

Міністерство освіти і науки України
Департамент освіти і науки
Сумської обласної державної адміністрації
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Факультет підвищення кваліфікації і перепідготовки
Кафедра психології

Вода Аліна Юріївна

**Особливості розвитку психологічних механізмів
подолання професійних труднощів
у педагогічних працівників**

Кваліфікаційна (магістерська) робота
здобувача вищої освіти
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
освітньо–професійної програми «Практична психологія»

Науковий керівник:
Драновська Світлана Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціально–гуманітарної освіти

Рекомендовано до захисту
Рішенням кафедри психології
Протокол № 10 від «27» січня 2026 р.

Завідувач кафедри

Алла ВОЗНІЮК

Суми – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТРУДНОЩІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	7
1.1. Сутність поняття «професійні труднощі» педагогічних працівників....	7
1.2. Структура та види професійних труднощів у педагогічній діяльності.....	17
1.3. Особливості класифікації психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників	25
1.4. Система чинників активізації механізмів психологічного захисту в діяльності вчителя	31
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТРУДНОЩІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	42
2.1. Методики та процедура дослідження психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників.....	42
2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей використання психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогічними працівниками різних вікових груп	50
2.3. Психологічні рекомендації щодо оптимізації психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників.....	62
ВИСНОВКИ	68
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	711
ДОДАТКИ	80

ВСТУП

Актуальність дослідження. Професійна діяльність педагогічних працівників пов'язана з високим рівнем психологічного навантаження, необхідністю взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу та постійним емоційним контролем. Це створює значну кількість професійних труднощів, подолання яких потребує від педагога розвинених психологічних механізмів адаптації, емоційної регуляції та стресостійкості. Розвинені психологічні механізми подолання професійних труднощів дозволяють педагогам ефективно справлятися зі стресовими ситуаціями, зберігати психічне здоров'я та професійну ефективність.

У вітчизняній і зарубіжній психології проблема копіngu та психологічного захисту розглядалася у працях Р. Лазаруса, С. Фолкман, С. Хобфолла, Т. Белан, В. Семиченко, Н. Шевченко та ін. Ними було запропоновано різні підходи до класифікації механізмів подолання. Дослідження професійного стресу та копінг-стратегій педагогів здійснювали вітчизняні науковці, проте комплексних досліджень особливостей розвитку психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників залишається недостатньо.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовили вибір теми дослідження «Особливості розвитку психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників».

Об'єкт дослідження – психологічні механізми подолання професійних труднощів у педагогічних працівників.

Предмет дослідження – особливості розвитку психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і емпірично встановити особливості розвитку психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників, розкрити психологічні умови їх розвитку.

Відповідно до мети поставлені такі завдання дослідження:

1. Дослідити основні підходи до визначення поняття «професійні труднощі», передумови їх виникнення та наслідки для педагогічної діяльності.
2. Розкрити структуру та види професійних труднощів у педагогічній діяльності.
3. Здійснити класифікацію психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників, виокремити систему чинників їх активізації.
4. Дослідити особливості розвитку психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників різних вікових груп та чинники, які впливають на даний феномен.
5. Розробити психологічні рекомендації щодо оптимізації психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників.

Методи дослідження: теоретичні (теоретичний аналіз та синтез, систематизація, порівняння і узагальнення даних наукових джерел, метод моделювання); емпіричні методи (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, стандартизовані методики); методи обробки та інтерпретації даних (метод описової статистики, кількісні та якісні із застосуванням методів математичної статистики); вивчення та систематизація методів, засобів та прийомів психологічного навчання.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає, насамперед, в тому, що здійснено цілісний аналіз основних підходів до вивчення сутності психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників; здійснено класифікацію механізмів подолання; підібрано та проаналізовано систему чинників, які впливають на розвиток психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників; розроблено психологічні рекомендації щодо оптимізації психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені психологічні рекомендації можуть бути використані при розробці програм психологічної підтримки педагогів, у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, для профілактики професійного вигорання та підвищення психологічної стійкості педагогічних працівників. Апробований у дослідженні методичний інструментарій може стати основою моніторингу рівня розвитку психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників.

Апробація результатів дослідження. Наукові здобутки науково-дослідної роботи були представлені на науково-практичних заходах різного рівня: VIII Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога (Суми, 22.05.2025); III Всеукраїнський науково-практичний семінар «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення» (Суми, 22.01.2026).

Основні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології та опубліковані у наукових статтях:

1. Вода А. Ю. Психологічні механізми подолання професійних труднощів у педагогічній діяльності вчителя. *Психологічний супровід учасників психологічного процесу: Інноваційні технології в роботі практичного психолога* (матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 22 травня 2025 року, м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк, О. Ю. Василеги. [у 2-х ч.]. Ч. 2. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2025. С. 38–40.

2. Вода А.Ю. Особливості психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогів: емпіричний аналіз. *Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного семінару «Актуальні питання практичної психології в умовах сьогодення»* (22 січня 2026 р., м. Суми) / за заг. ред. А. В. Вознюк. Суми: НВВ КЗ СОІППО, 2026. С. 39–42.

Структура і обсяг кваліфікаційної (магістерської) роботи. Робота складається зі вступу, 2 розділів, висновків, додатків, а також списку

використаних джерел, що нараховує 72 найменування, з них 6 – іноземною мовою. Загальний обсяг роботи становить 115 сторінок, основний зміст викладено на 70 сторінках. Робота містить 10 таблиць, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТРУДНОЩІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

1.1. Сутність поняття «професійні труднощі» педагогічних працівників

Аналіз наукових розвідок показує, що саме поняття «утруднення» або «труднощі» розглядається досить різноманітно. Цій проблемі були присвячені роботи багатьох авторів: О. Горової [19], Г. Кільової [31], Я. Крушельницької [37], О. Ноздрової [49] та ін.

Зміст поняття «утруднення» визначається в енциклопедичному словнику як «перешкода, яку важко подолати; труднощі, велика праця, напруга, зусилля» [61, с. 345-346].

В іншому словнику – «Філософському енциклопедичному», – «труднощі» визначають як подолання перешкоди; труднощі – це умови, обставини перебігу будь-якого процесу, що вимагають великих зусиль для подолання тягара» [63, с. 567].

О. Кокун утруднення в діяльності педагога розглядає через призму діяльності того, хто навчається, і результатів його успішності. Труднощі вчителя тісно корелюють зі складнощами учня і називаються в автора «дидактичними» труднощами [32, с.42].

С. Ніколаєнко визначає поняття педагогічної скрути як «суб'єктивний стан напруженості, важкості, незадоволеності, що спричиняється зовнішніми факторами діяльності та залежить від характеру самих факторів, освітньої, моральної та фізичної підготовленості людини до діяльності та ставлення до неї» [47, с.23].

В. Семиченко, автор комплексного дослідження з психології професійної педагогічної діяльності, визначає поняття так: «Труднощі є вираженням суперечності між необхідністю виконання певної діяльності та

недостатністю знань і вмінь, що забезпечують успішність цього виконання» [59, с. 54-55].

У роботах Н. Городецької [20; 21], В. Кириченко [30], І. Лученцової [41] утруднення розглядається як наслідок діяльності і як умова її продовження. У навчальному посібнику за ред. П. Перепелиці та В. Рибалки під утрудненням розуміється «суб'єктивне відчуття неможливості отримати результат у діяльності, процес фіксації незадоволеності станом діяльності [57, с. 44].

Труднощі – це явища суб'єктивної природи, що проявляються у формі гострих емоційних переживань суб'єкта під час спілкування і супроводжуються високим внутрішньоособистісним нервово–психічним напруженням. У цьому їхня відмінність від двох вищеназваних феноменів. Комунікативним аспектом труднощів є виникнення внутрішньоособистісного напруження в певних ситуаціях взаємодії (наприклад, в умовах раптової загальної уваги); психологічним – відсутність навичок саморегуляції, невміння знімати напруження, особливий стан самосвідомості в момент контакту.

Порушення – хворобливі взаємодії такого типу: під час контакту співрозмовник систематично звертає увагу на ті боки особистості, які він не усвідомлює і які перебувають у протиріччі з його уявленнями про самого себе. Це можуть бути варіанти способів психологічного захисту типу перенесення [57, с.50]. Наприклад, людина, яка перебуває з кимось у складних міжособистісних стосунках, і будучи фрустрованою з приводу незадоволення важливих життєвих потреб, може систематично «переслідувати обрану жертву», висміювати публічно, зачіпати гідність у ситуаціях, які унеможливають відсіч і самозахист.

Наслідки хворобливої взаємодії – це незадоволення і досада внаслідок контакту; агресія або апатія і відхід; внутрішнє занепокоєння і страх; особистісні порушення.

На наш погляд, у кожному з визначень утруднення є елементи, важливі для розвитку логіки нашого дослідження, а саме:

- а) труднощі пов'язані з умовами діяльності;
- б) утруднення як суперечність між необхідністю в діяльності та рівнем готовності педагога до діяльності;
- в) труднощі педагога можуть розглядатися тільки у зв'язку з діяльністю учнів;
- г) утруднення – ситуація фіксації суб'єктом неможливості отримати результат у діяльності;
- д) утруднення – це протиріччя між педагогічною ситуацією й процесом її пізнання.

Проблема дослідження труднощів є комплексною і змістовно в ній виокремлюють та розглядають професійні, фізіологічні, соціальні та медичні аспекти [49, с.183]. У професійному плані проблема труднощів характеризується вивченням причинно-наслідкових зв'язків між ефективністю, надійністю, якістю діяльності, її безпекою та індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта діяльності.

Основним предметом вивчення фізіологічних особливостей труднощів є проблема дослідження порушень механізмів функціональної адаптації, фізіологічних механізмів регуляції праці та резервних можливостей організму суб'єкта діяльності в різних умовах розв'язання завдань діяльності.

Медичні аспекти проблеми відображають насамперед питання професійного здоров'я і довголіття особистості, професійної патології у зв'язку з особливостями змісту й умов діяльності та професійної придатності особистості.

У психологічному плані проблему труднощів розглядають у зв'язку з процесами особистісного, професійного розвитку. Нині в психології склалося кілька напрямів, які досліджують проблематику формування труднощів і шляхів їх вирішення, а також вплив труднощів на ефективність, продуктивність діяльності [35; 48; 66 та ін.].

У традиції вітчизняної та зарубіжної психології труднощі досліджуються як момент прояву внутрішніх протиріч особистості. Розвиток проблеми внутрішніх суперечностей тісно пов'язаний із дослідженнями внутрішніх конфліктів і криз особистості. У даному випадку внутрішній конфлікт розглядається як кульмінаційна стадія назрілої суперечності.

Аналіз теоретичних підходів дав змогу визначити внутрішньоособистісну суперечність як суб'єктивно пережиту неузгодженість оцінок, інтересів, домагань, установок у самосвідомості особистості, що взаємодіють і змінюють одна одну в процесі розвитку. Впливаючи на розвиток внутрішня суперечність сама рухається, розвивається.

У межах цього підходу визначено психологічний зміст причин внутрішньоособистісних суперечностей учителя. На думку С. Лавриненко основною причиною внутрішньоособистісних суперечностей учителя є дисонанс між оцінкою вчителем своїх особистісних якостей і способів поведінки, діяльності та спілкування – Я «чинне» та очікуваною оцінкою інших – Я «відображене» [39, с.185-191].

Зіткнення «Я–діючого» і «Я–відбитого» у професійній самосвідомості вчителя створює психологічні труднощі для здійснення педагогічної діяльності.

Водночас тут же вказується на конструктивний характер труднощів, що перешкоджають тим чи іншим видам діяльності, поведінковим актам, способам самореалізації. Труднощі виступають найважливішою передумовою розвитку професійної самосвідомості вчителя. Матеріали досліджень переконливо показують, що існує тісний зв'язок між здатністю долати вчителем перешкоди в педагогічній діяльності та якісною зміною рівня його професійного розвитку.

Усвідомлення сформованої суперечності задає «вектор розвитку». Переживання внутрішньоособистісної суперечності спонукає вчителя до пошуку нових можливостей самоздійснення, до усвідомлення тих

характеристик власної особистості, діяльності, спілкування, розвиток яких сприятиме оптимізації педагогічного процесу.

Узагальнюючи результати досліджень, можемо зазначити, що автори роблять наступні висновки:

– внутрішньоособистісний конфлікт характеризується усвідомленням та визначеною спрямованістю. На цій підставі виділено чотири типи протиріч особистості: «адекватне усвідомлення – конструктивна спрямованість», «адекватне усвідомлення – деструктивна спрямованість», «неадекватне усвідомлення – конструктивна спрямованість», «неадекватне усвідомлення – деструктивна спрямованість»;

– результатом розв'язання суперечностей є професійні позиції: «Я – творче» або «Я – емпіричне». Перша позиція стимулює професійний розвиток педагога, у другому випадку відбувається накопичення професійних деформацій, що своєю чергою призводить до дисгармонійного розвитку особистості педагога;

– формування професійних позицій залежить від розвинених рефлексивних навичок, прийняття цінностей особистості, що самоактуалізується, прагнення до професійного самоствердження.

Водночас автори цього підходу обмежуються дослідженням лише одного виду суперечності між «Не-діючим» і «Я-відображенням». Водночас існують й інші суперечності, що визначають професійний розвиток особистості вчителя. Наприклад, суперечності між потребою особистості в саморозвитку, самостановленні та жорстко заданими рамками навчального процесу, суперечності, спричинені розбіжністю цілей навчання і виховання, а також суперечність між ідеалом педагога, якого прагне суспільство, і ресурсними можливостями суспільства [47, с.25].

Наступним обмеженням цього підходу є дослідження причин утруднень тільки в контексті професійної самосвідомості вчителя. Ми не заперечуємо провідну роль самосвідомості в професіоналізації особистості вчителя, однак,

вважаємо, що необхідно розглядати труднощі щодо всієї структури професіоналізму вчителя, що включає операційну, мотиваційну, смислові сфери, педагогічну компетентність, саморегуляцію в діяльності.

Комплексний підхід до дослідження проблематики труднощів у педагогічній діяльності реалізовано в працях, об'єднаних у психолого–акмеологічний напрям.

Центральною категорією цього напрямку виступає категорія активності. Проблеми активності особистості розглядаються в роботі О. Музальова в контексті загальнокультурних параметрів особистості, найважливішим показником яких виступає загальнокультурний рівень [46, с.130-139]. Поняття «культурний рівень» особистості відображає ступінь залучення до загальносвітових цінностей, ідей, обсяг і якість засвоєних знань, набутих умінь, навичок. Культурний рівень особистості характеризує в найзагальнішому вигляді ступінь оволодіння тим, що накопичено людством під час історичного розвитку. Основними джерелами підвищення культурного рівня виступають освіта, виховання, самовдосконалення.

У цьому разі активність виступає, з одного боку, як інтенсивність освоєння особистістю сукупності потенційних можливостей, що їх представляє суспільство, для гідної життєдіяльності, а з другого – як реалізація особистістю своїх соціальних функцій, соціальної ролі.

З цих позицій труднощі розглядаються як перешкода, бар'єри на шляху реалізації особистістю своєї активності, детерміновані, з одного боку, об'єктивними умовами діяльності, а з іншого – психологічними особливостями самої особистості.

Так, М. Панов, розглядаючи професіоналізацію особистості педагога як цілісний, безперервний процес розв'язання суперечності «людина–професія», аналізує проблему ускладнення з позиції професійної некомпетентності вчителя [51, с.178].

Основними характеристиками некомпетентності є:

- відсутність у вчителя адекватних засобів педагогічної діяльності або спілкування;
- не використання вчителем наявних у нього засобів діяльності;
- не розвинені психологічні якості вчителя (педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна рефлексія, спостережливість, прогнозування тощо).

Під труднощами у цьому разі розуміють «суб'єктивно сприйману людиною зупинку або перерву діяльності, зіткнення з перепорою або перешкодою, неможливість переходу до наступної ланки діяльності. Труднощі впливають насамперед на такі показники ефективності праці вчителя, як задоволеність, зацікавленість діяльністю, працездатність, ступінь напруженості психічних функцій і процесів, що забезпечують досягнення цілей діяльності.

У сучасній зарубіжній психології склалося кілька провідних напрямів дослідження професійних труднощів педагогів, які доповнюють та розширюють вітчизняні підходи. Когнітивно-поведінковий напрям, представлений роботами А. Бека, А. Елліса, Д. Мейхенбаума, розглядає професійні труднощі як результат дисфункціональних когнітивних схем та ірраціональних переконань педагога [59, с. 89-102]. Згідно з цим підходом, труднощі виникають не стільки через об'єктивні характеристики професійної ситуації, скільки через спотворене її сприйняття та інтерпретацію. Наприклад, переконання вчителя «я маю бути ідеальним у всіх аспектах роботи» призводить до надмірного перфекціонізму, хронічного стресу та професійного вигорання.

Транзакційна модель стресу Р. Лазаруса та С. Фолкман пропонує розглядати професійні труднощі як динамічний процес взаємодії між вимогами середовища та оцінкою особистістю власних ресурсів для подолання цих вимог [57, с. 141]. Ключовим у цій моделі є поняття когнітивної оцінки, яка включає первинну оцінку ситуації (як загрозу, виклик чи втрату) та вторинну оцінку наявних ресурсів для подолання. Емпіричні дослідження

показують, що педагоги з високим рівнем самоефективності частіше сприймають професійні виклики як можливості для розвитку, а не як загрозу [57, с. 267-283].

Модель вимог-ресурсів роботи А. Баккера та Е. Демероуті набула широкого визнання в дослідженнях професійного стресу педагогів [68, с. 309-328]. Ця модель постулює, що професійні труднощі виникають внаслідок дисбалансу між вимогами роботи (робоче навантаження, емоційні вимоги, організаційні зміни) та доступними ресурсами (автономія, соціальна підтримка, можливості професійного розвитку). Численні міжнародні дослідження підтверджують, що високі вимоги при недостатніх ресурсах призводять до емоційного виснаження, деперсоналізації та зниження професійної ефективності. За даними масштабного європейського дослідження TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2018), проведеного Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD), 18% педагогів повідомили про високий рівень стресу, пов'язаного з робочим навантаженням, а 31% відзначили недостатність часу для якісної підготовки до уроків [72, с. 15-42].

Встановлено, що труднощі можуть бути детерміновані об'єктивним характером будь-якої професійної діяльності та специфічними особливостями особистості педагога.

До першої групи належать проблеми входження в професію, недостатність методичного забезпечення праці вчителя, формалізм в оцінці діяльності педагога, відволікання на другорядні завдання.

Другу групу утворили труднощі, що мають внутрішні причини. До цих причин належать: відсутність засобів педагогічної діяльності, порушення внутрішніх механізмів саморегуляції, що унеможливорює зміни діяльності в разі зміни її умов, негативні психологічні стани (невпевненість, тривожність, страх, фрустрація, незадоволеність).

Виокремлено дві функції утруднень – позитивна та негативна. Позитивна функція має два значення – індикаторне (привернення уваги

вчителя на характер труднощів) і стимулюючу (активізація діяльності під час аналізу та подолання утруднення).

Негативна функція також має два значення – стримувальне (у разі відсутності ресурсів щодо подолання труднощів) й деструктивне (зупинка, розпад діяльності, бажання піти з професії).

Особливість педагогічних труднощів, на наш погляд, полягає в тому, що педагог має сам побачити утруднення, сформулювати його як умову педагогічного завдання та професійної проблеми. Іноді педагог не усвідомлює свого утруднення, а отже, не формулює свого завдання і не розв'язує його, залишаючи в професійній діяльності неусвідомлені професійні труднощі. Це суттєво перешкоджає його професійному розвитку. В іншому випадку педагог, бачачи своє утруднення й формулюючи професійну задачу, не володіє методами розв'язання задачі, і, таким чином, не має підстав для професійного просування.

У цих випадках труднощі, як вважає І. Бондаренко, відіграють негативну роль, несприятливо позначаються на ефективності діяльності, що призводить до професійної стагнації педагога, є джерелом психологічних зривів, заниженої самооцінки [9, с.8]. Але тоді, коли утруднення розглядається як компонент проблеми і педагогу зрозумілий механізм його розв'язання, утруднення виступає як стимулятор пізнавальної активності, мобілізаційної готовності до розв'язання проблем. У цьому проявляється стимулювальна функція утруднень, і тоді воно відіграє позитивну роль.

Питанням вивчення професійних педагогічних труднощів, як уже зазначали, присвячено достатню кількість досліджень. Їхня схожість полягає в тому, що в усіх з них називаються самі труднощі, містяться спроби класифікувати їх за певними підставами, залежно від підстав розкрити причини труднощів і описати способи їх подолання. Особливість же вивчених праць полягає в тому, що в них наведено різні підстави класифікацій, а це призводить до того, що причини та способи подолання труднощів істотно різняться.

Емпіричні дані свідчать про високу поширеність професійних труднощів серед педагогічних працівників. Згідно з результатами всеукраїнського дослідження професійного благополуччя вчителів, проведеного Інститутом проблем виховання НАПН України в 2023 році (n=1847), 47% респондентів повідомили про високий рівень професійного стресу, 39% відзначили труднощі в підтриманні мотивації учнів, 35% – складнощі у взаємодії з батьками, 28% – проблеми з дисципліною у класі [62, с. 45-67]. Найбільш вразливою групою виявилися молоді вчителі зі стажем до п'яти років: 63% з них повідомили про значні труднощі в організації навчального процесу, а 52% розглядали можливість зміни професії протягом найближчих трьох років. Найпоширенішими джерелами стресу визнано: робоче перевантаження (43%), адміністративні вимоги (38%), великі класи (34%), поведінкові проблеми учнів (31%), недостатня підтримка з боку адміністрації (27%).

Важливим аспектом є також соціально-економічні чинники, що впливають на виникнення професійних труднощів. Дослідження О. Кокун та співавторів виявило значущі відмінності в характері професійних труднощів між педагогами міських та сільських шкіл [32, с. 112-128]. Для вчителів сільських шкіл характерні труднощі, пов'язані з обмеженістю матеріально-технічної бази (78%), необхідністю викладати кілька предметів (54%), ізоляцією від професійного співтовариства (47%). Натомість педагоги великих міських шкіл частіше стикаються з проблемами великої наповнюваності класів (69%), високої конкуренції між закладами освіти (45%), необхідності досягати формальних показників успішності (58%).

Наведені дані переконливо свідчать, що професійні труднощі є системним явищем у педагогічній діяльності, що вимагає комплексного підходу до їх профілактики та подолання. Розуміння специфіки, поширеності та факторів, що обумовлюють виникнення професійних труднощів, є необхідною умовою для розробки ефективних програм психологічної

підтримки педагогічних працівників та оптимізації умов їхньої професійної діяльності.

1.2. Структура та види професійних труднощів у педагогічній діяльності

У психологічній літературі [25; 36; 43] виокремлюють первинні та вторинні труднощі, опосередковані педагогічною діяльністю. Підставою для їхньої класифікації слугує причинна обумовленість і зміст.

Первинні труднощі (боязкість, сором'язливість) залежать від природних властивостей людини, їм властива більш жорстка зумовленість і неминучість їхнього виникнення. Велику роль у їх виникненні відіграють біологічні, психофізіологічні, особистісні властивості:

а) темперамент, вища нервова діяльність «відповідають» за такі особливості взаємодії суб'єкта спілкування, як боязнь нових контактів, імпульсивність, агресивність, нетовариськість;

б) особистісні властивості – тривожність, підозрілість, недовірливість викликають своєрідні труднощі в контакті.

Вторинні труднощі – біогенні, психогенні, соціогенні.

Біогенні – соматичні хвороби (виразка, ендокринні захворювання, гіпертонія тощо) тягнуть за собою певні зміни насамперед довірчого спілкування.

Психогенні – психічні травми, неврози; неадекватна самооцінка, психологічний захист; неправильний індивідуальний стиль спілкування.

Соціогенні:

- зовнішні бар'єри (комунікативні, смислові, лінгвістичні);
- невдалий досвід емоційних і соціальних контактів;
- прорахунки виховання (грубість, невихованість);
- соціальні ситуації спілкування (неможливість усамітнитися, або ж, навпаки, ізоляція, депривація в дитячому віці, надінтенсивне професійне спілкування тощо).

Аналіз літератури також дав змогу виокремити взаємозв'язок труднощів і помилок у педагогічній діяльності. У психологічних дослідженнях під помилкою розуміють відхилення від норм, від деяких стандартів за точністю і часовими параметрами.

С. Кулик уточнює, що помилки можна продиференціювати щодо предметного плану діяльності, наприклад, відхилення параметрів результату від нормативно заданих параметрів, і помилки, які відносяться до особистісного плану діяльності, наприклад, невиконання або несвоєчасне виконання необхідної дії [38, с.8-9].

В. Семиченко вважає, що про помилку можна говорити тільки в тому випадку, якщо у людини була можливість діяти відповідно до норм. Однак, тут явно простежується визначення поняття помилки через причини, що її породили [59, с.122].

Встановлено, що фактор молодості вчителя сам по собі вже сприяє появі помилок, але якщо молодість поєднується з недосвідченістю, то ймовірність помилок різко зростає. Разом з тим, зазначається, що з віком різко виникає ймовірність виникнення помилок.

Причини, зумовлені конфліктами, як зовнішніми, наприклад, конфлікти в професійній групі, так і внутрішніми – боротьбою мотивів, високою внутрішньоособистісною конфліктністю тощо.

Особливе місце серед причин виникнення помилок посідають психічні стани, хронічні захворювання, різного роду реакції на стресори, зокрема й на соціальні.

Екстраполюючи висновки з аналізу праць, присвячених проблемі впливу помилки на педагогічну діяльність, можна визначити, що помилка в педагогічній діяльності – це використання вчителем таких засобів діяльності та спілкування, що призводять до порушення професійних норм, правил, еталонів, зміщення або втрати вчителем проміжних чи кінцевих цілей діяльності.

Процес переходу утруднень у помилки діяльності багато в чому визначається використанням учителем неадекватних засобів діяльності, спілкування для зняття утруднення, що може призвести до втрати цілей діяльності, порушення професійних норм, правил, еталонів.

У дослідженнях [4; 8; 12; 15] подано класифікацію професійних труднощів педагогічних працівників за різними проблемами:

- заклад освіти та суспільство;
- рівні можливості під час здобуття освіти;
- чи має учень бути з учителем заодно;
- чи вміє вчитель навчити;
- позаурочна робота;
- «важкі» учні;
- учитель–вихователь;
- самопочуття вчителя.

Ця класифікація, на наш погляд, являє собою, по суті, назву сфер діяльності, де педагог стикається зі складнощами, а це не дає підстави для подолання їх самим педагогом, тут скоріше потрібен зовнішній вплив на перетворення цих сфер.

У рамках зазначених проблем автори далі проводять аналіз об'єктивних труднощів, що впливають на професіоналізм, але суб'єктивна позиція педагога при цьому не представлена. Здебільшого вчителі висувають такі труднощі, як недостатня матеріальна і фінансова база, переповненість класів і шкіл тощо. На наш погляд, такі підстави для класифікації не дають можливості охарактеризувати способи подолання труднощів. У кращому разі при цьому можна дати якісь «методичні рекомендації», які призведуть лише до локальних розв'язань окремих проблем у педагогічній діяльності.

Нам видається перспективним та оптимальним підхід до класифікації професійних утруднень, запропонований С. Гурою, оскільки при здійсненні саме цього підходу чітко проглядається позиція педагога як суб'єкта по

відношенню до своєї діяльності, адже подано суб'єктивні утруднення, а це дає педагогу підстави для рефлексії своєї діяльності [22, с.9].

Крім того, розуміння утруднення не як чинника, що ускладнює діяльність, а як підґрунтя для її розвитку, збігається з нашими уявленнями про роль утруднення в професійному житті та вкотре переконує в необхідності знання механізмів виходу зі утруднення. Це тим паче важливо, бо за даними дослідження І. Власенка [13, с.145-146] 68,9 % педагогів не можуть знайти оптимальне розв'язання педагогічних проблем.

