

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ
СТУСА

РУДЕНКО ІРИНА ВАЛЕРІЇВНА

Допускається до захисту
т.в.о. завідувача кафедри
кризової та клінічної психології,
канд. психол. наук, доцент
_____ Катерина ВАСЮК
« ____ » _____ 2025 р.

**ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ВЧИТЕЛІВ ЯК ЧИННИК СТРЕСО-
СТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (магістерська) робота

Науковий керівник:
Ж.В. Сидоренко,
доцент кафедри загальної та соціальної психології,
кандидат психологічних наук, доцент

(підпис)

Оцінка: _____ / _____ / _____
(бали/за шкалою ЄКТС/за національною шкалою)

Голова ЕК: _____
(підпис)

Вінниця - 2025

АНОТАЦІЯ

Магістерська робота присвячена дослідженню емоційного інтелекту вчителів як важливого чинника формування стресостійкості в умовах війни. Актуальність теми зумовлена різким підвищенням рівня психологічного навантаження на освітян, необхідністю здійснювати навчально-виховний процес у ситуації постійних загроз та невизначеності, а також потребою у збереженні професійної ефективності й психологічного благополуччя вчителів. У роботі узагальнено теоретичні підходи до розуміння емоційного інтелекту, а також проаналізовано поняття життєстійкості та стресостійкості у контексті педагогічної діяльності у воєнний час.

Емпірична частина дослідження спрямована на аналіз взаємозв'язків між різними компонентами емоційного інтелекту та показниками життєстійкості вчителів. Для цього використано методику ЕмІн (В. Люсін) для оцінки внутрішньоособистісного і міжособистісного емоційного інтелекту та опитувальник життєстійкості PPSM (С. Мадді), що включає показники залученості, контролю та прийняття ризику. У дослідженні взяли участь вчителі закладу загальної середньої освіти, що працюють в умовах воєнного часу. Обробка даних включає аналіз середніх значень, кореляційний аналіз та регресійний аналіз для виявлення внеску емоційного інтелекту у формування життєстійкості.

Результати засвідчили наявність статистично значущих зв'язків між емоційним інтелектом і життєстійкістю. Зокрема, внутрішньоособистісний емоційний інтелект продемонстрував сильніший зв'язок із показниками життєстійкості, ніж міжособистісний, що вказує на важливість здатності усвідомлювати та регулювати власні емоційні стани в умовах підвищеного стресу. Регресійний аналіз засвідчив, що емоційний інтелект робить вагомий внесок у формування життєстійкості вчителів. Це свідчить про те, що розвиток емоційної компетентності може суттєво підвищити здатність освітян зберігати психологічну стабільність у кризових ситуаціях.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному вивченні емоційного інтелекту вчителів як чинника стресостійкості в специфічних умовах воєнного часу. Практична значущість роботи полягає у можливості використання результатів для формування програм психологічної підтримки та професійного розвитку вчителів, спрямованих на зміцнення їхньої емоційної компетентності та профілактику емоційного виснаження.

ANNOTATION

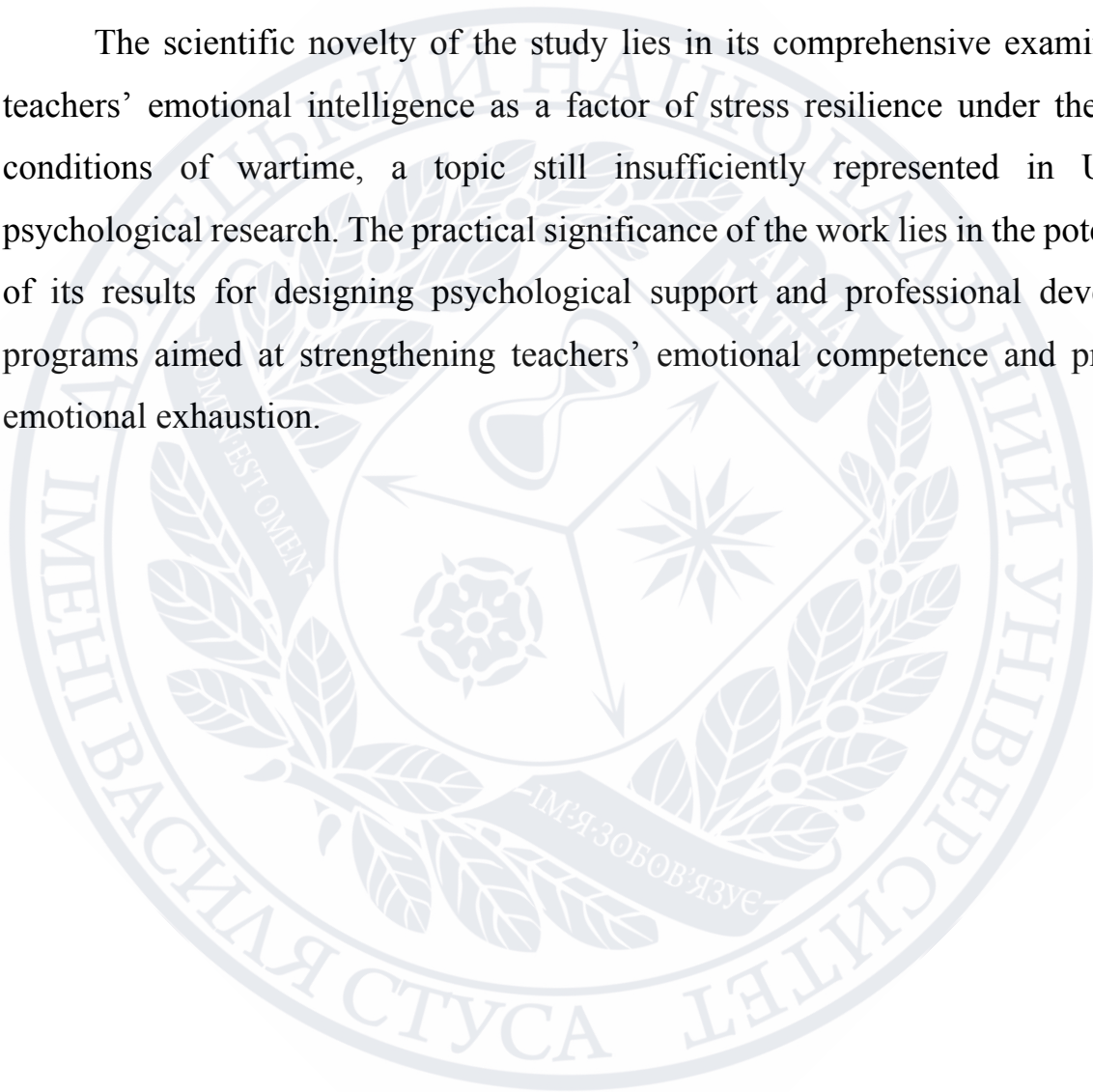
The master's thesis is devoted to studying teachers' emotional intelligence as an important factor in the formation of stress resilience during wartime. The relevance of the topic is determined by the sharp increase in psychological pressure on educators, the need to maintain the educational process under conditions of constant threats and uncertainty, and the necessity to preserve teachers' professional effectiveness and psychological well-being. The work summarizes theoretical approaches to understanding emotional intelligence, and analyzes the concepts of hardiness and stress resilience in the context of pedagogical activity under wartime conditions.

The empirical part of the study focuses on analyzing the relationships between different components of emotional intelligence and teachers' hardiness indicators. The research employs the EmIn methodology (V. Lyusin) to evaluate intrapersonal and interpersonal emotional intelligence, and the PPSM hardiness questionnaire (S. Maddi), which includes the components of commitment, control, and challenge. The study involved teachers of a general secondary education institution working under wartime circumstances. Data processing included the analysis of mean values, correlation analysis, and regression analysis to identify the contribution of emotional intelligence to the formation of hardiness.

The results revealed statistically significant relationships between emotional intelligence and hardiness. In particular, intrapersonal emotional intelligence demonstrated a stronger association with hardiness indicators than interpersonal

emotional intelligence, indicating the importance of the ability to understand and regulate one's own emotional states under heightened stress. Regression analysis showed that emotional intelligence makes a substantial contribution to the formation of teachers' hardiness. This suggests that developing emotional competence may considerably enhance educators' ability to maintain psychological stability in crisis situations.

The scientific novelty of the study lies in its comprehensive examination of teachers' emotional intelligence as a factor of stress resilience under the specific conditions of wartime, a topic still insufficiently represented in Ukrainian psychological research. The practical significance of the work lies in the potential use of its results for designing psychological support and professional development programs aimed at strengthening teachers' emotional competence and preventing emotional exhaustion.



ЗМІСТ

ВСТУП.....	8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ.....	14
1.1. Стресостійкість: сутність та основні теорії.....	14
1.2. Вплив стресостійкості на ефективність діяльності вчителів.....	17
1.3. Механізми подолання стресу та роль емоційного інтелекту.....	20
Висновки до розділу 1.....	24
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЕМПІРИЧНОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ	26
2.1 Методологічні основи дослідження.....	26
2.2. Психодіагностичні методи дослідження емоційного інтелекту та стресостійкості.....	27
2.3. Характеристика вибірки та основних організаційних аспектів емпіричного дослідження.....	32
2.4. Аналіз зв'язків та оцінка впливу емоційного інтелекту на стресостійкість вчителів	36
Висновки до розділу 2.....	44
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ОТРИМАНИХ ДАНИХ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ	46
3.1. Практичні рекомендації для розвитку емоційного інтелекту.....	46
3.2. Комплексна програма розвитку емоційної компетентності вчителів.....	54

Висновки до розділу 3.....	55
ВИСНОВКИ.....	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	59
ДОДАТКИ.....	64



ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Війна створює надзвичайно складні умови для освітньої системи, яка зазнає значного впливу соціальних, психологічних та економічних викликів. Вчителі, як провідники знань і підтримки для учнів, часто стикаються з підвищеним рівнем стресу, емоційного вигорання та необхідністю швидко адаптуватися до змін.

Розвинена стресостійкість дозволяє вчителю зберігати емоційну рівновагу, приймати виважені рішення в умовах невизначеності та забезпечувати психологічну підтримку учням, які переживають стрес і тривожність внаслідок війни. Високий рівень стресостійкості сприяє створенню безпечної та підтримувальної атмосфери, що є необхідною умовою для збереження мотивації до навчання та емоційного благополуччя учнів [14].

Дослідження свідчать, що емоційний інтелект є структуроутворюючим компонентом професійної культури вчителя, оскільки дозволяє йому ефективно керувати власними емоціями, розуміти стан учнів і створювати сприятливу атмосферу в навчальному середовищі [14]. Високий рівень емоційного інтелекту є також ключовим чинником запобігання професійному вигоранню. У дослідженні Кириченко Р. В. та ін. емоційний інтелект розглядається як важлива умова професійної успішності вчителя, оскільки він підтримує адаптивність та підвищує якість виконання професійних обов'язків. [7].

В умовах криз, особливо під час війни, потреба у високому рівні емоційного інтелекту освітян значно зростає, оскільки вони забезпечують емоційну підтримку учням, допомагаючи їм адаптуватися до нових умов. Війна створює додаткові виклики для вчителів, посилюючи рівень хронічного стресу та емоційного навантаження. В таких умовах стресостійкість стає не лише особистісною опорою вчителя, але й комунікативною необхідністю для ефективної взаємодії з учнями та колегами. За спостереження-

ми О. П. Лящ, у періоди значних соціально-економічних та політичних змін особливо важливою стає здатність педагога адаптуватися до нових умов, усвідомлювати та розуміти як власні емоції, так і переживання оточення [15].

Актуальність дослідження полягає в тому, що емоційний інтелект є важливим чинником, який потребує наукового вивчення, оскільки має потенціал для значного впливу на стресостійкість вчителів, що не лише підтримує їхнє особистісне благополуччя, але й забезпечує ефективність професійної діяльності та якість освітнього процесу в умовах хронічного стресу та невизначеності.

Об'єкт дослідження: стресостійкість.

Предмет дослідження: вплив емоційного інтелекту на стресостійкість вчителів в умовах війни.

Мета дослідження: визначити роль емоційного інтелекту у формуванні стресостійкості вчителів

Завдання дослідження:

1. Аналіз наукових джерел для визначення теоретичних основ стресостійкості та виявлення ключових чинників, що впливають на її розвиток.
2. Аналіз сучасних наукових підходів до вивчення емоційного інтелекту та його впливу на професійну діяльність вчителів.
3. Емпіричне дослідження рівня емоційного інтелекту та стресостійкості серед шкільних вчителів.
4. Виявлення зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю вчителів.
5. Розробка практичних рекомендацій для підвищення емоційної компетентності вчителів в умовах війни.

Методи дослідження. Емпірична складова дослідження впливу емоційного інтелекту на стресостійкість вчителів була отримана за

допомогою стандартизованих методик. Для вимірювання емоційного інтелекту застосовано Методику Д. Люсіна «Емоційний інтелект» (EmIn), що вимірює як внутрішньоособистісний (розуміння власних емоцій та управління ними), так і міжособистісний емоційний інтелект (розуміння емоцій інших людей та управління ними). Для визначення рівня стресостійкості використано Шкалу стресостійкості та адаптивності (PPSM) С. Мадді. Даний опитувальник аналізує особистісну резистентність до стресу, визначену автором як життестійкість, що включає три складові: залученість, контроль, прийняття ризику. Крім того, були застосовані статистичні методи обробки даних. Кореляційний аналіз – для визначення взаємозв'язку між рівнями емоційного інтелекту та стресостійкості. Регресійний аналіз – для виявлення того, як емоційний інтелект впливає на стресостійкість вчителів.

Вибірка складається із 58 вчителів закладу загальної середньої освіти I-III ступенів, як жінок, так і чоловіків, віком від 22 до 70 років.

Наукова новизна дослідження полягає у комплексному аналізі взаємозв'язку між емоційним інтелектом і стресостійкістю вчителів у контексті повномасштабної війни в Україні. У дослідженні здійснено поєднання емпіричної оцінки емоційного інтелекту та життестійкості на вибірці українських вчителів для визначення, як рівень емоційної компетентності впливає на здатність долати стрес і адаптуватися до складних обставин. Отримані результати показали, що близько 40 % варіації життестійкості пояснюється рівнем розвитку емоційного інтелекту.

Дослідження розширює уявлення про структуру психологічної стійкості вчителів, уточнюючи, що розвиток емоційного інтелекту є одним із вагомих чинників, який допомагає адаптуватися до складних обставин, зберігаючи ефективність професійної діяльності. У цьому дослідженні основна увага приділена здатності до емоційної саморегуляції та усві-

домлення власних переживань, що забезпечує підтримку внутрішньої рівноваги в умовах невизначеності та загрози.

Крім того, у роботі запропоновано практичну програму розвитку емоційної компетентності вчителя, яка поєднує результати емпіричного аналізу з психолого-педагогічними та психотерапевтичними інструментами. Програма підкреслює важливість гармонійного розвитку когнітивного, емоційного, тілесного та поведінкового компонентів. І може бути використана для психологічної підтримки вчителів. Такий підхід дозволяє розглядати емоційний інтелект не лише як індивідуальну рису, а як практичний ресурс професійного зростання та адаптації вчителя в умовах воєнних і післявоєнних викликів.

Практичне значення дослідження полягає у можливості врахувати отримані результати при розробці програм психологічної підтримки та професійного розвитку вчителів в умовах підвищеного стресового навантаження. Розроблені на основі дослідження рекомендації можуть бути використані практичними психологами, тренерами та керівниками освітніх закладів під час організації програм з розвитку емоційного інтелекту та підвищення стресостійкості вчителів. Отримані дані можуть стати основою для створення корекційно-розвивальних тренінгів і профілактичних заходів, спрямованих на зміцнення емоційної саморегуляції та формування психологічної стійкості в умовах війни.

Гіпотеза дослідження: вчителі з високим рівнем емоційного інтелекту будуть мати вищий рівень стресостійкості.

Структура роботи. Робота складається з трьох розділів, кожен із яких має свою логіку, послідовність і спрямований на всебічне вивчення впливу емоційного інтелекту на стресостійкість вчителів в умовах воєнного часу.

У першому розділі розглянуто теоретичні засади дослідження феномену стресостійкості. Проаналізовано основні підходи до розуміння

стресостійкості, її психологічну структуру, чинники формування та взаємозв'язок зі складовими емоційного інтелекту. Окрему увагу приділено специфіці професійної діяльності вчителів в умовах війни та психологічним викликам, що впливають на їхню здатність до саморегуляції. Висновки до розділу узагальнюють теоретичні підходи й визначають основні напрями подальшого емпіричного дослідження.

Другий розділ присвячений методологічним основам дослідження. У ньому описано психодіагностичні методики, що використані для вимірювання рівня емоційного інтелекту та стресостійкості. Подано характеристику вибірки, умови проведення опитування, а також результати кількісного, кореляційного та регресійного аналізу, які підтвердили наявність статистично значущого впливу емоційного інтелекту на життєстійкість вчителів.

Третій розділ містить практичні рекомендації щодо розвитку емоційної компетентності вчителів. Запропоновано програму психологічної підтримки вчителів, спрямовану на підвищення рівня емоційної усвідомленості, розвиток саморегуляції, емоційної гнучкості та адаптивних стратегій подолання стресу.

Заключні висновки підсумовують основні результати дослідження, підтверджують гіпотезу та окреслюють перспективи подальших досліджень у цій сфері.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом публікацій основних положень магістерської роботи у вигляді друкованих тез і статті:

1. Руденко І.В. «Особистісний та професійний розвиток вчителя як відповідь на виклики війни»: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, 24–25 квітня 2025 р. / за ред. проф. В. А. Оверчук. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2025. С. 218–222. [Електронне видання].

2. Руденко І.В. «Вплив емоційного інтелекту на стресостійкість вчителів в умовах війни: результати дослідження» / Актуальні проблеми реалізації адаптаційного потенціалу особистості в сучасних умовах життєдіяльності: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 13–14 листопада 2025 р. / за ред. проф. В. А. Оверчук. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2025. С. 222-228. [Електронне видання].

3. Сидоренко Ж.В., Короцінська Ю.А., Руденко І.В. «Розвиток емоційної компетентності вчителя як практичний інструмент підсилення життєстійкості в умовах війни» / №11(65) 2025 журналу категорії Б зі спеціальностей: 051 Економіка, 081 Право, 281 Публічне управління та адміністрування, 053 Психологія “Наукові перспективи”.

Перелік використаної літератури містить 54 найменування.

Загальний обсяг магістерської роботи становить 111 сторінок.

Робота містить: 3 таблиці, 4 рисунка, 6 додатків

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ

1.1. Стресостійкість: сутність та основні теорії

У сучасній психології поняття стресостійкість трактується як здатність людини ефективно діяти, зберігаючи внутрішню рівновагу під впливом стресових факторів. Вона охоплює емоційно-вольову, когнітивну та поведінкову сфери особистості, забезпечуючи адаптивне реагування на труднощі [9]. С. Максименко підкреслює, що стресостійкість є важливою властивістю особистості, яка забезпечує здатність долати деструктивні впливи стресорів та відновлювати психологічну рівновагу [16]. Таким чином, стресостійкість не є вродженою рисою, а формується в процесі соціалізації, професійного досвіду й особистісного розвитку.

Перші системні дослідження стресу належать Г. Сельє, який у праці «Стрес без дистресу» визначив його як «неспецифічну реакцію організму на будь-яку вимогу, що ставиться до нього» [20]. В цій праці Сельє зазначив, що «не стрес руйнує нас, а наше сприйняття його». Його концепція заклала основу для вивчення механізмів адаптації й пошуку психологічних ресурсів, що допомагають людині витримувати напруження.

Подальший розвиток цього напрямку здійснили Р. Лазарус і С. Фолкман, які запропонували когнітивно-транзакційну модель стресу, відповідно до якої стрес виникає не через самі події, а через їх когнітивну оцінку та сприйняття власних можливостей подолання [46]. Цей підхід став основою для сучасного розуміння стресостійкості як динамічного процесу, що включає взаємодію особистості й середовища.

Вивченням стресостійкості займалися В. С. Аббакова, Ю. О. Александровський, Б. В. Варданян, Л. В. Дика, П. Й. Зільберман, М. С. Корольчук, О. Г. Конопкін, В. В. Лебедева, В. Л. Марищук, А. В. Мартинів, В. Моросанова, Ю. В. Щербатих, Майєр Фрідман (Meyer Friedman), Рей Ройзенман (Ray H. Rosenman) та інші.

У межах клінічного та психофізіологічного підходів питання стресостійкості розглядали Ю. О. Александровський, П. Й. Зільберман, Майєр

Фрідман (Meyer Friedman), Рей Розенман (Ray H. Rosenman), які пов'язували її зі здатністю організму підтримувати функціональну рівновагу в умовах навантажень.

У руслі психологічних досліджень М. С. Корольчук, О. Г. Конопкін, В. В. Лебедева та А. В. Мартинов акцентували на стресостійкості як системі саморегуляції та адаптивної перебудови поведінки.

Соціально-психологічні дослідження розглядають стресостійкість як здатність особистості підтримувати соціальну адаптивність, зберігати ефективність діяльності та працездатність у напружених обставинах. Такий підхід зустрічається у працях Б. В. Варданяна, В. Л. Марищука та Ю. В. Щербатих. У дослідженнях Б. В. Варданяна стресостійкість трактується як інтегральна характеристика, що забезпечує узгоджену взаємодію когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів психічної діяльності.

У межах індивідуально-психологічного підходу Е. М. Мілерян пов'язує стресостійкість із емоційною врівноваженістю та здатністю контролювати власні емоційні стани. Н. Ю. Данилова розглядає її як здатність витримувати психологічні навантаження та зберігати ефективність діяльності в екстремальних умовах. У дослідженнях А. В. Ольшаннікової стресостійкість асоціюється з емоційною стабільністю та вмінням підтримувати оптимальний емоційний стан у складних ситуаціях.

У більшості психологічних трактувань стресостійкість розглядається як цілісний адаптаційний процес, що забезпечує збереження емоційної врівноваженості та функціональної активності особистості у складних і напружених обставинах. Як підкреслює Н. В. Слободяник, стресостійкість передусім проявляється у здатності регулювати власний емоційний стан, підтримувати внутрішню стабільність та ефективність дій під впливом стресорів. У наукових підходах також зазначається, що розвиток стресостійкості пов'язаний із особистісними ресурсами — сформованою Я-концепцією, здатністю переосмислювати складні події,

позитивною когнітивною установкою, емоційно-вольовою регуляцією та підтриманням фізичного здоров'я [21]

Вагомий внесок у розвиток поняття зробив американський психолог С. Мадді, який увів термін «життестійкість» (hardiness). На думку С. Мадді, життестійкість — це система переконань, яка допомагає людині залишатися залученою в діяльність, відчувати вплив на події власного життя та сприймати труднощі не як загрозу, а як можливість зростання [47]. Д. О. Леонтьєв, адаптуючи концепцію життестійкості С. Мадді, визначає її як здатність особистості протистояти стресовим навантаженням, зберігаючи внутрішню цілісність і психологічну рівновагу. На його думку, життестійка людина вміє осмислювати події, знаходити в них значення та продовжувати активну діяльність навіть у складних обставинах. У працях Т. М. Титаренко підкреслюється, що життєва стійкість ґрунтується на вмінні знаходити смисли, підтримувати внутрішню активність і будувати конструктивні стратегії подолання навіть у контексті війни [25].

