитку емпатії та покращенню комунікативних навичок. Також розглядаються аспекти професійної діяльності, зокрема організація робочого процесу, встановлення пріоритетів і саморозвиток, що сприяє збереженню емоційної рівноваги.

Окремо підкреслено важливість використання особистісних та організаційних ресурсів для підтримки психічного здоров'я. У рекомендаціях акцентується на ролі колег, сім'ї та фахівців у забезпеченні психологічної підтримки, а також розглядається значення колективної взаємодії у складних умовах. Ці методичні рекомендації є цінним інструментом для освітян і професіоналів інших сфер, адже вони допомагають зберігати психічне здоров'я в умовах війни, що є критично важливим для ефективної професійної діяльності та особистого благополуччя.

Аналізуючи вищеописану інформацію, можна зробити висновок, що емоційні ресурси є ключовим чинником підтримки професійної ефективності та психічного здоров'я вчителів, особливо в умовах високого стресу та нестабільності, зумовлених складною природою їхньої роботи. Щоденна потреба бути емоційно доступними для учнів, зберігати спокій у стресових ситуаціях, підтримувати мотивацію учнів і сприяти їхньому розвитку створює значне навантаження на емоційний стан педагогів. У ситуаціях, коли ці ресурси вичерпуються, підвищується ризик професійного вигорання, зниження продуктивності та погіршення психологічного клімату в класі.

В умовах війни значення емоційних ресурсів вчителів стало ще більш критичним, адже вони мають не лише підтримувати стабільність у навчальному процесі, але й забезпечувати психологічну безпеку своїх учнів. Це підвищує актуальність дослідження чинників, які сприяють розвитку емоційних ресурсів, таких як здатність до емоційної саморегуляції, емпатії, рефлексії, а також підтримка внутрішнього балансу і позитивного настрою.

Таким чином, емоційні ресурси вчителів є фундаментом для подолання стресу, адаптації до професійних викликів і збереження задоволення від своєї діяльності. Інвестиція в розвиток цих ресурсів, зокрема через психологічні інтервенції, може суттєво покращити якість освіти, психічне благополуччя педагогів і загальний психологічний клімат у навчальних закладах.

1.3 Чинники, умови та засоби розвитку емоційних ресурсів вчителів у вимірі їхнього психічного здоров'я

У сучасному світі, де швидкі зміни й виклики стали постійними супутниками життя, а в Україні триває гібридна війна, емоційні ресурси особистості набувають особливого значення. Дослідниками (О. Даценко, Г. Гандзілевська, О. Кокун, О. Радзімовська, О. Штепа, Т. Титаренко, Л. Червінко, В. Чернобровкіна, та інші) було звернено увагу на розвиток емоційних ресурсів вчителів. Однак, цей розвиток не відбувається сам по собі. Він вимагає розуміння

тих чинників, що формують емоційну стійкість, створення умов, які сприяють позитивним змінам, та застосування різноманітних засобів, що допомагають покращити емоційний стан. Дослідження цих аспектів дає можливість не лише краще зрозуміти природу емоційних ресурсів, а й розробити ефективні методи для їх розвитку у людей різного віку та професій.

Перші дослідження, що вивчали вплив негативних факторів на психологічне здоров'я, належать Річарду Лазарусу[86], який у своєму когнітивно-феноменологічному підході до стресу підкреслював значення позитивного ставлення до стресових ситуацій. У своїй книзі «Стрес, оцінка та подолання» (1984), написаній разом із Сьюзен Фолкман, Лазарус вводить поняття «когнітивної оцінки» – процесу, за допомогою якого люди оцінюють ситуації як загрозливі та обирають відповідні стратегії подолання. Ці стратегії, такі як проблемно-орієнтований копінг (спрямований на зміну ситуації) та емоційно-орієнтований копінг (спрямований на управління емоціями), допомагають зберігати емоційні ресурси та розвивати стійкість, що є необхідним для підтримки ефективності педагогів, особливо під час війни. З огляду на внутрішні чинники, однією з основ підтримки емоційного стану є здатність до саморегуляції. Люди, які мають позитивне ставлення до стресових ситуацій і розглядають їх як можливості для зростання, здатні краще зберігати свої емоційні ресурси. За даними Лазаруса, це дозволяє зберегти баланс навіть у складних умовах. Крім того, соціальна підтримка, особистісна автономія та стратегії самовідновлення допомагають педагогам уникати емоційного вигорання та зберігати свої ресурси в професійній діяльності.

Теорія консервації ресурсів (COR), розроблена Стівеном Хобфоллом [81] у 1988 році, наголошує, що стрес виникає через втрату ресурсів або загрозу їх втрати, що актуально в умовах війни. Ця теорія підкреслює, що люди прагнуть захистити свої ресурси і знаходити шляхи їхнього відновлення, що є важливим механізмом для збереження емоційної стабільності. Це також пояснює, чому емоційна підтримка та можливості для відновлення ресурсів стають ключовими факторами зниження тривожності у стресових умовах.

Дослідження Хуей Ван, Ірени Буріч, Мей-Лін Чанг та Джеймса Дж. Гросса вказують на значущість стратегій емоційної регуляції для добробуту та ефективності викладачів. Автори виділяють стратегії, спрямовані на попередження емоційних реакцій (наприклад, переосмислення подій) та стратегії реакції (придушення емоцій). Дослідження показує, що стратегії попередження мають позитивний вплив на добробут педагогів, дозволяючи їм краще зберігати емоційні ресурси та ефективно виконувати свою роботу. Особливо важливо, що підтримка з боку школи, сприятливі умови та особистісні якості, як-от сумлінність, сприяють використанню цих ефективних стратегій[96].

Таким чином, розвиток емоційних ресурсів базується на поєднанні внутрішніх чинників, сприятливих зовнішніх умов та використанні ефективних стратегій емоційної регуляції. Це допомагає зберігати психологічне благополуччя, підвищує професійну ефективність та дозволяє педагогам успішно справлятися зі стресом навіть у складних умовах.

Також аспекти розвитку емоційних ресурсів часто досліджували в контексті емоційного інтелекту. У сфері дослідження емоційних ресурсів та їх розвитку значний внесок зробили такі вчені:

1. Деніел Гоулман (Daniel Goleman): Відомий своїми працями з емоційного інтелекту, він підкреслює важливість самосвідомості, саморегуляції, мотивації, емпатії та соціальних навичок як ключових компонентів розвитку емоційних ресурсів[15].
2. Пітер Саловей (Peter Salovey) та Джон Майєр (John D. Mayer) Розробили модель емоційного інтелекту, яка включає здатність сприймати, розуміти, управляти та використовувати емоції для покращення мислення та діяльності[92].
3. Рувен Бар-Он (Reuven Bar-On): Запропонував модель емоційного та соціального інтелекту, яка охоплює міжособистісні навички, адаптивність, стресостійкість та загальний настрій як чинники розвитку емоційних ресурсів[74].

4. Говард Гарднер (Howard Gardner): Відомий своєю теорією множинного інтелекту, де виділяє міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект як важливі для розуміння та розвитку емоційних ресурсів[79].
5. Кароліна В. Петрідес (K. V. Petrides) та Адріан Фернхем (Adrian Furnham) розробили концепцію емоційного інтелекту як риси особистості, підкреслюючи важливість емоційної самоефективності та її вплив на розвиток емоційних ресурсів[90].

Ці дослідники зробили значний внесок у розуміння чинників, умов та засобів розвитку емоційних ресурсів, що сприяє підвищенню емоційної компетентності та загального благополуччя особистості. Підсумовуючи вище описану інформацію, можна сказати, що вивчення емоційних ресурсів особистості показує, що їх розвиток залежить від взаємодії численних чинників, умов і засобів. Серед основних чинників виділяються індивідуальні характеристики, такі як самосвідомість, емпатія, мотивація до саморозвитку. Саме ці аспекти є центральними в дослідженнях Деніела Гоулмана, Пітера Саловея та Джона Майєра, які підкреслюють значення емоційного інтелекту як здатності управляти емоціями для ефективного спілкування та особистісного зростання.

Ефективний розвиток емоційних ресурсів можливий за умови створення безпечного, підтримуючого середовища, в якому людина може вільно виражати свої емоції та отримувати соціальну підтримку. Дослідження Рувена Бар-Она [74] акцентує увагу на соціальних та адаптивних аспектах, що сприяють стійкості до стресу й дозволяють людині зберігати емоційний баланс.

Українські дослідники також приділяють значну увагу вивченню чинників, умов та засобів розвитку емоційних ресурсів особистості. Наталія Гусак разом із колегами у посібнику «Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс» підкреслює важливість розвитку резилієнсу - здатності особистості адаптуватися до стресових ситуацій та відновлюватися після них.

Автори зазначають, що ключовими чинниками розвитку емоційних ресурсів є соціальна підтримка, позитивне мислення та навички саморегуляції. Сприятливі умови включають безпечне середовище та доступ до психологічної допомоги. Серед засобів розвитку виділяються тренінги з управління стресом та програми психосоціальної підтримки[14].

Володимир Чернобровкін у своїх працях акцентує увагу на значенні емоційної стійкості та саморегуляції для професійної діяльності педагогів. Він підкреслює, що розвиток емоційних ресурсів залежить від особистісних характеристик, таких як мотивація до саморозвитку та здатність до рефлексії. Сприятливі умови включають підтримку з боку колег та керівництва, а також можливості для професійного зростання. Серед засобів розвитку виділяються участь у семінарах та тренінгах[60].

Галина Гандзілевська у своєму курсі «Як досягнути успіху: прикладна акмеологія для освітян» розглядає розвиток емоційних ресурсів через призму акмеологічного підходу, який фокусується на досягненні вершин професійної майстерності. Вона підкреслює важливість самопізнання, постановки чітких цілей та розвитку емоційного інтелекту. Сприятливі умови включають наявність наставництва та можливості для самореалізації. Серед засобів розвитку виділяються участь у професійних спільнотах та постійне навчання.

На основі прикладної акмеології можна виділити такі чинники, умови та засоби розвитку емоційних ресурсів:

- Чинники розвитку: Це внутрішні ресурси, такі як життєстійкість, оптимізм, сила духу, а також індивідуальні особливості, наприклад, здатність до творчості та самореалізації. Глибинні цінності, креативність, інтерес до світу також можуть виступати як чинники розвитку емоційних ресурсів.
- Умови розвитку: Зовнішні ресурси, такі як сім'я, культура, природа та соціальні установки, створюють сприятливе середовище для розвитку емоційних компетенцій. Підтримка сім'ї, доступ до

культурних цінностей і природних ресурсів сприяє збагаченню емоційних ресурсів.

- Засоби розвитку: Ресурси самореалізації, зокрема системи навичок, знань, інтелект, а також професійні та соціальні установки, що забезпечують здатність до взаємодії, є засобами розвитку емоційних ресурсів. Навчання, професійні тренінги та наставництво також можуть використовуватися для посилення цих ресурсів.

Ця класифікація підкреслює як внутрішні особистісні якості, так і зовнішні умови, які сприяють розвитку емоційних компетентностей, а також конкретні засоби, що підтримують і підсилюють ці процеси[9].

Інші українські дослідники, такі як Віра Чернобровкіна, також досліджують питання розвитку емоційних ресурсів. Вони підкреслюють значення особистісних чинників, таких як самооцінка та мотивація, а також зовнішніх умов, включаючи соціальну підтримку та професійне середовище. Серед засобів розвитку виділяються психологічні тренінги, участь у групах підтримки та використання методів арт-терапії[61].

Таким чином, українські науковці акцентують увагу на комплексному підході до розвитку емоційних ресурсів, який включає особистісні чинники, сприятливі умови та різноманітні засоби, спрямовані на підвищення емоційної стійкості та професійної ефективності.

Виходячи з поданої інформації, розвиток емоційних ресурсів базується на поєднанні особистісних чинників, соціальної підтримки та використанні спеціалізованих методів навчання. Це комплексне розуміння допомагає підвищити загальний рівень емоційної компетентності та сприяє розвитку емоційних ресурсів в умовах сучасних викликів.

В цьому контексті корисним буде інформація, яку О. Радзімовська надає у своїх методичних рекомендаціях «Психологічні засоби виявлення та реалізації емоційних ресурсів вчителів в умовах війни». Нею було визначено систематизовані чинники, що заважають вчителям відчувати щастя в професійній діяльності:

1. Брак гідного ставлення та підтримки з боку суспільства і держави, визнання важливості вчительської професії та гідної оплати праці.
2. Недостатня підтримка та розуміння з боку батьків.
3. Перевантаження рутинними завданнями та документацією.
4. Нестача часу для відновлення ресурсів через хобі та відпочинок.
5. Нестабільність у вимогах.
6. Брак якісних підручників та додаткових матеріалів.
7. Обмежена свобода у педагогічній діяльності.
8. Потреба в особистому відчутті щастя[47].

Деяким вчителям було важко відповісти на поставлені питання. З цього можна зробити висновок, що для підтримки емоційних ресурсів в умовах війни вчителям варто зосередитися на аспектах, які вони можуть змінити самостійно. Зокрема, важливо налагодити комунікацію з батьками через регулярні зустрічі для обговорення навчального процесу, що допоможе побудувати довірливі стосунки та зменшити непорозуміння. Оптимізація рутинних завдань за допомогою цифрових інструментів для документації може знизити навантаження і звільнити час для викладання та творчого підходу до роботи, що значно зменшить стрес. Також важливо забезпечити собі вільний час для відновлення через заняття хобі чи відпочинок, оскільки навіть короткі періоди для власних інтересів можуть значно підвищити загальне емоційне благополуччя. Звернення до програм психологічної підтримки, таких як відеолекції, консультації або групові сесії, допоможе впоратися з викликами та уникнути емоційного вигорання. Отже, покращення комунікації, оптимізація рутинних завдань, турбота про відпочинок і звернення до психологічної підтримки — це реальні кроки, які вчителі можуть впровадити, щоб зберегти свої емоційні ресурси та благополуччя.

Таким чином, розвиток емоційних ресурсів вчителів є багатограним процесом, який включає вплив як внутрішніх, так і зовнішніх факторів, а також різноманітні засоби підтримки й розвитку. Узагальнюючи представлену

інформацію, можна виділити основні чинники, умови та засоби, які є важливими для емоційної стійкості та професійного зростання педагогів.

Чинники розвитку емоційних ресурсів:

1. Індивідуальні характеристики:

- Самосвідомість, як частина емоційного інтелекту. Як підкреслює Деніел Гоулман, розвиток самосвідомості, здатності розпізнавати і контролювати власні емоції, є базою для розвитку емоційних ресурсів. Самосвідомість включає розуміння власних емоцій, що дозволяє адаптивно реагувати на стресові ситуації.
- Емпатія та соціальні навички. Емпатія як важливий елемент емоційного інтелекту допомагає вчителям краще розуміти емоційні потреби учнів та колег і створювати довірливі стосунки, що сприяє зниженню емоційного напруження в професійному середовищі.
- Мотивація до особистісного зростання. Особиста мотивація вчителя до розвитку своїх професійних і особистісних навичок є рушійною силою, що підтримує його в складних ситуаціях. Саме вона сприяє розвитку стійкості та здатності до подолання емоційного вигорання.

2. Психологічна стійкість та саморегуляція:

- Теорія Річарда Лазаруса та Сьюзен Фолкман про когнітивну оцінку стресу передбачає, що особиста здатність позитивно сприймати стресові події допомагає зберігати емоційний баланс.

3. Соціальний контекст:

- Висвітлення значущості вчительської професії, підтримка з боку адміністрації, визнання зусиль педагогів з боку суспільства — все це є чинником для розвитку емоційних ресурсів.

Умови розвитку емоційних ресурсів:

1. Безпечне та підтримуюче середовище:

- Для розвитку емоційних ресурсів важливо забезпечити психологічну безпеку та підтримку на робочому місці. Дослідження українських

вчених показують, що соціальна підтримка, позитивне мислення та навички саморегуляції сприяють підвищенню стійкості до стресу та розвитку емоційних ресурсів. Зараз актуальною є наявність бомбосховищ та якість систем оповіщення.

2. Доступ до інформаційних ресурсів для професійного розвитку :
 - Участь у семінарах, тренінгах та програмах професійного розвитку забезпечує вчителям можливість отримувати нові знання та навички, які допомагають зберігати емоційні ресурси та розвивати стійкість. Зокрема, професійне наставництво, постановка чітких цілей, а також особистісне самопізнання для досягнення емоційної стійкості.
3. Психологічна підтримка:
 - Забезпечення вчителів психологічними засобами для виявлення та реалізації емоційних ресурсів в умовах війни. Це включає звернення до програм психологічної підтримки, що включають відеолекції, консультації та групові сесії для надання додаткової допомоги в подоланні емоційних труднощів.

Засоби розвитку емоційних ресурсів:

1. Психологічні тренінги, програми, семінари та навчальні матеріали:
 - Проведення тренінгів з розвитку емоційного інтелекту є одним з ефективних засобів підвищення емоційних ресурсів, адже там відбувається багато самоусвідомлюючих процесів та психоедукації.
2. Інтерактивні технології:
 - Інтерактивні методи навчання та групові дискусії, сприяють розширенню емоційної компетентності педагогів. Такі методи дозволяють створити ситуації для безпечного опрацювання емоційних реакцій, що є важливим для розвитку стійкості.
3. Арт-терапія та проєктивні методики:
 - Залучення до творчих видів діяльності, таких як малювання, музика та інші форми арт-терапії, допомагає вчителям виражати емоції та

справлятися зі стресом. Це є важливим засобом для покращення емоційного благополуччя та підтримки стійкості в умовах інтенсивного робочого навантаження.

Розвиток емоційних ресурсів вчителів залежить від комплексного поєднання внутрішніх особливостей, сприятливих умов і застосування ефективних засобів підтримки. Інтеграція тренінгів, арт-терапії та психологічної підтримки в професійне середовище педагогів допомагає їм краще справлятися з емоційними викликами сучасності та підвищує рівень їхньої емоційної компетентності, забезпечує необхідні ресурси для емоційного зростання та стійкості в умовах сучасних викликів, зокрема в умовах війни.

Т.М. Титаренко у своїй праці «Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації» досліджує особистісні виміри психологічного здоров'я та розробляє технології соціально-психологічної реабілітації особистості в умовах масивної та пролонгованої воєнної травматизації. Вона акцентує увагу на важливості саморозвитку та самореалізації для підтримки психологічного здоров'я[57].

О.С. Штепа у статті «Особливості психологічної ресурсності осіб 20–25 років з різним рівнем суб'єктності» (2015) аналізує психологічну ресурсність як концепт психологічного здоров'я. Вона доводить можливість характеризування психологічно здорової особистості через особливості її ідентичності у ресурсному аспекті, підкреслюючи значення суб'єктності у формуванні психологічної стійкості[67].

Емоційне благополуччя та психічне здоров'я є взаємопов'язаними аспектами загального добробуту особистості. Емоційне благополуччя характеризується здатністю людини ефективно справлятися з життєвими стресами, підтримувати позитивний настрій і мати високу самооцінку. Це сприяє нормальному розвитку особистості та формуванню доброзичливого ставлення до інших людей[21].

Психічне здоров'я визначається як стан добробуту, при якому людина здатна реалізувати свій потенціал, долати звичайні життєві стреси, продуктивно

працювати та робити внесок у життя своєї спільноти. Воно включає емоційне, психологічне та соціальне благополуччя, що впливає на те, як ми думаємо, відчуваємо та діємо. Таким чином, емоційне благополуччя є важливим показником наявності емоційних ресурсів, які підтримують психічне здоров'я та загальний добробут особистості[70,91].

1.4 Візуальні та вербальні метафори як засіб розвитку емоційних ресурсів вчителів

Тему метафор досліджували А. Василенко та Л. Статкевич у статті «Теоретичні аспекти метафори як засобу впливу у мас-медійному дискурсі». Вони зазначають, що метафори є потужним інструментом, який допомагає краще зрозуміти складні емоції, оскільки вони надають можливість образного вираження змісту і спрощують процес усвідомлення емоцій[4]. Їхня сила полягає у здатності звертатися до підсвідомих рівнів сприйняття, що дозволяє людині усвідомити сенс інформації через досвід, а не лише через логічне розуміння. Психологи часто використовують метафори в роботі з клієнтами, оскільки вони допомагають створювати зв'язок між абстрактними поняттями та реальним життєвим досвідом[22].

Метафори роблять складні концепції більш доступними, переводячи їх у знайомі образи чи події. Вони активують образне мислення, що полегшує роботу з емоційно насиченими або важкими темами, сприяють кращому засвоєнню інформації та запам'ятовуванню. Використання метафор також стимулює креативне мислення, дозволяючи людині мислити поза шаблонами і знаходити нові рішення проблем[38].

Крім того, метафори допомагають у самоусвідомленні, оскільки дозволяють людині дивитися на ситуацію з іншого кута, відсторонено, через символ або образ. Це може бути корисним у випадках, коли важко говорити напяму про проблему, наприклад, при роботі з травматичним досвідом або сильними негативними емоціями. На психологічному рівні метафори впливають,

допомагаючи людині усвідомлювати та опрацьовувати емоції, які, можливо, важко висловити вербально[2].

