ПРИВАТНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «КИЇВСЬКИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Факультет фармації, психології та менеджменту
Кафедра психології

Кваліфікаційна робота магістра
на тему:

«КОПІНГ СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ»

Виконала:
здобувач 2 курсу, Пз 2404 групи
другого (магістерського) рівня освіти
заочної форми навчання
спеціальність 053 «Психологія»
Шинкіна Анастасія Олександрівна

Науковий керівник:
Психологиня-консультантка,
магістерка психології,
асистентка кафедри психології
Кураєва Антоніна Анатоліївна

Рецензент:
Алла ЛИТВИНЧУК - кандидат психологічних наук, доцент; завідувач кафедри психології Поліського національного університету

Київ - 2026

КОПІНГ СТРАТЕГІЇ ЯК ЧИННИК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ СТРАТЕГІЙ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

1.1. Проблема емоційної стійкості як особистісного утворення, її структура та рівні

1.2. Теоретичний аналіз підходів до вивчення копінг-стратегій

1.3. Вивчення впливу копінг стратегій на емоційну стійкість особистості

Висновки до розділу 1

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ СТРАТЕГІЙ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

2.1. Методи та організація емпіричного дослідження

2.2. Результати емпіричного дослідження

Висновки до розділу 2

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЕДУКАЦІЇ , ЩО СПРЯМОВАНА НА ОПТИМІЗАЦІЮ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

3.1. Методологічні підходи, прийоми та техніки роботи психолога з копінг-стратегіями з метою підвищення рівня емоційної стійкості

3.2. Структура та зміст програми психоедукації працівників освітніх організацій

Висновки до розділу 3

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність. Сучасне освітнє середовище визначається значущим впливом емоційного стану вчителів на якість навчання та психологічний клімат в класах. Професійна діяльність педагогів вимагає високого рівня емоційної стійкості, оскільки вони мають ставити обличчям до різноманітних викликів та ситуацій. Таким чином, вивчення копінг-стратегій, які вчителі використовують для подолання стресу та емоційних труднощів, стає надзвичайно актуальним. Тема «Копінг стратегії як чинник емоційної стійкості працівників освітніх організацій» є важливою для розуміння та покращення якості педагогічного процесу та допомоги вчителям ефективніше впоратися із стресовими ситуаціями.

Вчителі молодших класів, працюючи з дітьми на ранніх стадіях навчання, стикаються із специфічними вимогами, такими як формування базових навичок, виховання та адаптація до шкільного середовища. Вони мають високий рівень взаємодії з малими дітьми, що вимагає терпіння, врахування індивідуальних особливостей та розвитку емоційної підтримки. З іншого боку, вчителі старших класів стикаються із завданнями, пов'язаними із глибшим поглибленням знань, підготовкою до вступу вищих навчальних закладів та навчанням на більш високому рівні абстракції та аналізу. Обидва типи вчителів переживають великий обсяг роботи та відповідальності, але різні фази навчання вимагають різних підходів до емоційної регуляції.

Рівень емоційної стійкості вчителя може визначати його здатність ефективно впоратися із стресом та важкими ситуаціями. Дослідження копінг-стратегій вчителів молодших та старших класів із різним рівнем емоційної стійкості дозволяє краще розуміти, як вони адаптуються до труднощів у своїй професійній діяльності. Наприклад, можливо виявити, чи частіше вчителі з вищим рівнем емоційної стійкості використовують конструктивні стратегії, такі як самоконтроль чи прийняття відповідальності, порівняно з тими, хто має нижчий рівень емоційної стійкості.

Розуміння особливостей вчителів з різним рівнем емоційної стійкості має безпосереднє практичне значення для педагогічної практики та системи підготовки вчителів. Вивчення копінг-стратегій може сприяти розробці індивідуальних програм підтримки для вчителів, спрямованих на підвищення їхньої ефективності та добробуту. Розробка тренінгів із розвитку копінг-навичок може стати ефективним інструментом для вдосконалення психологічної готовності вчителів до різних сценаріїв робочого процесу.

Таким чином, розгляд теми «Копінг стратегії як чинник емоційної стійкості працівників освітніх організацій», на прикладі вчителів молодших та старших класів є надзвичайно актуальною, оскільки її дослідження може внести суттєвий вклад у вдосконалення якості освіти та розвитку педагогічної професії. Розуміння та оптимізація копінг-стратегій вчителів відкриває можливості для покращення їхньої роботи та сприяє створенню сприятливого навчального середовища для учнів різних вікових груп.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особливостей копінг-поведінки та емоційної стійкості вчителів молодших та старших класів.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз попередніх досліджень щодо копінг-стратегій та емоційної стійкості.

2. Виявити взаємозв’язок копінг-стратегій та емоційної стійкості.

3. Емпірично дослідити взаємозв'язок між стрес-долаючої поведінки особистості відповідно до рівня стресу.

4. Сформувати та систематизувати навички копінг-стратегій працівників освітніх організацій при наявності стресу, завдяки психоедукаційній програмі.

Гіпотеза дослідження: Копінг-стратегії мають взаємозв’язок із емоційною стійкістю у вчителів молодших та старших класів.

Об’єкт дослідження: особливості копінг-поведінки вчителів.

Предмет дослідження: особливості копінг-поведінки вчителів молодших та старших класів з різним рівнем емоційної стійкості.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети застосовано комплекс методів наукового дослідження: а) теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, порівняння, систематизація; б) емпіричні – бесіда, анкетування, опитування, тестування.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ СТРАТЕГІЙ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

1.1. Проблема емоційної стійкості як особистісного утворення, її структура та рівні

Працівники різних професій, які виконують свої обов'язки в небезпечних для життя ситуаціях, постійно стикаються з небезпекою. Робота в таких умовах вимагає підвищеної уваги до емоційної стабільності працівників. Недооцінка важливості цього чиннику може бути однією з головних причин травматизму, хвороб і низької продуктивності. Питання емоційної стійкості набуло особливої актуальності у зв'язку зі значним підвищенням темпу життя, соціальними та політичними трансформаціями, збільшенням екологічного, емоційного та інформаційного навантаження. Емоційна нестабільність залишається однією з головних «проблем століття», як і десять років тому. З метою профілактики професійних захворювань, пов'язаних зі специфікою роботи, необхідно провести ґрунтовний теоретичний аналіз досліджень та результатів, які існують в галузі психологічних знань, пов'язаних з діагностикою, формуванням та зміцненням належного рівня емоційної стійкості у працівників, які виконують свої обов'язки.

Основою для вивчення проблеми емоційної стійкості є праці С.П. Бочарової, Ф.Д. Горбової, П.Б. Зільбермана, К.І. Ізарда, Г. Сельє, О.А. Сиротіна, А.І. Черкашина, О.А. Чернікової та інших вчених.

Нестійкість в емоційній сфері особистості характеризується нестабільністю емоційного стану, що проявляється в частій зміні настрою, підвищеній збудливості, дратівливості та неадекватній саморегуляції. Розглянемо визначення емоційних характеристик з точки зору стабільності-нестабільності. Емоційна збудливість проявляється в таких поведінкових рисах, як запальність і дратівливість. У зв'язку з феноменом спалахів гніву К. Ізард [5] вважає за необхідне ввести поняття «емоційний

поріг». Люди з більш низьким емоційним порогом гніву більш схильні до запальності і перебування в цьому стані. А.Ф. Лазурський вважає, що про емоційну збудливість можна говорити тільки в тому випадку, якщо всі емоції у людини виникають однаково легко.

Аналіз теоретичних поглядів на емоційну стійкість показує, що емоційна збудливість відображає загальну збудливість нервової системи і визначається рівнем активації центральної нервової системи. Наприклад, О. Коротаєв [10], який вивчав вплив емоцій на трудову діяльність показав, що люди зі слабкою (тобто збудливою) нервовою системою більш чутливі до негативних емоційних подразників, ніж люди з сильною нервовою системою. Емоційна ригідність, за визначенням О. Ф. Лазурського, визначається як: «найбільший проміжок часу, протягом якого емоція, одного разу виникнувши, продовжує проявлятися у людини, навіть якщо ситуація змінилася і подразник більше не діє». На думку О. Ф. Лазурського, нестійкість емоції проявляється в тому, що, незважаючи на початкову інтенсивність, вона незабаром слабшає, припиняється і переходить у стан спокійної байдужості. Якщо емоції людини збуджуються, то попередня емоція швидко змінюється іншою, яка, в свою чергу, змінюється ще однією. Швидка і різка зміна емоцій, і настрою характерна для людей з істеричним типом характеру. Нестійкі емоції характерні для людей з високим рівнем невротизму (тривожності). І навпаки, для людей з низьким рівнем нейротизму характерні ригідні емоції [3].

Надмірно виражена емоційна нестабільність може ускладнювати стосунки з оточуючими, оскільки особистість стає реактивною, імпульсивною та погано контрольованою, на що вказують Л. А. Аболін [16], М. І. Д'яченко, В. А. Пономаренко [22] та інші. Як було показано різними авторами, до структури емоційної стійкості входять різноманітні емоційні явища. Автори розглядають емоційну стійкість як «емоційну стабільність», а не як функціональну стійкість людини в емоційно стресових ситуаціях. Водночас «емоційна стійкість» стосується як емоційної стабільності, так і стабільності емоційного стану, тобто емоції не мають тенденції до частої зміни.

Т. Рібо [12], Е. А. Мілерян [12], О. А. Чернікової [20], М. А. Амінова [16] та в багатьох інших авторів, емоційна стійкість ототожнюється з афективною стійкістю. Е. А. Мілерян пише, що під емоційною стійкістю слід розуміти несприйнятливість до чинників, що викликають емоції (разом з умінням контролювати і приглушати виникаючі деструктивні емоції). М. Д. Левітов [11] пов'язує емоційну нестійкість з нестійкістю настрою, Л. П. Баданіна розуміє емоційну нестійкість як інтегративну особистісну характеристику, що відображає схильність людини до емоційної неврівноваженості і включає тривожність, фрустрацію, страх і невротичність як показники цієї характеристики.

Деякі автори розуміють емоційну стійкість не як емоційну нечутливість, а як перевагу позитивних емоцій. Наприклад, В. М. Писаренко [20] розглядає емоційну стійкість як властивість особистості, що гарантує стійкість стану почуттів і емоційних порушень під впливом різних стресорів. В інших випадках під емоційною стійкістю розуміють ступінь емоційного порушення, який не перевищує порогового значення, не заважає поведінці людини і навіть позитивно впливає на працездатність. О. А. Чернікова пише, що «емоційна стійкість» у спортсменів виражається не в тому, що вони більше не відчувають сильних емоцій у спорті, а в тому, що ці емоції досягають своєї оптимальної інтенсивності» [20]. Ю. М. Брудов пояснює емоційну стійкість, як рису темпераменту, що забезпечує надійне виконання цільового завдання діяльності. Л. М. Аболін розуміє емоційну стійкість як стійкість продуктивності діяльності, що виконується в стресових умовах [8].

Емоційна стійкість - це об'єднання різних емоційних характеристик для досягнення мети. Для багатьох вчених основним критерієм емоційної стійкості є ефективність діяльності в ситуаціях, які не є унікальними для людини. Я. Рейковський визначає емоційну стійкість як здатність емоційно збудженої людини зберігати певну зосередженість, адекватне функціонування та контроль над експресією своєї поведінки [17]. Н. А. Амінов стверджує, що

людина є емоційно стійкою, якщо вона «може краще за інших контролювати свої особисті емоційні реакції» [16].

К. К. Платонов [8] зазначає, що емоційна стійкість має такі компоненти: афективно-спонтанний (ступінь спонтанного контролю людиною своїх емоцій), афективно-моторну (стійкість психомоторних навичок) та емоційно-сенсорну (стійкість сенсорних вражень). Інший підхід до розуміння емоційної стійкості реалізований П. Б. Зільберманом, який описує емоційну стійкість як таку, що «характеризується взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивіда, що забезпечує оптимальне й успішне досягнення цілей діяльності в складних емоційних ситуаціях». Під нею розуміють «інтегративну характеристику особистості, яка забезпечує оптимальне та успішне досягнення цілей діяльності у складних емоційних ситуаціях». М. І. Д'яченко та В. А. Пономаренко розуміє емоційну стійкість як якість особистості та психічний стан, що забезпечує ефективну поведінку в екстремальних ситуаціях. На думку автора, такий підхід дозволяє виявити передумови емоційної стійкості, приховані в психічній динаміці почуттів, емоцій і переживань, а також встановити їх залежність від потреб, мотивів, волі, ступеня підготовленості суб'єкта, його свідомості та готовності до виконання конкретного завдання [6]. Б.М. Теплов також говорив про емоційну збудливість і розумів її як швидкість виникнення емоцій (афектів) та їх інтенсивність. В.С. Мерлін виділяв дві властивості емоційності в темпераменті: емоційну збудливість та емоційну інтенсивність. Перша властивість відноситься до емоційної чутливості, а друга - до енергетичного аспекту виниклої емоції. Так, разом із В.С. Мерлін, також автори П. Фрезе і Б.М. Теплов акцентують увагу на динамічному аспекті емоційності. Психолог С.П. Бочарова визначає емоційну стійкість як здатність керувати своїми емоціями, незважаючи на емоційно-стресові впливи, зберігати високу професійну працездатність, виконувати складну або небезпечну діяльність - в широкому розумінні як здатність працювати без напруження [7].

Погляди зарубіжних авторів на емоційну стійкість співзвучні з поглядами вітчизняних психологів. Наприклад, П. Фресс [12] основною характеристикою емоційності вважає емоційну нестійкість (нейротизм), яка характеризується чутливістю людини до емоційно стресових ситуацій. Поняття «емоційна стабільність», введене Р. Кеттелом, - це спокійний, без невротичних або психотичних симптомів стан, стабільний в інтересах, по суті схожий з характеристиками, представленими О. Гілфордом. Гілфорд розглядає емоційну нестабільність як легку збудливість, песимізм, тривожність і схильність до коливань настрою.

Назагал, емоційна стійкість в роботах зарубіжних авторів характеризується емоційним заціпенінням, беззахисністю емоційної сфери людини перед впливом емоційних подразників. Вищезазначені характеристики емоційної стійкості акцентують увагу на здатності контролювати емоційні реакції, що проявляється в терпінні, наполегливості, самоконтролі та витримці.

Питання особистісних детермінант, які значною мірою визначають успішність діяльності людини у складних життєвих обставинах, не є новим для психології. Сьогодні вивчення феномену емоційної стійкості набуває нових перспектив, оскільки дослідження екстремальних умов професійної діяльності відійшли на другий план на користь аналізу складних життєвих ситуацій певних типів людей. Найчастіше вивчаються індивідуально-психологічні особливості особистості в стресових ситуаціях навчально-трудової діяльності, а також у сфері сімейних відносин і здоров'я. На думку Д. Магнуссона та Н. Ендлера, поведінка є результатом безперервної взаємодії між індивідом і ситуацією, до якої він належить. Переважання особистісних чи ситуативних змінних у формуванні поведінкової активності індивіда залежить насамперед від виникнення складних життєвих ситуацій та їх суб'єктивної значущості для людини. У більшості складних життєвих ситуацій мають вплив особливості психофізіологічної організації людини, її особистісні характеристики (фокус контролю, емоційність, екстраверсія) та оцінка власних можливостей. Водночас поведінкова активність індивідів у складних життєвих ситуаціях

характеризується долаючим характером, тобто спрямованістю на вирішення або адаптацію ситуації, що склалася. Таким чином, суб'єктивні та об'єктивні чинники, поєднуючись, формують унікальну життєву ситуацію індивіда. Ця ситуація займає певний проміжок часу в соматичному розвитку індивіда і є причиною формування нових моделей поведінки для ефективного подолання життєвих труднощів. В таких «важких» (або ті, що з труднощами) життєвих ситуаціях (соціально-психологічні), в яких підвищуються вимоги до адаптаційних ресурсів особистості, що зумовлює зміну її психічного стану та якості взаємодії в системі «суб'єкт-ситуація» [12].

На думку Ю.Ф. Андрєєвої, «важка життєва ситуація» - це ситуація, в якій працездатність, сформована в процесі життєдіяльності, порушується, і, як наслідок, знижується якість життя. Під нею слід розуміти будь-яку життєву ситуацію, яка може призвести до розриву взаємовідносин, створити негативні почуття і переживання, викликати дискомфорт і, за певних умов, мати негативні наслідки для розвитку особистості [1]. У більш вузькому сенсі, на думку дослідниці Л. І. Анциферової, складність життєвої ситуації можна визначити як ситуацію, в якій людина змушена діяти за межами своїх адаптаційних можливостей і ресурсів. Отже, виходячи з аналізу літератури, складні життєві ситуації можна охарактеризувати підвищеними вимогами до адаптаційних ресурсів особистості, руйнуванням досягнень та усталених стосунків, переважанням негативних емоцій та переживань. На думку В.В. Нуркової та К.Н. Василевської, це симптом деформації темпоральної траєкторії особистості, коли майбутнє втрачає своє позитивне значення, теперішнє стає хаотичним, а минуле перестає бути ресурсом продуктивної життєтворчості [11].

Таким чином, усі запропоновані визначення підкреслюють стресовий характер складних життєвих ситуацій та необхідність активізації адаптаційного потенціалу особистості для їх ефективного перетворення. Тому необхідно шукати інтегративні особистісні характеристики, які суттєво впливають на збереження психологічного благополуччя індивіда в умовах

негативного впливу багатьох стресорів. Розглядаючи емоційну стійкість як індивідуально-психологічну характеристику, що певною мірою визначає ефективність діяльності у стресових і складних життєвих умовах, у її структурі виділяють два компоненти: стресостійкість та адаптивність. Остання забезпечує пристосування індивіда до діяльності та слугує регулятором поведінкових тактик і стратегій вибору поведінки в емоційно стресових ситуаціях. Сучасними дослідженнями встановлено, що емоційна стійкість формується в процесі адаптації людини до екстремальних ситуацій діяльності [3].

Дослідниця Л.Г. Дика стверджує, що адаптація людини до складних умов праці - це творчий процес, який сприяє формуванню в людини нових інтегративних якостей, що підвищує її адаптивність і стресостійкість [5]. Саме тому емоційна стійкість може бути однією з інтегративних психологічних рис, що визначають адекватність чи неадекватність поведінки людини в складних життєвих умовах і зазнають трансформації під впливом останніх. Одним з перших вітчизняних досліджень, в якому було висунуто ідею про те, що емоційна стійкість може захищати від стресу, була робота Л. М. Котової. На основі аналізу теоретичних та емпіричних даних авторка розглядає емоційну стійкість як психічну характеристику, що сприяє збереженню ефективності інструментальної діяльності в умовах несприятливого впливу різних стресорів, не переводячи організм у резерв [8]. В. В. Подляшник, також проаналізував феномен емоційної стійкості і дійшов висновку, що емоційна стійкість має у своїй структурі стрес-протекторний потенціал. На думку цього дослідника, більшість науковців розглядають емоційну стійкість як: «системну якість особистості, що гарантує цілеспрямовану поведінку людини та високоефективну діяльність у стресових і складних ситуаціях» [11].

Для дослідження важливості емоційної стійкості як однієї з основних детермінант ефективної адаптації людини до життя необхідно звернутися до роботи І. Ф. Аршави. Ця дослідниця запропонувала якісно нове визначення поняття емоційної стійкості, а саме розглядати її як інтегративну властивість

особистості, яка проявляється в суб'єктивному характері професійної діяльності та життя в цілому, з метою збереження або відновлення рівноваги організму як «активної підсистеми» з навколишнім середовищем, що постійно змінюється [6]. Дослідниця О. М. Семенова розглядає емоційну стійкість як інтегративну якість особистості, що допомагає зберігати продуктивність в умовах емоційно стресових впливів, не викликаючи при цьому значних змін у стані здоров'я, самопочутті або працездатності [13].

Дослідниця . М. Ю. Буслаєва пише, що емоційна стійкість захищає людину від дезінтеграції та особистісних розладів, визначає життєвий тонус, фізичне та психічне здоров'я, є основою внутрішньої гармонії особистості. М. Ю. Буслаєва стверджує, що емоційна стійкість є основою здатності людини зберігати стан емоційної стабільності [5]. Дослідники розуміють цей феномен двояко: з одного боку, він є результатом цілісної функціональної системи емоційної саморегуляції напруженої і водночас продуктивної діяльності; з іншого - набувається індивідом з досвідом і проявляється в інтеграції емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних та інших ставлень суб'єкта до складної діяльності, вона є системною характеристикою особистості [5].

Ю.О. Рокицька показала, що емоційна стійкість учнів пов'язана з їх психологічною адаптацією та процесом професійного самовизначення. Автор пише: «Розвиток адаптаційного потенціалу емоційної стійкості учнівської молоді в процесі професійного самовизначення відображається в тому, що рівень і якість психологічної адаптації учнівської молоді підвищується в міру зростання рівня емоційної стійкості у професійному та особистісному контексті» [12]. Отже, на основі аналізу останніх досліджень феномену емоційної стійкості можна бути впевненими, що її структура має потенціал для стресозахисту та адаптації, а вищезазначені психологічні характеристики особистості є одними з детермінант ефективності діяльності у стресових ситуаціях повсякденного життя.

1.2. Теоретичний аналіз підходів до вивчення копінг-стратегій

Термін «копінг» походить від англійського слова «*cope*», що згідно з Оксфордським словником англійської мови означає «справлятися з / долати». У вітчизняній психології поняття «копінг» визначається як психологічне подолання (або «впоратися») [8]. Поняття «копінг» існує на перетині трьох галузей психології: психології особистості, соціальної психології та психології здоров'я [8].

Відносно молоде поняття «копінг» у психології являє собою абсолютно новий напрям досліджень у науці. І.М. Нікольська та Р.М. Грановська стверджують, що поняття копінг-поведінки та усвідомлених стратегій подолання стресу вперше з'явилося в роботах Л. Мерфі, присвячених дослідженню розвитку особистості в умовах стресу. Він вказує, що це були дослідження подолання дітьми вимог кризи [16]. На думку Т.Л. Крюкової, термін «копінг» вперше був опублікований у «Психологічних рефератах Американської психологічної асоціації» у 1967 році [20]. Водночас ці дослідники погоджуються з тим, що необхідно розрізняти поняття «копінг-поведінка» та «психологічний захист», і не відокремлюють факт психоаналітичної концепції копінгу від того, що всі люди мають бажані навички подолання та адаптації при зіткненні з важкими життєвими подіями. Н. Хан стверджує, що люди діють так, як вони хочуть. Він вказує, що вони використовують копінг-поведінку, коли можуть, і захист, коли повинні діяти [8].