Наприклад, вивчення проблем американських учителів показало, що як основні висувуються проблеми об'єктивного характеру, що не зачіпають структури педагогічної діяльності [71, с.12]. Лише 11 % труднощів стосуються безпосередньо педагогічної діяльності, але й ті не свідчать про суб'єктивну орієнтацію педагога на свою діяльність. Класифікація, що включає 18 груп утруднень, виконана на основі найбільш значущих проблем, які бачить учитель у своїй професії. Серед них 6 типів труднощів пов'язані зі специфікою освіти в США, решта подібні до проблем наших учителів. Це такі труднощі як:

- відсутність у школярів інтересу до навчання;
- занадто великі школи, переповнені класи;
- погана поведінка учнів;
- труднощі у стосунках з адміністрацією;
- недостатня матеріальна база школи;
- відсутність інтересу з боку батьків;
- форма організації школи;
- недостатньо мобільний навчальний план.

Зрозуміло, такі напрями дослідження не дають можливості використання внутрішніх резервів особистості для зміни своєї професійної діяльності, оскільки не пред'явлено суб'єктивних труднощів. Тому характер пропонованих тут заходів, спрямованих на зміну наявного становища, стосується умов роботи педагога, підвищення престижу професії, матеріального стимулювання тощо.

Істотно відрізняється від описаного вище підхід до вивчення характеру труднощів у професійному житті японських учителів. Критика системи народної освіти Японії поклала початок вивченню проблем учительських кадрів. Дані проведених комплексних досліджень дають уявлення про характер труднощів у роботі вчителя. У дослідженнях, проведених Соорег, називаються такі труднощі, як:

- педагоги не володіють навичками мотивації в навчальному і виховному процесі, не вміють будувати заняття з неуспішними, боротися з порушеннями норм поведінки – 34 % від опитаних;
- проблеми у сфері шкільного керівництва – 25 %;
- мало часу на підготовку до уроків – 12 %;
- перевантаження різними видами діяльності, складні стосунки з адміністрацією, недостатній шкільний бюджет тощо – 19 % [68, с. 178-190].

Серед інших труднощів, що становили менший відсоток, вчителі назвали такі, як недостатнє володіння методами розвитку мислення учнів, слабе пов'язування матеріалу, що викладається, з повсякденним життям і турботами школярів, невміння встановлювати позитивні стосунки між учнями та ін.

Аналізуючи причини сформованого становища в системі освіти цих країн, фахівці вбачають їх і в модернізації суспільства, зростанні економічного добробуту, урбанізації та інших процесах, що мають не тільки позитивний, а й негативний вплив на суспільне життя. «Сучасна спустошеність умів дітей, здається, глибоко пов'язана з тим, що школа належним чином не реагувала на негативні побічні ефекти ери процвітання», – стверджують автори однієї зі статей про реформу освіти її [36, с. 4-5]. Цей висновок ще раз переконує нас у тому, що школа, педагог не можуть бути найконсервативнішою системою, що динаміка перетворень суспільства має призводити до інтенсивних змін у сфері освіти, а педагог має бути завжди готовим мотиваційно до такого роду перетворень і знати механізми реконструкції своєї діяльності. На основі проведених досліджень Національна рада з питань реформи освіти Японії

запропонувала уряду низку заходів, спрямованих на зміну ситуації в освіті, щоб умови для самоосвіти та професійного зростання педагогів посідали б не останнє місце.

Узагальнення матеріалів досліджень дало змогу виокремити характерні труднощі для педагогічної діяльності (табл. 1.1):

Таблиця 1.1

Характерні труднощі педагогічної діяльності

№	Вид педагогічної діяльності	Характерні труднощі
1.	Постановка та розв'язання педагогічного завдання	• Порушення балансу між навчальними, розвивальними та виховними завданнями. • Відсутність зв'язку між педагогічними завданнями. • Відсутність прогнозу відстроченого результату розв'язання педагогічних завдань.
2.	Педагогічна взаємодія	• Фрагментарність у вивченні особистості учня. • Статичність сприйняття (особистість учня розглядається поза процесом становлення, розвитку і формування). • Ототожнення знань і здібностей учня. • Неволодіння методами портативного тривалого психологічного вивчення інтелекту й особистості учня. • Прагнення вчителя оцінювати учнів за зовнішніми ознаками (зовнішній вигляд, дисципліна тощо). • Реагування вчителя на окремі вчинки учня з прагненням знайти їхню причину. • Дія шляхом проб і помилок. • Упор на репродуктивну діяльність учнів.
3.	Самоконтроль і самокорекція	• Недостатня повнота і системність психологічних знань. • Недостатня рефлексія і низька критичність щодо себе, своєї діяльності.
4.	Навчання	• Діяльність учителя спрямована на формування репродуктивних здібностей учнів. • Під час навчання не враховуються мотиваційні механізми пізнавальної діяльності учнів.

		• На уроці переважає домінуючий стиль, який займає комунікативний простір. • Вибіркове ставлення до учнів. • Пряме копіювання методичних розробок. Акцентування уваги на успішності. • Оцінка особистості учня виходячи з його успішності.
5.	Виховання	• Акцентування уваги на зовнішній бік поведінки та дисципліни. • Неврахування у своїй діяльності мотивів вчинків учнів. • Прагнення нав'язати учням власні стереотипи поведінки, спілкування. • Оцінка окремих вчинків учня поза контекстом його загальної поведінки.
6.	Педагогічне спілкування.	• Неврахування в діяльності комунікативних завдань. • Невміння уявити спілкування у вигляді системи завдань. • Незнання неформальної структури класу. Порушення розподілу уваги між своїм викладом і роботою класу. • Використання негативно емоційно забарвлених дисциплінуючих впливів.

Комплексний аналіз наукової літератури дозволяє запропонувати багатовимірну класифікацію професійних труднощів, яка враховує різні аспекти педагогічної діяльності. За критерієм сфери виникнення можна виділити предметно-методичні, психолого-педагогічні, комунікативні, організаційні та особистісні труднощі.

Предметно-методичні труднощі пов'язані з недостатньою компетентністю в галузі предмета викладання або методики його викладання.

Психолого-педагогічні труднощі охоплюють проблеми розуміння психологічних особливостей учнів, вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій, врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку. За даними дослідження Н. Шевченко, лише 38% учителів регулярно використовують психодіагностичні методики для вивчення особливостей

учнів, а 62% покладаються переважно на інтуїцію та особистий досвід [66, с. 191]. Це призводить до того, що педагоги часто не можуть адекватно пояснити причини труднощів у навчанні конкретної дитини, обмежуючись загальними формулюваннями про «низьку мотивацію» або «особливості сімейного виховання». Особливо складною є робота з дітьми з особливими освітніми потребами: дослідження О. Ноздрової показало, що 73% учителів інклюзивних класів відчують труднощі в розробці індивідуальних освітніх програм, а 81% відзначають недостатність психологічних знань для ефективної роботи з такими дітьми [99, с. 183].

Комунікативні труднощі включають широкий спектр проблем міжособистісної взаємодії. За об'єктом взаємодії їх можна розділити на труднощі у спілкуванні з учнями (встановлення контакту, управління груповою динамікою, вирішення конфліктів), з батьками (інформування про успішність, залучення до освітнього процесу, встановлення партнерських відносин), з колегами (побудова професійних стосунків, робота в команді, обмін досвідом) та з адміністрацією (узгодження вимог, відстоювання професійної позиції, участь у прийнятті рішень). Дослідження виявили, що найбільш поширеними комунікативними труднощами є: неефективна взаємодія з «важкими» учнями (63%), конфлікти з батьками через розбіжності у баченні виховного процесу (48%), труднощі в публічних виступах (42%), невміння конструктивно реагувати на критику (38%) [62, с. 156-172].

За часовим критерієм професійні труднощі можна класифікувати на ситуативні (виникають в конкретній ситуації та зникають після її вирішення), періодичні (виникають регулярно в певних умовах) та хронічні (постійно супроводжують професійну діяльність). Лонгітюдні дослідження показали, що ситуативні труднощі характерні для 89% респондентів (наприклад, несподіваний конфлікт з батьками, непередбачувана поведінка учня), періодичні – для 67% (складнощі на початку навчального року, під час атестації), хронічні – для 34% педагогів [65, с. 67-82]. Саме хронічні труднощі становлять найбільшу небезпеку для професійного здоров'я педагога, оскільки

призводять до виснаження копінг-ресурсів та розвитку синдрому професійного вигорання.

1.3. Особливості класифікації психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників

Професійна діяльність педагога характеризується високим рівнем психологічного навантаження та різноманітними викликами, що потребують активізації специфічних механізмів психологічного подолання. Сучасні науковці (І. Лученцова І. [41], С. Прахова [53] та ін.) описують особливості механізмів психологічного подолання у педагогів як складну інтегративну систему, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти, спрямовані на збереження професійної ефективності в умовах підвищеного психологічного навантаження. Специфічність цих механізмів полягає у їх спрямованості не лише на подолання власних стресових станів, а й на забезпечення якісного освітнього процесу та емоційної підтримки учнів.

У сучасній психологічній науці склалося декілька основних підходів до класифікації цих механізмів, кожен з яких розкриває різні аспекти процесу адаптації до професійних труднощів. Розглянемо головні з них.

1. Структурно-функціональний підхід до класифікації, розроблений Р. Лазарусом та С. Фолкман, є одним із найбільш впливових у сучасній психології подолання. Згідно з цим підходом, всі механізми подолання можна розділити на дві основні категорії: проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані стратегії.

Проблемно-орієнтовані механізми спрямовані на безпосереднє вирішення проблемної ситуації шляхом зміни зовнішніх обставин або власної поведінки. У контексті педагогічної діяльності це може включати планування уроків з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, пошук нових методичних підходів, підвищення кваліфікації або звернення за консультацією до більш досвідчених колег. Дослідження І. Остопольцев [50, с.289] показали,

що педагоги з високим рівнем професійної компетентності частіше використовують саме проблемно-орієнтовані стратегії.

Емоційно-орієнтовані механізми зосереджені на регуляції емоційного стану особистості у відповідь на стресову ситуацію. Для педагогів це особливо актуально, оскільки професійна діяльність вимагає постійного емоційного контролю та взаємодії з різними категоріями людей. До таких механізмів належать релаксаційні техніки, когнітивне переосмислення ситуації, пошук емоційної підтримки у колег або близьких людей.

2. Копінг-ресурсний підхід, розроблений С. Хобфоллом, зосереджується на ресурсах, які особистість може мобілізувати для подолання стресових ситуацій [17, с.32]. Цей підхід особливо релевантний для педагогічної діяльності, оскільки дозволяє систематизувати різноманітні ресурси, доступні вчителю. Аналіз ресурсів за цим підходом представлено нами у табл. 1.2:

Таблиця 1.2

Механізми активізації ресурсів для подолання стресових ситуацій		
Тип ресурсів	Приклади у педагогічній діяльності	Механізми активізації
Особистісні ресурси	Емоційна стабільність, креативність, оптимізм, стресостійкість	Саморефлексія, особистісний розвиток, психотерапія
Соціальні ресурси	Підтримка колег, адміністрації, сім'ї, професійні мережі	Розвиток комунікативних навичок, участь у професійних спільнотах
Матеріальні ресурси	Методичне забезпечення, технічні засоби, фінансова стабільність	Планування бюджету, пошук грантів, підвищення кваліфікації
Когнітивні ресурси	Професійні знання, досвід, навички критичного мислення	Навчання впродовж життя, рефлексивна практика

3) Системно-діяльнісний підхід розглядає механізми подолання як систему взаємопов'язаних компонентів, що функціонують у контексті

конкретної діяльності. У педагогічній діяльності цей підхід дозволяє виділити специфічні механізми, пов'язані з різними аспектами професійної практики.

Дидактичні механізми подолання включають адаптацію методів навчання до конкретних умов, диференціацію завдань, використання інноваційних технологій. Ці механізми безпосередньо пов'язані з предметно-методичною компетентністю педагога.

Комунікативні механізми охоплюють стратегії взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу – учнями, батьками, колегами, адміністрацією. Це може включати розвиток емпатії, навички активного слухання, конфліктологічну компетентність.

Організаційні механізми стосуються управління власною професійною діяльністю, планування, розподілу часу та ресурсів. Сюди належать навички самоменеджменту, делегування, пріоритизації завдань.

Також аналіз наукових розвідок [1; 7; 15 та ін.] дозволив з'ясувати, що сучасні дослідники все частіше схиляються до інтегративних моделей, які поєднують різні підходи. Одним із перспективних напрямків є класифікація механізмів подолання професійних труднощів педагогів за рівнями їх функціонування (рис.1.1):

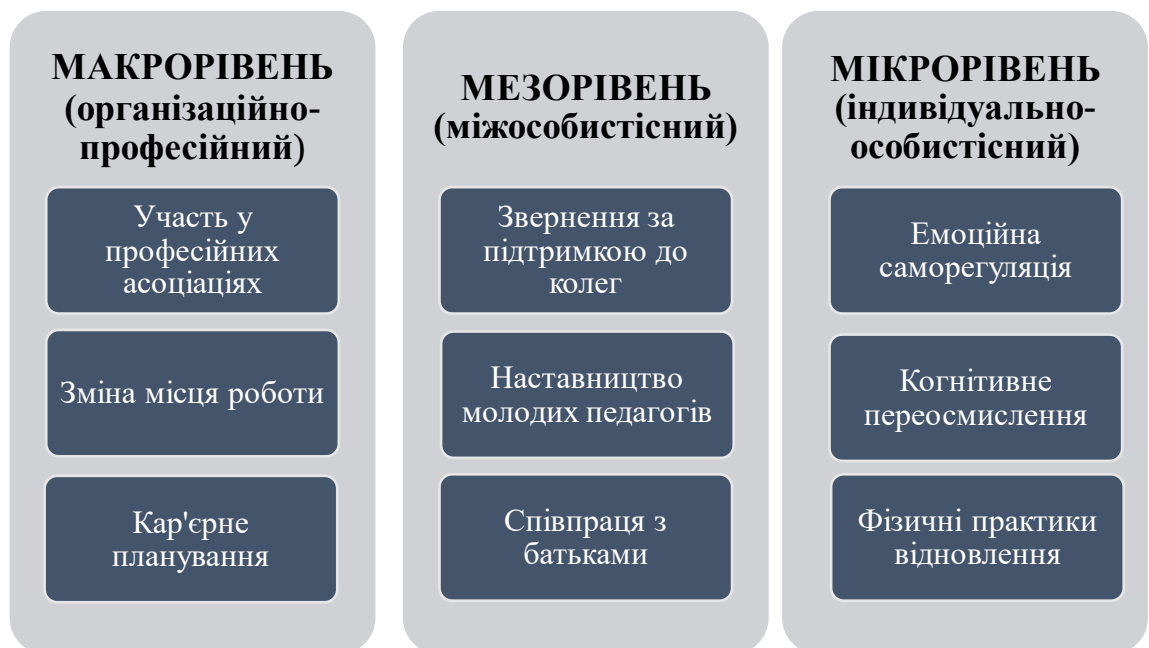


Рис.1.1 Класифікація механізмів подолання професійних труднощів педагогів за рівнями їх функціонування

Розглянемо схему докладніше. Макрорівень включає механізми, що функціонують на рівні професійної спільноти та організації. Це може бути участь у професійних об'єднаннях, профспілковій діяльності, ініціювання змін у освітній політиці школи, кар'єрне планування. Мезорівень охоплює механізми міжособистісної взаємодії в професійному середовищі. Сюди належать стратегії побудови продуктивних відносин з колегами, створення професійних мереж, участь у командній роботі, наставництво. Мікрорівень включає індивідуальні механізми особистісного рівня – емоційну саморегуляцію, когнітивні стратегії, фізичні практики відновлення, духовні практики.

Важливим аспектом класифікації також, на нашу думку, є часова орієнтація механізмів подолання. Дослідження показують, що ефективність подолання значною мірою залежить від того, наскільки механізми орієнтовані на минуле, теперішнє або майбутнє.

Ретроспективно-орієнтовані механізми включають аналіз попереднього досвіду, рефлексію помилок, використання накопичених знань та навичок. Для досвідчених педагогів це може бути звернення до перевірених методик, аналіз успішних кейсів з власної практики [27, с.5].

Актуально-орієнтовані механізми зосереджені на поточній ситуації та включають швидке реагування на проблеми, адаптацію до змінних умов, гнучкість у прийнятті рішень. Це особливо важливо в умовах сучасної динамічної освітньої ситуації [37, с.44].

Перспективно-орієнтовані механізми спрямовані на майбутнє та включають планування, профілактику професійного вигорання, розвиток нових компетентностей, кар'єрне планування [42, с.43-49].

Сучасні дослідження все більше уваги приділяють гендерним особливостям використання механізмів подолання професійних труднощів. Дослідження С. Лавриненко показують, що жінки-педагоги частіше використовують емоційно-орієнтовані стратегії та механізми соціальної підтримки, тоді як чоловіки-педагоги більше схильні до проблемно-

орієнтованих підходів [39, с.187]. Фемінні механізми подолання характеризуються орієнтацією на емоційну підтримку, колективне вирішення проблем, емпатичне сприйняття ситуації. Жінки-педагоги частіше звертаються за допомогою до колег, обговорюють проблеми з близькими людьми, використовують техніки емоційної розрядки. Маскулінні механізми подолання орієнтовані на самостійне вирішення проблем, раціональний аналіз, конкретні дії. Чоловіки-педагоги частіше використовують стратегії планування, пошуку додаткової інформації, зміни зовнішніх обставин.

4) *Культурно-контекстуальний підхід* підкреслює важливість врахування соціокультурного контексту при класифікації механізмів подолання. У різних культурах існують специфічні уявлення про ефективні стратегії подолання труднощів.

У контексті української освітньої системи можна виділити специфічні механізми, пов'язані з традиціями колективізму, повагою до авторитету вчителя, важливістю родинних цінностей. Водночас процеси європейської інтеграції привносять нові підходи, орієнтовані на індивідуалізацію, критичне мислення, інноваційність.

Традиційні механізми включають звернення до досвіду старших колег, використання перевірених часом методик, орієнтацію на колективні цінності та норми професійної спільноти. Інноваційні механізми орієнтовані на експериментування, творчий підхід, індивідуалізацію стратегій подолання відповідно до особистих особливостей та контексту ситуації.

На основі аналізу різних підходів можна запропонувати синтетичну модель класифікації механізмів подолання професійних труднощів педагогів, яка інтегрує основні теоретичні напрацювання та враховує специфіку педагогічної діяльності (табл. 1.3):

Таблиця 1.3

**Синтетична модель класифікації механізмів подолання професійних
труднощів педагогів**

Критерій класифікації	Типи механізмів	Характеристики
За функціональною спрямованістю	– проблемно-орієнтовані, – емоційно-орієнтовані, – змішані	Спрямованість на зміну ситуації або регуляцію емоційного стану
За рівнем усвідомленості	– свідомі, – підсвідомі, – автоматичні	Ступінь контролю з боку особистості
За сферою застосування	– дидактичні, – комунікативні, – організаційні, – особистісні	Специфіка педагогічної діяльності
За часовою орієнтацією	– ретроспективні, – актуальні, – перспективні	Орієнтація на минуле, теперішнє або майбутнє
За соціальним контекстом	– індивідуальні, – групові, – організаційні	Рівень соціальної взаємодії

Ця синтетична модель дозволяє більш повно охарактеризувати механізми подолання та розробити диференційовані програми психологічної підтримки педагогів з урахуванням індивідуальних особливостей та специфіки професійних ситуацій.

Таким чином, сучасні підходи до класифікації психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогів характеризуються множинністю теоретичних перспектив та практичних застосувань. Інтеграція різних підходів дозволяє створити більш повну картину процесів психологічної адаптації в педагогічній професії та розробити ефективні стратегії психологічної підтримки освітніх працівників.

1.4. Система чинників активізації механізмів психологічного захисту в діяльності вчителя

Професійні труднощі педагогів виникають під впливом комплексу взаємопов'язаних чинників, які можна систематизувати за різними критеріями. Розуміння природи та структури цих чинників є необхідною умовою для розробки ефективних стратегій їх подолання та профілактики професійного вигорання. У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено декілька підходів до класифікації чинників, що детермінують виникнення професійних труднощів у педагогічній діяльності. Важливо підкреслити, що всі групи чинників не діють ізольовано, а перебувають у складній взаємодії, створюючи унікальну конфігурацію професійних викликів для кожного конкретного педагога. Саме системний характер впливу різноманітних чинників зумовлює необхідність активізації психологічних механізмів захисту, які дозволяють педагогу адаптуватися до складних умов професійної діяльності та зберігати психологічне благополуччя.

Розуміння специфіки та взаємозв'язку цих чинників є підґрунтям для аналізу психологічних механізмів, які активізуються у відповідь на професійні виклики та труднощі в діяльності вчителя. Психологічні механізми захисту в діяльності вчителя являють собою складну систему несвідомих та частково усвідомлених психічних процесів, які активізуються у відповідь на професійні стресори та загрози емоційному благополуччю педагога. У контексті педагогічної діяльності ці механізми набувають специфічних особливостей, обумовлених унікальністю професійної ситуації вчителя, яка характеризується високим рівнем відповідальності, постійною міжособистісною взаємодією та необхідністю управління емоційним станом як власним, так і учнів [53, с.65].

Специфіка прояву психологічних механізмів захисту у педагогічній діяльності полягає в тому, що вони функціонують одночасно на декількох рівнях: внутрішньоособистісному (захист власної самооцінки та ідентичності), міжособистісному (регуляція стосунків з учнями, колегами,

батьками) та професійному (збереження ефективності педагогічної діяльності) [32, с.46]. Ця багаторівнева природа зумовлює складність та багатоаспектність прояву захисних механізмів у професійній діяльності вчителя.

Важливою особливістю психологічних механізмів захисту педагогів є їх тісний зв'язок з особистісними властивостями, які безпосередньо впливають на вибір та ефективність захисних стратегій. Серед ключових особистісних характеристик, що детермінують функціонування захисних механізмів, можна виділити рівень невротичності, емоційну лабільність, особливості темпераменту та характеру, а також соціально-психологічні установки особистості.

Розглянемо класифікацію та надамо характеристики основним механізмам психологічного захисту педагогів.

Репресія як механізм психологічного захисту в діяльності вчителя проявляється у витісненні з свідомості неприємних або травматичних професійних переживань. Цей механізм може активізуватися у ситуаціях професійних невдач, конфліктів з адміністрацією або батьками учнів, а також при переживанні синдрому професійного вигорання. Особливістю репресії у педагогічній діяльності є те, що вона може стосуватися не лише особистих переживань, але й негативних емоцій стосовно учнів або колег [19, с.39].

Витіснення у педагогів часто проявляється у «забуванні» травматичних професійних епізодів, неусвідомленому уникненні певних педагогічних ситуацій або учнів, які асоціюються з негативними переживаннями. Цей механізм може мати як адаптивний характер (захист від надмірного стресу), так і дезадаптивний (перешкоджання професійному зростанню та рефлексії) [19, с.43].

Раціоналізація є одним із найбільш поширених механізмів психологічного захисту серед педагогів. Вона проявляється у логічному обґрунтуванні своїх дій, рішень або невдач за допомогою прийнятних з соціальної точки зору пояснень. У педагогічній діяльності раціоналізація може проявлятися у наступних формах:

- пояснення низької академічної успішності учнів зовнішніми факторами (сімейними обставинами, соціальним середовищем, недосконалістю навчальних програм);
- обґрунтування власних методичних підходів, навіть якщо вони не приносять очікуваних результатів;
- інтелектуалізація емоційних проблем у стосунках з учнями або колегами [9, с.5-6].

Проекція як механізм психологічного захисту в діяльності вчителя проявляється у приписуванні іншим (учням, колегам, батькам) власних неприйнятних думок, почуттів або мотивів. Цей механізм особливо активно функціонує у ситуаціях міжособистісних конфліктів та професійного стресу.

У педагогічній практиці проекція може проявлятися у таких формах:

- приписування учням власних негативних якостей або мотивів;
- перенесення відповідальності за педагогічні невдачі на зовнішні обставини або третіх осіб;
- «демонізація» окремих учнів або їхніх батьків як джерела всіх професійних проблем [26, с.149].

Заперечення у педагогічній діяльності є формою уникнення професійної реальності та проявляється у відмові визнавати очевидні факти або проблеми, пов'язані з професійною діяльністю. Цей механізм може стосуватися як власних професійних труднощів, так і проблем учнів або освітнього процесу в цілому. Заперечення проявляється у різних формах, наприклад, як ігнорування ознак професійного вигорання або емоційного виснаження, або відмова визнавати наявність проблем у стосунках з окремими учнями. Це також може бути заперечення необхідності професійного розвитку або зміни педагогічних підходів [1, с.4].

На функціонування захисних механізмів та на вибір захисних стратегій впливають перш за все особистісні характеристики педагогів. Так, високий рівень невротичності зазвичай корелює з використанням менш адаптивних захисних механізмів, таких як репресія, регресія або соматизація. Педагоги з

підвищеним рівнем невротичності схильні до частішого використання захисних механізмів, що може призводити до зниження ефективності професійної діяльності та погіршення психологічного благополуччя.

Спонтанна та реактивна агресивність педагогів може трансформуватися у різні форми психологічного захисту. Спонтанна агресивність часто проявляється через механізми проекції та зміщення, коли негативні емоції переносяться на учнів або колег. Реактивна агресивність може активізувати механізми раціоналізації та інтелектуалізації як способи контролю над імпульсивними реакціями.

Схильність до депресивних станів у педагогів корелює з використанням таких захисних механізмів, як інтроекція, самозвинувачення та ізоляція афекту. Депресивні педагоги схильні до самокритики та перебирання на себе відповідальності за всі негативні події у професійній діяльності, що може призводити до формування порочного кола негативних переживань [4, с.120].

Емоційна лабільність педагогів впливає на швидкість та гнучкість переключення між різними захисними механізмами. Педагоги з високою емоційною лабільністю можуть демонструвати більшу варіативність у використанні захисних стратегій, що може бути як перевагою (адаптивність), так і недоліком (непослідовність).

Чинником активізації захисних механізмів також стають особливості міжособистісної взаємодії. Структура міжособистісних стосунків педагога значною мірою детермінує особливості функціонування психологічних механізмів захисту. Різні типи міжособистісної поведінки активізують специфічні захисні стратегії [12, с.11-29]. Авторитарний тип поведінки часто супроводжується використанням механізмів проекції та раціоналізації. Педагоги з домінуючими тенденціями схильні переносити відповідальність за негативні результати на інших учасників освітнього процесу. Підпорядкований тип поведінки корелює з механізмами інтроекції та самозвинувачення. Такі педагоги схильні брати на себе відповідальність за всі проблеми, що виникають у професійній діяльності. Агресивний тип поведінки

активізує механізми зміщення та ідентифікації з агресором. Негативні емоції можуть переноситися на менш захищених учасників педагогічного процесу.

Рівень товарищескості педагога також суттєво впливає на вибір міжособистісно орієнтованих захисних механізмів. Високотовариські педагоги частіше використовують механізми ідентифікації та альтруїзму, тоді як інтровертовані педагоги схильні до ізоляції та інтелектуалізації [20, с.156].

Психологічні механізми захисту у педагогічній діяльності можуть виконувати важливі адаптивні функції:

- **емоційної регуляції**: захисні механізми допомагають педагогам управляти інтенсивністю емоційних переживань, пов'язаних з професійною діяльністю;
- **збереження професійної ідентичності**: захист від загроз професійному «Я» та підтримання позитивної самооцінки;
- **підтримання працездатності**: тимчасове зниження рівня стресу для збереження ефективності педагогічної діяльності;
- **соціальної адаптації**: полегшення взаємодії з різними учасниками освітнього процесу [20, с.131-133].

Водночас, надмірне або неадекватне використання психологічних механізмів захисту може призводити до негативних наслідків. Серед таких наслідків можуть бути зниження професійної рефлексії: захисні механізми можуть перешкоджати критичному аналізу власної діяльності та професійному зростанню; порушення міжособистісних стосунків, коли неадекватні захисні реакції можуть погіршувати взаємодію з учнями, колегами та батьками; постійна активація захисних механізмів може призводити до хронічного стресу та синдрому професійного вигорання; захисні механізми можуть блокувати здатність до емоційного резонансу з учнями та, відповідно, зниження емпатії.

