

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»
Навчально-науковий інститут соціально-гуманітарного менеджменту
Кафедра педагогіки та методики початкового навчання

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня магістра
на тему «Резильєнтність як чинник емоційно-вольової саморегуляції майбутніх
учителів початкових класів в умовах воєнного стану»

Виконала студентка II курсу, групи МПо-21
спеціальності 013 Початкова освіта
Якшевич Юлія Сергіївна

Керівник – доктор педагогічних наук, професор
Плиска Юрій Святославович

Рецензент – кандидат педагогічних наук, доцент
Хом'як Ольга Анатоліївна

Острог, 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	
1.1. Поняття та сутність резильєнтності в психологічній і педагогічній літературі.....	10
1.2. Емоційно-вольова саморегуляція як складова професійної діяльності вчителя початкових класів.	20
1.3. Роль резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції в умовах воєнного стану.	27
1.4. Психоемоційні виклики та стресогенні чинники в освітньому середовищі в умовах воєнного стану.	32
Висновки до першого розділу.....	37
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	
2.1. Опис методів, характеристика вибірки та процедури дослідження.	40
2.2. Стан резильєнтності й емоційно-вольової саморегуляції у майбутніх учителів початкових класів.....	46
2.3. Визначення статистично значущих зв'язків між показниками резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкової школи в умовах воєнного стану.....	56
Висновки до другого розділу.....	63
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
3.1. Створення підтримувального освітнього середовища в умовах воєнного стану.	65
3.2. Розробка програми розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у студентів педагогічних спеціальностей.....	73

Висновки до третього розділу.	77
ВИСНОВКИ.....	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	83
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасному світі дуже багато уваги приділено питанням освіти, а саме її розвитку та покращенню на різних рівнях. Про це свідчить впровадження низки реформ та нововведень, що розпочалися кілька років тому, тривають досі та розраховані на роки вперед. Серед найбільш масштабних з них можна виділити такі:

- закон України «Про освіту»;
- закон України «Про повну загальну середню освіту»;
- Державний стандарт початкової освіти;
- Концепція Нової української школи.

У таких умовах виникає багато вимог до вчителя початкової школи, його особистісних характеристик, методів навчання та виховання, способів організації освітнього процесу та інших аспектів. Також, відповідаючи професійним стандартам, вчитель повинен володіти цілою низкою компетентностей, як от: мовно-комунікативна, інформаційно-цифрова, здоров'язберезувальна, рефлексивна та ін..

Крім того, не варто забувати і про соціально-економічні виклики. Спочатку карантин, перехід до онлайн-навчання, далі початок російсько-української війни з усіма її трагедіями та обмеженнями:

- втрати близьких та колег або вимушене розлучення з ними;
- постійні ракетні обстріли;
- руйнування об'єктів інфраструктури, зокрема і шкіл;
- вимушене переміщення;
- нестабільна подача електроенергії, що ускладнює комунікацію, та навчальний процес тощо.

Саме тому особливої важливості набуває формування та розвиток резильєнтності й емоційно-вольової саморегуляції майбутніх педагогів. Адже саме вчителі початкових класів відіграють ключову роль у підтримці емоційного комфорту дітей. Емоційна стійкість та здатність до самоконтролю впливають на

ефективність навчального процесу й підтримку психоемоційного благополуччя як самого вчителя, його колег, так і учнів та їхніх батьків. Тобто резильєнтність стає одним із базових механізмів, що забезпечує не тільки нормальне функціонування людини в особистому та професійному аспектах, а й існування освітнього простору і його процесів загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Резильєнтність, відома в україномовному науковому просторі також як стресостійкість або життєстійкість, означає здатність людини, спільноти чи системи пристосовуватися до стресу, вирішувати проблеми та ефективно функціонувати навіть у важких умовах. Поняття походить із фізики, де характеризує властивість матеріалу повертатися до своєї початкової форми після зазної деформації.

Резильєнтність - це здатність долати життєві виклики та адаптовуватись до них, а також відновлюватися після травматичних подій і пристосовуватися до стресових ситуацій та життєвих криз. Вона базується на розвинених навичках саморегуляції, пристосування до змін та бажанні шукати позитивні рішення в складних ситуаціях. Резильєнтність дозволяє людям залишатися позитивними, активними та готовими до змін. Її також розглядають як цілісну психологічну властивість, здатність до соціально-психологічної адаптації, феномен самовизначення особистості, динамічний процес, цілісне формування особистості. Резильєнтність у житті, в контексті управління стресом, пов'язана з психічним здоров'ям, а також суб'єктивною задоволеністю життям і умовами саморозвитку. Люди з розвиненою резильєнтністю можуть бути більш успішними та задоволеними своїм життям, оскільки вони мають навички, необхідні для ефективного управління стресом.

В останні роки увага дослідників до проблеми резильєнтності тільки зростає, запит до вивчення та аналізу проявів цієї властивості у різних аспектах відображається у значній кількості публікацій. В науковому просторі резильєнтність досліджували такі науковці, як Т. Богдан, О. Васильєва, Г. Гандзілевська, Е. Грішин, Г. Лазос, О. Кокун, Т. Мельничук, О. Москаленко, О.

Хамініч, О. Чиханцова, К. Cherry, М. Farchi, М. Peled-Avram, О. Ratinska, Е. Škorvagová, та ін.

Дослідженням саморегуляції займалися Е. Балашов, А. Гільман, Т. Кирпенко О. Колесніченко, Ю. Куль, М. Лисечко, Я. Мацегора, І. Руденко, Н. Савченко, Ю. Стрижак, Т. Кирпенко та ін.. Е. Соломка, Т. Хома, В. Олійник, А. Хлопек, М. Kaveh, Е. Zare, L. Ghahremani, М. Nazari, М. Karimi, S. Billore, Т. Anisimova, D. Vrontis та ін. Загалом саморегуляцію розглядають як здатність людини керувати собою задля досягнення поставленої мети. Процес саморегулювання базується на складній системі психічних механізмів, що діють у свідомості людини й забезпечують узгодження мотивів, діяльності та зовнішніх вимог, що висувуються суспільством чи професійною діяльністю. Ключовими аспектами емоційно-вольової саморегуляції є емоції та воля. Емоції – це психічні реакції, які пов'язані з різними аспектами функціонування людини та виникають у відповідь на внутрішні чи зовнішні стимули. Волю загалом можна описати як здатність людини «не робити те, що хочу» і «робити те, чого не хочу», залежно від умов навколишнього середовища та контексту конкретної ситуації. Сам механізм вольового регулювання складається з усвідомлення мети, оцінки ситуації, вибору відповідних стратегій, підпорядкування емоційного стану. Тобто емоційно-вольова саморегуляція – це здатність людини керувати своїми емоціями, мотивами, поведінкою для досягнення мети.

Однак, питання резильєнтності як чинника, що сприяє розвитку емоційно-вольової саморегуляції, є важливим для забезпечення професійної стійкості й ефективності вчительської діяльності вчителів молодших класів в умовах воєнного стану на сьогодні досліджено недостатньо.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості резильєнтності як чинника емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження:**

- 1) проаналізувати теоретичні підходи до розуміння резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції;
- 2) визначити особливості воєнного стану на їхній вплив на майбутніх учителів початкових класів;
- 3) емпірично дослідити та визначити особливості взаємозв'язку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції в умовах воєнного стану;
- 4) запропонувати практичні рекомендації щодо створення підтримувального освітнього середовища в умовах воєнного стану;
- 5) розробити програму розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у студентів педагогічних спеціальностей.

Об'єкт дослідження: психологічні особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження: особливості резильєнтності як чинника емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано такі методи дослідження:

- теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація наукових досліджень з даної проблеми;
- емпіричні: анкета для визначення демографічних характеристик респондентів та визначення задоволеності навчанням у ЗВО, методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков і Е. Ейдман), опитувальник «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю.Куль), методика «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10», методика «Інструмент дослідження резильєнтності (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лін, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна);
- методи обробки даних: кількісний та якісний аналіз результатів, статистична обробка емпіричних даних за допомогою програми IBM SPSS Statistics 21.

Практичне значення роботи. Результати дослідження сприятимуть поглибленню уявлень про резильєнтність та її зв'язок з емоційно-вольовою саморегуляцією. Отримані результати можуть бути корисними іншим студентам педагогічних і психологічних спеціальностей, науковцям при виборі теми дослідження та написанні наукових робіт, викладачам педагогічних ЗВО, практичним психологам, психотерапевтам для розробки тренінгових програм та спецкурсів для підтримки психоемоційного стану майбутніх педагогів; працівникам закладів освіти для загальної обізнаності у сфері резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції та проведенні навчальної роботи серед учнів; соціологам і працівникам центрів соціального обслуговування для розробки та впровадження профілактичних заходів з промоції психічного здоров'я.

Відомості про апробацію роботи. Основні положення, результати та висновки магістерського дослідження були апробовані за участі у науково-практичних конференціях та публікації тез доповідей. Зокрема, результати дослідження представлено в таких наукових заходах:

- VIII Міжнародна науково-практична конференція «Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика», присвячена 85-річчю Луцького педагогічного коледжу Волинської обласної ради. У межах конференції опубліковано тези доповіді на тему: «Резильєнтність у структурі особистісних рис майбутніх учителів початкової школи в умовах воєнного стану».
- Збірник наукових праць здобувачів вищої освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників «Наукова колекція навчально-наукового інституту Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка», випуск 3. У збірнику опубліковано тези на тему: «Уплив розвитку цифрової грамотності майбутніх учителів початкових класів на їх резильєнтність».
- III Всеукраїнський науково-методичний семінар «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика», м. Глухів. У рамках семінару опубліковано тези доповіді: «Розвиток емоційно-вольової

саморегуляції майбутніх учителів початкових класів засобами арт-терапії».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, проміжних та загальних висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи – 129 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1.1. Поняття та сутність резильєнтності в психологічній і педагогічній літературі

Професійна діяльність учителів сьогодні відбувається в умовах постійного стресу, невизначеності та ризиків для життя і здоров'я. Крім того, супроводжується високим рівнем відповідальності, конфліктними ситуаціями, часто низькою соціальною та матеріальною підтримкою. Тому дуже важливо знаходити та розвивати психологічні ресурси, зокрема і резильєнтність, які допоможуть молоді впоратися з викликами життя і розвиватися в складних умовах. Ми цілком погоджуємося з твердженням О. Даліби про те, що розвиток резильєнтності майбутніх вчителів початкової школи є одним з найважливіших завдань вищих навчальних закладів [10, с. 246].

Питання резильєнтності розглядається в літературі по-різному. О. Васильєва виділяє, серед іншого, такі аспекти: психологічні основи розвитку резильєнтності особистості в період пандемії, психологічне забезпечення резильєнтності в суспільстві, що перебуває під постійним тиском, резильєнтність викладачів вищих навчальних закладів у воєнних умовах, здатність особи до опору в умовах невизначеності, а також підготовка педагогів до розвитку життєстійкості/стресостійкості дітей в освітніх закладах [5, с. 44]. О. Даліба також наголошує на вивченні резильєнтності у контексті психічного здоров'я та освітньої діяльності як базової компетентності вчителів початкової школи [10, с. 246].

Незважаючи на те, що проблемі резильєнтності сьогодні приділяється велика увага, досі немає єдиної думки щодо значення цього поняття, його місця

в структурі особистості, факторів, які впливають на неї та до яких процесів та наслідків вона призводить.

Термін «резильєнтність» («resilience») був введений в науковий вжиток Е. Werner у 1970-х роках. Дослідниця вивчала дітей, які проживають у важких умовах, і виявила, що деякі з них, попри все, демонстрували гармонійний розвиток. Для пояснення цього феномену вона використала термін «резильєнтність», який до цього моменту, переважно використовували в фізиці та механіці для опису здатності матеріалів відновлювати свої властивості після деформації та тривалого тиску, що в перекладі означає «стабільність, еластичність, гнучкість» [49, с. 162]. Саме це сприяло початку великої кількості емпіричних та теоретичних досліджень різноманітних аспектів резильєнтності. Як зазначає Г. Лазос, у цьому процесі можна виділити декілька послідовних етапів, кожен з яких характеризується зміною фокусу та методології досліджень [23, с. 37-48]. У таблиці 1.1 подано короткий опис кожного етапу.

Таблиця 1.1

Етапи дослідження резильєнтності

Етап	Характеристика
I	Дослідження резильєнтних рис особистості, створення переліку якостей, «інструментів», механізмів подолання та захисних факторів, які сприяють розвитку особистості після травматичних подій.
II	Дослідження процесів досягнення резильєнтності.
III	Спроби дослідників визначити, як можна досягти розвитку та зміцнення резильєнтності.
IV	Інтеграція досліджень з різних галузей науки, комплексні дослідження резильєнтності.

У науковій літературі існує багато варіантів пояснень резильєнтності.

Основне визначення «резильєнтність» наведено в документі ВООЗ, згідно з яким це здатність, яка допомагає людям за допомогою своїх особистих ресурсів відносно добре справлятися з важкими ситуаціями [5, с. 44].

Загалом у гуманітарних науках цей термін означає вплив несприятливих (екстремальних, загрозливих, стресових) ситуацій на людей та/або соціальні системи (сім'ї, спільноти, організації) та збереження їх нормального функціонування під час таких впливів та після них [5, с. 44].

В українських джерелах термін «резильєнсність» часто перекладається як «стрес-стійкість», «життєва сила», «стійкість», «травмостійкість», «психологічна гнучкість» або «психологічна стабільність», що іноді призводить до термінологічної плутанини. Але найпоширенішим перекладом слова «резильєнсність» є «життєздатність». Деякі дослідники навіть стверджують, що ці терміни є синонімами [9, с. 63; 16, с. 72].

Н. Прокопчук підкреслює, що термін «резильєнція» є еквівалентним поняттю «психологічна стабільність», яка допомагає подолати життєві труднощі, зберегти психічне здоров'я та гармонійні стосунки з оточенням і відіграє важливу роль у розвитку здорового нового покоління – як з фізичної, так і з психологічної точки зору. Школа ж відіграє головну роль у формуванні психологічної стабільності [38, с. 25].

Г. Лазос, на основі свого теоретичного та методологічного аналізу, показав, що резильєнтність є біопсихосоціальним феноменом, що охоплює особистий, міжособистісний та соціальний досвід, і є природним результатом різних процесів розвитку в певний період часу. Дослідник зазначає, що резильєнтність зазвичай пов'язана зі здатністю психіки до відновлення після несприятливих умов, і залежно від фокусу та предмета дослідження, резильєнсність можна розглядати як певну рису особистості, характерну для окремої людини, а також як динамічний процес, що відіграє важливу роль у здатності та формуванні посттравматичного відновлення особистості. Проте, вона не зводиться лише до здатності долати критичні ситуації. На його думку, резильєнтність є ширшою характеристикою і включає також позитивний

результат вирішення проблеми, збереження вже існуючих рис особистості, а також повне відновлення після травми. Таким чином, резильєнтність, у широкому розумінні, згідно з визначенням Г. Лазоса, є здатністю людини або соціальної системи будувати нормальне, повноцінне життя в складних умовах [23, с. 31-34].

Деякі дослідники також пов'язують резильєнтність не тільки з успішною адаптацією до складних умов, але й із здатністю використовувати життєвий досвід, набутий у конкретному контексті [5, с. 45].

Завдяки аналізу наукових джерел, вдалося виокремити різні підходи до визначення компонентів резильєнтності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Компоненти резильєнтності у сучасних наукових підходах

Автори	Компоненти резильєнтності
О. Васильєва	• Оптимізм, позитивне ставлення до себе, • здатність до імпровізації, • наявність чітких цілей, • залученість до діяльності [5, с. 46].
Е. Грішин	• Фізичний (як показник стресостійкості й толерантності), • Психологічний (розвиток і підтримку соціальних відносин, пошук сенсу в складних ситуаціях, підвищення рівня освіти та навчання різних психологічних технік) [9, с. 65].

Продовження таблиці 1.2

О. Даліба	• Достатня впевненість у собі, • комунікабельність, організаторські здібності, • креативність, • самоповага, самосвідомість та здатність до саморозвитку і саморегуляції, • відповідальність, • незалежність, • реалістичне мислення, оптимізм, • моральні та етичні цінності, • особливості нервової системи (пластичність, активність, чутливість) [10, с. 246].
О. Москаленко	• Когнітивний компонент (усвідомлення своїх можливостей та ресурсів, набуття нових), • афективний компонент (розвинений емоційний інтелект), • поведінковий компонент (розвиток навичок соціальної взаємодії та продуктивних копінг-стратегій) [30, с. 69].
Н. Прокопчук	• Цінності, • активна діяльність, • регуляції емоцій та енергії, • наявність соціальних зв'язків, • корисне мислення [38, с. 26].

Продовження таблиці 1.2

Г. Радчук, В. Олексюк, А. Несух	• Емоційна стійкість, • адекватна самооцінка та самоідентифікація, • когнітивна гнучкість, • наявність ціннісних установок [39, с. 422].
М. Farchi, М. Peled-Avram	• Усвідомлення власних ресурсів, • когнітивне переосмислення загрозливих ситуацій, • зміна копінг-стратегій, відповідно до ситуації [58].
S. Chbeir, V. Carrión	• Позитивний дитячий досвід, • міжособистісна взаємодія, • соціальна та емоційна підтримка, • регулярні фізичні навантаження [Помилка! Джерело посилання не знайдено.].

З таблиці 1.2 видно, що у дослідженнях резильєнтності науковці зазвичай розглядають когнітивні, емоційно-вольові, поведінкові та соціальні аспекти. Тобто її можна назвати інтегративною характеристикою особистості, яка виявляється у здатності людини зберігати психологічну рівновагу, гнучко реагувати на зміни в навколишньому середовищі, усвідомлювати та ефективно використовувати власні ресурси, відповідно до ситуації, що є основою формування зрілої особистості в умовах невизначеності та стресу.

Українські вчені вказують на багато факторів, що лежать в основі резильєнтності. До того ж розвиток цих факторів сприятиме розвитку резильєнтності особистості [5, с. 47; 29].

1. Основою резильєнтності є здоровий і функціональний мозок, здатний до навчання, вирішення проблем, планування та підтримки функціонування всього організму.
2. Контроль стресу є важливим елементом. У стресових ситуаціях організм втрачає здатність до саморегуляції, і рівень стимуляції може залишатися занадто високим або занадто низьким. Резильєнтність включає здатність підтримувати оптимальний рівень стимуляції за допомогою дихальних технік, вправ на заземлення або прогресивного м'язового розслаблення.
3. Контроль інтенсивних негативних емоцій також є необхідним. Здатність справлятися з болісними емоціями та спогадами допомагає мозку обробляти ці переживання та змінювати їх. Важливо навчитися приймати свої емоції та жити в гармонії з ними.
4. Самооцінка та реалістичне самоуявлення зміцнюють стійкість, оскільки сприяють вибору ефективних стратегій вирішення проблем, підвищують мотивацію до досягнення цілей та запобігають психічним розладам у складні періоди життя.
5. Практики вдячності допомагають нам звернути увагу на позитивні сторони життя та відволіктися від труднощів. Ця звичка сприяє радості, цікавості та загальному відчуттю щастя, що є важливим для резистентності.
6. Реалістичний оптимізм також відіграє важливу роль. На відміну від нереалістичного оптимізму, який часто призводить до розчарувань, реалістичний оптимізм базується на вірі у власні зусилля та на те, що ми можемо досягти своїх цілей.
7. Доброта і гумор зміцнюють психічну стабільність, завдяки чому легше справлятися з труднощами.

8. Цінності життя, які дають сенс і радість, допомагають зберегти внутрішній спокій і прогрес навіть у складних умовах.
9. Сенс і мета життя дають сили для подолання викликів/
10. Стабільні стосунки, засновані на довірі, надають емоційну підтримку і сприяють збереженню гнучкості в складних ситуаціях.
11. Прощення себе і інших сприяє зціленню, щастю і прогресу після травматичних переживань.
12. Активні стратегії вирішення проблем включають визнання викликів та розробку плану дій, що відповідає поставленим цілям і цінностям. Уникаючи пасивних стратегій, люди можуть ефективніше вирішувати свої проблеми та розвивати свою стійкість.
13. Увага — це здатність жити «тут і зараз», приймати реальність такою, яка вона є, без осуду. Це сприяє підтримці психічної рівноваги та стійкості.

Як бачимо, окреслені фактори резильєнтності частково перегукуються із її компонентами, які було описано вище. Таким чином, між ними існує певна взаємозалежність: вони доповнюють один одного, утворюючи єдину систему (резильєнтності), яка забезпечує ефективне подолання труднощів та психологічну стійкість.

У контексті професійної діяльності педагога резильєнтність набуває особливого значення. Н. Басюк, аналізуючи професійну діяльність вчителів, повідомляє, що з початком війни значно зросло навантаження на вчителів у початкових школах. Вони мають не тільки боротися з власними емоційними проблемами, а й дбати про безпеку, життя та психологічний стан своїх учнів [32, с. 254]. Вчителі стикаються з новими викликами: вони повинні забезпечувати якісну освіту в нестабільних і напружених умовах, відволікати увагу дітей під час повітряних атак, надавати психологічну підтримку, обговорювати важкі теми, пов'язані з втратою членів сім'ї або участю у військових діях, а також

знайти підхід до кожного учня, зрозуміти їхні емоції та переживання, про що детальніше описано у пункті 1.4. Це, в свою чергу, негативно позначається на емоційному стані вчителя і для його стабілізації необхідна надійна підтримка, як от резильєнтність.

У. Plyska, I. Błaszczak, H. Handzilevska, I. Melnychuk-Mohammad зазначають, що серед майбутніх учителів початкової школи, зокрема у студентів першого курсу, переважають високі показники резильєнтності, проте серед студентів старших курсів спостерігається тенденція до зниження рівня резильєнтності, що вказує на потребу цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки [68, с. 183-185].

H. Handzilevska, O. Ratinska, E. Škorvagová також наголошують на важливості психосоціальної підтримки під час кризових ситуацій, зокрема в освітньому середовищі. Вони підкреслюють значення психологічної та педагогічної роботи, спрямованої на подолання стресових станів, розвитку стресостійкості та формуванні резильєнтності [59, с. 1]

Важливість і необхідність набуття вчителями навичок, необхідних для сприяння резильєнтності, підтверджує ініціатива першої леді О. Зеленської щодо національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, яка також реалізується в українській системі освіти [29, с. 128].

Резильєнтність є не тільки важливою передумовою успішної педагогічної роботи, але й ознакою професіоналізму вчителів початкової школи. Резильєнтний педагог є прикладом психологічної підтримки та стабільності для учнів. Крім того, це сприяє формуванню подібних якостей у маленьких здобувачів освіти. Завдяки резильєнтності учасники освітнього процесу можуть ефективно справлятися з наслідками надзвичайних ситуацій та зменшувати їхній негативний соціальний і психологічний вплив. Резильєнтні вчителі, учні, класи та спільноти зможуть досягати високих навчальних результатів, зберігаючи при цьому свою працездатність і психічне здоров'я [29, с. 129]. Це означає, що

педагоги особливо потребують ефективної психологічної підтримки та розвитку резильєнтності.

Як зазначає О. Даліба, саме період навчання у вищих навчальних закладах є найбільш сприятливим для розвитку резильєнтності. Основними передумовами для цього у майбутніх вчителів початкової школи є дружні стосунки, позитивний мікроклімат, структурований навчальний процес і зміст навчальних дисциплін, активне дозвілля. Розвитку резильєнтності також сприяє соціально-емоційне навчання, підтримка з боку викладачів та однокурсників, формування спільних цінностей, опанування методів самоконтролю та активного слухання, розвиток рефлексії та саморефлексії [10, с. 246].

Таким чином, резильєнтність – це така індивідуальна характеристика особистості, яка поєднує когнітивні, емоційні, адаптивні й особистісні якості та забезпечує здатність адаптуватися в непередбачуваних умовах, витримувати стрес і протидіяти його негативним наслідкам, з метою збереження психічного здоров'я, а також здатність знаходити ресурси, необхідні для відновлення після травматичних або стресових подій.

Впродовж останніх десятиліть, було досягнуто значних результатів у дослідженні резильєнтності, зокрема: сформовано ґрунтовну теоретичну та емпіричну базу, встановлено наявність зв'язку резильєнтності з іншими характеристиками особистості (емоційним інтелектом, захисними механізмами, самооцінкою, типом прихильності тощо), розроблено теоретичні та методологічні моделі резильєнтності та способів її розвитку. Водночас, множинність підходів, відсутність єдиного визначення цього поняття та проблеми з перекладом ускладнюють дослідження у цій галузі.

В освітньому просторі резильєнтність виступає важливою професійною якістю вчителя, що сприяє ефективному подоланню стресових ситуацій, збереженню емоційної рівноваги та створенню психологічно безпечного освітнього середовища. Розвиток резильєнтності у педагогів дозволяє не лише

підтримувати власне психічне здоров'я, а й формувати в учнів навички стійкості, саморегуляції та позитивного мислення.