Сучасна психологія описує стресостійкість через кілька ключових моделей. У біологічному підході (Г. Сельє) вона пояснюється як система фізіологічних адаптаційних реакцій організму. Когнітивно-транзакційна модель (Р. Лазарус, С. Фолкман) акцентує увагу на способах оцінки ситуації та виборі стратегій подолання. У межах екзистенційно-гуманістичного підходу (С. Мадді, Д. О. Леонтьєв) стресостійкість пов'язується із здатністю знаходити смисл у складних подіях, підтримувати залученість і суб'єктивне відчуття контролю. У більш широкому розумінні стресостійкість формується завдяки розвитку емоційної саморегуляції, когнітивної гнучкості, особистісної активності та здатності спиратися на наявні внутрішні й соціальні ресурси.

Відповідно до моделі С. Мадді, стресостійкість складається з трьох базових компонентів:

- Залученість (commitment) — орієнтація на активну участь у житті, відчуття значущості власної діяльності;
- Контроль (control) — віра у власну здатність впливати на події;
- Прийняття ризику (challenge) — готовність приймати зміни й невизначеність як природну частину життя, а не як загрозу [47].

Ці складові забезпечують цілісність і гнучкість особистості, що дозволяє адаптуватися до змін і долати труднощі без втрати психологічної рівноваги.

Узагальнюючи, стресостійкість можна визначити як інтегральну характеристику особистості, що забезпечує ефективну адаптацію до складних умов діяльності.

Для вчителя в умовах війни стресостійкість є не лише психологічною рисою, а життєво необхідною компетентністю, що допомагає зберігати професійну ефективність, стабільність і бути джерелом підтримки для учнів.

1.2 Вплив стресостійкості на ефективність діяльності вчителів

Стресостійкість є визначальним чинником професійної ефективності педагогів, особливо в умовах воєнного часу, коли освітня система зазнає значних навантажень. У складних та непередбачуваних ситуаціях саме стресостійкість забезпечує здатність вчителя зберігати працездатність, приймати зважені рішення й підтримувати учнів емоційно та психологічно.

Педагогічна діяльність традиційно належить до високо стресових професій. Вона характеризується емоційною насиченістю взаємодії, багатовимірністю, високою відповідальністю та постійною потребою в самоконтролі.

Аналіз результатів опитування освітян, проведеного GoGlobal у 2023 році, демонструє суттєве погіршення психоемоційного стану вчителів в умовах війни. Зокрема, 80–85% учителів зазначають підвищення рівня тривожності, а 76–81% — відчуття постійної втоми та емоційного виснаження. Майже всі респонденти (86–89%) повідомляють, що їм потрібно значно більше часу на відновлення сил, ніж раніше. Крім того, 46–59% учителів відмічають погіршення концентрації уваги, а 43–54% — зниження емоційної стабільності [4]. Ці дані підтверджують масштабність психоемоційних наслідків війни для освітян та підкреслюють нагальну потребу у дослідженні внутрішніх ресурсів, зокрема емоційного інтелекту як чинника стресостійкості.

Професійні чинники, що підвищують значення стресостійкості: емоційно насичена комунікація з учнями та батьками; висока відповідальність за результати навчання; швидкі зміни освітнього процесу; робота у форматах онлайн, офлайн та змішаного навчання; постійні організаційні зміни через небезпеку та воєнну ситуацію.

Вчителі з високою стресостійкістю здатні зберігати продуктивність, ефективно організовувати навчальний процес, підтримувати учнів та забезпечувати педагогічну стабільність навіть у кризових ситуаціях.

Важливу роль відіграють особистісні ресурси. Темперамент, самооцінка, мотивація та рівень емоційного інтелекту визначають, як учитель реагує на навантаження, наскільки швидко відновлює емоційну рівновагу та чи здатен підтримувати професійну активність.

Зазначені вище дані дослідження GoGlobal засвідчують актуальність розвитку індивідуальних механізмів адаптації, зокрема емоційної саморегуляції, контролю власних реакцій та вміння працювати з тривогою й невизначеністю.

Емоційний інтелект у цьому контексті є ключовою характеристикою. Як зазначає О. П. Лящ, емоційна компетентність є важливим чинни-

ком професійної стійкості педагога: нижчий рівень ЕІ пов'язаний із ризиком емоційного виснаження, тоді як високий рівень емоційної регуляції сприяє кращій саморегуляції та здатності протистояти стресу [14].

Стресостійкість учителя значною мірою визначається якістю взаємодії в колективі та загальним мікрокліматом у школі. Підтримка колег, згуртованість, довіра та наявність ресурсного освітнього середовища суттєво зменшують вплив стресу та збільшують можливості адаптації. Під час війни соціально-психологічна підтримка стає одним із провідних ресурсів, що дозволяє вчителю не лише виконувати професійні обов'язки, а й зберігати власне емоційне здоров'я.

Воєнні події суттєво посилили стресове навантаження на освітян. Вчителям доводиться працювати в умовах повітряних тривог, тривожності дітей, нестабільного освітнього процесу та хронічної невизначеності. Дослідження Жао та ін. засвідчує, що значна частина українських педагогів перебуває у стані психологічного дистресу, однак водночас демонструє ознаки високої життєстійкості та здатності до адаптації. Це свідчить про значний внутрішній ресурс освітян і їх потенціал до відновлення [5].

Для вчителя у воєнний час стресостійкість визначає: здатність швидко стабілізуватися в небезпечних умовах; підтримання емоційного балансу учнів; ефективність ухвалення рішень; збереження взаємодії та дисципліни в класі; вміння організовувати освітній процес попри зовнішні загрози.

1.3 Механізми подолання стресу та роль емоційного інтелекту

Подолання стресу розглядається як система когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій, спрямованих на зниження психоемоційного напруження та відновлення внутрішньої рівноваги. У класичній моделі Р. Лазаруса (Lazarus R. S.) та С. Фолкман (Folkman S.) виділяють три основні типи копінг-стратегій:

- проблемно-орієнтовані, спрямовані на зміну ситуації або вплив на стресор;
- емоційно-орієнтовані, що допомагають регулювати внутрішній стан;
- стратегії уникнення, пов'язані з тимчасовим відстороненням від проблеми.

У педагогічній діяльності, особливо в умовах війни, найбільш конструктивними є перші два типи копіngu, оскільки вони сприяють адаптації, збереженню професійної ефективності та підтриманню психологічної стійкості.

Класична когнітивно-транзакційна модель Р. Лазаруса (Lazarus R. S.) і С. Фолкман (Folkman S.) підкреслює, що людина не просто реагує на стресор, а здійснює його первинну та вторинну когнітивну оцінку. Саме ця оцінка визначає характер подальшої поведінки та вибір копіng-стратегії [46]. Ефективність такого оцінювання впливає на здатність особистості зменшувати психоемоційне напруження та підтримувати працездатність у складних і непередбачуваних умовах.

Водночас вибір копіng-стратегії не є випадковим, а визначається індивідуальними внутрішніми ресурсами людини — її емоційною компетентністю, когнітивною гнучкістю, особистісними установками та рівнем саморегуляції. У сучасній психології все більше уваги приділяється розвитку усвідомлених механізмів саморегуляції, які дозволяють людині активно впливати на власні стресові реакції та підтримувати психологічну стійкість.

Попри важливість когнітивних і поведінкових стратегій, сучасні дослідження підкреслюють, що основою ефективного подолання стресу є здатність усвідомлювати, інтерпретувати та регулювати власні емоції. Саме емоційна обізнаність і навички саморегуляції визначають, як людина сприйматиме стресову ситуацію та які копіng-стратегії обиратиме. Відтак

емоційний інтелект виступає ключовим механізмом, що лежить в основі конструктивного стресодолавання.

Цей висновок узгоджується з позицією Т. Титаренко, яка зазначає, що здатність до рефлексії власних переживань і активного пошуку смислу є важливими чинниками подолання життєвих труднощів та відновлення психологічної рівноваги [25].

У сучасній психології виокремлюють три провідні підходи до розуміння емоційного інтелекту:

- Модель здібностей (ability model) П. Майєра, Дж. Саловейя та Д. Карузо (Mayer, Salovey & Caruso) трактує емоційний інтелект як когнітивну здатність до сприймання, розуміння та регулювання емоцій [46].
- Модель рис (trait EI) К. В. Петрідеса (Petrides K. V.) визначає емоційний інтелект як сукупність стійких особистісних характеристик, що відображають стиль емоційного функціонування.
- Модель емоційної компетентності Д. Гоулмана (D. Goleman) акцентує увагу на поведінкових проявах емоційного інтелекту та його ролі в професійній ефективності [37].

За останні роки в Україні активно розвивається напрям досліджень, присвячених емоційній компетентності педагогів. Л. О. Колісник розглядає емоційний інтелект як важливий психологічний ресурс вчителя, що допомагає регулювати власний емоційний стан і підтримувати емоційну безпеку в освітньому середовищі [10]. У дослідженні О. П. Лящ показано, що педагоги з більш розвиненими навичками емоційної саморегуляції рідше зазнають емоційного виснаження, а емоційний інтелект виступає одним із чинників професійної стійкості [14]. Н. Басюк наголошує, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє формуванню доброзичливого класного середовища, розвитку довіри та зниженню конфліктності у взаємодії з учнями [2].

Таким чином, українські дослідження підтверджують: розвиток емоційного інтелекту не лише покращує педагогічну взаємодію, а й підсилює стресостійкість, що є критично важливим у воєнний час.

Наукові дані свідчать, що педагоги з високим рівнем емоційного інтелекту рідше застосовують стратегії уникнення, частіше використовують проблемно-орієнтований копінг, демонструють кращий рівень емоційної саморегуляції та контролю імпульсів, легше відновлюються після стресових подій і мають вищу здатність підтримувати інших. Це узгоджується з концепцією С. Мадді, згідно з якою життєстійкість ґрунтується на вмінні підтримувати внутрішню цілісність і знаходити смисли навіть у складних обставинах [47].

За аналітичними даними Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, емоційна врівноваженість і здатність контролювати власний емоційний стан є важливими чинниками працездатності та адаптації в умовах тривалого стресу. Л. М. Карамушка у своїх дослідженнях також підкреслює, що вміння регулювати емоційні реакції сприяє подоланню стресу та збереженню ефективності професійної діяльності вчителів. Показники, які дослідники пов'язують з адаптивністю — емоційна обізнаність, саморегуляція та здатність до контролю емоцій — є ключовими компонентами емоційного інтелекту, що дозволяє інтегрувати ці висновки у контекст нашого дослідження [6].

Сучасна психологічна практика пропонує низку ефективних моделей і технік подолання стресу, які можуть значно підсилювати стресостійкість вчителя. Усі вони, попри різну теоретичну основу, мають спільну рису — орієнтацію на усвідомлення внутрішнього стану, розвиток емоційної саморегуляції та формування конструктивних способів взаємодії з реальністю. Саме тому ці підходи безпосередньо пов'язані зі структурою емоційного інтелекту.

Однією з універсальних моделей подолання стресу є BASIC Ph — мультимодальна концепція копінгу, розроблена М. Лахадом (M. Lahad) та його колегами. Модель описує шість каналів реагування (belief, affect, social, imagination, cognition, physical), через які людина може мобілізувати свої ресурси залежно від характеру стресового впливу. Дослідження М. Лахада (M. Lahad) доводять, що використання кількох каналів одночасно забезпечує значно вищий рівень стресостійкості [45]. Для вчителів цей підхід є особливо цінним, оскільки дозволяє гнучко переключатися між різними стилями копінгу та знижувати ризик емоційного виснаження в умовах війни.

Значну роль у розвитку стресостійкості відіграють і когнітивно-поведінкові техніки. Вони допомагають людині по-іншому подивитися на складну ситуацію, працювати з тривожними думками та зупиняти неефективні реакції. Як підкреслює Л. М. Карамушка, коли ми змінюємо неадаптивні переконання, зменшується тривожність і зростає здатність контролювати свій стан. Такі методи вчать краще розуміти власні емоційні тригери й керувати ними, що є важливою складовою емоційної саморегуляції [6].

Окремим напрямом є практики майндфулнес, зокрема програма MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) Дж. Кабат-Зінна (Jon Kabat-Zinn), що показує ефективність у зниженні стресу. Зосередженість на диханні, тілесних відчуттях та емоційних реакціях допомагає сповільнитися, усвідомити поточний стан та відновити відчуття контролю над ситуацією.

Об'єднує всі ці підходи те, що вони спрямовані на розвиток усвідомлення, емоційної рефлексії, самоконтролю та психологічної гнучкості. Саме такі компоненти лежать в основі емоційного інтелекту.

Отже, розвиток емоційного інтелекту виступає одним із ключових шляхів підвищення стресостійкості педагога. Вміння розпізнавати емоції, регулювати власні стани, проявляти емпатію та вибудовувати конструкти-

вну комунікацію формує основу ефективного подолання стресу та збереження професійної стабільності. В умовах війни значущість цих навичок зростає багаторазово.

Висновки до Розділу 1

У першому розділі було здійснено теоретичний аналіз феномену стресостійкості педагогів, особливостей її прояву в умовах професійної діяльності та ролі емоційного інтелекту як ресурсу подолання стресу.

Стресостійкість розглядається сучасною психологією як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує здатність зберігати емоційну рівновагу, ефективно діяти в умовах напруження та адаптуватися до змін. Її наукове осмислення пройшло шлях від фізіологічної концепції Г. Сельє до когнітивної моделі стресу Р. Лазаруса та теорії життєстійкості С. Мадді. Встановлено, що стресостійкість ґрунтується на сукупності особистісних якостей, серед яких емоційна стабільність, сформована Я-концепція, здатність до самоконтролю, активна життєва позиція та когнітивна гнучкість.

Аналіз професійної діяльності вчителя засвідчив, що освітяни належать до групи високого психологічного ризику, оскільки їх робота потребує інтенсивної міжособистісної взаємодії, високого рівня емоційної включеності, відповідальності та постійного реагування на соціальні виклики. В умовах війни ці фактори посилюються тривалим стресом, інформаційним перевантаженням, невизначеністю та підвищеною відповідальністю за емоційний клімат у класі. Дослідження українських науковців демонструють, що психоемоційний стан вчителів безпосередньо впливає на їхню професійну ефективність, здатність приймати педагогічні рішення та надавати підтримку учням.

У цьому розділі також проаналізовано механізми подолання стресу. Ефективність їх застосування значною мірою визначається рівнем роз-

витку внутрішніх ресурсів людини. Сучасні підходи підкреслюють, що ключовими механізмами успішного стресодолаття є усвідомлення власних емоційних станів, здатність до рефлексії, емоційна гнучкість і розвинена саморегуляція.

Особливе місце у формуванні стресостійкості займає емоційний інтелект. У наукових джерелах підкреслюється, що високий рівень емоційного інтелекту сприяє вибору адаптивних копінг-стратегій, знижує ризик емоційного виснаження та підсилює життєстійкість педагога.

Отже, теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що стресостійкість учителя є комплексний феномен, який формується під впливом особистісних, професійних і соціально-психологічних чинників. Емоційний інтелект у цій системі виступає одним із ключових ресурсів. Сформована теоретична база створює підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження впливу емоційного інтелекту на стресостійкість педагогів.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ЕМПІРИЧНОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ

2.1 Методологічні основи дослідження

Дослідження ґрунтується на матеріалістичній методологічній парадигмі, відповідно до якої стресостійкість розглядається як багаторівневе явище, що формується під впливом об'єктивних біологічних, психологічних і соціальних чинників. Цей підхід дає змогу досліджувати стресостійкість як результат взаємодії організму, особистості та середовища, а не лише як суб'єктивний стан чи рису.

- Біологічний рівень. Стресостійкість має виразні нейрофізіологічні основи: роботу нервової системи, гормональні реакції (зокрема секрецію кортизолу) та адаптаційні механізми, описані Г. Сельє. Саме ці

біологічні процеси визначають здатність організму швидко реагувати на стрес і повертатися до стану рівноваги.

- Психологічний рівень. На цьому рівні ключового значення набувають когнітивні процеси, емоційна регуляція, розвиток емоційного інтелекту, особистісні риси, мотиваційні й смислові структури. З позиції когнітивно-транзакційного підходу Р. Лазаруса саме інтерпретація події визначає інтенсивність стресової реакції та характер копінг-стратегій. Емоційний інтелект у цьому контексті виступає одним із провідних механізмів саморегуляції.

- Соціальний рівень. Стресостійкість значною мірою залежить від умов соціального середовища: підтримки колег, особливостей професійної діяльності, організаційного клімату, доступності ресурсів допомоги. В умовах війни особливого значення набуває безпековий і соціальний контекст, який впливає на рівень тривоги, емоційне виснаження та професійну ефективність вчителів.

Таким чином, матеріалістична парадигма дозволяє комплексно аналізувати стресостійкість вчителів, враховуючи як їх індивідуально-психологічні ресурси, так і зовнішні фактори професійного та суспільного середовища. Це забезпечує наукову обґрунтованість вибору психодіагностичних методів та інтерпретації результатів емпіричного дослідження.

2.2. Психодіагностичні методи дослідження емоційного інтелекту та стресостійкості

У межах дослідження були обрані методики, що допомагають виявити зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю вчителів. Нижче наведено їх опис.

Методика Д. Люсіна «Емоційний інтелект» (EmIn).

В основу опитувальника емоційного інтелекту «ЕмІн» Д.В. Люсіна покладено розуміння емоційного інтелекту як здатності усвідомлювати власні та чужі емоції, а також управляти ними. Розуміння емоцій включає декілька рівнів: вміння розпізнати наявність емоційного переживання, ідентифікувати конкретну емоцію та підібрати для неї вербальне позначення, а також усвідомити чинники, що її викликали, та можливі наслідки емоційної реакції.

Здатність до управління емоціями передбачає уміння контролювати їх інтенсивність (особливо зменшувати силу надмірних переживань), регулювати зовнішні емоційні прояви, а також — у разі потреби — довільно викликати або підтримувати необхідний емоційний стан.

Обидві ці здатності — розуміння й управління — можуть стосуватися як власних емоцій, так і емоцій інших людей. У цьому аспекті методика спирається на концепцію Г. Гарднера, відповідно до якої у структурі емоційного інтелекту виділяють два ключові компоненти:

- внутрішньоособистісний, спрямований на опрацювання власних емоцій (самосвідомість, рефлексія, самоконтроль, самооцінка, вмотивованість);
- міжособистісний, що стосується емоцій інших людей (емпатія, комунікація, толерантність, конгруентність, діалогічність).

Д.В. Люсін у своєму підході розглядає обидва ці напрями:

- міжособистісний емоційний інтелект (MEI) — розуміння та управління емоціями інших;
- внутріособистісний емоційний інтелект (BEI) — розуміння та регуляція власних емоцій.

Опитувальник складається з п'яти субшкал, які відображають різні аспекти MEI та BEI:

- МР — «міжособистісне розуміння»: здатність розпізнавати емоційний стан іншої людини на основі міміки, інтонацій, жестів або інтуїтивно; чутливість до зовнішніх емоційних проявів.
- МУ — «міжособистісне управління»: уміння впливати на емоційний стан інших людей, викликати бажані емоції або знижувати інтенсивність небажаних.
- ВР — «внутріособистісне розуміння»: усвідомлення власних емоцій, уміння їх розпізнати, ідентифікувати, зрозуміти причини та вербалізувати переживання.
- ВУ — «внутріособистісне управління»: здатність керувати власним емоційним станом, викликати чи підтримувати бажані емоції, стримувати або коригувати небажані.
- БЕ — «внутрішня експресія»: контроль зовнішнього емоційного вираження, уміння регулювати емоційну експресивність.

Показники міжособистісного та внутріособистісного емоційного інтелекту обчислюються шляхом сумування відповідних субшкал:

- $MEI = MP + MU$,
- $BEI = BP + BU + BE$.

Додатково розраховуються інтегральні показники:

- «розуміння емоцій» (PE) = MP + BP,
- «управління емоціями» (UE) = MU + BU + BE.

Опитувальник містить 46 тверджень, які оцінюються за чотирибальною шкалою: «Зовсім не погоджуюся», «Скоріше не погоджуюся», «Скоріше погоджуюся», «Цілком погоджуюся».

Оцінювання здійснюється за ключем, що дозволяє визначити рівень розвитку емоційного інтелекту в цілому та за окремими складовими. Рівні оцінки інтерпретуються в таких інтервалах: дуже високий — 91–100 %, високий — 71–90 %, середній — 31–70 %, низький — 11–30 %, дуже низький — до 10 %.

Детально методика описана у Додатку Б.

Для діагностики емоційного інтелекту у даному дослідженні обрано опитувальник ЕмІн Д. В. Люсіна, оскільки він поєднує теоретичну чіткість моделі та високу психометричну якість. Вибір методики є обґрунтованим порівняно з іншими поширеними інструментами, зокрема MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test) та опитувальником ЕКО Bar-On EQ-i, які представляють інші підходи до вимірювання емоційного інтелекту.

По-перше, згідно з аналітичним оглядом Л.О. Колісник, у сучасній психодіагностиці існують дві основні групи методів: тести-завдання, що відображають емоційний інтелект як когнітивну здатність (MSCEIT); опитувальники, що вимірюють емоційний інтелект як сукупність рис та емоційних компетентностей (EQ-i, ЕмІн) [10].

Колісник Л. О. підкреслює, що опитувальники дозволяють досліджувати суб'єктивну структуру емоційності, тобто те, як людина усвідомлює та описує власні емоційні здібності, що особливо важливо у педагогічному середовищі та в дослідженнях стресостійкості.

По-друге, у статті показано, що опитувальник ЕмІн має підтверджену конвергентну валідність — його показники достовірно корелюють із результатами MSCEIT, незважаючи на різний формат вимірювання. Це дає підстави вважати, що ЕмІн вимірює той самий конструкт емоційного інтелекту, що й тести-завдання, але більш доступним і практичним способом.

По-третє, Колісник Л. О. обґрунтовує рекомендацію використовувати опитувальники, коли дослідження стосується внутрішньоособистісних аспектів — саморегуляції, рефлексії, усвідомлення емоцій. Саме ці аспекти є ключовими для даного дослідження.

По-четверте, на відміну від MSCEIT, який потребує ліцензування та не є широко доступним в Україні (що також описано у статті), ЕмІн є валі-

дизованим, адаптованим і часто застосовуваним у вітчизняних дослідженнях.

Таким чином, використання методики ЕмІн є одночасно теоретично обґрунтованим і практично доцільним. Вона дозволяє оцінити як міжособистісні, так і внутрішньоособистісні компоненти емоційного інтелекту, що є важливим для аналізу стресостійкості вчителів.

Шкала стресостійкості та адаптивності (PPSM) С. Мадді, адаптація Д. О. Леонт'єв.

Шкала стресостійкості та адаптивності (PPSM) С. Мадді призначена для оцінювання здатності людини активно та гнучко діяти в умовах стресу й труднощів, а також визначення її вразливості до стресових переживань. Тест життєстійкості є адаптованою версією Hardiness Survey, розробленого американським психологом Сальваторе Мадді (Salvatore R. Maddi). Поняття «hardiness» (життєстійкість) означає здатність людини протистояти стресу, зберігаючи психічну рівновагу та функціональність.