Аналіз наукових розвідок [9; 19; 26; 40 та ін.] показав, що функціонування психологічних механізмів захисту у педагогів має динамічний характер та змінюється відповідно до етапів професійного

розвитку. Етап професійної адаптації характеризується активним використанням примітивних захисних механізмів (проекція, заперечення) як реакція на професійний стрес та невизначеність. Етап професійної стабілізації супроводжується формуванням більш зрілих захисних стратегій (раціоналізація, сублімація), що дозволяють ефективніше справлятися з професійними викликами. Етап майстерності характеризується гнучким використанням різноманітних захисних механізмів залежно від конкретної ситуації та усвідомленим контролем над захисними реакціями.

Інтенсивність та специфіка функціонування захисних механізмів у педагогів також залежить від різних ситуативних чинників. Початок та кінець навчального року характеризуються підвищеною активацією захисних механізмів. Контрольні заходи: періоди атестації, відкритих уроків, перевірок активізують захисні реакції. Міжособистісні конфлікти запускають специфічні захисні механізми залежно від типу конфлікту та його учасників.

Вивчення внутрішньоособистісних факторів складнощів у педагогічній практиці дозволило виділити три основні категорії чинників, кожна з яких має специфічні прояви та може бути діагностована за допомогою відповідних психологічних методик.

До першої категорії належать ***фактори, що стосуються процесів виникнення та фіксації емоційного напруження***, на базі якого формуються деструктивні особистісні характеристики.

Багатофакторний особистісний опитувальник FPI дозволяє виявити ключові показники цієї категорії чинників. Невротичність як базовий показник відображає схильність педагога до формування стійкого емоційного напруження, що проявляється у підвищеній тривожності, емоційній нестабільності та схильності до невротичних реакцій у складних професійних ситуаціях. Депресивність як фактор фіксації негативних емоційних станів характеризується схильністю до зниженого настрою, песимістичних оцінок власної діяльності та майбутнього, самозвинувачення та почуття

безнадійності щодо можливості подолання професійних труднощів (додаток Б).

Дратівливість у структурі цієї категорії виступає індикатором накопичення емоційного напруження, що проявляється у швидкому виникненні роздратування, нетерпеливості та зниженні порогу фрустрації при взаємодії з учнями, колегами та батьками. Емоційна лабільність відображає нестабільність емоційних процесів, мінливість настроїв та швидкі переходи від одного емоційного стану до іншого, що свідчить про порушення механізмів емоційної регуляції.

Врівноваженість як протилежний полюс характеризує здатність педагога підтримувати емоційну стабільність та зберігати спокій у складних професійних ситуаціях. Низькі показники врівноваженості вказують на схильність до формування стійкого емоційного напруження та накопичення негативних переживань.

До другої категорії відносяться ***чинники, пов'язані з запуском механізмів психологічного самозахисту в особистості освітянина.***

Спонтанна агресивність за методикою FPI виступає ключовим фактором активізації захисних механізмів, проявляючись у імпульсивних агресивних реакціях та схильності до непередбачуваних спалахів гніву як способу захисту від загроз професійній ідентичності. Реактивна агресивність характеризує захисні агресивні реакції у відповідь на зовнішні загрози або критику, що часто призводить до активізації механізмів проекції та зміщення негативних переживань на інших учасників освітнього процесу.

Сором'язливість як фактор цієї категорії відображає схильність до активізації механізмів уникнення та ізоляції, що проявляється у скутості спілкування, соціальній тривожності та прагненні уникати ситуацій, що привертають увагу до власної особи. Відкритість, навпаки, характеризує готовність педагога до щирого спілкування та самопрезентації, що може як сприяти конструктивним способам подолання труднощів, так і активізувати захисні механізми при негативному зворотному зв'язку.

Товариськість відображає потребу у спілкуванні та легкість встановлення контактів, що впливає на вибір міжособистісно орієнтованих захисних механізмів. Високотовариські педагоги частіше використовують механізми ідентифікації та альтруїзму, тоді як педагоги з низькою товариськістю схильні до ізоляції та інтелектуалізації як способів психологічного самозахисту.

Екстраверсія-інтроверсія як особистісна диспозиція суттєво впливає на характер захисних механізмів. Екстраверти схильні до використання зовнішньо спрямованих захисних стратегій, таких як проекція та раціоналізація, тоді як інтроверти частіше звертаються до внутрішньо спрямованих механізмів, зокрема репресії та інтелектуалізації.

Метод діагностики міжособистісних стосунків за Т. Лірі розкриває міжособистісні аспекти запуску захисних механізмів. Авторитарний тип поведінки характеризується владністю та диктаторськими тенденціями, що часто супроводжується використанням механізмів проекції та раціоналізації для виправдання домінуючої позиції. Егоїстичний тип поведінки проявляється у самовпевненості та нарцисизмі, активізуючи механізми заперечення при критиці та формування грандіозних фантазій як захист від загроз самооцінці.

Агресивний тип міжособистісної поведінки характеризується ворожістю та жорстокістю, що призводить до активізації механізмів зміщення агресії на менш захищених учасників педагогічного процесу. Підозрілий тип поведінки проявляється у недовірі та параноїдальних тенденціях, активізуючи механізми проекції власних негативних мотивів на інших та раціоналізації підозрілого ставлення.

Підпорядкований тип поведінки характеризується покірністю та залежністю, що призводить до активізації механізмів інтроекції та самозвинувачення. Залежний тип поведінки проявляється у невпевненості та потребі у постійній підтримці, активізуючи регресивні механізми та пошук захисту у авторитетних фігурах.

Третя категорія включає *психологічні новоутворення, що розвиваються внаслідок дії механізмів професійної деформації особистості педагога.*

Маскулінізм-фемінізм за методикою FPI відображає трансформацію гендерних характеристик особистості під впливом професійної діяльності, що може проявлятися у гіперкомпенсаторному посиленні або, навпаки, пригніченні традиційних гендерних ролей як наслідок професійного стресу та деформації особистісної ідентичності.

Покірно-сором'язливий тип поведінки за методикою Лірі характеризує формування професійних новоутворень у вигляді підвищеної скромності, боязливості та схильності до самокритики як результат тривалого впливу авторитарних структур в освітньому середовищі. Залежно-послухняний тип поведінки відображає розвиток поступливості, довірливості та м'якості як компенсаторних механізмів у відповідь на професійні вимоги та очікування соціального оточення.

Співпрацюючий-конвенціональний тип поведінки може розвиватися як адаптивне новоутворення, що характеризується здатністю до компромісів та дипломатичністю у професійних стосунках. Відповідальний-великодушний тип формується як результат інтеріоризації професійних вимог та проявляється у підвищеному альтруїзмі, відповідальності та турботі про інших.

Модифікована анкета МПДО дозволяє відстежити динамічні аспекти професійних новоутворень через аналіз адаптаційних можливостей педагога. Стресостійкість як новоутворення може розвиватися у двох напрямках: конструктивному, що передбачає формування здатності зберігати працездатність в умовах підвищеного навантаження, або деструктивному, що проявляється у емоційному заціпенінні та втраті чутливості до стресових факторів.

Гнучкість поведінки як професійне новоутворення характеризує здатність педагога змінювати стратегії поведінки залежно від професійних

ситуацій, що може розвиватися як адаптивна якість або, навпаки, призводити до втрати автентичності та формування «професійної маски». Фрустраційна толерантність відображає стійкість до професійних ситуацій, що не задовольняють особистісні потреби, і може формуватися як конструктивна якість або як патологічна байдужість до власних потреб.

Комунікативна компетентність як новоутворення професійної діяльності може розвиватися у напрямку справжньої здатності до ефективного спілкування або формувати поверхневі, маніпулятивні навички взаємодії. Конфліктність як професійне новоутворення може проявлятися у двох формах: конструктивній, що передбачає здатність до продуктивного вирішення професійних суперечностей, або деструктивній, що характеризується хронічною схильністю до міжособистісних конфліктів.

Емпатійність як професійно важлива якість може зазнавати трансформацій у процесі педагогічної діяльності, розвиваючись у напрямку справжнього розуміння емоційного стану учнів або, навпаки, формуючи псевдоемпатичні реакції як професійний інструмент. Професійна мотивація, професійна самооцінка та система професійних цінностей як ключові компоненти професійної ідентичності зазнають значних трансформацій під впливом педагогічної діяльності, формуючи нові особистісні конфігурації, що можуть як сприяти професійному зростанню, так і призводити до професійної деформації та вигорання.

Комплексний аналіз цих трьох категорій чинників за допомогою використаних методик дозволяє створити цілісну картину психологічних механізмів подолання труднощів у педагогічній діяльності та розробити індивідуально орієнтовані стратегії психологічної підтримки педагогічних працівників.

Одним із ключових напрямів оптимізації функціонування психологічних механізмів захисту у педагогів є розвиток усвідомленості власних захисних реакцій. Це передбачає формування навичок самоспостереження та рефлексії; розвиток здатності до ідентифікації ситуацій,

що активізують захисні механізми та усвідомлення зв'язку між особистісними характеристиками та захисними стратегіями.

Важливим аспектом психологічної роботи з педагогами є формування більш адаптивних захисних механізмів та стратегій подолання професійних труднощів.

Таким чином, психологічні механізми захисту у діяльності вчителя являють собою складну та багатоаспектну систему, функціонування якої детермінується як особистісними характеристиками педагога, так і специфікою професійної діяльності. Розуміння особливостей прояву та функціонування цих механізмів є необхідною умовою для розробки ефективних стратегій психологічної підтримки педагогів та оптимізації їхньої професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ПОДОЛАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТРУДНОЩІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

2.1. Методики та процедура дослідження психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників

Для більш ґрунтовного аналізу теоретичних положень та визначення особливостей психологічних механізмів подолання вчителями труднощів у педагогічній діяльності на наступному етапі роботи було проведено емпіричне дослідження.

Емпіричне дослідження проходило у три етапи.

На початковому етапі дослідження були підібрані методики для вивчення особливостей психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогами різних вікових груп. Проведено попередній аналіз наукової літератури з метою визначення найбільш валідних та надійних психодіагностичних інструментів, що дозволяють комплексно оцінити прояви труднощів в професійній діяльності та пов'язані з ними особистісні характеристики.

Практичний етап охоплював основне тестування педагогічних працівників за допомогою обраних психодіагностичних методик. Діагностичні процедури проводилися на базі Підліснівського та Новосуханівського ліцеїв Степанівської селищної ради Сумського району Сумської області з дотриманням усіх етичних принципів психологічного дослідження, включаючи добровільність участі та конфіденційність отриманих даних.

На завершальному етапі була проведена статистична обробка та аналіз результатів дослідження психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогами. Використовувався пакет статистичних програм SPSS 23.0 для виявлення кореляційних зв'язків, порівняння груп за різними

параметрами та визначення факторів, що впливають на психологічні механізми подолання професійних труднощів у педагогічній діяльності.

Мета емпіричного дослідження – встановити особливості психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників різних вікових груп та визначити чинники, які впливають на вибір стратегій подолання.

Основні завдання емпіричного дослідження:

1. Встановити рівень прояву особистісних характеристик педагогів різних вікових груп, що впливають на вибір механізмів подолання професійних труднощів.
2. Визначити особливості міжособистісної взаємодії педагогів у професійному середовищі та їх зв'язок із стратегіями подолання труднощів.
3. Проаналізувати адаптаційні можливості, психоемоційний стан та особливості соціальної взаємодії педагогів різних вікових категорій.
4. Встановити кореляційні зв'язки між особистісними властивостями, стилями міжособистісної взаємодії та ефективністю адаптації педагогів до професійних викликів.

Характеристика вибірки дослідження. Емпіричне дослідження особливостей психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогів проводилося на базі двох закладів освіти Степанівської селищної ради Сумського району Сумської області. Загальна кількість учасників дослідження склала 35 педагогічних працівників, що забезпечило достатню репрезентативність вибірки для проведення статистичного аналізу та виявлення значущих закономірностей.

Розподіл учасників за закладами освіти:

- Підліснівський ліцей – 18 педагогічних працівників (51,4% від загальної кількості учасників)
- Новосуханівський ліцей – 17 педагогічних працівників (48,6% від загальної кількості учасників)

Вибір саме цих закладів освіти був зумовлений декількома факторами. По-перше, обидва заклади функціонують в умовах сільської місцевості, що дозволяє вивчити специфіку професійних труднощів педагогів у контексті особливостей сільської школи. По-друге, заклади мають схожу організаційну структуру та контингент учнів, що забезпечує порівнянність результатів. По-третє, адміністрація обох закладів виявила готовність до співпраці та підтримала ідею проведення дослідження.

Методичний інструментарій дослідження. Для всебічного вивчення психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників було обрано комплекс психодіагностичних методик, що дозволяють виявити різні аспекти досліджуваного феномену.

1. Багатофакторний особистісний опитувальник FPI (модифікована форма «В») (додаток А).

Багатофакторний особистісний опитувальник FPI, розроблений І. Фаренбергом, Х. Заргом та Р. Гампелом, є одним із найбільш валідних інструментів для діагностики особистісних властивостей, що впливають на процеси психологічної адаптації та подолання стресових ситуацій. Методика включає 12 основних шкал, кожна з яких має безпосереднє відношення до вивчення механізмів подолання професійних труднощів:

невротичність дозволяє оцінити рівень емоційної нестабільності педагога, що безпосередньо впливає на вибір стратегій подолання. Педагоги з високим рівнем невротичності частіше використовують емоційно-орієнтовані механізми подолання, зокрема уникнення проблемних ситуацій або емоційне «застрягання» на негативних переживаннях.

спонтанна агресивність характеризує схильність до імпульсивних агресивних реакцій, що може проявлятися в професійних конфліктах з учнями, батьками або колегами. Високі показники за цією шкалою можуть свідчити про використання дисфункціональних механізмів подолання, пов'язаних з перекладанням відповідальності на інших.

депресивність відображає схильність до пригніченого настрою та песимістичного сприйняття професійних ситуацій. Педагоги з високими показниками депресивності часто використовують пасивні механізми подолання, уникаючи активного вирішення проблем.

дратівливість характеризує низький поріг толерантності до фрустрації, що особливо актуально в контексті педагогічної діяльності, насиченої потенційно стресовими ситуаціями. Високий рівень дратівливості може призводити до використання неконструктивних механізмів подолання.

товариськість відображає потребу в соціальних контактах та здатність до встановлення міжособистісних зв'язків. Цей показник має пряме відношення до використання соціально-орієнтованих механізмів подолання, зокрема пошуку підтримки у колег або залучення до професійних спільнот.

врівноваженість характеризує здатність до збереження емоційної стабільності в стресових ситуаціях. Педагоги з високими показниками врівноваженості частіше використовують раціональні, проблемно-орієнтовані механізми подолання.

реактивна агресивність відображає схильність до агресивних реакцій у відповідь на зовнішні подразники. На відміну від спонтанної агресивності, реактивна агресивність може бути індикатором використання захисних механізмів подолання.

сором'язливість характеризує рівень соціальної тривожності та невпевненості в міжособистісних контактах. Високі показники можуть свідчити про використання механізмів уникнення соціальних ситуацій як способу подолання професійних труднощів.

відкритість відображує готовність до саморозкриття та щирості в міжособистісних стосунках. Цей показник має значення для розуміння готовності педагога до використання механізмів подолання, пов'язаних з пошуком підтримки та професійної допомоги.

екстраверсія-інтроверсія характеризує спрямованість особистості на зовнішній або внутрішній світ. Екстраверти частіше використовують

соціально-орієнтовані механізми подолання, тоді як інтроверти схильні до внутрішньо-орієнтованих стратегій.

емоційна лабільність відображає ступінь емоційної мінливості та реактивності. Високі показники можуть свідчити про використання емоційно-орієнтованих механізмів подолання з переважанням регуляції емоційного стану над вирішенням проблеми.

маскулінізм-фемінізм характеризує гендерно-рольові особливості особистості, що впливають на вибір стратегій подолання відповідно до соціальних очікувань та гендерних стереотипів.

2. Метод діагностики міжособистісних стосунків (адаптований матеріал інтерперсональної діагностики Т. Лірі) (додаток Б).

Ця методика призначена для діагностики структури міжособистісних і внутрішньоособистісних стосунків, що має критичне значення для розуміння механізмів подолання професійних труднощів у педагогічній діяльності. Методика базується на теорії інтерперсональної взаємодії та дозволяє виявити домінуючі типи поведінки в міжособистісних стосунках за допомогою восьми основних шкал, розташованих по колу: владний-лідуючий, незалежний-домінуючий, прямолінійний-агресивний, недовірливий-скептичний, покірний-сором'язливий, залежний-слухняний, співпрацюючий-конвенціональний, відповідальний-великодушний.

У контексті вивчення механізмів подолання професійних труднощів ця методика дозволяє виявити:

стиль лідерства та домінування педагога в професійних ситуаціях, що впливає на вибір активних або пасивних стратегій подолання. Педагоги з вираженими лідерськими якостями частіше використовують проблемно-орієнтовані механізми, беручи на себе відповідальність за вирішення складних ситуацій.

рівень агресивності у міжособистісних стосунках, що може проявлятися в конфліктних ситуаціях з учнями, батьками або колегами. Високі

показники агресивності можуть свідчити про використання конфронтаційних механізмів подолання.

ступінь довіри до інших людей, що безпосередньо впливає на готовність використовувати соціальні ресурси для подолання професійних труднощів. Недовірливі педагоги рідше звертаються за підтримкою до колег або адміністрації.

схильність до підпорядкування або незалежності, що характеризує автономність у прийнятті професійних рішень та виборі стратегій подолання труднощів.

кооперативність та готовність до співпраці, що є важливим фактором використання колективних механізмів подолання професійних проблем.

3. Модифікована анкета «Метод послідовної динамічної оцінки» (МПДО) (додаток В).

Модифікована анкета МПДО є інструментом для комплексного аналізу та оцінки динаміки розвитку особистості, її психоемоційного стану, адаптаційних можливостей та соціальної взаємодії в контексті професійної діяльності педагога. Цей інструмент особливо цінний для вивчення механізмів подолання професійних труднощів, оскільки дозволяє: оцінити динаміку психоемоційного стану педагога протягом робочого дня, тижня, навчального періоду, що дає можливість виявити патерни використання різних механізмів подолання залежно від інтенсивності професійного стресу; проаналізувати адаптаційні можливості особистості в різних професійних ситуаціях, що дозволяє виявити індивідуальні особливості гнучкості у виборі стратегій подолання; дослідити особливості соціальної взаємодії педагога в професійному середовищі, включаючи взаємодію з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, що має пряме відношення до використання соціально-орієнтованих механізмів подолання; виявити індивідуальні патерни професійної поведінки та їх зміни під впливом стресових факторів, що

дозволяє зрозуміти, які механізми подолання є найбільш характерними для конкретного педагога.

Методика включає блоки питань, що стосуються самооцінки професійної ефективності, рівня задоволеності роботою, якості міжособистісних стосунків, фізичного та емоційного самопочуття, використання копінг-стратегій тощо.

Процедура проведення дослідження. Дослідження психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогів проводилося протягом шести місяців (з березня 2025 року по жовтень 2025 року, за винятком 2-х місяців літньої відпустки педагогів) та включало три основні етапи, кожен з яких мав свої специфічні завдання та процедури.

1) Підготовчий етап (березень-квітень 2025 року). Підготовчий етап тривав два місяці та включав наступні процедури.

Встановлення контактів з адміністрацією закладів освіти. На цьому етапі було проведено зустрічі з директорами Підліснівського та Новосуханівського ліцеїв, під час яких була презентована мета дослідження, його наукова та практична значущість. Особлива увага приділялася етичним аспектам дослідження, принципам конфіденційності та добровільності участі.

Отримання офіційних дозволів на проведення дослідження. Було оформлено відповідні документи, що дозволяють проведення психологічного дослідження на базі закладів освіти, включаючи згоду адміністрації та інформування про дослідження педагогічної ради.

Інформування педагогічних працівників про дослідження. Проведено інформаційні зустрічі з педагогічними колективами обох закладів, під час яких було роз'яснено мету дослідження, його процедуру, принципи конфіденційності та добровільності участі. Особлива увага приділялася практичній значущості дослідження для покращення психологічного благополуччя педагогів.

Отримання інформованої згоди учасників. Кожен потенційний учасник дослідження отримав детальну інформацію про процедуру дослідження та

підписав інформовану згоду на участь, що відповідає етичним стандартам психологічних досліджень.

Планування графіку проведення діагностичних процедур. Було розроблено детальний календарний план проведення діагностики з урахуванням розкладу роботи педагогів та особливостей навчального процесу.

Надалі було проведено адаптацію методик до специфіки дослідження, підготовлено бланки для відповідей, розроблено інструкції для учасників.

2) Основний етап (травень 2025 - вересень 2025 року).

Основний етап дослідження тривав три місяці та включав безпосереднє проведення психодіагностичного обстеження за допомогою обраних методик.

Перший етап діагностики (травень 2025 року). Проводилося індивідуальне тестування педагогів за допомогою багатофакторного особистісного опитувальника FPI. Тестування проводилося в комфортних умовах, у вільний від уроків час педагогів. Середня тривалість тестування складала 45-60 хвилин. Особлива увага приділялася створенню довірливої атмосфери та забезпеченню конфіденційності результатів.

Другий етап діагностики (червень 2025 року). Проводилася діагностика міжособистісних стосунків за методикою Т. Лірі. Цей етап був особливо важливим, оскільки дозволив виявити особливості взаємодії педагогів з різними суб'єктами освітнього процесу. Тестування проводилося як в індивідуальному, так і в груповому форматі (групи по 3-5 осіб).

Третій етап діагностики (вересень 2025 року). Проводилося анкетування за модифікованою анкетною МПДО. Цей етап був найбільш тривалим, оскільки передбачав не одноразове заповнення анкети, а моніторинг психоемоційного стану педагогів протягом тижня з щоденним заповненням коротких форм анкети та підсумковим заповненням повної форми.

Додаткові спостереження та інтерв'ю. Паралельно з формальним тестуванням проводилися неструктуровані спостереження за поведінкою педагогів у професійних ситуаціях та короткі неформальні інтерв'ю для уточнення та поглиблення розуміння отриманих результатів.

3) Аналітичний етап (жовтень 2025 року). Заключний етап дослідження був присвячений обробці та інтерпретації отриманих результатів. Проводилася перевірка повноти та якості заповнення діагностичних матеріалів, кодування відповідей, створення електронної бази даних для статистичної обробки. Використовувалися методи описової статистики для характеристики розподілу показників, кореляційний аналіз для виявлення взаємозв'язків між різними параметрами, факторний аналіз для виявлення латентних структур у даних.

Особлива увага приділялася аналізу взаємозв'язків між особистісними характеристиками педагогів, особливостями їх міжособистісних стосунків та специфікою використовуваних механізмів подолання професійних труднощів.

Також на цьому етапі проводилася психологічна інтерпретація отриманих статистичних даних з урахуванням теоретичних засад дослідження та специфіки педагогічної діяльності. На основі проведеного аналізу формувалися висновки щодо особливостей психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогів та їх зв'язку з особистісними та міжособистісними характеристиками.

Така послідовна та систематична процедура дослідження дозволила отримати надійні та валідні дані щодо психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогів, що дало можливість створити основу для розробки практичних рекомендацій щодо психологічної підтримки освітніх працівників.

2.2. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей використання психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогічними працівниками різних вікових груп

Емпіричне дослідження психологічних механізмів подолання професійних труднощів було проведено серед 35 педагогічних працівників двох навчальних закладів Степанівської селищної ради Сумського району:

Підліснівського ліцею (18 педагогів) та Новосуханівського ліцею (17 педагогів).

Демографічні характеристики вибірки включали педагогів різного віку (від 23 до 58 років), з різним стажем педагогічної діяльності (від 1 року до 35 років), що дозволило проаналізувати вікові та професійні особливості використання механізмів подолання труднощів. У вибірці були представлені вчителі різних предметів: української мови та літератури, математики, природничих наук, іноземних мов, фізичної культури, початкових класів, що забезпечило можливість виявлення предметно-специфічних особливостей подолання професійних труднощів.

Для детального аналізу отриманих результатів педагоги були розподілені на три вікові групи: молоді спеціалісти (22-30 років), педагоги середнього віку (31-45 років) та досвідчені педагоги (46-60 років). Всі отримані результати представлено в додатку Е.

Загальну характеристику вибірки ми представили в таблиці 2.1:

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки дослідження

Критерій	Підкритерій	Кількість / %
Стать	Жінки	30 осіб (85,7%)
	Чоловіки	5 осіб (14,3%)
Вік	22-30 років	12 осіб (34,3%)
	31-45 років	9 осіб (25,7%)
	46-60 років	14 осіб (40,0%)
Педагогічний стаж	До 5 років	10 осіб (28,6%)
	6-15 років	10 осіб (28,6%)
	Понад 15 років	15 осіб (42,9%)
Заклад освіти	Підліснівський ліцей	18 педагогів (51,4%)
	Новосуханівський ліцей	17 педагогів (48,6%)
Загальна вибірка		35 респондентів (100%)

За результатами багатофакторного особистісного опитувальника FPI були виявлені суттєві відмінності в особистісних властивостях педагогів різних вікових груп, які впливають на вибір механізмів подолання професійних труднощів (табл. 2.2):

Таблиця 2.2

Показники особистісних властивостей педагогів за методикою FPI

Шкали FPI	Молоді спеціалісти (22-30 років) n=12	Педагоги середнього віку (31-45 років) n=14	Досвідчені педагоги (46-60 років) n=9	Значущість відмінностей
Невротичність	6,8	5,1	3,7	p<0,01
Спонтанна агресивність	5,9	4,6	3,4	p<0,05
Депресивність	5,2	4,1	3,2	p<0,05
Дратівливість	6,1	4,8	3,6	p<0,01
Товариськість	6,1	7,3	5,8	p<0,05
Врівноваженість	4,2	6,5	7,1	p<0,01
Реактивна агресивність	6,2	4,9	3,8	p<0,01
Сором'язливість	5,8	4,3	3,9	p<0,05
Відкритість	6,9	7,1	6,4	н.з.
Екстраверсія	6,3	7,0	6,1	н.з.
Емоційна лабільність	6,7	5,2	4,1	p<0,01
Маскулінізм	5,4	6,2	5,9	н.з.

Примітка: н.з. - статистично незначущі відмінності

Проаналізуємо отримані середні показники за шкалами для кожної вікової групи.

Невротичність та емоційна лабільність. Найвищі показники невротичності зафіксовано у молодих спеціалістів (6,8 балів), що свідчить про їх підвищену схильність до тривожності та емоційної нестабільності при зіткненні з професійними труднощами. Педагоги середнього віку демонструють помірні показники невротичності (5,1 балів), тоді як досвідчені педагоги мають найнижчі значення за цією шкалою (3,7 балів). Це вказує на

те, що з накопиченням професійного досвіду педагога розвивають більш ефективні механізми емоційної регуляції.

Спонтанна та реактивна агресивність. Показники спонтанної агресивності також найвищі у молодих педагогів (5,9 балів), що може бути пов'язано з недостатністю досвіду конструктивного вирішення конфліктних ситуацій. Реактивна агресивність також переважає у цій віковій групі (6,2 бали). Досвідчені педагоги демонструють найнижчі показники як спонтанної (3,4 бали), так і реактивної агресивності (3,8 бали), що свідчить про розвиток зрілих механізмів подолання конфліктів.

Товариськість та відкритість. Цікаво, що найвищі середні показники товариськості спостерігаються у педагогів середнього віку (7,3 бали), тоді як молоді спеціалісти (6,1 балів) та досвідчені педагоги (5,8 балів) демонструють дещо нижчі значення. Це може вказувати на те, що педагоги середнього віку найбільш активно використовують соціальну підтримку як механізм подолання професійних труднощів.

