

Тетяна Мельничук

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ПЕРСОНАЛУ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ОСОБИСТІСНИЙ РЕСУРС БЛАГОПОЛУЧЧЯ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мельничук Тетяна. Стресостійкість персоналу освітніх організацій як особистісний ресурс благополуччя: теоретичні засади дослідження.

Вступ. Стаття присвячена аналізу проблеми стресостійкості персоналу освітніх організацій, яка є актуальною в контексті зростання психоемоційних навантажень в період системних змін у країні.

Мета. Здійснити теоретичний аналіз стресостійкості як особистісного ресурсу суб'єктивного благополуччя працівників освітніх організацій.

Методи. Використано теоретичний аналіз, систематизацію та узагальнення наукових джерел.

Результати. Встановлено, що стресостійкість функціонує як медіатор між організаційними стресорами та суб'єктивним благополуччям, інтегруючи когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти.

Висновки. Обґрунтовано інтегративну модель стресостійкості персоналу освітніх організацій як багаторівневого особистісного ресурсу.

Ключові слова: стресостійкість, благополуччя, освітня організація, персонал, особистісний ресурс, організаційна психологія, професійний стрес

Melnychuk, Tetiana. Stress resilience of educational personnel as a personal resource of well-being: theoretical foundations of the study.

Introduction. The problem of stress resilience of educational personnel has become relevant due to increased psycho-emotional demands in time of critical social change.

Aim. To conduct a theoretical analysis of stress resilience as a personal resource of subjective well-being of educational personnel.

Methods. Theoretical analysis, systematization and generalization of scientific sources, as well as the methods of narrative literature review and theoretical modeling.

Results. Stress resilience was shown to function as a mediator between organizational stressors and personnel's subjective well-being, and it was made up of a cognitive, emotional, and behavioral components.

Conclusions. An integrative model of stress resilience as a multilevel personal resource was substantiated.

Key words: stress resilience, well-being, educational organization, personnel, personal resource, organizational psychology, occupational stress

Вступ. Загальновідомо, що освітні організації функціонують у середовищі підвищеної невизначеності, зумовленої реформуванням системи освіти, впровадженням цифрових технологій, а також наслідками глобальних криз, зокрема пандемії COVID-19 та воєнних конфліктів (Allen et al., 2020; Bakker & de Vries, 2021). Проблема стресостійкості персоналу освітніх організацій в умовах системних трансформацій освітнього простору, ризиків психоемоційного навантаження на педагогічних та управлінських працівників представляється вкрай актуальною в умовах пролонгації російської війни проти України. Зазначені обставини актуалізують потребу в осмисленні стресостійкості не просто як захисного механізму, а як комплексного особистісного ресурсу, що забезпечує суб'єктивне благополуччя працівників освітньої сфери.

Фундаментальний внесок у вивчення стресостійкості в освітніх організаціях здійснили Л. Карамушка (2018), О. Бондарчук (2023), О. Креденцер (2018), які розглядали проблему в контексті організаційного розвитку та психологічного здоров'я персоналу. Серед європейських дослідників на увагу заслуговують роботи Schaufeli & Bakker (2004), які розвинули модель вимог та ресурсів роботи (JD-R model), а також Seligman (2011), чия концепція процвітання (flourishing) суттєво вплинула на сучасне розуміння зв'язку стресостійкості та благополуччя. Зазначимо також, що британська дослідницька традиція представлена працями Robertson та Cooper (2011), які обґрунтували концепцію «стійкого благополуччя» (sustainable well-being) в організаційному контексті.

Водночас аналіз попередніх досліджень засвідчує необхідність теоретичної інтеграції концепту стресостійкості як особистісного ресурсу до системних моделей благополуччя працівників освітніх організацій. Відомі нам дослідження зосереджуються або на стресостійкості, або на благополуччі як окремих конструктах, тоді як їх взаємодія в специфічному контексті освітніх організацій залишається фрагментарно висвітленою (Hobfoll et al., 2018; Luthans & Youssef-Morgan, 2017). У такому контексті потребує уточнень роль організаційно-психологічних чинників, які модерують зв'язок між стресостійкістю та суб'єктивним благополуччям персоналу, що є особливо значущим для розробки ефективних інтервенційних програм в наш час.

Проблема перебуває у центрі уваги сучасної організаційної психології ще й тому, що, як свідчать дані масштабних міжнародних досліджень, рівень професійного вигорання серед освітян досяг критичних значень у постпандемічний період. За даними OECD TALIS (2019), понад 46% вчителів у країнах Європейського Союзу повідомляють про високий рівень стресу, пов'язаного з професійною діяльністю, а кожен п'ятий педагог серйозно розглядає можливість залишити професію. В Україні ситуація ускладнюється додатковими стресогенними чинниками, пов'язаними з воєнним станом та необхідністю адаптації до змішаних і дистанційних форматів навчання (Бондарчук, 2023).