Одним із дієвих психологічних інструментів є метафоричні асоціативні карти (МАК), які були створені в 1975 році канадським професором мистецтвознавства Елі Раманом. Він прагнув наблизити мистецтво до широкої аудиторії, розробивши колоду карт із власними картинами, щоб люди могли тримати мистецтво в руках[26].

Після його знайомства у 1983 році з німецьким психотерапевтом Моріцом Егетмейєром, було створено першу колоду метафоричних асоціативних карт під назвою «ОН». Ця колода поєднувала візуальні зображення з окремими словами, що дозволяло користувачам створювати власні асоціації та інтерпретації. У 1985 році на фестивалі ігор в Ессені ця колода була представлена публіці, що стало поштовхом до поширення МАК у світі.

Психотерапевти швидко зрозуміли, що поєднання візуальних образів та слів у метафоричних картах сприяє глибшому розумінню внутрішнього світу клієнта. Візуальні метафори активують праву півкулю мозку, відповідальну за образне мислення та емоції, тоді як вербальні метафори залучають ліву півкулю, що відповідає за логіку та мову. Це поєднання дозволяє обійти свідомі захисні механізми та отримати доступ до підсвідомих переживань, що робить МАК ефективним інструментом у психологічній практиці[26].

Одним із важливих етапів розвитку стало поєднання мистецького підходу із психологічними техніками. Кожна нова колода МАК створювалася з урахуванням специфічних потреб аудиторії та різноманітності культурного контексту. Наприклад, колоди «Persona» та «Habitat» спрямовані на вивчення соціальних ролей та взаємодії людини з оточенням, тоді як «Saga» та «Mythos» акцентують увагу на роботі з внутрішніми історіями та міфологічними уявленнями.

Завдяки своїй універсальності МАК швидко інтегрувалися в освітні та терапевтичні програми. У 2000-х роках популярність карт значно зросла завдяки зручності їх використання в індивідуальній та груповій роботі. Їх застосовували

не лише в психотерапії, а й у бізнес-консультуванні, тренінгах з командоутворення, творчих воркшопах та навіть у медичних закладах для полегшення адаптації пацієнтів до складних життєвих обставин[53].

Сьогодні існують сотні варіацій метафоричних карт, створених різними авторами та художниками з усього світу. Їх дизайн, структура та тематика змінюються відповідно до сучасних потреб, проте основний принцип залишається незмінним: активізація уяви та створення безпечного простору для самовираження та рефлексії. МАК продовжують розвиватися, інтегруючи нові підходи, зокрема цифрові версії карт, що дозволяє ще ширшій аудиторії долучатися до цього унікального інструменту.

Українська науковиця Н. Мілорадова, у своєму дослідженні «Базові прийоми використання метафоричних асоціативних карт (МАК) «Монстрики почуттів»[37] у роботі фахівців допомагаючих професій», розглядає ефективність застосування МАК у психологічній практиці. Метафоричні асоціативні карти (МАК) — це інструмент, що поєднує візуальні та вербальні метафори, сприяючи глибшому розумінню емоцій та внутрішніх станів клієнтів. «Монстрики почуттів» — спеціальна колода МАК, розроблена для роботи з емоціями, де кожна карта представляє певне почуття у вигляді метафоричного образу. Базові прийоми використання включають ідентифікацію емоцій, де клієнт обирає карту, яка найбільше резонує з його поточним емоційним станом, що допомагає усвідомити та вербалізувати почуття; асоціативний аналіз, під час якого обговорення обраної карти дозволяє виявити приховані переживання та встановити зв'язок між емоціями та життєвими ситуаціями; та рефреймінг, що передбачає перегляд негативних емоцій через позитивні метафори, сприяючи зміні ставлення до проблеми та пошуку нових рішень. Мілорадова підкреслює, що використання МАК «Монстрики почуттів» є ефективним у роботі психологів, психотерапевтів, соціальних працівників та педагогів. Цей інструмент допомагає клієнтам усвідомлювати та опрацьовувати свої емоції, сприяє розвитку емоційного інтелекту та покращує комунікативні навички. Дослідження демонструє, що МАК є потужним засобом для роботи з емоціями, дозволяючи

фахівцям допомагаючих професій ефективніше підтримувати клієнтів у процесі самопізнання та особистісного зростання. З цього можна зробити висновок, що цей психологічний інструмент буде корисним для розвитку емоційних ресурсів вчителів[37].

Зарубіжні фахівці також досліджували цю тему. Наприклад, стаття «Метафоричні картки: ефективний інструмент у терапії» («Metaphoric Cards: An Effective Tool in Therapy»[72]), авторами якої є Офра Айалон та Біба Сісо-Аялон, описує використання метафоричних карток як ефективного інструменту в терапії. Це дослідження вказує, що метафоричні карти відкривають вікно у внутрішній світ людини; асоціативні реакції на ілюстровані картки дають змогу поміркувати над спогадами дитинства, згадати витіснений досвід і вивільнити заблоковані почуття. Дослідження комплементарних функцій обох частин мозку приписує логічне, послідовне, аналітичне вербальне мислення лівій півкулі мозку, а відчуття, інтуїцію, образи та творчість — правій півкулі. Ліва півкуля використовує слова, щоб підтримувати наше сприйняття реальності, тоді як права півкуля менш залежить від реальності та більш відкрита до змін і творчості. Поєднання вербального значення з образотворчими метафорами створює мости між протиріччями та суперечливими внутрішніми переживаннями. Використання метафор дозволяє обійти захисні механізми, засновані на рутині та соціальних конвенціях, і сприяє доступу до прихованих ресурсів уяви.

Використання метафоричних карток може бути особливо корисним для вчителів у контексті арт-терапії та психоедукації. Ці картки можуть допомогти вчителям усвідомлювати та аналізувати власні емоції, працювати з проблемними ситуаціями та конфліктами. Вони сприяють покращенню саморефлексії та розширенню емоційного інтелекту, що є важливим для професійного розвитку. Крім того, метафоричні картки можуть бути використані для розвитку креативності та інноваційного мислення, що є цінним у педагогічній діяльності[72].

Дослідження «Розробка та валідація опитувальника метафор шлюбу (MMQ-10) для міських китайських жінок» («Development and Validation of the Marital Metaphor Questionnaire (MMQ-10) for Urban Chinese Women»), авторами якого є Рут Д. Х. Чжоу, Маркус Ю. Л. Чіу та Винг-Йіп Чуї, зосереджується на створенні та перевірці опитувальника, що оцінює сприйняття шлюбу через метафори серед міських китайських жінок. Метафори використовуються для концептуалізації шлюбних стосунків, і опитувальник (MMQ-10) вимірює сприйняття шлюбу через метафори. Дослідження зосереджується на культурних особливостях шлюбних концепцій у Китаї.

Автори також підкреслюють, що метафори є потужним інструментом для розуміння та вираження складних емоційних і психологічних станів. Хоча це дослідження орієнтоване на шлюбні стосунки, воно може бути корисним як приклад того, як метафори допомагають розкривати культурно специфічні концепції та погляди. Використання метафоричних опитувальників може допомогти вчителям усвідомлювати та аналізувати власні емоції, працювати з проблемними ситуаціями та конфліктами[97].

Ще одне дослідження «Метафоричні картки: посібник із створення та використання генеративного метафоричного інструментарію» («Metaphor Cards: A How-to-Guide for Making and Using a Generative Metaphorical Design Toolkit»), авторами якого є Нік Логлер, Батя Фрідман та Дейзі Ю, представляє інструмент під назвою «Метафоричні картки», розроблений для підтримки метафоричного мислення в дизайнерському процесі. Цей інструмент сприяє генерації нових ідей та переосмисленню проблем через використання метафор.

Автори підкреслюють важливість поєднання візуальних та вербальних елементів у метафоричних картках. Візуальні метафори активують образне мислення, стимулюючи креативність та інтуїцію. Вербальні метафори, у свою чергу, допомагають структурувати думки та надають конкретність абстрактним поняттям. Поєднання цих двох типів метафор створює багатогранний підхід до вирішення проблем та генерації ідей.

Використання метафоричних карток може стати ефективним засобом для вчителів у контексті розвитку емоційних ресурсів. Адже ці картки сприяють глибшому усвідомленню та аналізу власних емоцій, допомагають опрацьовувати складні ситуації та конфлікти. Вони стимулюють саморефлексію та підвищують рівень емоційного інтелекту, що є ключовим для професійного зростання [88].

Доцільно буде уточнити визначення візуальної та вербальної метафор у широкому значенні. Отож, візуальна метафора — це засіб вираження, в якому одні візуальні елементи використовуються для представлення інших на основі подібності або аналогії між ними. Вона дозволяє передавати складні ідеї та концепції через зображення, створюючи нові смисли шляхом поєднання різних візуальних образів. Цей підхід детально розглядається в роботі Петра Дениска «Про переваги аплікації інтеракційної і концептуальної теорій метафори до творів візуальних мистецтв» [20].

Вербальна метафора — це мовний засіб, при якому властивості або характеристики одного об'єкта переносяться на інший на основі їхньої подібності, що дозволяє створювати нові значення та образи в мові. Такий механізм сприяє глибшому розумінню та передачі абстрактних понять через знайомі терміни. Це питання детально аналізується в статті Гаврилюк Анастасія «Метафора, її природа та роль у мові та мовленні» [5].

Обидва типи метафор відіграють важливу роль у комунікації, дозволяючи ефективно передавати складні ідеї та емоції через образні засоби. До вербальних метафор ми можемо віднести різноманітні смислові текстові написи, мовні образи, фрази, легенди та казки. До візуальних метафор належать різноманітні зображення чи графічні елементи, які несуть асоціативний зміст і можуть бути створені самостійно або кимось.

Дослідження «Нові метафори: методика проведення воркшопів для генерації ідей та переосмислення проблем у дизайні та за його межами» («New Metaphors: A Workshop Method for Generating Ideas and Reframing Problems in Design and Beyond»), авторами якого є Ден Локтон, Девіка Сінгх, Салоні Сабніс, Мішель Чоу, Сара Фоулі та Алехандро Пантожа [87], представляє методику

створення нових метафор, спрямовану на генерацію ідей та перегляд проблем у дизайні та за його межами. Автори описують воркшоп, де учасники досліджували альтернативні метафори, які можуть бути застосовані для розуміння технологій та інших концепцій. Це може бути дієвим інструментом для розвитку емоційних ресурсів вчителів. Вони стверджують, що однією з простих причин поширеності метафор є те, що візуалізуючи певну ситуацію, ми можемо сприйняти її швидше. Автори показують потенціал нових метафор для впливу та допомоги у прийнятті рішень, зміни поведінки через створення нових форм розуміння, також метафори цінні у тому, щоб допомогти людям вивчити своє власне мислення та мислення один одного, і, зокрема, допомогти людям зрозуміти їхні стосунки з системами навколо них.

Методика має універсальний характер і може бути адаптована до різних контекстів, зокрема освітнього середовища. Автори підкреслюють, що метафори сприяють швидшому сприйняттю ситуацій, оскільки вони допомагають візуалізувати абстрактні поняття, полегшуючи розуміння. Наприклад, в освіті вчителі можуть використовувати метафори для пояснення складних емоційних процесів учнів або для аналізу власного емоційного стану. У контексті емоційного здоров'я вчителів, використання метафор сприятиме створенню нових форм розуміння та спонуканню до дій, спрямованих на саморегуляцію та особистісний розвиток.

Одним із ключових аспектів дослідження є акцент на комбінуванні візуальних і вербальних елементів у створенні метафор. Це дозволяє інтегрувати багатогранні підходи до вирішення проблем, активізуючи різні когнітивні та емоційні механізми[87].

Дослідження «Концептуальна метафора в колекційних карткових іграх: випадок Yu-Gi-Oh!» («Conceptual Metaphor in Trading Card Games: The Case of Yu-Gi-Oh!»)[89], автором якого є Жолт Папішта, розглядає використання концептуальної метафори у грі з колекційними картками «Yu-Gi-Oh!». Автор аналізує, як метафори використовуються для побудови ігрових технік та розширення розуміння ігрових концепцій через унікальні метафоричні образи.

Автор підкреслює, що гравці використовують когнітивні механізми концептуальної метафори для розуміння основних ігрових механік. Це включає візуальні метафори, такі як зображення карток, та вербальні метафори, що описують дії та стани в грі. Поєднання цих метафор сприяє спільному розумінню між гравцями та глибшому зануренню в ігровий процес. Ігрові метафори можуть полегшити сприйняття емоційних станів, а також поживати процес самопізнання. Це може бути особливо ефективним для вчителів, які прагнуть урізноманітнити свій підхід до саморефлексії та психоедукації. Додатково автор наголошує, що використання ігрових метафор дозволяє гравцям трансформувати складні концепції у доступну форму, що полегшує комунікацію між учасниками гри. Наприклад, метафори битви, співпраці чи захисту можуть бути перенесені на міжособистісну взаємодію або професійну діяльність. Для вчителів це може стати джерелом ідей щодо створення навчальних матеріалів, які апелюють до метафоричних уявлень учнів, сприяючи кращому розумінню складних тем.

Крім того, Ж. Папішта зазначає, що процес створення нових ігрових карток у «Yu-Gi-Oh!» містить глибокий метафоричний компонент. Ілюстрації та назви карток вбудовують у гру багатошарові метафори, які гравці можуть інтерпретувати через власний досвід. Такий підхід може бути інтегрований у розробку тренінгів або метафоричних карток для вчителів, що дозволить їм глибше зрозуміти свої емоції, поведінку та професійні виклики. Таким чином, дослідження Ж. Папішти відкриває нові перспективи для застосування концептуальної метафори у навчанні та розвитку. Використання ігрових метафор у контексті освітніх програм та тренінгів може підсилити креативність і забезпечити більш глибоке емоційне залучення, що є особливо цінним у роботі з емоційними ресурсами вчителів[89].

Також корисним в цьому контексті буде дослідження М. Гальченка, Є. Борінштейна, Н. Іванової та Г.Ільїної «Візуальні метафори в цифровому освітньому просторі». В ньому візуалізація описується як потужний когнітивний засіб для досягнення мети, за рахунок додаткової активації мовномислинневої та когнітивної діяльності. Таким чином, візуальні та вербальні метафори можуть

бути дієвим засобом розвитку емоційних ресурсів вчителів, оскільки вони дозволяють образно виразити емоційні переживання та сприяють кращій саморефлексії[6].

Ефективними у контексті відновлення емоційних ресурсів можуть стати наративні практики, які сприяють осмисленню та інтерпретації дійсності, саморозумінню та саморозвитку [48,71].

У зарубіжному науковому просторі Гері Баркхейзен проводив наративне дослідження у викладанні та вивченні мови, де вчителі та учні ділилися історіями про свій життєвий та уявний досвід[73]. Шеріл Дж. Крейг у своїй роботі «Наративне дослідження в навчанні та підготовці вчителів» аналізує, як наративні методи сприяють розвитку особистісного практичного знання вчителів та формуванню їхньої професійної ідентичності[76].

Українські науковці, зокрема Тетяна Саврасова-В'юн, аналізують літературні казки з наративного та психотерапевтичного поглядів, підкреслюючи їхню роль у формуванні наративної ідентичності та психологічного благополуччя особистості[50]. Інша дослідниця, як-от Оксана Тиховська, застосовує психоаналітичний підхід до вивчення українських народних казок, розглядаючи їх як метафоричні сценарії психологічної ініціації та розвитку особистості[58].

Цю тему детальніше досліджували О.Василевська та Л. Дворніченко у своїй роботі «Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями». Вони визначили казку як метафору із вираженням символічного несвідомого змісту, а проаналізували діагностичний потенціал технік казкотерапії, зокрема її використання як «вербальної техніки в просторі арт-терапії»[3].

Отже, з цього можемо зробити висновок, що візуальні та вербальні метафори можуть бути дієвим засобом розвитку емоційних ресурсів вчителів. І одним з інструментів для цього можуть стати українські народні казки, як наративний інструмент у психотерапевтичному просторі, а також метафоричні зображення на основі сюжетів казок. Водночас ця тема є малодослідженою, тому

спрямовуємо дослідження на вивчення ресурсного потенціалу наративізації задля розвитку емоційного благополуччя вчителів крізь призму їхнього психічного здоров'я.

Висновок до розділу 1

У першому розділі було досліджено ключові аспекти поняття «емоційні ресурси» у психологічній літературі. Встановлено, що емоційні ресурси є частиною психологічних ресурсів, які зосереджені на здатності людини регулювати свої емоції, підтримувати емоційну стійкість і зберігати позитивний емоційний фон. Вони дозволяють ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, відіграючи ключову роль у досягненні емоційного благополуччя.

Ці ресурси є важливими для підтримання життєвого балансу, професійного розвитку та збереження психічного здоров'я, особливо в умовах кризових обставин. Окрему увагу приділено особливостям емоційних ресурсів вчителів в умовах війни. Вчителі, як одна з найбільш вразливих професійних груп, стикаються з додатковими викликами, такими як зростання психологічного навантаження, необхідністю забезпечувати підтримку учням, а також збільшуються власні емоційні переживання, спричинені війною. В умовах постійного стресу та непередбачуваності зростає ризик емоційного вигорання, що вимагає систематичного розвитку емоційної стійкості та навичок саморегуляції.

Розвиток емоційних ресурсів вчителів залежить від низки чинників, умов та засобів підтримки. До чинників належать індивідуальні характеристики, зокрема самосвідомість, емпатія та соціальні навички, мотивація до особистісного зростання, а також психологічна стійкість і здатність до саморегуляції. Важливу роль відіграє соціальний контекст, особливо висвітлення значущості вчительської професії, підтримка з боку адміністрації та суспільства.

Умовами для розвитку емоційних ресурсів є створення безпечного та підтримуючого середовища, доступ до інформаційних ресурсів для

професійного розвитку і психологічна підтримка. Ефективними засобами для цього є психологічні тренінги, семінари, лекції, навчальні програми, інтерактивні технології та творчі методики, зокрема арт-терапія та проєктивні техніки. Таким чином, розвиток емоційних ресурсів вчителів можливий за умови комплексного поєднання внутрішніх особливостей, сприятливих умов і застосування ефективних засобів підтримки.

Особливу увагу в розділі приділено використанню візуальних і вербальних метафор як засобу розвитку емоційних ресурсів вчителів. Проаналізовано застосування в психологічній практиці метафоричних технік, зокрема метафоричних асоціативних карт. Також визначено, що українські народні казки, як вербальні метафори, можуть слугувати ефективним нарративним інструментом у психотерапевтичному просторі, допомагаючи вчителям осмислювати емоційні виклики та адаптуватися до стресових умов. Доповнення казок метафоричними зображеннями (візуальними метафорами), створеними на основі їх сюжетів, може краще активізувати мислинні процеси і сприяти розвитку емоційних ресурсів вчителів.

Також у розділі визначено, що тема розвитку емоційних ресурсів вчителів потребує подальших досліджень, зокрема у вивченні ресурсного потенціалу нарративізації через призму психічного здоров'я педагогів. Зокрема зазначено, що поєднання візуальних та вербальних метафор може сприяти внутрішній гармонії, творчому самовираженню та формуванню культури підтримки в освітньому середовищі. Таким чином, вербальні та візуальні метафори можуть бути ефективним засобом розвитку емоційних ресурсів вчителів.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ВЧИТЕЛІВ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЇХНЬОГО ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

2.1 Обґрунтування процедури емпіричного дослідження особливостей емоційних ресурсів вчителів крізь призму їхнього психічного здоров'я

Учасники емпіричного дослідження.

Емпірична вибірка дослідження включила 52 вчителі (50 жінок і 2 чоловіки), віком від 19 до 64 років (Рис. 2.1), середній вік респондентів становить 42 роки. Стаж роботи від декількох місяців і до 45 років, середній стаж роботи становить 18 років. 92,31% працюють в державній і 7,69% в приватній школі. 71,15% з яких працюють в сільській школі, 28,85% в міській.

