

УДК 37.011.3-051:159.9:005.336.2]"364"  
DOI: 10.31732/2663-2209-2024-76-320-337

## ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Ірина Сингаївська<sup>1</sup>, Олена Глуговська<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кандидат психологічних наук, професор, директор ННІ психології, ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК» м. Київ, вул. Табірна, 30-32, 03113, Україна тел.: +38 (067)-978-97-98, e-mail: irinas@krok.edu.ua  
ORCID: 0000-0001-6802-0081

<sup>2</sup>Магістр, ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК» м. Київ, вул. Табірна, 30-32, 03113, Україна тел.: +38(095)390-46-78, e-mail: hluhovskaom@krok.edu.ua

## FEATURES OF THE TEACHER'S PSYCHOLOGICAL COMPETENCE IN WORKING WITH TEENAGERS DURING THE WAR

Iryna Synhaiivska<sup>1</sup>, Olena Glugovska<sup>2</sup>

<sup>1</sup>PhD (Psychological sciences), Professor, Director of the Academic and Scientific Institute of Psychology, "KROK" University, Kyiv, Tabirna str., 30-32, 03113, Ukraine, tel.: +38 (067)-978-97-98, e-mail: irinas@krok.edu.ua ORCID: 0000-0001-6802-0081

<sup>2</sup>Master's degree, "KROK" University, Kyiv, Tabirna str., 30-32, 03113, Ukrainetel.: +38(095)390-46-78, e-mail: hluhovskaom@krok.edu.ua

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни. Розкрито та описано теоретико-методологічну основу дослідження, яку склали наукові і прикладні дослідження в галузі педагогічної та вікової психології, соціальної психології, організаційної психології, психології управління, наукові праці в галузі педагогіки та управління освітою. Психологічний підхід до вивчення проблеми психологічної компетентності вчителя включав концептуальні положення класичних теорій особистісного розвитку людини. Проведено емпіричне дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни. При проведенні дослідження застосовано розроблену авторську анкету, яка включала три основні змістовні блоки: інформаційний, діагностичний і авторський блок – блок дослідження актуальних потреб та запитів. Дослідження слугувало досягненню наступних завдань: дослідити вплив війни на професійну діяльність вчителя та його здатність ефективно виконувати роботу і витримувати різного роду навантаження під час здійснення професійної діяльності; оцінити складнощі, наявні на даний час в роботі вчителя та визначити потреби у додаткових психологічних знаннях і навичках в умовах роботи під час війни та кризи; визначити компоненти психологічної компетентності вчителя та додаткові психологічні знання і навички, необхідні для ефективної роботи з підлітками в умовах війни. Проведений аналіз результатів дослідження дозволив виявити гостру потребу вчителів у спеціальних психологічних знаннях і навичках щодо роботи з підлітками в умовах війни та кризи, а також в отриманні психологічної підтримки для себе, що вимагає відповідного розвитку їхньої психологічної компетентності.

**Ключові слова:** психологічна компетентність вчителя; компоненти психологічної компетентності вчителя; робота з підлітками в умовах війни та кризи; травма-інформована педагогіка.

**Abstract.** The article is devoted to the study of the features of the teacher's psychological competence in working with teenagers during the war. The theoretical and methodological basis of the research is revealed and described. It consists of scientific and applied research in the field of pedagogical and age psychology, social psychology, organizational psychology, management psychology, scientific works in the field of pedagogy and education management. The psychological approach to the study of the problem of the psychological competence of the teacher's personality included the conceptual provisions of classical theories of human personal development. An empirical study of the features of the teacher's psychological competence in working with teenagers during the war was conducted. The research served to achieve the following tasks: to investigate the impact of the war on the teacher's professional activity and his ability to effectively perform work and withstand various types of stress during professional activity; assess the difficulties that currently present in the teacher's work and determine the need for additional psychological knowledge and skills in working conditions during war and crisis; to determine the components of the teacher's psychological competence and additional psychological knowledge and skills necessary for effective work with teenagers in wartime conditions. The analysis of the results of the study made it possible to identify the acute need of teachers for special psychological knowledge and skills for working with teenagers in conditions of war and crisis, as well as for receiving support for themselves, which requires the appropriate development of the psychological competence of teachers.

*Keywords: psychological competence of the teacher; components of the teacher's psychological competence; work with teenagers in conditions of war and crisis; trauma-informed pedagogy.*

### **Постановка проблеми.**

Повномасштабна війна, розпочата росією проти України 24 лютого 2022 року, особливо руйнівні наслідки несе для психологічного благополуччя дітей і підлітків, призводячи до зростання їхньої тривожності в цілому та проявів хронічного стресу і важких емоційних переживань, зумовлюючи травматизацію та посттравматичний стресовий розлад у дедалі більшої кількості дітей. У цих умовах школи можуть стати важливим середовищем для сприяння психологічному благополуччю підлітків, а особливо тих, які пережили травматичний досвід, допомагаючи зменшити вплив повсякденних стресових чинників і забезпечуючи стабілізуючий психологічний ефект після стресових і травматичних подій. Враховуючи значну роль у наданні підтримки учням під час війни вчителів, які в цей час виступають не лише як педагоги, але і як наставники та підтримуючі опорні дорослі для учнів у важкі часи, розвиток психологічної компетентності вчителя стає вкрай необхідним, оскільки саме вона визначає його здатність розуміти, адаптуватися та ефективно взаємодіяти з підлітками в умовах стресу, тривоги, травми та втрати. Саме воєнний контекст зумовлює актуальність дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Компетентність педагога, в тому числі психологічна, та особливості її розвитку в сучасних умовах була предметом розгляду цілого ряду видатних вітчизняних науковців у галузі психології та педагогіки, таких як І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, В. Галузинський, С. Гончаренко, М. Докторович, Ю. Завалевський, І. Зязюн, Л. Калініна, Л. Карамушка, С. Клепко, Г. Костюк, В. Кремень, М. Лещенко, О. Локшина, Г. Малик, С. Максименко, В. Моляко, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Паращенко, І. Підласий, О. Пометун,

Л. Пуховська, В. Рибалка, О. Романовський, О. Савченко, І. Сингаївська, С. Сисоєва, М. Фіцула та ін. Дослідженню поняття психологічної компетентності, її складових та ролі для особистості було приділено окрему увагу у працях таких сучасних вітчизняних дослідників як О. Цільмак, Л. Орбан-Лембрик, О. Бондарчук та ін.

У наукових дослідженнях компетентність розглядається як система структурованих знань, умінь, навичок і особистих та поведінкових характеристик. Відзначається, що вказані складові набуваються особою під час навчання та спрямовані на успішну реалізацію особистості як професіонала в конкретній галузі. Таким чином ці набуті знання, вміння, здібності, мотиви, цінності та переконання, як основні елементи компетентності, формують спроможність особи забезпечувати результативне та якісне виконання певної професійної діяльності.

Як підкреслюють західні дослідники, компетентність є характеристикою, яка визначається оцінкою ефективності дій особи, спрямованих на вирішення конкретних завдань або проблем, які є важливими для певної спільноти (Raven, 1984; Rowe, 1995; Sparrow & Vognanno, 1993).