Аналіз структури міжособистісних стосунків за методикою Т. Лірі виявив характерні особливості взаємодії педагогів різних вікових груп з колегами та учнями (табл. 2.3):

Таблиця 2.3

Показники міжособистісних стосунків педагогів за методикою Т. Лірі

Октанти за Т. Лірі	Молоді спеціалісти (22-30 років) n=12	Педагоги середнього віку (31-45 років) n=14	Досвідчені педагоги (46-60 років) n=9	Значущість відмінностей
I. Домінування	4,2	6,8	5,9	p<0,01
II. Впевненість	3,8	6,1	6,4	p<0,01
III. Вимогливість	5,1	5,9	4,8	н.з.
IV. Скептицизм	4,6	4,2	3,7	н.з.
V. Поступливість	6,2	4,1	3,9	p<0,01
VI. Довірливість	5,9	6,3	7,1	p<0,05
VII. Послушність	5,7	3,8	3,2	p<0,01
VIII. Дружелюбність	5,3	4,9	7,1	p<0,01

Примітка: у таблиці використано узагальнені назви октант; повні назви за методикою Т. Лірі: I – Владний-лідуючий, II – Незалежний-домінуючий, III – Прямолінійний-агресивний, IV – Недовірливий-скептичний, V – Покірний-сором'язливий, VI – Залежний-слухняний, VII – Співпрацюючий-конвенціональний, VIII – Відповідальний-великодушний.

В таблиці 2.4 ми надали узагальнені показники за векторами домінування-підпорядкування та дружелюбності-агресивності:

Таблиця 2.4

Узагальнені показники за векторами домінування-підпорядкування та дружелюбності-агресивності

Показники	Молоді спеціалісти	Педагоги середнього віку	Досвідчені педагоги	Значущість
Домінування (+) / Підпорядкування (-)	-1,8	+3,2	+2,7	$p < 0,01$
Дружелюбність (+) / Агресивність (-)	+0,8	+1,1	+4,2	$p < 0,01$
Індекс дискрепанції (Я реальне - Я ідеальне)	3,8	2,1	1,6	$p < 0,01$

Домінування-підпорядкування: молоді педагоги демонструють помірні показники домінування (4,2 бали), що може свідчити про їх прагнення до самоствердження в професійному середовищі, але водночас про невпевненість у власних силах. Педагоги середнього віку показують найвищі значення за шкалою домінування (6,8 бали), що відображає їх професійну зрілість та готовність брати на себе відповідальність. Досвідчені педагоги мають помірно високі показники (5,9 балів), що може вказувати на більш збалансований підхід до керівництва.

Дружелюбність-агресивність: найвищі середні показники дружелюбності зафіксовано у досвідчених педагогів (7,1 бали), що свідчить про розвиток у них емпатійних механізмів подолання професійних труднощів. Молоді спеціалісти демонструють середні значення (5,3 бали), тоді як

педагоги середнього віку показують дещо нижчі результати (4,9 бали), що може бути пов'язано з підвищеним професійним навантаженням та стресом.

Аналіз розбіжностей між реальним та ідеальним «Я» показав, що найбільші дискрепанції спостерігаються у молодих педагогів, особливо за параметрами впевненості в собі та комунікативних навичок. Це вказує на те, що молоді спеціалісти частіше використовують компенсаторні механізми подолання професійних труднощів.

Комплексний аналіз динаміки розвитку особистості педагогів за допомогою модифікованої анкети МПДО виявив важливі закономірності у виборі механізмів подолання професійних труднощів (табл. 2.5):

Таблиця 2.5

Показники психоемоційного стану та адаптації педагогів за методикою МПДО

Параметри МПДО	Молоді спеціалісти (22-30 років) n=12	Педагоги середнього віку (31-45 років) n=14	Досвідчені педагоги (46-60 років) n=9	Значущість відмінностей
Адаптаційні можливості	6,8	8,2	6,3	p<0,01
Соціальна взаємодія	5,7	7,1	7,9	p<0,01
Психоемоційний стан	5,4	7,6	6,8	p<0,01
Стресостійкість	4,9	7,3	7,7	p<0,01
Саморегуляція	5,2	6,9	8,1	p<0,01
Мотиваційна сфера	7,8	7,2	6,4	p<0,05
Рефлексивність	6,1	7,4±0,8	8,3	p<0,01
Копінг-ресурси	5,6	7,8	7,5	p<0,01

Для більшого унаочнення ми порівняли ключові показники за всіма методиками в гістограмі (рис.2.1):

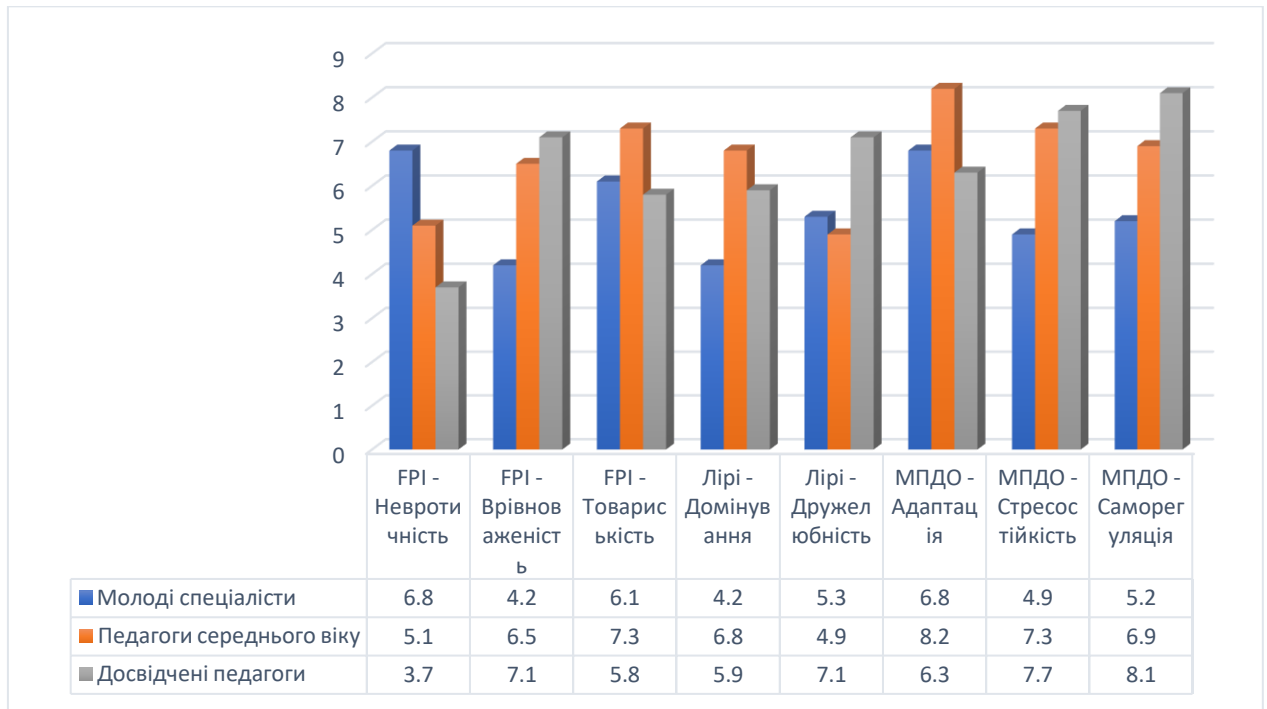


Рис.2.1 Аналіз ключових показників, які впливають на подолання професійних труднощів вчителями різних вікових груп за результатами емпіричного дослідження

Результати проведеного дослідження показали, що найвищі адаптаційні можливості демонструють педагоги середнього віку (8,2 бали), що може пояснюватися оптимальним поєднанням професійного досвіду та фізичних ресурсів. Молоді спеціалісти показують помірні результати (6,8 балів), тоді як досвідчені педагоги мають дещо знижені показники (6,3 бали), що може бути пов'язано з професійним вигоранням.

Найефективніші стратегії соціальної взаємодії використовують досвідчені педагоги (7,9 балів), що свідчить про розвиток у них зрілих форм соціальної підтримки та колегіального співробітництва. Молоді педагоги демонструють середні показники (5,7 балів), що може вказувати на процес формування професійних соціальних навичок.

Найстабільніший психоемоційний стан зафіксовано у педагогів середнього віку (7,6 балів), тоді як молоді спеціалісти показують більшу варіативність показників (5,4 бали), що може свідчити про активний процес адаптації до професійної діяльності.

Для виявлення взаємозв'язків між показниками психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників різних вікових груп було здійснено кореляційний аналіз емпіричних даних.

Метою кореляційного аналізу було встановлення статистично значущих зв'язків між особистісними характеристиками, міжособистісними стилями поведінки та адаптаційними можливостями респондентів. Зокрема, досліджувалися зв'язки між показниками методики FPI (невротичність, врівноваженість, товариськість), методики Т. Лірі (домінування, дружелюбність) та методики МПДО (адаптаційні можливості, стресостійкість, саморегуляція).

Для розрахунку кореляційних зв'язків був використаний коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона (r), який є найбільш поширеним параметричним методом оцінки тісноти та напрямку лінійного зв'язку між двома кількісними змінними. Вибір саме цього методу обґрунтовувався тим, що всі досліджувані показники вимірювалися за інтервальною шкалою, а отримані дані відповідали критеріям нормального розподілу, що є необхідною умовою застосування параметричних статистичних критеріїв.

Коефіцієнт кореляції Пірсона обчислювався за стандартною формулою:

$$r = \Sigma(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y}) / \sqrt{[\Sigma(x_i - \bar{x})^2 \times \Sigma(y_i - \bar{y})^2]}$$

де x_i та y_i – індивідуальні значення двох змінних,

$\bar{x}$ та $\bar{y}$ – середні арифметичні значення відповідних змінних,

Σ – знак сумування.

Отримані значення коефіцієнта кореляції знаходяться в діапазоні від -1 до +1. Позитивні значення коефіцієнта вказують на прямий зв'язок між змінними (збільшення однієї змінної супроводжується збільшенням іншої), негативні значення свідчать про зворотний зв'язок (збільшення однієї змінної супроводжується зменшенням іншої). Значення коефіцієнта, близьке до нуля, вказує на відсутність лінійного зв'язку між змінними.

Інтерпретація тісноти кореляційного зв'язку здійснювалася за загальноприйнятою класифікацією: слабкий зв'язок ($|r| = 0,20-0,40$), помірний

зв'язок ($|r| = 0,40-0,60$), сильний зв'язок ($|r| = 0,60-0,80$), дуже сильний зв'язок ($|r| = 0,80-1,00$).

Статистична значущість отриманих коефіцієнтів кореляції оцінювалася на двох рівнях: $p < 0,05$ (позначено однією зірочкою *) та $p < 0,01$ (позначено двома зірочками **). Рівень значущості $p < 0,05$ означає, що ймовірність помилкового висновку про наявність зв'язку не перевищує 5%, а рівень $p < 0,01$ – не перевищує 1%. Використання двох рівнів значущості дозволяє диференціювати зв'язки за ступенем їх достовірності та надійності.

Для розрахунку коефіцієнта кореляції Пірсона необхідно виконати наступні кроки:

1. Побудувати таблицю для розрахунків, що містить колонки: x_i (значення першої змінної), y_i (значення другої змінної), $x_i - \bar{x}$ (відхилення від середнього для першої змінної), $y_i - \bar{y}$ (відхилення від середнього для другої змінної), $(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})$ (добуток відхилень), $(x_i - \bar{x})^2$ (квадрат відхилення першої змінної), $(y_i - \bar{y})^2$ (квадрат відхилення другої змінної).

2. Обчислити середні арифметичні значення для обох змінних: $\bar{x} = \sum x_i / n$ та $\bar{y} = \sum y_i / n$, де n – кількість пар спостережень.

3. Для кожного значення обчислити відхилення від середнього ($x_i - \bar{x}$) та ($y_i - \bar{y}$) і занести результати у відповідні колонки таблиці.

4. Обчислити добуток відхилень $(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})$ для кожної пари значень та знайти їх суму $\sum (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})$.

5. Обчислити квадрати відхилень $(x_i - \bar{x})^2$ та $(y_i - \bar{y})^2$ для кожного значення та знайти їх суми $\sum (x_i - \bar{x})^2$ і $\sum (y_i - \bar{y})^2$.

6. Підставити отримані значення у формулу та обчислити коефіцієнт кореляції r .

7. Визначити статистичну значущість отриманого коефіцієнта кореляції за допомогою t-критерію Стюдента або порівняти з критичними значеннями r для відповідного обсягу вибірки n .

8. Якщо $r_{\text{емп}} \geq r_{\text{кр}}$, то нульову гіпотезу H_0 про відсутність зв'язку між змінними необхідно відхилити та прийняти альтернативну гіпотезу H_1 про наявність статистично значущого зв'язку.

Критичні значення коефіцієнта кореляції Пірсона для різних рівнів значущості наведено у таблиці 2.6:

Таблиця 2.6

Критичні значення коефіцієнта кореляції Пірсона (r)

Обсяг вибірки (n)	$p < 0,05$	$p < 0,01$	$p < 0,001$
10	0,632	0,765	0,872
20	0,444	0,561	0,679
30	0,361	0,463	0,562
35	0,334	0,430	0,522
40	0,312	0,402	0,490
50	0,279	0,361	0,443

Примітка: для нашого дослідження з $n=35$ критичні значення виділені жирним шрифтом.

Розрахунки проводилися на основі емпіричних даних, отриманих від 35 респондентів (12 молодих спеціалістів віком 22-30 років, 14 педагогів середнього віку 31-45 років та 9 досвідчених педагогів віком 46-60 років). Для кожної пари показників було обчислено коефіцієнт кореляції Пірсона з наступною перевіркою його статистичної значущості за допомогою t-критерію Стьюдента за формулою:

$$t = r \times \sqrt{(n-2) / (1-r^2)}$$

де r – коефіцієнт кореляції, n – обсяг вибірки.

Отримане значення t-критерію порівнювалося з критичними значеннями для відповідного числа ступенів свободи ($df = n-2 = 33$) при рівнях значущості $p < 0,05$ та $p < 0,01$. Якщо розрахункове значення t-критерію перевищувало

критичне, то коефіцієнт кореляції визнавався статистично значущим на відповідному рівні.

Результати кореляційного аналізу було представлено у вигляді кореляційної матриці (табл. 2.7), в якій рядки та стовпці відповідають досліджуваним показникам, а на перетині вказано значення коефіцієнтів кореляції. Для зручності сприйняття в матриці наведено лише верхню трикутну частину (оскільки матриця є симетричною відносно головної діагоналі), а на головній діагоналі розташовані одиниці, що відображає повну кореляцію показника із самим собою.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS Statistics версії 23.0, що забезпечує високу точність обчислень та надійність отриманих результатів. Використання спеціалізованого програмного забезпечення дозволило автоматизувати процес розрахунків та мінімізувати ймовірність помилок при обробці великих масивів даних.

Отримані результати кореляційного аналізу дали змогу виявити систему статистично значущих взаємозв'язків між різними компонентами психологічних механізмів подолання професійних труднощів, що стало основою для формулювання висновків про структурну організацію досліджуваного феномену та розробки практичних рекомендацій щодо оптимізації копінг-стратегій педагогічних працівників (табл. 2.7):

Таблиця 2.7

Матриця кореляційних зв'язків між основними показниками дослідження

Показники	1	2	3	4	5	6	7	8
1. FPI Невротичність	1,00	- 0,54*	- 0,43*	- 0,38*	-0,29	- 0,61**	-0,47*	-0,52*
2. FPI Врівноваженість		1,00	0,41*	0,36*	0,42*	0,58**	0,51*	0,49*
3. FPI Товариськість			1,00	0,31	0,67**	0,45*	0,39*	0,44*
4. Лірі Домінування				1,00	0,28	0,42*	0,48*	0,35*
5. Лірі Дружелюбність					1,00	0,46*	0,41*	0,38*
6. МПДО Адаптація						1,00	0,72**	0,68**

7. МПДО Стресостійкість							1,00	0,69**
8. МПДО Саморегуляція								1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Виявлено позитивний кореляційний зв'язок між показниками товариськості за FPI та адаптаційними можливостями за МПДО ($r=0,67$, $p < 0,01$), що підтверджує важливість соціальної підтримки як механізму подолання труднощів. Негативна кореляція між невротичністю та адаптаційними можливостями ($r=-0,54$, $p < 0,05$) вказує на те, що емоційна нестабільність перешкоджає ефективній адаптації до професійних викликів. Негативне значення кореляції означає зворотний зв'язок: зі зростанням невротичності знижуються адаптаційні можливості педагога.

На основі комплексного аналізу результатів можна виділити характерні особливості використання психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогами різних вікових груп:

Молоді спеціалісти (22-30 років) частіше використовують:

- емоційно-орієнтовані стратегії подолання стресу;
- пошук соціальної підтримки серед колег;
- компенсаторні механізми для подолання професійних невпевненостей;
- уникнення як спосіб тимчасового зниження тривожності.

Педагоги середнього віку (31-45 років) переважно застосовують:

- проблемно-орієнтовані стратегії вирішення професійних завдань;
- активне використання соціальних ресурсів та професійних мереж;
- збалансоване поєднання раціональних та емоційних підходів.

Досвідчені педагоги (46-60 років) характеризуються:

- використанням зрілих механізмів психологічного захисту;
- розвиненими навичками емоційної регуляції;
- ефективним використанням накопиченого професійного досвіду;

– прийняттям та переосмисленням як основними стратегіями подолання.

Отримані результати свідчать про необхідність диференційованого підходу до підтримки педагогів різних вікових груп у розвитку ефективних механізмів подолання професійних труднощів.

2.3. Психологічні рекомендації щодо оптимізації психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників

Результати проведеного емпіричного дослідження дозволили сформулювати систему психологічних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію психологічних механізмів подолання професійних труднощів педагогами різних вікових груп. Ці рекомендації базуються на виявлених особливостях функціонування психологічних механізмів подолання стресу та враховують специфіку педагогічної діяльності на різних етапах професійного розвитку.

Перш ніж розглянути специфічні рекомендації для різних вікових груп педагогів, важливо окреслити загальні принципи, які повинні лежати в основі роботи з оптимізації механізмів подолання професійних труднощів.

Принцип системності передбачає комплексний підхід до розвитку копінг-стратегій, що враховує взаємозв'язок між когнітивними, емоційними та поведінковими компонентами процесу подолання труднощів. Ефективна система підтримки педагогів повинна включати роботу на всіх рівнях: індивідуальному, груповому та організаційному.

Принцип індивідуалізації означає необхідність врахування особистісних особливостей кожного педагога, його професійного досвіду, життєвих обставин та специфіки робочого середовища. Універсальні підходи виявляються менш ефективними порівняно з персоналізованими програмами розвитку.

Принцип поетапності передбачає послідовний розвиток навичок подолання професійних труднощів, починаючи з усвідомлення власних

реакцій на стрес і завершуючи формуванням стійких адаптивних стратегій поведінки.

Принцип активності підкреслює важливість залучення самого педагога до процесу розвитку механізмів подолання труднощів. Пасивне отримання рекомендацій менш ефективне, ніж активна участь у тренінгах, самоаналізі та практичному застосуванні отриманих знань.

З урахуванням виявлених особливостей та сформульованих принципів нами розроблено тренінгову програму «Психологічні механізми подолання вчителями труднощів у педагогічній діяльності» (додаток Г), яка містить 5 тренінгових занять, спрямованих на розвиток конструктивних копінг-стратегій та підвищення стресостійкості педагогів.

Рекомендації для молодих спеціалістів (22-30 років). Результати дослідження показали, що молоді педагоги частіше використовують емоційно-орієнтовані стратегії подолання стресу та демонструють помірні адаптаційні можливості (6,8 балів). Це свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи з розвитком більш ефективних копінг-стратегій.

Розвиток проблемно-орієнтованих стратегій є пріоритетним напрямом роботи з молодими педагогами. Рекомендується проведення спеціальних тренінгів (заняття 1-2 тренінгової програми, додаток Г) з розвитку навичок аналізу проблемних ситуацій, планування дій та прийняття рішень. Важливо навчити молодих спеціалістів структурувати професійні завдання, виділяти головне та другорядне, розробляти покрокові плани вирішення складних педагогічних ситуацій. Формування адекватної професійної самооцінки є ключовим завданням для цієї вікової групи. Молоді педагоги часто схильні до надмірної самокритики або, навпаки, до завищених очікувань щодо власних можливостей. Рекомендується проведення індивідуальних консультацій, спрямованих на розвиток реалістичного бачення власних професійних компетенцій та потенціалу розвитку.

Розвиток навичок емоційної регуляції потребує особливої уваги (заняття 3 тренінгової програми, додаток Г), оскільки молоді спеціалісти демонструють

більшу варіативність психоемоційних показників (5,4 бали). Рекомендується впровадження програм з розвитку емоційного інтелекту, включаючи техніки релаксації, дихальні вправи, методи когнітивної реструктуризації.

Рекомендації для педагогів середнього віку (31-45 років). Педагоги середнього віку демонструють найвищі адаптаційні можливості (8,2 бали) та найстабільніший психоемоційний стан (7,6 балів), що створює сприятливі умови для подальшого розвитку професійних компетенцій. Підтримання оптимального рівня професійної мотивації є ключовим завданням для цієї групи. Рекомендується створення можливостей для професійного зростання, участі в інноваційних проектах, підвищення кваліфікації. Важливо забезпечити педагогам середнього віку можливості для творчої самореалізації та впровадження власних педагогічних ідей.

Розвиток лідерських якостей та навичок управління стресом в команді є перспективним напрямом роботи. Педагоги цієї вікової групи можуть стати ключовими фігурами у створенні здорового психологічного клімату в педагогічному колективі, надавати підтримку як молодим, так і досвідченим колегам. Профілактика професійного вигорання потребує постійної уваги, незважаючи на високі адаптаційні можливості цієї групи. Рекомендується регулярний моніторинг психоемоційного стану, проведення профілактичних заходів, спрямованих на підтримання балансу між професійною діяльністю та особистим життям.

Розвиток навичок інноваційної діяльності та адаптації до змін є важливим напрямом, враховуючи швидкі зміни в освітній системі. Рекомендується створення умов для освоєння нових технологій, методик викладання, участі в експериментальних програмах.

Рекомендації для досвідчених педагогів (46-60 років). Досвідчені педагоги характеризуються використанням зрілих механізмів психологічного захисту та ефективними стратегіями соціальної взаємодії (7,9 балів), проте мають дещо знижені адаптаційні показники (6,3 балів), що може бути пов'язано з професійним вигоранням. Профілактика та корекція професійного

вигорання є пріоритетним напрямом роботи з цією групою педагогів. Рекомендується впровадження спеціальних програм психологічної реабілітації, включаючи індивідуальну та групову психотерапію, релаксаційні техніки, програми відновлення професійної мотивації.

Актуалізація та систематизація професійного досвіду дозволяє досвідченим педагогам ефективніше використовувати накопичені знання та навички. Рекомендується створення можливостей для передачі досвіду молодшим колегам через наставництво, проведення майстер-класів, участь у методичній роботі. Розвиток навичок адаптації до сучасних освітніх технологій потребує особливої уваги. Рекомендується організація спеціальних курсів підвищення кваліфікації, адаптованих до потреб досвідчених педагогів, з поступовим освоєнням інноваційних методів роботи. Підтримання фізичного та психічного здоров'я є критично важливим для цієї вікової групи. Рекомендується впровадження програм здоров'язбереження, включаючи фізичні вправи, здорове харчування, режим праці та відпочинку.

Створення умов для професійної самореалізації на завершальному етапі кар'єри допомагає підтримувати мотивацію та задоволеність працею. Рекомендується залучення досвідчених педагогів до експертної діяльності, участі в атестаційних комісіях, розробці методичних матеріалів.

Створення системи психологічної підтримки педагогів на рівні освітньої установи є необхідною умовою ефективного функціонування механізмів подолання професійних труднощів. Рекомендується введення посади психолога або залучення зовнішніх консультантів для надання професійної психологічної допомоги. Формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі потребує цілеспрямованих зусиль адміністрації. Рекомендується проведення регулярних командоутворюючих заходів, створення традицій взаємопідтримки, розвиток корпоративної культури, орієнтованої на співпрацю та взаємоповагу.

Оптимізація робочого навантаження та створення умов для професійного розвитку є важливими факторами профілактики професійних

труднощів. Рекомендується регулярний аналіз розподілу навантаження, створення можливостей для підвищення кваліфікації, участі в конференціях та семінарах. Впровадження системи регулярного моніторингу психологічного стану педагогів дозволяє своєчасно виявляти проблеми та надавати необхідну підтримку. Рекомендується проведення щорічних психологічних обстежень, анкетування задоволеності працею, аналізу показників плинності кадрів.

Розвиток навичок самоаналізу та рефлексії є основою для формування ефективних механізмів подолання професійних труднощів. Рекомендується ведення професійного щоденника, регулярне осмислення власного педагогічного досвіду, аналіз успіхів та невдач.

Ми спробували узагальнити рекомендації в схемі на рисунку 2.2:

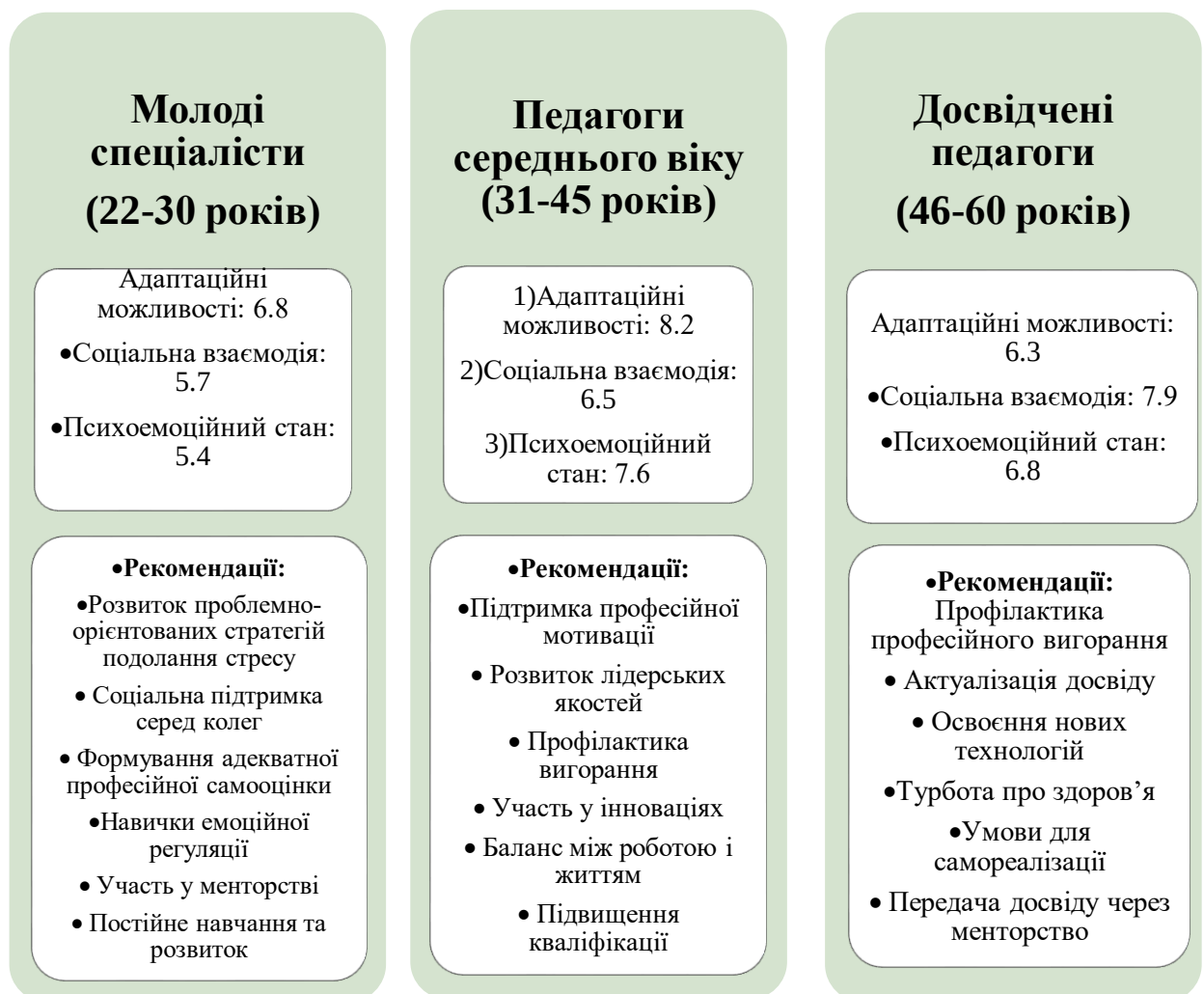


Рис.2.2 Психологічні рекомендації щодо оптимізації психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників

Отже, оптимізація механізмів подолання професійних труднощів у педагогічній діяльності потребує комплексного підходу, що враховує вікові особливості педагогів, специфіку їх професійної діяльності та індивідуальні потреби. Впровадження запропонованих рекомендацій дозволить підвищити ефективність педагогічної діяльності, зменшити ризик професійного вигорання та сприятиме загальному благополуччю педагогічних працівників.