С. Мадді (Maddi S.) одним із перших описав життєстійкість як інтегральну особистісну характеристику, що визначає успішність подолання труднощів. На його думку, життєстійкість відображає мотивацію людини перетворювати стресові події й розглядати їх як можливості розвитку, а не загрози. Дослідник визначив життєстійкість як «систему переконань про себе і світ, яка дозволяє витримувати і ефективно долати стресові ситуації» [47].

Модель життєстійкості включає три ключові компоненти:

- Залученість (commitment).

Вона відображає переконаність у тому, що активна участь у житті дає можливість знайти в ньому значення й особисту цінність. Людина з високою залученістю отримує задоволення від діяльності, а її відсутність призводить до відчуття ізоляції та втрати сенсу.

- Контроль (control).

Цей компонент пов'язаний із переконанням у власній здатності впливати на життєві події. Він протистоїть почуттю безпорадності та сприяє активній позиції у вирішенні проблем.

- Прийняття ризику (challenge).

Передбачає розуміння того, що зміни й труднощі є природною частиною життя та сприяють розвитку. Людина з вираженим компонентом «challenge» схильна розглядати новий досвід як шлях до особистісного зростання.

За С. Мадді (Maddi S.), саме поєднання всіх трьох елементів забезпечує збереження здоров'я, життєвого тону та продуктивності в умовах інтенсивного або хронічного стресу.

Методика містить 45 тверджень, на які респондент відповідає за 4-бальною шкалою («ні», «скоріше ні, ніж так», «скоріше так, ніж ні», «так»). Обробка відповідей здійснюється за ключем, де прямим твердженням відповідають бали 0–3, а зворотним — 3–0. Після цього обчислюються показники трьох субшкал та загальний рівень життєстійкості. Порівняння результатів із нормативними даними дозволяє визначити рівень розвитку життєстійкості: 0–61 балів — низький рівень, 62–99 балів — середній, 100–135 балів — високий.

Окремі субшкали також мають нормативні інтервали, що дозволяє детально оцінити індивідуальний профіль життєстійкості.

Українські дослідники підтримують підходи С. Мадді (Maddi S.) до розуміння життєстійкості. Зокрема, у працях Т. М. Титаренко життєстійкість описується як важлива адаптаційна характеристика, що визначає здатність особистості конструктивно переживати стрес і зберігати психологічну рівновагу в умовах кризових змін [25].

Методика широко використовується в українських емпіричних дослідженнях. Hardiness Survey адаптовано для використання в Україні,

його надійність та валідність підтверджені в низці вітчизняних і зарубіжних досліджень [25; 29]

Модель життестійкості найбільш релевантна темі стресостійкості педагогів у воєнний час. Саме компоненти «контроль», «залученість» і «прийняття ризику» напряду пов'язані з ефективністю професійної діяльності в умовах невизначеності, перевантаження та хронічного стресу.

2.3. Характеристика вибірки та основних організаційних аспектів емпіричного дослідження

Опис вибірки. Вибірку емпіричного дослідження сформовано з педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів. Загальна кількість респондентів становить 58 вчителів, які брали участь добровільно та анонімно.

Основні характеристики вибірки:

- Віковий діапазон. До дослідження залучено педагогів віком від 22 до 70 років, що забезпечує різноманітність вибірки та дозволяє оцінювати взаємозв'язок емоційного інтелекту і стресостійкості незалежно від вікових відмінностей.
- Гендерний склад. У вибірку входять як жінки, так і чоловіки. Переважну частину становлять жінки (відповідно до гендерних особливостей педагогічної професії в Україні), що забезпечує репрезентативність для цієї професійної галузі.
- Педагогічний стаж. Стаж роботи учасників варіює від 1 до 40 і більше років, що забезпечує різноманітність професійного досвіду без виділення стажу як окремого чинника впливу.
- Посадові обов'язки. До вибірки включено вчителів, які працюють з учнями різних вікових категорій: від підготовчої ланки (4–5 років) до учнів старшої школи (16–17 років). Усі педагоги мають повне тижневе

навантаження (від 18 навчальних годин і більше), що є важливим у контексті вивчення професійного стресу.

- Предметні напрямки. Респонденти представляють різні предметні галузі — гуманітарні, природничі, математичні, мистецькі дисципліни; фізичну культуру; комплексні програми початкової освіти. Це забезпечує більшу узагальненість результатів дослідження та унеможливорює звуження висновків до однієї предметної сфери.

- Регіональна належність. Усі учасники працюють в одному закладі освіти м. Вінниці, що дозволяє врахувати спільні корпоративні норми, соціальні, культурні та воєнні умови регіону.

- Робочі умови. Педагоги виконують професійні обов'язки в умовах воєнного часу, що включає: періодичні повітряні тривоги і нестабільність навчального процесу, пов'язану з безпековими факторами; підвищене психоемоційне навантаження, пов'язане з підтримкою учнів у кризових ситуаціях. Усі респонденти працюють у одному закладі загальної середньої освіти повного дня, де навчання організовано в умовах малокомплектних класів (до 18 учнів), за рівнем навчальних досягнень для учнів середньої школи та передбачено вищий рівень індивідуалізації навчання. Таке освітнє середовище потребує значного обсягу щоденної педагогічної взаємодії і зумовлює високу інтенсивність навантаження на вчителів.

Залучення вчителів різного віку, стажу та предметних напрямів забезпечує цілісне бачення взаємозв'язку між емоційним інтелектом і стресостійкістю. Така різноманітність вибірки підвищує надійність отриманих даних і дозволяє застосовувати результати у ширшому контексті.

Організація та проведення збору емпіричних даних

Організація емпіричного дослідження є одним із ключових етапів роботи, оскільки саме на цьому етапі здійснюється збір даних, необхідних для перевірки гіпотези та досягнення поставленої мети.

Підготовчий етап

Перед початком збору даних було опрацьовано наукові джерела з проблеми емоційного інтелекту, стресостійкості та методів психодіагностики. Обрано інструментарій, який включає:

- Методику Д. Люсіна «Емоційний інтелект» (EmIn) – для оцінювання міжособистісного та внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (Додаток Б);
- Шкалу стресостійкості та адаптивності (PPSM) С. Мадді – для визначення рівня життєстійкості та індивідуальної резистентності до стресу (Додаток В).

Перед тестуванням респондентів поінформовано про мету дослідження, умови участі, конфіденційність та добровільність заповнення анкет.

Проведення тестування

Опитування здійснювалося в онлайн-форматі за допомогою Google Forms (Додаток А), що забезпечило доступність і зручність участі для всіх респондентів.

- Тривалість збору даних – один тиждень, що дозволило охопити максимальну кількість учасників.
- Час проходження опитування – до 20 хвилин.
- Участь добровільна, конфіденційна

У разі потреби респонденти отримували технічну консультацію щодо доступу та заповнення форм.

Обробка даних

Після завершення збору інформації дані були впорядковані та підготовлені до аналізу (Додаток Г, Д). Передбачено використання таких статистичних процедур:

- кореляційний аналіз – для встановлення взаємозв'язку між рівнями емоційного інтелекту та стресостійкості;
- регресійний аналіз – для оцінювання впливу емоційного інтелекту на показники життєстійкості.

Обробка даних здійснювалась з використанням програмних засобів (MS Excel).

Інтерпретація та узагальнення результатів

На завершальному етапі дані були проаналізовані, узагальнені та інтерпретовані відповідно до поставлених завдань дослідження. Отримані результати дозволяють сформулювати обґрунтовані висновки щодо впливу емоційного інтелекту на стресостійкість педагогів.

Основні організаційні аспекти

У процесі збору даних було забезпечено:

- дотримання принципів анонімності та конфіденційності;
- добровільність участі;
- технічний супровід респондентів;
- оптимізацію процедури тестування для максимального

комфорту учасників.

Такий підхід дозволив отримати надійні емпіричні дані, необхідні для аналізу рівня емоційного інтелекту та стресостійкості педагогів і подальшої перевірки гіпотези дослідження щодо ролі емоційного інтелекту у формуванні стресостійкості вчителів.

2.4. Аналіз зв'язків та оцінка впливу емоційного інтелекту на стресостійкість.

Дослідження рівня емоційного інтелекту вчителів за Методикою Д. Люсіна «Емоційний інтелект» (EmIn) показало середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Загальний рівень EI (ЗЕІ) склав 89,90 балів (67,1 %) від максимально можливого. Результати представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1. Середні показники за методикою EmIn

Показник	Середнє	Мін	Макс	% від максимуму

MEI	45,16	25	63	71,7
BEI	44,74	25	71	63,0
PE	45,84	24	66	69,5
UE	44,05	26	69	63,8
ZEI	89,90	50	134	67,1

Розуміння емоцій (PE) — 45,84 балів (69,5 %), що вказує на розвинену здатність розпізнавати як власні, так і чужі емоції, розуміти причини їх виникнення. Такі педагоги, як правило, усвідомлюють емоційні закономірності поведінки, можуть передбачати реакції інших і завдяки цьому будують ефективну взаємодію з учнями, батьками та колегами.

Управління емоціями (UE) — 44,05 балів (63,8 %). Показник знаходиться на середньому рівні, що свідчить про відносно добрі, але не завжди стабільні навички керування емоційними станами. Ймовірно, в екстремальних ситуаціях емоційна рівновага може втрачатись.

Міжособистісний емоційний інтелект (MEI) – 45,16 балів (71,7 %), тобто респонденти мають достатньо високий рівень міжособистісного емоційного інтелекту. Це свідчить про добре розвинену здатність розпізнавати емоційні стани інших людей, співпереживати та підтримувати конструктивну комунікацію. У педагогічному контексті це вказує на чутливості до настроїв учнів та колег, що сприяє налагодженню довірливих стосунків і запобіганню конфліктам.

Показник внутрішньо особистісного емоційного інтелекту (BEI) перебуває в межах середнього рівня розвитку, склав 44,74 балів (63 %). Це означає, що педагоги загалом усвідомлюють власні емоції та можуть ними керувати, однак не завжди достатньо ефективно. Ймовірно, емоційна саморегуляція може давати збої в умовах перевантаження або стресу, що потребує розвитку навичок емоційної гнучкості, саморефлексії

та самопідтримки.

Варто звернути увагу і на розподіл часток MEI і BEI у структурі ЗЕІ. Отримане співвідношення свідчить про практично рівномірну представленість двох ключових складових емоційного інтелекту у вибірці вчителів: MEI — 50,2 %, BEI — 49,8 %. Що представлено діаграмою на рисунку 1. Такий результат означає, що вчителі демонструють збалансований розвиток емоційної сфери — вони однаково добре усвідомлюють і регулюють власні емоції (BEI), розуміють емоції інших і можуть на них впливати (MEI). Крім того, збалансований емоційний інтелект вказує, що вчителі не переобтяжені емоційною чутливістю (надлишок MEI може призводити до емоційного виснаження), але й не замкнені на собі (надлишок BEI може послаблювати соціальні навички). Отриманий розподіл є оптимальним для педагогічної професії в умовах війни, де внутрішня стійкість має поєднуватися з емпатією та ефективною взаємодією.

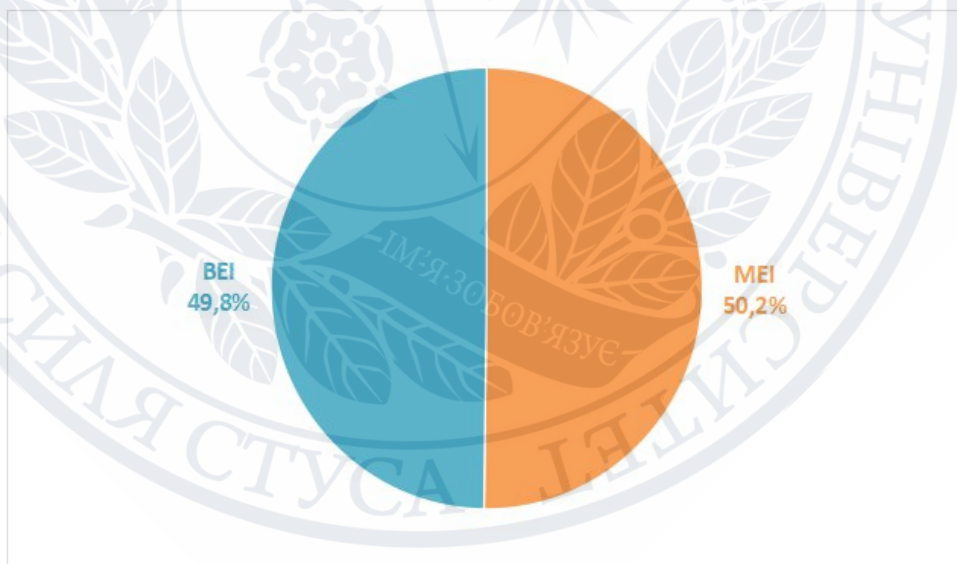


Рисунок 1. Розподіл часток MEI і BEI у структурі ЗЕІ

Важливо звернути увагу за показник ЗЕІ вибірки. Отримані результати свідчать про те, що переважна більшість вчителів (72,4 %) характеризуються середнім рівнем емоційного інтелекту. Це означає, що вони здатні достатньо ефективно розуміти та регулювати власні емоції, а

також вибудовувати конструктивну взаємодію з учнями й колегами. Такий рівень є типовим для педагогічних вибірок і вказує на сформованість базових емоційних умінь.

Високий рівень емоційного інтелекту притаманний 24,1 % педагогів, що можна розглядати як важливий ресурс закладу освіти. Ці вчителі, ймовірно, демонструють кращу саморегуляцію, гнучкість у спілкуванні та здатність підтримувати емоційний клімат у класі.

Дуже високий рівень (3,4 %) зустрічається поодиноким, що є типовим для подібних досліджень, оскільки такі показники свідчать про виняткову сформованість емоційних компетентностей.

Отриманий розподіл демонструє загалом достатньо хороший потенціал емоційної компетентності педагогів, але водночас вказує на необхідність розвитку емоційного інтелекту як важливої складової професійної стійкості (Рисунок 3). Домінування середнього рівня означає, що вчителі мають базові навички, але саме їхнє подальше зміцнення може стати ключем до підвищення стресостійкості та ефективності роботи в умовах кризових впливів (зокрема війни).

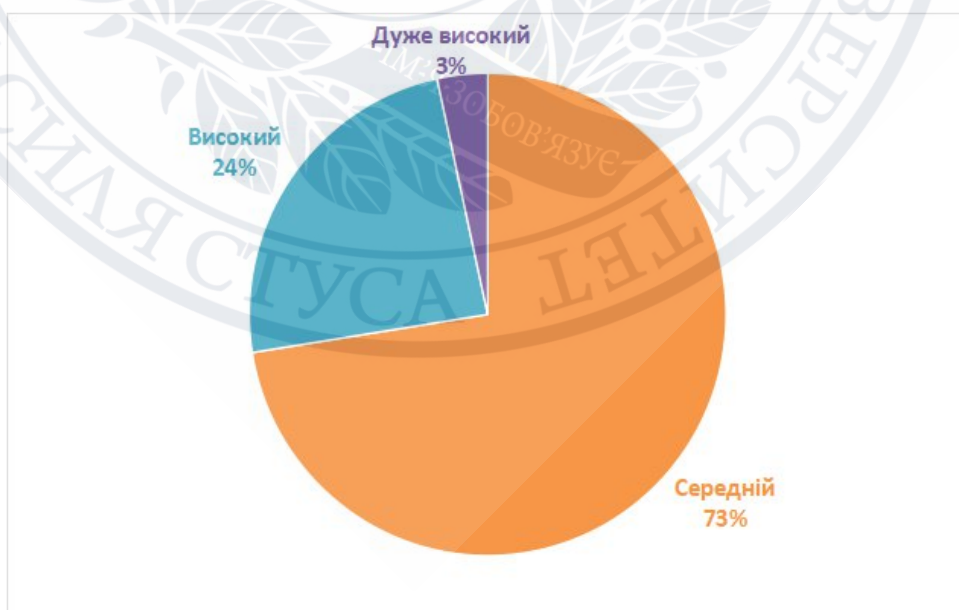


Рисунок 2. Розподіл рівнів ЗЕІ у вибірці

Застосування шкали стресостійкості та адаптивності (PPSM)

С. Магдді (адаптація Д. О. Леонтєєв) дало змогу оцінити рівень стресостійкості за трьома компонентами: залученість, контроль і прийняття ризику.

Середні значення складових: залученість — 35,26 бала (65,3 % від максимуму), контроль — 28,74 бала (56,3 %), прийняття ризику — 16,67 бала (55,7 %). Загальний показник життєстійкості становить у середньому 80,67 балів (59,8 %), що відповідає середньому рівню вираженості. Результати представлені у Таблиці 2.

Таблиця 2. Середні показники за методикою Магдді

Показник	Середнє	Мін	Макс	% від максимуму
Залученість	35,26	14	51	65,3
Контроль	28,74	6	45	56,4
Прийняття ризику	16,67	4	27	55,6
Життєстійкість	80,67	31	123	59,8

Значення показника залученості (65,3 %) свідчить про достатньо високий рівень залученості у професійну діяльність. Це може вказувати, що вчителі переважно відчують змістовність та значущість своєї праці, готові активно включатися у вирішення професійних завдань. Разом із тим, коливання між мінімальними (14) та максимальними (51) значеннями показника залученості вказує індивідуальні відмінності — у частини вчителів спостерігається тенденція до емоційного виснаження або зниження відчуття сенсу діяльності.

Показник контролю 28,74 бала (56,4 %) відображає середній рівень. Більшість педагогів вважають, що здатні певною мірою впливати на результати своєї діяльності, однак не завжди вірять у власну спроможність змінювати складні ситуації. Це може свідчити як про помірну впевненість

у собі, так і про схильність сприймати труднощі як зовнішньо обумовлені, що може впливати на адаптивність у стресових умовах.

Дослідження також показує середній бал 16,67 (55,6 %) прийняття ризику, що може свідчити про помірну готовність до новизни. Вчителі можуть відчувати тривогу або невпевненість перед викликами. В умовах реформування освіти й війни все більше потрібно розвивати гнучкість, хоч стабільність і передбачуваність є цінною для професії.

Інтегральний результат 80,67 бала (59,8 %) вказує на середній рівень життєстійкості. Це означає, що більшість вчителів демонструють помірну здатність долати стрес, адаптуватися до змін і зберігати внутрішню рівновагу.

Водночас, відносно широкий діапазон результатів (від 31 до 123) свідчить про наявність фахівців з низькою особистісною стійкістю, які можуть бути більш вразливими до емоційного виснаження.

На рисунку 3 показано співвідношення компонентів життєстійкості за результатами дослідження. Очевидно, залученість (44%) є найбільш вираженим компонент життєстійкості у вибірці. Високий рівень залученості є ключовим ресурсом стійкості у періоди кризи, оскільки підтримує мотивацію, професійну активність і стійкість до емоційного виснаження. Рівень контролю (35%) займає другу позицію. У контексті воєнного часу та загальної нестабільності такий показник є суттєвим маркером адаптивних можливостей вибірки. Найнижчий відсоток припадає на компонент прийняття ризику (21%). Це може вказувати на обережність, схильність уникати невизначених або потенційно загрозливих ситуацій. Отже, профіль життєстійкості педагогів характеризується високою залученістю, достатнім рівнем контролю та помірно низьким рівнем прийняття ризику. Така структура є типовою для представників соціальних професій у період підвищених зовнішніх загроз: вони зберігають орієнтацію на діяльність та відповідальність, але зменшують готовність до ризику й різких змін. Це

може бути важливим сигналом для організації програм підтримки — насамперед тих, що спрямовані на розвиток психологічної гнучкості, адаптивності та навичок управління невизначеністю.

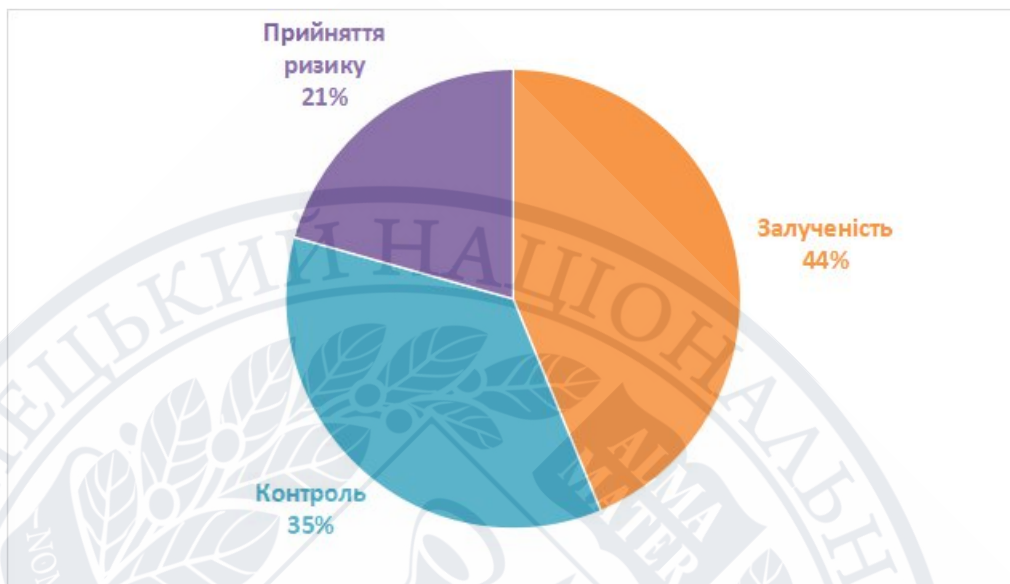


Рис.3 Співвідношення компонентів життєстійкості за результатами дослідження

Кореляційний аналіз виявив системні позитивні зв'язки між усіма шкалами емоційного інтелекту (EmIn) та показниками життєстійкості (PPSM), що свідчить про узгоджений вплив емоційної компетентності на здатність педагогів долати стресові ситуації. Результати представлені в Таблиці 3.

Таблиця 3. Коефіцієнти кореляції між шкалами EmIn та показниками життєстійкості

ЕмІн/ Мадді	Залученість	Контроль	Прийняття ризик	Життєстійкість
MEI	0.365	0.519	0.250	0.422
BEI	0.672	0.628	0.501	0.664
PE	0.525	0.560	0.345	0.533
UE	0.578	0.647	0.458	0.619

ЕмІн/ Мадді	Залученість	Контроль	Прийняття ризиків	Життєстійкість
ЗЕІ	0.578	0.631	0.420	0.603

Міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ) має найсильніші зв'язки з контролем ($r = 0,519$) та життєстійкістю загалом ($r = 0,422$). Це означає, що вчителі, які краще розуміють і регулюють емоції інших людей, мають більшу віру у власну здатність впливати на події, краще можуть справлятися зі складними обставинами.

Внутрішньоособистісний емоційний інтелект (ВЕІ) має достатньо високі кореляції із життєстійкістю ($r = 0,664$), контролем ($r = 0,628$) і залученістю ($r = 0,672$). Це вказує, що саморозуміння та саморегуляція — вагомий чинник стресостійкості. Ті, хто краще усвідомлює власні емоції, проявляють більшу активність, впевненість і мотивацію до подолання труднощів, що робить їх більш адаптивними в кризових умовах.