Р. Лазарус зазначає, що психоаналітичні концепції надавали великого значення захисним стилям у розумінні подолання важких подій, сформулювали ідею контролю, і лише в 70-х роках XX ст. розвинулася теорія контрпроцесингу та з'явилася низка досліджень, які розглядали копінг як процес індивідуального реагування на стресові події. Р. Лазарус зазначає, що

його особистий інтерес до вивчення копінг-поведінки розпочався в 60-х роках XX століття, коли він досліджував це питання експериментально. При цьому він описував поведінку суб'єктів з третьої точки зору: взаємодія між індивідом і ситуацією, а також процеси впливу, що відбуваються між компонентами взаємодії.

Слід зазначити, що поняття «копінг» по-різному трактується різними психологічними школами. Наразі В.О. Бодров вважає, що існують великі труднощі у визначенні сутності поняття «подолання стресу» [10]. Сьогодні в психологічній літературі пропонуються різні пояснення поняття «копінг-поведінка», деякі з них визначаються наступним чином:

а) у теорії Р. Лазаруса (Lazarus) копінг розглядається як такий, що належить до прийняття рішень, з акцентом на когнітивних процесах, але не виключаються також сфери мотивації та емоцій. Копінг, як своєрідна мета, що переслідується певними стратегіями, є важливим поняттям у теорії та дослідженнях у сфері адаптації та здоров'я. Копінг-поведінка спрямована на усунення або зменшення впливу стресора на людину [10]. Сучасні дослідження свідчать про те, що недостатній розвиток конструктивних форм копінг-поведінки підвищує патогенний потенціал життєвих подій і що ці події можуть стати «пусковими механізмами» психосоматичних та інших хворобливих процесів [10]. Тому Р. Лазарус розглядав «копінг» як центральну частину стресу і стабілізуючий фактор, який допомагає індивідуумам підтримувати психосоціальну адаптацію в періоди стресу [15].

б) «Копінг», тобто подолання, опанування, є найбільш ефективною адаптацією людини до вимог складних та екстремальних ситуацій. Цю думку поділяє В.О. Бодров, який зазначає, що екстремальні та важкі події можуть бути реальними або уявними. Стрес-менеджмент - це сукупність способів поведінки, спрямованих на послаблення та контроль впливу різних стресорів на організм і психіку, а також на вибір більш адаптивних методів [10].

в) Копінг-поведінка пов'язана з системою поведінки, яка цілеспрямовано вирішує складні життєві ситуації та творчо шукає нові шляхи виходу з таких

подій. Копінг-поведінка є цільовою поведінкою. Таке визначення виокремлює Т.Л. Крюкова, а Л.І. Анзіфелова розуміє копінг-поведінку як життєтворчі здібності маловивчених особистостей, вказуючи, що це конструктивні сили, які втілюють активність, спрямовану на навколишній світ і на себе як суб'єкта взаємодії (К.О. Абруханова) [20].

г) Н.Є. Водоп'янова зазначає, що у вітчизняній психології в структуру стресу входить поняття «копінг», тобто сукупність засобів і прийомів психологічного подолання, опанування, стресових ситуацій, причому не тільки вирішення або уникнення, але й зовнішніх, які необхідно взяти під контроль або, як будь-який тип взаємодії суб'єкта, що охоплює внутрішні виклики і труднощі, вказуючи на те, що це, по суті, різні форми людської активності [24].

д) Копінг-поведінка - це усвідомлена стратегія і спеціально сформульована програма подолання стресу та інших ситуацій, що викликають тривогу (І.М. Нікольська, Р.М. Грановська) [21].

д) Копінг-поведінка - це поведінкова стратегія, яку люди використовують для успішної адаптації в ситуаціях, що загрожують їхньому фізичному, особистісному та соціальному благополуччю, і яка включає когнітивну, емоційну та поведінкову функціональні сфери [9; 14].

є) Поведінка людей при подоланні стресових ситуацій - це міждисциплінарна галузь, яка вивчає не тільки феномени регуляції та саморегуляції поведінки суб'єкта, а й ресурси особистісного розвитку, благополуччя, здоров'я та продуктивності людини, які є адаптивною та зрілою поведінкою суб'єкта [9].

Таким чином, усі наведені вище визначення доповнюють одне одного і дають чітке розуміння сутності терміну «копінг-поведінка». Проаналізувавши дослідження щодо розуміння феномену «копінг-поведінка», виділено основні характеристики цього поняття: поведінкові стратегії, спрямовані на усунення або зменшення стресових факторів, адаптивна поведінка людини, що проявляється в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, усвідомлені стратегії подолання стресу. Отже, під копінг-поведінкою розуміють самостійну

поведінку людини, спрямовану на подолання стресових ситуацій, з урахуванням особистісних ресурсів, які визначають значну частину поведінки людини, та відповідно до їхньої значущості в житті людини. Це поведінка, яка перебуває під контролем особистості, піддається суб'єктивним впливам [8].

Слід зазначити, що різноманітні визначення копінг-поведінки випливають з теоретичного підґрунтя стрес-менеджменту [9], і В.О. Бодров вказує, що сучасні підходи до розуміння процесу подолання стресу базуються на чотирьох взаємопов'язаних концепціях. По-перше, дарвінівська еволюційна теорія виокремлює сферу вивчення адаптації в суспільстві, яка є похідною від індивідуально-специфічних копінг-стратегій. По-друге, психоаналітичний підхід (З. Фрейд) описує процеси подолання та захисту, а теорія особистісного розвитку, яка доповнює захисні механізми, враховує поступове збільшення особистісних ресурсів для подолання життєвих труднощів (К. Роджерс, А. Маслоу). По третє - теорія життєвого розвитку Е. Еріксона підкреслює, що кожен період життя наповнений кризами, подолання яких необхідне для нормального розвитку особистості. Останній напрям виокремлюється В.О. Бодровим і базується на емпіричних дослідженнях поведінки в життєвих кризах [9; 14].

Таким чином, окремі погляди на передумови вивчення «копінг-поведінки» можна узагальнити наступним чином: у стресових ситуаціях людина використовує несвідомі механізми психологічного захисту та застосовує свідомі копінг-процеси при регуляції своєї поведінки. Т.Л. Крюкова описала копінг-поведінку суб'єкта критеріями якими є усвідомленість, можливість і важливість вибору способу дії для психологічного благополуччя людини, цілеспрямованість, контрольованість, адекватність ситуації, соціально-психологічна обумовленість, можливість навчання цьому типу поведінки [8; 14; 20].

1.3. Вивчення впливу копінг стратегій на емоційну стійкість особистості

Як вже було визначено авторами, емоційна стійкість – інтегральна властивість особистості, що виявляється у здатності зберігати внутрішню врівноваженість, конструктивність мислення й ефективність діяльності в умовах емоційного навантаження чи стресу. У психологічних дослідженнях емоційну стійкість часто розглядають у взаємозв'язку зі стресостійкістю та резилієнтністю, в яких виділяють ключові компоненти:

- Толерантність до невизначеності – здатність залишатися продуктивним в умовах нестабільності.
- Регуляція емоцій – уміння керувати власними переживаннями.
- Адаптивність – гнучкість у виборі поведінкових стратегій.
- Мотиваційна спрямованість – орієнтація на досягнення та сенс, навіть у складних обставинах.

Таким чином, емоційна стійкість не є вродженою властивістю, вона формується та підтримується за допомогою соціального середовища, особистісних ресурсів та навичок подолання труднощів.

Копінг-стратегії можна розглядати як «механізми реалізації» емоційної стійкості. Саме завдяки копінгу особистість адаптується до стресових ситуацій, зберігаючи психологічне благополуччя. Адаптивні копінг-стратегії - сприяють підвищенню емоційної стійкості. Неадаптивні - ведуть до зниження стійкості, посилення емоційного виснаження. В теорії копінг-поведінки важливе значення мають механізми подолання стресу, що визначають розвиток різноманітних форм поведінки, що приводять до адаптації або дезадаптації особистості.

Х. Хекхаузен зазначає, що важливу роль у виникненні емоцій та мотивації поведінки відіграє оцінка особливостей внутрішніх і зовнішніх ситуацій, тобто загрозливих ситуацій [10]. Як зазначає Х. Хекхаузен, оцінка ситуації з точки зору її корисності або небезпеки лежить в основі моделі емоційного пізнання М. Арнольда, де вона вперше стала центральним моментом. Ця узагальнена модель процесу когнітивного оцінювання ситуацій була уточнена та експериментально продемонстрована Р. Лазарусом.

По-перше, стресогенні відносини індивіда і середовища необхідно освоїти і змінити, такий тип копінгу Р. Лазарус назвав проблемно-орієнтованим. По-друге, необхідно контролювати стресові емоції, що є емоційно-орієнтованим копінгом і є результатом емоційної реакції на ситуацію без конкретних дій [20].

Таким чином, теоретичний аналіз дозволив нам визначити, що копінг-поведінка - це індивідуальна самостійна поведінка, поведінкова стратегія, спрямована на усунення або зменшення стресових подій, адаптивна і зріла поведінка суб'єкта, що проявляється в когнітивній, емоційній та поведінковій сферах і реалізує індивідуальні цілі з унікальною динамічною структурою. Різноманітність визначень копінг-поведінки випливає з теоретичного підґрунтя управління стресом. Копінг-поведінка є міждисциплінарною галуззю, яка вивчає такі явища, як регуляція поведінки суб'єкта, саморегуляція, саморозвиток, благополуччя, здоров'я та ресурси продуктивності людини. «Копінг-поведінка» розуміється як свідома поведінка, а «психологічний захист» - як несвідома поведінка.

Виясняючи природу копінг-поведінки, її сутність, слід зазначити узагальнюючий погляд на розуміння структури копінг-поведінки. Сучасні дослідники, а саме В.І. Шебанова зазначає що: по-перше, відбувається сприйняття стресової ситуації, по-друге, після сприйняття стресової ситуації відбувається її оцінка особистістю як загрози або як виклику, по-третє, копінгова дія або реакція є виробленою стратегією подолання стресу. Остання структура полягає в оцінці результату проведених дій, що не замикає процес копінг-поведінки, а породжує нову оцінку, переводячи до першого структурного компоненту [24]. Так, Р. Моуз, визначає «*coping*» в термінах рис особистості – як відносно постійну схильність відповідати на стресові події певним чином [21].

Слід зазначити, що на сьогоднішній день відсутня загальноприйнята структура копінг-поведінки, а наведена В.І. Шебановою структура копінг-процесу відокремлює поетапність всіх компонентів, що знаходяться між

стресом та обґрунтованою відповіддю на нього. Як зазначав Р. Лазарус, характеристики опанування змінюються в процесі розвитку стресової ситуації, та це являється важливою закономірністю функціонування копінгу [22].

О. Р. Ісаєва вказує на те, що структуру копінг-процесу можна представити таким чином: сприйняття стресу – когнітивна оцінка – вироблення стратегій подолання – оцінка результату дій. Більшість дослідників дотримуються єдиної класифікації способів опанування стресом: 1) поведінкові відповіді, що впливають на ситуацію; 2) когнітивні стратегії, спрямовані на переоцінку ситуації; 3) зусилля, спрямовані на контроль або зняття емоційної напруги [12].

Н.О. Сирота та В.М. Ялтонський зазначають те, що копінг-поведінка, трансформуючись по мірі зміни вимог ситуації до людини або змін самого суб'єкта в ситуації, має власну динаміку. Зазначаючи той факт, що людина використовує одночасно декілька усвідомлюваних видів поведінки на різних рівнях у важкій життєвій ситуації, дані дослідники відокремлюють такі з них, як поодинокі копінг-дії, копінг-стратегії, копінг-стилі. Н.В. Родіна вказує на те, що немає узгодженості між механізмами формування копінг-поведінки та оцінкою значення поведінки [20].

В результаті теоретичних та експериментальних досліджень було відображено, що для опанування стресу кожна людина використовує власні стратегії, тобто копінг-стратегії, на основі особистісного досвіду та психологічних резервів, таких, як особистісни ресурси чи копінг-ресурси [14]. Тому копінг-поведінку розглядають як взаємодію копінг-ресурсів та копінг-стратегій, що складають модель копінг-поведінки, а саме психологічний механізм копінг-поведінки, враховуючи також соціальні ресурси особистості.

Отже, психологічний механізм копінг-поведінки (модель) складається з взаємозв'язку особистісних та соціальних ресурсів особистості з копінг-стратегіями. В рамках ресурсного підходу розглядають широкий спектр різних ресурсів, як середовищних (доступність інструментальної, моральної та емоційної допомоги з боку соціального середовища), так і особистісних

(навички та здібності індивіда) [22]. Ресурси середовища чи соціальні ресурси складаються з макро ресурсів, тобто психологічної допомоги, що оказують психологи, психотерапевти та соціальні працівники, та мікро ресурсів (сім'я, друзі, колеги).

Особистісні ресурси включають такі параметри, як адаптаційний потенціал, стресостійкість, резерви психічних функцій тощо. Так, наприклад, С. Мадді в якості одного з ресурсів, що впливають на використовувані копінг-стратегії, пропонує конструкт «життєстійкість». М. Селігман в якості головного ресурсу в опануванні стресом розглядає оптимізм [8]. Конструкт «самоефективність», розроблений А. Бандурою, також можна розглядати як важливий ресурс, що впливає вибір копінг-стратегії [20]. Е. Фрайденберг вказує на те, що з самоефективністю пов'язані пізнавальні процеси, що відносяться до внутрішніх переконань людей про їх власної здібності опанування. Це переконання в людині підкреслює здатність до «центральної» організації та використання власних ресурсів, а також здатність до отримання ресурсів з навколишнього середовища [9].

Отже, опанування та управління ресурсами, використовуючи копінг-стратегії, можуть впливати один на одного. Так, якщо у підлітка немає бажання ефективно взаємодіяти зі своїм соціальним оточенням, у нього буде мало друзів. У цьому випадку можна заявити, що копінг-стратегія вплинула на ресурси. Навпаки, у разі, якщо дитина зростала в збідненому соціальному середовищі, тобто, у дитини були обмежені ресурси, ця обставина може вплинути на обрані їм копінг-стратегії та на частоту використання їм соціальної підтримки в якості стратегії опанування стресом [11].

Таким чином, можемо зробити висновок, що більшість дослідників дотримуються єдиної класифікації структури копінг-поведінки, включаючи: по-перше, поведінкові відповіді, що впливають на ситуацію; по-друге, когнітивні стратегії, спрямовані на переоцінку ситуації; по-третє, зусилля, спрямовані на контроль або зняття емоційної напруги. Для опанування стресу кожна людина використовує власні стратегії, тобто копінг-стратегії, на основі

особистісного досвіду та психологічних резервів, таких, як особистісні ресурси чи копінг-ресурси. Тому копінг-поведінку розглядають як взаємодію копінг-ресурсів та копінг-стратегій, що складають модель копінг-поведінки, а саме психологічний механізм копінг-поведінки, враховуючи також соціальні ресурси особистості. Психологічний механізм копінг-поведінки (модель) складається з взаємозв'язку особистісних та соціальних ресурсів особистості, емоційної стійкості особистості з копінг-стратегіями [11; 20].

Новизна вивчення копінг-поведінки в сучасній психологічній думці спонукала дослідників виокремити цей репертуар особистості, навичок подолання складних життєвих ситуацій та систем цільової поведінки для свідомого управління ситуаціями з метою зменшення шкідливого впливу стресу, як копінг-стратегії. Основними критеріями систематизації стратегій є такі параметри: спрямованість особистості (спрямованість на саму травматичну ситуацію, на себе, на щось інше), інтенсивність оволодіння, адаптивність, стиль обраної стратегії [23].

Р. Лазарус та С. Фолкман розрізняють копінг-стратегії, сфокусовані на проблемі та на емоціях [20]. Тобто, проблемно-орієнтовані копінг-стратегії передбачають раціональний аналіз проблеми, побудову плану виходу зі стресової ситуації, самостійний аналіз того, що відбувається, в тому числі звернення за допомогою або додатковою інформацією до оточення. Емоційно-орієнтовані копінг-стратегії характеризуються емоційною реакцією на травматичну ситуацію, але не передбачають конкретних дій. Це пов'язано з тим, що люди намагаються не думати про проблему, намагаються забути про неї у снах і намагаються заглушити негативні почуття за допомогою смачної їжі, алкоголю, музики тощо [11; 14; 20].

Слід зазначити, що когнітивний аналіз відіграє важливу роль в проблемно-фокусованому та емоційно-фокусованому стилях подолання. Люди використовують стратегії, сфокусовані на проблеми, коли ситуація сприймається як контрольована і навпаки, коли ситуація сприймається як неконтрольована, люди використовують стратегії, сфокусовані на емоціях, щоб

впоратися зі стресовими подіями, використовуючи свою суб'єктивну оцінку події.

Залежно від модальності копінг-стратегії можна поділити на такі типи: когнітивні, афективні та поведінкові [17]. Деякі класифікації характеризують лише один тип психологічного процесу. Наприклад, П. Віталіно виділяє три емоційно-орієнтовані копінг-стратегії: самозвинувачення, уникнення та переважна інтерпретація.

Р. Мозе та Д. Шефер розрізняють когнітивні та поведінкові стратегії в проблемно-орієнтованих стратегіях, виділених Р. Лазарусом та С. Фолкманом. Вони виділяють три типи копінг-стратегій поведінки людини в стресових ситуаціях. По-перше, стратегії, орієнтовані на оцінку, тобто встановлення значення ситуації для себе і розуміння процесів, що відбуваються, та їх можливих наслідків; по-друге, стратегії, орієнтовані на проблему, які виражаються в конкретних діях, спрямованих на подолання труднощів, таких як прийняття рішень і пошук соціальної підтримки; по-третє, стратегії, орієнтовані на емоції, емоційно-орієнтовані стратегії, які полягають у підтримці емоційної рівноваги [8].

Д. Амірхан виділив три групи копінг-стратегій: «вирішення проблем», «пошук соціальної підтримки» та «уникнення проблем». Стратегія «вирішення проблем» стосується здатності людини когнітивно проаналізувати проблему та знайти спосіб її вирішення. Стратегії «пошуку соціальної підтримки» стосуються здатності людини звертатися за допомогою до інших, щоб впоратися зі складними ситуаціями. Стратегії «уникнення проблем» дозволяють людині зменшити стрес і зберегти емоційну рівновагу [15].

Класифікуючи копінг-стратегії, вчені звертають увагу на ступінь інтенсивності поведінки, активної чи пасивної, окрім спрямованості. С. Медді поділяє всі копінг-стратегії на активний та пасивний копінг [8]. Багато дослідників дійшли висновку, що стратегії найкраще класифікувати за стилями подолання, які представляють функціональні та дисфункціональні аспекти подолання. Функціональні стилі - це прямі спроби впоратися з проблемами з

допомогою або без допомоги інших, тоді як дисфункціональні стилі пов'язані з використанням непродуктивних стратегій.

У сучасній психологічній думці найповнішу класифікацію стилів подолання зробив Е. Скіннер. Під копінг-стратегіями розуміють способи, за допомогою яких людина мобілізує, координує, управляє і регулює поведінкові та емоційні прояви, а також ресурси уваги у складних стресових ситуаціях Е. Скіннер виділяє три характеристики копінг-поведінки: епізодичність, адаптивність та інтерактивність, тобто взаємодію між людиною і середовищем. Е. Скіннер називає свою класифікацію «копінг-сім'єю», що складається з 12 розділів, кожному з яких відповідають свої копінг-стратегії. Наприклад, набір копінг-заходів, таких як вирішення проблем, стратегії планування та докладання зусиль, можна об'єднати в сім'ю, оскільки вони виконують спільну функцію у виборі та використанні поведінки у складних ситуаціях, виходячи з їхньої ефективності у досягненні бажаних результатів та запобіганні небажаних наслідків [15].

Отже, можна зробити висновок, що в сучасній психологічній теорії не існує єдиної класифікації копінг-стратегій, а можна лише виокремити критерії, за якими автори систематизують стратегії, наприклад, сама травматична ситуація, зосередженість особистості на собі, на чомусь іншому, інтенсивність оволодіння, адаптивність та стиль обраної стратегії [11]. Дослідження багатьох авторів зазначають, що в основі з внутрішніми ресурсами та високим рівнем емоційної стійкості, особистість схильна найчастіші використання конструктивних копінгів.

Висновки до розділу 1

Копінг-стратегії, що визначаються як способи, за допомогою яких особа подолає стресову чи трудну ситуацію, представляють собою цікавий та значущий аспект в психології та педагогіці. Ці стратегії є невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, впливаючи на наше емоційне та психологічне благополуччя. Розгляд копінг-стратегій розкриває багатоцільовий

та динамічний характер способів, якими ми пристосовуємося до викликів, що стикаємося. Важливість копінг-стратегій полягає у їхній індивідуальності та варіативності. Кожна особа обирає та використовує стратегії відповідно до свого характеру, життєвого досвіду та ситуаційного контексту. Однак є загальні тенденції та типові групи стратегій, які можуть включати активне впорядкування, вираження емоцій, втечу-уникнення чи відновлення контролю. Цікавість стратегій полягає також у їхній динаміці та можливості зміни від ситуації до ситуації, а також впродовж життя. Люди можуть розвивати нові стратегії, оптимізувати вже використовувані або адаптувати їх в залежності від нових викликів та досвіду. Це робить копінг-стратегії динамічним та еволюційним компонентом психічної адаптації.