1.2. Емоційно-вольова саморегуляція як складова професійної діяльності вчителя початкових класів

Ми вже згадували, що освітня діяльність характеризується різними стресовими ситуаціями та факторами, які можуть призвести до посилених емоційних реакцій. У цьому контексті сьогодні існує чимало теоретичних і практичних досліджень. Зокрема, присвячених психологічному перевантаженню, стресу, професійному або, як його ще називають, емоційному вигоранню. Все це пов'язано, перш за все, з непростими умовами праці педагогів та підвищеними вимогами, що висуваються суспільством. Тому в нашому дослідженні ми приділяємо увагу емоційним та вольовим компонентам саморегуляції.

Наразі у психолого-педагогічній літературі немає єдиного комплексного визначення саморегуляції. Як зазначає Е. Балашов, в основному це пов'язано із тісним зв'язком цього феномену із різними проявами самоактивності особистості, складових її процесів та систем [3, с. 10]. Тобто саме поняття охоплює різноманітні, а іноді й суперечливі види людської діяльності та її взаємодії з навколишнім середовищем.

Загалом поняття саморегуляції визначають як здатність індивіда регулювати діяльність та поведінку для досягнення мети [60, с. 34]. Важливо підкреслити, що в практичному застосуванні саморегуляція є складним процесом, під час якого, людина впливає на свій фізіологічний та психологічний стан. Одним із ключових аспектів саморегуляції є прагнення людини контролювати власні емоції, почуття та враження, що, у свою чергу, визначає її стиль поведінки. Проте саморегулювання не обмежується вибором окремих дій, а охоплює процес формування особистості загалом. Вона базується на складній системі внутрішніх механізмів, що функціонують у свідомості людини й

забезпечують узгодження зовнішніх вимог, визначених нормами професійної діяльності з її власною поведінкою. Саморегуляція не є природною здатністю, а розвивається поступово впродовж життя. Її можна постійно вдосконалювати, оскільки це процес, що пов'язаний із особистісним зростанням і набуттям навичок управління емоціями та пристосування до різних обставин [11]. Розглядаючи саморегуляцію в контексті професійної діяльності вчителя, важливо зазначити, що вона є необхідною в ситуаціях, коли вчитель перебуває в стані підвищеної емоційної та фізичної напруги, що може призводити до імпульсивних реакцій, або у ситуаціях, коли діти, колеги чи інші особи оцінюють його [47, с. 66].

У насиченому навчальному середовищі вчитель повинен контролювати свої емоції, що вимагає сильної волі. Всі люди емоційно реагують на ситуації, які є для них важливими, тобто емоції виникають природно разом із ситуаціями. Емоції – це такі психічні стани, які пов'язані з інстинктами, потребами, бажаннями, мотивами людини і виражаються у формі переживань, як от: радість, смуток, злість і тд [42, с. 7]. Не всі, однак, можуть дозволити собі висловлювати або показувати їх, коли відчують таку необхідність (коли інші очікують співчуття, радості, співпереживання тощо). Тому суть проблеми саморегуляції полягає у розвитку волі, яка «працює» у двох напрямках: вираження позитивних емоцій (емоційна комунікація) та нейтралізація негативних емоцій, більшість з яких виникають у взаємодії між вчителем та учнями, батьками, колегами. Таким чином, розвиток волі, здається, йде в двох напрямках: «робити те, чого не хочу» і «не робити те, що хочу».

Механізм вольового регулювання включає кілька обов'язкових компонентів:

- розуміння емоційного стану, причин його виникнення власного та іншої людини;
- усвідомлення мети діяльності;
- вміння виражати свої емоції конструктивно;
- здатність адекватно оцінювати ситуацію;

- постановка цілей, надання їм особливого значення;
- вибір ефективних варіантів дій або стимулів для виконання;
- здатність до рефлексування.

Так ми говоримо про такі когнітивні процеси як: саморефлексія, планування та контроль [7, с. 52; 42, с. 7].

В деяких інших роботах воля також розглядається як певний механізм мотивації, що доповнює розуміння її ролі в психологічному контексті. Таким чином, концепція волі виявляється важливим елементом в розумінні цілеспрямованої поведінки та мотивації людини [51; 52; 66, с. 261; 67; 69].

Давно відомо, що існує зв'язок між силою волі та моральними якостями. На найвищих рівнях розвитку воля формується на основі моральних цінностей, позитивних переконань та ідеалів. Так, Е. Соломка, Т. Хома, В. Олійник, А. Хлопек та О. Іваць розрізняють мораль і волю як окремі якості особистості: «У реальному житті поведінка людини, як правило, визначається різними якостями волі, які поєднуються з моральними установками» [47, с. 67]. Саме тому, розглядаючи поняття сили волі, необхідно брати до уваги моральні та сильні риси характеру: незалежність, ініціативність, дисциплінованість, організованість, працьовитість, героїзм, мужність, самопожертва та чесність. У цьому контексті варто згадати і про внутрішню мову, оскільки вона тісно пов'язана із саморегуляцією та волею. Внутрішня мова, як ми знаємо, є основою сили волі в процесі контролю всіх психічних явищ, тоді як воля забезпечує підтримку цілеспрямованої та активної діяльності [47, с. 66].

Таким чином емоційно-вольову саморегуляцію можна пояснити як здатність регулювати емоційний стан, мотиви, а відповідно і поведінку, для досягнення бажаного (соціально значущого) результату, незважаючи на умови навколишнього середовища.

М. Лисечко вказує, що емоційно-вольова саморегуляція є проявом психічної саморегуляції, яку визначає як свідоме керування людиною власними психічними явищами, діяльністю та поведінкою, а для її здійснення необхідний розвиток емоційного інтелекту. Природно, що ці феномени пов'язані між собою.

Емоційний інтелект включає здатність розуміти емоції, почуття свої та інших людей, доцільно використовувати знання про емоції, керувати ними [25, с. 79]. Як зазначають О. Малихін та І. Ліпчевська високий рівень емоційного інтелекту дозволяє вчителю ефективно керувати класом, зменшуючи кількість та інтенсивність конфліктних ситуацій, контролювати імпульсивні реакції, адекватно реагувати на поведінку учнів і підтримувати позитивний емоційний клімат у класі, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу [26, с. 45].

У психолого-педагогічній літературі у контексті вивченні емоційного інтелекту часто вживають термін «емоційна компетентність». Як характеристика людини, вона охоплює самосвідомість, саморегуляцію, самомотивацію, соціальну свідомість і соціальні вміння, поєднуючи особистісну та соціальну компетентність. Згідно з Г. Анохіною емоційно компетентна людина успішно долає перешкоди на шляху до поставленої мети, протидіє фрустрації завдяки здатності до самомотивації, уміє контролювати свій настрій і запобігати тривалим депресивним станам. Вона не впадає у відчай у складних ситуаціях, виявляє емпатію до інших та стримує імпульсивні дії, попередньо зважуючи їх можливі наслідки [2, с. 25]. Це переплітається із вимогами професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», за яким вчитель має володіти емоційно-етичною компетентністю, яка передбачає здатність до усвідомлення особистісних відчуттів, почуттів та емоцій, потреб, керування власними емоційними станами; здатності до конструктивної та безпечної взаємодії з учасниками освітнього процесу; здатності усвідомлення та цінування взаємозалежності людей і систем у глобальному світі [37].

Поряд із поняттям «саморегуляція» часто вживають поняття «самоконтроль». Це здатність людини контролювати свої емоції, інстинкти шляхом критичної оцінки ситуації, що призводить до виконання (ігнорування) певних дій [60]. В освітньому процесі потреба в самоконтролі виникає, коли вчитель стикається з новим, незвичним і складним завданням, яке не має однозначного рішення або передбачає кілька альтернативних варіантів.

Вважаємо за потрібне наголосити на різниці між цими поняттями. Саморегуляція описує процес внутрішнього регулювання ситуації, тоді як самоконтроль стосується здатності контролювати реакції [60, с. 34]. Таким чином, самоконтроль є частиною емоційно-вольової регуляції. При цьому успішність саморегуляції прямо залежить від самоконтролю. Е. Балашов, описуючи навчальну діяльність студентів, зазначає, що саме самоконтроль є важливим елементом при визначенні помилок та уникненні їх у майбутньому [3, с. 8]. В руслі теорії контролю за дією Ю. Куля, самоконтроль підтримує психологічну рівновагу особистості, пригнічуючи вплив факторів, що можуть її порушити, наприклад, виконання небажаних дій для досягнення неактуальних цілей. Ю. Куль також виокремлює три різновиди самоконтролю: контроль за дією у разі невдачі, контроль під час планування та контроль під час здійснення плану [34, с. 135]. Розглянемо їх детальніше (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Види самоконтролю за Ю. Куль

Вид самоконтролю	Характеристика
Контроль за дією у разі невдачі	Допомагає зрозуміти, які вчинки були зайвими або призвели до небажаних наслідків, щоб уникнути їх у майбутньому.
Контроль під час планування	Дає змогу передбачати та організовувати діяльність для досягнення проміжних і кінцевих цілей.
Контроль під час здійснення плану	Підтримує постійну спрямованість до мети.

Таблиця демонструє, що кожен із цих видів забезпечує ефективну організацію діяльності: від планування до оцінки результатів. Несформованість самоконтролю, або його недостатність є чинником для розвитку різноманітних

адикцій та асоціальної поведінки, що спричиняє проблеми в особистому житті та у професійній сфері [34, с. 136].

Н. Савченко наголошує, що емоційні та вольові риси переважно формуються стихійно в процесі розвитку особисті, що супроводжується значними ресурсними затратами. Через це часто виникає дисбаланс у їх розвитку, проявляється емоційна недорозвиненість навіть за умови високого рівня знань, особливо у професійних сферах, таких як педагогіка [43, с. 82 - 83]. Таким чином актуальності набуває питання розвитку емоційно-вольової саморегуляції в майбутніх учителів початкової школи.

За визначенням Ю. Стрижак, розвиток саморегуляції під час освітнього процесу включає такі структурні елементи:

- 1) формулювання, усвідомлення та прийняття завдання;
- 2) сприйняття навчального матеріалу;
- 3) розуміння та осмислення інформації, засвоєння ключових аспектів, формування наукових понять, узагальнення та систематизація знань;
- 4) закріплення та вдосконалення знань, розвиток умінь і навичок;
- 5) застосування їх на практиці;
- 6) отримання зворотного зв'язку, оцінка та аналіз рівня засвоєного, самооцінка досягнутих результатів [48, с. 69-70].

Л. Московець вказує, що майбутні педагоги вчать розвивати навички саморегуляції на заняттях з педагогічної майстерності, що включає навчання налаштування на діяльність, технікам релаксації. Через розвиток самоусвідомлення, саморегуляції, мотивації у майбутніх педагогів формується особистісна компетентність, емпатія та навички підтримки стосунків з іншими людьми, що є складовими соціальної компетентності [31].

Отже, описаний вище процес розвитку емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкової школи вимагає систематичної та цілеспрямованої педагогічної підтримки та науково обґрунтованих підходів. На сьогодні ці завдання вирішуються у педагогічній практиці завдяки застосуванню різноманітних методів і технологій, які спрямовані на закріплення в педагогів

психологічної культури та професійної самосвідомості. Одним з головних напрямків забезпечення цього процесу є постійна психологічна і педагогічна освіта, професійне навчання і підвищення кваліфікації вчителя з метою оволодіння навичками саморегуляції. Серед існуючих методів розвитку саморегуляції використовуються різні техніки релаксації, самовідволікання, м'язового розслаблення, формування усвідомленості, самоконтролю, самопорівняння та елементи нейролінгвістичного програмування для підтримання психічних станів. Ці підходи допомагають підтримувати психоемоційний баланс, забезпечити емоційну стійкість та високу професійну ефективність педагога.

Однак, по суті, майже всі методи є в тій чи іншій формі зовнішніми, і важко реалізувати процес їх внутрішньої інтеграції. Методи саморегуляції, засвоєні людьми, в кращому випадку можуть стати звичкою, наприклад, робити перерви або глибоко дихати в конфліктних ситуаціях. Йдеться про формування саморегуляції, яка працює постійно і не потребує від людини підвищеного самоконтролю, а це можливо лише тоді, коли нові поняття та знання, пов'язані з методами саморегуляції, стають частиною особистості, ніби вбудовуються в структуру особистості і якісно її змінюють, тобто нові знання стають основними принципами та переконаннями особистості.

Трансформація рис особистості є досить складним процесом і спочатку може вимагати від людини значних зусиль, як завжди, коли руйнуються існуючі структури – звичні стереотипи, особливо якщо йдеться про власні переконання. Але це доцільно для тих педагогів, які в майбутньому хочуть виконувати роботу із задоволенням та якісно.

Отже, емоційно-вольова саморегуляція є ключовою компетентністю вчителя початкових класів, яка дозволяє вчителю ефективно працювати при професійних стресах та критичних емоційних ситуаціях. Її пояснюють як свідомий процес керування власними емоціями, мотивами та поведінкою для досягнення педагогічних і соціально значущих цілей.

Саморегуляція не є вродженою — вона формується поступово й пов'язана з особистісним і професійним зростанням. Цей процес тісно пов'язаний із когнітивними механізмами планування, контролю та самоспостереження.

Її структура включає усвідомлення емоцій, постановку цілей, конструктивне вираження почуттів, оцінку ситуацій, рефлексію та інше.

Формування саморегуляції потребує системного підходу - психологічної освіти, тренінгів, технік релаксації та саморефлексії. Зрештою, емоційно-вольова саморегуляція є основою педагогічної зрілості, що дозволяє вчителю зберігати внутрішню рівновагу, запобігати вигоранню й залишатися прикладом витримки, моральності та людяності для учнів.

1.3. Роль резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції в умовах воєнного стану

З огляду на окреслені вище психічні наслідки воєнного стресу, важливо дослідити механізми, що забезпечують психологічну стійкість та адаптацію особистості. У сучасних умовах воєнного стану, спричиненого повномасштабним військовим конфліктом, особливо гостро постає питання збереження ментального здоров'я як військовослужбовців, так і цивільного населення. За результатами другого пілотного дослідження, проведеного Ruban Litvinova Social Impact Advisory та Київським міжнародним соціологічним інститутом, за методологією ONS4 Національного статистичного управління Великої Британії, у грудні 2024 року, рівень тривожності українців демонструє тенденцію до зростання, незважаючи на те, що задоволеність життям і відчуття сенсу в житті мають позитивну динаміку [12]. Останні опитування UNICEF показують, що 77% українців відчувають стрес або сильну нервозність, 44-48% населення проявляє помірну та сильну тривогу, а 32-39% - симптоми посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [64]. Крім того, не можна ігнорувати індивідуальні реакції на складні життєві ситуації. Оскільки кожна людина по-різному переживає події та має різні ресурси і здібності для

подолання труднощів. І, хоча в умовах війни неможливо уникнути стресу, психічне здоров'я можна зберегти [29, с. 128]. Як бачимо, психологічні ресурси, які сприяють успішній адаптації до тривалого стресу, невизначеності та безпосередніх загроз життю, набувають ключового значення. Роль емоційно-вольової саморегуляції в умовах війни полягає у здатності підтримувати контроль над емоційними реакціями, знижувати інтенсивність стресу, забезпечувати зосередженість на діях та зберігати психологічну рівновагу навіть у критичних обставинах.

Досвід сучасних бойових дій в Україні свідчить про те, що підвищення рівня резильєнтності і формування умінь емоційно-вольової саморегуляції може значно знизити ризики появи посттравматичних стресових розладів, депресії, тривожності та професійного вигорання, а також сприяє ефективнішій соціальній адаптації у нових умовах. З цієї причини дослідження зазначених психічних механізмів має важливе значення не лише для наукової спільноти, практичної психології, психотерапії та військової підготовки, а й для педагогічної сфери — зокрема для вчителів і майбутніх педагогів (студентів закладів вищої освіти).

Резильєнтність, як ми вже описували вище, виступає комплексним багатовимірним конструктом, що забезпечує здатність особистості ефективно протистояти травматичним подіям, мобілізувати внутрішні ресурси і відновлюватися після стресових станів. Тобто вона дозволяє не лише зберегти нормальне функціонування в умовах воєнного стану, а й сприяє посттравматичному зростанню. Ключова роль резильєнтності полягає в тому, що вона забезпечує здатність особистості підтримувати адаптивне функціонування, відновлюватися після стресових впливів та перетворювати складні життєві події на ресурс розвитку. Наукові дослідження в Україні та світі показують, що особи з високим рівнем резильєнтності демонструють нижчий ризик розвитку ПТСР, депресії, тривожних розладів і професійного вигорання, порівняно з іншими [44, с. 278; 50, с. 56]. Дослідження молоді у воєнний час показують, що високий рівень резильєнтності обернено корелює з психічною дезадаптацією,

тривожністю та депресією, що робить її важливим захисним фактором у кризових умовах. Молодь з високою резильєнтністю має вищу якість життя навіть за травматичних обставин [46].

Одним із важливих механізмів, що реалізує ефективність резильєнтності, є емоційно-вольова саморегуляція. Як ми вже зазначали, це свідомо здатність людини керувати емоційними станами та волею у надзвичайних ситуаціях. Вона сприяє не лише контролю над емоційною напругою, а й активній мобілізації та психологічній гнучкості. В умовах воєнного стану вона є надзвичайно важливою, оскільки від вміння контролювати емоційні реакції часто залежить виживання, ефективність діяльності і підтримання психологічної рівноваги. Роль емоційно-вольової саморегуляції в умовах війни полягає у здатності підтримувати контроль над емоційними реакціями, знижувати інтенсивність стресу, забезпечувати зосередженість на діях та зберігати психологічну рівновагу навіть у критичних обставинах.

Дослідження українських підлітків і дорослих свідчать, що розвиток саморегуляції сприяє кращій адаптації до воєнних умов, знижує рівень тривожності, агресії, а також покращує загальний емоційний стан. Вольова саморегуляція забезпечує концентрацію на завданнях, мобілізує сили у критичні моменти, що є важливим в умовах воєнного стану [14, с. 51 - 56]. Наукові розвідки підтверджують, що високий рівень емоційно-вольової саморегуляції є передумовою формування і підтримки резильєнтності. Саморегуляція своєю чергою сприяє зниженню психоемоційного напруження, розвитку витримки, покращенню психічного самопочуття і вміння швидко переключатися між станами, що є важливим для збереження адаптивних реакцій під час війни.

Взаємозв'язок резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції наразі є однією з актуальних тем сучасної психолого-педагогічної науки, що стосується адаптації особистості у стресових і кризових ситуаціях, зокрема в умовах воєнного стану. Обидва ці конструкти спільно формують адаптивний потенціал особистості, дозволяючи не лише ефективно протистояти тривалому

психологічному навантаженню, а й підтримувати внутрішній психологічний баланс, соціальну адаптацію та життєстійкість.

І. Мельничук зазначає, що для формування резильєнтності здатність керувати власними емоційними станами та підтримувати позитивний емоційний фон є так само важливими, як і наявність попереднього досвіду успішного подолання життєвих труднощів, розвиток моральної витривалості та психологічна гнучкість [28, с. 82]. К. Cherry також виділяє ефективну емоційну регуляцію як одну з ключових характеристик резильєнтної особистості, поряд із менталітетом уцілілого, самоприйняттям і співчуттям до себе, розвиненим самоконтролем, здатністю раціонально зосереджуватись на проблемі, а також вірою у власну спроможність впливати на перебіг подій. Саме ці якості, згідно дослідника, забезпечують людині стійкість у подоланні життєвих негараздів [54].

Емоційний інтелект та саморегуляція є одними із внутрішніх ресурсів людини, які сприяють відновленню після стресів та кризових ситуацій. Зокрема, Т. Богдан зазначає, що резильєнтність у поєднанні зі здатністю до емоційної саморегуляції допомагає уникати надмірної тривоги та пригніченості [4, с. 18]. Також психологічна резильєнтність відіграє провідну роль у профілактиці посттравматичного стресового розладу (ПТСР). У цьому контексті її розглядають як комплекс адаптаційних характеристик людини (відповідальність, позитивна самооцінка, саморегуляція, соціальна компетентність, орієнтація на розвиток, толерантність до невизначеності та здатність зосереджуватись на пошуку рішень), що забезпечують здатність особистості ефективно долати стресові та травматичні ситуації. Тобто люди з високою резильєнтністю краще опрацьовують і переживають травматичні події, що знижує ризик виникнення патологічних реакцій на стрес. Таким чином, розвиток і зміцнення резильєнтності можна розглядати як ефективний напрям психологічної профілактики посттравматичних стресових розладів [20, с. 34].

Психологічні механізми такої взаємодії полягають у тому, що саморегуляція дає особистості інструменти для підтримки емоційної гнучкості

та когнітивного контролю, що допомагає будувати позитивні очікування в екстремальних умовах, знижуючи ризик розвитку тривоги й депресивних станів. Це, у свою чергу, формує міцний фундамент для резильєнтності, яка відповідає за глобальну адаптацію [65, с. 51-52]. Крім того, розвинена саморегуляція сприяє перетворенню негативного досвіду на позитивні ресурси для розвитку, а люди, які здатні рефлексувати над своїми помилками та використовувати їх як ресурс для навчання, демонструють вищий рівень стійкості [56].

Практичний вплив такого взаємозв'язку проявляється у здатності людей, які проживають в умовах воєнного стану зберігати психічне здоров'я, продовжувати виконувати свої функції та швидко реагувати на зміни ситуації, що гарантує підвищення задоволеності та якості життя, незважаючи на критичні обставини.

Резильєнтність і емоційно-вольова саморегуляція є динамічними конструктами, що активно можуть бути розвинуті та зміцнені за допомогою спеціалізованих міждисциплінарних підходів. Це включає психологічні тренінги, техніки релаксації, медитації, когнітивно-поведінкова терапія та програми з розвитку емоційної компетентності сприяють одночасному підвищенню рівня емоційно-вольової саморегуляції і резильєнтності. Їхнім розвитком займаються психологи, військові фахівці, соціальні працівники, що працюють із постраждалими в умовах війни, адже ці ресурси є ключовими для успішного подолання психотравм і збереження психічного здоров'я у довгостроковій перспективі. Це питання також є надзвичайно важливим у сфері освіти, особливо в психологічній та педагогічній роботі, спрямованій на подолання травматичних і стресових ситуацій, підготовку вчителів до розвитку стресостійкості дітей та сприяння резильєнтності в інклюзивній освіті [59, с. 1-3].

Таким чином, резильєнтність та емоційно-вольова саморегуляції є не просто теоретичними концепціями, а критично важливою темою наукових досліджень в умовах війни. Взаємодія цих характеристик забезпечує комплексний психічний захист від наслідків тривалого стресу, підвищуючи

здатність особистості до адаптації, регуляції емоцій і поведінки, що сприяє збереженню нормального функціонування і позитивного самовідчуття в складних умовах війни. Саме резильєнтність та емоційно-вольова саморегуляція формують основу адаптивного функціонування особистості у воєнний час.

1.4. Психоемоційні виклики та стресогенні чинники в освітньому середовищі в умовах воєнного стану

У першому розділі ми вже частково згадували проблеми, труднощі, з якими стикаються педагоги у своїй професійній діяльності. А також, які породжуються воєнним станом і безпосередньо впливають на освітню сферу. Проте, оскільки, у ситуації тривалої військової агресії освітнє середовище зазнає багатовимірних трансформацій, які у взаємодії з уже існуючими проблемами, створюють значний негативний вплив на навчальний процес та психоемоційний стан його учасників, вважаємо за доцільне детальніше розкрити суть психоемоційних викликів та стресогенних чинників в освітньому середовищі в умовах воєнного стану.

Початок пандемії COVID-19, а потім повномасштабне вторгнення призвели до переходу навчального процесу в онлайн-простір, а згодом і до змішаних варіантів навчання, які поєднують очні та дистанційні форми. На нашу думку, такі трансформації є неоднозначними. З одного боку, вони дещо підвищують доступність навчання за безпекових обмежень, а з іншого, породжують нові виклики. Хоча в такому режимі, ми навчаємося та працюємо вже тривалий час, все ж час від час стикаємося з новими проблемами.