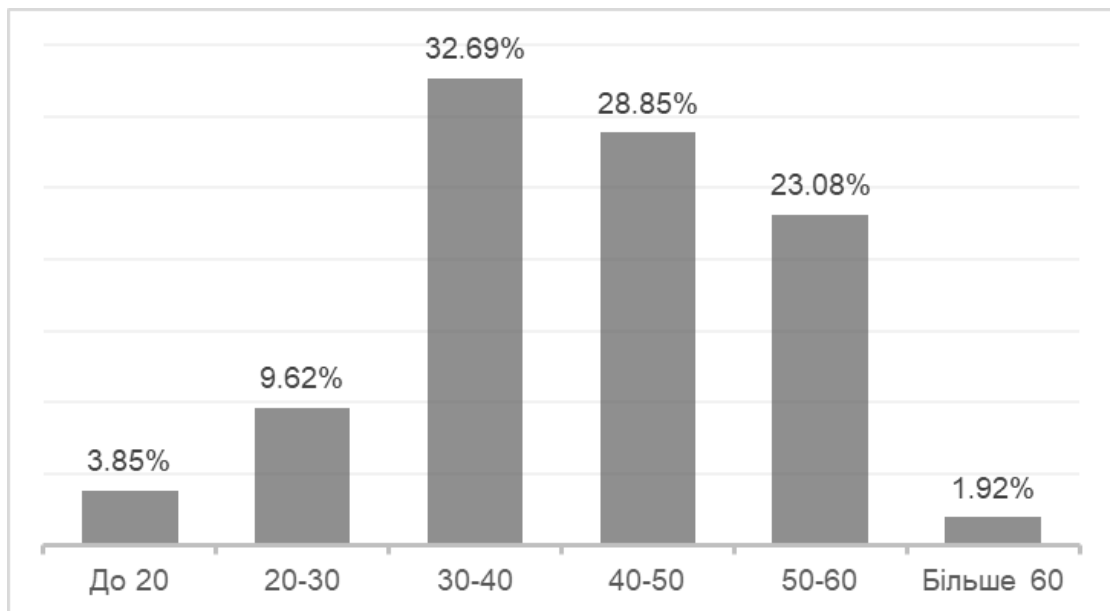


Рис. 2.1 Розподіл вчителів за віком

Процедура проведення емпіричного дослідження.

Оскільки в опитуванні брали участь вчителі з різних шкіл, опитування проводилося через Google-форму. На початку форми була подана інструкція щодо проходження опитування і опис кожної з методик, щоб забезпечити коректне розуміння завдань. Також містилося нагадування про конфіденційність опитування. Результати збиралися автоматично, що забезпечило оперативність обробки даних і зменшило ризик помилок під час перенесення відповідей.

Для того, щоб дослідити специфіку емоційного благополуччя вчителів нами було застосовано Шкалу емоційного звичного суб'єктивного благополуччя (SEHP) (Džuka, Dalbertová, 2002 [77]), яка дозволила охарактеризувати особливості переживання респондентами позитивного (насолада, радість, тілесна свіжість, щастя) та негативного (сором, почуття провини, страх, смуток, біль, гнів) емоційного стану.

Шкала звичного емоційного суб'єктивного благополуччя (SEHP), розроблена Džuka та Dalbertová (2002) і доповнена Škorvagová (2023), оцінює частоту емоційних і тілесних відчуттів через використання вербальних стимулів. Застосовуючи факторний аналіз, Džuka та Dalbertová (2002, с. 245) виділили чотири іменники для опису позитивних емоційних станів (радість, щастя, насолада, фізична свіжість) та шість для негативних (сором, провини, страх, смуток, біль, гнів), згрупувавши їх у дві категорії (Škorvagová, 2023). Емоційні стани класифікуються за дескрипторами, такими як гнів, провини, сором, страх, радість, смуток, щастя. Для опису тілесних відчуттів, що відображають суб'єктивне сприйняття свого тіла, використовуються дескриптори: задоволення, тілесна свіжість, біль. Учасники оцінюють частоту цих станів за шестибальною шкалою: від «майже ніколи» (1) до «майже завжди» (6) (Džuka, Dalbertová, 2002, Škorvagová, 2023[94]).

Скорочена версія опитувальника психічного здоров'я (MHC-SF, Keyes, 2014 [41]) створена на основі розширеної форми (MHC-LF, Keyes, 2002 [85]), яка включає 40 пунктів. MHC-SF містить 14 пунктів, які відображають основні аспекти благополуччя. Респонденти самостійно заповнювали опитувальник, оцінюючи гедонічне - 3 пункти, соціальне – 5 пунктів та психологічне – 6 пунктів благополуччя. Відповіді подавалися за 6-бальною шкалою Лайкерта: від 0 (ніколи) до 5 (щодня).

Результати за кожною категорією підсумовувалися, утворюючи показники благополуччя: гедонічне (0–15), соціальне (0–25), психологічне (0–30), а сума балів за всіма 14 пунктами формувала загальний індекс благополуччя (0–70).

Вищі показники свідчать про краще психічне здоров'я, а нижчі — про погіршення [54].

Шкала також використовується для оцінки рівня психічного здоров'я. Високий рівень (процвітання) діагностується, якщо респондент відчував хоча б один із трьох симптомів емоційного благополуччя (пункти 1–3) щодня або майже щодня та щонайменше шість із одинадцяти симптомів евдемонічного благополуччя (соціального та психологічного) (пункти 4–14).

Стан пригнічення визначається, якщо респондент вказав, що «ніколи» або «1–2 рази» за останній місяць відчував ці симптоми. У всіх інших випадках діагностується помірний рівень психічного здоров'я [41].

Для встановлення взаємозв'язку показників психічного здоров'я та суб'єктивного емоційного благополуччя був використаний коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

2.2 Результати емпіричних досліджень емоційного благополуччя вчителів

На першому етапі дослідження емоційного благополуччя вчителів було використано Шкалу емоційного звичного суб'єктивного благополуччя (SEHP) (Džuka, Dalbertová, 2002), яка дозволила оцінити, як респонденти переживають як позитивні (радість, щастя, насолода, тілесна свіжість), так і негативні (страх, смуток, гнів, провина, біль, сором) емоції.

Результати свідчать, що більшість респондентів «час від часу» відчувають негативні емоції: страх (40,4%), смуток (51,9%), біль (36,5%), «рідко» - провину (46,2%), сором (48,1%), гнів (36,5%). Лише 23,1% вчителів «майже ніколи» не переживають гнів, 28,8% – сором, 13,5% – біль, 11,5 – смуток, 19,2% – почуття провини та страх(Рис. 2.2)

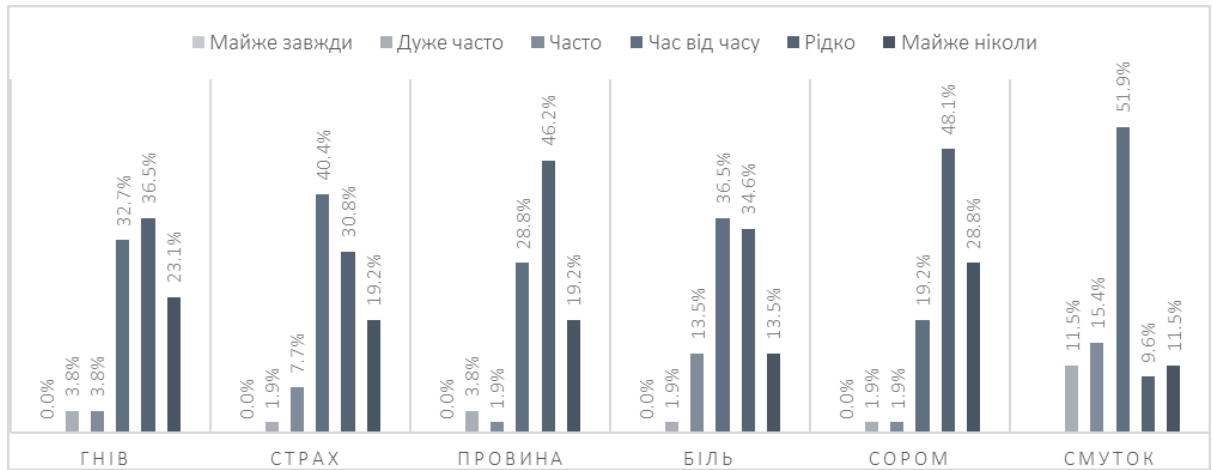


Рис. 2.2 Показники переживання респондентами негативного емоційного стану(%)

Щодо позитивних емоцій (Рис 2.3), то незважаючи на труднощі й надзвичайні умови сьогодення, респондентам все ж вдається переживати позитивний емоційний стан, зокрема то більшість респондентів вказали, що відчувають позитивні емоції «часто». При цьому в категорії «майже завжди» тільки 5,8% відчують щастя, 3,8% – фізичну свіжість, 1,9% – насолоду і радість. Отримані результати свідчать про актуальність пошуку засобів відновлення ресурсів емоційного благополуччя респондентів. Ефективними у цьому процесі вважаємо наративні практики.

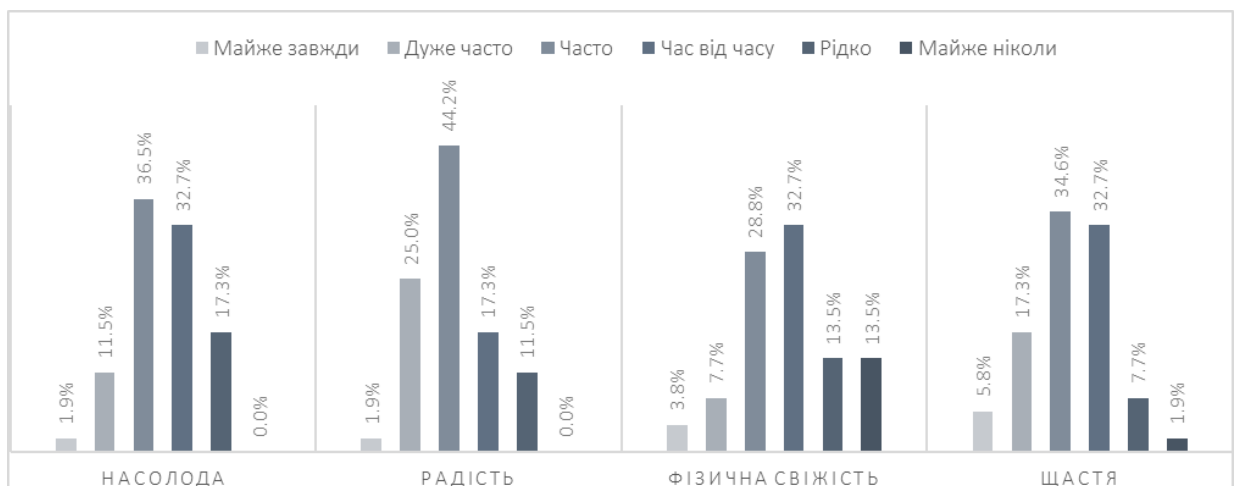


Рис. 2.3 Показники переживання респондентами позитивного емоційного стану (%)

2.3. Результати емпіричного дослідження психічного здоров'я вчителів

Використовуючи опитувальник «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (The Mental Health Continuum – Short Form) К.Кейес (адаптація Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак) ми визначили, який рівень психічного здоров'я (високий, середній, низький) має кожний респондент, знайшовши суму балів по опитувальнику. В результаті психічне здоров'я у 52% респондентів знаходиться на високому рівні, що може свідчить про наявність позитивних емоцій, високої задоволеності життям та здатності успішно взаємодіяти з соціумом, 46% мають середній рівень психічного здоров'я, що може вказувати на певні труднощі у сфері емоційного чи соціального функціонування і 2% мають низький рівень психічного здоров'я і потребу в розвитку емоційних ресурси. Результати подино в Таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Показники психічного здоров'я респондентів

Рівень психічного здоров'я	Частка респондентів
Високий	52%
Середній	46%
Низький	2 %

У ході проведення категоріальної діагностики кожного респондента вдалося встановити, що 54% учасників дослідження перебувають у стані «процвітання», що свідчить про високий рівень добробуту, енергійності та активної життєдіяльності. Ця категорія, ймовірно, характеризується позитивними емоційними переживаннями, високим рівнем соціальної адаптації та здатністю справлятися з викликами повсякденного життя, що, в свою чергу, може бути індикатором емоційної стійкості та задоволення життям.

У той же час лише 6% респондентів потрапили до категорії «пригнічення», яка відображає низький рівень психологічного, соціального та гедонічного благополуччя. Особи з цієї групи, ймовірно, відчувають емоційне виснаження,

відсутність задоволення від життя, труднощі у взаємодії з оточенням та знижену здатність до реалізації своїх життєвих цілей.

Ще 40% учасників дослідження не змогли бути віднесені до жодної з вищезазначених категорій, тому їхній стан класифікували як «помірний» рівень психічного здоров'я. Ця група демонструє певний баланс між позитивними та негативними аспектами емоційного, соціального й психологічного благополуччя.

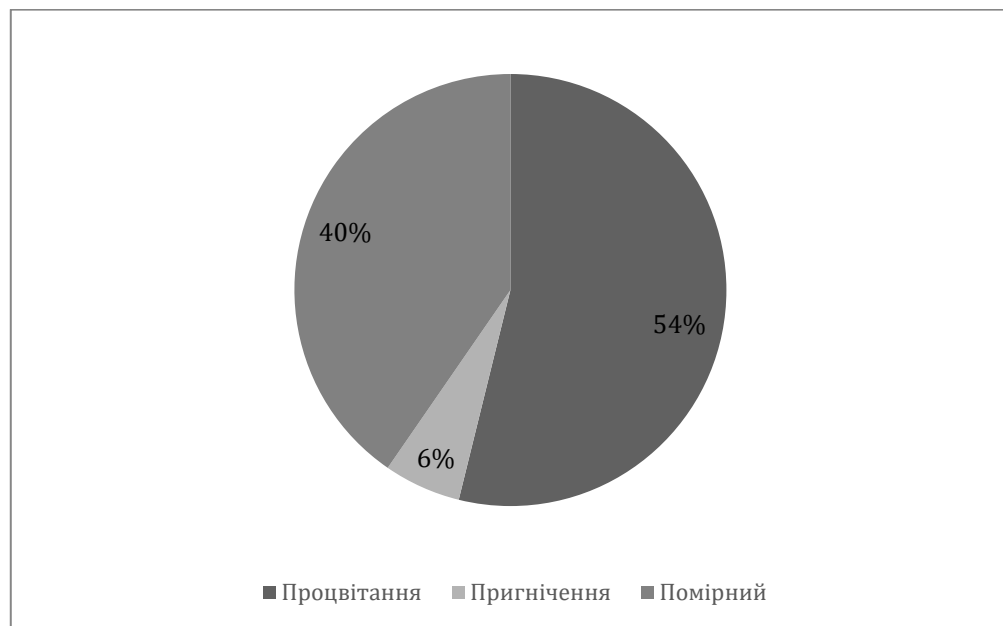


Рис. 2.4 Результати діагностики психічного здоров'я вчителів

Для того щоб глибше зрозуміти психологічний стан здоров'я вчителів, було проведено детальний аналіз відповідей респондентів з урахуванням їхньої належності до таких ключових категорій, як «гедонічне благополуччя», «соціальне благополуччя» та «психологічне благополуччя». Ці аспекти є невід'ємними складовими психічного здоров'я, адже вони дозволяють комплексно оцінити емоційний стан, соціальну інтегрованість та внутрішню гармонію особистості.

На основі отриманих відповідей були побудовані рисунки, які візуалізують розподіл частоти переживання респондентами різних емоцій, соціальних взаємодій та психологічних станів. Особливу увагу було приділено відповідям, що вказують на негативні або недостатньо позитивні прояви у кожній із категорій. Зокрема, акцент зроблено на такі варіанти відповідей, як «ніколи», «1-

2 рази» та «1 раз на тиждень», оскільки вони, згідно з методикою аналізу, можуть відповідати низькому або середньому рівню психічного здоров'я.

На питання з категорії «гедонічне благополуччя» (Рис. 2.5) частина респондентів відповіла що відчуває щастя «1-2 рази»(11,5%), «1 раз на тиждень»(23,1%). Цікавість до життя відчувають «1-2 рази»(9,6%), «1 раз на тиждень»(5,8%). Задоволення відчувають «1-2 рази» (9,6%), «1 раз на тиждень»(21,2%). Загалом, результати вказують на те, що частина вчителів стикаються з браком позитивних емоцій та задоволення від життя, що може свідчити про необхідність надання підтримки та впровадження заходів для покращення їхнього психоемоційного стану.

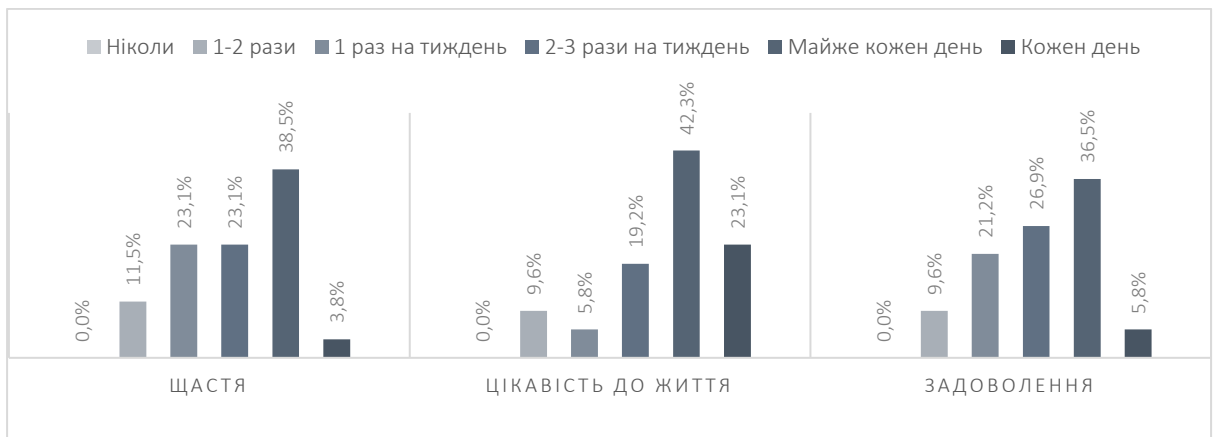


Рис. 2.5 Розподіл відповідей на питання категорії «гедонічне благополуччя»

Розглядаючи питання з категорії «соціальне благополуччя» (Рис. 2.6), варто зазначити, що робота вчителя, яка передбачає постійну взаємодію з учнями, батьками, колегами та адміністрацією школи, є важливою частиною соціальної структури суспільства.

Однак, незважаючи на значущість цієї професії, не всі вчителі відчувають своє значення у соціумі. Зокрема, на запитання «можу зробити важливий для суспільства внесок» 7,7% респондентів відповіли «ніколи», 17,3% — «1-2 рази», а 15,4% — «1 раз на тиждень». Це вказує на те, що частина вчителів не відчуває

своїєї значущості та важливості в контексті загального блага.

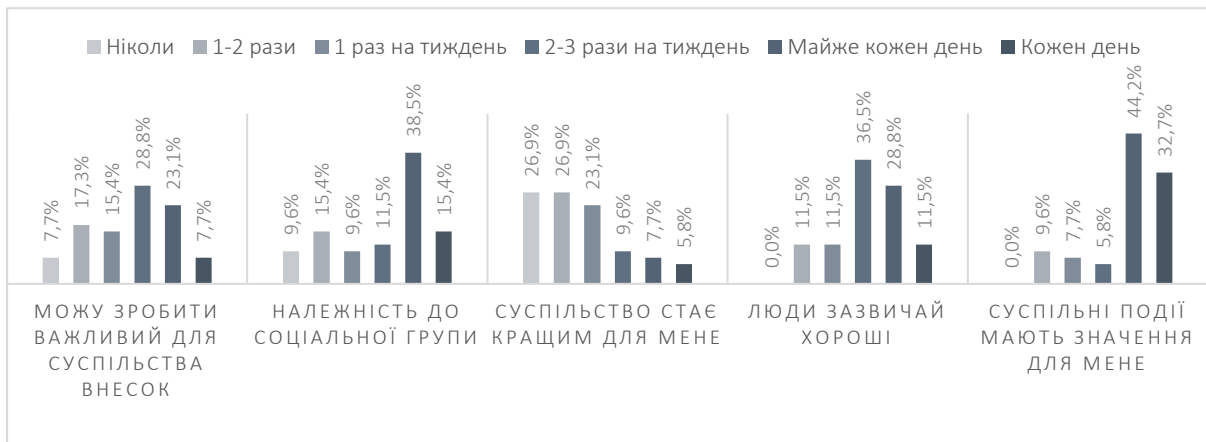


Рис. 2.6 Розподіл відповідей на питання категорії «соціальне благополуччя»

Щодо запитання «належність до соціальної групи», 9,6% респондентів відповіли «ніколи», 15,34% — «1-2 рази», а 9,6% — «1 раз на тиждень». Ці результати свідчать про те, що деякі вчителі не відчувають себе частиною соціальних груп, зокрема колективу школи або професійної спільноти.

Запитання «суспільство стає кращим для мене» стало важким для багатьох вчителів: 26,9% респондентів вибрали відповідь «ніколи», таку ж кількість — «1-2 рази», а 23,1% — «1 раз на тиждень». Це може свідчити про те, що вчителі не відчувають позитивних змін у суспільстві або відчувають відчуженість від цих змін, що може бути наслідком відсутності належної підтримки та визнання з боку соціуму.

На питання «люди зазвичай хороші» 11,5% вибрали відповідь «1-2 рази», 11,5% - «1 раз на тиждень».