Мета дослідження. Здійснити системний теоретичний аналіз стресостійкості як особистісного ресурсу суб'єктивного благополуччя працівників освітніх організацій.

Методи та організація дослідження. Дослідження базується на методах теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел. Аналітичну базу дослідження становлять наукові публікації з баз даних Scopus, Web of Science, присвячені проблемам стресостійкості, благополуччя та організаційної психології в освітній сфері.

Результати дослідження та їх обговорення. Прийнято вважати, що стресостійкість є складним, багатовимірним психологічним конструктом, розуміння якого суттєво еволюціонувало впродовж останніх десятиліть. Відомо, що ранні дослідження трактували стресостійкість переважно як стійку особистісну рису. Відповідно сучасна наукова парадигма розглядає її як динамічний процес адаптації до стресогенних обставин, що включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти (Kalisch et al., 2015).

Необхідно зазначити, що таке розуміння має принципове значення для сучасної організаційної психології, оскільки передбачає можливість цілеспрямованого розвитку стресостійкості через організаційні інтервенції.

На думку Kalisch, Müller & Tüscher (2015), стресостійкість доцільно концептуалізувати як результат позитивної адаптації до стресу. Цей процес узагальнює взаємодією нейробіологічних, когнітивних та соціальних механізмів. Ці дослідники у своїй теорії позитивної оцінки стресу (Positive Appraisal Style Theory of Resilience, PASTOR) обґрунтовують, що ключовим механізмом стресостійкості є стиль позитивної когнітивної оцінки ситуації. Відповідно вагомим значення набуває здатність інтерпретувати потенційно загрозливі події як менш небезпечні, що також узгоджується з більш ранніми положеннями трансакційної моделі стресу Lazarus та Folkman.

Слід мати на увазі, що сучасна наука виокремлює кілька ключових компонентів стресостійкості, які мають безпосереднє значення для розуміння цього феномену, саме в контексті освітніх організацій. По-перше, когнітивний компонент, що включає гнучкість мислення, здатність до переоцінки ситуації та оптимістичний атрибутивний стиль

(Southwick & Charney, 2018). По-друге, емоційний компонент, який охоплює здатність до ефективної емоційної регуляції, толерантність до невизначеності та емоційну стабільність (Troy et al., 2023). По-третє, поведінковий компонент, що виявляється у використанні адаптивних копінг-стратегій, проактивній поведінці та здатності підтримувати соціальні зв'язки в умовах стресу (Hobfoll et al., 2018). Нарешті мотиваційний компонент, який включає наявність життєвих цілей, відчуття осмисленості діяльності та внутрішню мотивацію (Deci & Ryan, 2000).

Ungar (2021) наголошує на соціально-екологічному вимірі стресостійкості, за яких стресостійкість залежить від доступності ресурсів середовища, а також формується та реалізується у контексті соціальних взаємодій. Л. Карамушка (2018) визначає стресостійкість персоналу організацій як інтегральну властивість особистості, що забезпечує ефективне функціонування в умовах організаційного стресу та включає здатність адекватно оцінювати стресогенну ситуацію, мобілізувати внутрішні ресурси та застосовувати конструктивні стратегії подолання. Відтак стресостійкість постає як активна здатність до самоорганізації в умовах підвищеного навантаження.

Проблема суб'єктивного благополуччя (subjective well-being) є однією з центральних у сучасній психологічній науці та, зокрема, в організаційній психології. Виходячи з метааналітичних досліджень, благополуччя працівників позитивно пов'язане з продуктивністю, організаційною відданістю та якістю надання послуг, тоді як його зниження асоціюється з абсентеїзмом, плинністю кадрів та зниженням ефективності організації загалом (Diener et al., 2020; Fisher, 2010).

На наш погляд, варто враховувати теоретичні традиції, що склалися в науковому дискурсі, зокрема, гедоністичну традицію Е. Diener (2020), згідно якої благополуччя визначається як переважання позитивних емоцій над негативними; та евдемоністичну традицію, представлену в працях С. Ryff (2014) та Р. Ryan і Е. Deci (2000), через призму самореалізації, особистісного зростання та реалізації потенціалу. Ці дві перспективи не є взаємовиключними. Навпаки, їх інтеграція дозволяє сформувати більш повне уявлення про багатовимірну природу благополуччя працівників.