Процес цифровізації освіти зумовив трансформації в усіх аспекти освітнього простору: впровадження нових методів навчання та оцінювання, доступ до великих обсягів інформації та швидкий аналіз, можливості використання інтерактивних ресурсів – усе це значно підвищує ефективність та результативність навчального процесу. Водночас ефективність онлайн-освіти безпосередньо залежить від рівня цифрової та інноваційної компетентності

педагогів, їхньої готовності до постійного професійного самовдосконалення й адаптації до динамічних змін освітнього середовища [6, с. 39; 40, с. 157 - 158]. Серед найважливіших проблем, з якими стикаються вчителі під час роботи в онлайн-середовищі, є відсутність досвіду використання цифрових технологій та технічні проблеми. Крім того, набагато складніше організувати соціальну та емоційну підтримку учнів у форматі дистанційного навчання, особливо учнів з особливими освітніми потребами. Оскільки онлайн-формат часто унеможлиблює повне відключення від роботи, вчителі, які працюють з дому, стикаються з додатковими викликами, такими як одночасне виконання професійних та сімейних обов'язків, що стирає межі між роботою та особистим життям та збільшує емоційне навантаження. Ці фактори можуть впливати на психічний стан вчителів, а також на їх фізичне здоров'я через тривалу сидячу роботу за комп'ютером. Не варто забувати також про періодичні обстріли інфраструктури та відключення електроенергії, що тільки посилюють згадані вище труднощі, спричиняючи проблеми зі зв'язком, інтернетом, та додають нових проблем при роботі в онлайн-форматі. Такі умови призводять до дезорганізації навчального процесу, а тому вчителям необхідно бути гнучкими та вміти швидко адаптуватися без шкоди для себе та учнів.

Українські дослідники зазначають, що воєнний конфлікт між росією та Україною конфлікт має широкий різноплановий вплив на емоційну, ціннісну та духовну сфери українців, зокрема:

- 1) підвищується конфліктність у структурі особистості, оскільки виникає напруга між духовними цінностями, психосоціальними групами («свої» й «чужі»), між ролями, які виконує особистість, а також між різними мотивами, смислами та інтересами особистості.
- 2) Спостерігається неоднозначність у сприйнятті інших людей, порушення взаєморозуміння та зростання антипатії.
- 3) З'являється напруженість між раніше сформованими й новими рисами характеру, між нормальними та акцентуйованими рисами.

- 4) Зростає рівень тривоги, що впливає на Я-концепцію, та погіршує здатність до рефлексії [29, с. 24, 27].

Такі психоемоційні зміни безпосередньо відображаються й на функціонуванні освітнього середовища. Звуки повітряної тривоги, переходи до укриття переривають заняття та створюють додаткове психоемоційне напруження для педагогів та дітей, посилюють відчуття відповідальності вчителя за безпеку учнів. Сам навчальний процес та дозвілля потребують адаптації до нових обставин та середовища, зокрема до умов укриттів.

Крім того значна кількість дітей є внутрішньо переміщеними особами, або втратили когось із членів родини через воєнні дії. Це вимагає від педагога набуття нових знань умінь та навичок. За таких умов вчить має бути і другом і наставником, уміти надавати емоційну підтримку, створювати безпечну атмосферу, застосовувати техніки заспокоєння. Не варто забувати, що самі педагоги також нерідко переживають подібний досвід втрати або переміщення, тому вони також потребують психологічної допомоги та підтримки з боку колег, адміністрації й фахівців.

Ще однією проблемою у шкільному середовищі є булінг. Науковці Є. Курта, Н. Корж, А. Захаріна коротко пояснюють «булінг» як соціально неприйнятну, агресивну поведінку, спрямовану на іншу людину [22, с. 41]. Коли ми говоримо про цей феномен у контексті шкільного середовища, то насамперед думаємо про цькування з боку однокласників. Однак вчителі також часто стають жертвами булінгу, зазнаючи не лише психологічного, а й фізичного насильства з боку учнів або їхніх батьків.

Булінг на адресу вчителя проявляється як відкрите цькування (насмішки, погрози, навмисне порушення поведінки) або приховане, коли учні обговорюють його особисте життя, пліткують. Найчастіше всі спроби вчителя зупинити це є марними. На жаль, педагоги повідомляють про булінг, коли ситуація вже є критичною. Однак проблему треба вирішувати негайно, і тоді більше шансів на успішне розв'язання [45].

Булінгу «сприяють» насамперед часті розмови про те, що освіта не є необхідністю в сучасному світі. Батьки «змушують» дітей ходити до школи. Молодь бентежить неоднозначність поглядів дорослих на освіту. З одного боку, вони вимагають, щоб їхні діти старанно вчилися. З іншого - обговорюють дипломи на полицях. І діти, і батьки бачать, що освічені люди, в тому числі і вчителі, часто недоотримують ресурси та заробітну плату. Діти можуть легко взяти гаджет, увійти в інтернет і знайти там те, що їм потрібно. Таким чином, самі учні показують, що вчителям час змінюватися і що існує нагальна потреба реформувати шкільну систему.

У цьому контексті важливо також звертати увагу на соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі. Це емоційно-психологічна атмосфера в колективі, яка відображає особистісні та професійні взаємини членів колективу на емоційному рівні, визначається їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами. Це сукупність психологічних умов, які сприяють ефективному здійсненню спільної діяльності та цілісному гармонійному розвитку особистості в групі [27, с. 217].

Основними ознаками нормального соціально-психологічного клімату педагогічного колективу є:

- задоволеність взаємовідносинами, робочим процесом і керівництвом,
- взаєморозуміння у вертикалі та горизонталі,
- участь членів колективу в управлінні,
- згуртованість,
- свідома дисципліна,
- продуктивність [27, с. 217-218; 35, с. 278-279].

Несприятливий соціально-психологічний клімат педагогічного колективу негативно впливає на усіх його учасників. Зокрема, погіршується емоційний стан працівників, збільшується кількість конфліктних ситуацій, знижується мотивація до праці та продуктивність [15, с. 64]. Це створює додатковий стрес, оскільки вчителі змушені працювати в умовах напружених міжособистісних

відносин, нестабільності й емоційного виснаження. Така атмосфера може призводити до професійного вигорання, емоційної дезадаптації, втрати відчуття командної підтримки, що особливо небезпечно в умовах воєнного стану, коли потреба у згуртованості та взаєморозумінні в педагогічному середовищі є критично важливою для збереження психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Основними симптомами професійного вигорання є емоційне та психічне виснаження, особистісна замкнутість та відчуття власної неефективності [33, с. 120]. Крім факторів, що ми зазначили вище, на виникнення синдрому вигорання може також впливати недостатність професійних або особистісних компетентностей. Зокрема:

- 1) комунікативної, організаторської, управлінської, що виражається у невмінні уникати або вирішувати конфліктні ситуації між учасниками освітнього процесу, неможливості контролювати власні емоційні прояви;
- 2) соціально-економічної, що виражається у фінансових труднощах, складних дитячо-батьківських та подружніх стосунках, незадоволеності самореалізацією в різних професійних ситуаціях та неадекватних результатах роботи, невмінні контролювати власні емоційні прояви.

Як бачимо, вигорання впливає на різні аспекти особистості та професійної діяльності: міжособистісні, поведінкові та психофізіологічні.

Таким чином, воєнний стан не лише загострив загальні психоемоційні виклики, а й створив новий контекст педагогічної діяльності, у якому зростає значення емоційної стійкості, резильєнтності та здатності до саморегуляції як базових професійних якостей сучасного вчителя.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання професійної та психологічної готовності майбутніх учителів до роботи в умовах постійного стресу, невизначеності й підвищеного емоційного навантаження. Для ефективної професійної діяльності педагог повинен володіти не лише фаховими знаннями, а

й комплексом особистісних і комунікативних умінь, що забезпечують здатність до адаптації, саморегуляції та конструктивної взаємодії з учнями, колегами та батьками в складних соціально-психологічних ситуаціях.

Висновки до першого розділу

Сучасна українська реальність, позначена тривалим воєнним станом, створила безпрецедентні виклики для психологічної стійкості суспільства, ментального здоров'я громадян і загальної адаптивної здатності нації. Тому центральною темою наших наукових розвідок є осмислення ролі резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у підтриманні психічного здоров'я населення в умовах війни.

Проведений аналіз наукової літератури підтверджує, що резильєнтність є багатовимірним психолого-педагогічним конструктом, який включає когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні компоненти, що забезпечують здатність особистості ефективно адаптуватися до стресових, кризових і травматичних ситуацій. Резильєнтна людина не лише протистоїть негативним обставинам, а й знаходить у них ресурси для особистісного розвитку, зміцнення внутрішньої стійкості й духовного зростання.

В умовах постійної невизначеності та підвищеного емоційного навантаження, властивих військовому конфлікту, розвиток резильєнтності є не тільки важливою передумовою збереження психічного здоров'я вчителя, а і необхідною умовою підтримки його професійної діяльності та особистісного зростання.

У воєнний і післявоєнний період саме педагогічна спільнота відіграє ключову роль у відновленні психоемоційної стабільності дітей, формуванні у них впевненості, надії та внутрішньої сили. Тому розвиток резильєнтності має стати одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх педагогів. Уміння зберігати внутрішню рівновагу, бути емоційно стабільним і психологічно

гнучким - це ті якості, які вчитель має не лише розвивати у собі, але й передавати учням.

Саморегуляція визначається як свідомою здатністю людини керувати своїми емоційними станами, діями, поведінкою та волею в умовах стресу чи небезпеки. Емоційно-вольова саморегуляція розглядається як свідомий процес управління власними емоціями, мотивами і поведінкою, що забезпечує педагогічну ефективність в умовах підвищеного стресу. Це не лише контроль над емоціями, але й мобілізація внутрішніх ресурсів, гнучкість мислення та здатність швидко адаптуватися до змінних обставин. Саме тому у воєнний період емоційно-вольова саморегуляція стає механізмом виживання - вона забезпечує ефективність діяльності, знижує рівень тривожності, запобігає професійному вигоранню й сприяє підтриманню психічної рівноваги.

З точки зору психологічних механізмів, ці два феномени функціонують взаємнопідсилюючи один одного. Саморегуляція створює умови для розвитку резильєнтності, надаючи особистості інструменти для емоційного контролю, когнітивного переосмислення ситуацій та зниження впливу негативних емоцій. Водночас, резильєнтність формує загальний психологічний "каркас" особистості, який дозволяє застосовувати навички саморегуляції більш ефективно. Разом вони формують адаптивний потенціал людини, що забезпечує її здатність зберігати цілісність і продуктивність у кризових умовах.

Таким чином, першочерговими завданнями педагогічної науки і практики є формування резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції як базових професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Це забезпечить їх здатність ефективно функціонувати в умовах воєнного стану, зберігаючи психічне здоров'я, професійну майстерність і стійкість, що має важливе значення для стабільності освітнього процесу та розвитку учнів.

Формування, покращення резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції можливе за допомогою підходів, які вже довели свою ефективність у зниженні рівня стресу, розвитку саморефлексії, зміцненні віри у власні сили й покращенні загального психоемоційного стану. А саме:

психологічні тренінги, програми розвитку емоційного інтелекту, медитаційні практики, техніки релаксації, когнітивно-поведінкові методики тощо.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

2.1. Опис методів, характеристика вибірки та процедури дослідження

Для вивчення особливостей резильєнтності як чинника емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану нами проведено емпіричне дослідження, яке передбачало такі послідовні етапи:

- констатувальний – формування вибірки, добір психодіагностичного інструментарію, проведення діагностування резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкових класів;
- аналітико-інтерпритаційний – статистична обробка та аналіз отриманих емпіричних даних, виявлення взаємозв'язків між показниками резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкових класів;
- проектувальний – розробка програми розвитку резильєнтності майбутніх учителів початкових класів як чинника їх емоційно-вольової саморегуляції, а також формування рекомендацій щодо створення підтримувального освітнього середовища на основі результатів проведеного дослідження.

Опитування було проведено за допомогою анкети, створеної у електронному середовищі «Гугл-форми».

Вибірку склали 32 особи, студенти спеціальності «Початкова освіта» Національного університету «Острозька академія». Вік респондентів від 17 до 42 років, середній вік складає 20,2 роки.

На рисунку 2.1 представлено кругову діаграму, яка ілюструє відсотковий розподіл респондентів за курсами навчання.

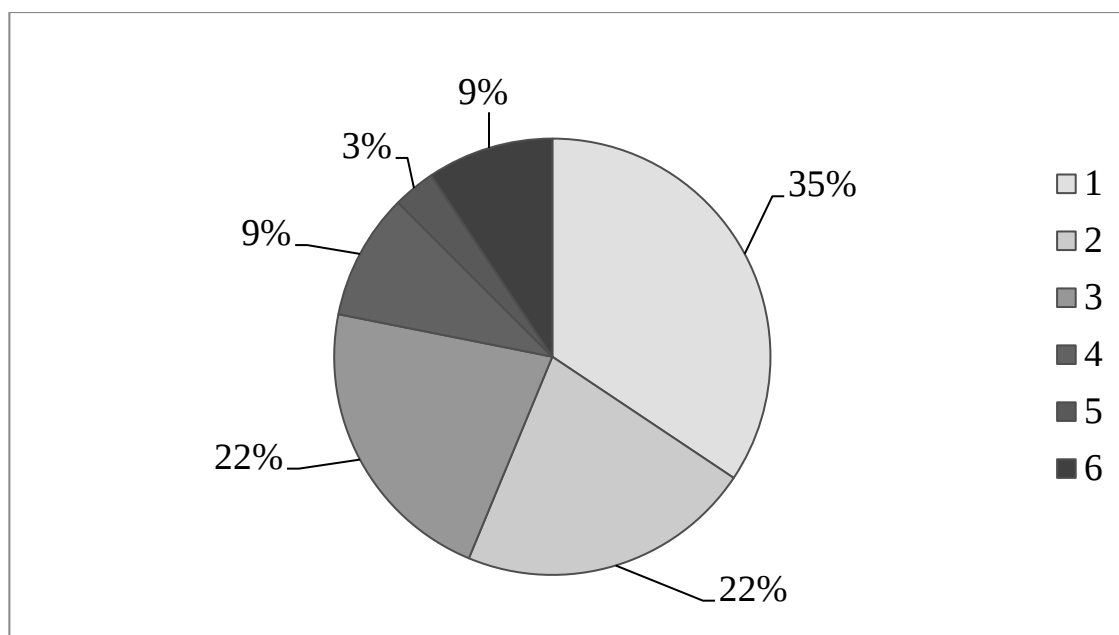


Рис 2.1. Розподіл респондентів за курсами навчання, %

Як бачимо, найбільшу групу становлять студенти першого курсу - 35%, другого курсу складають 22%, третього - 22%, четвертого - 9%, п'ятого - 3%, а шостого - 9%.

На рисунку 2.2 подано дані щодо працевлаштування респондентів.

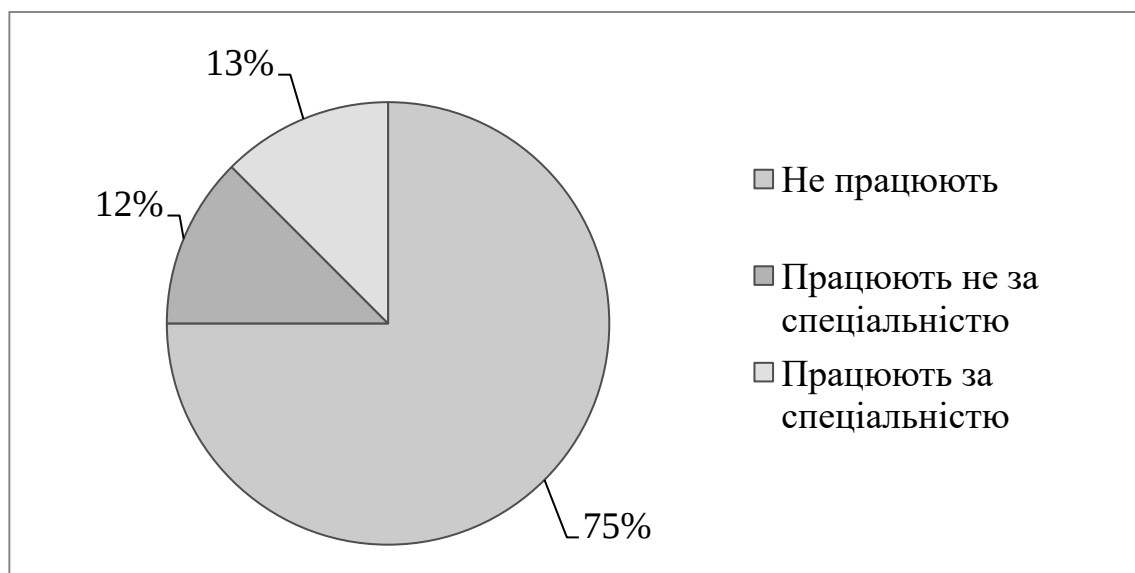


Рис 1.2. Розподіл респондентів за фактом працевлаштування, %

Як видно з діаграми, переважна більшість опитаних студентів (75%) на момент дослідження не працюють. Лише 12% зазначили, що працюють, але не

за спеціальністю, тоді як 13% уже здійснюють професійну діяльність за фахом «Початкова освіта».

Для визначення додаткових характеристик респондентів було розроблено анкету, що містить запитання, спрямовані на з'ясування мотивації вибору спеціальності «Початкова освіта», рівня задоволеності якістю навчання, оцінку користі отриманих знань, самооцінку готовності до професійної діяльності та намірів щодо подальшого працевлаштування за обраним фахом. Вибір зазначених запитань зумовлений їхньою здатністю комплексно відобразити внутрішні та зовнішні чинники професійного становлення майбутніх учителів, а також виявити зв'язок між навчальною підготовкою, мотиваційною сферою та професійною самореалізацією студентів. Розглянемо детально результати анкетування.

На рисунку 2.3 представлено розподіл респондентів за мотивами вибору спеціальності «Початкова освіта».

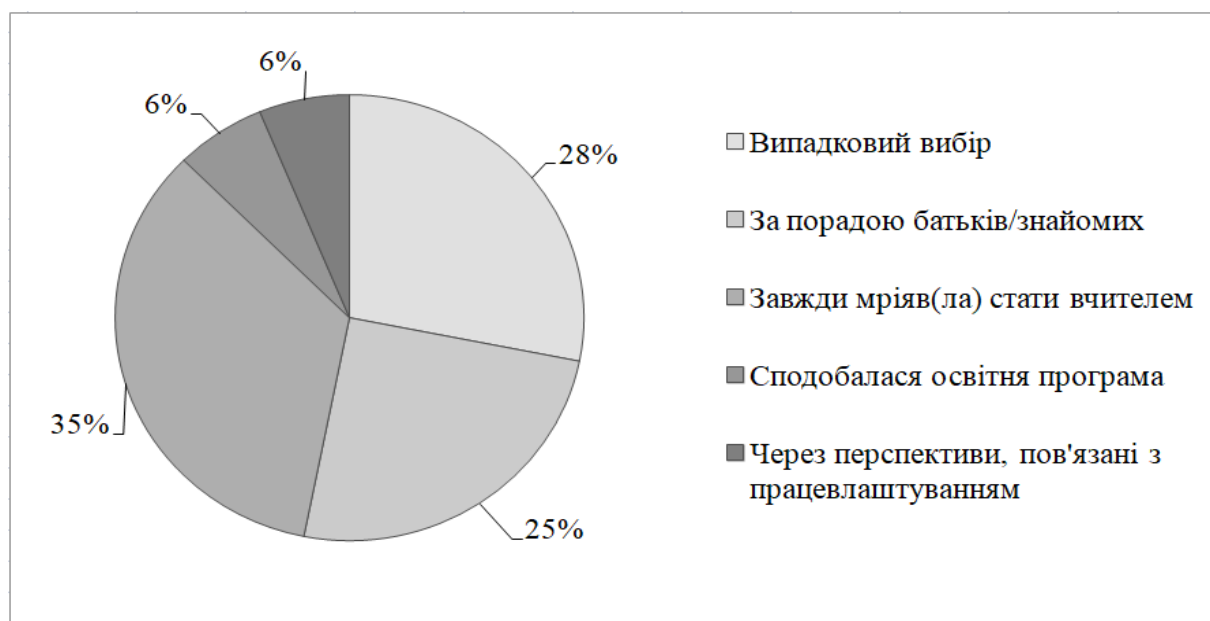


Рис 2.2. Мотиваційні чинники вибору спеціальності «Початкова освіта», %

Як видно з діаграми, провідним чинником вибору є щире бажання працювати вчителем - 35% опитаних зазначили, що завжди мріяли стати педагогом. Для 28% студентів вибір був випадковим, тоді як 25% орієнтувалися

на пораду батьків або знайомих. Менша частка респондентів (6%) обрала цю спеціальність через привабливість освітньої програми, а ще 6% - з огляду на перспективи працевлаштування. Отримані дані свідчать, що у більшості студентів домінують внутрішньо вмотивовані причини вибору професії, пов'язані з покликанням і професійними інтересами.

Важливо зазначити, що усі студенти є задоволеними якістю навчання за обраною спеціальністю, при цьому майже усі студенти (30 осіб) вважають, що здобутті під час навчання знання та навички допоможуть їм у майбутній професійній діяльності.

На рисунку 2.4 представлено результати самооцінки респондентами власного рівня готовності до педагогічної діяльності.

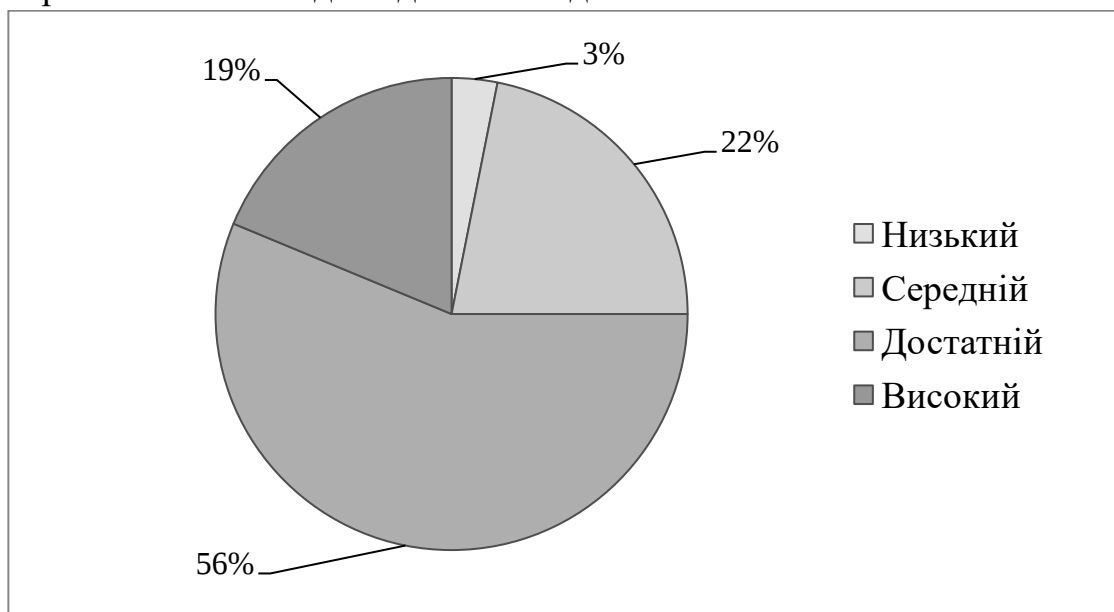


Рис 2.3. Самооцінка рівня готовності респондентів до педагогічної діяльності, %

Згідно з отриманими даними, більшість студентів (56%) визначили свій рівень як достатній, що свідчить про переважну сформованість основних професійних знань, умінь і навичок, а також про позитивне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності. 22% респондентів оцінили свій рівень як середній, що може вказувати на потребу у подальшому розвитку практичних компетентностей. Водночас 19% студентів відзначили високий рівень

готовності, що характеризує їх як упевнених у власних професійних здібностях і мотиваційно зорієнтованих на педагогічну діяльність. Лише 3% респондентів вважають свій рівень низьким, що, ймовірно, пов'язано з недостатнім досвідом педагогічної практики або невпевненістю у власних силах.

Також ми запитали студентів чи відчують вони підтримку з боку викладачів у процесі навчання та професійного становлення. Результати опитування представлені на рисунку 2.5.

