

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТРАВМА-ІНФОРМОВАНОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

FORMATION OF TRAUMA-INFORMED TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY IN CONDITIONS OF WAR

У статті висвітлено проблему формування професійної ідентичності вчителя в умовах війни, що вимагає переосмислення його педагогічної ролі з урахуванням чутливості до досвіду травми в учасників освітнього процесу. Проаналізовано сучасні підходи до розуміння ідентичності як динамічного процесу, що змінюється під впливом контексту та взаємодії з іншими. Визначено ключові принципи травма-інформованого підходу, адаптовані до освітнього середовища, а саме: фізична, емоційна, соціальна й академічна безпека; довіра та прозорість; підтримка та зв'язок; співпраця та взаємність; розширення можливостей, голос і вибір; увага до культурних, історичних і гендерних аспектів; резильєнтність, зростання та зміни. Підкреслено важливість визнання та рефлексії як механізмів становлення ідентичності вчителя. Наголошено на ролі школи як безпечного простору, що впливає на суб'єктивне відчуття професійної приналежності педагога. Акцентовано увагу на потребі розширення професійної підготовки вчителів із включенням компонентів психоемоційної підтримки. Представлено п'ятикомпонентну структуру професійної ідентичності травма-інформованого вчителя, яка охоплює уявлення про себе, переконання, емоційну свідомість, мотивацію та рефлексивну практику. Звернено увагу на перспективу формування педагогічної спільноти, орієнтованої на взаємну підтримку та стійкість в умовах тривалої кризи та надзвичайного стресу. Проаналізовано виклики, які постають перед освітньою системою в часи війни, зокрема адаптацію освітніх програм і створення інклюзивного та безпечного середовища для учнів із досвідом травми. Визначено перспективні напрями подальших досліджень у сфері травма-інформованого підходу в освіті, що сприятимуть підвищенню якості освіти та формуванню професійної ідентичності вчителів.

Ключові слова: ідентичність учителя, підготовка вчителів, професійна ідентичність,

структура ідентичності, травма, травма-інформований підхід.

The article addresses the issue of professional identity formation among teachers in the context of war, which necessitates a rethinking of the pedagogical role with particular sensitivity to trauma experiences of all participants of the educational process. Contemporary approaches to identity are analyzed, highlighting its dynamic nature and dependence on context and interpersonal interaction. Key principles of the trauma-informed approach are defined and adapted to educational settings, including physical, emotional, social, and academic safety; trustworthiness and transparency; support and connection; collaboration and mutuality; empowerment, voice, and choice; cultural, historical, and gender issues; resilience, growth, and change. The importance of recognition and reflection as mechanisms for identity development is emphasized. The school is presented as a safe space that influences teachers' subjective sense of professional belonging. Particular attention is paid to the need to enhance teacher training by incorporating components of psychosocial and emotional support. A five-component structure of trauma-informed teacher professional identity is presented, encompassing self-image, beliefs and values, emotional awareness, motivation and purpose, and reflective practice. The article highlights the potential for building a professional teaching community focused on mutual support and resilience in times of prolonged crisis and extreme stress. The challenges faced by the educational system during wartime are examined, including the adaptation of curricula and the creation of inclusive, safe environments for students with trauma experiences. Promising directions for future research in trauma-informed educational approaches are outlined, aimed at improving education quality and supporting the professional identity development of teachers.

Key words: teacher identity, teacher training, professional identity, identity structure, trauma, trauma-informed approach.

УДК 373.011.3-051:159.923.2]"364"
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.32>
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Головатенко Т.Ю.

доктор філософії у галузі освіти та педагогіки, доцент кафедри інтеграції та трансформації шкільної освіти Навчально-науковий інститут «Академія вчительства», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Даценко Т.О.