Особливо продуктивною для розуміння благополуччя в організаційному контексті є модель PERMA, запропонована М. Seligman (2011), яка включає п'ять компонентів: позитивні емоції, залученість, стосунки, смисл та досягнення. Ця модель була розширена додатковими компонентами, зокрема фізичним здоров'ям та оптимізмом (PERMA+H), що є особливо релевантним для контексту освітніх організацій, де фізичне та психічне здоров'я працівників перебувають під постійним тиском (Kern et al., 2020).

Аналогічно, у контексті організаційної психології, значний евристичний потенціал має теорія збереження ресурсів S. Hobfoll (2018), яка постулює, що люди прагнуть захистити, зберегти та примножити наявні ресурси, а загроза втрати ресурсів або їх фактична втрата є первинним джерелом стресу. Ця теорія дозволяє концептуалізувати стресостійкість як ресурс, що захищає інші ресурси, забезпечуючи тим самим стає благополуччя працівника. Більше того, Hobfoll (2018) та його колеги обґрунтовують концепцію «ресурсних караванів» (resource caravans), згідно з якою ресурси особистості мають тенденцію групуватися та взаємно підсилювати один одного.

О. Бондарчук (2023) обґрунтовує модель психологічного благополуччя керівників освітніх організацій, яка інтегрує когнітивний (задоволеність професійною діяльністю), емоційний (баланс позитивних та негативних переживань), соціальний (якість міжособистісних стосунків в організації) та екзистенційний (відчуття осмисленості професійного життя) компоненти. Ця модель узгоджується з міжнародними підходами, водночас враховуючи специфіку вітчизняного освітнього контексту.

Для з'ясування ролі стресостійкості як ресурсу благополуччя необхідно детально розглянути специфіку стресогенного середовища, в якому функціонує персонал освітніх організацій. Дослідження показало, що освітня діяльність належить до категорії «емоційно-інтенсивних» професій, що висувають підвищені вимоги до емоційної регуляції працівників (Taher & Gross, 2018). Зібраний і проаналізований фактичний матеріал

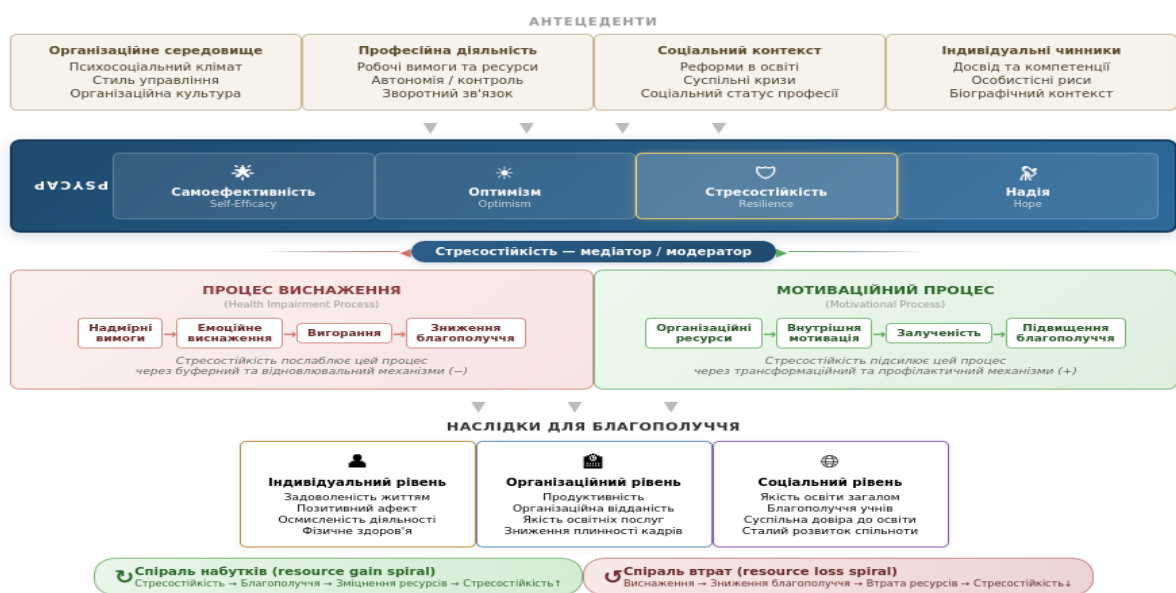
міжнародних досліджень дозволяє згрупувати основні стресогенні чинники в кілька категорій.