Психологічна компетентність визначається науковцями як здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії (Цільмак, 2009; 2023). Більш точно характеризує необхідні знання Л. Орбан-Лембрик (2003), яка під психологічною компетентністю розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення. В свою чергу, О. Бондарчук визначає психологічну

компетентність особистості через успішність, конструктивність її діяльності на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь для розв'язання завдань чи проблем, що стоять перед нею в системі «людина – людина» (Бондарчук, 2012).

Вказані положення були відображені в цілому і в останніх вітчизняних дослідженнях поняття та сутності психологічної компетентності вчителя (Т. Абрамович, О. Алексєєва, М. Барчій, В. Біла, В. Бойко, Ю. Буган, О. Волошина, В. Галузьяк, Л. Григоровська, С. Демидась, С. Заболоцька, О. Казаннікова, О. Кадук, К. Нікітюк, О. Спірке, А. Костак, О. Кочерга, Р. Кулаков, А. Куц, Л. Лазаренко, Н. Фролова, С. Олексенко, Е. Рамзані, Т. Саврасова-В'юн, Г. Слободянюк, Л. Турчина, О. Хорольська, О. Чебикін та ін.)

В наукових публікаціях, що з'явилися під час війни, звертається окрема увага на необхідність надання вчителем психолого-педагогічної допомоги учням. Згідно проведених досліджень, самі підлітки також зазначають, що потребують підтримки від вчителів, але отримують її (дослідження Клубу добродіїв, 2023; Сингаївська & Федорець, 2022). Така психологічна допомога дитині з травмою війни шкільним вчителем, на думку дослідників, повинна полягати в регуляції актуального психологічного, психофізичного стану і негативних емоційних реакцій, а її головна мета має бути спрямована на сприяння збереженню їхньої ролі як активного діяльнісного суб'єкта суспільства, унікальної особистості, здатної позитивно взаємодіяти з навколишнім світом, іншими людьми і самим собою. При цьому важливо, щоб сам педагог безпосередньо усвідомлював необхідність використання ефективних методів психосоціальної підтримки і самопідтримки та мав достатні знання щодо загальних підходів та конкретних технік, включаючи здатність адаптувати їх під свої індивідуальні особливості та особливості взаємодії з іншими учасниками освітнього

процесу (Журба, 2022; Вознюк, 2018; Панок, Ткачук, Острова, Лунченко & Бондарук, 2019; Кавецький, 2023). Це, в свою чергу, вимагає підвищення рівня психологічної компетентності вчителів в частині наявності відповідного рівня сформованості навичок надання такої підтримки і допомоги.

Крім того, в дослідженнях звертається увага на те, що в умовах війни особливо важливого значення набуває розвиток таких особистісних якостей вчителя, які є складовими його психологічної компетентності, як емпатійність, толерантність до іншої точки зору, здатність до постійної роботи над собою, рефлексія, а також розвинені вміння та навички використовувати техніки стабілізації свого психологічного стану, саморегуляції, надання першої психологічної допомоги (Кравцова, 2018).

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

**Формулювання цілей статті.** Мета статті полягає в представленні емпіричного дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання наступних завдань:  
1. Дослідити вплив війни на професійну діяльність вчителя та його здатність

ефективно виконувати роботу і витримувати різного роду навантаження під час здійснення професійної діяльності.

2. Оцінити складнощі, наявні на даний час в роботі вчителя, та визначити потреби у додаткових психологічних знаннях і навичках в умовах роботи під час війни та кризи.

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

#### **Виклад основного матеріалу.**

Відповідно до визначеної мети і сформульованих завдань було використано комплекс емпіричних методів дослідження. Для дослідження особливостей психологічної компетентності вчителя в роботі з підлітками під час війни була розроблена авторська анкета, яка включала три основні змістовні блоки: інформаційний, діагностичний і авторський блок – блок дослідження актуальних потреб та запитів.

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

*Діагностичний блок* анкети включав ряд підібраних за відповідними методиками опитувальників. Для проведення даного емпіричного дослідження до анкети було включено діагностичні опитувальники за методиками:

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

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

- «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», розроблена на основі моделі К. Маслах та С. Джексон – для оцінки стану вчителів, оскільки проблема «вигорання» вчителів сьогодні є вкрай гострою по всій країні, а вміння відновлювати свій ресурс та протидіяти власному вигоранню стають однією з ключових характеристик психологічної компетентності вчителя, що забезпечує його здатність ефективно виконувати свої професійні обов'язки в умовах війни та кризи.

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

Дослідження проводилось шляхом заповнення створеної онлайн-анкети за допомогою аплікації Google Forms. При проведенні дослідження було приділено увагу етичним аспектам – добровільності участі, анонімності та конфіденційності. Обробка даних здійснювалась за допомогою програми Microsoft Excel 2016, аналіз та інтерпретація даних проводились з використанням методів описової статистики.

Для досягнення поставлених цілей було проведено експериментальне дослідження серед вчителів середньої та старшої школи з різних міст та селищ України – **загалом** відповіді надали **188 респондентів**.

В дослідженні взяли участь: 111 вчителів середньої школи – 59% опитаних;

54 вчителів старшої школи – 28,7% опитаних; 23 представники адміністрації школи (директори, завідувачі) – 12,2% опитаних. Серед них переважна більшість – 91,5% були жінки (172 респондента) і 8,5% – чоловіки (16 респондентів). Слід зауважити, що такий розподіл за *гендером* в цілому є типовою картиною для сучасної української школи.

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

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

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

Компетентність як сукупність знань, умінь, навичок та особистісних і поведінкових характеристик спрямована на успішну реалізацію особистості як професіонала в певній галузі. Згідно норм чинного законодавства психологічна компетентність вчителя включає такі складові як здатність визначати і враховувати в освітньому процесі вікові та інші індивідуальні особливості учнів; здатність використовувати стратегії роботи з учнями, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; здатність формувати мотивацію учнів та організувати їхню пізнавальну діяльність; здатність формувати спільноту

учнів, у якій кожен відчуває себе її частиною. Водночас, під час війни у процесі виконання професійних обов'язків для вчителів нагальною стає необхідність вирішення цілого ряду додаткових питань, крім безпосередньої організації і супроводу навчальної діяльності, таких як: стабілізація психологічного стану учнів; вирішення труднощів, що виникають у учнів в когнітивній сфері; вироблення дієвих адаптивних механізмів і копінг-стратегій та підтримка функціональності (власної та учнів).