к.психол.н., доцент кафедри інтеграції та трансформації шкільної освіти Навчально-науковий інститут «Академія вчительства», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Вступ. Із початку повномасштабного вторгнення Росії у 2022 році освітнє середовище в Україні функціонує в умовах підвищеної небезпеки. Станом на 2025 рік понад 4 000 закладів освіти зазнали пошкоджень унаслідок обстрілів, а в окремих прифронтових регіонах очне навчання здійснюється в укриттях і підземних просторах [1]. Попри ризики, вчителі продовжують освітній процес, намагаючись зберегти стабільність та рутину для учнів.

Емпіричні дані свідчать про високий рівень дистресу та симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) серед українських дітей, що значно ускладнює процес навчання [11]. Психоемоційний стан батьків також відіграє важливу роль. Так, дослідження А. Наеем і співавторів виявило значно

вищі показники ПТСР серед батьків, які проживають у регіонах, що найбільше страждають від ураження дронами, порівняно з загальним дорослим населенням України. Автори також зазначають, що ПТСР, депресія та почуття самотності у батьків є сильними предикторами психічних розладів у їхніх дітей віком 7–17 років, що підкреслює взаємозалежність психологічного стану членів родини в умовах війни [12].

Така ситуація вимагає від учителя не лише педагогічної, а й підтримувальної, емпатійної та резильєнтної професійної позиції, що неможливо без травма-інформованого підходу. У зв'язку з цим постає потреба в осмисленні нових вимірів професійної ідентичності вчителя, яка має включати травма-інформовану складову, тобто готов-

ність до взаємодії з учнями, що зазнали впливу війни, з урахуванням їхнього психоемоційного стану.

Мета статті – концептуалізувати структуру професійної ідентичності травма-інформованого вчителя в умовах війни, розкрити ключові компоненти цієї ідентичності й обґрунтувати необхідність її формування як відповідь на освітні та психосоціальні виклики, спричинені повномасштабною війною в Україні.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне підґрунтя концепції ідентичності було закладене у працях Е. Еріксона, який розглядав її як стабільне відчуття цілісності та самототожності особистості в часі й просторі. Така цілісність охоплює збереження ключових індивідуальних характеристик, а також їх інтеграцію в узгоджене уявлення про власне «Я». На думку Е. Еріксона, процес формування ідентичності передбачає низку усвідомлених виборів, що стосуються прийняття певної ціннісної позиції в соціальному контексті [6; 3].

На основі теорії діалогічного «Я» (англ. *Dialogical Self Theory*) М. Соларі та Е. Мартін Ортега визначають ідентичність як динамічну множинність внутрішніх «Я-позицій», які відносно автономні, взаємодіють між собою у формі діалогу, включають значущих інших (наприклад, учнів, колег, батьків, громаду) і змінюються під впливом просторово-часових обставин. Така ідентичність формується та трансформується у відповідь на зовнішні виклики, зокрема кризові події, і є відображенням особистісного, професійного та соціального досвіду суб'єкта. Окрім цього, важливу роль відіграє динамічне співвіднесення «Я-позицій» вчителя. Важливо також зазначити, що, на думку М. Соларі та Е. Мартін Ортега, ідентичність формується під впливом окремих факторів. До таких факторів дослідники відносять визнання з боку інших та взаємодію з іншими [15].

Важливого значення набуває те, як учитель інтерпретує визнання з боку значущих інших, адже саме соціальне визнання слугує ресурсом для діалогічного осмислення власного «Я» та професійної ролі. У цьому контексті визнання виконує функцію зовнішнього підтвердження та стає каталізатором рефлексивних процесів, які сприяють поступовому конструюванню уявлень про себе як про фахівця. Професійна ідентичність учителя формується в процесі постійної взаємодії з соціальним середовищем і розгортається через складні механізми асиміляції (ототожнення з професійною спільнотою, її цінностями, нормами та практиками) та диференціації (усвідомлене відмежування від інших соціальних і професійних груп). Така динамічна взаємодія процесів інтеграції та розмежування забезпечує одночасно унікальність, цілісність і відносну стабільність професійного «Я» вчителя [14].