Емоційна стійкість є ключовим психологічним концептом, що визначає здатність особи ефективно вирішувати емоційні виклики та залишатися психологічно стійкою під час стресових ситуацій. Це поняття не означає відсутність емоцій, але вказує на здатність адаптуватися до них та ефективно керувати своїм емоційним станом. Одним із аспектів емоційної стійкості є здатність реагувати на стресові ситуації збалансовано та конструктивно. Люди з високим рівнем емоційної стійкості не тільки зберігають емоційну стабільність, але й виявляють гнучкість та здатність знаходити рішення навіть у складних обставинах. Емоційна стійкість включає в себе також високий рівень самоконтролю та уміння управляти власними емоціями. Це дозволяє особі уникати негативних вибухів, раціонально оцінювати ситуації та приймати обґрунтовані рішення, не піддаючись під вплив емоційного напруження. Інший аспект емоційної стійкості полягає в здатності адаптуватися до змін та викликів. Люди, які мають цю якість, легше впораються із новими обставинами, не втрачаючи внутрішньої рівноваги та не допускаючи великої емоційної реакції.

У сучасних умовах трансформації освіти підвищується психоемоційне навантаження на педагогів. Педагогічна діяльність є однією з найбільш стресогенних: вона вимагає високої емоційної віддачі, постійної взаємодії з

дітьми, батьками, колегами; веде до великого емоційного навантаження; встановлює високі очікування суспільства; потребує швидкого прийняття рішення в непередбачуваних ситуаціях; має ризик професійного вигорання. У таких умовах саме копінг-стратегії стають вирішальними для збереження емоційної стійкості та ефективності роботи вчителя. Таким чином, дослідження впливу копінг-стратегій на емоційну стійкість учителів молодших і старших класів має не лише теоретичне, але й важливе практичне значення.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ СТРАТЕГІЙ ЯК ЧИННИКА ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

2.1. Методи та організація емпіричного дослідження

Для дослідження було обрано Опорний заклад «Шишацький ліцей ім. В.І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області». Дослідження проводилося в червні 2025 року. Для отримання даних емпіричного дослідження було використано психодіагностичні методики у відповідності до мети і завдань дослідження, а саме: методика «Копінг-тест Лазаруса» Р. Лазаруса - для діагностики копінг-поведінки особистості, для діагностики емоційної стійкості було обрано методику «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера та Ханіна та «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема. Відповідно до ситуації, що скалася сьогодення, дослідження проводилося у дистанційному режимі, шляхом створення опитувальника в гугл-формі з відтворенням питань методик в послідовності:

- виявлення емоційної стійкості та особистісної емоційності опитуваних;
- пошук копінг-стратегій у заданих ситуаціях;
- рівень самоефективності в повсякденному житті.

У дослідженні брали участь п’ятдесят вчителів, де 25 належать до старих класів, 25 – до молодших відповідно [43].

Досліження мало на меті порівняння двох груп, відповідно вчителів старших та молодших класів у рівні емоційної стійкості, наявності ефективного способу адаптації до ситуацій та стратегічного вибору копінгу.

Методика *«Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера.* Емоційна стійкість – це єдність різних емоційних характеристик, які спрямовані на досягнення поставленої мети в неспецифічній для людини ситуації, яка є дуже актуальною наразі, та допомагає вчасно сгрупуватися внутрішньо. Такими характеристиками є воля, тривожність, інтелект, мотивація, самоефективність, рефлексія тощо. Виходячи з цього, для діагностики емоційної стійкості було обрано методику *Ч. Спілбергера та Ханіна*. Вона є інформативним способом самооцінки рівня тривожності в даний момент (реактивна тривожність, як стан) і особистісної тривожності (як стійка характеристика людини) [Додаток А].

Методика - «Копінк-тест Лазаруса». На думку авторів методики, подолання життєвих труднощів - це когнітивні та поведінкові зусилля людини, спрямовані на управління певними зовнішніми та внутрішніми вимогами, які постійно змінюються і які людина оцінює як такі, що випробовують або перевищують її ресурси. Завданням подолання негативних життєвих ситуацій є або подолання труднощів, або пом'якшення їхніх негативних наслідків, або уникнення чи переживання цих труднощів, що має безпосередній вплив на реакцію та тип пристосування до ситуації [Додаток В].

Копінг-поведінку можна визначити як цілеспрямовану соціальну дію, яка дозволяє людям справлятися зі складними життєвими ситуаціями (або стресами) у спосіб, що відповідає їхнім особистим характеристикам та обставинам. Ця поведінка є свідомою, спрямована на активну зміну та трансформацію ситуації під контролем або на адаптацію до неї, якщо ситуація не піддається контролю. Стилі та стратегії розглядаються як окремі елементи свідомої соціальної поведінки, за допомогою яких людина справляється з життєвими труднощами.

Автором було створено субшкали, за якими можна докладно діагностувати яку саме копінг-стратегію використовує особистість. Усього їх 8 шкал, а саме: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук

соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча – уникнення, плани вирішення проблем, позитивна переоцінка.

При розгляді ефективності тієї чи іншої стратегії необхідно звернути увагу на особливості поточної ситуації та наявних особистісних ресурсів. Стратегії, ефективні в одній ситуації, можуть бути неефективними або навіть шкідливими в іншій. Водночас існує низка психосоціальних факторів, які сприяють адаптації до стресових ситуацій, незалежно від особливостей ситуації. До них належать адаптивні індивідуально-типологічні (переважно когнітивний стиль) характеристики (наприклад, навички подолання, оптимізм, самооцінка, фокус внутрішнього контролю, життєстійкість), а також характеристики соціальної мережі та адекватність соціальної підтримки.

Третя методика - «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема. Ця методика використовується для дослідження самоефективності. Це впевненість (віра) у своїх потенційних можливостях у власній здатності організовувати та здійснювати свою діяльність, необхідну для досягнення певних цілей. Також, самоефективність розуміють як продуктивність. Це процес, який інтегрує когнітивні, соціальні та поведінкові елементи, реалізує оптимальні стратегії у різних ситуаціях [Додаток Б].

2.2. Результати емпіричного дослідження

У рамках емпіричного дослідження, спрямованого на оцінку психоемоційного стану педагогічних працівників, спершу було застосовано шкалу оцінки рівня реактивної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера (Spielberger State-Trait Anxiety Inventory, STAI). Дослідження охоплювало дві вибірки вчителів загальноосвітніх закладів: групу вчителів молодших класів (n=25 осіб) та групу вчителів старших класів (n=25 осіб).

Шкала ситуативної тривожності фіксує тимчасові емоційні реакції, пов'язані з актуальними стресорами, такими як професійні навантаження чи взаємодія з учнями.

У групі вчителів старших класів розподіл рівнів тривожності виявився таким: дуже високий рівень спостерігався у 12% респондентів, що свідчить про інтенсивну реактивну тривогу, здатну порушувати адаптацію в стресових ситуаціях; високий рівень – у 52%, вказуючи на значну емоційну напругу, яка може проявлятися в фізіологічних симптомах (наприклад, прискорене серцебиття чи неспокій) та знижувати ефективність роботи; середній рівень – у 32%, відображаючи помірну тривогу, типову для повсякденних викликів без критичного впливу на функціонування; низький рівень – у 4%, що характеризує оптимальний стан спокою та впевненості в поточних обставинах. Загалом, у цій групі переважали високі та дуже високі рівні (сумарно 64%), з акцентом на високий рівень як домінуючий.

Результати дослідження за шкалою ситуативної тривожності в групі вчителів старших класів представлені на рисунку 2.1.

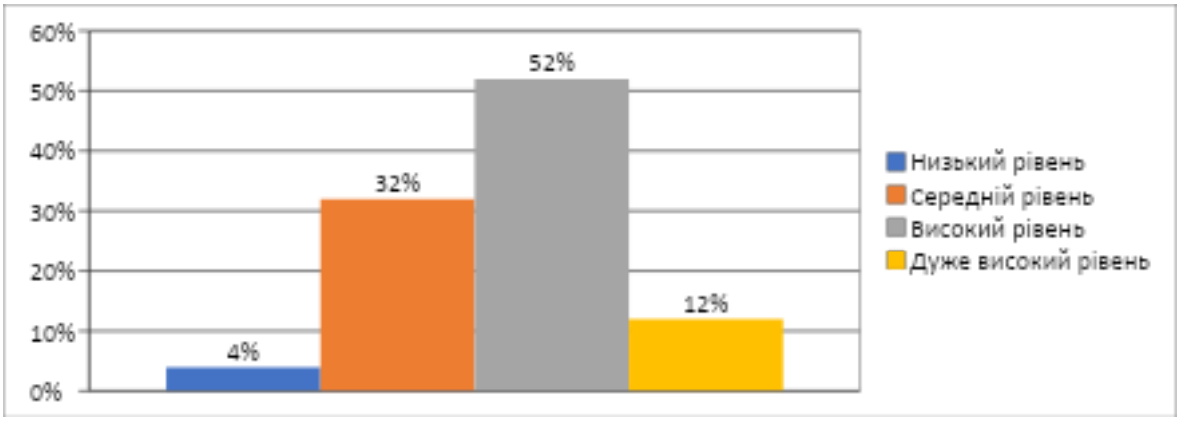


Рисунок 2.1. Результати дослідження за шкалою ситуативної тривожності в групі вчителів старших класів

У групі вчителів молодших класів картина була дещо іншою: дуже високий рівень тривожності фіксувався у 20% учасників, що вказує на більш виражену реактивну чутливість до ситуаційних факторів, потенційно пов'язаних з інтенсивною емоційною залученістю в процеси виховання молодших школярів; високий рівень – у 36%, демонструючи суттєву, але не домінуючу напругу; середній рівень – у 36%, що свідчить про збалансовану адаптацію в більшості випадків; низький рівень – у 8%, відображаючи рідкісні прояви повного емоційного комфорту. Сумарно високі та дуже високі

рівні становили 56%, з рівномірним розподілом між середнім і високим рівнями.

Результати дослідження за шкалою ситуативної тривожності в групі вчителів молодших класів представлені на рисунку 2.2.

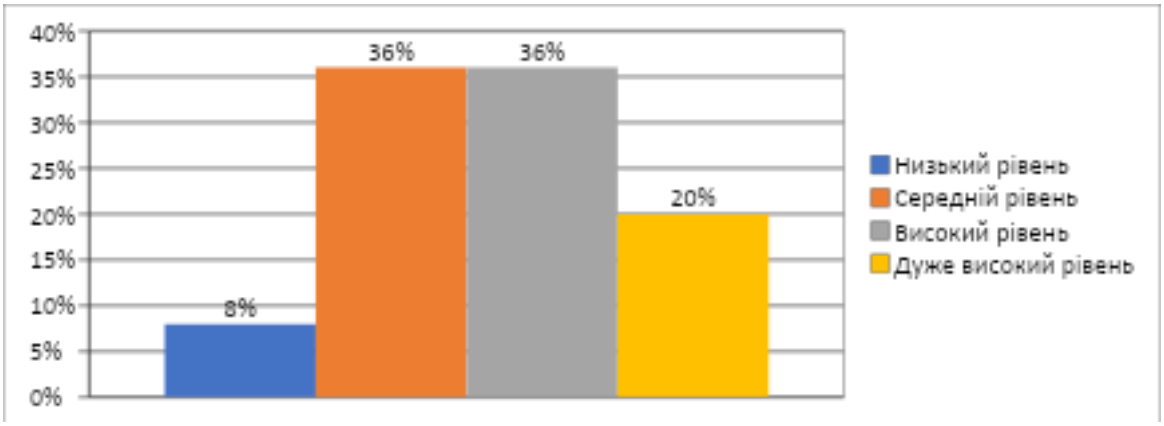


Рисунок 2.2. Результати дослідження за шкалою ситуативної тривожності в групі вчителів молодших класів

Особистісна тривожність як стабільна риса відображає схильність індивіда сприймати світ як загрозливий і реагувати тривогою на широкий спектр стимулів.

У групі вчителів старших класів розподіл був наступним: дуже високий рівень – у 8% респондентів, що характеризує глибоку вроджену тривожність, яка може призводити до хронічного стресу та уникання ризикованих ситуацій; високий рівень – у 36%, вказуючи на підвищену базову чутливість, що проявляється в постійному очікуванні негативу; середній рівень – у 56%, домінуючий у групі та свідчить про нормативну схильність до тривоги без патологічних відхилень; низький рівень – у 0%, тобто жоден учасник не продемонстрував повної відсутності тривожної риси. Сумарно високі та дуже високі рівні сягали 44%, з чітким акцентом на середній рівень як базовий.

Результати дослідження за шкалою особистісної тривожності в групі вчителів старших класів представлені на рисунку 2.3.

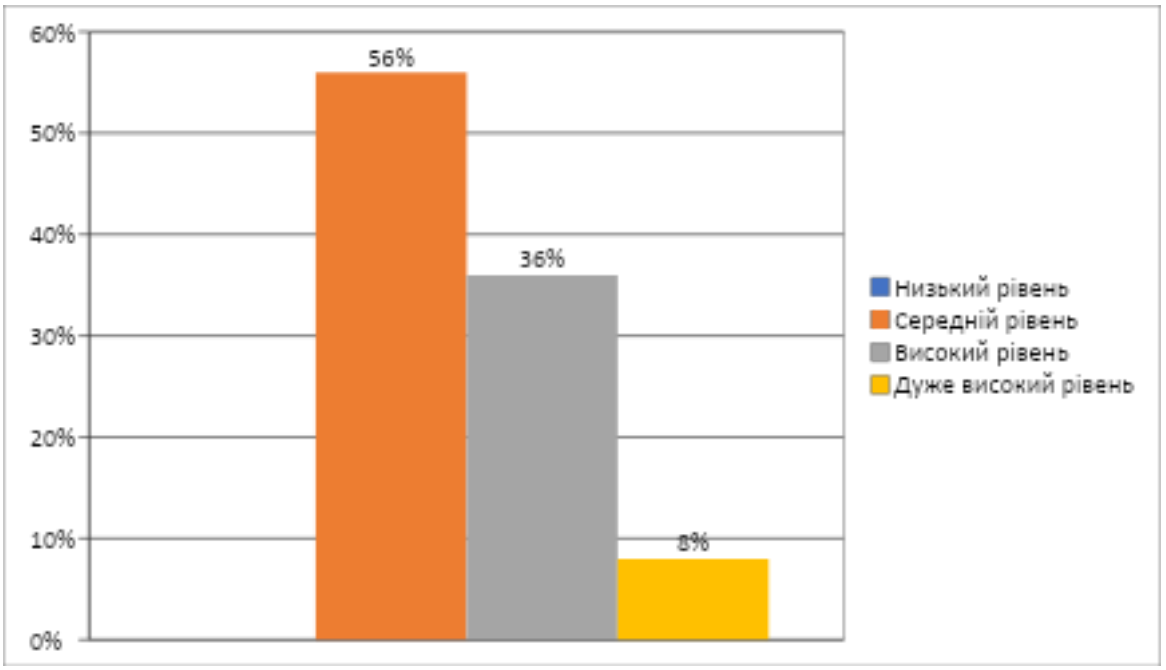


Рисунок 2.3. Результати дослідження за шкалою особистісної тривожності в групі вчителів старших класів

У групі вчителів молодших класів спостерігався зсув у бік вищих значень: дуже високий рівень – у 12%, що відображає інтенсивну особистісну тривожність, потенційно пов'язану з емпатійним перевантаженням; високий рівень – у 56%, домінуючий і вказує на значну схильність до тривоги як риси; середній рівень – у 28%, менш поширений; низький рівень – у 4%, рідкісний прояв стійкості. Сумарно високі та дуже високі рівні становили 68%, що суттєво перевищує аналогічний показник у групі старших класів.

Результати дослідження за шкалою особистісної тривожності в групі вчителів молодших класів представлені на рисунку 2.4.

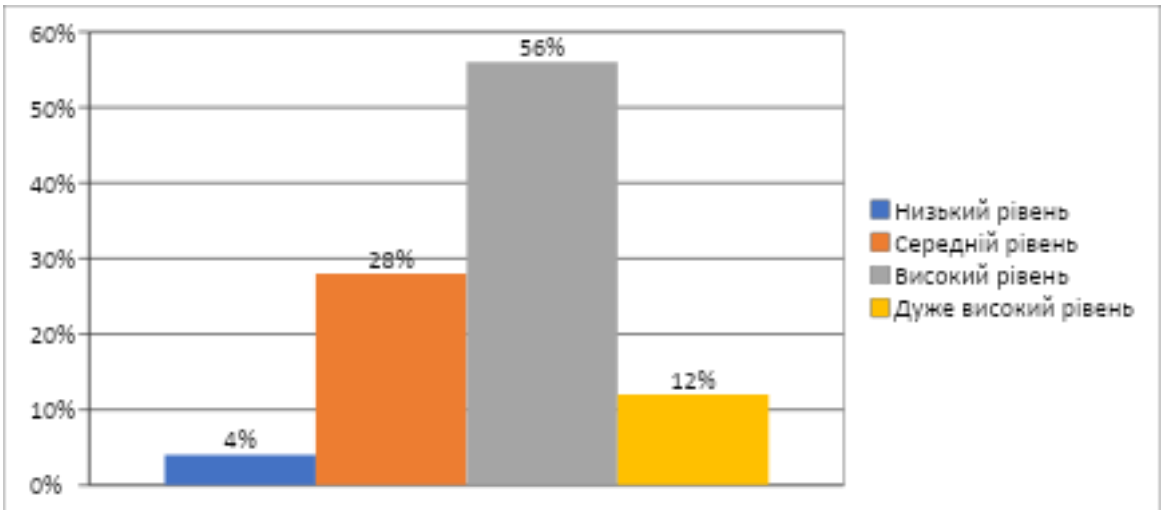


Рисунок 2.4. Результати дослідження за шкалою особистісної тривожності в групі вчителів молодших класів

Інтегративний показник емоційної стійкості, розрахований як середнє (ST + TT)/2, інвертує інтерпретацію тривожності: нижчі бали відповідають вищій стійкості. Рівні класифіковано аналогічно, але з фокусом на стійкість (дуже високий рівень стійкості – бал <30; високий – 30–44; середній – 45–55; низький – >55).

У групі вчителів старших класів розподіл був наступним: низький рівень стійкості (висока тривога) – у 12%, вказуючи на вразливість до хронічного стресу; середній рівень – у 44%, типовий для адаптивного функціонування; високий рівень – у 44%, домінуючий і свідчить про добру емоційну буферизацію; дуже високий рівень – у 0%. Сумарно високий та середній рівні стійкості охоплювали 88%.

Результати дослідження за показником емоційної стійкості в групі вчителів старших класів представлені на рисунку 2.5.

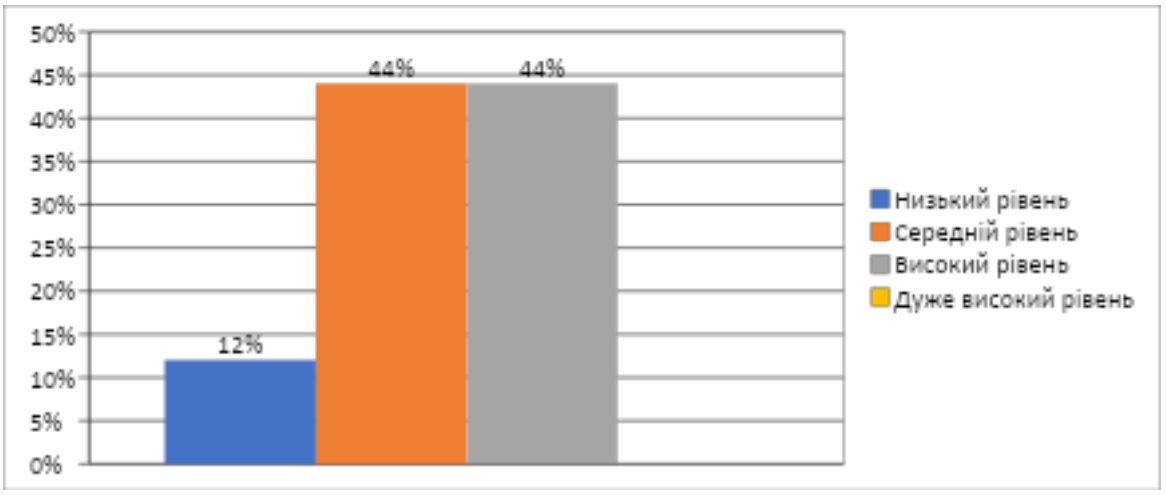


Рисунок 2.5. Результати дослідження за показником емоційної стійкості в групі вчителів старших класів

У групі вчителів молодших класів розподіл був таким: низький рівень стійкості – у 16%, дещо вищий; середній рівень – у 56%, домінуючий; високий рівень – у 24%; дуже високий рівень – у 4%. Сумарно високий та дуже високий рівні становили лише 28%, з акцентом на середній.

Результати дослідження за показником емоційної стійкості в групі вчителів молодших класів представлені на рисунку 2.6.