Розуміння емоцій (РЕ) має середньої сили позитивні кореляції із контролем — $r = 0,560$; із залученістю — $r = 0,525$; із життєстійкістю загалом — $r = 0,533$. Це свідчить, що усвідомлення причин і динаміки емоцій сприяє відчуттю внутрішнього контролю та залученості в діяльність.

Управління емоціями (УЕ) показує стійкі позитивні зв'язки із складовими життєстійкості, особливо з контролем ($r = 0,647$). Тобто, вчителі, які вміють регулювати емоції, мають кращу здатність зберігати внутрішню стабільність попри вплив стрес факторів. Управління емоціями зменшує напруження та підтримує відчуття контролю над обставинами.

Загальний емоційний інтелект (ЗЕІ) має достатньо сильний позитивний зв'язок із загальною життєстійкістю ($r = 0,603$). Це підтверджує, що емоційний інтелект є значущим чинником формування стресостійкості.

Проведений регресійний аналіз підтвердив наявність статистично значущого впливу рівня емоційного інтелекту на життєстійкість вчителів.

Що продемонстровано на рисунку 4.

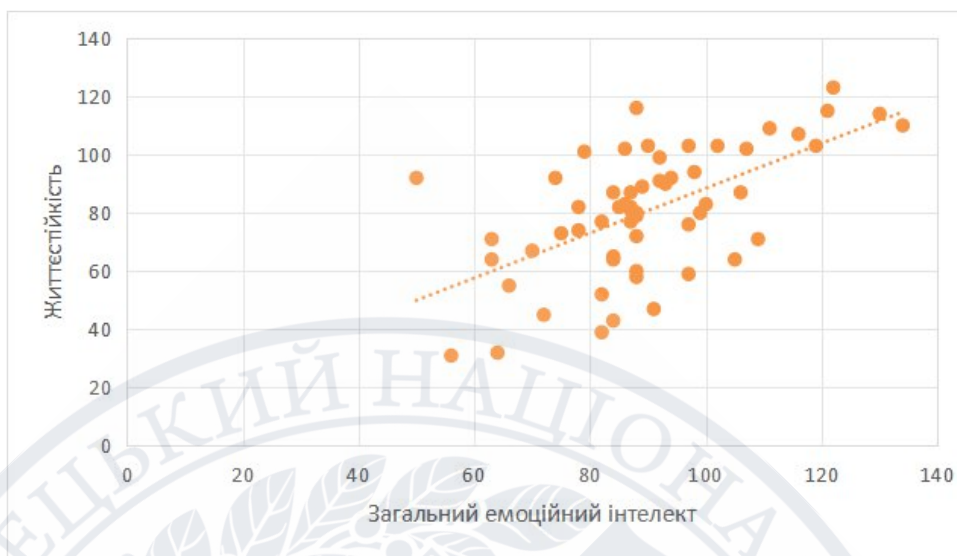


Рис. 4. Регресійна залежність між ЗЕІ та Життєстійкістю вчителів

Отримана модель має вигляд: $\text{Життєстійкість} = 12.5 + 0.95 \times \text{ЗЕІ}$

Коефіцієнт регресії $\beta_1 = 0.95$ свідчить, що зі зростанням загального емоційного інтелекту на 1 бал рівень життєстійкості збільшується в середньому на 0.95 бала. Позитивне значення β_1 підтверджує прямий характер зв'язку між досліджуваними змінними: чим вищий рівень емоційного інтелекту, тим більш вираженою є життєстійкість педагогів.

Коефіцієнт детермінації $R^2 = 0.40$ свідчить, що приблизно 40 % показників життєстійкості пояснюється рівнем розвитку емоційного інтелекту. Решта зумовлена іншими факторами (досвід, підтримка, темперамент тощо). Це вказує на суттєву роль емоційної компетентності у забезпеченні здатності вчителів долати стрес.

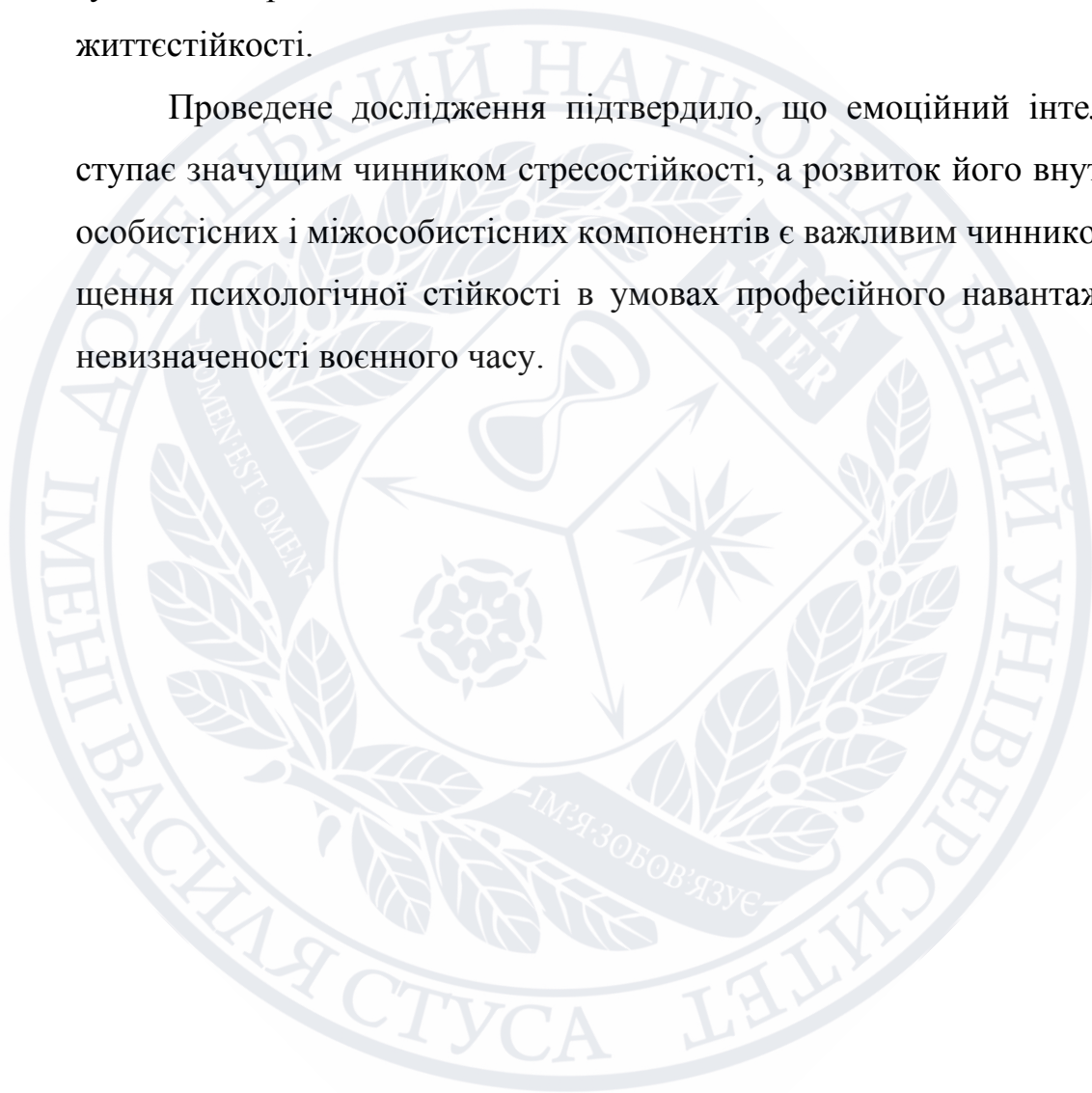
Висновки до розділу 2

Кореляційний аналіз отриманих даних засвідчив наявність стійких позитивних кореляцій між показниками емоційного інтелекту та всіма складовими життєстійкості. Це вказує на те, що вчителі з більш розвиненими навичками емоційної обізнаності, рефлексії та саморегуляції

демонструють підвищену здатність підтримувати психологічну рівновагу та професійну ефективність у високо стресових умовах.

Регресійний аналіз показав, що емоційний інтелект суттєво впливає на рівень життєстійкості. Побудована модель пов'язує 40% змін показника життєстійкості у вибірці саме з рівнем емоційного інтелекту. Такий результат підкреслює вагомий внесок емоційної компетентності як ресурсу життєстійкості.

Проведене дослідження підтвердило, що емоційний інтелект виступає значущим чинником стресостійкості, а розвиток його внутрішньо-особистісних і міжособистісних компонентів є важливим чинником підвищення психологічної стійкості в умовах професійного навантаження та невизначеності воєнного часу.



РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ОТРИМАНИХ ДАНИХ ТА РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ПІДВИЩЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ

3.1. Практичні рекомендації для розвитку емоційного інтелекту

Отримані емпіричні дані формують обґрунтовану основу для розробки цілеспрямованих програм розвитку емоційного інтелекту вчителів. Підсилення їх емоційної компетентності може бути одним із ефективних механізмів підвищення психологічної стійкості та здатності вчителів успішно функціонувати в умовах посиленого професійного та соціального навантаження.

Практичні рекомендації з розвитку емоційної компетентності вчителів орієнтовані на модель здібностей Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо (Mayer J. D., Salovey P., & Caruso D. R.):

- Розвиток здатності до ідентифікації та оцінювання емоцій (perceiving/identifying);
- Розвиток здатності до емоційної фасилітації мислення (using/facilitating);
- Розвиток здатності до розуміння емоцій (understanding);
- Розвиток здатності до управління емоціями (managing)

Одним з найбільш досліджених та доказових психотерапевтичних підходів, ефективним у зміні емоційних реакцій, підвищенні саморегуляції та адаптивної поведінки є когнітивно-поведінкова терапія. Ключова ідея — емоції є наслідком когнітивної інтерпретації ситуації, а тому зміна думок веде до зміни емоцій та поведінки.

Когнітивно-поведінкова психотерапія навчає людину розпізнавати автоматичні думки, які запускають емоційні імпульси, а також вибудовувати більш адаптивні моделі реагування. Завдяки цьому підходу вчителі можуть підвищити здатність до саморефлексії, знизити емоційну реактивність й розвинути конструктивні комунікації.

Міжнародні дослідження демонструють високий вплив КПТ на емоційну регуляцію, стресостійкість і когнітивну гнучкість. А. Бек і Д. Кларк (A. Beck та Clark D. A.) підкреслюють роль зміни автоматичних думок у трансформації емоційних реакцій [33]. Це базовий механізм розвитку емоційного інтелекту.

У дослідженнях Гофман С. Г., Аснаані А., Вонк І. Й. Й. (Hofmann S. G., Asnaani A., Vonk I. J. J.) показано, що КПТ підвищує здатність розпізнавати власні емоції та знижує інтенсивність негативних афектів, завдяки чому поліпшується розуміння емоцій [41]. Роботи Дж. Гросс (John J. Gross) підтверджують ефективність когнітивної переоцінки як найважливішої стратегії емоційної регуляції [36].

В українських наукових джерелах, зокрема у працях О. М. Кокуна та Т. М. Титаренко, підкреслюється важлива роль когнітивної інтерпретації досвіду та навичок рефлексії у формуванні емоційної стійкості й адаптивної поведінки [9;25].

Техніка “Думка — емоція — поведінка”: Спрямована на розпізнавання емоційних тригерів та когнітивних схем.

Учасник аналізує ситуацію за схемою: автоматична думка — емоція (1-10) — поведінка — альтернативна думка — нова емоція — інша можлива поведінка.

Прогнозований ефект: підвищення емоційної самосвідомості; розуміння власних реакцій; можливість змінювати емоційний цикл.

Когнітивна переоцінка: Техніка спрямована на зміну інтерпретації події з метою зниження інтенсивності емоцій.

Учасник відповідає на запитання: “Яке інше пояснення може мати ця подія?” “Які докази за/проти цієї думки?” “Як би я подивився на цю ситуацію через 3 дні / 3 роки?”

Прогнозований ефект: зниження гніву, тривоги, емоційної реактивності; збільшення емоційної гнучкості.

Зупинка автоматичних думок: Техніка спрямована на переривання негативних мисленнєвих циклів і повернення до контролю.

Формула STOP: S — Stop (зупинись); T — Take a breath (подихай); O — Observe (спостерігай думку, емоцію, тіло); P — Proceed (продовж дії усвідомлено).

Прогнозований ефект: миттєве зниження напруги; перехід від автоматизму до усвідомленості; зниження інтенсивності емоційного імпульсу.

У контексті педагогів ці техніки особливо ефективні, оскільки вони дають можливість змінювати внутрішні інтерпретації ситуацій з учнями, батьками та колегами, знижуючи рівень конфліктності та запобігаючи вигоранню.

Застосування технік КПТ можна вдало поєднати із веденням **«Щоденника емоцій»** — систематичної рефлексивної практики, яка дозволяє підвищити здатність спостерігати, позначати, аналізувати й усвідомлено регулювати емоційні стани. Щоденник емоцій сприяє розвитку ключових когнітивно-емоційних навичок.

Дослідження підтверджують, що регулярне ведення щоденників емоцій підвищує точність емоційного розпізнавання, знижує рівень реактивності й сприяє емоційній стійкості [35].

Нижче подано три формати ведення «щоденника емоцій», кожен з яких розвиває різні компоненти емоційного інтелекту.

Щоденник “Емоції — тригери” розвиває навички розпізнавання “пускових механізмів” емоцій.

Цей формат передбачає запис конкретних подій чи стимулів, що запускають емоційну реакцію. У щоденнику фіксуються: ситуація, емоція, тілесний маркер, інтенсивність та перша автоматична думка.

Виявлення тригерів дозволяє зменшити автоматизм емоційних реакцій та оцінювати ситуацію більш усвідомлено. У перспективі це знижує реактивність і пом'якшує емоційні коливання.

Щоденник “Емоції — потреби” створено за логікою ненасильницької комунікації Маршала Розенберга.

Цей тип щоденника спрямований на виявлення потреб, які стоять за емоційною реакцією. У моделі ненасильницької комунікації емоція — це індикатор незадоволеної чи задоволеної потреби. Формат дозволяє переходити від оцінки людей і ситуацій до розуміння власного внутрішнього досвіду. Структура запису у щоденнику: емоція; яка потреба задоволена/не задоволена?; який контекст спричинив реакцію?; яке прохання до себе або інших могло б цю потребу підтримати?

Дослідження показують, що робота з потребами зменшує інтенсивність негативних емоцій та покращує соціально-емоційну компетентність [52].

Щоденник “Думка — емоція — поведінка” — модель усвідомленого емоційного циклу.

Найструктурованіший із форматів щоденника. Він фіксує повний емоційний цикл: подія — автоматична думка — емоція — поведінкова реакція.

Ця техніка вчить бачити зв'язок між своїм внутрішнім досвідом і зовнішніми діями та формує навичку когнітивної переоцінки. Структура запису: ситуація / факт; автоматична думка; емоція (назва + інтенсивність); моя поведінка; альтернативна думка; нова емоція; можлива інша поведінка.

Дослідження підтверджують, що такі щоденні мікроінтервенції сприяють формуванню навички емоційного рефреймінгу; покращенню емоційної саморегуляції; розвитку емоційної фасилітації мислення.

Щоденник емоцій — це універсальний інструмент, який поєднує рефлексію, усвідомлену присутність та когнітивну роботу. Він може підсилити здатність вчителів помічати власні внутрішні стани, аналізувати їх і обирати регульовану поведінкову реакцію.

Сучасні дослідження засвідчують і ефективність *майндфулнес* у розвитку емоційної компетентності. Концепція майндфулнес була сформована Джоном Кабат-Зінном (Kabat-Zinn J.) у програмі MBSR – Mindfulness-Based Stress Reduction [43], що довела свою ефективність у зниженні стресу, покращенні саморегуляції та формуванні стійкості до психоемоційних викликів. В основі майндфулнес лежать три навички: усвідомлена увага, прийняття, некритичне ставлення до власного досвіду.

Рандомізоване контрольоване дослідження (RCT), проведене групою психологів з Університету Західного Онтаріо (Канада) показало, що 8-тижнева онлайн-програма майндфулнес значуще підвищує показники емоційного інтелекту (за опитувальником TEIQue), а також знижує рівень стресу й емоційної реактивності [49]. Подібні висновки подає систематичний огляд Хіменес-Пікон (Jiménez-Picón), де зазначено, що майндфулнес сприяє точнішому емоційному розпізнаванню, кращому контролю імпульсів та зростанню емпатії [42].

Ці результати узгоджуються з українськими дослідженнями життєстійкості, де підкреслюється значення усвідомленої уваги, заземлення та тілесної чутливості — ключових елементів майндфулнес-підходу [25;29]

«Сканування тіла»: техніка розслаблення та тілесної усвідомленості.

Сканування тіла передбачає послідовне перенесення уваги на різні ділянки тіла з позицією спокійного спостереження. У процесі учасник

помічає м'язові зажими, тепло, пульсації чи дискомфорт, не намагаючись їх змінити. Техніка знижує соматичну напругу і сприяє стабілізації емоційних реакцій. Техніка сприяє розвитку здатності розпізнавати ранні тілесні сигнали емоцій, підсилює здатність до контролю поведінки у стресових ситуаціях.

«Якір уваги»: техніка концентрації та когнітивної стабілізації.

Техніка передбачає фокусування уваги на диханні або іншому сталому об'єкті. Коли увага відволікається, учасник м'яко повертає її назад. Такий цикл тренує уважність, зменшує румінації та реактивність. Техніка сприяє покращенню контролю думок, зменшенню автоматичних негативних інтерпретацій.

«RAIN»: техніка емоційного усвідомлення та прийняття.

Техніка допомагає працювати з емоціями без уникання й придушення.

R — Recognize: точне розпізнавання емоцій.

A — Allow: дозвіл емоції бути без боротьби.

I — Investigate: дослідження тригерів та тілесних відчуттів.

N — Nurture: самоспівчуття, відокремлення емоції від особистості.

Техніка спрямована на розвиток емоційного словника; глибше розуміння причин емоцій та їхніх потреб; формування навички свідомого управління інтенсивністю емоцій.

Завдяки поєднанню когнітивних, тілесних і емоційних механізмів майндфулнес оптимально інтегрується в програми розвитку EI, особливо в умовах високої психоемоційної напруги сучасної школи.

Важливе місце серед методів розвитку емоційної компетентності посідає *Арт-терапія*, оскільки працює з емоціями через образи, символи, метафори та невербальні форми вираження. Арт-терапевтичні практики активують глибинні емоційні процеси, сприяють саморефлексії, зниженню напруження.

Сучасні дослідження підтверджують, що художня діяльність має позитивний вплив на емоційну сферу дорослих, зокрема освітян. Участь у 45-хвилинній арт-терапевтичній сесії знижує рівень кортизолу і підвищує суб'єктивне відчуття емоційного благополуччя [44]. Дослідження Сандри Хаєн (S. Naeyen) та колег показали, що арт-терапевтичні інтервенції сприяють покращенню самовираження та емоційної регуляції, а також можуть підтримувати процес саморозвитку [40].

Таким чином, отримані результати дають підстави розглядати арт-терапію як доказовий інструмент розвитку емоційної компетентності. Арт-терапевтичний процес сприяє підвищенню емоційної усвідомленості, емпатії, рефлексії та навичок регуляції. Через символи, кольори та образи учасник отримує доступ до переживань, які важко передати вербально [40]. Створення образу та його подальше обговорення активує метакогнітивні процеси [44]. Образотворча діяльність має регулятивний вплив, подібний до майндфулнес-практик, оскільки сприяє стану зосередженості та внутрішнього спокою. Робота з власними й чужими малюнками розвиває здатність розуміти емоційні стани інших людей через символи та асоціації [38]. Арт-терапія дає можливість опрацьовувати складні емоції опосередковано, без необхідності прямого вербального конфронтування.

Вправа “Моя емоційна палітра”: спрямована на розпізнавання емоцій.

Учасники обирають кольори, що відповідають емоціям, які вони переживають протягом тижня (радість — жовтий, тривога — синій, роздратування — червоний тощо). Потім створюють “емоційний колаж” із цих кольорів.

Ефект: розширення емоційного словника; усвідомлення інтенсивності й змішаності емоцій; розвиток навички точного розпізнавання.

«Діалог емоцій» - інтерналізований діалог через образи.

Мета техніки - усвідомлення внутрішніх конфліктів, прийняття полярних почуттів (наприклад, страху й надії, злості й провини). Учасник малює дві свої емоції у вигляді символічних образів або фігур (наприклад, «Мій гнів» і «Мій страх»). Кожній емоції дається «голос» — коротка фраза, що відображає її суть («Я тебе захищаю», «Я хочу, щоб мене почули»). Далі учасник створює малюнок-діалог або пише кілька реплік між цими двома образами. Далі обговорюється, що відбувається між цими частинами, як вони можуть співіснувати.

Прогнозований ефект: зниження внутрішнього напруження, інтеграція полярних емоцій, внутрішня узгодженість.

«Карта мого емоційного тіла»: ідентифікація тілесних маркерів емоцій, формування усвідомленості.

На аркуші (або ватмані) учасник промальовує контур свого тіла. Заповнює простір кольорами, текстурами, лініями, які відповідають різним емоціям — де в тілі живе радість, страх, злість, сум. Можна додати слова чи символи, які асоціюються з підтримкою або болем. Далі відбувається обговорення, які зони напружені чи порожні, які потребують уваги.

Прогнозований ефект: розвиток навички «зчитувати» емоції через тілесні відчуття, що є базою емоційної регуляції.

«Образ мого ресурсу»: підсилення відчуття внутрішньої стабільності, формування емоційної опори.

Учаснику пропонується пригадати момент, коли він відчував спокій, силу чи підтримку. За допомогою фарб, крейди, колажу створюється візуальний образ цього стану. Далі пропонується описати словами, який це ресурс (емоційний, духовний, соціальний) і де він зараз у житті.

Прогнозований ефект: відновлення внутрішньої рівноваги, активізація позитивних емоцій, що підсилює емоційну гнучкість.

3.2. Комплексна програма розвитку емоційної компетентності вчителів

Зазначені вище підходи застосовано у розробленій програмі розвитку емоційної компетентності вчителів. Програма має практичну значущість, оскільки поєднує доказові психологічні підходи, адаптовані до умов сучасної української школи в період війни та підвищеного емоційного навантаження. Її теоретичну основу становить модель здібностей емоційного інтелекту Дж. Майєра, П. Саловея та Д. Карузо (J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso), що охоплює ідентифікацію, розуміння, фасилітацію мислення та регуляцію емоцій. Програма інтегрує елементи майндфулнес-підходу, когнітивно-поведінкової терапії, ненасильницького спілкування (М. Розенберг), самоспівчуття (К. Нефф) та ресурсно-орієнтованих технік.

Практична цінність програми полягає у її діяльнісній спрямованості: заняття присвячено вправам, рольовим іграм, тренуванню навичок усвідомлення, комунікації й саморегуляції. Структура з десяти послідовних зустрічей забезпечує поступовий перехід від усвідомлення власних емоцій до їх регуляції у взаємодії, профілактики виснаження та інтеграції отриманих навичок у професійне життя вчителя.