У свою чергу, О. Петрунько та Т. Даценко, досліджуючи професійну ідентичність учителя, зазначають, що «ідентичність сьогодні часто є більш

гнучким і динамічним конструктом, а не сталим і незмінним ядром особистості» [2, с. 130]. Отже, зростає значущість здатності особистості інтегрувати різні аспекти власного «Я», забезпечуючи внутрішню цілісність попри мінливість зовнішніх умов. Запропонований підхід поглиблює уявлення про ідентичність, трактуючи її як динамічний процес становлення, що відбувається у взаємодії з контекстом існування. Ідентичність постає не сталим психологічним конструктом у структурі особистості, а результатом її безперервного розвитку. Цей процес проходить певні етапи й значною мірою зумовлюється не стільки внутрішніми психологічними трансформаціями, скільки впливом соціально-економічних і соціокультурних чинників. Такий погляд є обґрунтованим, адже людина, як відомо, є соціальною істотою й невід'ємно пов'язана з контекстом свого буття [2].

Заслуговує на увагу концепція зони найближчого розвитку ідентичності, запропонована Дж. Полманом, яка описує той діапазон можливих ідентичностей, що можуть поступово формуватись у процесі навчальної чи професійної діяльності. Так, відповідно до зазначеної концепції невеликі зміни у щоденній діяльності вчителя сприяють довготривалому становленню ідентичності вчителя [13].

Науковці пропонують різні погляди на структуру ідентичності. До прикладу, Ф. Ханна та співавтори у структурі професійної ідентичності вчителя виокремлюють шість ключових складових: уявлення про себе як учителя (англ. *Self-image*); віра у власну професійну ефективність (англ. *Self-efficacy*); професійна залученість (англ. *Commitment*); мотивація (англ. *Motivation*); усвідомлення професійної ролі (англ. *Task-perceptions*); задоволеність роботою (англ. *Job satisfaction*) [5].

На основі зазначених вище досліджень, у цій статті розуміємо поняття «професійна ідентичність» як динамічний процес осмислення себе як педагога у взаємодії з соціальним і професійним середовищем, що включає уявлення про себе, цінності, досвід і здатність адаптуватися до змін, зберігаючи внутрішню цілісність та відповідальність за свою педагогічну роль.

Отже, уявлення про професійну ідентичність як про багатовимірну динамічну структуру дозволяє перейти до аналізу її змістових компонентів. Далі у статті буде представлено спробу концептуалізувати структуру професійної ідентичності вчителя, який працює в умовах війни. Така структура враховуватиме як внутрішні психологічні цінності та ставлення, так і зовнішні соціальні впливи, що відображають контексти професійної діяльності в умовах війни.

Сутність поняття «травма-інформований підхід». Згідно з визначенням Управління з питань зловживання психоактивними речовинами та психічного здоров'я США, травма – це подія або обставина, яка призводить до фізичної, емоційної та/або загрозливої для життя шкоди [17].

Упровадження травма-інформованого підходу ґрунтується на основних принципах, шість із яких були спочатку запропоновані Р. Фаллотом і М. Гарріс [7]. Згодом ці принципи були адаптовані Управлінням з питань зловживання психоактивними речовинами та психічного здоров'я США (англ. скор. SAMHSA), яке додало до них чутливість до культурних і гендерних аспектів як окремий принцип.

Згідно з SAMHSA, принципи травма-інформованого підходу включають: фізичну й емоційну безпеку; довіру та прозорість; підтримку за моделлю «рівний-рівному»; співробітництво й участь; вибір і контроль; урахування культурних, історичних і гендерних аспектів. Ці принципи є універсальними для будь-якої сфери впровадження травма-інформованого підходу, але потребують адаптації до освітнього середовища [18].

Спробу такої адаптації здійснили Дж. Карелло та Л. Батлер, які окреслили сім основних принципів травма-інформованого навчання: фізична, емоційна, соціальна й академічна безпека; довіра та прозорість; підтримка та зв'язок; співпраця та взаємність; розширення можливостей, голос і вибір; увага до культурних, історичних і гендерних питань; резильєнтність, зростання та зміни [4].