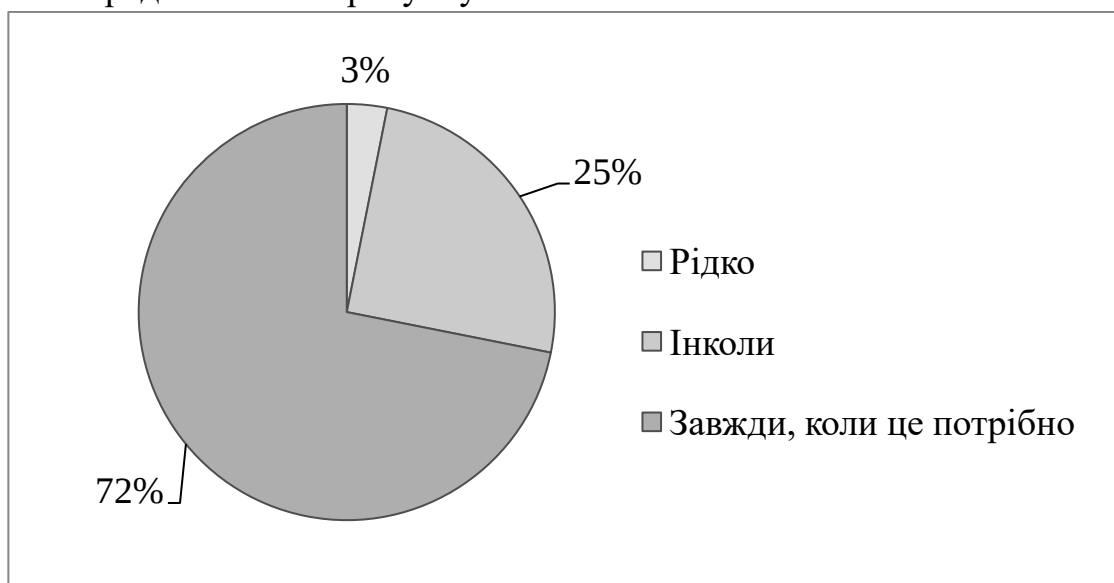


Рис 2.4. Відчуття респондентами підтримки з боку викладачів у навчанні та професійному становленні, %

Як бачимо, переважна більшість респондентів (72%) зазначили, що завжди отримують підтримку, коли це потрібно, що свідчить про наявність позитивного мікроклімату у взаєминах між студентами та викладачами, а також про ефективність педагогічної взаємодії у закладі освіти. 25% студентів відповіли, що лише інколи відчують підтримку, що може вказувати на нерівномірність у сприйнятті педагогічної допомоги чи різницю в індивідуальних очікуваннях студентів. Лише 3% опитаних зазначили, що рідко відчують підтримку, що є поодиноким випадком і, на нашу думку, не впливає суттєво на загальну тенденцію.

Для проведення психологічного діагностування використано такі методики:

- 1) для дослідження резильєнтності: методика «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10» [18], методика «Інструмент дослідження резильєнтності (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лін, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна) [19].
- 2) для дослідження емоційно-вольової саморегуляції: методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков і Е. Ейдман) [24], опитувальник «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль) [21].

Розглянемо детальніше зазначені методики.

Методика «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10» включає 10 тверджень, з якими респондент може погодитися або не погодитися за п'ятибальною шкалою, де 0 – повністю невірно... 4 – вірно майже у всіх випадках. Кількісний показник резильєнтності за методикою – це сума балів за 10 твердженнями. Підрахунок та інтерпретацію результатів здійснюють відповідно до ключа. За цією методикою можна розрізнити такі рівні резильєнтності: низький (0-15 балів), нижчий за середній (16-20 балів), середній (21-25 балів), вищий за середній (26-30 балів) та високий (31-40 балів) [18].

Методика «Інструмент дослідження резильєнтності (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лін, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна) складається з 14 запитань, з якими респондент має погодитися або не погодитися за п'ятибальною шкалою, де 1 – не згоден... 5 – абсолютно згоден. Методика має 3 шкали: «позитивне мислення», «спосіб життя, спрямований на копінг та коригування», «мислення, орієнтоване на віру та надію». Загальний показник резильєнтності – це сума балів за всіма шкалами. Підрахунок та інтерпретацію результатів здійснюють відповідно до ключа [19].

Методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман) використовується для визначення рівня сформованості вольової

саморегуляції особистості. Вона містить 30 тверджень, до яких респондент висловлює свою згоду або незгоду. Оцінювання здійснюється за трьома субшкалами: «наполегливість», «самоконтроль» і «загальний показник вольової саморегуляції». Підрахунок результатів здійснюється шляхом визначення кількості збігів відповідей респондента з ключем. Показники за кожною субшкалою інтерпретуються на основі середніх значень: високий рівень вольової саморегуляції фіксується тоді, коли результат перевищує половину максимально можливої суми балів: для загальної шкали це понад 12 балів, для наполегливості - понад 8, для самоконтролю - понад 6 [24].

За опитувальником «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю.Куль) респонденту пропонується 36 питань, завдяки яким можна оцінити механізми особистісної саморегуляції. Усі питання розмежовані за трьома шкалами: «контроль за дією під час планування», «контроль за дією під час реалізації», «контроль за дією під час невдач». Високі показники у кожній шкалі свідчать про «орієнтацію на дію», тоді як низькі – про «орієнтацію на стан». Підрахунок та інтерпретацію результатів здійснюють відповідно до ключа [21].

2.2. Стан резильєнтності й емоційно-вольової саморегуляції у майбутніх учителів початкових класів

Проведення діагностики за методиками, спрямованими на вивчення рівня резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції дало змогу отримати кількісні та якісні показники, що характеризують психоемоційний стан і здатність до адаптації майбутніх учителів початкових класів. Розглянемо ці результати детальніше.

У ході дослідження за методикою «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10» було отримано такі результати (рис. 2.6).

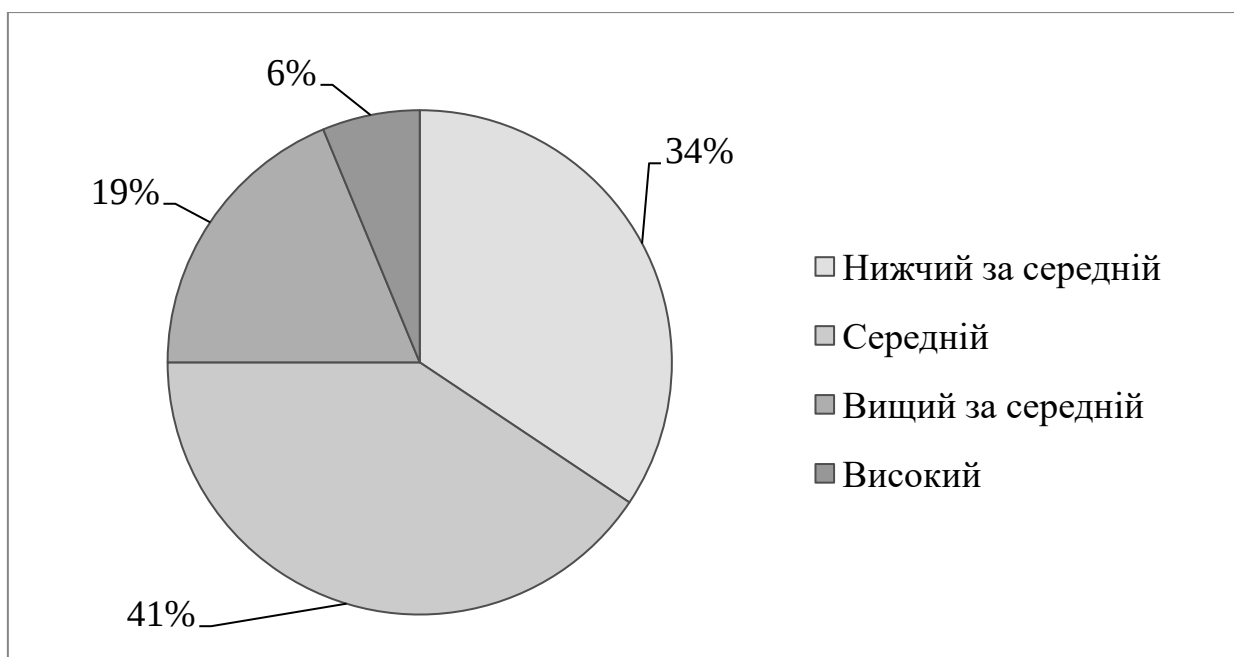


Рис 2.6. Результати за методикою «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10», %

Як бачимо, більшість майбутніх учителів початкових класів характеризуються середнім рівнем резильєнтності (41 %). Це свідчить про достатню, але не стійку здатність адаптуватися до змін, долати життєві труднощі та зберігати внутрішню рівновагу у стресових ситуаціях. Такі люди, як правило, можуть контролювати свої емоції, діяти раціонально під тиском, але потребують додаткової підтримки для формування впевненості у власних силах і позитивного мислення.

34 % опитаних показали нижчий за середній рівень резильєнтності, що свідчить про певну нестабільність. Ці респонденти можуть відчувати труднощі у відновленні після невдач чи стресових подій, менш схильні дивитися на складні ситуації з гумором, або сприймати їх як досвід, що зміцнює. Вони можуть часто сумніватися у власній здатності впоратися з неприємними почуттями чи непередбачуваними обставинами.

Разом із тим, 19 % досліджуваних мають вищий за середній рівень резильєнтності, що вказує на сформовану здатність ефективно долати труднощі,

відновлювати емоційну рівновагу, зосереджуватись у складних умовах і зберігати позитивне ставлення до життя. Такі респонденти демонструють оптимізм, витримку, внутрішню впевненість та вміння навчатися на власному досвіді.

Лише 6% респондентів мають високий рівень резильєнтності. Для цих майбутніх учителів характерні висока стресостійкість, здатність швидко відновлюватися після труднощів, впевненість у собі, оптимізм і відчуття внутрішньої сили. Вони сприймають проблеми як виклики, а не як перешкоди, та вміють ефективно керувати власними емоціями навіть у несприятливих умовах.

При цьому, за результатами порівняльного аналізу цих показників залежно від курсу навчання респондентів, було визначено, що для студентів 1-го, 2-го та 4-го курсів характерні переважно нижчий за середній та середній рівні резильєнтності. Студенти 3-го курсу демонструють переважно середній рівень, що вказує на певну стабілізацію адаптивних ресурсів на цьому етапі навчання. А от у студентів 5 та 6 курсів домінують середній та вищий за середній рівні, що може відображати поступове зміцнення резильєнтності та зростання здатності до саморегуляції у процесі професійного становлення.

Отже, загалом, за результатами методики «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10», більшість майбутніх учителів початкових класів мають помірно розвинену резильєнтність, що вказує на потребу у цілеспрямованому розвитку навичок саморегуляції, конструктивного мислення, стресостійкості та впевненості у власних можливостях - важливих компонентів професійної готовності педагога до діяльності в умовах змін.

Розглянемо результати за методикою «Інструмент дослідження резильєнтності» (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лінь, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна) (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Результати емпіричного дослідження за методикою «Інструмент дослідження резильєнтності» (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лін, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Ін Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна)

Шкали	Кількість студентів з відповідним рівнем у %		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Позитивне мислення	28	59	13
Спосіб життя, спрямований на копінг та коригування	9	56	34
Мислення орієнтоване на віру та надію	19	59	22
Загальний показник резильєнтності	38	41	22

Як бачимо, за цією методикою, більшість респондентів продемонстрували середній рівень розвитку резильєнтності за всіма її складовими. Це свідчить про наявність у майбутніх учителів початкових класів достатніх адаптаційних можливостей і здатності долати труднощі, однак із потребою подальшого розвитку навичок позитивного мислення, ефективних копінг-стратегій і внутрішньої віри у власні сили.

Зокрема, за шкалою «Позитивне мислення» 59% опитаних мають середній рівень, 28% - низький і лише 13% - високий. Це вказує на те, що хоча більшість студентів схильні оцінювати ситуації з помірно оптимістичних

позицій, певна частина з них недостатньо використовує позитивне переосмислення життєвих труднощів.

За шкалою «Спосіб життя, спрямований на копінг та коригування стресу» більшість респондентів (56%) також мають середній рівень, 34% - високий, а 9% - низький. Отже, переважає здатність застосовувати адаптивні стратегії подолання стресу, зберігати працездатність і рівновагу в складних обставинах.

Результати за шкалою «Мислення, орієнтоване на віру та надію» демонструють подібну тенденцію: 59% мають середній рівень, 22% - високий і 19% - низький. Це означає, що більшість майбутніх педагогів характеризуються помірною вірою у власні ресурси та довірою до майбутнього, однак не завжди здатні підтримувати оптимізм у кризових ситуаціях.

За загальним показником резильєнтності 41% респондентів має середній рівень, 22% - високий і 38% - низький. Таким чином, загальний рівень резильєнтності майбутніх учителів можна охарактеризувати як помірний: більшість студентів здатні адаптуватися до змін, контролювати власні емоції та зберігати внутрішню рівновагу, однак частина вибірки демонструє знижену здатність до подолання стресу, що потребує розвитку відповідних компетентностей у межах освітнього процесу.

Розглянемо результати порівняльного аналізу показників за шкалами залежно від курсу навчання. У студентів 1-го курсу переважають середні рівні за всіма шкалами методики. Подібну тенденцію демонструють і студенти 2-го курсу, однак за шкалою «Спосіб життя, спрямований на копінг та коригування стресу» у них частіше проявляється високий рівень. Студенти 3-го курсу мають переважно середні значення за шкалами «Позитивне мислення» та «Спосіб життя, спрямований на копінг», тоді як за шкалами «Мислення, орієнтоване на віру та надію» та «Загальний показник резильєнтності» у них домінують низькі рівні. Студенти 5-го курсу демонструють високі показники за всіма шкалами. Водночас респонденти 4-го та 6-го курсів характеризуються низькими рівнями

за шкалами «Позитивне мислення» та «Загальний показник резильєнтності» і середніми - за шкалами «Спосіб життя, спрямований на копінг» та «Мислення, орієнтоване на віру та надію».

У ході дослідження за методикою «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков і Е. Ейдман) було отримано такі результати (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати емпіричного дослідження за методикою «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков і Е. Ейдман)

Шкали	Кількість студентів з відповідним рівнем у %		
	Низький	Середній	Високий
Наполегливість	34	22	44
Самовладання	6	31	63
Загальна шкала	44	6	50

З таблиці видно, що більшість майбутніх учителів початкових класів продемонстрували високий рівень розвитку вольових якостей, що свідчить про їхню здатність контролювати власну поведінку, долати труднощі й цілеспрямовано діяти для досягнення поставлених цілей.

Зокрема, за загальною шкалою вольової саморегуляції половина респондентів (50%) показали високий рівень, 44% - низький і лише 6% - середній. Тобто значна частина студентів володіє сформованими вольовими якостями, тоді як інша демонструє недостатній рівень розвитку вольової сфери, що може проявлятися у труднощах самоконтролю, нестійкості мотивації чи схильності до уникнення.

За шкалою «Наполегливість» 44% опитаних мають високий рівень, 22% - середній і 34% - низький. Це означає, що переважна більшість майбутніх учителів здатні проявляти цілеспрямованість, послідовність і стійкість у досягненні мети, хоча третина студентів схильна до швидкого виснаження або відмови від діяльності при виникненні перешкод.

Показники за шкалою «Самоконтроль» є найвищими: 63% респондентів мають високий рівень розвитку самоконтролю, 31% - середній і лише 6% - низький. Це свідчить про здатність більшості студентів до усвідомленого керування своїми емоціями, поведінкою та вольовими зусиллями. Високий рівень самоконтролю вказує на сформованість емоційної врівноваженості, відповідальності та здатності діяти раціонально навіть у стресових умовах.

Аналіз рівнів вольової саморегуляції у розрізі курсів засвідчив такі тенденції. У студентів 1-го курсу загальний показник саморегуляції розподіляється рівномірно між низькими та високими рівнями. Водночас за шкалою «Наполегливість» переважають низькі значення, тоді як за шкалою «Самоконтроль» частіше спостерігається високий рівень. У студентів 2-го курсу за загальною шкалою саморегуляції домінують низькі показники, тоді як за шкалами «Наполегливість» і «Самоконтроль» переважає середній рівень.

Для студентів 3-го та 4-го курсів характерні стабільно високі результати за всіма шкалами методики, що може свідчити про інтенсивний розвиток навичок саморегуляції в середині навчання. Натомість респонденти 5-го та 6-го курсів демонструють переважно низькі та середні рівні як за загальним показником, так і за окремими компонентами саморегуляції.

У цілому отримані результати підтверджують, що більшість майбутніх педагогів мають достатній потенціал вольової регуляції, що є важливою передумовою ефективної професійної діяльності, особливо в умовах підвищеного психоемоційного навантаження, характерного для педагогічної професії. Разом із тим, наявність значної частки респондентів із низьким рівнем вольової саморегуляції свідчить про потребу в цілеспрямованому розвитку мотиваційно-вольової сфери у процесі професійної підготовки.

Розглянемо результати за опитувальником «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю.Куль) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Результати емпіричного дослідження за опитувальником «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю.Куль)

Шкали	Кількість студентів з відповідною орієнтацією у %		
	Орієнтація на дію	Середні показники	Орієнтація на стан
Контроль за дією під час планування	78	-	22
Контроль за дією під час реалізації	41	28	31
Контроль за дією у випадку невдачі	34	9	56

Як бачимо, більшість майбутніх учителів початкових класів демонструють виражену орієнтацію на дію, що відображає їхню здатність до активного самоконтролю, ініціативності та ефективного подолання труднощів у процесі діяльності.

За шкалою «Контроль за дією під час планування» 78% респондентів мають орієнтацію на дію, тоді як 22% - орієнтацію на стан. Це означає, що більшість студентів схильні до активного планування, швидкого переходу від задуму до реалізації, а також до відповідального ставлення до поставлених завдань. Вони вміють зосереджуватись на діях, необхідних для досягнення мети, і не застрягають на етапі роздумів чи емоційного переживання труднощів.

За шкалою «Контроль за дією під час реалізації» показники розподілились більш рівномірно: 41% респондентів мають орієнтацію на дію, 28% - середній рівень, 31% - орієнтацію на стан. Такий розподіл свідчить про те, що не всі студенти зберігають ефективність дій у процесі виконання завдань. Частина з них може втрачати зосередженість або мотивацію під впливом зовнішніх труднощів, що потребує розвитку саморегуляції у навчально-професійній діяльності.

За шкалою «Контроль за дією у випадку невдачі» 34% респондентів мають орієнтацію на дію, 9% - середній рівень, а 56% - орієнтацію на стан. Це свідчить про те, що більшість студентів схильні до емоційного реагування на невдачі, самозвинувачення або пасивність у ситуаціях труднощів. Така тенденція може ускладнювати їхню здатність швидко відновлюватися після стресових подій і конструктивно долати невдачі.

Порівняльний аналіз результатів за методикою показав, що у студентів усіх курсів переважає низький рівень контролю за дією у випадку невдачі. У студентів 1-го та 2-го курсів за іншими шкалами («контроль під час планування» та «контроль під час реалізації») домінують середні та високі рівні. Для студентів 3-го курсу характерні низькі показники за шкалою «контроль за дією під час планування», тоді як за шкалою «контроль під час реалізації» переважають високі рівні. Студенти 4-го, 5-го та 6-го курсів демонструють здебільшого низькі рівні за іншими шкалами контролю за дією.

Отже, результати респондентів за опитувальником «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю.Куль) свідчать, що майбутні вчителі загалом мають сформовану орієнтацію на дії, особливо на етапі планування, однак потребують розвитку навичок емоційної стійкості та конструктивного реагування на невдачі. Це підкреслює важливість формування у процесі професійної підготовки здатності до рефлексії, самоконтролю та резильєнтної поведінки в умовах стресових ситуацій, які є невід'ємною частиною педагогічної діяльності.

Після детального аналізу рівнів резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у студентів різних курсів виникла необхідність статистично перевірити, чи є ці відмінності значущими. З огляду на те, що дані не відповідають нормальному розподілу (що було підтверджено критерієм Шапіро–Вілکا), для порівняння груп було застосовано непараметричний критерій Н Крускала–Уолліса. Це дозволило визначити, чи відрізняються показники резильєнтності та саморегуляції між студентами залежно від курсу навчання.

Результати тесту Крускала–Уолліса засвідчили, що більшість показників резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції не мають статистично значущих відмінностей між студентами різних курсів. Це стосується компонентів позитивного мислення ($p = 0,29$), способу життя, спрямованого на копінг та коригування ($p = 0,68$), мислення, орієнтованого на віру та надію ($p = 0,23$), загального показника резильєнтності ($p = 0,39$), саморегуляції ($p = 0,13$), самоконтролю ($p = 0,82$), а також контролю за дією у випадку невдач ($p = 0,07$), під час планування ($p = 0,16$) та під час реалізації ($p = 0,25$).

Відсутність таких відмінностей на нашу думку, може бути спричина низкою чинників. По-перше, вибірка є відносно невеликою, що зменшує статистичну потужність тесту. По-друге, показники резильєнтності та саморегуляції за своєю природою можуть мати низьку варіативність у межах однієї спеціальності, оскільки формування цих якостей значною мірою залежить від індивідуального досвіду, а не лише від курсу навчання. По-третє, деякі методики мають багатовимірну структуру та оцінюють складні психологічні конструкти, що можуть проявлятися не лінійно або не однаково у різних підгрупах.

Водночас було виявлено дві статистично значущі відмінності. По-перше, показник «наполегливість» продемонстрував значущий результат ($N = 12,537$; $p = 0,028$), що може свідчити про певні відмінності у здатності долати труднощі між студентами різних курсів. По-друге, статистично значущі відмінності

встановлено щодо готовності до педагогічної діяльності ($N = 14,508$; $p = 0,013$), що вказує на зростання впевненості у професійній підготовленості зі збільшенням навчального досвіду.

Отже, рівень розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у майбутніх учителів початкових класів можна охарактеризувати як переважно середній із тенденцією до високого. Студенти демонструють достатню адаптивність, віру у власні сили, наполегливість і самоконтроль, однак потребують цілеспрямованої підготовки до подолання стресових ситуацій, формування стійкої мотивації та позитивного ставлення до невдач.

2.3. Визначення статистично значущих зв'язків між показниками резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкової школи в умовах воєнного стану

Для пошуку статистично значущих зв'язків між показниками резильєнтності, емоційно-вольової саморегуляції та іншими індивідуальними характеристиками майбутніх учителів початкової школи нами проведено кореляційний аналіз цих показників. Статистично-математичну обробку даних здійснювали за допомогою програми IBM SPSS Statistics 21. Для кореляційного аналізу використано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Він варіюється від -1 до 1. Значення коефіцієнта кореляції показує силу зв'язку між двома змінними, а знак кореляційного коефіцієнта показує напрямок зв'язку.

Статистично значущі зв'язки між резильєнтністю, її компонентами, емоційно-вольовою саморегуляцією, її компонентами та індивідуальними характеристиками респондентів, зазначені у таблицях нижче (табл. 2.4, табл. 2.5, табл. 2.6, табл. 2.7).

Таблиця 2.4

Статистично значущі зв'язки між різними показниками резильєнтності (методика «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10», методика «Інструмент дослідження резильєнтності» (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лін, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна)

	Позитивне мислення	Спосіб життя, спрямований на копінг та коригування	Мислення орієнтоване на віру та надію
Резильєнтність	0,55** ,001	0,50** ,003	0,49** ,005

*- статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** - статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2.4, загальний показник резильєнтності має помірної сили статистично значущі прямі зв'язки з такими показниками як: позитивне мислення, спосіб життя, спрямований на копінг та коригування, а також мислення, орієнтоване на віру та надію. Це свідчить про те, що вищий рівень резильєнтності супроводжується здатністю оптимістично оцінювати життєві події, ефективно застосовувати стратегії подолання стресу та адаптації до життєвих труднощів, а також зберігати віру в успішний результат і надію, що сприяє більш ефективному долаттю життєвих викликів і підвищує внутрішню стійкість особистості.

Було встановлено, що показники резильєнтності та окремі її компоненти демонструють статистично значущі кореляції з показником задоволеності якістю навчання (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Статистично значущі взаємозв'язки між резильєнтністю, її компонентами (методика «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10», методика «Інструмент дослідження резильєнтності» (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лін, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна) та задоволеністю якістю навчання

	Задоволеність якістю навчання
Резильєнтність	0,51** ,003
Спосіб життя, спрямований на копінг та коригування	0,41* ,021
Мислення орієнтоване на віру та надію	0,59** ,000
Загальний показник резильєнтності	0,36* ,044

*- статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** - статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

Як бачимо, існує помірний статистично значущий прямий зв'язок між показниками резильєнтності та задоволеністю якістю навчання. Це свідчить про те, що більш позитивне сприйняття організації та якості освітнього процесу може сприяти формуванню вищого рівня резильєнтності у студентів. Компонент «спосіб життя, спрямований на копінг та коригування» також продемонстрував статистично значущий помірний прямий зв'язок із задоволеністю навчанням, що вказує на те, що сприятливе освітнє середовище може стимулювати використання ефективних стратегій подолання труднощів та підвищення адаптивності. Найсильніша кореляція встановлена між задоволеністю якістю навчання та компонентом «мислення, орієнтоване на віру та надію». Це свідчить, що позитивне ставлення до навчального процесу може підтримувати розвиток

оптимізму, віри у власні можливості та здатності зберігати конструктивні очікування, що є суттєвими складовими резильєнтності.

Загалом отримані результати дають підстави стверджувати, що позитивне сприйняття навчального процесу, зокрема задоволеність його організацією та якістю, може виступати важливим чинником розвитку резильєнтності в майбутніх учителів початкової школи.

