Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Кафедра психології

«До захисту допускаю»
Завідувач кафедри психології,
Доктор психологічних наук, професор
_____М.В. САВЧИН
«___»_____ 2026р.

Психологічні особливості емоційної саморегуляції педагогів в умовах війни

Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма «Практична психологія»

Кваліфікаційна робота

на здобуття кваліфікації – бакалавр психології

Автор роботи: Корпан Лілія Романівна _____
підпис

Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Ожубко Галина Володимирівна _____
підпис

Дрогобич, 2026

Захист бакалаврської роботи

Оцінка за стобальною шкалою: _____

Оцінка за національною чотирибальною шкалою: _____

Коротка мотивація захисту:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Дата_____

Голова ЕК_____ _____

підпис прізвище, ім’я

Секретар ЕК_____ _____

підпис прізвище, ім’я

АНОТАЦІЯ

Корпан Лілія Романівна. Психологічні особливості емоційної саморегуляції педагогів в умовах війни. - Рукопис.

У кваліфікаційній роботі досліджено психологічні особливості емоційної саморегуляції педагогічних працівників, які здійснюють професійну діяльність в умовах воєнного стану. Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння феномену емоційної саморегуляції, її структури, механізмів та функцій у стресових та екстремальних ситуаціях.

Розкрито специфіку впливу війни на психоемоційний стан педагогів (хронічна тривога, емоційне виснаження, почуття безпорадності, провини, емоційна лабільність) та визначено основні деструктивні зміни в емоційній сфері досліджуваної групи.

Запропоновано рекомендації щодо розвитку адаптивних стратегій емоційної саморегуляції (усвідомлене дихання, техніки заземлення, когнтітивне переструктурування, пошук соціальної підтримки) для збереження психічного здоров'я педагогів та запобігання професійному вигоранню в умовах хронічного стресу.

Практичне значення роботи полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності психологічної служби закладів освіти, в програмах психологічної підтримки педагогів, при проведенні тренінгів із стресової грамотності, а також при викладанні курсів «Психологія стресу», «Педагогічна психологія», «Психологія праці».

Ключові слова: емоційна саморегуляція, педагоги,умови війни, психологічні особливості, професійне вигорання, хронічний стрес, тривожність, психоемоційний стан, адаптативні стратегії, стресостійкість, психічне здоров'я, психологічна підтримка, подвійне навантаження, копінг-стратегії.

ANNOTATION

Korpan Liliia Romanivna. Psychological features of emotional self- regulation of teachers in wartime conditions. – Manuscript.

The qualification paper examines the psychological features of emotional self-regulation of teaching staff working under martial law. Modern scientific approaches to understanding the phenomenon of emotional self- regulation, its structure, mechanisms and fuctions in stressful and extreme situations are analyzed.

The specificts of impact of war on the psycho- emotional state of teachers are revealed, and the main destructive changes in the emotional sphere of studied group are indentified.

Recommendations are proposed for the development of adaptive strategies of emotional self- regulation to preserve teachers mental health and prevent professional burnout under chronic stress.

The practical significance of the paper lies in the possibility of using the obtained results in the activities of psychological services of educational institutions, in teacher psychological support programs, in stress literacy trainings, as well as in teaching courses such as “Psychology of Stress”, “Pedagogical Psychology,” “Psychology of Work”.

Key words: emotional self- regulation, teachers, wartime conditions, psychological features , professional burnout, chronic stress, anxiety, psycho-emotional state, adaptive strategies, resilience, mental health, psychological support, double burden, coping strategies.

ЗМІСТ

ВСТУП С. 6

РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи дослідження емоційної саморегуляції вчителя С. 10

1.1. Поняття емоційної саморегуляції в психологічній літературі. С. 10

1.2. Професіограма вчителя: емоційні виклики та вимоги до особистості. С. 16

1.3. Вплив воєнного стану на психоемоційний стан суб'єктів освітнього процесу. С. 19

РОЗДІЛ 2. Організація та методики емпіричного дослідження С. 27

2.1. Характеристика вибірки та етапів дослідження. С. 26

2.2. Результати емпіричного дослідження. С. 28

РОЗДІЛ 3. Психологічні рекомендації щодо розвитку навичок емоційної стійкості вчителів вумовах воєнного стану. С. 39

ВИСНОВКИ С. 44

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ С. 47

ДОДАТКИ С. 52

ВСТУП

Актуальність дослідження. Україна сьогодні переживає найскладніший період у своїй новітній історії. Повномаштабне вторгнення змінило все: побут, стосунки, роботу,внутрішній стан людей. Звичний ритм життя зруйновано, соціальні зв'язки послаблено, а психіка щодня працює на межі.

Постійна загроза обстрілів, звуки сирен, важкі новини - усе це створює те саме стресове поле,де людина неминуче стикається з тривогою , страхом , відчуттям безпорадності й хронічною невизначеністю.

Особливо складно в таких умовах доводиться педагогам. Вчитель- це не просто фахівець,який передає знання. Він щоденно контактує з дітьми,які теж налякані, виснажені,часто травмовані війною. Він має не лише навчати,а й підтримувати,заспокоювати,створювати ілюзію нормальності там, де нормальності давно немає. І при цьому -справлятися з власними страхами, власними втратами ,власним безсиллям. Саме тому питання емоційної саморегуляції для цієї професійної групи стає критичним.

Емоційна саморегуляція сьогодні- це не просто гарний термін із підручників.Це те,що реально допомагає людині не зламатися ,продовжувати працювати, виконувати свої обов'язки й лишатися людиною. Це вміння не тільки помічати власні емоції,а й свідомо ними керувати,не дозволяючи гніву, розпачу чи страху взяти гору. У психологічний науці це поняття тісно пов'язане з резильєнтністю, копінг- поведінкою,самоконтролем. Але для вчителя, який сидить в укритті з класом під час обстрілу, це означає одне : як витримати себе й дітей,коли навколо руйнується світ.

Війна триває не перший місяць. Хронічний стрес, постійне перебування в зоні ризику,робота з травмованими дітьми – усе це не минає безслідно. Дослідження показують, що багато педагогів сьогодні перебувають на межі емоційного виснаження, демонструють симптоми вторинної травматизації , професійного вигорання. І якщо вчитель втрачає здатність регулювати власний стан, страждають не лише він сам- страждають учні, які залишаються без опори. Тому вивчення того, які механізми допомагають педагогам зберігати

стійкість, а які – навпаки, руйнують її,є сьогодні надзвичайно актуальним завданням.

Теоретичну основу мого дослідження складають праці зарубіжних і відчизняних науковців. Серед зарубіжних варто назвати Дж.Гросса (його процесуальна модель регуляції), Р.Лазаруса, Д.Гоулмана. Серед українських – Т.Титаренко, С.Максименка, Н.Пов'якель. Їхні роботі дають глибоке розуміння того, як людина керує своїми емоціями в різних життєвих ситуаціях. Однак більшість із цих досліджень проведено в мирний час. Війна ставить зовсім інші вимоги до психіки, і старі підходи потребують суттєвого оновлення з урахуванням нових реалій.

Об'єкт дослідження- механізми та процеси емоційної саморегуляції (у їхньому загальнонауковому розумінні).

Предмет дослідження– специфіка емоційного самоконтролю саме педагогічних працівників,які виконують свої професійні обов'язки в умовах військового стану .

Мета роботи – проаналізувати особливості емоційної саморегуляції вчителів під час війни,визначити фактори,які впливають на її ефективність,і запронувати практичний інструментарій для підвищення психологічної стійкості педагогів.

Основні завдання дослідження :

1.Провести теоретичний аналіз наукової літератури,щоб з'ясувати структуру,функції та основні підходи до розуміння емоційної саморегуляції.

2.Оцінити ,як саме воєнний стан впливає на емоційну сферу педагогів,які стресові реакції виникають найчастіше, які стратегії адаптації вони використовують.

3.Емпірично дослідити реальний стан саморегуляції в педагогічних працівників (рівень когнітивної переоцінки ,пригнічення емоцій ,труднощі регуляції тощо).

4.Сформулювати конкретні практичні рекомендації, які допоможуть педагогам оптимізувати свій емоційний стан ,запобігти вигоранню й зберегти ментальне здоров'я в умовах війни.

Методи дослідження.Для вирішення поставлених завдань використано методи теоретичного синтезу й узагальнення (при роботі з науковою літературою).

Емпірична частина базується на трьох діагностичних інструментах:

- адаптована версія опитувальника емоційної регуляції (ERQ)Дж.Гросса , яка дозволяє оцінити схильність до когнітивної переоцінки або емоційного пригнічення ;

- шкала труднощів емоційної регуляції (DERS), що дає можливість виявити конкретні «слабкі місця»в управлінні власними емоціями;

- авторська анкета, розроблена спеціально під контекст воєнного часу, яка дозволяє зібрати якісну інформацію про реальний досвід педагогів.

Гіпотеза: емоційна саморегуляція педагогічних працівників в умовах війни має специфічні особливості, які відрізняються від описаних у «мирних» моделях: відбувається трансформація стратегій регуляції емоцій з переживанням когнітивного переоцінювання над експрексивним пригніченням, однак хронічний стрес знижує загальну ефективність саморегуляції, підвищуючи труднощі її реалізації.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що в ній систематизовано знання про емоційні ресурси та дефіцити педагогів саме в умовах активних бойових дій ,а не в мирному житті.

Практична цінність - результати дослідження можуть бути використані в роботі психологічних служб закладів освіти,а також у приватній практиці для створення програм профілактики професійного вигорання та психологічного травматизму серед вчителів.

Бакалаврська робота складається з теоретичної основи дослідження емоційної саморегуляції вчителя, організації емпіричного дослідження, психологічних рекомендацій щодо розвитку навичок емоційної стійкості

вчителів в умовах воєнного стану, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг: 64 сторінки.

РОЗДІЛ 1.ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

1.1 Поняття емоційної саморегуляції в психологічній літературі

Якість будь-якої нашої активної дії залежить від досконалості процесів саморегуляції. Характеризуючи особистість у контексті її загального суб'єктного існування, неможливо оминути проблему, яка стосується закономірностей усвідомленої регуляції особистістю своєї цілеспрямованої довільної активності. Важливим аспектом у роботі вчителя є професійна самореалізація. Вирішальне значення у ній має високий рівень сформованості механізмів самоорганізації, самоконтролю, самоаналізу та саморегуляції.

Саморегуляція — це фундаментальна категорія психології. У прикладному аспекті розвиток означеної проблеми став можливим на етапі становлення гуманістичної парадигми. Спеціально організовані дослідження саморегуляції в українській науці активізувалися в 90-х рр. XX століття. Саме в цей період науковці зазначали, що саморегуляція особистості нерозривно поєднана з проблемою волі та суб'єктної активності, що посідає належне місце в системі сучасної психологічної науки.