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

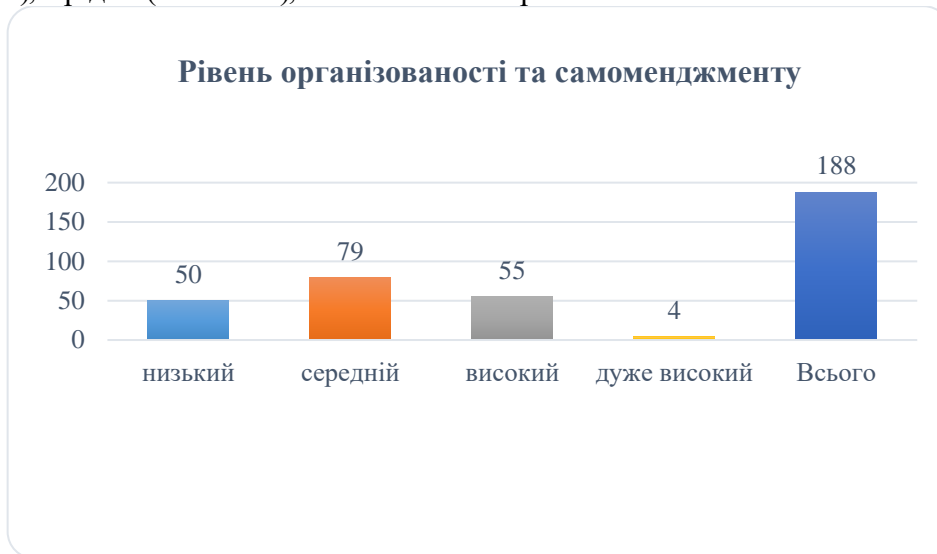
Для оцінки властивостей особистості вчителя, які виникають внаслідок високого рівня його психолого-педагогічної підготовленості та сприяють високому рівню самоорганізації у власній професійній педагогічній діяльності, що є складовою частиною психологічної компетентності, був використаний діагностичний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

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

Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Самоменеджмент: як добре Ви справляєтеся

зі своєю роботою?», за відповідними рівнями – низький (0-15 балів), середній (16-20 балів), високий

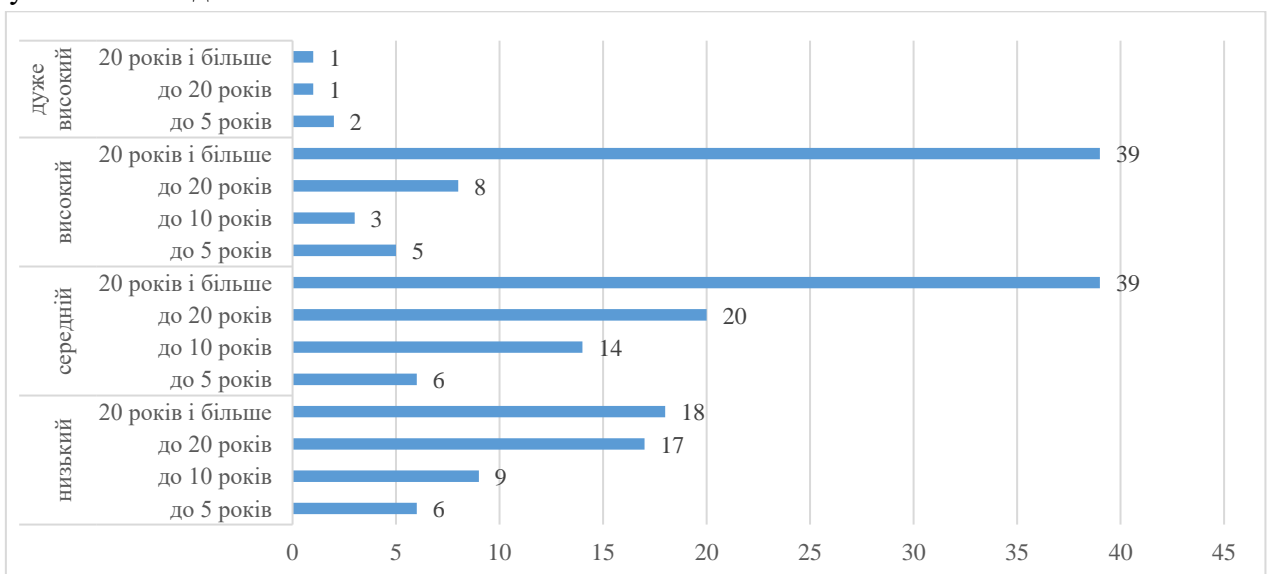
(21-27 балів), дуже високий (26-30 балів) – зображено на рис.1.



**Рис. 1. Результати опитування «Самоменеджмент: як добре Ви справляєтесь зі своєю роботою?» (опитувальник Л. Зайверта)**

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

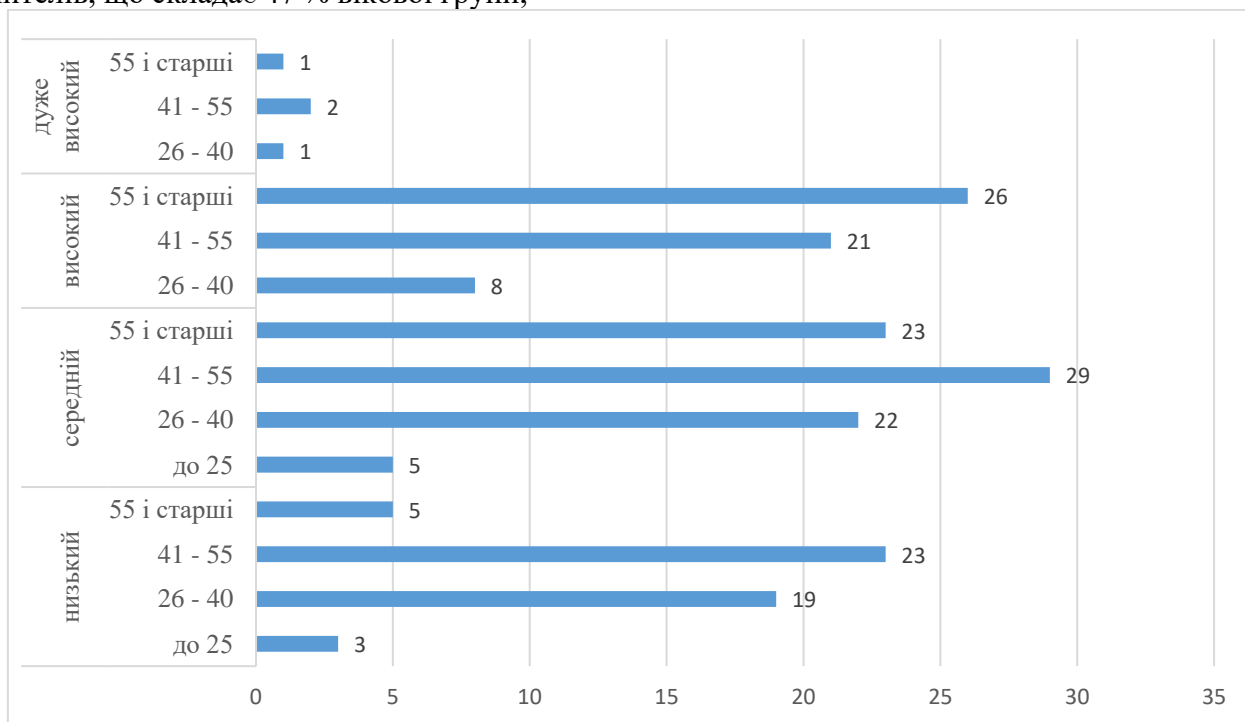
Слід зауважити, що низький рівень самоменеджменту у вчителів може бути спричинений високим навантаженням, стресом, браком часу для планування та організації роботи, а також бути результатом недостатньої підготовки у сфері управління часом. Тому важливим кроком в дослідженні можливих причин таких показників стало з'ясування показника наявного стажу у респондентів в кожній з груп за даним показником і аналіз отриманих кількісних даних. Результати такого вивчення відповідей респондентів представлені на рис.2.