Для більш комплексної оцінки чинників, що можуть сприяти розвитку саморегуляційних умінь у майбутніх учителів початкової школи, було здійснено перевірку того, як окремі компоненти вольової саморегуляції пов'язані з індивідуально-особистісними характеристиками респондентів та особливостями їхнього освітнього досвіду. Результати подано в таблиці нижче.

Таблиця 2.6

Статистично значущі взаємозв'язки між компонентами вольової саморегуляції (Опитувальник «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю.Куль), методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков і Е. Ейдман)) та іншими індивідуальними характеристиками респондентів

Компоненти вольової саморегуляції	Самоконтроль	Інші індивідуальні характеристики респондентів		
		Вік	Курс	Підтримка викладачів
Контроль за дією під час планування	0,39* ,030	-0,53** ,002	-	-
Контроль за дією під час реалізації	-	-	-	0,36** ,046
Контроль за дією у випадку невдачі	-	-	-0,40* ,025	-

*- статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** - статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

Як видно з таблиці, контроль за дією під час планування має помірний статистично значущий прямий зв'язок із самоконтролем, що вказує на узгодженість цих двох вольових процесів: здатність планувати власні дії пов'язана з умінням регулювати поведінку та утримуватися від імпульсивних реакцій. Водночас цей показник має зворотний зв'язок із віком, тобто старші люди демонструють нижчий рівень контролю на етапі планування дії. Одним із можливих пояснень є те, що старші студенти частіше поєднують навчання з додатковими обов'язками: роботою, сімейними або побутовими завданнями, що ускладнює можливість детально планувати власні дії та дотримуватися запланованого.

Компонент контроль за дією під час реалізації має помірний статистично значущий прямий зв'язок із підтримкою викладачів. Такий результат свідчить, що позитивні взаємини з педагогами та відчуття підтримки з боку викладацького складу сприяють більш ефективному виконанню запланованих дій, підвищують організованість та здатність доводити розпочате до кінця. Отже, освітнє середовище, орієнтоване на підтримку, може відігравати важливу роль у формуванні дієвих регуляційних навичок.

Також було зафіксовано значущий зворотний зв'язок між контролем за дією у випадку невдачі та курсом навчання. Це свідчить, що студенти старших курсів гірше справляються з відновленням цілеспрямованої діяльності після помилок або складних ситуацій. Можливо, накопичення стресу, зростання відповідальності та виснаження в умовах воєнного стану ускладнюють здатність мобілізувати ресурси після невдач.

Загалом результати вказують на те, що окремі аспекти вольової саморегуляції пов'язані як з внутрішніми особистісними характеристиками (самоконтроль), так і з зовнішніми факторами освітнього середовища (підтримка викладачів), а також зі специфікою навчального етапу (курс). Це підкреслює

багатовимірність процесу формування саморегуляційних умінь у майбутніх учителів.

Також було проведено додатковий аналіз інших параметрів суб'єктивного освітнього досвіду студентів та їхніх індивідуальних характеристик(таблиця 2.7, таблиця 2.8).

Таблиця 2.7

Статистично значущі зв'язки між параметрами суб'єктивного освітнього досвіду студентів іншими індивідуальними характеристиками респондентів

	Користь з отриманих знань та навичок	Готовність до педагогічної діяльності
Задоволеність якістю навчання	0,36* ,040	0,53** ,002

*- статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** - статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

Як бачимо, задоволеність якістю навчання має помірний статистично значущий зв'язок з оцінкою користі здобутих знань і навичок. Це свідчить, що позитивне ставлення до організації навчального процесу сприяє формуванню переконання про практичну цінність опанованих компетентностей.

Ще сильніший зв'язок встановлено між задоволеністю навчанням та готовністю до педагогічної діяльності. Тобто студенти, які краще оцінюють якість освітнього процесу, частіше відчують себе більш підготовленими до професійної роботи.

У цілому, результати демонструють, що позитивний досвід навчання може виступати чинником формування професійної впевненості та відчуття значущості здобутих знань.

Таблиця 2.8

Статистично значущі зв'язки між іншими індивідуальними характеристиками респондентів

	Вік	Курс	Задоволеність якістю навчання	Користь з отриманих знань та навичок
Готовність до педагогічної діяльності	,57** ,001	0,62** ,000	0,53** ,002	,48** ,005

*- статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,05$

** - статистично значущий зв'язок на рівні $p \leq 0,01$

Як видно з таблиці, готовність до педагогічної діяльності має низку сильних статистично значущих зв'язків з іншими індивідуальними характеристиками респондентів. Зокрема, встановлено статистично значущий прямий зв'язок із віком та курсом навчання, що свідчить про те, що зі зростанням життєвого й навчального досвіду студенти частіше відчують себе більш підготовленими до педагогічної роботи.

Також готовність до професійної діяльності пов'язана із задоволеністю якістю навчання та оцінкою користі отриманих знань і навичок. Це свідчить, що позитивний освітній досвід та усвідомлення практичної цінності здобутих компетентностей сприяють формуванню впевненості у власній професійній готовності.

Загалом отримані результати підкреслюють, що готовність до педагогічної діяльності формується під впливом як навчального досвіду, так і суб'єктивного ставлення студентів до змісту та якості освіти.

Висновки до другого розділу

Проведене емпіричне дослідження дозволило всебічно охарактеризувати рівень розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану, а також виявити взаємозв'язки між цими показниками та особливостями освітнього досвіду студентів.

Насамперед аналіз соціально-демографічних характеристик та результатів анкетування засвідчив, що більшість студентів вирізняються внутрішньою мотивацією до педагогічної діяльності, позитивно оцінюють якість навчання та відзначають підтримку з боку викладачів, що формує сприятливе освітнє середовище. Самооцінка рівня професійної готовності здебільшого є достатньою, але варіює залежно від курсу та життєвого досвіду.

Дослідження показало, що рівень резильєнтності більшості респондентів є середнім, що свідчить про наявність базових адаптивних ресурсів, але водночас — про потребу в їх подальшому зміцненні. Показники позитивного мислення, використання копінг-стратегій та віри у власні сили у значної частини студентів також знаходяться на середньому рівні, що є типовим для молоді, яка перебуває у ситуації підвищеної невизначеності та соціальних викликів.

Водночас за компонентами вольової саморегуляції виявлено більш диференційовані результати. Значна частина студентів демонструє високий рівень самоконтролю та наполегливості, однак у частини вибірки ці якості сформовані недостатньо. Особливо проблемним виявився показник «контролю за дією у випадку невдачі»: більше половини респондентів тяжіють до орієнтації на стан, тобто емоційного переживання труднощів замість мобілізації зусиль, що потребує корекційних заходів.

Порівняння результатів між студентами різних курсів за допомогою критерію Крускала–Уолліса показало, що переважна більшість показників не має статистично значущих відмінностей. Це може бути наслідком невеликого обсягу вибірки та відносної однорідності досліджуваної групи. Проте значущі

відмінності були зафіксовані за показниками наполегливості та готовності до педагогічної діяльності: старші студенти демонструють вищу впевненість у професійній компетентності та кращу здатність долати труднощі.

Кореляційний аналіз виявив низку важливих взаємозв'язків. Зокрема, резильєнтність та її компоненти позитивно пов'язані із задоволеністю якістю навчання, що підкреслює значущість підтримувального освітнього середовища для розвитку внутрішньої стійкості студентів. Також встановлено взаємозв'язок між підтримкою викладачів і контролем за дією в процесі виконання завдань, що доводить важливу роль педагогічної взаємодії у формуванні саморегуляційних умінь. Готовність до професійної діяльності виявилася тісно пов'язаною із віком, курсом, задоволеністю навчанням та оцінкою практичної користі здобутих знань. Проте безпосередніх прямих зв'язків між компонентами резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції виявлено не було.

У цілому результати дослідження свідчать, що майбутні вчителі початкових класів мають достатній, але нерівномірно сформований потенціал резильєнтності та саморегуляції. Підвищення цих показників значною мірою залежить від якості освітнього середовища, рівня підтримки з боку викладачів та можливостей для розвитку стресостійкості в межах професійної підготовки. З огляду на отримані дані, у межах освітнього процесу доцільним є впровадження програм, спрямованих на розвиток резильєнтності, емоційної стійкості, ефективних копінг-стратегій і навичок вольової саморегуляції, що є необхідними для успішної професійної діяльності в умовах сучасних соціальних та воєнних викликів.

РОЗДІЛ 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

3.1. Створення підтримувального освітнього середовища в умовах воєнного стану

Результати наших теоретичних і емпіричних розвідок засвідчили, що внутрішні ресурси майбутніх учителів, зокрема резильєнтність та емоційно-вольова саморегуляція, є невід'ємною складовою їхнього професійного становлення. Вони формуються не лише під впливом індивідуальних характеристик, але й у тісному взаємозв'язку з освітнім середовищем, у якому студенти навчаються, взаємодіють і здійснюють перші кроки у педагогічній діяльності. Саме тому, на нашу думку, особливу увагу варто приділяти не лише індивідуальним стратегіям, але й тому, як середовище університету може активно сприяти розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції. Особливо це важливо у контексті воєнного стану, коли студенти стикаються зі значними стресорами, невизначеністю й емоційним навантаженням. Формування підтримувального освітнього простору в такій ситуації стає не лише запорукою академічної успішності, а й критично важливим чинником психологічної стабільності та професійного розвитку майбутніх учителів.

Підтримувальне освітнє середовище доцільно розуміти як цілісний простір, у якому учасники освітнього процесу відчують безпеку і комфорт, а також мають можливість задовольняти як академічні, так і психосоціальні потреби. Таке середовище формується через поєднання фізичної й психологічної безпеки, позитивної міжособистісної взаємодії, поваги до індивідуальних особливостей, забезпечення доступу до ресурсів, підтримки та створення умов для подолання складних життєвих і навчальних ситуацій. О. Гнатюк визначає психологічну безпеку як базову умову ефективності освітнього процесу в умовах

війни, підкреслюючи її роль у зниженні негативного впливу стресу та забезпеченні конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Серед ключових компонентів психологічної безпеки освітнього простору дослідниця виокремлює:

- систематичну психологічну підтримку та супровід усіх учасників освітнього процесу;
- просвіту з питань інформаційної та особистої безпеки;
- формування громадянської позиції;
- збільшення частки національно-патріотичного виховання;
- розробка та проведення адаптаційних заходів для різних категорій учнів;
- провадження антибулінгової політики [8, с. 51-52].

Крім того, психологічно безпечне освітнє середовище виключає конфлікти на різних рівнях взаємодії, як от: «вчитель - учень», «учень - учень», «учень - батьки», «вчитель - батьки» та «керівник - вчитель»; відсутні також конкуренція та надмірна вимогливість педагогів [1, с. 24].

Водночас важливо наголосити, що психологічна безпека може формуватися лише за умови забезпечення базових вимог фізичної безпеки. Наявність обладнаних укриттів, чітких алгоритмів дій під час надзвичайних ситуацій, оперативної комунікації та організаційної гнучкості створює основу, на якій можливе вибудовування довірливого, включеного й підтримувального освітнього середовища.

У закладах освіти доцільно систематично проводити тренування для учнів і працівників, під час яких відпрацьовуються правила поведінки під час повітряних тривог, алгоритми евакуації та порядок перебування в укриттях чи бомбосховищах. Усім педагогічним працівникам варто пройти навчання з надання першої невідкладної допомоги дітям, що є важливим елементом убезпечення в умовах воєнних ризиків. Крім того, закладу освіти необхідно мати чітко розроблену систему взаємодії з батьками на випадок надзвичайних ситуацій: визначені канали комунікації, погоджені правила евакуації,

інформування, а також рекомендації щодо складу необхідних речей у дитячому наплічнику. Такий комплекс заходів сприяє підвищенню готовності всіх учасників освітнього процесу діяти злагоджено й безпечно в умовах можливих загроз [8, с. 53].

На міжнародному рівні питання безпеки освітнього процесу в умовах збройних конфліктів отримало значну увагу завдяки Декларації про безпеку шкіл (Safe Schools Declaration), розробленій ООН у 2015 році. Україна приєдналася до неї у 2019 році, ставши сотою державою-підписантом. Документ визначає ключові зобов'язання держав щодо запобігання нападам на заклади освіти, недопущення їх використання у військових цілях, а також щодо підтримки захищеності учнів, педагогів і батьків під час збройного конфлікту. Досвід країн, які раніше ратифікували Декларацію, свідчить, що її впровадження сприяє оновленню політик у сфері освіти, відновленню інфраструктури, забезпеченню психологічної підтримки учнів і педагогів та розвитку систем підготовки до надзвичайних ситуацій [8, с. 54].

Україна також формує власну систему гарантування безпеки в освіті. У квітні 2023 року Кабінет Міністрів України затвердив Концепцію безпеки закладів освіти на 2023-2025 роки, спрямовану на створення рівних, належних і безпечних умов здобуття освіти в умовах воєнного стану. Крім того, Міністерство освіти і науки України ухвалило низку нормативних документів, що регулюють організацію освітнього процесу під час війни, зокрема щодо забезпечення безперервності навчання, гнучких форм освітньої взаємодії, підтримки учнів і педагогів, які були вимушено переміщені, та створення безпечного освітнього середовища. Серед таких документів є накази МОН від 28.02.2022 № 232 та від 28.03.2022 № 274, а також лист МОН «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій» від 06.03.2022 № 1/3371-22. Їхня мета полягає у забезпеченні можливості продовжувати навчання та викладання, незважаючи на постійні загрози, а також у підтримці психологічного добробуту всіх учасників освітнього процесу [8, с. 50].

Важливим доповненням до державних і освітніх заходів зі створення безпечного освітнього простору є ініціатива ЮНЕСКО. За даними організації, у квітні 2023 року Україна разом із ЮНЕСКО започаткувала пілотну програму «Безпечне освітнє середовище» (Safe Educational Environment), підтримувану Японією та Глобальним партнерством за освіту (Global Partnership for Education). Програма вже охопила 12 громад Житомирської та Одеської областей, понад 7400 педагогів пройшли спеціальне навчання, а її загальний вплив розраховано на понад 38000 дітей, які отримають безпечнішу шкільну інфраструктуру та посилений психосоціальний супровід.

Концепція ЮНЕСКО передбачає не лише ремонт шкільних будівель і облаштування укриттів, а й психоемоційну підтримку: створюється мережа для дітей, сімей, педагогів і шкільних психологів, зокрема через Інтегративні ресурсні центри, які оснащуються інструментами для діагностики тривожності, депресії та інших психічних станів. Крім того, ЮНЕСКО проводить тренінги з управління кризовими ситуаціями: педагогів навчають психологічній першій допомозі, евакуації, гасінню пожеж, наданню першої допомоги у практичних симуляціях, які імітують справжні надзвичайні умови (наприклад, використовуються “лабіринти” з димогенераторами)

Ще один важливий елемент – це формування команд реагування на рівні шкіл. Кожен заклад освіти, що бере участь у програмі, створює власну групу реагування: усі працівники мають чіткі ролі в надзвичайних ситуаціях, а встановлена координація з місцевими екстреними службами підсилює довіру й готовність реагувати.

ЮНЕСКО також підтримує масштабне поширення цієї методики: після успіху пілоту Міністерство освіти й науки України прийняло модельну програму підвищення кваліфікації, яка тепер може стати обов’язковою для шкіл країни [63].

Психологічні механізми, через які підтримувальне середовище впливає на розвиток резильєнтності майбутніх учителів, включають відчуття соціальної підтримки, емпатійну комунікацію, можливість відкрито висловлювати

переживання та отримувати професійну допомогу. Університет як соціальна спільнота відіграє роль «резильєнтного простору», здатного послабити дію зовнішнього стресу. У цьому контексті актуальним є розгляд поняття «спільної резильєнтності», яке активно застосовується в сучасних дослідженнях українських університетів. Термін «спільна резильєнтність» описує здатність спільноти або групи людей адаптуватися, відновлюватися та успішно функціонувати після негативних подій, використовуючи спільні ресурси та взаємопідтримку. Спільна резильєнтність проявляється як у межах малих груп, так і на рівні великих соціальних спільнот. У масштабі макрогруп зазвичай розрізняють громадську та національну резильєнтність [13, с. 59; 61, с. 3]. Громадська резильєнтність описує механізми, за допомогою яких громади вибудовують здатність протистояти стресу, адаптуватися до змін і відновлюватися після кризових подій. Її також трактують як рівень адаптивності спільноти до швидкоплинних умов та непередбачуваних викликів, а також здатність ефективно функціонувати під час надзвичайних ситуацій [55, с. 439–448; 62, с. 72–74]. Національна резильєнтність охоплює ті форми підтримки та стратегії, які держава використовує для збереження стійкості в умовах загроз національного масштабу. Вона визначається як здатність країни долати серйозні суспільні проблеми, такі як: бідність, корупцію, тероризм чи воєнні дії, забезпечуючи при цьому стабільність, соціальну згуртованість та сталість розвитку [57, с. 838–839].

Для майбутніх учителів початкової школи навчання у подібному просторі має велике значення, адже воно забезпечує не тільки засвоєння теоретичних знань про резильєнтність, а й практичний досвід перебування у середовищі, яке моделює стійкість на рівні групи та інституції. Здобуваючи такий досвід, студенти не лише підвищують власний рівень адаптивності, а й формують уявлення про те, як створювати безпечний, підтримувальний та емоційно чутливий простір у майбутніх класах. Це дає їм змогу надалі пропагувати резильєнтні практики у своїх професійних колективах, ініціювати позитивні зміни та застосовувати ефективні підходи до організації навчального

середовища. Звичайно, наявність такого підтримувального простору важлива і для дітей початкової школи. Адже саме в молодшому шкільному віці закладаються основи емоційної саморегуляції, розвивається почуття безпеки та довіри до світу. Учитель, який володіє досвідом і розумінням принципів резильєнтності, здатен:

- формувати в учнів уміння справлятися зі стресом і змінними умовами;
- створювати передбачуване, структуроване та безпечне середовище;
- підтримувати розвиток соціальних навичок, взаємодопомоги й позитивної комунікації;
- сприяти розвитку впевненості, самостійності та здатності долати труднощі.

Тобто, резильєнтний освітній простір, який опановують майбутні педагоги під час навчання, стає фундаментом для подальшого формування стійких та емоційно здорових дитячих колективів. Він забезпечує можливість не лише адаптації до сучасних викликів, а й розбудови нової культури взаємодії та підтримки в сучасній початковій школі.

Створення підтримувального середовища у вищій школі вимагає врахування воєнних ризиків і специфічних стресорів, з якими стикаються студенти. Важливою умовою є гнучкість організації навчання, що допомагає підтримувати освітню стабільність і знижує психологічне навантаження на студентів. Наприклад, змішані, дистанційні та асинхронні формати дозволяють забезпечити безперервність освіти навіть у ситуації повітряних тривог чи переміщень студентів. У контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи важливими є також педагогічні стратегії, що поєднують академічний розвиток зі зміцненням емоційної стійкості. До таких стратегій належать інтерактивні групові методи, кооперативне навчання, проєктна діяльність, а також регулярні практики рефлексії, як от: щоденники, бесіди, супервізії. Включення елементів саморегуляції в навчальний процес сприяє формуванню у студентів навичок управління емоційними реакціями, тайм-менеджменту та

подолання стресу, що підтверджується сучасними українськими та міжнародними дослідженнями у сфері педагогічної освіти.

Значну роль у зміцненні підтримувального середовища відіграють терапевтичні та резилієнс орієнтовані практики: когнітивно-поведінкові техніки, арттерапевтичні вправи, майндфулнес, дихальні техніки та тренінги резильєнтності. Вони сприяють зниженню рівня тривоги, підвищують усвідомленість і розвивають здатність студентів до саморефлексії. Інтеграція таких практик у роботу психологічних служб університету або в окремі освітні модулі дозволяє підсилити психологічну стійкість студентів і підготувати їх до професійної діяльності в умовах підвищеного емоційного навантаження.

Важливим елементом забезпечення ефективності підтримувального освітнього середовища є системний моніторинг та оцінювання його якості. Відстеження стану студентського добробуту дозволяє фіксувати актуальний рівень задоволеності освітнім процесом, виявляти динаміку розвитку професійних та особистісних характеристик студентів. Моніторинг може здійснюватися за допомогою різних інструментів, серед яких: анкетування, короткі регулярні опитування, психодіагностичні методики, або ж електронні форми швидкого зворотного зв'язку, що дозволяють своєчасно реагувати на ускладнення чи зниження психологічного комфорту студентів.

Окрім таких кількісних методів, значну цінність мають якісні підходи. Наприклад: інтерв'ю, фокус-групи, групові дискусії тощо. Саме вони дають змогу глибше зрозуміти, які компоненти освітнього середовища працюють найбільш ефективно, які практики підтримки виявляються дієвими на рівні студентських груп, а які потребують доопрацювання чи заміни. Завдяки таким методам можна не лише удосконалювати окремі заходи, а й вибудовувати нові стратегічні підходи до розвитку підтримувального середовища.

Результати регулярного моніторингу мають бути основою для адаптації університетських програм підтримки та вдосконалення організаційних рішень. Гнучке реагування на зворотний зв'язок дозволяє забезпечити відповідність освітнього середовища актуальним потребам студентів, особливо в умовах

воєнного стану, коли психологічний стан молоді є нестабільним і може змінюватися під впливом зовнішніх факторів. Зміни можуть стосуватися як корекції навчальних форматів, так і розширення психологічних сервісів, впровадження нових методів саморегуляції, удосконалення інформування чи перебудови комунікаційних каналів.

Отримані в нашому дослідженні кореляційні зв'язки між резильєнтністю, компонентами емоційно-вольової саморегуляції та задоволеністю навчанням підтверджують, що якісне підтримувальне освітнє середовище є одним із ключових чинників розвитку психологічної стійкості майбутніх учителів. Студенти з вищою задоволеністю навчальним середовищем мали й вищі показники компонентів резильєнтності та саморегуляції, що свідчить про важливість емоційного клімату, структурованої комунікації та наявності соціальної підтримки в університетському просторі. Таким чином, підтримувальне освітнє середовище виступає не просто контекстом навчання, а провідним механізмом формування здатності майбутніх педагогів ефективно діяти в умовах невизначеності, зберігати професійну мотивацію та забезпечувати стабільність власного психологічного стану.

Таким чином, підтримувальне освітнє середовище в умовах воєнного стану постає як необхідна умова забезпечення базової фізичної та психологічної безпеки студентів і як ключовий фактор розвитку їхніх внутрішніх ресурсів, зокрема резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції. Його створення потребує цілісного підходу, що охоплює організаційні, психологічні, педагогічні та комунікаційні аспекти взаємодії в університетській спільноті. Лише за такої єдності фізичної та психологічної безпеки освітній простір набуває статусу справді підтримувального, тобто такого, що здатний не лише мінімізувати негативний вплив зовнішніх стресорів, а й стати ресурсом всебічного розвитку майбутніх педагогів. А сам розвиток підтримувального освітнього середовища має розглядатися як стратегічний напрям підготовки майбутніх учителів початкової школи, особливо в умовах сучасних соціальних і воєнних реалій.

3.2. Розробка програми розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у студентів педагогічних спеціальностей

На проєктувальному етапі нашого дослідження було розроблено програму розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції для студентів педагогічних спеціальностей. Програма ґрунтується на результатах нашого теоретичного дослідження та емпіричного аналізу, а також на сучасних наукових підходах до формування резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції в умовах педагогічної освіти. Її актуальність зумовлена специфічними умовами діяльності майбутніх педагогів у період підвищеної соціальної нестабільності, зокрема в умовах воєнного стану, коли рівень стресу, невизначеності та емоційних навантажень суттєво зростає.

Метою програми є сприяння розвитку базових компонентів резильєнтності (стійкість до стресу, адаптивність, гнучкість, цілеспрямованість, навички подолання труднощів) та формуванню навичок емоційно-вольової саморегуляції у студентів педагогічних спеціальностей.

Відповідно до мети, завданнями програми є:

- розвиток усвідомленості щодо власних емоційних і поведінкових реакцій;
- формування навичок саморегуляції (дихальних, когнітивних, заземлювальних);
- укріплення внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості;
- вироблення навичок конструктивного подолання стресу;
- зниження імпульсивності та хаотичності емоційних реакцій;
- формування рефлексивних навичок, необхідних для педагогічної діяльності;
- підвищення організованості та здатності до самоконтролю в умовах навантажень.

Програма поєднує освітній, тренінговий та психопрофілактичний компоненти й включає лекційні елементи, когнітивно-поведінкові техніки, майндфулнес-практики, елементи позитивної психології, емоційно-орієнтований та

рефлексивний підходи. Структура програми забезпечує поступовість, логічну послідовність і збалансованість між теорією та практикою.