На питання «суспільні події мають значення для мене» 9,56% вибрали відповідь «1-2 рази», 7,7% - «1 раз на тиждень».

Тепер розглянемо деякі питання з категорії «психологічне благополуччя»
(Рис. 2.7).

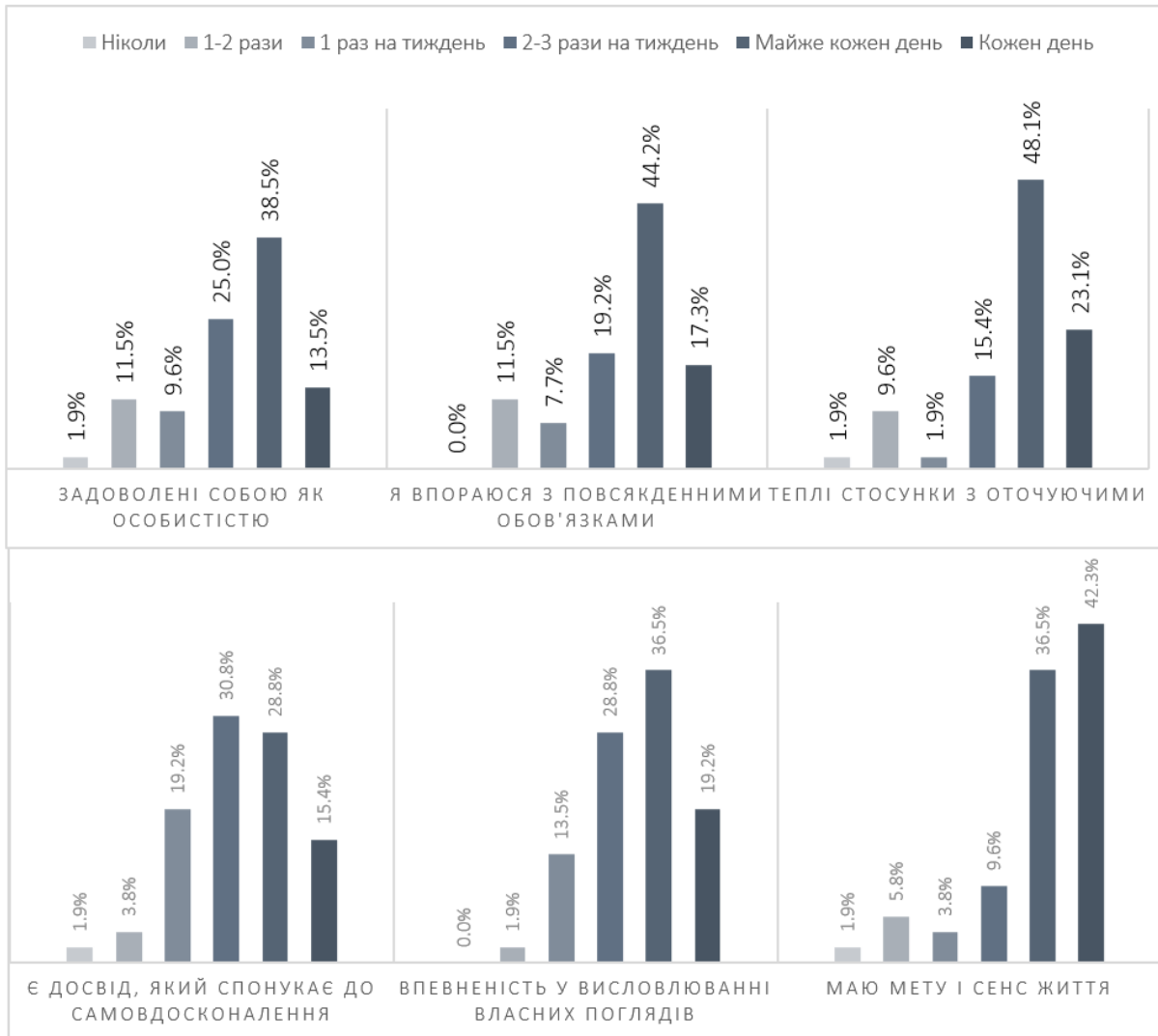


Рис. 2.7 Розподіл відповідей на питання категорії «психологічне благополуччя»

На питання «задоволені собою як особистістю» 1,9 % вибрали відповідь «ніколи», 11,5% - «1-2 рази», 9,6% - «1 раз на тиждень». Ці результати можуть свідчити про те, що деякі вчителі час від часу переживають сумніви щодо своєї самооцінки чи відчувають невдоволення собою.

На питання «я впораюся з повсякденними обов'язками» 11,5% вибрали відповідь «1-2 рази», 7,7% - «1 раз на тиждень», що може свідчити про періодичні труднощі з виконанням своїх обов'язків, коли обсяг роботи або стрес може перевищувати їхні ресурси.

На питання «маю мету і сенс життя» респонденти лише 1,9% респондентів вибрали відповідь «ніколи», 5,8 % — «1-2 рази», а 3,8% — «1 раз на тиждень», тому лише невелика частина вчителів мають труднощі в визначенні мети і сенсу життя.

Отже, незважаючи на складну ситуацію в Україні, психічне здоров'я у понад половини опитаних вчителів є на високому рівні, що може свідчити про їхню стійкість і здатність адаптуватися до викликів, з якими вони стикаються в умовах сучасного суспільства. Ще частина респондентів мають середній рівень психічного здоров'я. Проте частина вчителів мають низький рівень психічного здоров'я. Це саме підтверджує категорійна діагностика, де зберігається така ж послідовність – найбільше вчителів мають показник «процвітання», трохи менше вчителів – «помірний рівень» і невелика частина мають показник «пригнічення».

2.4. Зв'язок показників емоційного благополуччя та психічного здоров'я вчителів

На цьому етапі нашого емпіричного дослідження ми провели пошук кореляційних зв'язків між показниками опитувальника «Стабільність психічного здоров'я – коротка форма» (The Mental Health Continuum – Short Form) К.Кейес (адаптація Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак) та Шкалою емоційного звичного суб'єктивного благополуччя (SEHP) (Džuka, Dalbertová, 2002). Пошук кореляційних зв'язків було проведено за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмана, з використанням програмного забезпечення програмі IBM SPSS Statistics 21.

Аналіз показав наявність статистично значущих кореляцій між переживанням позитивного емоційного стану та рівнем психічного здоров'я респондентів. Ці кореляції підтверджують взаємозв'язок між емоційним благополуччям і психічним здоров'ям, що дозволяє зробити висновок про важливість позитивних емоцій для підтримки стабільного психічного стану. Детальні результати кореляційних зв'язків наведені в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Результати застосування коефіцієнта кореляції Спірмана між показниками позитивного емоційного стану і психічним здоров'ям

		Щастя	Фізична свіжість	Насолода	Радість
Гедонічне благополуччя	Я відчуваю щастя	0,59**	0,39**	0,44**	0,35*
	Я відчуваю цікавість до життя	0,33*	0,35*	-	0,37**
	Я відчуваю задоволення	0,54**	0,31*	0,35*	0,45**
Соціальне благополуччя	Можу зробити важливий внесок для суспільства	-	-	-	0,34*
	Наше суспільство стає кращим для мене	0,29*	-	-	-
	Люди зазвичай хороші	-	0,29*	-	-
Психологічне благополуччя	Задоволення собою як особистістю	0,34*		0,39**	0,36**
	Я успішно впораюся з повсякденними зобов'язаннями	0,37**	0,47**	-	-
	Маю теплі і довірливі стосунки з оточуючими	0,36**	-	-	-

Примітки: ** - значимість на рівні $p \leq 0,01$; * - значимість на рівні $p \leq 0,05$

Також, з використанням коефіцієнта кореляції Спірмана були виявлені статистично значущі кореляції між переживанням негативного емоційного стану та рівнем психічного здоров'я респондентів. Цей аналіз дозволив виявити, що негативні емоційні переживання пов'язані з психічним здоров'ям, і високий рівень негативних емоцій може бути показником зниження рівня психічного здоров'я.

Таблиця 3.2

Результати застосування коефіцієнта кореляції Спірмана між показниками негативного емоційного стану і психічним здоров'ям

		Гнів	Страх	Провина	Біль	Сором	Смуток
Гедонічне благополуччя	Я відчуваю задоволення	-	-0,31*	-	-	-	-0,29*
Психологічне благополуччя	Задоволення собою	-	-0,31*	-0,51**	-0,31*	-	-
	Впевненість у висловлюванні власних поглядів	-	-	-0,32*	-	-0,31*	-

Зв'язок емоційного благополуччя і гедонічного благополуччя, як складової психічного здоров'я, є важливим аспектом нашого дослідження. З аналізу даних таблиць видно, що для відчуття гедонічного благополуччя необхідні позитивні емоційні стани, такі як радість, щастя, насолода та фізична свіжість. Однак негативні емоційні стани, такі як страх і смуток, можуть значно перешкоджати відчуттю гедонічного благополуччя. Тому підтримка позитивних емоцій та мінімізація негативних є важливими для забезпечення балансу в гедонічному аспекті благополуччя.

Зв'язок емоційного благополуччя і суспільного благополуччя, як складової психічного здоров'я, є важливим для розуміння того, як соціальні фактори впливають на емоційний стан особистості. У контексті суспільного благополуччя вчителям необхідно відчувати, що їхній внесок у суспільство є значущим, і це приносить їм радість. Відчуття, що люди зазвичай хороші має зв'язок з відчуттям тілесної свіжості. Також переконання, що суспільство не належно ставиться до вчителів, а з часом ситуація тільки погіршується, може заважати вчителям відчувати щастя і задоволення від своєї професії.

У контексті психічного благополуччя ключову роль відіграє задоволеність собою як особистістю. Це почуття сприяє підвищенню рівня таких позитивних емоцій, як щастя, радість і насолода. Одночасно з цим, що більше людина задоволена собою, то менше вона схильна до відчуття страху, провини та болю, що створює позитивний емоційний фон для її повсякденного життя. Також важливим фактором є впевненість у своїй здатності впоратися з повсякденними зобов'язаннями. Ця впевненість не лише сприяє підвищенню відчуття щастя, але й позитивно впливає на фізичне самопочуття, зокрема, створює відчуття тілесної свіжості, що є важливим для гармонійного стану. Наявність теплих і довірливих стосунків з оточуючими пов'язане з переживанням відчуття щастя. Натомість негативні емоції, такі як страх і сором, можуть суттєво ускладнювати можливість людини висловлювати свої погляди.

Висновок до розділу 2

В ході емпіричного дослідження, присвяченого проблемі розвитку емоційних ресурсів вчителів середньої школи було проведено аналіз впливу емоційного звичного суб'єктивного благополуччя вчителів на стан їх психічного здоров'я. Результати дослідження підтверджують гіпотезу про важливу роль емоційних ресурсів у збереженні і підтримці психічного здоров'я вчителів.

Ми використали різні методики для вивчення даної проблематики. На першому етапі ми вивчали емоційне суб'єктивне благополуччя вчителів, другим

етапом було вивчення психічного здоров'я вчителів, третім етапом був аналіз кореляції між емоційним благополуччям вчителів і їх психічним здоров'ям.

Визначення емоційного благополуччя вчителів показало що незважаючи на труднощі й надзвичайні умови сьогодення, їм все ж вдається переживати позитивний емоційний стан адже більшість респондентів вказали, що відчують позитивні емоції «часто», а негативні «час від часу». Переживання позитивних емоцій «майже завжди» вказали тільки декілька відсотків вчителів, а це свідчить про актуальність пошуку засобів відновлення і розвитку емоційних ресурсів педагогів.

Визначення рівня психічного здоров'я у вибірці показало, що більшість вчителів мають високий рівень психічного здоров'я, а категоріальна діагностика показала, що більшість вчителів можна віднести до категорії «процвітання». В опитаних вчителів категорія «соціальне благополуччя» має найбільший негативний вплив на психічне здоров'я порівняно з іншими категоріями. Частину педагогів турбує те, що вони не відчують, що роблять важливий вклад в суспільство та що не належать до певної соціальної групи. Більшість вчителів вважає, що ставлення суспільства особи вчителя тільки погіршується. Серед чинників, які негативно впливають на психічне здоров'я є також незадоволення собою як особистістю та страх не впоратися з повсякденними обов'язками.

Ми провели кореляційний аналіз між показниками емоційного звичного суб'єктивного благополуччя і психічного здоров'я і можемо сказати, що існує статистично достовірний взаємозв'язок між цими показниками. В результаті виявили, що позитивні емоційні стани, такі як радість, щастя, насолода, фізична свіжість, мають вирішальне значення для підтримання високого рівня психічного здоров'я. Респонденти, які частіше відчують ці емоції, демонструють більш стійкий психічний стан, що сприяє їхньому загальному благополуччю.

Навпаки, негативні емоційні стани, такі як страх, провина, смуток, сором і біль, суттєво погіршують емоційний стан респондентів і знижують рівень

психічного здоров'я та можуть створювати додаткові труднощі у повсякденному житті, зокрема у професійній діяльності та соціальних взаємодіях.

Враховуючи складні умови сьогодення, що впливають на всі аспекти життя, постійні стресові ситуації пов'язані з війною, високі очікування від суспільства та значне емоційне навантаження на роботі створюють виклики, які потребують емоційної стійкості, а отже розвиток емоційних ресурсів набуває ключового значення для підтримання психічного здоров'я вчителів.

РОЗДІЛ 3. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВІЗУАЛЬНИХ ТА ВЕРБАЛЬНИХ МЕТАФОР

3.1. Обґрунтування принципів розробки тренінгової програми розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор

Отримані результати емпіричного дослідження емоційних ресурсів вчителів крізь призму їхнього психічного здоров'я свідчать про актуальність пошуку засобів відновлення ресурсів емоційного благополуччя респондентів. Ефективними у цьому процесі вважаємо наративні практики. Наративізація – це процес, у якому людина структурує свій життєвий досвід через розповіді. Вона допомагає впорядкувати події, усвідомлювати власні цінності, переконання та емоції (Титаренко, 2012; Чепелева, 2013; Шиловська, 2003 [57,59 ,62]).

У контексті підтримки вчителів, наративні практики можуть створювати терапевтичний простір, де вчителі зможуть усвідомлювати свої потреби та знаходити способи вирішення актуальних питань.

Попередні дослідження (Гандзілевська, 2018[7]) демонструють, що наративні практики ефективно відновлюють ресурсний потенціал та сприяють розвитку резилієнсу. Також ведення щоденників чи створення метафоричних наративів (казок, легенд) дозволяє символічно відобразити життєвий досвід і знайти нові шляхи адаптації до складних обставин (Ігнат'єва, 2012 [25]). Ці результати дозволяють рекомендувати наративні практики як складову психологічного супроводу вчителів для підтримки їхнього емоційного благополуччя. Також важливим для нашої роботи є саногенний потенціал української народної казки, який досліджували Г.Гандзілевська, Л.Король, Е.Шкорвагова[80].

Застосування наративних практик у роботі з вчителями може стати потужним інструментом для запобігання професійному вигоранню. Ці методи

сприяють усвідомленню власного емоційного стану, розвитку саморегуляції та відкриттю нових ресурсів для підтримки життєвого балансу. Створення альтернативних історій про себе допомагає вчителям відчувати своє авторство у житті та зосередитися на можливостях розвитку емоційних ресурсів[10].

Ми пропонуємо використовувати українські народні казки як нарративний засіб і вербальну метафору, а спеціально розроблені метафоричні асоціативні картки за сюжетами казок – як візуальну метафору. Також вчителі будуть мати можливість створити свою власну казку, тобто наративізувати індивідуальний досвід. Це може допомогти вчителям в усвідомленні своїх внутрішніх ресурсів. Як вказувала О.Штепа, що знання власних ресурсів є мірою ресурсності особистості[68]. Тому наш тренінг спрямований на розвиток емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор.

Однією з найпоширеніших вербальних метафор є казка. Про її вплив на психологічну стійкість говорить дослідження Івана Данилюка та Світлани Зольнікової, казкотерапія сприяє розвитку самосвідомості, розкриває потенціал у взаєминах з навколишнім світом та формує здатність особистості впливати на свій зовнішній та внутрішній світ[16].

Інше дослідження, проведене К. Тимошенко, підкреслює ефективність казкотерапії у психокорекції страхів у молодшому шкільному віці. Воно демонструє, що використання казок допомагає усвідомлювати та опрацьовувати свої страхи, сприяючи емоційному розвитку та стабільності. Тимошенко зазначає, що страхи є природною частиною розвитку дитини, проте їх надмірна інтенсивність може негативно впливати на емоційний стан та поведінку. Особливо це стосується молодшого шкільного віку, коли діти стикаються з новими соціальними та навчальними викликами. У цьому контексті казкотерапія розглядається як м'який та ефективний метод психокорекції, який через символічні образи та сюжети казок допомагає дітям усвідомити та опрацьовувати свої страхи. Для вчителів це може бути корисно, адже і в дорослому віці потрібно опрацьовувати страхи і допомагати це робити своїм учням [55].

Дослідження впливу візуальних метафор, зокрема ілюстрацій до казок, на психіку людини є актуальною темою в науковій літературі. Візуальні метафори в ілюстраціях сприяють глибшому розумінню та емоційному сприйняттю тексту, оскільки вони активують асоціативне мислення та полегшують процес інтерпретації символів.

Зокрема, у статті «Розпізнання мети та джерела метафори у візуальних творах мистецтва» досліджується, як візуальні метафори в мистецтві, включаючи ілюстрації, впливають на сприйняття та інтерпретацію глядачем. Автор аналізує особливості розпізнання мети та джерела візуальної метафори, що допомагає чіткіше розкрити відмінності між вербальними та візуальними метафорами[19].

Інше дослідження, представлене в статті «Ілюстрації казок-бестселерів світової дитячої літератури як прояв естетики сьогодення», аналізує художньо-естетичні особливості та тенденції ілюстрації казок у сучасному дизайні. Автори досліджують, як ілюстрації впливають на свідомість дитини та сприяють формуванню емоційного сприйняття літературного твору[39]. Таким чином, наукові дослідження підтверджують, що візуальні метафори в ілюстраціях до казок також мають значний вплив на психіку людини, сприяючи глибшому розумінню, емоційному сприйняттю та інтерпретації літературних творів.

Використання казок як вербальних метафор у роботі з вчителями може мати глибоке символічне значення. Казка є своєрідним культурним кодом, що потенційно поєднує індивідуальний досвід із колективною мудрістю. Завдяки своїм архетипічним образам та символічним сюжетам, вона не лише передає моделі поведінки, але й може допомогти знайти відповіді на складні життєві питання. Казкові історії здатні створювати простір, у якому людина може відрефлексувати власні переживання та трансформувати їх у новий, більш конструктивний зміст[31].

Особливо цінним є використання українських народних казок, оскільки вони вкорінені в культурну спадщину й несуть у собі національні цінності та традиції. Через образи мудрих героїв, випробувань і перемог казка може

допомогти людині символічно подолати труднощі, відчутти зв'язок зі своїм внутрішнім світом та знайти нові ресурси для адаптації. Це може мати особливе значення для вчителів, які часто перебувають у стресових ситуаціях і потребують емоційної стабільності.

Створення власних казок у межах тренінгової програми може сприяти переосмисленню особистого досвіду вчителів. Казковий герой, який долає перешкоди, може стати символом їхньої особистої боротьби з викликами та допомогти по-новому побачити себе й власні ресурси. Такий метод, можливо, дозволить переосмислити складні чи травматичні ситуації, надаючи їм конструктивного значення.

Візуальні метафори допомагають активізувати асоціативне мислення, дозволяючи учасникам відчутти приховані емоції чи потреби, які складно висловити словами. Поєднання тексту й зображення має потенціал створити глибше сприйняття символічного змісту, що може бути корисним для вчителів у процесі пошуку внутрішнього балансу та відновлення емоційних ресурсів.

Таким чином, робота з казками та метафоричними зображеннями у тренінговій програмі може стати дієвим інструментом для емоційної саморегуляції, усвідомлення внутрішніх ресурсів і формування більш стійкої особистісної позиції. Це дозволить припустити, що вчителі зможуть краще справлятися з викликами професійної діяльності.

У тренінгу ми використовуємо спеціально розроблені зображення (МАК) на основі сюжетів, де герої відчують певні емоції, які співпадають із шкалою оцінювання емоційного благополуччя, використаною у нашому емпіричному дослідженні. З кожної казки ми виділили епізод, який ілюструє переживання позитивних емоцій: радість, насолода, щастя, фізична свіжість та негативних емоцій: гнів, страх, провина, сором, біль і смуток. Для даного тренінгу Веронікою Цуркан були розроблені авторські МАК на основі сюжетів з казок (Додаток Б).

