

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ

Завідувач кафедри ГП та М

д.е.н., доцент

 Юлія ГЕРАСИМЕНКО
(підпис)

«12»  2025 р.

«САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ У
ВОЄННИЙ ПЕРІОД»

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеня «магістр»

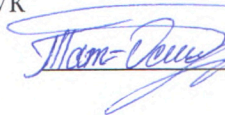
Галузь знань: 05 Соціальні та поведінкові
науки Спеціальність: 053 Психологія
Освітньо-професійна програма «Психологія»

Здобувачка вищої освіти
Групи ПС-23-12-зМ



ГОРОБЕЦЬ Марина Миколаївна

Науковий керівник:
кандидат психологічних наук
доцент



ТАТАУРОВА-ОСИКА

Галина Петрівна

Біла Церква 2025

Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

Автор: Горобець Марина Миколаївна, група ПС-23-12-ЗМ

Назва: Самоактуалізація та саморегуляція вчителів у воєнний період

Керівник: Татаурова-Осика Галина Петрівна

Підрозділ: кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Коефіцієнт подібності 1:3.7%

Мікропробіли: 0

Заміна букв: 0

Інтервали: 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

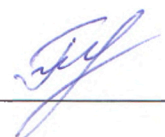
Висновок:

Кваліфікаційна робота Горобець М.М. має високий рівень оригінальності окремих частин тексту, містить результати власних досліджень, висхідних ідей, висновків і текстів інших авторів шанують можливість на відповідне джерело.

Дата 07.05.2025р

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України:

Підпис



БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

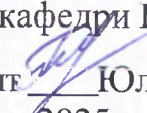
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 Психологія, освітня програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри ПП та М

д.е.н., доцент  Юлія ГЕРАСИМЕНКО

« 3 » січня 2025 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ ЗДОБУВАЧЕВІ ОСВІТИ

Горобець Марині Миколаївні

1. Тема роботи «Самоактуалізація та самореалізація вчителів у воєнний період»

керівник роботи: Татаурова-Осика Галина Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент

затверджені наказом БІНПО від « 3 » січня 2025 року № 01-06/03

2. Строк подання здобувачем освіти роботи « 2 » травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: наукові праці, публікації на вебресурсах, монографії з досліджуваної теми, методики психологічної діагностики, етичний кодекс психолога.

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1. Дослідити теоретичні аспекти самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

2. Провести емпіричне дослідження особливостей самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

3. Визначити труднощі самоактуалізації та самореалізації вчителів

4. Визначити організаційно-методичні особливості тренінгу оптимізації самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

5. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
1	Татаурова-Осика Г.П., кандидат психологічних наук, доцент	03.01.2025 р.	03.01.2025 р.
2	Татаурова-Осика Г.П., кандидат психологічних наук, доцент	04.02.2025 р.	04.02.2025 р.
3	Татаурова-Осика Г.П., кандидат психологічних наук, доцент	05.03.2025 р.	05.03.2025 р.

6. Дата видачі завдання 03.01.2025 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

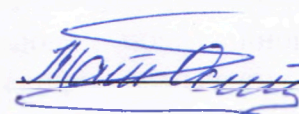
№	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Узгодження теми, складання змісту	січень	виконано
2	Вивчення літературних джерел	січень	виконано
3	Збирання матеріалу на підприємстві	січень	виконано
4	Обробка матеріалу	січень	виконано
5	Виконання розділу 1	січень	виконано
6	Виконання розділу 2	лютий	виконано
7	Виконання розділу 3	березень	виконано
8	Формулювання висновків	березень	виконано
9	Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії	квітень	виконано
10	Подання роботи на кафедру	травень	виконано

Студентка



М. М. Горобець

Керівник роботи



Г. П. Татаурова-Осика

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ NATIONAL
ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE ДЗВО
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
SIHE «UNIVERSITY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT»
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
BILA TSEKVA INSTITUTE OF CONTINUOUS PROFESSIONAL
EDUCATION

Кафедра педагогіки, психології та менеджменту
Department of Pedagogy, Psychology and Management

ВІДГУК КЕРІВНИКА

на кваліфікаційну роботу магістрантки «Самоактуалізація та самореалізація
вчителів у воєнний період»

студентки 2 курсу групи ПС-23-12-ЗМ спеціальності 053 «Психологія»
освітньої програми «Психологія»

ГОРОБЕЦЬ Марина Миколаївна

Кваліфікаційна робота магістрантки «Самоактуалізація та самореалізація вчителів у воєнний період» є актуальною, має наукову новизну та теоретичне значення, охоплює широке коло теоретичних і прикладних положень педагогічної та вікової психології щодо професійної діяльності педагогічних працівників. Актуальність дослідження визначається необхідністю осмислення механізмів самоактуалізації та самореалізації педагогічних працівників як цілісного феномену, що інтегрує психофізіологічні, мотиваційні, ціннісні, емоційно-вольові та соціально-професійні компоненти в умовах збройного конфлікту.

Авторкою теоретично проаналізовані наукові підходи до розкриття теми, що свідчать про багатогранність тлумачення феноменів самоактуалізації та самореалізації в різних психологічних концепціях.

Отримані результати представлені у змісті кваліфікаційної дають можливості їх подальшого використання в межах індивідуального та групового консультування педагогів, а також у розробці психолого-педагогічних тренінгових програм, спрямованих на підтримку особистісного зростання й подолання професійних криз у вчителів, що працюють в умовах воєнного конфлікту. Дослідження представлене авторкою сприятиме формуванню стратегій підтримки педагогів на рівні державної освітньої політики, зокрема в аспектах післякризової реабілітації та підвищення емоційної стійкості освітянського середовища.

Протокол аналізу змісту подібності та запозичення виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимі межі, тому

кваліфікаційна робота Горобець М.М. є завершеним самостійним науковим дослідженням, у якій не виявлено академічного плагіату, відповідає всім вимогам щодо підготовки таких робіт, заслуговує на позитивну оцінку – 98/А/відмінно.

Керівник кваліфікаційної роботи магістрантки:

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри педагогіки, психології та менеджменту
БІНПО ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України

Галина Татаурова-Осика
05.05.2025

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 86 сторінок, 4 рисунки, 10 таблиць, 2 додатки
61 використане джерело.

Мета дослідження: теоретико-методологічне обґрунтування та проведення емпіричного аналізу психологічних особливостей самореалізації та самоактуалізації вчителів у період збройного конфлікту, виявлення провідних тенденцій, труднощів і ресурсів цього процесу.

Об'єкт дослідження: феномен самореалізації та самоактуалізації педагогів у професійній діяльності в умовах воєнного періоду.

Предмет дослідження: психологічні особливості, механізми та умови самореалізації й самоактуалізації вчителів у специфічному контексті війни, з урахуванням їхніх особистісних характеристик, професійного досвіду, мотиваційної сфери та емоційного стану.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел з проблем самоактуалізації, самореалізації, особистісного розвитку та діяльності в умовах стресогенних чинників, анкетування учителів, опрацювання результатів за допомогою кількісного (статистичного) аналізу, та якісного аналізу відкритих відповідей.

Основний науковий результат полягає у можливості подальшого використання результатів дослідження в межах індивідуального та групового консультування педагогів, а також у розробці психолого-педагогічних тренінгових програм, спрямованих на підтримку особистісного зростання й подолання професійних криз у вчителів, що працюють в умовах воєнного конфлікту.

Ключові слова: самоактуалізація; самореалізація в воєнний період; труднощі під час війни; особистісне зростання; самореалізація вчителя.

ABSTRACT

Qualification Paper: 86 pages, 4 figures, 10 tables, 2 appendices, 61 sources used.

Research Aim: Theoretical and methodological substantiation and empirical analysis of the psychological aspects of self-realization and self-actualization of teachers during an armed conflict, identification of key trends, challenges, and resources of this process.

Object of the Study: The phenomenon of self-realization and self-actualization of educators in their professional activity under wartime conditions.

Subject of the Study: Psychological features, mechanisms, and conditions of teachers' self-realization and self-actualization in the specific context of war, taking into account their personal characteristics, professional experience, motivation, and emotional state.

Research Methods: Analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific literature on self-actualization, self-realization, personal development, and activity under stress-inducing factors; teacher surveys; processing of results through quantitative (statistical) analysis and qualitative analysis of open responses.

Main Scientific Result: The possibility of applying the study results in individual and group counseling for teachers, as well as in the development of psycho-pedagogical training programs aimed at supporting personal growth and overcoming professional crises among teachers working in the context of armed conflict.

Keywords: self-actualization; self-realization during wartime; war-related challenges; personal growth; teacher self-realization.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД	12
1.1 Проблема самоактуалізації та самореалізації особистості	12
1.2 Уявлення про самоактуалізацію та самореалізацію особистості в психологічних теоріях	23
1.3 Психологічні показники самоактуалізації та самореалізації особистості вчителів у воєнний період	34
Висновки до розділу 1	40
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД	42
2.1 Підбір методів дослідження.....	42
2.2 Обробка та інтерпретація результатів	45
2.3 Опитування вчителів про досвід професійної самоактуалізації та самореалізації у воєнний період	50
Висновки до розділу 2	50
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА САМО- РЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД	56
3.1 Аналіз генези труднощів самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період.....	56
3.2 Організаційно-методичні особливості тренінгу оптимізації самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період.....	67

3.2 Організаційно-методичні особливості тренінгу оптимізації самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період.....	73
Висновки до розділу 3.....	73
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	85

ВСТУП

Актуальність теми зумовлена складністю та багатогранністю процесів самоактуалізації й самореалізації особистості в умовах суспільних трансформацій, що стали особливо помітними в період війни. У сучасному науковому дискурсі спостерігається зростаючий інтерес до проблеми особистісного зростання, розвитку потенціалу, досягнення внутрішньої гармонії через реалізацію власних можливостей у професійній сфері. Серед різних категорій професійної діяльності вчителі становлять особливу соціальну групу, діяльність якої у воєнний період набуває нових викликів і трансформацій. Поняття самореалізації, попри його усталене вживання у філософських і психологічних теоріях, залишається відкритим для уточнення, поглиблення й конкретизації, особливо в межах прикладних досліджень педагогічної діяльності у критичних соціальних умовах.

Історично термін "самореалізація" вперше був зафіксований ще на початку ХХ століття у філософсько-психологічному контексті, проте навіть сьогодні відсутнє єдине універсальне визначення цього поняття, яке б охоплювало всі його рівні — від внутрішньо особистісного до соціально-професійного. У вітчизняній психологічній традиції проблема самореалізації та спорідненої з нею категорії самоактуалізації лишається недостатньо вивченою, особливо в контексті війни як чинника, що докорінно змінює умови професійної та особистісної діяльності вчителя. Воєнні обставини актуалізують потребу в дослідженні стійкості, гнучкості, творчості та готовності педагогів реалізовувати себе як суб'єктів навчально-виховного процесу в умовах нестабільності, тривожності та загрози життю.

Тема у ґрунтовному аналізі самореалізації вчителів зумовлена як недостатньою теоретичною розробленістю проблеми, так і зростаючою роллю вчителя як агента суспільної стабільності й психологічної підтримки підростаючого покоління. Актуальність дослідження визначається необхідністю осмислення механізмів самоактуалізації та самореалізації

педагогічних працівників як цілісного феномену, що інтегрує психофізіологічні, мотиваційні, ціннісні, емоційно-вольові та соціально-професійні компоненти в умовах збройного конфлікту. У цьому контексті важливо дослідити як внутрішні ресурси особистості, що забезпечують її рух до самореалізації, так і зовнішні бар'єри, що можуть гальмувати цей процес у критичних умовах.

Об'єктом дослідження виступає феномен самореалізації та самоактуалізації педагогів у професійній діяльності в умовах воєнного періоду.

Предметом дослідження є психологічні особливості, механізми та умови самореалізації й самоактуалізації вчителів у специфічному контексті війни, з урахуванням їхніх особистісних характеристик, професійного досвіду, мотиваційної сфери та емоційного стану.

Метою роботи є здійснення теоретико-методологічного обґрунтування та проведення емпіричного аналізу психологічних особливостей самореалізації та самоактуалізації вчителів у період збройного конфлікту, виявлення провідних тенденцій, труднощів і ресурсів цього процесу.

Досягнення поставленої мети зумовило необхідність розв'язання таких наукових **завдань**:

- 1) провести системний аналіз наукової літератури з проблем самоактуалізації та самореалізації особистості у психологічному та педагогічному контекстах;
- 2) охарактеризувати змістові й структурні компоненти самоактуалізації та самореалізації педагогів у межах сучасних психологічних концепцій;
- 3) емпірично дослідити специфіку проявів самореалізації вчителів у воєнний період, виявити психологічні бар'єри й стимули, що супроводжують цей процес;
- 4) розробити психолого-методичні рекомендації щодо підтримки самореалізації та самоактуалізації вчителів у кризових умовах, зокрема через використання тренінгових форм роботи.

У межах дослідження висунуто **гіпотезу**: самореалізація та самоактуалізація вчителів у воєнний період значною мірою залежать від усвідомлення власних професійних цінностей, особистісних ресурсів, адаптаційних можливостей і наявності зовнішньої підтримки; водночас процес реалізації особистісного потенціалу педагогів може бути оптимізований через організацію спеціальних психологічних програм, спрямованих на розвиток рефлексії, стресостійкості, емоційного інтелекту та професійного самовизначення.

У дослідженні застосовано сукупність **методів**, які відповідають логіці й завданням наукового пошуку. Теоретичні методи охоплюють аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел з проблем самоактуалізації, самореалізації, особистісного розвитку та діяльності в умовах стресогенних чинників. Особлива увага приділяється аналізу концепцій гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс), екзистенційного підходу (В. Франкл, Р. Мей).

Емпіричну частину дослідження представлено анкетуванням учителів, віком від 25 до 55 років, які здійснюють професійну діяльність у період воєнного стану. Було використано методику «Тест сенсожиттєвих орієнтацій», адаптовану для вивчення життєвих цінностей, сенсів і орієнтирів у контексті професійної самореалізації, а також додаткову авторську анкету, створену відповідно до специфіки дослідження. Для визначення особистісних характеристик залучено 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла та тест-опитувальник емоційної напруги. Зібрані результати було опрацьовано за допомогою кількісного (статистичного) аналізу, включаючи U-критерій Манна-Уїтні, а також якісного аналізу відкритих відповідей.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у можливості їх подальшого використання в межах індивідуального та групового консультування педагогів, а також у розробці психолого-педагогічних тренінгових програм, спрямованих на підтримку особистісного зростання й

подолання професійних криз у вчителів, що працюють в умовах воєнного конфлікту. Дослідження сприятиме також формуванню стратегій підтримки педагогів на рівні державної освітньої політики, зокрема в аспектах післякризової реабілітації та підвищення емоційної стійкості освітянського середовища.

Емпіричну базу дослідження склали педагоги закладів загальної середньої освіти, що продовжують освітню діяльність у регіонах, залучених до активної або потенційної зони бойових дій. Загалом до дослідження було залучено 56 осіб.

Структура роботи. Дипломна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

1.1 Проблема самоактуалізації та самореалізації особистості

У реаліях сучасного суспільства, що переживає надзвичайно складні соціокультурні трансформації, проблема самоактуалізації та самореалізації особистості набуває особливого значення. Зміни, що зумовлені воєнними подіями, глобальною нестабільністю, постійною тривогою та невизначеністю, детермінують появу нових викликів перед кожною людиною, особливо перед представниками таких соціально важливих професій, як вчителі. У такому контексті особливого значення набуває з'ясування сутності самоактуалізації та самореалізації особистості педагога, зокрема в умовах екстремального соціального середовища, яким безперечно є воєнний період.

Актуалізація цієї проблеми зумовлена підвищеними вимогами до особистості вчителя, який у період кризи має бути не лише носієм знань, а й джерелом психологічної підтримки, морального орієнтира, культурного стабілізатора. У таких умовах стає очевидною необхідність глибшого осмислення потенціалу внутрішніх ресурсів особистості вчителя, що виявляється через здатність до самоактуалізації – тобто до активного прагнення реалізувати свій творчий, професійний, ціннісний і життєвий потенціал, незважаючи на складні обставини [2].

Науковий інтерес до проблематики самореалізації особистості не є новим, однак у контексті педагогічної діяльності, зокрема у воєнний час, він набуває нової якості. У вітчизняній та зарубіжній науковій думці поняття «самореалізація» розглядається в міждисциплінарному контексті – у філософії, психології, соціології, педагогіці, культурології. Вперше термін «self-realisation» було зафіксовано у філософсько-психологічному словнику

ще у 1902 році, де його тлумачено як «здійснення потенціалу розвитку Я» . Це трактування перегукується з філософською доктриною, за якою мета людського існування полягає в гармонійному розгортанні своїх внутрішніх можливостей. Саме така ідея знайшла своє відображення у працях Аристотеля, який вважав «благо» реалізацією раціональної душі, а також у християнській традиції, згідно з якою реалізація себе трактується як дар Божий, а не як лише результат особистих зусиль [37].

Слід зазначити, що категорія «самоактуалізація» посідає особливе місце у психологічній науці. Вона набуває конкретизованого змісту, зокрема у дослідженнях представника гуманістичної психології А. Маслоу, який розглядає самоактуалізацію як найвищий рівень у структурі потреб особистості, що досягається через реалізацію внутрішнього потенціалу, креативність, самостійність, здатність до співпереживання та відповідальності [2]. Таким чином, самоактуалізація є процесом, що охоплює як пізнання власної сутності, так і постійне прагнення до внутрішньої гармонії та духовної повноти.

У вітчизняній науці проблема самореалізації також активно досліджується, зокрема у працях І.Д. Бега, який наголошує на важливості особистісно орієнтованого підходу у вихованні, де розвиток особистості вчителя передбачає не лише засвоєння професійних компетентностей, а й розкриття його внутрішніх моральних і духовних потенцій [4]. У свою чергу, О.В. Аніщенко підкреслює, що смисложиттєві орієнтації педагога стають визначальними у процесі його професійного становлення, а отже, самоактуалізація стає не лише психологічною, а й аксіологічною категорією [1].

Особливе значення у контексті даного дослідження набуває і культурологічний аспект розуміння самореалізації, який демонструє суттєві відмінності між західною та східною ментальністю. Якщо західна традиція переважно спрямована на активне освоєння зовнішнього світу, на підкорення його раціональними методами, на домінування та зміну реальності, то східна

орієнтується на пошук внутрішньої гармонії, абсолюту, що досягається через самозаглиблення, медитативну практику, споглядання [2]. У такий спосіб реалізація себе на Сході асоціюється з віднайденням глибинного сенсу буття, який часто розглядається як недосяжний у реальному світі.

З урахуванням особливостей сучасного воєнного контексту в Україні, поняття самореалізації та самоактуалізації набуває нових сенсів. Вони більше не можуть розглядатися як суто індивідуальні акти психологічного розвитку – натомість, вони трансформуються в соціальну необхідність. Адже педагог, який здатен актуалізувати власний потенціал і досягти самореалізації в умовах кризи, виконує не лише професійні, а й морально-етичні функції у суспільстві. Саме тому вчителі, які опинилися у воєнному стані, повинні мати доступ до ресурсів особистісного зростання, підтримки психоемоційного стану та можливості самовираження у професійній діяльності.