Цільовою аудиторією є студенти педагогічних спеціальностей, однак програма має універсальний характер і може бути використана: викладачами ЗВО для навчальних та практичних курсів, психологами закладів освіти для профілактичної роботи, кураторами та наставниками академічних груп, студентами для самостійної роботи, педагогами-початківцями в період професійної адаптації. Таким чином, програма може бути інтегрована в академічну, тренінгову та консультативно-психологічну діяльність.

Тематику занять програми подано у таблиці нижче (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Зміст програми розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у студентів педагогічних спеціальностей

№ модуля	Тема модуля	Мета модуля
1	Знайомство та теоретичний вступ до резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції.	Створення безпечного простору, налагодження взаємодії між учасниками, забезпечення їх базовими знаннями та розумінням ключових понять, необхідних для подальшого опанування практичних технік.
2	Практичний вступ до резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції.	Формування загального розуміння резильєнтності та саморегуляції, розвиток уміння розпізнавати власні ресурси, тілесні й емоційні сигнали й застосовувати базові

Продовження таблиці 3.1

		дихальні техніки та техніки заземлення.
3	Стратегії розвитку резильєнтності.	Розвиток уміння розпізнавати й конструктивно трансформувати автоматичні думки, а також формувати навички створення та підтримання мереж взаємодопомоги.
4	Стратегії розвитку саморегуляції.	Розвиток уміння розпізнавати емоції, використовувати емпатію та конструктивну комунікацію, а також опановувати адаптовані до роботи вчителя початкових класів техніки.
5	Завершення.	Узагальнення набутих знань і навичок, створення персонального плану розвитку.

Як бачимо, програма охоплює п'ять модулів. Перший модуль має адаптаційний та мотиваційний характер, адже саме на цьому етапі створюється безпечний простір для майбутньої групової взаємодії через вправи на знайомство та формування правил роботи. Теоретичний вступ забезпечує засвоєння базових понять, пов'язаних із резильєнтністю як динамічною компетентністю, емоційно-вольовою саморегуляцією, впливом стресових факторів, зокрема умов воєнного стану, а також надає огляд доказових методів, покладених в основу програми.

Другий модуль має практичний характер, а саме: засвоєння базових навичок резильєнтності та саморегуляції. Під час першого заняття учасники працюють із особистими ресурсами, зокрема створюють карту власної

підтримки та визначають сильні сторони. Наступне заняття присвячене формуванню навичок емоційної стабілізації за допомогою технік заземлення, регуляції дихання та вправи «Безпечне місце», яка використовується для емоційного відновлення й внутрішнього заспокоєння.

Третій модуль орієнтований на довготривалі стратегії розвитку резильєнтності, що передбачають зміну когнітивних установок і соціальної поведінки. У межах першого заняття учасники знайомляться з когнітивно-поведінковими техніками, зокрема методами зупинки нав'язливих думок, аналізу ситуацій за АВС-моделлю та раціонального опрацювання переконань через пошук доказів. Такі підходи сприяють формуванню гнучкого мислення, яке є ядром резильєнтності. Друге заняття присвячене соціальному виміру стійкості: учасники аналізують власні мережі підтримки та беруть участь у командних завданнях, моделюють кризові ситуації, що дозволяє відпрацювати навички взаємодопомоги й спільного подолання стресу.

Четвертий модуль присвячений інтеграції отриманих навичок у реальне освітнє середовище та повсякденні академічні виклики. Учасники аналізують типові стресові ситуації в навчальному процесі, моделюють складні кейси та вчаться застосовувати резильєнтні стратегії у взаємодії з одногрупниками, викладачами й під час виконання навчальних завдань. Значну увагу приділено розвитку навичок навчальної саморегуляції: планування, розподілу навантаження, гнучкого реагування на зміни та збереження мотивації в умовах невизначеності.

П'ятий модуль є завершальним і має рефлексивно-узагальнювальний характер. На цьому етапі учасники аналізують власну динаміку, обговорюють зміни, яких їм вдалося досягти, та формують індивідуальні плани підтримки резильєнтності у довгостроковій перспективі. Рефлексивні завдання дозволяють усвідомити, які техніки стали найбільш ефективними, а які потребують подальшого відпрацювання. Завершальне групове обговорення сприяє зміцненню почуття спільності, усвідомленню набутих ресурсів і підкріплює відчуття власної здатності справлятися з викликами.

Таким чином, програма націлена не лише на формування окремих умінь, а й на розвиток здатності до їх тривалого й усвідомленого застосування в різних життєвих ситуаціях. Завдяки цьому програма виконує не лише навчальну, а й превентивну, підтримувальну та розвиткову функції, сприяючи формуванню зрілої резильєнтної позиції, що є важливою складовою професійного становлення майбутніх педагогів.

Висновки до третього розділу

Результати теоретичних і емпіричних досліджень засвідчили, що внутрішні ресурси майбутніх учителів, зокрема резильєнтність та емоційно-вольова саморегуляція, є ключовими чинниками їхнього професійного становлення. Ці ресурси формуються не лише під впливом індивідуальних особливостей, а й у взаємодії з освітнім середовищем, яке має бути підтримувальним і безпечним, особливо в умовах воєнного стану. Формування такого середовища сприяє не лише академічній успішності студентів, а й їх психологічній стабільності в умовах стресу й невизначеності.

Розроблена програма розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції охоплює комплексні підходи, включаючи когнітивно-поведінкові техніки, майндфулнес, методи позитивної психології та рефлексії, що забезпечує ефективну підготовку майбутніх педагогів до професійних викликів. Впровадження такої програми активізує внутрішні ресурси студентів, сприяє їх психологічній готовності та гнучкості до змін, що є надзвичайно важливим у сучасних соціальних і воєнних реаліях.

Отже, створення підтримувального освітнього середовища і розвиток внутрішніх психологічних ресурсів майбутніх педагогів є базовими складовими забезпечення якості освіти та психологічного благополуччя як студентів, так і учнів початкових класів. Цей підхід має визначальне значення для підготовки майбутніх учителів початкової школи, здатних ефективно діяти у складних і непередбачуваних умовах сучасності.

ВИСНОВКИ

Нами було проведено дослідження особливостей резильєнтності як чинника емоційно-вольової саморегуляції майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного стану. Актуальність теми обумовлена соціально-психологічними викликами, які виникли в освітньому просторі України унаслідок карантинних обмежень, цифровізації освіти та військового конфлікту, а саме: підвищене емоційне навантаження, постійний стрес, невизначеність, втрати. Це створює особливі вимоги до психологічної стійкості, здатності до саморегуляції й адаптації вчителів початкової школи. Не варто забувати і про соціально-психологічний клімат у педагогічних колективах, умови праці, фінансову та моральну підтримку педагогів, які також значно впливають на формування резильєнтності, виклики, пов'язані з булінгом серед педагогів та учнів, що посилюють стрес і потребують комплексного вирішення. Саме в таких умовах майбутнім учителям початкових класів доводиться навчатися, а сформованим фахівцям – працювати. Це підкреслює вимогу впровадження системи психологічної підтримки і ефективного менеджменту стресових факторів на рівні освітніх установ.

Завдяки теоретичному аналізу, було визначено, що резильєнтність - це складна, за своєю структурою, характеристика людини, що поєднує когнітивні, емоційні, поведінкові і соціальні компоненти, та є фундаментальною якістю, яка забезпечує здатність педагога долати стресові ситуації, зберігати психічне здоров'я і підтримувати ефективність професійної діяльності. Резильєнтність включає позитивне мислення, здатність до адаптивних копінг-стратегій, усвідомлення особистих ресурсів, реалістичний оптимізм та гнучкість мислення. Основою емоційно-вольової саморегуляції є власне воля, яка забезпечує здатність продовжувати обрану діяльність, долати перешкоди та досягати поставленої мети. Емоційно-вольова саморегуляція передбачає узгоджену

взаємодію емоційних та вольових механізмів, які активуються в умовах необхідності подолання труднощів і проявляються в різних формах діяльності та соціальної поведінки. Емоційно-вольова саморегуляція, як механізм управління власними емоціями, волею і мотивами, виступає ключовим засобом реалізації цієї стійкості у діяльності вчителя, особливо при високих психоемоційних навантаженнях.

У контексті педагогічної діяльності ці характеристики набувають особливого значення, оскільки вчитель не лише має зберігати власну психологічну стабільність, а й бути прикладом емоційної витримки та психологічної підтримки для учнів. Тому важливими є покращення резильєнтності у період навчання у вищих навчальних закладах та цілеспрямована психолого-педагогічна підтримка студентів.

Вибірку респондентів для нашого дослідження склали студенти різних курсів (1 - 6) спеціальності «Початкова освіта», що дозволило охопити як молодших студентів, які лише формують професійні уявлення, так і старших, які вже мають досвід педагогічної практики. А також забезпечило можливість простежити віково-професійну динаміку розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції. Разом з тим вибірка має певні обмеження: вона включає студентів одного закладу освіти, що може негативно впливати на узагальнення результатів та потребує подальшого розширення географії дослідження.

За результатами емпіричного дослідження, проведеного з використанням авторської анкети, методик «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10», «Інструмент дослідження резильєнтності (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лінь, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна), «Дослідження вольової саморегуляції» та опитувальника «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль) було виявлено середній рівень розвитку резильєнтності серед більшості майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, було встановлено, що майже половина учасників дослідження показала високий

рівень вольових якостей, таких як наполегливість і самоконтроль, проте значна частина студентів демонструє недостатній розвиток навичок саморегуляції емоцій у складних життєвих та професійних ситуаціях, особливо у випадках подолання невдач. Однак, важливо зазначити, що застосовані методики дозволяють оцінити загальні тенденції, проте не охоплюють усіх складових резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції, а частина дослідження базувалася на самооцінці респондентів, що потенційно пов'язано з суб'єктивністю відповідей.

Також, порівнюючи студентів різних курсів, ми певну динаміку: більш досвідчені студенти показують вищі рівні готовності до педагогічної діяльності та кращу мотиваційну стійкість, тоді як молодші потребують більшої підтримки у розвитку вольових якостей. Водночас за результатами аналізу за критерієм Крускала–Уолліса, не виявлено статистично значущих відмінностей між окремими групами, що дає підстави припустити відносну однорідність вибірки або недостатню вираженість групових відмінностей у межах аналізованих показників. У сукупності ці результати підкреслюють, що хоча студенти й відрізняються за індивідуальними рівнями прояву резильєнтності, загальна тенденція потребує подальших цілеспрямованих досліджень.

Кореляційний аналіз за критерієм Спірмена дав змогу виявити низку статистично значущих взаємозв'язків. Було встановлено, що позитивне ставлення до організації навчального процесу, зокрема задоволеність якістю освіти, корелює із вищим рівнем резильєнтності та мотивацією до педагогічної діяльності. Підтримка викладачів і сприятливе освітнє середовище сприяють розвитку саморегуляційних умінь, що має велике значення у підготовці майбутніх педагогів для роботи в умовах постійного стресу та соціальних викликів. Незважаючи на відсутність прямих статистично значущих зв'язків між компонентами резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції, загальна

інтеграція цих характеристик формує адаптивний потенціал особистості, який необхідний для збереження психічного здоров'я і професійної ефективності.

Отримані дані можуть бути використані у подальших дослідженнях, у роботі психологічних служб ЗВО, у підготовці тренінгових програм та в практиці підвищення кваліфікації педагогів.

Практичною цінністю роботи вважаємо розробку науково обґрунтованих рекомендацій щодо створення підтримувального освітнього середовища, що сприяє формуванню резильєнтності та розвитку саморегуляційних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів, а також у розробці комплексної програми формування резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції, адаптованої до специфіки педагогічної освіти в умовах соціально-політичної нестабільності. Особливо важливим є психолого-педагогічна підтримка, соціально-емоційне навчання, техніки релаксації та розвитку рефлексії як складових професійної підготовки. Впровадження таких підходів здатне підвищити внутрішню стійкість студентів до стресів, знизити ризики професійного вигорання та забезпечити їх готовність до складних умов роботи в сучасній українській школі, що перебуває під впливом воєнних дій. Запропонована програма може бути адаптована для різних вікових груп і професійних контекстів, що робить її універсальним інструментом зміцнення стійкості та психоемоційного благополуччя.

Отже, сформовані теоретичні уявлення та практичні рекомендації мають вагоме значення для підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи, забезпечення їх психологічної готовності відповідати вимогам сучасної освітньої системи в умовах воєнного часу. Підвищення рівня резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції сприятиме не лише особистісному розвитку педагогів, а й створенню безпечного та ефективного освітнього простору для учнів, що має особливе значення в контексті трансформації української школи.

Перспективу подальших наукових пошуків в означеному напрямі вбачаємо у дослідженні інших факторів резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції

майбутніх учителів початкових класів в умовах воєнного та післявоєнного стану; розгляді проблеми психолого-педагогічної діагностики та корекції резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції; пошуку та математико-статистичній перевірці інших чинників цих характеристик. Також вважаємо доцільною перевірку ефективності запропонованої нами тренінгової програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т. В. Формування підтримувального середовища закладу освіти. Безпечне освітнє середовище: виклики та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., 22 берез. 2023 р. Харків, 2023. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/18719/1/Збірник%20конференції%20Безпечне%20освітнє%20середовище%2022.03.2023.pdf> (дата звернення: 27.11.2025).
2. Анохіна Г. В. Емоційний інтелект в структурі професійного розвитку майбутнього педагога. *Research Europe*. 2024. С. 24–29. URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2024/01/re-13.01.24.pdf#page=24> (дата звернення: 29.10.2025).
3. Балашов Є. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. DOI: 10.25264/2415-7384-2017-5-5-13. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/7524/1/3.pdf> (дата звернення: 02.11.2025).
4. Богдан Т. Зниження ситуативної тривожності в умовах війни як фактор резильєнсу. *Резильєнтність: збірник матеріалів*. С. 18–33. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/21177/1/%D0%A0%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
5. Васильєва О. А. Резильєнтність як чинник формування психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах воєнного стану. *Habitus*. 2024. Вип. 64. С. 44–49. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2024/64-2024/8.pdf> (дата звернення: 27.12.2024).
6. Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія "Психологія"*. 2021. Вип. 12. С. 35–40.

7. Гільман А. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. Острог, 2020. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/6854/1/Hilman.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
8. Гнатюк О. В. Безпечне освітнє середовище в умовах воєнного часу: психологічний аспект. *Український психологічний журнал*. 2024. № 1. С. 47–59. URL: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/20241.pdf#page=47> (дата звернення: 27.11.2025).
9. Грішин Е. Резилієнтність особистості: сутність феномену, психодіагностика та засоби розвитку. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Психологія»*. 2021. Вип. 64. С. 62–81. DOI: <https://doi.org/10.34142/23129387.2021.64.04>
10. Даліба О. Розвиток резильєнтності майбутніх вчителів початкових класів в умовах фахової передвищої освіти. *Collection of scientific papers «SCIENTIA»*. 2024. May 31. Berlin, Germany. С. 245–247. URL: <https://previous.scientia.report/index.php/archive/article/view/1883> (дата звернення: 27.12.2024).
11. Денис О. Саморегуляція особистості як психолого-педагогічна проблема. *Наука і освіта*. 2020. № 4. С. 53–59. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2020-4-doc/2020-4-st7> (дата звернення: 02.11.2025).
12. Добробут українців: Пілотне дослідження рівня особистого добробуту українців, проведене за методологією ONS4 Національного статистичного управління Великої Британії (Хвиля 2.0, грудень 2024). 15 с. URL: https://svu.org.ua/research/wave-2.0_ukr.pdf (дата звернення: 29.10.2025).
13. Засекіна Л. В., Глова І. В. Розвиток громадської резильєнтності як співпраця між університетом і містом у воєнний час. *Університет і місто: стратегії та практики взаємодії* : колективна монографія / за ред. Д. Шевчук, Л. Засекіна, О. Лагоднюк. 2022. С. 166–188. DOI: <https://doi.org/10.25264/978-617-8041-17-5>

14. Захист і підтримка ментального здоров'я українців в умовах воєнного стану: виклики і відповіді : монографія / В. Г. Панок, С. Д. Максименко, М. М. Слюсаревський та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : НАПН України, 2024. 188 с. DOI: 10.32405/978-617-7118-51-9-2024-188. ISBN 978-617-7118-51-9.
15. Іванов Є. В. Соціально-психологічний клімат як фактор ефективності колективу. *Педагогічний альманах*. 2025. Вип. 2. С. 60–66. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-2-9>
16. Кадук О. М. Ключові аспекти розвитку професійних якостей сучасного педагога. *Теорія та практика сучасної психології*. 2019. Вип. 6, ч. 2. С. 80–84. URL: http://tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/6_2019/part_2/15.pdf (дата звернення: 27.12.2024).
17. Кирпенко Т. М. Сучасний стан та перспективи вивчення вольової регуляції особистості у психологічних дослідженнях. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Т. 7 : Екологічна психологія, вип. 44. С. 92–101.
18. Кокун О. М., Мельничук Т. І. Резилієнс-довідник: практичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 25 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734632/1/%D0%94%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (дата звернення: 01.11.2025).
19. Колесніченко Л., Бережанна О. Адаптація на українській вибірці методики «PHYSICAL RESILIENCE INSTRUMENT FOR OLDER ADULTS (PRIFOR)». *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2023. № 4 (30). С. 34–46. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738358/1/%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.%20%D0%95%D0%BA%D0%BE>

- [%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.%202023.%234%2830%29..pdf](#) (дата звернення: 01.11.2025).
20. Кулір О. Розвиток резильєнтності в профілактиці ПТСР. *Резильєнтність: збірник матеріалів*. С. 34–47. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/21177/1/%D0%A0%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%94%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
 21. Куль Ю. Шкала контролю за дією : тест-опитувальник. URL: <https://kipt.sumdu.edu.ua/en/entrants/item/2479-opytuvalnyk-shkala-kontroliu-za-diiei-nakemr90-yu-kul> (дата звернення: 01.11.2025).
 22. Курта Є. О., Корж Н. Л., Захаріна А. Г. Булінг у сучасному освітньо-виховному процесі: сутність, ознаки та юридична відповідальність за його вчинення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2024/92/8.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
 23. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. *Актуальні проблеми психології*. Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія. Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2018. Вип. 14. С. 26–64.
 24. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. С. 63–66. URL: https://lib.khmnu.edu.ua/fond/NOV/new_04_2018/454813.pdf (дата звернення: 01.11.2025).
 25. Лисечко М. В. Психологічні механізми взаємозв'язку емоційно-вольової саморегуляції та рольової компетентності студентів. *Педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2021-2-9>

26. Малихін О., Ліпчевська І. Емоційний інтелект учителя як чинник результативності освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Education Innovation Practice*. 2025. Vol. 13, № 6. Р. 42–49. DOI: 10.31110/2616-650X-vol13i6-006
27. Мафтин Л., Предик А., Романюк С. Формування позитивного психологічного клімату в педагогічному колективі сучасного загальноосвітнього навчального закладу в умовах освітніх змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 5–6. С. 214–224. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2020_5-6_21 (дата звернення: 29.10.2025).
28. Мельничук І. Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Вісник Черкаського університету. Серія "Психологічні науки"*. 2024. Вип. 2. С. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12>
29. Методики психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах війни : практ. посіб. / В. Г. Панок, В. В. Рибалка, С. К. Шандрук та ін. ; за наук. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2023. 212 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738662/1/metodyky_psyholohichnoho_suprovo_du_uchasnykiv_osvitnoho_protseesu_v_umovakh_viiny.pdf (дата звернення: 27.12.2024).
30. Москаленко О. В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 2. С. 67–70. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2024.2.13>
31. Московець Л. П., Затуливітер А. О. Емоційний інтелект майбутніх учителів початкової школи. Матеріали конференції 14.12.2018 р. Кременчук : Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка. С. 171–174. URL:

- <https://pu.org.ua/Матеріали%20конференції%2014.12.2018%20р..pdf#page=171> (дата звернення: 02.11.2025).
32. Національна наука і освіта в умовах війни РФ проти України та сучасних цивілізаційних викликів : матеріали V Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 27 берез. – 2 квіт. 2024 р.) / упоряд.: Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. С. 253–259. URL: https://iod.gov.ua/ua/naukovi-zahodi/plan-zahodiv/58_v-vseukrayinska-mizhgaluzeva--naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya-nacionalna-nauka-i-osvita-v-umovah-viyni-rf-proti-ukrayini-ta-suchasnih-civilizaciynih-viklikiv (дата звернення: 27.12.2024).
 33. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. 2017. URL: <https://ir.duan.edu.ua/server/api/core/bitstreams/9a4f7c0f-899c-4aeb-86d5-3b3069f26971/content> (дата звернення: 29.10.2025).
 34. Оніпко З. С. До проблеми визначення сутності самоконтролю особистості. *Габітус*. 2022. Вип. 33. С. 134–139. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2022.33.23>
 35. Пастух Л. В. Формування позитивного психологічного клімату в педагогічних колективах закладів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 41. С. 272–286. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_41_25 (дата звернення: 29.10.2025).
 36. Плиська Ю.С., Пасічник Я.А., Столяр З.В. Методичні поради до написання кваліфікаційних робіт здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня ОПП “Початкова освіта”. Острог: Національний університет “Острозька академія”, 2023. 26 с.
 37. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серп. 2024 р. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 28.07.2025).

38. Психологічні засади розвитку соціальних компетентностей педагогічних працівників в умовах Нової української школи : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. / упоряд. Л. В. Антонюк ; за ред. А. Л. Черній. Рівне : РОІППО, 2022. С. 25–28. URL: https://www.roippo.org.ua/images/downloads/2023/05-2023/zbir_mat_24-25.11.2023.pdf (дата звернення: 27.12.2024).
39. Радчук Г., Олексюк В., Несух А. Розвиток резильєнтності особистості. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. Вип. 2 (78). С. 415–423. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-415-423>
40. Резунова О. С., Передерій О. Л. Формування педагогічної самоєфективності викладача як невід'ємний складник його інноваційної професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2022. Вип. 85. С. 156–159.
41. Руденок А. І., Антонова З. О., Петяк О. В. Особливості саморегуляції студентів під час дистанційного навчання. *Вчені записки ТНУ ім. В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72), № 2. С. 166–171.
42. Руденко І. М. Розвиток емоційно-вольової саморегуляції учасників освітнього процесу : психологічний практикум для післядипломної освіти педагогічних працівників. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/456/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA%20%D0%B5%D0%BC%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE-%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D1%81%D0%B0%D0%BC%D0%BE%D1%80%D0%B5%D0%B3%D1%83%D0%BB%D1%8F%D1%86%D1%96%D1%97.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
43. Савченко Н. Емоційна гнучкість педагога у суперечливих ситуаціях педагогічної взаємодії. *Педагогічні науки*. URL:

- <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2233/2242> (дата звернення: 29.10.2025). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0420-3289>
44. Сидоренко І. В. Сучасний стан дослідження резильєнтності учасників бойових дій. *Габітус*. 2025. Вип. 74. С. 304–311. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2025/74-2025/52.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
 45. Следь О. Якщо учні цькують вчителя: що робити? *Osvitoria*. URL: <https://osvitoria.media/experience/yakshho-uchni-tskuyut-vchytelya-shho-robyty/> (дата звернення: 29.10.2025).
 46. Содолевська В. Психологічна дезадаптація та резилієнтність: досвід української молоді під час війни. *Психіатрія, психотерапія та клінічна психологія*. 2025. Т. 10, № 1. URL: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/585> (дата звернення: 28.10.2025).
 47. Соломка Т. Е., Хома Т. В., Олійник В. В., Хлопек А. Б., Іваць О. М. Емоційно-вольові якості вчителя як детермінанти самореалізації. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2020. Vol. VIII (92), issue 228. Р. 62–65. DOI: <https://doi.org/10.31174/SEND-PP2020-228VIII92-16> (дата звернення: 28.07.2025).
 48. Стрижак Ю. Саморегуляція як основа успішного професійного становлення студентів закладу вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3 (198). С. 68–71. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3\(198\)-68-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-3(198)-68-71). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7289-7211>
 49. Хамініч О. М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. Вип. 6, ч. 2. С. 160–165.
 50. Чиханцова О. А. Роль резильєнтності як особистісного ресурсу в ситуаціях невизначеності. *Vernadsky Psychological Journal*. 2025. № 3. С. 67–74. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.3/09>
 51. Billore S., Anisimova T., Vrontis D. Self-regulation and goal-directed behavior: A systematic literature review, public policy recommendations, and research

- agenda. *Journal of Business Research*. 2023. Vol. 160. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113435>
52. Braver T. S., Krug M. K., Chiew K. S., Kool W. Mechanisms of motivation-cognition interaction: challenges and opportunities. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 2014. Vol. 14, No. 2. P. 443–472. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13415-014-0300-0>
 53. Chbeir S, Carrión V. Resilience by design: How nature, nurture, environment, and microbiome mitigate stress and allostatic load. *World J Psychiatry* 2023; 13(5): 144-159 [PMID: [37303926](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37303926/) DOI: [10.5498/wjp.v13.i5.144](https://doi.org/10.5498/wjp.v13.i5.144)]
 54. Cherry K. What Is Resilience? *Verywell Mind*. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-resilience-2795059> (дата звернення: 11.01.2023).
 55. Cui K., Han Z. Cross-cultural adaptation and validation of the 10-item conjoint community resiliency assessment measurement in a community-based sample in southwest China. *International Journal of Disaster Risk Science*. 2019. Vol. 10. P. 439–448. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13753-019-00240-2>
 56. Diestel S. Building Psychological Resources and Resilience after Failure at Work: A Self-Regulatory Perspective on Recovery and Personality Development in the Face of Setback Experiences. *Emotion Regulation and Well-Being* / ed. by C. Johansen. Emerald Publishing Limited, 2021. P. 21–39. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Building-Psychological-Resources-and-Resilience-atDiestel/c8f9f9ef0d29f43eaf469cc772ac2a5de7c7fb50> (дата звернення: 27.11.2025).
 57. Eshel Y., Kimhi S. A new perspective on national resilience: Components and demographic predictors. *Journal of Community Psychology*. 2016. Vol. 44, No. 7. P. 833–844. URL: [https://www.researchgate.net/publication/306026675_A_NEW_PERSPECTIV
E ON NATIONAL RESILIENCE COMPONENTS AND DEMOGRAPHI](https://www.researchgate.net/publication/306026675_A_NEW_PERSPECTIVE_ON_NATIONAL_RESILIENCE_COMPONENTS_AND_DEMOGRAPHI)

C PREDICTORS New Perspective on National Resilience

(дата

звернення: 27.11.2025).