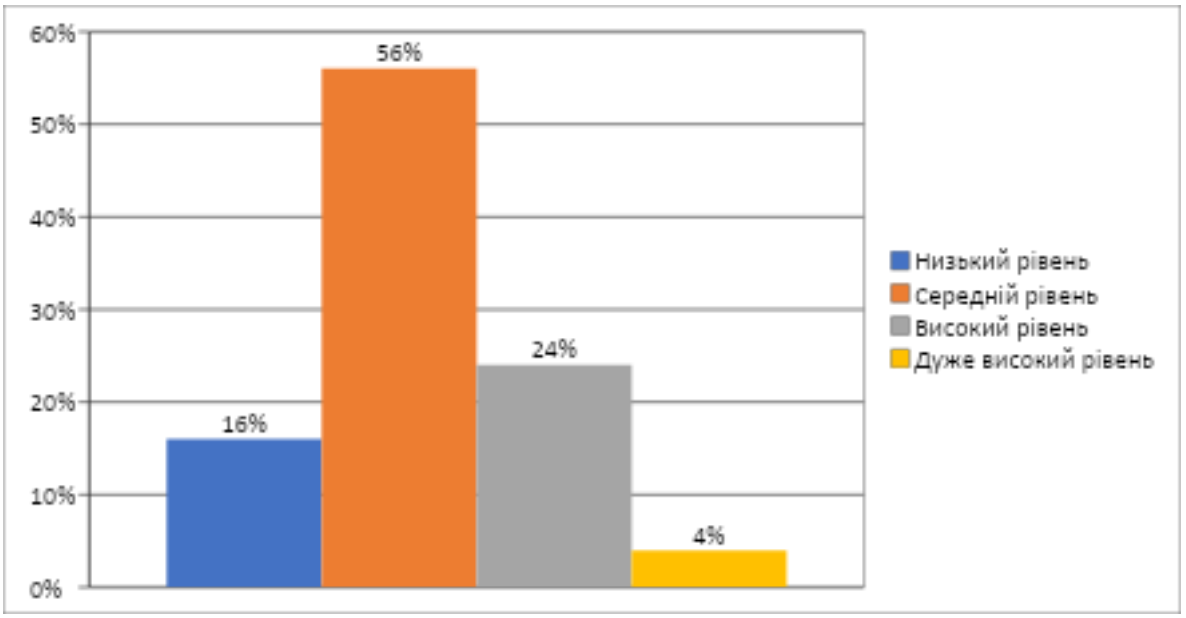


Рисунок 2.6. Результати дослідження за показником емоційної стійкості в групі вчителів молодших класів

Результати дослідження свідчать про вищий рівень емоційної стійкості в групі вчителів старших класів порівняно з групою вчителів молодших

класів, де сумарний відсоток високого та дуже високого рівнів стійкості сягає 44% проти 28%. Навпаки, у групі вчителів молодших класів фіксуються вищі показники як ситуативної, так і особистісної тривожності, тоді як у групі вчителів старших класів ці показники нижчі.

Така диференціація пояснюється специфікою професійних ролей: вчителі молодших класів стикаються з інтенсивною емоційною залученістю, пов'язаною з формуванням базових навичок, турботою про психологічний комфорт дітей та вищим рівнем емпатійного навантаження, що провокує як реактивну тривогу в конкретних ситуаціях (наприклад, під час адаптації першокласників), так і стабільну особистісну тривожність через хронічне сприйняття відповідальності за вразливу вікову групу. Натомість вчителі старших класів працюють з більш автономними підлітками, фокусуючись на предметному викладанні, що сприяє формуванню дистанційованої професійної позиції, зниженню емпатійного перевантаження та, відповідно, вищій емоційній стійкості за рахунок накопиченого досвіду та меншої непередбачуваності взаємодій.

Далі було використано методику «Шкала самоефективності Шварца». Її застосування дозволило отримати такі результати.

У групі вчителів старших класів, які працюють з учнями підліткового та юнацького віку, розподіл рівнів самоефективності виявився таким. Високий рівень продемонстрували 12% респондентів, що відповідає повній впевненості в здатності справлятися з комплексними педагогічними завданнями, такими як мотивація старших учнів до самостійного навчання та управління конфліктними ситуаціями в класі.

Високий рівень самоефективності проявляється в глибокій і стійкій впевненості суб'єкта в своїй компетентності для ефективного вирішення проблем незалежно від їхньої складності чи новизни. Індивіди на цьому рівні сприймають перешкоди не як загрози, а як можливості для зростання, активно шукаючи стратегії подолання. Вони демонструють ініціативність, наполегливість і оптимізм, швидко відновлюючись після невдач завдяки

інтерпретації їх як тимчасових і контрольованих. Емоційно такі особи переживають менший стрес, оскільки фокусуються на ресурсах, а не на дефіцитах. Теоретично цей рівень асоціюється з проактивною поведінкою, високою мотивацією досягнення та здатністю до саморегуляції, що сприяє успішній адаптації в динамічних середовищах.

Рівень вище середнього зафіксовано у 56% учасників, де вчителі виявляють значну адаптивність і впевненість у більшості професійних сценаріїв, з мінімальними сумнівами лише в екстремальних умовах. Рівень вище середнього відображає помірно сильну віру в власні можливості, де індивід загалом впевнений у своїй здатності справлятися з більшістю ситуацій, але може відчувати тимчасові сумніви в умовах особливої невизначеності чи високого тиску. Тут переважає позитивна оцінка власних ресурсів, з акцентом на минулі успіхи як основу для майбутніх дій. Поведінково це проявляється в планомірному підході до викликів, з елементами гнучкості та готовністю до коригування стратегій. Емоційний фон характеризується помірним оптимізмом і зниженою тривожністю, хоча в екстремальних обставинах можливе короткочасне зниження ініціативи.

Середній рівень спостерігався у 24% випадків, що вказує на стабільну, але не виняткову самоефективність, з періодичними коливаннями залежно від зовнішніх факторів, таких як адміністративний тиск чи індивідуальні особливості учнів. Середній рівень самоефективності відповідає збалансованій, але невираженій впевненості, де індивід вірить у свою здатність справлятися з рутинними чи передбачуваними завданнями, однако коливається в ситуаціях новизни чи інтенсивності. Когнітивно це проявляється в реалістичній, але обмеженій оцінці ресурсів, з тенденцією до уникнення ризиків або відкладання дій до накопичення додаткової інформації. Поведінково спостерігається адекватна, але не ініціативна адаптація: успіхи в знайомих доменах контрастують з пасивністю в незнайомих. Емоційно рівень супроводжується помірною тривожністю, що не паралізує, але й не мотивує до проактивності.

Рівень нижче середнього виявлено у 8% респондентів, де помітні часті сумніви в ефективності власних методів, що може вимагати додаткової підтримки. Цей рівень характеризується ослабленою вірою в власні можливості, де індивід часто сприймає виклики як перевищують його ресурси, навіть у відносно контрольованих ситуаціях. Когнітивні патерни включають фокус на потенційних невдачах і недооцінку минулих досягнень, що призводить до песимістичних прогнозів. Поведінково це виражається в уникненні, прокрастинації чи залежності від зовнішньої підтримки, з повільним відновленням. Емоційний компонент пов'язується підвищеною тривожністю та фрустрацією, що посилює цикл низької ефективності.

Низький рівень не зафіксовано жодного разу (0%), що свідчить про відсутність критичної невпевненості в цій групі.

Результати дослідження самоефективності в групі вчителів старших класів представлені на рисунку 2.7.

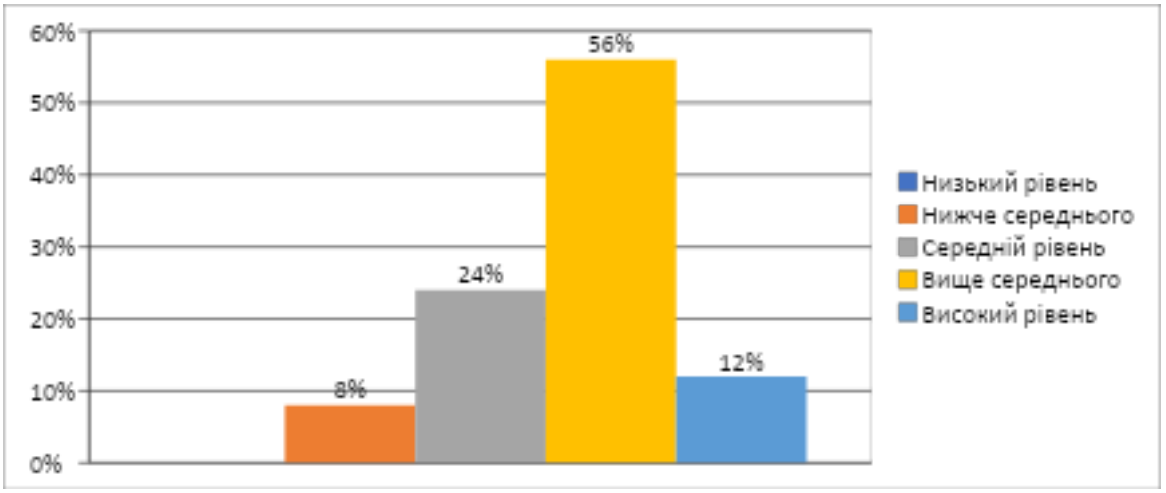


Рисунок 2.7. Результати дослідження самоефективності в групі вчителів старших класів

Натомість у групі вчителів молодших класів, які взаємодіють з дітьми молодшого шкільного віку (зазвичай 6–10 років), розподіл виявився менш оптимістичним. Високий рівень самоефективності досягнуто лише 4% учасників, що відображає рідкісні випадки абсолютної впевненості в управлінні поведінкою молодших учнів та формуванні базових навичок. Емоційно такі особи переживають менший стрес, оскільки фокусуються на

ресурсах, а не на дефіцитах. Теоретично цей рівень асоціюється з проактивною поведінкою, високою мотивацією досягнення та здатністю до саморегуляції, що сприяє успішній адаптації в динамічних середовищах.

Рівень вище середнього спостерігався у 44% респондентів, де вчителі демонструють добру адаптивність до рутинних завдань, але з помітними сумнівами в ситуаціях емоційної нестабільності дітей. Емоційний фон характеризується помірним оптимізмом і зниженою тривожністю, хоча в екстремальних обставинах можливе короткочасне зниження ініціативи. Теоретично цей рівень слугує буфером проти стресу, підтримуючи стійкість без надмірної самовпевненості.

Середній рівень домінував у 40% випадків, вказуючи на помірну самоефективність з частими коливаннями через високу залежність від зовнішніх ресурсів, таких як батьківська підтримка. Емоційно рівень супроводжується помірною тривожністю, що не паралізує, але й не мотивує до проактивності. Теоретично середній рівень представляє нормативну адаптацію, де самоефективність функціонує як стабілізатор, запобігаючи крайнощам, але обмежуючи потенціал зростання.

Рівень нижче середнього зафіксовано у 8% учасників, з вираженими труднощами в подоланні викликів, пов'язаних з індивідуальними відмінностями учнів. Емоційний компонент характеризується підвищеною тривожністю та фрустрацією, що посилює цикл низької ефективності. Теоретично цей рівень ілюструє вразливість до стресу, де самоефективність діє як обмежувач, знижуючи мотивацію та адаптивність без повного колапсу.

Низький рівень виявлено у 4% респондентів, що свідчить про значну невпевненість і потенційну схильність до професійного вигорання в умовах інтенсивної емоційної взаємодії. Низький рівень самоефективності відображає глибоку невпевненість і переконаність у безпорадності перед більшістю викликів, незалежно від їхньої об'єктивної складності. Індивіди інтерпретують перешкоди як непереборні, фіксуючись на дефіцитах і ігноруючи можливості. Поведінково домінує пасивність, відмова від спроб чи

швидка капітуляція, з мінімальною ініціативою. Емоційно це супроводжується хронічним стресом, депресивними тенденціями та відчуттям безконтрольності.

Результати дослідження самоефективності в групі вчителів молодших класів представлені на рисунку 2.8.

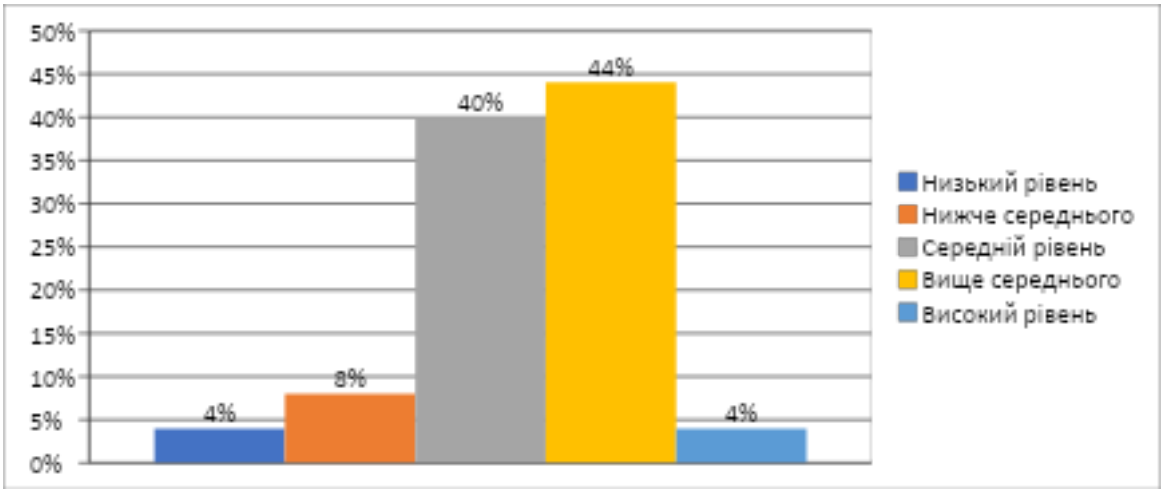


Рисунок 2.8. Результати дослідження самоефективності в групі вчителів молодших класів

У висновках щодо результатів дослідження слід констатувати, що у групі вчителів старших класів показано вищий рівень самоефективності, ніж у групі вчителів молодших класів, про що свідчить суттєво більша частка респондентів з високим та рівнем вище середнього, а також менша частка з середнім рівнем при ідентичних показниках нижче середнього та відсутності низького в першій групі. Ця відмінність пояснюється специфікою професійних викликів: вчителі старших класів частіше стикаються з завданнями, що вимагають автономії, критичного мислення та довгострокового планування, що сприяє накопиченню досвіду успішного подолання складностей і, відповідно, підвищенню сприйняття власної ефективності; натомість вчителі молодших класів опиняються в умовах постійної емоційної та поведінкової регуляції, де успіх значною мірою залежить від зовнішніх факторів (батьки, адміністрація), що знижує суб'єктивне відчуття контролю та самоефективності.

Далі було використано методику «Копінг-тест Лазаруса». Її застосування дозволило отримати такі результати.

У групі вчителів старших класів найвищий показник зафіксовано за копінг-стратегією «Позитивна переоцінка», яка становить 28%. Шкала «Позитивна переоцінка» включає когнітивну реструктуризацію стресової ситуації з акцентом на її позитивні аспекти, особистісне зростання чи нові можливості. Індивід інтерпретує стрес як виклик, що сприяє розвитку, або шукає сенс у події. Теоретично, це емоційно-фокусована стратегія з елементами зростання, що трансформує дистрес у мотивацію, роблячи її особливо цінною для хронічного стресу.

Ця стратегія передбачає когнітивне переосмислення стресової ситуації в позитивному ключі, пошук особистісного зростання чи духовного сенсу в труднощах, що дозволяє трансформувати негативний досвід у джерело мотивації та саморозвитку.

Наступною за значущістю є стратегія «Самоконтроль» з показником 20%, яка включає зусилля з регуляції власних емоцій, приховування почуттів та раціонального планування дій для уникнення імпульсивних реакцій. «Самоконтроль» акцентує на регуляції власних емоцій і поведінки через внутрішній контроль, стриманість та приховування почуттів. Індивід намагається зберігати спокій, уникати імпульсивних реакцій і систематично обробляти інформацію про стресор. Теоретично, це комбінована стратегія з елементами емоційного фокусу (контроль афекту) та проблемного (планування дій), що сприяє адаптації в ситуаціях невизначеності, де передчасні дії можуть бути контрпродуктивними. Самоконтроль підкреслює роль метакогнітивних процесів у копінгу.

Стратегія «Плани вирішення проблем» набрала 16% і фокусується на аналітичному підході: формулюванні кроків для усунення проблеми, оцінці альтернатив та активному впливі на ситуацію. Вона представляє раціональний, систематичний підхід до проблеми через аналіз ситуації, генерацію альтернатив і покрокове планування дій. Індивід визначає цілі,

оцінює ресурси та впроваджує стратегії змін. Це класична проблемно-фокусована стратегія, теоретично найадаптивніша в контрольованих ситуаціях, оскільки безпосередньо модифікує стресор, мінімізуючи емоційний вплив.

Нижчі показники спостерігаються за стратегією «Уникнення» (12%), яка характеризується спробами ігнорувати проблему, відкладати дії чи вдаватися до фантазій як способу ескапізму. Вона відзначається поведінковими та когнітивними спробами уникнути контакту зі стресором, такими як відволікання, фантазування, ігнорування проблеми чи вживання субстанцій. Теоретично, це емоційно-фокусована стратегія, що забезпечує короткострокове полегшення, але часто малоефективна довгостроково, оскільки стресор накопичується. Вона контрастує з активними стратегіями, ілюструючи пасивний полюс копінгу.

Стратегії «Дистанціювання» та «Пошук соціальної підтримки» мають по 8% кожна. Стратегія «Дистанціювання» передбачає інтелектуальне відсторонення від проблеми через гумор чи мінімізацію її значення. Вона описує когнітивні зусилля відокремити себе від стресора шляхом мінімізації його значущості або створення психологічної відстані. Індивід може применшувати серйозність проблеми, фокусуватися на позитивних аспектах або використовувати гумор для детривіалізації. Ця емоційно-фокусована стратегія слугує захисним механізмом, дозволяючи тимчасово уникнути емоційного перевантаження, але теоретично обмежена в довгостроковій перспективі, оскільки не усуває стресор, а лише послаблює його суб'єктивне сприйняття.

Стратегія «Пошук соціальної підтримки» передбачає активне звернення за емоційною чи інструментальною допомогою до колег, родини чи друзів. Вона є спрямованою на залучення зовнішніх ресурсів через звернення до оточення за емоційною, інформаційною чи інструментальною допомогою. Це може включати обговорення проблеми з друзями, сім'єю чи фахівцями для отримання поради, емпатії або практичної підтримки. Теоретично, ця

стратегія є гібридною: емоційно-фокусованою в аспекті пошуку співчуття та проблемно-фокусованою в аспекті отримання інструментів для розв'язання.

Найнижчі значення зафіксовано за стратегіями «Конфронтація» (4%), що включає агресивні дії, ризиковані кроки чи пряме протистояння, та «Прийняття відповідальності» (4%), яка полягає в визнанні власної ролі в проблемі та спробах спокути через самокритику. Стратегія «Конфронтація» передбачає представляє активну, агресивну стратегію взаємодії зі стресором, де індивід безпосередньо протистоїть джерелу проблеми через ризиковані, імпульсивні дії або вербальні вияви. Ця стратегія включає елементи наполегливості, такі як пряме висловлювання незадоволення, вимога змін від інших або навіть фізична конфронтація. Теоретично, конфронтація орієнтована на проблемно-фокусований копінг, але часто набуває емоційного забарвлення, оскільки може посилювати конфлікт замість його розв'язання. Вона ефективна в ситуаціях, де стресор піддається прямому впливу, але ризикує ескалацією дистресу через брак рефлексії. Натомість, стратегія «Прийняття відповідальності» фокусується на визнанні власної ролі в виникненні або підтриманні стресової ситуації, з подальшими зусиллями самокритики та коригувальних дій. Індивід аналізує свої помилки, бере на себе провину і намагається виправити ситуацію. Ця проблемно-фокусована стратегія теоретично сприяє особистісному зростанню, але може посилювати емоційний дистрес через самообвинувальний компонент, роблячи її адаптивною переважно в контекстах, де індивід має контроль над стресором.

Результати дослідження копінг-стратегій у групі вчителів старших класів представлені на рисунку 2.9.

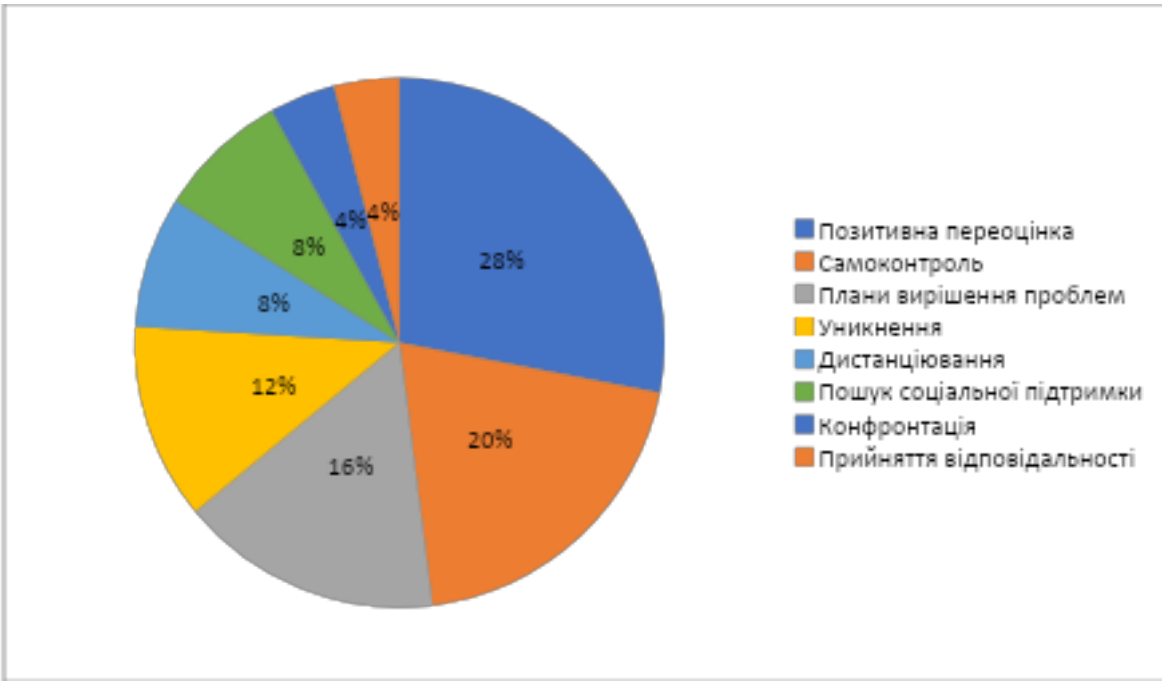


Рисунок 2.9. Результати дослідження копінг-стратегій у групі вчителів старших класів

У групі вчителів молодших класів розподіл дещо інший, з домінуванням стратегії «Самоконтроль», яка досягає 24%. Ця стратегія, як і в попередній групі, акцентує на внутрішній регуляції емоцій та стримуванні імпульсів, що свідчить про високу самодисципліну в умовах стресу. Стратегія «Позитивна переоцінка» набрала 20%, відображаючи зусилля з когнітивного переосмислення труднощів як можливості для зростання, хоча й менш виражено, ніж у вчителів старших класів. Значно вищим є показник стратегії «Уникнення» – 18%, що вказує на частіше використання пасивних механізмів, таких як ігнорування проблеми, відволікання чи уникнення конфліктів. Стратегія «Плани вирішення проблем» становить 12% і передбачає раціональне планування дій для розв'язання проблем, але менш пріоритетна порівняно з вчителями старших класів. «Пошук соціальної підтримки» має 10%, демонструючи помірне звернення за допомогою до оточення для емоційного розвантаження чи порад. Стратегії «Дистанціювання» та «Конфронтація» фіксуються на рівні 8% та 4% відповідно: перша включає відсторонення через гумор чи раціоналізацію, друга – рідкісне використання прямого протистояння. Найнижчим

залишається «Прийняття відповідальності» з 4%, що свідчить про мінімальне визнання власної вини в стресових ситуаціях.