**Рис. 2. Показники рівня самоорганізованості в розрізі стажу роботи вчителів**

На підставі отриманих результатів можна зробити висновок, що в межах показників високого і середнього рівня самоменеджменту є кореляція між стажем роботи і спроможністю ефективно організувати свою діяльність та управляти своїм часом – майже 80% респондентів зі стажем роботи від 20 років мають такі показники, що говорить на користь твердження про можливість розвитку даної характеристики у вчителя з часом. Якщо поглянути на ці показники в розрізі віку респондентів (див. рис.3), то можемо побачити підтвердження цього попереднього висновку: більший відсоток вчителів віку старше 55 років мають високий і середній показники самоорганізованості – загалом 89% респондентів даної вікової групи (серед них 26 вчителів, що складає 47 % вікової групи,

мають високий рівень та 23 вчителів, або 42% вікової групи, середній рівень самоменеджменту), в той час як у вчителів віком 41-55 років такий показник на рівні 67% (21 вчитель, або 28% вікової групи, мають високий рівень та 29 вчителів, або 39% вікової групи, середній рівень самоменеджменту), а у вчителів віком 26-40 років – лише на рівні 60% (8 вчителів, або 16% вікової групи, мають високий показник самоменеджменту та 22 вчителів, або 44% вікової групи, середній показник самоменеджменту). В той же час вчителі віком до 25 років мають лише низький або середній рівень самоменеджменту (3 вчителів, або 37,5% вікової групи, мають низький рівень і 5 вчителів, або 62,5% вікової групи, середній рівень самоменеджменту).



**Рис. 3. Показники рівня самоорганізованості в розрізі віку вчителів**

Водночас, аналіз показників рівня самоорганізованості в розрізі стажу роботи вчителів (див. рис.2) дає можливість зробити висновки про те, що в групі з низьким рівнем самоменеджменту наявний також великий відсоток вчителів із стажем роботи понад 10 років – 36% із загальної кількості вчителів зі стажем роботи понад 20 років (18 респондентів) та 34% із

загальної кількості вчителів зі стажем роботи від 10 до 20 років (17 респондентів). Такі дані, на наш погляд, ймовірно свідчать про те, що війна і надзвичайні кризові умови роботи можуть негативно впливати на спроможність вчителів до самоорганізованості, створюючи додатковий стрес, багато невизначеності і емоційного виснаження, що значно

ускладнює їхню здатність ефективно управляти своєю діяльністю та часом. А тому в існуючих умовах роботи вчителям вкрай важливо оволодіти навичками справлятися із стресом та бути здатними регулювати свій стан і підтримувати свою ресурсність, налагоджувати ефективну комунікацію з учнями і батьками та навчитися отримувати підтримку від колег і надавати її іншим, що є необхідними елементами їхньої психологічної компетентності сьогодні.

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

у дітей механізмів подолання стресу та підвищенню їхньої власної стійкості до психологічних травм.

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

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

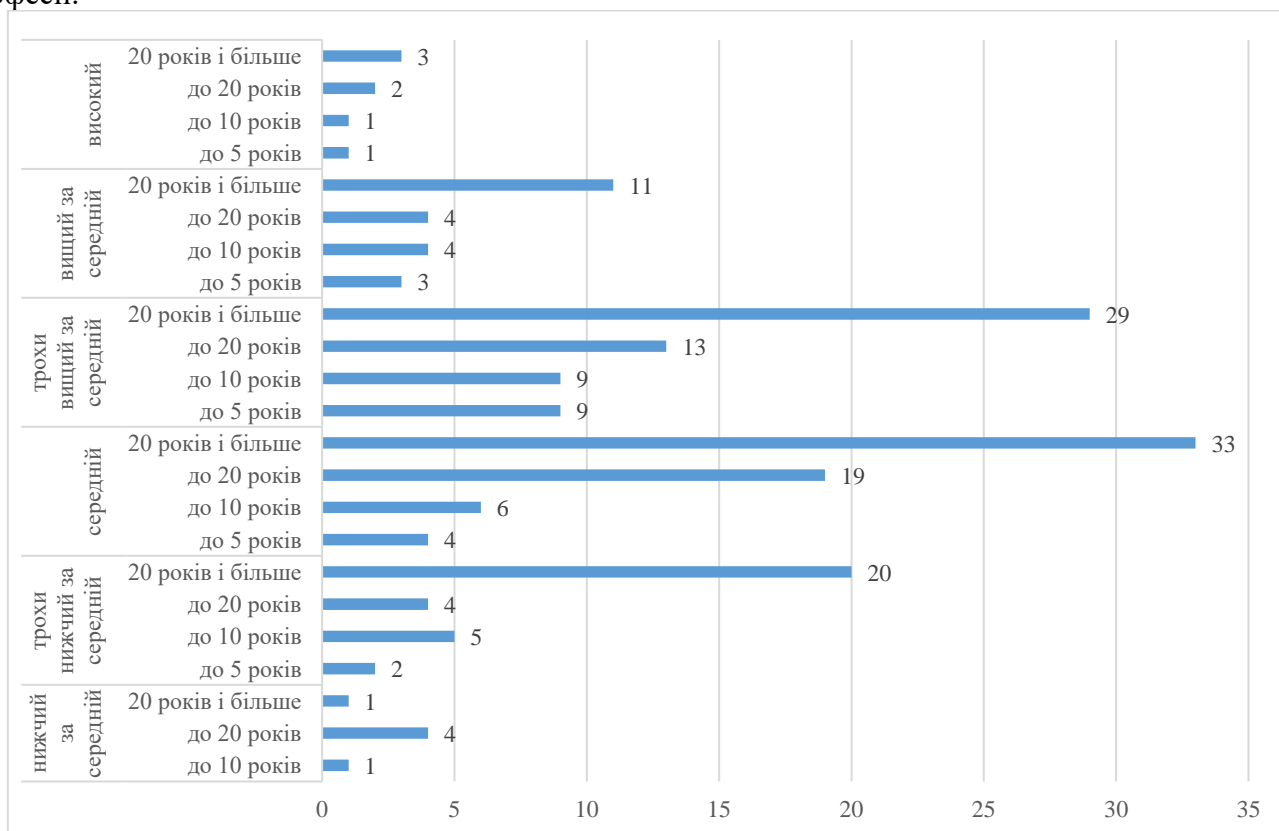


**Рис. 4. Результати опитування «Самооцінка стійкості до стресу» (опитувальник В. Лозниці)**



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

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



**Рис. 5. Показники рівня стресостійкості в розрізі стажу роботи вчителів**

Таке зниження стійкості до стресу із збільшенням часу роботи в школі може спостерігатися, на нашу думку, через накопичення професійного вигорання, зростання адміністративного навантаження та постійний вплив стресових чинників, що, в свою чергу, може призводити до емоційного виснаження, зниження мотивації та підвищеної вразливості до стресу. Тому вчителям вкрай важливо не

тільки розвивати свою стресостійкість, але й відслідковувати ознаки професійного вигорання та вчасно дбати про відновлення своїх ресурсів.