Є підстави вважати, що першою групою чинників є організаційно-управлінські стресори. До них належать надмірне робоче навантаження та адміністративний тиск, нечіткість ролевих очікувань та конфлікт ролей, обмежена автономія у прийнятті професійних рішень, а також недостатня організаційна підтримка (Skaalvik & Skaalvik, 2020). Безперечно, ці чинники є спільними для багатьох типів організацій, однак у контексті освітніх організацій вони набувають специфічного забарвлення, зумовленого особливостями педагогічної діяльності.

Другу групу становлять соціально-психологічні стресори, серед яких особливо значущими є складні стосунки з учнями та їхніми батьками, конфлікти в педагогічному колективі, а також відчуття соціальної знеціненості педагогічної професії (Herman et al., 2020). Ці чинники безпосередньо пов'язані з емоційною складовою педагогічної праці та суттєво впливають на психологічне благополуччя працівників.

Третя група стресогенних чинників, яка набула особливої актуальності в останні роки, охоплює ситуативно-кризові стресори. До них належать наслідки пандемії COVID-19, що зумовили необхідність стрімкого переходу на дистанційні форми роботи, стрес воєнного часу, характерний для українських освітян, а також постійні реформаторські ініціативи, які вимагають перебудови усталених професійних практик (Карамушка та ін., 2018; Allen et al., 2020). У цьому контексті Кугіасоу (2001) справедливо зауважує, що кумулятивний ефект множинних стресорів є значно деструктивнішим, ніж дія кожного з них окремо, що підтверджує необхідність системного підходу до розуміння стресостійкості.

Модель вимог та ресурсів роботи (JD-R model), розроблена Bakker та Demerouti (2023), надає потужну теоретичну рамку для розуміння впливу зазначених чинників на благополуччя персоналу. Згідно з цією моделлю, робочі вимоги (job demands) ініціюють процес виснаження (health impairment process), тоді як робочі ресурси (job resources) активують мотиваційний процес (рис. 1). Стресостійкість, у цьому контексті, функціонує як особистісний ресурс (personal resource), який не лише пом'якшує негативний вплив вимог, а й сприяє ефективнішому використанню наявних робочих ресурсів (Xanthopoulou et al., 2009).



Примітка: стресостійкість (виділено) функціонує як центральний медіатор/модератор у двопроцесній моделі. Розроблено на основі: Luthans & Youssef-Morgan (2020), Bakker & Demerouti (2023), Hobfoll et al. (2021).

Рис. 1. Концептуальна модель функціонування стресостійкості в системі психологічного капіталу: двопроцесний механізм впливу на благополуччя

Далі з'ясуємо ключове питання цього дослідження – яким чином стресостійкість функціонує як особистісний ресурс, що забезпечує суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій. Вважаємо, що для цього необхідно інтегрувати положення кількох теоретичних підходів, кожен з яких розкриває окремий аспект цього зв'язку.

Згідно з теорією збереження ресурсів (Hobfoll et al., 2018), стресостійкість належить до категорії «ключових ресурсів» (key resources), тобто ресурсів, які не лише мають самостійну цінність, а й забезпечують доступ до інших ресурсів та захищають від їх втрати. Конкретизуючи цю тезу для контексту освітніх організацій, можна стверджувати, що стресостійкий працівник здатен ефективніше використовувати наявні організаційні ресурси (підтримку колег, можливості професійного розвитку, автономію), оскільки його когнітивні та емоційні ресурси не виснажуються стресовими реакціями. У такий же спосіб стресостійкість захищає від «ресурсних спіралей втрат» (loss spirals), коли початкова втрата ресурсів призводить до подальших втрат і прогресивного зниження благополуччя.

Концепція психологічного капіталу (Psychological Capital, PsyCap), розроблена Luthans та Youssef-Morgan (2017), пропонує ще один продуктивний ракурс розуміння стресостійкості як ресурсу благополуччя. У структурі PsyCap стресостійкість (resilience) виступає одним із чотирьох ключових компонентів, поряд із самоефективністю (self-efficacy), оптимізмом (optimism) та надією (hope). Дослідження підтверджують, що PsyCap як інтегральний конструкт є сильнішим предиктором благополуччя, ніж будь-який з його окремих компонентів, що свідчить про синергетичний ефект взаємодії стресостійкості з іншими особистісними ресурсами (Avey et al., 2011).