Результати дослідження копінг-стратегій у групі вчителів молодших класів представлені на рисунку 2.10.

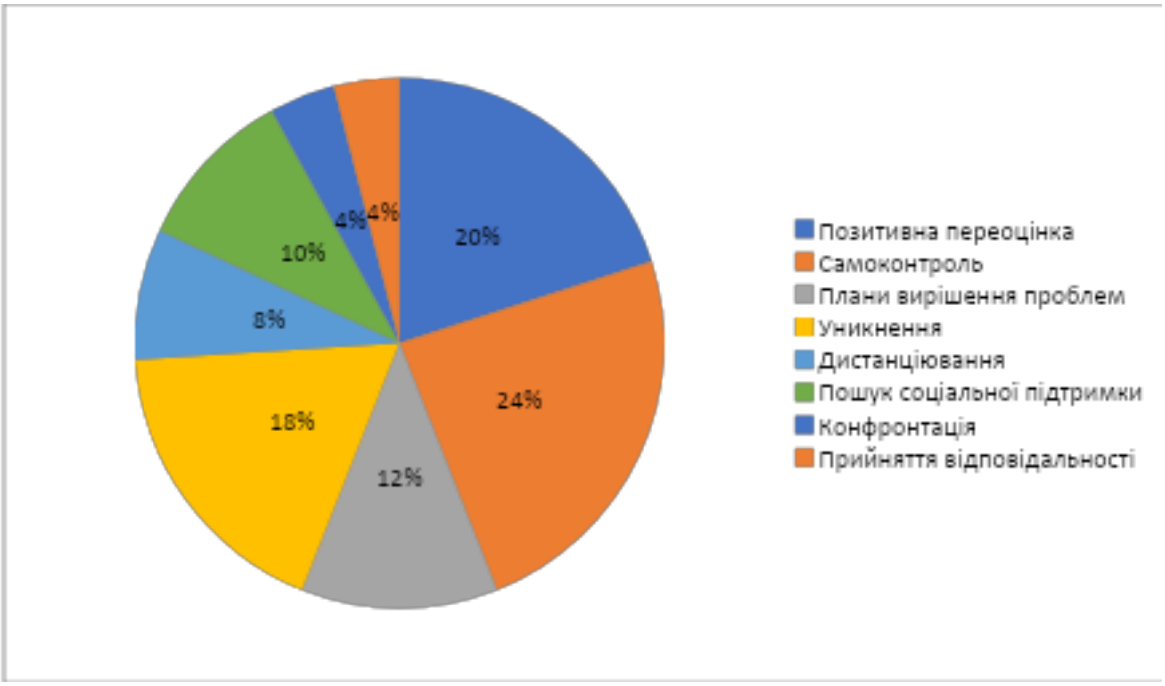


Рисунок 2.10. Результати дослідження копінг-стратегій у групі вчителів молодших класів

У висновках щодо результатів дослідження слід констатувати, що в групі вчителів старших класів домінують копінг-стратегії «Позитивна переоцінка», «Самоконтроль» та «Плани вирішення проблем». Такий профіль пояснюється специфікою роботи з підлітками старшого шкільного віку, де стресори часто пов'язані з складними міжособистісними конфліктами, формуванням ідентичності учнів та високими академічними вимогами. Вчителі старших класів частіше вдаються до активних, проблемно-орієнтованих стратегій («Плани вирішення проблем») та адаптивного когнітивного переосмислення («Позитивна переоцінка»), оскільки їхній досвід дозволяє бачити довгострокові перспективи та трансформувати виклики в професійний ріст. «Самоконтроль» слугує стабілізуючим механізмом у середовищі з високою емоційною нестабільністю підлітків.

Натомість у групі вчителів молодших класів домінують копінг-стратегії «Самоконтроль», «Позитивна переоцінка» та «Уникнення». Це зумовлено характером взаємодії з молодшими школярами, де стресори переважно емоційні, пов'язані з турботою про дітей, їхньою безпекою, дисципліною та повсякденними дрібними конфліктами. Вчителі молодших класів частіше використовують «Уникнення» як захисний механізм для збереження емоційного ресурсу в умовах постійного емоційного навантаження та ролі «другої матері», що вимагає уникнення ескалації проблем. «Самоконтроль» тут вищий через необхідність моделювати стабільність для дітей, а «Позитивна переоцінка» допомагає знаходити сенс у рутинній турботі, хоча й менш інтенсивно, ніж у колег зі старших класів, через меншу автономію в розв'язанні системних проблем.

Порівняльний аналіз розподілу відсотків у обох групах підкреслює стабільність низьких показників за «Конфронтацією» та «Прийняттям відповідальності», що може вказувати на загальну професійну культуру вчителів, орієнтовану на уникнення агресії та самозвинувачення. Натомість відмінності в домінуючих стратегіях є статистично значущими та відображають специфіку професійного стресу.

В якості методів математичної обробки для встановлення достовірності отриманих відомостей нами було застосовано розрахунок коефіцієнту кореляції Пірсона, обрахування якого відбувалося за допомогою програми SPSS Statistica (Таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

Таблиця розрахунку кореляції

за допомогою програми SPSS Statistica 24

(між показниками копінг-стратегій, емоційної стійкості та самоефективності)

	Ситуативна тривожність	Особистісна тривожність	Самоефективність

Конфронтація	0,563*	0,512	-0,547*
Самоконтроль	-0,613*	-0,581	0,819*
Дистанціювання	-0,313*	-0,113	0,117*
Пошук соціальної підтримки	0,473	0,496	0,211*
Прийняття відповідальності	-0,483	-0,663*	0,715*
Уникнення	-0,543	-0,594	-0,618*
Планування вирішення проблем	-0,814*	-0,718	0,735*
Позитивна переоцінка	-0,535*	-0,573	0,623*

Примітка. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ситуативна тривожність, як маркер короткострокової емоційної реактивності, демонструє різноманітні кореляційні патерни з копінг-стратегіями. Найсильніший позитивний зв'язок спостерігається з конфронтацією ($r = 0,563$; $p < .05$), що вказує на те, що особи з вищим рівнем ситуативної тривожності частіше вдаються до агресивних або прямолінійних стратегій подолання стресу, можливо, як до імпульсивної реакції на загрозу. Подібно, пошук соціальної підтримки корелює позитивно ($r = 0,473$), хоча й без досягнення статистичної значущості на рівні $p < .05$, що може відображати тенденцію до звернення по зовнішню допомогу в ситуаціях гострої тривоги. Натомість, негативні кореляції домінують для адаптивних стратегій: планування вирішення проблем показує найвиразніший негативний зв'язок ($r = -0,814$; $p < .05$), підкреслюючи, що структуроване планування асоційовано з нижчим рівнем ситуативної тривожності. Самоконтроль також сильно негативно корелює ($r = -0,613$; $p < .05$), що свідчить про роль саморегуляції в пом'якшенні емоційної реактивності. Позитивна переоцінка ($r = -0,535$; $p < .05$), уникнення ($r = -0,543$), прийняття відповідальності ($r =$

-0,483) та дистанціювання (r = -0,313; p < .05) утворюють помірні негативні зв'язки, ілюструючи, що когнітивне переосмислення, уникнення та дистанціювання сприяють зниженню ситуативної тривоги, тоді як прийняття відповідальності може слугувати буфером проти імпульсивних реакцій.

Особистісна тривожність, як стабільна риса, що відображає хронічну емоційну вразливість, виявляє подібні, але дещо відмінні патерни. Найсильніший негативний зв'язок фіксується з прийняттям відповідальності (r = -0,663; p < .05), що підкреслює захисну роль усвідомлення власної ролі в стресогенних ситуаціях для індивідів з високою базовою тривожністю. Планування вирішення проблем (r = -0,718) та уникнення (r = -0,594) демонструють високі негативні кореляції без позначки значущості для останнього, вказуючи на те, що раціональне планування ефективно знижує хронічну тривогу, тоді як уникнення може бути малоефективним у довгостроковій перспективі. Позитивна переоцінка (r = -0,573) та самоконтроль (r = -0,581) також негативно корелюють, підтверджуючи адаптивність когнітивних стратегій. Позитивні зв'язки включають конфронтацію (r = 0,512) та пошук соціальної підтримки (r = 0,496), де останній не досягає значущості, що може свідчити про залежність від зовнішніх ресурсів у осіб з високою особистісною тривожністю. Дистанціювання показує слабкий негативний зв'язок (r = -0,113), без статистичної значущості, що відрізняє його від ситуативної тривожності та підкреслює контекстуальну специфіку цієї стратегії.

Самоефективність, як центральний конструкт самооцінки компетентності, демонструє протилежні тенденції порівняно з тривожністю, що логічно випливає з її ролі як буфера стресу. Найсильніший позитивний зв'язок спостерігається з самоконтролем (r = 0,819; p < .05), ілюструючи, що високий самоконтроль є ключовим предиктором віри у власні здібності. Планування вирішення проблем (r = 0,735), прийняття відповідальності (r = 0,715) та позитивна переоцінка (r = 0,623) утворюють помірно сильні позитивні кореляції, підкреслюючи адаптивність проблемно-орієнтованих та

когнітивно-рефреймінгових стратегій для посилення самоефективності. Пошук соціальної підтримки корелює позитивно ($r = 0,211$; $p < .05$), вказуючи на роль соціальних ресурсів, хоча й менш виражену. Негативні зв'язки домінують для малоефективних стратегій: уникнення ($r = -0,618$) та конфронтація ($r = -0,547$; $p < .05$) свідчать про те, що пасивне уникнення та конфліктні підходи підривають самооцінку компетентності. Дистанціювання показує слабкий позитивний зв'язок ($r = 0,117$), без значущості, що може відображати його нейтральну роль у формуванні самоефективності.

Загалом, результати кореляційного аналізу свідчать про диференційовані взаємозв'язки: адаптивні копінг-стратегії (самоконтроль, планування, позитивна переоцінка, прийняття відповідальності) систематично асоційовані з нижчою тривожністю та вищою самоефективністю, тоді як малоефективні (конфронтація, уникнення) – з протилежними ефектами. Ці зв'язки підкреслюють потенціал спрямованої інтервенції із використанням копінг-стратегій для посилення емоційної стійкості та самоефективності, з урахуванням відмінностей між ситуативними та особистісними аспектами тривожності.

Висновки до розділу 2

Для дослідження було обрано Опорний заклад «Шишацький ліцей ім. В.І. Вернадського Шишацької селищної ради Полтавської області». Дослідження проводилося в червні 2025 року. Для отримання даних емпіричного дослідження було використано психодіагностичні методики у відповідності до мети і завдань дослідження, а саме: методика «Копінг-тест Лазаруса» Р. Лазаруса - для діагностики копінг-поведінки особистості, для діагностики емоційної стійкості було обрано методику «Шкала оцінки рівня реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності» Ч. Спілбергера та Ханіна та «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема. У дослідженні брали участь п’ятдесят вчителів, де 25 належать до старших класів, 25 – до молодших відповідно.

Результати дослідження за шкалою Ч. Спілбергера свідчать про вищий рівень емоційної стійкості в групі вчителів старших класів порівняно з групою вчителів молодших класів, де сумарний відсоток високого та дуже високого рівнів стійкості сягає 44% проти 28%. Навпаки, у групі вчителів молодших класів фіксуються вищі показники як ситуативної, так і особистісної тривожності, тоді як у групі вчителів старших класів ці показники нижчі.

Така диференціація пояснюється специфікою професійних ролей: вчителі молодших класів стикаються з інтенсивною емоційною залученістю, пов'язаною з формуванням базових навичок, турботою про психологічний комфорт дітей та вищим рівнем емпатійного навантаження, що провокує як реактивну тривогу в конкретних ситуаціях (наприклад, під час адаптації першокласників), так і стабільну особистісну тривожність через хронічне сприйняття відповідальності за вразливу вікову групу. Натомість вчителі старших класів працюють з більш автономними підлітками, фокусуючись на предметному викладанні, що сприяє формуванню дистанційованої професійної позиції, зниженню емпатійного перевантаження та, відповідно, вищій емоційній стійкості за рахунок накопиченого досвіду та меншої непередбачуваності взаємодій.

За результатами дослідження за методикою «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема слід відзначити, що у групі вчителів старших класів показано вищий рівень самоефективності, ніж у групі вчителів молодших класів, про що свідчить суттєво більша частка респондентів з високим та рівнем вище середнього, а також менша частка з середнім рівнем при ідентичних показниках нижче середнього та відсутності низького в першій групі. Ця відмінність пояснюється специфікою професійних викликів: вчителі старших класів частіше стикаються з завданнями, що вимагають автономії, критичного мислення та довгострокового планування, що сприяє накопиченню досвіду успішного подолання складностей і, відповідно, підвищенню сприйняття власної ефективності; натомість вчителі молодших

класів опиняються в умовах постійної емоційної та поведінкової регуляції, де успіх значною мірою залежить від зовнішніх факторів (батьки, адміністрація), що знижує суб'єктивне відчуття контролю та самоефективності.

У висновках щодо результатів дослідження за методикою «Копінг-тест Лазаруса» слід констатувати, що в групі вчителів старших класів домінують копінг-стратегії «Позитивна переоцінка», «Самоконтроль» та «Плани вирішення проблем». Такий профіль пояснюється специфікою роботи з підлітками старшого шкільного віку, де стресори часто пов'язані з складними міжособистісними конфліктами, формуванням ідентичності учнів та високими академічними вимогами. Вчителі старших класів частіше вдаються до активних, проблемно-орієнтованих стратегій («Плани вирішення проблем») та адаптивного когнітивного переосмислення («Позитивна переоцінка»), оскільки їхній досвід дозволяє бачити довгострокові перспективи та трансформувати виклики в професійний ріст. «Самоконтроль» слугує стабілізуючим механізмом у середовищі з високою емоційною нестабільністю підлітків.

Натомість у групі вчителів молодших класів домінують копінг-стратегії «Самоконтроль», «Позитивна переоцінка» та «Уникнення». Це зумовлено характером взаємодії з молодшими школярами, де стресори переважно емоційні, пов'язані з турботою про дітей, їхньою безпекою, дисципліною та повсякденними дрібними конфліктами. Вчителі молодших класів частіше використовують «Уникнення» як захисний механізм для збереження емоційного ресурсу в умовах постійного емоційного навантаження та ролі «другої матері», що вимагає уникнення ескалації проблем. «Самоконтроль» тут вищий через необхідність моделювати стабільність для дітей, а «Позитивна переоцінка» допомагає знаходити сенс у рутинній турботі, хоча й менш інтенсивно, ніж у колег зі старших класів, через меншу автономію в розв'язанні системних проблем.

Результати кореляційного аналізу свідчать про диференційовані взаємозв'язки: адаптивні копінг-стратегії (самоконтроль, планування, позитивна переоцінка, прийняття відповідальності) систематично асоційовані з нижчою тривожністю та вищою самоефективністю, тоді як малоефективні (конфронтація, уникнення) – з протилежними ефектами. Ці зв'язки підкреслюють потенціал спрямованої інтервенції із використанням копінг-стратегій для посилення емоційної стійкості та самоефективності, з урахуванням відмінностей між ситуативними та особистісними аспектами тривожності.

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА ПСИХОЕДУКАЦІЇ, ЩО СПРЯМОВАНА НА ОПТИМІЗАЦІЮ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

3.1. Методологічні підходи, прийоми та техніки роботи психолога з копінг-стратегіями з метою підвищення рівня емоційної стійкості

Працівники освітніх установ – вчителі, викладачі, адміністратори та психологи – часто опиняються в епіцентрі емоційних навантажень, спричинених взаємодією з учнями, колегами та інституційними вимогами. У цьому контексті роль психолога полягає не лише в діагностиці проблем, але й у систематичній роботі з копінг-стратегіями – механізмами, які дозволяють індивідам ефективно справлятися зі стресом.

Копінг-стратегії, як теоретична конструкція, ґрунтуються на розумінні стресу як динамічного процесу, де індивід активно взаємодіє з середовищем. Робота психолога з цими стратегіями спрямована на трансформацію пасивних реакцій на стрес у проактивні, адаптивні поведінки, що сприяють підвищенню емоційної стійкості.

Копінг-стратегії представляють собою когнітивні, емоційні та поведінкові зусилля, спрямовані на управління вимогами стресової ситуації, які перевищують ресурси індивіда. У теоретичній перспективі копінг диференціюється на проблемно-орієнтований (спрямований на зміну ситуації) та емоційно-орієнтований (спрямований на регуляцію внутрішнього стану). Ці стратегії не є статичними; вони еволюціонують у процесі взаємодії з контекстом, де емоційна стійкість виступає як інтегративна якість, що об'єднує копінг з ресурсами особистості, такими як саморегуляція та соціальна підтримка [11].

Емоційна стійкість, у свою чергу, теоретичне моделюється як мультикомпонентна структура, що включає когнітивну гнучкість (здатність переосмислювати події), емоційну толерантність (прийняття негативних афектів без руйнівних наслідків) та поведінкову адаптивність (генерацію альтернативних дій). У контексті освітніх організацій ця стійкість набуває специфіки. Працівники стикаються з хронічним стресом від ролі «емоційного буфера» між учнями та системою, що вимагає стратегій, орієнтованих на довгострокову стійкість, а не миттєве полегшення. Психолог, працюючи з

копінг-стратегіями, діє як фасилітатор, що допомагає перейти від дисфункціональних стратегій (наприклад, уникнення чи заперечення) до адаптивних (наприклад, планування чи рефреймінг), тим самим посилюючи резилієнтність як динамічний процес [14].

Теоретично, така робота спирається на принцип циклічності: оцінка стресу → вибір стратегії → реалізація → оцінка результату. Це створює основу для методологічних підходів, де психолог не нав'язує готові шаблони, а спільно конструює стратегії з клієнтом, враховуючи його унікальний профіль.

Методологічні підходи психолога формуються на перетині кількох парадигм, кожна з яких пропонує унікальний лінз для розуміння та втручання в копінг-процеси. Центральним є когнітивно-поведінковий підхід, що акцентує на зв'язку між думками, емоціями та поведінкою. У цьому підході копінг розглядається як навичка, яку можна тренувати через ідентифікацію дисфункціональних когнітивних схем (наприклад, катастрофізації конфліктів з учнями) та їх заміну на раціональні альтернативи. Психолог застосовує методологію ABC-моделі (activating event – belief – consequence), де фокус на перебудові переконань для посилення стійкості. Для освітян цей підхід адаптується до контексту - аналіз стресових тригерів, таких як батьківські скарги чи бюрократичні навантаження, стає основою для розробки персоналізованих стратегій, що перетворюють стрес на когнітивний виклик [20].

Інший ключовий підхід – гуманістичний, орієнтований на самореалізацію та безумовне прийняття. Тут копінг-стратегії інтегруються з концепцією «тут і зараз», де психолог сприяє розвитку емоційної стійкості через емпатичне слухання та рефлексію. Теоретично, цей підхід спирається на ідею, що стійкість виникає з внутрішніх ресурсів, а не зовнішніх інструментів; психолог діє як каталізатор, допомагаючи працівнику освітньої організації усвідомити свою цінність у ролі ментора, що амортизує стрес через сенсотворення. У порівнянні з когнітивно-поведінковим, гуманістичний

підхід менш директивний, акцентуючи на процес, а не на швидкі результати, що особливо актуально для хронічно стресованих освітян.

Системний підхід доповнює ці парадигми, розглядаючи копінг у контексті організаційної динаміки. Психолог аналізує, як індивідуальні стратегії взаємодіють з груповими нормами освітньої установи, пропонуючи втручання на рівні команди. Теоретично, це базується на екологічній моделі, де стійкість – не ізольована риса, а продукт взаємозв'язків. Наприклад, стратегії соціальної підтримки (спільні рефлексивні сесії) стають інструментом для розподілу емоційного навантаження, перетворюючи ізольованого вчителя на члена резилієнтної мережі [12].

Інтегративний методологічний процес, що поєднує ці підходи, передбачає гнучкість. Психолог починає з еклектичної оцінки (через опитування чи наративи), переходить до директивних технік для кризових ситуацій і завершує рефлексивними практиками для консолідації стійкості. Такий підхід забезпечує холістичність, де копінг-стратегії стають не ізольованими інструментами, а частиною ширшої екосистеми емоційного здоров'я.

Переходячи від методології до практичних інструментів, психолог застосовує низку прийомів і технік, що операціоналізують теоретичні концепції. Одним з фундаментальних прийомів є когнітивний рефреймінг – техніка переосмислення стресової події для зміни її емоційного забарвлення. У роботі з освітянами психолог запрошує клієнта описати типовий стресор (наприклад, конфлікт з учнем), а потім спільно генерує альтернативні інтерпретації, наприклад від «я невдаха-вчитель» до «це можливість для розвитку навичок емпатії». Ця техніка, теоретичне ґрунтування якої лежить у когнітивній теорії, посилює стійкість через гнучкість мислення, дозволяючи працівнику бачити стрес як тимчасовий, а не тотальний [10].

Ще одним прийомом є техніка прогресивної м'язової релаксації, інтегрована в емоційно-орієнтований копінг. Психолог навчає клієнта послідовно напружувати та розслабляти м'язові групи, поєднуючи це з

візуалізацією спокійного освітнього середовища. Теоретично, цей прийом базується на сомато-психологічному принципі, де фізичне розслаблення сигналізує мозку про безпеку, зменшуючи реактивність симпатичної нервової системи. Для освітян, які часто переживають фізичне напруження від тривалого стояння чи емоційного контролю, така техніка стає щоденним ритуалом, що будується стійкість як автоматичну реакцію на стрес.