Зважаючи на надзвичайну важливість в існуючих умовах роботи профілактики професійного вигорання та підтримки вчителів для збереження їхнього психічного здоров'я та здатності ефективно виконувати свої професійні обов'язки і

залишатися залученими та продуктивними в роботі, забезпечувати стабільність, якої під час війни так потребують учні, та бути для них емоційною підтримкою, провадити нормальний навчальний процес, вміння відновлювати свій ресурс та запобігати емоційному вигоранню стає однією з основних складових психологічної компетентності вчителя. Тому в дослідженні окрема увага була приділена питанню виявлення ознак професійного вигорання серед вчителів. Опитування, здійснюване за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», розробленої відповідно до моделі «вигорання» американських вчених К. Маслах і С. Джексон, було спрямоване на виявлення ознак емоційного виснаження, деперсоналізації і редукації

особистих досягнень як відповідних складових «професійного вигорання».

Відповідно до аналізу одержаних результатів даного опитування за субшкалою «Емоційне виснаження» найнижчий показник серед опитаних склав 4 бали, що відповідає низькому рівню емоційного виснаження, а найвищий – 44 бали, що відповідає високому рівню емоційного виснаження. Середній бал серед респондентів становить 25 балів, що по суті є середнім рівнем емоційного виснаження. Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», за субшкалою «Емоційне виснаження» за відповідними рівнями – низький (0-16 балів), середній (17-26 балів), високий (27 і більше балів) зображено на рис.6.



**Рис. 6. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Емоційне виснаження»**

На основі аналізу отриманих результатів емоційного виснаження можна зробити висновки, що 51% опитаних вчителів мають ознаки високого рівня емоційного виснаження (96 респондентів), а 34% (64 респонденти) – середнього. Лише 15% вчителів (28 респондентів) мають на даний час достатньо сил та внутрішньої енергії, щоб ефективно справлятися зі своєю роботою та відповідати на щоденні виклики. Слід зауважити, що такі результати цілком відповідають даним всеукраїнського дослідження «Освітній фронт. Вплив війни на освітян»,

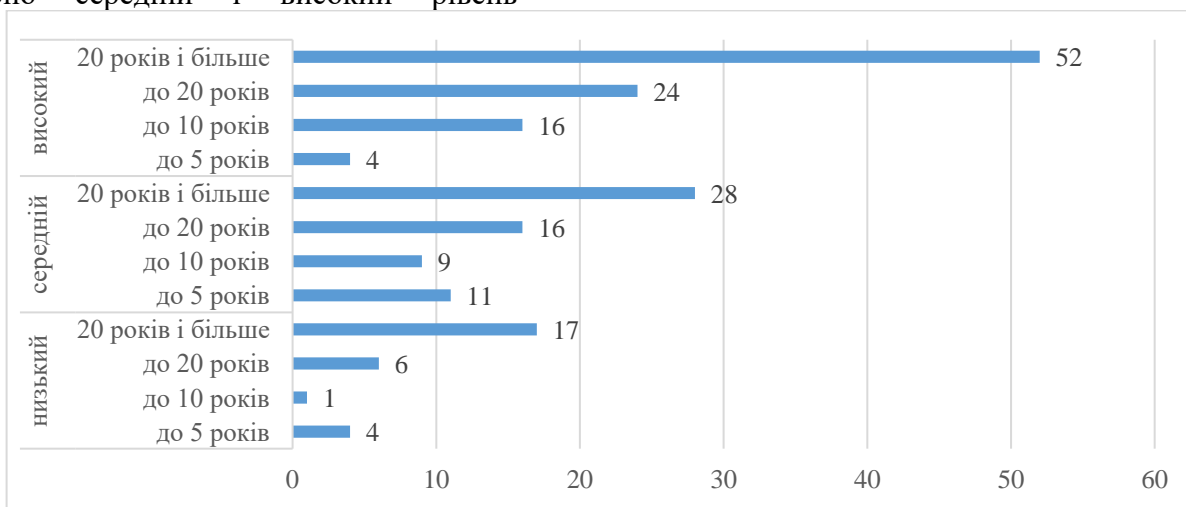
проведеного організацією GoGlobal у рамках проекту «Термінова підтримка ЄС для громадянського суспільства» у 2023 році, відповідно до якого 54% вчителів по Україні відчувають власне професійне вигорання і стільки ж вважають, що потребують психологічної допомоги (дослідження GoGlobal, 2023). Така ситуація є вкрай загрозливою для стану освіти та якості навчання, оскільки вчителі, які страждають від виснаження, менш здатні надавати підтримку та забезпечувати стабільне навчальне середовище для учнів. Це, в свою чергу, вимагає особливої уваги

щодо надання підтримки, профілактики і розвитку відповідних складових психологічної компетентності вчителя при формуванні програм з підвищення кваліфікації.

Варто відзначити, що в розрізі стажу роботи вчителів (див. рис.7) вчителі зі стажем роботи до 5 років переважно демонструють показник середнього рівня емоційного виснаження – 11 вчителів, або 58% даної групи, в той час як у вчителів з більшим стажем роботи переважає високий рівень емоційного виснаження – 16 вчителів, або 62% групи вчителів зі стажем роботи від 5 до 10 років, 24 вчителів або 52% групи вчителів зі стажем роботи від 10 до 20 років, 52 вчителів або 54% групи вчителів зі стажем роботи більше 20 років. В найбільш загрозливій ситуації, відповідно до даних опитування, перебувають вчителі зі стажем роботи від 5 до 10 років, оскільки сумарно середній і високий рівень

емоційного виснаження демонструють 96% вчителів даної групи (16 вчителів показали високий рівень виснаження та 9 – середній рівень).

Такі показники свідчать про необхідність приділяти увагу профілактиці професійного вигорання та наданню підтримки вчителям вже з початку їхньої професійної діяльності, аби уникнути ефекту накопичення професійних і особистих викликів та тривалого переживання стресових чинників, що неминуче веде до зростання рівня емоційного виснаження та вигорання, і, як наслідок, плинності кадрів. Саме для цих груп вчителів вкрай важливими є програми з розвитку психологічної компетентності, і зокрема щодо формування навичок емоційної саморегуляції та управління стресом, оволодіння техніками та методами відновлення своїх ресурсів.

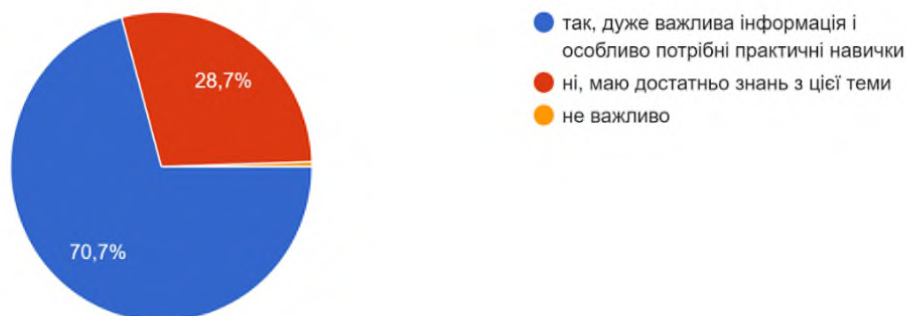


**Рис. 7. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Емоційне виснаження» в розрізі стажу роботи вчителів**

Наше опитування, в частині авторського блоку анкети, де було включено питання «Чи потребуєте інформації про те, як можна відновлювати свій ресурс і дбати про себе?», також показало, що більше 2/3 вчителів потребують додаткової інформації про те, як можна відновлювати свій ресурс та дбати про себе. Зокрема, як показують результати дослідження (див. рис.8), 133 вчителя (70,7% респондентів) вважають це

важливою інформацією і особливо потребують відповідних практичних навичок. Ці знання і навички будуть допомагати підтримувати їхній психічний і фізичний стан, запобігати вигоранню і забезпечувати високу ефективність у роботі, що є ключовою складовою їхньої психологічної компетентності, особливо в умовах підвищеного тривалого стресу, який маємо сьогодні.