ВИСНОВКИ

Дослідження особливостей розвитку психологічних механізмів подолання професійних труднощів у педагогічних працівників дає підстави зробити наступні висновки.

Професійні труднощі є багатоаспектним феноменом, який впливає на ефективність педагогічної діяльності. Аналіз підходів до визначення поняття показав, що труднощі розглядаються як суперечність між необхідністю виконання діяльності та недостатністю ресурсів для її успішного здійснення. Передумовами виникнення є об'єктивні чинники (специфіка роботи, несприятливі умови праці), суб'єктивні чинники (особистісні характеристики, недостатня компетентність) та об'єктивно-суб'єктивні чинники (конфліктні стосунки, психологічний клімат, стаж роботи). Наслідками є зниження ефективності роботи, професійне вигорання, деформація особистості, можливість залишення професії.

Структуру професійних труднощів у педагогічній діяльності розкрито за кількома критеріями. За сферою виникнення виділено труднощі постановки педагогічного завдання, педагогічної взаємодії, самоконтролю, навчання, виховання та педагогічного спілкування. За часовим критерієм визначено первинні труднощі (пов'язані з темпераментом, тривожністю) та вторинні (біогенні, психогенні, соціогенні).

Класифікацію психологічних механізмів подолання здійснено за структурно-функціональним підходом (проблемно-орієнтовані та емоційно-орієнтовані стратегії), копінг-ресурсним підходом (особистісні, соціальні, матеріальні, когнітивні ресурси), системно-діяльнісним підходом (дидактичні, комунікативні, організаційні механізми) та за часовою орієнтацією (ретроспективні, актуальні, перспективні). Систему чинників активізації становлять механізми психологічного захисту (репресія, раціоналізація, проекція), які функціонують на внутрішньоособистісному, міжособистісному та професійному рівнях.

Для комплексного дослідження підібрано батарею методик: багатофакторний опитувальник FPI для діагностики особистісних властивостей; методику Т. Лірі для вивчення міжособистісних стосунків; модифіковану анкету МПДО для оцінки адаптаційних можливостей. Статистична обробка включала коефіцієнт кореляції Пірсона з перевіркою за t-критерієм Стюдента.

Емпіричне дослідження проводилося на базі Підліснівського та Новосуханівського ліцеїв Сумської області. У дослідженні взяли участь 35 педагогів, розподілених на три групи: молоді спеціалісти 22-30 років (12 осіб, 34,3%), педагоги середнього віку 31-45 років (14 осіб, 40,0%), досвідчені педагоги 46-60 років (9 осіб, 25,7%).

За результатами FPI молоді спеціалісти демонстрували найвищі показники невротичності (6,8), емоційної лабільності (6,7), реактивної агресивності (6,2), що свідчить про підвищену емоційну напруженість. Педагоги середнього віку характеризувалися найвищою товарииськістю (7,3) та врівноваженістю (6,5). Досвідчені педагоги мали найнижчу невротичність (3,7), найвищу врівноваженість (7,1) та найменшу агресивність (3,4-3,8), підтверджуючи формування зрілих механізмів подолання.

Аналіз за методикою Т. Лірі виявив, що молоді педагоги демонструють помірне підпорядкування (-1,8), педагоги середнього віку – найвище домінування (+3,2), досвідчені – помірне домінування (+2,7). За дружелюбністю найвищі показники у досвідчених педагогів (+4,2), що свідчить про розвиток емпатійних механізмів. Індекс дискрепанції «Я реальне – Я ідеальне» найвищий у молодих (3,8) і найнижчий у досвідчених (1,6).

Результати МПДО показали: найвищі адаптаційні можливості мають педагоги середнього віку (8,2), найкращу соціальну взаємодію – досвідчені педагоги (7,9), найстабільніший психоемоційний стан – педагоги середнього віку (7,6). Стресостійкість та саморегуляція найбільш розвинені у досвідчених педагогів (7,7 та 8,1 відповідно). Молоді спеціалісти демонструють нижчі показники (4,9-6,8).

Кореляційний аналіз виявив сильний позитивний зв'язок між товариськістю та адаптаційними можливостями ($r=0,67$, $p<0,01$), негативну кореляцію між невротичністю та адаптацією ($r=-0,54$, $p<0,05$), позитивний зв'язок рівноваженості зі стресостійкістю ($r=0,51$, $p<0,05$) та саморегуляцією ($r=0,49$, $p<0,05$). Чинниками впливу є: вік і стаж, особистісні характеристики, стилі взаємодії, адаптаційні можливості.

На основі результатів дослідження виділено особливості механізмів подолання у різних групах. Молоді спеціалісти використовують емоційно-орієнтовані стратегії, пошук підтримки, компенсаторні механізми, уникнення. Педагоги середнього віку – проблемно-орієнтовані стратегії, соціальні ресурси, збалансовані підходи. Досвідчені педагоги – зрілі механізми захисту, емоційну регуляцію, професійний досвід, прийняття ситуації.

Розроблено систему психологічних рекомендацій на основі принципів системності, індивідуалізації, поетапності та активності. Також розроблено тренінгову програму з 5 занять: розвиток стресостійкості (заняття 1-2), емоційна саморегуляція (заняття 3), конструктивні копінг-стратегії (заняття 4), професійна рефлексія (заняття 5).

Перспективи досліджень вбачаємо в лонгітюдному вивченні динаміки механізмів подолання; порівняльному аналізу копінг-стратегій педагогів різних спеціалізацій та типів закладів; вивченні взаємозв'язку механізмів подолання з якістю освітнього процесу та розробці комплексних програм підтримки з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абсалямова Я. В. Професійна адаптація молодих викладачів іноземної мови до роботи у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». Київ., 2015. 20 с.
2. Афанасьєва Н., Перелигіна Л. А. Теоретико–методологічні основи соціально–психологічного тренінгу: навчальний посібник. Харків : ХНАДУ, 2015. 315 с.
3. Бобаченко О. О. Психологічні умови подолання емоційного вигорання вчителів у сучасних умовах. Квал.робота. Спец. 053 Психологія. Дніпро, 2024. 85 с.
4. Байбекова Л. О. Педагогічні умови адаптації майбутніх філологів до професійної діяльності. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 55. С. 117 - 128. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2016_55_15
5. Белан Т. Г. Особливості професійної адаптації молодого вчителя технологій до умов педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2019_120_26.pdf
6. Белан Т. Г. Професійна адаптація майбутніх учителів технологій в процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец.13.00.02 / Ін–т педагогіки НАПН України. Київ, 2014. 19 с.
7. Бережок В. Ю. Труднощі та їх подолання у процесі професійного становлення майбутнього педагога (на прикладі підготовки вчителя хімії). *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. №. 1. С. 146-150. URL: http://lib.ndu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/538/1/274_Naukovi_zapiski_2014_1.PDF#page=146
8. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Харків: Вид–во НТУ «ХПИ», 2008. № 2. С. 109-115.

9. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів -початківців: автореф. дис... канд. психол. наук. Київ., 2014. 19 с.
10. Бончук О. Ю., Темченко О. В. Професійне самовдосконалення вчителя: виклики та шляхи подолання. *The 6th International scientific and practical conference "Motivation of professional activity of pedagogical workers" (February 11–14, 2025) Tallinn, Estonia. International Science Group.* 2025. 283 p. 2025. С. 115-119.
11. Браморщик М. М. Соціальна адаптація у концепції К. Роджерса. *Соціальна робота і сучасність: теорія і практика : матеріали V міжнародної науково-практичної конференції* / [відпов. ред. Б. В. Новіков, І. І. Федорова, Л. М. Димитрова]. К. : ІОЦ Видавництво "Політехніка", 2008. С. 92-93.
12. Васянович Г. П. Теоретичні основи професійної адаптації: збірник наукових праць / [за ред. Г. П. Васяновича]. Львів, 2007. С. 11-29.
13. Власенко І. А. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів вчителя на когнітивному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2014. №. 1 (1). С. 144 - 149.
14. В'язовецький В. С. Розвиток у майбутніх соціальних педагогів здатності долати професійні труднощі. Кваліфікаційна робота. Спец.231. соціальна педагогіка. Хмельницький. 2023. 90 с. URL: <https://elar.khmnmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/52817108-83fa-4165-b959-6ac052b4df60/content>
15. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 75* 2023. С.103-113.
16. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: автореф. дис ... д -ра пед. наук. Київ, 2009. 44 с.

17. Галус О. Професійна адаптація особистості : концептуальні підходи, структура й основні характеристики. *Теоретичні основи професійної адаптації: збірник наукових праць* / [за ред. Г. П. Васяновича]. Львів, 2007. С. 30-51.
18. Глазкова І. Я. Діагностичні методики сформованості у майбутніх учителів компетентності запобігання і подолання педагогічних бар'єрів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2014. №. 1. С. 65-68.
19. Горова О. Професійна адаптація як соціально–психологічна стратегія особистості в процесі освітніх та суспільних реформ. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Вип.1. 2017. с. 39-52.
20. Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності : дис. канд. психол. Київ:КДПУ. 2009. 210 с.
21. Городецька Н. Психологічні особливості інноваційної діяльності педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*. 2007. №. 8. С. 199 -202.
22. Гура С. О. Організаційно–педагогічні умови адаптації май–бутніх інженерів–педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04: спец. «Теорія та методика професійної освіти»; Харк. держ. пед. унт ім. Г. С. Сковороди. Х., 2014. 20 с.
23. Дербеньова А. Довідник педагога–початківця. Харків: Вид. група «Основа». 2016. 160 с.
24. Добіжа Н. В. Психологічний тренінг–ефективний метод розвитку рефлексивних умінь у майбутніх учителів. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2015. №. 38. С. 43–51.
25. Драйден Г. Революція в навчанні ; пер. з англ. Мирослава Товкало. Київ : Літопис, 2011. 542 с.
26. Замятна О. Л., Мартиненко С. М. Професійна адаптація вчителів початкової школи до умов практичної діяльності як психолого–педагогічна

проблема. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації : Матеріали IX Міжнар. науково–практ. інтернет–конференції : зб. наук. пр. Переяслав–Хмельницький, 2015. Вип. 9. С. 148 -150.*

27. Жук Ю., Гривко А., Ващенко Л. Труднощі та проблеми в професійній педагогічній діяльності: суб'єктивна думка вчителів. *Український Педагогічний журнал. 2025. №. 2. С. 5-18.*

28. Замятна О. Л. Реалізація психолого–педагогічного супроводу майбутніх учителів початкових класів у процесі їхньої професійної адаптації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. 2020. Вип. 2 (43). С. 37 -43.*

29. Іванюк Г. І., Дем'яненко В. І. Практико зорієнтована підготовка майбутнього вчителя початкової школи. *Освітологічний дискурс. 2016. № 2. С. 200 137 -152. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2016_2_15*

30. Кириченко В. В. Становлення особистісної ідентичності у процесі професійної адаптації: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.03. Київ, 2014. 255 с.

31. Кільова Г. (2018). Форми і види адаптації педагогічних працівників в загальноосвітньому навчальному закладі. *Теорія та методика управління освітою. 2020. № 3. С.45-56. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_9/20.pdf*

32. Кокун О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності: монографія. Київ.: Міленіум, 2014. 265 с.

33. Комарова П. Г. Прояви синдрому професійного вигорання у вчителів (в умовах роботи закладів нового типу). URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/23.pdf

34. Кордонська А. Професійна адаптація молодого викладача. URL: <https://naurok.com.ua/metodichniy-material-profesiyna-adaptaciya-molodogovikladacha-53461.html>

35. Костенко Л. Д., Костенко О. Р. Усвідомлення майбутніми вчителями труднощів педагогічної діяльності. *Науковий вісник*

Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Серія Педагогічні науки. 2010. Т. 2. С. 148–154.

36. Крецька Ю. А. Педагогічні умови адаптації майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2014. 20 с.

37. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : навчальний посібник. К.: КНЕУ, 2000. 232 с.

38. Кулик С.М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія». Київ., 2014. 20 с.

39. Лавриненко С. Л. Психологічний супровід розвитку професіоналізму вчителя гімназії. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. №. 11 (2). С. 185-191.

40. Лунячек В. Нова українська школа: практична реалізація. URL: <https://osvita.ua/school/reform/53666>

41. Лученцова І. С. Особливості професійної адаптації студентів педагогічного вищого навчального закладу. *Педагогіка формування творчої 205 особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя : Класичний приват. ун-т. 2014. Вип. 36. С. 56 —569.

42. Массанов А. В. Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості : дис. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені КД Ушинського, 2010. 260 с.

43. Монь А. Ідеї неперервної педагогічної освіти у наукових поглядах О. Г. Мороза. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно–технічної еліти*. Харків: НТУ «ХПІ». Вип. 43 (47), 2015. с. 236–246.

44. Мосейчук Ю., Курнишев Ю. Педагогічні умови адаптації майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в закладах загальної середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2022, №4, 150-153. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_4/32.pdf

45. Мостова Т. Феномен фрустрації у контексті психоаналітичного підходу. *Модернізація освітньої системи: світові тенденції та національні особливості: матеріали II Міжнародної наукової конференції*. Каунас: Vytautas Magnus University, 2019. С. 100-103.

46. Музальов О. Теоретико–методичні засади професійної адаптації особистості у навчально–виховному процесі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2017. № 6. С. 130 -139.

47. Ніколаєнко С. Проблема професійної адаптації викладача–початківця до роботи у вищому навчальному закладі. *Світогляд–Філософія. Релігія*. Вип. 5. Суми: ДВНЗ «УАБС НБ». 2014. с.22 -32.

48. Ноздрова О. П., Андрєєва А. Труднощі та бар'єри педагогічного спілкування: шляхи їх подолання. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти : збірник наукових праць / редкол. О.Я.Чебикін та ін. Одеса: Університет Ушинського, 2023. 264 с. С. 197-203. URL:<http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17626/1/Andreieva.pdf>*

49. Ноздрова О. П., Малакі В. Типові труднощі у педагогічній діяльності вчителя-початківця. *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти : збірник наукових праць / редкол. О.Я.Чебикін та ін. Одеса: Університет Ушинського, 2023. 264 с. С. 183-190. URL:<http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/17645/1/Malaki.pdf>*

50. Остополец І. До проблеми вивчення стану фрустрації вчителів в їх професійній діяльності. *Психологія: збірник наукових праць*. Вип. 2 (9). Ч. 2. Київ: НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. С. 287-290.

51. Панов М. С. Професійна адаптація та реадаптація в контексті професійної реалізації особистості в умовах сучасного соціуму. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 11. С. 177-190.

52. Положення про психологічну службу у системі освіти України. Затверджено наказом МОН України від 22.05.2018 № 509. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18> 45

53. Прахова С. Психологічні детермінанти виникнення фрустраційних станів. Когнітивні та емоційно-поведінкові чинники повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 23–24 жовтня 2015 р.) / М-во освіти і науки України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків: Діса плюс, 2015. С. 65-67.

54. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник–довідник : навч. посіб. Київ : Каравела, 2012. 328 с.

55. Прокопенко І. А. Професійне вигорання педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Т. 1. №. 45. С. 59-64.

56. Психолог у НУШ: радісно та впевнено руш! Путівник психолога в Новій українській школі / [заг. ред. Є. В. Афоніна, О. О. Заріцький, Н. В. Міщенко. Краматорськ : Витоки, 2018. 250 с.

57. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навчальний посібник / [за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки]. Хмельницький : ТУП, 2011. 330 с.

58. Сахно О., Іванова Ю. Психологічний супровід допрофільної підготовки та профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Дидактика: теорія і практика. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 171–177.

59. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. К.: Вища школа, 2004. 335 с.

60. Синдром «професійного вигорання» та професійної кар'єри працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів та слухачів інститутів післядипломної освіти / за наук. ред. С. Максименка, Л. Карамушки, Т. Зайчикової. Київ, 2006. 368 с.

61. Сучасний енциклопедичний словник/ за заг. Ред О.М.Кожушко. харків: Ранок. 2017. 624 с. URL: <https://surli.cc/ougcfx>

62. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2023 рік. Івано-Франківськ: НАІР, 2024. Вип. 12. 252 с. URL: <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2024/06/Zbirnyk-tez-zvit.-konf.-09.05.2024.pdf>

63. Філософський енциклопедичний словник/ заг. Ред. В.І.Шинкарук. Київ. Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди, НАНУ. 2002. 743 с. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2019_120_26.pdf
https://shron1.chtyvo.org.ua/Shynkaruk_Volodymyr/Filosofskyi_entsyklopedychnyi_slovnyk.pdf

64. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2004. 204 с.

65. Шара С. Професійна адаптація молодих викладачів закладів вищої освіти непедагогічного профілю: монографія. Полтава : ПУЕТ, 2018. 241 с.

66. Шевченко Н. Ф. Професійна фрустрованість вчителів початкової школи та умови її подолання: психологічний аспект. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Психологія*. Вип.1. Суми, 2024. С. 190-194.

67. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56. № 2. P. 267–283. URL: <https://www.medicinanarrativa.eu/wp-content/uploads/2016/11/Carver-Assessing-Coping-Strategies.pdf>

68. Cooper C. L., Quick J. C. The handbook of stress and health: A guide to research and practice. Chichester: Wiley Blackwell, 2017. 600 p. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118993811>

69. Frydenberg E. Adolescent Coping: Theoretical and Research Perspectives. London: Routledge, 1997. 340 p. URL: <https://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/14425/1/Erica%20Frydenberg.pdf>

70. Greenglass E. R. Proactive coping and quality of life management. Beyond Coping: Meeting Goals, Visions and Challenges / E. Frydenberg (Ed.). London: Oxford University Press, 2002. P. 37–62. URL: <https://www.scribd.com/document/90491446/05-Green-Glass-Proactive-Coping>
71. Schaufeli W. B., Enzmann D. The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis. London: Taylor & Francis, 1998. 220 p. URL: <https://surl.li/sxbmuk>
72. Teaching and Learning International Survey. 2018. URL: <https://talis.edcamp.ua/pro-talis/>

ДОДАТКИ

Додаток А

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ FPI

Фрайбургський особистісний опитувальник (англ. *Freiburg Personality Inventory - FPI*) почав розроблятися в 1963 р групою дослідників, куди входили І. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Г. Гампель. Перша версія FPI була видана в 1970 р (друга і третя - в 1973 і 1978 рр.). У Західній Європі цей тест використовується найбільш часто.

FPI - багатофакторний особистісний тест, придатний для діагностики деяких важливих властивостей особистості. Він годиться для нормальної популяції з метою аналізу властивостей особистості, в клінічній практиці використовується для індивідуальної діагностики. Це надійний засіб для практичних і науково - дослідних цілей.

FPI побудований не на окремій теорії особистості, а на англосаксонських психологічних поглядах, що склалися в результаті практики застосування особистісних опитувальників (таких як 16PF, MMPI, EPI). В остаточному вигляді він сформульований заново і його можна вважати оригінальною методикою. Опитувальник економічний і надає відносно багато кількісної інформації про важливі особистісних факторах. Основні характеристики FPI наступні:

- • опитувальник призначений для широкого кола досліджуваних;
- • не підходить для малоінтелектуальних випробовуваних (що знаходяться в межах нижнього квантиля);
- • є паралельні форми, що необхідно для методів такого типу;
- • існує скорочений варіант;
- • є компромісом між аналізом гомогенності завдань і факторний аналіз;
- • можливо індивідуальне та групове пред'явлення тесту;
- • час для виконання залежить від форми опитувальника і становить від 20 до 50 хвилин;
- • оцінка проводиться за допомогою шаблонів; отриманий первинний індивідуальний результат перекладається на похідний показник;
- • на оціночному бланку можна наочно зобразити представництво окремих факторів.

Для дослідження необхідні опитувальник з інструкцією і бланк для відповідей.

Структура FPI відповідає традиційним особистісним опросникам. У ньому містяться питання, висловлювання, що стосуються способів поведінки, станів, орієнтації, навичок і фізичних труднощів, на які випробовуваний може відповісти "згоден" або "не згоден". Опитувальник можна використовувати в чотирьох версіях:

І. Форма *G* (загальна). Містить 212 питань, займає найбільше часу, але її перевагою є те, що на один фактор направлено більше питань. Дана форма використовується в умовах необмеженого часу і при достатньому інтересі з боку випробуваного, що виключає вибір випадкових відповідей.

- 2-3. Форми *A* та *B* (альтернативні), кожна містить по 114 питань, висловлювань і годиться для повторного тестування і групового пред'явлення тесту.
- 4. Форма *Do* (скорочена). Складається з 76 питань. Її стислість є її основною перевагою.

Всі версії взаємно високо корелюють і тим самим підтверджують обґрунтованість їх самостійності.

Багатофакторний ОСОБИСТІСНИЙ ОПРОСНИК FPI (МОДИФІКОВАНА ФОРМА *B*)

Опитувальник містить 12 шкал. Загальна кількість питань - 114. Один (перший) питання ні в одну з шкал не входить, так як має перевірочний характер. Шкали I-IX є основними, або

базовими, а шкали X-XII - похідними, інтегруючими. Похідні шкали складені з питань основних шкал і позначаються іноді не цифрами, а буквами: *E*, *N* і *M* відповідно.

Шкала I (невротичність) характеризує рівень невротизації особистості. Високі оцінки по цій шкалі відповідають вираженому невротичному синдрому астеничного типу із значними психосоматичними порушеннями. Використовуючи психологічну термінологію, такий тип можна характеризувати як нервовий, болючий, який не вміє вийти з положення, що приділяє увагу власним почуттям. Для осіб з низькими оцінками за фактором "невротичність" характерні спокій, невимушеність, емоційна зрілість, об'єктивність в оцінці себе та інших людей, сталість в планах і уподобаннях.

Шкала II (спонтанна агресивність) дозволяє виявити і оцінити психопатизація інтротенсивного типу. Високі оцінки по цій шкалі свідчать про підвищений рівень психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки. Такий тип характеризується як агресивний, імпульсивний, безпосередній, незлагодна. Низькі оцінки за шкалою свідчать про підвищену ідентифікації з соціальними вимогами, конформності, поступливості, стриманості, обережності поведінки, навіть про звуження кола інтересів і ослабленні потягів.

Шкала III (депресивність) дає можливість діагностувати ознаки, характерні для психопатологічного депресивного синдрому. Високі оцінки по цій шкалі відповідають про наявність зазначених ознак в емоційному стані, поведінці, у відносинах до себе і соціальному середовищі. Подібний тип можна описати як засмучений, боязкий, невпевнений, сумний, з властивими йому внутрішніми стражданнями. Низькі оцінки за даною шкалою відображають природну життєрадісність, енергійність і підприємливість.

Шкала IV (дратівливість, збудливість) дозволяє судити про емоційної стійкості. Високі оцінки по цій шкалі свідчать про нестійкому емоційному стані зі схильністю до афективного реагування. Подібний тип характеризується як нетерпимий, імпульсивний, збудливий, напружений, безпосередній, делікатне. Для осіб з низькими значеннями фактора "дратівливість" характерні такі риси, як почуття відповідальності, сумлінність, стійкість моральних принципів.

Шкала V (товариськість) характеризує як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності. Високі оцінки по цій шкалі дозволяють говорити про наявність вираженої потреби в спілкуванні і постійної готовності до задоволення цієї потреби. Подібний тип характеризується як балакучий, дружній, товариський, рухливий, підприємливий. Для осіб з низькими значеннями даного чинника типові такі риси, як уплощеність, млявість афекту, відсутність живих, тріпотливих емоцій, холодність, формальність міжособистісних відносин.

Шкала VI (врівноваженість) відображає стійкість до стресу. Високі оцінки по цій шкалі свідчать про гарну захищеності до впливу стрес - факторів звичайних життєвих ситуацій, що базується на впевненості в собі, оптимістичність та активності. Такий тип добре налаштований, стійкий, завзятий, спокійний, довірливий, діяльний. Низькі оцінки по фактору "врівноваженість" вказують на стан дезадаптації, тривожність, втрату контролю над потягами, виражену дезорганізацію поведінки.

Шкала VII (реактивна агресивність) має на меті виявити наявність ознак психопатизації екстратенсивного типу. Високі оцінки по цій шкалі свідчать про високий

рівень психопатизації, що характеризується агресивним ставленням до соціального оточення і вираженим прагненням до домінування.

Такий тип можна описати як реактивно агресивний, котрий обстоює свою думку, егоцентричний, авторитарний, недовірливий, домінантний. Низькі оцінки за шкалою "спонтанна агресивність" свідчать про підвищену ідентифікації з соціальними нормами, конформності, поступливості, скромності, залежності і, можливо, вузькості кола інтересів.

Шкала VIII (сором'язливість) відображає схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, що протікає по пасивно - оборонного типу. Високі оцінки за шкалою відображають наявність тривожності, скутості, невпевненості, наслідком чого є труднощі в соціальних контактах. Для даного типу характерні стриманість, знижена здатність до контактів, невпевненість, розгубленість, сором'язливість, схвильованість. Навпаки, особи, які мають низькі оцінки за фактором "сором'язливість", сміливі, рішучі, схильні до ризику, не втрачаються при зіткненні з незнайомими речами і обставинами.

Шкала IX (відкритість) дозволяє характеризувати ставлення до соціального оточення і рівень самокритичності. Високі оцінки свідчать про прагнення до довірливо - відвертого взаємодії з оточуючими людьми при високому рівні самокритичності. Даний тип характеризується як самокритичний, відкритий, здатний визнавати власні недоліки і помилки.

Оцінки за цією шкалою можуть в тій чи іншій мірі сприяти аналізу ширості відповідей обстежуваного при роботі з опитувальником, що відповідає шкалами брехні інших тестів.

Шкала X (E) (екстраверсія - інтроверсія). Високі оцінки по цій шкалі характерні для осіб з вираженою екстравертірованністю., Активних, амбітних, які прагнуть до лідерства, що не випробовують труднощів у спілкуванні, встановленні контактів, охоче беруть на себе чільні ролі у взаєминах з оточуючими. Низькі оцінки за даною шкалою свідчать про виражену інтровертированности: труднощі в контактах, замкнутість, нетовариськість, прагнення до видів діяльності, не пов'язаних з широким спілкуванням.

Даний фактор пов'язаний з п'ятьма шкалами тесту, перш за все зі шкалою V (товариськість) і шкалою II (спонтанна агресивність).

Шкала XI (N) (емоційна лабільність). Високі оцінки вказують на нестійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції. Низькі оцінки можуть характеризувати не тільки високу стабільність емоційного стану як такого, але і хороше вміння володіти собою. В цілому фактор "емоційна лабільність - стабільність" характеризує емоційну стійкість або, навпаки, нестійкість, коливання настроїв, збудливість, напруженість, депресивність, смуток або оптимізм і ін.

Даний фактор пов'язаний з чотирма шкалами, головним чином зі шкалою III (депресивність) і шкалою IV (збудливість).

Шкала XII (M) (маскулінність - фемінність). Високі оцінки по цій шкалі свідчать про протікання психічної діяльності переважно за чоловічим типом, низькі - за жіночим. Фактор "мужність - жіночність" характеризує активність, рівень асертивності, зарозумілість, винахідливість. Він пов'язаний з сімома шкалами, головним чином зі шкалою I (невротичність) і шкалою VIII (щирість).

Друга процедура пов'язана з перекладом первинних оцінок в стандартні оцінки дев'ятибальною шкали за допомогою табл. 4.1. Отримані стандартні оцінки позначаються у відповідному стовпці протоколу нанесенням умовного знака (гурток, хрестик та ін.) В точці, що відповідає величині стандартної оцінки по кожній шкалі. Поєднавши прямими лініями позначені точки, отримаємо графічне зображення профілю особистості.

Аналіз результатів слід починати з перегляду всіх відповідних листів, заповнених випробуваними, уточнюючи, яку відповідь дано на перше питання. При негативній відповіді, що означає небажання випробуваного відверто відповідати на поставлені питання, дослідження потрібно вважати, що не відбувся. У разі позитивної відповіді на перше питання після обробки результатів дослідження уважно вивчається графічне зображення профілю особистості, виділяються всі високі і низькі оцінки. До низьких відносяться оцінки в 1-3 бали, до середніх - 4-6 балів, до високих - 7-9 балів. Особливу увагу слід звернути на оцінку за шкалою IX, що не має значення для загальної характеристики достовірності відповідей.