Самореалізація вчителя у воєнний період постає не лише як внутрішній процес, а як механізм стабілізації освітнього середовища. Вона забезпечує відтворення ціннісних орієнтацій, формування моральної позиції, збереження соціального оптимізму, що особливо важливо в умовах тотальної нестабільності. Це доводять також дослідження сучасних науковців, зокрема Б. Братаніча та І. Ільченка, які розглядають освіту як платформу для самореалізації особистості, що ґрунтується на свободі вибору, креативності та індивідуальності [2]. Таким чином, на сучасному етапі розвитку науки спостерігається переосмислення понять «самоактуалізація» та «самореалізація» з урахуванням соціокультурних і екзистенційних викликів. Особливої значущості вони набувають у сфері педагогічної діяльності, де в умовах воєнного стану педагог стає не лише транслятором знань, а й носієм гуманістичних цінностей, духовного спротиву та національного стрижня. Саме тому дослідження проблеми самоактуалізації та самореалізації вчителів у період воєнного конфлікту є не лише науково обґрунтованим, а й суспільно необхідним. Її вивчення дозволяє глибше зрозуміти внутрішні механізми

стійкості, адаптації та розвитку особистості в умовах кризи, що є ключовим чинником забезпечення стабільності освітнього простору та соціального добробуту загалом.

Проблема самоактуалізації та самореалізації особистості є надзвичайно складною і поліаспектною, що обумовлює її міждисциплінарний характер. Вона перебуває на перетині філософії, психології, педагогіки, культурології та соціології, що засвідчує складність системного вивчення цього феномену. Відсутність єдиної парадигми розуміння сутності самореалізації ускладнює формування цілісного наукового підходу до її дослідження [2]. Крім того, дана проблема характеризується своєрідною маргінальністю: вона інтегрує знання з різних наукових галузей і концептуальних традицій, що зумовлює необхідність багатофакторного підходу та глибокого аналізу історико-культурного, соціального й екзистенційного контекстів.

Актуалізація проблеми самореалізації вчителів у сучасних умовах воєнного часу в Україні значно посилилася через соціально-психологічну нестабільність, зростання рівня стресових навантажень, необхідність особистісного і професійного зростання в екстремальних умовах. За таких обставин процес самореалізації перетворюється на механізм мобілізації внутрішніх ресурсів особистості, що забезпечує її виживання, збереження професійної ідентичності, а також духовної цілісності.

У контексті історико-філософського розвитку ідей про самореалізацію особистості слід зазначити, що ще в античні часи поняття індивіда розглядалося крізь призму відповідності суспільно прийнятому ідеалу. Індивідуальна унікальність не визнавалася самоцінною, оскільки визначальним критерієм була суспільна оцінка («культура сорому»), що підміняла внутрішню самоактуалізацію зовнішньою реалізацією [17]. У середньовічній європейській філософії пріоритет надавався духовній самореалізації через подолання тілесного начала та зосередження на внутрішньому вдосконаленні, що сприяло формуванню культури провини як детермінанти самозростання.

Водночас східні філософські системи, зокрема даосизм і конфуціанство, розглядали особистість не як автономне Я, а як функцію цілісного всесвітнього порядку. Самореалізація вбачалася у досягненні гармонії з Дао або у «подоланні себе» як шляху до внутрішнього зростання [17]. Ці концепції ілюструють ідею втрати Его задля досягнення вищої духовної мети, що протиставляється індивідуалістичному підходу, домінуючому в західній традиції.

Із настанням епохи Відродження в європейській філософії утверджується концепція автономної людини, яка сама приймає рішення щодо власної сутності, моральних зобов'язань і життєвих орієнтирів. Самореалізація набуває індивідуально-ціннісного характеру, стаючи актом вільного самовизначення. Надалі, у XX столітті, поняття самореалізації отримує більш точне філософське оформлення, стаючи предметом соціальної філософії та аксіології [2].

Важливим теоретичним кроком у розробці проблеми самореалізації було введення у науковий обіг концепту «сутнісні сили особистості», які, за Арістотелем, підлягають реалізації у практичній діяльності та становлять основу досягнення індивідуального щастя через реалізацію своєї природи [17]. Цей підхід набуває подальшого розвитку у працях філософів-гуманістів, які тлумачать самореалізацію як процес розкриття внутрішнього потенціалу особистості, її духовного зростання, творчої ініціативи й етичної автономії.

Водночас екзистенціалістський підхід, представлений, зокрема, Ж.-П. Сартром, тлумачить людину як істоту, позбавлену заданої сутності. Особистість, за Сартром, є проектом самої себе, який реалізується через вибір, діяльність та прийняття відповідальності. Індивід сам конструює свою ідентичність у межах обраного шляху, що актуалізує проблему свободи і відповідальності як невід'ємних компонентів самореалізації [17].

У сучасному науковому дискурсі проблема самореалізації особистості вчителя розглядається як динамічний, інтегративний процес, який включає професійне самовизначення, особистісну ідентифікацію, внутрішню

рефлексію, емоційно-ціннісну сферу і духовно-моральне становлення [1; 4; 6]. В умовах воєнного конфлікту цей процес ускладнюється потребою в адаптації до нових соціальних і професійних викликів, необхідністю психологічної стійкості, здатності до емпатії, а також збереження власної цілісності в умовах руйнування соціальних структур.

Згідно з підходами вітчизняних учених, зокрема І. Беха, О. Аніщенко та інших, самореалізація є вищою формою особистісного розвитку, що передбачає досягнення гармонії між внутрішнім потенціалом особистості та її зовнішньою активністю в соціальному просторі [1; 4; 6]. Самоактуалізація вчителя, у свою чергу, виступає як перехід до ціннісно-вмотивованої діяльності, що базується на глибокому усвідомленні своєї професійної місії, суспільної відповідальності та духовно-етичних принципів. Таким чином, проблема самореалізації особистості, і зокрема педагога, набуває особливого значення в періоди суспільних криз і трансформацій. Її дослідження вимагає поєднання філософських, психологічних та педагогічних підходів, які дозволяють розкрити глибинну суть людського буття як творчого процесу становлення особистості. У контексті воєнного часу це питання стає не лише науково-прикладним, але й екзистенційно значущим, що обумовлює необхідність поглибленого міждисциплінарного аналізу і розробки дієвих механізмів підтримки та розвитку особистості вчителя.

У контексті тоталітарної суспільної системи проблема самореалізації особистості не тільки не була предметом всебічного дослідження, але й зазнавала ідеологічного знецінення. Конструкція соціального буття передбачала існування стандартизованих моделей життєвого шляху, у межах яких індивідууму пропонувалася суворо регламентована форма самореалізації, що ґрунтувалася на заздалегідь заданих ідеологічних цінностях та духовних орієнтирах. Такий підхід фактично усував потребу у рефлексивному пошуку сенсу існування, замінюючи її на нормативну ілюзію стабільності, що водночас позбавляла особистість права на автентичну ідентичність. У посттоталітарному суспільстві відбулося радикальне

переосмислення особистісного потенціалу – на перший план вийшла потреба у здійсненні вільного вибору та автономного прийняття рішень, що стало підґрунтям для формування нової парадигми самореалізації, основою якої є плюралізм життєвих сценаріїв, альтернативність та відкритість до особистісного розвитку [2].

Актуальність дослідження проблеми самоактуалізації та самореалізації особистості вчителя у контексті соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства, особливо в умовах воєнного стану, набуває пріоритетного значення. Самореалізація постає як фундаментальний механізм особистісного становлення, що проявляється у виявленні, розвитку та реалізації внутрішніх потенціалів особистості, зокрема здібностей, умінь, ціннісних орієнтацій і стратегій [2]. Проте, цей процес ніколи не є лінійним: його динаміка визначається взаємодією внутрішніх детермінантів і зовнішнього середовища. Особливо ускладнюється ця взаємодія в екстремальних соціальних обставинах, таких як збройні конфлікти, що актуалізують потребу в глибшому осмисленні механізмів саморозвитку особистості вчителя.

В умовах війни, коли освітнє середовище трансформується під впливом численних ризиків, вчитель постає не лише як транслятор знань, а як активний суб'єкт соціокультурного опору, що здійснює рефлексивну діяльність, спрямовану на збереження та примноження власного життєвого сенсу через самореалізацію у професійному полі. У цьому контексті особливої ваги набуває концепція самопроектування як вияву суб'єктної активності, що дозволяє особистості формувати уявлення про бажаний образ себе у майбутньому, визначати життєві цілі, а також планувати стратегії їх досягнення з урахуванням зовнішніх викликів та внутрішніх ресурсів [6].

Складність проблематики самореалізації пояснюється її феноменальною природою, що охоплює численні аспекти людського існування, зокрема емоційну, ціннісну, вольову, мотиваційну та когнітивну сфери. Відтак, аналіз цього феномена неможливий без міждисциплінарного

підходу, що поєднує знання психології, педагогіки, філософії, соціології та навіть кібернетики й синергетики [14]. Особистість, як складна динамічна система, є не лише реципієнтом впливів зовнішнього середовища, а й активним генератором власного розвитку. Як зазначає І.Д. Бех, самореалізація є виявом духовної самодетермінації, що спирається на власне «Я» як джерело ініціативи і ціннісного сенсу [6].

Розгляд феномена самореалізації в парадигмі системного підходу дозволяє виявити його структуру як таку, що формується завдяки процесам самоорганізації, самоврядування та самопроектування. Якщо перші два аспекти – самоврядування і самопроектування – можуть бути концептуалізовані через призму кібернетики та теорії розпізнавання образів, то явище самоорганізації знаходить своє наукове пояснення у межах синергетики. Згідно з принципами синергетичного підходу, розвиток особистості як саморозвивальної системи відбувається не завдяки зовнішньому примусу, а через накопичення внутрішньої структурної інформації, яка в результаті певних флуктуацій призводить до якісних змін у системі, формуючи нові рівні організації особистісного буття [14].

Особливої актуальності ці положення набувають в умовах воєнного періоду, коли освітяни вимушені діяти в умовах постійного стресу, небезпеки, невизначеності. Саме в таких екстремальних ситуаціях активізуються внутрішні механізми самодетермінації, що дозволяють вчителю не лише зберегти психологічну цілісність, але й підвищити рівень своєї професійної ідентичності, забезпечити емоційне виживання і стійкість у соціально-кризовому просторі. Дослідження сучасної психології доводять, що особистісне зростання можливе навіть у ситуаціях високого ступеня турбулентності, за умов наявності відповідних внутрішніх мотиваційних ресурсів та суб'єктивних стратегій опанування стресогенними чинниками [3].

Зважаючи на це, самореалізація вчителя в умовах війни розглядається як особливий тип суб'єктної діяльності, що передбачає постійне оновлення професійної мотивації, креативне подолання викликів та формування

екзистенційного сенсу через виконання соціально значущої ролі. Вчитель, який реалізує свій потенціал у складних умовах сьогодення, водночас забезпечує не лише власну психологічну стабільність, а й виступає джерелом підтримки для учнів, батьків та колег. Самореалізація в цьому випадку є не тільки особистісним досягненням, але й соціально значущим феноменом, що відіграє системоутворюючу роль в умовах національного спротиву. У підсумку слід наголосити, що проблема самореалізації вчителя як особистості в період воєнного лихоліття не може бути зведена до ізолюваного феномена психологічного розвитку. Вона потребує комплексного міждисциплінарного аналізу з урахуванням екзистенційних, професійних, соціальних і культурних факторів. Як зазначає О. Аніщенко, орієнтації педагога в критичних умовах стають домінантою його професійної діяльності, що визначає вектор особистісного зростання та оновлення [1]. Таким чином, самоактуалізація і самореалізація постають як ключові концепти розуміння життєвої стратегії сучасного українського вчителя в умовах викликів воєнного часу.

У сучасному науковому дискурсі, зокрема в педагогіці, проблема самореалізації та самоактуалізації особистості набула особливої ваги, що зумовлено зростаючим інтересом до внутрішнього потенціалу людини як рушійної сили професійного та соціального розвитку. У контексті педагогічної діяльності, особливо в період воєнного стану, коли загальносуспільна нестабільність, загрози життю та здоров'ю, емоційне виснаження й професійна невизначеність посилюють внутрішній конфлікт вчителя, вивчення зазначених феноменів набуває не лише теоретичної, а й прикладної значущості. Такі категорії, як самовдосконалення та самовиховання, які традиційно розглядалися у вітчизняній педагогіці стали фундаментом для подальшого розвитку концепту самореалізації особистості в освітньому процесі [14].

У сучасних педагогічних дослідженнях самореалізація дедалі частіше аналізується у зв'язку з професійною діяльністю педагога. О. В. Аніщенко

наголошує, що орієнтації педагогічної діяльності тісно пов'язані з рівнем досягнення самореалізації особистості, оскільки саме через професійну діяльність реалізується ідея гуманістичного розвитку педагога як суб'єкта виховного процесу [1]. У цьому контексті доречно згадати і концептуальні засади особистісно орієнтованої парадигми виховання І. Д. Беха, який визначає самореалізацію як процес досягнення духовного потенціалу особистості у професійній взаємодії, зокрема в умовах педагогічної комунікації [5]. Варто підкреслити, що в умовах воєнного періоду самореалізація педагогів ускладнюється внаслідок впливу психотравмуючих чинників, змін у системі цінностей і необхідності пристосування до нових форм професійної діяльності.

Термін «самореалізація» в соціально-психологічному контексті почав активно використовуватися в 1970-х роках, однак на сучасному етапі він набув міждисциплінарного статусу, охоплюючи аспекти психології, соціології, педагогіки, філософії та навіть політичної науки. Згідно з позицією

Л.В.Долинської, самореалізація особистості є складним соціально-психологічним явищем, що визначає здатність людини до повного розкриття своїх можливостей у контексті соціальних взаємин, зокрема в умовах професійної комунікації [12]. У дослідженні О.В. Скрипченко підкреслюється, що самореалізація педагога є не лише показником його внутрішньої зрілості, а й чинником ефективності освітнього процесу, особливо у кризових умовах [8]. Психологічний контекст, запропонований у роботах О. П. Сергєєнкової, вказує на зв'язок між самореалізацією та психоемоційним благополуччям особистості, що є критично важливим у періоди соціального стресу, таких як війна [7].

Особливу увагу привертає сучасна філософська інтерпретація самореалізації як процесу, що розкриває сутність людського буття через досягнення внутрішньої гармонії, цілісності та усвідомлення сенсу життя. Б. Братаніч та І. Ільченко розглядають освіту як один з провідних шляхів досягнення самоактуалізації, підкреслюючи, що процес навчання та

виховання може сприяти відкриттю особистісного потенціалу [2]. Саме тому в умовах воєнного часу роль освіти як простору для самореалізації набуває подвійної ваги: з одного боку, це інструмент особистісного зростання, з іншого — механізм стабілізації емоційного стану суб'єкта освітнього процесу.

У працях С. Д. Максименка простежується думка про те, що життєвий шлях особистості, у тому числі в професійній сфері, є траєкторією її самореалізації, що розгортається у взаємодії між суб'єктом та суспільством, а також із врахуванням історико-культурного контексту [15]. Такий підхід дозволяє розглядати феномен самореалізації не лише як індивідуальний, але й соціокультурний процес, який відображає трансформацію особистості під впливом зовнішніх обставин. Саме війна, як екстремальний чинник, стимулює переоцінку цінностей, викликає нові форми адаптації та прояву професійної активності вчителя, що потребує глибшого осмислення феномену самореалізації як механізму збереження психологічної стійкості.

Невипадково проблема самореалізації активно досліджується і в межах соціальної кібернетики — напряду соціології, що дозволяє через синергетичні моделі аналізувати динаміку особистісного розвитку в контексті соціальних систем [13]. Цей міждисциплінарний підхід особливо цінний для осмислення процесів самоактуалізації педагогів у періоди суспільної нестабільності, оскільки враховує взаємодію індивідуальних і соціальних змінних. У науковому доробку О. Горова акцентовано увагу на ролі ціннісного ставлення до професійної діяльності як базового чинника самореалізації, що визначає рівень залученості педагога до процесу власного професійного та особистісного розвитку [11].

Отже, у світлі воєнного контексту проблема самореалізації педагогів постає як надзвичайно актуальна. Зростає потреба у теоретичному переосмисленні цього феномену, з урахуванням змінених умов професійної діяльності та підвищеного психологічного навантаження. Самореалізація вчителя у таких обставинах є не лише актом професійної самореалізації, а й

засобом збереження особистісної цілісності, етичної відповідальності та стійкості до стресових чинників. Усе це обумовлює необхідність подальшого теоретико-методологічного осмислення сутності, механізмів і умов самоактуалізації педагогів, що є основою для забезпечення ефективності освітнього процесу у воєнний період.

1.2 Уявлення про самоактуалізацію та самореалізацію особистості в психологічних теоріях

У межах сучасної психології проблема самореалізації особистості посіла чільне місце в системі наукових досліджень лише у другій половині XX століття, коли гуманістичні підходи до розуміння природи людини почали активно трансформуватися в міждисциплінарну парадигму особистісного розвитку. У зв'язку з цим поняття «самореалізація» набуває дедалі ширшого тлумачення у контексті філософських, психологічних, педагогічних та соціокультурних досліджень. Поруч із ним у науковій літературі використовуються синонімічні або суміжні категорії, як-от «самоактуалізація», «самовизначення», «особистісне зростання», «саморозвиток» та інші. Зокрема, у психологічних теоріях дослідники намагаються осмислити ці феномени крізь призму особистісного становлення, потреб і прагнень людини до повноцінної реалізації своїх потенційних можливостей у соціально значущій діяльності.

У філософсько-психологічному дискурсі самореалізація почала осмислюватися як автономний феномен у працях представників класичного психоаналізу, зокрема в роботах А. Адлера, який одним із перших у психології розглянув концепт прагнення до досконалості як базову мотивацію особистості. А. Адлер не виокремлював чітко термін «самореалізація», однак наголошував на креативному Я як ключовому чиннику формування індивідуального стилю життя. Саме це Я забезпечує суб'єктові здатність до творчого інтерпретування власного досвіду, визначення цілей і конструювання шляхів їх досягнення. У даному контексті,

самореалізація вбачається не як універсальний процес, а як індивідуально забарвлена траєкторія самоствердження, яка має свої внутрішні критерії успішності, не завжди сумірні з зовнішніми соціальними очікуваннями. Психологічні уявлення про самоактуалізацію як внутрішньо притаманну потребу особистості знайшли подальший розвиток у рамках гуманістичної психології, найяскравішими представниками якої були А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та інші. Саме в цьому напрямі ідея особистісного зростання, пов'язаного з прагненням до повної реалізації внутрішнього потенціалу, отримала системну наукову інтерпретацію. Особливе місце в теоретичному осмисленні проблеми посідає феноменологічна теорія особистості К. Роджерса, в якій поняття самоактуалізації виступає як центральна рушійна сила особистісного розвитку [17].