Тлумачення поняття «саморегуляція» у науковій літературі зустрічаються різні. За допомогою семантичного аналізу легко виділити у його складі дві частини: «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати) та «само» (вказує на те, що джерело регуляції у самій системі). У загальному значенні саморегуляція розглядається як здатність системи до відновлення стабільного рівня функцій після їхньої зміни [23]. При саморегуляції керуючі фактори не діють на систему зовні, а виникають у ній самій самочинно.

Емоційна саморегуляція є одним із ключових конструкторів сучасної психологічної науки , що забезпечує здатність особистості адаптуватися до мінливих умов середовища та зберігати оптимальний рівень психологічного функціонування та досягати професійно значущих цілей.

Актуальність дослідження цього феномена значно зросла в останні десятиліття у зв'язку зі збільшенням психоемоційних навантажень у багатьох професіях , особливо в педагогічній діяльності [22].

У найширшому розумінні саморегуляція трактується як цілеспрямована зміна як окремих психічних функцій , так і загального нервово - психічного стану, що досягається шляхом спеціально організованої психічної активності . Аналіз літературних джерел свідчить про існування кількох фундаментальних наукових підходів до розуміння цього феномена..

У зарубіжній когнітивно - поведінковій психології найбільш впливовою є модель емоційної саморегуляції, розроблена Джеймсом Гроссом. Дослідник визначає емоційну регуляцію як «сукупність процесів , за допомогою яких особистість впливає на те , які емоції вона переживає, коли саме , як довго та як вона їх переживає і виражає»[22]

Згідно з його процесуальною моделлю , стратегії регуляції розгортаються на різних етапах емоціогенного процесу , що дозволяє класифікувати їх за часовою ознакою . Гросс виділяє п'ять основних груп стратегій[22]

1.Вибір ситуації – людина уникає або , навпаки , наближається до певних обставин , які можуть викликати небажані чи бажані емоції. Наприклад, вчитель може уникати спілкування з конфліктним батьком або . навпаки, свідомо йти на зустріч , розуміючи її необхідність .

2.Модифікація ситуації – активна зміна параметрів ситуації з метою зменшити її емоціогенний потенціал. У педагогічній практиці це може виявитися у зміні форми подання матеріалу , якщо вчитель відчуває зростання напруги в класі .

3.Переключення уваги – відволікання від емоціогенних стимулів або концентрація на нейтральних чи позитивних аспектах. До цієї категорії належать такі техніки, як відведення погляду , внутрішній монолог, або пошук позитивних моментів у складній ситуації.

4. Когнітивна зміна – переоцінка значення ситуації , зміна її суб'єктивної інтерпретації.Гросс вважає цю стратегію найбільш адаптивною для

довготривалого здоров’я . Наприклад , вчитель може інтерпретувати грубість учня не як особисту образу , а як прояв його сімейних проблем або підліткової кризи .

5. Модуляція відповіді – пряме втручання у фізіологічні, поведінкові чи екпресивні прояви емоції після її виникнення . Це включає придушення вираження емоцій (супресію), фізичні вправи, дихальні техніки або вживання заспокійливих засобів.

Емпіричні дослідження Гросса та його колег показали, що когнітивна переоцінка є найефективнішою стратегією для довготривалої адаптації: вона знижує негативний емоційний досвід без суттєвих фізіологічних чи когнітивних витрат. Натомість супервізія (придушення емоційного вираження) часто призводить до парадоксальних ефектів: зовнішньо спокійне обличчя поєднується з підвищеною фізіологічною активацією ((частішим серцебиттям, підвищенням артеріального тиску), погіршенням пам’яті на соціальну інформацію та зростанням відчуття нещирості [22].

За М. Й. Боришевським, саморегуляція вважається цілеспрямованим й усвідомленим плануванням, побудовою та перетворенням суб’єктом своїх дій та вчинків, загальної стратегії життєдіяльності відповідно до мотивів, актуальних потреб, особистісно значущих цілей та спрямованості[8]. Саморегуляція особистості тісно пов’язана з її поведінкою. Вона формується за рахунок індивідуальних характеристик, особливо важливою з-поміж яких є критичне мислення та рефлексія.

Саморегуляція є тим психічним явищем, яке охоплює всі сфери життєдіяльності людини; в питанні професійного розвитку ця проблема набуває гострого характеру. Здатність до саморегуляції можна вважати найбільш істотною характеристикою особистості, оскільки вона свідчить про взаємоузгодженість функціональних взаємозв’язків структури особистості.

Оскільки педагогічна діяльність передбачає самоуправління, доцільним є виділити професійну саморегуляцію вчителя (ПСРВ) — «інтегративну особистісну професійну характеристику педагога, яка передбачає усвідомлення

ним своїх дій, почуттів, мотивів та доцільну видозміну власної діяльності відповідно до вимог ситуації» [15]. Існують дослідження зв’язку саморегуляції та самооцінки (М.Й. Боришевський, Т.О. Барановська та інші). Встановлено, що чим вищий рівень сформованості саморегуляції, тим об’єктивніша та адекватніша самооцінка фахівця.

В українській психологічній школі принципи саморегуляції діяльності включають системність, активність та усвідомленість. Саморегуляція має структуру, що складається з таких компонентів, як мета діяльності, моделі значущих умов, програми дій, оцінка результатів та їх корекція[23]. Це цілісна, інформаційно-відкрита система, яка забезпечує створення у свідомості моделі діяльності, обумовлюючи виконавську активність суб'єкта.

Досить цікавим є аналіз функцій саморегуляції, серед яких виділяють:

1. Планування - визначення та утримання цілей діяльності.
2. Моделювання - розвиток уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх умов.
3. Програмування - обмірковування способів власних дій для досягнення цілей.
4. Оцінювання результатів - рівень адекватності оцінки себе та своєї поведінки.

Саморегуляція відбувається на різних рівнях. Нижній рівень - біологічний, притаманний усім живим організмам. Вищий рівень - особистісний, де регулятивні процеси закріплюються у формі характеру і здібностей. У контексті діяльнісного підходу саморегуляція є невід’ємною складовою принципу єдності свідомості та діяльності. Вона виступає як єдність внутрішніх та зовнішніх особливостей психіки індивіда, спрямованих на досягнення конкретно визначеної мети.

Саморегуляція особистості також розвивається в процесі комунікації. Як зазначають сучасні дослідники [45], система саморегуляції формується у взаємодії з іншими, що забезпечує розвиток соціальної компетентності. Щодо емоційної сфери, то О. Я. Чебикін зазначав: «Емоційна саморегуляція включає

в себе керування станом м’язової системи організму, активне вольове зусилля у прийнятті рішень в емоціогенних ситуаціях».

Емоції необхідні для виживання людини у соціумі та є ознакою людяності. Вміння співпереживати, здатність до емпатії та вираження емоцій словами є критично важливими [11]. Емоція (лат. *emovere* – збуджувати) - це чуттєва реакція на сигнали, що змінюють стан організму. У професійній діяльності вчителя емоційні стани є «маркерами» успішності. Володіючи інформацією про власні емоції, вчитель може застосовувати вправи для усунення небажаних проявів та професійного вигорання.

За визначенням М.Й. Варія, емоції - це психічні стани і процеси, що є реакціями на подразники і виявляються у вигляді задоволення або незадоволення. Т. Браун виділяв три групи емоцій: з механічним початком (інстинкти), з тваринним (бажання) та з раціональним (обов’язок). К. Ізард виокремив 10 базових емоцій: страх, гнів, презирство, дистрес, відраза, провина, інтерес, радість, сором, подив.

Емоційна сфера особистості має три рівні вияву:

1. Органічна чутливість - фізичне задоволення або незадоволення.
2. Предметні почуття - усвідомлені переживання (любов, страх, захоплення), спрямовані на об'єкт.
3. Світоглядні почуття - узагальнені почуття (гумор, трагізм), пов’язані з мисленням.

Емоції виявляються як реакції (плач, сміх), стани (тривога, бадьорість) або стосунки (прихильність, любов). Емоційні стани вважаються тривалими переживаннями. Як зазначали дослідники, стан — це термін, що найкраще описує емоційне життя, додаючи «фарб» до діяльності людини. Процес навчання стає успішнішим, якщо педагог робить його емоційно насиченим.

Психічна саморегуляція здійснюється через свідомість. Вона залежить від особистісних якостей, особливостей нервової системи та виховання. Потреба в ній виникає при вирішенні важких проблем, емоційній нестабільності або браку часу. Важливим є пошук оптимального реагування на гнів, страх чи тривогу.

Основні елементи саморегуляції полягають у володінні мисленням, увагою, уявою та мовленням.

Емоційна саморегуляція - це управління емоціями у діяльності та спілкуванні, здатність відновлювати душевні сили [33]. До ефективних технік належать музикотерапія, арт-терапія, медитація та аутогенне тренування. К. Ізард описував три способи управління емоціями: за допомогою іншої емоції, когнітивна регуляція (через мислення) та моторна регуляція (через фізичну активність).

Вітчизняний фізіолог П.В. Симонов запропонував формулу емоцій, де їх сила залежить від актуальної потреби та інформації про можливість її задоволення. Також велика увага приділялася виразним рухам. Ч. Дарвін довів, що міміка відображає стан нервової системи. Виразні рухи є зовнішньою формою існування емоцій, їхнім продовженням. Емоційна сфера людей відрізняється за збудливістю, самовладанням та глибиною почуттів.

О. Я. Чебикін довів, що досягнення залежать від застосування вчителем прийомів регуляції емоцій. Негативні емоції знижують ефективність навчання та провокують конфлікти. Сучасні дослідження емоційної компетентності пов’язані з ім'ям Д. Гоулмана. Він виділив особисту компетентність (саморегуляція, мотивація) та соціальну (емпатія, соціальні навички). Емоційна компетентність - це вміння визнавати власні почуття та почуття інших для ефективної взаємодії.

Польський вчений Я. Рейковський наголошує, що розум повинен домінувати над емоціями, щоб вони не зводили нанівець зусилля людини. Психологи зазначають, що емоції іноді можуть «засліплювати» логіку (наприклад, страх пригнічує рух). Тому людство постійно шукає способи впливу на світ емоцій, починаючи від давніх систем (як-от йога) до сучасних психотехнік. У збудженому стані людина часто несвідомо змінює позу чи дихання, що підтверджує зв'язок фізіології та емоційної саморегуляції.

Проведений аналіз трьох фундаментальних підходів дозволяє зробити висновок про їх взаємодоповнюваність, а не суперечливість. Кожен з них

розкриває різні аспекти феномена емоційної саморегуляції , що є цінним для дослідження педагогічної діяльності

1.2. **Професіограма вчителя: емоційні виклики та вимоги до особистості**

Професіограма вчителя є інтегральним описом нормативним вимог до психологічних якостей фахівця , що дозволяє виявити основні джерела професійних деформацій та емоційних навантажень. Вона включає не лише перелік необхідних знань, умінь та навичок, але й опис психологічних умов успішного виконання діяльності, факторів, що ускладнюють її, а також типових професійних труднощів та способів їх подолання [49].

Специфіка педагогічної праці як діяльності з високим рівнем емоційної напруги .