Техніка «щоденника копінгу» представляє інструмент рефлексії, де психолог рекомендує фіксувати стресові ситуації, обрані стратегії та їх наслідки. Цей прийом, що походить із наративної терапії, дозволяє клієнту відстежувати патерни, перетворюючи хаотичний досвід на структурований наратив зростання. У контексті освітньої організації працівник може записувати, як стратегія делегації завдань (проблемно-орієнтований копінг) полегшила підготовку до уроку, тим самим посилюючи самоефективність – ключовий компонент стійкості [13].

Групові техніки, такі як рольові ігри, розширюють індивідуальний копінг до соціального рівня. Психолог модерує симуляцію стресових сценаріїв (наприклад, батьківські збори), де учасники практикують стратегії підтримки та емпатії. Теоретично, це спирається на соціально-когнітивну модель, де спостереження за моделями посилює навчання, роблячи стійкість колективною нормою. Для освітян така техніка трансформує ізоляцію в солідарність, де копінг стає спільною практикою.

Нарешті, техніка mindfulness-based stress reduction (MBSR) інтегрує медитативні практики для культивування усвідомленості. Психолог веде сесії, де клієнти фокусуються на диханні, спостерігаючи за емоціями без судження. У теоретичному плані це посилює емоційну толерантність, дозволяючи вчителям «уповільнювати» автоматичні реакції на стрес, такі як роздратування від учнівських запитань, і обирати адаптивні стратегії. Ця техніка особливо цінна для профілактики, оскільки будує стійкість як звичку, а не реакцію на кризу.

У специфіці освітніх організацій методологічні підходи та техніки адаптуються до інституційного контексту, де стрес часто є системним. Психолог може впроваджувати програми на рівні установи, інтегруючи копінг-стратегії в щотижневі семінари, де вчителі практикують рефреймінг для подолання «синдрому вигорання». Теоретично, це створює «резилієнтну культуру», де індивідуальні стратегії синхронізуються з організаційними ресурсами, такими як менторство чи гнучкі графіки. Прийоми, як-от групові рольові ігри, стають інструментом для моделювання здорових взаємодій, перетворюючи потенційні конфлікти на можливості для емпатичного зростання.

Такий підхід враховує етичні аспекти. Психолог забезпечує конфіденційність, уникаючи стигматизації, і фокусується на розширенні можливостей, де клієнти стають співтворцями стратегій. У довгостроковій перспективі це не лише підвищує стійкість, але й сприяє професійній мотивації, роблячи освітню працю стійкішою до викликів.

Робота психолога з копінг-стратегіями для підвищення емоційної стійкості працівників освітніх організацій є процесом, що поєднує теоретичні глибини з практичними інструментами. Від когнітивно-поведінкових методологій до гуманістичних прийомів і групових технік, цей підхід трансформує стрес з деструктивної сили в каталізатор розвитку. У контексті освітньої сфери, де людський фактор є стрижнем успіху, така робота психолога набуває не лише терапевтичного, але й превентивного значення, сприяючи створенню середовища, де кожен працівник може процвітати попри виклики.

3.2. Структура та зміст програми психоедукації працівників освітніх організацій

У сучасних умовах реформування освітньої системи, зростання адміністративного навантаження та психоемоційного стресу, працівники освітніх організацій стикаються з високим ризиком професійного вигорання. За даними досліджень Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), понад 40% педагогічних працівників повідомляють про хронічний стрес, що негативно впливає на їхню ефективність, психічне здоров'я та якість освітнього процесу. Ключовим фактором адаптації до таких викликів є копінг-стратегії – когнітивні та поведінкові зусилля, спрямовані на управління стресорами. Оптимізація цих стратегій через психоедукацію дозволяє не лише зменшити рівень тривоги, але й підвищити резилієнтність та емоційну стійкість, сприяючи стійкому професійному розвитку.

З огляду на результати емпіричного дослідження була розроблена програма психоедукації, спрямована на оптимізацію копінг-стратегій працівників освітніх організацій, а саме вчителів. Програма складається з п'яти занять і базується на інтегративному підході, що поєднує елементи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), майндфулнес та групової динаміки.

Теоретична основа програми спирається на транзакційну модель стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман, яка постулює, що копінг є динамічним процесом, що включає первинну (оцінку загрози) та вторинну (оцінку ресурсів) переоцінку, а також вибір стратегій: проблемно-орієнтованих (активне вирішення проблеми) та емоційно-орієнтованих (регуляція емоцій). У контексті освітньої праці, де стресори часто є хронічними (наприклад, надмірне навантаження, конфлікти з учнями), переважання дисфункційних стратегій (уникнення, заперечення) призводить до зниження мотивації та продуктивності [34; 39]. Психоедукація, як форма втручання, фокусується на підвищенні усвідомленості цих процесів.

Обґрунтування необхідності такої програми для працівників освітніх організацій випливає з специфіки їхньої професії: висока емоційна

залученість, обмежені ресурси та суспільний тиск. Більшість учителів використовують неефективні копінг-стратегії, що корелює з підвищенням рівня депресії. Програма, запропонована тут, інтегрує доказові методи, такі як релаксаційні техніки та когнітивна реструктуризація, адаптовані до групового формату, що посилює соціальну підтримку – ключовий фактор резилієнтності. Таким чином, програма не лише оптимізує індивідуальні стратегії, але й сприяє формуванню колективної культури здорового копінгу в освітньому середовищі.

Об'єктом програми є психоемоційний стан працівників освітніх організацій, що характеризується підвищеним рівнем стресу та ризиком вигорання. **Предметом програми** є копінг-стратегії як механізми адаптації, що включають як адаптивні (пошук соціальної підтримки, планування), так і малоадаптивні (самобичування, уникнення) компоненти.

Мета програми полягає в оптимізації копінг-стратегій учасників через підвищення їхньої усвідомленості, розвиток адаптивних навичок та інтеграцію цих стратегій у повсякденну професійну діяльність, що призведе до зниження рівня стресу та підвищення професійної задоволеності.

Для досягнення мети визначено такі **завдання**:

1) Інформувати учасників про теоретичні основи стресу та копінгу, сприяючи когнітивній переоцінці стресорів.
2) Діагностувати індивідуальні копінг-профелі та виявляти дисфункційні патерни через рефлексивні вправи.
3) Навчати практичним технікам проблемно- та емоційно-орієнтованого копінгу, з акцентом на майндфулнес та КПТ-елементи.
4) Сприяти обміну досвідом у груповому форматі для посилення соціальної підтримки та моделювання ефективних стратегій.
5) Забезпечити закріплення навичок через домашні завдання та оцінку прогресу, з рекомендаціями для тривалої імплементації.

Програма розрахована на 5 занять тривалістю 90 хвилин кожне, з періодичністю один раз на тиждень, для групи з 8–12 учасників. **Формами роботи** є групові семінари з елементами тренінгу, що поєднують лекційні блоки, інтерактивні вправи та дискусії. **Методами** слугують: експозиційна лекція (для теоретичного блоку), рольові ігри та симуляції (для практики копінгу), медитативні техніки (для емоційної регуляції), а також фасилітовані дискусії (для рефлексії).

Форми роботи в програмі обмежуються груповим семінарським форматом, що обґрунтовує його доступністю та ефективністю для освітніх колективів – не потребує індивідуальної терапії, але забезпечує peer-support (підтримка колег). Кожне заняття структуровано за циклом: введення (лекція) – практика (вправи) – рефлексія (дискусія) – закріплення (домашнє завдання), що відповідає принципам андрагогіки.

Методи чітко диференційовані: експозиційна лекція (10–20% часу) для теоретичної бази, інтерактивні вправи (рольові ігри, медитації – 60–70%) для навичкового компонента, фасилітовані дискусії (10–20%) для соціальної обробки. Додатково застосовуються візуальні інструменти (ментальні карти, ведення щоденника) та сенсорні (дихальні практики), що підвищують залученість.

Очікувані результати:

На індивідуальному рівні програма передбачає трансформацію копінг-арсеналу учасників, що проявляється у переході від реактивних, мало адаптивних стратегій до проактивних, ресурсних підходів. Учасники очікувано демонструють зростання частоти застосування проблемно-орієнтованого копінгу, наприклад, через розвиток навичок планування та пошуку підтримки, що дозволяє ефективніше керувати щоденними стресорами, такими як підготовка уроків чи розв'язання конфліктів.

Крім того, інтеграція mindfulness-елементів у програму сприяє посиленню емоційно-орієнтованого копінгу, зокрема через практики

усвідомленості, які допомагають регулювати емоції під час взаємодії з учнями. Очікується, що це призведе до покращення самооцінки та емоційного інтелекту.

На організаційному рівні оптимізація копінгу поширюється за межі індивідуальних змін, впливаючи на колективну динаміку освітніх установ. Учасники програми, озброєні новими стратегіями, очікувано демонструють вищу залученість у командну роботу, що проявляється у створенні «культури підтримки» – неформальних мереж для обміну досвідом.

Професійно, програма посилює ефективність педагогічної діяльності. Вчителі з оптимізованими стратегіями краще справляються з викликами, такими як дистанційне навчання чи інтеграція інклюзивної освіти, що призводить до покращення академічних результатів учнів.

Заняття 1. Вступ до світу стресу та копінгу.

Мета заняття: формування базового розуміння стресу як феномену, введення ключових понять транзакційної моделі стресу Лазаруса та Фолкмана, а також мотивація учасників до саморефлексії щодо власних стресорів і копінг-стратегій для подальшої оптимізації [29; 35].

Завдання:

Теоретично ознайомити учасників з основами транзакційної моделі стресу.

Практично - розвинути навички ідентифікації особистих стресорів і поточних стратегій копінгу через діагностичну вправу.

Соціально-емоційні - сформувати групову згуртованість і довіру за допомогою методу «кола довіри».

Цільова аудиторія: працівники освітніх організацій – 8–12 осіб.

Тривалість: 90 хвилин.

Матеріали: презентація (PowerPoint або аналог) з ключовими слайдами про модель Лазаруса та Фолкман; роздаткові матеріали: картки для фіксації стресорів (А5 формат), аркуші для нотаток, шаблон «щоденника стресу» (1 сторінка з колонками: дата, тригер, реакція, стратегія копінгу); таймер для

контролю часу; білий папір, маркери для групової рефлексії (фліпчарт або дошка).

Очікувані результати. Учасники розуміють стрес як динамічний процес взаємодії з середовищем.

Кожен ідентифікував принаймні один особистий стресор і стратегію копінгу.

Група сформована з високим рівнем довіри та мотивації.

Учасники готові до самостійного моніторингу стресу через домашнє завдання.

Перебіг заняття

1. Вступний етап. Знайомство та мотивація (10 хвилин).

Вступне слово фасилітатора, «коло знайомства» (коротке). Фасилітатор вітає групу, представляє себе та тему: «Сьогодні ми зануримося у світ стресу та копінгу – інструментів, які допоможуть вам ефективніше справлятися з викликами освітньої праці».

Коротке знайомство. Кожен по колу називає ім'я, посаду та одне слово, що асоціюється з «стресом» (наприклад, «тиск», «енергія»).

Пояснення правил групи. Конфіденційність, повага до думок, відсутність критики, добровільність участі.

Мета: створити атмосферу безпеки та згуртованості.

Очікуваний ефект: учасники відчувають мотивацію та комфорт.

2. Теоретичний блок. Коротка лекція про транзакційну модель Лазаруса та Фолкман (20 хвилин).

Методи: лекція з презентацією, інтерактивне обговорення.

Лекція (10 хвилин) з використовуючи слайди, пояснення ключових елементів моделі: стрес як транзакція (взаємодія між індивідом і середовищем), а не просто реакція на подразник.

Первинна оцінка: Чи є ситуація загрозою? (Наприклад, дедлайн на підготовку уроку – чи це виклик чи перешкода?)

Вторинна оцінка: Які ресурси для копінгу? (Емоційні, соціальні, когнітивні).

Копінг-стратегії: Проблемно-орієнтовані (дія для зміни ситуації) та емоційно-орієнтовані (регуляція емоцій) [39].

Приклади з освітньої сфери. Стресори як «підготовка уроків під тиском дедлайнів», «конфлікти з учнями» чи «адміністративне навантаження».

Обговорення (10 хвилин) у парах (2–3 хвилини) учасники обговорюють: «Який типовий стресор ви переживаєте в роботі? Як ви його оцінюєте за моделлю?». Потім 2–3 пари діляться з групою.

Мета: надати базові знання та пов'язати теорію з практикою.

Очікуваний ефект: учасники бачать стрес як керований процес, а не фатальний стан.

3. Основна частина. Діагностична вправа з груповою рефлексією (50 хвилин).

Методи: індивідуальна робота, групова рефлексія в «колі довіри».

Індивідуальна діагностична вправа (15 хвилин). Учасники отримують картки та заповнюють: «Один стресор з освітньої праці (наприклад, підготовка уроків під тиском)»; «Моя поточна стратегія копінгу (що я роблю: уникаю, планую, розмовляю з колегами?)».

Оцінка за моделлю: Первинна (загроза/виклик?), вторинна (ресурси?) (короткі нотатки).

Фасилітатор ходить групою, допомагає з формулюваннями.

Групова рефлексія в «колі довірі» (30 хвилин). Учасники сідають у коло. Кожен по черзі (без переривань) ділиться своїм стресором і стратегією (2–3 хвилини на особу).

Фасилітатор модерує: «Дякую, що поділилися. Хто ще хоче додати?» (не коментує, лише підтримує).

Якщо група велика, розділити на 2 підгрупи.

Підсумок рефлексії (5 хвилин). Фасилітатор фіксує на фліпчарті спільні теми (наприклад, «найпоширеніші стресори»: дедлайни – 70%) та

підкреслює: «Бачите, як модель допомагає зрозуміти, що копінг можна оптимізувати?».

Мета: діагностика особистих патернів, розвиток емпатії та групової підтримки.

Очікуваний ефект: учасники усвідомлюють спільність досвіду, підвищується мотивація до змін.

4. Завершальний етап. Підсумок та постановка домашнього завдання (10 хвилин).

Методи: колективний фідбек (зворотній відгук), мотиваційне слово.

Короткий раунд фідбеку: «Що ви винесете з заняття?» (по колу, 1 речення на особу).

Постановка домашнього завдання: «Ведіть щоденник стресу» протягом тижня: щодня фіксуйте 1–2 тригери (ситуацію, оцінку), реакцію та стратегію копінгу. Шаблон у роздаткових матеріалах. На наступному занятті обговоримо.

Мотиваційне слово: «Цей щоденник – ваш перший крок до оптимізації копінгу. Ви не самотні в цьому».

Анонс наступного заняття. Мета: закріпити матеріал, забезпечити єдність. Очікуваний ефект: учасники мотивовані до практики, група згуртована.

Заняття 2. Когнітивна переоцінка - переосмислення стресорів.

Мета заняття: розвинути в учасників навички первинної когнітивної переоцінки для оптимізації копінг-стратегій, зменшення впливу стресорів через переосмислення негативних думок, з акцентом на перехід від реактивного (емоційно-залежного) до проактивного (когнітивно-контрольованого) підходу.

Завдання.

Ознайомити учасників з механізмом когнітивних спотворень та їх впливом на стрес у педагогічній практиці.

Навчити технікам когнітивної реструктуризації та альтернативних інтерпретацій через інтерактивні вправи.

Сприяти усвідомленню власних стресогенних думок і формуванню адаптивних копінг-стратегій.

Цільова аудиторія: працівники освітніх організацій (вчителі, вихователі, адміністрація) – 10–15 осіб.

Тривалість: 90 хвилин.

Форма проведення: групова (офлайн або онлайн з використанням Zoom/Teams для рольових ігор).

Обладнання та матеріали: проектор/екран для презентації (слайди з прикладами когнітивних спотворень); роздаткові матеріали: аркуші для записів щоденника стресорів (з першого заняття), шаблони для когнітивної реструктуризації (таблиця з колонками: «Ситуація», «Негативна думка», «Докази за/проти», «Альтернативна думка»); таймер для контролю часу; фліпчарт або дошка для групового обговорення; аудіо/відео для рольової гри (записаний сценарій конфлікту).

Очікувані результати. Учасники ідентифікують принаймні 2–3 когнітивні спотворення у своєму професійному досвіді.

Кожен учасник сформулює 1–2 адаптивні думки для реструктуризації типового стресора.

Зростання рівня впевненості в проактивному копінгу (за шкалою самооцінки на початку/кінці заняття).

Перехід до практики: 80% учасників виконають домашнє завдання.

Перебіг заняття

1. Вступна частина (10 хвилин).

Мета етапу: створити атмосферу довіри, активізувати попередні знання, окреслити структуру заняття.

Привітання в групі. Кожен учасник ділиться одним словом/фразою про свій настрій або стресор тижня (коло, 1 хв. на особу). Ведучий фіксує на фліпчарті для подальшого обговорення.

Нагадування про перше заняття. Короткий огляд (5 хв.) – ідентифікація стресорів у педагогічній практиці, ведення щоденника стресів (як підготовка до сьогоднішньої вправи).

Оголошення мети та структури: «Сьогодні ми фокусуємось на первинній переоцінці – як змінити погляд на стресори, щоб зменшити їхній вплив».

Встановлення правил: Конфіденційність, активна участь, повага до думок.

Методи: обговорення в колі, презентація слайдів.

Очікуваний ефект: мотивація, зв'язок з попереднім заняттям.

2. Теоретичний блок. Лекція «Когнітивні спотворення та їх роль у стресі» (15 хвилин).

Мета етапу: надати теоретичну базу для розуміння, як думки впливають на емоції та копінг, з прикладами з освітньої практики.

Вступ до когнітивної переоцінки. Пояснення первинної переоцінки (за Лазарусом) як стратегії, де ми переосмислюємо стресор до реакції, зменшуючи його загрозливість. Перехід від реактивного копінгу (емоційна реакція на «катастрофу») до проактивного (логічний аналіз).

Когнітивні спотворення - короткий огляд типових (за Беком) [40]:

Катастрофізація - перебільшення негативу (приклад: «Один конфлікт з учнем – і весь урок зруйновано, я провалюся як вчитель»).

Чорно-біле мислення - «все або нічого» (приклад: «Якщо учень не зрозумів тему, я – поганий педагог»).

Персоналізація - приписування чужих дій собі (приклад: «Батьки незадоволені – це моя вина, бо я не достатньо стараюся»).

Фільтрація - фокус на негативі (приклад: «Ігнорую успіхи класу, бо один учень відволікається»).

Вплив на стрес. Як спотворення активують симпатичну нервову систему, посилюючи тривогу/вигорання в освіті (статистика: 40–50%

вчителів зазнають вигорання через когнітивний стрес, за даними APA - Американська психологічна асоціація) [32].

Приклади з педагогічної практики: слайди з 3–4 кейсами (конфлікт з учнем, перевірка зошитів, батьківські скарги).

Методи: лекція з слайдами, інтерактивні питання («Хто впізнає це у своєму досвіді?»).

Очікуваний ефект: усвідомлення зв'язку думок і стресу, мотивація до практики.

3. Практичний блок. Інтерактивна частина «Когнітивна реструктуризація в дії» (60 хвилин).

Мета етапу: розвинути навички через досвід, закріпити теорію на практиці.

Вправа 1. Когнітивна реструктуризація в парах (30 хвилин).

Інструкція: Учасники обмінюються записами зі щоденника стресорів (з першого заняття). Кожен описує ситуацію та негативну думку (5 хв.). Партнер ставить запитання: «Які докази за/проти цієї думки? Яка альтернативна інтерпретація?» (10 хв.). Разом формулюють адаптивну думку (наприклад: «Я не впораюся з класом» → «Я маю інструменти для управління класом: правила, підтримку колег, досвід минулих уроків»). Заповнення шаблону таблиці (10 хв.). Обмін ролями.

Ведучий: модерує, ходить між парами, дає підказки (наприклад, «Додайте докази успіхів»).

Обговорення: 5 хв. – по колу, 1–2 приклади від пари.

Вправа 2. Рольова гра «Альтернативні інтерпретації конфлікту» (25 хвилин).

Сценарій: моделювання типового конфлікту (наприклад, учень ігнорує вчителя під час уроку). 2–3 волонтери грають ролі (вчитель, учень, спостерігач), решта – аудиторія (5 хв на гру).

Групове обговорення: «Які спотворення тут? Які альтернативні погляди», (наприклад, «Це не виклик мені, а сигнал про втому учня»). (15 хв). Фіксація на фліпчарті 3–4 альтернатив.

Ведучий: фасилітує, підкреслює проактивний копінг («Замість реакції – пауза для переоцінки»).

Міні-дебрифінг (5 хвилин): «Що було найскладнішим? Який інсайт?»

Методи: робота в парах, рольова гра, групове обговорення.

Очікуваний ефект: практичне освоєння реструктуризації, емоційне полегшення через групову підтримку.

4. Заключна частина (5 хвилин).

Мета етапу: підсумувати, мотивувати до практики.

Підсумок: ведучий повторює ключові ідеї («Когнітивна переоцінка – ключ до проактивного копінгу»). Учасники оцінюють заняття (шкала 1–10).

Домашнє завдання: протягом тижня зафіксувати 2–3 реальні стресори, провести реструктуризацію (за шаблоном) і поділитися в чаті групи (наступне заняття – обговорення).

Прощання: позитивне завершення, нагадування про наступне заняття

Методи: обговорення, роздаткові матеріали з ДЗ.

Очікуваний ефект: закріплення, мотивація.

Заняття 3. Емоційно-орієнтований копінг регуляція афекту.

Мета заняття: розвинути в учасників усвідомлення емоційних реакцій на стрес та навички їхньої регуляції через емоційно-орієнтований копінг, сприяючи зниженню рівня кортизолу та покращенню емоційного благополуччя в професійному середовищі.

Завдання.

Ознайомити з основними техніками емоційної регуляції.

Навчити застосовувати сенсорні практики (дихання, релаксація) для керування афектом у стресових ситуаціях.

Сприяти обміну досвідом щодо бар'єрів емоційного вираження в освіті.

Виявити індивідуальні емоційні спектри стресів для подальшої роботи.