188 відповідей



**Рис. 8. Результати відповідей на питання «Чи потребуєте інформації про те, як можна відновлювати свій ресурс і дбати про себе?»**

Відповідно до аналізу одержаних результатів даного опитування за субшкалою «Рівень деперсоналізації» найнижчий показник серед опитаних склав 0 балів, що відповідає низькому рівню деперсоналізації, а найвищий – 18 балів, що відповідає високому рівню деперсоналізації. Середній бал серед респондентів становить 7,2 бали, що по суті

є нижньою межею середнього рівня деперсоналізації. Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», за субшкалою «Рівень деперсоналізації» за відповідними рівнями – низький (0-6 балів), середній (7-12 балів), високий (13 і більше балів) зображено на рис.9.



**Рис. 9. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Деперсоналізація»**

На основі аналізу показників рівня деперсоналізації, як складової професійного вигорання вчителів, за результатами проведеного опитування можна зробити висновки про навіть трохи більші сумарні дані за цим показником, ніж за субшкалою емоційного виснаження – середній і високий рівень деперсоналізації продемонстрували 166 респондентів або 88% всіх вчителів. Такі високі показники за обома шкалами свідчать про серйозне професійне вигорання, яке можемо спостерігати сьогодні у вчителів. Тут вже

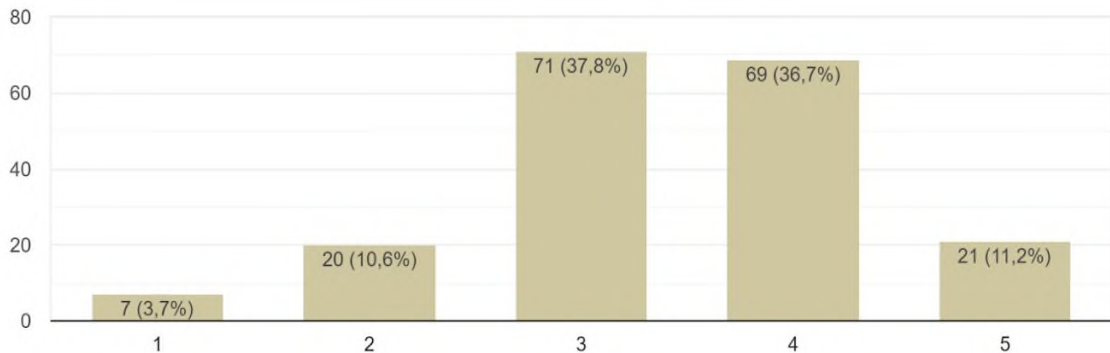
може мати місце повна втрата мотивації та емоційного зв'язку з учнями, відсторонене ставлення до учнів, колег та виконання своїх професійних обов'язків, і як наслідок втрата емпатії і байдужість до результатів роботи, погані взаємини у колективі, що може в цілому негативно впливати на навчальний процес і психологічний стан учнів.

В контексті проведеного дослідження та інтерпретації отриманих результатів опитування потрібно окремо відзначити певне розходження між об'єктивними

показниками, отриманими за результатами використання діагностичного опитувальника «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (складеного на основі моделі К. Маслах та С. Джексон), які показали, що 80% і 85% вчителів відповідно мають ознаки емоційного виснаження та деперсоналізації середнього і високого рівнів, та суб'єктивної оцінки власного стану, яку вчителі давали, відповідаючи на питання «Як Ви оцінюєте власну ресурсність на

сьогоднішній день?», у авторському блоці анкети (див. рис.10). Так, у відповідь на дане питання було запропоновано оцінити свій стан за шкалою від 1 до 5, де 1 – це відчуття фізичного та емоційного виснаження, а 5 – це сповненість силами і наснагою до роботи. За результатами опитування 90 вчителів, або 48% опитаних, охарактеризували стан своєї ресурсності як добрий – 69 вчителів або відмінний – 21 вчитель.

188 відповідей



**Рис. 10. Результати відповідей на питання «Як Ви оцінюєте власну ресурсність на сьогоднішній день?»**

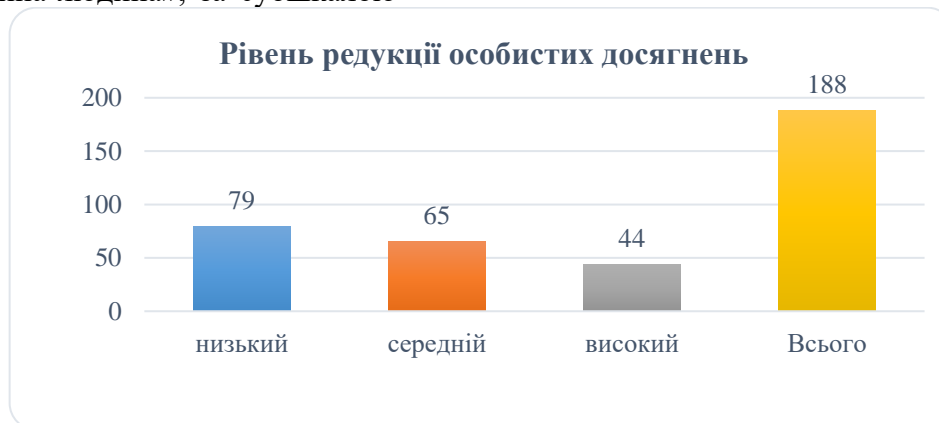
Така різниця між об'єктивними показниками та суб'єктивним сприйняттям власного стану може свідчити, на наш погляд, про недооцінювання або неусвідомлення вчителями свого рівня вигорання, що, в свою чергу, може бути пов'язано із високим рівнем відповідальності та вимог до себе у професії, прагненням здаватися сильними та спроможними і звичкою ігнорувати власні потреби на користь роботи, що притаманно багатьом вчителям. В контексті наявних кризових умов роботи через війну слід також зважати на те, що люди можуть ігнорувати щоденні стреси. Стрессова реакція може виявлятися в багатьох фізичних відчуттях, які наш мозок може блокувати. Часто індивід не знає, що перебуває в стані стресу, доки у нього не з'явиться головний біль, проблеми зі шлунком або він не вибухне гнівом. Крім того, особа може ігнорувати ознаки стресу

через постійне занурення в роботу та велику кількість обов'язків, які сприймає як надважливі. Все це зумовлює необхідність розвитку психологічної компетентності вчителів, включаючи знання про стрес і його можливі прояви, розвиток резильєнтності та навичок управління стресом, оволодіння техніками тілесної, емоційної та когнітивної регуляції та відновлення власного ресурсу.

Окремої уваги потребують одержані результати показника рівня редукції особистих досягнень. Відповідно до аналізу одержаних результатів опитування за субшкалою «Редукція особистих досягнень» найнижчий показник серед опитаних склав 18 балів, що відповідає високому рівню редукції особистих досягнень, а найвищий – 48 балів, що відповідає низькому рівню редукції. Середній бал серед респондентів становить близько 34 балів, що становить середній

рівень редукції особистих досягнень. Розподіл отриманих результатів опитування, виконаного за методикою «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина», за субшкалою

«Рівень редукції особистих досягнень» за відповідними рівнями – низький (39 і більше балів), середній (32-38 балів), високий (0-31 балів) зображено на рис.11.