Педагогічна діяльність належить до професій типу «людина -людина » (за класифікацією Є.О Клімова), де головним знаряддям праці та предметом впливу є інша людина з її складною психологічною організацією .Це зумовлює низку спецефічних особливостей, які безпосередньо впливають на рівень психоемоційного навантаження [37].

По -перше, високий рівень міжособистісної взаємодії . Вчитель протягом робочого дня контактує з великою кількістю людей: учнями різного віку, темпераменту та виховання, колегами , адміністрацією, батьками. Кожен із цих контактів може бути потенційним джерелом як позитивних, так і негативних емоцій. За даними досліджень, вчитель здійснює до 300-500 міжособистісних контактів за робочий день, що значно перевищує аналогічні показники в багатьох інших професіях [49]

По - друге, емоціогенний характер педагогічних ситуацій. Багато ситуацій у роботі вчителя спонтанно викликають сильні емоції- як позитивні (радість від успіху учня , задоволення від вдало проведеного уроку),так і негативні (гнів через поширення дисципліни, розчарування через низькі результати ,

тривога перед атестацією). Особливістю є те, що ці емоції часто виникають несподівано , не залишаючи часу на попередню регуляцію [49].

По -третє, публічний характер діяльності. Вчитель постійно перебуває в центрі уваги, його дії, міміка , інтонації , жести оцінюються учнями, колегами, адміністрацією.Це створює додаткове емоційне навантаження, пов'язане зі страхом зробити помилку, втратити авторитет, виглядати непрофесійно. Страх публічної невдачі є одним із найсильніших стресорів у педагогічній діяльності [49].

По - четверте, висока відповідальність. Вчитель несе відповідальність не лише за результатами навчання, але й за життя, здоров'я, психічний розвиток учнів. Ця відповідальність часто набуває характеру «надвідповідальності », коли вчитель звинувачує себе в будь - яких проблемах учня (навіть тих, що не залежать від нього). Такий тип відповідальності є одним із ключових факторів розвитку професійного вигорання [49].

Емоційні виклики педагогічної діяльності.

Аналіз літературних джерел дозволяє виокремити ключові емоційні виклики , з якими стикається вчитель у своїй професійній діяльності:

Виклик 1. Необхідність стримування негативних емоцій. Вчитель часто змушений приховувати свої справжні емоції (гнів, роздратування, втому) навіть у відповідь на провокаційну поведінку учнів. Професійні норми вимагають від нього емоційної нейтральності або навіть позитивного підкріплення незалежно від внутрішнього стану. Це явище отримало назву « емоційна праця »- необхідність демонструвати емоції , які відчуваєш насправді, що призводить до емоційного дисонансу та виснаження [49].

Виклик 2. Високий динамізм і невизначеність педагогічних ситуацій . Педагогічна діяльність не має жорстких алгоритмів - кожна ситуація унікальна, і вчитель змушений приймати швидкі рішення на тлі дефіциту часу інформації . Це вимагає високої когнітивної гнучкості , але водночас створює постійний стан невизначеності, яким сам собі є потужним стресором [49].

Виклик 3. Вплив «важкого контингенту » учнів. Робота з учнями, які мають девіантну поведінку, низьку навчальну мотивацію, затримки психічного розвитку або пережили травматичний досвід, вимагає наднормативних психоемоційних зусиль. Такі учні часто провокують у вчителя почуття професійної безпорадності, роздратування, провини [49].

Виклик 4. Конфлікти з батьками .Батьки учнів можуть пред'являти до вчителя суперечливі , завищені або конкретні вимоги, критикувати його методи роботи , не підтримувати його авторитет . Конфлікти з батьками часто є більш болючими для вчителя, ніж конфлікти з учнями, оскільки батьки сприймаються як «дорослі », чия думка має особливу вагу[49].

Вимоги до емоційної сфери вчителя з гідно з професіограмою .

Професіограма вчителя містить перелік вимог до його емоційної сфери, які часто є внутрішньо суперечливими. З одного боку, фахівець має бути емоційно стійким, врівноваженим, здатним не переносити особисті проблеми у професійне спілкування . З іншого боку, професія вимагає високої чутливості до стану іншого, емпатійності, гнучкості та експресивності. Це явище отримано назву «феномен емоційної напруги»або «синдром емоційного вигорання»в педагогічній діяльності [49].

Основні вимоги до емоційної сфери вчителя включають:

1.Емоційна стійкість - здатність зберігати оптимальний рівень емоційного збудження в стресових ситуаціях , не піддаватися паніці , агресії або апатії .

2. Емпатійність - здатність зрозуміти емоційний стан учня, співпереживати йому без втрати професійної позиції (так звана «емпатія без злиття »).

3. Емоційна гнучкість - здатність швидко змінювати емоційний репертуар залежно від ситуації (наприклад, переключатися зі строгого тону на жартівливий і навпаки).

4. Рефлексивність -здатність усвідомлювати власні емоційні стани, їх причини та наслідки для професійної діяльності .

5. Оптимізм - здатність бачити позитивні аспекти в складних ситуаціях , зберігати надію на успіх [49].Відповідно до вимог вчитель повинен володіти розвиненою емоційною саморегуляцією на рівні (а) здатності до когнітивної переоцінки (бачити ситуацію як навчальну, а не особисту образу);(б) навичок розрядки напруги (розвантаження поза роботою);(в)рефлексії власних станів для запобігання перенесенню емоцій;(г) уміння відновлювати ресурс після емоційно – виснажливих ситуацій [49].

1.2 Вплив воєнного стану на психоемоційний стан суб'єктів освітнього процесу

Введення воєнного стану в Україні (з 24 лютого 2022 року) кардинально змінило умови професійної діяльності вчителя, трансформувавши звичний рівень професійного стресу у хронічний , пов'язаний із загрозою життю .Як зазначають дослідники,«з початком російсько – української війни в Україні відбулася масова психічна травматизація населення, яке на власні очі побачило бойові дії, насилля, смерті та руйнування»[29].Психіка педагога зазнає впливу комплексу травматичних факторів , що не пританні мирного часу .

На відміну від гострого стресу, де після дії стресора настає фаза релаксації та відновлення, хронічний стрес характеризується тривалим, безперервним впливом стресових факторів. В умовах війни до таких факторів належать: постійна загроза обстрілів та ракетних ударів , звуки повітряних тривог, інформаційний тиск (новини про бойові дії , втрати, руйнування), вимушене переселення або проживання в зоні активних бойових дій, розлику з родиною [38].

Хронічний стрес призводять до виснаження адаптаційних ресурсів організму , що проявляється у вигляді:

порушення сну - труднощі із засинанням , часті збудження , кошмарні сновидіння, відсутність відчуття відпочинку після сну .

когнітивних порушень - зниження концентрації уваги , погіршення пам’яті, труднощі з прийняттям рішень .

емоційних порушень - підвищена дратівливість , тривожність , апатія , емоційне заціпеніння (неможливість відчувати емоції).

соматичних симптомів - головні болі, болі в спині , порушення травлення, тахікардія, підвищення артеріального тиску [38].

Вчителі, які продовжують виконувати свої професійні обов’язки в умовах постійної небезпеки, перебувають у групі підвищеного ризику розвитку психосоматичних розладів та професійного вигорання. Дослідження покзало що рівень тривожності серед українських вчителів під час війни в середньому на 40- 60 % вищий, ніж у довоєнний період [38].

Особливим феноменом, що набув критичного значення в умовах війни, є вторинна травматизація (або вікарна травма). Це явище виникає тоді , коли фахівець не стикається безпосередньо з травматичними подіями, але отримує травматичний досвід через емпатійне слухання історій, тих хто пережив ці події.[29].

Вчитель, взаємодіючи з учнями, які пережили втрату близьких , вимушене переселення, стали свідками насильства або бойових дій, мимоволі стає слухачем травматичних історій .

Емпатійне слухання без належної психологічної підготовки та можливості «дистанціювання » викликає симптоми, подібні до ПТСР: нав’язливі образи, уникнення тригерів , підвищену фізіологічну активацію , порушення сну [29].

Як наголошується в науковій літературі, «50%» психологів мають ознаки вікарної травми вище середнього рівня »[29].Педагог, не маючи відповідної клінічної супервізії (якою забезпечені психотерапевти), є ще більш вразливим до цього явища .

Особливу небезпеку становить те, що вторинна травматизація часто не усвідомлюється педагогом як проблема, а списується на «втому» або «характер», що призводить до її поглиблення .

Чинники, що пвищують ризик вторинної травматизації вчителів [29]:

- високий рівень емпатії (емоційне «зараження »станом учня);

- відсутність досвіду роботи з травмою та спеціальних знань;

- відсутність професійної підтримки (супервізії, бейлінгу);

- власний травматичний досвід (багато вчителів самі є внутрішньо переміщеними особами або пережили бойові дії);

- високе почуття відповідальності за учнів («я маю їх врятувати »);

Класичний синдром емоційного вигорання [47]включає три компоненти : емоційне виснаження , деперсоналізацію (цинічне ставлення до тих, з ким працюєш) та редукцію професійних досягнень (відчуття неефективності) [47].

В умовах війни спостерігається прискорений варіант розвитку вигорання , а також його спецефічні прояви .

Додатковими чинниками професійного виснаження в умовах воєнного стану є :

1.Рольова невизначеність та зміна функціоналу.Вчитель змушений виконувати функції, що не передбачені його посадовими обов'язками : рятувальника (вивести дітей в укриття підчас обстрілу), психолога (надати першу психологічну допомогу дитині ,яка плаче), соціального працівника (організувати збір допомоги , знайти житло для переселенців).Це призводить до рольового конфлікту та відчуття професійної безпорадності перед обличчям масштабного лиха[38].

2. Дистанційний або змішаний формат навчання . Технічні проблеми (відсутність світла , зв'язку), відсутність живого контакту, неможливість повноцінного контролю за навчальним процесом, необхідність опанування нових технологій у стресовій ситуації- все це підвищує рівень тривоги та фрустрації у педагога . Багато вчителів відчувають, що «не дотягують» до професійних стандартів , що посилює редукцію, професійних досягнень [38].

3. Постійна загроза життю та здоров'ю. Навіть у відносно безпечних регіонах вчителі живуть з усвідомленням можливості ракетного удару. У прифронтових зонах ця загроза є щоденною реальністю. Постійне перебування

в стані «бойової готовності» виснажує нервову систему значно швидше , ніж звичайні професійні стреси [38].

4. Відсутність умов для відновлення .

В умовах війни ускладнюється доступ до звичних способів відновлення ресурсу: відпочинок на природі, зустрічі з друзями, спорт, хобі. Крім того, багато вчителів не можуть дозволити собі професійну психологічну допомогу через фінансові труднощі або відсутність спеціалістів [38].

Дослідження виявляють симптоми професійного виснаження в умовах війни:

1. «Сиренне виснаження »- специфічна форма втоми, пов'язана з частими повітряними тривогами , необхідністю щоразу переривати роботу та спускатися в укриття .