За К. Роджерсом, самоактуалізація — це базова тенденція організму, спрямована на розвиток, збереження і вдосконалення особистості. Вона є вродженою, тобто закладеною в біологічну основу кожної людини. Основу концептуального поля теорії становлять такі ключові поняття, як «організм», «Я», «ідеальне Я», «реальне Я», «феноменологічне поле», «конгруентність – неконгруентність». К. Роджерс розглядає організм як центр усього досвіду, а свідомість трактується як процес символізації частини цього досвіду, що стає доступною для осмислення та інтеграції в Я-концепцію. Я-концепція, у свою чергу, постає як гештальт, що організовує перцепції щодо себе, взаємодії з іншими та власної життєвої перспективи [17].

Визначальною умовою особистісної цілісності та адаптивності є конгруентність — ступінь відповідності між реальним досвідом, переживаннями організму та уявленнями про себе. Саме цей феномен визначає якість самоусвідомлення та ефективність подальшого саморозвитку. Неконгруентність, за К. Роджерсом, спричиняє внутрішній конфлікт, тривожність, захисну поведінку, що унеможливорює автентичне самовираження й стримує особистість у процесі реалізації власних потенцій [17].

Суттєвим чинником у концепції К. Роджерса є поділ на реальне Я та ідеальне Я. Ідеальне Я — це уявлення про ті якості, яких особистість прагне досягти, водночас як реальне Я — це образ себе у теперішньому моменті. Ступінь їхньої узгодженості визначає рівень внутрішньої гармонії та ступінь ефективності особистісної реалізації. Саме прагнення до мінімізації розриву між цими структурами Я спрямовує індивіда на рефлексію, самокорекцію і в результаті — на повноцінне самоздійснення.

У гуманістичній парадигмі вважається, що успішна самоактуалізація можлива за умови безумовного прийняття, підтримки, емпатійного розуміння з боку соціального оточення, що забезпечує особистості безпечне середовище для автентичного самовираження. Це особливо важливо в умовах кризових ситуацій, таких як воєнні конфлікти, коли психоемоційна напруга, нестабільність і загроза життю актуалізують потребу в пошуку сенсів і самовизначенні. У такому контексті процеси самоактуалізації та самореалізації набувають не лише психологічного, а й екзистенційного виміру, зокрема для представників соціально значущих професій, до яких належать педагоги. Таким чином, психологічні теорії самоактуалізації та самореалізації особистості — від фрейдистської до гуманістичної — репрезентують еволюцію уявлень про рушійні сили людського розвитку. Вони дозволяють конструювати цілісне бачення індивідуального становлення в умовах сучасних викликів. У випадку педагогів, які функціонують у надзвичайних умовах воєнного періоду, проблема реалізації особистісного потенціалу набуває особливої значущості, оскільки пов'язана не лише з професійною ефективністю, а й з екзистенційною стабільністю, збереженням ціннісної ідентичності та психічного благополуччя.

У межах сучасної психологічної думки проблема самоактуалізації та самореалізації особистості набула ключового значення в контексті вивчення внутрішніх ресурсів людини, її прагнення до цілісності, гармонії та досягнення максимально можливого розвитку. Зокрема, розрив між Я-реальним та Я-ідеальним у концепції особистості часто виступає важливим

чинником активізації внутрішнього потенціалу, сприяючи саморозвитку та самовдосконаленню. Однак надмірна розбіжність між цими компонентами особистісної структури може призводити до виникнення психологічної напруги, дезадаптації, зниження самооцінки й блокування реалізаційних тенденцій, що, зрештою, ускладнює процеси самоактуалізації та самореалізації, особливо в умовах воєнної нестабільності.

У психологічних теоріях самореалізація постає як провідна мотиваційна сила, що забезпечує реалізацію потенціалу індивіда, його здатності до творчості, соціальної взаємодії. Однією з фундаментальних концепцій у цій царині є гуманістичний підхід, репрезентований, зокрема, працями Е. Фромма, який розглядає самореалізацію як інтеграцію індивіда у соціокультурне середовище через продуктивну активність. Е. Фромм підкреслює, що справжня людська орієнтація полягає у прагненні «бути», а не «мати», що тісно пов'язано із поняттям «продуктивної любові», яка забезпечує не лише цілісність особистості, а й її гармонійне включення у соціум [17]. Він виділяє кілька ключових потреб, що лежать в основі самореалізації, зокрема потребу у зв'язках, трансцендентності, корінні, ідентичності та системі орієнтації. Задоволення цих потреб, на думку Е. Фромма, створює підґрунтя для продуктивного існування, де індивід здатен проявити себе в контексті суспільних відносин, не втрачаючи власної унікальності [17].

Концепція позитивної свободи, запропонована Е. Фроммом, виводить на передній план ідею внутрішньої автономії людини, що діє у згоді зі своєю природою, проявляючи спонтанність, креативність і здатність до любові й праці. Подібний погляд співзвучний із підходами А. Адлера, для якого домінантним є мотив прагнення до переваги, а також із ідеями К. Роджерса, що акцентує увагу на конгруентності – відповідності між внутрішнім досвідом і зовнішнім самовираженням [16]. З огляду на це, самореалізація постає не лише як інтраіндивідуальний феномен, але й як соціально

детермінований процес, що вимагає взаємодії з оточенням, співпричетності та рефлексії.

Особливу роль у розумінні самоактуалізації як базового вектора особистісного зростання відіграє концепція А. Маслоу, що визначає її як прагнення особистості до найвищої форми самовираження, реалізації своїх можливостей, талантів і потенцій. За А. Маслоу, самоактуалізація є завершальним етапом ієрархії потреб, що передбачає досягнення таких метапотреб, як істина, краса, справедливість, доброта тощо [14]. Самоактуалізована особистість, за його визначенням, є максимально незалежною, цілісною, схильною до креативності та глибокої емпатії, здатною зберігати стабільність навіть у критичних умовах. Це особливо актуально в умовах воєнного періоду, коли педагогічні працівники змушені мобілізувати внутрішні ресурси для забезпечення освітнього процесу, психологічної підтримки учнів і водночас збереження особистісного функціонування.

Ідеї Маслоу були суттєво розвинуті й уточнені у працях К. Гольдштейна, який у своїй теорії організму підкреслював, що самоактуалізація – це базовий, універсальний і первинний мотив будь-якої живої системи. Згідно з його уявленнями, потреба у самореалізації є інтегральною умовою життєдіяльності та гармонійного функціонування організму. К. Гольдштейн вважав, що будь-яка конкретна потреба (у їжі, безпеці, визнанні) виступає лише засобом досягнення ширшої мети – розкриття потенціалу [47]. Він розглядав індивіда як єдину функціональну цілісність, здатну адаптуватися до зовнішнього середовища шляхом внутрішньої реорганізації патернів поведінки. Саме ця здатність до пластичності, до трансформації поведінкових схем з урахуванням зовнішніх викликів є необхідною умовою для повноцінної самореалізації.

Важливим аспектом у теорії К. Гольдштейна є поняття угоди з середовищем. Він акцентував на тому, що індивід досягає самоактуалізації лише у разі гармонійного співіснування із зовнішнім світом, де відсутність

або руйнування цього балансу змушує особистість переглядати свої цілі та знижувати рівень реалізації. Таким чином, у складних соціокультурних обставинах, зокрема під час війни, людина може бути змушена змінювати форми та стратегії самореалізації, пристосовуючись до нових умов та обмежень [47].

К. Гольдштейн також підкреслював значення свідомої мотивації як провідного чинника особистісного функціонування. Він відзначав, що самореалізація можлива лише за умови адекватного усвідомлення власних цілей і можливостей. У цьому контексті несвідоме виступає тлом для свідомої активності, забезпечуючи її глибинний рівень. Це положення є особливо важливим у контексті педагогічної діяльності, де вчитель, виступаючи суб'єктом впливу та прикладом для учнів, має усвідомлювати власні пріоритети, професійну місію та внутрішні резерви.

Окрему увагу варто звернути на лінгвістичний аспект самореалізації у працях К. Гольдштейна, який розглядав мовлення як засіб досягнення згоди з навколишнім світом. Мовна поведінка особистості, за його переконанням, є не лише інструментом комунікації, але й показником її глибинного функціонального стану. Через мову індивід актуалізує свої внутрішні змісти, транслює власну ціннісну систему та реалізує свій потенціал у конкретному контексті взаємодії [47]. Для вчителя в умовах війни така форма самореалізації набуває особливої ваги, оскільки саме вербальна підтримка, здатність до конструктивного діалогу, емпатійне мовлення виступають ключовими інструментами психологічного супроводу учнів. Узагальнюючи викладене, слід зазначити, що психологічні теорії самоактуалізації та самореалізації розглядають ці процеси як взаємопов'язані та взаємозумовлені феномени, що забезпечують повноцінне функціонування особистості в контексті соціального буття. Особливо актуальним є вивчення цих процесів у контексті професійної діяльності педагогів під час воєнних дій, коли на перший план виходять здатність до адаптації, збереження цілісності, активне використання внутрішнього потенціалу та стратегій подолання кризових

ситуацій. У цьому контексті самоактуалізація та самореалізація вчителів виступають не лише як психологічні категорії, але і як соціальна необхідність, що визначає стабільність і ефективність освітнього процесу в умовах надзвичайної ситуації.

Психологічні концепції XX століття поступово сформували цілісне уявлення про внутрішні механізми людського розвитку, що знайшло відображення в теоріях самоактуалізації та самореалізації особистості. Значний внесок у теоретичне осмислення природи особистісного зростання здійснили представники гуманістичної психології, серед яких концепції А. Анг'яла, А. Маслоу та інші, які стали фундаментальними для сучасного наукового дискурсу щодо природи внутрішньої активності особистості у контексті професійної діяльності, зокрема в умовах соціальних трансформацій, таких як війна.

У межах інтегративного підходу до аналізу взаємозв'язку особистості з довкіллям значну увагу привертає модель «організм – середовище», яка набула подальшого розвитку в межах холістико-динамічної парадигми. Зокрема, А. Анг'ял трактував особистість як складну багатовимірну систему, розвиток якої здійснюється через взаємодію трьох основних векторів — вертикального, горизонтального та прогресивного. У вертикальному вимірі відбувається поступове ускладнення та розширення спектра базових потреб, що вимагає пошуку більш ефективних патернів для їх задоволення. У горизонтальному — зростає багатогранність поведінкових реакцій особистості, покращується їхня скоординованість, що забезпечує адаптивність до соціального контексту. Прогресивний вимір, у свою чергу, пов'язаний зі зростанням результативності та ефективності життєвої активності, де домінує тенденція до досягнення цілей з найменшими ресурсними витратами [17].

А. Анг'ял розглядає процес самозростання крізь призму функціонування так званої біосфери — динамічної системи, яка перебуває в постійній напрузі між полюсом індивідуального організму та полюсом

середовища. У межах цього підходу саморозвиток особистості проявляється в поєднанні двох фаз — входу та виходу. Перша передбачає асиміляцію середовища, необхідну для формування автономії та самодетермінації, друга — символізує здатність до продуктивної взаємодії з оточенням, що репрезентує гомонію — прагнення відповідності до зовнішніх умов та включення в соціальну динаміку. Отже, розвиток людини, за А. Анг'ялом, постає як безперервний процес балансування між автономністю та інтегрованістю, що є необхідною умовою самореалізації як у внутрішньому, так і у зовнішньому вимірах [17].

Зазначене тлумачення дозволяє розглядати професійний розвиток особистості вчителя в умовах воєнного періоду як процес гармонізації особистісних прагнень з об'єктивною дійсністю через механізми самореалізації, які підтримуються на рівні самосвідомості, життєвих орієнтацій, здатності до творчого подолання викликів. Інтегративно з цими ідеями співвідноситься концепція самоактуалізації, запропонована А. Маслоу, який розглядав людину як суб'єкта, що прагне реалізувати свою внутрішню природу, вроджені здібності та унікальні потенції. На думку вченого, кожна особистість має індивідуально визначений набір можливостей, реалізація яких обумовлює повноцінне функціонування та психологічне благополуччя. Пригнічення природних нахилів внаслідок зовнішнього тиску, звичок чи культурних установок не призводить до їх зникнення — вони продовжують існувати у прихованому вигляді, впливаючи на поведінкові прояви та формуючи мотиваційну напругу, що з часом виливається у прагнення до актуалізації [42].

У межах моделі ієрархії потреб Маслоу визначає п'ять рівнів, що включають фізіологічні потреби, потреби безпеки, належності, поваги та самоактуалізації. При цьому підкреслюється, що процес мотивації не є лінійним, а дозволяє одночасне функціонування потреб різного рівня, які можуть взаємодіяти та змінюватися залежно від соціального контексту. Маслоу виокремлює два типи потреб: дефіцитарні, які виникають через

нестачу (дефіцит), та метапотреби, пов'язані з прагненням до вищих смислів і цінностей. Саме задоволення метапотреб, на думку вченого, веде до стану Б-життя, що характеризується наповненістю, творчістю, автентичністю, досягненням вершинних (пікових) переживань, коли особистість відчуває єдність із буттям, сенс існування, емоційне та духовне піднесення [41].

Маслоу також вводить розмежування між мотивацією, орієнтованою на зменшення напруги (характерною для дефіцитарних потреб), та мотивацією зростання, що, навпаки, стимулює особистість до постійного самоперевершення, розширення меж власного досвіду, експресії творчого потенціалу. Таке розуміння має безпосереднє значення у контексті професійної самореалізації вчителя, зокрема у критичних ситуаціях, пов'язаних із соціальними катастрофами або війною. Адже саме в умовах екзистенційної кризи особистість може або замкнутися в дефіцитарному режимі функціонування, або ж трансформувати зовнішню деструкцію у внутрішній ресурс зростання через мобілізацію метамотиваційних структур [42].

Описуючи психологічний портрет самоактуалізованої людини, Маслоу вказує на низку характеристик, серед яких – об'єктивність у сприйнятті реальності, прийняття себе та інших, автентичність, самостійність суджень, здатність до глибоких міжособистісних зв'язків, демократичність, креативність, духовна чутливість, філософське почуття гумору та схильність до естетичного сприйняття світу. Ці риси репрезентують цілісну, зрілу особистість, що вміє гармонізувати внутрішні імпульси з вимогами соціуму, не втрачаючи себе в соціальних умовностях [41]. Таким чином, уявлення про самореалізацію та самоактуалізацію в гуманістичних психологічних теоріях базуються на визнанні унікальності та автономності кожної особистості, її прагненні до реалізації внутрішнього потенціалу, здатності до саморефлексії. У воєнний період зазначені аспекти набувають особливої актуальності для педагогічних працівників, які, залишаючись на передньому краї

гуманітарного фронту, реалізують себе не лише як фахівці, а й як провідники гуманістичних цінностей у нестабільному світі.

У межах аналізу уявлень про самоактуалізацію та самореалізацію особистості в психологічних теоріях доцільно наголосити, що хоча наявність розвинених характеристик самоактуалізації є важливою передумовою, цього не завжди достатньо для повноцінної самореалізації. У контексті психологічної науки самоактуалізація найчастіше трактується як внутрішній процес пізнання та прийняття себе, тоді як самореалізація — як практичне втілення внутрішнього потенціалу в зовнішній діяльності та соціальній взаємодії. Різні психологічні концепції, зокрема гуманістичні підходи А. Маслоу, К. Роджерса, Ф. Перлза, А. Адлера, Е. Фромма, А. Анг'яла й К. Гольдштейна, акцентують увагу на прагненні особистості до розвитку, автономії та реалізації закладеного природою потенціалу. Центральним елементом цих концепцій є уявлення про людину як істоту, що прагне до самовдосконалення, пошуку сенсу та автентичного існування, що особливо актуально у періоди соціальної напруги, таких як воєнний час.

Так, А. Маслоу, висуваючи ідею ієрархії потреб, стверджував, що самоактуалізація можлива лише за умови задоволення базових фізіологічних і соціальних потреб. Вищим рівнем розвитку особистості він вважав реалізацію власного потенціалу, тобто становлення особистості такою, якою вона спроможна бути в ідеалі. Проте навіть при наявності сприятливих умов та внутрішньої потреби в самоактуалізації, не кожна людина здатна досягти стану повної самореалізації, оскільки це потребує значної мужності, внутрішньої зібраності та відмови від конформізму. Згідно з К. Роджерсом, ключовою умовою розвитку є здатність індивіда до самоприйняття та відкритості досвіду, що дозволяє особистості слідувати своєму «організмичному» Я та жити автентично [2].

Ф. Перлз, представник гештальт-підходу, висвітлює самореалізацію як процес пізнання істинної природи індивіда та її реалізації в життєдіяльності. У своїх роздумах він використовує метафору слона й орла, наголошуючи на

абсурдності намагання бути кимось іншим, окрім себе. Така хибна поведінка, що суперечить справжнім природним схильностям, за його словами, веде до внутрішньої фрагментації, психоемоційної дисгармонії та руйнування особистості. Самореалізація, на його думку, передбачає повне самовираження в контексті реальних обставин буття, що вимагає чесності перед собою, рішучості та відмови від наслідування чужих моделей [2].

Детальніше аналізуючи феноменологічні підходи до розуміння самореалізації, варто зауважити, що більшість гуманістичних концепцій виходять із філософського бачення людини як активної, творчої, вільної істоти, яка має вроджену потребу в особистісному зростанні. Ці теорії не завжди формують чіткі психологічні категорії чи методологічні основи, однак їх внесок полягає у створенні загального теоретичного підґрунтя для осмислення людського потенціалу. Вони не подають самореалізацію як результат впливу зовнішніх чинників, а як глибинну внутрішню тенденцію, що виникає з самої сутності людської природи.

Самореалізація у психологічному дискурсі розглядається як процес інтеграції особистості з навколишнім світом через реалізацію її унікального потенціалу. Це динамічний процес, який передбачає постійний пошук сенсу, цілей, самовираження у професійній, соціальній і творчій сферах. У контексті вчителів, особливо в умовах воєнного періоду, актуалізується роль самореалізації як способу збереження особистісної ідентичності, духовної цілісності та емоційної рівноваги. Здатність педагога до самореалізації стає не лише ознакою професійної зрілості, а й механізмом психологічного захисту та подолання екзистенційної кризи.

Варто також розрізняти терміни «самоактуалізація» і «самореалізація», які в науковій літературі часто використовуються як синоніми, проте мають певні відмінності у змістовому наповненні. Самоактуалізація трактується здебільшого як внутрішній процес усвідомлення своїх потенційних можливостей і прагнення до їх розвитку, тоді як самореалізація відображає вже зовнішнє втілення цих можливостей у поведінці, діяльності, соціальних

ролях тощо. У цьому сенсі можна погодитися з позицією вітчизняних науковців, які вбачають у самореалізації ширшу категорію, що охоплює також і самоактуалізацію як один із її етапів або вимірів [3; 5; 6].