**Рис. 11. Результати опитування «Синдром «вигорання» у професіях системи «людина-людина» (на основі моделі К. Маслах та С. Джексон) за субшкалою «Редукція особистих досягнень»**

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

Важливе значення в рамках дослідження мало визначення потреб вчителів у додаткових психологічних знаннях, вміннях та практичних навичках, з'ясування їх очікувань та запитів щодо можливих напрямів розвитку їхньої

психологічної компетентності для роботи з учнями під час війни та кризи, чому був присвячений останній розділ – Авторський блок анкети.

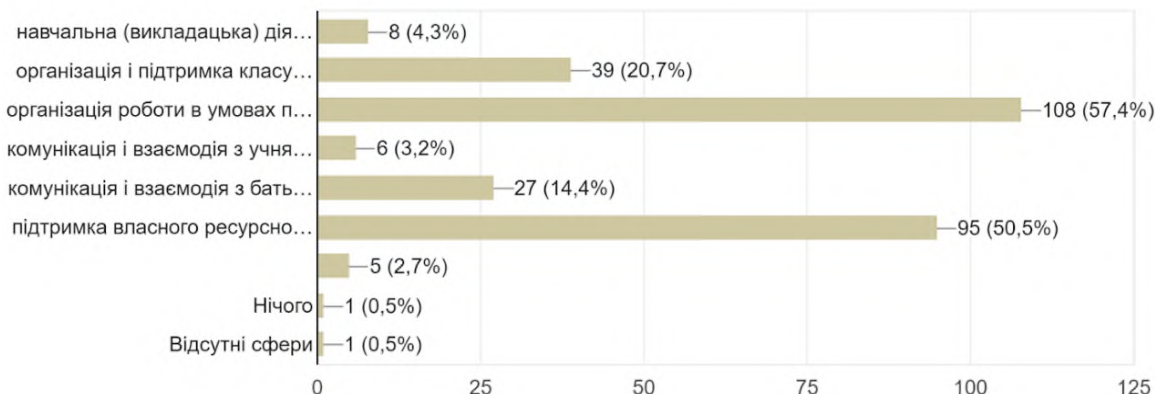
За результатами аналізу одержаних відповідей вчителів щодо напрямів власної професійної діяльності, в яких опитані наразі відчують певні складнощі та потребують підтримки і додаткових знань та навичок, можна зробити висновки про необхідність звернення особливої уваги до таких сфер, як: організація роботи в умовах повітряних тривог, можливих відключень світла, постійного стресу через воєнний стан, а також підтримка власного ресурсного стану для роботи, які були абсолютними лідерами за результатами опитування (див. рис.12). Ці сфери професійного життя виділили 57,4% та 50,5% респондентів відповідно. В той час як такі звичні складові роботи вчителя, як організація навчальної (викладацької) діяльності та комунікація і взаємодія з учнями виділили всього 8 та 6 вчителів відповідно, що становить менше 5% опитаних. Такі результати добре корелюють із вищеописаними об'єктивними показниками високого рівня емоційного виснаження (а отже і великою потребою у підтримці в цій сфері) та



невисокого рівня редукції особистих досягнень (тобто певного збереження професійної впевненості),

отриманими нами за результатами опитування за діагностичними методиками.

188 відповідей



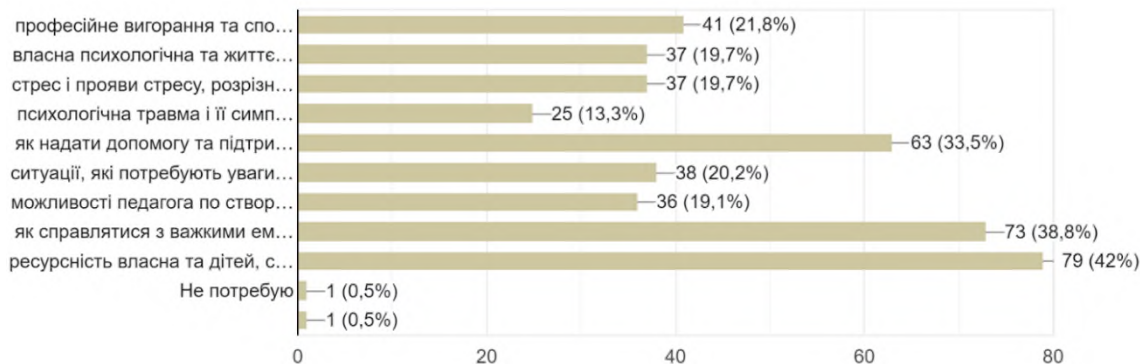
**Рис. 12. Результати відповідей на питання «Які сфери Вашого професійного життя даються Вам зараз найскладніше?»**

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

Опитування стосовно додаткових знань, яких вчителі потребують в теперішніх умовах роботи (див.

рис.13), показало необхідність набуття таких знань як: ресурсність та способи її відновлення – 42% респондентів (79 вчителів); як справлятися з важкими емоціями – 38,8% респондентів (73 вчителів); як надати допомогу та підтримку дітям у стані тривоги, стресу, психологічної травми – 33,5% респондентів (63 вчителів); професійне вигорання та способи його подолання – 21,8% респондентів (41 вчитель); ситуації, які потребують уваги і втручання в стресових умовах та при травмуючих подіях – 20,2% респондентів (38 вчителів); стрес і прояви стресу, розрізнення крипичних станів у стресі – 19,7% респондентів (37 вчителів); психологічна травма і її симптоми, прояви травми у дітей, як надати допомогу та підтримку дітям у стані тривоги, стресу, психологічної травми – 13,3% респондентів (25 вчителів).

188 відповідей



**Рис. 13. Результати відповідей на питання «Яких додаткових знань Ви потребуєте в теперішніх умовах роботи?»**

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

На основі отриманих результатів дослідження щодо практичних навичок, яких вчителі потребують в своїй роботі в теперішніх умовах (див. рис.14), можна зробити висновки, що в умовах війни та кризи для ефективної роботи з підлітками вчителі мають запит на додаткове оволодіння такими практичними навичками як: способи та техніки подолання професійного вигорання і відновлення ресурсності – 36,2% респондентів (68 вчителів); практичні вправи та методики зменшення рівня тривоги і стресу – 31,4% респондентів (59 вчителів); техніки та вправи, які допомагають

справлятися із стресом дітям – 29,8% респондентів (56 вчителів); навички власної психологічної самодопомоги – 26,1% респондентів (49 вчителів); надання першої психологічної допомоги дітям – 23,9% респондентів (45 вчителів); методики саморегуляції (психічної, емоційної, когнітивної) – 23,9% (45 вчителів); техніки ефективної комунікації з дітьми та батьками в умовах стресу і психологічної травми – 23,4% респондентів (44 вчителів); розуміння емоційного стану дітей та способів його регуляції – 20,7% респондентів (39 вчителів); техніки стабілізації і підтримки дитини – 19,7% респондентів (37 вчителів); розвиток довірливих стосунків з учнями – 11,7% респондентів (22 вчителів); навички активного слухання та емпатії – 10,6% респондентів (20 вчителів).