2. Емоційна лабільність - різкі перепади настрою без видимих причин, від ейфорії («все буде добре ») до глибинної безнадії («це ніколи не скінчиться »).

3. Посилення деперсоналізації- цинічне, знелюднене ставлення до учнів, яке може виявитися у фразах на кшталт «у мене своїх проблем вистачає» або «хай самі розбираються ». Це захисний механізм, який дозволяє зменшити емоційне навантаження, але руйнує професійні стосунки .

4. «Провина того хто вижив» - відчуття провини за те, що вчитель перебуває у відносній безпеці , тоді як його учні або колеги страждають .

Це почуття особливо гостро проявляється, коли вчитель працює з дітьми з прифронтових зон або дітьми загиблих військових .

Редукція професійних досягнень у воєнному варіанті - вчитель відчуває , що його робота «нічого не варта », що «навчання зараз не головне » , що «діти все одно нічого не запам'ятають ». Це призводить до зниження професійної мотивації та якості роботи .

Таблиця 1.1

Порівняльна таблиця класичного вигорання та вигорання в умовах війни

Критерій	Класичне вигорання (мирний час)	Вигорання в умовах війни
Тривалість розвитку	5-10років	6-12 місяців
Основні причини	Рутина, конфлікти, перевантаження	Загроза життю, травма, втрати
Емоційне виснаження	Поступове накопичення	Швидке, лавиноподібне
Деперсоналізація	Спрямована на учнів та колег	Може також включати байдужість до загроз .
Редукція досягнень	«Я поганий вчитель »	«Моя робота не має сенсу під час війни »
Супутні стани	Депресія, тривога	ПТСР, вторинна травматизація, хронічний стрес
Можливість відновлення	Відпустка, зміна роботи	Обмежена через триваючу війну

Висновки до розділу І

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми емоційної саморегуляції педагогів в умовах війни. На основі опрацьованої літератури зроблено такі висновки .

Емоційна саморегуляція трактується як здатність особистості свідомо впливати на власні емоційні стани: їх виникнення, тривалість, інтенсивність і зовнішнє вираження. Найбільш обґрунтованою є процесуальна модедь Дж.Гросса,яка виокремлює когнітивну переоцінку (адаптивна стратегія) та емоційне пригнічення (дезадаптивна стратегія,що веде до психосоматичних порушень).

Педагогічна діяльність належить до професійного типу «людина-людина» з високим рівнем емоційного навантаження.

Вчитель щоденно стикається з необхідністю стримувати емоції, працювати в умовах невизначеності,конфліктувати з батьками та підтримувати «важких»учнів. Це створює передумови для професійного вигорання. Воєнний стан докорінно змінив умови роботи педагога. На зміну звичному стресу прийшов хронічний,пов'язаний із загрозою життю,звуками сирен,вимушеним переселенням та дистанційним навчанням.

Рівень тривожності у вчителів підвищився на 40-60%, поширені порушення сну, когнітивні труднощі та соматичні симптоми.

Особливо небезпечним для педагогів є явище вторинної травматизації.

Працюючи з травмованими дітьми, вчитель не має ні спеціальної підготовки, ні супервізії, що призводить до появи ПТСР - подібних симптомів. Фактори ризику - високий рівень емпатії, власний травматичний досвід та надмірна відповідальність.

Професійне вигорання в умовах війни розвивається значно швидше(6-12місяців замість 5-10 років). З’являються спецефічні симптоми: “сиренне виснаження, емоційна лабільність, провина того, хтовижив, редукція професійних досягнень.

Попри високі ризики, педагоги мають ресурси для збереження психічного здоров’я:стратегії саморегуляції, підтримка колег, відчуття соціальної значущості праці. Деструктивними стратегіями є алкоголь, ізоляція та ігнорування власних симптомів.

Отже, теоретичний аналіз підтверджує необхідність емпіричного дослідження стану емоційної саморегуляції педагогів та розробки практичних програм психологічної підтримки в умовах війни.

РОЗДІЛ ІІ. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1.Характеристика вибірки та етапів дослідження

Для з’ясування психологічних параметрів емоційного самоконтролю особистості в обставинах воєнного стану було організовано емпіричне дослідження серед педагогів ліцею №3 ім. В’ячеслава Чорновола міста Дрогобича. Емапи цього дослідження наступні:

1.Підбір діагностичного інструментарію.

2.Створення авторського опитувальника.

3.Формування вибірки.

4.Безпосередній збір емпіричних даних.

5.Математико-статистична обробка отриманих показників.

6.Формулювання підсумкових положень та теоретичних висновків.

Вивчаючи специфіку емоційного реагування педагогів у кризових умовах війни, ми зупинили вибір на таких психодіагностичних методиках:

1. Опитувальник емоційної регуляції (ERQ) Дж. Гросса

Ця методика (Додаток А) є визнаним стандартом у психології емоцій для оцінювання здатності суб'єкта до управління власними станами. Окрім ідентифікації домінуючих патернів поведінки, тест дозволяє встановити зв'язок між способами саморегуляції та загальною життєстійкістю чи рівнем соціальної адаптації.

Конструкція та процедура: опитувальник містить 10 пунктів, які педагоги оцінюють за лікертівською шкалою. Дослідження проводилося індивідуально (тривалість — до 10 хвилин). Отримані результати диференціювалися за двома напрямами:

Когнітивна переоцінка (Reappraisal): високий рівень вказує на здатність трансформувати сприйняття події для зменшення стресу, що є ознакою високої адаптивності.

Емоційне пригнічення (Suppression): високі бали сигналізують про схильність приховувати почуття, що часто провокує зростання внутрішньої напруги та комунікативні бар'єри.

2. Шкала труднощів емоційної регуляції (DERS)

Інструмент К. Гратц та Л. Ремер (Додаток Б) базується на багатовимірному розумінні емоційного менеджменту. Він дозволяє виявити зони дефіциту в управлінні емоціями через шість основних субшкал:

Неприйняття: негативне ставлення до власних переживань дистресу.

Цілеспрямованість: складність концентрації на завданнях під впливом емоцій.

Імпульсивність: втрата контролю над поведінкою в гострих станах.

Усвідомленість: рівень розуміння та уваги до власних емоційних сигналів.

Стратегічність: переконання суб'єкта у наявності (або відсутності) дієвих способів стабілізації стану.

Ясність: здатність чітко ідентифікувати та диференціювати конкретні почуття.

Використання DERS у роботі педагогами дозволило деталізувати структуру труднощів, з якими вони стикаються у повсякденному житті.

3. Авторська анкета «Емоційна саморегуляція в умовах війни»

Для отримання специфічних даних, релевантних поточному контексту, було розроблено анкету (Додаток В). Вона спрямована на рефлексію педагогами свого емоційного фону та виявлення прикладних прийомів самодопомоги, що використовуються під час війни. Опитування проходило дистанційно за допомогою платформи Google Forms, що дозволило учасникам обирати кілька варіантів відповідей залежно від їхнього суб’єктивного дослідження.

2.2. Результати емпіричного дослідження.

На першому етапі дослідження ми розглядати інформацію, яку отримали використовуючи «Опитувальник емоційної регуляції» Дж.Гросса. Результати, які отримали за шкалою «Когнітивна переоцінка» показали наступні тенденції серед педагогів:

показники високого рівня зафіксовано у 53,3% респондентів. Отримані дані підтверджують, що більша частина вчительства має сформовані вміння когнітивного переформатування, тобто вміє трансформувати сприйняття стресогенних чинників задля мінімізації їхнього деструктивного впливу;

середні значення притаманні 43,3% опитаних, що відображає їхню здатність ситуативно регулювати власні емоційні реакції, зважаючи на специфіку та складність зовнішніх умов;

низькі показники виявлені лише у мінімальної частки вибірки — 3,4% освітян. Ця категорія фахівців стикається з серйозними перешкодами у контексті збереження ментальної гнучкості під час гострих емоційних навантажень.

Таким чином, результати дослідження засвідчують високий адаптивний потенціал опитаних: більшість педагогів спроможні гнучко змінювати вектор сприйняття життєвих труднощів та успішно стабілізувати свій психоемоційний стан, попри виклики воєнного часу. (Рис. 2.1)

Рис.2.1. Рівень використання когнітивної переоцінки для емоційної саморегуляції

Діагностика особливостей емоційної саморегуляції за обраною методикою дозволила виявити специфіку застосування педагогами такої копінг-стратегії, як свідоме стримування власних переживань. Емпіричний розподіл показників за шкалою «пригнічення емоцій» продемонстрував такі результати:

високий рівень емоційного пригнічення зафіксовано у 16,7% осіб із числа досліджуваної вибірки. Цей показник свідчить про тенденцію певної частини педагогів до використання захисного механізму ізоляції афекту. Такі педагоги схильні маскувати зовнішні прояви своїх почуттів, стримувати експресію та мінімізувати поведінкові реакції під час переживання як негативних, так і позитивних емоційних станів, що в перспективі може виступати чинником психосоматичного напруження.

переважна більшість респондентів — 73,3% - виявили середній рівень сформованості цього показника. Дана тенденція є найбільш адаптивною і вказує на те, що більша частина педагогів володіє гнучкими навичками самоконтролю. Вони здатні диференціювати доречність емоційних проявів залежно від соціального контексту: стримувати імпульсивні реакції в академічному чи офіційному середовищі, проте залишатися спроможними до відкритого вираження почуттів у колі довіри (серед друзів чи родини).

низькі значення за даною шкалою притаманні 10% педагогів. Така репрезентація відображає схильність меншості опитаних до високої емоційної відкритості та спонтанності. З одного боку, це мінімізує ризик внутрішнього емоційного вигорання, з іншого - за умови недостатнього розвитку когнітивного контролю - може призводити до труднощів у саморегуляції поведінки під час напруженого навчального процесу.

Узагальнені статистичні дані та графічний розподіл відсоткових часток зафіксованих рівнів емоційної супресії серед педагогів деталізовано нижче (див. рис. 2.2).

Рис 2.2. Рівень використання придушення емоцій для саморегуляції

Психодіагностична оцінка за методикою «Шкала труднощів емоційної регуляції» (DERS) дозволила експлікувати специфіку емоційного самоконтролю в досліджуваній групі. Аналіз загальних показників свідчить про

високу адаптивність вибірки: у 85% респондентів зафіксовано вкрай низький рівень складнощів у процесі саморегуляції, у 5,7% - низький, а у 4,3% - середній. Прикметно, що особи із високим або критично високим рівнем деструкції емоційної сфери серед учасників опитування повністю відсутні.

Аналіз за субшкалою «Імпульс» (де нормативні значення варіюються в межах від 6 до 30 балів) продемонстрував, що 50 % опитаних набрали суму балів, яка є нижчою за мінімальний поріг (менше 6). Це дає підстави стверджувати про абсолютну спроможність даної групи контролювати поведінкові імпульси навіть у стані гострого переживання негативного афекту. У 46% респондентів виявлено середні значення, що вказує на ситуативну появу труднощів з імпульсивністю, і лише у 14% осіб зафіксовано високі показники, які свідчать про схильність до імпульсивних дій під впливом емоцій.