Результати дослідження Robertson & Cooper (2011) дозволяють виокремити чотири основні механізми, через які стресостійкість забезпечує благополуччя працівників. Перший механізм – буферний (buffering mechanism) – передбачає пом'якшення негативного впливу стресорів на психологічне здоров'я. Другий – відновлювальний (recovery mechanism) – забезпечує швидше повернення до нормального рівня функціонування після стресових подій. Третій – трансформаційний (transformative mechanism) – дозволяє перетворювати стресовий досвід на ресурс особистісного зростання. Четвертий – профілактичний (preventive mechanism) – сприяє формуванню таких умов життєдіяльності, які мінімізують вірогідність виникнення стресових ситуацій.

Маємо підкреслити, що в контексті освітніх організацій ці механізми набувають специфічного змісту. Характерно, що трансформаційний механізм є особливо значущим для педагогічних працівників, оскільки здатність осмислювати складний досвід і використовувати його для професійного зростання є органічною частиною педагогічної майстерності (Day & Hong, 2016). Аналогічно, профілактичний механізм реалізується через проактивну поведінку освітянина, який, будучи стресостійким, здатен вибудовувати конструктивні стосунки з учасниками освітнього процесу та формувати підтримуюче організаційне середовище.

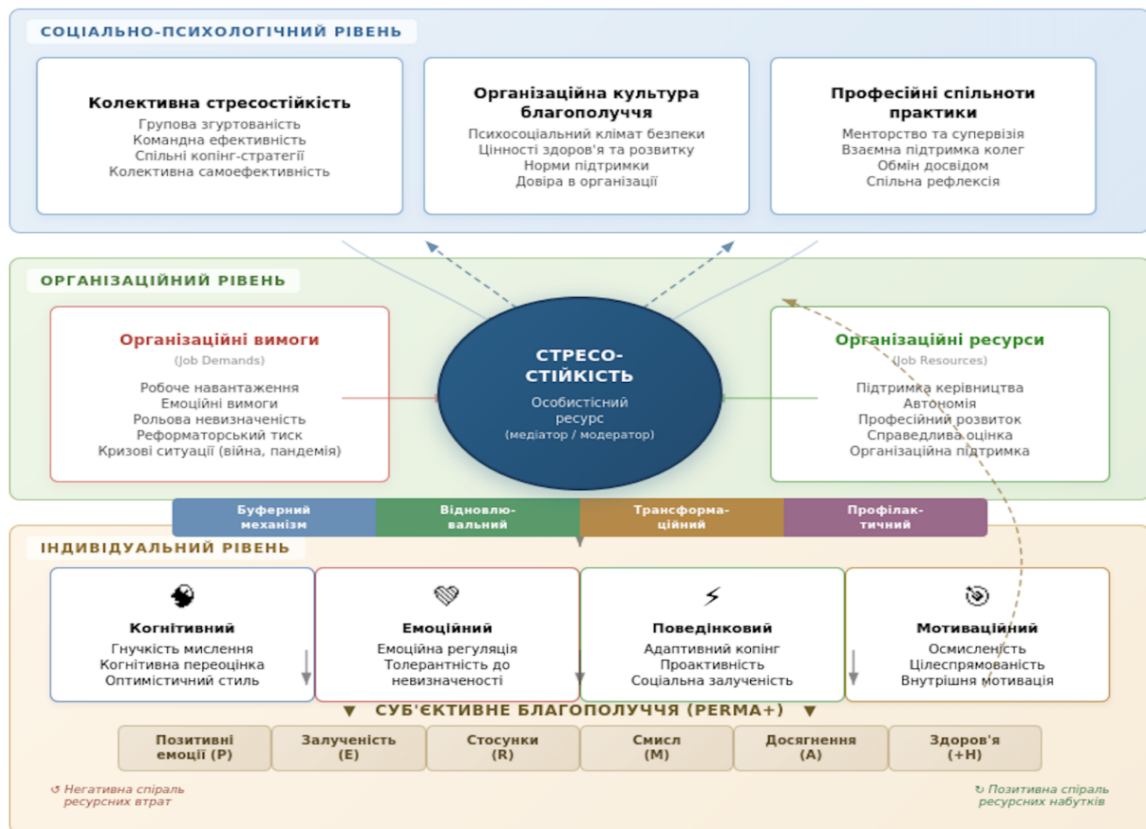
Окремої уваги заслуговує визначення ролі самоефективності як медіатора зв'язку між стресостійкістю та благополуччям. Як вважає Bandura, а його послідовники розвинули цю тезу в контексті освітніх організацій (Zee & Koomen, 2016), висока самоефективність учителя сприяє вибору більш адаптивних стратегій подолання стресу, а стресостійкість зі свого боку захищає самоефективність від руйнівного впливу невдач та складних ситуацій. Отже, формується позитивний зворотний зв'язок: стресостійкість підтримує самоефективність, яка сприяє ефективному подоланню стресу, що, в результаті, зміцнює стресостійкість.