Отже, процес самореалізації є складною психологічною динамікою, що передбачає як внутрішню трансформацію (самопізнання, самооцінку, ціннісні орієнтації), так і зовнішню активність (реалізацію життєвих цілей, професійне становлення, творчість). Усі вищезазначені концепції свідчать про універсальність цього явища, хоча і відрізняються в акцентах — від індивідуальної автономії до соціального самовизначення. Особливої ваги ці аспекти набувають у сучасних умовах воєнного часу, коли вчитель, як суб'єкт освітнього процесу та духовний лідер, має не лише адаптуватися до обставин, а й зберегти свою автентичність, ідентичність та внутрішній потенціал розвитку, що можливо лише за умов активного процесу самоактуалізації та самореалізації.

1.3 Психологічні показники самоактуалізації та самореалізації особистості вчителів у воєнний період

У воєнний період психічний стан особистості зазнає значних трансформацій, що відображається на її професійній активності, зокрема в освітній сфері. Для педагогів особливої ваги набувають процеси самоактуалізації та самореалізації, які стають важливими психологічними показниками адаптації до екстремальних умов життєдіяльності. Професійна діяльність, будучи однією з провідних форм соціальної активності, є також ключовим простором виявлення та реалізації внутрішнього потенціалу особистості, її індивідуальних смисложиттєвих орієнтацій, що особливо актуалізується у стресогенних обставинах, пов'язаних із збройним конфліктом.

У контексті сучасної психологічної науки самореалізація трактується як інтегральний показник життєздатності індивіда, що охоплює низку

характеристик, зокрема продуктивність діяльності, рівень суб'єктивної задоволеності, гармонійність між потребами і можливостями особистості, а також її соціальну значущість. Саме тому психологічний аналіз самореалізації вчителів у період війни не лише сприяє глибшому розумінню внутрішньої динаміки їхньої особистості, а й надає орієнтири для підтримки їх професійного функціонування. Зауважимо, що в контексті гуманістичної психології задоволеність професійною діяльністю трактується як прояв внутрішньої згоди між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», що є умовою позитивного самопочуття [4].

Психологічна структура самореалізації ґрунтується на взаємодії між життєвими цілями особистості та стратегіями їх досягнення, що у сукупності формує її автентичність, тобто цілісну, стійку та внутрішньо узгоджену систему «Я». У педагогічному контексті автентичність особистості вчителя проявляється у вільному, свідомому виборі цілей, у відповідальному ставленні до наслідків професійної діяльності, а також у здатності відображати власні переконання через виховний процес. Цей аспект суттєво впливає на психологічну стійкість педагогів, яка, у свою чергу, є фундаментом для подолання психотравмуючих факторів воєнного часу.

Характер, як стрижнева характеристика особистості, формується під впливом світоглядних орієнтирів та специфіки втілення цих орієнтирів у діяльності. У процесі самореалізації вчителя характер виконує функцію інтегратора між внутрішніми цінностями та зовнішніми вимогами професійного середовища. Варто зазначити, що характер не лише є продуктом особистісного розвитку, а й стає його умовою, визначаючи міру цілісності, стабільності та передбачуваності поведінки в умовах підвищеної соціальної напруги [7].

В умовах війни, коли на перший план виходить питання особистої відповідальності за себе і своїх учнів, самореалізація постає не як абстрактна теоретична категорія, а як жива практика самоорганізації, самовизначення і психологічного самозбереження. Формування характеру та особистої

цілісності вчителя відбувається на тлі критичних життєвих подій, які суттєво трансформують життєвий досвід, систему цінностей та орієнтацій. Відповідно до положень теорії критичних життєвих подій, саме особистісно значущі вчинки людини, вчинені в умовах високої невизначеності, стають чинниками її внутрішньої перебудови та духовного зростання [25].

Як свідчать дані біографічного аналізу, перебіг професійного становлення вчителів у воєнний період виявляє тісний зв'язок між характером діяльності, пережитими кризами та трансформацією особистісної структури. Війна, як екстремальний соціально-психологічний фактор, активізує механізми саморефлексії, стимулює потребу в переосмисленні сенсу професійної діяльності та життєвих пріоритетів, що, у свою чергу, слугує каталізатором самоактуалізаційних процесів.

Особистість вчителя, реалізуючи себе у системі соціально значущої діяльності, не лише адаптується до складних умов, а й формує нові ціннісні орієнтири, які забезпечують відносну стабільність її внутрішнього світу. Саме через вчинки, що є проявами свідомого вибору та етичного самовизначення, особистість здатна змінювати хід власного життя, трансформуючи свій спосіб існування та, відповідно, – внутрішній психологічний ландшафт [25]. Ці трансформації відображаються у зміні образу світу, у формуванні нової суб'єктивної реальності, в якій домінують не зовнішні обставини, а внутрішньо усвідомлені цінності.

З урахуванням вищезазначеного, особливу роль у процесах самореалізації вчителів відіграє здатність до внутрішньої мобілізації, до подолання фрустрацій, спричинених втратою стабільності, змінами соціального статусу, порушенням звичних умов праці та комунікації. Психологічна саморегуляція, яка реалізується через когнітивну переоцінку подій, рефлексію власної ролі у контексті колективного досвіду, сприяє збереженню особистісної цілісності та адаптації до нових реалій. Таким чином, у воєнний період процеси самоактуалізації та самореалізації педагогів набувають особливого значення. Вони виступають не лише як засоби

професійного вдосконалення, а й як стратегія психологічного виживання, що забезпечує збереження і розвиток внутрішнього світу особистості попри деструктивні зовнішні обставини. Розвиток цілісності «Я», формування автономного світогляду, здатність діяти на основі внутрішньої переконаності є тими психологічними критеріями, які дозволяють вчителю не лише залишатися в професії, а й реалізовувати свою гуманістичну місію в умовах екзистенційної загрози.

У межах теоретичного аналізу самоактуалізації та самореалізації вчителів у період збройного конфлікту надзвичайно важливим є розгляд психологічних чинників, що впливають на ці процеси, з урахуванням життєвого шляху особистості та особливостей професійної діяльності педагога в умовах кризи. Визначення самоактуалізації як внутрішнього прагнення особистості до розкриття власного потенціалу, а самореалізації — як її зовнішньої реалізації у значущій соціальній сфері, зокрема професійній, дозволяє окреслити інтегративні психологічні показники, які є ключовими для вивчення зазначеного феномена в екстремальних умовах сьогодення.

Під час воєнного періоду актуалізуються глибинні структури особистості педагога, що впливають на його здатність адаптуватися до кардинальних змін, зберігати психологічну рівновагу та ефективно функціонувати у професійному середовищі попри зовнішні загрози. Така ситуація викликає необхідність концептуалізації самоактуалізації не лише як індивідуального потенціалу до розвитку, а й як адаптивної здатності до внутрішньої інтеграції та рефлексивного переосмислення життєвих орієнтирів в умовах кризи.

На думку І. Беґа, у критичні періоди особистість мобілізує свої духовні сили, що є джерелом її саморозвитку та, відповідно, самореалізації, навіть за умов істотних зовнішніх перешкод. У контексті війни, коли деструкція соціальних зв'язків, порушення стабільності та зростання тривожності стають повсякденністю, особливої ваги набувають психологічні механізми подолання екзистенційної кризи, що розгортається на рівні ціннісно-

сміслової сфери. У цьому контексті надзвичайно значущим є підхід Ф. Василюка до аналізу життєвих подій, що визначають поворотні моменти життєвого шляху особистості, включно з їх кризовим потенціалом. Згідно з цим підходом, ситуації втрати звичних умов існування — зокрема й втрати професійної ролі або загрози її втрати — є тригером для реконструкції особистісного "Я", коли відбувається переосмислення життєвих орієнтирів та побудова нової ідентичності [6].

Воєнні реалії в Україні спричинили масові зміни в умовах праці педагогів, включаючи переміщення, дистанційне навчання, часткову втрату професійних функцій, що сприяє виникненню криз ідентичності та порушення цілісності Я-концепції вчителя. Водночас саме в цих умовах виявляється психологічна стійкість педагога, здатність до подолання труднощів, до самоорганізації та ефективної взаємодії в нових соціокультурних умовах. Таким чином, самореалізація набуває форм екзистенційного вибору — або збереження адаптивної професійної ролі через трансформацію її форм (наприклад, волонтерство, онлайн-наставництво, психоемоційна підтримка учнів), або поступове відчуження від професійної ідентичності.

Самоактуалізація особистості в таких умовах проявляється у здатності суб'єкта зберігати контакт зі своєю внутрішньою сутністю, осмислювати нові можливості зростання в умовах, що здаються ворожими до самореалізації. Актуалізація особистісного потенціалу вимагає високого рівня рефлексії, самосвідомості та ціннісного орієнтування — тих психологічних характеристик, які найбільше загострюються в умовах стресу.

Професійна діяльність педагога завжди була ключовою сферою реалізації його творчого потенціалу. Проте у період збройного конфлікту така діяльність вимагає не лише компетентності, а й здатності до самотрансценденції — виходу за межі індивідуального "Я" в ім'я вищих гуманістичних ідеалів. У цьому сенсі, як стверджує О. Аніщенко, смисложиттєві орієнтації відіграють фундаментальну роль у забезпеченні

суб'єктивного благополуччя, збереженні професійної ідентичності та підтриманні мотиваційної структури в умовах кризи [1].

Війна як соціальний та психологічний контекст функціонування вчителя сприяє радикальному перегляду особистісних цінностей. З одного боку, відбувається стискання зовнішніх можливостей самореалізації (через втрату стабільності, роботи, безпеки), з іншого — підвищується роль внутрішніх джерел мотивації, таких як прагнення бути корисним, принести користь іншим, передати знання й підтримку, зберегти національну ідентичність через освітню місію. Це підтверджує тезу про те, що у форс-мажорних ситуаціях зростає значущість гуманістичного змісту професійної діяльності педагога.

Самореалізація педагога в період війни, таким чином, трансформується у поліструктурний феномен, що включає емоційно-вольову саморегуляцію, здатність до інноваційної педагогічної діяльності, смислове наповнення праці, а також активне соціальне служіння. Основним психологічним показником при цьому виступає рівень інтегрованості "Я"-образу, здатність до конструктивної рефлексії та наявність цілісної життєвої перспективи, незважаючи на зовнішню невизначеність [4].

Отже, в умовах війни психологічні показники самоактуалізації та самореалізації педагогів набувають якісно нового звучання, оскільки йдеться не лише про індивідуальний розвиток, але й про збереження освітньої, моральної й духовної стабільності суспільства. Саме вчителі стають тими агентами змін, які через власну внутрішню стійкість і здатність до самореалізації підтримують соціальну цілісність у період колективної травми.

Висновки до розділу 1

У результаті теоретичного аналізу проблеми самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період з'ясовано, що означені феномени мають глибоке особистісне, мотиваційне та ціннісне підґрунтя, визначаються

внутрішніми прагненнями індивіда до повнішого вияву власного потенціалу та максимальної реалізації власних можливостей у професійній і соціальній сферах. Самоактуалізація виступає як динамічний процес розгортання особистісного потенціалу відповідно до системи індивідуальних цінностей, що базується на усвідомленні життєвої місії та досягненні внутрішньої гармонії. Натомість самореалізація трактується як практичне втілення особистісного потенціалу у формі досягнень, професійного росту, соціального визнання та впливу, що у професії вчителя набуває особливої значущості.

Проаналізовані наукові підходи свідчать про багатогранність тлумачення феноменів самоактуалізації та самореалізації в різних психологічних концепціях. У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс) самоактуалізація розглядається як вища потреба особистості, що реалізується через прагнення до самопізнання, творчості, автономії, відповідальності, особистісної зрілості та позитивного самооцінювання. У екзистенційному підході (В. Франкл, Р. Мей) наголос робиться на необхідності знаходження сенсу життя як ключової умови самореалізації.

Змістовим підґрунтям дослідження також стало розуміння специфіки самоактуалізації та самореалізації саме в умовах воєнного періоду, коли вчительська діяльність набуває не лише освітнього, а й соціально-гуманітарного, ціннісного значення. У таких екстремальних соціокультурних умовах активізуються внутрішні ресурси особистості, що сприяє не лише збереженню професійної ідентичності, а й її зміцненню шляхом включення у волонтерські, інформаційно-просвітницькі, психологічно-підтримувальні ініціативи. Саме в таких обставинах особливої актуальності набуває вивчення психологічних показників, що дозволяють емпірично досліджувати рівень реалізації особистісного потенціалу педагогів у період воєнної нестабільності.

До таких показників належать рівень професійної і особистісної рефлексії, ступінь внутрішньої мотивації до саморозвитку, ціннісні

орієнтації, ступінь відповідальності за прийняття рішень, прояви креативності, емоційна стійкість, здатність до емпатії, рівень суб'єктності у професійній діяльності. У воєнний час ці параметри виявляються не тільки в традиційних формах педагогічної діяльності, а й у нестандартних, кризових ситуаціях, що вимагають мобілізації психологічних ресурсів, гнучкості мислення, стійкості до стресу, комунікативної майстерності, уміння підтримувати учнів і батьків, демонструвати моральне лідерство.

Узагальнюючи результати теоретичного аналізу, можна констатувати, що самоактуалізація та самореалізація вчителів у воєнний період є комплексними динамічними процесами, що поєднують внутрішні (мотиваційні, ціннісні, особистісні) та зовнішні (соціально-культурні, професійні, ситуативні) чинники. Саме синтез цих чинників дозволяє педагогам не тільки зберігати свою професійну діяльність, а й виводити її на новий рівень, пов'язаний із суспільною відповідальністю, особистісною зрілістю та духовною стійкістю. Таким чином, теоретичне обґрунтування самоактуалізації та самореалізації вчителів у період війни створює необхідне підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження психологічних чинників, що сприяють активному прояву особистісного потенціалу педагогів у кризових умовах.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

2.1 Підбір методів дослідження

З метою реалізації поставленої мети та виконання конкретизованих завдань дослідження, присвяченого аналізу особливостей процесів самоактуалізації та самореалізації педагогів у період збройного конфлікту, було обґрунтовано доцільність використання комплексу психодіагностичних, емпіричних та математико-статистичних методів, що забезпечують об'єктивність і надійність отриманих результатів. Підбір методів дослідження зумовлювався характером досліджуваного явища, специфікою дослідницької вибірки та необхідністю виявлення зв'язків між психоемоційними, особистісними та професійними аспектами самоактуалізації і самореалізації вчителів у складних умовах воєнного часу.

На емпіричному рівні було застосовано опитування у формі анкетування, що включало як закриті (із фіксованими варіантами відповідей), так і відкриті запитання, з метою збирання кількісних та якісних даних. Відкриті запитання виявилися надзвичайно важливими для отримання глибшої інформації про суб'єктивний досвід респондентів, що дозволило виявити унікальні особистісні стратегії адаптації, пошуку сенсу та реалізації професійної діяльності в умовах соціальної нестабільності. Анкета, розроблена спеціально для цього дослідження (Додаток А), забезпечила систематизоване виявлення ключових факторів, що впливають на рівень самореалізації та самоактуалізації в умовах війни.

Для вивчення рівня осмисленості життя як психологічної основи професійної самореалізації особистості була застосована методика «Тест смисложиттєвих орієнтацій», яка є адаптованим варіантом «Purpose-in-Life Test» (PIL), розробленого Д. Крамбо. Згаданий інструмент дозволяє оцінити

п'ять ключових показників: наявність життєвої мети, задоволеність процесом життя, досягнення результатів, внутрішній локус-контроль (Я як суб'єкт власного життя), та зовнішній локус-контроль (відчуття залежності від зовнішніх обставин) (таблиця 2.1). Кожен показник оцінюється у межах від 1 до 7 балів, а загальний результат може коливатись у діапазоні від 20 до 140 балів. Цей метод, окрім кількісної оцінки, також надає можливість виявити смислові установки особистості, що визначають ступінь її психологічної зрілості, орієнтацію на самореалізацію та готовність до особистісного розвитку в екстремальних умовах.

Таблиця 2.1

Структура тесту смисложиттєвих орієнтацій (PIL)

Субшкала	Зміст
Мета	Визначення довгострокових цілей у житті
Процес	Задоволення від життя як процесу
Результат	Відчуття досягнення, самореалізації
Локус "Я"	Віра у власний контроль над життєвими подіями
Локус життя	Відчуття залежності від обставин

Психологічний конструкт самоактуалізації було вивчено на основі змістового аналізу відповідей на спеціально розроблені запитання анкети, які дозволяли оцінити рівень реалізації потенціалу особистості через професійну діяльність. Самоактуалізація розглядалася як рушійна сила професійного розвитку, що відображає глибину мотивації педагога, його прагнення до розвитку компетентностей, творчої самореалізації, а також внутрішню потребу бути корисним суспільству, особливо в умовах соціально-політичної нестабільності та небезпеки.

У рамках математико-статистичного аналізу було застосовано як кількісні, так і якісні методи обробки результатів. Кількісний аналіз проводився шляхом обчислення частот, середніх значень, рангових оцінок. З

метою виявлення статистично значущих відмінностей між віковими категоріями (рання, середня, пізня дорослість) було використано непараметричний U-критерій Манна-Уїтні, що забезпечив можливість порівняння результатів за відносно невеликої вибірки ($n = 32$) та при відсутності нормального розподілу даних.

Таблиця 2.2

Загальна характеристика вибірки респондентів

Вікова категорія	Кількість учасників
25–30 років	9
31–45 років	12
46–55 років	11
Загалом	32

U-критерій Манна-Уїтні виявився ефективним інструментом для співставлення середніх рангових значень між групами з різним рівнем осмисленості життя та самоактуалізації. Зокрема, він дав змогу ідентифікувати відмінності у рівнях професійної самореалізації між представниками з високими, середніми та низькими показниками життєвої осмисленості. Порівняльний аналіз засвідчив, що респонденти з високим рівнем осмисленості демонстрували більшу цілеспрямованість, суб'єктність у професійній діяльності, гнучкість адаптаційних механізмів, а також здатність до конструктивного подолання викликів, спричинених воєнною реальністю.

Отже, отримані емпіричні результати дають змогу не лише проілюструвати зв'язок між самоактуалізацією, життєвими смислами та професійною реалізацією особистості, а й окреслити практичні напрями психологічної підтримки вчителів у кризових умовах. Комплексне застосування кількох методів дозволило досягти високого рівня достовірності та репрезентативності даних, а включення відкритих запитань

в анкету – зібрати індивідуальні переживання педагогів як носіїв суб'єктивного бачення ролі та місії вчителя у час війни. Таким чином, підбір методів дослідження у даній роботі забезпечив можливість здійснення цілісного аналізу психологічних детермінант самореалізації вчителя у період суспільної нестабільності.

2.2 Обробка та інтерпретація результатів

У підпункті було здійснено всебічний аналіз емпіричних даних з метою виявлення статистично значущих закономірностей між рівнем осмисленості життя та суб'єктивно оціненим рівнем професійної самореалізації вчителів, які функціонують у надзвичайних соціальних і психологічних умовах, зумовлених воєнним конфліктом. Первинною метою статистичної обробки отриманих результатів було встановлення наявності або відсутності достовірних кореляційних зв'язків між конструктами осмисленості життя та професійної самореалізації як ключовими проявами процесу самоактуалізації в педагогічному середовищі. Для досягнення цього завдання використовувався стандартизований психодіагностичний інструментарій — Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), який дозволяє кількісно оцінити рівень осмисленості буття індивіда за шкалою від 1 до 7 балів по кожному з 20 запропонованих тверджень, що в сукупності формують загальний інтегральний показник.