58. Farchi M. U., Peled-Avram M. The ART of resilience: a theoretical bridge across resilience perspectives. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. Article 1556047. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1556047>
59. Handzilevska H. B., Ratinska O. M., Škorvagová E. The role of teachers and parents in the development of the emotional and regulatory resilience resources in primary schoolchildren in the conditions of war. Riga : Publishing House "Baltija Publishing", 2023. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/351/9629/20066-1?inline=1> (дата звернення: 27.12.2024).
60. Kaveh M. H., Zare E., Ghahremani L., Nazari M., Karimi M. The correlation between resilience, self-control, self-regulation, and decision-making style and aggressive behavior in adolescents: An analysis using structural equation modeling. *International Journal of School Health*. 2025. Vol. 12, № 1. P. 33–41. URL: https://intjsh.sums.ac.ir/article_50422_dc914c5f0a8c0b502a633eeabf65ca12.pdf (дата звернення: 27.12.2024).
61. Kimhi S. Levels of resilience: Associations among individual, community, and national resilience. *Journal of Health Psychology*. 2016. Vol. 21, No. 2. P. 164–170. URL: <https://dacemirror.sci-hub.se/journal-article/2eb2347f520b6e0809e97880176d5895/kimhi2014.pdf> (дата звернення: 27.11.2025).
62. Kirmayer L. J., Sehdev M., Whitley R., Dandeneau S. F., Isaac C. Community resilience: Models, metaphors and measures. *International Journal of Indigenous Health*. 2009. Vol. 5, No. 1. P. 62–117.
63. Learning amid war: how UNESCO makes Ukrainian schools safer for children and teachers. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/learning->

amid-war-how-unesco-makes-ukrainian-schools-safer-children-and-teachers

(дата звернення: 27.11.2025).

64. *Mental Health and Psychosocial Support. Multisectoral programming promoting the well-being of children and their families : UNICEF Programme Brief* 2025. Kyiv : UNICEF Ukraine, 2025. URL: https://www.unicef.org/ukraine/en/media/53941/file/2025_MHPSS%20brief.pdf (дата звернення: 25.10.2025).
65. Myloslavska O., Bohdanovskyi S. Peculiarities of self-regulation of military personnel with different levels of resilience. *Science and Education*. 2023. № 1. P. 51–57. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2023-1-8>
66. Ozhiganova G. Self-regulation and self-regulatory capacities: components, levels, models. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2018. Vol. 15, No. 3. P. 255–270. URL: https://www.researchgate.net/publication/328280034_SELF-REGULATION_AND_SELF-REGULATORY_CAPACITIES_COMPONENTS_LEVELS_MODELS (дата звернення: 27.12.2024).
67. Pirolli P., Mohan S., Venkatakrishnan A., Nelson L., Silva M., Springer A. Implementation Intention and Reminder Effects on Behavior Change in a Mobile Health System: A Predictive Cognitive Model. *Journal of Medical Internet Research*. 2017. Vol. 19, No. 11. e397. DOI: <https://doi.org/10.2196/jmir.8217>
68. Plyska Y., Błaszczuk I., Handzilevska H., Melnychuk-Mohammad I. The role of resilience in supporting the mental health of future teachers. *Rocznik Pedagogiczny*. 2023. Vol. 46, No. 1. P. 173–186. DOI: <https://doi.org/10.18290/rped23152.11>
69. Valenzuela R., Codina N., Castillo I., Pestana J. V. Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Frontiers in*

Psychology. 2020. Vol. 11. Article 354. DOI:
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета

1. Вкажіть Ваш вік.
2. Вкажіть Ваш курс.
3. Вкажіть Ваш навчальний заклад.
4. Чому ви обрали спеціальність «Початкова освіта»?
 - Завжди мріяв (ла) стати вчителем;
 - за порадою батьків/знайомих;
 - через перспективи, пов'язані з працевлаштуванням;
 - випадковий вибір;
 - інше (вкажіть).
5. Чи поєднуєте ви навчання з роботою?
 - Так, працюю за спеціальністю;
 - так, але не за спеціальністю;
 - ні, не працюю.
6. Чи задоволені Ви якістю навчання за спеціальністю "Початкова освіта"?
 - Задоволений(на);
 - скоріше задоволений(на);
 - скоріше не задоволений(на);
 - не задоволений(на).
7. Чи вважаєте Ви, що здобуті знання та навички допоможуть Вам у майбутній професійній діяльності?
 - Так, безсумнівно;
 - частково
 - не впевнений(на);
 - скоріше ні.
8. Як Ви оцінюєте свій рівень готовності до педагогічної діяльності?

- Високий;
- достатній;
- середній;
- низький.

9. Чи плануєте Ви працювати за спеціальністю?

- Планую;
- працюю за спеціальністю;
- не планую;

10. Чи відчуваєте Ви підтримку від викладачів у навчанні та професійному становленні?

- Так, завжди, коли це потрібно;
- інколи;
- рідко;
- ніколи.

11. Що, на Вашу думку, найбільше впливає на Ваше психологічне самопочуття під час навчання? (можна вибрати кілька варіантів)

- Навчальне навантаження;
- війна / інші соціально-політичні виклики;
- підтримка друзів / родичів;
- відносини з викладачами;
- власна самоорганізація;
- матеріальні труднощі;
- інше (вказіть)

Додаток Б

Методика «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверьков, Е. Ейдман)

№	Питання	Так (+)	Ні (-)
1	Якщо щось не клеїться, у мене нерідко виникає бажання кинути цю справу		
2	Я не відмовляюся від своїх планів та справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією		
3	При необхідності мені неважко стримати спалах гніву		
4	Зазвичай я зберігаю спокій в очікуванні приятеля, що спізнюється до призначеного часу		
5	Мене важко відвернути від розпочатої роботи		
6	Мене сильно вибиває з колії фізичний біль		
7	Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваючи, навіть якщо не терпиться йому заперечити		
8	Я завжди «гну» свою лінію		
9	Якщо треба, я можу не спати ніч безперервно (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути в «хорошій формі»		
10	Мої плани дуже часто перекреслюються зовнішніми обставинами		
11	Я вважаю себе терплячою людиною		

12	Не так просто мені змусити себе спостерігати хвилююче видовище		
13	Мені рідко вдається змусити продовжувати роботу після серії образливих невдач		
14	Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховувати свою приязнь до нього		
15	При необхідності я можу займатися своєю справою у незручній та невідповідній обстановці		
16	Мені сильно ускладнює роботу свідомість того, що її необхідно будь-що зробити до певного терміну		
17	Вважаю себе рішучою людиною		
18	З фізичною втомою я справляюся легше, ніж інші		
19	Краще почекати щойно пішов ліфт, ніж підніматися сходами		
20	Зіпсувати мені настрій не так просто		
21	Іноді якась дрібниця опановує мої думки, не дає спокою, і я ніяк не можу від нього позбутися		
22	Мені важче зосередитися на завданні чи роботі, ніж іншим		
23	Пересперичати мене важко		
24	Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця		
25	Мене легко відвернути від справ		
26	Я помічаю іноді, що намагаюся досягти свого всупереч об'єктивним обставинам		

27	Люди часом заздять моєму терпінню та скрупульозності		
28	Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації		
29	Я помічаю, що під час монотонної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це іноді призводить до погіршення результатів		
30	Мене зазвичай сильно дратує, коли «перед носом» зачиняються двері транспорту, що йде, або ліфта		

Ключ для підрахунку індексів вольової саморегуляції

Загальна шкала	1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-
«Наполегливість»	1-, 2+, 5+, 6-, 9+, 10-, 11+, 13-, 16-, 17+, 18+, 20+, 22-, 24+, 25-, 27+
«Самоволодіння»	3+, 4+, 5+, 7+, 13-, 14-, 16-, 21-, 24+, 27+, 28-, 29-, 30-

Додаток В**Опитувальник «Шкала контролю за дією» (НАКЕМР-90) (Ю. Куль)**

1. Якщо я загубив цінну річ і після тривалих пошуків так і не зміг знайти,

а) – я продовжую думати про пропажу, якщо навіть зайнятий іншими справами

б) – згодом я забуваю про це і заглиблююсь в інші справи

2. Якщо мені необхідно завершити будь-яку складну справу,

а) – мені потрібно підштовхувати себе, щоб почати діяти

б) – я беруся за це без зволікань

3. Якщо я вивчив нову цікаву гру,

а) – вона мені швидко набридає, і я прагну зробити щось інше

б) – я надовго занурююсь у неї

4. Якщо б протягом декількох тижнів я працював над важливим завданням і не справився б з ним,

а) – повинен пройти певний час, поки я переживу цю невдачу

б) – я не дуже довго думаю про це

5. Якщо у мене з'явилося багато вільного часу,

а) – я іноді не можу вирішити, чим мені зайнятися

б) – я, як правило, швидко знаходжу собі нову справу

6. Якщо я роблю щось дуже важливе для себе,

а) – я іноді з задоволенням переключаюся на інші справи

б) – я тільки працюю

7. Якщо під час змагань мої результати виявилися нижчі, ніж у суперників,

а) – я швидко перестаю думати про це

б) – це ще довго не виходить у мене з голови

8. Якщо я зустрічаюся з дуже важкою проблемою,

а) – я спочатку думаю: "чи можна її розв'язати в цілому?"

б) – я думаю: "почну діяти, а там – побачимо"

9. Якщо я переглядаю цікавий відеофільм,

а) – я настільки захоплений ним, що не виникає думки зробити перерву

б) – я іноді із задоволенням переключаюсь на інші справи

10. Якщо у мене через неувважність впав новий прилад і спроби полагодити його нічого не дали,

а) – я швидко змирюся з цим

б) – я ще довго відчуватиму прикрість

11. Коли мені необхідно розв'язати важку задачу,

а) – я, як правило, зразу берусь за неї

б) – я повинен, перед тим як братися за роботу, певний час подумати

12. Якщо я тривалий час займаюсь цікавою справою (читаю, майструю що-небудь тощо),

а) – я іноді думаю, чи варто витратити на це час

б) – я так заглиблююсь у роботу, що мало замислююсь, як це потім використаю

13. Якщо я вкотре не застав дома того, з ким мав обговорити серйозну справу,

а) – у мене це не виходить з голови, якщо, навіть, займаюся чимось іншим

б) – я не думаю про це доти, поки зустріч не стане можливою

14. Коли я маю декілька годин вільного часу,

а) – я певний час вирішую, що мені зробити насамперед

б) – я, як правило, швидко вибираю собі заняття серед інших

15. Якщо я читаю цікаву статтю у газеті,

а) – я заглиблююсь у читання і дочитую до кінця

б) – я часто переглядаю інші статті, перед тим як дочитати першу

16. Якщо мені продали дорогу, але неякісну річ, а у магазині її не приймають,

а) – це мене турбує і я важко концентруюсь на інших справах

б) – я можу залишити це "на потім" і зайнятися іншими справами

17. Якщо я повинен зробити важливу роботу вдома,

а) – мені буває достатньо складно налаштуватися на роботу

б) – я, як правило, швидко приступаю до роботи

18. Під час подорожі, яка мені дуже подобається, буває так, що

а) – через деякий час у мене виникає бажання зайнятися чимось іншим

б) – до кінця подорожі у мене не виникає, навіть, думки робити щось іще

19. Якщо мою роботу оцінюють незадовільно,

а) – я ненадовго засмучуюсь з цього приводу

б) – спочатку мені не хочеться нічого робити

20. Коли мені потрібно завершити декілька важливих справ,

а) – я ретельно обдумую, з чого краще почати

б) – я планую їх і починаю виконувати

21. Якщо я починаю з кимось розмовляти на цікаву тему,

а) – це переходить у глибоку бесіду

б) – я хочу згодом поговорити про щось інше

22. Якщо я заблукав у дорозі і, як наслідок, зірвав важливу зустріч,

а) – я спочатку погано орієнтуюсь у тому, що тепер робити

б) – я залишаю все як є і берусь за нові справи

23. Якщо я роблю дві важливі для себе справи,

а) – я швидко берусь за одну з них і не думаю про іншу

б) – мені буває нелегко вибрати

24. Якщо я займаюсь чимось цікавим,

а) – я іноді шукаю можливість зайнятися чимось іншим

б) – я можу займатися цим нескінченно

25. Якщо мені у черговий раз не вдається розв'язати важливу задачу,

а) – у мене псується настрій і зникає бажання її розв'язувати

б) – я швидко забуваю про це і можу спокійно займатися чимось іншим

26. Якщо я повинен завершити щось важливе, але неприємне,

а) – я, як правило, зразу ж берусь за це

б) – я відкладаю це доти, поки не "припре"

27. Якщо на вечірці я спілкуюсь на цікаву тему,

а) – то надовго захоплююсь

б) – я через деякий час із задоволенням змінюю тему

28. Якщо мене щось дуже засмучує,

а) – у мене відсутнє бажання щось робити

б) – як правило, мені легко відволіктися від цього і зайнятися чимось іншим

29. Якщо я повинен зробити важливу справу,

а) – я іноді довго роздумую, з чого почати

б) – я зразу вирішую, з чого почати

30. Якби я вмів гратися набагато краще своїх однолітків,

а) – то швидко перестав би гратися

б) – то хотів би продовжити гру

31. Якщо у мене зривається декілька справ протягом одного дня,

а) – я іноді не знаю, за що братися

б) – я залишаюся діяльним, ніби нічого не сталося

32. Якщо мені необхідно зайнятися зовсім нецікавою справою, яка вимагає багато часу,

а) – я, як правило, я зразу ж заглиблююсь у роботу

б) – я повинен "розгальмувати" себе, щоб взятися за роботу

33. Якщо я читаю щось цікаве,

а) – я іноді для різноманітності переключаюся на щось інше

б) – я можу читати тривалий час

34. Якщо я всі сили доклав, щоб добре виконати важливу роботу, а вона не клеїться,

а) – я швидко змирюсь з цим і займуся іншими справами

б) – мені буває важко робити щось інше

35. Якщо мені необхідно виконати обтяжливий обов'язок,

а) – я готовий до цього

б) – мені потрібно зібратися з силами, щоб за це взятися

36. Якщо я намагаюсь вивчити щось нове і дуже цікаве,

а) – я надовго у це заглиблююсь

б) – згодом я охоче роблю перерву, щоб повернутися до інших справ

Ключ для підрахунку індексів контролю за дією

КД(н)	1б, 4б, 7а, 10а, 13б, 16б, 19а, 22б, 25б, 28б, 31б, 34а.
КД(п)	2б, 5б, 8б, 11а, 14б, 17б, 20б, 23а, 26а, 29а, 32а, 35а.
КД(р)	3б, 6б, 9а, 12б, 15а, 18б, 21а, 24б, 27а, 30б, 33б, 36а.
У кожній шкалі є високі оцінки є показником ”Орієнтації на дію“, низькі – ”Орієнтації на стан“.	

Додаток Г

Методика «Шкала Резильєнтності Коннора-Девідсона – 10»

0 – повністю невірно;

1 – зрідка вірно;

2 – вірно час від часу;

3 – часто вірно;

4 – вірно майже у всіх випадках.

1.	Здатний адаптуватися до змін	0	1	2	3	4
2.	Можу впоратися з усім, що трапиться	0	1	2	3	4
3.	Дивлюся на речі з гумористичного боку	0	1	2	3	4
4.	Впевнений, що подолання стресу зміцнює	0	1	2	3	4
5.	Швидко відновлююсь після хвороби або труднощів	0	1	2	3	4
6.	Можу досягти своїх цілей не зважаючи на перепони	0	1	2	3	4
7.	Під тиском зосереджуюсь і думаю ясно	0	1	2	3	4
8.	Важко розчарувати невдачею	0	1	2	3	4
9.	Думаю про себе як про сильну людину	0	1	2	3	4
10.	Можу впоратися з неприємними почуттями	0	1	2	3	4

Обробка результатів: кількісний показник резильєнтності за методикою складає сума балів за 10 твердженнями (від 0 до 40).

Нормативні показники резильєнтності (у балах):

- 1) Низький рівень – 0 – 15;
- 2) Нижчий за середній – 16 – 20;
- 3) Середній – 21 – 25;
- 4) Вищий за середній – 26 – 30;
- 5) Високий – 31 – 40.

Додаток Д

Методика «Інструмент дослідження резильєнтності (ІДР-14) (Фан-Вень Ху, Чен-Хан Лін, Фан-Ру Юе, Ю-Тай Ло та Чун-Їн Лін, адаптація: Л. Колесніченко, О. Бережна)

	Твердження	Категорично не згоден(-на)	Не згоден(-на)	Згоден(-на)	Дуже згоден(-на)	Абсолютно згоден(-на)
1.	Я можу відновитися після хвороби чи травми протягом очікуваного часу					
2.	Я вірю, що зможу одужати від будь-якої хвороби чи травми					
3.	Я намагаюся дивитися на речі позитивно, коли стикаюся з хворобою чи травмою					
4.	Я коригую свій спосіб життя після хвороби чи травми					
5.	Коли я хворий або травмований, я приймаю допомогу від своїх рідних і друзів					
6.	Коли мені потрібно, я можу знайти когось, хто допоможе					
7.	Я вважаю, що можу впоратися зі своїми щоденними справами					

8.	Я вважаю, що зможу відновитися після хвороби чи травми, щоб виконувати повсякденні справи					
9.	Незалежно від того, хороші чи погані речі, я вважаю, що більшість з них відбуваються не просто так					
10.	Минулий досвід дає мені впевненість у протистоянні новим викликам і труднощам					
11.	Я сильна людина, коли стикаюся з хворобою чи травмою					
12.	Я очікую і планую своє майбутнє життя					
13.	Я можу справлятися з неприємними або болісними почуттями, такими як сум, страх і гнів					
14.	Я відчуваю, що можу впоратися зі своїм життям					

Обробка результатів: підрахувати суму набраних балів, де відповідь категорично не згоден(-на) оцінюється в 1 бал; не згоден(-на) = 2; згоден(-на) = 3; дуже згоден(-на) = 4; абсолютно згоден(-на) = 5.

Шкали «Позитивне мислення»– 1, 2, 3, 8, 11, 13.

Шкала «Спосіб життя, спрямований на копінг та коригування»– 4, 5, 6, 9.

Шкала «Мислення, орієнтоване на віру та надію»– 7, 10, 12, 14.

Загальний показник резильєнтності – сума балів за трьома шкалами.

Додаток Е

**Статистичні показники нормальності розподілу досліджуваних
змінних (Shapiro–Wilk)**

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Резильєнтність_К_Д	,908	32	,010
Позитивне_мислення_ІДР	,791	32	,000
Спосіб_життя_ІДР	,750	32	,000
Мислення_віра_ІДР	,875	32	,002
Резильєнтність_ІДР	,771	32	,000
Саморегуляція	,934	32	,050
Наполегливість	,944	32	,098
Самоконтроль	,908	32	,010
КД_н	,892	32	,004
КД_п	,963	32	,332
КД_р	,900	32	,006

Додаток Ж

Непараметричний аналіз відмінностей між групами (Kruskal Wallis Test)

	Поз_мисл _поряд	Спос_жит тя_поряд	Мислення _поряд	Рез_п оряд	Само рег	Напо лег	Самок нтр	КД_н_п оряд	Кд_п_п оряд	КД_p_п оряд	Задол вол	Готов ність
Chi-Square	6,147	3,123	6,825	5,195	8,455	12,537	2,243	10,080	7,856	6,587	4,143	14,508
df	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,292	,681	,234	,393	,133	,028	,815	,073	,164	,253	,529	,013

Додаток К

Результати кореляційного аналізу за критерієм (Spearman's rho)

		Correlations																	
			Резильність_К_Д	Позитивне_мислення_ІДР	Спосіб_життя_ІДР	Мислення_віра_ІДР	Резильність_ІДР	Саморегуляція	Наполегливість	Самоконтроль	КД_н	КД_п	КД_р	Вік	Курс	Задоволення_якість_навч	Користь_здоб_знань	Готовність_до_пед_діяльності	Підтримка_в_викладачів
Spearman's rho	Резильність_К_Д	Correlation Coefficient	1,000	,553**	,505**	,485**	,442**	-,026	-,050	-,022	,121	-,230	,103	,088	-,042	,516**	,032	,261	,302
		Sig. (2-tailed)	.	,001	,003	,005	,011	,888	,785	,905	,511	,206	,576	,632	,820	,003	,861	,149	,093
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Позитивне_мислення_ІДР	Correlation Coefficient	,553**	1,000	,496**	,553**	,828**	,190	,251	,096	,144	-,372**	,316	,146	-,041	,132	-,064	,021	,302
		Sig. (2-tailed)	,001	.	,004	,001	,000	,297	,166	,601	,431	,036	,078	,426	,825	,473	,728	,910	,093
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Спосіб_життя_ІДР	Correlation Coefficient	,505**	,496**	1,000	,684**	,685**	-,091	,014	-,149	-,090	-,276	,061	,093	,010	,407*	-,285	-,026	,018
		Sig. (2-tailed)	,003	,004	.	,000	,000	,619	,939	,414	,626	,127	,740	,614	,957	,021	,114	,888	,923
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Мислення_віра_ІДР	Correlation Coefficient	,485**	,553**	,684**	1,000	,866**	-,177	-,023	-,250	,048	-,211	-,290	,231	,098	,592**	-,133	,250	,058
		Sig. (2-tailed)	,005	,001	,000	.	,000	,331	,902	,168	,793	,246	,107	,203	,593	,000	,469	,168	,751
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Резильність_ІДР	Correlation Coefficient	,442**	,828**	,685**	,866**	1,000	-,061	,068	-,126	,057	-,217	-,029	,102	-,043	,358*	-,219	,046	,147
		Sig. (2-tailed)	,011	,000	,000	,000	.	,740	,710	,491	,759	,233	,873	,578	,814	,044	,229	,803	,421
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Саморегуляція	Correlation Coefficient	-,026	,190	-,091	-,177	-,061	1,000	,908**	,822**	,044	,314	,287	-,059	-,019	-,207	,232	,025	,103
		Sig. (2-tailed)	,888	,297	,619	,331	,740	.	,000	,000	,809	,080	,111	,750	,917	,257	,201	,890	,575
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Наполегливість	Correlation Coefficient	-,050	,251	,014	-,023	,068	,908**	1,000	,634**	-,026	,249	,255	-,010	,044	-,093	,252	,143	,137
		Sig. (2-tailed)	,785	,166	,939	,902	,710	,000	.	,000	,886	,170	,159	,956	,811	,612	,164	,435	,454
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Самоконтроль	Correlation Coefficient	-,022	,096	-,149	-,250	-,126	,822**	,634**	1,000	-,066	,365*	,133	-,101	-,022	-,305	,145	-,038	-,118
		Sig. (2-tailed)	,905	,601	,414	,168	,491	,000	,000	.	,718	,030	,467	,584	,906	,090	,427	,836	,522
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	КД_н	Correlation Coefficient	,121	,144	-,090	,048	,057	,044	-,026	-,066	1,000	-,163	-,041	-,297	-,396*	-,042	-,276	-,288	-,062
		Sig. (2-tailed)	,511	,431	,626	,793	,759	,809	,886	,718	.	,374	,823	,099	,025	,820	,126	,110	,737
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	КД_п	Correlation Coefficient	-,230	-,372**	-,276	-,211	-,217	,314	,249	,385*	-,163	1,000	-,155	-,530**	-,318	-,201	-,096	-,177	-,084
		Sig. (2-tailed)	,206	,036	,127	,246	,233	,080	,170	,030	,374	.	,397	,002	,076	,269	,602	,333	,649
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	КД_р	Correlation Coefficient	,103	,316	,061	-,290	-,029	,287	,255	,133	-,041	-,155	1,000	-,111	-,213	-,190	,243	-,173	,356*
		Sig. (2-tailed)	,576	,078	,740	,107	,873	,111	,159	,467	,823	,397	.	,545	,241	,297	,180	,344	,046
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Вік	Correlation Coefficient	,088	,146	,093	,231	,102	-,059	-,010	-,101	-,297	-,530**	-,111	1,000	,871**	,153	,261	,574**	,041
		Sig. (2-tailed)	,632	,426	,614	,203	,578	,750	,956	,584	,099	,002	,545	.	,000	,404	,149	,001	,825
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Курс	Correlation Coefficient	-,042	-,041	,010	,098	-,043	-,019	,044	-,022	-,396*	-,318	-,213	,871**	1,000	,099	,273	,619**	,042
		Sig. (2-tailed)	,820	,825	,957	,593	,814	,917	,811	,906	,025	,076	,241	,000	.	,591	,131	,000	,821
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Задоволення_якість_навч	Correlation Coefficient	,516**	,132	,407*	,592**	,358*	-,207	-,093	-,305	-,042	-,201	-,190	,153	,099	1,000	,364*	,532**	,165
		Sig. (2-tailed)	,003	,473	,021	,000	,044	,257	,612	,090	,820	,269	,297	,404	,591	.	,040	,002	,365
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Користь_здоб_знань	Correlation Coefficient	,032	-,064	-,285	-,133	-,219	,232	,252	,145	-,276	-,096	,243	,261	,273	,364*	1,000	,481**	,044
		Sig. (2-tailed)	,861	,728	,114	,469	,229	,201	,164	,427	,126	,602	,180	,149	,131	,040	.	,005	,811
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Готовність_до_пед_діяльності	Correlation Coefficient	,261	,021	-,026	,250	,046	,025	,143	-,038	-,288	-,177	-,173	,574**	,619**	,532**	,481**	1,000	,261
		Sig. (2-tailed)	,149	,910	,888	,168	,803	,890	,435	,836	,110	,333	,344	,001	,000	,002	,005	.	,150
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
	Підтримка_викладачів	Correlation Coefficient	,302	,302	,018	,058	,147	,103	,137	-,118	-,062	-,084	,356*	,041	,042	,165	,044	,261	1,000
		Sig. (2-tailed)	,093	,093	,923	,751	,421	,575	,454	,522	,737	,649	,046	,825	,821	,365	,811	,150	.
		N	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Додаток Л**Програма розвитку резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції у студентів педагогічних спеціальностей в умовах воєнного стану**

Тема: розвиток резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції студентів педагогічних спеціальностей в умовах воєнного стану.