На відміну від моделі Р. Фаллота і М. Гарріс, яка була розроблена у сфері психічного здоров'я, чи принципів SAMHSA, які є ширшими і спрямованими на міжсекторальне застосування (охорона здоров'я, освіта, правосуддя), модель Дж. Карелло та Л. Батлер є спеціально адаптованою до освітнього контексту. Вона включає окремий компонент академічної безпеки й окремо визначає принципи резильєнтності та зростання, які в інших підходах зазвичай лише опосередковано присутні.

Зазначені принципи впроваджуються в освіті через два основні підходи: регуляторний підхід (англ. *Regulatory Approach*) або універсальний підхід (англ. *Universal Approach*) [9]. Прикладом реалізації регуляторного підходу є модель *Classroom 180*, запропонована Г. Форбс і Д. Макі, яка охоплює п'ять ключових доменів: стосунки та культура сім'ї; саморегуляція; мова, пов'язана з травмою; безпека; дисципліна і розширення можливостей. Ця модель надає вчителям 27 практичних інструментів для розвитку резильєнтності та подолання наслідків травми в дітей. Вона підкреслює важливість стосунків, спільної регуляції та послідовності в рутині, допомагаючи педагогам перейти від управління поведінкою до глибшого розуміння, підтримки та регуляції. Модель орієнтована переважно на окремі класи, проте системне формування травма-чутливого середовища в межах школи сприяє індивідуальному благополуччю та створенню інклюзивної шкільної культури [8].

Універсальний підхід, натомість, передбачає впровадження травма-інформованого підходу на рівні всієї школи, незалежно від того, чи задокументовано в учнів досвід травматичних подій [19]. Це

означає, що всі учні отримують користь від передбачуваного, підтримуючого середовища, спрямованого на зниження стресу і забезпечення безпеки. Травма-інформовані практики інтегруються у повсякденну діяльність школи – її мову, очікування, поведінкові моделі – і створюють умови для розвитку довіри та рівного доступу до освіти і соціально-емоційного зростання. Такий підхід відповідає на вже наявні потреби і формує резильєнтність на рівні всієї шкільної спільноти.

Структура ідентичності травма-інформованого вчителя. Виходячи з концептуального бачення професійної ідентичності як цілісного, динамічного утворення, що охоплює уявлення, переконання, емоції, мотивацію та практики [16], а також із компетентнісного профілю травма-інформованого вчителя [10], ми пропонуємо п'ятикомпонентну структуру професійної ідентичності травма-інформованого вчителя. Ця структура дозволяє проаналізувати, яким чином вчитель осмислює себе, діє та трансформується під впливом освітнього середовища в умовах війни. Компоненти цієї структури включають: 1) уявлення про себе; 2) переконання та цінності; 3) емоційну свідомість; 4) мотивацію та цілі; 5) дії та рефлексію. Такий підхід дозволяє узгодити ідентичність як внутрішній досвід із зовнішніми викликами, і тим самим підсилити стійкість педагога. Далі розглянемо цю структуру детальніше.

Уявлення про себе (англ. *Self-image*). Учитель бачить себе не лише як предметника, а як дорослого, який може надавати травма-інформовану та психосоціальну підтримку; відчуває відповідальність за створення травма-інформованого середовища класу; бачить себе дорослим, який здатний впливати на резильєнтність дитини через повсякденну взаємодію.

Переконання та цінності (англ. *Beliefs and Values*). Учитель вірить, що всі учні мають право на повагу, підтримку та шанс на розвиток, незалежно від травматичного досвіду; поділяє цінності емпатії, інклюзії та справедливості; вірить, що кожна дитина здатна навчатися та розвиватися, навіть маючи травматичний досвід; визнає важливість індивідуалізації освітнього процесу до потреб учнів; вважає, що вчитель має бути адвокатом травма-інформованих практик серед освітян.