Ще одним важливим дослідженням, яке підтверджує позитивне використання казки у психологічній роботі з людьми, є робота Олени

Василевської та Лариси Дворніченко «Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями». Автори наголошують, що казка є не лише інструментом для гармонізації особистості, але й потужним способом розвитку самосвідомості та внутрішніх ресурсів людини. Це досягається через здатність казки працювати з глибинними символами та архетипами, які активізують механізми несвідомого. Завдяки метафоричній природі казка створює безпечний простір для рефлексії, що дозволяє учасникам осмислювати свої переживання, віднаходити нові рішення та формувати адаптивні моделі поведінки[3].

Особливо актуальним є застосування казкотерапії для роботи з учителями, які часто стикаються з емоційним вигоранням, стресом та втратою внутрішніх ресурсів. Казка, як вербальна метафора, дозволяє символічно відобразити професійні виклики та індивідуальні переживання, трансформуючи їх у конструктивний і ресурсний досвід. Учасники можуть ідентифікувати себе з героями казки, які долають труднощі, знаходять приховані ресурси і змінюються, що допомагає переосмислювати власні ситуації у професійному та особистому житті.

Крім вербальних метафор, візуальні метафори через авторські ілюстрації на основі сюжетів казок можуть підсилити позитивний ефект. Ілюстрації є важливим інструментом для роботи з емоційною сферою, оскільки образи часто мають сильніший вплив на психіку, ніж слова. Вони створюють можливість для глибшого емоційного сприйняття, допомагаючи учасникам тренінгу ідентифікувати і прожити власні емоції. Наприклад, ілюстрації, які відображають як позитивні, так і негативні емоції казкових героїв, сприяють усвідомленню особистих почуттів, що є важливим кроком до їх опрацювання.

Такий підхід формує емпатію, дозволяє розпізнавати й приймати власні емоції, а також краще розуміти стан інших. Вчителі, які працюють з великою кількістю людей, зокрема дітей, часто пригнічують свої емоції або ігнорують їх. Візуальні та вербальні метафори допомагають їм навчитися вільніше взаємодіяти

зі своїм внутрішнім світом, що покращує їхню здатність до саморегуляції та знижує рівень стресу.

Поєднання вербальних і візуальних метафор створює потужний інтегрований інструмент, який дозволяє одночасно працювати на різних рівнях: когнітивному, емоційному та поведінковому. Ми можемо припустити, що завдяки цьому вчителі можуть:

1. Усвідомлювати власний емоційний стан через ідентифікацію з героями та символами.
2. Формувати нові стратегії поведінки, спираючись на адаптивні рішення, що відображаються в казках.
3. Відновлювати внутрішні ресурси, знаходячи опори через казкові сюжети та візуальні образи.

Таким чином, вербальні та візуальні метафори є потужним інструментом, який допомагає глибше усвідомити та опрацювати власний емоційний досвід. Така методика може сприяти професійному та особистісному розвитку вчителів, допомагаючи їм краще адаптуватися до життєвих викликів.

3.2. Особливості застосування тренінгової програми розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор

Тренінг «Розвиток емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор» відбувався в приміщенні школи у післяробочий час. Метою тренінгу був розвиток емоційних ресурсів вчителів за допомогою вербальних і візуальних метафор, зокрема казок та МАК. План тренінгу винесений в додатки (Додаток А).

Після знайомства і вступного слова вчителям була проведена коротка психоедукація про значення емоційних ресурсів. Також було пояснено, що таке візуальні та вербальні метафори та яку роль вони можуть відігравати у відновленні внутрішнього балансу. Психоедукація допомогла вчителям усвідомити важливість роботи зі своїми емоціями та їхнім ресурсним потенціалом у професійній діяльності.

Після цього ми приступили до безпосередньої роботи з метафорами. Для цього Цуркан В. розробила спеціальні метафоричні зображення на педагогічну тематику, де використала візуальні образи з текстовими фразами. Ця частина тренінгу дозволила вчителям розслабитися і відкритися до нового досвіду, адже показані їм метафори викликали активне обговорення. Учасники тренінгу відповідали на запитання, які думки та емоції викликають ці метафори, що дозволило залучити як раціональне, так і емоційне осмислення побаченого. Зображення були розроблені таким чином, щоб заторкнути позитивні і негативні аспекти роботи вчителя (автор ілюстрацій Вероніка Цуркан). Після обговорення вчителям вибірково був зачитаний текст стосовно того, що може означати певна метафора.

Педагогам першою була показана візуально-вербальна метафора «Денна робота?» (Рис. 3.1), яка символізує невидиме навантаження, яке вчителі несуть поза межами звичайного робочого дня. Уявлення про денну роботу як про чітко окреслений період часу насправді є ілюзією: для багатьох вчителів робота не завершується після уроків, оскільки на них чекають зошити для перевірки, підготовка матеріалів та документація. Ця метафора показує, що робота вчителя не обмежується визначеними годинами – вона часто розтягується на вечірній час, забираючи особистий простір. Це не лише підкреслює відданість вчителів своїй справі, але й вказує на емоційне та фізичне навантаження, яке вони відчують.



Рис. 3.1 Метафора «Денна робота?»

Метафора «від дзвінка до дзвінка» (Рис. 3.2) відображає чіткий, майже безкомпромісний графік, якого повинні дотримуватись вчителі. Вона показує, що вчителі працюють у режимі суворого розкладу, де кожен урок і перерва мають чіткі часові рамки, і вони не можуть дозволити собі запізнитися чи змінити графік. Це впливає на їхній емоційний стан, адже такий режим роботи викликає постійне відчуття обмеження і потребує високої дисципліни. Відсутність гнучкості у графіку додає стресу, особливо в умовах, коли вчителі мають справу з різними несподіванками, зокрема, у взаємодії з учнями.



Рис. 3.2 Метафора «Від дзвінка до дзвінка»

Метафора «Обов'язки та зарплата» (Рис. 3.3) розкриває дисбаланс між кількістю обов'язків вчителя та їхньою винагородою. Вона уособлює відчуття недооціненості, яке відчують вчителі, адже вони вкладають багато зусиль у свою роботу, виконують численні обов'язки, але фінансова винагорода за це залишається відносно низькою. Це негативно впливає на мотивацію та емоційний стан вчителів, оскільки вони можуть відчувати розчарування та зниження задоволення від праці. Зрештою, така метафора підсилює усвідомлення того, що вчителі потребують не лише визнання, але й справедливої матеріальної підтримки, що також є важливим для збереження їхніх емоційних ресурсів.



Рис. 3.3 Метафора «Обов'язки та зарплата»

Ці вербальні метафори підкреслюють проблеми професії, які часто залишаються непомітними, але мають суттєвий вплив на емоційний стан вчителів. Вони допомагають усвідомити, наскільки важливим є баланс між обов'язками, винагородою та можливістю мати особистий простір, що є критичним для підтримки емоційного здоров'я та стійкості. Метафоричні картки, що зображують негативні аспекти роботи вчителів, гіпотетично можуть вплинути на розвиток їхніх емоційних ресурсів так:

1. Усвідомлення і прийняття реальності.

Картки, що відображають перевантаження роботою чи низьку зарплату, допомагають вчителям побачити та визнати проблеми, з якими вони стикаються. Це перший крок до того, щоб змінити своє ставлення або знайти способи полегшення навантаження. Таке усвідомлення допомагає зменшити почуття самотності, коли проблеми здаються не такими індивідуальними.

2. Підтримка емоційної рефлексії.

Зображення з перевантаженням і незбалансованими терезами сприяють рефлексії, дозволяючи вчителям глибше зрозуміти свої почуття до роботи, виявити приховані емоції та думки. Це важливо для запобігання вигоранню, оскільки через рефлексію можна знайти шляхи для полегшення емоційного навантаження.

3. Підтримка в побудові нових стратегій подолання труднощів.

Картки можуть стимулювати обговорення того, як вчителі справляються з цими викликами, що допоможе створити нові підходи до управління стресом і знайти шляхи полегшення навантаження, наприклад, делегування завдань або встановлення чітких меж між роботою та особистим часом.

4. Підвищення емпатії серед колег.

Використання таких карток у груповій роботі допомагає вчителям поділитися своїми переживаннями і зрозуміти, що вони не самі стикаються з подібними труднощами. Це може сприяти створенню підтримуючої спільноти, де вчителі обмінюються досвідом і знаходять розраду у взаєморозумінні.

5. Створення підґрунтя для змін.

Візуальні та вербальні метафори на цих картках можуть служити інструментом для ініціювання розмов про необхідність змін на рівні школи чи освітньої системи. Усвідомлення власного стану та труднощів допомагає вчителям чіткіше формулювати свої потреби та вимагати підтримки від керівництва чи колег.

Таким чином, картки, що зображують негативні аспекти, створюють можливість для емоційного розвантаження через рефлексію, підтримку та пошук рішень, сприяючи розвитку емоційної стійкості та підтримки серед вчителів.

Позитивні образи, які зображені на метафоричних картках, мають надзвичайно важливий вплив на розвиток емоційних ресурсів вчителів. Вони не лише зміцнюють їхню професійну ідентичність, а й допомагають підтримувати мотивацію, відчуття значущості своєї праці та емоційну стійкість. Розглянемо, як кожна картка впливає на емоційні ресурси вчителів:

Метафора «Знайти ключик до серця дитини» (Рис. 3.4), де вчитель тримає в'язку ключів і стоїть перед дитиною, у якої в серці є замок, символізує здатність вчителя знаходити індивідуальний підхід до кожного учня. Цей образ підкреслює унікальну роль вчителя як наставника, який має силу та знання, щоб «відкрити» внутрішній світ дитини. Така метафора допомагає вчителям усвідомити свою важливу функцію в житті учнів, що сприяє формуванню

професійної гордості та зміцненню емпатії. Відчуття власної здатності позитивно впливати на учнів дає вчителям емоційний ресурс для подолання труднощів, зменшує ризик вигорання та підтримує мотивацію.



Рис. 3.4 Метафора «Знайти ключик до серця дитини»

Метафоричне зображення «Вклад у майбутнє» (Рис. 3.5), де вчитель бачить по телевізору успіх свого учня, наголошує на довготривалому впливі, який вчитель має на життя своїх учнів. Ця візуально-вербальна метафора підкреслює, що знання, підтримка та мотивація, які вчитель вкладає в кожного учня, є безцінними інвестиціями у їхнє майбутнє. Коли вчителі бачать позитивний результат своєї праці, це не лише підвищує їхню впевненість у власній професійній спроможності, а й допомагає їм зрозуміти, що їхня робота справді має сенс і цінність. Таке усвідомлення стимулює позитивні емоції, посилює емоційні ресурси та мотивує продовжувати працювати навіть у складних умовах.



Рис. 3.5 Метафора «Вклад у майбутнє»

У метафорі «Спогади»(Рис 3.6) є образ матері з дочкою, які розглядають фотографію зі шкільного випуску і це показує, що вчителі не лише навчають, а й створюють яскраві спогади, що залишаються на все життя. Ця картка нагадує вчителям, що їхня робота має тривалий емоційний вплив на учнів, допомагаючи створити позитивний досвід та цінні спогади. Вчителі, усвідомлюючи, що вони є частиною цього процесу, почуваються важливими та цінними. Це допомагає їм зберігати позитивний настрій, а також додає емоційних ресурсів, необхідних для підтримки внутрішньої рівноваги та натхнення на професійному шляху.



Рис. 3.6 Метафора «Спогади»

Позитивний вплив від перегляду цих метафоричних карток на емоційні ресурси вчителів:

1. Підвищення мотивації та почуття професійної значущості.

Ці метафори сприяють розвитку позитивного сприйняття своєї професії, підсилюючи почуття гордості та впевненості в собі. Коли вчителі відчувають себе важливою частиною життя учнів, вони мають більше внутрішньої енергії та бажання працювати на високому рівні.

2. Зміцнення емоційної стійкості та позитивного мислення.

Усвідомлення того, що їхня праця є значущою, дозволяє вчителям фокусуватися на позитивних результатах своєї діяльності. Це допомагає краще переносити труднощі та виклики, а також уникати негативних емоцій, що сприяє підтримці емоційного благополуччя.

3. Формування ресурсів для професійного зростання.

Такі позитивні метафори нагадують вчителям, що їхня робота – це не лише навчання, а й виховання та створення емоційного зв'язку з учнями. Це усвідомлення розширює уявлення вчителів про їхню роль, стимулюючи їх до розвитку емпатії, комунікативних навичок і здатності краще розуміти потреби учнів.

Отже, ці позитивні образи допомагають вчителям усвідомити свою місію та значущість своєї роботи, підсилюють їхню емоційну стійкість і додають мотивації продовжувати працювати з натхненням та вірою у свої можливості. Також використання візуальних та вербальних метафор, може бути ефективним способом створення підтримуючого середовища для розвитку емоційних ресурсів, надаючи вчителям можливість переосмислити свої емоційні переживання через образність.

Ця частина тренінгу пройшла швидко і після неї ми приступили до роботи з метафоричними картками на основі українських народних казок: «Як соловейко чоловіка розуму навчив», «Лисичка-сестричка», «Кривенька качечка», «Тхір», «Цап та баран», «Рукавичка», «Лисичка-сестричка та вовк-панібрат». Вчителям були зачитані уривки, які відображають певні емоційні стани і є зображені на метафоричних картках. Наприклад, вовк, якого обманула лисичка-сестричка відчуває гнів, а соловейко, якого відпустили на волю відчуває фізичну свіжість. Таким чином, наступним етапом було застосування вербальних метафор через роботу з казками.

Вчителям було запропоновано обрати казковий образ чи сюжет, що відгукується їм найбільше, та подумати, як цей образ символічно відображає їхній професійний досвід. Під час цього завдання учасники мали можливість інтерпретувати власні переживання через казкову символіку. Це створило безпечний простір для обговорення особистих викликів і відкриття нових ресурсів. На цьому етапі педагоги почали активно ділитися своїми ідеями і переживаннями, в тому числі у контексті війни. В деяких зображеннях педагоги символічно вбачати країну-агресора.

Після цього була вправа з метафоричними картками. Учасники обирали картки, які:

- Відображають їхній поточний емоційний стан.
- Символізують бажаний емоційний стан.
- Допомагають зрозуміти, як досягти бажаного стану.

Ця частина тренінгу була наповнена цікавими саморефлексіями вчителів. Найважче їм було визначити, що може допомогти досягнути бажаного емоційного стану, однак вони визначили ці зображення і були приємно здивовані результатом.

Останньою частиною тренінгу було написання власної казки. Вчителям була дана коротка теоретична довідка про користь наративізації. Потрібно було пригадати і намалювати свого улюбленого героя з казок, потім написати про нього історію. Більшість вчителів вирішили писати продовження казкових сюжетів. Кілька добровольців зачитали свої наративи. Наприклад, одним з головних героїв історії однієї вчительки був солом'яний бичок, який в кінці ожив. Ця вправа мала на меті допомогти вчителям побачити свої внутрішні ресурси та знайти нові можливості для їх активізації у реальному житті. Важливо відзначити, що процес створення казки стимулював креативність учасників та дозволив їм усвідомити власний потенціал до саморегуляції й подолання труднощів.

Після цього вчителям було запропоновано зачитати свої авторські казки від свого імені і поділитися враженнями та емоціями, які викликала така інтерпретація. Педагоги були здивовані тим, що вони підсвідомо вибрали такі казки, які відкрили їм щось нове про себе.

Далі ми обговорювали, як саме така наративізація сприяє осмисленню життєвого досвіду і чи може сприяти саморегуляції та розвитку емоційних ресурсів. Також ми обговорювали можливий вплив таких вправ на емоційний стан учасників та їх професійну діяльність. Зокрема, увагу було зосереджено на тому, як наративізація життєвого досвіду через створення казок та роботу з

метафорами сприяє його осмисленню та надає новий погляд на складні ситуації. Казка як символічний інструмент дозволяє учасникам побачити свої виклики в узагальненій та безпечній формі, що полегшує роботу з емоціями та знижує рівень напруги.

Під час обговорення педагогам було надано додаткову інформацію, яка їх цікавила. Наприклад, коли вчителі ідентифікують себе з казковими героями, які долають труднощі, вони не лише знаходять відображення своїх проблем, але й отримують можливість побачити варіанти їх вирішення. Це сприяє формуванню адаптивних стратегій поведінки, що допомагає зберігати емоційний баланс у стресових ситуаціях. Крім того, візуалізація через метафоричні асоціативні картки та створення власних казкових сюжетів дозволяє глибше усвідомити внутрішні ресурси та потенціал. Образи й сюжети надають нові символічні інтерпретації реальних життєвих ситуацій, що допомагає розглядати виклики не як нерозв'язні проблеми, а як етапи розвитку та зростання.

Після тренінгу учасникам було надіслане повторне опитування по емоційному благополуччю та психічному здоров'ю. Також в опитуванні були задані додаткові питання про оцінку ефективності тренінгу.

3.3. Результати застосування тренінгової програми розвитку емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор

У цьому підрозділі представлено результати аналізу ефективності тренінгу «Розвиток емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор», що був проведений з метою розвитку емоційних ресурсів вчителів. Оцінювання результатів здійснювалося як кількісними, так і якісними методами. Оцінку ефективності тренінгу проведено з використанням t-критерію Стьюдента для парних вибірок для показників емоційного благополуччя і оцінки психічного здоров'я до і після тренінгу. Водночас, враховуючи складний соціальний контекст, зокрема воєнний стан у країні, а також обмеженість вибірки та одноразовість проведення тренінгу, ефективність тренінгу потребує

додаткових досліджень. Таким чином, після застосування t-критерію Стюдента для парних вибірок не виявлено статистично значущої різниці між параметрами емоційного благополуччя та психічного здоров'я до і після тренінгу. Результати подані в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результат застосування t-критерію Стюдента для парних вибірок для оцінки результатів тренінгу

Параметр	М, до	SD, до	М, після	SD, після	t(10)	p
Оцінка психічного здоров'я	45,9	6,49	47,0	7,25	-0,69	0,51
Гнів	4	1,07	3,5	0,76	1,18	0,27
Страх	3,5	0,93	3	1,2	0,93	0,38
Провина	3,88	0,83	3,63	0,52	0,8	0,45
Біль	3,63	0,52	3,25	1,03	0,89	0,40
Насолода	2,13	1,12	2,38	0,74	-0,61	0,56
Радість	1,75	1,03	1,75	0,46	0	1,0
Сором	4,25	0,71	2,88	0,52	-0,36	0,73
Смуток	4,38	0,83	3	0,75	-0,55	0,6
Фізична свіжість	2,75	1,03	2,88	0,35	-0,35	0,73
Щастя	2	1,07	2,63	0,92	-2,37	0,06

У тренінгу взяли участь 11 вчителів державної школи у с. Нове село. Щоб провести якісний аналіз дослідження, їм були задані відповідні питання про ефективність участі у тренінгу. Варіантами відповідей на питання було «Так», «Ні» та «Інше» з можливістю написати свою відповідь. Всі вчителі відповіли «Так» на такі питання:

- «Чи допомогли вам візуальні метафори (ілюстрації) у тренінгу краще усвідомити та розпізнати свій емоційний стан?»

- «Чи сприяли вербальні метафори (казки) розвитку вашого емоційного ресурсу через осмислення професійних або особистих викликів?»
- «Чи відчули ви, що поєднання візуальних та вербальних метафор може допомогти вам знайти нові способи розвитку емоційних ресурсів?»
- «Чи вважаєте ви, що робота з візуальними та вербальними метафорами може бути ефективним засобом для підтримки емоційного благополуччя вчителів?»

На питання: «Чи відчули ви, що створення власної казки (наративізація) сприяло кращому розумінню себе і усвідомленню можливих напрямів для розвитку своїх емоційних ресурсів?» 10 вчителів відповіли «Так», а 1- «Ні»

Відповідаючи на питання: «Як саме, на вашу думку, візуальні та вербальні метафори (ілюстрації та казки) вплинули на ваш емоційний стан?» вчителі написали: «Покращують його», «Дали змогу заглибитися в свій емоційний стан», «Допомагають упорядкувати думки. Переосмислити події сьогодення. Скласти плани на майбутнє», «Покращили», «Дуже позитивно», «Ілюстрації та казки повернули мене у моє далеке дитинство, я уявила себе тією маленькою дівчинкою, яка була у захваті від казкових героїв. Мені на мить здалося, що я в рідній батьківській хаті», «Допомогли побачити себе з іншої сторони», «Не вплинули на мій емоційний стан», «Позитивно. За допомогою цього методу, я краще себе зрозуміла», «Зрозуміти свій психологічний стан», «Допомогли зрозуміти мої емоції та почуття».

Аналіз цих відповідей дозволяє зробити кілька важливих спостережень про вплив тренінгу.

1. Покращення емоційного стану

Учасники зазначили, що візуальні та вербальні метафори позитивно вплинули на їхній емоційний стан: «Покращили», «Дуже позитивно», «Покращують його». Це свідчить про потенціал метафоричних інструментів як

способу зниження емоційної напруги та створення простору для відновлення. Така реакція може пояснюватися тим, що візуальні образи та символічні наративи, як-от казки, активізують глибинні механізми психіки, дозволяючи учасникам переключити увагу з зовнішніх стресорів на внутрішній світ, що є важливим етапом для емоційного відновлення.