Усі респонденти (N=32), які погодилися взяти участь в емпіричному етапі дослідження, заповнили дану методику у межах анонімного тестування. Отримані значення були переведені у сумарний показник осмисленості життя, що представлено у Таблиці 2.3 «Індивідуальні підсумкові бали за Тестом смисложиттєвих орієнтацій»:

Таблиця 2.3

Індивідуальні підсумкові бали за Тестом смисложиттєвих орієнтацій

Рес пон ден т	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Заг аль ний
1	6	6	5	6	5	6	5	5	6	6	5	6	6	6	6	5	2	6	6	5	111
2	1	6	6	6	7	4	4	2	6	4	2	4	6	7	6	4	7	4	6	6	98
3	6	7	6	7	5	6	1	7	6	7	7	5	7	7	7	2	1	6	7	7	114
4	4	4	5	6	2	4	4	2	4	4	4	4	7	7	7	4	4	4	7	5	92
5	6	7	6	7	7	7	4	6	5	5	6	4	6	6	7	5	5	6	6	7	118
6	5	1	7	6	1	6	6	5	6	3	1	6	7	7	7	6	5	6	7	2	100
7	6	2	7	7	6	7	6	7	7	4	2	1	7	1	7	6	7	1	7	7	105
8	2	2	2	5	2	1	2	1	4	2	2	2	2	6	2	1	1	3	3	2	41
9	5	7	6	7	7	7	6	6	6	6	6	4	6	7	7	6	5	5	4	6	119
10	6	7	6	7	1	7	7	7	7	7	7	6	7	7	7	6	6	6	7	7	128
11	4	2	2	1	4	5	3	1	6	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	2	45
12	4	7	7	7	4	1	7	6	7	7	6	1	7	7	7	7	7	7	7	7	121
13	3	7	7	7	7	1	3	6	7	7	1	2	7	7	7	7	6	6	7	7	132
14	7	7	6	7	7	7	6	5	7	7	4	6	7	7	7	7	7	7	7	7	96
15	3	7	3	6	4	2	5	2	5	5	5	3	7	7	6	2	6	6	6	6	106
16	6	7	6	6	3	6	4	5	5	7	5	1	7	6	6	4	7	5	5	5	114
17	6	4	7	7	7	4	4	6	7	7	4	1	6	7	7	7	4	7	6	6	92
18	5	2	7	6	5	7	1	3	6	6	1	1	7	7	6	2	3	5	6	6	96
19	6	6	5	6	5	6	5	5	6	6	5	6	7	6	6	5	6	6	6	5	115
20	5	2	6	6	5	7	1	3	6	6	1	1	7	7	6	6	5	5	6	6	105
21	6	7	4	6	6	2	6	7	7	7	7	3	7	7	6	2	6	6	7	6	94
22	6	5	4	5	5	3	3	3	6	5	3	3	6	6	6	6	6	6	5	6	118
23	4	4	6	6	2	7	4	4	4	6	2	3	4	6	6	4	6	6	6	4	66
24	6	7	7	6	6	1	6	7	7	7	6	1	6	7	7	6	6	6	7	6	115
25	4	5	2	1	4	5	3	1	6	1	2	1	4	1	2	1	1	1	1	2	118

26	6	1	7	7	4	2	6	5	6	7	6	4	7	7	6	7	7	7	7	6	82
27	6	2	6	7	4	4	7	6	7	6	6	6	6	7	6	6	4	6	6	6	84
28	3	6	6	5	3	7	2	3	4	6	1	1	7	6	1	2	2	1	1	5	110
29	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	118
30	7	7	7	7	7	1	1	1	7	7	1	7	7	7	7	1	7	7	7	7	121
31	6	7	6	7	7	4	6	6	6	6	4	1	7	7	7	6	6	6	6	7	124
32	4	1	7	7	7	1	7	7	7	7	7	7	7	7	3	7	7	7	7	7	91

Паралельно, кожному учаснику дослідження було запропоновано здійснити самооцінку власного рівня професійної самореалізації у межах 10-бальної шкали, де 1 бал означав повну незадоволеність власною реалізованістю у професійній діяльності, а 10 — максимально можливу реалізацію потенціалу у педагогічному контексті. Узагальнені результати були занесені до Таблиці 2.4 «Рівень професійної самореалізації за суб'єктивною оцінкою»:

Таблиця 2.4

Рівень професійної самореалізації за шкалою від 1 до 10

Респондент	Рівень професійної самореалізації (максимальний 10)
1	7
2	9
3	7
4	5
5	7
6	9
7	9
8	4
9	8
10	7
11	3

12	4
13	10
14	6
15	7
16	7
17	7
18	7
19	7
20	7
21	6
22	10
23	6
24	7
25	7
26	6
27	1
28	6
29	8
30	8
31	8
32	5

З метою формалізації подальшого аналізу було здійснено кластеризацію респондентів на дві групи відповідно до отриманого сумарного показника осмисленості життя:

- група 1 (високий рівень осмисленості): респонденти з підсумковим балом понад 100 (n=17);
- група 2 (середній та низький рівень осмисленості): респонденти з балами менше або дорівнює 100 (n=15).

Розподіл респондентів за групами представлено в таблиці 2.5:

Таблиця 2.5

Групування респондентів за рівнем осмисленості життя

Група 1. Респондент №	Показник осмисленості	Група 2. Респондент №	Показник осмисленості
1	111	2	98
3	114	4	92
5	118	8	41
6	100	11	45
7	105	14	96
9	119	17	92
10	128	18	96
12	121	21	94
13	132	23	66
15	106	26	82
16	114	27	84
19	115	32	91
20	105		
22	118		
24	115		
25	118		
28	110		
29	118		
30	121		
31	124		

Аналіз отриманих емпіричних даних дав змогу виявити чітку тенденцію: респонденти, які демонструють високий рівень осмисленості життя, у середньому оцінюють власну професійну самореалізацію значно вище, аніж ті, що належать до групи з нижчим рівнем життєвих смислів. Така

кореляція є індикатором взаємозв'язку між екзистенційною визначеністю та здатністю до ефективної реалізації себе у професійній сфері, особливо у кризових умовах воєнного періоду.

Для статистичного підтвердження наявності зв'язку між змінними було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнта Пірсона. Отримане значення $r = 0,73$ ($p < 0,01$) свідчить про наявність сильного позитивного зв'язку між рівнем осмисленості життя та рівнем професійної самореалізації. Це дозволяє інтерпретувати виявлену закономірність як підтвердження того, що процеси формування глибинних особистісних смислів позитивно корелюють із рівнем активності суб'єкта у сфері реалізації власного потенціалу, навіть за наявності зовнішніх деструктивних факторів (стрес, нестабільність, небезпека).

Отже, проведене дослідження на емпіричному рівні підтверджує, що в умовах воєнного конфлікту здатність до підтримання високого рівня осмисленості буття є важливим фактором, що забезпечує суб'єкту можливість не лише зберігати стійкість у професійній діяльності, а й досягати внутрішньої задоволеності, відчуття ефективності та гармонійної самореалізації. Отже, процеси самоактуалізації та самореалізації педагогів у таких умовах є нерозривно пов'язаними із структурою їхніх життєвих орієнтацій. За результатами аналізу можна зробити висновок, що вчителі, які мають чітко сформовану життєву мету, смислові опори, внутрішню мотивацію та когнітивно-психологічну інтегрованість життєвих смислів, демонструють не лише вищі показники самореалізації, а й стійкість до професійного вигорання, стресостійкість і здатність до адаптивного функціонування в умовах соціальних ризиків.

2.3 Опитування вчителів про досвід професійної самоактуалізації та самореалізації у воєнний період

У межах емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей професійної самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період, було проведено анкетне опитування, метою якого стало з'ясування суб'єктивного досвіду педагогів щодо реалізації свого професійного потенціалу в умовах соціально-політичної нестабільності та воєнного стану. Анкета, розроблена спеціально для цієї мети (Додаток Б), містила 23 запитання, з яких 15 були закритого типу з варіантами відповідей, а 8 — відкритого, що дозволяло респондентам розгорнуто висловити власну думку.

У дослідженні взяли участь 32 респонденти — педагогічні працівники різних освітніх закладів України, віком від 25 до 55 років, що дало змогу охопити всіх вчителів: молодих (21–35 років), досвідчених (36–41 рік) та дуже досвідчених (42–55 років). Зокрема, найбільше учасників становили молоді представники— 62,5 %, що свідчить про актуальність вивчення саме цієї вікової групи у контексті формування професійної ідентичності в умовах війни. Частка респондентів середнього і старшого віку була однаковою — по 18,8 %.

Сфера діяльності педагогів, які взяли участь в опитуванні, обмежувалася освітнім сектором, проте досвід їхньої професійної реалізації охоплював різні напрями, зокрема загальноосвітні навчальні заклади, заклади дошкільної освіти, спеціалізовані та інклюзивні освітні установи. За тривалістю професійного стажу в обраній освітній сфері, результати виявилися такими: менше 1 року — 6,2 %, від 1 до 5 років — 50 %, від 6 до 10 років — 28,1 %, від 11 до 15 років — 3,1 %, понад 15 років — 12,5 %. Ці показники дають змогу говорити про домінування досвіду до 10 років, що може пояснюватися як віковим складом вибірки, так і високим рівнем професійної мобільності в умовах війни.

Особливу увагу було приділено питанню визначення ролі професійної діяльності в житті вчителя. Таблиця 2.6 демонструє, яке місце займає професія у життєвих пріоритетах педагогів у різні періоди дорослості:

Таблиця 2.6

Місце професійної діяльності за рівнем важливості у житті вчителів залежно від вікового етапу

Період	Перше місце	Друге місце (після сім'ї)	Третє місце	Останнє місце
21–35 років	21,9 %	18,75 %	3,1 %	3,1 %
36–41 рік	12,5 %	9,3 %	—	—
42–55 років	6,2 %	—	—	3,1 %

Як видно, незалежно від віку, професія займає чільне місце в житті респондентів, найчастіше посідаючи першу або другу позицію після сім'ї, що свідчить про високий рівень внутрішньої професійної мотивації. Показники визначення професійного покликання також виявилися показовими: лише 6,3 % педагогів заявили, що усвідомили своє професійне покликання в дитинстві, тоді як 40 % — у підлітковому віці, 37,5 % — у дорослому віці, а 15,6 % — лише впродовж останніх років. Це засвідчує, що у воєнний час переоцінка цінностей і життєвих орієнтацій набуває актуальності.

У питанні загальної задоволеності професійною самореалізацією було запропоновано шкалу оцінювання від 1 до 10 балів. Результати наведено в Таблиці 2.7

Таблиця 2.7

Рівень загальної задоволеності професійною діяльністю (у %) за віковими групами

Вік	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21–35 років	3,1	—	—	12,5	—	3,1	21,9	12,5	6,2	6,2
36–41 рік	—	—	—	—	—	—	9,3	3,1	3,1	3,1
42–55 років	—	—	—	—	15,6	3,1	6,2	3,1	—	3,1

Результати показують, що найвищу оцінку (7–10 балів) найчастіше давали респонденти середнього віку, а молоді педагоги демонстрували розподіл оцінок від найнижчих до високих. Це може свідчити про нестабільність професійної самоідентичності у молодших педагогів в умовах війни.

Низький рівень задоволеності професійною самореалізацією респонденти найчастіше пояснювали невідповідністю між обсягом і складністю роботи та рівнем фінансової винагороди. У таблиці 2.8 наведено оцінювання рівня задоволеності матеріальним забезпеченням.

Таблиця 2.8

Рівень задоволеності матеріальною винагородою у професійній діяльності (у %)

Бал	%
1	3,1
2	3,1
3	3,3
4	—
5	31,3
6	5,6
7	3,1
8	28,1
9	3,1
10	6,2

Іншим важливим аспектом емпіричного дослідження стало з'ясування професійної мобільності педагогів. Так, 93,7 % опитаних змінювали сферу професійної діяльності принаймні один раз у житті, тоді як 6,3 % зберігали сталу професійну траєкторію. Кількість змін професійної сфери коливалася від одного до п'яти разів. Основними причинами змін стали: недостатнє фінансове забезпечення — 25 %, вплив воєнних подій — 15,6 %, вимушений переїзд — 12,5 %, пошук себе — 37,5 %, професійне вигорання — 6,2 %. Лише 3,1 % респондентів зазначили, що не змінювали професійну сферу жодного разу.

Щодо чинників, які спонукають до професійної самореалізації в умовах війни, були виявлені такі домінуючі мотиви: почуття внутрішнього покликання — 56,2 %, рівень фінансової винагороди — 40,6 %, бажання розвиватися — 40,6 %, прагнення до соціального статусу — 28,1 %, виконання обов'язку (особливо для військовослужбовців у сфері освіти) — 6,2 %, гнучкий графік — 3,1 %, досягнення мрій — 3,1 %. Невелика частка (6,2 %) відповіла, що не мають внутрішньої мотивації і виконують свою діяльність за інерцією.

Отже, результати анкетного опитування дозволяють стверджувати, що вчителі, незважаючи на складні умови воєнного часу, демонструють високий рівень прагнення до професійної самореалізації, що проявляється як у бажанні залишатися в професії, так і у пошуку нових форм та способів її реалізації, з огляду на зовнішні виклики та внутрішні переконання.

Висновки до розділу 2

Проведене емпіричне дослідження особливостей самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період дало змогу отримати комплексне уявлення про зміст, динаміку, психологічні та професійні аспекти даних процесів в умовах кризового суспільного контексту. Результати дослідження підтвердили гіпотезу про суттєвий вплив стресогенних факторів війни на внутрішні механізми мотиваційної сфери особистості педагогів, а також

продемонстрували адаптаційний потенціал освітян як активних суб'єктів професійного самоздійснення.

На першому етапі роботи було обґрунтовано доцільність використання комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення рівнів самоактуалізації (тест самоактуалізації САТ), професійної самореалізації (опитувальник професійної самореалізації), а також включено авторське анкетування з метою глибшого вивчення суб'єктивного досвіду вчителів. Обрані методики дозволили дослідити як індивідуальні особливості особистісного розвитку педагогів, так і вплив зовнішніх соціально-політичних обставин на їхню професійну життєдіяльність.

Було виявлено, що у більшості респондентів зберігається високий рівень особистісної орієнтації на розвиток, самопізнання та творчість, незважаючи на зовнішні обмеження, що виникли у зв'язку з воєнними діями. Вчителі продемонстрували здатність до переосмислення професійних цінностей, гнучке пристосування до нових умов праці, зокрема до дистанційного навчання, волонтерської діяльності, психологічної підтримки учнів. Також було виявлено зростання значущості таких параметрів самоактуалізації, як «ціннісні орієнтації», «саморозуміння» і «позитивне мислення», що свідчить про активацію внутрішніх резервів особистості у період загальнонаціональної нестабільності.

Окрему цінність становить якісний аналіз відповідей учасників опитування, де було окреслено основні тенденції в усвідомленні вчителями власної ролі в освітньому процесі в умовах війни. Респонденти наголошували на необхідності психологічної стійкості, моральної відповідальності та емоційної зрілості, що, на їхню думку, стало запорукою збереження професійної ідентичності. У відповідях чітко простежувалася ідея трансформації педагогічної місії: від традиційного носія знань – до активного агента підтримки, стабільності та гуманітарної допомоги. Було зафіксовано прагнення вчителів до самореалізації не лише у межах класичної педагогічної функції, але й у ширшому соціальному контексті, зокрема – в

умовах переміщення, евакуації, роботи з внутрішньо переміщеними дітьми тощо.

Отже, проведене дослідження дозволило дійти висновку, що професійна самоактуалізація і самореалізація вчителів у воєнний період відбувається в умовах високого рівня невизначеності, проте при цьому вона має динамічний характер і засвідчує адаптивність, креативність та глибоку внутрішню мотивацію педагогів. Особистість вчителя в умовах війни виступає як суб'єкт постійного рефлексивного пошуку нових смислів у професії, водночас реалізуючи свою місію на перетині освітніх, гуманітарних і психологічних функцій. Дослідження також підтвердило, що ключовими чинниками успішної самореалізації є підтримка з боку професійного середовища, доступ до психологічних ресурсів, розвиток емоційного інтелекту, збереження життєвих цінностей і переконань, а також наявність позитивної установки на майбутнє. Отримані результати можуть бути використані при розробці програм психолого-педагогічної підтримки освітян, зокрема в межах післявоєнної реабілітації та розвитку освітнього середовища.

РОЗДІЛ 3

ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА САМО-РЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У ВОЄННИЙ ПЕРІОД

3.1 Аналіз генези труднощів самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

Процес самореалізації вчителя як професіонала не є одномоментним актом, а становить складну, багатоступеневу систему, що формується протягом усього професійного шляху. У межах наукового аналізу дану динаміку варто інтерпретувати через логічні фази: первинне професійне самовизначення, становлення особистості в обраній сфері, етап розвитку професійних компетентностей та інтеграції досвіду. Водночас не варто розглядати ці етапи як лінійно незворотні: воєнний період вніс численні деформації у професійний шлях освітян, змусивши їх переосмислити попередні орієнтири, цінності та, в окремих випадках, повернутися до стадії переосмислення власного місця у педагогічній сфері.

Складність адаптації до нових умов, спричинених війною, пов'язана не лише з фізичними загрозами, а й з психологічною напругою, екзистенційною невизначеністю, соціальною дезінтеграцією, переміщенням, зруйнованістю колективів та інституцій, а також із знеціненням попереднього професійного досвіду. У цьому контексті у багатьох педагогів загострюється відчуття невідповідності між внутрішнім прагненням до професійного зростання й зовнішніми обмеженнями, що актуалізує численні бар'єри самореалізації.

На етапі первинного самовизначення, який для багатьох учителів співпадав із вибором фаху ще в мирний час, домінували внутрішні мотиваційні орієнтації, що базувалися на особистісних схильностях, зацікавленнях, емоційній ідентифікації з професією. Такий мотиваційний вектор відповідає концепції блоку «ХОЧУ» в структурно-функціональній моделі самореалізації, де провідну роль відіграють автентичні цінності, сенси, інтереси. Однак в умовах війни частка вчителів змушена

переорієнтовуватися відповідно до блоку «ТРЕБА» – як реакції на соціальне замовлення, сімейний тиск, економічні міркування, що зумовлює внутрішній конфлікт і формує перші ознаки деструкції в процесі самореалізації.