Емоційна свідомість (англ. *Emotional Awareness*). Учитель усвідомлює власні емоційні реакції в ситуаціях стресу та взаємодії з учнями, які мають травматичний досвід; володіє навичками емоційної саморегуляції; вміє розпізнавати емоційні стани учнів і відповідно реагувати на них; відстежує ознаки власного професійного вигорання.

Мотивація та цілі (англ. *Motivation and Purpose*). Учитель має внутрішню мотивацію підтримувати дітей у складних життєвих обставинах; вбачає сенс у педагогічній діяльності як служінні та трансформації; мотивований до створення безпечного освітнього простору для навчання, розвитку особистості та резильєнтності учнів.

Дії та рефлексія (англ. *Practice and Reflexivity*). Учитель реалізує принципи травма-інформованого підходу через відповідні технології, методи навчання, класний менеджмент та міжособистісну взаємодію; впроваджує стратегії розвитку підтримки та резильєнтності; здійснює рефлексію щодо власної діяльності та як вона впливає на учнів; здійснює професійний розвиток з питань психосоціальної підтримки та травма-інформованого підходу; співпрацює з колегами та стейкхолдерами, бере участь у професійних спільнотах і дослідженнях з питань психосоціальної підтримки та травма-інформованого підходу.

Запропонована п'ятикомпонентна структура дає змогу всебічно охарактеризувати ключові аспекти професійної ідентичності вчителя, чия діяльність зорієнтована на чутливу взаємодію з учнями, які мають досвід травми. Кожен компонент – від уявлень про себе до рефлексивної практики – розкриває готовність педагога до підтримки, співпереживання та збереження власної емоційної рівноваги. Поєднання цих складових відображає інтеграцію внутрішньої стійкості вчителя з його професійною роллю, що сприяє формуванню узгодженої моделі педагогічної поведінки, здатної забезпечувати емоційно безпечне освітнє середовище.

Висновки. В умовах повномасштабної війни в Україні професійна ідентичність учителя набуває нових змістових вимірів і трансформується у відповідь на глибокі соціальні та психоемоційні зміни в суспільстві. Педагогічна діяльність більше не обмежується передачею знань – учитель дедалі частіше виступає як посередник у подоланні травми, провідник емоційного благополуччя та приклад стійкості для учнів. У таких умовах формування ідентичності вимагає інтеграції як фахових компетентностей, так і цінностей, підтримки, емпатії, відповідальності та стійкості.

Запропонована п'ятикомпонентна модель професійної ідентичності травма-інформованого вчителя (уявлення про себе, переконання та цінності, емоційна свідомість, мотивація та цілі, дії та рефлексія) дозволяє глибше зрозуміти внутрішні механізми професійного становлення вчителя в умовах постійної нестабільності. Таке уявлення про ідентичність відображає поступове формування особистісної та професійної позиції вчителя, здатного підтримувати учнів, зберігаючи при цьому власну цілісність і працездатність у складних життєвих ситуаціях.

Розвиток професійної ідентичності сучасного вчителя має включати компоненти психоемоційної підтримки, навчання принципам травма-інформованої взаємодії та створення професійного середовища, яке забезпечує відчуття безпеки, взаємної підтримки та професійного зростання навіть у часи глибокої соціальної нестабільності. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення динаміки професійної ідентичності травма-інформованого вчителя, розроблення інструментів її оці-