Очікувана ефективність програми ґрунтується на емпірично підтвердженому впливі кожного з використаних підходів.

Внаслідок проходження програми прогнозується:

- підвищення здатності вчителів розпізнавати та називати власні й чужі емоції;
- кращий контроль інтенсивності емоційних реакцій;
- покращення якості комунікації з учнями, батьками та колегами;
- зниження рівня емоційного виснаження через регулярні практики відновлення;
- зростання стресостійкості та емоційної стабільності;
- формування особистої траєкторії професійного розвитку.

Програма розміщена у Додатку Е.

Висновки до розділу 3

Проведений аналіз і систематизація сучасних підходів дозволяють зробити висновок, що розвиток емоційного інтелекту вчителів є найбільш ефективним тоді, коли здійснюється через інтеграцію методів, спрямованих на усвідомлення, вираження та регуляцію емоцій.

Практична частина дослідження засвідчує, що поєднання когнітивно-поведінкових, арт-терапевтичних, майндфулнес, рефлексивних підходів тощо створює цілісну систему розвитку емоційної компетентності освітян. Такий підхід охоплює як когнітивні, так і афективні процеси, забезпечуючи гармонійне поєднання раціонального розуміння, емоційного переживання й практичного регулювання.

Застосування когнітивно-поведінкових технік сприяє усвідомленню взаємозв'язку між подіями, думками, емоціями й поведінкою. Завдяки методам когнітивного переосмислення, веденню щоденників автоматичних думок, вправам на ідентифікацію когнітивних спотворень вчитель може набути здатності аналізувати власні реакції та формувати більш гнучкі емоційно-поведінкові стратегії. Це підвищує рівень емоційної регуляції й стресостійкості, особливо в умовах педагогічного навантаження.

Водночас щоденники емоцій та інші форми експресивного письма є ефективним засобом рефлексії. Ведення записів формує навичку усвідомлення власних переживань, розуміння їхніх причин і наслідків. Цей інструмент допомагає педагогу помічати повторювані патерни.

Не менш значущою є роль майндфулнес-практик, які навчають уважності до теперішнього моменту, усвідомлення тілесних і емоційних реакцій без оцінювання. Практики сканування тіла, дихальних медитацій і коротких пауза-рефлексій активізують механізми саморегуляції, знижують напруження й покращують здатність розпізнавати власні почуття. Для

вчителів це стане ресурсом емоційної стійкості, профілактики вигорання та підвищення емпатійної взаємодії з учнями.

Арт-терапевтичні методи відкривають можливості для символічного вираження внутрішніх переживань, розвитку емоційної рефлексії та самоприйняття. Транслявання емоцій арт засобами допомагають у безпечний спосіб контактувати зі складними почуттями. Арт-практики сприяють зниженню рівня емоційного напруження, розвитку гнучкості й цілісності емоційного досвіду.

Інтеграція зазначених методів дозволяє створити багаторівневу систему розвитку емоційного інтелекту, що охоплює когнітивний, емоційний, поведінковий і тілесний виміри. Такий підхід має комплексний вплив. Розроблена програма розвитку емоційної компетентності може розглядатися як практичний інструмент психологічної підтримки вчителів в умовах підвищеного професійного та емоційного навантаження.

ВИСНОВКИ

У процесі виконання дослідження всебічно проаналізовано проблему *впливу емоційного інтелекту на стресостійкість учителів* у контексті воєнних викликів.

На основі теоретичного аналізу та результатів емпіричного вивчення підтверджено, що емоційний інтелект є системною характеристикою особистості, яка інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й безпосередньо впливає на здатність вчителя ефективно адаптуватися до стресових і соціально напружених умов професійної діяльності.

Емпіричне дослідження, проведене за допомогою Методики «Емоційний інтелект» (EmIn) та Шкали стресостійкості та адаптивності (PPSM) С. Мадді, засвідчило наявність помірно вираженого позитивного кореляційного зв'язку між рівнем емоційного інтелекту та стресостійкістю учителів. Отже, вчителі з більш розвиненими навичками розуміння, прийняття та регуляції власних емоцій демонструють вищий рівень внутрішньої рівноваги, гнучкості, самоконтролю та цілеспрямованості у складних ситуаціях. Отримані результати узгоджуються з положеннями моделі емоційного інтелекту та підтверджуються сучасними українськими дослідженнями.

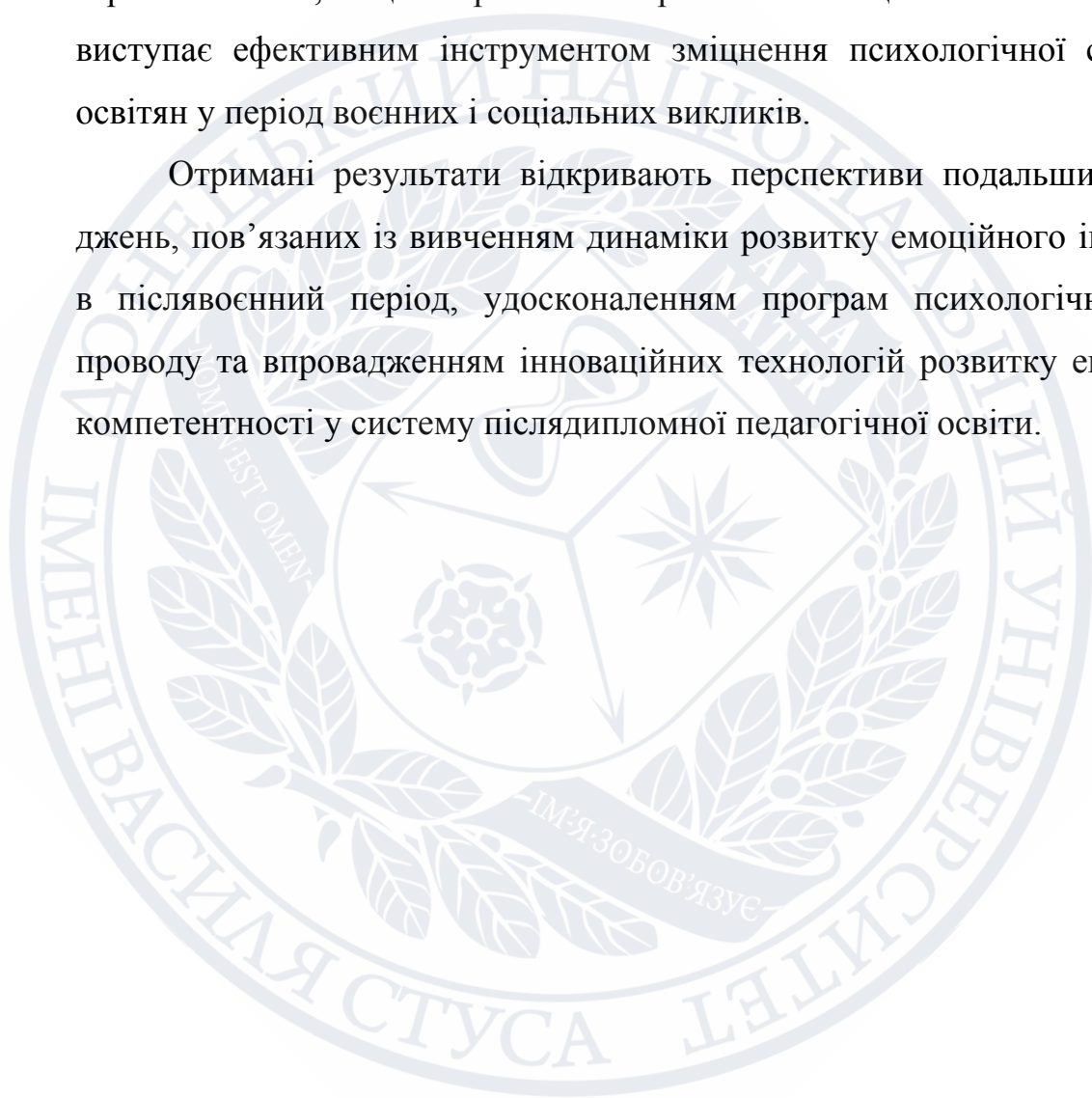
Регресійний аналіз підтвердив, що рівень емоційного інтелекту суттєво впливає на життєстійкість учителів: близько 40 % її варіації пояснюється розвитком емоційної компетентності. Виявлений прямий зв'язок свідчить, що підвищення емоційного інтелекту супроводжується закономірним зростанням здатності освітян ефективно долати стрес та адаптуватися до професійних викликів.

Розроблена програма розвитку емоційної компетентності учителів має практичну цінність і спирається на інтеграцію когнітивно-поведінкових, майндфулнес, арт-терапевтичних і рефлексивних технік. Її

реалізація сприятиме підвищенню рівня емоційної усвідомленості, здатності до саморегуляції, розвитку емпатії, а також профілактиці емоційного виснаження й підтримці професійного благополуччя педагогів.

Таким чином, *гіпотеза дослідження повністю підтвердилася*: вчителі з високим рівнем емоційного інтелекту мають вищий рівень стресостійкості, а цілеспрямований розвиток емоційної компетентності виступає ефективним інструментом зміцнення психологічної стійкості освітян у період воєнних і соціальних викликів.

Отримані результати відкривають перспективи подальших досліджень, пов'язаних із вивченням динаміки розвитку емоційного інтелекту в післявоєнний період, удосконаленням програм психологічного супроводу та впровадженням інноваційних технологій розвитку емоційної компетентності у систему післядипломної педагогічної освіти.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2022. 94 с.
2. Басюк Н. Метод ненасильницького спілкування в розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи. Житомирський державний університет імені Івана Франка. DOI: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-002>.
3. Дерев'янюк С. П. Психологія емоційного інтелекту: навч.-метод. рекомендації. Чернігів : НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2023. 80 с.
4. Дослідження психоемоційного стану вчителів та учнів [Електронний ресурс] // Освітня фундація GoGlobal. – Режим доступу: <https://goglobal.com.ua/post/doslidzhennya-emocijnogo-stanu-vchyteliv-u-voienynyh-umovah>
5. Жао Д., Ніколенко О., Жданова-Неділько О., Ніколенко К. Особливості психологічного та професійного стану українських учителів під час війни та потенціал Моріта-терапії для їх відновлення. Витоки педагогічної майстерності. 2024. Вип. 34. С. 73–80.
6. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати: метод. рекомендації. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
7. Кириченко Р. В., Дуброва Н. С., Овсієнко Р. О. Значення емоційного інтелекту в діяльності педагога. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 41, т. 1. С. 306–314.
8. Ковбасюк Т. Л. Професійна життєстійкість педагогів в умовах воєнного стану. Перспективи та інновації науки. 2024. № 10. С. 243–252.

9. Кокурн О. М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності. Київ : Міленіум, 2004. 265 с.
10. Колісник Л. О. Проблема діагностики емоційного інтелекту. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2020.
11. Котик Т. В. Емоційний інтелект учителів початкової школи. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2020.
12. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007.
13. Лящ О. П. Емоційний інтелект як предмет психологічних досліджень. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 22. С. 324–335.
14. Лящ О. П. Роль емоційної сфери у структурі професійної ідентичності педагога. Актуальні проблеми психології. 2020. Вип. 56. С. 91–97.
15. Лящ О. Вплив емоційного інтелекту на професійне вигорання педагогів спеціалізованих інтернатних закладів. Наукові праці МАУП. Психологія. 2022. № 2(55). С. 32–38.
16. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с.
17. Матійків І. Я. Тренінг емоційної компетентності : навч.-метод. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 64 с.
18. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Дніпро : ДНУ, 2013.
19. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування. Київ : Ранок, 2020.

20. Сельє Г. Стресс без дистреса. Журнал неврології ім. Б. М. Маньковського. 2016. № 1. С. 78–89.
21. Слободяник Н. В. Стресостійкість як психологічний ресурс особистості в ситуації змін. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.4/14>.
22. Тест життєстійкості С. Мадді [Електронний ресурс] // Всеосвіта. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/test/test-zhyttiistiikosti-s-maddi-4236618.html>
23. Титаренко Т. М. Технології відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах війни. Наукові студії. 2019. Вип. 43. С. 54–62.
24. Титаренко Т. М., Дворник М. С. Як допомогти особистості... Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022.
25. Титаренко Т. М., Ларіна Т. А. Життєстійкість особистості в умовах життєвих криз. Психологія і суспільство. 2020. № 4. С. 17–24.
26. Турко Б. Б. Вплив емоційного інтелекту вчителя на створення комфортного інклюзивного середовища в умовах війни. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-1-10>.
27. Ульянова Т. Ю. Співвідношення життєстійкості та емоційності. 2020. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2020-3-9>.
28. Четверик-Бурчак А. Г. Емоційний інтелект як чинник успішності вирішення життєвих завдань. Психолінгвістика. 2013. Вип. 14. С. 163–184.
29. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості. Київ : Талком, 2021.
30. Чернявська Т. П. Емоційна компетентність як основа професійної успішності. 2022. DOI: <https://doi.org/10.18524/2707-0409.2022.1-2.286680>.

31. Яцюк М. І. Емоційний інтелект особистості... Вінниця : Діло, 2019. 105 с.
32. Beck A. T. Cognitive Therapy and the Emotional Disorders. New York : International Universities Press, 1976.
33. Clark D. A., Beck A. T. Cognitive Therapy of Anxiety Disorders. New York : Guilford, 2010.
34. Ekman P. Emotions Revealed. New York : Times Books, 2003.
35. Greenberg L. S. Emotion-Focused Therapy. Washington, DC : APA, 2016.
36. Gross J. J. Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In: Handbook of Emotion Regulation. New York : Guilford, 2014.
37. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
38. Gussak D. E. Art Therapy: An Introduction. 2nd ed. New York : Routledge, 2015.
39. Haeyen S., van Hooren S., van der Veld W., Hutschemaekers G. Measuring the Contribution of Art Therapy... *Frontiers in Psychology*. 2018.
40. Haeyen S. et al. Efficacy of Art Therapy in Individuals with Personality Disorders Cluster B/C. *Journal of Personality Disorders*. 2018.
41. Hofmann S. G., Asnaani A., Vonk I. J. J., Sawyer A. T., Fang A. The Efficacy of CBT: Review of Meta-Analyses. *Cognitive Therapy and Research*. 2012.
42. Jiménez-Picón N. et al. Mindfulness & Emotional Intelligence. *IJERPH*. 2021. 18(10). 5491.
43. Kabat-Zinn J. Full Catastrophe Living. New York : Delacorte, 1990.
44. Kaimal G., Ray K., Muniz J. Reduction of Cortisol After Art Making. *Art Therapy*. 2016.

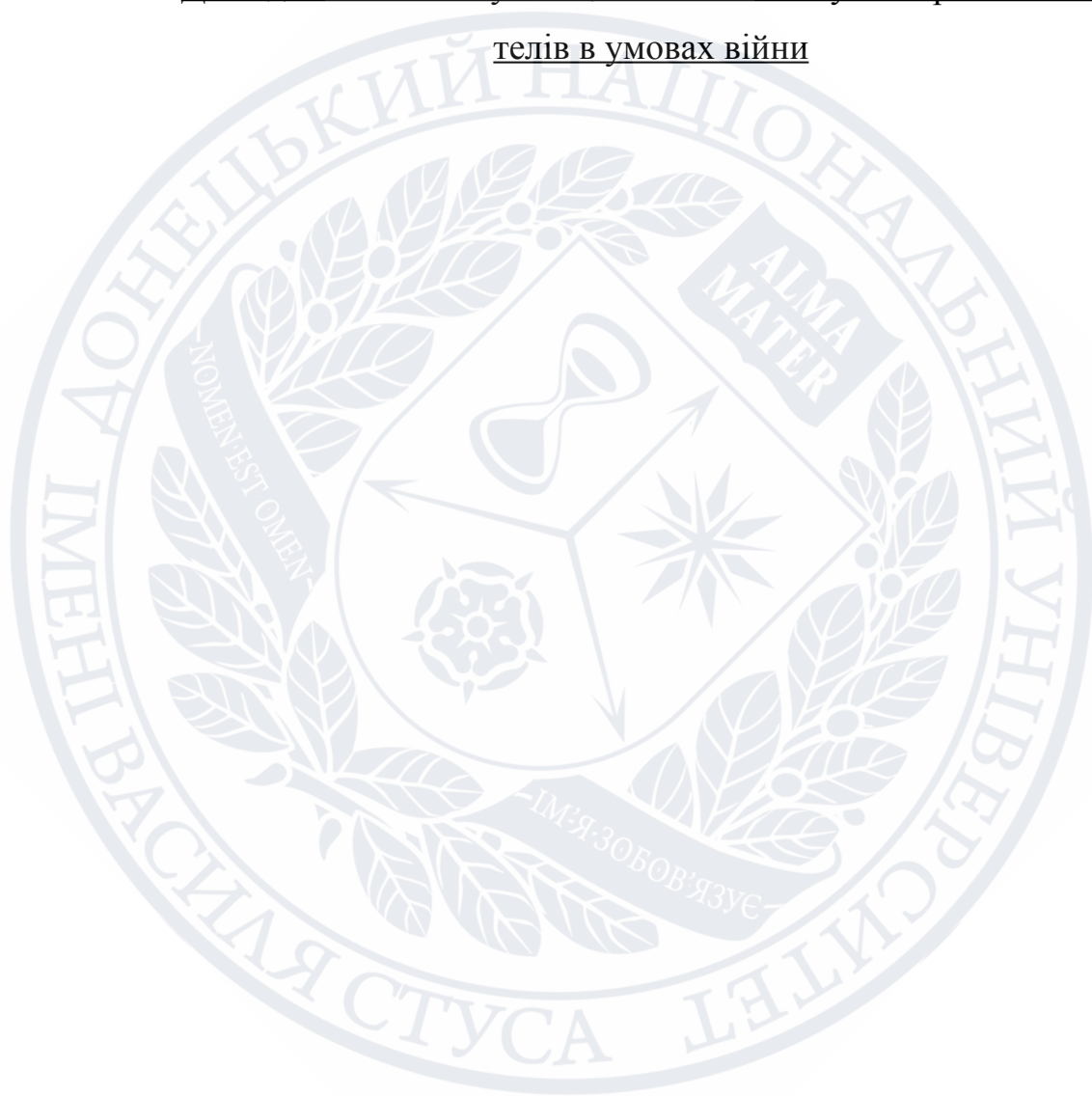
45. Lahad, M. (2016). *From Victim to Victor: The Development of the BASIC Ph Model of Coping and Resiliency*. *Traumatology*, 23(1), 27–34.
46. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer, 1984.
47. Maddi S. R. *Hardiness: The Courage to Grow from Stresses*. *Journal of Positive Psychology*. 1998.
48. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. *Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Traits?* *American Psychologist*. 2008.
49. Nadler R., Carswell K., Minda J. P. *Online Mindfulness Training... Motivation and Emotion*. 2020.
50. Neff K. D. *Self-Compassion*. New York : HarperCollins, 2011.
51. Pennebaker J. W., Smyth J. M. *Opening Up by Writing It Down*. New York : Guilford, 2016.
52. Rosenberg M. B. *Nonviolent Communication*. Encinitas : PuddleDancer, 2003.
53. Salovey P., Mayer J. *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. 1990.
54. Siegel D. J. *Mindsight*. New York : Bantam Books, 2010.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДІАГНОСТИЧНІ МЕТОДИКИ:

Дослідження впливу емоційного інтелекту на стресостійкість вчителів в умовах війни



Додаток Б

Опитувальник «Емоційний інтелект» Д.В. Люсіна (ЕmІn)

Інструкція. Вашій увазі пропонується 46 висловлювань, кожне з яких необхідно віднести до себе і вирішити, якою мірою воно описує Вашу життєву позицію і відображає особливості Вашої поведінки. Вибір відповіді потрібно робити за першим спонуканням, витрачаючи на кожне питання не більше 10-15 секунд.

Твердження		Зовсім не погоджуюся	Скоріше не погоджуюся	Скоріше погоджуюся	Цілком погоджуюся
1.	Я помічаю, коли близька людина переживає, навіть якщо він (вона) намагається це приховати				
2.	Якщо людина на мене ображається, я не знаю, як відновити з нею хороші стосунки				
3.	Мені легко здогадатися про почуття людини за виразом її обличчя				
4.	Я добре знаю, чим зайнятися, щоб поліпшити собі настрій				
5.	У мене зазвичай не виходить вплинути на емоційний стан свого співрозмовника				
6.	Коли я дратуюся, то не можу стриматися, і говорю все, що думаю				
7.	Я добре розумію, чому мені подобаються чи не подобаються ті чи інші люди				
8.	Я не відразу помічаю, коли починаю злитися				
9.	Я вмію поліпшити настрій оточуючих				
10.	Якщо я захоплююся розмовою, то кажу занадто голосно і активно жестикулюю				
11.	Я розумію душевний стан деяких людей без слів				
12.	У екстремальній ситуації я не можу зусиллям волі взяти себе в руки				
13.	Я легко розумію міміку і жести інших людей				
14.	Коли я злюся, я знаю, чому				
15.	Я знаю, як підбадьорити людину, що знаходиться у важкій ситуації				
16.	Навколишні вважають мене занадто емоційною людиною				

17.	Я здатний заспокоїти близьких, коли вони знаходяться в напруженому стані				
18.	Мені буває важко описати, що я відчуваю у ставленні до інших				
19.	Якщо я ніяковію в спілкуванні з незнайомими людьми, то можу це приховати				
20.	Дивлячись на людину, я легко можу зрозуміти її емоційний стан				
21.	Я контролюю вираження почуттів на своєму обличчі				
22.	Буває, що я не розумію, чому відчуваю те чи інше почуття				
23.	У критичних ситуаціях я вмію контролювати вираз своїх емоцій				
24.	Якщо треба, я можу розлютити людину				
25.	Коли я відчуваю позитивні емоції, я знаю, як підтримати цей стан				
26.	Як правило, я розумію, яку емоцію відчуваю				
27.	Якщо співрозмовник намагається приховати свої емоції, я відразу відчуваю це				
28.	Я знаю як заспокоїтися, якщо я розлютився				
29.	Можна визначити, що відчуває людина, просто прислухаючись до звучання її голосу				
30.	Я не вмію керувати емоціями інших людей				
31.	Мені важко відрізнити почуття провини від почуття сорому				
32.	Я вмію точно вгадувати, що відчувають мої знайомі				
33.	Мені важко справлятися з поганим настроєм				
34.	Якщо уважно стежити за виразом обличчя людини, то можна зрозуміти, які емоції вона приховує				
35.	Я не знаходжу слів, щоб описати свої почуття друзям				
36.	Мені вдається підтримати людей, які діляться зі мною своїми переживаннями				
37.	Я вмію контролювати свої емоції				
38.	Якщо мій співрозмовник починає дратуватися, я часом помічаю це занадто пізно				
39.	За інтонацією мого голосу легко здогадатися про те, що я відчуваю				
40.	Якщо близька людина плаче, я гублюся				
41.	Мені буває весело або сумно без будь-якої причини				
42.	Мені важко передбачити зміну настрою в оточуючих мене людей				
43.	Я не вмію долати страх				
44.	Буває, що я хочу підтримати людину, а вона				

45.	цього не відчуває, не розуміє У мене бувають почуття, які я не можу точно визначити				
46.	Я не розумію, чому деякі люди на мене ображаються				

Ключ до опитувальника:

Твердження опитувальника об'єднуються в п'ять субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку:

Шкала MEI (міжособистісний EI). Здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними.