У контексті воєнного періоду було проведено контент-аналіз інтерв'ю та анкетних даних учителів різних вікових груп, з яких виокремлено основні етапи, бар'єри та чинники, що впливають на генезу труднощів самореалізації. Дані узагальнено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Основні чинники, що зумовлюють труднощі самореалізації вчителів у період воєнного стану

Етап професійної самореалізації	Ключові бар'єри	Потенційні наслідки
Первинне самовизначення	Втрата сенсів, зовнішній тиск (ТРЕБА)	Емоційне вигорання, відчуття «випадкового вибору»
Професійне становлення	Відсутність стабільного середовища, часта зміна колективів	Руйнування професійної ідентичності
Професійне зростання	Обмежений доступ до підвищення кваліфікації, релокація	Застій, фрустрація, зниження мотивації
Рефлексивна фаза	Втрата зв'язку з колегами, відчуття непотрібності	Формування внутрішньої кризи та демотивація

Як свідчать дані емпіричного дослідження, численні зовнішні обставини (переміщення, втрата роботи, вимушена адаптація до нових педагогічних реалій) накладаються на внутрішні суперечності (втрата сенсу, відчуття професійної ізоляції, непередбачуваність майбутнього), що значно утруднює повноцінну реалізацію потенціалу вчителя. Ідентифіковані бар'єри набувають характеру системного впливу: вони не лише блокують рух по вертикалі професійного розвитку, але й провокують регрес до попередніх стадій становлення, актуалізуючи потребу у повторному самовизначенні.

Поглиблене розуміння генези труднощів самореалізації у професійній сфері в умовах війни вимагає звернення до смислових структур особистості педагога. Саме смислова втрата є головною детермінантою екзистенційної фрустрації. У цьому контексті застосовано адаптовану методику реконструкції образу світу, яка передбачала візуально-семантичне моделювання внутрішнього стану вчителя шляхом аналізу спонтанних асоціативних рядів до поданих стимулів. Результати свідчать про домінування негативного емоційного фону у внутрішньоособистісному просторі: зростання кількості образів, пов'язаних із втратою, зруйнованістю, небезпекою, а також регресивна активізація дитячо-сімейних уявлень, що вказує на психологічну потребу в безпеці. Таким чином, генеза труднощів самореалізації вчителів у період воєнного стану розгортається в площині конфлікту між попередніми професійними орієнтаціями та новою реальністю, яка диктує принципово інші правила існування. Втрата чіткої професійної перспективи, знецінення власного досвіду, емоційне вигорання, відсутність підтримки – все це формує потужні бар'єри, подолання яких потребує не лише індивідуальної психологічної роботи, а й системної підтримки з боку освітніх та управлінських структур. З огляду на це, подальше дослідження проблеми має бути орієнтоване на розробку програм підтримки та реабілітації педагогів, з урахуванням складної генези труднощів їхньої самореалізації в умовах воєнного часу.

У процесі аналізу детермінант самоактуалізації та самореалізації вчителів у період воєнного часу особливе значення набуває вивчення ціннісних бар'єрів, що формуються внаслідок специфіки індивідуального та професійного досвіду особистості. Саме вони стають суттєвим чинником утруднення реалізації потенціалу педагога як у професійній сфері, так і в ширшому контексті життєдіяльності. Генезис подібних труднощів проявляється насамперед на етапах із низьким або нестабільним рівнем сформованості самореалізації – зокрема, на рівнях початкового, проміжного або умовно-оптимального розвитку професійної ідентичності.

На етапі професійного становлення, що передбачає не тільки вибір професії, а й освоєння професійної ролі, педагог стає учасником процесу інтеріоризації професійних норм, стратегій і цінностей. У період збройного конфлікту, коли зовнішні обставини загострюють адаптаційні навантаження, відбувається переформатування суб'єктивного бачення майбутнього та професійного самовизначення. Це нерідко супроводжується внутрішніми суперечностями між первинними уявленнями про педагогічну діяльність та реальними викликами воєнного часу, що створює умови для виникнення когнітивного дисонансу в осмисленні власної професійної траєкторії.

Застосовуючи структурно-функціональну модель самореалізації, можна простежити динаміку змін у системі мотиваційних блоків. Якщо на етапі первинного самовизначення домінує мотиваційна установка «ХОЧУ» (бажання реалізувати себе в обраній сфері), то в умовах професійної соціалізації під впливом воєнного контексту зростає значущість блоку «МОЖУ» (усвідомлення ресурсних обмежень), який згодом поступається місцем блоку «ТРЕБА» (обов'язкові функції, відповідальність, соціальні вимоги).

У ході цього процесу формується референтна ідентичність учителя, яка водночас включає внутрішню нормативність і очікування від фахової спільноти. Водночас, якщо на етапі прийняття рішень домінують когнітивні спотворення, зокрема апперцепція та антиципація з негативним відтінком, що знижує якість прогнозування, спостерігається посилення бар'єрних механізмів, які гальмують продуктивну самореалізацію в умовах освітньої нестабільності, спричиненої війною.

До основних труднощів професійної самореалізації вчителів у воєнний період можна віднести такі: втрату стабільності життєвого укладу, відчуття невизначеності майбутнього, пониження довіри до інституційної підтримки, дефіцит ресурсів для особистісного зростання та професійного розвитку.

Ці чинники часто накладаються на бар'єри, що виникли ще на етапі початкового професійного самовизначення. Як наслідок, частина педагогів виявляється на межі професійного вигорання або змушена змінювати сферу діяльності, адаптуючись до нових умов, іноді навіть обираючи альтернативну професію з огляду на актуальні життєві потреби та психоемоційні ресурси.

Таблиця 3.2

Основні труднощі самореалізації вчителів у період війни та їх прояви

Труднощі	Прояв у професійній сфері
Психоемоційне виснаження	Зниження мотивації до викладання, апатія
Втрата смисложиттєвих орієнтирів	Невизначеність у довгостроковому плануванні
Бар'єри адаптації	Складнощі з інтеграцією в онлайн-освіту, зміну формату
Відсутність інституційної підтримки	Відчуття самотності в професійному середовищі
Дисбаланс у системі ХОЧУ-МОЖУ-ТРЕБА	Фрустрація, зниження продуктивності

Етап професійного зростання, який теоретично асоціюється з досягненням високого рівня компетентності та можливістю адаптації професії до індивідуальних особливостей, зазнає істотних трансформацій. Військовий контекст спричиняє необхідність перегляду цілей, цінностей та педагогічних стратегій. В ідеалі високий рівень самореалізації має ґрунтуватися на досягненні смисложиттєвої рівноваги, що проявляється в гармонійному поєднанні індивідуальних прагнень (блок «ХОЧУ») із соціальними запитами (блок «ТРЕБА»), однак у воєнних реаліях це співвідношення нерідко є порушеним.

Суттєвим критерієм сформованості професійної самореалізації є рівень особистісної зрілості, яка тісно корелює з автономністю. Педагог, який досяг високого рівня автономії, не тільки приймає відповідальність за свою діяльність, а й здатен трансформувати зовнішні виклики в ресурс

особистісного зростання. Така автономія тісно пов'язана з концепцією самокерівництва, яке розглядається як інтегральна характеристика свідомості особистості, що забезпечує послідовність та цілісність життєвого вибору.

Підтвердженням цієї гіпотези можуть бути емпіричні дослідження, в яких встановлено: в умовах невизначеності вчителі з високим рівнем самокерівництва демонструють кращу адаптивність, стресостійкість і стратегії ефективного подолання кризових ситуацій. Натомість особи з розмитою ідентичністю схильні до конформної поведінки, емоційної залежності від групи та низької толерантності до змін. Важливим компонентом у формуванні ідентичності є здатність до самооцінки власних дій у контексті цінностей, компетентностей та життєвих пріоритетів. Таким чином, складнощі самореалізації вчителів у період війни мають комплексний, багатовекторний характер. Вони пов'язані не тільки з зовнішніми детермінантами (зміни у форматі освітньої діяльності, релокація, невизначеність щодо безпеки), а й з внутрішніми конфліктами і бар'єрами особистісного становлення. У таких умовах особливу роль відіграє розвиток самокерівництва, автономності, сформованість професійної ідентичності та здатність до переосмислення особистісного досвіду.

В умовах воєнного періоду актуалізується необхідність розкриття внутрішніх резервів особистості педагога, які забезпечують ефективну самоактуалізацію та повноцінну самореалізацію в умовах кризової дійсності. Аналіз генези труднощів, що перешкоджають цим процесам, передбачає вивчення глибинних особистісних структур та способів реагування індивіда на складні соціальні та професійні виклики. У межах здійсненого емпіричного дослідження було виявлено низку детермінант, що формують унікальні профілі особистісного функціонування вчителів, зокрема в умовах зовнішнього стресу та міжособистісного тиску, обумовленого воєнними обставинами.

Згідно з результатами факторного аналізу встановлено п'ять ключових факторів, які формують загальну структуру психологічного реагування

педагогів. Перший фактор включає домінуючі механізми психологічного захисту, що свідчать про спроби особистості адаптуватися до травматичного досвіду через несвідомі регулятивні механізми. Другий фактор акумулює показники адекватності самооцінки та відкритості, як індикатори сформованості самосвідомості. Третій фактор вміщує у собі підвищений рівень тривожності та феномен заперечення, що зумовлює емоційну вразливість особистості. Четвертий фактор представлений характеристиками самокерівництва та самоцінності, що є критично важливими для професійної самореалізації. П'ятий фактор охоплює толерантність до фрустрації як свідчення автономності у поведінці та стресостійкості. У ході кластерного аналізу було виділено чотири типологічні групи вчителів, що демонструють різні рівні та форми реалізації автономності, а також різні моделі самореалізації в умовах соціального тиску.

Перша група, що демонструє схильність до конформної поведінки, виявляє високі значення за параметром полнезалежності – здатності до диференційованого сприйняття інформації незалежно від контексту, а також середні показники самокерівництва. Водночас цій групі притаманні знижені рівні автономії та переважаюча стратегія перекладання відповідальності, що обумовлює слабку диференціацію між «Я» та «не-Я». Ці характеристики свідчать про нестійкість професійної самоідентичності в умовах воєнного періоду (рисунок 3.1).

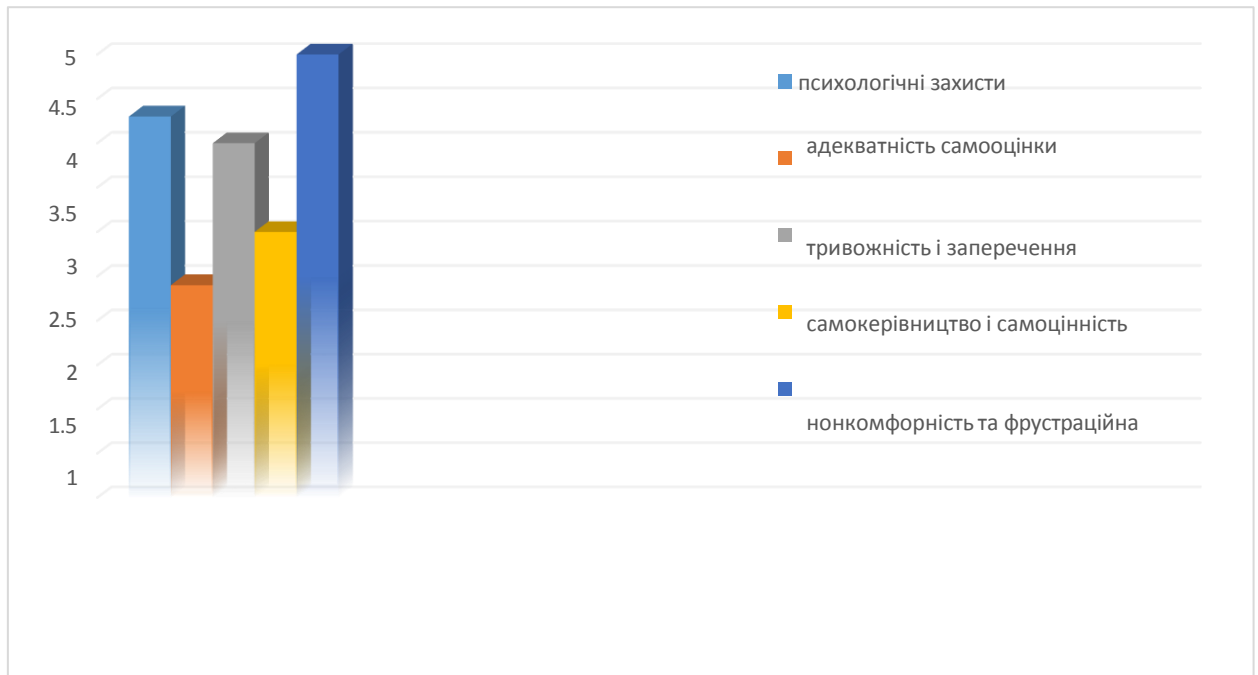


Рисунок 3.1. Діаграма особистісних показників першої групи

Друга група вчителів також демонструє конформні реакції, однак її представники мають найнижчі показники як за параметром полнезалежності, так і самокерівництва. Типовою для цієї групи є стратегія «формального конформізму», за якої особистість свідомо підпорядковується груповим нормам задля уникнення відповідальності та зниження тривожності. В умовах воєнного періоду такі особи відчують внутрішній конфлікт, оскільки зовнішня адаптивність вступає в суперечність із внутрішніми цінностями, що породжує когнітивний дисонанс та фрустрацію. Це проявляється у зростанні невпевненості в собі та схильності до екстернального стилю пояснення подій (рисунок 3.2).

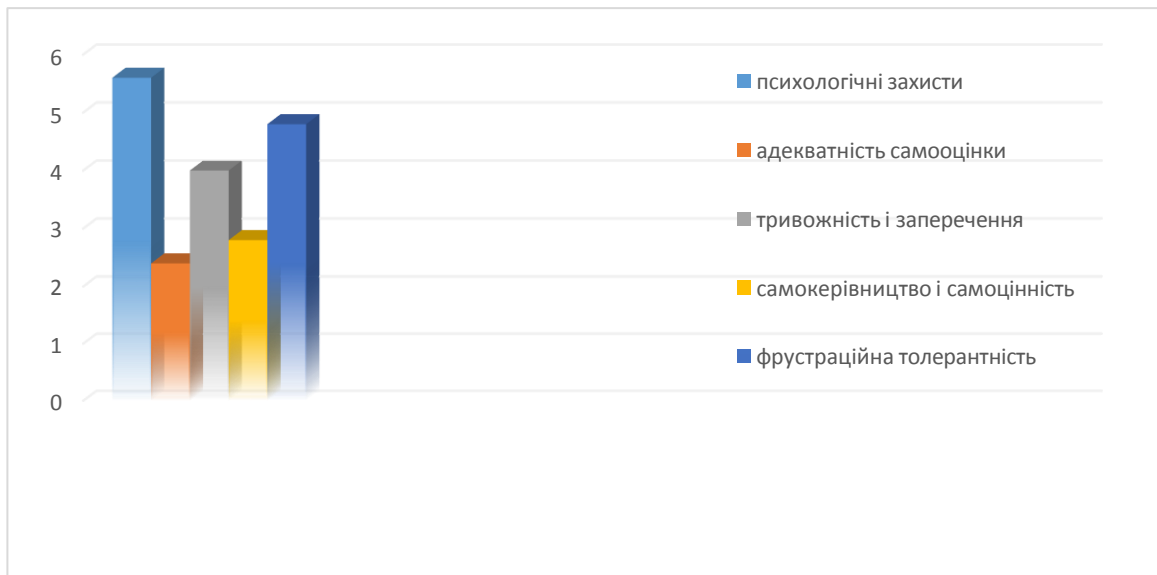


Рисунок 3.2. Діаграма особистісних показників другої групи

Третя група респондентів вирізняється високими показниками як полнезалежності, так і самокерівництва. Такі особи не делегують відповідальність зовнішнім обставинам і прагнуть зберегти автономність, незважаючи на присутність когнітивного дисонансу. Вони тяжіють до стратегії внутрішнього самозахисту через конструктивне подолання труднощів, що засвідчує сформовану здатність до саморефлексії та особистісного зростання (рисунок 3.3).

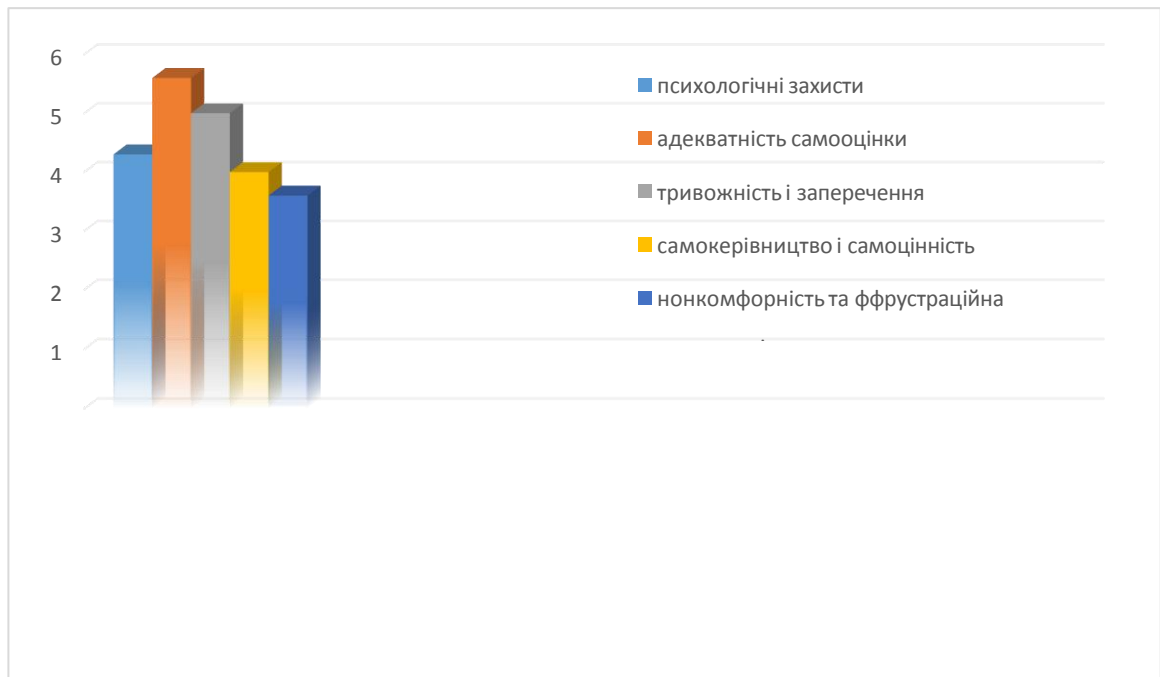


Рисунок 3.3 Діаграма особистісних показників третьої групи

Четверта група демонструє найвищі значення за шкалою самокерівництва та полenezалежності. Представники цієї групи мають добре розвинене почуття власної самостійності, вміють критично осмислювати зовнішню інформацію, не піддаючись впливу групового тиску. Самооцінка таких осіб є стабільною, а внутрішня мотивація домінує над зовнішньою. Переважною стратегією є раціональне розв'язання конфліктів шляхом збереження внутрішньої цілісності без втручання референтної групи (рисунок 3.4).