Таблиця 4.1

Переклад первинних оцінок в стандартні оцінки дев'ятибальною шкали

первинна оцінка	Стандартна оцінка за шкалами											
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	1	2	1
2	4	3	4	4	1	2	4	5	1	1	3	1
3	4	4	4	5	1	3	5	6	2	2	4	1
4	5	5	5	6	2	4	6	6	3	3	4	1
5	5	5	6	7	2	5	7	7	3	4	5	2
6	6	7	6	7	3	6	8	7	4	4	6	3
7	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
8	7	8	7	8	4	8	9	9	5	6	7	5
9	8	8	8	9	5	9	9	9	6	7	8	6
10	8	9	8	9	5	9	9	9	8	8	8	8
11	8	9	8	9	6	-	-	-	8	9	8	8
12	8	9	9	-	7	-	-	-	9	9	9	9
13	9	9	9	-	8	-	-	-	9	-	9	9
14	9	-	9	-	9	-	-	-	-	-	9	9
15	9											9
16	9											
17	9											

Інтерпретація отриманих результатів, психологічний висновок і рекомендації повинні бути дані на основі розуміння суті питань в кожній шкалі, глибинних зв'язків досліджуваних факторів між собою і з іншими психологічними і психофізіологічними характеристиками, їх ролі в поведінці і діяльності людини.

Інструкція для випробуваного

На наступних сторінках є ряд тверджень, кожне з яких має на увазі що відноситься до вас запитання про те, відповідає чи не відповідає дане твердження яким - то особливостям вашої поведінки, окремих вчинків, ставлення до людей, поглядам на життя і т.п. Якщо ви

вважаєте, що таке відповідність має місце, то дайте відповідь "так", в іншому випадку - відповідь "ні". Свою відповідь зафіксуйте в наявному у вас відповідному листі, поставивши хрестик у клітинку, що відповідає номеру затвердження в опитувальнику і виду вашої відповіді. Відповіді потрібно дати на всі питання. Успішність дослідження багато в чому залежить від того, наскільки уважно виконується завдання. Ні в якому разі не слід прагнути своїми відповідями справити на кого - то краще враження, оскільки жоден відповідь не оцінюється як "хороший" або "поганий". Ви не повинні довго роздумувати над кожним питанням. Навпаки, намагайтеся якомога швидше вирішити, який з двох відповідей, нехай дуже відносно, але все - таки здається вам ближче до істини. Вас не повинно бентежити, якщо деякі з питань здадуться вам занадто особистими, оскільки дослідження не передбачає аналізу кожного питання і відповіді, а спирається лише на кількість відповідей одного і іншого виду. Крім того, ви повинні знати, що результати індивідуально - психологічних досліджень, як і медичних досліджень, не підлягають широкому обговоренню. Успішною вам роботи!

ТЕСТОВИЙ МАТЕРІАЛ

- 1. Я уважно прочитав інструкцію і готовий відверто відповісти на всі питання анкети.
- 2. Вечорами я віддаю перевагу розважатися у веселій компанії (гості, дискотека, кафе і т.п.).
- 3. Моєму бажанням познайомитися з ким - небудь завжди заважає те, що мені важко знайти підходящу тему для розмови.
- 4. У мене часто болить голова.
- 5. Іноді я відчуваю стук у скронях і пульсацію в області шиї.
- 6. Я швидко втрачаю самовладання, але так само швидко беру себе в руки.
- 7. Буває, що я сміюся над непристойним анекдотом.
- 8. Я уникаю про що - небудь розпитувати і віддаю перевагу дізнаватися те, що мені потрібно, іншим шляхом.
- 9. Я вважаю за краще не входити в кімнату, якщо не впевнений, що моя поява пройде непоміченим.
- 10. Я можу так розлютитися, що готовий розбити все, що потрапить під руку.
- 11. Я відчуваю себе ніяково, якщо оточуючі чому - то починають звертати на мене увагу.
- 12. Я іноді відчуваю, що серце починає працювати з переборами або починає битися так, що, здається, готове вискочити з грудей.
- 13. Не думаю, що можна було б пробачити образу.
- 14. Я не вважаю, що на зло треба відповідати злом, і завжди дотримуюся цього.
- 15. Якщо я сидів, а потім різко встав, то у мене темніє в очах і паморочиться голова.
- 16. Я майже щодня думаю про те, наскільки краще було б життя, якби мене не переслідували невдачі.
- 17. У своїх вчинках я ніколи не виходжу з того, що людям можна повністю довіряти.
- 18. Я можу вдатися до фізичної сили, якщо потрібно відстояти свої інтереси.
- 19. Я легко можу розвеселити саму нудну компанію.
- 20. Я легко ніяковію.
- 21. Мене анітрохи не ображає, якщо робляться зауваження щодо моєї роботи або мене особисто.
- 22. Нерідко я відчуваю, як у мене німіють або холонуть руки і ноги.
- 23. Я буваю незграбним в спілкуванні з іншими людьми.
- 24. Іноді без видимої причини я відчуваю себе пригніченим, нещасним.
- 25. Іноді у мене немає ніякого бажання чим - або зайнятися.

- 26. Часом я відчуваю, що мені не вистачає повітря, начебто я виконував дуже важку роботу.
- 27. Мені здається, що в своєму житті я дуже багато робив правильно.
- 28. Мені здається, що інші нерідко сміються наді мною.
- 29. Я люблю такі завдання, коли можна діяти без довгих роздумів.
- 30. Я вважаю, що у мене достатньо підстав бути не дуже - то задоволеним своєю долею.
- 31. Часто у мене немає апетиту.
- 32. У дитинстві я радів, якщо батьки або вчителі карали інших дітей.
- 33. Зазвичай я рішучий і дію швидко.
- 34. Я не завжди говорю правду.
- 35. Я з цікавістю спостерігаю, коли хтось - то намагається виплутатися з неприємної історії.
- 36. Я вважаю, що всі засоби хороші, якщо треба настояти на своєму.
- 37. Те, що пройшло, мене мало хвилює.
- 38. Я не можу уявити нічого такого, що варто було б доводити кулаками.
- 39. Я не уникаю зустрічей з людьми, які, як мені здається, шукають сварки зі мною.
- 40. Іноді мені здається, що я взагалі ні на що не придатний.
- 41. Мені здається, що я постійно перебуваю в якому - то напрузі, і мені важко розслабитися.
- 42. Нерідко у мене виникають болі "під ложечкою" і різні неприємні відчуття в животі.
- 43. Якщо скривдять мого друга, я намагаюся помститися кривдникові.
- 44. Бувало, я запізнявся до призначеного часу.
- 45. У моєму житті було так, що я чому - то дозволив собі бити тварину.
- 46. При зустрічі зі старим знайомим я від радості готовий кинутися йому на шию.
- 47. Коли я чого - то боюся, у мене пересихає в роті, тремтять руки і ноги.
- 48. Частенько у мене буває такий настрій, що я з задоволенням би нічого не бачив і не чув.
- 49. Коли я лягаю спати, то зазвичай засинаю вже через кілька хвилин.
- 50. Мені подобається, як то кажуть, ткнути носом інших у їх помилки.
- 51. Іноді я можу похвалитися.
- 52. Я беру активну участь в організації громадських заходів.
- 53. Нерідко буває так, що мені доводиться дивитися в іншу сторону, щоб уникнути небажаної зустрічі.
- 54. У своє виправдання я іноді дещо - що вигадував.
- 55. Я майже завжди рухливий і активний.
- 56. Я нерідко сумніваюся, чи дійсно цікаво моїм співрозмовникам те, що я говорю.
- 57. Іноді я раптом відчуваю, що весь покриваюся потім.
- 58. Якщо я сильно розлючуся на кого - то, то можу його і вдарити.
- 59. Мене мало хвилює, що хтось - то погано до мене ставиться.
- 60. Зазвичай мені важко заперечувати моїм знайомим.
- 61. Я хвилююся і переживаю навіть при думці про можливу невдачу.
- 62. Я люблю не всіх своїх знайомих.
- 63. У мене бувають думки, яких слід було б соромитися.
- 64. Не знаю чому, але іноді у мене з'являється бажання зіпсувати те, чим все захоплюються.
- 65. Я віддаю перевагу змусити будь-якої людини зробити те, що мені потрібно, ніж просити його про це.
- 66. Я нерідко неспокійно рухаю рукою або ногою.
- 67. Я віддаю перевагу провести вільний вечір, займаючись улюбленою справою, а не розважаючись у веселій компанії.

- 68. У компанії я веду себе не так, як вдома.
- 69. Іноді, не подумавши, я скажу таке, про що краще б помовчати.
- 70. Я боюся стати центром уваги навіть у знайомій компанії.
- 71. Хороших знайомих у мене дуже небагато.
- 72. Іноді бувають такі періоди, коли яскраве світло, яскраві фарби, сильний шум викликають у мене болісно неприємні відчуття, хоча я бачу, що на інших людей це так не діє.
- 73. У компанії у мене нерідко виникає бажання кого - небудь образити чи роздратувати.
- 74. Іноді я думаю, що краще було б не народитися на світ, як тільки уявлю собі, скільки всяких неприємностей, можливо, доведеться випробувати в житті.
- 75. Якщо хто - то мене серйозно образить, то отримає своє сповна.
- 76. Я не соромлюся у виразах, якщо мене виведуть з себе.
- 77. Мені подобається так поставити запитання чи так відповісти, щоб співрозмовник розгубився.
- 78. Бувало, я відкладав те, що було потрібно зробити негайно.
- 79. Я не люблю розповідати анекдоти чи кумедні історії.
- 80. Повсякденні труднощі і турботи часто виводять мене з рівноваги.
- 81. Я не знаю, куди подітися при зустрічі з людиною, яка була в компанії, де я вів себе ніяково.
- 82. На жаль, я ставлюся до людей, які бурхливо реагують навіть на життєві дрібниці.
- 83. Я ніяковою при виступі перед великою аудиторією.
- 84. У мене досить часто змінюється настрій.
- 85. Я втомлююся швидше, ніж більшість оточуючих мене людей.
- 86. Якщо я ніж - то сильно схвилюваний або роздратований, то відчуваю це як би всім тілом.
- 87. Мені докучають неприємні думки, які настирливо лізуть в голову.
- 88. На жаль, мене не розуміють ні в родині, ні в колі моїх знайомих.
- 89. Якщо сьогодні я посплю менше звичайного, то завтра не буду почувати себе відпочилим.
- 90. Я намагаюся вести себе так, щоб оточуючі побоювалися викликати моє незадоволення.
- 91. Я впевнений у своєму майбутньому.
- 92. Іноді я опинявся причиною поганого настрою кого - небудь з оточуючих.
- 93. Я не проти посміятися над іншими.
- 94. Я належу до людей, які "за словом в кишеню не лізуть".
- 95. Я належу до людей, які до всього ставляться досить легко.
- 96. Підлітком я виявляв інтерес до заборонених тем.
- 97. Іноді я навіщо - то завдавав біль коханим людям.
- 98. У мене досить часті конфлікти з оточуючими з - за їх упертості.
- 99. Я часто відчуваю докори совісті в зв'язку зі своїми вчинками.
- 100. Я нерідко буваю розсіяним.
- 101. Я не пам'ятаю, щоб мене особливо засмутили невдачі людини, якого я терпіти не можу.
- 102. Часто я занадто швидко починаю гніватися на інших.
- 103. Іноді несподівано для себе я починаю впевнено говорити про такі речі, в яких насправді мало що тямлю.
- 104. Часто у мене такий настрій, що я готовий вибухнути з будь-якого приводу.
- 105. Я нерідко відчуваю себе млявим і втомленим.
- 106. Я люблю розмовляти з людьми і завжди готовий поговорити і зі знайомими, і з незнайомими.
- 107. На жаль, я часто дуже поспішно оцінюю інших людей.

- 108. Вранці я зазвичай встаю в хорошому настрої і нерідко починаю насвистувати або наспівувати.
- 109. Я не відчуваю себе впевненим у вирішенні важливих питань навіть після тривалих роздумів.
- 110. Виходить так, що в суперечці я чомусь - то намагаюся говорити голосніше свого опонента.
- 111. Розчарування не викликають у мене як - небудь сильних і тривалих переживань.
- 112. Буває, що я раптом починаю кусати губи або гризти нігті.
- 113. Найбільш щасливим я відчуваю себе тоді, коли буваю один.
- 114. Іноді мене долає така нудьга, що хочеться, щоб все пересварилося один з одним.

КЛЮЧ

шкала		кількість питань	Відповіді (за номерами питань)	
номер	Назва		Так	немає
I	невротичність	17	4, 5, 12, 15, 22, 26, 31, 41, 42, 57, 66, 72, 85, 86, 89, 105	49
II	спонтанна агресивність	13	32, 35, 45, 50, 64, 73, 77, 93, 97, 98, 103, 112, 114	99
III	депресивність	14	16, 24, 27, 28, 30, 40, 48, 56, 61, 74, 84, 87, 88, 100	-
IV	дратівливість	II	6, 10, 58, 69, 76, 80, 82, 102, 104, 107, 110	-
V	товариськість	15	2, 19, 46, 52, 55, 94, 106	3, 8, 23, 53, 67, 71, 79, 113
VI	врівноваженість	10	14, 21, 29, 37, 38, 59, 91, 95, 108, 111	-
VII	реактивна агресивність	10	13, 17, 18, 36, 39, 43, 65, 75, 90, 98	-
VIII	сором'язливість	10	9, 11, 20, 47, 60, 70, 81, 83, 109	33
IX	Відкритість	13	7, 25, 34, 44, 51, 54, 62, 63, 68, 78, 92, 96, 101	-
X	Екстраверсія - інтроверсія	12	2, 29, 46, 51, 55, 76, 93, 95, 106, 110	20, 87
XI	емоційна лабільність	14	24, 25, 40, 48, 80, 83, 84, 5, 87, 88, 102, 112, 113	59
XII	Маскулінність - фемінність	15	18, 29, 33, 50, 52, 58, 59, 65, 91, 104	16, 20, 31, 47, 84

Додаток Б

Метод діагностики міжособистісних стосунків (адаптований матеріал інтерперсональної діагностики Т. Лірі)

Мета: вивчити стиль і структуру міжособистісних стосунків та їх особливостей, а також дослідити уявлення досліджуваних про своє „Я”, ставлення до самого себе.

Матеріали та обладнання: опитувальник, ручка

На основі досліджень міжособистісних стосунків Т. Лірі виділив 8 загальних і 16 конкретизованих варіантів міжособистісної взаємодії, представлених у вигляді кругової діаграми. Поліусні варіанти на цій схемі є протилежними один одному.

Опитувальник складений відповідно до виділених типів міжособистісної поведінки, що являє собою набір із 128 простих лаконічних характеристик — епітетів, які групуються по 16 запитань у 8 октантів, що відображають різноманітні психологічні профілі. Методика може пропонуватися досліджуваному у вигляді списку або ж на окремих картках.

Інструкція: Перед вами набір характеристик. Прочитайте кожну з них і відзначте знаком „+” ті, які відповідають вашому уявленню про себе. Будьте уважними. Намагайтеся відповідати якомога точніше і правдивіше.

Завдання 1. Дайте відповідь на запитання: Яка ви людина?

1. Інші думають про мене прихильно.
2. Справляю враження на оточуючих.
3. Умію розпоряджатися, карати.
4. Умію наполягати на своєму.
5. Володію почуттям гідності.
6. Незалежна.
7. Здатна сама потурбуватися про себе.
8. Можу виявити байдужість.
9. Здатна бути суворою.
10. Сувора, але справедлива.
11. Можу бути щирою.
12. Критична до інших.
13. Люблю поплакатися.
14. Часто сумна.
15. Схильна до недовіри.
16. Часто розчаровуюся.
17. Здатна бути критичною до себе.
18. Здатна визнавати свою неправоту.
19. З охотою підкоряюся.
20. Поступлива.
21. Вдячна.
22. Захоплююся, схильна до копіювання.
23. Ставлюся до інших з повагою.
24. Шукаю схвалення.
25. Здатна до співпраці, взаємодопомоги.
26. Намагаюся вжитися з іншими.
27. Приязна, доброзичлива.
28. Уважна, ласкава.
29. Делікатна.
30. Підбадьорююча.
31. Відгукуюся на заклики про допомогу.
32. Безкорислива.
33. Здатна викликати захоплення.
34. Користуюся у інших повагою.

35. Володію талантом керівника.
36. Люблю відповідальність.
37. Впевнена у собі.
38. Самовпевнена, наполеглива.
39. Ділова, практична.
40. Люблю змагатися.
41. Стійка і непохитна, де потрібно.
42. Невблаганна, але безпристрасна.
43. Дратівлива.
44. Відкрита, прямолінійна.
45. Не терплю, щоб мною командували.
46. Скептична.
47. На мене важко справити враження.
48. Образлива, вимоглива (педантична, скуппульозна).
49. Легко соромлюся.
50. Невпевнена у собі.
51. Поступлива.
52. Скромна.
53. Часто користуюся допомогою інших.
54. Дуже поважаю авторитет.
55. З охотою приймаю поради.
56. Довірлива і намагаюся порадувати інших.
57. Завжди люб'язна у спілкуванні.
58. Ціную думку оточуючих.
59. Комунікабельна, товариська.
60. Добросердна.
61. Добра, вселяю впевненість.
62. Ніжна, м'якосердна.
63. Люблю турбуватися про інших.
64. Безкорислива, щедра.
65. Люблю давати поради.
66. Справляю враження значущості.
68. Люблю керувати та управляти. Владна.
69. Хвалькувата.
70. Зарозуміла, самовдоволена.
71. Думаю тільки про себе.
72. Хитра, прагматична.
73. Нетерпима до помилок інших.
74. Корислива.
75. Щира.
76. Часто неприязна.
77. Озлоблена.
78. Схильна весь час скаржитися.
79. Ревнива.
80. Довго пам'ятаю образи.

81. Схильна до самокатування.
82. Сором'язлива.
83. Безініціативна.
84. Покірлива.
85. Залежна, несамотійна.
86. Люблю підкорятися.
87. Надаю право іншим приймати рішення.
88. Легко пошиваюся у дурні.
89. Легко піддаюся впливу друзів.
90. Готова довіритися будь-кому.
91. Доброзичлива до всіх без винятку.
92. Усім симпатизую.
 93. Пробачаю все.
 94. Переповнена надмірним співчуттям.
 95. Великодушна, терпляча до недоліків.
 96. Намагаюся бути покровителем.
 97. Прагну до успіху.
 98. Очікую захоплення від кожного.
 99. Розпоряджаюся іншими.
 100. Деспотична.
 101. Сноб (оцінюю людей за рангом і достатком, а не за особистісними якостями).
 102. Марнослава.
 103. Егоїстична.
 104. Холодна, черства.
 105. Саркастична, люблю насміхатися.
 106. Зла, жорстока.
 107. Часто гніваюся.
 108. Нечутлива, байдужа.
 109. Злопам'ятна.
 110. Пронизана духом суперечності.
 111. Уперта.
 112. Недовірлива, підозріла.
 113. Нерішуча.
 114. Сором'язливива.
 115. Відрізняюся надмірною готовністю підкорятися.
 116. М'якотіла.
 117. Майже ніколи нікому не заперечую.
 118. Нав'язлива.
 119. Люблю, щоб мене опікали.
 120. Надмірно довірлива.
 121. Намагаюся заручитися позитивним ставленням кожного.
 122. З усіма погоджуюся.
 123. Завжди приязна.
 124. Усіх люблю.

125. Надто поблажлива до оточуючих.
126. Намагаюся втішити кожного.
127. Турбуюся про інших на шкоду собі.
128. Псую людей надмірною добротою.

Опрацювання результатів

Після того, як досліджуваний оцінить себе, підраховуються бали за кожним з восьми октантів психограми методики. Кожний плюс оцінюється в 1 бал; таким чином, максимальна оцінка октанта — 16 балів.

1. октант: 1 – 4, 33 – 36, 65 – 68, 97 – 100
2. октант: 5 – 8, 37 – 40, 69 – 72, 101 – 104 .
3. октант: 9 – 12, 41 – 44, 73 – 76, 105 – 108
4. октант: 13 – 16, 45 – 48, 77 – 80, 109 – 112
5. октант: 17 – 20, 49 – 52, 81 – 84, 113 – 116
6. октант: 21 – 24, 53 – 56, 85 – 88, 117 – 120
7. октант: 25 – 28, 57 – 60, 89 – 92, 121 – 124
8. октант: 29 – 32, 61 – 64, 93 – 96, 125 – 128.

Кожному з восьми октантів відповідає певний тип міжособистісних стосунків;

1. Авторитарний.

0-8. Упевнений у собі, наполегливий, може бути хорошим наставником і організатором. Володіє якостями керівника 9 – 12. Домінантний, енергійний, успішний у справах; любить давати поради, вимагає до себе поваги; може бути нетерпимим до критики; йому властива переоцінка власних можливостей.

13-16. Владний, диктаторський, деспотичний характер; усіх повчає, має дидактичний стиль висловлювань; не схильний сприймати поради інших; прагне до лідерства і керування іншими; сильна особистість з рисами деспотизму.

2. Незалежний — домінуючий.

0-8. Упевнений, незалежний, орієнтований на себе, схильний до конкуренції.

9-12. Самозадоволений, нарцисистичний, з вираженим почуттям власної гідності, зверхності над оточуючими, з тенденцією мати особливу думку, відмінну від більшості, і займати особливу позицію у групі.

13-16. Прагне бути над усіма, самовдоволенний, прагматичний. До оточуючих ставиться відчужено; гонористий, хвалькуватий.

3. Агресивний.

0-8. Упертий, наполегливий у досягненні мети, енергійний, безпосередній.

9-12. Вимогливий, прямолінійний, щирий; суворий і різкий в оцінці інших; непримиренний. Схильний в усьому звинувачувати оточуючих; глузливий, іронічний, дратівливий.

13-16. Надмірно наполегливий; неприязний, жорстокий, ворожий по відношенню до оточуючих; нестриманий, запальний, агресивний; може виявляти асоціальну поведінку.

1.1. 4. Недовірливий — скептичний.

0-8. Реалістичний у судженнях і вчинках; критичний по відношенню до оточуючих; скептик, неконформний.

9-12. Виражена схильність до критицизму. Недовірливий до людей, розчарований у них; замкнений, потайливий, образливий; відчуває труднощі в інтерперсональних контактах через підозріливість і страх. Свій негативізм виявляє у вербальній агресії.

13-16. Відчужений по відношенню до ворожого і злісного світу; дуже підозріливий, украй образливий; схильний сумніватися у всьому; злопам'ятний, постійно скаржиться на всіх (шизоїдний тип характеру).

5. Покірний — сором'язливий.

0-8. Скромний, нерішучий, поступливий; емоційно стриманий; схильний підкорятися; не має власної думки; слухняно і чесно виконує всі свої обов'язки.

9-12. Сором'язливий, легко ніяковіє; схильний підкорятися сильнішому без урахування ситуації.

13-16. Покірливий, схильний до самоприниження; слабовольний, поступається всім і в усьому; завжди ставить себе на останнє місце і осуджує себе, приписує собі провину; намагається знайти підтримку в когось сильнішого.

6. Заздрісний.

0-8. Конформний, м'який; очікує допомоги і поради; схильний до захоплення оточуючими; ввічливий і потребує визнання.

9-12. Слухняний, боягузливий, безпорадний; не вміє чинити опір; щиро вважає, що інші завжди праві.

13-16. Дуже невпевнений у собі; має нав'язливі страхи, побоювання, тривожиться з будь-якого приводу, тому залежить від інших, від чужої думки, занадто конформний.

1.1. 7. Співпрацюючий.

0-8. Схильний до співробітництва, кооперації; гнучкий і компромісний у прийнятті рішень, вирішенні проблем і конфліктних ситуацій; намагається погоджуватися з думкою оточуючих; свідомо конформний, дотримується умов, правил і принципів „гарного тону”; у відношенні з людьми ініціативний, ентузіаст у досягненні цілей групи; намагається допомагати; хоче відчувати себе в центрі уваги, отримувати увагу і любов; комунікабельний, виявляє теплоту і приязність у стосунках.

9-16. Приязний і люб'язний з усіма; орієнтований на соціальне прийняття і позитивне визнання; прагне задовольнити вимоги всіх, „бути хорошим” для всіх без урахування ситуації; прагне до цілей мікрогрупи; має розвинені механізми витіснення і пригнічення; емоційно лабільний (істероїдний тип характеру).

8. Альтруїстичний.

0-8. Відповідальний по відношенню до людей, делікатний, м'який, добрий; емоційне відношення до людей виявляє у співчутті, симпатії, ласці, вміє підтримати, підбадьорити і заспокоїти оточуючих, безкорисливий і здатний відгукуватися на чужі проблеми.

9-16. Гіпервідповідальний; завжди приносить у жертву свої інтереси; намагається допомогти і співпереживає всім; нав'язливий у своїй допомозі і надто активний по відношенню до оточуючих; неадекватно приймає на себе відповідальність за інших. (Хоча це може бути тільки зовнішня „маска”, яка приховує особистість протилежного типу).

Отримані кількісні показники за кожним з октантів від 0 до 16 балів переносяться на психограму. На відповідній октантокоординаті, на рівні, що відповідає отриманим балам, проводяться дуги. Відокремлена частина октанта заштриховується. Після того, як відмічені всі отримані результати і заштрихована внутрішня, центральна частина кола психограми до

рівня, окресленого дугами, виходить щось подібне до віяла. Найбільш заштриховані октанти відповідають домінуючому стилю міжособистісних стосунків даного індивіда.

Характеристики, що не виходять за межі восьми балів, властиві гармонійним особистостям.

Показники, що перевищують вісім балів, свідчать про акцентуації властивостей, виявлених даними октантами.

Показники на рівні 14 – 16 балів свідчать про труднощі соціальної адаптації. Низькі показники за всіма октантами (0 – 3 бали) можуть бути результатом закритості і невідвертості досліджуваного. Якщо у психограмі немає октантів, заштрихованих вище чотирьох балів, то дані сумнівні щодо їх достовірності: досліджуваний не захотів оцінити себе відверто.

Перші чотири типи міжособистісних стосунків (1, 2, 3, 4) характеризуються домінуванням неконформних тенденцій і схильністю конфліктних проявів — (3, 4); великою незалежністю думки, наполегливістю у відстоюванні своєї точки зору, тенденцією до лідерства і домінування — (1, 2).

Другі чотири октанти (5, 6, 7, 8) характеризують протилежну картину: домінують конформні установки, конгруентність у контактах з оточуючими — (7, 8); невпевненість у собі, піддатливість думці оточуючих, схильність до компромісів — (5, 6).

За двома спеціальними формулами визначаються показники з двох основних факторів: домінування і приязності.

Домінування: $(1 - 5) + 0,7 \blacksquare (3 + 2 - 4 - 6)$.

Приязність: $(7 - 3) + 0,7 \blacksquare (8 - 2 - 4 + 6)$.

У цілому, інтерпретація даних повинна орієнтуватися на домінування одних показників над іншими і меншою мірою, на абсолютні величини.

Досліджувані, в яких домінує „владно-лідерський” тип міжособистісних стосунків — **I октант, „авторитарний”** — характеризуються оптимістичністю, швидкістю реакції, високою активністю, вираженою мотивацією досягнення, тенденцією до домінування, підвищеним рівнем домагань, легкістю і швидкістю

у прийнятті рішень, гомономністю (орієнтацією здебільшого на власні думки і мінімальною залежністю від зовнішніх факторів середовища), екстравертністю. Вчинки і висловлювання можуть випереджати їх продуманість. Це реагування за типом „тут і відразу”; виражена тенденція до спонтанних самореалізацій, активний вплив на оточуючих, завойовницька позиція, прагнення вести за собою і підкоряти своїй волі інших.