Шкала BEI (внутрішньоособистісний EI). Здатність до розуміння власних емоцій і управління ними.

Шкала PE (розуміння емоцій). Здатність до розуміння своїх і чужих емоцій.

Шкала UE (управління емоціями). Здатність до управління своїми і чужими емоціями.

Субшкала MP (розуміння чужих емоцій). Здатність розуміти емоційний стан людини на основі зовнішніх проявів емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу) та/або інтуїтивно; чуйність до внутрішніх станів інших людей.

Субшкала МУ (управління чужими емоціями). Здатність викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Субшкала ВП (розуміння своїх емоцій). Здатність до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікація, розуміння причин, здатність до вербального опису.

Субшкала ВУ (управління своїми емоціями). Здатність і потреба керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Субшкала BE (контроль експресії). Здатність контролювати зовнішні прояви своїх емоцій.

Твердженням приписується значення у балах. Частина відповідей оцінюється у зворотньому порядку.

Варіанти відповіді	У прямих значеннях	У зворотних значеннях
Зовсім не погоджуюся	0 балів	3 балів
Скоріше не погоджуюся	1 балів	2 балів
Скоріше погоджуюся	2 балів	1 балів
Цілком погоджуюся	3 балів	0 балів

Шкали	Прямі твердження	Зворотні твердження
Розуміння чужих емоцій	1, 3, 11, 13, 20, 27, 29, 32, 34	38, 42, 46
Управління чужими емоціями	9, 15, 17, 24, 36	2, 5, 30, 40, 44
Розуміння своїх емоцій	7, 14, 26	8, 18, 22, 31, 35, 41, 45
Управління своїми емоціями	4, 25, 28, 37	12, 33, 43
Контроль експресії	19, 21, 23	6, 10, 16, 39
Міжособистісний емоційний інтелект	1, 3, 9, 11, 13, 15, 17, 20, 24, 27, 29, 32, 34, 36	2, 5, 30, 38, 40, 42, 44, 46
Внутрішньоособистісний емоційний інтелект	4, 7, 14, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 37	6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 31, 33, 35, 39, 41, 43, 45
Розуміння емоцій	1, 3, 7, 11, 13, 14, 20, 26, 27, 29, 32, 34	8, 18, 22, 31, 35, 38, 41, 42, 45, 46
Управління емоціями	4, 9, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 36, 37	2, 5, 6, 10, 12, 16, 30, 33, 39, 40, 43, 44
Загальний рівень емоційного інтелекту	1, 3, 4, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 37	2, 5, 6, 8, 10, 12, 16, 18, 22, 30, 31, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Шкала стресостійкості та адаптивності (PPSM) С. Мадді

Діагностична мета: оцінка здатності і готовності людини активно і гнучко діяти в ситуації стресу і труднощів, ступінь його уразливості до переживань стресу і депресивності.

Учаснику дослідження пропонується відповісти на 45 тверджень, вибравши один із запропонованих варіантів відповідей:

Твердження		ні	скоріше ні ніж так	скоріше так ніж ні	так
1.	Я часто не впевнений в своїх рішеннях				
2.	Іноді мені здається, що нікому немає до мене діла				
3.	Часто, навіть коли добре виспався, я насилу змушую себе встати з ліжка				
4.	Я постійно зайнятий, і мені це подобається				
5.	Часто я віддаю перевагу «плисти за течією»				
6.	Я міняю свої плани в залежності від обставин				
7.	Мене дратують події, через які я змушений змінювати свій розпорядок дня				
8.	Непередбачені труднощі часом сильно стомлюють мене				
9.	Я завжди контролюю ситуацію настільки, наскільки це необхідно				
10.	Часом я так втомлююся, що вже ніщо не може зацікавити мене				
11.	Часом все, що я роблю, здається мені марним				
12.	Я намагаюся бути в курсі всього, що відбувається навколо мене				
13.	Краще синиця в руках, ніж журавель у небі				
14.	Увечері я часто відчуваю себе абсолютно розбитою				
15.	Я вважаю за краще ставити перед собою важкодоступні цілі і досягати їх				
16.	Іноді мене лякають думки про майбутнє				
17.	Я завжди впевнений, що зможу втілити в життя те, що задумав				
18.	Мені здається, я не живу повним життям, а тільки граю роль				
19.	Мені здається, якби в минулому у мене було менше розчарувань і негараздів, мені було б зараз легше жити на світі				
20.	Проблеми, що виникають часто здаються мені				

	нерозв'язними				
21.	Зазнавши поразки, я буду намагатися взяти реванш				
22.	Я люблю знайомитися з новими людьми				
23.	Коли хто-небудь скаржиться, що життя нудне, це означає, що він просто не вміє бачити цікаве				
24.	Мені завжди є чим зайнятися				
25.	Я завжди можу вплинути на результат того, що відбувається навколо				
26.	Я часто шкодую про те, що вже зроблено				
27.	Якщо проблема вимагає великих зусиль, я вважаю за краще відкласти її до кращих часів				
28.	Мені важко зближуватися з іншими людьми				
29.	Як правило, оточуючі слухають мене уважно				
30.	Якби я міг, я багато чого змінив би в минулому				
31.	Я досить часто відкладаю на завтра те, що важко здійснити, або те, в чому я не впевнений				
32.	Мені здається, життя проходить повз мене				
33.	Мої мрії рідко збуваються				
34.	Несподіванки дарують мені інтерес до життя				
35.	Часом мені здається, що всі мої зусилля марні				
36.	Часом я мрію про спокійне розмірене життя				
37.	Мені не вистачає завзятості закінчити розпочате				
38.	Буває, життя здається мені нудною і безбарвною				
39.	У мене немає можливості впливати на несподівані проблеми				
40.	Навколишні мене недооцінюють				
41.	Як правило, я працюю із задоволенням				
42.	Іноді я відчуваю себе зайвим навіть в колі друзів				
43.	Буває, на мене навалюється стільки проблем, що просто руки опускаються				
44.	Друзі поважають мене за завзятість і непохитність				
45.	Я охоче беруся втілювати нові ідеї				

Для підрахунку балів відповідям на прямі пункти присвоюються бали від 0 до 3 («ні» – 0 балів, «скоріше ні ніж так» – 1 бал, «скоріше так ніж ні» – 2 бали, «так» – 3 бали), відповідям на зворотні пункти присвоюються бали від 3 до 0 (де «ні» – 3 бали, а «так» – 0 балів). Прямі і зворотні пункти для кожної шкали представлені у ключі до тесту:

	прямі пункти	зворотні пункти
--	--------------	-----------------

залученість	4, 12, 22, 23, 24, 29, 41	2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42
контроль	9, 15, 17, 21, 25, 44	1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43
прийняття ризику	34, 45	7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36

Підсумовуються бали окремих субшкал за прямими і зворотними пунктами, далі обчислюється загальний бал життєстійкості шляхом підсумовування даних за трьома субшкалами.

До тесту додаються середні і стандартні відхилення загального показника і субшкал, отримані результати порівнюються з нормативними показниками:

норми	життєстійкість	залученість	контроль	прийняття ризику
середнє	80,72	37,64	29,17	13,91
стандартне відхилення	18,53	8,08	8,43	4,39

Загальний показник 0-61 балів свідчить про низький рівень життєстійкості, 62-99 балів – про середній, а 100-135 балів – про високий рівень життєстійкості.

Показник «залученості»: 0-29 балів свідчить про низький рівень вираженості компоненту, 30-46 балів – про середній, а 47-54 бали – про високий рівень.

Показник «контролю»: 0-20 балів – низький рівень вираженості компоненту, 21-38 балів – середній, 39-51 бал – високий.

Показник «прийняття ризику»: 0-8 балів – низький рівень вираженості компоненту, 9-18 балів – середній, 19-30 балів – високий.

Індивідуальні показники за шкалами опитувальника емоційно-го інтелекту (ЕІІн)

Респондент	МР (розуміння чужих емоцій)	МУ (управління чужими емоціями)	ВР (розуміння своїх емоцій)	ВУ (управління своїми емоціями)	ВЕ (контроль експресії)	МЕІ	ВЕІ	РЕ	УЕ	ЗЕІ
1	25	19	12	14	5	44	31	37	38	75
2	26	21	20	14	6	47	40	46	41	87
3	23	18	20	13	4	41	37	43	35	78
4	25	16	24	15	14	41	53	49	45	94
5	33	30	27	18	13	63	58	60	61	121
6	36	27	30	21	16	63	67	66	64	130
7	27	20	24	10	7	47	41	51	37	88
8	26	22	24	9	10	48	43	50	41	91
9	24	20	19	17	9	44	45	43	46	89
10	34	20	29	21	12	54	62	63	53	116
11	31	24	23	17	12	55	52	54	53	107
12	25	19	24	21	9	44	54	49	49	98
13	18	18	19	14	10	36	43	37	42	79
14	24	20	21	15	12	44	48	45	47	92
15	23	16	20	13	13	39	46	43	42	85
16	26	15	17	11	9	41	37	43	35	78
17	24	17	15	15	13	41	43	39	45	84
18	27	24	23	19	13	51	55	50	56	106

19	27	15	9	12	9	42	30	36	36	72
20	24	19	16	16	9	43	41	40	44	84
21	29	13	21	17	17	42	55	50	47	97
22	18	15	16	13	8	33	37	34	36	70
23	31	21	23	18	7	52	48	54	46	100
24	20	11	16	10	7	31	33	36	28	64
25	30	18	20	13	11	48	44	50	42	92
26	31	23	20	16	9	54	45	51	48	99
27	24	22	19	15	10	46	44	43	47	90
28	32	29	28	18	15	61	61	60	62	122
29	22	18	18	13	11	40	42	40	42	82
30	28	18	23	14	14	46	51	51	46	97
31	21	19	19	15	12	40	46	40	46	86
32	31	24	29	21	14	55	64	60	59	119
33	23	18	18	15	10	41	43	41	43	84
34	20	16	18	11	9	36	38	38	36	74
35	25	26	13	6	12	51	31	38	44	82
36	20	15	11	12	8	35	31	31	35	66
37	25	27	23	15	12	52	50	48	54	102
38	35	28	30	21	20	63	71	65	69	134
39	21	16	11	7	8	37	26	32	31	63
40	34	23	26	15	13	57	54	60	51	111
41	27	25	21	10	5	52	36	48	40	88
42	35	26	24	15	9	61	48	59	50	109
43	27	18	21	14	13	45	48	48	45	93

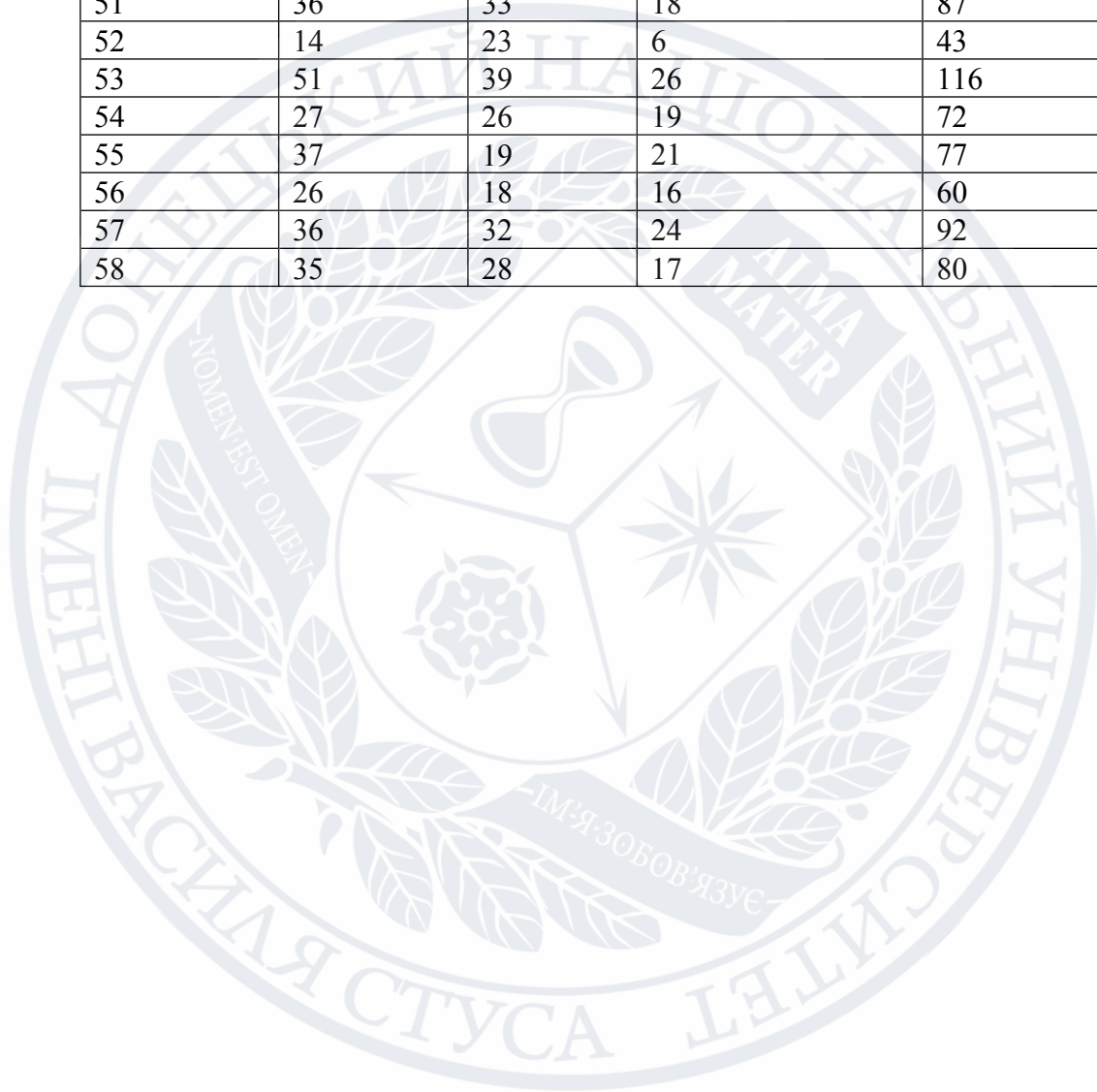
44	31	26	25	16	7	57	48	56	49	105
45	27	20	13	13	9	47	35	40	42	82
46	17	12	12	6	9	29	27	29	27	56
47	25	15	21	13	12	40	46	46	40	86
48	16	12	13	9	13	28	35	29	34	63
49	21	17	24	17	8	38	49	45	42	87
50	24	20	25	17	11	44	53	49	48	97
51	22	18	19	15	13	40	47	41	46	87
52	25	21	20	9	9	46	38	45	39	84
53	28	19	21	13	7	47	41	49	39	88
54	21	20	20	14	13	41	47	41	47	88
55	25	13	24	12	13	38	49	49	38	87
56	25	19	22	12	10	44	44	47	41	88
57	12	13	12	6	7	25	25	24	26	50
58	26	23	22	12	5	49	39	48	40	88

ДОДАТОК Д

**Індивідуальні показники за шкалами опитувальника життє-
стійкості С. Мадді**

Респондент	Залученість	Контроль	Прийняття ризику	Життєстійкість
1	30	28	15	73
2	38	29	14	81
3	35	27	12	74
4	41	33	18	92
5	46	43	26	115
6	48	45	21	114
7	24	25	9	58
8	25	18	4	47
9	42	27	20	89
10	44	40	23	107
11	40	36	26	102
12	38	31	25	94
13	43	36	22	101
14	43	36	20	99
15	37	28	17	82
16	39	29	14	82
17	26	25	13	64
18	42	29	16	87
19	21	18	6	45
20	27	25	13	65
21	40	23	13	76
22	37	19	11	67
23	42	27	14	83
24	17	8	7	32
25	39	39	13	91
26	36	20	24	80
27	42	38	23	103
28	51	45	27	123
29	34	27	16	77
30	24	24	11	59
31	37	29	17	83
32	48	39	16	103
33	37	30	20	87
34	35	36	21	92
35	15	17	7	39
36	21	22	12	55
37	44	39	20	103
38	49	39	22	110
39	24	26	14	64
40	47	38	24	109
41	34	26	19	79

42	29	31	11	71
43	40	32	18	90
44	28	25	11	64
45	22	20	10	52
46	20	6	5	31
47	44	35	23	102
48	35	21	15	71
49	36	26	20	82
50	47	34	22	103
51	36	33	18	87
52	14	23	6	43
53	51	39	26	116
54	27	26	19	72
55	37	19	21	77
56	26	18	16	60
57	36	32	24	92
58	35	28	17	80



ДОДАТОК Е

**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ**

Мета програми — підвищити рівень емоційної усвідомленості, регуляції та стійкості вчителів шляхом формування навичок емоційного інтелекту, розвитку здатності до емпатійної взаємодії та зниження рівня емоційного виснаження в умовах професійного навантаження й соціальної напруги.

Програма спрямована на створення умов для особистісного зростання, підвищення професійної ефективності та психологічного добробуту через інтеграцію когнітивно-поведінкових, майндфулнес-, арт-терапевтичних і рефлексивних технік.

Основні завдання програми:

1. Розвинути навички ідентифікації та усвідомлення власних емоцій через щоденники, метафоричні техніки й практики майндфулнес.
2. Сприяти формуванню здатності до розуміння емоцій інших людей і розвитку емпатійного слухання, ненасильницької комунікації та прийняття.
3. Підвищити рівень саморегуляції та емоційної стійкості, використовуючи дихальні, когнітивно-поведінкові й ресурсно-орієнтовані техніки.
4. Формувати культуру емоційної компетентності у професійному середовищі, спрямовану на профілактику емоційного вигорання, покращення взаємин і підвищення якості освітнього процесу.

Очікувана ефективність програми ґрунтується на емпірично підтвердженому впливі кожного з використаних підходів.

Внаслідок проходження програми прогнозується:

- підвищення здатності вчителів розпізнавати та називати власні й чужі емоції;
- кращий контроль інтенсивності емоційних реакцій;
- покращення якості комунікації з учнями, батьками та колегами;
- зниження рівня емоційного виснаження через регулярні практики відновлення;
- зростання стресостійкості та емоційної стабільності;
- формування особистої траєкторії професійного розвитку.

ЗУСТРІЧ 1. Вступ. Базова емоційна грамотність

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Сформувати безпечний груповий простір та початкову взаємодію. Дати учасникам базове розуміння моделі емоційного інтелекту Mayer–Salovey–Caruso. Сформувати навичку первинної ідентифікації емоцій та тілесних маркерів. Розпочати розвиток усвідомленості через прості майндфулнес-практики. Ознайомити учасників з технікою емоційної грамотності «Подія–Емоція–Потреба».

Завдання: Усвідомити важливість власного емоційного стану в професійній комунікації. Навчитись спостерігати емоцію без оцінок і інтерпретацій. Ознайомитись із чотирма гілками емоційного інтелекту та їхнім значенням для роботи педагога. Навчитись вести простий емоційний щоденник. Побачити зв'язок між емоціями, потребами та поведінкою.

Структура та таймінг:

Частина	Тривалість
Вступ, правила групи	10 хв
Притча / метафоричний вхід у тему	10 хв
Емоційний чек-ін	15 хв

Майндфулнес-практика «Мапа емоцій у тілі»	20 хв
Міні-лекція: модель EI Mayer–Salovey–Caruso	20–30 хв
Групова вправа «Подія — Емоція — Потреба»	40 хв
Обговорення, рефлексія, запитання	20–25 хв
Домашнє завдання та завершальний ритуал	0 хв

Вступ: Ми розпочинаємо програму, яка допоможе вам глибше розуміти себе, свої емоції, реакції та їхній вплив на взаємодію з учнями, батьками і колегами. Емоційний інтелект — це не “м’яка навичка”, а компетентність, яка безпосередньо формує професійну стійкість педагога. Сьогодні ми створюємо безпечний простір та зробимо перші кроки у розвиток емоційної обізнаності.

Правила групи: конфіденційність, доброчесність у висловлюваннях, говорю про себе («Я-висловлювання»), право паузи: учасник може вийти/замокнути, не дискутуємо досвід — валідизуємо почуття, поважаємо темп і межі кожного.

Притча / метафора для входу в тему: Одного разу вчитель приніс у клас два ліхтарі: один із чистим прозорим склом, другий — із брудним, у подряпинах. Він запалив у кожному по свічці. Учні одразу побачили: у прозорому — світло яскраве й тепле, а в брудному — тьмяне, майже непомітне.

— Що змінилося? — запитав учитель. — Свічка? Полум’я?

— Ні, — відповіли учні, — змінилось скло.

Учитель усміхнувся:

— Емоції — це наше скло. Через них ми бачимо світ, учнів, себе. Якщо скло чисте — видно можливості. Якщо брудне — лише загрози

Питання до групи: Як ця притча відгукується вам? Яке «скло» частіше буває у вас в робочому просторі?

Вправа «Емоційний чек-ін»

Мета: встановити контакт із внутрішнім станом.

Матеріали: картки-емоції, стікери «настрій», метафоричні зображення.

Інструкція ведучого: Оберіть картку або стікер, що найточніше відображає ваш стан. Скажіть одним реченням: «Сьогодні я — ... тому що ...». Що ви помітили про свій стан? Чи було легко вибрати картку?

Вправа «Мапа емоцій у тілі»

Матеріали: тиха музика.

Текст ведучого (медитативний): «Сядьте зручно, зробіть три повільні вдихи... Перенесіть увагу на стопи... відчуйте підлогу... Піднімайте увагу догори: ноги, живіт, груди...Що ви помічаєте? Напруження? Тепло? Холод? Просто фіксуйте — не оцінюючи...»

5 хвилин сканування — 5 хвилин повернення — 10 хвилин обговорення.

Що ви знайшли у тілі? Які емоції могли ховатися за цими відчуттями?

Міні-лекція «Модель EI»

Ключові компоненти Mayer–Salovey–Caruso: розпізнавання емоцій; емоційна фасилітація мислення; розуміння емоцій; управління емоціями.

Ведучий показує на прикладах педагогічного досвіду: як кожна гілка проявляється; як емоційний інтелект впливає на професійне вигорання; чому регуляція емоцій — ключ до стійкості у війні.

Вправа «Подія — Емоція — Потреба»

Мета: навчити бачити потребу за емоцією.

Інструкція: Ведучий дає 3–4 найбільш типові педагогічні ситуації. Учасники працюють у парах: факт (що сталося, без оцінок) - емоція - потреба - прохання (конструктивний вихід). Кожна пара презентує кейс групі.

Обговорення: Що було найскладніше — назвати емоцію чи знайти потребу? Як змінилося бачення ситуації після формулювання потреби?

Рефлексивне коло: З чим я виходжу з цього заняття?, Що змінилося у моєму розумінні емоцій?, Який один маленький крок я готовий зробити завтра?