Цільова аудиторія: працівники освітніх організацій, 10–15 осіб на групу.

Тривалість заняття: 120 хвилин (2 години).

Формат: групове заняття в очному режимі (або гібридному з елементами онлайн для демонстрації вправ).

Обладнання та матеріали: проектор/екран для презентації лекції; аудіоапаратура для медитативної музики (спокійні звуки природи або інструментальна); роздаткові матеріали: аркуші паперу А4, маркери/олівці для малювання «емоційного компаса»; шаблон «Емоційний спектр» (коло з поділом на емоції: гнів, тривога, сум, радість тощо); таймер для вправ; журнали для нотаток (опціонально); вода, чай для перерви (5 хв. після центральної вправи) [42].

Очікувані результати. Учасники зможуть ідентифікувати та описати свій емоційний спектр у стресових ситуаціях.

Набуття базових навичок 4-7-8 дихання та прогресивної м'язової релаксації.

Зниження рівня тривоги через практику майндфулнесу (самозвіт учасників) [41].

Формування мережі підтримки через обмін стратегіями в групі.

Інтеграція сенсорних практик для нейрофізіологічної адаптації (зниження кортизолу, активація парасимпатичної нервової системи).

Перебіг заняття.

1. Організаційний момент та вступ (5 хвилин).

Мета: створити атмосферу довіри, нагадати про попереднє заняття.

Привітання: «Добрий день! Сьогодні ми зануримося в емоційний світ копінгу – як керувати афектом, щоб стрес не переповнював нас у шкільному русі».

Привітання учасників - кожен учасник ділиться одним словом про свій емоційний стан (наприклад, «спокійний», «напружений»).

Нагадування правил групи: конфіденційність, повага, добровільність участі.

Огляд структури: медитація → лекція → центральна вправа → дискусія → завершення.

Методи: вербальне коло, усна інструкція.

2. Медитативна вправа майндфулнес для заземлення (10 хвилин).

Мета: знизити початковий рівень стресу, активізувати усвідомленість емоцій, підготувати до теми.

Опис вправи «Сканування тіла». Учасники сідають зручно, закривають очі (або напівзакриті). Ведучий: «Зосередьтеся на диханні... Відчуйте стопи на підлозі... Просувайте увагу від ніг до голови, помічаючи напругу чи розслаблення... Якщо думки відволікають, м'яко повертайтеся до тіла». Фон: тиха музика (наприклад, звуки хвиль) [41].

Інструкція: Ця вправа допомагає «заземлитися»– відчути себе тут і зараз, зменшуючи активацію симпатичної нервової системи.

Обговорення: короткий обмін (1–2 речення): «Що ви відчули в тілі?»

Методи: керована медитація, груповий фідбек.

3. Лекція. Техніки емоційної регуляції (15 хвилин).

Мета: надати теоретичну базу для розуміння емоційно-орієнтованого копінгу.

Зміст лекції (презентація з 5–7 слайдами).

Вступ: емоційно-орієнтований копінг (за Лазарусом) – стратегії, спрямовані на зміну емоційного досвіду, а не ситуацію (на відміну від проблемно-орієнтованого) [Додаток Г].

Моделі: «Вікно толерантності» Д. Сіґела – зона, де емоції керовані; гіперактивація (гнів/тривога) та гіпоактивація (оніміння/сум) [31; 36], [Додаток Д].

Техніки регуляції афекту. Когнітивна переоцінка: перефразувати стрес як виклик.

Сенсорні практики. Дихання для активації вагуса (парасимпатична система), релаксація для зниження кортизолу.

Нейрофізіологія. Як практики впливають на мозок (аміґдала → префронтальна кора).

Застосування в освіті: регуляція під час конфліктів з учнями/батьками/адміністрацією.

Приклади: «Замість Я злюся на клас» – «Я відчуваю роздратування, бо втомлений».

Інтерактив: 2–3 запитання для аудиторії (наприклад, «Яка емоція найчастіше виникає у вас на роботі?»).

Методи: презентація, запитання-відповіді.

4. Центральна вправа «Емоційний компас» (65 хвилин) [Додаток Д]**.**

Мета: практикувати регуляцію афекту через візуалізацію та сенсорні техніки, інтегруючи нейрофізіологічні адаптації.

Етап 1. Візуалізація спектру (15 хв.). Учасники отримують шаблон «компаса» (коло з 8 секторами: гнів, тривога, сум, образа, радість, спокій, втома, мотивація). Завдання: описати/намалювати стресові ситуації з роботи (наприклад, «конфлікт з учнем») та розмістити емоції на компасі (інтенсивність за шкалою 1–10) [42].

Інструкція: «Ваш компас – інструмент навігації. Де ви зараз, куди рухаєтеся?»

Етап 2. Практика дихальної техніки 4-7-8 (15 хв.). Демонстрація: вдих на 4 сек. (ніс), затримка на 7 сек., видих на 8 сек. (рот).

Практика: 4 цикли на гіперактивацію (наприклад, на гнів з компаса).

Ефект: знижує частоту серцевих скорочень, активує парасимпатичну систему.

Етап 3. Прогресивна м'язова релаксація (20 хв.). Керована практика: напружити/розслабити групи м'язів (ноги → руки → плечі → обличчя), фокусуючись на емоціях з компаса (наприклад, розслаблення для позначки на компасі «тривоги»).

Етап 4. Інтеграція та рефлексія (15 хв.). Учасники нотують: «Яка техніка спрацювала? Як це вплине на роботу?»

Адаптація: для онлайн – використовувати цифрові інструменти (наприклад, Jamboard для малювання).

Методи: індивідуальна робота, керована практика, парна взаємодія.

5. Групова дискусія: бар'єри емоційного вираження в освіті (20 хвилин).

Мета: обговорити контекст, обмінятися стратегіями, посилити групову підтримку.

Вступне запитання: «Які бар'єри ви відчуваєте в вираженні емоцій на роботі? (наприклад, «треба бути прикладом для учнів», «страх осуду колег»)».

Обговорення в колі: кожен ділиться 1 бар'єром + 1 стратегією з вправи (наприклад, «Використовую 4-7-8 перед батьківськими зборами»).

Фокус: освіта як професія з емоційним вигоранням (дослідження: 40–50% вчителів стикаються з цим).

Ведучий підсумовує спільні теми, пропонує ресурси (книги: «Емоційний інтелект» Ґоулмана).

Методи: коло дискусії, мозковий штурм.

6. Завершення заняття (5 хвилин).

Мета: підвести підсумки, мотивувати до практики.

Рефлексія: «Що ви візьмете з собою?» (одне слово).

Анонс наступного заняття. Подяка та прощання.

Заняття 4. Проблемно-орієнтований копінг: планування та дія.

Мета заняття: розвинути у учасників навички активного планування та реалізації дій для вирішення проблемних ситуацій у професійній діяльності, з акцентом на адаптацію до освітнього контексту, сприяючи переходу від пасивного реагування до проактивного копінгу.

Завдання.

Ознайомити учасників з моделями планування (наприклад, SMART-цілі) та їх адаптацією до освітніх стресорів.

Навчити розробляти та репетирувати плани копінгу через групову симуляцію типових проблем.

Сприяти усвідомленню бар'єрів впровадження та мотивації до реального застосування стратегій.

Цільова група: працівники освітніх організацій (вчителі, адміністратори, психологи; 10–15 осіб).

Тривалість: 90 хвилин.

Методи: проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), що включає теоретичний блок, практичні вправи з моделюванням реальних ситуацій та рефлексію.

Матеріали: проектор/дошка для презентації лекції; роздаткові матеріали: шаблони SMART-цілей, аркуші для мозкового штурму, картки з типовими стресорами (наприклад, «Скарги батьків на оцінки», «Конфлікт з колегою»); таймер для контролю часу; фліпчарт або стікери для фіксації ідей груп; онлайн-платформа (якщо гібридний формат: Zoom з breakout rooms).

Очікувані результати. Учасники активують проактивні стратегії копінгу

Перебіг заняття

1. Вступ та мотивація (5 хвилин).

Привітання, перевірка присутності. Короткий зворотний зв'язок з попереднім заняттям (наприклад, «Які емоційно-орієнтовані стратегії ви вже пробували?»).

Мета: створити атмосферу довіри, активізувати попередні знання про копінг (відрізнити проблемно-орієнтований від емоційно-орієнтованого).

Очікуваний результат: учасники мотивовані, згадують ключові поняття.

2. Теоретичний блок. Лекція (15 хвилин).

Визначення проблемно-орієнтованого копінгу: активні стратегії для зміни ситуації (за Лазарусом і Фолкман), на противагу уникненню чи емоційному розрядженню.

Моделі планування:

SMART-цілі: Specific (конкретна), Measurable (вимірювана), Achievable (досяжна), Relevant (релевантна), Time-bound (обмежена в часі). Адаптація до освітнього контексту:

Приклад 1. Стресор – «Батьківські скарги на дисципліну». SMART-план: «Провести індивідуальну зустріч з 3 батьками (S), зафіксувати 2 позитивні зміни в поведінці дитини (M), з урахуванням шкільних ресурсів (A), для покращення відносин (R), до кінця тижня (T)».

Приклад 2. Стресор – «Перевантаження підготовкою уроків» SMART-план: «Розподілити 5 уроків на 3 етапи (S), з тайм-трекінгом (M), використовуючи готові шаблони (A), для балансу робочого часу (R), за 2 дні (T)».

Інші моделі: коротко – модель «Проблема – Варіанти – Вибір – Дія – Оцінка», з прикладами з педагогіки (наприклад, планування реакції на конфлікт у класі).

Переваги: зниження стресу через контроль, підвищення ефективності в освітній роботі.

Методи: презентація з слайдами (3–5 слайдів), інтерактивні запитання («Який стресор у вашій роботі потребує планування?»).

Очікуваний результат: учасники розуміють інструменти планування, можуть адаптувати їх до своєї практики.

3. Практичний блок. Групова симуляція (70 хвилин).

Розбиття на 3–4 підгрупи (по 3–4 особи). Кожна група отримує типовий стресор (з карток: «Скарги батьків», «Конфлікт з адміністрацією», «Перевантаження документами», «Проблеми з мотивацією учнів»).

Завдання: розробити план копінгу з елементами мозкового штурму та рольової гри.

Етап 1. Мозковий штурм (20 хвилин). У групах генерувати ідеї дій (без критики, фіксація на фліпчарті). Використовувати SMART для структурування 3–5 ідей. Приклад, для «Скарги батьків» – ідея: «Організувати семінар для батьків (SMART: S – тема «Співпраця школа-батьки», M – 80% присутніх, A – з колегами, R – зменшення скарг, T – 1 місяць)».

Ролі в групі (умовно): фасилітатор (веде штурм), секретар (записує), учасники (генерують).

Мета: розвинути креативність і командну роботу.

Етап 2. Розробка плану (20 хвилин). Обговорити та обрати 1–2 найкращі ідеї, скласти детальний план (шаблон: Проблема → Кроки → Ресурси → Потенційні ризики → Оцінка успіху). Адаптувати до реального контексту (наприклад, врахувати шкільний розклад).

Мета: навчити систематизації дій.

Етап 3. Рольова гра та репетиція (20 хвилин). У групі розіграти сценарій (один грає «проблему», інші – «копінги»). Репетирувати ключові дії (наприклад, симуляція розмови з батьками). Обговорити в групі: «Що спрацювало? Що скоригувати?».

Мета: практикувати навички в безпечному середовищі, зменшити тривогу від реальних ситуацій.

Етап 4. Презентація груп (10 хвилин). Кожна група презентує план (2–3 хв), інші – короткі коментарі/питання.

Мета: обмін досвідом, колективна рефлексія.

Методи: групова робота, мозковий штурм (за Осборном) [37], рольові ігри.

Очікуваний результат: учасники створюють персоналізовані плани, набувають впевненості в діях через репетицію.

4. Рефлексивний блок. Дискусія (5 хвилин).

Коло рефлексії: «Які бар'єри ви бачите для впровадження плану (час, ресурси, страх невдачі)? Як їх подолати?». Фіксація 2–3 ключових ідей на дошці.

Методи: коротке коло (кожен по 20–30 сек), фасилітація тренера.

Мета: оцінити реалістичність стратегій, мотивувати до дій.

Очікуваний результат: усвідомлення перешкод, колективні поради.

5. Завершення заняття (5 хвилин).

Підсумок ключових інсайтів («Що нового ви дізналися про планування?»). Анонс наступного заняття.

Очікуваний результат: позитивне закріплення, мотивація.

Домашнє завдання - реалізувати один пункт з розробленого плану копінгу в реальній ситуації (наприклад, провести розмову за SMART-планом).

Зафіксувати рефлексію: «Що вдалося? Які коригування потрібні? Як це вплинуло на стрес?» (у формі щоденника або 1-сторінкового звіту).

Заняття 5. Інтеграція та стійкість: від теорії до практики.

Мета заняття: закріпити набуті навички копінг-стратегій через рефлексію, синтез теоретичних знань з практичними інструментами та створення персонального плану для довгострокової стійкості. Сприяти перенесенню навичок у професійне та особисте життя учасників, з акцентом на групову підтримку для запобігання рецидиву стресових реакцій.

Завдання.

Рефлексувати досвід застосування домашніх завдань для виявлення успіхів і викликів.

Ознайомити з стратегіями підтримки (соціальна мережа та самоспівчуття) як основою для інтеграції копінг-стратегій.

Розробити персональний «копінг-план» з візуалізацією для оптимізації стійкості в освітній роботі.

Забезпечити груповий зворотний зв'язок та церемонію закриття для мотивації до тривалої практики.

Учасники: 8–12 працівників освітніх організацій.

Тривалість: 90 хвилин.

Матеріали: аркуші паперу А3 або фліпчарт для mind mapping, маркери різних кольорів, таймер, проектор для короткої презентації (опціонально), роздатковий матеріал з шаблоном «копінг-плану» (структурований аркуш з центральним колом для мети та гілками для стратегій), сертифікати завершення програми (для церемонії закриття) [33].

Методи: рефлексія в колі, лекційний блок з інтерактивними запитаннями, вправу mind mapping, груповий зворотний зв'язок, церемонія закриття. Метод синтезу: інтеграція теорії (стратегії підтримки) з практикою (персональний план) для перенесення навичок у реальне життя, з фокусом на групову підтримку як превентивний фактор рецидиву.

Очікувані результати. Учасники матимуть персональний візуальний план, посилену групову мережу та інструменти для інтеграції копінг-стратегій у щоденну освітню практику.

Перебіг заняття

1. Вступ та рефлексія домашніх завдань (20 хвилин).

Заняття розпочинається з створення атмосфери довіри: фасилітатор вітає групу, нагадує про правила конфіденційності та безпеки (наприклад, «тут немає правильних відповідей, лише ваш досвід»). Учасники сідають у коло для формату «кола успіхів і викликів» – це структурована рефлексія домашнього завдання з попереднього заняття (наприклад, щоденне застосування однієї копінг-стратегії в робочих ситуаціях, як-от «техніка дихання» чи «журнал подяки»).

Фасилітатор модерує коло. Кожен учасник по черзі ділиться одним «успіхом» (що спрацювало, як це вплинуло на стрес у освітньому середовищі, наприклад, «менше дратувався під час уроку») та одним «викликом» (що завадило, як-от брак часу чи скептицизм колег). Час на репліку – 1–2 хвилини на особу.

Для оптимізації: якщо група велика, розділити на пари для попередньої рефлексії (2 хвилини), потім – загальне коло. Фасилітатор фіксує ключові

теми на фліпчарті (наприклад, «успіхи: соціальна підтримка від колег; виклики: інтеграція в щоденний графік»).

Мета рефлексії: виявити патерни успіхів (для посилення) та викликів (для корекції), що слугує мостиком до теми інтеграції.

Фасилітатор підсумовує: «Ці успіхи та виклики показують, як теорія стає практикою. Тепер поговоримо про стратегії, які допоможуть інтегрувати це в життя».

2. Лекційний блок. Стратегії підтримки як основа стійкості (10 хвилин).

Короткий інтерактивний лекційний блок фокусується на двох ключових стратегіях підтримки – соціальній мережі та самоспівчутті – як інструментах для інтеграції копінг-стратегій у професійну рутину освітян (де стрес часто пов'язаний з емоційним вигоранням). Це не монолог, а діалог з елементами запитань для активації групи.

Соціальна мережа (5 хвилин). Фасилітатор пояснює концепцію (за моделлю Лазаруса та Фолкман). Соціальна підтримка як буфер стресу, включаючи емоційну (розмови з колегами), інструментальну (допомога в задачах) та інформаційну (обмін порадами) [38; 39]. Приклад для освітян: «створення групи підтримки з колегами для щотижневих перевірок відчуття». Запитання для групи: «Хто з вас уже має таку мережу? Як її розширити?».

Самоспівчуття (5 хвилин). Вступ до концепції Крістін Нефф: самоспівчуття як протидія самокритиці (три елементи: доброта до себе, спільність страждань, усвідомленість) [18]. Приклад: «Коли урок не вдався, замість я невдаха – це нормально, всі помиляються». Запитання: «Який ваш останній досвід самокритики на роботі?».

Візуалізація: коротка слайдова презентація з ключовими тезами та ілюстраціями (наприклад, діаграма мережі підтримки).

Мета блоку: надати теоретичну основу для основної вправи, підкреслюючи, як ці стратегії запобігають рецидиву стресу через інтеграцію в

щоденність. «Тепер застосуємо це в практиці: створимо ваш персональний план, де соціальна мережа та самоспівчуття стануть частиною стійкості».

3. Основна вправа. Створення персонального «копінг-плану» з візуалізацією (50 хвилин).

Центральна активність – практична інтеграція теорії в персональний інструмент: mind mapping для «копінг-плану». Учасники створюють візуальну карту, що синтезує набуті стратегії (з попередніх занять) з новими елементами підтримки, адаптованими до освітньої роботи. Груповий зворотний зв'язок посилює мотивацію та групову підтримку.

Підготовка (5 хвилин). Роздача матеріалів (шаблон mind map з центральним колом «Моя стійкість в освіті»). Фасилітатор демонструє приклад на фліпчарті: центр – мета (наприклад, «зменшити вигорання на 30%»), гілки – стратегії (адаптивні: дихання, планування; підтримка: контакти мережі, фрази самоспівчуття), з кольоровим кодуванням (зелений – успіхи, червоний – тригери).

Інструкція: «Використовуйте 3–5 гілок, додайте іконки чи малюнки для візуалізації».

Індивідуальна робота (20 хвилин). Учасники працюють самостійно, інтегруючи домашні рефлексії (успіхи/виклики) та лекційний блок. Фасилітатор ходить між учасниками, надаючи підтримку (наприклад, «як додати самоспівчуття до вашої гілки конфлікти з учнями?»).

Груповий зворотний зв'язок (20 хвилин). Учасники по черзі презентують свої карти (2–3 хвилини на особу), група дає 1–2 коментарі: «Що сподобалося?» (позитивний зворотний зв'язок) та «Ідея для посилення?» (конструктивна пропозиція). Фасилітатор модерує, щоб уникнути критики, фокусуючи на груповій підтримці: «Це наша спільна мережа – як ми можемо допомогти один одному реалізувати ці плани?».

Синтез (5 хвилин). Фасилітатор фіксує спільні теми (наприклад, «всі планують щотижневі перевірки») для колективного «групового плану підтримки».

Мета вправи: перенести навички в реальне життя через персоналізований інструмент, з груповим елементом для запобігання ізоляції та рецидиву.

4. Завершення. Церемонія закриття з рекомендаціями для тривалої практики (10 хвилин).

Заняття завершується ритуалом, що підкреслює досягнення та мотивацію до самостійної практики, з акцентом на групову підтримку як «якір» стійкості.

Ритуал подяки (5 хвилин). Коло, де кожен ділиться одним словом подяки (наприклад, «за підтримку групи») та отримує сертифікат завершення (з підписом фасилітатора та нагадуванням про ключові стратегії).

Рекомендації (3 хвилини). Фасилітатор пропонує інструменти для тривалої практики: щомісячні перевірки в груповому чаті (наприклад, «поділіться оновленням копінг-плану»), додаток для трекінгу самоспівчуття в щоденнику, створення «системи підтримки» в парі серед колег. Нагадування: «Групова мережа – ваш буфер від рецидиву; повертайтеся до плану щотижня».

Підсумок (2 хвилини). Фасилітатор рефлексує: «Сьогодні ми інтегрували теорію в практику – ваша стійкість тепер у ваших руках і в нашій спільноті».

Мета завершення: забезпечити емоційне закриття, мотивацію та інструменти для саморегуляції, з фокусом на групову підтримку для довгострокової профілактики стресу.

Запропонована програма психоедукації є комплексним інструментом для оптимізації копінг-стратегій працівників освітніх організацій. Вона не лише інформує, але й трансформує поведінку, сприяючи зниженню стресу та підвищенню резилієнтності. Імплементація такої програми в освітніх установах може стати кроком до створення здорового робочого середовища

Висновки до розділу 3

Робота психолога з копінг-стратегіями для підвищення емоційної стійкості працівників освітніх організацій є процесом, що поєднує теоретичні глибини з практичними інструментами. Від когнітивно-поведінкових методологій до гуманістичних прийомів і групових технік, цей підхід трансформує стрес з деструктивної сили в каталізатор розвитку. У контексті освітньої сфери, де людський фактор є стрижнем успіху, така робота психолога набуває не лише терапевтичного, але й превентивного значення, сприяючи створенню середовища, де кожен працівник може процвітати попри виклики.

З огляду на результати емпіричного дослідження була розроблена програма психоедукації, спрямована на оптимізацію копінг-стратегій працівників освітніх організацій. Програма складається з п'яти занять і базується на інтегративному підході, що поєднує елементи когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), майндфулнес та групової динаміки [41].

Обґрунтування необхідності такої програми для працівників освітніх організацій випливає з специфіки їхньої професії: висока емоційна залученість, обмежені ресурси та суспільний тиск. Більшість учителів використовують неефективні копінг-стратегії, що корелює з підвищенням рівня депресії. Програма, запропонована тут, інтегрує доказові методи, такі як релаксаційні техніки та когнітивна реструктуризація, адаптовані до групового формату, що посилює соціальну підтримку – ключовий фактор резилієнтності. Таким чином, програма не лише оптимізує індивідуальні стратегії, але й сприяє формуванню колективної культури здорового копінгу в освітньому середовищі.