нювання, окреслення зони найближчого розвитку ідентичності травма-інформованого вчителя, а також аналіз впливу травма-інформованих практик на ефективність педагогічної взаємодії та емоційне благополуччя учасників освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Освіта під загрозою. *Освіта під загрозою*. URL: <https://saveschools.in.ua> (дата звернення: 25.06.2025).
2. Петрунько О., Даценко Т. Професійна ідентичність учителя як психологічний механізм увідповіднення себе зі світом. *Вісник післядипломної освіти : збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*. 2025. № 32(61). С. 125–138. DOI: 10.58442/3041-1858-2025-32(61)-125-138.
3. Петрунько О. Утворення нових ідентичностей в процесі адаптації особистості до травматичних подій життя. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2023. № 4(72). С. 165–174. DOI: 10.31732/2663-2209-2023-72-165-174
4. Carello J., Butler L. D. Practicing What We Teach: Trauma-Informed Educational Practice. *Journal of Teaching in Social Work*. 2015. Vol. 35, no. 3. P. 262–278. DOI: 10.1080/08841233.2015.1030059
5. Domains of Teacher Identity: A Review of Quantitative Measurement Instruments / F. Hanna et al. *Educational Research Review*. 2019. Vol. 27. P. 15–27. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.01.003
6. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York : W. W. Norton & Company, 1968. 336 p.
7. Fallot R. D., Harris M. Trauma-Informed Services: A Self-Assessment and Planning Protocol. Community Connections, 2006. URL: <https://www.rethinkthevillage.org/sites/default/files/2020-08/Trauma-Informed%20Services%20-%20Self%20Assessment%20and%20Planning%20Protocol.pdf> (date of access: 25.06.2025).
8. Forbes H. T. Classroom180: A Framework for Creating, Sustaining, and Assessing the Trauma-Informed Classroom. Beyond Consequences Institute, LLC, 2020. 369 p.
9. Holovatenko T. Pre-Service Teachers' Perceptions on Implementing the Trauma-Informed Approach in Educational Institutions // *Proceedings of the 4th International Conference on History, Theory and Methodology of Learning – ICHTML*. 2024. P. 130–137. ISBN 978-989-758-579-1 ISSN 2976-0836 DOI: 10.5220/0012648000003737
10. Holovatenko T. Rethinking Competences for Initial Language Teacher Training Through a Trauma-Informed Lens // *Pedagogies of Compassion and Care in Education* / ed. by M. Rahmat, A. Osborne. IGI Global Scientific Publishing, 2025. P. 337–370. DOI: 10.4018/979-8-3693-3613-7.ch015
11. Intervention for Psychological Trauma in Children Impacted by War in Ukraine / I. Redlener et al. *JAMA Network Open*. 2025. Vol. 8, no. 3. e253057. URL: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2025.3057> (date of access: 25.06.2025).
12. Parent-Child Mental Health in Ukraine in Relation to War Trauma and Drone Attacks / A. Naeem et al. *Com-*

prehensive Psychiatry. 2025. Vol. 139. P. 152590. DOI: 10.1016/j.comppsy.2025.152590

13. Polman J. L. The Zone of Proximal Identity Development in Apprenticeship Learning. *Revista de Educación*. 2010. No. 353. P. 129–155.

14. Profiling Teachers' Sense of Professional Identity / E. T. Canrinus et al. *Educational Studies*. 2011. Vol. 37, no. 5. P. 593–608. DOI: 10.1080/03055698.2010.539857

15. Solari M., Martín Ortega E. Teachers' Professional Identity Construction: A Sociocultural Approach to Its Definition and Research. *Journal of Constructivist Psychology*. 2020. P. 1–30. DOI: 10.1080/10720537.2020.1852987.

16. Suarez V., McGrath J. Teacher Professional Identity: How to Develop and Support It in Times of Change.

OECD Education Working Paper, 2022, No. 266 (EDU/WKP(2022)5). Paris : OECD, 7 February 2022.

17. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Trauma and Violence. U.S. Department of Health and Human Services, 2024. URL: <https://www.samhsa.gov/mental-health/trauma-violence> (date of access: 25.06.2025).

18. Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Trauma-Informed Approaches and Programs. U.S. Department of Health and Human Services, [n. d.]. URL: <https://www.samhsa.gov/mental-health/trauma-violence/trauma-informed-approaches-programs> (date of access: 25.06.2025).

19. Venet A. S. Equity-Centered Trauma-Informed Education. W. W. Norton & Company, 2021. 256 p.