Домашнє завдання: почати вести “Щоденник емоцій”: подія - емоція - тіло - потреба - реакція - який інший варіант був можливий?

ЗУСТРІЧ 2. Ідентифікація власних емоцій

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Розширити емоційний словник учасників та підвищити точність називання власних емоцій. Навчити відокремлювати емоцію від оцінки та автоматичної інтерпретації. Поглибити здатність розпізнавати інтенсивність емоцій та їхні тілесні маркери. Сформувати навички усвідомленості через метафоричні техніки. Показати, як точна ідентифікація емоцій зменшує напругу та попереджує конфлікти.

Завдання: Ознайомити учасників із моделлю Плутчика та її практичним застосуванням. Навчити визначати диференціацію емоцій та інтенсивність почуттів. Розвинути навичку миттєвого розпізнавання емоцій у різних ситуаціях. Практикувати спостереження без оцінювання. Розвинути здатність формувати внутрішні метафори стану.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Вступна метафора	10 хв
Вправа «Колесо емоцій Плутчика»	30–40 хв
Вправа «Назви 3 емоції»	20 хв
Вправи на спостереження без оцінки	25–30 хв
Медитація «Внутрішня погода»	20 хв
Обговорення і рефлексія	20–25 хв

Домашнє завдання і завершення	10 хв
-------------------------------	-------

Вступ: Сьогодні ми зробимо важливий крок — навчимося точніше визначати, що саме ми відчуваємо. Коли емоція чітко названа — вона вже не керує нами. Ми можемо побачити потребу, знайти рішення, зменшити напругу. Це основа емоційної компетентності, основа стійкості та здорової комунікації.

Метафора «Кольоровий індикатор»: Уявіть термометр, який не показує градуси, а відображає наші емоції кольором. Червоний — гнів, синій — сум, зелений — спокій. Якби ми мали такий індикатор, ми б одразу бачили свій стан, перш ніж реагувати. Але у нас є інший індикатор — слово, яке ми можемо підібрати для позначення емоції.

Запитання групі: Який «колір» ви б призначили своєму сьогоднішньому стану? Що допомогло вам зробити цей вибір?

Чек-ін: Учасники обирають картку емоцій і завершують фразу: «Сьогодні я — ... тому що ...». Не потрібно пояснень, виправдань чи аналізу. Лише стан і причина.

Вправа «Колесо емоцій»

Мета: розширити знання про емоції, розвивати навичку ідентифікувати емоції

Інструкція: Оберіть емоцію, яку ви переживали протягом останнього тижня. Знайдіть цю емоцію на колесі. Визначте її інтенсивність: слабка – середня – сильна. Позначте поряд потребу, яка могла стояти за нею.

Приклади: Гнів — потреба у справедливості. Сум — потреба у підтримці. Радість — потреба в самореалізації та взаємодії.

Обговорення в малих групах: Що було легко? Що було складно — знайти емоцію чи інтенсивність? Чи змінилося сприйняття ситуації після роботи з потребою?

Вправа «Назви 3 емоції»

Мета: автоматизувати навичку швидкого розпізнавання емоцій.

Матеріали: картки зі словами-стимулами.

Хід вправи: Ведучий показує слово: «конфлікт», «успіх», «критика», «хаос у класі». Учасники швидко називають 3 емоції, які природно виникають у такій ситуації. 6–8 раундів. Ведучий просить обирати різні емоції, не повторюючись.

Обговорення: Чи помітили ви, що емоцій більше, ніж здається? Чи виникали нові слова, яких ви не використовували раніше?

Вправа «Спостереження без оцінки»

Мета: навчитися бачити факти, а не інтерпретації.

Матеріали: коротке відео або фото.

Інструкція: Перегляд відео 30–60 секунд. Учасники записують тільки факти. Потім ведучий просить записати інтерпретації.

Обговорення: Чим відрізняються факти та припущення? Як часто ми підмінюємо одне іншим? Як це впливає на конфлікти в професійному середовищі?

Вправа-медитація «Внутрішня погода»

Мета: формувати метафоричне мислення та емоційну усвідомленість.

Інструкція: Закрийте очі. Уявіть, що всередині вас — небо. Яка там сьогодні погода? Сонячно? Хмарно? Дощить? Ця погода — не оцінка, а опис вашого стану... Просто спостерігайте...

5 хвилин спостереження — 5 хвилин повернення — 5 хвилин обговорення.

Яку погоду ви відчули? Що змінилося, коли ви її усвідомили? Як це впливає на вашу поведінку?

Рефлексивне коло: Що сьогодні було для мене відкриттям? Яку емоцію я навчився називати точніше? Що мені допомогло краще розуміти себе?

Домашнє завдання: Продовжити “Щоденник емоцій”: подія - емоція - інтенсивність - потреба - моя реакція (та, яка відбулася) - альтернативна реакція.

ЗУСТРІЧ 3. Розпізнавання емоцій інших людей

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Розвинути навичку точного розпізнавання емоцій у невербальній поведінці інших. Навчити педагогів бачити емоційні сигнали учнів, батьків і колег. Підвищити емпатійне сприйняття через роботу з мімікою, жестами, інтонацією. Розвинути навичку запиту про емоцію без оцінювання та без порад. Поглибити розуміння зв'язку між виразом емоцій і потребами інших людей.

Завдання: Ознайомити учасників з базовими емоціями за П. Екманом. Навчити диференціювати мікровирази обличчя. Формувати навички роботи з невербальними сигналами (інтонація, темп, ритм). Розвинути здатність розуміти тілесний спосіб вираження емоцій. Напрацювати навичку коректно запитувати про емоцію співрозмовника.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Притча / метафора	10 хв
Тренінг мікровиразів (Екман)	30–40 хв
Вправа «Голоси та інтонації»	20–25 хв
Психодрама «Скульптури емоцій»	35–45 хв
Вправа «Запитай про емоцію»	20–25 хв
Рефлексія	20 хв
Домашнє завдання	5–10 хв

Вступ: Сьогодні ми фокусуємось на вмінні розуміти інших людей. Педагоги зустрічаються із великим спектром емоцій учнів, колег, батьків. Коли ми точно розпізнаємо емоцію, ми краще розуміємо, що відбувається з людиною, чого вона потребує і як з нею комунікувати без конфлікту. Емоційна грамотність — це не лише про себе. Це про здатність розуміти стани інших людей.

Метафоричний вхід в тему: Кажуть, що кожна людина має свою невидиму музику — мелодію емоцій, яку вона грає тілом, голосом, поглядом. В моменті людина може звучати м'яко, різко або експресивно. Ми не можемо вимкнути цю музику, але можемо навчитися чути і розуміти її. Яка музика інших людей зчитується вам найскладніше? А яку ви помічаєте одразу?

Чек-ін: Учасники обирають картку-вираз обличчя (емоційні піктограми, картинки з емоціями). Фраза: «Сьогодні я — ..., і моє обличчя зараз говорить про це так: ...»

Вправа «Тренінг мікровиразів» (за Полом Екманом)

Мета: навчитися розпізнавати базові емоції: радість, сум, гнів, страх, подив, огиду, зневагу.

Матеріали: картки з фотографіями мікровиразів, фрагменти відео

Інструкція: Коротке пояснення концепції Екмана: мікровирази тривають 0.2–0.4 секунди. Демонстрація 7 базових емоцій. Учасники працюють у парах: один показує емоцію на 1 секунду, другий має назвати її.

Обговорення: Які емоції найскладніше розпізнати? Чи бувають помилки? Що їх викликає?

Вправа «Голоси та інтонації»

Мета: навчитися розпізнавати емоції за невербальними ознаками (тон, темп, гучність, інтонація, паузи, сміх, плач, покашлювання)

Інструкція: Ведучий роздає картки з нейтральними фразами: «Завтра буде контрольна», «Прошу підійти після уроку», «Мені потрібно поговорити»

ти», тощо. Учасники по черзі читають фразу з різними інтонаціями: тривога, радість, роздратування, розгубленість, байдужість. Група визначає емоцію.

Обговорення: Як інтонація змінює сенс тексту? Наведіть приклади ситуацій з життя, коли інтонація говорить більше за слова?

Вправа «Скульптури емоцій»

Мета: навчитися читати тілесно-емоційні сигнали та невербальну експресію.

Хід вправи: Ведучий пропонує учаснику створити скульптуру емоції тілом. Напр.: «страх», «гнів», «сум», «втома», «розгубленість», «радість». Інші учасники: описують, що вони бачать; називають емоцію; формують потребу, яка може за цим стояти. Після кількох раундів учасники обговорюють у міні-групах по 3: Які пози тіла були найбільш промовистими? Що виявилось новим у відчитуванні емоцій інших? Які елементи тіла «показують» сум? гнів? втоми?

Вправа «Запитай про емоцію»

Мета: навчитися ставити емпатійні питання без порад і оцінювання.

Інструкція: Ведучий дає учасникам фрази: «Правильно я розумію, що ти зараз...?», «Що зараз відчуваєш?», «Я бачу твою емоцію. Чи хочеш ти про неї поговорити?» Учасники працюють в парах: Учасник «А» розповідає про реальну ситуацію з життя, учасник «В» ставить емпатійні питання, не даючи порад. Ротація ролей.

Обговорення: Як було ставити питання, не «виправляючи» людину? Що допомагає почути справжню емоцію іншого?

Рефлексивне коло: Що нового я зрозумів про мову тіла інших людей? Яку емоцію я сьогодні навчився бачити краще? Що з цього я хочу спробувати на практиці вже завтра?

Домашнє завдання: Обрати 3 ситуації, які відбудуться протягом тижня в робочому просторі з колегами, учнями або їх батьками і написати

про них: Яку емоцію я бачив? Які невербальні сигнали на це вказували? Яка потреба, ймовірно, стояла за цим? Моя реакція. Який інший варіант був би можливим?

ЗУСТРІЧ 4. Емоційна фасилітація мислення

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Опанувати навичку усвідомлювати зв'язок між подіями, думками, емоціями та поведінкою. Показати, як емоційні стани можуть посилювати або блокувати мислення, креативність, мотивацію. Розвинути навички рефреймінгу та пошуку альтернативних пояснень. Сформувати здатність бачити емоцію як інформацію, а не як “проблему”. Навчити учасників створювати щоденні мікро ресурси, які підвищують ефективність і стійкість.

Завдання: Ознайомити з когнітивною моделлю А. Бека (подія — думка — емоція — дія). Навчити використовувати емоційні сигнали для самопідтримки в діяльності. Показати учасникам техніки когнітивного переосмислення. Розвинути практику виявлення ресурсу в сильних або неприємних емоціях. Сформувати список особистих мікроресурсів.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Притча/метафора	10 хв
Модель «подія–думка–емоція–дія»	25–30 хв
Вправа «Емоція як ресурс»	25–30 хв
Рефреймінг (когнітивна реструктуризація)	35–45 хв
Вправа «Маленькі радощі»	20–25 хв
Рефлексія	15–20 хв
Домашнє завдання	5–10 хв

Вступ: Емоції не з'являються “просто так”. Вони завжди є відповіддю на наші думки, очікування, інтерпретації. Якщо ми вміємо бачити логіку між подією й нашою реакцією, ми вміємо впливати на свій стан. Сьогодні ми навчимося використовувати емоції не як заваду, а як інструмент.

Метафора «Окуляри мислення»: Учитель приходить до класу у трьох різних окулярах: темних, розмальованих у яскраві кольори, прозорих. «Сьогодні було важко?» — питає хтось із учнів. Учитель посміхається: “Ні, просто я дивився крізь темні окуляри”.

Питання групі: Через які “окуляри” ви дивитесь на ситуації найчастіше? Що є тими фільтрами, через які ми сприймаємо події, явища, людей? Як очікування впливають на те, як ви сприймаєте події? Ця метафора плавно вводить у когнітивну модель.

Чек-ін: Учасники завершують фразу: «Моя думка, яка сьогодні вплинула на мій настрій, була...» Ведучий: “Чи помічаєте ви, що думка і емоція взаємопов’язані?”

Вправа 1. Модель «Подія — Думка — Емоція — Дія»

Теоретична база: когнітивно-поведінкова терапія А. Бека

Мета: навчити бачити зв’язок між зовнішньою ситуацією та емоційною реакцією.

Міні-лекція: Подія сама по собі не створює емоцію. Емоцію створює інтерпретація події. Інтерпретація часто автоматична та неусвідомлена. Змінивши думку, ми змінюємо емоційний стан і поведінку.

Показ слайду або схеми.

Інструкція: Дати учасникам реальні шкільні ситуації (3-4). Наприклад: учень не виконав домашнє завдання; колега дає зворотній зв’язок на педраді; батьки учня пишуть емоційне повідомлення у месенджер. В парах учасники розглядають схему і опрацьовують ситуацію: подія — думка —

емоція — дія — наслідок. Ведучий просить знайти альтернативну думку, яка змінює емоцію.

Обговорення: Як зміна думки вплинула на емоцію? Чи можна сказати, що емоція — це “похідна” мислення? Як це допоможе у спілкуванні з учнями, їх батьками, колегами?

Вправа «Емоція як ресурс»:

Мета: побачити корисні функції різних емоцій.

Матеріали: картки емоцій.

Хід вправи: Учасники обирають емоцію, яку часто переживають у діяльності. Ведучий пропонує відповісти на питання: «Що хоче сказати мені ця емоція? Про яку потребу вона сигналізує? У якій ситуації ця емоція може бути корисною?» Робота у трійках: кожен презентує свою емоцію.

Обговорення: Які емоції вдалося переосмислити? Як змінилося ставлення до неприємних емоцій?

Вправа «Рефреймінг»

Мета: змінити перспективу, знизити напругу, знайти інші пояснення подій.

Матеріали: картки з ситуаціями, робочі листи.

Інструкція: Рефреймінг — це вміння змінити рамку ситуації, подивитися на неї під іншим кутом. Це один із найефективніших інструментів саморегуляції педагога.

Практика: Кожна група отримує ситуацію, типову для школи, і має знайти три різні пояснення: звичне, нейтральне, підтримувальне. Приклади ситуацій: «Колега дає неприємний зворотний зв'язок при інших». «Батько учня приходить зі звинуваченнями». Групи представляють свої напрацювання.

Обговорення: Як кожне з трьох пояснень змінило ваш емоційний стан? Чому вибір інтерпретації має таке велике значення?

Вправа «Маленькі radoщі»

Мета: створити особистий набір ресурсних практик, які підтримують мислення та ефективність.

Інструкція: Учасники складають список із 10–12 мікро моментів, які дають емоційний ресурс: випити воду, потримати теплу чашку, 2 хвилини спокійного дихання, подивитися у вікно, написати 1 фразу подяки, торкнутися улюбленої тканини, 30 секунд розтягування. Потім кожен планує 3 мікро ресурси для щоденного виконання впродовж тижня.

Міні-вправа: Три вдихи — назви свої думки — назви емоцію — знайди підтримуючу думку.

Рефлексивне коло: Що нового я дізнався про зв'язок думок і емоцій? Яка техніка сьогодні була найкориснішою? Які ресурси я хочу використовувати завтра?

Домашнє завдання: Протягом тижня опрацювати 3 ситуації за моделлю: подія — думка — емоція — потреба — дія — альтернативна думка — альтернативна дія.

ЗУСТРІЧ 5. Мова потреб

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Навчити педагогів бачити за емоціями власні та чужі потреби. Розвинути навички Ненасильницької комунікації у взаємодії з учнями, батьками, колегами. Показати, як трансформувати осуд, звинувачення та критику у конструктивні прохання. Сформувати практичні навички мовлення без агресії та пасивності. Поглибити навички саморегуляції через створення паузи між стимулом і реакцією.

Завдання: Ознайомити з чотирма компонентами ненасильницького спілкування: факти — емоції — потреби — прохання. Розвинути навичку визначати потребу за емоцією у реальних ситуаціях. Навчити застосовувати «жирафову мову» замість «шакалової». Припрактикувати пере-

формулювання критики у прохання. Тренувати мікропаузу усвідомленості перед реакцією.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Метафоричний вхід	10 хв
Міні-лекція: основи NVC	20–25 хв
Вправа «Яка потреба незадоволена?»	25–30 хв
Вправа «Жираф і Шакал»	30–40 хв
Рольові ігри: трансформація критики у прохання	25–35 хв
Практика усвідомленої паузи	10–15 хв
Рефлексія	15–20 хв
Домашнє завдання	5–10 хв

Вступ: У кожного з нас є потреби — в безпеці, у визнанні, в автономії, у повазі. Емоції — це сигнали про те, що наші потреби задоволені або ні. Коли ми навчаємося бачити потребу за емоцією, ми перестаємо конфліктувати з людьми — і починаємо їх розуміти.

Метафора «Порожня і наповнена чаша»

Учитель приходить на урок із глиняною чашею. Одного дня вона повна теплої води. Іншого — порожня і суха. Учні запитали: «Чому вода зникає?» Учитель відповів: «Моя чаша наповнюється, коли задоволена моя потреба. Коли я відчуваю повагу, співпрацю, тишу, час — у чаші з'являється вода. Коли мене перебивають, критикують, коли бракує підтримки — вода зникає»

Питання до учасників: Які ваші «чаші» найчастіше залишаються порожніми у професійній діяльності? Які потреби стоять за цим?

Чек-ін: «Сьогодні моя провідна потреба — ... і я відчуваю ..., коли вона задоволена / не задоволена». Учасники можуть вибирати картку-потребу з набору потреб Маршала Розенберга як підказку.

Вправа «Яка потреба не задоволена?»:

Мета: навчитися визначати потребу за емоцією.

Матеріали: список потреб NVC (зв'язок, безпека, повага, ясність, структура, відпочинок, творчість тощо).

Хід вправи: Ведучий зачитує емоції: роздратування, тривога, сум, інтерес, радість. Учасники у трійках обирають одну емоцію й визначають потребу. Після — обговорюють приклади з професійного життя.

Обговорення: Чи легко було знайти потребу? Яка емоція виявилась найскладнішою для інтерпретації?

Вправа «Жираф і шакал»:

Мета: розрізнити мову оцінок і мову потреб.

Матеріали: картки із двома типами висловлювань.

Теоретичне введення: У NVC є два символічні персонажі: шакал — говорить оцінками, звинувачує, тисне; жираф — говорить про почуття, потреби, прохання. (можна використати відео М.Розенберга, де він знайомить з персонажами-ляльками і характеризує підхід кожного)

Практика: Ведучий демонструє приклад «шакалових» висловлювань: «Ти знову запізнюєшся!», «Ти мене не слухаєш!» Завдання груп: переформулювати це мовою жирафа: факт — емоція — потреба — прохання.

Приклад трансформації: шакал - «Ти завжди запізнюєшся на урок!», жираф - «Коли урок переривається, я хвилююся (емоція), бо мені важливо викласти запланований матеріал (потреба). Прошу, будь ласка, приходити вчасно? (прохання)»

Обговорення: Як змінилась інтонація при переході до «жирафа»? Як змінився стан? Як це може працювати з учнями?

Вправа «Трансформація критики у прохання»

Мета: навчитися перетворювати конфліктні висловлювання у конструктивну комунікацію.

Хід вправи: Учасники об'єднуються у трійки: «Критик», «Той, кому адресована критика», «Спостерігач». Критик читає фразу з картки: «Ви нічого не пояснюєте моїй дитині!», «Ваш урок — хаос!», «Ви несправедливі!» Той, кому адресовано — трансформує в NVC-модель. Спостерігач: дає відгук — чи була мова емпатійною? Чи є конкретне прохання? Ротація ролей.

Обговорення: Які фрази найскладніше переформатувати? Де вчитель зазвичай починає оборонятися? Як допомагає опора на потребу?

Вправа «Пауза перед реакцією»

Мета: навчитись уповільнювати імпульсивні реакції.

Техніка: STOP: S — Stop (зупинись), T — Take a breath (зроби вдих), O — Observe (поміть, що відбувається в тілі та емоціях), P — Proceed (дій обдуманно)

Практична частина: Ведучий пропонує 3–4 шкільні ситуації. Учасники тренуються робити паузу за моделлю STOP. Коротке обговорення: Що допомогло? Що було складно?

Міні-вправа: Назви емоцію — назви потребу — сформулюй прохання одним реченням.

Рефлексивне коло: Яку нову потребу я сьогодні усвідомив? Що я хочу практикувати вже завтра? Що змінилось у моєму ставленні до критики?

Домашнє завдання: Протягом тижня опрацювати 3 реальні ситуації за формулою: факт — емоція — потреба — прохання.

ЗУСТРІЧ 6. Розуміння емоцій: причинність, тригери, каскади

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Поглибити розуміння учасниками причин виникнення емоцій та їхнього розвитку. Навчити розрізняти первинні та вторинні емоції. Навчити бачити особисті тригери та прогнозувати власні емоційні реакції. Показати, як формується емоційний каскад від першого сигналу до поведінкової кульмінації. Практикувати guided imagery («турботливу уяву») для зниження напруги перед складними подіями.

Завдання: Ознайомити учасників із моделлю «емоційний каскад». Навчити виділяти «перше зерно емоції» — первинну реакцію. Формувати навички ідентифікації тригерів та їхньої природи. Відпрацювати нові поведінкові стратегії через техніки уяви. Показати, як усвідомлення емоцій зменшує внутрішній хаос.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Метафоричний вхід	10 хв
Міні-лекція: первинні і вторинні емоції	20–25 хв
Вправа «Емоційний каскад»	30–40 хв
Вправа «Ланцюжок емоцій»	25–30 хв
Практика «Турботлива уява»	25–30 хв
Рефлексія	15–20 хв
Домашнє	5–10 хв

Вступ: Сьогодні ми зосередимося на тому, що відбувається до емоції — і після неї. Емоції не з'являються раптово, вони розгортаються в часі. Коли ми розуміємо цю динаміку, ми можемо прогнозувати власні реакції та діяти усвідомлено, а не імпульсивно. Знання про причини емоцій — це перший крок до управління ними.

Метафора «Перший сніг і лавина»: У високих горах лавини часто починаються не через велику бурю, а через маленьку грудочку снігу, яка скотилася з вершини. Поки вона котиться, вона наростає, набирає швидкість і силу. Так само працюють емоції: перший маленький сигнал — наростання — вибух реакції.

Питання для групи: Які ваші «маленькі грудочки» запускають великі емоційні лавини? Чи помічаєте ви перші сигнали?

Чек-ін: Учасники обирають картку емоції або ситуації як продовження речення «Моїм сьогоднішнім тригером було би..., якщо б це трапилося»

Міні-лекція «Первинні та вторинні емоції»

Первинна емоція — перша природна реакція організму. Приклад: страх, що виникає у вчителя перед агресивним учнем. Вторинна емоція — реакція на первинну. Приклад: гнів, який «накриває» страх, бо вчителю важко його визнавати. Емоції мають три рівні: тілесний сигнал, емоційне усвідомлення, поведінкова реакція. Ведучий приводить 2–3 історії зі шкільного життя, де це проявляється, пропонує учасникам навести приклади із власної професійної практики.

Вправа «Емоційний каскад»

Мета: побачити, як розгортається емоція від першого сигналу до піку.

Матеріали: шаблон «каскаду» (5 етапів), фліпчарт.