2. Заглиблення у свій внутрішній стан

Декілька вчителів відзначили, що метафори допомогли їм краще зрозуміти свій емоційний стан: «Дали змогу заглибитися у свій емоційний стан», «Зрозуміти свій психологічний стан», «Допомогли зрозуміти мої емоції та почуття». Це свідчить про здатність метафор сприяти рефлексії та самоусвідомленню. Важливо відзначити, що для вчителів, які часто працюють у режимі багатозадачності й перебувають під значним тиском, можливість зупинитися та сфокусуватися на собі є надзвичайно цінною. Така практика може стати ключем до розвитку навичок саморегуляції.

3. Переосмислення подій та планування майбутнього

Один з учасників підкреслив, що робота з метафорами допомогла «упорядкувати думки, переосмислити події сьогодення та скласти плани на майбутнє». Це дуже важливий ефект, оскільки він демонструє, що візуальні та вербальні метафори можуть виконувати структуруючу функцію, допомагаючи учасникам навести порядок у своїх емоціях та думках, а також побачити майбутні перспективи. Такий результат є особливо значущим в умовах нестабільності, коли важливо знаходити внутрішні опори та будувати стратегії адаптації до реальності.

4. Ефект занурення та символічного повернення у дитинство

Цікавою є відповідь учасниці, яка зазначила: «Ілюстрації та казки повернули мене у моє далеке дитинство, я уявила себе тією маленькою дівчинкою, яка була у захваті від казкових героїв. Мені на мить здалося, що я в рідній батьківській хаті». Ця реакція свідчить про здатність казок і ілюстрацій викликати позитивні асоціації та активізувати спогади, які несуть у собі емоційний ресурс. Повернення до дитячих переживань може стати важливим

терапевтичним інструментом, який дозволяє вчителям відчувати захоплення, безпеку й спокій, які часто втрачаються в дорослому житті через професійні виклики.

5. Побачення себе з іншої сторони

Фраза «Допомогли побачити себе з іншої сторони» вказує на ще один важливий ефект метафоричних вправ — вони дозволяють учасникам переглянути свої ролі, установки чи поведінкові стратегії у символічному просторі. Це є одним із ключових елементів особистісного розвитку, адже можливість подивитися на себе збоку сприяє глибшому самоусвідомленню та переоцінці своїх можливостей.

6. Нейтральна реакція

Один учасник зазначив, що вправи «не вплинули на його емоційний стан». Це також важливий момент для аналізу, оскільки не всі методики можуть мати однаковий вплив на різних людей. Причинами нейтральної реакції можуть бути індивідуальні особливості сприйняття, рівень залученості чи поточний емоційний стан учасника.

Загальний аналіз:

Відповіді вчителів демонструють, що візуальні та вербальні метафори мають потенціал для:

- Покращення емоційного стану завдяки рефлексії та символічному опрацюванню переживань;
- Усвідомлення своїх емоцій та психологічного стану, що є основою для розвитку навичок саморегуляції;
- Переосмислення життєвого досвіду та структурування думок, що допомагає будувати плани та орієнтири на майбутнє;
- Активізації ресурсних спогадів і створення позитивних емоційних переживань;
- Самопізнання через новий погляд на себе.

Таким чином, хоча вплив метафоричних вправ є індивідуальним, більшість учасників визнали їх ефективними для роботи зі своїм емоційним станом. Ці результати свідчать про перспективність подальшого застосування таких методів у розвитку емоційних ресурсів вчителів.

Хоча не виявлено статистично значущої різниці між емоційними результатами опитування емоційного благополуччя та психічного здоров'я до і після тренінгу, проте якісний аналіз відповідей учасників тренінгу свідчить про важливість запропонованої тренінгової програми. Виходячи з відгуків респондентів, поєднання візуальних та вербальних метафор, включаючи авторські ілюстрації й українські народні казки, може сприяти покращенню психічного здоров'я і розвитку емоційних ресурсів вчителів. Це підкреслює значущість подальшого впровадження таких методів у психолого-педагогічну практику, особливо в умовах підвищеного емоційного навантаження, спричиненого сучасними викликами, зокрема війною. Це відкриває перспективи подальших наукових розвідок у цій тематиці.

Висновок до розділу 3

У третьому розділі було обґрунтовано принципи розробки тренінгової програми розвитку емоційних ресурсів вчителів за допомогою візуальних та вербальних метафор. Одним з вагомих аспектів у тренінгу стала наративізація, яка є потужним інструментом для запобігання професійному вигоранню та осмислення життєвого досвіду. Нами було запропоновано використовувати українські народні казки як вербальні метафори, а також спеціально розроблені метафоричні асоціативні картки, створені за сюжетами цих казок, як візуальні метафори.

У розділі також розглянуто особливості застосування тренінгової програми. Тренінг включав серію вправ, спрямованих на ідентифікацію поточного емоційного стану, визначення бажаного стану та шляхів його досягнення. Для цього були розроблені спеціальні зображення, які поділялися на

дві категорії: ті, що представляють позитивні емоційні переживання, і ті, що відображають негативні емоційні стани. Цей підхід дозволив вчителям краще зрозуміти свій емоційний стан. Особливе враження на учасників справив процес нарративізації, у межах якого вчителі створювали власні казки, що допомогло їм осмислити свій життєвий досвід, краще усвідомити власні емоційні ресурси і подумати над шляхами їхнього розвитку.

Якісний аналіз відповідей учасників тренінгу свідчить про важливість впровадження таких тренінгів в освітню діяльність. Більшість учасників позитивно оцінили вплив тренінгу. Зокрема, майже всі вчителі зазначили, що візуальні та вербальні метафори допомогли їм краще усвідомити свій емоційний стан. Серед відповідей на питання про вплив метафор на емоційний стан були такі висловлювання: «Допомогли побачити себе з іншого боку», «Покращили настрій», «Дозволили заглибитись у свій емоційний стан», «Сприяли переосмисленню подій сьогодні».

Для більшої достовірності та узагальнення результатів програма тренінгу потребує подальшого розвитку і проведення на більшій вибірці учасників. Це дозволить вдосконалити методику і забезпечити її ширше впровадження у психолого-педагогічну практику.

ВИСНОВКИ

У ході дослідження було вивчено ключові аспекти поняття «емоційні ресурси» у психологічній літературі. Встановлено, що емоційні ресурси є частиною психологічних ресурсів, які забезпечують здатність людини регулювати емоції, підтримувати емоційну стійкість і зберігати позитивний емоційний фон. Вони дозволяють ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, забезпечуючи життєвий баланс, професійний розвиток і збереження психічного здоров'я. В умовах війни емоційні ресурси вчителів набувають особливої значущості, оскільки вчителі стикаються з підвищеним психологічним навантаженням, необхідністю підтримувати учнів і одночасно долати власні емоційні труднощі. У цьому контексті розвиток емоційних ресурсів є критично важливим для запобігання емоційному вигоранню.

Розвиток емоційних ресурсів залежить від низки чинників, умов та засобів. До чинників належать індивідуальні характеристики, такі як самосвідомість, емпатія, соціальні навички, мотивація до особистісного зростання, психологічна стійкість і здатність до саморегуляції. Важливу роль відіграє соціальний контекст, включно з визнанням значущості професії вчителя. Умовами для розвитку є створення безпечного середовища, доступ до ресурсів професійного розвитку та психологічна підтримка. Ефективними засобами є психологічні тренінги, інтерактивні технології, арт-терапія та проєктивні методики, які сприяють розвитку емоційних ресурсів. Окрему увагу приділено застосуванню в психологічній практиці візуальних та вербальних метафор, які виявилися ефективними інструментами для підтримки емоційного благополуччя.

Важливо відмітити, що для даного дослідження були створені спеціальні метафоричні зображення на основі сюжетів українських народних казок, які відображають позитивні і негативні емоційні стани.

Емпіричне дослідження підтвердило важливу роль емоційних ресурсів у збереженні та підтримці психічного здоров'я вчителів. Результати кореляційного аналізу показали статистично достовірний зв'язок між емоційним

благополуччям і психічним здоров'ям: вчителі з вищим рівнем переживання позитивних емоцій демонструють кращий стан психічного здоров'я, однак залишається велика частина тих, у яких стан психічного здоров'я середній і низький. Це підкреслює необхідність пошуку ефективних методів розвитку емоційного благополуччя вчителів.

Розроблена тренінгова програма для розвитку емоційних ресурсів вчителів із використанням візуальних та вербальних метафор отримала позитивні відгуки учасників. Особливу роль у програмі відіграла наративізація (вчителі писали власну казку), яка сприяла осмисленню життєвого досвіду та усвідомленню власних ресурсів. Тренінг включав вправи для ідентифікації поточного та бажаного емоційного стану, а також пошук рішення як досягнути бажаного результату. Зважаючи на малу вибірку учасників тренінгу і вплив зовнішніх обставин, таких, як війна, ми не отримали статистично значущих результатів, щоб емпірично підтвердити ефективність тренінгу, однак отримані якісні результати тренінгу разом з дослідженням емоційного благополуччя і психічного здоров'я вчителів відкривають перспективи для подальших розвідок. Тема потребує подальших досліджень із залученням більшої вибірки учасників для підвищення достовірності результатів і вдосконалення тренінгу. Це сприятиме ширшому впровадженню використання візуальних та вербальних метафор у практику для підтримки психічного здоров'я та емоційного благополуччя вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусик О. Проблеми емоційної стійкості особистості як психологічний феномен / О. Андрусик // Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія «Психологія». – 2022. – Т. 33 (72), № 2. – С. 6–15.
2. Бородулькіна Т.О. Метафоричний тренінг як інноваційна психотехнологія навчання студентів-психологів / Т.О.Бородулькіна // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип.27, Том VI (39): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 81-90.
3. Василевська О. Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями/ Василевська О., Дворніченко Л. // Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, 2020, Випуск 6, с. 24–31.http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/6_2020/6.pdf
4. Василенко А. Р., Статкевич Л. П. Теоретичні аспекти метафори як засобу впливу в мас-медійному дискурсі / Василенко А. Р., Статкевич Л. П. // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика. – 2022. – Т. 33 (72). – № 5, ч. 1. – С. 108–114.
5. Гаврилюк А. П. Метафора, її природа та роль у мові та мовленні / А. П. Гаврилюк // Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Філологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2013. – Вип. 2. – С. 29–33
6. Гальченко, М. С., Візуальні метафори в цифровому освітньому просторі / Гальченко, М. С., Борінштейн, Є. Р., Іванова, Н. В., Ільїна, Г. В. (2021). Інформаційні технології і засоби навчання, 2021, Том 81, №1.
7. Гандзілевська Г. Б. Життєві сценарії українських емігрантів (психологоакмеологічний дискурс) / Гандзілевська Г. Б. // Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2018. 484 с.
8. Гандзілевська Г. Б. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. /

- Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», січень 2021, № 12, С. 35–40.
9. Гандзілевська Г.Б. Презентація до відеолекції в рамках авторського курсу «Як досягнути успіху: прикладна акмеологія для освітян» [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://www.slideshare.net/slideshow/handzilevska-3-3/231990437>
 10. Гандзілевська Г. Наративні практики у контексті підтримки емоційного благополуччя вчителів [Електронний ресурс] / Гандзілевська Г., Цуркан В. // Актуальні проблеми професійної підготовки педагогів: національний та євроінтеграційний вимір: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернівці, 21 травня 2024 року / за наук. ред. д. пед. наук С. З. Романюк. – Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2024. – С. 54–58. – 255 с. – ISBN 978-966-423-869-1. – Режим доступу: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/9251/1/the%20emotional%20well-being%20of%20teachers.pdf>.
 11. Гандзілевська Г.Б. Психологічні бар'єри та ресурси реалізації акмеологічних компетентностей вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти / Г.Б. Гандзілевська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : збірник наукових праць. – Острог : Вид-во НаУОА, 2018. – № 7. – С. 9–13.
 12. Гандзілевська Г.Б. Резилієнс в освіті: українсько-словацька-польсько-чеський досвід [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://resiliencev4.oa.edu.ua/news/2023/04-09-01>
 13. Грицук О.В. Психологічні особливості динаміки емоційного вигорання вчителів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Грицук Оксана Вікторівна ; Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. - Х., 2010. - 21 с.
 14. Гусак Н. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс: посібник з проведення тренінгу / Гусак Н., Чернобровкіна В.,

- Чернобровкін В., Максименко А., Богданов С., Бойко О.; за заг. ред. Н. Гусак. – Київ: НаУКМА, 2017. – 174 с..
15. Гоулман Д. Емоційний інтелект. / Переклад: Соломія-Любов Гумецька. — Харків: Видавництво Vivat, 2018. — 512 с.
 16. Данилюк І. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість / Данилюк І. В., Зольникова С. В. // Психологічний часопис, 2019, Т. 5, № 6, с. 161–173.
 17. Даценко О. А. Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма / Даценко О. А. // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. – 2020. – Т. 31 (70), № 4. – С. 22–27.
 18. Даценко О.А. Психологічний ресурс особистості як наукова парадигма. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2020. Том 31 (70), № 4. С. 22–26.
 19. Дениско П. Розпізнання мети та джерела метафори у візуальних творах мистецтва / Дениско П. // Філософська думка, 2015, № 4, с. 104–119.
 20. Дениско, П. (2019). Теоретична навантаженість сприйняття візуальної схожості між об'єктами візуальної метафори. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв, № 3, 258–263.
 21. Емоційне благополуччя [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://www.psykholoh.com/post/%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B5-%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B%D1%83%D1%87%D1%87%D1%8F-%D1%86%D0%B5>
 22. Залізничний Р. Метафора простими словами: коротко, зрозуміло та на прикладах [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://kvadrat-dekarta.com/uk/metafora-prostymy-slovamy/>
 23. Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. «Сучасні вектори відновлення та розвитку України на засадах сталості та безпеки», м. Київ, Україна, 21 листопада 2023 р. Емоційний інтелект як особистісний ресурс.

24. Зоря Б. Г. Особливості емоційного та професійного вигорання педагогів в умовах війни [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/osoblyvosti-emotsiinoho-ta-profesiinoho-vyhorannya-pedahohiv-v-umovakh-viiny-615396.html>
25. Ігнат'єва С. Є. Психологічна й естетична функції щоденникового дискурсу. Психолінгвістика. 2012. Вип. 10. С. 189–194.
26. Історія виникнення метафоричних асоціативних карт [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://metaphoriko.com/istoriya-vynyknennya-metaforychnyh-asocziatyvnyh-kart/>
27. Камю, Альбер. Міф про Сізіфа. — Харків: Фоліо, 2022. — 448 с
28. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
29. Карамушка Л. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій: психологічний практикум / Карамушка Л. М., Креденцер О. В., Терещенко К. В., Лагодзінська В. І., Івкін В. М., Ковальчук О. С. // Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
30. Кобинець Я. Як учителям залишатись у ресурсному стані під час війни [Електронний ресурс] – режим доступу: https://znayshov.com/News/Details/Yak_uchyteliam_zalyshatys_u_resursnomu_stani_pid_chas_viiny
31. Код нації: чим українські супергерої відрізняються від всіх інших [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://galfinance.info/czikave-ta-korisne/2016/05/21/kod-naczii-chim-ukrainski-supergeroi-vidriznyayutsya-vid-vsix-inshix/>
32. Коқун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. – 25 с

33. Коли світ за межами змін: стратегії адаптації. Психологічна підтримка вчителів та дітей в часі війни. [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1r0qbJVj-IXfSjLtvzvJDeicK5YFI6wZL/view>
34. Куріцина А. В пошуках психологічного ресурсу. Запобігання та профілактика професійного вигорання педагогічних працівників [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://vinps.vn.ua/?p=1887>
35. Малхазов О. Р. Теоретичні засади дослідження емоційної стійкості / О. Р. Малхазов // Наукові студії із соціальної та політичної психології. - 2017. - Вип. 40. - С. 62-71.
36. Марчук С. В. Теоретичний аналіз поняття емоційного інтелекту в психології / Марчук С. В. // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, 2022, Вип. 3, с. 20–23.
37. Мілорадова Н. Е. Базові прийоми використання метафоричних асоціативних карт (МАК) «монстрики почуттів» у роботі фахівців допомагаючих професій / Мілорадова Н. Е. // Збірник тез Всеукраїнського міжвідомчого психологічного форуму. – Київ, 2022. – С. 43–47.
38. Назаревич В. Метафора: ключ до розуміння та перетворень у терапії [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://nazarevich-art.com/metafora-klyuch-do-rozuminnya-ta-peretvoren-u-terapiyi/>
39. Недзельська О. О. Ілюстрації казок-бестселерів світової дитячої літератури як прояв естетики сьогодення / Недзельська О. О. // Інноватика в освіті, науці та бізнесі: виклики та можливості: матеріали I Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених (17 листопада 2020 р., м. Київ) / за заг. ред. О. М. Ніфатової, 2020, с. 118–127.
40. Ніцше Ф. Цитати [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://surl.li/sugwjr>
41. Носенко, Е. Л. Опитувальник «Стабільність психічного здоров'я - коротка форма»: опис, адаптація, застосування / Носенко, Е. Л., Четверик-Бурчак, А. Г. // Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія, 2014, Т. 22, вип. 20, с. 89–97.

42. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії Росії проти України / Павелків Р. // Психологія: реальність і перспективи. – 2023. – Вип. 20. – Збірник наукових праць РДГУ. – С. 144–153.
43. Погрібна А. О. Особливості взаємозв'язків механізмів психологічного захисту та копінг-механізмів у межах єдиної системи у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту [Електронний ресурс] / А. О. Погрібна // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. - 2019. - Вип. 4. - С. 124-131. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2019_4_18
44. Поліщук О. М. Особистісний ресурс у ситуації неуспіху / Поліщук О. М. // Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару «Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності», 18 травня 2018 р., м. Чернівці. – Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2018. – С. 136-140.
45. Помиткін Е. О. Дослідження емоційних станів учителів НУШ у період пандемії COVID-19 з використанням електронного ресурсу. / Помиткін Е. О., Помиткіна Л. В., Іванова О. В. // Інформаційні технології і засоби навчання, 2020, Том 80, № 6, С. 267–280.
46. Предко В. В. Психологічні особливості прояву копінг-стратегій учасників освітнього процесу з різним рівнем життєстійкості / Предко В. В. // Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 33 (72) № 2, 2022. С. 64–72.
47. Радзімовська О. В. Психологічні засоби виявлення та реалізації емоційних ресурсів вчителя в умовах НУШ: методичні рекомендації / О. В. Радзімовська ; за ред. Олени Ігнатович. – Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. – 120 с

48. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинника розвитку особистості : монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – Кіровоград : ІмексЛТД, 2013. – 276 с.
49. Руденко О. В., Гонтар Ю. В. Структура резилієнсу у контексті розвитку резильєнтності особистості / Руденко О. В., Гонтар Ю. В. // Прикладна психологія. Професійна й організаційна психологія, 2022, Том 33(72), с. 73–78.
50. Саврасова-В'юн Т. Наративний і психотерапевтичний аналізи українських літературних казок / Саврасова-В'юн Т. // Габітус. – 2024. – №57. – С. 62–66
51. Сенека. Моральні листи до Луцілія. — 2-ге вид. — Київ: Основи, 1999. — 608 с.
52. Ситнік С. Особистісні детермінанти емоційного вигорання педагогів / С. Ситнік // Наука і освіта : наук.-практ. журнал. – 2024. – № 1. – С. 81-88.
53. Славинський М. Метафоричні асоціативні карти: повний гайд [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://psyonica.com/uk/metody-konsultuvannya/metaforychni-asocziatyvni-karty-povnyj-gajd/>
54. Стаднік А. В., Мельник Ю. Б. Стабільність психічного здоров'я – коротка форма: метод. посіб. – Харків : ХОГОКЗ, 2023. – 12 с.
55. Тимошенко К. Казкотерапія як ефективний метод корекційно-розвивальної роботи психолога / Тимошенко К. // Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр», Херсон, 2020, 46 с.
56. Титаренко Т. М. Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару «Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності», 18 травня 2018 р., м. Чернівці / Титаренко Т. М. (гол. ред.) та ін. // Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2018. – 154 с.
57. Титаренко, Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації / Т. М. Титаренко. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. – 160 с.