188 відповідей

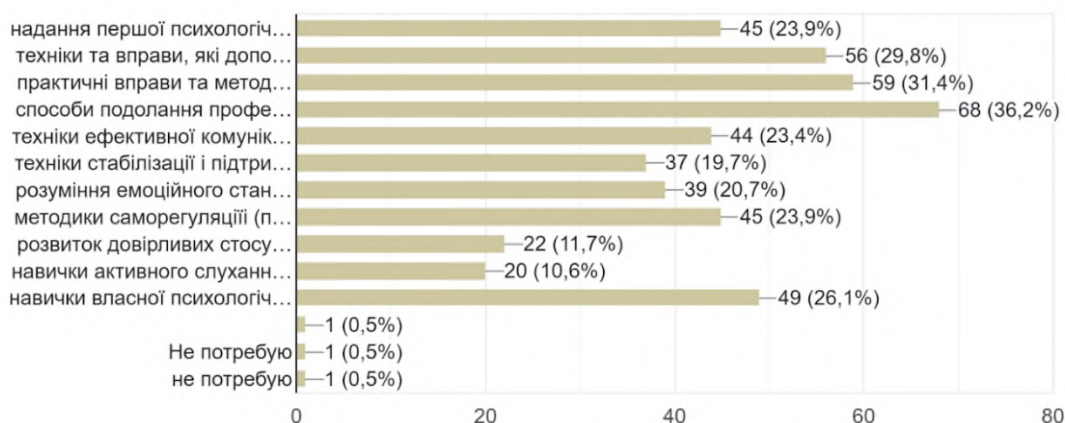


Рис. 14. Результати відповідей на питання «Яких практичних навичок Ви потребуєте в своїй роботі в теперішніх умовах?»

Отже, проведений аналіз дозволив виявити гостру потребу вчителів у спеціальних психологічних знаннях і навичках по роботі з підлітками в умовах війни та кризи, а також у отриманні підтримки і для себе, що вимагає відповідного розвитку психологічної компетентності вчителів. Програма розвитку психологічної компетентності вчителів, виходячи з даних опитування, повинна включати навчання основам кризової психології і травма-інформованої педагогіки, в тому числі по роботі зі

стресом та травмою, навчання методам саморегуляції для кращої підтримки учнів у кризових умовах та оволодіння практичними навичками і техніками по відновленню власної ресурсності і розвитку життєстійкості (резильєнтності) вчителів. Саме розвитку цих компонентів психологічної компетентності вчителів потрібно приділити увагу при формуванні програм підвищення їхньої кваліфікації.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Як підтверджує проведене дослідження, війна і надзвичайні



кризові умови роботи можуть негативно впливати на спроможність вчителів до самоорганізованості, створюючи додатковий стрес, багато невизначеності і емоційного виснаження, що значно ускладнює їхню здатність ефективно управляти своєю діяльністю та часом. Водночас, накопичення професійного вигорання (80% і 85% опитаних вчителів згідно дослідження мають ознаки середнього та високого рівнів емоційного виснаження та деперсоналізації відповідно), зростання адміністративного навантаження та постійний вплив стресових чинників ведуть до зниження спроможності вчителів справлятися зі стресом та витримувати різного роду навантаження під час здійснення професійної діяльності, що є наразі вкрай важливим для ефективного функціонування та надання необхідної підтримки учням в умовах війни, особливо підліткам як підвищено вразливій категорії.

Зважаючи на зазначене, в існуючих умовах роботи для ефективного виконання своєї діяльності вчителям потрібно оволодіти навичками справлятися із стресом та бути здатними регулювати свій стан і підтримувати свою ресурсність, налагоджувати ефективну комунікацію з учнями-підлітками і батьками та навчитися

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

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

### Література:

1.Бондарчук, О. І. (2012). Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського* : Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки», т. 2, 8, 30–35.

2.Вознюк, О. М. (2018). Деякі особливості психологічної підтримки дітей із травмою війни. *Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, 95–98.

3.Журба, К. (2022). Війна як чинник впливу на смисложиттєву сферу сучасних підлітків. *Нова педагогічна думка*, 2(110), 105–109.

4.Кавецький, В. Є. (2023). Формування готовності педагогів до психолого-соціальної самопідтримки та підтримки учасників освітнього процесу в кризових ситуаціях. Організація безпечного освітнього середовища – виклик сучасності: перспективи та рішення: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Тернопіль: ТОКІППО, 163–169.

5.Кравцова, О. К. (2018). Особливості вдосконалення психологічної компетентності вчителів із закладів освіти, які перебували в зоні збройного конфлікту, в умовах реалізації концепції нової української школи. Психолого-педагогічні засади розвитку професіоналізму освітян в умовах реалізації концепції нової української школи: матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції. К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»; Рівне: РОІППО. [Електронний ресурс]. – URL: <http://umo.edu.ua/konferenciji> (Дата звернення: 01.09.2024)

6.Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник. (2012). За наук. ред. О. І. Бондарчук. К. : Педагогічна думка, 144.

7.Орбан-Лембрик, Л. Б. (2003). Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ, 4, 130–136.

8. Освітній фронт. Вплив війни на освітян (Дослідження організації GoGlobal у рамках проєкту «Термінова підтримка ЄС для громадянського суспільства», 2023) URL: [https://globaloffice.org.ua/wpcontent/uploads/2023/01/PREZENTATSYA\\_VPLIV-VIJNINAOSVITYAN.pdf](https://globaloffice.org.ua/wpcontent/uploads/2023/01/PREZENTATSYA_VPLIV-VIJNINAOSVITYAN.pdf) (Дата звернення: 01.09.2024)
9. Панок, В. Г., Ткачук, І. І., Острова, В. Д., Лунченко, Н. В., & Бондарук, Ю. С. (2019). Науково-методичні засади надання психосоціальної допомоги дітям, котрі опинилися у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій. *Педагогіка і психологія*, 2, 64–71.
10. Підлітки та їхнє життя під час війни: настрої, цінності, майбутнє. Результати всеукраїнського соціологічного дослідження (Дослідження Клубу добродіїв за підтримки гуманітарної організації Plan International, 2023) URL: <https://dobrodiy.club/wp-content/uploads/2023/03/doslidzhennya-pidlitky-ta-yihnye-zhyttya-pid-chas-vijny-nastroyi-czinnosti-majbutnye.pdf> (Дата звернення: 01.09.2024)
11. Сингаївська, І., & Федорець, С. (2022). Підлітковий вік як один із критичних періодів

- психосексуального розвитку людини. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 4(68), 107–114. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-68-107-114>.
12. Цільмак, О. М. (2023). Зміст поняття «компетентність». The 3rd International scientific and practical conference «Scientific research in the modern world» (January 12-14, 2023) Perfect Publishing, Toronto, Canada, 519–523.
13. Цільмак, О. М. (2009). Складові структури компетентностей. *Наука і освіта* : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України, 1-2, 128–135.
14. Raven, J. (1984). Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. Н. К. Lewis, 251.
15. Rowe, C. (1995). Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*, 27, 11, 12–17.
16. Sparrow, P., Bognanno, M. (1993). Competency requirement forecasting : issues of international selection and assessment. *International journal of selection and assessment*, 1, 50–58.