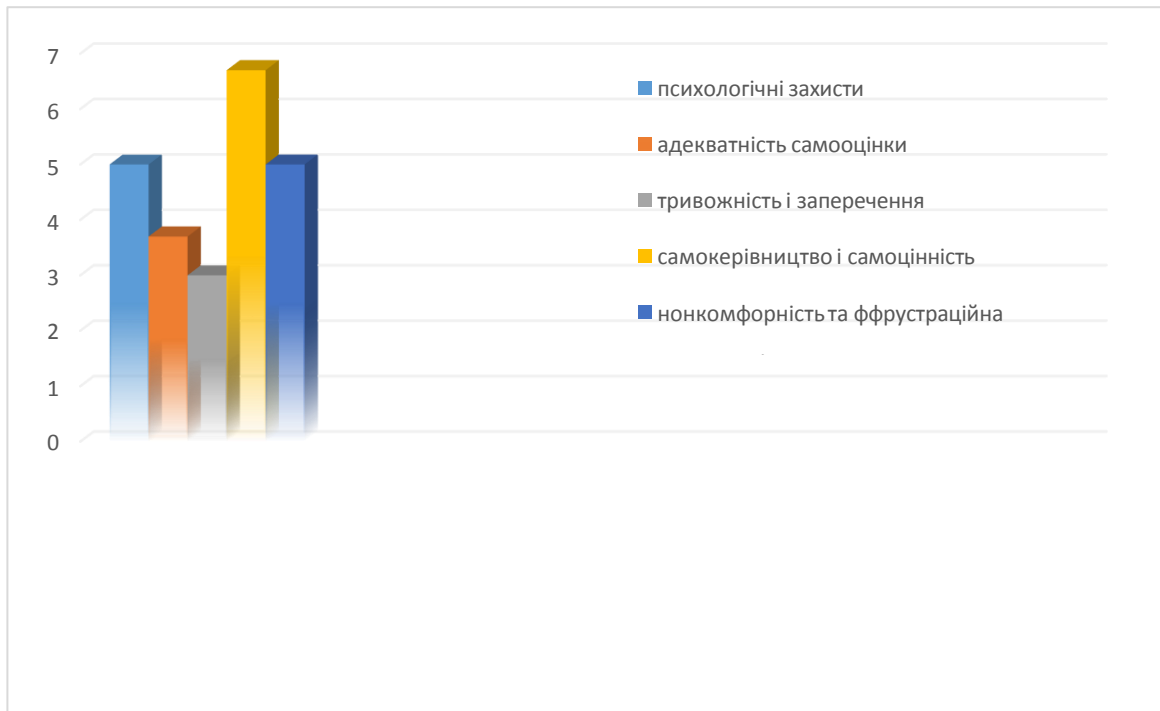


Рисунок 3.4 Діаграма особистісних показників четвертої групи

Специфіка процесу самоактуалізації та самореалізації в умовах воєнного періоду значною мірою визначається індивідуальними особливостями ставлення до себе, рівнем автономності та стилем когнітивного сприйняття реальності. Самооцінка, як структурний компонент Я-концепції, може бути адекватною, заниженою або завищеною, і від цього залежить стиль поведінки особистості у стресогенних умовах. Наприклад, за заниженої самооцінки педагог схильний до уникання відповідальності, делегування рішень колективу та пасивного пристосування, тоді як за високої самоцінності та самокерівництва – навпаки, до самостійного прийняття рішень навіть у критичних ситуаціях.

Отже, індивідуальна автономність вчителя виступає як системоутворювальний чинник його самореалізації, особливо в умовах зовнішнього тиску, що породжується війною. Вона проявляється у готовності брати на себе відповідальність, критично осмислювати групову інформацію, відстоювати власну позицію, не зраджуючи внутрішньоособистісній цілісності. У такому контексті зростання рівня автономності асоціюється з

підвищенням залежності як когнітивного стилю, що забезпечує більшу гнучкість у прийнятті рішень та адаптацію до непередбачуваних умов. Сформованість автономності як показника особистісної зрілості є передумовою подолання бар'єрів на шляху до самореалізації та професійного розвитку вчителя в екстремальних умовах. Це дає підстави стверджувати, що ключовими психічними регуляторами самореалізаційних процесів у період соціальної нестабільності є рівень самосвідомості, рефлексивність, адекватна самооцінка та емоційна стабільність, які утворюють ядро внутрішньої опори особистості.

3.2 Організаційно-методичні особливості тренінгу оптимізації самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період

Організація тренінгового процесу, спрямованого на оптимізацію самоактуалізації та самореалізації вчителів у період воєнного стану, ґрунтується на принципі поступового і взаємопов'язаного розгортання як групової динаміки, так і індивідуального особистісного розвитку. Методологічним підґрунтям такої тренінгової програми є ідея поступовості формування внутрішньої рефлексії, реконструкції особистісної ідентичності та розвитку здатності до професійного самоствердження в умовах підвищеної психоемоційної напруги. Кожне заняття тренінгу виконує функцію структурного елемента єдиної логіко-змістовної конструкції, яка забезпечує кумулятивний ефект формування адаптивних і рефлексивних компетентностей. Кожна наступна сесія логічно пов'язана з попередньою, зберігаючи при цьому цілісність освітнього та психокорекційного впливу.

Ключовим методичним елементом є залучення учасників до обов'язкової рефлексивної роботи на індивідуальному та груповому рівнях, яка проводиться на початку та наприкінці кожного заняття. Така процедура дозволяє актуалізувати глибинні механізми осмислення особистісних і професійних трансформацій, усвідомити труднощі міжособистісної

комунікації в умовах стресових навантажень, а також виробити ефективні стратегії взаємодії у професійному середовищі. Надзвичайно важливою складовою є моделювання ситуацій, що імітують складні психолого-педагогічні взаємодії в умовах кризи, при цьому використовуються елементи релаксації, арт-терапії та ненасильницької комунікації.

Система тренінгових занять включає кілька послідовних етапів. Перший, організаційний етап передбачає введення в специфіку тренінгової взаємодії, презентацію основних методологічних засад, цілей і завдань, а також проведення психодіагностики індивідуально-особистісних рис, що впливають на рівень самоактуалізації й самореалізації в професійній діяльності. Одночасно здійснюється аналіз мотиваційної структури особистості, її здатності до конструктивного спілкування, що вкрай важливо для забезпечення адаптивної стійкості в умовах воєнного часу.

Другий етап, що охоплює перше та друге заняття, спрямований на ідентифікацію ціннісно-смислової картини учасників, розкриття глибинних мотиваційних установок, формування цілей групової діяльності та створення емоційно безпечного комунікативного простору. У межах цього етапу відбувається дестабілізація ригідних уявлень про власну професійну ідентичність і формування відкритості до самопізнання. Важливою частиною є розгляд індивідуального досвіду учасників як основи для осмислення професійних установок, що формуються у стресогенному середовищі.

Третій етап, що реалізується під час третього і четвертого занять, акцентує увагу на розвитку сенсорної чутливості до невербальних сигналів, що особливо актуально у воєнний час, коли традиційні форми комунікації можуть бути порушені. Також проводиться цілеспрямована робота над розвитком рефлексивного мислення, здатності до отримання та інтерпретації зворотного зв'язку, що дозволяє коригувати міжособистісні установки та моделі поведінки.

Четвертий етап (п'яте, шосте та сьоме заняття) передбачає активне опрацювання індивідуальних стратегій конструктивної комунікації, які

відповідають критеріям емпатійності, толерантності та ефективної професійної взаємодії. Учасники моделюють власний стиль спілкування, коригують настанови, розвивають навички емоційної регуляції, що є критично важливим в умовах психологічної напруги, характерної для педагогічної діяльності у воєнний період. Значна увага приділяється формуванню здатності до критичного самоаналізу, гнучкого мислення, прийняття рішень в умовах невизначеності та дестабілізації.

На заключному п'ятому етапі (восьме заняття) відбувається комплексна рефлексія отриманого досвіду, оцінка особистісної динаміки змін, а також моделювання перспектив подальшого розвитку в професійній сфері. Учасники аналізують внутрішні трансформації, що стали можливими завдяки груповій взаємодії, визначають індивідуальні шляхи професійного самоствердження в умовах тривалої соціальної турбулентності.

Ефективність тренінгової програми значною мірою залежить від злагожденості групових процесів, які мають бути організовані відповідно до принципів динамічної рівності, взаємоповаги та взаємопідтримки. Забезпечення емоційного комфорту, атмосфери довіри та добровільності участі створює передумови для зниження тривожності та страху, а також сприяє прояву спонтанності та автентичності в поведінці учасників. Саме в ситуації «тут і тепер» виникають передумови для інтеграції несвідомих аспектів психіки, які зазвичай залишаються поза увагою в умовах формального навчального процесу.

Дотримання етичних засад та принципів роботи в групі сприяє формуванню відчуття психологічної захищеності, що, у свою чергу, забезпечує якісне включення особистості у процес самопізнання та професійного становлення. Умови довіри, відсутність морального осуду, сприйняття індивідуальної унікальності кожного учасника створюють підґрунтя для розвитку глибокої міжособистісної емпатії та професійного партнерства.

Характерною рисою організаційної побудови тренінгу є відмова від жорсткої структурованості діагностико-корекційного процесу. Навпаки, ключовим елементом стає спонтанність поведінкових проявів учасників, що дозволяє виявити латентні труднощі професійного функціонування та спрямувати роботу на їхнє усвідомлення і подолання. Гнучкість методичного арсеналу тренера, адаптивність до ситуаційної динаміки, індивідуалізація підходів є необхідними умовами ефективної реалізації тренінгової програми у кризовому контексті воєнного періоду.

Тренінгова діяльність функціонує як відкрита педагогічна система з високим рівнем динамізму, в якій особистісні зміни перебувають у тісному взаємозв'язку з розвитком групи. Колективна інтеграція відбувається через стадії позитивної дезінтеграції усталених структур психіки та їхньої вторинної реорганізації в нову, більш цілісну особистісну конфігурацію, здатну до стійкого професійного функціонування в умовах соціального ризику. Саме завдяки такій реконструкції психоемоційної сфери й ціннісно-сислової структури особистості можливе утвердження ефективного стилю професійної взаємодії та набуття нових стратегій самореалізації, що відповідають викликам сучасного періоду історичного розвитку.

У межах організаційно-методичних особливостей тренінгових занять, спрямованих на оптимізацію процесів самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період, особливої ваги набуває необхідність створення умов, що сприятимуть позитивному вектору розвитку особистості. Психоемоційні виклики, характерні для періоду соціальної турбулентності та нестабільності, зумовлюють актуалізацію дезінтеграційних процесів, які за відсутності цілеспрямованої корекції можуть призвести до особистісної деструкції. У цьому контексті надзвичайно важливим є запобігання таким негативним тенденціям, як втрата мотивації до професійної діяльності, емоційне вигорання, фрустрація, що нерідко ускладнюють процес самореалізації вчителя в умовах воєнного конфлікту.

Системна організація тренінгового процесу передбачає насамперед створення атмосфери емоційної безпеки, де домінують підтримка, емпатія, залученість, а також відкритість до дослідження особистісних проблем і запитів. Особливу роль у структурі тренінгу відіграє фасилітатор — керівник групи, на якого покладається завдання гнучкого управління міжособистісною динамікою, а також регуляції емоційного фону тренінгу з урахуванням індивідуальних потреб кожного учасника. Йдеться не лише про забезпечення психологічного комфорту, а й про надання простору для безпечного виявлення внутрішньої напруги, її осмислення та трансформації через методичні засоби інтерактивного навчання.

До арсеналу інструментів, які застосовуються в межах тренінгової програми, належать як традиційні, так і інноваційні психолого-педагогічні методики, зокрема: групова дискусія, психодрама, рольові ігри, психогімнастика, техніки невербальної експресії, створення топологічних моделей, а також проєктивні вправи. Групова дискусія виконує функцію комунікативного стимулу до вільного самовираження, сприяє деконструкції бар'єрів у міжособистісній взаємодії, розкриває латентні особистісно значущі конфлікти, що унеможливають повноцінну професійну самореалізацію. Саме у форматі дискусії створюються умови для спонтанного вербалізування досвіду, що супроводжується глибоким емоційним резонансом і подекуди виходить за межі вербально контрольованого контексту.

Застосування психодрами у тренінговій практиці дозволяє вийти на рівень символічного проживання внутрішніх конфліктів, травм або екзистенційних криз, притаманних педагогічній діяльності в екстремальних умовах. На відміну від класичних форм театралізованих технік, психодрама у цьому контексті позбавлена чітко зафіксованого сценарію, що забезпечує максимальну спонтанність дій та емоційних реакцій учасників. Її цінність полягає не тільки в терапевтичному потенціалі, а й у глибокому пізнавальному аспекті, що надає змогу кожному учаснику не лише

аналізувати власні патерни поведінки, а й рефлексувати проблематику колег у динаміці колективного досвіду.

Рольові ігри є важливим методичним ресурсом для активізації особистісної активності, що не обмежується рамками конкретної життєвої ситуації. Їхня структура, яка не передбачає жорсткої фабули, забезпечує умови для проєкції прихованих мотиваційних структур і глибинних психологічних конфліктів, які зазвичай залишаються поза сферою усвідомлення. Вони сприяють актуалізації неусвідомленого досвіду та опрацюванню складних емоцій через ігрову форму, що є безпечною з точки зору психоемоційної гігієни. Невимушений характер таких ігор дозволяє моделювати ситуації самореалізації у вигляді сценаріїв професійного зростання, конструктивного вирішення конфліктів або зміни життєвих орієнтирів.

Не менш важливими є техніки невербальної комунікації, які активізують ті верстви психіки, що в меншій мірі контролюються свідомістю. До таких технік відносяться робота з тілесним рухом, управління просторовою дистанцією, паузування, а також ритм і модуляція дихання. Оскільки вербальні способи комунікації часто обмежені соціальними нормами, то саме невербальні засоби стають інструментом самовираження, через який виявляються внутрішні суперечності, репресовані емоції та заблоковані потреби, що впливають на процес самореалізації.

Серед ефективних психодіагностичних інструментів особливу увагу заслуговують вправи зі створення топологічних моделей міжособистісних стосунків. Їх застосування дозволяє вчителю осмислити структуру власної соціальної взаємодії, побачити її як результат внутрішньоособистісних конфігурацій, що склалися ще в дитинстві. Такі вправи спрямовані на візуалізацію системи значущих зв'язків — з родиною, колегами, адміністрацією, учнями, — що сприяє усвідомленню повторюваних моделей поведінки у професійному середовищі та формуванню стратегії їх конструктивної модифікації.

Завдяки впровадженню комплексного підходу, заснованого на організаційно-методичній інтеграції різнорівневих технік — від психодіагностики до емоційної підтримки — тренінг стає платформою для ініціації самопізнання, самоприйняття та формування нових особистісних сенсів, що є фундаментом для подальшої професійної самореалізації. У процесі аналізу динаміки участі вчителів у тренінгу було виявлено, що саме такі заняття сприяють зменшенню рівня тривожності, підвищенню самооцінки, розвитку емоційної стійкості та відновленню відчуття цінності професійної діяльності.

Отже, організаційно-методичні особливості тренінгу, зорієнтованого на оптимізацію процесів самоактуалізації та самореалізації вчителів у складних умовах воєнного часу, ґрунтуються на поєднанні гнучких психолого-педагогічних стратегій, що сприяють формуванню інтегрального уявлення особистості про себе, своє місце в освітньому процесі та майбутнє професійне становлення. Результати тренінгової роботи засвідчують, що психологічна підтримка, розвиток рефлексивності та послідовне розширення внутрішніх ресурсів є ключовими чинниками адаптивного реагування на виклики часу та забезпечення повноцінної особистісної реалізації в педагогічній сфері.

Висновки до розділу 3

Проведене у межах третього розділу дослідження дало змогу комплексно охарактеризувати як специфіку проблем, з якими стикаються педагоги у процесі самореалізації та самоактуалізації в умовах війни, так і розробити ефективну організаційно-методичну модель підтримки їх особистісного та професійного розвитку. Аналізуючи генезу труднощів самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період, було виявлено, що найбільш критичними чинниками, які ускладнюють реалізацію особистісного потенціалу педагогів, є високий рівень емоційної

нестабільності, хронічний стрес, невизначеність майбутнього, підвищене професійне навантаження в умовах дистанційного або змішаного навчання, а також соціально-психологічна втома від тривалих кризових явищ. Водночас зростає соціальне навантаження на педагога як морального орієнтира, комунікатора стабільності, психолога й координатора процесів освітнього середовища.

Окремо варто зазначити, що у воєнний період трансформуються і зміщуються смислові домінанти професійної самореалізації. Якщо в умовах мирного часу ключовим орієнтиром для педагога є досягнення професійної майстерності, суспільне визнання та розвиток педагогічної інновації, то в умовах війни пріоритетами стають збереження людяності, підтримка учнів у психоемоційному вимірі, сприяння національній єдності та стійкості. Тобто відбувається зсув акценту з індивідуального до соціального вектора самореалізації, що вимагає адаптивної перебудови мотиваційно-ціннісної сфери педагога.

На основі виявлених труднощів і специфічних потреб учителів було запропоновано організаційно-методичну модель тренінгу, спрямовану на оптимізацію процесів самоактуалізації та самореалізації. Тренінгова програма, розроблена у межах дослідження, включає модулі, присвячені відновленню емоційного ресурсу, переосмисленню професійної ролі педагога в умовах кризи, розвитку навичок резильєнтності, саморефлексії, емоційного інтелекту, а також формуванню стратегій життєстійкості та ціннісно-смислової саморегуляції. Особлива увага у тренінгу приділяється груповій взаємодії, оскільки підтримка є чинником зміцнення психологічної стабільності та активізації внутрішніх ресурсів педагогів.

Практичне значення тренінгової моделі підтверджується її відповідністю актуальним запитам освітнього середовища та психологічним потребам педагогів, які працюють в умовах соціального напруження та ризику. Такий підхід дозволяє не лише зменшити деструктивні наслідки зовнішнього середовища, а й створити умови для збереження мотиваційної

сфери вчителя, підвищення його особистісної ефективності, розвитку індивідуальних стратегій самореалізації та відновлення позитивного образу професії у суспільстві.

Отже, третій розділ дипломної роботи засвідчив необхідність створення системної психолого-педагогічної підтримки вчителів у воєнний період, з орієнтацією на внутрішні ресурси особистості, її здатність до саморефлексії, креативності, емоційного самозбереження та соціально значущої самореалізації. Запропоновані у дослідженні підходи можуть бути використані в межах професійного розвитку педагогічних працівників, програм післядипломної освіти, а також в освітніх закладах як інструмент боротьби із професійним вигоранням та стимуляції стійкої професійної ідентичності в умовах надзвичайної суспільної турбулентності.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно осмислити феномен професійного становлення педагогів у контексті глибокої соціальної кризи, спричиненої воєнними діями. У межах роботи здійснено теоретичний, емпіричний та прикладний аналіз сутності, динаміки, умов і чинників самоактуалізації та самореалізації педагогів в умовах воєнного часу. На основі узагальнення наукових підходів, діагностичних спостережень та розробки психолого-педагогічних інструментів підтримки професійного розвитку вчителя сформовано цілісне уявлення про складність, суперечливість і водночас надзвичайну значущість вказаних процесів для освітнього середовища України.