58. Тиховська О. М. Українська народна чарівна казка: психоаналітичний аспект: монографія / Тиховська О. М.; передне слово Василя Івашківа. – Ужгород: Гражда, 2011. – 256 с.
59. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинника розвитку особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград: ІмексЛТД, 2013. – 276 с.
60. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук / Чернобровкін В. М. // Київ, 2007. – 37 с
61. Чернобровкіна В. А. Професія педагога й педагогічні здібності / Чернобровкіна В. А. // Психологія педагогічної діяльності : практикум. - 2016. - Розділ 2. - С. 16-35.
62. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження наративу як засобу саморозвитку особистостей: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ: [Б. в.], 2003. – 22 с.
63. Штепа О. Особливості психологічної ресурсності осіб зрілого віку / Штепа О. // Вісник Львівського університету. Серія філософські науки. – 2012. – Вип. 15. – С. 310–317.
64. Штепа О. Психологічна ресурсність як чинник особистісного саморозвитку студентів-психологів / Штепа О. // Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2013. – №3. – Режим доступу: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1114>.
65. Штепа О. Ресурсний стан: психологічний аналіз та інтерпретація / Штепа О. // Вісник Львівського університету. Серія Психологічні науки. 2017. Вип. 1. С. 142–149.
66. Штепа О. С. Види психологічних ресурсів [Електронний ресурс] / Штепа О. С. – Львівський національний університет імені Івана Франка. – Режим доступу: <https://filos.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/12/VYDY-PSYKHOLONICHNYKH-RESURSIV.pdf>

67. Штепа О. С. Особливості психологічної ресурсності осіб 20-25 років з різним статусом ідентичності / О. С. Штепа // Наука і освіта. - 2013. - № 7. - С. 204-208..
68. Штепа О. С. Ресурсна насиченість особистості / Штепа О. С. // Проблеми сучасної психології, 2020, вип. 47, с. 231–252..
69. Штепа, О. С. Аналіз та інтерпретація емпіричної багатофакторної моделі психологічної ресурсності особистості / О. С. Штепа // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 28. – С. 670–682
70. Що важливо знати про психічне здоров'я? [Електронний ресурс] – режим доступу: <https://phc.org.ua/news/scho-vazhливо-znati-pro-psikhichne-zdorovya>
71. Як будувати власне майбутнє : життєві завдання особистості : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної і політичної психології ; за наук. ред. Т.М. Титаренко. – Київ, 2012. – 512 с.
72. Ayalon, O. (2012, July 18). Metaphoric Cards – An Effective Tool in Therapy [Електронний ресурс]. Tel Aviv, Israel – режим доступу: <https://www.oh-cards-institute.org/wp-content/uploads/2012/07/Ofra-Ayalon-Metaphoric-Cards-An-Effective-Tool-in-Therapy.pdf>
73. Barkhuizen G. Narrative research in language teaching and learning / Barkhuizen G. // Language Teaching. – Cambridge University Press. – 2014. – Т. 47. – №4. – С. 450–466.
74. Bar-On, R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) / Bar-On, R. // Psicothema, 2006, 18(suppl.), 13–25.
75. Carminati, L. Emotions, Emotion Management and Emotional Intelligence in the Workplace: Healthcare Professionals' Experience in Emotionally-Charged Situations [Електронний ресурс] / L. Carminati // Frontiers in Sociology. – 2021. – April. — Режим доступу: <https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2021.640384/pdf>
76. Craig C.J. Narrative inquiry in teaching and teacher education [Електронний ресурс] / Craig C.J. // Kitchen J., Ciuffetelli Parker D., Pushor D. (Ed.). Narrative

- Inquiries into Curriculum Making in Teacher Education (Advances in Research on Teaching, Vol. 13). – Leeds: Emerald Group Publishing Limited, 2011 -
 Режим доступа: https://www.researchgate.net/profile/Cheryl-Craig/publication/235282657_Narrative_inquiry_in_teaching_and_teacher_education/links/53fdc4940cf22f21c2f83ae3/Narrative-inquiry-in-teaching-and-teacher-education.pdf
77. Džuka, J., Dalbert, C. Vývoj a overenie validity Škál emocionálnej habituálnej subjektívnej pohody (SEHP). In: Československá psychologie, 46, 2002, s. 234-250.
 78. Fredrickson, B. L. (2004). «The broaden-and-build theory of positive emotions». Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences.
 79. Gardner, H. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice / Gardner, H. // New York: Basic Books, 2006.
 80. Handzilevska H., Korol L. & Škorvagová E. (2024) Enhancing CBT impact through cultural folk tales: Sanogenics and Salutogenics as partners to CBT with children. Child & Family Behavior Therapy.
 81. Hobfoll, S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. American Psychologist, March 1989, Vol. 44, No. 3, pp. 513–524.
 82. Hobfoll, S. E. Social and Psychological Resources and Adaptation / Hobfoll, S. E. // Review of General Psychology. – 2002. – Vol. 6, No. 4. – P. 307–324
 83. Hochschild, A. R. (1983). The managed heart: Commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press.
 84. Kariou A., Koutsimani P., Montgomery A. J., & Lainidi O. (2021). Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH), 18(24).
 85. Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. Journal of Health and Social Behavior, 43(2), 207-222.
 86. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company

87. Lockton, D., Singh, D., Sabnis, S., Chou, M., Foley, S., & Pantoja, A. (2019). New Metaphors: A Workshop Method for Generating Ideas and Reframing Problems in Design and Beyond. C&C '19: Creativity and Cognition - San Diego, United States. June 23–26, 2019.
88. Logler, N., Yoo, D., & Friedman, B. (2018). Metaphor Cards: A how-to-guide for making and using a generative metaphorical design toolkit. June 9–13, Hong Kong.
89. Papišta, Ž. (2022). Conceptual metaphor in trading card games: The case of Yu-Gi-Oh!. *Review of Cognitive Linguistics*, 20(2), 504-529.
90. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448
91. Plyska, Y., Błaszczak, I., Handzilevska, H., & Melnychuk-Mohammad, I. (2023). Rola rezyliencji we wsparciu zdrowia psychicznego przyszłych nauczycieli. *Roczniki Pedagogiczne*, Tom 15(51), numer 2
92. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
93. Schwarzer R., Knoll N. Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning / Schwarzer R., Knoll N. // Lopez, S. J., Snyder, C. R. (Eds.). *Handbook of Positive Psychological Assessment*. – Washington, DC: American Psychological Association, 2003.
94. Škorvagová, K. Emotional Well-Being as a Psychological Resource in Professional Settings / K. Škorvagová // *International Journal of Educational Psychology*. – 2023. – Vol. 12, No. 1. – P. 56–72.
95. Wang X., Yang L., Chen K., & Zheng Y. (2023). Understanding teacher emotional exhaustion: exploring the role of teaching motivation, perceived autonomy, and teacher–student relationships. *Frontiers in Psychology*,
96. Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being

factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, Vol. 26, pp. 1651–1696.

97. Zhou, R. D. H., Chiu, M. Y. L., & Chui, W.-Y. (2016). Development and validation of the marital metaphor questionnaire (MMQ-10) for urban Chinese women. *Journal of Marital and Family Therapy*.

ДОДАТКИ

Додаток А

План тренінгу «Розвиток емоційних ресурсів вчителів засобами візуальних та вербальних метафор»

Мета тренінгу:

Розвиток емоційних ресурсів вчителів за допомогою вербальних і візуальних метафор

Завдання тренінгу:

1. Підвищення усвідомлення звичного емоційного стану - допомогти учасникам розпізнати власні емоції через роботу з метафорами (вербальними, візуальними).
2. Розвиток навичок емоційної рефлексії - формувати вміння вербалізувати свої переживання завдяки усвідомленню емоцій через ідентифікацію з героями казок.
3. Створення позитивного емоційного досвіду, усвідомлення різних аспектів професійної діяльності вчителів через роботу з метафорами.

Структура тренінгу:

1. Вступ

2. Робота з метафорами на шкільну тематику (обговорення)

Коротко обговорюємо метафоричні зображення на шкільну тематику.

Питаю, які думки і емоції викликають ці зображення.



Зачитую текст про дані метафори.

Далі - альтернативна частина тренінгу, яку використовуємо залежно від часових обмежень.

До наступних зображень задаю питання:

- Від чого заряджається акумулятор?
- Що пошкодило захисний ковпак?
- Які три інструменти ви б виділили? Що це може бути у вашому житті?
- Чому сухе дерево, все-таки, вирішило відновлюватися?



3. Вербальні та візуальні метафори

Пригадування сюжетів казок, вибір тих уривків, до яких створені ілюстрації (МАК)

4. Практична частина

Вправа з метафоричними картками.

Учасники обирають картки, які:

- Відображають їхній поточний емоційний стан.
- Символізують бажаний емоційний стан.
- Допомагають зрозуміти, як досягти бажаного стану.

5. Створення власної казки.

Завдання: протягом 20 хвилин намалювати улюбленого казкового героя і написати про нього історію (казку).

Прошу добровольців зачитати.

Прошу вчителів поділитися враженнями.

Додаю коротку теоретичну довідку про користь наративізації:

- Як вона допомагає осмислити життєвий досвід.
- Як сприяє саморегуляції та відновленню емоційного ресурсу.

6. Завершення

Обговорення.

Учасники діляться своїми враженнями та висновками.

Аналізують, як ці методики можуть бути корисними в їхній професійній діяльності.

Прошу учасників повторно пройти опитування в Google Forms. Туди додаю додаткові питання для якісної оцінки тренінгу.

Додаток Б

Казки і авторські ілюстрації до вибраних сюжетів

ЯК СОЛОВЕЙКО ЧОЛОВІКА РОЗУМУ НАВЧИВ

Якось один чоловік упіймав соловейка і хотів його з'їсти. Але пташка каже до нього:
— Ти не наїсися, чоловіче, бо я маленька пташка. Краще відпусти мене, я тобі в пригоді стану. Як учитель, вивчу тебе трьом правилам.

Той чоловік зрадів і згодився відпустити, якщо той доброму навчить. І каже соловей:
— Не їж того, що не годиться. Не жалій за тим, чого вже не можна повернути. Ніколи не вір дурниці.

Почувши це, чоловік відпустив соловейка. Бо згодився, що це мудрі думки. А соловейко, як і кожний вчитель, хотів переконатись, чи навчився той чоловік його порад.

Полетів угору і каже до нього:

— О-о-о! Погано ти зробив, що мене відпустив! Якби ти знав, що в мені є великий золотий самородок, зараз би узяв його і багатцем зробився.

Почувши те, чоловік почав плакати, підскочив угору до соловейка і просив, щоб той повернувся до нього. Тоді соловей каже:

— Тепер я знаю, що ти дурний чоловік та ще й поганий учень. Все, чому я тебе вчив, ти забув. Жалієш за тим, що не може повернутись. **Ти повірив дурниці!** Я маленький, де ж у мені може вміститися великий золотий самородок?!

Та й полетів соловей вчити розумніших



(На цих зображеннях герої казки перебувають у позитивному та негативному емоційних станах - тілесна свіжість та сором)

ТХІР

Був собі дід та баба, і внадився до них тхір курчат тягати. Перетягав усіх, а тоді прийшов і куріпочку забрав. От дід і каже:

— Піду я, бабо, тхора вб'ю.

Та й пішов. Іде та й іде, дивиться, аж лежить кізячок.

— Куди ти, діду, йдеш? — питає.

— Тхора бити.

— Візьми й мене.

— Ходім.

Пішли вдвох, аж лежить лико.

— Куди ти, діду, йдеш?

— Тхора бити.

— І я з тобою.

— Ходім.

Пішли втръох, аж лежить кийочок.

— Куди ти, діду, йдеш?

— Тхора бити.

— Візьми й мене.

— Ходім.

Пішли вчотирьох, аж лежить жолудик.

— Куди ти, діду, йдеш?

— Тхора бити.

— Візьми й мене.

— Ходім.

Пішли вп'ятьох, аж лізе рак.

— Куди, діду, йдеш?

— Тхора бити.

— Візьми й мене.

— Ходім.

Ідуть вшістьох. Аж біжить півник.

— Куди ти, діду, йдеш?

— Тхора бити.

— Візьми й мене.

— Ходім.

Прийшли до тхорової хатки, а його нема вдома. Вони й поховались там. Жолудик у піч поліз, кізячок на порозі ліг, лико під порогом, кийочок на горище заліз, рак у помийницю вскочив, півник на жердочку сів, а дід на піч ліг. От прибігає тхір, а жолудик з печі:

Тхоре, тхоре, що то буде.

Прийшли в гості добрі люди, хочуть тебе вбити, куріпочку освободити.

Тхір говорить

— Що то таке?

А жолудик розігрівсь добре та тільки лусь, лусь! Як злякається тхір, та до помийниці, а рак його за ногу. Він на жердочку, а півник його клюк у голову. Він до порога, посковзнувся на кізячкові, упав та заплутався у лико, а кийочок з горища упав, та й убив його. Дід забрав куріпочку, півника, курочок та й пішли додому.



(Ці метафоричні картки представляють емоційні стани - страх та радість)

КРИВЕНЬКА КАЧЕЧКА

Були собі дід та баба, та не було у них дітей. От вони собі сумують; а далі дід і каже бабі:

– Ходім, бабо, в ліс по грибки!

От пішли, бере баба грибки, коли дивиться – у кущику гніздечко, а в гніздечку качечка сидить.

От вона дідові:

– Дивись, діду, яка гарна качечка!

А дід каже:

– Візьмемо її додому, нехай у нас живе.

Стали її брати, коли дивляться, аж у неї ніжка переломлена. Вони взяли її тихенько, принесли додому, зробили їй гніздечко, обложили його пір'ячком і посадили туди качечку, а самі знов пішли по грибки.

Вертаються, аж у них прибрано, хліба напечено, борщик зварений. От вони до сусідів:

– Хто це? Хто це?

Ніхто нічого не знав.

Другого дня знов пішли дід і баба по грибки. Приходять додому – аж у них і варенички зварені, і починочок стоїть на віконці. Вони знов до сусідів:

Бачили якусь дівчину, від криниці водицю несла. Така, – кажуть, – гарна, тільки трошки кривенька.

От дід і баба думали-думали: «Хто б це був?» – ніяк не вгадають. А далі баба дідові й каже:

– Знаєш що, діду? Зробімо так: скажемо, що йдемо по грибки, а самі заховаємося та й будемо виглядати, хто до нас понесе воду.

Так і зробили.

Стоять вони за коморою, коли дивляться, аж із хати виходить дівчина з коромислом: така гарна, така гарна! Тільки що кривенька трошки. Пішла вона до криниці, а дід і баба тоді в хату, дивляться – аж у гніздечку нема качечки, тільки повно пір'ячка. Вони тоді взяли гніздечко та й укинули в піч, воно там і згоріло.

Коли ж іде дівчина з водою. Ввійшла в хату, побачила діда й бабу та зараз до гніздечка – аж гніздечка нема. Вона тоді як заплаче! Дід і баба до неї, кажуть:

– Не плач, галочко! Ти будеш у нас за дочку; ми будемо тебе любити і жалувати, як рідну дитину!

А дівчина каже:

– Я довіку жила б у вас, якби ви не спалили мого гніздечка та не підглядали за мною; а тепер, – каже – не хочу! Зробіть мені, діду, кужілочку й веретенце, я піду від вас.

Коли ж летить каченят табуночок, побачили її й співають:

Онде наша діва,

Онде наша Іва,

На метеному дворці,

На тесаному стовпці,

Кужілочка шумить,

Веретенце дзвенить..

Скиньмо по пір'їнці,

Нехай летить з нами!

А дівчина їм відказує:

– Не полечу з вами:

Як була, я в лужку,

Виломила ніжку,

А ви полинули,

Мене покинули!..

От вони й полетіли далі.

Коли летить другий табуночок. І ці теж:

– Онде наша діва,

Онде наша Іва,

На метеному дворці,

На тесаному стовпці,

Кужілочка шумить,

Веретенце дзвенить.

Скиньмо по пір'їнці,

Нехай летить з нами!

А дівчина їм відказує:

– Не полечу з вами:

Як була я в лужку,

Виломила ніжку,

А ви полинули,

Мене покинули!

Коли ж летить третій табуночок каченят, побачили дівчину і зараз:

– Онде наша діва,

Онде наша Іва,

На метеному дворці,

На тесаному стовпці,

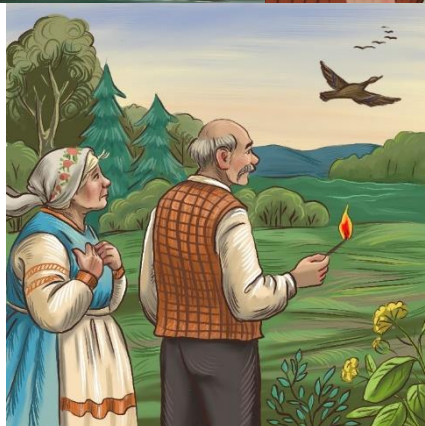
Кужілочка шумить,

Веретенце дзвенить.

Скиньмо по пір'їнці,

Нехай летить з нами!

Скинули їй по пір'їнці, дівчина увертілася в пір'ячко, зробилася качечкою і полетіла з табуночком. **А дід і баба знов самі zostались.**



(Тут представлені такі емоційні стани: біль, щастя та провина)

РУКАВИЧКА

Ішов дід лісом, а за ним бігла собачка, та й загубив дід рукавичку.

От біжить мишка, улізла в ту рукавичку та й каже:

— Тут я буду жити!

Коли це жабка плигає та й питає:

— А хто-хто в цій рукавичці?

— Мишка-шкряботушка. А ти хто?

— Жабка-скрекотушка. Пусти й мене!

От уже їх двоє. Коли біжить зайчик. Прибіг до рукавички та й питає:

— А хто-хто в цій рукавичці?

— Мишка-шкряботушка, жабка-скрекотушка. А ти хто?

— А я зайчик-побігайчик. Пустіть і мене!

— Іди!

От уже їх троє.

Коли це біжить лисичка — та до рукавички:

— А хто-хто в цій рукавичці живе?

— Мишка-шкряботушка, жабка-скрекотушка та зайчик-побігайчик. А ти хто?

— Та я лисичка-сестричка. Пустіть і мене!

— Та йди!

Ото вже їх четверо сидить. Аж суне вовчик — та й собі до рукавички, питається:

— А хто-хто в цій рукавичці живе?

— Мишка-шкряботушка, жабка-скрекотушка, зайчик-побігайчик та лисичка-сестричка. А ти хто?

— Та я вовчик-братик. Пустіть і мене!

— Та вже йди!

Уліз і той. Уже їх п'ятеро.

Де не взявся — біжить кабан.

— Хро-хро-хро! А хто-хто в цій рукавичці живе?

— Мишка-шкряботушка, жабка-скрекотушка, зайчик-побігайчик, лисичка-сестричка та вовчик-братик. А ти хто?

— Хро-хро-хро! А я кабан-іклан. Пустіть і мене!

— Оце лихо! Хто не набреде — та все в рукавичку! Куди ж ти тут улізеши?

— Та вже влізу,— пустіть!

— Та що вже з тобою робити,— йди!

Уліз і той. Уже їх шестеро, уже так їм тісно, що й нікуди. Коли це тріщать кущі, вилазить ведмідь — та й собі до рукавички, реве й питається:

— А хто-хто в цій рукавичці живе?

— Мишка-шкряботушка, жабка-скрекотушка, зайчик-побігайчик, лисичка-сестричка, вовчик-братик та кабан-іклан. А ти хто?

— Гу-гу-гу! Як вас багато! А я ведмідь-набрідь. Пустіть і мене!

— Куди ми тебе пустимо, коли й так тісно?

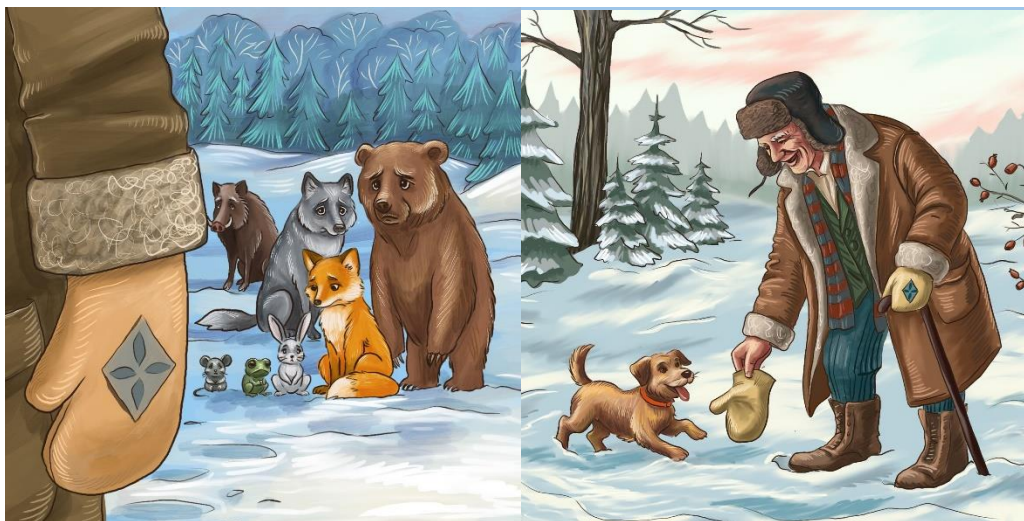
— Та якось будемо.

— Та вже йди, тільки скраєчку! Уліз і ведмідь, — семеро стало.

Та так вже тісно, що рукавичка ось-ось розірветься.