Усе це свідчить про те, що необхідний інтегративний підхід, який дозволить системно описати функціонування стресостійкості як особистісного ресурсу благополуччя в контексті освітніх організацій. На основі здійсненого теоретичного аналізу ми пропонуємо інтегративну модель, яка включає кілька рівнів аналізу та враховує динамічну природу досліджуваних феноменів.

На індивідуальному рівні стресостійкість представлена як інтегральна властивість особистості, що охоплює когнітивний (гнучкість мислення, здатність до когнітивної переоцінки, оптимістичний стиль пояснення), емоційний (емоційна регуляція,

толерантність до невизначеності, емоційна стабільність), поведінковий (адаптивні копінг-стратегії, проактивна поведінка, соціальна залученість) та мотиваційний (відчуття осмисленості, цілеспрямованість, внутрішня мотивація) компоненти. Ця структура узгоджується з моделями, запропонованими Southwick & Charney (2018) та Карамушкою (2019), водночас інтегруючи їхні здобутки в єдину систему (рис.2).

На організаційному рівні модель описує взаємодію стресостійкості з організаційними чинниками, які можуть виступати її антецедентами, модераторами та наслідками. Відповідно до оновленої моделі JD-R (Bakker & Demerouti, 2023), організаційні ресурси (підтримка керівництва, автономія, можливості розвитку, справедлива оцінка) та організаційні вимоги (робоче навантаження, рольова невизначеність, емоційні вимоги) формують контекст, у якому стресостійкість функціонує як медіатор та модератор. З одного боку, стресостійкість опосередковує вплив робочих ресурсів на благополуччя, з іншого – модерує вплив робочих вимог, пом'якшуючи їх негативний ефект.



Примітка: суцільні стрілки — прямий вплив; пунктирні стрілки — зворотний зв'язок (реципронна детермінація).
Розроблено на основі: Hobfoll et al. (2021), Bakker & Demerouti (2023), Luthans & Youssef-Morgan (2020), Robertson & Cooper (2024).

Рис. 2. Інтегративна багаторівнева модель стресостійкості персоналу освітніх організацій як особистісного ресурсу суб'єктивного благополуччя

На третьому – соціально-психологічному – рівні модель враховує роль колективної стресостійкості (collective resilience), яка є емерджентною властивістю педагогічного колективу. Як обґрунтовують Morgan et al. (2022), колективна стресостійкість не зводиться до суми індивідуальних стресостійкостей окремих працівників, а являє собою якісно нову характеристику, що виникає внаслідок взаємодії між членами колективу. Для освітніх організацій це означає, що стресостійкість окремого працівника залежить від стресостійкості колективу, і навпаки – стресостійкий працівник сприяє підвищенню колективної стресостійкості.

Очевидно, що запропонована модель має динамічний характер, оскільки стресостійкість і благополуччя перебувають у відносинах реципронної детермінації. Це означає, що не лише стресостійкість сприяє благополуччю, а й благополуччя своєю чергою зміцнює стресостійкість, формуючи позитивну спіраль ресурсів (resource gain spirals),

описану в теорії Hobfoll et al. (2018). Водночас ця позитивна спіраль може бути порушена надмірними стресовими навантаженнями або тривалою відсутністю організаційної підтримки, що призводить до виснаження ресурсів та негативної спіралі втрат.

Практичне значення запропонованої моделі полягає в тому, що вона вказує на конкретні точки інтервенцій для підвищення стресостійкості та благополуччя персоналу освітніх організацій. На індивідуальному рівні – це програми розвитку психологічного капіталу та навчання адаптивним копінг-стратегіям (Luthans & Youssef-Morgan, 2017). На організаційному рівні – оптимізація балансу вимог та ресурсів, формування підтримуючого організаційного клімату та розвиток організаційної культури, що цінує благополуччя працівників (Dollard & Bakker, 2010). На соціально-психологічному рівні – сприяння формуванню колективної стресостійкості через командуутворення, менторство та створення професійних спільнот практики (Alliger et al., 2015).

Висновки.

По-перше, теоретичний аналіз підтверджує, що стресостійкість є складним, багатовимірним та динамічним конструктом, який включає когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційний компоненти і розвивається у взаємодії індивідуальних та контекстуальних чинників. Сучасна наука відходить від трактування стресостійкості як стабільної риси і концептуалізує її як процес адаптації, який може бути цілеспрямовано розвинений.