За результатами обробки відповідей за субшкалою «Усвідомленість», уся вибірка (100%) продемонструвала середній рівень показників. Отриманий результат засвідчує достатній ступінь рефлексії власних психічних станів, належну увагу до динаміки емоційних реакцій та здатність відстежувати внутрішні зміни.

Оцінювання за шкалою «Стратегії» констатувало, що 80% респондентів усвідомлюють доцільність та ефективність застосування різноманітних копінг-механізмів для стабілізації стану. Натомість 20% опитаних виявили переконання у неможливості або низькій дієвості будь-яких інструментів саморегуляції. З метою детальнішої верифікації конкретних моделей поведінки, що застосовуються педагогами, було впроваджено авторську анкету.

Вивчення параметрів субшкали «Ясність» виявило проблемну зону: лише 10% учасників здатні чітко ідентифікувати та диференціювати конкретну модальність актуальної емоції. Решта 90% опитаних відчувають значні труднощі з точним когнітивним визначенням та розумінням природи власних поточних переживань.

Специфіка емоційного прийняття (субшкала «Неприйняття») серед студентів заочної форми навчання розподілилася таким чином: більше

половини респондентів (60%) демонструє низький рівень неприйняття афекту, що вказує на здатність до екологічної інтеграції та усвідомлення власних почуттів. Середні показники виявлено у 26,7% осіб, тоді як 13,3% мають високі значення за цією шкалою, що сигналізує про виникнення вторинних негативних реакцій (провини, автоагресії, роздратування) у відповідь на появу первинного дистресу чи деструктивних емоцій.

За критерієм шкали «Цілі» встановлено, що 76,7% студентів мають мінімальні труднощі із цілепокладанням та збереженням контролю за діяльністю в умовах емоційного напруження. Середній рівень дезорганізації поведінки притаманний 23,3% респондентів, а осіб із високим рівнем деструкції цілеспрямованості не виявлено.

Аналіз результатів авторського анкетування

Для поглибленого моніторингу поведінкових патернів та емоційного фону респондентів було здійснено аналіз даних, зібраних за допомогою авторського інструментарію.

Дослідження частоти виникнення почуття тривоги за останній час виявило наступні закономірності:

- 5,7% респондентів ніколи не стикалися з цим станом;
- 13,3% відчували його вкрай рідко;
- 46,7% зазначили появу тривожності час від часу;
- 43,3% перебувають у стані тривоги часто.

Статистичний розподіл зазначеного параметра унаочнено на відповідному графіку (див. рис. 2.3).

Рис. 2.3. Періодичність відчуття тривоги за останній час

Моніторинг суб'єктивного відчуття страху за аналогічний період дозволив отримати такі емпіричні дані: відсутність страху констатували 5,7% осіб, низьку частоту (рідко) — 20%, епізодичні прояви (іноді) — 40%, високу частоту (часто) — 30%, а 4,3% опитаних зауважили, що перебувають під впливом страху перманентно. Означені результати деталізовано нижче (рис. 2.4).

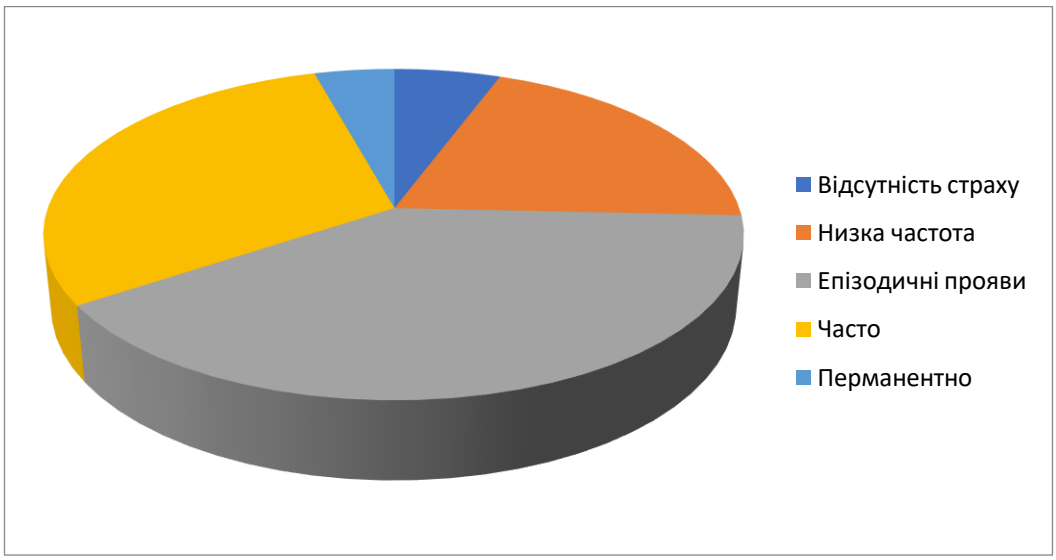

Рис. 2.4. Періодичність відчуття страху за останній час

Специфіка фіксації стану внутрішнього спокою серед здобувачів вищої освіти має таку динаміку: постійно або майже завжди у стані спокою перебувають 4,3% респондентів, часто реєстрували у себе цей стан протягом останнього часу 45,7%, іноді - 40%, а низьку частоту (рідко) відчуття спокою підтвердили 10% осіб. Повну відсутність моментів внутрішнього спокою не зазначив жоден із респондентів. Результати опитування зведено на рисунку 2.5.

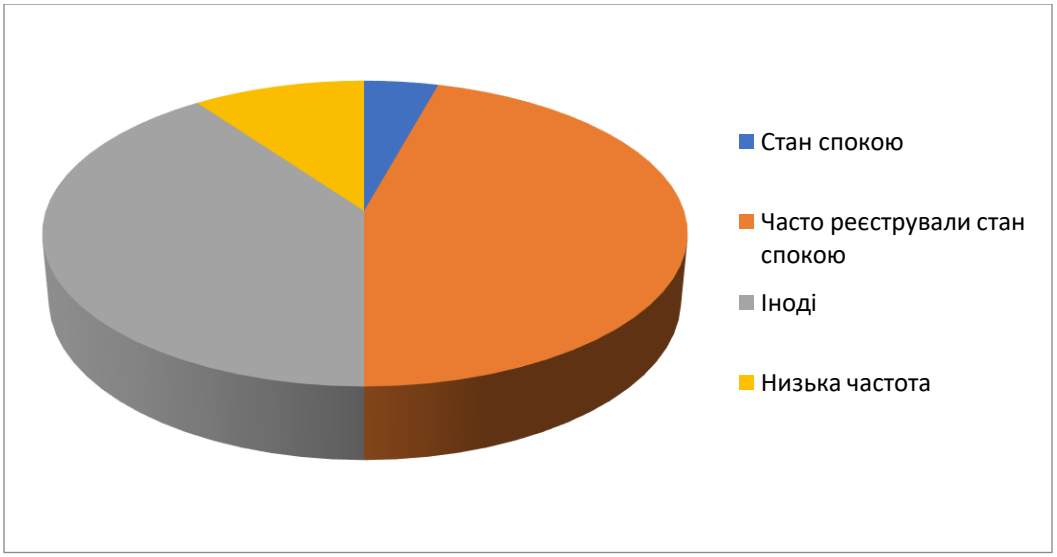

Рис. 2.5. Періодичність відчуття спокою за останній час

Детальні показники щодо інших емоційних станів систематизовано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Динаміка емоційних станів педагогів

Емоції	Ніколи не відчував/ла, %	Рідко відчував/ла, %	Іноді відчував/ла, %	Часто відчував/ла, %	Завжи відчував/ла, %
Смуток	3,3	22	44,7	28	2
Радість	0	10	26,7	56,7	6,7
Роздратування	2,3	17,7	53,3	26,7	0
Впевненість	0	16,7	26,7	40	16,7
Занепокоєння	0	20	43,3	36,7	0
Надія	3,3	3,3	16,7	36,7	40
Розгубленість	3,3	33,3	50	13,3	0

Аналіз наведених у таблиці даних дає підстави стверджувати, що попри пролонгований вплив екстремальних чинників, респонденти зберігають високий рівень оптимізму (у 40% випадків почуття надії присутнє перманентно) та внутрішньої впевненості. Ресурсні переживання (зокрема, радість) залишаються інтегрованими у повсякденну життєдіяльність опитуваних, хоча й функціонують паралельно з такими станами, як дратівливість та занепокоєння.

Дослідження механізмів копінг-поведінки виявило виражену перевагу ментальних та поведінкових інструментів саморегуляції. Серед ключових стратегій виокремлено такі:

1. **Дистанціювання від негативних деструкторів:** До цієї моделі поведінки активно вдається понад половина вибірки - 23,3% респондентів використовують її постійно, а 33,3% - часто.

2. **Позитивне переформатування (рефреймінг):** Цей метод виявився найбільш затребуваним серед респондентів. У сукупності 80% опитаних систематично або на постійній основі намагаються віднаходити позитивні сенси та можливості для особистісного зростання у складних життєвих обставинах.
3. **Емоційне стримування (супресія):** Половина учасників дослідження схильна маскувати свій автентичний психоемоційний стан від оточуючих (13,3% роблять це завжди, а 36,7% - часто).

Додатково респонденти диференціювали допоміжні інструменти психологічної самодопомоги:

Використання гумору, самоіронії та оптимістичного світосприйняття - 73%

Раціональна концентрація на розв'язанні проблем та жорсткий контроль реакцій - 62%

Вербалізація переживань у колі колег, однодумців або друзів - 45%

Фізичні навантаження, рухова активність та релаксаційні техніки - 33–37%

Звернення до духовних орієнтирів та релігійних практик - 67%

Зріз задоволеності суб'єктів дослідження власними навичками подолання стресу засвідчив, що лише мінімальна частка (2,6% освітян) повністю задоволена персональним рівнем стресостійкості. Переважна більшість респондентів інтерпретують власні зусилля як «достатні на сучасному етапі», проте декларують відкритість до вивчення та інтеграції нових, ефективніших технік психоемоційної стабілізації.

Попри те, що 66,6% опитаних вважають застосовувані ними копінг-стратегії дієвими, реальний досвід звернення за професійною допомогою до психологів чи психотерапевтів мають лише 7% осіб.

Основними деструктивними чинниками та бар'єрами, що блокують готовність взаємодіяти із фахівцями, виступають:

- Стійке переконання у спроможності самостійно подолати кризові стани;
- Соціальні стереотипи та упередження (зокрема, інтерперсональний страх саморозкриття).

Зазначена тенденція актуалізує доцільність розробки, апробації та впровадження спеціалізованих просвітницьких програм, орієнтованих на розвиток загальної психологічної культури, подолання стигматизації психологічної допомоги та формування прикладних навичок саморегуляції у стресовому середовищі.

Висновки до розділу ІІ.

У другому розділі роботи представлено результати емпіричного дослідження емоційної саморегуляції педагогів в умовах війни.