Коли це дід оглядівся,— нема рукавички. Він тоді назад — шукати її, а собачка попереду побігла. Бігла-бігла, бачить — лежить рукавичка і ворушиться. Собачка тоді: «Гав-гав-гав!»

Вони як злякаються, як вирвуться з рукавички,— так усі й порозбігалися лісом. Прийшов дід та й забрав рукавичку.



(Ці зображення передають такі емоційні стани як сум та радість)

ЛИСИЧКА-СЕСТРИЧКА

Украла собі лисичка-сестричка курочку та й біжить. Біжить та й біжить, от стала її ніч застигати. Бачить вона хатку, заходить туди, вклонилась звичайненько та й каже:

- Добри вечір, люди добрі!
- Дай боже здоров'ячка.
- Пустіть переночувати!
- Ой лисичко-сестричко, у нас хатка маленька, – ніде буде тобі лягти.
- Дарма, я під лавкою зігнуся, хвостиком обгорнуся та й переночую.

Хазяї й кажуть:

- Добре, ночуй!
- А де ж я свою курочку подіну?
- Пустити її під піч.

От вона так і зробила. А вночі нишком устала, курочку з'їла й пір'ячко загребла.

Другого дня встала раненько, вмилася біленько, господареві на добридень дала.

- Ой, де ж це моя курочка?
- А під піччю.
- Я дивилась, там нема.

Сіла та й плаче.

– Тільки й було добра, що курочка, та й ту забрано. Віддай мені, хазяїне, за курочку качечку!

Нема що робити – треба давати.

Взяла лисичка качечку в мішок та й пішла.

Біжить та й біжить, аж застигла її на дорозі ніч. Бачить вона хатку, заходить туди та й каже:

- Добри вечір, люди добрі!
- Ті їй:
- Дай боже здоров'я!
- Пустіть переночувати!
- Не можна, лисичко-сестричко: у нас хатка маленька, ніде буде тобі лягти.
- Дарма, я під лавкою зігнуся, хвостиком обгорнуся та й переночую.
- Ну, добре, ночуй.
- А де ж я свою качечку подіну?
- Пустити її в хлів між гуси.

От вона так і зробила. А сама вночі нищечком устала, качечку з'їла й пір'ячко загребла.

Другого дня встала раненько, вмилася біленько, хазяїнові на добридень дала.

– А де ж моя качечка?

Глянули в хлів – нема. Каже їй хазяїн:

– Мабуть, гусей випускали, та випустили й її.

А лисичка плаче:

– Тільки й добра було, що качечка, та й ту забрано. Віддай мені, хазяїне, за качечку гусочку!

Нема що робити – треба давати. Взяла вона гусочку в мішок та й пішла.

Іде та й іде... Аж ізнову вечір настає. Бачить вона, що стоїть хатка, зайшла туди та й каже:

– Добривечір, люди добрі! Пустіть переночувати!

– Не можна, лисичко-сестричко: у нас хатка маленька, ніде буде тобі лягти.

– Дарма, я й під лавкою зігнуся, хвостиком обгорнуся, так і переночую.

Люди кажуть:

– Ну, добре, ночуй!

– А де ж я свою гусочку подіну?

– Пусти в хлів до ягнят.

От вона так і зробила. А сама вночі нищечком устала, гусочку з'їла і пір'ячко загребла.

Другого дня устала раненько, вмилася біленько, хазяїнові на добридень дала, а тоді:

– А де ж моя гусочка?

Подивились – нема. От вона й каже хазяїнові:

– Де я не бувала, такої пригоди не знала, щоб у мене що вкрадено!

Хазяїн і каже:

– То, може, ягнята затоптали її.

А лисичка:

– То вже як хоч, хазяїне, а віддай мені ягня.

Нічого робити. Віддали.

Узяла лисичка в мішок те ягня та й пішла.

Іде та й іде, – застає її знову ніч. От вона, побачивши хатку, стала проситися на ніч:

– Пустіть, люди добрі, переночувати!

– Не можна, лисичко-сестричко: у нас хатка маленька, ніде буде тобі й лягти.

– Дарма, я під лавкою зігнуся, хвостиком обгорнуся та й переночую.

– Добре, ночуй!

А де ж я своє ягня подіну?

– Пусти в загороду.

От вона так і зробила. А вночі нищечком устала та й з'їла те ягня.

Другого дня встала раненько, вмилася біленько, хазяїнові на добридень дала та й питає:

– А де ж моє ягня?

Далі сіла та й давай плакати та примовляти:

– Де я не бувала, такої пригоди не знала, що одно було добро, та й те вкрадено.

Хазяїн їй і каже:

– Ото невістка гнала воли, то, може, й випустила.

От вона й каже йому:

– Ну, як собі хоч, хазяїне, а віддай мені невістку!

Свекор плаче, свекруха плаче, син плаче, діти плачуть. А лисичка таки зав'язала невістку в мішок. От іще вона не вийшла, та якось там на часинку відійшла із хати, а син узяв, вив'язав з мішка невістку, а ув'язав собаку.

Прийшовши, лисичка взяла, не розв'язуючи, той мішок з собакою та й понесла. Несе та ще й приказує:

– За курочку – качечку, за качечку – гусочку, за гусочку – ягнятко, а за ягнятко – невістку!

Та як струсоне тим мішком, а собака: « Авурр...»

А лисиця:

– А, капосна невістко, пособачилась! Ану, гляну на тебе, яка ти є.

Сіла та й розв'язала мішок. Тільки розв'язала – собака звідти як вискочить! Вона навіть, собака – за нею та далі в ліс... от-от дожене!

Ні, таки добігла лисичка до нори, заховалась. Сидить вона в норі, а собака – над корою, не може влізти. А лисичка і давай питатися ушей:

– Ушечки мої любі, що ви думали-гадали, як від того проклятого хортища втікали?

– Те ми, лисичко-сестричко, думали-гадали, щоб хорт не догнав, золотої кожушини не порвав.

– Спасибі ж вам, мої любі ушечки, я вам сережки золоті куплю.

Тоді до очей:

– Що ви, оченьки мої любі, думали-гадали, як від того проклятого хортища втікали?

– Те ми, лисичко-сестричко, думали-гадали, туди-сюди розглядали, щоб хорт не догнав, золотої кожушини не порвав.

– Спасибі ж вам, мої оченьки любі, я вам золоті окуляри куплю.

Потім до ніг:

– Що ви, ніженьки мої любі, думали-гадали, як від того проклятого хортища втікали?

Те ми, лисичко-сестричко, думали-гадали, швидше втікали, щоб хорт не догнав, золотої кожушини не порвав.

– О, спасибі ж вам, мої ніженьки, я вам куплю червоненькі черевички зі срібними підківками.

– А що ти, хвостице-помелище, думало-гадало, як від того проклятого хортища втікало?

А хвіст розсердився на те, що лисичка до нього так неласкаво заговорила, та й каже:

– Те я думав-гадав, поміж ногами плутав, щоб хорт догнав, золоту кожушину зняв.

Розсердилась лисиця на хвоста та й вистромила його з нори:

– На тобі, хортище-собачище, хвоста, відкуси, поки біле!

А хорт як ухопився, так увесь і відкусив.

От тоді лисиця пішла між зайці. А зайці ще тоді хвостатими були. Побачили вони, що лисиця куца – давай з неї сміятися. Вона їм і каже:

– Дарма, що без хвоста, але я вмю хоровода скакати.

– Як?

– Та так. Тільки треба вам хвости позв'язувати, то й ви навчитесь.

– Ну, позв'язуй!

Позв'язувала їм хвости, а сама збігла на шпиль та звідтіля як гукне:

– Тікай, бо йде вовчище!

Зайці як сунуть в усі сторони, – так хвости й пообривали. Після того, як походились до купи зайці, бачать – усі без хвостів. От і давай питатись один одного:

– Ти був у лисички?

– Був.

– І я ж, братику, був!

Почали вони змовлятись, щоб як-небудь віддячити лисиці. А вона підслухала, бачить, що лихо, та мерщій з того лісу, більше про неї й не чули.



(Емоційні стани на цих зображеннях - насолода та сором)

ЛИСИЧКА-СЕСТРИЧКА ТА ВОВК-ПАНІБРАТ

Були собі дід та баба. От раз у неділю баба спекла пиріжків з маком, повибирала їх, посклала в миску та й поставила на віконці, щоб прохолости. А лисичка бігла повз хатку та так нюхає носом; коли чує — пиріжки пахнуть. Підкралась до вікна тихенько, вхопила пиріжок моторненько та й подалась. Вибігла на поле, сіла, виїла мачок із пиріжка, а туди напхала сміттячка, стулила його та й біжить.

От біжить, аж хлопці товар женуть до води.

— Здорові були, хлопці!

— Здорова, лисичко-сестричко!

— Проміняйте мені бичка-третячка за маковий пиріжок!

— Де ж таки бичка за пиріжок!

— Та він такий солодкий, що аж-аж-аж!..

Таки найшла одного, проміняла.

— Глядіть же,— каже,— хлопці, не їжте пиріжка, аж поки я зайду в ліс!

Та й побігла і бичка гоном погнала. Ті підождали, поки вона сховалась у лісі, тоді до пиріжка, — аж там сміттячко...

А лисичка тим часом пригнала бичка у ліс, прив'язала його до дуба, а сама пішла рубати дерево на саночки. Рубає та й приказує:

— Рубайся, деревце, криве й праве! Рубайся, деревце, криве й праве!

Нарубала дерева, зробила саночки, запрягла бичка, сіла та й їде. Аж біжить вовк-панібрат.

— Здорова була, лисичко-сестричко!

— Здоров, вовчику-братику!

— А де це ти взяла бичка-третячка та саночки?

— От, де ж там? Бичка заробила, саночки зробила та й їду!

— Ну, то підвези ж і мене!

— Куди я тебе візьму? Ти мені й саночки поламаєш!

— Ні, не поламаю, я тільки одну лапку покладу.

— Та клади вже, ніде тебе діти.

От вовк і поклав лапку. Від'їхали трохи, вовк і каже:

— Покладу я, лисичко-сестричко, і другу лапку.

— Е, вовчику-братику, ти мені санки поламаєш!

— Ні, не поламаю.

— Ну, клади.

Вовк і поклав. Їдуть, їдуть, коли це — трісь!

— Ой лишенько,— каже лисичка,— санки тріщать!

— Та ні, лисичко-сестричко, то в мене кісточка хруснула.

Ну, дарма... Їдуть... А вовчик знову:

— Покладу я, лисичко-сестричко, і третю лапку.

— Та де ти її кластимеш! Ти мені зовсім санки поламаєш!

— Та ні, чого б вони ламалися?

— Та вже клади!

Тільки поклав, а саночки знову — трісь-трісь!

— Ей, вовчику, саночки тріщать! Злазь, бо поламаєш!

— Та де там вони тріщать! Що ж бо ти, лисичко-сестричко, вигадуєш? То я орішок розкусив.

— Дай же й мені!

— Так останній.

Проїхали ще трохи...

— Ой лисичко-сестричко, сяду я й увесь!

— Та куди ти сядеш? Тут ніде тобі й сідати!

— Та я зібгаюсь так, що поміщусь.

— Та ти мені санки зовсім поламаєш! Чим же я тоді дровець привезу?

— От-таки, чого я поламаю? Я легенький. Сяду я, лисичко-сестричко, бо притомивсь.

Я помаленьку.

— Та вже сідай, нема де тебе діти.

От він убравсь зовсім у саночки, та тільки сів, а санки — трісь-трісь-трісь! Так і розсипались.

Давай тоді його лисичка лаяти:

— А щоб тобі добра не було, капосний вовцюгане! Що це ти мені наробив?..

Лаяла його, лаяла, а тоді:

— Іди ж тепер та рубай дерево на санчата.

— Як же його рубати, лисичко-сестричко, коли я не вмю і не знаю, якого треба дерева.

— А, капосний вовцюгане! Як санчата ламати, так знав, а як дерево рубати, то й ні!

Кажі: рубайся, деревце, криве й праве! Рубайся, деревце, криве й праве!

Пішов вовк. От увійшов він у ліс та й почав:

— Рубайся, дерево, криве й криве! Рубайся, дерево, криве й криве!

Нарубав, тягне до лисички. Глянула та, аж воно таке корячкувате, що й на полицю в плуг не вибереш, не те що на полозок. Давай вона його знову лаяти:

— Нащо ж такого нарубав?

— Коли воно таке рубається!

— А чом же ти не казав так, як я тобі веліла?

— Ні, я так саме й казав: рубайся, дерево, криве й криве!

— Ну і дурний же ти який і до того недотепний! Сиди ж тут, бичка доглянь, а я сама піду нарубаю. Пішла вона.

А вовк сидить сам собі, та так йому хочеться їсти! Почав він перекидати, що було в саночках,— ні, нема ніде нічого. Думав, думав та й надумав: «З'їм бичка та й утечу!..» Проїв дірку в бичка, з середини все виїв, а туди горобців напустив і соломою заткнув, а бичка під тином поставив і паличкою підпер. Тоді сам на втіки. Приходить лисичка до бичка, аж у нього з боку віхоть стримить... Лисичка хап за той віхоть, а звідтіля горобці — хрррр!.. Вона за паличку, тільки прийняла її, а бичок гуп — і впав!

— Ну, стривай же ти, капосний вовцюгане! Я ж тобі це згадаю!

Та й побігла шляхом.

Біжить, коли це їде валка запізнілих чумаків з рибою. Вона впала серед шляху і ноги відкинула — притаїлась, мов нежива. Чумаки зараз її побачили:

— Дивіться, хлопці, яка здорова лисиця лежить!

Обступили її, перевертають.

— Треба взяти — дітям шапочки будуть.

Кинули її на задній віз й знову рушили.

Їдуть попереду, а лисичка-сестричка бачить, що вони не дивляться, і давай кидати рибу з воза. Кидає та й кидає по рибці на шлях, усе кидає... Накидала багато та нишком і зіскочила з воза. Чумаки поїхали собі далі, а вона позбирала ту рибку, сіла та й їсть.

Зирк — аж і вовк-панібрат біжить.

— Здорова була, лисичко-сестричко!

— Здоров!

— А що це ти робиш, лисичко-сестричко?

— Рибку їм.

— Дай же й мені!

— Отак! Я скільки морочилась, ловила та й віддам йому? Піди, сам собі налови!

— Та як же я наловлю, коли не вмію? Хоч навчи, як її ловити!

— Та як же ловити? Піди до ополонки, встроми хвоста в ополонку і сиди тихенько та й приказуй: «Ловися, рибко, велика й маленька!» То вона й наловиться.

— Спасибі за науку!

Побіг вовк мерщій на річку, та до ополонки, та хвіст в ополонку...

— Ловись,— каже,— рибко, велика та все велика! Ловись, рибко, велика та все велика!

Ловись, рибко, велика та все велика!

Не хочеться йому малої. А мороз надворі такий, що аж шкварчить! Лисичка ж бігає по березі та все:

— Мерзни, мерзни, вовчий хвіст! Мерзни, мерзни, вовчий хвіст!

А вовк:

— Що ти, лисичко-сестричко, кажеш?

— Та то ж і я кажу: ловися, рибко, велика й мала!

— А, ну й я так: ловися, рибко, велика та все велика!

Ворухнув вовк хвостом — важко вже. А лисичка:

— Ото вже рибка почала чіплятися.

Трохи згодом:

— Ану, вовчику, тягни!

Вовк як потяг, а хвіст уже прикипів до ополонки, — не витягне. А вона його ще й лає:

— А, капосний вовцюгане, що ти наробив?! Бач, казав: «Ловися, рибко, велика та все велика»,— от велика начіплялася, тепер і не витягнеш. Треба ж тобі допоміти дати, побіжу покличу.

Та й майнула на село. Біжить селом та гукає:

— Ідть, люди, вовка бить! Ідть, люди, вовка бить!

Як набігалося людей!.. Хто з сокирою, хто з вилами, з ціпами, а баби з рогачами, з кочергами! Як почали вони того бідолаху-вовка періщити!

А лисичка тим часом ускочила в одну хату, — нікого нема, хазяйка побігла на річку вовка бити і діжу немішену покинула. Вона взяла вимазала голову в тісто — та в поле... Коли дивиться — вовк насили лізе,— добре дали йому, сердешному. Вона зараз-таки прикинулася хворою, тільки тюпає, стогне... А вовк побачив її.

— А,— каже,— така ти! Наробила ти мені добра, що й хвоста збувся!

А вона:

— Ой вовчику-братику, хіба ж то я? Хіба ж ти не бачиш, що з мене й мозок тече, так мене побили, що й голову провалили мені. Вовчику-братику, підвези мене!

— Та я й сам нездужаю!..

— Та в тебе ж тільки півхвоста нема, а мені й голову провалили. Ой-ой-ой, не дійду додому!..

— Та сідай уже, нема чого з тобою робити.

Вона вилазить йому на спину, вмощується та так стогне.
 Повіз її вовк.
 От вона їде та все приказує:
 — Битий небиту везе! Битий небиту везе!
 — Що ти там, лисичко-сестричко, кажеш?
 — Та то я кажу: битий биту везе.
 А сама знову нищечком:
 — Битий небиту везе!
 От довів він її до хатки:
 — Уставай, лисичко, доїхали!
 Вона тоді плиг з вовка та:
 — Битий небиту привіз! Битий небиту привіз!
 Вовк до неї, хотів її зубами, а вона в хатку та й зачинилася. Не влізе вовк. А вона ще визирає у вікно та й дражнить:
 — Битий небиту привіз!
 Тупцявся вовк, тупцявся коло лисиччиної хатки — не влізе.
 — Ну й клята ж лисичка!.. От так піддурила!
 Та й потяг додому.
 А лисичка живе та курей ловить.



(Емоційні стани на цих метафоричних картках - задоволення та злість)

ЦАП ТА БАРАН

Був собі чоловік та жінка, мали вони цапа й барана. І були ті цап та баран великі приятелі — куди цап, туди й баран. Цап на город по капусту — і баран туди, цап у сад — і баран за ним.

— Ох, жінко, — каже чоловік, — проженімо ми цього барана й цапа, а то за ними ні сад, ні город не вдержиться. А збирайтесь, цапе й баране, собі з богом, щоб вас не було у мене в дворі.

Скоро цап та баран теє зачули, зараз із двору майнули. Пошили вони собі торбу та й пішли.

Ідуть та й ідуть. Посеред поля лежить вовча голова. От баран — дужий, та несміливий; а цап — сміливий, та не дужий:

— Бери, баране, голову, бо ти дужий.

— Ох, бери ти, цапе, бо ти сміливий. Узяли вдвох і вкинули в торбу. Ідуть та й ідуть, коли горить вогонь.

— Ходімо й ми туди, там переночуємо, щоб нас вовки не з'їли. Приходять туди, аж то вовки кашу варять.

— А, здорові, молодці!

— Здорові! Здорові!.. Ще каша не кипить — м'ясо буде з вас. Ох, так цап злякався, а баран давно вже злякався.

Цап і роздумавсь:

— А подай лишень, баране, оту вовчу голову! От баран і приніс.

— Та не цю, а подай більшу! — каже цап. Баран знову цупить ту ж саму.

— Та подай ще більшу!

Ох, тут уже вовки злякались: стали вони думати-гадати, як відціля втікати: «Бо це,— кажуть,— такі молодці, що з ними й голови збудешся,— бач, одну по одній вовчі голови тягають».

От один вовк і починає:

— Славна, братці, компанія, і каша гарно кипить, та нічим долить,— піду я по воду.

Як пішов вовк по воду: «Хай вам абищо, з вашою компанією!» Як зачав другий того дожидати, став думати-гадати, як би й собі відціля драла дати:

— Е, вражий син: пішов та й сидить, нічим каші долить; ось візьму я ломаку та прижену його, як собаку.

Як побіг, так і той не вернувся. А третій сидів-сидів:

— Ось піду лишень я, так я їх прижену.

Як побіг, так і той рад, що втік. То тоді цап до барана:

— Ох, нум, брате, скоріше хвататись, щоб нам оцю кашу поїсти та з куреня убратись.

Ох, як роздумавсь вовк:

— Е, щоб нам трьом та цапа й барана боятись? Ось ходім, ми їх поїмо, вражих синів!

Прийшли, аж ті добре справлялись, уже з куреня убрались, як побігли та й на дуба забрались. Стали вовки думати-гадати, як би цапа та барана нагнати. Як стали йти і найшли їх на дубі. Цап сміливіший — ізліз аж наверх, а баран несміливий — так нижче.

— От лягай,— кажуть вовки ковтунуватому вовкові,— ти старший, та й ворожи, як нам їх добувати.

Як ліг вовк догори ногами й зачав ворожити. Баран на гіллі сидить та так дрижить, як упаде, та на вовка! Цап сміливий не став міркувати, а як закричить:

— Подай мені ворожбита!

Вовки як схватились, так аж пили по дорозі закурились. А цап та баран безпечно пішли, та зробили собі курінь, та й живуть.



(Тут представлені страх та задоволення)