По-друге, суб'єктивне благополуччя персоналу освітніх організацій є багатовимірним феноменом, що охоплює гедоністичний та евдемоністичний виміри й реалізується в контексті специфічних організаційних умов. Інтеграція моделей PERMA+ та JD-R дозволяє найбільш повно описати структуру та детермінанти благополуччя освітніх працівників.

По-третє, стресогенне середовище освітніх організацій характеризується поєднанням організаційно-управлінських, соціально-психологічних та ситуативно-кризових стресорів, кумулятивний ефект яких суттєво підвищує ризики для благополуччя персоналу. Ситуація в українських освітніх організаціях ускладнюється додатковими чинниками, пов'язаними з воєнним станом.

По-четверте, встановлено, що стресостійкість функціонує як особистісний ресурс благополуччя через буферний, відновлювальний, трансформаційний та профілактичний механізми. Стресостійкість входить до складу психологічного капіталу та перебуває у синергетичній взаємодії з іншими особистісними ресурсами – самоефективністю, оптимізмом та надією.

По-п'яте, обґрунтована інтегративна модель стресостійкості як ресурсу благополуччя описує функціонування цього феномену на трьох рівнях – індивідуальному, організаційному та соціально-психологічному – і враховує динамічний, реципрокний характер зв'язку між стресостійкістю та благополуччям. Модель визначає конкретні точки інтервенцій на кожному рівні аналізу.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у емпіричній верифікації запропонованої інтегративної моделі стресостійкості як ресурсу благополуччя персоналу освітніх організацій. Перспективним видається більш детальне дослідження ролі організаційних інтервенцій у розвитку стресостійкості, зокрема за допомогою лонгітудних дизайнів. Крім того, актуальним є вивчення крос-культурних особливостей взаємозв'язку стресостійкості та благополуччя в освітніх організаціях різних країн, а також дослідження специфіки цього зв'язку в умовах воєнного стану в Україні, що потребує застосування спеціальних методологічних підходів.

Література

1. Бондарчук, О. І. (2023). Психологічне благополуччя керівників освітніх організацій: структура та детермінанти. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(28), 18–29. <https://doi.org/10.48020/mpj.2023.01.01>
2. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., Терещенко, К. В., Івкін, В.М. (2018). *Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості*. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <https://surl.li/bgqlpt>

3. Карамушка, Л. М., & Терещенко, К. В. (2018). Психологічні чинники соціальної напруженості в освітніх організаціях. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2-3(13-14), 56–68. <https://doi.org/10.31108/2.2018.3.14.5>
4. Креденцер, О. В. (2018). Психологічні технології підготовки персоналу освітніх організацій до роботи в умовах змін. *Психологічні технології підготовки освітнього персоналу до розвитку організаційної культури в умовах соціальної напруженості* (с. 44–55). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. <http://orgpsy-journal.in.ua/userfiles/issues/i17/n17/9.pdf>
5. Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL. <https://ideas.repec.org/p/ucl/cepeow/20-15.html>
6. Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22 (2), 127–151. DOI: 10.1002/hrdq.20070 <https://digitalcommons.cwu.edu/cobfac/247/>
7. Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
8. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2023). Job Demands–Resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (10), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
9. Alliger, G. M., Cerasoli, C. P., Tannenbaum, S. I., & Vessey, W. B. (2015). Team resilience at work: A conceptual framework and research agenda. *Organizational Dynamics*, 44(3), 176–184. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.05.003>
10. Consensus AI. (2026). Consensus Academic Search Tool [AI-based search engine]. Retrieved from <https://consensus.app>
11. Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, (59), 115–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>
12. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
13. Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (7), 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>
14. Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 579–599. <https://doi.org/10.1348/096317909X470690>
15. Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
16. Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
17. Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (5), 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
18. Kalisch, R., Müller, M. B., & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, (38), 92 - 108. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1400082X>
19. Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 76–84. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
20. Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
21. Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (4), 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
22. Morgan, P. B. C., Fletcher, D., & Sarkar, M. (2022). Developing team resilience: A conceptual framework and applied guide. *Journal of Applied Sport Psychology*, 35(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1941496>
23. OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
24. Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (2011). Well-being: Productivity and happiness at work. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306738>
25. Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
26. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
27. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press. <https://doi.org/10.1037/e546002012-001>
28. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

29. Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, (104), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
30. Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108349246>
31. Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The «why» and «how». *Teaching and Teacher Education*, (74), 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
32. Troy, A. S., Willroth, E. C., Shallcross, A. J., Giuliani, N. R., Gross, J. J., & Mauss, I. B. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual Review of Psychology*, (74), 547–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020122-041854>
33. Ungar, M. (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
34. Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>
35. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