У першому розділі дипломної роботи розкрито сутність і зміст понять «самоактуалізація» та «самореалізація» як вищих форм особистісного розвитку, що відображають прагнення індивіда до розкриття власного потенціалу, творчої активності, реалізації ціннісних орієнтирів і досягнення життєвого сенсу. Здійснено порівняльний аналіз основних психологічних теорій, у межах яких осмислюється проблема самоактуалізації та самореалізації (теорія мотивації А. Маслоу, гуманістичний підхід К. Роджерса, концепція екзистенціальної самореалізації В. Франкла, теорія особистісного зростання К. Юнга та інші). Теоретичний аналіз дозволив виявити, що у воєнний період актуалізується потреба особистості в духовному зростанні, утвердженні сенсожиттєвих пріоритетів, подоланні травматичних обставин шляхом активної взаємодії із соціумом. Окреслено коло психологічних показників самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період, серед яких провідними виступають: здатність до саморефлексії, автономність, інтеріоризовані цінності, емпатія, стресостійкість, професійна ідентичність, прагнення до конструктивної соціальної діяльності.

У другому розділі дипломної роботи здійснено емпіричне дослідження специфіки самоактуалізації та самореалізації педагогів у воєнний період. На основі діагностичних методик, зокрема опитувальника САТ, шкали самоздійснення, шкали емоційного вигорання, анкети професійної задоволеності та авторського опитування було визначено динаміку прояву окремих характеристик самоактуалізованої особистості у складних життєвих обставинах. Встановлено, що в умовах війни переважна частина вчителів демонструє високий рівень соціальної відповідальності, внутрішньої зібраності, здатності підтримувати освітній процес і забезпечувати емоційний комфорт учнів. Водночас простежується помірний рівень внутрішньої тривожності, професійної втоми, фрагментації життєвих орієнтирів. Значна частина педагогів стикається з дефіцитом психологічної підтримки, нестачею ресурсів для повноцінного професійного розвитку, що ускладнює реалізацію власного потенціалу. Проведене опитування виявило не лише бар'єри, а й ресурсні можливості професійного зростання педагогів. Зокрема, найважливішими умовами сприяння самореалізації вчителі вважають підтримку колективу, гнучкість освітньої політики, можливість доступу до програм психологічної допомоги та освітнього консультування, збереження довіри в суспільстві до вчительської професії.

У третьому розділі було здійснено аналіз труднощів у сфері самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період. Було виявлено, що ключовими проблемами є емоційне виснаження, зниження професійної мотивації, втрата орієнтирів, конфлікт між ціннісними установками та обставинами зовнішнього середовища. Натомість зберігається високий рівень відповідальності, готовність до адаптації та переосмислення професійного призначення. На основі проведеного аналізу було розроблено та апробовано організаційно-методичну модель тренінгового супроводу вчителів у процесі оптимізації самоактуалізації та самореалізації. Вказана модель передбачає інтеграцію психотерапевтичних, педагогічних і соціокомунікативних технік, спрямованих на відновлення особистісного ресурсу, підвищення внутрішньої

цілісності та професійної саморефлексії вчителів. Тренінгова програма орієнтована на розвиток позитивного образу Я, формування смисложиттєвих орієнтацій, посилення емоційної стійкості, навчання методам подолання стресу та активізації креативного мислення як одного з механізмів адаптивної самореалізації.

Результати дипломної роботи підтвердили гіпотезу про те, що процеси самоактуалізації та самореалізації вчителів у воєнний період мають глибоко трансформаційний характер, оскільки відображають як граничне загострення викликів для особистості, так і її внутрішній потенціал до подолання, зростання, відновлення. Теоретичні узагальнення та емпіричні результати дозволяють дійти висновку, що в умовах війни особливо важливими є цілеспрямовані заходи підтримки педагогів у напрямі зміцнення їх психологічної стійкості, стимулювання рефлексивної самосвідомості, розвитку професійної суб'єктності. Запропоновані організаційно-методичні рішення можуть бути інтегровані в практику післядипломної педагогічної освіти, програми психологічного супроводу освітян, моделі кризової інтервенції в системі освіти.

Отже, дослідження поглиблює розуміння феномену особистісної самореалізації в умовах соціальної нестабільності, акцентує на необхідності розробки системи супроводу вчителів у кризових ситуаціях, а також відкриває перспективи подальших міждисциплінарних досліджень у галузі педагогічної психології, гуманітарної освіти та кризової інтервенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко О.В. Смысловиттєві орієнтації у професійній діяльності педагога/ *Я - концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. редкол. І.А. Зязюн, О.М. Отич та ін.* Київ: ПООД НАПН України, 2014. С. 174-181.
2. Братаніч, Б., Ільченко, І. Самоактуалізація особистості та освіта. *Філософські проблеми освіти*, 2, 13 2011
3. Большакова А.М., Бужинська С.М., Зайцева О.О. Особливості самоактуалізації як чинника психологічного благополуччя в людей похилого віку. *Габітус: Науковий журнал*. 2023. Вип. 53. Видавничий дім «Гельветика».
4. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: *Навч.-метод. видання*. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: *Навч.-метод. видання*. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
6. Бех І. Д. Я як джерело духовного саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 3 (72). С. 5-17.
7. Вікова психологія: навч. посіб. [Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В.]. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
8. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2019. 400 с.
9. Вікова психологія: навч. посіб. О.П. Сергеєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Київ: ЦУЛ, 2012. 384 с.
10. Вікова психологія: конспект лекцій / укладачі: П. І. Сахно, Н. М. Теслик. Суми: Сумський державний університет, 2024. 190с.

11. Горова О. Ціннісне ставлення до професійної діяльності як значущий чинник самореалізації майбутніх архітекторів й будівельників. *Освіта регіону*. 2014. № 4. С. 77.
12. Долинська, Л. В., Пенькова, О. І. (2016). Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наукових праць*. 3 (48), 18-25.
13. Дворецька Г. В. Соціологія: навчальний посібник. Київ: КНЕУ, 2002. 472 с.
14. Енциклопедія освіти. [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с
15. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. С. Д. Максименко. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.12. С. 5-13.
16. Канівець Т. М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.10. Київ, 2013. 20 с.
17. Колесніков Є. П. Психологія дії, що організує життя. Автореферат дис... канд. психол. наук. Одеса, 2003. 22 с.
18. Левківська Г.П., Сорочинська В.Є., Штифурак В.С. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: Навч. посібник. Київ, 2001. 128 с.
19. Литовченко Н.Ф. Психологічна ситуація в контексті проблеми корекції / Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. 2016. Вип. 1
20. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання. Харків: НУЦЗУ, 2020. 141 с.
21. Міщенко М. С. Психологія особистості: навчальний посібник. Умань: ПП Жовтий О. О., 2017. 110 с.

22. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки. *Автореф. дис....канд. психол. наук*. Київ, 2003. 20 с.
23. Мельничук, О., Пасічняк, Р., Вольнова М. Психологія особистості: Хрестоматія. Київ, Україна: НПУ імені М.П. Драгоманова. 2009. 56 с.
24. Лозова, О. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів. Вінниця, Україна: Віндрук 2014, 29 с.
25. Старинська, Н. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки. Київ, Україна: Інтерсервіс 2015, 158 с.
26. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Сватенкова Т. І., Тимошенко О. А. Навчальний посібник підготовлений для студентів вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, для спеціальності – «психологія». Ніжин, 2018, 144 с.
27. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.
28. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. 430 с.
29. Панок В. Г. Практична психологія. *Теоретико-методологічні засади розвитку: Монографія*. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.
30. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 294 с.
31. Психологічна служба: Підручник уклад.: В. Г. Панок, А. Г. Обухівська, В. Д. Острова. Київ: Ніка-Центр, 2016. 362 с.
32. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія. Л. З. Сердюк, Т. М. Яблонська, І. В. Данилюк, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015. 197 с.

33. Ревасевич І. Психологічні концепції адаптації особистості у системному теоретичному обґрунтуванні. *Психологія і суспільство*. №4, 2001. С. 16- 40.
34. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. Орест Пілько (літ. ред.). Івано-Франківськ: Плай. Вид-во Прикарпатського ун-ту, 2001. 204 с.
35. Савчин М. В., Василенко Л. В. Вікова психологія. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
36. Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2010. Т.15. Вип. 9. С. 102-109.
37. Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.
38. Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. Самотворення у розвитку особистості: науково-методичний посібник; за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015.
39. Рутіна, Ю. В. Професійна самоактуалізація особистості. *Актуальні проблеми психології*, 2016, С. 69-71
40. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професійної діяльності. *Психологічні науки: 2020*, Національна академія Державної прикордонної служби України. с. 133-146
41. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 142. С. 225- 230.
42. Жванія Т.В., Волкова О.Г. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності: діагностика і формування. Харківський осінній марафон психотехнологій. Харків: Діса плюс, 2019. 248 с.
43. Пенькова Н. Є., Загребельний О. В., Філоненко Л. В. Професійна самореалізація особистості. *Наукові перспективи*. No 3 (33), 2023. 407-416 с.

44. Орел В.Е. Феномен «вигорання» в зарубіжній психології: емпіричне дослідження та перспективи. Психологічний журнал. 2001. Т. 22. № 1.
45. Професійне вигорання - явище, а не хвороба: Що насправді затвердили в МКХ-11. URL: [moz.gov.ua/uk/profesijne- vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11#](http://moz.gov.ua/uk/profesijne-vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11#)
46. Психологія особистості: словник-довідник. [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. Київ: Рута, 2001. 320 с.
47. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.
48. Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Т.М. Дзюба, О.Г. Коваленко; за ред. проф. В. Ф. Моргуна. Полтава, 2013. 172 с.
49. Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: монографія [за ред. О. М. Кокуна]. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 266 с.
50. Психологія здоров'я людини. За ред. І. Я. Коцана. Луцьк: РВВ, Вежа Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2011. 430 с.
51. Загальна психологія: Підручник. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2009. 464 с.
52. Фармацевтична енциклопедія Електронний ресурс. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/2927/afiliaciya>
53. Чепелева Н.В. Життєва ситуація особистості. Основи практичної психології. Київ: Либідь, 2001.
54. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 640 с.
55. Ямницький В. Вікові й психологічні закономірності реалізації життєтворчої активності в дорослому віці. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України «Наука й освіта». № 1. Одеса, 2004. С. 72- 76.

56. Ямницький В. Психологія життєтворчої активності особистості: Монографія. Одеса: СВД Черкасов М.П., Рівне: РДГУ, 2004. 360 с.
57. U-критерій Манна-Уїтні. Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.eztests.xyz/criteria/mann_whitney/
58. Human development. Grace J. Craig, Don Baucum. 2002.
59. Plutchik R. Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution. Washington, DC: American Psychological Association, 2002. 382 p.
60. Haslett C., Chilvers E.R., Hunter J.A. et al. Davidson's principles and practice of medicine. Edinburg, 2001
61. Frankl V. The Doctor and the Soul: From Psychotherapy to Logotherapy. Viktor Frankl. London: Souvenir Press, 2012. 272 p.

ДОДАТОК А

Таблиця А.1 «Тест смисложиттєвих орієнтацій»

Інструкція: Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. Ваше завдання - вибрати одне із них, що, на вашу думку, більше відповідає дійсності, й відзначити одну із цифр 1, 2, 3, залежно від того, наскільки ви упевнені у виборі або 0, якщо два твердження, на ваш погляд, однаково правильні

1. Звичайно, мені дуже нудно.	3 2 1 0 1 2 3	Звичайно, я повний енергії.
2. Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим.	3 2 1 0 1 2 3	Життя здається мені абсолютно спокійним і рутинним.
3. У житті я не маю визначених цілей і намірів.	3 2 1 0 1 2 3	У житті я маю дуже чіткі цілі й наміри.
4. Моє життя здається мені вкрай безглуздом і безцілним.	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя уявляється мені цілком осмисленим і цілеспрямованим.
5. Кожен день здається мені завжди новим і несхожим на інші.	3 2 1 0 1 2 3	Кожен день здається мені зовсім схожим на всі інші.
6. Коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв зайнятися.	3 2 1 0 1 2 3	Коли я піду на пенсію, я постараюся не обтяжувати себе ніякими турботами.
7. Моє життя склалося саме так, як я мріяв.	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв.
8. Я не домогся успіхів у здійсненні своїх життєвих планів.	3 2 1 0 1 2 3	Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановане в житті.
9. Моє життя порожнє і нецікаве.	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя наповнене цікавими справами.
10. Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим.	3 2 1 0 1 2 3	Якби мені довелося сьогодні підбивати підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не мало сенсу.
11. Якби я міг вибирати, то б побудував своє життя зовсім інакше.	3 2 1 0 1 2 3	Якби я міг вибирати, то я б прожив життя ще раз так само, як живу зараз.
12. Коли я дивлюся на оточуючий мене світ, він часто приводить мене в розгубленість і занепокоєння.	3 2 1 0 1 2 3	Коли я дивлюся на оточуючий мене світ, він зовсім не викликає в мене занепокоєння і розгубленості.

13. Я людина дуже обов'язкова.	3 2 1 0 1 2 3	Я людина зовсім не обов'язкова.
14. Я думаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за власним бажанням.	3 2 1 0 1 2 3	Я думаю, що людина позбавлена можливості вибирати через вплив природних здібностей і обставин.
15. Я чітко можу назвати себе цілеспрямованою людиною.	3 2 1 0 1 2 3	Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною.
16. У житті я ще не знайшов свого покликання і чітких цілей.	3 2 1 0 1 2 3	У житті я знайшов своє покликання і мету.
17. Мої життєві погляди ще не визначилися	3 2 1 0 1 2 3	Мої життєві погляди цілком визначилися.
18. Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі в житті.	3 2 1 0 1 2 3	Я навряд чи здатний знайти покликання і цікаві цілі в житті.
19. Моє життя в моїх руках, і я сам керую ним.	3 2 1 0 1 2 3	Моє життя не підвласне мені, і воно керується зовнішніми подіями.
20. Мої повсякденні справи приносять мені задоволення.	3 2 1 0 1 2 3	Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності й переживання.

ДОДАТОК Б**Анкетування на тему: «Досвід професійної самореалізації педагогічних працівників у контексті воєнного часу»**

Метою цього опитування є отримання достовірних емпіричних даних щодо особливостей професійної самоактуалізації та самореалізації вчителів у період воєнних викликів, із врахуванням впливу соціальних, матеріальних, психологічних та особистісних факторів.

1. Вкажіть Ваш вік:

- ☐ 21–35 років
- ☐ 36–41 років
- ☐ 42–55 років

2. У якій сфері реалізується Ваша професійна діяльність?

(можна обрати декілька варіантів)

- ☐ Освітня галузь
- ☐ Наука
- ☐ Мистецтво й культура
- ☐ Виробництво
- ☐ Військова служба
- ☐ Релігійна діяльність
- ☐ Охорона здоров'я
- ☐ Сфера обслуговування
- ☐ Підприємництво
- ☐ Інше (вказати): _____

3. Який термін Вашої професійної зайнятості в обраній сфері?

- ☐ Менше 1 року
- ☐ 1–5 років
- ☐ 6–10 років
- ☐ 11–15 років
- ☐ Понад 15 років

4. У якому віці Ви визначилися з вибором професійного напрямку?

- ☐ У дитинстві
- ☐ У підлітковому/юнацькому віці (13–21 рік)
- ☐ У зрілому віці (21+ років)
- ☐ Нещодавно
- ☐ Інше (вказати): _____

5. Як Ви оцінюєте рівень власної професійної самореалізації за шкалою від 1 до 10?

[1 – зовсім не реалізований(а), 10 – повністю реалізував(ла) себе]

Оцінка: _____

6. Який ступінь задоволеності Ви відчуваєте щодо свого професійного самовираження (1–10)?

Оцінка: _____

7. Наскільки Ви задоволені матеріальним забезпеченням, пов'язаним із Вашою діяльністю (1–10)?

Оцінка: _____

8. Чи сприяє обрана професія виявленню та втіленню Вашого креативного потенціалу?

- ☐ Так
- ☐ Ні

9. Чи реалізуєте Ви власні таланти в рамках професійної діяльності?

- ☐ Так
- ☐ Ні

10. Чи гармоніюють Ваші життєві цінності з професійною практикою?

- ☐ Так
- ☐ Ні

11. Чи вважаєте Ви себе професійно успішною/успішним?

- ☐ Так
- ☐ Ні

12. Які емоції або міркування викликає у Вас спостереження за тими, хто досяг більшого успіху у Вашій професії?

(можна обрати кілька варіантів)

- ☐ Захоплення
- ☐ Повагу
- ☐ Злість
- ☐ Тривогу
- ☐ Сором
- ☐ Страх
- ☐ Гордість
- ☐ Занепокоєння
- ☐ Не викликає жодних емоцій — я йду власним шляхом
- ☐ Інше (вказати): _____

13. Які зовнішні фактори впливають на Ваш емоційний стан та професійну ефективність?

(можна обрати декілька варіантів)

- ☐ Військові дії
- ☐ Погода
- ☐ Громадська думка щодо професії
- ☐ Досягнення інших
- ☐ Інше (вказати): _____

14. Чи позначається Ваше сімейне становище на реалізації себе в професійній сфері?

(можна обрати кілька варіантів)

- ☐ Так
- ☐ Так, наявність партнера
- ☐ Так, відсутність партнера
- ☐ Так, ставлення партнера до моєї роботи
- ☐ Так, наявність дітей
- ☐ Так, віддаленість партнера (військова служба, робота, міграція тощо)

- ☐ Так, інші родинні обов'язки
- ☐ Ні, сімейне становище не впливає
- ☐ Інше (вказати): _____

15. Які чинники мотивують Вас до діяльності саме у цій професійній сфері?

(можна обрати кілька варіантів)

- ☐ Соціальний престиж
- ☐ Фінансовий рівень
- ☐ Покликання
- ☐ Особисте бажання
- ☐ Продовження сімейної традиції
- ☐ Виконання обов'язку
- ☐ Не замислювався/лась — це просто моя робота
- ☐ Інше: _____

16. Охарактеризуйте специфіку Вашої професійної діяльності (2–3 речення):

17. Яке місце посідає професія у Вашому житті? (відповідь у довільній формі):

18. Чи змінювали Ви раніше сферу професійної реалізації? Якщо так, то скільки разів?

Відповідь: _____

19. Які причини спонукали Вас до зміни професійного напрямку?

20. Чи виникало у Вас бажання змінити нинішній професійний шлях? Якщо так — чому?

21. Чи впливає Ваш емоційний стан на ефективність професійних обов'язків? Якщо так — яким чином?

22. Яким чином сімейне становище відображається на Вашому психологічному стані й професійній реалізації (підтримка, обмеження, опора тощо)?

23. Який вплив чинять зовнішні соціальні або суспільні обставини на Вашу професійну діяльність та внутрішній стан?