Дослідження проводилося з використанням трьох методик:опитувальника ERQ (Дж.Гросс),шкали DERS (К.Гратц і Л.Ремер) та авторська анкета. На основі отриманих даних можна зробити такі виисновки.

Дослідження за «Опитувальником емоційної регуляції» Дж. Гросса засвідчило високий адаптивний потенціал педагогів. Встановлено перевагу стратегії *когнітивної переоцінки* (високий рівень - 53,3%, середній - 43,3%), що вказує на розвинену здатність більшості опитаних конструктивно змінювати сприйняття стресогенних чинників. Водночас виявлено помірне та гнучке використання стратегії *пригнічення емоцій* (73,3% мають середні значення), що відображає здатність освітян регулювати експресію залежно від соціального контексту без ризику для ментального здоров'я.

За результатами методики «Шкала труднощів емоційної регуляції» (DERS) констатовано загальний високий рівень емоційного самоконтролю у вибірці: 85% респондентів мають вкрай низький рівень складнощів із саморегуляцією, а особи з високою деструкцією емоційної сфери повністю відсутні. Освітяни демонструють абсолютну здатність контролювати поведінкові імпульси (50% - нижче норми, 46% - середній рівень) та стовідсоткову сформованість емоційної усвідомленості (100% - середній рівень).

Виявлено латентну проблемну зону в структурі саморегуляції, пов'язану з параметром «Ясність» (за методикою DERS). Встановлено, що 90% опитаних відчувають суттєві труднощі з точною когнітивною ідентифікацією та

диференціацією модальності власних поточних емоційних станів, що ускладнює первинний аналіз психоемоційних тригерів.

Оцінка актуального емоційного фону в умовах війни підтвердила високу амбівалентність переживань педагогів. Попри виражену присутність негативних маркерів дистресу- тривоги (часто - 43,3%) та страху (часто або перманентно - 34,3%) - в опитаних залишаються інтегрованими ресурсні стани: почуття надії (завжди - 40%) та радості (часто або завжди - 63,4%). Це доводить здатність вибірки зберігати оптимізм та внутрішню впевненість у тривалій екстремальній ситуації.

Аналіз прикладних копінг-механізмів продемонстрував пріоритет ментальних і поведінкових технік: найпопулярнішими методами самодопомоги визначено позитивне переформатування (рефреймінг) - 80%, використання гумору та іронії - 73%, а також духовні практики - 67%. До стратегії відволікання від негативних думок постійно або часто звертаються 56,6% респондентів.

Констатовано суперечність між суб'єктивною оцінкою дієвості власних стратегій та готовністю звертатися за професійною підтримкою. Хоча 66,6% освітян вважають свої методи ефективними, лише 2,6% цілком задоволені індивідуальним рівнем стресостійкості, а реальний досвід отримання фахової психологічної допомоги мають лише 7% осіб. Основними бар'єрами для взаємодії зі спеціалістами є переконання у здатності впоратися самотужки та страх інтерперсонального саморозкриття. Це обґрунтовує гостру потребу у розробці та впровадженні просвітницьких програм із розвитку психологічної культури в освітньому середовищі.

РОЗДІЛ ІІІ.ПСИХОЛОГІЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.

Екстремальні умови воєнного часу в Україні зумовлюють критичне психоемоційне навантаження, що виснажує адаптаційні ресурси особистості. На основі проведеного емпіричного аналізу було ідентифікувано ключові деструктивні чинники: домінування стратегії пригнічення почуттів, дефіцит емоційної рефлексії, імпульсивність та низька схильність до пошуку професійної психологічної підтримки.

З огляду на це, пропонується комплексний підхід до стабілізації емоційної сфери за такими стратегічними напрямами:

Теоретико-методичні засади саморегуляції

1. Розвиток емоційної когніції та обізнаності. Акцент робиться на здатності ідентифікувати та диференціювати стани. Рекомендується впровадження «щоденників саморефлексії» та практик «емоційного моніторингу» для переходу від автоматичних реакцій до усвідомленого сприйняття базових емоцій.

2. Формування радикального прийняття. Важливим є відхід від самосуду за «негативні» переживання. Концепція *self-compassion* (співчуття до себе) дозволяє сприймати емоційну вразливість не як слабкість, а як нормативну відповідь на ненормативні обставини.

3. Вдосконалення когнітивної переоцінки. Хоча педагоги вже використовують цей механізм, доцільно поглибити навички через рефреймінг - трансформацію деструктивних думок у конструктивні та пошук нових адаптивних сенсів.

4. Корекція імпульсивної поведінки. Для нівелювання фізіологічного напруження пропонується опанування технік контрольованого дихання (наприклад, метод «квадрата») та вправ на «когнітивну паузу» перед дією.

5. Психоедукація та подолання стигми. Необхідно трансформувати ставлення до психологічної допомоги через поширення знань про механізми стресу та доступні інструменти самодопомоги.

Проєктування та ефективність тренінгових програм

На основі викладених рекомендацій нами було розроблено програму «Емоційна рівновага в умовах війни: тренінг розвитку саморегуляції» (Додаток Г). При створенні програми враховувалися такі принципи:

Мультимодальність: поєднання тілесно-орієнтованих, когнітивних та майндфулнес-технік.

Контекстуальність: першочергова стабілізація стану через техніки «заземлення» перед переходом до глибинної рефлексії.

Етапність: оптимальний цикл із 6–8 занять із моніторингом динаміки стану.

Програма тренінгу «Емоційна рівновага в умовах війни: розвиток саморегуляції pedagoga» розроблена як комплексний практико-орієнтований курс, спрямований на збереження ментального здоров'я, профілактику професійного вигорання та підвищення адаптивного потенціалу освітян. В основу концепції покладено ідею про те, що емоційна стійкість вчителя є ключовим ресурсом для створення безпечного та стабільного освітнього простору. Програма базується на сучасних наукових підходах до емоційного інтелекту, когнітивно-поведінкової моделі саморегуляції Джона Гросса та концепції психологічної резільєнтності (життєстійкості).

Особливістю тренінгу є орієнтація на виявлені в практиці психологічні особливості педагогічних колективів: наявність високого внутрішнього потенціалу до когнітивної переоцінки, але водночас виражену тенденцію до емоційного пригнічення, труднощі з чітким розпізнаванням власних почуттів та внутрішні бар'єри перед зверненням до фахівців. Курс побудований без повчальних інтенцій та закликів «бути сильними». Натомість він пропонує дестигматизацію втоми й страху, легалізує нормальність будь-яких людських

реакцій на ненормальні обставини війни й навчає вчителів керувати своїм станом через дієві, науково обґрунтовані інструменти.

Програма реалізується через чотири послідовні тематичні блоки, кожен з яких логічно випливає з попереднього, забезпечуючи плавний перехід від усвідомлення проблеми до формування стійкої навички самодопомоги.

Модуль 1. Розвиток емоційної ясності та автентичності

Перший етап роботи присвячений подоланню емоційної супресії - звички маскувати й стримувати внутрішню напругу, що часто призводить до психосоматичних розладів. На початку учасники занурюються у простір психологічної безпеки, де за допомогою вправ-криголамів вчаться переходити від дифузного, узагальненого сприйняття стресу до точного маркування своїх почуттів. Педагоги вчаться розрізняти первинні емоції (наприклад, природний страх чи смуток в умовах війни) та вторинні деструктивні реакції (почуття провини або сорому за те, що вони ці емоції відчувають). Робота в малих групах із психологічними картами та колами емоцій допомагає розширити лексикон емоційної сфери, що є першим і головним кроком до відновлення контролю над нею.

Модуль 2. Технологія когнітивного рефреймінгу та ментальної гнучкості

Цей блок спирається на природну здатність педагогів аналізувати інформацію та трансформує інтуїтивні спроби «триматися» у чіткий алгоритм мислення. Учасники аналізують типові когнітивні упередження, які загострюються в умовах хронічного дистресу - такі як катастрофізація, тунельне мислення або синдром гіпервідповідальності. На практичних кейсах із реального шкільного чи садкового життя вчителі відпрацьовують технологію деконструкції негативних думок. Вони вчаться переформатовувати безпорадні твердження у конструктивні, шукати альтернативні адаптивні сенси та окреслювати зону власного впливу, відокремлюючи її від глобальних подій, на які вони не можуть діяти безпосередньо.

Модуль 3. Екологічний поведінковий копінг та експрес-самодопомога

Третій модуль переходить від ментального рівня до прикладного - тілесного та дієвого. Він орієнтований на розширення індивідуального репертуару технік саморегуляції. Тут педагоги опановують соматичні інструменти швидкого реагування в моменти гострої тривоги: дихальні практики, техніки заземлення, що дозволяють за лічені хвилини знизити рівень афекту та повернути здатність мислити ясно. Окремо відпрацьовуються патерни збереження цілеспрямованої поведінки за умов дезорганізації, коли вчителю необхідно координувати дії дітей під час повітряних тривог чи форс-мажорів. Також у цьому блоці легалізується й терапевтично інтегрується гумор та самоіронія як потужні копінг-стратегії, що знижують психологічний тиск оточення.

Модуль 4. Руйнування соціальних бар'єрів та інтеграція резільєнтності

Фінальний етап тренінгу спрямований на роботу з установками, які заважають вчителям піклуватися про себе. Під час групових дискусій розвінчується міф про те, що педагог має бути «ідеальним монолітом», який не має права на слабкість. Учасники опрацьовують свій страх інтерперсонального саморозкриття. За допомогою м'яких арт-терапевтичних технік освітяни створюють візуальні карти індивідуальних та колегіальних ресурсів, вчаться формувати внутрішні інтервізійні кола підтримки у своїх колективах та відкривають для себе цінність професійної допомоги психологів. Завершується тренінг формулюванням конкретних мікрокроків, які кожен учасник зобов'язується впровадити у своє повсякденне та професійне життя вже з наступного дня.

Очікувані результати та ефект від впровадження програми

Реалізація цієї тренінгової програми дає змогу отримати вимірювані якісні зміни на особистісному та загальноколективному рівнях.

У довгостроковій перспективі у педагогів суттєво знижується рівень психоемоційного напруження за рахунок відмови від хронічної супресії (пригнічення) емоцій на користь їхнього екологічного вираження. Освітяни отримують чіткий, автоматизований алгоритм дій: як діяти тілом під час паніки, як зупинити деструктивну думку за допомогою рефреймінгу та як зберегти працездатність під час виконання професійних завдань у кризових ситуаціях.

Для освітнього закладу впровадження програми означає оздоровлення психологічного клімату, зменшення кількості мікроконфліктів у колективі, підвищення лояльності та взаємовиручки серед колег. Опанувавши культуру саморегуляції, педагог транслює стан спокою та впевненості своїм вихованцям, що безпосередньо впливає на емоційну безпеку дітей та якість освітнього процесу в складних реаліях сьогодення.

ВИСНОВКИ

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до проблеми емоційної саморегуляції педагогів в умовах війни. На основі опрацьованої літератури зроблено такі висновки .