Мета: сприяти розвитку базових компонентів резильєнтності (стійкість до стресу, адаптивність, цілеспрямованість, навички подолання труднощів, гнучкість, емоційна рівновага) та формуванню навичок емоційно-вольової саморегуляції.

Завдання:

- сформувати навички усвідомлення власних емоційних та поведінкових реакцій;
- навчити технікам свідомої саморегуляції (усвідомлене дихання, когнітивні техніки, техніки зниження емоційної напруги);
- розвинути навички конструктивного подолання стресових ситуацій та відновлення психологічних ресурсів; укріплення внутрішніх і зовнішніх компонентів резильєнтності;
- сформувати навички рефлексії та самоспостереження, необхідні для професійної діяльності педагога;
- підвищити здатність організовувати власну діяльність та емоційні стани в умовах високої відповідальності.

Цільова аудиторія: студенти закладів вищої освіти педагогічного профілю (бакалаврат та магістратура), фахівці, які проходять професійну підготовку до роботи в умовах сучасного освітнього простору, включаючи періоди нестабільності (зокрема воєнний стан).

Кому може бути корисною:

- викладачам педагогічних університетів для інтеграції у навчальні курси, тренінги та практичні заняття;
- кураторам академічних груп, тьюторам, наставникам;
- психологам ЗВО для організації профілактичних і підтримувальних занять;
- студентам для самостійного використання технік резильєнтності та саморегуляції у навчальній і повсякденній діяльності;
- педагогам-початківцям для адаптації до професійної діяльності.

Очікувані результати:

- підвищення рівня резильєнтності студентів (за ключовими шкалами);
- покращення навичок емоційно-вольової саморегуляції, зниження імпульсивності та хаотичних емоційних реакцій;
- розвиток здатності відновлювати внутрішні ресурси після стресових впливів;
- формування індивідуального стилю саморегуляції;
- підвищення готовності до професійної взаємодії в умовах навантажень і невизначеності.

Методи роботи:

- техніки усвідомленості;
- дихальні техніки;
- техніки когнітивно-поведінкової терапії;
- елементи позитивної психології;
- емоційно-орієнтовані техніки;
- наративні методи;
- саморефлексія, груповарефлексія;
- групові інтерактивні методи;
- педагогічні, професійно-орієнтовані вправи.

Модуль 1

«Знайомство. Теоретичний вступ до резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції»

Частина 1

Знайомство та створення безпечного простору

Тривалість: 30 хвилин.

Мета:

- сформувати атмосферу довіри та безпеки;
- познайомити учасників між собою;
- окреслити правила групової взаємодії;
- задати емоційно комфортний тон програмі.

Матеріали: фліпчарт або онлайн-дошка, маркери.

Вправа №1 «Коло знайомств».

Тривалість: 10 - 15 хвилин.

Мета: створити первинний контакт, зменшити напруження, активізувати групову динаміку.

Матеріали: не потрібні.

Хід проведення

Учасники стають або сідають у коло. Кожен по черзі називає своє ім'я та продовжує фразу: «Сьогодні я тут, тому що...» (приклад: «хочу навчитися краще керувати своїм станом», «часто переживаю стрес», «працюю з дітьми і мені потрібні інструменти підтримки»).

Ведучий (тренер/фасилітатор) дякує кожному за участь, підсилюючи відчуття прийняття.

Вправа №2 «Правила групи».

Тривалість: 10 хвилин.

Мета: створити безпечні умови взаємодії, визначити рамки та кордони.

Матеріали: фліпчарт або онлайн-дошка, маркери.

Хід проведення

Тренер пропонує учасникам разом скласти правила, що допоможуть працювати комфортно.

Приклади правил:

- конфіденційність («Все, що сказано в групі, залишається в групі»);
- право «пасу» (можна не відповідати або не брати участь у вправі);
- безоцінність (не критикуємо досвід інших);
- повага до часу (не перебиваємо, вчасно повертаємось після перерв);
- коректне висловлювання емоцій.

Усі правила записуються на фліпчарт і узгоджуються з групою.

Частина 2

Теоретичний вступ до резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції

Тривалість: 30 хвилин.

Мета:

- забезпечити учасників мінімально необхідними знаннями;
- сформувати розуміння ключових понять і механізмів;
- окреслити практичну цінність технік, що будуть використовуватися;

Матеріали: фліпчарт або онлайн-дошка, маркери, олівці, ручки, папір для кожного учасника.

Зміст теоретичного блоку (короткий конспект для учасників)

1. Поняття резильєнтності (resilience).

Резильєнтність - це не вроджена риса, а динамічна навичка, яка формується та тренується.

Ключові компоненти (за Connor & Davidson; Masten; Southwick):

- адаптація після стресу;
- використання внутрішніх ресурсів (самоефективність, оптимізм);
- використання зовнішніх ресурсів (підтримка, соціальні зв'язки);
- здатність повертатися до стабільного стану.

Важливість резильєнтності для майбутнього вчителя:

вміння залишатися стабільним під час стресових ситуацій створює безпечне середовище для дітей.

2. Поняття емоційно-вольової саморегуляції.

Це здатність свідомо керувати своїми емоційними станами, поведінкою й реакціями.

Включає:

- розпізнавання емоцій,
- контроль імпульсивних реакцій,
- переключення уваги,
- формування адаптивних реакцій у стресових ситуаціях.

Саморегуляція учителя прямо впливає на дисципліну в класі, стосунки з дітьми, якість педагогічного спілкування, рівень стресу.

3. Вплив воєнного стану на функціонування студентів педагогічних спеціальностей.

Коротке пояснення:

- зовнішні стресори підвищують емоційну напругу;
- знижується здатність концентруватися;
- погіршуються когнітивні функції;
- збільшується ризик емоційного вигорання.

Тому програма спрямована не лише на навички «виживання», а на розвиток стійкості, позитивного мислення, самоконтролю, внутрішньої опори.

4. Чому ця програма — ефективний інструмент?

Пояснюємо учасникам що:

- техніки базуються на доказових підходах (КПТ, майндфулнес, позитивна психологія, тілесні техніки, рефлексивні практики);
- їхня ефективність підтверджена науковими дослідженнями;
- навички легко застосовуються в повсякденному житті;
- кожен інструмент можна використовувати окремо.

Модуль 2

Практичний вступ до резильєнтності та емоційно-вольової саморегуляції

Заняття №1: резильєнтність

Тривалість: 90 хв.

Мета: сформувати загальне розуміння резильєнтності та саморегуляції, допомогти студентам ідентифікувати власні ресурси.

Очікувані результати: студент називає базові концепти, складає карту власних ресурсів, отримує інструменти для самоспостереження.

Необхідні матеріали: флипчарт/дошка, маркери, кольорові стікери (по 3-4 шт. на студента), друковані анкети, аркуші для «Карт персональних ресурсів», окремий блокнот або смартфон.

Вправа №1 «Карта персональних ресурсів».

Мета вправи: виявити і зафіксувати внутрішні (навички, цінності) та зовнішні (соціальні, матеріальні) ресурси студента.

Тривалість: 30–40 хв.

Підготовка: роздати аркуші формату А4 із шаблоном «Карта ресурсів» (колонки: внутрішні, соціальні, практичні/матеріальні, стратегії подолання).

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Індивідуальна робота: студенти заповнюють карту, використовуючи приклади (наприклад, внутрішні – це терпіння, оптимізм; соціальні – це друзі, викладачі).
- 3) Підсумкове обговорення у парах або групах по 3 особи: кожен коротко презентує ресурси, які вважає ключовими.
- 4) Завершення: ведучий наголошує на варіативності ресурсів і можливості їхнього зміцнення.

Вправа №2 «Резильєнтний щоденник».

Мета вправи: розвивати навичку усвідомленого відстеження внутрішніх ресурсів, сформувати регулярну практику рефлексії.

Тривалість: 40 хв, щоденна практика 10 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція від фасилітатора про ведення щоденника резильєнтності.

Для щоденника резильєнтності можна використати зошит або невеликий блокнот (бажано окремий, виділений саме для цієї практики), або нотатки в телефоні (Google Keep, Notion, OneNote). Не потрібно витратити на це багато часу, лише 5-7 хвилин щодня. Ви самі обираєте зручний для цього час. Щодня ви робите короткий запис обсягом 3–5 речень, у якому відповідаєте на одне або кілька запитань:

- Який внутрішній ресурс я сьогодні використав(ла)?
- Яка моя дія сьогодні допомогла мені впоратися зі стресом, невизначеністю чи неприємною ситуацією?
- Що мені сьогодні вдалося краще, ніж учора?
- Який маленький крок я сьогодні зробив(ла) у напрямку свого благополуччя?
- Що сьогодні дало мені відчуття сили або стабільності?

У записах має бути акцент має бути на ресурсах, діях і адаптивних реакціях, навіть дуже маленьких, а не на проблемах.

Також раз на тиждень ви можете робити коротку рефлексію: «Що змінилося в мені за цей тиждень?», «Який ресурс я використовував(ла) найчастіше?», «Що стало для мене несподіваним відкриттям?».

- 3) Студенти вперше самостійно заповнюють щоденник резильєнтності на основі поданої інструкції.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах по 3 особи: кожен коротко ділиться враженнями про такі записи.
- 5) Завершення: тренер наголошує на важливості саморефлексії.

Домашнє завдання: вести резильєнтний щоденник: щоденна коротка записка (3–5 речень) про використання хоча б одного ресурсу.

Етичні зауваження: не тиснути на учасників ділитися надто особистим; нагадати про ресурси психологічної допомоги.

Заняття №2: саморегуляція емоційних станів

Тривалість: 90 хв, щоденна практика 10 хв.

Мета: навчити помічати тілесні та емоційні сигнали, оволодіти базовими дихальними й заземлювальними техніками.

Очікувані результат: студент застосовує 2–3 техніки саморегуляції у стресі.

Необхідні матеріали: килимки/подушки, секундомір або за стосунок у телефоні.

Вправа №1 «5-4-3-2-1».

Мета вправи: швидка зворотна регуляція уваги у стресі, повернення до тут-і-зараз.

Тривалість: 20 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція (покроково): знайти 5 речей, які бачите; 4 речі, які можете торкнутися; 3 речі, які чуєте; 2 запахи/смак; 1 річ, яку відчуваєте всередині себе (наприклад, серцебиття).
- 3) Виконання: спокійно, повільно.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах по 3 особи: кожен коротко розповідає, що помітили.
- 5) Завершення: тренер наголошує на варіативності та вибірковості уваги, а відповідно й індивідуальності кожної людини.

Вправа №2 «Контроль дихання 4-6».

Мета: стабілізація дихання і зниження фізіологічної активності.

Тривалість: 5-10 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.

- 2) Інструкція: вдих 4 секунди, видих 6 секунд (можна використовувати зворотний рахунок).
- 3) Виконання: повторення 6 - 10 циклів. спокійно, повільно.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах по 3 особи: кожен коротко розповідає, про свої відчуття під час і після практики.
- 5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №3 «Безпечне місце».

Мета: сформувати образ безпечного спокійного місця для швидкого відновлення емоційної рівноваги.

Тривалість: 20 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: згадайте або уявіть місце, де ви почуваетесь максимально спокійно й захищено. Подумайте, як це місце виглядає. Які кольори вас оточують? Які звуки ви там чуєте? Яка температура повітря? Що є навколо? Чи є там люди, чи ви наодинці? Зверніть увагу на відчуття в тілі: де саме ви відчуваєте спокій? Як змінюється дихання?
- 3) Виконання вправи за інструкцією.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах по 3 особи: кожен коротко розповідає, про свої відчуття під час і після практики.
- 5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Модуль 3

«Стратегії розвитку резильєнтності»

Заняття №1: когнітивні стратегії

Тривалість: 90 хв; самостійна практика - робота з однією стрес-ситуацією на тиждень.

Мета: навчити розпізнавати автоматичні думки та трансформувати їх конструктивно.

Результат: студент застосовує ABC-модель/доказову перевірку думок у реальній стрес-ситуації.

Матеріали: робочі листи ABC, інструкції «Докази за і проти», фліпчарт.

Вправа №1 «Зупини думки».

Мета: навчити переривати автоматичні негативні цикли мислення.

Тривалість: 15-20 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Пояснення механізму: коли думка запускає тривогу, застосувати коротку вправу з «зупинкою» (вербальна команда «Стоп!» або жест).
- 3) Рольова демонстрація: тренер і асистент (або учасник) моделюють.
- 4) Практика в парах: один викликає уявну тригерну думку, інший допомагає застосувати зупинку й заміну.
- 5) Підсумкове обговорення у парах або групах по 3 особи: кожен коротко розповідає, що помітили, який варіант зупинки думок вдалося вигадати.
- 6) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Домашнє завдання: відслідковувати подібні ситуації нав'язливих думок, занотовувати та застосовувати згадану техніку.

Вправа №2 «Трикутник ABC».

Мета: навчити аналізувати подію (А), переконання/думку (В) та наслідки (С).

Матеріали: робочий аркуш А–В–С.

Тривалість: 25–30 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: записати реальну подію (А), думки, що виникли (В), та емоційно-поведінкові наслідки для самої людини та для оточення (С).
- 3) Тренер демонструє приклад на основі конкретної ситуації.

- 4) Групове обговорення: тренер показує, як трансформувати В (наприклад, «Я провалюся на практиці» → «Я можу підготуватися та звернутися по фідбек»).
- 5) Індивідуальна практика виконання вправи.
- 6) Підсумкове обговорення у парах або групах: які стратегії є більш доречними? А які менш доречними? Оцінка якості альтернативних стратегій. Які дії можна виконати, аби покращити наслідки (С).
- 7) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №3 «Докази за і проти».

Мета: навчити перевіряти реалістичність думок і зменшувати катастрофізацію.

Тривалість: 15–20 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: взяти одну катастрофічну думку, скласти список доказів «за» і «проти», на цій основі сформулювати більш збалансовану думку.
- 3) Тренер демонструє приклад на основі конкретної ситуації.
- 4) Групове обговорення ситуації
- 5) Індивідуальна практика виконання вправи.
- 6) Підсумкове обговорення у парах або групах: Які ще «за» і «проти» можна підібрати до ситуації-прикладу. З якими погоджуєтесь? З якими ні?
- 7) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Заняття №2: соціальна підтримка у розвитку резильєнтності

Тривалість: 90–120 хв (включно з командною роботою).

Мета: розвинути вміння створювати й підтримувати мережі взаємодопомоги.

Результат: студенти створюють персональну карту підтримки та протокол взаємодії в кризі.

Матеріали: великі аркуші для «Карти підтримки», маркери, сценарії групових задач.

Вправа №1 «Карта підтримки».

Мета: візуалізувати коло підтримки (хто може допомогти у різних ситуаціях).

Тривалість: 30–40 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: намалювати 3 концентричні кола, всередині написати «Я», або намалювати себе. Далі у кожне коло вписати людей, які є в житті, ближче/далі відповідно до рівня довіри.
- 3) Тренер демонструє приклад на основі конкретної ситуації.
- 4) Індивідуальна практика виконання вправи.
- 5) Групове обговорення: чому деякі люди ближче, інші ні? Що саме заважає у спілкуванні? Які є бар'єри у залученні цих людей?
- 6) Тренер допомагає планувати перші кроки по залученню нових людей у близьке коло спілкування.
- 7) Підсумкове обговорення у парах або або групах про ефективність та користь вправи.
- 8) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №2 «Командна взаємодія».

Мета: відпрацювати спільну вирішувальність проблем і взаємну підтримку.

Тривалість: 30–45 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: дати групам нетривіальне завдання (логічний кейс або будівництво з обмежених ресурсів) з метою виявити рольові стратегії, керівництво, підтримку.
- 3) Групова практика виконання вправи.

- 4) Групове обговорення ситуації (обговорення ролей, що спрацювало, що завадило).
- 5) Підсумкове обговорення у парах або групах про ефективність та користь вправи.
- 6) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №3 «Підтримувальні повідомлення».

Мета: практика словесної підтримки та формулювання корисного фідбеку, підсилення відчуття приналежності.

Тривалість: 15–20 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: в колі кожен пише анонімне коротке повідомлення підтримки іншому (можна через жереб). Далі повідомлення перемішуються і читаються вголос без вказування автора.
- 3) Підсумкове обговорення у парах або групах про ефективність та користь вправи.
- 4) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Модуль 4

«Стратегії розвитку саморегуляції»

Заняття №1: емоційна грамотність і саморегуляція у міжособистісних взаємодіях»

Тривалість: 90 хв; самостійна практика – щоденне виконання вправ.

Мета: навчити розпізнавати емоції, використовувати емпатію і конструктивну комунікацію.

Результат: студент демонструє вміння емпатійно слухати та давати тактичний зворотний зв'язок.

Матеріали: картки емоцій (колесо емоцій), сценарії конфліктів, фліпчарт.

Вправа №1 «Колесо емоцій».

Мета: розширити емоційний словник; точніше вербалізувати стан.

Тривалість: 20–25 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: роздати кола/картки з основними і вторинними емоціями.
- 3) Індивідуальна робота: вибрати 5 емоцій, які переважають у навчальному контексті; пояснити тригери.
- 4) Групова робота: укладання карти емоцій «карти тригерів → емоції → бажана реакція».
- 5) Тренер допомагає називати емоції та деталізувати ситуації, які їх викликають.
- 6) Підсумкове обговорення у парах або групах: що було важко/що допомогло, про ефективність та користь вправи.

Вправа №4 «Емпатійне слухання».

Мета: відпрацювати навичку активного слухання і віддзеркалення почуттів.

Тривалість: 30 хв (в парах/троєчках).

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: слухати історію доповідача без оцінки, віддзеркалювати основну емоцію/факт, задавати відкриті запитання, не перебивати, виявляти зацікавлення.
- 3) Практика: в парах (10 хв на сесію: 5 хв говоріння, 5 хв віддзеркалення); потім ролі міняються.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах: що було важко/що допомогло, про ефективність та користь вправи.
- 5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №3 «Емоційний стоп-кадр».

Мета: навчити швидко називати емоцію й вибирати відповідну навичку регуляції у стресовому епізоді.

Тривалість: 10–15 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: тренер пропонує коротку ситуацію (наприклад, «учень кричить у класі»), а учасники по черзі називають емоцію і дають одну техніку регуляції (дихання/заземлення/коротка перерва).
- 3) Групова практика за запропонованою інструкцією.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах: що було важко/що допомогло, про ефективність та користь вправи.
- 5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Заняття №2: управління стресом у педагогічній діяльності

Тривалість: 90 хв.

Мета: адаптація технік до специфіки роботи вчителя молодших класів.

Результат: студент має план реагування на 3 типові шкільні стрес-ситуації.

Матеріали: сценарії, чек-листи «План реагування», інструкції «Емоційна перша допомога».

Вправа №1 «Рольові ситуації» (продовження вправи «Емоційний стоп-кадр»).

Мета: відпрацювати практичні реакції у симульованих конфліктах/кризах.

Тривалість: 30 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: учасники обирають ситуацію (наприклад, «агресивна поведінка учня, масове плач в класі під час тривоги»), розподіляють ролі.

Учасник який обрав роль вчителя обирає техніку регуляції і безпосередньо проводить її.

- 3) Групова практика за запропонованою інструкцією.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах: що було важко/що допомогло, що спрацювало, що можна вдосконалити, про ефективність та користь вправи.
- 5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №2 «План реагування».

Мета: скласти персоналізований план дій (кроки, контакти, ресурси).

Тривалість: 30-45 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: тренер пропонує обрати актуальну емоційно насичену проблемну ситуацію, яка викликає тривогу, або нерозуміння, що робити. Далі написати для цієї ситуації шаблон із пунктами: негайні дії, повідомлення (хто інформує), емоційна самопідтримка, емоційна підтримка дитини, інформування батьків, ресурси супроводу.
- 3) Індивідуальна практика за запропонованою інструкцією.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах: що було важко/що допомогло, про ефективність та користь вправи.
- 5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №3 «Протокол емоційної першої допомоги».

Мета: дати шкільний протокол оперативної психологічної підтримки.

Тривалість: 30

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: тренер пропонує скласти негайної протокол допомоги іншому під час складної ситуації, що супроводжується інтенсивними емоційними реакціями (забезпечити фізичну безпеку → коротка техніка заземлення →

заспокоїти → повідомити педслужбу/психолога/інші відповідні служби → запис та подальші дії.

- 3) Індивідуальне написання протоколів за інструкцією.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах: що було важко/що допомогло, про ефективність та користь вправи.
- 5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Модуль 5

«Завершення»

Заняття №1

Тривалість: 90 хв.

Мета: узагальнити набуті навички, створити персональний план розвитку.

Очікувані результати: учасники володіють техніками саморегуляції та розвитку резильєнтності, побудований «Резильєнтний профіль».

Вправа №1 «Резильєнтний профіль».

Мета: синтез усіх попередніх робіт.

Тривалість: 35-40 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: тренер пропонує учасникам самостійно проаналізувати свою діяльність на заняттях, визначити сильні сторони, слабкі сторони, можливості для розвитку та ключові ресурси. Також побудувати шкалу користі та ефективності вправ, які було запропоновано на заняттях. Визначити топ-3 техніки для різних потреб чи ситуацій. Скласти план їх застосування на 3 місяці. Описати очікуванні зміни.
- 3) Індивідуальне виконання завдання за інструкцією.
- 4) Підсумкове обговорення у парах або групах: що було важко/що допомогло, про ефективність та користь вправи.

5) Завершення: тренер підбиває підсумок.

Вправа №2 «Рефлексивна групова сесія».

Мета: колективне підведення підсумків, обмін досвідом.

Тривалість: 30 хв.

Хід проведення

- 1) Вступ від тренера: пояснити мету та формат.
- 2) Інструкція: обговорення проводимо у форматі «круглого столу»: кожен учасник говорить про 1 значну зміну, 1 проблему, 1 мету.
- 3) Підсумкове групове обговорення.
- 4) Завершення: тренер підбиває підсумок.