Мета програми полягає в оптимізації копінг-стратегій учасників через підвищення їхньої усвідомленості, розвиток адаптивних навичок та інтеграцію цих стратегій у повсякденну професійну діяльність, що призведе до зниження рівня стресу та підвищення професійної задоволеності.

На індивідуальному рівні програма передбачає трансформацію копінг-репертуару учасників, що проявляється у переході від реактивних, мало адаптивних стратегій до проактивних, ресурсних підходів. Учасники очікувано демонструють зростання частоти застосування проблемно-орієнтованого копінгу, наприклад, через розвиток навичок планування та пошуку підтримки, що дозволяє ефективніше керувати щоденними стресорами, такими як підготовка уроків чи розв'язання конфліктів.

Крім того, інтеграція mindfulness-елементів у програму сприяє посиленню емоційно-орієнтованого копінгу, зокрема через практики усвідомленості, які допомагають регулювати емоції під час взаємодії з учнями. Очікується, що це призведе до покращення самооцінки та емоційного інтелекту.

На організаційному рівні оптимізація копінгу поширюється за межі індивідуальних змін, впливаючи на колективну динаміку освітніх установ. Учасники програми, озброєні новими стратегіями, очікувано демонструють вищу залученість у командну роботу, що проявляється у створенні «культури підтримки» – неформальних мереж для обміну досвідом.

Професійно, програма посилює ефективність педагогічної діяльності: вчителі з оптимізованими стратегіями краще справляються з викликами, такими як дистанційне навчання чи інтеграція інклюзивної освіти, що призводить до покращення академічних результатів учнів.

ВИСНОВОК

Копінг-стратегії, що визначаються як способи, за допомогою яких особа долає стресову чи трудну ситуацію, представляють собою цікавий та значущий аспект в психології та педагогіці. Ці стратегії є невід'ємною частиною нашого повсякденного життя, впливаючи на наше емоційне та психологічне благополуччя. Емоційна стійкість є ключовим психологічним концептом, що визначає здатність особи ефективно вирішувати емоційні виклики та залишатися психологічно стійкою під час стресових ситуацій. Це поняття не означає відсутність емоцій, але вказує на здатність адаптуватися до них та ефективно керувати своїм емоційним станом.

Було виявлено наявність статистично значущих зв’язків між великою кількістю копінг-стратегій та оцінками емоційної стійкості вчителів молодших класів. Найбільший кореляційний зв’язок утворили показники емоційної стійкості «Самоефективність» та «Мотивація до успіху» із копінг-стратегіями «Дистанціювання», «Самоконтроль», «Пошук соціальної

підтримки», «Прийняття відповідальності», «Плани вирішення проблеми» та «Позитивна переоцінка».

Результати кореляційного аналізу копінг-стратегій та емоційної стійкості вчителів старших класів також показали багато статистично важливих зв'язків. Такі показники емоційної стійкості як «Реактивна тривожність» та «Особистісна тривожність» утворили прямі кореляційні зв'язки із копінг-стратегіями «Конфронтація», «Дистанціювання», «Пошук соціальної підтримки» та «Втеча-уникнення». Це може бути пояснено специфікою їхньої професійної діяльності та особливостями взаємодії з учнями старших класів.

Результати дослідження показують статистично значущу різницю між рівнем копінг-стратегій та емоційної стійкості у вчителів молодших та старших класів. За більшістю копінг-стратегій можна побачити дуже вагому різницю. Викладачі молодших та старших класів використовують різні копінг-стратегії внаслідок специфіки їхньої професійної діяльності та вимог, які ставлять перед ними різні вікові групи учнів. Це може бути пояснено різноманітністю емоційних, когнітивних та соціальних викликів, які виникають на різних етапах навчання.

З ціллю оптимізації рівня показників емоційної стійкості було вирішено розробити психоедукаційну програму. Було обрано групові психологічні методи, бо вони створюють можливість для спільної підтримки та взаємного навчання. Вони сприяють формуванню колективної психологічної стійкості, що може позитивно впливати на успіх учасників тренінгу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антоненко І. Як зняти стрес. *Психолог,* 2008. № 18. С.15-23.
2. Аландаренко Ю. Психологічна безпека – вчителя. Психолог, 2007. №4 (244). С. 34-43.
3. Байдик В. В. Особливості використання копінг-стратегій у працівників закладів освіти в умовах професійного стресу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 2013. №2(31). С. 29–34.
4. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання: роль індивідуальних та організаційних чинників. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шеченка. Серія Соціологія. Психологія. Педагогіка,* 2005. Вип. 22-23. С. 47-50.
5. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
6. Варій М. Й. Психологія особистості: Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2008. 592 с. Вдовиченко А.В. Особливості копінг-поведінки особистості у життєвих та професійних ситуаціях. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки». 2013. С. 17-20.
7. Галян І. М. Вияв захисних механізмів особистості у саморегуляції поведінки майбутніми педагогами //Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна : зб. наук. праць. Львів: ДУВС, 2011. С. 119–134.
8. Галян І. М. Психодіагностика. Київ : Академвидав, 2009. 464 с.
9. Грабовська С., Єсип М. Проблема копінгу в сучасних психологічних дослідженнях //Соціогуманітарні проблеми людини. № 4, 2010. С.188-198.
10. Доцевич Т. І. Особливості педагогічного мислення та метакогнітивної сфери викладача вищої школи. Серія “Психологія”. 2014. С. 65-70.
11. Доценко В.В. Психологічні ресурси стресостійкості майбутніх правоохоронців. Право і безпека. 2017. Вип. 3. С. 14–20. 20.

12. Калошин В.Ф. Як долати стрес у педагогічній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*, 2004. № 9. С. 60-66.
13. Карпенко Є. Методи сучасної психотерапії. Дрогобич: Посвіт, 2015. с.116.
14. Коваленко А. Б. Дослідження копінг-поведінки: Тенденції та перспективи // Наука і освіта. 2011. №9. С. 110-113.
15. Коваленко А. Б., Корнев Н. Н. Социальна психологія. Київ, 2006. 400с.
16. Корнієнко О.В. Підтримання психоматичного здоров'я практично здорових людей: Навчальний посібник. Київ : Вид. центр "Київський університет", 2000. 126 с.
17. Кузьміна Т. Як допомогти вчителю зберегти своє здоров'я та подолати стрес. *Психолог*, 2009. №29-30. С. 45-52.
18. Мануілова А. А. «Вплив self-compassion на рівень тривожності особистості»: Кваліфікаційна робота магістра. Дніпро, 2024.
19. Моргунова Н. С. Копінг-стратегії студентів з різним рівнем стильової саморегуляції // Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2012. Вип. 49, № 1009. С. 179–182.
20. Підчасов Є. В. Теоретичний аналіз основних підходів до проблеми адаптації особистості в психології. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 42(1). С. 179-193.
21. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія. Суми, 2007. 330 с.
22. Савчин М. В. Студент. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2002. № 2. С. 137–146.
23. Старцева О. С. Що таке стрес і як з ним боротися? *Психолог*, 2007. №2. с.22-24.
24. Ткачук Т.А. Копінг-поведінка: стратегії та засоби реалізації. Ірпінь: УДФСУ, 2011. 286 с.
25. Токар М. М. Стрес і його джерела. *Психолог*, 2007. № 38. С.9-12.
26. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості: наукове видання. Тернопіль : «Економічна думка». 2000. 197 с.

27. Хомуленко Т. Б., Поденко А. В., Фоменко К. І. Тренінгові психотехнології в програмах психологічного супроводу. *Вісник ХНПУіменіГ.С. Сковороди. Психологія.* 2016. Вип. 54. С. 247-260.
28. Юрків Я. О. Професійна підготовка соціального педагога. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 2010. № 2. С. 76-82.
29. Жоха С.П. Копінг-стратегії особистості як засіб емоційної регуляції //Збірник статей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції Науковий пошук студентів XXI ст. Сучасні проблеми та тенденції розвитку гуманітарних та соціально-економічних наук (з нагоди Всесвітнього дня науки 17 листопада 2022року). С.201-204. Електроний ресурс: http://idgu.edu.ua/wpcontent/uploads/2022/12/17.11.22.pdf
30. Жоха С.П. Копінгові стратегії особистості в екстремальних ситуаціях //Матеріали XII Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених та студентів з нагоди Всеукраїнського дня науки «Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента» 17 травня 2022 року (м. Ізмаїл). С.212-215. Електроний ресурс: http://idgu.edu.ua/wpcontent/uploads/2022/10/17.05.2021_stud.pdf.
31. Стаття: «Вікно толерантності в роботі з травмою» (Психологічна Газета) /https://psyhosvita.com/window-of-tolerance/
32. American Psychological Association — Cognitive Distortions overview https://dictionary.apa.org/cognitive-distortion.
33. Davies, M. (2011). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and why do they matter? *Higher Education*, 62(3), 279–301
34. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). «Stress, appraisal, and coping». Springer /https://link.springer.com/
35. Lazarus, R. S. (1999). «Stress and emotion: A new synthesis». Springer /https://link.springer.com/.
36. Porges & Siegel — Polyvagal Theory & Window of Tolerance /https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6631551/

37. Sutton, R. I., & Hargadon, A. (1996). Brainstorming groups in context: Effectiveness in a product design firm. Administrative Science Quarterly.
38. Folkman, S. (2013). «Stress, coping, and hope». Psycho-Oncology, 22(1).
39. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). «Coping as a mediator of emotion». Journal of Personality and Social Psychology.
40. Psychology Tools – Cognitive Distortions https://psychologytools.com/resource/cognitive-distortions/.
41. VeryWellMind – Cognitive Distortions Explained https://www.verywellmind.com/what-are-cognitive-distortions-2794762.
42. Vocabulary building in efl using Plutchik's wheel of emotions (Brkić, 2024) /https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article
43. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdyiw-VNxQgBckWWUu1Bz0gzS7xRynw-yCJMpu6oMT-whJoxQ/viewform?usp=header

ДОДАТКИ

Додаток А

Шкала реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера - Ю.Л. Ханіна

Інструкція: Залежно від самопочуття в даний МОМЕНТ, вкажіть найбільш підходячу для Вас цифру: «1» - ні, це зовсім не так; «2» - мабуть так; «3» - вірно; «4» - абсолютно вірно:

№нп	Судження СТ	Ні, це зовсім не так	Мабуть так	Вірно	Абсолютно вірно
1	Ви спокійні	1	2	3	4
2	Вам ніщо не загрожує	1	2	3	4
3	Ви знаходитесь в напрузі	1	2	3	4
4	Ви відчуваєте співчуття	1	2	3	4
5	Ви відчуваєте себе вільно	1	2	3	4
6	Ви засмучені	1	2	3	4
7	Вас хвилюють можливі невдачі	1	2	3	4
8	Ви відчуваєте себе відпочившою людиною	1	2	3	4
9	Ви стривожені	1	2	3	4
10	Ви відчуваєте почуття внутрішнього задоволення	1	2	3	4
11	Ви впевнені в собі	1	2	3	4
12	Ви нервуєте	1	2	3	4
13	Ви не знаходите собі місця	1	2	3	4
14	Ви напружені	1	2	3	4
15	Ви не відчуваєте скутості і напруги	1	2	3	4
16	Ви задоволені	1	2	3	4
17	Ви стурбовані	1	2	3	4
18	Ви дуже збуджені і Вам не по собі	1	2	3	4
19	Вам радісно	1	2	3	4
20	Вам приємно	1	2	3	4

Інструкція до другої групи суджень про самопочуття: Прочитайте (прослухайте) уважно кожне з наведених нижче пропозицій і закресліть (запишіть) підходячу для Вас цифру справа залежно від того, як Ви себе почуваєте ЗВИЧАЙНО: цифри справа означають «1» - майже ніколи; «2» - іноді;«3» - часто;«4» - майже завжди.

№нп	Судження ОТ	Майже ніколи	Іноді	Часто	Майже завжди
1	Ви відчуваєте задоволення	1	2	3	4
2	Ви швидко втомлюєтеся	1	2	3	4
3	Ви легко можете заплакати	1	2	3	4
4	Ви хотіли б бути такою ж щасливою людиною, як і інші	1	2	3	4
5	Буває, що Ви програєте через те, що недостатньо швидко приймаєте рішення	1	2	3	4
6	Ви відчуваєте себе бадьорим чоловіком	1	2	3	4
7	Ви спокійні, холоднокровні і зібрані	1	2	3	4
8	Очікування труднощів дуже турбує Вас	1	2	3	4
9	Ви занадто переживаєте через дрібниці	1	2	3	4
10	Ви буваєте цілком щасливі	1	2	3	4
11	Ви приймаєте все занадто близько до серця	1	2	3	4
12	Вам не вистачає впевненості в собі	1	2	3	4
13	Ви відчуваєте себе в безпеці	1	2	3	4
14	Ви намагаєтеся уникати критичних ситуацій і труднощів	1	2	3	4
15	У Вас буває нудьга, туга	1	2	3	4
16	Ви буваєте задоволені	1	2	3	4
17	Будь-які дрібниці відволікають і хвилюють Вас	1	2	3	4
18	Ви так сильно переживаєте своє розчарування, що потім довго не можете про них забути	1	2	3	4
19	Ви врівноважена людина	1	2	3	4
20	Вас охоплює сильне занепокоєння, коли Ви думаєте про свої справи і турботи	1	2	3	4

Ситуативна тривожність (СТ) визначається по ключу:
СТ = (3,4,6,7,9,12,13,14,17,18) – (1,2,5,8,10,11,15,16,19,20) + 50 =

ОТ - Особистісна тривожність визначається по ключу:
ОТ = (2,3,4,5,8,9,11,12,14,15,17,18,20) – (1,6,7,10,13,16, 19) + 35 =

Поняття ситуативної (актуальною), - тобто реактивної тривожності і поняття особистісної, - тобто активної тривожності мають не тільки спеціальний, описаний вище, але й більш загальний психологічний сенс. З нашого досвіду, діагностика реактивної та активної тривожності дозволяє

досить точно судити про прояв основних особливостей поведінки особистості в плані її ставлення до діяльності.

Додаток Б

Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема

Методика застосовується для вивчення самоефективності – впевненості (переконань) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях.

Інструкція: «Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та вкажіть в реєстраційному бланку одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої військово-професійної діяльності при виконанні завдань миротворчої місії (позначивши знаком “+” відповідну клітину)».

№ п/п	Твердження	Абсолютно невірно	Скоріше невірно	Скоріше вірно	Абсолютно вірно
1	Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем				
2	Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети				
3	Мені достатньо легко досягати своїх цілей				
4	У несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитися.				
5	Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами				
6	Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем				
7	Я готовий (а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності				

8	Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення				
9	Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації				
10	Я звичайно здатен (а) тримати ситуацію під контролем				

Обробка результатів

Шкала самоефективності складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності. Позначення респондентом клітини «абсолютно невірно» дає 1 бал; «скоріш невірно» дає 2 бали; «скоріш вірно» – 3 бали; «абсолютно вірно» – 4 бали.

Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями.

Інтерпретація результатів

Отримані результати інтерпретуються таким чином:

36-40 балів – висока самоефективність;

30-35 балів – вища за середню;

25-29 балів – середня;

20-24 бали – нижча за середню;

19 і менше балів – низька.

Додаток В

Копінг-тест Лазаруса

Випробуваному пропонуються 50 тверджень щодо поведінки у важкій життєвій ситуації. Випробовуваний повинен оцінити, як часто дані варіанти поведінки виявляються в нього.

ОПИНИВШИСЬ У СКРУТНІЙ СИТУАЦІЇ, Я…

1. Зосереджувався на тому, що мені потрібно було робити далі — на наступному кроці.
2. Починав щось робити, знаючи, що це все одно не буде працювати: головне – робити хоч що-небудь.
3. Намагався схилити вищестоящих до того, щоб вони змінили свою думку.
4. Говорив з іншими, щоб більше дізнатися про ситуацію.
5. Критикував і картав себе.
6. Намагався не спалювати за собою мости, залишаючи все, як воно є.
7. Сподівався на диво.
8. Миритися з долею: буває, що мені не щастить.
9. Вів себе, як ніби нічого не сталося.
10. Намагався не показувати своїх почуттів.
11. Намагався побачити в ситуації і щось позитивне.
12. Спав більше звичайного.
13. Зганяв свою досаду на тих, хто спричинив на мене проблеми.
14. Шукав співчуття і розуміння у кого-небудь.
15. У мене виникла потреба виразити себе творчо.
16. Намагався забути все це.
17. Звертався за допомогою до фахівців.
18. Змінювався або ріс як особистість в позитивну сторону.
19. Вибачався або намагався все залагодити.
20. Складав план дій.
21. Намагався дати якийсь вихід своїм почуттям.
22. Розумів, що я сам викликав цю проблему.
23. Набирався досвіду в цій ситуації.
24. Говорив з ким-небудь, хто міг конкретно допомогти в цій ситуації.
25. Намагався поліпшити своє самопочуття їжею, випивкою, курінням або ліками.
26. Ризикував відчайдушно.
27. Намагався діяти не занадто поспішно, — довіряючись першого пориву.
28. Знаходив нову віру в щось.
29. Знову відкривав для себе щось важливе.
30. Щось міняв так, що всі улаживалось.
31. В цілому уникав спілкування з людьми.
32. Не допускав до себе, намагаючись про це особливо не замислюватися.
33. Питав поради у родича або друга, якого поважав.

34. Старався, щоб інші не знали, як погано йдуть справи.
35. Відмовлявся сприймати це дуже серйозно.
36. Говорив з кимось про те, що я відчуваю.
37. Стояв на своєму і боровся за те, що хотів.
38. Зганяв це на інших людях.
39. Користувався минулим досвідом — мені доводилося вже потрапляти в такі ситуації.
40. Знав, що треба робити, і подвоював свої зусилля, щоб все налагодити.
41. Відмовлявся вірити, що це справді сталося.
42. Я давав собі обіцянку, що наступного разу все буде поіншому.
43. Знаходив пару інших способів вирішення проблеми.
44. Старався, щоб мої емоції не надто заважали мені в інших справах.
45. Щось змінював у собі.
46. Хотів, щоб все це швидше як-то утворилося або скінчилося.
47. Уявляв собі, фантазував, як все це могло б обернутися.
48. Молився.
49. Прокручував в голові, що мені сказати або зробити.
50. Думав про те, як би в даній ситуації діяв чоловік, яким я захоплююся, і намагався наслідувати йому.

Обробка результатів

1. підраховуємо бали, сумуючи по кожній субшкалі:

ніколи – 0 балів;

рідко – 1 бал;

іноді – 2 бали;

часто – 3 бали

2. обчислюємо за формулою: X = сума балів/max бал*100

Номери опитувальника (по порядку, але різні) працюють на різні шкали, наприклад, у шкалі «конфронтативного копінгу» питання – 2, 3, 13, 21, 26, 37 тощо. Максимальне значення з питання, яке може набрати випробуваний 3, а з усіх питань субшкали максимально 18 балів, випробуваний набрав 8 балів:

- Це і є рівень напруги конфронтаційного копінгу.

3. Можна визначити простіше за сумарним балом:

0-6 - низький рівень напруженості, говорить про адаптивний варіант копінгу;

7-12 – середній, адаптаційний патенціал особи у прикордонному стані;

13-18 – висока напруженість копінгу, що свідчить про виражену дезадаптацію.

Ключ

Конфронтаційний копінг - пункти: 2, 3, 13, 21, 26, 37.

Дистанціювання – пункти: 8, 9, 11, 16, 32, 35.

Самоконтроль - пункти: 6, 10, 27, 34, 44, 49, 50.

Пошук соціальної підтримки – пункти: 4, 14, 17, 24, 33, 36.

Ухвалення відповідальності – пункти: 5, 19, 22, 42.

Втеча-уникнення - пункти: 7, 12, 25, 31, 38, 41, 46, 47.

Планування вирішення проблеми - пункти: 1, 20, 30, 39, 40, 43.

Позитивна переоцінка - пункти: 15, 18, 23, 28, 29, 45, 48.

Додаток Г

Порівняння двох типів копінгу (за Лазарусом і Фолкман)

Критерій	Проблемно-орієнтований копінг	Емоційно-орієнтований копінг
Мета	Змінити або усунути стресову ситуацію	Зменшити інтенсивність емоційних переживань
Основна спрямованість	На проблему, що викликає стрес	На внутрішній емоційний стан
Питання, на яке відповідає стратегія	«Що я можу зробити, щоб змінити ситуацію?»	«Як мені впоратися з емоціями в цій ситуації?»
Приклади поведінки	Планування, пошук рішень, переговори, активні дії	Релаксація, плач, пошук підтримки, уникання
Типові техніки	Тайм-менеджмент, аналіз причин, контроль над ситуацією	Емоційне розрядження, медитація, відволікання
Ефективність	Ефективний, коли ситуація контрольована	Ефективний, коли ситуація неконтрольована або необоротна
Приклади ситуацій застосування	Конфлікти, робочі завдання, побутові проблеми	Втрата, хвороба, очікування результатів
Психологічний механізм	Раціональна оцінка + активна дія	Емоційна регуляція + зниження стресу
Зв'язок з оцінкою (Лазарус)	Висока вторинна оцінка: «Я можу вплинути»	Домінує первинна оцінка: загроза, низький контроль
Можливі ризики	Надмірний контроль, перфекціонізм	Уникання, емоційне блокування
Роль у адаптації	Формує компетентність у вирішенні проблем	Стабілізує емоційний стан
Включені копінг-стратегії (за Лазарусом)	Планування, вирішення проблем, самоконтроль	Емоційне розрядження, уникання, дистанціювання

Додаток Д


ВІКНО ТОЛЕРАНТНОСТІ
Гіперактивація
• паніка
• тривога
• гнів
Нормальний діапазон
• мислення
• саморегуляція
Гіпоактивація
• емоційне оніміння
• дисоціація
• втома
Гіпоактивація
• емосциинин
• прагомь
• сопро

Додаток Є

Plutchik's wheel of emotions adapted into compass