Емоційна саморегуляція трактується як здатність особистості свідомо впливати на власні емоційні стани: їх виникнення, тривалість, інтенсивність і зовнішнє вираження. Найбільш обґрунтованою є процесуальна модедь Дж.Гросса,яка виокремлює когнітивну переоцінку (адаптивна стратегія) та емоційне пригнічення (дезадаптивна стратегія,що веде до психосоматичних порушень).

Педагогічна діяльність належить до професійного типу «людина-людина» з високим рівнем емоційного навантаження.

Вчитель щоденно стикається з необхідністю стримувати емоції, працювати в умовах невизначеності,конфліктувати з батьками та підтримувати «важких»учнів. Це створює передумови для професійного вигорання. Воєнний стан докорінно змінив умови роботи педагога. На зміну звичному стресу прийшов хронічний,пов'язаний із загрозою життю,звуками сирен,вимушеним переселенням та дистанційним навчанням.

Рівень тривожності у вчителів підвищився на 40-60%, поширені порушення сну, когнітивні труднощі та соматичні симптоми.

Особливо небезпечним для педагогів є явище вторинної травматизації.

Працюючи з травмованими дітьми, вчитель не має ні спеціальної підготовки, ні супервізії, що призводить до появи ПТСР - подібних симптомів. Фактори ризику - високий рівень емпатії, власний травматичний досвід та надмірна відповідальність.

Попри високі ризики, педагоги мають ресурси для збереження психічного здоров’я:стратегії саморегуляції, підтримка колег, відчуття соціальної значущості праці. Деструктивними стратегіями є алкоголь, ізоляція та ігнорування власних симптомів.

У другому розділі роботи представлено результати емпіричного дослідження емоційної саморегуляції педагогів в умовах війни.

Дослідження проводилося з використанням трьох методик:опитувальника ERQ (Дж.Гросс),шкали DERS (К.Гратц і Л.Ремер) та авторська анкета. На основі отриманих даних можна зробити такі виисновки.

Дослідження за «Опитувальником емоційної регуляції» Дж. Гросса засвідчило високий адаптивний потенціал педагогів. Встановлено перевагу стратегії *когнітивної переоцінки* (високий рівень - 53,3%, середній - 43,3%), що вказує на розвинену здатність більшості опитаних конструктивно змінювати сприйняття стресогенних чинників. Водночас виявлено помірне та гнучке використання стратегії *пригнічення емоцій* (73,3% мають середні значення), що відображає здатність освітян регулювати експресію залежно від соціального контексту без ризику для ментального здоров'я.

За результатами методики «Шкала труднощів емоційної регуляції» (DERS) констатовано загальний високий рівень емоційного самоконтролю у вибірці: 85% респондентів мають вкрай низький рівень складнощів із саморегуляцією, а особи з високою деструкцією емоційної сфери повністю відсутні. Освітяни демонструють абсолютну здатність контролювати поведінкові імпульси (50% - нижче норми, 46% - середній рівень) та стовідсоткову сформованість емоційної усвідомленості (100% - середній рівень).

Виявлено латентну проблемну зону в структурі саморегуляції, пов'язану з параметром «Ясність» (за методикою DERS). Встановлено, що 90% опитаних відчувають суттєві труднощі з точною когнітивною ідентифікацією та диференціацією модальності власних поточних емоційних станів, що ускладнює первинний аналіз психоемоційних тригерів.

Оцінка актуального емоційного фону в умовах війни підтвердила високу амбівалентність переживань педагогів. Попри виражену присутність негативних маркерів дистресу- тривоги (часто - 43,3%) та страху (часто або перманентно - 34,3%) - в опитаних залишаються інтегрованими ресурсні стани:

почуття надії (завжди - 40%) та радості (часто або завжди - 63,4%). Це доводить здатність вибірки зберігати оптимізм та внутрішню впевненість у тривалій екстремальній ситуації.

Аналіз прикладних копінг-механізмів продемонстрував пріоритет ментальних і поведінкових технік: найпопулярнішими методами самодопомоги визначено позитивне переформатування (рефреймінг) - 80%, використання гумору та іронії - 73%, а також духовні практики - 67%. До стратегії відволікання від негативних думок постійно або часто звертаються 56,6% респондентів.

Констатовано суперечність між суб'єктивною оцінкою дієвості власних стратегій та готовністю звертатися за професійною підтримкою. Хоча 66,6% освітян вважають свої методи ефективними, лише 2,6% цілком задоволені індивідуальним рівнем стресостійкості, а реальний досвід отримання фахової психологічної допомоги мають лише 7% осіб. Основними бар'єрами для взаємодії зі спеціалістами є переконання у здатності впоратися самотужки та страх інтерперсонального саморозкриття. Це обґрунтовує гостру потребу у розробці та впровадженні просвітницьких програм із розвитку психологічної культури в освітньому середовищі.

Рекомендується впровадження тренінгової програми оздоровлення психологічного клімату, зменшення кількості мікроконфліктів у колективі, підвищення лояльності та взаємовиручки серед колег. Опанувавши культуру саморегуляції, педагог транслює стан спокою та впевненості своїм вихованцям, що безпосередньо впливає на емоційну безпеку дітей та якість освітнього процесу в складних реаліях сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛУТЕРАТУРИ

1.Балашов Е. М. Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія. 2017. Вип. 5. С.5–13.

2.Бандура А. Соціальні основи мислення і дії: соціально-когнітивна теорія. Київ: Основи, 2008. 560 с.

3.Бантишева О. О. Особливості та чинники емоційного інтелекту осіб юнацького віку. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. Кам'янець-Подільський, 2015. Випуск 30. С. 61–78.

4.Бекіньова Л. Б. Теоретичні підходи до проблеми емоційної саморегуляції особистості. Київ, 2015. http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid/Bekinova.pdf (дата звернення: 25.01.2025)

5. Беляєвська О. Вплив дихальних методик на рівень тривожності особистості. Український католицький університет. 2022. 85 с.

6. Бех, І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. Педагогіка і психологія. 2011. № 2

7. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога: теорія і практика Київ : Освіта України, 2007. 332 с.

8. Боришевський, М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. Психологія особистості, (1), С. 39–47.

9. Бужинська С. М., Скляр С. С., Даніліч-Скакун А. А. Стресостійкість студентів як складник успішності навчання у ЗВО. Габітус. 2021. Вип. 23. С. 55–59.

10. Буркало Н. І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. Психологічний часопис. 2019. Том 5, № 7. С. 34–49.

11.Буняк, Н.А .Загальна психологія ,2017,№5С.115

12. Вдовиченко А.В. Особливості копінг-поведінки особистості у життєвих та професійних ситуаціях. Вісник Чернігівського національного

педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»сійних ситуаціях. 2013. №4. С. 17–20.

13. Вишневський С. В. Механізми виникнення емоцій, їх види, прояви та стани. Актуальні напрями психопрофілактичних заходів у закладах вищої освіти: матеріали І Всеукраїнського круглого столу (18 травня 2018 року). С. 19–24.

14. Власова О. І., Гуленко А. І., Фадєєва К. М. Психологічний конструкт цілісності особистості в контексті методології філософії екзистенціалізму та екзистенційної психології // Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools. 2014. № 5. С. 23–44. (електронний ресурс). Режим доступу: https://s.esrae.ru/fundissled-intern/pdf/2014/5/60.pdf. (Дата звернення: 18.02.2025.)

15.Гаврилькевич В., Фірстова О. Емоційні стани особистості: теоретичне дослідження феномену. Психологічні травелоги: науковий журнал. 2023. № 2. С. 41−50.

17. Гарькавець С. О. Соціально-нормативна поведінка особистості та її детермінаційні чинники. Актуальні проблеми психології: екологічна психологія. 2008. Том 7. Випуск 16. С. 28–32. 16.

18. Гільман А. Ю. Емоційно-вольова саморегуляція у формуванні саногенного мислення студентської молоді. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Психологічні науки. 2017. №1 (17). С. 51–55.

19. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2018. 512 с. 20.Грабар М. О. Психологічні особливості саморегуляції у навчальній діяльності. Збірник статей учасників двадцять першої всеукраїнської практично-пізнавальної конференції. Дніпро, 2018. №13. С. 36–43.

21. Гринців М. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції. Збірник наукових праць. Психологічні науки. 2013. Том 2. Випуск 10 (91). С. 84– 88.

21. Гринців, М. Я. (2013). Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. Актуальні питання гуманітарних наук, (4), С. 238–245. 70

22. Річард Гросс,2015с.10-15 “Psychology:The Sience of Mind and Behaviour ”(7 -ме видання ,2015)

23.Гринькова 2008 –Н.М Роль рефлексії у професійному становленні фахівців видання №7 С.223

24. Гуляс І. А. Емпіричне дослідження саморегуляції особистості. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. Кам’янець-Подільський, 2015. Випуск 2. С. 196–205.

25. Девід, С. Емоційна гнучкість: як розвивати витривалість, спокій і сміливість у мінливому світі / пер. з англ. О. Захарченко. Київ: Наш Формат, 2019. 296 с.

26. Дерев’янко С. П. Роль емоційної саморегуляції у подоланні професійних криз. V International Scientific Conference on New Trends in Science and Education: матеріали міжнар. наук. конф. (February, 16 – 19, 2021, Italy). Rome, 2021. С. 556–559.

27. Долинська Л., Чернякова Г. Формування ефективних копінг-стратегій батьків у вихованні підлітків. Науковий часопис НПУ імені П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. Випуск 17 (62). 2022. С.15– 25.

28. Дудка Т. М. Психологічні особливості стресостійкості особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://kspodn.onu.edu.ua/index.php/kunena/sektsiya-3- fenomeni-psikhologichnogozdorov-ya-ta-ortobiozu-lyudinipsikhoistorichnijvimir/203-psikhologichni-osoblivosti-stresostijkostiosobistosti. (Дата звернення: 01.04.2025.)

29. Жданова І. В., Буракова Н. В. Емоційна саморегуляція в контексті проблеми психічного здоров’я поліцейського. Психічне здоров’я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, 19 жовтня 2018 року). Львів, 2018. С. 134–139.

30. Життя під час війни та війна під час життя. Чому в тилу тривоги більше, ніж на фронті: веб-сайт. URL: https://www.thevillage.com.ua/village/knowledge/questions/327041-zhittyapid-chas-viyni-i-viynapid-chas-zhittya-chomu-v-tilu-trivogi-bilshe-nizh-nafronti (Дата звернення 16.01.2025.) 71

31. Кириченко Т.В. Психологічний зміст саморегуляції особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. 2017. Вип. 3(1). С.35–37.

32. Кляпець О. Я., Лазоренко Б. П., Лєпіхова Л. А., Савінов В. В. Методики вивчення повсякденного стресу і способів розв'язання кризових життєвих ситуацій / За ред. Т. М. Титаренко. Київ : Міленіум, 2009. 120 с.

33. Комар З. Психологічна стійкість воїна. Київ : Посольство Великої Британії в Україні, STABILIZATION SUPPORT SERVICES, 2017. 184 9.