II октант відповідає незалежно-домінуючому типу міжособистісних стосунків з чіткою перевагою над іншими, який, за даними дослідження, співвідноситься з такими особливостями; самовдоволеність (чи самозакоханість), дистантність, егоцентричність, завищений рівень вимог, виражене почуття конкурентності, що виявляється у прагненні зайняти особливу позицію у групі. Домінування тут меншою мірою звернене на спільні з групою інтереси і не виявляється у прагненні вести людей за собою, заражаючи своїми ідеями. Стил мислення нешаблонний, творчий. Думка оточуючих сприймається критично, власна думка переводиться у ранг догми або досить категорично відстоюється. Емоціям не вистачає тепла, вчинкам — конформності. Висока пошукова активність поєднується з розсудливістю; низька підкорюваність.

„Прямолінійно-агресивний” тип міжособистісних стосунків (**показники III октанту**) наближений до таких особистісних характеристик, як

ригідність установок, яка співвідноситься з високою спонтанністю; наполегливість у досягненні мети, практицизм із недостатньою опорою на минулий досвід; у стані емоційної захопленості — осилене почуття справедливості, що сполучається з переконаністю у власній правоті. У таких осіб легко спалахує почуття ворожості у разі протидії чи критики на свою адресу; їм характерна безпосередність і прямолінійність у висловлюваннях і вчинках; посилена образливість, яка легко згасає в ситуації комфортності та непригнічуваності особистості досліджуваного.

IV октант — „недовірливо-скептичний” тип міжособистісних стосунків виявляється у таких особистісних характеристиках, як відокремленість, замкненість, ригідність установок, критичне ставлення до будь-яких думок, окрім особистих; незадоволеність своєю позицією у мікрогрупі; підозрілість, надчутливість до критичних зауважень на свою адресу; неконформність суджень і вчинків; схильність до побудови ригідних і надто важливих умовиводів, пов'язаних з переконанням у недоброзичливості оточуючих осіб; випереджаюча ворожість у висловлюваннях і поведінці, яка виправдовується апріорною впевненістю у людській недоброті; системне мислення, що спирається на практичний досвід, практичність, реалістичність, схильність до іронії; висока конфліктність, яка може бути не яскраво вираженою й акумулюється, створюючи тим самим посилену напруженість, сприяючи підвищенню відчуженості та відстороненості.

V октант — „покірливо-сором'язливий” тип міжособистісних стосунків — домінує у особистостей хворобливо-сором'язливих, інтровертованих, пасивних, педантичних у питаннях моралі і совісті; схильних до покори, невпевнені в собі, з посиленою схильністю до рефлексії; з помітним домінуванням мотивації уникнення неуспіху і низької мотивації досягнення; заниженою самооцінкою, тривожністю, з посиленим почуттям відповідальності. Такі люди незадоволені собою, схильні до того, щоб звинувачувати себе у невдачах; легко впадають у смуток; песимістично оцінюють свої перспективи; акуратні і добрі виконавці в роботі; уникають широких контактів і соціальних ролей, у яких би вони могли звернути на себе увагу оточуючих; чутливі і вразливі; хворобливо зосереджені на своїх недоліках і проблемах.

VI октант — „залежно-слухняний” тип міжособистісних стосунків. Для таких особистостей характерна висока тривожність, посилена чутливість до впливу середовища; тенденція до спрямованості на стосунки зі значущими людьми; залежність власної думки від думки оточуючих. Потреба у прихильності і теплих взаєминах є провідною. Невпевненість у собі тісно пов'язана з нестійкою самооцінкою. Виконавська дисципліна і відповідальність у роботі створює їм хорошу репутацію в колективі, але інертність прийняття рішень, конформність і невпевненість у собі не сприяє їх просуванню до ролі лідера. Посилена вразливість, чутливість до неуважності і грубості оточуючих, підвищена самокритичність, страх неуспіху як основа мотиваційної спрямованості формують основу конформної поведінки.

VII октант — „співпрацюючий — конвенційний” — тип міжособистісних стосунків, характерний для емоційно-нестійких особистостей з високим рівнем тривожності і низьким рівнем агресивності. Для них характерна посилена реакція на впливи середовища; залежність самооцінки від думки значущих людей; прагнення до участі в групових подіях, співробітництво; екзальтована потреба у поширенні дружелюбності на оточуючих; пошук визнання в очах найбільш авторитетних особистостей групи; прагнення

знайти порозуміння з іншими; ентузіазм, сприйнятливість до емоційного настрою групи; широке коло інтересів при деякій поверховості захоплень.

VIII октант — „відповідально-великодушний” тип міжособистісних стосунків співвідноситься з вираженою потребою у відповідності соціальним нормам поведінки зі схильністю до досягнення гармонії в міжособистісних стосунках; з екзальтацією у висловленні своїх переконань; вираженою емоційною вимогливістю, яка може мати більш поверховий характер, аніж це декларується; з художнім типом сприйняття і переробки інформації; стиль мислення — цілісний, образний. Для людей цього типу характерне легке входження у різні соціальні ролі, гнучкість у контактах; комунікабельність, доброзичливість, жертвність; прагнення до діяльності, корисної всім людям; милосердя, благодійність, місіонерський склад особистості; артистичність, потреба справляти приємне враження, подобатись оточуючим. Разом з тим, їм притаманні проблеми витісненої ворожості, соматизація тривоги, схильність до психосоматичних захворювань, вегетативний дисбаланс як результат блокування поведінкової реакції.

Додаток В

Модифікована анкета «Метод послідовної динамічної оцінки»)

Слід зазначити, що за всіх своїх достоїнств опитувальник психологами використовується дуже рідко, переважно - через складність і необхідність великих часових витрат (від 1 до 1,5 години на одну людину). Крім того, ПДО досить важко застосовувати в груповому варіанті.

Психологу потрібен більш портативний тест, легко застосовуваний у груповій діагностиці. З цією метою і було зроблено спробу модифікації ПДО.

По-перше, до тексту опитувальника внесено тільки діагностичні запитання, що дало змогу різко зменшити його обсяг (з 351 до 143 запитань), і, зберігши поширену в середовищі психологів типологію акцентуацій, зробити процедуру використання опитувальника близькою до таких зручних методик, як опитувальники Леонгарда, Ліхтена-Шмішека та ін.

По-друге, діагностично значущими вважаються тільки відповіді "Так", що дає змогу провести обстеження за один прийом (а не за два, як у ТРО, де після вибору "Так" випробовуваний має, обравши нетипові для нього твердження, позначити їх індексом "Ні").

По-третє, важливою перевагою МПДО є те, що значна частка опрацювання результатів тесту проводиться самими випробовуваними: Підрахунок балів на бланку відповідей; виокремлення шкал із найбільшою сумою балів. Процедура обстеження спрощено настільки, що випробовувані можуть здійснити самотестування під час індивідуальної консультації в кабінеті психолога. Зрозуміло, що на обов'язки психолога залишиться роз'яснення отриманих результатів, бесіда за цими результатами, тобто власне психологічне консультування. У середньому час обстеження однієї людини становить 30 - 35 хвилин. Тест зручний і в груповому варіанті.

По-четверте, модифікація торкнулася і змісту опитувальника. Так, деякі запитання отримано шляхом аналізу великої кількості проекцій акцентуєйованих опитуваних за допомогою методики незакінчених речень. Наприклад, дуже поширена серед інтровертованих осіб проекція: "Я часто боюся, що в майбутньому залишуся самотнім". Це та ціла низка інших тверджень не входять до названих вище опитувальників.

Опитувальник містить 143 твердження, що становлять 10 діагностичних і одну контрольну шкалу (шкалу брехні). У кожній шкалі по 13 тверджень. Твердження в тексті опитувальника пред'являються у випадковому порядку. Діагностуються гіпертимний, циклоїдний, лабільний, астено-невротичний, сенситивний, тривожно-педантичний, інтровертований, збудливий, демонстративний і нестійкий типи.

Порядок заповнення опитувальника і підрахунку балів викладено в Інструкції для обстежуваних.

На підставі зібраного матеріалу, окремо за кожним типом акцентуацій, визначено мінімальне діагностичне число (МДЧ), що являє собою нижню межу довірчого інтервалу (6; 24), яка розраховується за формулою:

$$\text{МДЧ} = M - R_n * W$$

де

M - середній за вибіркою бал даного типу акцентуацій;

R_n - табличний коефіцієнт;

W - розмах даних.

Мінімальні діагностичні числа (МДЧ):

Гіпертимний тип - 10;
 Циклоїдний тип - 8;
 Лабільний тип - 9;
 Астено-невротичний тип - 8;
 Сенситивний тип - 8;
 Тривожно-педантичний гіп - 9;
 Інтровертований тип - 9;
 Збудливий тип - 9;
 Демонстративний тип - 9;
 Нестійкий тип - 10;
 Контрольна шкала - 4.

Контрольна шкала інтерпретується подібно до такої самої шкали в дитячому варіанті опитувальника Айзенка. Показник у 4 бали розглядається вже як критичний. Високий показник за цією шкалою свідчить про тенденцію обстежуваних давати "хороші" відповіді. Високі бали за шкалою брехні можуть слугувати також додатковим свідченням демонстративності в поведінці обстежуваного. Тому в разі отримання за контрольною шкалою понад 4 бали слід додати до шкали демонстративності 1 бал.

Якщо ж показник за шкалою брехливості перевищує 7 балів, то до шкали демонстративності додаються 2 бали. Однак якщо попри це демонстративний тип не діагностується, то результати тестування слід визнати недостовірними.

Правила ідентифікації типів:

- 1) Якщо МДЧ досягнуто або перевищено тільки за одним типом, то діагностується цей тип.
- 2) Якщо МДЧ перевищено за кількома типами, то діагностується: у разі нижче перелічених поєднань - змішаний тип.

Г, Ц	Г, Д	Г, Л	
Ц, Л			
Л, А	Л, С	Л, Д	Л, Н
А, С	А, Т	А, Д	
С, Т	С, І		
Т, І			
І, З	І, Д	І, Н	
З, Д	З, Н		
Д, Н			

Інші поєднання, отримані за МПДО, мають бути визнані непоєднуваними (що доведено клінічними спостереженнями). Наприклад, гіпертимний та інтровертірований тип, сенситивний і збудливий, тощо.

б) Якщо за будь-яким типом набрано балів на 4 більше, ніж за іншими типами, то останні не діагностуються, навіть якщо поєднання сумісні.

в) У разі несумісних поєднань діагностується той тип, на користь якого набрано більше балів.

г) Якщо стосовно двох несумісних типів є однакова кількість балів, то для виключення одного з них необхідно керуватися наступними правилами домінування (зберігається тип, зазначений після знака рівності):

$\Gamma + \text{Л} = \Gamma$	$A + I = I$	$\text{Ц} + A = A$	$C + 3 = 3$
$\Gamma + A = A$	$A + 3 = 3$	$\text{Ц} + C = C$	$C + \text{Д} = \text{Д}$
$\Gamma + C = \Gamma$	$A + H = H$	$\text{Ц} + T = T$	$C + H = H$
$\Gamma + T = T$		$\text{Ц} + I = I$	
$\Gamma + \text{Ш} = I$	$T + 3 = 3$	$\text{Ц} + 3 = 3$	$\text{Л} + T = T$
$\Gamma + B = \Gamma$	$T + \text{Д} = \text{Д}$	$\text{Ц} + \text{Д} = \text{Д}$	$\text{Л} + I = I$
	$T + H = H$	$\text{Ц} + H = H$	$\text{Л} + 3 = 3$

3) Якщо МДЧ досягнуто або перевищено щодо кількох типів і за правилом 2 їх не вдається скоротити до двох, то тоді відбирають два типи з найбільшим числом балів, після чого керуються правилом 2.

4. Якщо за контрольною шкалою отримано понад 4 бали, то, як уже зазначалося, до шкали демонстративності додається 1 бал, якщо більше 7 - додається відповідно 2 бали. Однак, якщо після цього демонстративний тип не діагностується, результати обстеження визнають недостовірними, і щодо цього підлітка його треба повторити.

Досягнення або перевищення МДЧ за тим чи іншим типом плюс наведені вище правила ідентифікації типів гарантують точність діагностики не менш як $P > 0,95$.

Тест МПДО

Інструкція: Вам запропоновано низку тверджень. Прочитавши уважно кожне твердження, вирішіть: типово, характерно це для вас чи ні. Якщо так, то відзначте номер цього твердження на бланку відповідей, якщо ні, просто пропустіть цей номер. Що точнішими і щирішими будуть ваші вибори, то краще ви пізнаєте ваш характер.

- 1 У дитинстві я був веселим і невгамовним.
- 2 У молодших класах я любив школу, а потім вона почала мене обтяжувати.
- 3 У дитинстві я був таким самим, як і зараз: мене легко було засмутити, але й легко заспокоїти, розвеселити
4. у мене часто буває погане самопочуття.
5. У дитинстві я був образливим і чутливим.
6. Я часто побоююся, що з моєю мамою може щось трапитися.
- 7 Мій настрій поліпшується, коли мене залишають одного.
8. У дитинстві я був примхливим і дратівливим.
9. У дитинстві я любив розмовляти і грати з дорослими.
- 10 Вважаю, що найважливіше - незважаючи ні на що якнайкраще провести сьогоднішній день.
- 11 Я завжди стримую свої обіцянки, навіть якщо це мені не вигідно.
12. Як правило, у мене гарний настрій.
- 13 Тижні гарного самопочуття змінюються у мене тижнями, коли і самопочуття, і настрої у мене погані.
- 14 Я легко переходжу від радості до смутку і навпаки.
- 15 Я часто відчуваю млявість, нездужання.

16. До спиртного я відчуваю відразу.
17. Уникаю пити спиртне через погане самопочуття і головний біль.
18. Мої друзі не розуміють мене й іноді здаються мені чужими.
19. Я ставлюся насторожено до незнайомих людей і мимоволі побоююся зла з їхнього боку.
20. Я не бачу в себе великих недоліків.
21. Від нотацій мені хочеться втекти подалі, але якщо не виходить, мовчки слухаю, думаючи про інше.
22. Усі мої звички хороші й бажані.
23. Мій настрій не змінюється від незначних причин.
24. Я часто прокидаюся з думкою про те, що сьогодні належить зробити.
25. Я дуже люблю своїх батьків, прив'язаний до них, але, буває, сильно ображаюся і навіть сварюся.
26. Періодами я почуваюся бадьорим, періодами - розбитим.
27. Нерідко я соромлюся їсти при сторонніх людях.
28. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то я будую райдужні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
29. Я люблю займатися чимось цікавим на самоті.
30. Майже не буває, щоб незнайома людина відразу вселила мені симпатію.
31. Люблю одяг модний і незвичайний, який привертає погляди.
32. Найбільше люблю ситно поїсти і добре відпочити.
33. Я дуже врівноважений, ніколи не дратуюся і ні на кого не злюся.
34. Я легко сходжуся з людьми в будь-якій обстановці.
35. Я погано переносю голод - швидко слабшаю.
36. Самотність я переносю легко, якщо вона не пов'язана з неприємностями.
37. У мене часто буває поганий, неспокійний сон.
38. Моя сором'язливість заважає мені подружитися з тими, з ким мені хотілося б.
39. Я часто тривожуся з приводу різних неприємностей, які можуть статися в майбутньому, хоча приводу для цього немає.
40. Свої невдачі я переживаю сам і ні в кого не прошу допомоги.
41. Сильно переживаю зауваження та оцінки, які мене не задовольняють.
42. Найчастіше я вільно почуваюся з новими, незнайомими людьми.
43. Як правило, я не готуюся до уроків.
44. Я завжди кажу дорослим тільки правду.
45. Пригоди і ризик мене приваблюють.
46. До знайомих людей я швидко звикаю, незнайомі можуть мене дратувати.
47. Мій настрій прямо залежить від моїх домашніх справ та справ на роботі.
48. Я часто втомлююся до кінця дня, причому так, що здається - зовсім не залишилося сил.
49. Я соромлюся незнайомих людей і боюся заговорити першим.
50. Я багато разів перевіряю, чи немає помилок у моїй роботі.
51. У моїх приятелів буває помилкова думка, нібито я не хочу з ними дружити.
52. Бувають іноді дні, коли я без причини на всіх серджуся.
53. Я можу сказати про себе, що в мене гарна уява.
54. Я майже завжди займаюся чимось стороннім.
55. Мої колеги ніколи не дратують мене своєю поведінкою.
56. Я можу легко організувати дітей для роботи, ігор, розваг.

- 57 Я можу йти попереду інших у міркуваннях, але не в діях.
- 58 Буває, що я сильно радію, а потім сильно засмучуюся.
- 59 Іноді я роблюся примхливим і дратівливим, а незабаром шкодую про це.
- 60 Я надмірно образливий і чутливий.
- 61 Я люблю бути першим там, де мене люблять, боротися за першість я не люблю.
- 62 Я майже не буваю повністю відвертим, як із приятелями, так і з рідними.
- 63 Розсердившись, я можу почати кричати, розмахувати руками, а іноді й битися.
- 64 Мені часто здається, що за бажання я міг би стати актором.
- 65 Мені здається, що тривожитися про майбутнє марно - все само собою владається.
- 66 Я завжди справедливий у стосунках з учителями, батьками, друзями.
- 67 Я переконаний, що в майбутньому здійсняться всі мої плани і бажання.
- 68 Іноді бувають такі дні, що життя мені здається важчим, ніж насправді.
- 69 Досить часто мій настрій відбивається в моїх вчинках.
- 70 Мені здається, що в мене багато недоліків і слабкостей.
- 71 Мені буває важко, коли я згадую про свої маленькі помилки.
- 72 Часто всякі роздуми заважають мені довести розпочату справу до кінця.
- 73 Я можу вислухати критику і заперечення, але намагаюся все одно все зробити по-своєму.
- 74 Іноді я можу так розлютитися на кривдника, що мені важко втриматися, щоб тут же не побити його.
- 75 Я практично ніколи не відчуваю почуття сорому або сором'язливості.
- 76 Не відчуваю прагнення до занять спортом або фізкультурою.
- 77 Я ніколи не кажу про інших погано.
- 78 Люблю всякі пригоди, охоче йду на ризик.
- 79 Іноді мій настрій залежить від погоди.
- 80.Нове для мене приємно, якщо обіцяє для мене щось хороше.
- 81.Життя здається мені дуже важким.
- 82.Я часто відчуваю боязкість перед начальством.
- 83.Закінчивши роботу, я довго хвилююся з приводу того, що міг зробити щось невірно
- 84 Мені здається, що інші мене не розуміють.
- 85 Я часто засмучуюся через те, що, розсердившись, наговорив зайвого.
- 86 Я завжди зумію знайти вихід із будь-якої ситуації.
- 87 Люблю сходити в кіно або просто прогулятися.
- 88 Я ніколи не брав нічого без дозволу.
- 89.За невдачі можу посміятися над собою.
- 90 У мене бувають періоди підйому, захопленнь, ентузіазму, а потім може настати спад, апатія до всього.
- 91 Якщо мені щось не вдається, я можу зневіритися і втратити надію.
- 92 Заперечення і критика мене дуже засмучують, якщо вони різкі і грубі за формою, навіть якщо вони стосуються дрібниць.
- 93 Іноді я можу розплакатися, якщо читаю сумну книгу або дивлюся сумний фільм.
- 94 Я часто сумніваюся в правильності своїх вчинків і рішень.
- 95 Часто в мене виникає відчуття, що я виявився непотрібним, стороннім.
96. зіткнувшись із несправедливістю, я обурююся і відразу ж виступаю проти неї.
- 97 Мені подобається бути в центрі уваги, наприклад, розповідати дітям різні кумедні історії.
- 98 Вважаю, що найкраще проведення часу - це коли нічого не робиш, просто відпочиваєш.

- 99.Я ніколи не спізнююся до школи або ще куди-небудь.
- 100 Мені неприємно залишатися довго на одному місці.
- 101 Іноді я так засмучуюся через сварку, що не можу займатися іншими справами
- 102 Я не вмію командувати над іншими.
- 103 Іноді мені здається, що я важко і небезпечно хворий.
- 104 Не люблю всякі небезпечні та ризиковані пригоди.
- 105 У мене часто виникає бажання перевірити ще раз роботу, яку я щойно виконав.
- 106 Я боюся, що в майбутньому можу залишитися самотнім.
- 107 Я охоче вислуховую настанови, що стосуються мого здоров'я.
- 108 Я завжди висловлюю свою думку, якщо щось обговорюється в класі.
- 109 Вважаю, що ніколи не треба відриватися від колективу.
- 110.Питання, пов'язані зі статтю і коханням, мене абсолютно не цікавлять.
- 111 Завжди вважав, що для цікавої, привабливої справи всі правила можна обійти
- 112.Мені іноді бувають неприємні свята.
- 113 Життя навчило мене бути не надто відвертим навіть із друзями.
- 114.Я їм мало, іноді довго взагалі нічого не їм.
- 115 Я дуже люблю насолоджуватися красою природи.
- 116.Йдучи з дому, лягаючи спати, я завжди перевіряю: чи вимкнений газ, електро-прилади, чи замкнені двері.
- 117 Мене приваблює лише те нове, що відповідає моїм принципам, інтересам.
- 118 Якщо в моїх невдачах хтось винен, я не залишаю його безкарним.
- 119 Якщо я когось не поважаю, мені вдається поводитися так, що він цього не помічає.
- 120 Найкраще проводити час у різноманітних розвагах.
- 121.Мені подобається предмет, який я викладаю.
- 122 Я часто буваю лідером думок.
- 123 Я легко переносю біль і фізичні страждання.
- 124 Я завжди намагаюся стримуватися, коли мене критикують або коли мені заперечують.
- 125.Я занадто недовірливий, турбуюся про все, особливо часто - про своє здоров'я.
- 126 Я рідко буваю безтурботно веселим.
- 127 Я часто загадую собі різні прикмети, і намагаюся суворо дотримуватися їх, щоб все було добре.
- 128 Я не прагну брати участь у житті школи.
- 129 Іноді я роблю швидкі, необдумані вчинки, про які потім шкодую.
- 130 Не люблю заздалегідь розраховувати всі витрати, легко беру в борг, навіть якщо знаю, що до терміну віддати гроші буде важко.
- 131 Робота мене обтяжує, і якби мене не змушували, я взагалі б не працював .
- 132 У мене ніколи не було таких думок, які потрібно було б приховувати від інших.
- 133 У мене часто буває настільки гарний настрій, що в мене запитують, чому я такий веселий.
- 134 Іноді в мене настрої буває настільки поганим, що я починаю думати про смерть.
- 135 Найменші неприємності занадто засмучують мене.
- 136 Я швидко втомлююся на роботі і тастаю розсіяним.
- 137 Іноді я дивуюся грубості і невихованості хлопців.
- 138 Вчителі вважають мене акуратним і старанним.
- 139 Часто мені приємніше поміркувати наодинці, ніж проводити час у галасливій компанії.

140 Мені подобається, коли мені підкоряються.

141 Я міг би працювати значно краще, але колеги та наш заклад не сприяють цьому.

142 Не люблю займатися справою, що вимагає зусиль і терпіння.

143 Я ніколи нікому не бажав поганого.

Стимульний матеріал

ТИП	НОМЕР СТВЕРЖДЕНИЯ	МДЧ	СУМА												
Г	1	12.	23	34	45	56	67	78	89	100	111	122	133	10	
Ц	2	13	24	35	46	57	68	79	90	101	112	123	134	8	
Л	3	14	25	36	47	58	69	80	91	102	113	124	135	9	
А	4	15	26	37	48	59	70	81	92	103	114	125	136	8	
С	5	16	27	38	49	60	71	82	93	104	115	126	137	8	
Т	6	17	28	39	50	61	72	83	94	105	116	127	138	9	
І	7	18	29	40	51	62	73	84	95	106	117	128	139	9	
З	8	19	30	41	52	63	74	85	96	107	118	129	140	9	
Д	9	20	31	42	53	64	75	86	97	108	119	130	141	9	
М	10	21	32	43	54	65	76	87	98	109	120	131	142	10	
К	11	22	33	44	55	66	77	88	99	110	121	132	143	4	

Додаток Г

Тренінгова програма на тему

Психологічні механізми подолання вчителями труднощів у педагогічній діяльності

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Актуальність тематики. Сучасна педагогічна діяльність характеризується високим рівнем стресогенності та наявністю численних професійних труднощів. Учителі щоденно стикаються з викликами, пов'язаними з емоційним навантаженням, міжособистісними конфліктами, професійним вигоранням та необхідністю адаптації до змінних умов освітнього середовища. В умовах сучасних соціальних трансформацій, зокрема в контексті воєнного стану в Україні, психологічне здоров'я педагогів набуває особливого значення. Ефективність навчально-виховного процесу прямо залежить від здатності вчителя долати професійні труднощі, зберігаючи емоційну стабільність та психологічне благополуччя. Психологічні механізми подолання (копінг-стратегії) відіграють ключову роль у підтримці професійної компетентності педагога.

Дослідження показують, що на активізацію механізмів подолання впливають внутрішньоособистісні, міжособистісні та професійні чинники. Розуміння цих чинників та розвиток навичок їх усвідомленого використання дозволяє вчителям ефективніше справлятися зі стресовими ситуаціями, підвищувати рівень професійної задоволеності та попереджати емоційне вигорання. Саме тому розробка тренінгової програми, спрямованої на розвиток психологічних механізмів подолання труднощів у педагогічній діяльності, є актуальною та своєчасною.

Мета тренінгової програми: розвинути у педагогічних працівників навички ефективного використання психологічних механізмів подолання труднощів у професійній діяльності через усвідомлення впливу внутрішньоособистісних, міжособистісних та професійних чинників.

Завдання тренінгової програми:

1. Ознайомити учасників з поняттям психологічних механізмів подолання труднощів у професійній діяльності та їх роллю в педагогічній діяльності.
2. Розкрити вплив внутрішньоособистісних чинників (невротичність, емоційна лабільність, агресивність, товариськість, екстраверсія) на механізми подолання труднощів у професійній діяльності.
3. Проаналізувати міжособистісні чинники (стиль спілкування, кооперативність, довіра до колег) та їх значення для ефективного подолання труднощів.
4. Розглянути професійні чинники (стаж роботи, специфіка предмета, організація навчального процесу) як детермінанти механізмів подолання труднощів у професійній діяльності.
5. Створити індивідуальні плани розвитку ефективних механізмів подолання труднощів у професійній діяльності.

Очікувані результати. Після завершення тренінгової програми учасники/учасниці:

- **знатимуть** зміст поняття «психологічні механізми подолання труднощів у професійній діяльності» та їх класифікацію;
- **розумітимуть** вплив внутрішньоособистісних, міжособистісних та професійних чинників на активізацію механізмів подолання труднощів у професійній діяльності;
- **володітимуть** навичками конструктивної міжособистісної взаємодії;
- **усвідомлюватимуть** важливість професійної рефлексії та саморозвитку.

Структура тренінгової програми. Тренінгова програма розрахована на 8 академічних годин і складається з 4 тренінгових занять тривалістю 1,5 академічної години кожне, настановного заняття на 1 годину та підсумкового заняття на 1 годину. Програма побудована за принципом послідовного розгляду трьох груп чинників, що впливають на механізми подолання труднощів у професійній діяльності, з обов'язковим вступним заняттям, присвяченим загальному поняттю психологічних механізмів подолання труднощів.

Обладнання: мультимедійний проектор, дошка, маркери, стікери, папір А1, А4, ручки, роздатковий матеріал (анкети, бланки для самодіагностики).

ЗМІСТ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ

1.	Перше заняття «Зміст та структура тренінгу»	1 година
2.	Психологічні механізми подолання труднощів у професійній діяльності: теоретичні основи та практичне значення	1,5 години
3.	Внутрішньоособистісні чинники механізмів подолання труднощів у професійній діяльності	1,5 години
4.	Міжособистісні чинники механізмів подолання труднощів у професійній діяльності	1,5 години
5.	Професійні чинники механізмів подолання труднощів у професійній діяльності та інтеграція отриманого досвіду	1,5 години
	Підсумкове заняття	1 година
Разом		8 годин

Контроль за ефективністю реалізації тренінгової програми передбачає опитування учасників за допомогою анкети «Аналіз ефективності роботи тренінгу» на завершальному етапі програми. Анкета включає питання щодо задоволеності змістом програми, корисності отриманих знань та навичок, атмосферою в групі, роботою тренера. Додатково проводиться порівняльний аналіз результатів діагностичних методик на початку та в кінці програми для оцінки динаміки розвитку механізмів подолання у учасників.