Хід вправи: Ведучий наводить ситуацію: «Учень демонстративно відмовляється виконувати завдання» (або іншу реалістичну ситуацію

групи). Учасники у малих групах створюють «каскад»: тригер, первинна емоція, тілесні сигнали, вторинна емоція, поведінкова реакція, можливі наслідки. Кожна група презентує свою схему.

Обговорення: На якому етапі ви зазвичай «входите» у реакцію? Чи можливо зупинити каскад раніше? Де саме? Які тілесні маркери були найпершими?

Вправа «Ланцюжок емоцій»

Мета: побачити, як одна емоція переходить у іншу.

Хід вправи: Робота в трійках: А — описує ситуацію із професійного життя, В — ставить запитання: «Що ти відчув найпершим?», «Що потім?», «Яка емоція була останньою?» С — записує ланцюг і показує його А. Ведучий просить позначити: що було первинним; що вторинним; що — реактивним.

Обговорення: Що нового ви побачили у своєму емоційному ланцюгу? Чи були емоції, про які ви не підозрювали?

Вправа «Турботлива уява» (guided imagery)

Мета: репетиція складної події з м'якими емоційними реакціями.

Теорія: техніки образного перепроживання (D. Siegel), внутрішні ресурси.

Текст ведучого: Закрийте очі. Уявіть ситуацію, яка очікує вас цього тижня і може бути непростю. Побачте, як вона розгортається... Тепер уявіть, що ви входите в неї з ресурсним станом — теплом, підтримкою, внутрішньою опорою. Подивіться, як змінюються ваші емоції... Які нові реакції стають можливими?

Обговорення (м'яке, добровільне): Чи змінилася емоція уявного досвіду? Який ресурс допоміг? Яка нова поведінка стала доступною?

Мікро-вправа: 3 вдихи — назви тригер — назви первинну емоцію — назви варіант нової реакції

Рефлексивне коло: Який “перший сигнал” я сьогодні навчився помічати? Який мій найбільш частий тригер? Яку емоцію я тепер буду бачити по-іншому?

Домашнє завдання: Протягом тижня обрати 3 ситуації, у яких у вас виникли сильні емоції, і зафіксувати: тригер, первинна емоція, тілесні відчуття, вторинна емоція, моя реакція, який момент каскаду я пропустив, що я можу зробити наступного разу.

ЗУСТРІЧ 7. Управління емоціями: саморегуляція

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Навчити учасників розпізнавати момент, коли емоції починають управляти поведінкою. Ознайомити з науково обґрунтованими техніками саморегуляції: дихальні вправи, STOP, майндфулнес. Розвинути навичку самоспівчуття як інструмента зниження стресу. Показати значення цінностей як компаса для емоційної поведінки. Підвищити емоційну стійкість педагогів через практичні вправи.

Завдання: Ознайомити з фізіологією емоційної реактивності. Відпрацювати техніки швидкої регуляції емоцій. Навчити техніці STOP як універсальному інструменту у кризових ситуаціях. Показати силу самоспівчуття (Kristin Neff). Допомогти сформувати особистий набір регуляційних практик.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Притча / метафора	10 хв
Міні-лекція: фізіологія стресу і регуляції	20 хв
Вправа «Дихальні практики»	25–30 хв
Вправа «STOP»	20–25 хв

Вправа «Самоспівчуття»	25–30 хв
Вправа «Цінності як компас»	20–25 хв
Рефлексія	15–20 хв
Домашнє завдання	5–10 хв

Вступ: Емоції — це енергія. Якщо ми не керуємо цією енергією, вона починає керувати нами. Саморегуляція не означає «не відчувати». Вона означає — помітити, дозволити, зробити паузу і обрати поведінку, яка служить нашим цінностям. Сьогодні ми практикуємо техніки, які реально працюють у складних ситуаціях в професії вчителя.

Метафора «Три кнопки керування»

Уявіть, що всередині кожного з нас є пульт керування з трьома кнопками: помічати, уповільнювати, вибирати. Більшість людей натискають лише третю — вибір, але не працюють з першими двома — помічанням і уповільненням. А саме вони дозволяють нам управляти емоціями, а не вибухати реакціями. Яку з цих «кнопок» ви використовуєте найчастіше? А яку найменше?

Чек-ін: «Остання емоція, якою я не зміг керувати, була...» Учасники діляться настільки, наскільки комфортно.

Ведучий підсумовує: Це нормально — втрачати контроль. Навчитися — означає практикувати.

Вправа «Дихальні практики»

Мета: зниження фізіологічного напруження, активація парасимпатичної нервової системи.

Теоретична база:

Box breathing (4–4–4–4): 4 секунди вдих, 4 пауза, 4 видих, 4 пауза. Це техніка стабілізації. Рівні квадрати дихання створюють рівновагу в нервовій системі. Практикуємо 5 хв.

4–7–8 breathing: 4 секунди вдих, 7 секунд затримка, 8 секунд повільний видих. Ця техніка є ефективним способом заспокоєння нервової системи, зниження стресу та тривожності. Практикуємо 5 хв.

Фізіологічний «подвійний вдих»: короткий вдих, другий короткий вдих «догори» , повільний видих через рот. Ефект: миттєве зниження стресу, регуляція CO₂. Практикуємо 2–3 хв.

Обговорення: Яка техніка дала найбільше полегшення? У яких шкільних ситуаціях її можна використати?

Вправа «Техніка STOP»

Мета: зупинити автоматичну реакцію.

Теоретичний вступ: Емоційна реакція зазвичай займає 0.2–0.5 секунди. Техніка STOP створює простір між стимулом і поведінкою.

Практика: S — Stop: помітити момент активації, T — Take a breath: один довгий вдих, O — Observe: що зі мною? що в моєму тілі? яка емоція?, P — Proceed: дія згідно з цінностями.

Міні-рольові ситуації для тренування: учень кричить у класі; батько учня заходить під час уроку в клас; колега підвищує голос; адміністрація робить зауваження. Учасники практикують ситуації.

Обговорення: Що було складно помітити? У який момент виникало полегшення?

Вправа «Самоспівчуття» (за Kristin Neff)

Мета: зниження самокритики та емоційного тиску.

Теоретичні акценти: Самоспівчуття складається з трьох компонентів: Доброзичливість до себе — замість самозвинувачення. Спільна людяність — усі ми помиляємось. Усвідомленість — помічати, що зі мною відбувається.

Вправа «Що б я сказав друзеві?»: Учасник згадує ситуацію, коли він був надто суворий до себе. Пише два тексти: як він говорив до себе

тоді; як би він говорив до друга в такій же ситуації. Порівнює два тексти. Формулює нове, м'якше ставлення.

Обговорення: Що відчули, коли писали підтримувальний текст другу? Чи помітили різницю між текстами?

Вправа «Цінності як компас»

Мета: зрозуміти, як цінності допомагають регулювати емоції та поведінку.

Матеріали: набір карток з цінностями

Хід вправи: Учасники обирають 5 ключових цінностей. З цих 5 — виділяють 2 цінності, які найбільше «спрацьовують» під час емоційних ситуацій у школі. У парах обговорюють: коли ця цінність мене підтримує? коли заважає? Ведучий пропонує сформулювати ціннісну реакцію для складної ситуації.

Приклад: Цінність: справедливість. Ситуація: учень кричить у класі. Емоція: гнів. Ціннісна реакція: «Я говорю твердо, але без приниження».

Обговорення: Яка цінність є вашим «внутрішнім компасом»? Як вона може допомогти в регуляції емоцій?

Міні-вправа: 3 вдихи — назви емоцію — назви цінність — сформулюй вибір

Рефлексивне коло: Що зі сьогоднішнього я готовий спробувати вже завтра? Яка техніка працює найшвидше для мене? Яку думку або ставлення я хочу змінити щодо себе?

Домашнє завдання: Протягом тижня практикувати техніку STOP та вести короткі записи: ситуація, емоція, тригери, моя пауза, нова реакція. Також обрати одну техніку дихання й практикувати щодня 2–3 хвилини.

ЗУСТРІЧ 8. Управління емоціями у взаємодії

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Розвинути навички регуляції емоцій *під час* комунікації з учнями, батьками та колегами. Навчити активно слухати, віддзеркалювати, уточнювати та валідизувати емоції іншої людини. Опрацювати техніку «Я-повідомлення» як інструмент безпечної комунікації. Відпрацювати моделі поведінки у складних міжособистісних ситуаціях. Поглибити здатність розв'язувати внутрішні конфлікти через техніку «Два стільці».

Завдання: Ознайомити з базовими принципами емпатійного діалогу. Навчити розрізняти «активне слухання» та «слухання з готовою відповіддю». Відпрацювати формулу конструктивного самовираження — Я-повідомлення. Показати, як зменшувати емоційне напруження у співрозмовника. Дати інструмент роботи з внутрішніми конфліктами (техніка «Два стільці»).

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Метафоричний вхід	10 хв
Міні-лекція: принципи емпатійної комунікації	20 хв
Вправа «Активне слухання»	25–35 хв
Вправа «Я-повідомлення»	25–30 хв
Рольові сценки	25–35 хв
Вправа «Два стільці»	20–30 хв
Рефлексія	15–20 хв
Домашнє завдання	5–10 хв

Вступ: Якщо попередні заняття були про внутрішню роботу з емоціями, то сьогодні — про те, як наші емоції впливають на взаємодію з іншими. Комунікація — це простір, де дві нервові системи зустрічаються. Емпатійна мова знижує напругу, підвищує співпрацю і дозволяє зберегти гідність обох сторін.

Метафора «Дві хвилі»: Уявіть море. Дві хвилі наближаються одна до одної. Якщо вони стикаються жорстко — виникає бризки, шум і хаос. А якщо одна хвиля трохи знижує силу, то друга теж пом'якшується — і взаємодія стає пальною. Взаємодія з людиною працює так само: емоція на емоцію дає вибух, а емпатичне слухання знижує силу хвилі.

Питання групи: Коли у комунікації вам легше «пом'якшити хвилю»? А коли — ні?

Чек-ін: «Сьогодні я хочу більше зрозуміти... у взаємодії з людьми»
Учасники обирають картку емоції або ситуації, яка потребує опрацювання.

Вправа «Активне слухання»

Мета: навчитись слухати без оцінки, без порад, без інтерпретацій.

Міні-лекція: Ведучий пояснює 3 складники активного слухання: перефразування: «Я правильно розумію, що ти...?»; уточнення: «Що ти маєш на увазі?»; валідизація: «Ти маєш право так відчувати» «Це виглядає насправді складно». Віддзеркалювати не означає погоджуватись.

Практична частина: Робота у трійках: А — говорить про емоційно складну ситуацію, В — активно слухає, С — спостерігає та дає зворотний зв'язок. Тривалість: 4 хв — 4 хв — 4 хв (ротація ролей).

Обговорення: Що було складно не робити — радити чи оцінювати? Які фрази допомогли створити безпеку? Чи зменшувалась інтенсивність емоції, коли її визнавали?

Вправа «Я-повідомлення»

Мета: навчитися говорити про себе без звинувачень та агресії.

Формула Я-повідомлення: Я-почуття — тому що — потреба — прохання. Приклад: «Я хвилююся, коли урок починається пізніше, тому що мені важлива організованість. Давай домовимось про початок вчасно?»

Практика: Учасники отримують картки з типовими шкільними ситуаціями. Завдання: переформулювати їх у Я-повідомлення. Робота у парах — один говорить, другий дає відгук.

Обговорення: Чи легше висловлюватися без звинувачень? Як змінилась якість комунікації?

Вправа «Рольові сценки»

Мета: практикувати регуляцію емоцій у реальному діалозі.

Ведучий пропонує ситуації: «Батьки висловлюють претензії. Учень демонструє опір. Колега критикує на педраді. Конфлікт між двома педагогами» Групи працюють у трійках: вчитель, співрозмовник, спостерігач

Завдання: Використати активне слухання. Використати Я-повідомлення. Помітити момент, коли емоція «піднімається». Зробити паузу за моделлю STOP.

Обговорення: Де було важко тримати регуляцію? Які фрази виявилися найефективнішими? Як змінилась динаміка діалогу?

Вправа «Два стільці»

Мета: пропрацювати внутрішній конфлікт, що впливає на комунікацію.

Хід вправи: Два стільці ставляться один навпроти одного. Учасник сідає на перший — роль «частина, яка реагує емоційно». Потім переходить на другий — «частина, яка хоче бути мудрою і врівноваженою». Ведучий ставить питання: Чого хоче перша частина? Чого боїться? Що хоче друга частина? Як вони можуть домовитись?

Обговорення: Що було несподіваним у діалозі частин? Яка частина потребує більше уваги? Як цей внутрішній діалог впливає на ваші стосунки з іншими?

Міні-вправа: 3 вдихи — назви свою цінність — назви фразу-підтримку для себе — назви фразу для іншого

Рефлексивне коло: Що я сьогодні зрозумів про свій стиль комунікації? Яку фразу я візьму у свою педагогічну практику? Яка навичка допоможе мені найбільше в емоційно складних взаємодіях?

Домашнє завдання: Опрацювати 3 реальні ситуації зі школи за формулами. Активне слухання: що сказав співрозмовник — моє перефразування — моя валідизація. Я-повідомлення: факт — почуття — потреба — прохання. STOP: коли я помітив емоцію — що допомогло зупинитись.

ЗУСТРІЧ 9. Профілактика емоційного виснаження

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Допомогти учасникам розпізнати ознаки професійного виснаження (емоційного, фізичного, когнітивного). Ознайомити зі стратегіями самовідновлення і «малими вікнами». Опанувати навичку створення індивідуальних ритуалів завершення робочого дня. Розширити особистий ресурсний арсенал. Розвинути навичку самозаспокоєння через техніки уяви.

Завдання: Надати інструменти короткострокового та довгострокового відновлення. Допомогти учасникам сформувати власну «карту ресурсів». Обговорити, як запобігати щоденному накопиченню напруги. Показати, як організовувати відпочинок у реальних умовах школи. Поглибити навичку тілесної та емоційної релаксації.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Метафоричний вхід	10 хв
Міні-лекція про виснаження	20 хв
Вправа «Малі відновлювальні вікна»	25–30 хв
Вправа «Ритуали завершення дня»	25–30 хв

Вправа «Ресурсний кошик»	25–35 хв
Медитація «Безпечне місце»	20–25 хв
Рефлексія	15–20 хв
Домашнє завдання	5–10 хв

Вступ: Емоційне виснаження не виникає раптово. Воно накопичується маленькими порціями щодня: ще один пропущений обід, ще один урок без паузи, ще одна суперечка з батьками. Сьогодні ми вчимося робити так само маленькі, але регулярні кроки до себе — щоб енергія поверталась».

Метафора «Батарея в телефоні»

«Хто сьогодні заряджав телефон?» «А хто сьогодні заряджав себе?» Телефон сідає швидше, коли одночасно працюють кілька функцій. Так само й людина — коли паралельно йдуть уроки, документи, дзвінки, конфлікти. Батарея тримає, коли є регулярне підзарядження. «Що є вашими «фоновими програмами», що виснажують?» «Що є вашим зарядом?»

Чек-ін: «Зараз мій внутрішній рівень енергії — ... із 10» Учасники позначають цифрою на стікері та коротко коментують.

Вправа «Малі відновлювальні вікна»

Мета: навчитися інтегрувати короткі регуляційні паузи протягом дня.

Спираючись на дослідження Стенфордської лабораторії нейропластичності, регулярні короткі відновні паузи (1–3 хв) впливають на зниження стресу більше, ніж один великий блок відпочинку на день.

Практика: Тілесні мікродії (1–2 хв): розтягування плечей, кругові рухи головою, «дихання» ключиць. Сенсорні мікро фокуси (30 сек – 1 хв): знайти 3 синіх предмети, торкнутись холодного предмета, дивитися на стабільну точку 20–30 сек. Дихальні мікропаузи (1 хв): 3 фізіологічні sighs,

4 повільні видихи. Учасники протягом 5 хв пробують усі три види мікро вікон у трійках.

Обговорення: Що спрацювало найшвидше? У яких моментах робочого дня це можна робити непомітно?

Вправа “Ритуали завершення робочого дня”

Мета: створити здорову межу між «роботою» і «домом». Це знижує хронічну тривогу та емоційне перевантаження.

Теоретичний акцент: Є доцільним мати три етапи виходу з робочого режиму: когнітивне завершення — «підбити підсумки дня»; емоційне завершення — визнати успіхи або складнощі; тілесний перехід — дія, що переключає нервову систему.

Практика створення персонального ритуалу

Група складає спільний список із 20 варіантів ритуалів. Учасники обирають для себе 3, комбінують, створюють власний «ритуал 3 хвилини».

Обговорення: Які ритуали хочете впровадити? Що вам заважає «вимкнути» роботу?

Вправа «Ресурсний кошик»

Мета: сформулювати перелік особистих ресурсів, що підтримують емоційну рівновагу.

Матеріали: картки ресурсів (люди, місця, дії, хобі, сенси, тіла, цінності).

Хід вправи: Учасники обирають картки, які резонують, формують ТОП-10 ресурсів для себе. Ділять ресурси на групи: тілесні, емоційні, когнітивні, соціальні, духовні. Планують 2–3 ресурси на найближчий тиждень.

Обговорення: Яких ресурсів у вашому житті найбільше? Яких бракує? Який ресурс ви хочете «посилити»?

Вправа-медитація «Символ-ресурс»

Текст ведучого: Сядьте зручно. Зробіть три глибокі вдихи. Уявіть місце, де ви відчуваєте спокій. Це може бути реальне місце або вигадане. Подивіться навколо — які кольори? Які звуки? Яка температура повітря? Знайдіть у цьому місці об'єкт або символ, який дає підтримку. Візьміть його з собою всередину — як внутрішній ресурс.

Обговорення: За бажання учасники можуть поділитися. Який образ виник? Яку якість він вам дав (тепло, стійкість, легкість)?

Рефлексивне коло: Що із сьогоднішнього заняття я хочу запровадити першочергово? Який ресурс я забираю з собою? Що я сьогодні дозволив собі вперше за довгий час? Назвати 3 кроки турботи про себе завтра.

Домашнє завдання: Протягом тижня — 3 малі відновлювальні вікна щодня. Створити і протестувати свій ритуал завершення дня. Записати три ситуації, де ресурс допоміг уникнути перевантаження.

ЗУСТРІЧ 10. Інтеграція навичок і завершення програми

Тривалість: 120–180 хв

Мета: Закріпити пройдені навички з усіх чотирьох гілок моделі Mayer–Salovey–Caruso. Дати можливість учасникам застосувати інструменти у комплексних ситуаціях. Сформувати персональну траєкторію розвитку емоційної компетентності. Провести підсумкову рефлексію й оцінку власних змін.

Завдання: Надати інтеграційні практики. Допомогти учасникам сформувати власну систему підтримки навичок. Повернутися до стартових опитувальників. Отримати рефлексивний зворотний зв'язок — відчути зміни. Забезпечити безпечне групове завершення.

Структура і таймінг:

Частина	Тривалість
Чек-ін	10–15 хв
Метафоричний вхід	10 хв
Інтеграційні кейси	30–45 хв
Вправа «Мій прогрес у ЕІ»	20–30 хв
Вправа «Персональна траєкторія розвитку»	25–35 хв
Майндфулнес «Внутрішній компас»	20 хв
Підсумкове коло	20–25 хв
Домашнє (фінальне)	5–10 хв

Вступ: Сьогодні ми інтегруємо все, з чим працювали протягом програми. Емоційна компетентність — це не один інструмент, а система. Наше завдання — побачити зв'язок між сприйняттям емоцій, розумінням, їх фасилітацією та регуляцією. І найголовніше — сформувати свій власний шлях подальшого розвитку.

Метафора «Мозаїка»: Кожен шматочок мозаїки окремо виглядає хаотичним, але коли їх скласти разом — з'являється цілісний малюнок. Так само і з емоційною компетентністю: кожна техніка — це фрагмент. І сьогодні ми завершуємо збирати мозаїку. Який “фрагмент” для вас був найціннішим? Якого елемента бракувало раніше?

Чек-ін: «Слово або вираз, який описує мій шлях у цій програмі...»
Учасники діляться коротко.

Вправа «Інтеграційні кейси»

Мета: застосувати всі чотири гілки емоційного інтелекту в реалістичних педагогічних ситуаціях.

Хід вправи: Група отримує набір із 6–8 міні-кейсів: конфлікт між учнями, емоційна реакція батьків, перевантаження вчителя, агресивна поведінка, провокативні зауваження, невизначеність або зміни в школі, тощо. Учасники працюють у підгрупах по 3–4 людини. Завдання: визначити

емоції учасників ситуації; визначити потреби та тригери; визначити, яку емоцію можна використати як ресурс; сформувати регуляційний крок; побудувати комунікацію (Я-повідомлення, активне слухання). Групи презентують свої рішення.

Обговорення: На якому етапі було найскладніше? Чи бачите тепер зв'язок між гілками емоційного інтелекту? Яка навичка виявилась найбільш необхідною?

Вправа «Мій прогрес у розвитку емоційної компетентності»

Мета: усвідомити зміни після проходження програми.

Хід вправи: Учасники повертаються до стартових опитувальників (EmIn), опрацьовують їх самостійно. Далі ведучий пропонує написати на стікері відповідь на три питання: «Що я роблю інакше у взаємодії з іншими?» «Яку емоцію я почав помічати виразніше?» «Яку навичку я реально використовую?» Учасники прикріплюють стікери на фліпчарт.

Обговорення: Який особистий зсув ви зараз бачите? Що змінилося у діяльності завдяки вашим новим навичкам?

Вправа «Персональна траєкторія розвитку емоційної компетентності»

Мета: допомогти учасникам створити індивідуальний план збереження та розвитку навичок.

Хід вправи: Учасники отримують бланк. Вибирають навички з програми (ідентифікація, фасилітація, регуляція, комунікація). Створюють персональний план з 3 блоків: 3 навички, які я підтримую; 3 навички, які я хочу розвинути; 3 практики на щодень. Обговорюють у парах.

Питання для обговорення: Яка навичка є «несучою конструкцією» вашої емоційної компетентності? Яку практику ви можете робити навіть у день високого навантаження? Хто або що є вашою опорою у професійному середовищі?

Вправа «Внутрішній компас»

Мета: знайти внутрішній орієнтир, який допомагає діяти відповідно до цінностей.

Хід вправи: Сядьте зручно. Відчуйте опору під ногами. Зробіть 3 повільні вдихи. Згадайте ситуацію, де ви повелися так, як вам хотілося. Відповідно до ваших цінностей. Яка ваша якість тоді проявилася? Сміливість? М'якість? Чіткість? Спокій? Тепло? Уявіть, що ця якість — це світло, яке рухається вперед. Це — ваш внутрішній компас».

Обговорення: Яка якість стала вашим компасом? Як вона може підтримувати вас у складних професійних ситуаціях?

Рефлексивне коло: Що я беру з собою? Що змінилось у мені? Які слова підтримки я хочу сказати собі на майбутнє? Що я хочу сказати іншим учасникам?

Домашнє завдання (фінальне): Вести протягом 14 днів «щоденник трьох хвилин»: усвідомлення, дихальна практика, фокус на цінності. Раз на тиждень обирати один ресурс і свідомо додавати його у свій графік. Зберегти свій 3–3–3 план і переглядати його кожні 2 тижні.