References

1. Bondarchuk, O. I. (2023). Psykhologichne blagopoluchchya kerivnykiv osvitnikh organizatsii: struktura ta determinanty [Psychological well-being of managers of educational organizations: structure and determinants]. *Organizatsiina psykhologia. Ekonomichna psykhologia*, 1(28), 18–29. <https://doi.org/10.48020/mppj.2023.01.01> [In Ukrainian]
2. Karamushka, L. M., Kredentser, O. V., Tereschenko, K. V., Ivkin, V. M. (2018). Psykhologichni tekhnologii pidgotovky osvitnogo personalu do rozvytku organizatsiinoi kultury v umovakh sotsialnoi napruzhenosti [Psychological technologies for training educational personnel to develop organizational culture in conditions of social tension]. G. S. Kostiuk Institute of Psychology. <https://surl.li/bgqlpt> [In Ukrainian]
3. Karamushka, L. M., & Tereschenko, K. V. (2018). Psykhologichni chynnyky sotsialnoi napruzhenosti v osvitnikh organizatsiakh [Psychological factors behind social tension in educational organizations]. *Organizatsiina psykhologia. Ekonomichna psykhologia*, 2-3(13-14), 56–68. <https://doi.org/10.31108/2.2018.3.14.5> [In Ukrainian]
4. Kredentser, O. V. (2018). Psykhologichni tekhnologii pidgotovky personalu osvitnikh organizatsii do roboty v umovakh zmin [Psychological technologies for training personnel of educational organizations to work in conditions of change]. In: L. M. Karamushka (Ed.), *Psykhologichni tekhnologii pidgotovky osvitnogo personalu do rozvytku organizatsiinoi kultury v umovakh sotsialnoi napruzhenosti* (pp. 44–55). G. S. Kostiuk Institute of Psychology. <http://orgpsy-journal.in.ua/userfiles/issues/i17/n17/9.pdf> [In Ukrainian]
5. Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL. <https://ideas.repec.org/p/ucl/cepeow/20-15.html>
6. Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22 (2), 127–151. DOI: 10.1002/hrdq.20070 <https://digitalcommons.cwu.edu/cobfac/247/>
7. Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands–Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
8. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2023). Job Demands–Resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (10), 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
9. Alliger, G. M., Cerasoli, C. P., Tannenbaum, S. I., & Vessey, W. B. (2015). Team resilience at work: A conceptual framework and research agenda. *Organizational Dynamics*, 44(3), 176–184. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2015.05.003>
10. Consensus AI. (2026). Consensus Academic Search Tool [AI-based search engine]. Retrieved from <https://consensus.app>
11. Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, (59), 115–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>
12. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
13. Diener, E., Thapa, S., & Tay, L. (2020). Positive emotions at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (7), 451–477. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012119-044908>
14. Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 579–599. <https://doi.org/10.1348/096317909X470690>
15. Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384–412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>

16. Herman, K. C., Reinke, W. M., & Eddy, C. L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping. *Journal of School Psychology*, 78, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
17. Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of Resources in the Organizational Context: The Reality of Resources and Their Consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (5), 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
18. Kalisch, R., Müller, M. B., & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, (38), 92 – 108. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1400082X>
19. Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., Taylor, J. A., Sharp, S., Siokou, C., & Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 76–84. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1639799>
20. Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
21. Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (4), 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
22. Morgan, P. B. C., Fletcher, D., & Sarkar, M. (2022). Developing team resilience: A conceptual framework and applied guide. *Journal of Applied Sport Psychology*, 35(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1941496>
23. OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
24. Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (2011). Well-being: Productivity and happiness at work. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230306738>
25. Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
26. Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
27. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free Press. <https://doi.org/10.1037/e546002012-001>
28. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
29. Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, (104), 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
30. Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). Resilience: The science of mastering life's greatest challenges (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108349246>
31. Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The «why» and «how». *Teaching and Teacher Education*, (74), 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
32. Troy, A. S., Willroth, E. C., Shallcross, A. J., Giuliani, N. R., Gross, J. J., & Mauss, I. B. (2023). Psychological resilience: An affect-regulation framework. *Annual Review of Psychology*, (74), 547–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020122-041854>
33. Ungar, M. (2021). Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190095888.001.0001>
34. Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183–200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>
35. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Відомості про автора

Мельничук Тетяна Іванівна, кандидатка психологічних наук, старша дослідниця, провідна наукова співробітниця лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна.

Melnychuk, Tetiana, PhD, Leading Research Fellow, Laboratory of Organizational and Social Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-9958>

E-mail: mti_kiev@ukr.net

Отримано 18 грудня 2026 р.
Рецензовано 25 лютого 2026 р.
Прийнято 3 березня 2026 р.