Додаток Д

Тренінгове заняття на тему «МІЖОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ МЕХАНІЗМІВ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ»

Корекційний тренінг

Цільова аудиторія: учителі початкової, основної та старшої школи, заступники директорів з навчально-виховної роботи.

Мета заняття: проаналізувати вплив міжособистісних чинників (стиль спілкування, кооперативність, рівень довіри до колег) на ефективність подолання труднощів та сформувати навички конструктивної міжособистісної взаємодії.

Завдання заняття:

1. Розкрити роль міжособистісної взаємодії як ресурсу подолання професійних труднощів.
2. Визначити рівень довіри та кооперації в педагогічному колективі.
3. Розвинути навички активного слухання та конструктивної комунікації.
4. Сформувати вміння конструктивного вирішення конфліктів як механізму подолання труднощів у професійній діяльності.

Очікувані результати: усі учасники/учасниці

- **знатимуть** зміст понять «стиль спілкування», «кооперативність», «довіра в колективі» та їх роль у подоланні професійних труднощів;
- **вмітимуть** визначати власний стиль спілкування та його вплив на механізми подолання труднощів у професійній діяльності;
- **розумітимуть** значення взаємопідтримки та довіри в колективі для ефективного подолання труднощів;
- **усвідомлюватимуть** важливість кооперативної взаємодії для розвитку адаптивних механізмів подолання труднощів у професійній діяльності.

Обладнання: мультимедійний проектор, дошка, маркери, стікери, папір А1, папір А4, ручки, роздатковий матеріал (бланки для діагностики).

Орієнтовний час проведення: 90 хвилин (1,5 академічних години).

ХІД ЗАНЯТТЯ

1. Організаційна частина / Знайомство (15 хв.)

Вправа «Привітання» (3 хв.)

Мета: створити позитивну атмосферу, налаштувати учасників на роботу.

Хід проведення: тренер вітає учасників та пропонує привітати один одного незвичним способом. Учасники стоять у колі. Тренер пропонує кожному учаснику по черзі повернутися до сусіда праворуч і привітати його/її, назвавши ім'я та висловивши побажання на сьогоднішній день (наприклад: «Оксано, бажаю тобі сьогодні нових відкриттів!»). Далі учасник, якого привітали, вітає наступного і так по колу.

Рефлексія: як ви почуваетесь після вправи? Чи сподобалась вам така форма привітання?

Вправа «Професійна мозаїка» (5 хв.)

Мета: познайомитися з учасниками, створити атмосферу взаємоповаги та зацікавленості.

Інструкція: тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу А5 та пропонує створити свою професійну візитку. На візитці потрібно зазначити: ім'я та прізвище; предмет/посада; один професійний принцип, яким ви керуєтесь; одна професійна перемога, якою ви пишаєтесь; одна професійна мрія або ціль. Після заповнення (3 хв.) учасники прикріплюють візитки на одяг і протягом 2 хвилин вільно переміщаються по залу, знайомлячись один з одним, читаючи візитки та коротко спілкуючись. Тренер може запропонувати декільком учасникам коротко представити колегу, з яким спілкувалися.

Рефлексія: що вас здивувало у візитках колег? Які спільні професійні цінності ви помітили?

Прийняття правил роботи групи (5 хв.)

Мета: мотивація щодо дотримання учасниками правил групової взаємодії.

Хід проведення: тренер говорить про те, що для того, щоб зустріч була продуктивною, потрібно дотримуватися правил. Учасники називають правила, а тренер їх записує на дошці. Приблизні правила: конфіденційність; активна участь; повага до думки кожного; правило піднятої руки; говорити від свого імені; правило «тут і зараз»; вимкнути мобільні телефони. Голосування за прийняті правила.

Рефлексія: чи всі згодні з цими правилами? Чи хочете щось додати?

Вправа «Очікування» (2 хв.)

Мета: визначити очікування учасників щодо роботи в групі.

Хід проведення: тренер пропонує написати на стікерах очікування щодо нових знань, практичних навичок для підвищення ефективності міжособистісної взаємодії як механізму подолання труднощів. Учасники приклеюють стікери на дошку.

Рефлексія: тренер зачитує декілька очікувань та каже, що в кінці заняття повернеться до них.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА (60 хв.)

2.1. ІНФОРМАЦІЙНО-СМИСЛОВИЙ КОМПОНЕНТ (15 хв.)

Вправа «Асоціації» (5 хв.)

Мета: визначити рівень обізнаності учасників щодо змісту поняття «міжособистісна взаємодія».

Хід проведення: попередньо тренер роздає учасникам аркуші паперу. Пропонує записати відповіді за запитання за таким алгоритмом:

- 1) Кожен учасник пише 3 слова-асоціації на поняття «міжособистісна взаємодія».
- 2) Учасники передають аркуші по колу (через одного учасника) і пишуть ще 3 слова додатково.

3) Учасники ще один раз передають аркуші по колу (через одного учасника) і пишуть ще 3 слова додатково.

4) Учасники ще один раз передають аркуші по колу (через одного учасника) і вибирають із запропонованих дев'яти слів слово, яке на їх думку найбільше відображають зміст поняття «міжособистісна взаємодія».

5) Учасники по черзі називають визначене слово, а тренер фіксує їх відповіді на дошці.

Рефлексія: тренер підводить до висновку, що міжособистісна взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок. Це обмін інформацією, емоціями, досвідом, який є основою професійної діяльності педагога.

Вправа «Павутинка ідей» (5 хв.)

Мета: визначити основні міжособистісні чинники, що впливають на подолання труднощів.

Хід проведення: тренер на дошці малює велике коло з написом «Міжособистісна взаємодія» в центрі. Учасники по черзі виходять до дошки та записують один чинник, який впливає на здатність долати професійні труднощі через міжособистісну взаємодію, з'єднуючи його лінією з центральним колом (створюючи «павутинку»). Наприклад: довіра, підтримка, стиль спілкування, емпатія, кооперація, відкритість, взаєморозуміння тощо. Тренер може додавати питання: «Чому це важливо?», «Як це допомагає?». Після того, як всі бажаючи висловилися, тренер разом з групою групує схожі поняття та робить узагальнення.

Рефлексія: тренер підводить підсумок: міжособистісна взаємодія включає безліч взаємопов'язаних чинників. Основні групи: стиль спілкування, рівень довіри до колег, кооперативність, підтримка колективу.

Міні-лекція «Міжособистісна взаємодія як ресурс подолання труднощів» (5 хв.)

Зміст: тренер розповідає про основні міжособистісні чинники:

1) Стиль спілкування (авторитарний, демократичний, ліберальний) – визначає характер взаємодії з колегами та учнями. Демократичний стиль сприяє створенню підтримуючого середовища.

2) Кооперативність – здатність до співпраці, спільного вирішення проблем. Педагоги з високим рівнем кооперативності ефективніше використовують колективні ресурси для подолання труднощів.

3) Рівень довіри до колег – впливає на готовність звертатися за допомогою, ділитися проблемами, використовувати соціальну підтримку як механізм подолання. Високий рівень довіри в колективі створює безпечне середовище для професійного розвитку.

Тренер наголошує, що міжособистісна взаємодія є потужним ресурсом подолання, оскільки дозволяє: отримувати емоційну підтримку; обмінюватися досвідом; знаходити спільні рішення; знижувати рівень стресу через проговорювання проблем.

2.2. ДІАГНОСТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ (15 хв.)

Вправа «Шкала стилів спілкування» (7 хв.)

Мета: визначити домінуючий стиль спілкування учасників.

Хід проведення: тренер на підлозі створює уявну шкалу за допомогою стрічки або крейди від 1 до 10. З одного боку шкали (1) – авторитарний стиль, з іншого боку (10) – ліберальний стиль, посередині (5-6) – демократичний стиль. Тренер коротко описує кожен стиль: Авторитарний (1-3) – строгий контроль, одноосібні рішення, чіткі вказівки, дистанція у стосунках. Демократичний (4-7) – спільні рішення, діалог, партнерство, врахування думок інших. Ліберальний (8-10) – мінімальний контроль, максимальна свобода, довіра, невторчання. Учасники стають на ту позицію шкали, яка найбільше відповідає їхньому стилю спілкування з колегами. Тренер просить кожного коротко пояснити свій вибір (1-2 речення). Потім тренер пропонує подумати: чи змінюється ваш стиль у стресових ситуаціях? Як ваш стиль впливає на здатність звертатися за допомогою? Учасники можуть пересуватися по шкалі, обговорюючи ці питання.

Рефлексія: тренер підводить до висновку: найбільш адаптивним для подолання труднощів є гнучкість – здатність змінювати стиль залежно від ситуації. Демократичний стиль найчастіше сприяє отриманню підтримки від колег.

Вправа «Барометр довіри» (8 хв.)

Мета: визначити рівень довіри та кооперації в педагогічному колективі.

Хід проведення: попередньо тренер вивішує на дошці малюнок шкали від 1 до 10, де 1 – дуже низький рівень довіри, 10 – дуже високий рівень довіри. Тренер пропонує учасникам оцінити рівень довіри в їхньому колективі за кількома критеріями:

- 1) Чи можу я відкрито говорити про свої професійні труднощі?
- 2) Чи довіряю я колегам у складних ситуаціях?
- 3) Чи відчуваю я підтримку колег?
- 4) Чи готовий/а я попросити допомоги у колег?

Учасники анонімно записують свої оцінки на стікерах та прикріплюють їх біля відповідної цифри на шкалі. Тренер разом з групою аналізує результати: яка середня оцінка, які критерії отримали найнижчі оцінки.

Рефлексія: що впливає на рівень довіри в колективі? Що можна зробити для підвищення довіри? Як довіра допомагає долати труднощі?

2.3. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ (30 хв.)

Вправа «Активне слухання» (10 хв.)

Мета: розвинути навички активного слухання як основи конструктивної комунікації.

Хід проведення: тренер об'єднує учасників у пари. Один учасник – «оповідач», другий – «слухач».

Завдання для оповідача: розповісти про будь-яку професійну ситуацію, яка викликала труднощі (2-3 хв.).

Завдання для слухача: продемонструвати техніки активного слухання: підтримуючий зоровий контакт; кивання головою; вербальні підтвердження («Так, розумію», «Цікаво», «Продовжуйте»); перефразування («Якщо я правильно зрозумів/ла...»); уточнюючі питання; резюмування. Після першого раунду учасники міняються ролями. Потім учасники діляться враженнями: Як ви почувалися в ролі оповідача? Чи відчували ви підтримку? Як техніки активного слухання вплинули на вашу розповідь?

Рефлексія: тренер підкреслює важливість активного слухання для створення довірливих відносин та ефективної взаємопідтримки.

Метод «Дерево рішень» (15 хв.)

Мета: розробити систему взаємопідтримки в колективі через аналіз проблем та пошук рішень.

Хід проведення: попередньо тренер об'єднує учасників у 3-4 групи (використовуючи вправу «Рахунок до трьох» - учасники рахуються 1-2-3 і об'єднуються за номерами). Кожна група отримує великий аркуш паперу А1 і маркери. Тренер пропонує намалювати «Дерево взаємопідтримки»:

КОРІННЯ (що заважає). Учасники записують біля коріння основні бар'єри для взаємопідтримки в колективі (наприклад: недовіра, конкуренція, брак часу, страх осуду, відсутність традицій підтримки).

СТОВБУР (що потрібно змінити). На стовбурі записують, що потрібно зробити для подолання бар'єрів (наприклад: створити традиції обміну досвідом, організувати неформальні зустрічі, навчитися просити і пропонувати допомогу).

КРОНА (конкретні дії). На гілках записують конкретні кроки, які кожен може зробити для створення підтримуючого середовища (наприклад: щодня хвалити колегу, організувати спільну каву у п'ятницю, створити чат підтримки, ділитися корисними матеріалами).

ПЛОДИ (очікувані результати). На плодах записують, які позитивні зміни відбудуться (наприклад: менше стресу, більше творчості, краща атмосфера, ефективніше подолання труднощів). Час роботи в групах: 10 хв. Презентація кожної групи: по 1 хвилині.

Рефлексія: тренер підводить підсумки: взаємопідтримка – це не абстрактне поняття, а конкретні щоденні дії. Кожен з нас може стати «садівником», який плекає дерево підтримки в колективі.

Рольова гра «Конструктивне вирішення конфлікту» (5 хв.)

Мета: розвинути навички конструктивного вирішення конфліктів як механізму подолання міжособистісних труднощів.

Хід проведення:

Тренер пропонує 2-3 парам учасників розіграти коротку сценку конфліктної ситуації в педагогічному колективі (наприклад: конфлікт щодо розподілу навантаження, непорозуміння між молодим та досвідченим педагогом, конфлікт методів викладання). Завдання: продемонструвати конструктивне вирішення конфлікту з використанням технік: я-повідомлення («Я відчуваю...», а не «Ти завжди...»); активне слухання; пошук компромісу; фокус на проблемі, а не на особистості. Інші учасники спостерігають та після кожної сценки дають зворотний зв'язок: Що було зроблено ефективно? Що можна покращити?

Рефлексія:

Тренер підкреслює, що конструктивне вирішення конфліктів зміцнює міжособистісні відносини та підвищує ефективність подолання труднощів.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА (15 хв.)

Вправа «Мій план дій» (7 хв.)

Мета: створити індивідуальний план розвитку міжособистісних навичок.

Хід проведення: тренер роздає учасникам бланки з питаннями:

- 1) Які міжособистісні навички я хочу розвинути?
- 2) Які конкретні кроки я зроблю для цього?
- 3) Які ресурси мені потрібні?
- 4) Який термін реалізації?

Учасники індивідуально заповнюють бланки (5 хв.).

Тренер пропонує декільком учасникам (за бажанням) поділитися своїми планами.

Рефлексія: Тренер наголошує на важливості конкретних дій для розвитку міжособистісних навичок.

Рефлексія заняття. Вправа «П'ять пальців» (5 хв.)

Мета: отримати зворотний зв'язок від учасників заняття.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам рефлексію за методом «П'ять пальців». Кожен палець символізує певний аспект заняття:

М (мізинець) – Мислення: Які нові знання я отримав/ла? Що нового дізнався/лась про міжособистісну взаємодію?

Б (безіменний) – Близькість до мети: Наскільки я наблизився/лась до розуміння важливості міжособистісних чинників?

С (середній) – Стан духу: Які емоції я відчуваю після заняття? Що викликало найбільший відгук?

В (вказівний) – Взаємодопомога: Чи отримав/ла я підтримку від групи? Чим я допоміг/ла іншим?

Великий – Велика справа: Що я зроблю по-іншому у своїй професійній діяльності після цього заняття? Учасники можуть записати відповіді на аркуші або усно поділитися (за бажанням 3-4 учасники).

Рефлексія: тренер дякує учасникам за активну роботу, узагальнює основні висновки заняття.

Повернення до очікувань (2 хв.)

Хід проведення: тренер повертається до стікерів з очікуваннями, які були на початку заняття. Разом з учасниками аналізує, які очікування були реалізовані. Дякує всім за участь і бажає успіхів у професійній діяльності.

Вправа на завершення «Дякую за...» (1 хв.)

Мета: завершити заняття на позитивній ноті, зміцнити групову згуртованість.

Хід проведення: учасники стоять у колі. Кожен по черзі дякує групі за щось конкретне (наприклад: «Дякую за відвертість», «Дякую за підтримку», «Дякую за нові ідеї»).

Додаток Е
Результати емпіричного дослідження

Таблиця Е.1

Результати опитування молодих спеціалістів за методикою FPI

№	Невр отич ність	Спо нтан на агре сивн ість	Депр есив ність	Драт івлив ість	Това рись кість	Врівн оваже ність	Реак тивн а агре сивн ість	Соро м'язл ивість	Відк риті сть	Екст раве рсія	Емо ційн а лабі льні сть	Мас кулі нізм
1	7.7	4.9	4.9	5.7	7.0	4.0	6.3	4.8	8.1	6.5	7.0	4.7
2	8.8	6.0	5.0	6.0	8.0	4.8	7.7	5.0	6.7	7.3	5.5	4.2
3	7.5	7.3	4.1	6.2	9.3	5.6	4.4	7.4	7.8	8.2	5.7	5.7
4	5.6	5.0	2.3	6.3	6.2	5.9	5.8	6.3	7.9	7.3	6.8	5.1
5	5.0	7.2	6.9	5.4	8.0	5.1	8.2	5.1	7.0	8.1	7.1	6.1
6	7.0	5.9	7.7	8.0	6.0	6.4	5.9	4.2	5.0	5.1	5.0	7.4
7	7.6	4.7	6.8	5.9	9.0	4.4	5.7	6.6	6.2	6.8	7.9	5.7
8	6.1	3.6	4.2	6.0	7.5	4.5	5.4	6.4	7.1	5.5	6.5	7.6
9	8.3	3.8	4.4	5.1	7.8	5.2	7.5	6.5	6.8	7.2	3.7	4.4
10	4.1	6.2	5.8	6.5	6.9	6.1	6.7	8.1	6.8	6.5	6.0	4.5
11	6.2	4.3	4.3	6.9	7.5	4.8	6.8	4.2	7.6	6.3	5.6	5.9
12	5.5	5.7	5.4	5.0	8.4	6.3	7.9	6.6	8.1	7.8	6.5	4.4

Таблиця Е.2

Результати опитування педагогів середнього віку за методикою FPI

№	Невр отич ність	Спо нтан на агре сивн ість	Депр есив ність	Драт івлив ість	Това рись кість	Врівн оваже ність	Реак тивн а агре сивн ість	Соро м'язл ивість	Відк риті сть	Екст раве рсія	Емо ційн а лабі льні сть	Мас кулі нізм
1	4.6	5.3	5.3	6.3	6.2	7.6	3.3	3.2	8.1	5.9	5.4	6.1
2	2.6	2.7	3.7	4.0	7.9	6.0	1.3	3.5	7.2	6.4	3.9	8.0
3	6.5	4.8	3.2	4.8	8.6	5.6	4.4	2.7	6.4	7.2	4.7	4.3
4	3.7	3.4	3.7	5.6	6.9	4.9	4.9	4.2	6.5	6.2	5.1	6.2
5	5.0	5.1	3.7	5.3	9.2	7.8	4.3	4.1	7.2	6.9	5.7	5.3
6	2.6	4.2	3.5	1.9	5.8	7.1	6.5	4.4	7.6	6.4	4.3	6.6
7	5.5	5.5	3.7	5.6	6.7	6.9	3.6	3.8	6.6	9.1	5.9	4.5
8	5.9	5.5	3.3	6.2	9.1	6.4	4.6	4.6	8.3	6.1	4.7	4.4
9	6.8	6.0	2.6	5.2	9.8	6.4	0.7	3.8	9.5	7.4	6.1	5.3
10	4.2	3.8	0	6.7	9.4	6.2	2.5	4.4	9.5	8.4	7.8	6.6
11	5.3	4.2	4.6	5.1	8.9	6.3	2.8	1.9	7.4	8.2	4.4	6.5

1	5.5	6.8	4.2	5.9	9.1	7.2	2.5	2.6	7.0	6.3	5.4	5.2
2												
1	5.4	2.9	4.3	4.9	7.1	6.3	3.8	3.6	6.4	7.5	4.0	6.4
3												
1	4.7	3.2	5.6	3.8	8.2	5.8	3.2	5.4	6.9	8.4	6.3	6.2
4												

Таблиця Е.3

Результати опитування досвідчених педагогів за методикою FPI

№	Невр отич ність	Спо нтан на агре сивн ість	Депр есив ність	Драт івлив ість	Това рись кість	Врівн оваже ність	Реак тивн а агре сивн ість	Соро м'язл ивість	Відк риті сть	Екст раве рсія	Емо ційн а лабі льні сть	Мас кулі нізм
1	3.6	3.2	2.4	4.9	8.2	6.9	2.4	2.9	6.3	4.7	3.5	3.8
2	2.5	5.1	2.7	3.0	7.7	8.1	2.5	4.2	6.5	7.5	5.8	8.5
3	3.1	1.9	4.3	0.8	8.4	6.8	4.1	3.0	6.7	7.3	4.4	5.4
4	2.9	1.7	1.1	3.6	9.0	7.6	3.1	4.8	8.0	7.4	3.3	6.6
5	3.3	5.8	2.1	1.5	6.2	7.7	2.7	3.7	10.7	8.9	6.2	4.5
6	4.4	3.0	3.7	3.9	7.3	8.6	1.6	5.2	8.2	7.8	2.7	7.8
7	3.1	0.2	2.5	3.9	6.5	9.0	3.5	4.4	7.1	6.5	4.4	6.5
8	4.3	3.5	3.6	1.7	8.5	7.7	0.2	3.2	7.4	7.8	3.6	8.3
9	5.7	1.5	5.2	4.1	9.0	9.4	4.4	3.6	8.8	6.9	2.7	3.4

Таблиця Е.4

Результати опитування молодих спеціалістів за методикою Т. Лірі

№	I. Домінува ння	II. Незалежні сть	III. Агресивні сть	IV. Недовірлив ість	V. Покірні сть	VI. Залежні сть	VII. Дружелюбн ість	VIII. Альтру їзм
1	4.9	5.1	4.2	6.0	6.6	5.6	7.0	6.5
2	3.9	3.4	4.5	6.4	5.7	4.8	7.1	7.1
3	4.4	5.7	3.9	6.1	3.5	5.7	5.4	6.6
4	3.5	6.7	5.4	7.4	7.0	5.6	8.2	7.4
5	5.2	4.8	3.7	5.9	7.8	5.9	8.2	7.8
6	4.9	4.3	4.8	5.2	4.2	7.1	6.3	7.6
7	6.5	5.5	4.6	4.7	7.0	5.7	5.8	8.5
8	6.0	5.7	4.8	6.8	6.4	7.8	8.7	7.0
9	6.5	6.0	4.6	3.5	6.7	6.0	7.3	6.6
10	4.4	5.2	7.1	3.9	8.8	5.9	8.5	5.8
11	5.0	5.2	4.7	6.1	6.9	6.2	5.9	8.2
12	3.4	3.9	5.2	4.4	6.3	4.7	8.0	6.9

Таблиця Е.5

Результати опитування педагогів середнього віку за методикою Т. Лірі

№	I. Домінування	II. Незалежність	III. Агресивність	IV. Недовірливість	V. Покірність	VI. Залежність	VII. Дружелюбність	VIII. Альтруїзм
1	7.4	6.0	6.2	6.0	5.0	5.5	7.0	8.1
2	8.1	5.6	4.9	5.3	5.0	3.0	8.5	9.1
3	5.9	6.3	6.4	4.5	6.3	4.9	9.3	7.6
4	8.8	6.6	3.7	5.4	3.5	4.0	7.8	7.7
5	6.3	7.5	7.0	5.3	5.5	4.6	7.0	5.8
6	5.9	6.4	6.2	2.1	3.4	2.6	8.1	7.8
7	7.8	5.9	7.1	4.5	4.3	4.4	5.7	9.4
8	5.2	6.8	4.7	4.8	3.5	3.8	8.2	7.9
9	5.7	8.2	6.1	5.0	3.5	4.4	7.8	9.3
10	7.4	7.5	6.1	6.4	3.7	5.3	7.3	8.5
11	6.9	7.6	5.2	3.9	5.4	5.2	7.5	7.1
12	6.6	6.4	6.9	4.3	3.5	5.9	10.1	8.1
13	5.9	6.4	6.6	5.2	4.8	5.0	5.8	8.7
14	6.3	7.9	3.5	3.3	3.1	6.1	6.7	10.6

Таблиця Е.6

Результати опитування досвідчених педагогів за методикою Т. Лірі

№	I. Домінування	II. Незалежність	III. Агресивність	IV. Недовірливість	V. Покірність	VI. Залежність	VII. Дружелюбність	VIII. Альтруїзм
1	5.7	6.3	6.1	4.2	5.0	5.5	9.4	5.3
2	6.8	5.7	3.6	4.0	4.4	5.4	7.8	7.9
3	6.0	8.4	5.3	4.6	2.7	6.4	7.9	6.7
4	7.8	6.7	6.3	4.1	4.4	5.1	6.9	9.9
5	6.1	7.2	3.9	5.4	5.0	4.1	8.0	6.9
6	5.4	6.5	5.0	3.5	3.9	6.8	7.4	8.7
7	6.2	5.3	2.7	4.3	4.8	6.2	7.3	10.1
8	4.7	6.7	4.4	4.7	6.6	4.7	8.6	7.9
9	6.6	6.9	5.1	3.1	6.1	5.6	8.1	9.4

Таблиця Е.7

Результати опитування молодих спеціалістів за методикою МПДО

№	Адаптаційні можливості	Стресостійкість	Емоційна регуляція	Соціальна підтримка	Проблемно- орієнтовані стратегії	Емоційно- орієнтовані стратегії	Уникнення	Пошук підтримки
1	5.8	5.6	6.5	5.9	6.3	7.4	5.0	7.2
2	6.0	7.3	4.4	6.7	6.6	8.0	6.1	7.7
3	6.5	6.6	5.6	6.8	7.8	6.6	6.4	8.4
4	8.1	5.8	6.9	6.5	6.2	7.8	8.1	8.0
5	7.0	4.9	6.4	6.9	6.2	6.7	6.2	6.5
6	6.2	4.9	6.2	5.9	6.8	6.8	7.7	7.0

7	7.6	6.0	6.3	6.5	8.2	7.8	6.6	7.5
8	5.8	5.7	7.0	8.5	6.1	7.1	5.5	7.3
9	6.7	7.0	7.6	8.9	7.7	7.5	4.5	7.5
10	6.9	5.4	6.0	6.4	7.5	8.6	4.8	8.2
11	6.4	5.9	5.5	9.4	5.3	9.4	5.1	6.6
12	6.6	5.6	6.2	8.1	6.4	7.1	4.9	6.5

Таблиця Е.8

Результати опитування педагогів середнього віку за методикою МПДО

№	Адаптаційні можливості	Стресостійкість	Емоційна регуляція	Соціальна підтримка	Проблемно- орієнтовані стратегії	Емоційно- орієнтовані стратегії	Уникнення	Пошук підтримки
1	6.6	8.4	7.5	9.1	9.6	6.6	4.1	8.6
2	8.8	8.5	7.1	9.9	7.7	5.3	2.9	8.1
3	7.4	7.5	8.4	6.4	7.6	5.4	4.1	9.8
4	9.9	5.2	6.4	7.8	7.5	7.6	3.6	7.8
5	8.3	7.8	8.9	8.3	7.7	8.6	4.6	7.7
6	8.3	6.7	6.7	9.9	8.5	7.8	4.0	7.5
7	9.1	7.5	9.0	7.6	8.0	8.3	4.9	8.0
8	9.7	8.2	6.4	7.8	9.3	8.1	2.8	7.2
9	8.1	9.2	6.9	8.1	8.5	7.3	5.4	6.6
10	7.2	8.0	7.5	6.5	8.8	6.7	4.7	8.0
11	7.6	9.1	6.5	8.6	7.6	5.4	4.0	7.1
12	8.5	7.8	7.9	8.8	8.0	6.2	4.6	9.0
13	8.3	8.4	9.9	8.2	10	7.1	2.8	6.3
14	8.9	7.7	8.8	8.2	7.0	7.0	3.9	7.2

Таблиця Е.9

Результати опитування досвідчених педагогів за методикою МПДО

№	Адаптаційні можливості	Стресостійкість	Емоційна регуляція	Соціальна підтримка	Проблемно- орієнтовані стратегії	Емоційно- орієнтовані стратегії	Уникнення	Пошук підтримки
1	6.2	8.4	4.5	8.0	8.2	7.2	5.4	8.9
2	6.7	6.6	6.6	7.3	8.3	7.3	4.1	8.7
3	8.0	7.1	5.8	7.9	7.7	6.5	3.8	9.1
4	6.9	5.5	7.6	6.4	8.2	8.0	5.3	7.2
5	7.0	6.0	7.4	6.6	6.9	4.3	5.1	7.4
6	6.5	7.8	6.2	7.2	6.6	7.5	4.4	7.0
7	7.0	6.9	6.3	8.1	7.5	6.4	3.7	7.3
8	7.0	7.0	5.9	8.1	8.2	8.5	6.6	8.0
9	8.0	6.6	7.5	6.8	8.0	5.7	5.6	6.8

Примітка: Значення в таблицях представлені у балах за відповідними шкалами методик.