34. Копил Г. О. Процес саморегуляції навчальної діяльності студентів у роботах деяких західних вчених. Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасних університетів: зб. матеріалів VII Міжнар. наук. конф. IV Міжнар. наук. конгресу SOCIETY OF AMBIENT INTELLIGENCE 2021. (м. Київ, 20-21 квіт. 2021 року). Київ, 2021. С. 51–54.

35. Корольчук В. М. Психологічні засади дослідження стресостійкості особистості. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2011. Вип. 26. С. 183–192.

36. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: підручник. Київ : Єльга, Ніка-центр, 2003. 400 с.

37. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психології. 2014. № 1(34). С. 156–173.

38. https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2026/01/Крижановська-І.-Ю.-стиснуто.pdf

39. Ляшин Я. Є. Копінг у подоланні життєвих труднощів. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного

університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. 2017. Вип. 35. С. 293–309.

40. Максименко С. Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект. Проблеми сучасної психології. 2009. № 6. С. 140–149.

41. Панок, В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми Київ : Ніка-Центр, 2017. 188 с.

41. Панок В. Г. Психологія стресу: теорія і практика подолання. Київ: Ніка-Центр, 2018. 256 с.

42. Пєтухова, І., Заушнікова, М., Клевець, Л. Способи зниження рівня тривоги населення в умовах війни. Вісник Національного університету оборони України. 2022. Випуск 68 (4). С. 123–129.

43. Пов'якель, Н. І. (2004). Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів. Автореф. дис... дра психол. наук. Київ : Нац.пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.

44. Чебикін О. Емоційна регуляція пізнавальної діяльності: концепція, механізми, умови. Психологія і суспільство. 2017. № 3. С. 86–103.

45. Шавиро Г. Психологічні чинники саморегуляції поведінки студентської молоді в процесі соціалізації. Вісник Київського національного 97 університету імені Тараса Шевченка. Психологія. 2014. № 1(1). С. 86–90.

46. Aldao A., Nolen-Hoeksema S., Schweizer S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: a meta-analytic review. Clinical Psychology Review. 2010. Vol. 30, № 2. P. 217–237.

47. Carstensen L., Pasupathi M., Mayr U., Nesselroade J. R. Emotional experience in everyday life across the adult life span. Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 100, № 3. P. 703–718. 74

48. David S. Emotional Agility: Get Unstuck, Embrace Change, and Thrive in Work and Life.

Додаток А

БЛАНК ОПИТУВАЛЬНИКА ERQ (Дж. Гросс)

Інструкція: Ознайомтеся з наведеними твердженнями, які стосуються вашого емоційного життя (зокрема того, як ви контролюєте свої емоції). Оцініть кожне твердження за шкалою від 1 до 7, залежно від того, наскільки ви з ним згодні або не згодні. Запишіть відповідний бал навпроти кожного пункту.

Шкала відповідей:
1 — Повністю не згоден(на)
2 — Не згоден(на)
3 — Скоріше не згоден(на)
4 — Нейтрально (і так, і ні)
5 — Скоріше згоден(на)
6 — Згоден(на)
7 — Повністю згоден(на)

Текст опитувальника:

1. ____ Коли я хочу відчути більше позитивних емоцій (таких як радість чи задоволення), я змінюю те, про що я думаю.
2. ____ Я тримаю свої емоції при собі.
3. ____ Коли я хочу відчути менше негативних емоцій (таких як смуток чи гнів), я змінюю те, про що я думаю.
4. ____ Коли я відчуваю позитивні емоції, я намагаюся не показувати їх оточуючим.
5. ____ Коли я стикаюся зі стресовою ситуацією, я намагаюся думати про неї так, щоб це допомагало мені залишатися спокійним(ою).
6. ____ Я контролюю свої емоції, не показуючи їх зовні.
7. ____ Коли я хочу відчути більше позитивних емоцій, я змінюю свій погляд на ситуацію.
8. ____ Я контролюю свої емоції, змінюючи свій погляд на ситуацію, в якій перебуваю.
9. ____ Коли я відчуваю негативні емоції, я намагаюся зробити так, щоб оточуючі про це не здогадалися.
10. ____ Коли я хочу відчути менше негативних емоцій, я змінюю свій погляд на ситуацію.

КЛЮЧ ДЛЯ ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ

Опитувальник не містить зворотних (інвертованих) питань. Розрахунок здійснюється шляхом простого підсумовування балів за двома окремими шкалами.

1. Шкала «Когнітивна переоцінка» (Cognitive Reappraisal)

Ця шкала вимірює рівень ментальної гнучкості, здатність когнітивно переформатовувати стресові події та шукати альтернативні сенси.

- **Номери пунктів:** 1, 3, 5, 7, 8, 10.
- **Підрахунок:** Додайте бали за цими шістьма питаннями.
- **Діапазон результату:** від 6 до 42 балів.

- *Середнє нормативне значення (орієнтовно):* близько 28–30 балів. Вищий бал свідчить про ефективне та часте використання стратегії рефреймінгу.

2. Шкала «Емоційне пригнічення» (Expressive Suppression)

Ця шкала показує тенденцію до маскування, стримування та придушення зовнішньої експресії почуттів (як позитивних, так і негативних).

- **Номери пунктів:** 2, 4, 6, 9.
- **Підрахунок:** Додайте бали за цими чотирма питаннями.
- **Діапазон результату:** від 4 до 28 балів.
- *Середнє нормативне значення (орієнтовно):* близько 14–16 балів. Високі показники за цією шкалою вказують на схильність «ховати все в собі», що за умови хронічного стресу може виступати тригером для психосоматизації.

Додаток Б

Шкала труднощів емоційної регуляції (DERS)

1. Я чітко розумію свої почуття.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

2 Я звертаю увагу на те, як почуваюся.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

3. Я відчуваю свої емоції як непереборні та неконтрольовані.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

4. Я не маю уявлення, як я себе почуваю.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

5. Мені важко розібратися у своїх почуттях.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

6. Я уважний до своїх почуттів.

- Майже ніколи
- Рідко

- Іноді
- Часто
- Майже завжди

7. Я точно знаю, що я відчуваю.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

8. Мені важливо, що я відчуваю.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

9. Мене бентежить те, що я відчуваю.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

10. Коли я засмучений, я усвідомлюю свої емоції.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

11. Коли я засмучений, я злюся на себе за те, що почуваюся так.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

12. Коли я засмучений, мені стає ніяково через це почуття.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді

- Часто
- Майже завжди

13. Коли я засмучений, мені важко виконувати роботу.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

14. Коли я засмучений, я втрачаю контроль.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

15. Коли я засмучений, я вірю, що залишусь таким ще довгий час.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

16. Коли я засмучений, я вважаю, що зрештою почуватимуся дуже пригніченим.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

17. Коли я засмучений, я вважаю, що мої почуття дійсні та важливі.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

18. Коли я засмучений, мені важко зосередитися на чомусь іншому.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді

- Часто
- Майже завжди

19. Коли я засмучений, я відчуваю себе неконтрольованим.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

20. Коли я засмучений, я все одно можу довести справу до кінця.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

21. Коли я засмучений, мені соромно за це.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

22. Коли я засмучений, я знаю, що зможу знайти спосіб почуватися краще

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

23. Коли я засмучений, я відчуваю себе слабким.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

24. Коли я засмучений, я відчуваю, що можу контролювати свою поведінку.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді

- Часто
- Майже завжди

25. Коли я засмучений, я відчуваю провину за те, що так себе почуваю.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

26. Коли я засмучений, мені важко зосередитися.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

27. Коли я засмучений, мені важко контролювати свою поведінку.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

28. Коли я засмучений, я вважаю, що нічого не можу зробити, щоб почуватися краще.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

29. Коли я засмучений, я дратуюся на себе через те, що відчуваю себе так.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

30. Коли я засмучений, я починаю відчувати себе дуже погано.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді

- Часто
- Майже завжди

31. Коли я засмучений, я вважаю, що все, що я можу зробити, – це занурюватися в це почуття.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

32. Коли я засмучений, я втрачаю контроль над своєю поведінкою.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

33. Коли я засмучений, мені важко думати про щось інше.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

34. Коли я засмучений, мені потрібен час, щоб зрозуміти, що я насправді відчуваю.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

35. Коли я засмучений, мені потрібно багато часу, щоб відчути себе краще.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді
- Часто
- Майже завжди

36. Коли я засмучений, мої емоції переповнюють мене.

- Майже ніколи
- Рідко
- Іноді

- Часто
- Майже завжди

Додаток В

Авторська анкета-опитувальник (Гугл форма)

Дослідження емоційної саморегуляції особистості в умовах війни

Опис форми:

Дослідження спрямоване на вивчення того, як люди керують своїми емоціями під стресом, зокрема в умовах війни. Всі відповіді анонімні. Будь ласка, відповідайте чесно.

Розділ 1: Демографічні дані

Вік - коротка відповідь

1. Стать - вибір одного

○ Чоловік

○ Жінка

○ Інше

2. Чи були ви особисто під обстрілами у зоні бойових дій? - вибір одного

○ Так

○ Ні

Розділ 2: Самооцінка емоційного стану

Інструкція: оцініть, як часто ви відчували ці емоції за останній місяць.

Шкала: 1 – зовсім не відчував/ла, 5 – дуже сильно відчував/ла

- Тривога - шкала 1–5
- Страх - шкала 1–5
- Смуток - шкала 1–5
- Роздратування - шкала 1–5
- Спокій - шкала 1–5
- Радість - шкала 1–5
- Занепокоєння - шкала 1–5
- Впевненість - шкала 1–5
- Розгубленість - шкала 1–5
- Надія - шкала 1–5

Розділ 3: Стратегії емоційної саморегуляції

Інструкція: оцініть, як часто ви використовували ці стратегії під час стресових ситуацій.

Шкала: 1 – ніколи, 5 – завжди

- Відволікання від негативних думок - шкала 1–5
- Переосмислення ситуації в позитивному ключі - шкала 1–5
- Стримування проявів емоцій перед іншими - шкала 1–5
- Пошук підтримки у близьких - шкала 1–5
- Фізичні вправи/спорт для зняття напруження - шкала 1–5
- Дихальні або релаксаційні техніки - шкала 1–5
- Намагався/лася не думати про хвилюючі події - шкала 1–5
- Концентрація на вирішенні конкретних проблем - шкала 1–5
- Релігійні або духовні практики - шкала 1–5
- Обговорення переживань з іншими - шкала 1–5
- Використання гумору для полегшення емоцій - шкала 1–5
- Контроль реакцій на провокуючі ситуації - шкала 1–5

Розділ 4: Суб'єктивна оцінка ефективності саморегуляції

1. Наскільки ви задоволені своїм способом контролю емоцій під стресом? - шкала 1–5
2. Чи вважаєте, що ваші стратегії допомагають знизити негативні емоції? - шкала 1–5
3. Чи користувалися Ви психологічною підтримкою або консультаціями під час війни?

☐ так, регулярно

☐ іноді

☐ ні, але планую

☐ ні, не відчуваю потреби